

SLEZSKÁ UNIVERZITA V OPAVĚ
FAKULTA VEŘEJNÝCH POLITIK

Didaktizace prevence projevu rizikového chování

(studijní opora pro studenty programu *Sociální patologie a prevence*)

Kamil Janiš

2023

ÚVOD

Dnes už není zapotřebí se navzájem přesvědčovat o nezbytnosti primární prevence na úrovni základní a střední školy, ale také i širší společnosti. Přesto, že je na mnoha místech v samotném textu použito označení učitel a žák, v obecné rovině se může jednat o přednášejícího a posluchače, případně lektor a účastník.

Cílem předmětu *Didaktizace prevence projevu rizikového chování* je především odpovídajícím způsobem konkretizovat znalosti obecné didaktiky a aplikovat je v oblasti primární prevence projevu rizikového chování. Současně je posláním předmětu vybavit každého studenta dostatečným množstvím námětů a podpořit u každého z nich kreativními prvky.

Přehled možných projevů rizikového chování, jejich specifikace, historický vývoj, postoje společenské majority k danému jevu (např. poruchy chování v dětství a adolescenci, narkomanství, alkoholismus, gamblerství, prostituce, sexuální turistika, krádeže, záškoláctví, agresivita apod.) je zpracováno v různých publikacích a informace jsou snadno dostupné i v prostředí internetu.

Problém spočívá v tom, že je zapotřebí umět dané negativní jevy „propašovat“ přirozeně do výchovně vzdělávacího procesu, začlenit do jednotlivých vyučovacích předmětů, propojit na minimální preventivní programy zpracované ve škole, stejně tak, jako i na aktivity mimo školu.

Důležitým, stejně tak jako i zajímavým doprovodným materiálem mohou být rozmanité statistiky jednotlivých jevů v čase i v prostoru. Obdobně postavení jednotlivých regionů (dílčích lokalit), ve vybraných statistikách ve vztahu ke konkrétnímu projevu rizikového chování a v neposlední řadě, i právní dimenze jednotlivých projevů rizikového chování. Předložená studijní opora bude v brzké době doplněna o další (a podle mínění autora) text, který bude představovat soubor různých námětů, jak danou problematiku v praxi realizovat.

Absolvent předmětu bude schopen po seznámení s textem a na základě prostudované odborné literatury, zejména z oblasti obecné didaktiky:

- Rozeznat a zaměřit se na následující rizikové jevy v chování žáků a dospívajících: záškoláctví, šikana, rasismus, xenofobie, vandalismus, kriminalita, delikvence, tabák, alkohol, drogy, HIV/AIDS, gamblerství, domácí násilí, týrání a zneužívání dětí, syndrom CAN, CSA, komerční sexuální zneužívání, poruchy příjmu potravy (mentální bulimie, mentální anorexie) a další.
- Shromažďovat prostřednictvím různých technik pro potřeby konkrétní instituce (organizace, školy) základní statistické informace o zastoupení vybraných projevů rizikového chování v reálném prostředí a následně koncipovat program primární prevence.

- Samostatně navrhovat jednotlivé aktivity v oblasti primární prevence (např. přednášky, besedy, exkurze apod.) a následně i osobně realizovat.
- Podílet se na sestavování preventivních projektů v podmínkách institucí (škol a školských zařízení) a další společenské organizace a prezentovat je.
- Přispět ke zkvalitnění systému výchovného poradenství na škole a zejména ke zkvalitnění činnosti školního metodika prevence rizikového chování.
- Jednou z předpokládaných dovedností bude v rámci samostatné činnosti koncipovat metodické listy pro jednotlivé druhy projevů rizikového chování.

K většímu usnadnění studia by měla pomoci i jednotná struktura textu, která má s odkazem na studium odborné literatury a v součinnosti s vyučujícím, přispět k úspěšnému absolvování předmětu *Didaktizace prevence rizikového chování*.

Průvodce studijní oporou:

Pro potřeby samostatné práce byla zvolena jednotná struktura dílčích kapitol:

- rychlý náhled kapitoly
- cíle kapitoly
- průvodce kapitolou
- kontrolní otázky
- korespondenční úkoly
- pojmy k zapamatování
- poznámka

Autor:

Doc. PhDr. PaedDr. Kamil JANIŠ, CSc.

Předložená opora neprošla odbornou a ani jazykovou recenzí.

OBSAH STUDIJNÍ OPORY

- 1 Úvod do problematiky. Vymezení základního pojmového aparátu z oblasti didaktiky ve vazbě k problematice prevence projevů rizikové chování. (s. 6)
 - 2 Kompetence lektora. Základy komunikace. (s. 13)
 - 3 Koncipování programu primární prevence. (s. 23)
 - 4 Didaktické zásady, jejich stanovení a význam jejich dodržování při tvorbě i realizaci preventivních činností. (s. 31)
 - 5 Organizační formy výuky se zaměřením na aplikaci preventivních aktivit. Volba forem vzhledem k věku jedince, jeho potřebám, sociální situaci a vzhledem k preventivním činnostem. (s. 36)
 - 6 Použité metody se zaměřením na aplikaci preventivních aktivit. Volba metod vzhledem k věku jedince, jeho potřebám, sociální situaci a vzhledem k preventivním činnostem. Vybrané aktivizační metody. (s. 43)
 - 7 Učivo (obsah) a jeho struktura (vědomosti, dovednosti, návyky). (s. 49)
 - 8 Příprava programu primární prevence. (s. 53)
 - 9 Materiální didaktické prostředky a jejich možné uplatnění v oblasti didaktizace rizikového chování. (s. 60)
 - 10 Hodnocení výsledků, funkce a fáze hodnocení, typy hodnocení, aktuální problémy hodnocení, hodnocení preventivních aktivit, reflexe hodnocení. Význam hodnocení. (s. 66)
- Seznam použité a doporučené literatury, (s. 73)

Podmínky k úspěšnému absolvování předmětu

1) Podmínky k udělení zápočtu:

Po dohodě s vyučujícím, který vede semináře, si student zvolí téma (konkrétní projev rizikového chování), který didakticky zpracuje do podoby konkrétních metodických ukázek (příkladů) pro praxi (např. program primární prevence pro základní nebo střední školu, přednášku pro rodiče, metodický list pro výchovné poradce, aktivizační náměty pro jednotlivé vyučovací předměty, příspěvek na konferenci, vystoupení na pracovní seminář, dílnu apod.). Danou aktivitu v praxi zrealizuje.

Jednou z dalších možností je prezentace před seminární skupinou. Další možností je vypracování anketního šetření k vybranému projevu rizikového chování v místě bydliště, konkrétní školy nebo jiné lokality. (Šetření lze provádět se souhlasem vyučujícího v menších pracovních skupinách.)

Existují i další možnosti, jak splnit požadavky zápočtu. Všechny požadavky přednášející sdělí studentům na začátku konkrétního semestru.

2) Podmínky pro absolvování zkoušky předpokládá úspěšné:

- splnění podmínek k získání zápočtu, tzn. například prezentování didaktického zpracování vybraného projevu rizikového chování v praxi nebo při semináři, případně kolokviu, případně jiným způsobem,
- prezentace vlastního portfolia,
- zvládnutí vybraného okruhu z oblasti obecné didaktiky s aplikací na oblast projevů rizikového chování.

Poznámka na závěr:

Předložená studijní opora je pojata výhradně pro potřeby praxe. Proto je v textu uvedena celá řada příkladů a poznatků právě z praxe.

Poslední poznámka:

V žádném případě se nelze spoléhat na fakt, že pouhým prostudováním daného textu obsáhnete všechny znalosti a bude tím zaručena úspěšnost při zkoušce. Text jen vymezuje rámcově obsah, a proto bude nezbytně důležité získat další poznatky nejen z přednášek, ale i z dalšího studia jiných zdrojů.

K většímu usnadnění studia by měla přispět i jednotná struktura textu, která má, s odkazem na studium odborné literatury, a v součinnosti s vyučujícím, přispět k úspěšnému absolvování předmětu *Didaktizace prevence projevu rizikového chová*

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍHO POJMOVÉHO APARÁTU Z OBLASTI DIDAKTIKY VE VAZBĚ K PROBLEMATICE PROJEVŮ RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

Rychlý náhled kapitoly:

Kapitola zahrnuje základní vymezení (nadefinování) pojmu – didaktizace, který ve své podstatě zahrnuje soubor rozličných metodických námětů (z oblasti didaktiky), jak co nejeefektivněji v praxi realizovat primární prevenci prostřednictvím didaktických nástrojů.

Cíle kapitoly:

Po prostudování textu v níže uvedené kapitole, a další doporučené literatury, se budete lépe orientovat v rovině primární prevence vybraných projevů rizikového chování.

Budete umět:

- vymezit pojem didaktizace, rozeznáte rozdíl mezi označením *sociálně patologický jev* a pojmem *projevy rizikového chování*,
- budete umět začlenit didaktické prostředky do systému primární prevence.

Získáte:

- celkový přehled o vybraných projevech rizikového chování.

Budete schopni:

- lépe argumentovat a zdůvodňovat v praxi aktivity, které slouží k primární prevenci, a to zejména v prostředí základních a středních škol, ale také jako lektori pro širokou veřejnost (např. rodiče žáků).

Průvodce studijní oporou:

Připustit existenci projevů rizikového chování ještě neznamena, že si plně uvědomíme jejich nebezpečí (rizika), a to zvláště vůči sobě samému. Jedním z velkých nebezpečí je určitá míra imunizace proti rozličným aktivitám, jejich intenzitě a frekvenci. Co je však podstatné zmínit, je skutečnost, že naprostá míra zodpovědnosti za prevenci leží nejen na rodičích, ale také na bedrech školy, potažmo pedagogů. Do celého systému vstupují různé mediální kampaně, činnosti rozličných nízkoprahových zařízení, organizací a spolků.

Vše je do značné míry odvislé nejen od profesních a organizačních schopností managementu, školního metodika prevence, výchovného poradce, ale také finančních garancí pro činnost, znalost regionu, a v neposlední řadě, i dostatečného vybavení každého pedagogického pracovníka odpovídajícím množstvím základních a nezbytných pedagogicko-psychologických a didaktických znalostí a dovedností.

V praxi to v podstatě znamená, že i lektor (obecně realizátor aktivity) musí ovládat vybrané didaktické nástroje a využívat je. Jak již bylo a bude ještě několikrát uvedeno, v tomto směru má lektor velice blízkou pedagogům.

Vymezení pojmu: **didaktizace**

Pod pojmem „*didaktizace*“ rozumíme vybavení subjektu výchovného působení (rodič, lektor, učitel, přednášející, výchovný poradce apod.) dostatečným souborem odpovídajících didaktických nástrojů, buď materiálních, nebo nemateriálních, například k realizaci prevence konkrétního projevu rizikového chování. Obecněji lze říci, že didaktizací budeme rozumět rozličným metodickým nástrojům k co neoptimálnějšímu vzdělávacímu procesu.

Provedeme-li shrnutí, pak lze konstatovat, že obecně budeme didaktizací (laicky řečeno) označovat proces, při kterém se využívají poznatky z obecné didaktiky pro potřeby transformace odpovídajících vědomostí a dovedností v systému primární prevence. To znamená, že student má získat celou řadu didaktických dovedností, které může v plné míře využít právě v oblasti primární prevence, a to pro rozličné cílové kategorie (žáci základní a střední školy, rodiče, široká veřejnost apod.).

Vzhledem k tomu, že cílená prevence projevů rizikového chování se ponejvíce realizuje ve školním prostředí, navíc prostředky, které jsou samotným žákům nejbližší, jedná se o didaktickou terminologii téměř totožnou s učitelskou profesí. V dalších kapitolách opory jsou vybrané (doporučené) nástroje popsány podrobněji.

Vymezení pojmu: **projev rizikového chování**

Podle Janiš st., Skopalová, Janiš ml. (2017, s. 75) můžeme rizikové chování vymezit jako: *„chování, u kterého dochází k viditelnému růstu zdravotních, sociálních, výchovných a jiných rizik, a to nejen pro jedince, ale také pro celou společnost. Rizikové chování bývá rozlišováno na to, které poškozuje tělesnou a psychickou stránku žáka a chování, které ohrožuje celou společnost a způsobuje případně újmu druhým lidem. Ve školní prevenci rozlišujeme tyto oblasti rizikového chování - záškoláctví, šikana a extrémní projevy agrese, rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus a xenofobie, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování, prevence v adiktologii, spektrum poruch příjmu potravin, okruh poruch a problémů spojených se syndromem CAN.“*

Ještě v nedávné minulosti se pro danou problematiku v hojné míře používalo označení sociálně patologické jevy. Existují různá vymezení pojmu sociálně patologický jev, a to podle úhlu nazírání na daný jev, který se projevuje v sociálním prostředí jako neadekvátní sociální reakce, případně v podobě sociální deviace. Pro naše potřeby se ukazuje jako efektivní a praktický vymezit sociálně patologický jev podle následujících znaků:

- chování jedinců dané skupiny je rozporné od majority,
- chování, které s sebou nese znaky hraničící trestné činnosti,

- ohrožuje výchovné a existenční sociální prostředí,
- má negativní vliv na celkový rozvoj jedince.

Sociálně patologický jev – označení pro negativní jev, který se projevuje v sociálním prostředí jako neadekvátní sociální reakce, případně v podobě sociální deviace. Přičemž sociální deviace se vymezuje jako odchylka od očekávaného standardizovaného a institucionalizovaného jednání (označuje se jako konformní), které je předepisováno normou akceptovanou danou společností, institucí, společenskou skupinou apod. Na druhé straně však nemusí být každé takové chování, které se odchyluje od jednání a chování většiny společnosti společensky závadné. „*Pojem sociálně patologické jevy je pojmem sociologickým a postihuje fatální jevy ve společnosti (alkoholismus, krádeže, vraždy apod.), k nimž mimo jiné, také musí směřovat opatření primární prevence. Nicméně ve školním prostředí pedagogové pracují s rizikovým chováním, vůči němuž zaujímají účinná primárně preventivní opatření s cílem minimalizace projevů a rizik takového chování a případně je diagnostikují a následně přijímají efektivní opatření.*“ (MŠMT, 2012 s. 3).

Přehled vybraných projevů rizikového chování

Mezi rizikové jevy ministerstvo zahrnuje následující (MŠMT, 2012, s. 9):

- interpersonální agresivní chování – agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,
- delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům – vandalismus, krádeže, sprejství a další trestné činy a přečiny,
- záškoláctví a neplnění školních povinností,
- závislostní chování – užívání všech návykových látek, netolismus, gambling,
- rizikové sportovní aktivity a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,
- spektrum poruch příjmu potravy,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování.

Několik poznámek k jednotlivým projevům rizikového chování:

- interpersonální agresivní chování – agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus (názor, vycházející z přesvědčení o nadřazenosti, méněcennosti) příslušníků některé rasy. Jedna z forem je tzv. xenofobie (strach z cizího) – užívá se většinou pro označení nesnášenlivosti k lidem z jiných zemí. Podstatu tvoří zpravidla nedostatek úcty k jejich tradici a kultuře. Jedná se o předsudek, který vytváří negativní názor bez jakékoliv hlubší předcházející znalosti či vlastní zkušenosti). Spadá sem i homofobie.

- delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům – vandalismus, krádeže, sprejerství a další trestné činy a přečiny,
- záškoláctví a neplnění školních povinností (záškoláctví – jedna z poruch chování), kdy dochází k vědomému (úmyslnému) vyhýbání se školní docházce. K příčinám záškoláctví patří např. nezáměr o školu, únik z tíživé situace (např. šikana ve škole) apod. V rámci řešení problému záškoláctví byl vydán metodický pokyn ministra školství.
- závislostní chování – užívání všech návykových látek, gambling, netolismus (netolismus – závislost na internetu, televizi a mobilním telefonu (tzv. závislost na virtuálních drogách), vyznačující se výraznou ztrátou sebeovládání. K negativním projevům patří především velká ztráta času, bez výraznějších pozitivních dopadů (např. pro sebevzdělávání). K velkému nebezpečí dochází při vytvoření si „ideálního a bezpečného“ virtuálního světa a z toho vyplývajících konfliktů s realitou.
- rizikové sportovní aktivity a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů.
- spektrum poruch příjmu potravy.
 - Mentální anorexie (anorexia nervosa) – úmyslný úbytek váhy, který je vyvoláván a záměrně udržován pacientem. Jedná se např. o odmítání potravy, užívání anorektik, velkou fyzickou zátěž apod.
 - Mentální bulimie (bulimia nervosa) – psychosomatické onemocnění charakterizované opakovanými záchvaty přejídání a přehnanou kontrolou vlastní tělesné hmotnosti, projevující se např. opakujícími se hladovkami, vyvolávaným zvracením, zneužíváním projímadel nebo nadměrným cvičením.
- negativní působení sekt.
- sexuální rizikové chování, sem spadají např. problémy spojené se syndromem CAN a CSA. Syndrom CAN - Child Abuse and Neglect – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Jedná se o jakékoliv nenáhodné, vědomé (případně i nevědomé) jednání rodiče, vychovatele anebo jiné osoby vůči dítěti, jež je v dané společnosti nepřijímané nebo odmítané a jež poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, popřípadě způsobí jeho smrt. Zahrnuje týrání fyzické, psychické a sexuální. Syndrom CSA - Child Sexual Abuse – Syndrom sexuálně zneužívaného dítěte – syndrom zahrnuje následky způsobené různými formami nevhodného vystavování dítěte sexuálnímu kontaktu, aktivitě nebo chování, např. (osahávání, dotyk, soulož) nebo vykořisťování cizí osobou. Velice úzce souvisí se syndromem CAN a také s komerčním sexuálním zneužíváním dětí, např. obchodováním s dětmi, dětskou prostitucí, dětskou pornografií apod. Dalším okruhem mohou být počátky sexismu. Sexismus – diskriminace podle pohlaví, která vychází nejen z mylných předpokladů, ale především z nevědecké teorie o nerovnosti pohlaví a nenávisti k lidem. K základním tezím sexismu patří např. víra nadřazenosti jednoho pohlaví nad druhým, nenávist k mužům nebo nenávist

k ženám, falešná představa o mužnosti a ženskosti apod. Příkladem je častější přiznávání soudů dětí do vlastní péče po rozvodu ženám.

V dané souvislosti je zapotřebí ještě uvést věkové vymezení dětí u některých vybraných pojmů, které úzce s problematikou projevů rizikového chování souvisí a pro danou věkovou kategorií představují „typický“ problém. (Ve školním prostředí dochází z právního hlediska k označení mladiství a týká se věkové rozpětí 15 až 18 let a zletilosti – 18 let.) Pokud způsobí věková kategorie 15 – 18 let nějaký trestný čin označujeme to jako provinění.

V této souvislosti je nutné se zaměřit i na školní řád, který stanovuje základní pravidla chování ve školním prostředí a současně sleduje i bezpečnost a zdravý vývoj jedince v daném prostředí školy.

(Podrobnější informace lze získat ve vyučovacích předmětech zaměřených na právo a právníckou problematiku.)

Z právního hlediska se jedná o následující pojmy:

Delikt (lat. delictum – porušení) – označení pro protispolečenské jednání, které může být v právním pojetí pojímáno jako skutek soudně trestný (tzn. trestný čin) nebo administrativně trestný, tzv. přestupek.

Delikvence – způsob jednání, kterým dochází k porušování sociálních norem chráněných právními předpisy. Jedná se o všechny trestné činy a přestupky včetně protispolečenských činů, které spáchali nezletilí (tzn., delikventi), kteří nejsou ještě trestně odpovědní. Delikventi patří k cílovým skupinám vědního oboru etopedie.

Delikvence dětská – jedná se o všechny trestné činy a přestupky včetně protispolečenských činů, které spáchali nedospělci do 15 let, kteří nejsou ještě trestně odpovědní.

Delikvence juvenilní – jedná se o všechny trestné činy a přestupky včetně protispolečenských činů, které spáchali mladiství do 18 let.

Delikvent – osoba, která spáchala trestný čin či přestupek, včetně protispolečenských činů a z hlediska věku je osobou nezletilou, která není ještě trestně odpovědná. Většinou se toto označení používá pro mladistvé provinilce do 18 let, event. mladé dospělé od 18 do 24 let.

Provinění – pojem, kterým se označuje trestný čin spáchaný mladistvým, tzn. osobou ve věku 15 až 18 let.

Prevence (profylaxe) – označení pro proces předcházení nežádoucím jevům, nežádoucímu chování, předcházení vzniku rizikových (zdraví ohrožujících) situací. (Další podrobnosti budou uvedeny v další části textu.)

Primární prevence – jedna z fází (první) z obecně pojímané prevence (profylaxe). V oblasti prevence projevů rizikového chování se jedná o předcházení. Záměrem této fáze je tzv. imunizace (odolnost) před konkrétními nežádoucími projevy rizikového chování.

Projevy rizikového chování můžeme různě klasifikovat. Podle prostředí se jedná např. o projevy rizikového chování:

- v rodinném a partnerském prostředí (např. domácí násilí, syndrom CAN a CSA aj.),
- v profesním prostředí (např. mobing, bossing, sexuální harašení aj.),
- v edukačním prostředí (např. šikana, záškoláctví aj.).

Názorové a osobnostní projevy rizikového chování:

- s filozoficko-názorovým podtextem (např. xenofobie, rasismus, diskriminace, homofobie, fašismus, šovinismus, nacionalismus aj.),
- k vlastní osobě (např. bulimie, nikotinismus, alkoholismus, drogy aj.),
- se sexuálním podtextem (např. dětská pornografie, pedofie, dětská prostituce aj.).

Kontrolní otázky:

- Vymezte pojem sociálně patologický jev, vymezte pojem rizikové chování a současně, uveďte příklady jednotlivých projevů, které vymezuje MŠMT ve svých dokumentech.
- Zvolte si libovolný projev rizikového chování a podrobně charakterizujte jeho projevy v prostředí základní nebo střední školy.
- Vymezte pojem didaktizace.

Korespondenční úkoly:

- Prostřednictvím rozličných publikací a internetového prostředí zjistěte historickou genezi vybraného sociálně patologického jevu (projevu rizikového chování), jako např. sexuální turistiky, nikotinismu, gamblerství, syndromu CSA, CAN, nadměrná konzumace alkoholických nápojů apod.
- Z rozličných projevů rizikového chování si zvolte jeden, který považujete v současné době ve vašem regionu (škole, školském zařízení apod.) nejvíce (nejméně) rozšířený. Navrhněte několik konkrétních námětů na řešení stávajícího stavu pro odpovídající věkovou kategorii a ve vztahu ke konkrétnímu prostředí.
- Na vybraném projevu rizikového chování demonstруйте historický vývoj, změny v legislativním přístupu, např. výše trestní sazby, rozšíření jevu v konkrétním regionu apod.
- Zvolte si ve svém regionu nízkoprahové zařízení a proveďte rozbor činnosti (tzn. hlavní zaměření tohoto zařízení, různých aktivit, a to pravidelných a nepravidelných, rozbor webových stránek).
- Zmapujte ve svém okolí subjekty (např. instituce, sdružení, organizace apod.), které se v rámci své náplně práce zabývají primární prevencí. Uveďte převládající cílovou skupinu. Přehled upravte podle následující osnovy: název, místo působení, adresu webových stránek,

na které projevy rizikového chování se primárně zaměřují, přiložte dostupné propagační materiály a jaké metody práce s danou cílovou skupinou používají apod.).

- Vypracujte přehled možných projevů rizikového chování, jejich specifikace, historický vývoj, postoj společenské majority k danému jevu (např. poruchy chování v dětství a adolescenci, narkomanství, gamblerství, alkoholismus, nikotinismus, prostituce, dětská pornografie, pornografie, sexuální turistika, krádeže, záškoláctví, šikana, agresivita apod.).
- Statistiky jednotlivých projevů rizikového chování v čase i v prostoru. Postavení jednotlivých regionu (dílčích lokalit) ve vybraných statistikách.
- Shromážděte co nejvíce projevů rizikového chování a uspořádejte je postupně od společensky nejnebezpečnějšího až po „relativně“ nejméně nebezpečný.
- Prostřednictvím nabídkových listů vzdělávacích institucí zjistěte, které oblasti prevence konkrétního projevu rizikového chování, případně sociálně patologického jevu je věnována největší (a současně nejmenší) pozornost?

Pojmy k zapamatování:

didaktizace, sociálně patologický jev, projev rizikového chování, delikt, delikvence, dětská delikvence, delikvence juvenilní, delikvent, prevence (profylaxe), primární prevence, provinění.

Poznámka:

U každého projevu rizikového chování (a následně pak sociálně patologického jevu) je zapotřebí, z hlediska objektivity, uvádět všechny stránky daného jevu, to znamená včetně určitých pozitiv. Samozřejmě, že rizikovost v dětském a dospívajícím věku značně převyšuje negativa, ale musíme si uvědomit, že kdyby daný jev (projev) neměl svá pozitiv, tak by se zřejmě v sociálním prostředí nevyskytoval.

2 KOMPETENCE LEKTORA. ZÁKLADY KOMUNIKACE.

Rychlý náhled kapitoly:

Ve výchovně vzdělávacím procesu sehrává klíčovou roli osobnost výchovného pracovníka (v oblasti didaktizace se jedná především o roli lektora), který musí mít celou řadu předpokladů nezbytných pro převzetí dané role. Současně se od něj vyžaduje naplnění jednotlivých kompetencí. V neposlední řadě se očekává jeho rozvoj, sebereflexe a sebezdokonalování v didaktické činnosti.

Cíle kapitoly:

Po prostudování textu a na základě samostatné práce a vypracování korespondenčních úkolů:

Budete umět:

- charakterizovat osobnost výchovného pracovníka,
- vyjmenovat jednotlivé kompetence a na základě poznatků z praxe,
- budete umět uvést konkrétní příklady.

Získáte:

- přehled o osobě výchovného pracovníka, jeho roli, a to ve spojitosti s dalšími kapitolami v předkládaném textu,
- zájem o rozvoj vlastních schopností, budete co nejlépe připraveni na výchovně vzdělávací činnost a praxi.

Budete schopni:

- vnímat potřebu autodidakce jednotlivých kompetencí výchovného pracovníka a podle možností je dále rozvíjet.

Průvodce kapitolou:

Do školního prostředí, kde se pohybují pedagogičtí pracovníci (učitel, třídní učitel, výchovný poradce apod.) vstupují vedle školního psychologa, sociálního pedagoga, speciálního pedagoga, případně asistenta pedagoga, také čas od času osoby, které můžeme označit jako lektori. Jedná se o osobu mimo školní prostředí, která je požádána o realizaci rozličné aktivity, a to ponejvíce v podobě přednášky v rámci primární prevence. Protože se v této roli můžete velice často nacházet, pak je věnována dané roli lektora zvýšená pozornost.

Označením lektor se dříve označovala (považovala) osoba externího učitele. Teprve až po 2. světové válce (1945) se pojem užívá pro přednášející v mimoškolní sféře, zejména pak ve vzdělávacích a doškolovacích kurzech, v rámci společenských institucí, společenských organizací apod. V současné době se ještě označení lektor vztahuje na určité kategorie akademických pracovníků pracujících v prostředí vysokých škol, kde se zpravidla jedná o

označení pro pedagogické pracovníky bez vědecké či akademické hodnosti, ale který se vyznačuje např. praktickými zkušenostmi.

Máme-li pojem jednoznačněji vymezit, pak **lektor** – je odborník, který bývá pověřen konkrétní výchovně vzdělávací činností v rámci některé společenské instituce, ale také se může jednat o osobu, která individuálně provádí edukační činnost. Vyznačuje se především vyhraněnou odbornou profilací (v dané oblasti představuje uznávanou osobnost, např. se může jednat o známého lékaře, právníka, psychologa apod.), který se charakterizuje dobrými organizačními a manažerskými dovednostmi (např. dokáže operativně uspořádat prostor k neočekávanému množství zájemců). Má odpovídající komunikativní (rétorické) a pedagogické předpoklady a v neposlední řadě i osobnostními rysy.

Jaké jsou tedy kompetence lektora?

Kompetence lektora

Kompetence můžeme charakterizovat jako soubor vědomostí, schopností a dovedností, prostřednictvím kterých lze zvládnout určitou činnost. Z toho můžeme usuzovat na fakt, že existuje celá řada kompetencí, např. kompetence jazykové, vzdělanostní, kulturní, sportovní, komunikativní, technické aj.

K naplnění zmíněných vysokých nároků, které jsou na lektora kladeny, musí být lektor vybaven řadou předpokladů, které můžeme charakterizovat jako **lektorskou profesní způsobilost** (někteří autoři uvádějí označení předpoklady, kompetence apod.).

V každém případě se jedná především o:

a) Odbornou předmětovou způsobilost

Prezentovanou způsobilost můžeme vnímat jako profesní (odbornou, předmětovou), která předpokládá, že lektor ovládá téma, které exponuje před posluchači. Druhým předpokladem je, vedle odborných znalostí i odborná způsobilost pedagogická, to znamená, že má řadu dovedností a schopností, které mají pedagogicko-psychologický základ, jako např. didaktické schopnosti, diagnostické dovednosti, schopnost usměrňovat chování posluchačů atd. (Musíme mít na zřeteli, že ne každý lektor musí mít pedagogickou průpravu.)

b) Výkonová způsobilost

Lektorská činnost, obdobně jako pedagogická, je odvislá od fyzické, psychické, v neposlední řadě také emociální a volní odolnosti vůči zátěži. Musíme si uvědomit, že po celou dobu aktivity musí být lektor v určité tenzi (napětí), které na jedince působí rozličně. Zkušený lektor se dokáže s psychickým vypětím mnohem lépe vyrovnat než nezkušený lektor.

Na druhou stranu musí mít lektor schopnost relaxovat, programově regenerovat psychické i fyzické síly. Při ignorování uvedené schopnosti relaxovat hrozí reálné nebezpečí stresu, případně projevu syndromu vyhoření a profesního opotřebování. Je zapotřebí brát v úvahu, že jen malý počet lektorů je zcela profesionálních. Většina vykonává svou lektorskou činnost nad rámec své profese. V takovém případě narůstá nebezpečí vzniku problému.

c) Komunikační způsobilost

Lektor musí být na vysoké úrovni se svými komunikačními předpoklady. Musí na poměrně vysoké úrovni zvládat verbální i nonverbální komunikaci. Jedná se zejména rétorické dovednosti.

d) Společenská způsobilost

Každá činnost lektora musí rozvíjet mezilidské vztahy, mít kladný vztah k ostatním lidem vůbec (tzv. kladné prosociální ladění), schopnost vcítění (empatie) do prožívání druhých osob. Významná je, a to vzhledem k věkové kategorii, také sociální zkušenost plynoucí ze spokojeného rodinného, společenského a kulturního stylu života. Právě ve vztahu k cílové kategorii je zapotřebí vnímat odlišnou úroveň schopnosti komunikovat, klást otázky, kterými nesmíme nikdy urážet, zesměšňovat apod.

e) Motivační způsobilost

Povaha vlastní profese lektora umožňuje být motivován spíše věcně (tzn. předmětně, např. na ekonomickou gramotnost, konzumaci drog, netolismus, mentální bulimii a mentální anorexii atd.) nebo spíše osobnostně, kdy je primární zájem o konkrétní cílovou skupinu. Tomu odpovídá i výběr exponované tematiky.

e) Kompetence plánovací, organizační a realizační

Uvedená způsobilost umožňuje připravit konkrétní aktivitu, vymezit cíle, zvolit vhodné prostředky ke splnění těchto cílů, uspořádat za sebou jednotlivé tematické celky apod. To vše úzce souvisí i s vytvářením a rozvíjením příznivého klimatu, udržení kázně a pozornosti.

f) Kompetence poradenská, konzultativní, diagnostická a intervenční

Lektor, který prezentuje své znalosti a zkušenosti, se stává pro mnohé posluchače i potencionálním objektem ke konzultaci vlastních problémů ze strany posluchačů. Právě proto musí být připraven plnit mimo jiného, i funkci poradenskou, konzultativní, diagnostickou a intervenční. Musíme mít na zřeteli, že se mohou na lektora obracet posluchači (žáci, stejně tak jako např. rodiče, učitelé, ale i např. senioři) s rozličnými dotazy ve školním prostředí a někdy i mimo odbornou realitu.

g) Kompetence sebereflexní (autodiagnostická)

Přednášející musí mít v každém případě a v každé situaci určitou sebereflexi, tzn., musí mít přehled o tom, jak adresáti reagují na jeho metody, jak vnímají prezentované téma, jak jej zvládli,

jak jej samotného hodnotí apod. Každý učitel ve škole používá např. rozličné testy, písemné práce, ale také formou pouhého dotazu zjišťuje úroveň osvojení. Kompetence reflexe vlastní činnosti. Právě poslední jmenovaná způsobilost spočívá v sebehodnocení (evaluaci – viz jedna z dalších kapitol) s cílem zlepšit se a ze zjištěných poznatků umět vyvodit důsledky (např. modifikovat své chování, přístupy a metody, zúčastnit se dalších školení pro lektory apod.).

Zajímavý přístup ke kompetencím lektora provedly a graficky (jako kompetenční model lektora) znázornily autorky Špatenková, Smékalová (2015, s. 186–187). Celý model vychází z rolí, které by měl zahrnovat profesionální lektor:

- **role odborníka** („CO?“ - zabezpečení obsahu, který se předává).

Vedle nezbytných odborných vědomostí a zkušeností, musí lektor sledovat aktuální dění v oboru, ale v mnoha ohledech i využívat mezioborových vztahů a souvislostí.

- **role lektora** („JAK?“ – zabezpečení přenosu obsahu).

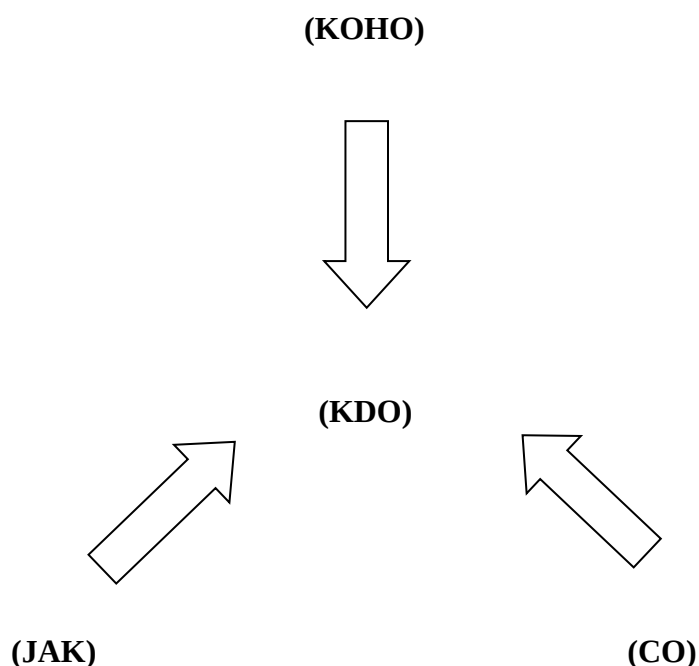
Představuje stěžejní roli. Lektorem se jedinec nerodí, ale na základě vlastního sebevzdělávání a na základě získávání zkušeností, se lektorem stává. Jedná se o dlouholetý proces.

- **role cílové** („KHO?“) – znalosti objektu, tzn. velmi dobrá znalost cílové kategorie (adresátů), kterou ve školním prostředí mohou představovat žáci 1. stupně ZŠ, 2. stupně ZŠ nebo kategorii středoškolských žáků, ale také široká veřejnost. Nesmíme zapomínat na fakt, že některé nežádoucí projevy se mohou týkat i kategorie seniorů.

- **osobnost lektor** („KDO?“).

Sem spadá především kompetence etická, zahrnující především respekt, úctu, empatii a odpovědnost. Také jsou nezbytné předpoklady rétorické, didaktické, psychosociální (např. schopnost vytvářet vhodné prostředí a klima).

Jednotlivé kompetence vyjádřily (výše citované autorky Špatenková, Smékalová) do následujícího schématu.



Obr. 1

Ústřední kompetence kompetenčního modelu podle kritéria rolí vzdělavatele (převzato a upraveno: Špatenková, Smékalová, 2015, s. 186).

VYBRANÁ TÉMATA Z KOMUNIKACE

Při komunikaci se žáky (např. pubertálního věku, středoškolského věku) je zapotřebí vnímat i faktory, které významně danou komunikaci ovlivňují, případně mohou výrazným způsobem ovlivnit. Jedná se o faktory:

- fyzické (tzn. aktuální fyzický stav, smyslové poruchy, únava – BIO stupeň apod.);
- psychické (např. vyrovnání se s problémy s pamětí, schopnost se soustředit, emoční labilita);
- sociální (např. klima prostředí, klima třídy, klima školy aj.).

Nejdůležitější pravidla pro lektory, které musí respektovat. Jedná se o:

- Nejednat s dospělými účastníky jako s dětmi, případně jako s dospívajícími. To znamená respektovat jejich věkové, ale také individuální zvláštnosti (nevíme, zda prezentovaný problém není jejich problémem).
- Využít v maximální míře znalosti a zkušenosti účastníků. Snažit se sdělit něco pro ně nového, tzn. něco, co dosud moc nevěděli.

- Nemluvit v uceleném celku více jak 15 minut, pak musí přijít „pauza“, např. video, příklad, příběh, vlastní zkušenost apod.
- Nechat mluvit posluchače, ale k věci.
- Nebát se vložit do prezentace humor, nadsázku, odlehčení, ale neurážet, nezesměšňovat.
- V přijatelné formě by měly být využívány názorné ukázky (obrázky, schémata, grafy), ale neproměnit posluchače v pouhé čtenáře nebo posluchače.
- Podílet se na klidné, tvůrčí a příjemné atmosféře.

Jak již bylo uvedeno, důležitou součástí lektorských kompetencí je samotná rétorika a schopnost vystoupit. K otázce **rétorických dovedností** existuje celá řada odborných publikací na další zlepšení rétorických dovedností (lektor je získává s časem a množstvím akcí). Jen pro úplnost je zapotřebí uvést, že slovní projev (verbální komunikace) ovlivňuje např.:

- barva hlasu (mnohem příjemnější je hlubší hlas než hlas vysoký),
- hlasitost (žádoucí je schopnost přizpůsobit hlasitost nejen velikosti prostředí, ale i složení posluchačů, např. umět odlišit hlasitost přednášky pro žáky 1. stupně a pro žáky středních škol, případně rodičovskou veřejnost),
- tempo řeči (přizpůsobit schopnostem posluchačů, udržet tzv. myšlenkovou nit, negativně působí rychlé tempo, překotná mluva, zadrhávání, ehm pauzy apod.),
- intonace (změna intonace hlasu je nezbytná, aby se lektor neproměnil v tzv. „uspávače hadů“),
- výslovnost (nezbytností mluveného projevu je správná výslovnost a využívat výhradně výrazy spisovného českého jazyka, např. *bysme*),
- čistota projevu (nepoužívat příliš odborné výrazy, anglické, případně počeštělé výrazy, nářečí, stále se opakující výrazy, jako např. *že jo, tak apod.*).

Do oblasti nonverbální komunikace patří:

Gestika (gestikulace)

Priměřené projevy dokreslující verbální projev lektora, pohyby a gesta rukou. Určitá gesta, např. rukou, mohou mít v různém kulturním prostředí zcela odlišný význam, a to dokonce v přímém rozporu s původním úmyslem. V žádném případě nemá gestika v činnosti lektora ani absentovat, ani být přehnaná (výrazná).

Mimika

Slouží k sdělování (zvýrazňování) prezentovaných informací výrazem obličeje. S mimikou souvisí zejména oční kontakt, který patří mezi nejvýznamnější projevy nonverbální komunikace. Důležité je vizuálně kontaktovat zúčastněné a vyhýbat se oční orientaci pouze na jednoho, případně malou skupinu posluchačů.

Kinezika

Jedná se o zdůraznění obsahu pohybem těla. Např. k rušivým projevům patří nejen pobíhání lektora před posluchači, ale taktéž příliš statická poloha, postoj k posluchačům bokem, neměl by celou dobu sedět za stolem apod.

Proxemika

Proxemika spadá do prostředků neverbální komunikace a úzce souvisí s kinetikou, která se zabývá komunikační vzdáleností přednášejícího a posluchačů od sebe navzájem. Oddálení nebo naopak přiblížení, může vyjadřovat vzájemnou sympatii, oblíbenost, důvěru, a to nejen k posluchačům, ale i k prezentovanému obsahu.

Jednotlivé proxemické (komunikační) zóny můžeme přibližně kvantitativně vymezit (vyjádření vzdálenosti v metrech) následovně:

intimní	do 30 cm (např. při milování, objetí, poskytování útěchy, ochrany apod.). Do zmiňované zóny mají přístup příbuzní, rodiče, lékař, zdravotní personál, milenci atd.
osobní	30 – 120 cm (do této zóny také nejčastěji vstupují blízké osoby, jako např. příbuzní, učitelé, ale také osoby v MHD, na kulturních či sportovních akcích apod.).
sociální	120 – 360 cm (vztahuje se spíše k malé uzavřené společenské místnosti, kdy se jedná o „nemožnost“ osobního kontaktu, jako např. přednášky, besedy aj.).
veřejná	360 – 760 cm (prostřednictvím reprodukčních technik lze značně veřejnou zónu rozšířit). Příkladem může být koncert, divadelní představení apod.

Haptika

Haptika představuje komunikaci bezprostředním dotykem, např. pohlazením, podáním ruky, políbením, objetím apod. (Do okruhu haptiky, jako jednoho z prostředků neverbální komunikace, zařazujeme např. i pohlavky.) Nejvýraznějším prostředkem v oblasti haptiky se stává podání ruky. Je třeba mít na pozoru, že je zapotřebí stisk ruky přizpůsobit osobě jedince, s kterým si ruku podáváme (např. je nepochybně rozdíl mezi podáním ruky dítěti a naopak seniorovi). Čeho si můžeme u stisku ruky všimnout? Např. vlhkosti (suchosti) ruky, síly stisku, délku uchopení, délku stisku apod. Právě podání ruky může mnohé vypovídat o jednotlivých členech komunikace.

Posturologie

Posturologie se zabývá fyzickými postoji těla, postojovou konfigurací, jako např. roztažené nohy při přednesu, natočení těla k posluchačům, poloha rukou. Pomocí jednotlivých projevů si můžeme navzájem projevovat zájem, vztah apod.

Další podrobnější informace naleznete v naprosté většině odborných i laických publikacích k rétorice, dovednostem řečníka, komunikace apod.

Tréma

Jedním ze specifických typů stresu je **tréma (nervozita)**, která vykazuje u každého jedince specifický průběh. Z fyziologických projevů se tréma projevuje například červenáním, zvýšeným pocením, suchem v ústech, ale také třesem rukou, přešlapováním na místě, chozením před žáky (posluchači) aj. Jedním z prostředků částečného potlačení trémy může být včasný příchod do přednáškové místnosti, kdy se lektor tzv. aklimatizuje, získá osobní kontakt s prvními posluchači, „omaká“ (osahá) si prostor, vyzkouší si příslušnou didaktickou techniku, kterou hodlá použít apod. To vše může vnést do průběhu následující aktivity určitý klid a jistotu. K psychickým projevům patří například výpadek paměti, obavy z úzkosti apod.

Co v podstatě lektor může a nemůže ovlivnit

Některé podmínky (vnitřní i vnější), průběh aktivity a další okolnosti lektor někdy může a naopak jindy vůbec ovlivnit nemůže. Přesto je důležité, aby o nich vždy věděl a byl na případný negativní projev připraven. Jedná se o:

1) Vnitřní činitelé

Do skupiny vnitřních činitelů, na straně posluchačů, spadají duševní pohnutky dospělého posluchače, který sám rozhoduje, zdali se chce vzdělávat, zda chce přijímat jakékoliv informace, případně se k aktivitě staví ihned kategoricky negativně, „*průměrně*“ negativně, případně neutrálně. Každý dospělý člověk má již určité znalosti, dovednosti a zkušenosti, na nichž si vybudoval **v minulosti své vlastní postoje**, má své zájmy a koníčky, svůj jedinečný způsob životního stylu, vlastní hodnotový žebříček priorit apod. Proto jakékoliv „*narušení*“ těchto postojů může být ze strany posluchače provázeno **nelibými pocity**, které ho vedou k obranným pozicím, defenzívám, vedlejší činnosti, nepozornosti, veřejné prezentování nezájmu, výrazy nudy, otrávení apod.

K těm nejvýraznějším projevům patří především **výběrová nepozornost**.

Každý ze zúčastněných si z přednášky vybírá spíše to, co si přeje nejen slyšet, ale případně i vidět, ostatní informace jakoby nevnímá a může je považovat za zbytečné (za zbytečný čas). Posluchač zachycuje jen ty nové poznatky, se kterými se hodlá ztotožnit, tzn. přijmout je za své. Posluchač může být i nesoustředěn, a to v důsledku např. čekání na telefon, případně vyzvánění telefonu, myšlenkový „*odskok*“ atd. Může sem spadat i obava z očekávané nové situace, kterou pochopitelně přednáška nebo jiná aktivita může představovat.

Zůstává otázkou, do jaké míry se na daném stavu podílí sám lektor. Jak uvádějí Špatenková, Smékalová (2015, s. 199), může komunikaci často zkomplikovat také:

- přikazování
- moralizování, kázání
- bagatelizace
- souzení, kritika, obviňování
- pohrdání, neúcta, podceňování - křik a nadávání
- srovnávání s jinými, nebo dokonce se sebou
- ironie, nevhodný, černý humor
- asertivní techniky
- etiketizace
- stereotypizace

2) Vnější činitelé

Vnější činitelé se obtížněji překonávají, neboť na lektorovi jen velmi málo takové ovlivnění závisí a naopak, lektor se na ně prakticky ani nemůže připravit. Patří sem vnější **podmínky** (vhodné prostředí, volba času, nedostatek nebo nefunkčnost audiovizuální techniky, náhlá indispozice lektora), za kterých prezentace (přednáška, beseda apod.) probíhá. V praxi pak mohou působit nejen pozitivně, ale i negativně. Jedná se zejména o:

- vhodné prostředí

Příjemné prostředí místnosti navozuje příjemnou atmosféru mezi posluchači a vzbuzuje i zájem o prezentované téma. Svou roli může sehrát výzdoba, barvy zdí v místnosti, její vybavení apod.) Patří sem např. **velikost místnosti, teplo a osvětlení**. Příliš velká místnost pro málo posluchačů není vhodná – rozptyluje pozornost, stejně jako naopak stísněný prostor. Z hlediska teploty pak zima nebo horko. Osvětlení by mělo být takové, aby bylo dostatečně vidět na lektora a posluchače navzájem, možnost dělat si poznámky apod. Lektor musí mít vizuální přehled o všech účastnících. Víme z praxe, že příliš slunečná (prosluněná) místnost posluchače unavuje stejně jako příliš velké šero. Nevhodné je také místo lektora stojícího proti oknům, případně proti příliš křiklavému pozadí nebo před stěnou, která poskytuje další vizuální vjemy.

Neméně důležitou roli sehrává také i uspořádání nábytku v místnosti. V zájmu dobrého kontaktu s posluchači nám nejlépe vyhovuje uspořádání lavic nebo stolů, přibližně jako ve škole. Boční sezení u stolků rozptyluje pozornost, vede ke značné únavě posluchačů, protože posluchače brzy bolí za krkem, bolí záda, špatně vidí na tabuli atd. To vše může připadat lektorovi jako nezájem o aktivitu ze strany zúčastněných.

- volba času

Volba času znamená zařazení přednášky v průběhu dne (např. zda do dopoledních, odpoledních či večerních hodin, ale také např. zda ve všední den, nebo o víkendech). Volba je důležitá

vzhledem k únavě posluchačů (odpoledne už je únava značná, zvláště pak u věkově starších posluchačů). V této souvislosti je také důležité dodržovat přesný čas zahájení, stejně tak jako i přestávky a ukončení aktivity.

- nedostatek nebo nefunkčnost audiovizuální techniky,
- náhlá indispozice lektora,

(např. se může jednat především o nemoc, náhlou ztrátu hlasu, rodinné neshody, tragédie apod.).

Kontrolní otázky:

- Co vše patří do neverbální komunikace?

Korespondenční úkoly:

- Kterou z výše uvedených kompetencí lektora považujete za nejvýznamnější? Zdůvodněte a podrobněji rozveďte.
- Na základě uskutečněné hospitace (na konkrétní akci) vypište uplatnění jednotlivých kompetencí a zaměřte se zejména na projevy nonverbální komunikace.
- Na základě uskutečněné hospitace (na konkrétní akci) vypište vaše připomínky k projevům verbální komunikace.
- Jak jsou jednotlivé kompetence rozvíjeny v rámci pregraduální přípravy na vybraných vysokých školách?
- Charakterizujte osobnost lektora, uveďte jeho základní kompetence, které budete konkretizovat na příkladech. Pro příklady uveďte (použijte) zápisy z vykonané hospitace.

Pojmy k zapamatování:

lektor, kompetence lektora, gestika (gestikulace), mimika, kinezika, proxemika, haptika, posturologie, komunikace, verbální a neverbální komunikace.

3 KONCIPOVÁNÍ PROGRAMU PRIMÁRNÍ PREVENCE

Rychlý náhled kapitoly:

Na základě získaných nových poznatků pochopíte obecné zásady pro koncipování projektu primární prevence zejména na úrovni základní (střední) školy, ale také pro širší veřejnost. Získáte i přehled o tom, jaké máme druhy prevence, a zdrojích, z kterých primární program/y vycházejí.

Cíle kapitoly:

Seznámit se podrobně s textem a následně umět v hrubých rysech načrtnout program primární prevence pro konkrétní školu, školské zařízení nebo odpovídající instituce.

Budete umět:

- charakterizovat jednotlivé druhy prevence,
- koncipovat osnovu preventivního programu.

Získáte:

- větší rozhled o základních dokumentech, které se týkají primární prevence.

Budete schopni:

- koncipovat program primární prevence, a to v hrubých rysech, tzn. včetně tzv. výchovných dominant.

Průvodce studijní oporou:

Výchozím pojmem při koncipování programu primární prevence je vymezení pojmu *prevence*. **Prevence** (lat. praevenire – předcházet) – předcházení nežádoucím jevům, nežádoucímu chování, předcházení vzniku rizikových situací (např. zdraví ohrožujících onemocnění, snížení dopravní nehodovosti apod.). Jde o aktivity, které mají za cíl potírání výskytu a zabraňování rozvoji negativního jevu ve společnosti. Prevence obsahuje realizaci opatření, kterými chceme předcházet nežádoucímu jevu a zároveň pozitivně ovlivňovat ty, na které je prevence zaměřena.

Rozlišujeme čtyři typy prevence:

- a) primární – zahrnuje široce koncipovanou osvětovou činnost zaměřenou na značnou část populace bez bližší specifikace, a to bez ohledu na aktuálnost dané prevence. Rozeznáváme primární specifickou prevenci a primární nespecifickou prevenci;
- b) sekundární – zahrnuje aktivní vyhledávání (depistáž) rizikových osob, skupin osob (např. rodičů), situací apod. se záměrem podchytit první příznaky rizikového chování a zabránit jeho dalšímu prohlubování (rozšiřování). U osob, které se dostaly do kontaktu se společensky nežádoucím jevem, nastupuje zpravidla poradenská činnost nebo případně přímo léčba;

- c) terciární – sleduje zamezení dalšího působení negativních činitelů (např. osob, skupin osob, situací apod.) na okolí;
- d) kvartální – spočívá v navrácení osob do normálních podmínek.

Ve školském prostředí se jedná především o primární prevenci. Aby se předešlo četným nahodilostem, je na každé škole pověřena osoba, která se právě tímto zabývá, a tou osobou je školní metodik prevence rizikového chování. Právě jeho posláním je vypracovat preventivní program (v současnosti se uvádí označení minimální preventivní program). Jedná se o odborného pedagogického pracovníka školy, který je pověřen zabezpečením primární prevence na školách (koordinátor primární prevence), a to nejen v oblasti návykových látek, ale celým spektrem dalších nežádoucích jevů (např. šikana, záškoláctví, rasismus, xenofobie, vandalismus, kriminalita, delikvence, gamblerství, netolismus, mentální anorexie a mentální bulimie, HIV/AIDS, syndrom CAN, CSA a další), které se mohou v konkrétním školním prostředí vyskytnout.

Uplatnění programů primární prevence není v prostředí škol jen záležitostí učitelů, výchovných poradců a školních metodiků prevence, ale v současné době existuje celá řada neziskových organizací a dalších společenských subjektů, které mohou nejen nabízet, ale i realizovat preventivní aktivity na konkrétní oblast rizikového chování.

Preventivní program (někdy se užívá označení *minimální preventivní program*) – představuje soubor ucelených a tematicky sjednocených aktivit a činností v určitém čase a místě, který má za cíl preventivně působit v oblasti sociálně patologických jevů. Z hlediska času se může jednat o aktivity jednodenní, vícedenní, pololetní či celoroční. V každém případě se jedná o dlouhodobý preventivní program rizikového chování školy nebo školského zařízení, za který zodpovídá školní metodik prevence. Jak ještě bude později zdůrazněno, minimální preventivní program (MPP) je součástí Školního vzdělávacího programu a vychází ze školní strategie prevence.

Velice podrobnou charakteristiku minimálního preventivního programu vymezuje Miovský (2012, s. 13): „*Minimální preventivní program je komplexním dlouhodobým preventivním programem školy/školského zařízení a je součástí školního vzdělávacího programu, který vychází z příslušného RVP, popř. je přílohou dosud platných osnov a učebních plánů. Při jeho realizaci vycházíme ze situace, že škola má pro něj samozřejmě pouze omezené časové, personální a finanční možnosti, a je proto nutné klást důraz na co nejvyšší efektivitu při existujících zdrojích. Program má jasně definované dlouhodobé a krátkodobé cíle a je naplňován tak, aby mohl být řádně proveden. Přitom musí být přizpůsoben kulturním, sociálním či politickým okolnostem i struktuře školy či specifické populaci jak v jejím rámci, tak v jejím okolí. Program musí důsledně respektovat rozdíly ve školním prostředí, oddalovat, bránit nebo snižovat výskyt rizikového chování a zvyšovat schopnost a žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí.*“ Shodný autor (Miovský, 2012, s. 14) dále uvádí, že minimální preventivní program je: „*Konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně*

komunikativních dovedností. Jeho součástí jsou též specifické intervence pomáhající žákům osvojit si takové znalosti, dovednosti a způsobilosti (nebo též kompetence), které efektivně snižují riziko výskytu případně rozvoje konkrétních forem rizikového chování.“

Bylo by mylné se domnívat, že minimální preventivní programy (dále jen MPP) mohou v praxi koncipovat pouze školy a školská zařízení. Do celého systému primární prevence mohou vstoupit (a také vstupují) i další rozličná zařízení (mimoškolská), stejně tak jako i rozličná sdružení a organizace apod. V konkrétním případě se může jednat o nahodilé (jednorázové) akce. Proto je nezbytné, aby měl školní metodik prevence velice podrobný přehled o uskutečňovaných aktivitách dalších subjektů, případně o nabídkách, které dané subjekty nabízejí. Nelze zapomínat i na vzdělávací aktivity pro samotné pedagogické pracovníky (NIDV – Národní institut pro další vzdělávání, který existuje v každém okrese).

Školní metodik prevence

Jednou z determinujících osob na úrovni školy, která garantuje a také zodpovídá za realizaci je školní metodik prevence. Podle Opekorové (2007, s. 34–35) provádí:

- a) metodickou a koordinační činnost
- b) informační činnost
- c) poradenskou činnost

Náplň jeho práce tvoří zejména:

- tvorba preventivních programů, jejich koordinace v rámci instituce a realizace všech aktivit, které se vztahují k primární prevenci rizikového chování;
- informuje a koordinuje vzdělávací aktivity pedagogů v oblasti primární prevence;
- shromažďuje, zjišťuje a informuje pedagogické pracovníky o nových (aktuálních) dokumentech MŠMT, okresních koordinátorů, Police ČR a dalších orgánů, institucí a sdružení, a to v rámci primární prevence;
- shromažďuje informace a sepisuje zprávy k požadovaným jevům rizikového chování v prostředí školy o žácích;
- koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy, samosprávy a s odbornými pracovišti (např. pedagogicko-psychologické poradny);
- spolupracuje s rodiči žáků;
- spolupracuje s třídními učiteli, a to za účelem shromažďování „varovných“ signálů k některým projevům rizikového chování žáků;
- průběžně shromažďuje informace o výskytu rozličných projevů rizikového chování v prostředí školy.

Východiska při koncipování minimálního preventivního programu školy

Minimální preventivní program si koncipuje každá škola, stává se součástí školního vzdělávacího programu - ŠVP).

Koncipování programu vychází z několika východisek, jako např.:

a) dokumenty

- Metodické doporučení ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních – Č. j.: 21291/2010-28.
- Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018.
- Spolupráce předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané – Č. j.: 25 884/2003-24.
- Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních – Č. j. MSMT-21149/2016.
- Pravidla pro rodiče a děti k bezpečnějšímu užívání internetu. Č. j.: 11 691/ 2004-24.
- Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví – Č. j.: 10 194/2002-14.

b) další zdroje:

- školní vzdělávací program (zahrnuje některá témata do obsahu konkrétních vyučovacích předmětů),
 - školní řád (podrobně určuje chování žáků ve školním prostředí, zejména ve vztahu k vybraným projevům rizikového chování),
 - stávající dílčí preventivní programy (ve školním prostředí by měly existovat další preventivní programy zaměřené na konkrétní projevy rizikového chování),
 - další podkladové materiály (např. sociometrická šetření, hodnocení klimatu školy, třídy apod., které se v prostředí zařízení realizují, případně realizovaly),
 - existence (případně neexistence) tzv. peer programů, což jsou vrstevnické programy využívající vrstevníky (v mnoha případech sehrávají velkou a pozitivní roli v rámci prevence).

Co musí takový program minimální primární prevence zahrnovat?

• **Dlouhodobé a krátkodobé cíle**

K dlouhodobým cílům může patřit např. kvalitní informovanost všech žáků školy v oblasti všech projevů rizikového chování, vhodné klima třídy i klima školy. Systém výchovně vzdělávacího

procesu ve škole by měl být orientován na zdravý způsob života, zejména pak k optimálnímu trávení volného času. V neposlední řadě svou úlohu sehrává spolupráce mezi školou a rodiči žáků.

Ke krátkodobým cílům programu patří především zmapování skutečného stavu v konkrétním školním prostředí, maximální využití vhodných příkladů při výuce jednotlivých vyučovacích předmětů a hledání vhodných prosociálních prvků mezi samotnými žáky.

- **Výběr aktivit zahrnutých do programu (dominanty)**

K vybraným aktivitám v rámci zařízení, které mohou tvořit jednotlivé segmenty uceleného programu, lze zařadit například:

- přednášku (lékaře, právníka, psychologa, osoby, která má zkušenosti, osobní zkušenost s konkrétním projevem rizikového chování apod.),
- beseda (za účasti několika odborníků, jedince, který má konkrétní zkušenost s daným rizikovým jevem apod., v praxi se může jednat např. o lékaře, Policii ČR, psychologa, vyléčeného alkoholika apod.)
- filmové projekce (film, který je po obsahové stránce věnován konkrétnímu rizikovému jevu),
- výstavy (tematicky zaměřené na prevenci konkrétního rizikového jevu, např. výstava tematicky zaměřených plakátů), sportovní aktivity (tematicky zaměřené, případně jako aktivitu, zaměřenou na smysluplné využití volného času aj.).

- **Časový harmonogram**

Rozložení jednotlivých aktivit (dominant) do školního roku, a to včetně zodpovědnosti za jednotlivé aktivity, včetně dílčích podrobných plánů dané aktivity. Důležité je v průběhu celého školního roku „připomínat“ nebezpečí a rizika daného nežádoucího chování a možných rizik pro nerespektující jedince.

- **Způsob zjištění odpovídající kvality (evaluaace).**

Velice srozumitelně lze naznačit strukturu minimálního preventivního programu následovně:

a) Kam směřujeme, co sledujeme a proč?

Důležité je zjistit, zda se jedná o závažný problém, jak je na škole rozšířen projev rizikového chování, případně zda konkrétní projev rizikového chování v daném prostředí vůbec existuje apod.).

b) Zpracování SWOT analýzy nebo jiné formy monitoringu problému na škole nebo v školském zařízení, (např. se může jednat o měření klimatu třídy, škol, dotazníkového šetření apod.).

c) Jaká je cílová kategorie.

Při koncipování preventivního programu je nezbytně nutné respektovat věkové kritérium (vývojové fáze osobnosti).

Věkové kategorie:

- předškolní věk (3-6 let)
- mladší školní věk (6-11 let) – zpravidla se kryje s 1. stupněm základní školy
- starší školní věk (12-15 let) – zpravidla se kryje s 2. stupněm základní školy
- středoškolská mládež (16-19 let) – žáci střední školy
- mladí dospělí (19-26 let) – studenti vysoké školy
- široká veřejnost

d) Obsah prevence (vymezit co nejkonkrétněji).

e) Časová posloupnost jednotlivých aktivit.

f) Konkrétní zodpovědnost za jednotlivé aktivity.

g) Evaluace (uvést nástroje, prostřednictvím kterých bude realizována).

Cíle preventivního programu sledují především

- sledování a realizaci výchovy ke zdravému životnímu stylu, včetně vytváření podmínek, to znamená, že současně preventivní program musí respektovat specifické problémy a potřeby cílové skupiny,
- rozvoj a podpora sociálních kompetencí a současně respektovat základní práva všech účastníků,
- posilování komunikačních dovedností a rozvíjení sociálně psychologických kompetencí,
- schopnosti žáků řešit problémy,
- podílet se na formování negativního vztahu k návykovým látkám,
- vytvářet optimální nabídku volnočasových aktivit,
- prohloubit spolupráci mezi pedagogy a dalšími pracovníky v prostředí školy,
- navázat na pregraduální přípravu vzdělávání pedagogů v oblasti prevence,
- zlepšit vztah důvěry mezi rodiči a školou, a to na základě spolupráce a většího zapojení rodičů (např. rozšířit nabídku informovanosti rodičů ze strany školy).

Aby se nejednalo jen o nahodile naformulované cíle, lze využít například model SMART, což je zkratka pro charakteristiku jednotlivých cílů:

S – formulování specifických cílů,

M – měřitelnost dosažitelných cílů,

A – akceptovatelnost,

R – formulování realistických a dosažitelných cílů,

T – jasné termínované (časové) vymezení dosažení jednotlivých cílů.

Existuje i další možnost analýzy stavu, jedná se například o tzv. SWOT analýzu.

Při samotné realizaci, tzn. v prostředí školy, je nutné splnit určitá pravidla, která jsou pro *celkový výsledek nezbytná, a to zejména pro preventivní aktivity realizované vnějším subjektem.*

- a) Vždy je nezbytné informovat v každém případě vedení školy (jedná-li se o preventivní aktivitu někoho z řad „domácích“ výchovných pracovníků, postačí informování odpovídajícího školního metodika prevence) o celkové náplni, poslání apod. dané preventivní aktivity.
- b) Současně lze předpokládat dotaz na vlastní zkušenost s obdobnou realizací na dalších školách, reference apod.
- c) Časové disproporce, v jakém čase v průběhu výuky bude akce realizována (tzn., zda na začátku nebo na konci výukového dne apod.).
- d) V případě kladného souhlasu je důležité osobní seznámení s prostředím školy, kde bude aktivita probíhat (tzn. místnost, didaktická technika, počet možných účastníků, další pomůcky apod.).
- e) Účast dalších pedagogů na aktivitě (v případě samostatného vystoupení je nezbytné mít dostatečné zkušenosti s pedagogickou činností).

Vzhledem k tomu, že se jedná o závažný vstup do výchovně-vzdělávacího procesu na škole, lze oprávněně očekávat, že bude vedení školy vyžadovat písemné zpracování programu k projednání a ke schválení, a to včetně všech jednotlivých aktivit a v neposlední řadě i popis a způsob evaluace.

Kontrolní otázka:

- Charakterizujte minimální preventivní program (jeho strukturu, obsah, cíl apod.) a demonstруйте na jednom konkrétním příkladu.

Korespondenční úkoly:

- Ve spolupráci s vedením konkrétní školy (instituce, zařízením apod.) vypracujte konkrétní minimální preventivní program, z něhož následně budete v praxi realizovat jednu část. Nedílnou součástí úkolu bude přiložený evaluační dotazník.

- Proved'te analýzu webových stránek školy se zaměřením na prezentaci preventivních programů. Pokuste se daný stav analyzovat a navrhnout konkrétní prostředky k řešení problému.
- Uskutečňte na konkrétní škole (v konkrétním školském zařízení) monitoring za účelem koncipování programu primární prevence. Daný program je nutné ověřit v praxi.
- Uskutečňte monitoring projevů rizikového chování, a to samostatně na 1. stupni a 2. stupni základní školy a zvolte obsahové zaměření preventivního programu s přihlédnutím k věkovým zvláštnostem cílové skupiny.
- Vytvořte program primární prevence na školní rok a začleňte do programu konkrétní výchovné dominanty (např. přednášky, besedy, exkurze apod.) a zdůvodněte jejich začlenění.
- Zvolte si libovolnou školu a uplatněte metodu SMART na preventivní program. V případě zjištěných nedostatků navrhněte konkrétní řešení nápravy.
- Uskutečňte SWOT analýzu ke konkrétnímu pojmu rizikového chování v podmínkách konkrétní základní nebo střední školy.

Pojmy k zapamatování:

školní metodik prevence, program primární prevence.

Shrnutí:

Existují obecné zásady pro koncipování projektu primární prevence zejména na úrovni základní (střední) školy, který zahrnuje různé aktivity, ale jako celek se musí rozložit do celého školního roku. Na úrovni školy je garantem primární školní metodik prevence, který koordinuje danou činnost s ostatními pedagogickými pracovníky.

4 DIDAKTICKÉ ZÁSADY, JEJICH STANOVÁNÍ A VÝZNAM JEJICH DODRŽOVÁNÍ PŘI TVORBĚ I REALIZACI PREVENTIVNÍCH ČINNOSTÍ.

Rychlý náhled kapitoly:

Významnou součástí efektivně pojímané prevence je mimo jiné i uplatnění všech obecně pojímaných didaktických zásad. Vedle celé řady zásad svou významnou roli sehrává především didaktická zásada názornosti.

Cíle kapitoly:

Seznámit se základními didaktickými zásadami a poukázat na jejich možné uplatnění v systému primární prevence. Zvláštní pozornost je věnována uplatnění didaktické zásady názornosti.

Budete umět:

- vymezit pojem didaktická zásada a budete umět uvést i konkrétní příklady, jak danou zásadu v praxi realizovat.

Získáte:

- celkový přehled o možném uplatnění vybraných didaktických zásad.

Budete schopni:

- lépe realizovat v praxi aktivity, které slouží k primární prevenci, a to zejména v prostředí základních a středních škol.

Průvodce kapitolou:

Nejen v přírodě, ve společnosti, ale i v didaktice se vše řídí na základě určitých zákonitostí, zásadami a pravidly. Každý přednášející musí, chce-li dosáhnout odpovídající efektivity, dodržovat určitá pravidla, přesněji řečeno didaktické zásady. Obecně se od didaktických zásad očekává, aby veškeré snažení ve škole i mimo školu bylo prokchnuto nejen humanistickým přístupem, ale aby se jejich uplatňování sledovalo a vedlo k aktivitě adresátů.

Didaktické zásady jsou obecné požadavky (pravidla, teze), které jsou na jedné straně determinovány obecnými zákonitostmi a podřízené obecným výchovně vzdělávacím cílům, na straně druhé, by se jimi měl řídit při své vyučovací činnosti přednášející. To znamená, že přednášející, chce-li navodit pozitivní změny ve vědomostech, dovednostech a návycích, musí respektovat určitá pravidla, která jsou obsažena v didaktických zásadách. J. A. Komenský k základním zásadám přiřazoval zásadu, že všemu má být vyučováno příklady, pravidly a užíváním (napodobováním).

Soustava didaktických zásad se historicky vyvíjela tak, jak se prohlubovaly znalosti o podstatě vyučovacího procesu. Na vývoj didaktických zásad měl také zásadní vliv celkový rozvoj společnosti. Formulování výchovně-vzdělávacích cílů, stejně jako i filozofická východiska,

z nichž jednotliví pedagogové vycházeli. J. A. Komenský (ve *Velké didaktice* uvádí celkem 9 didaktických zásad, v *Metodě jazyků nejnovější* se jich vymezuje celkem 187. Např.

Zásada XXXIV. „*Discenti labor, docenti directio*“ - *Žákovi náleží práce, učitelé její řízení.*

A pochopitelně, že podobný přístup lze uplatnit i při rozličných přednáškách, besedách, získávání specifických dovedností apod. Veškerá aktivita se musí přenést na adresáty. Dá to práci v přípravné fázi, ale efekt v systému prevence může být poměrně značný. Jak již bylo naznačeno, didaktické zásady jsou obecné požadavky (pravidla, teze), jimiž by se měl při své osvětové činnosti řídit právě přednášející.

J. A. Komenský k základním zásadám přiřazoval zásadu, že všemu má být vyučováno příklady, pravidly a užíváním (napodobováním). K „*zlatým*“ pravidlům řadil především zásadu názornosti.

Přehled nejvýznamnějších didaktických zásad:

- zásada vědeckosti
- zásada spojení teorie a praxe (spojení školy se životem)
- zásada individuálního přístupu k žákům
- zásada názornosti
- zásada posloupnosti (systematičnosti)
- zásada soustavnosti a přiměřenosti
- zásada uvědomělosti a aktivity

Při aplikování jednotlivých (vybraných) didaktických zásad je zapotřebí respektovat složení cílové kategorie posluchačů.

Přehled nejvýznamnějších didaktických zásad:

Zásada vědeckosti

Každá prezentace nových informací musí být vždy v souladu se současným stavem (stupněm) poznání příslušné vědní disciplíny. Vyučovací proces musí umožňovat adresátům poznávat aktuální vědecké poznatky. Vzhledem k tomu, že vše se odehrává na pozadí výchovně-vzdělávacího procesu, je zapotřebí, aby také samotná expozice byla v souladu s aktuálním stavem rozvoje pedagogických a psychologických disciplín. Není problém si někdy přiznat, že se poznání mění, že informace prezentované před určitou dobou, dnes pod vlivem nových poznatků, mohou být jiné.

Zásada spojení teorie a praxe

Podstatu zásady tvoří snaha o co největší propojení získaných vědomostí a dovedností na praktický život. Snahou přednášejícího a jeho záměrem, by mělo být prezentovat možnosti praktického využití už při samotném výkladu. To znamená, že v každé části výchovně

vzdělávacího procesu by měla být úměrně zastoupena teorie (tj. fakta, vědomosti) a rovina praktická (tj. dovednosti, návyky a schopnosti). Zvláštní uplatnění nachází daná zásada v nižších ročnících základní školy (v závislosti při uplatnění didaktické zásady názornosti), ale později i na středních odborných školách, speciálních školách, školských zařízeních apod. V každém případě propojování teorie s praxí, může sloužit k přesvědčení adresátů o hlubokých znalostech. Není vhodné, aby adresáti získali po několika málo minutách představu, že přednášející je pouze teoretik, tzv. „odtržený“ od reality, který dostatečně nezná skutečnou realitu, nezná názory pubertálních dětí, dospívající mládeže apod.

Zásada individuálního přístupu

Zmiňovaná zásada spočívá v požadavcích kladených na přednášejícího, jeho respektování psychických (např. typ vyšší nervové činnosti) a fyzických zvláštností každého adresáta a jeho sociálních podmínek. Jde o „přizpůsobení“ se adresátu z hlediska hledání nejefektivnějších cest sledujících požadované „výstupy“ z realizovaného výchovně vzdělávacího procesu. To znamená – ne se podřídit, ale přizpůsobit vlastní postup možnostem a schopnostem každého zúčastněného. Uplatnění zásady v praxi předpokládá jisté znalosti a dovednosti z pedagogické diagnostiky.

Zásada názornosti

J. A. Komenský kladl důraz na to, aby se do poznání zapojilo co nejvíce smyslů. Od něj pochází tzv. zlaté pravidlo určené především učitelům (stejně platí i pro lektory, přednášející):

„Aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu a hmatatelné hmatu, může-li něco býti vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům!“ (kap. XX, Velká didaktika).

Smyslové vnímání tvoří pouze část poznávacího procesu. V duchu této zásady je zapotřebí uplatňovat i srozumitelné příklady (schémata, náčrty, modely apod.) pro objasnění abstraktních pojmů, používat pojmy většině žáků (posluchačů) srozumitelné. Můžeme rozeznávat nejen názornost vizuální (v praxi nejčastěji uplatňovaná), ale i např. názornost slovní (např. emotivně pojatý popis). K uplatnění zásady názornosti v praxi lze využít celé řady názorných pomůcek.

Úroveň zapamatování:

- | | |
|-----------------------------------|-------|
| - pouhým čtením | 10 %, |
| - sluchovým vnímáním | 20 %, |
| - zrakovým vnímáním | 30 %, |
| - sluchovým a zrakovým vnímáním | 50 %, |
| - při reprodukci vlastními slovy | 70 %, |
| - s uplatněním vlastní zkušenosti | 90 %. |

Z uvedeného přehledu plyne potřeba uvolnit prostor při různých aktivitách k prezentování vlastních poznatků a zkušeností (např. z okolí, z médií apod.) z vlastní praxe. Totéž by měl učinit i přednášející.

Zásada posloupnosti

Zásada posloupnosti velice úzce navazuje na zásadu individuálního přístupu. Sdělovaný obsah se musí prezentovat nejen úměrně k věku a k individuálním znalostem a dovednostem, ale také v respektování dalších pravidel, jako např. postupovat od:

- konkrétního k abstraktnímu,
- známého k neznámému,
- jednoduchého ke složitému,
- blízkého ke vzdálenému.

Při uplatňování zmiňované didaktické zásady v praxi, se v hojné míře využívá názornosti a individuálních zkušeností adresátů.

Zásada soustavnosti a přiměřenosti

Zásada vyplývá z obecného cíle pedagogiky a vyjadřuje požadavek, aby cíl, obsah a rozsah, stejně tak jako i organizační formy a použité metody, odpovídaly věkovým a individuálním zvláštnostem adresátů, a byly svou kvalitou i kvantitou přiměřené již dříve osvojeným vědomostem, dovednostem, poznatkům a odpovídaly osobním zkušenostem. Jedním z běžných příkladů nerespektování uvedené zásady patří například situace, kdy přednášející předkládá neúměrně velký objem náročných informací.

Nástrojem k respektování zásady soustavnosti a přiměřenosti v podmínkách školy, je rozdělení obsahu učiva do jednotlivých částí vytvořením didaktického systému jednotlivých vyučovacích předmětů. Při realizaci jakékoliv primární prevence je pak nesmírně důležité, aby exponovaný obsah byl přiměřený nejen dosavadním znalostem, ale především v souvislosti možnosti získání všech dalších dostupných informací (zejména prostřednictvím ICT) a respektoval právě onu přiměřenost.

V souvislosti s požadavkem přiměřenosti sleduje, aby prezentované učivo bylo exponováno v pevném logickém celku. Systém vědomostí se musí propojovat s osobními zkušenostmi na pozadí společenské praxe. K extrémnímu uplatňování patří formalismus, schematismus, proklamování všeobecně známých fakt apod. Jejich produktem se pak stává nekázeň, špatné výsledky, potlačení tvořivosti, samostatnosti.

V oblasti osvětových aktivit (v systému primární prevence) je právě přiměřenost nesmírně důležitá, ale i ve své podstatě nesmírně složitá. V každém případě se jedná o permanentní připomínání a opakování, procvičování a upevňování dosavadních poznatků. Proto např.

preventivní programy musí tvořit několik aktivit, a ne jen jednu nahodilou, byť pro účastníky velice přínosnou, zajímavou apod.

Zásada uvědomělosti a aktivity

Prezentované poznatky musí prostřednictvím odpovídající motivace, stimulací činností, podporou zájmu a vytvářením vhodného pedagogizovaného prostředí (včetně podporující tvůrčí atmosféry) směřovat k podpoře aktivity adresátů. Současně s podporou a vyžadováním aktivity je zapotřebí vytvářet kladné postoje nejen k vlastnímu seznamování, ale ke vzdělávání a vzdělání jako celku.

Obdobně, jako např. u prosazování zásady názornosti, lze využít konkrétní statistiky, příklady, ukázky videosekvencí apod.

Kontrolní otázka:

- Vyjmenujte základní didaktické zásady a uveďte ke každé z nich konkrétní příklad (y) z praxe primární prevence.

Korespondenční úloha:

- Uveďte ke každé (výše uvedené) didaktické zásadě příklady z prevence vybraného projevu rizikového chování, a to ve vztahu k věkovému složení posluchačů.

Pojmy k zapamatování:

didaktická zásady, zásada vědeckosti, zásada individuálního přístupu k žákům, zásada spojení teorie a praxe (spojení školy se životem), zásada uvědomělosti a aktivity, zásada názornosti, zásada posloupnosti (systematičnosti), zásada soustavnosti a přiměřenosti.

5 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY SE ZAMĚŘENÍM NA APLIKACI PREVENTIVNÍCH AKTIVIT. VOLBA FOREM VZHLEDEM K VĚKU JEDINCE, JEHO POTŘEBÁM, SOCIÁLNÍ SITUACI, VZHLEDEM K PREVENTIVNÍM ČINNOSTEM.

Rychlý náhled kapitoly:

Obsah kapitoly je zaměřen na prezentaci základních organizačních forem výuky, a to se zvláštním zřetelem na hromadnou (frontální) výuku, skupinovou formu práce, párovou výuku, individuální výuku.

Cíle kapitoly:

Budete umět:

- lépe vymezit a charakterizovat vybrané organizační formy výuky a uplatnit je ve vztahu k obsahu a cíli primární prevence,
- lépe si zvolit nejefektivnější (nejúčinnější) organizační formu výuky k uplatnění primární prevence.

Získáte:

- celkový přehled o vybraných organizačních formách výuky.

Budete schopni:

- lépe realizovat v praxi aktivity, které slouží k primární prevenci, a to zejména v prostředí základních a středních škol.

Průvodce kapitolou:

Při vymezení samotného pojmu - organizační formy, se vychází z procesuální (zahrnuje metody výuky) a formální stránky vyučování. Procesuální stránka se týká vnitřních podmínek, tzn. vztahu mezi obsahem, převládající činností přednášejícího a žáka (adresáta). Jedná se především o aplikování optimálních metod. Formální stránku tvoří vnější podmínky (např. počet posluchačů, časová dotace, materiálně technické vybavení posluchárny atd.), které musí být v souladu s obsahem a metodami, ale také se stanovenými cíli.

Organizační formy výuky, jsou povětšinou chápány jako „*vnější stránka vyučovacích metod*“, tzn. převládající v daném okamžiku uplatnění. Z toho vyplývá, že v průběhu aktivity (např. preventivního programu) lze prostrídat několik organizačních forem.

Jaké známe vybrané organizační formy výuky?

- hromadná (frontální) výuka
- skupinová a kooperativní výuka
- párová výuka

- individuální výuka

Pochopitelně existují i další formy možného předávání vědomostí a dovedností, ale v prostředí didaktizace projevů vybraného rizikového chování, lze považovat výše uvedené jako nejvýznamnější, nejuplatnitelnější a nejčastější ty formy, které jsou uvedeny výše.

Hromadná (frontální) forma

K charakteristickým znakům hromadné výuky patří:

- Řídící úlohu přebírá přednášející, který vyučuje (řídí) učební činnost třídy žáků (posluchačů) najednou (hromadně), obecně posluchačů.
- Vzhledem k tomu, že ve škole je třída žáků (posluchači) povětšinou homogenní z hlediska věku, plní stejné úkoly (např. otázky) ve stejnou dobu. Navíc se nepředpokládá příliš velká vzájemná spolupráce.
- Vyučovací proces probíhá v předem určených časových jednotkách (hodinách).
- Hromadná forma výuky je oproti jiným formám poměrně ekonomicky výhodná.

V současnosti patří hromadná výuka vzhledem k tomu, že má celou řadu „výhod“ (jako např. lze v krátkém čase oslovit velké skupiny posluchačů, což je efektivní z hlediska ekonomické náročnosti, snadnou využitelnost monologických metod apod.). Patří ke stále převládající a nejrozšířenější organizační formě nejen u nás, ale i ve světě.

K omezujícím faktorům hromadné výuky patří především pokles aktivity posluchačů. U přednášejících, kteří mají problémy s kázní ve třídě, naopak rostou výchovné problémy v dané třídě. Mnohem náročnější je i samotná příprava na přednášku, neboť přednášející musí mnohem uvážlivěji volit metody práce, motivovat posluchače v celém průběhu, zabezpečit zpětnou vazbu od posluchače k sobě atd.

Skupinová forma výuky

Skupinové vyučování je organizační forma, kdy se posluchači rozdělí na „menší“ skupiny, které v rámci konkrétní skupiny spolupracují na řešení společného úkolu. Jedním z motivů a hlavním impulsem pro zavedení do praxe, byla snaha zvýšit počet komunikačních kanálů mezi přednášejícím a účastníkem a mezi účastníky navzájem, současně podporovat aktivitu a spolupráci jednotlivých žáků mezi sebou, a to i mezi jednotlivými skupinami. Tyto skupiny mohou pracovat samostatně, nezávisle na ostatních skupinách, nebo spolu mohou kooperovat (spolupracovat) a to tak, že výsledky jednotlivých skupin s výsledky dalších skupin vytvářejí ve finále jeden celek. Případně výsledky jedné skupiny mohou tvořit základ pro práci další skupiny atd. Navíc se v pracovních skupinách mnohem otevřeněji dá diskutovat o problémech, které mohou mít „důvěrnější“ povahu.

Sestavování pracovních skupin

Existuje řada možností, jak rozdělit žáky do jednotlivých skupin. Důležité je, aby se skupiny vytvořily rychle a bez průtahů, zároveň však, by se složení a někdy i velikost skupin měly občas měnit. Příklady kritérií k vytváření skupin:

- náhodné, případně se užívá označení formální (např. pomocí losování, podle seznamu, místa v lavici atd.),
- podle pohlaví,
- na základě interpersonálních vztahů mezi žáky (např. pomocí sociogramu),
- podle zájmu, případně podle povahy obsahů a cílů,
- podle předpokládané délky spolupráce,
- podle stylu spolupráce ve skupině.

Početnost jednotlivých skupin

Další a neméně důležitou otázkou zůstává volba počtu skupin a jejich velikost. To závisí na typu činnosti. Jako optimální počet členů v jedné skupině se uvádí zpravidla 3 – 5, přičemž se jako ideální jeví skupina o 4 členech (pozor na to, neboť v takové skupině může „hrozit“ tzv. antagonistické párování). Základem je, aby si členové ve skupině individuálně osvojovali poznatky a spolupracovali na řešení problému. Jak velké, tak i malé skupiny vykazují určité přednosti.

Přednosti skupinové formy

a) *přednosti* velkých skupin:

- početně větší skupina si bude více jistá správností svých zjištění, a tím pravděpodobněji se odváží oponovat názorům jiných skupin, případně fiktivní oponentuře přednášejícího,
- bude větší pravděpodobnost, že úkol provede správně,
- bude mít i více argumentů pro případnou diskusi,
- přednášejícímu zabere méně času kontrola všech skupin,

b) *přednosti* malých skupin:

- existuje méně těch, kteří jsou pasivní,
- je větší předpoklad, že se zapojí i „slabší“ jedinci.

Rezervy skupinové práce

- Existuje možnost ovlivnění práce skupiny rozhodným jednotlivcem. Z toho mohou pramenit neshody mezi členy skupiny, pasivita některých apod. Lze to řešit tím, že každému ve skupině určíme konkrétní úlohu.

- Musí se počítat s tím, že dojde ke zvýšení hranice hluku v místnosti. Je možné danou

formu nezařazovat, případně volit takový obsah, který vyžaduje „klidnou“ komunikaci v rámci skupiny.

- Při skupinové formě práce se neprobere tolik témat, jak je tomu běžné při frontální výuce, ale na druhé straně dochází k obohacení o celou řadu dovedností, které naopak nemůže frontální výuka poskytnout.
- Na přednášejícího jsou kladeny mnohem vyšší nároky ve fázi přípravy, musí celou vyučovací hodinu velmi detailně připravit a zvláště dbát, na zřetelné a srozumitelné zadání úkolů (pokynů pro práci).
- Je zapotřebí se na tento způsob práce připravit a vybavit žáky (posluchače) dovednostmi pro skupinovou práci. Jinak může dojít k tomu, že si účastníci nebudou umět zorganizovat práci.

Poznámka:

Na konci této kapitoly jsou uvedeny konkrétní příklady možného uplatnění skupinové formy práce.

Párová forma

Jednou ze specifických forem je výuka párová (partnerská). Jedná se v podstatě o nejmenší možnou práci ve skupinách (dvoučlenné). Ve škole se zpravidla jedná o dvojice žáků (posluchačů), sedících v jedné lavici. Řada přednášejících se přiklání k všeobecně přijímanému názoru, že téma je žákem plně zvládnuto v okamžiku, když ho je schopen předat (vysvětlit, ukázat, naučit) dalšího. V rámci párového učení se může jednat např. o spolupráci, kdy dvojice pracují na společném úkolu, si vyměňují poznatky, ověřují si získané znalosti apod. Na rozdíl od skupinové práce se při párové výuce jedná o zdůraznění komunikace mezi účastníky.

Bude-li preventivní aktivita probíhat ve třídě, pak je možné volit výše uvedený přístup k vytváření dvojic.

K přednostem patří rozšíření komunikačních kanálů a tím i možnosti první korekce výuky v rovině spoluúčastníků. Vedle nepochybných vzdělávacích možností má párová výuka výchovný význam. Dvojice či skupiny vrstevníků společně řeší zadané úkoly. Výsledky učební činnosti účastníků přednášející hodnotí jako výsledky kolektivní spolupráce, přičemž pokud možno sleduje a hodnotí i způsob kolektivní spolupráce žáků na úkolu. V této organizační formě vyučování se uplatňuje komunikační struktura dvousměrné vertikální komunikace a je doplněna o komunikaci horizontální, tj. o komunikaci žáků navzájem.

Párové učení, jako organizační forma výuky, využívá přirozené snahy o sociální interakci, komunikaci a kooperaci. Párová práce může mít rozličnou podobu. Může se jednat např. o partnerský rozhovor při zpracování písemné práce atd.

Přednosti párové formy

- nevede jen k mechanickému zapamatování, ale i k porozumění,
- tím, že procvičuje nově získané poznatky, vytváří aplikovatelné znalosti a poskytuje okamžitou zpětnou vazbu,
- přizpůsobuje tempo výuky možnostem sestavené dvojice,
- zvyšuje aktivitu zúčastněných,
- lze jí užít k výchovnému rozvoji žáka.

Rezervy párové výuky

- je časově mnohem náročnější na samotnou přípravu, než např. na přednášku,
- pro přednášejícího je mnohem obtížnější aktivně zapojit všechny účastníky,
- při realizaci se zvyšuje (na základě komunikace mezi větším počtem žáků) hluk v místnosti.

Kontrolní otázky:

- Jaké znáte organizační formy výuky? Uveďte jejich přednosti a rezervy.
- Zvolte si konkrétní projev rizikového chování a připravte podklady pro skupinovou formu, případně pro práci v páru.

Korespondenční úkoly:

- Zvolte si libovolné téma a připravte „*podklady*“ pro samostatnou práci ve skupinách.
- Uveďte problémové okruhy a k nim vyberte odpovídající organizační formu. Uveďte konkrétní příklady.
- Připravte komplexní zabezpečení tematicky zaměřené exkurze, jako např. do výchovného zařízení, alkoholické léčebny, nízkoprahového zařízení apod.

Pojmy k zapamatování:

organizační forma, hromadná (frontální) výuka, skupinová výuka, párová výuka, individuální výuka, exkurze, výlet.

Příklady možného uplatnění skupinové formy práce:

Úkol pro skupinu č. 1

Základní modelová situace:

Dcera přivádí rodičům představit svého nového přítele z romské komunity (případně z jiného kulturního prostředí).

Úkol:

Připravte scénku (v délce cca 3–5 minut), kdy v projevech otce se objeví např. „ironické“ poznámky s rasistickým až xenofobním podtextem. Matka se zachová v podstatě neutrálně a hlavně zaujímá nekonfliktní postoj. Sestra (bratr) je (jsou) zcela jednoznačně na straně sestry.

Otázky:

- Jak byste se zachovali v konkrétním případě vy?
- Mají podobné názory své opodstatnění?
- Ve skupině diskutujte nad možnými argumenty, které lze použít (které se používají) pro i proti rozhodnutí dcery. Na základě vzniklé diskuse sehrajte scénku na základě převládajícího názoru ve své pracovní skupině.

Úkol pro skupinu č. 2

Základní modelová situace:

V sousedství se oženil muž s ženou asijského původu a očekávají spolu dítě.

Úkol:

Připravte scénku, kdy se jednotliví vrstevníci vyjadřují k takovému manželství, zaujímají postoj a názor. Snažte se naformulovat možné motivy, projektovat vize do budoucnosti o perspektivách takového manželství, případně se pokuste nastínit potencionální problémy. Výstupem by mělo být nastínění argumentů, které takové rozhodnutí schvalují (podporují, souhlasí) a současně nastínit problémové okruhy.

Jak se mohou (na základě čeho) promítnout do takového názoru životní zkušenosti (tzn. hodnocení starších a mladších spoluobčanů)?

Na závěr uveďte konkrétní příklady ze svého okolí (jestliže takové znáte).

Otázky:

- Připouštíte vy osobně takový vztah?
- Které argumenty považujete za „rozhodující“ pro uzavření takového svazku?

Úkol pro skupinu č. 3

Základní modelová situace:

Do třídy (rozhodněte sami, zda se bude jednat o základní, střední školu, odborné učiliště apod.) přijde žák jiné národnosti (případně z jiného kulturního a náboženského prostředí).

Úkol:

- Vymezte možné problémy, které v takovém případě mohou nastat (např. při možném uzavírání kamarádských vztahů apod.).
- Navrhněte možnosti využití poznatků „domácích“ rituálů při namlouvání, uzavírání manželství apod. Nezapomenout na porovnání s našimi zkušenostmi.
- Zvolte (navrhněte) metody, metodické postupy, prostřednictvím nichž by došlo k rychlé a bezkonfliktní integraci takového žáka do školní třídy.

Otázky:

- Máte nějakou vlastní zkušenost? (Uveďte, případně sdělte i některé příklady, případně situace).
- Je na to naše školství připraveno? Uveďte argumenty.

Úkol pro skupinu č. 4

Základní modelová situace:

Vaše pracovní skupina byla vybrána jako výzkumný tým, který je pověřen uskutečnit dotazníkové šetření mezi středoškolskou mládeží na téma „*Rasismus a xenofobie v partnerském, případně manželském soužití.*“

Úkol:

- Vymezte cíl šetření a základní problémové okruhy.
- Naformulujte několik pracovních kvalifikovaných předpokladů včetně zdůvodnění.
- Popište oslovený vzorek, včetně klíče, prostřednictvím něhož budete jednotlivé respondenty vybírat.
- Sestavte nástroj/e k sběru dat, prostřednictvím něhož byste zjistili stanovisko (názor, postoj atd.) k dané otázce ze strany dotazovaných.

Otázky:

- Prezentujte také výsledky nějakého obdobného šetření získaného z internetu a porovnejte s vlastními získanými výsledky ve třídě.
- Je zvolené dané téma ve společnosti aktuální?

6 POUŽITÉ METODY SE ZAMĚŘENÍM NA APLIKACI PREVENTIVNÍCH AKTIVIT. VOLBA METOD VZHLEDEM K VĚKU JEDINCE, JEHO POTŘEBÁM, SOCIÁLNÍ SITUACI, VZHLEDEM K PREVENTIVNÍM ČINNOSTEM.

Rychlý náhled kapitoly:

Obsah kapitoly je zaměřen na prezentaci vybraných monologických (např. přednáška, výklad) a dialogických metod (např. beseda, diskuse). Jedná se o didaktické nástroje, které se nejčastěji uplatňují v praxi a které musí učitel, případně lektor dokonale ovládat. Pozornost je věnována především přípravě přednášky a osobnosti přednášejícího.

Cíle kapitoly:

Po prostudování textu a další doporučené literatury budete schopni uplatnit ve vztahu k obsahu a cíli primární prevence odpovídající organizační formu výuky. Ve své podstatě se lektorům, učitelům, přednášejícím atd. rozšíří sortiment didaktických nástrojů.

Budete umět:

- lépe vymezit a charakterizovat vybrané metody a uplatnit je ve vztahu k obsahu a cíli primární prevence.

Získáte:

- celkový přehled o vybraných metodách.

Budete schopni:

- lépe realizovat v praxi aktivity, které slouží k primární prevenci, a to zejména v prostředí základních a středních škol.

Průvodce kapitolou:

Uplatnění monologických a dialogických metod v systému didaktizace

Obecné vymezení pojmu metoda (z řeckého slova *methodos* - postup, cesta, způsob). Metoda je činnost učitele a žáků, která vede k dosažení předem stanoveného cíle.

Vyučovací metod je nepřeberné množství. V průběhu dějin se význam jednotlivých metod měnil, přeceňoval, nebo naopak podceňoval. V každém případě se hledaly nejefektivnější metody, které by v co nejkratším čase „přenesly“ co nejvíce informací do vědomí adresátů, a to za co nejmenších nákladů s tím spojených. Z hlediska vzdělávacích koncepcí se jako první výrazněji prosadila dogmatická koncepce, v které převažovaly především monologické metody (přednáška, výklad) s minimálním prostorem pro diskusi a aktivitu samotných adresátů. Teprve v předminulém století se začínají stále více prosazovat dialogické metody. To znamená, že vyučovací metody můžeme v nejjednodušším třídění rozlišovat na:

- monologické,
- dialogické.

Nejdříve však musíme vymezit, co je to vlastně vyučovací metoda. Vyučovacími metodami můžeme označit takové nástroje, které lektor používá za účelem dosažení výchovně-vzdělávacího cíle. Je zřejmé, že jednou z nedílných složek „didaktické“ vybavenosti lektora je schopnost optimálně využívat rozličných metod a metodických postupů. Pochopitelně, že výběr právě té nejefektivnější metody ve vztahu k cíli vyučování, povaze obsahu a v neposlední řadě i s přihlédnutím ke schopnostem a dovednostem příjemce (tzn. žáků, studentů, účastníků kurzu atd.), patří k velice obtížným činnostem.

Učitel i lektor musí jednotlivé metody dokonale ovládat, aby mohl volně přecházet od jedné k druhé a vždy sledovat, aby byl výsledek co nejefektivnější. V didaktice se **pod pojmem metoda** rozumí činnost všech zúčastněných, která vede k dosažení předem stanoveného cíle. To znamená, že do zorného pole zájmu se tak dostává činnost lektora, jím používaného „nástroje“, činnost žáka a pochopitelně i obsah (tzn. učivo). Je zřejmé, že učivo (tzn. v systému prevence obsah) má usměrňující charakter. Vliv učiva na učitele má za příčinu volbu odpovídajících metod a prezentování dalších poznatků.

Totéž lze aplikovat i na vztah mezi učivem a žákem. Platí ale i obrácený vztah, kdy žáci i učitelé mohou ovlivňovat výběr učiva. Jak již bylo uvedeno, učitelé ve vztahu k charakteru učiva volí metody, současně obsah obohacují o další poznatky, postřehy, zkušenosti, souvislosti apod. Žáci k učivu zaujímají vlastní vztah, obohacují je vlastními poznatky (např. na základě informací získaných z internetu) apod., a prostřednictvím těchto reakcí ovlivňují i činnost (učitele) lektora. Provedeme-li shrnutí, pak vyučovacími metodami můžeme rozumět všechny aktivity učitele při organizování procesu osvojování si nových vědomostí a dovedností žáků. V oblasti prevence se může také jednat o vztah mezi obsahem a lektorem.

Metody uplatňované při vyučování (vyučovací metody, používá se někdy i obratu výukové metody) se v průběhu dějin měnily v závislosti na historicko – společenských podmínkách, charakteru školy a pojetí vyučovacího procesu, obecných cílech společnosti (koncipovala vždy vládnoucí vrstva) a celé řadě dalších faktorů, jako např. ekonomické podmínky. V každé historické epoše se uplatňovalo určité pojetí vyučování. S problematikou metod úzce souvisí i pojem metodika. Označením metodika (slovo řeckého původu) se v pedagogice rozumí soubor metod a postupů při učení a vyučování.

V praxi rozeznáváme v podstatě dvě skupiny metod, a to monologické a dialogické.

Monologické metody:

Výklad – monologická metoda, která patří nejen k nejstarším, ale i k základním, nejpropracovanějším a také k nejpoužívanějším metodám. Jedná se o promyšlený slovní projev,

který podněcuje poznávací, citové a volní procesy u žáků. K hlavním znakům efektivního výkladu patří zejména vhodné téma, volba odpovídající a srozumitelné terminologie, výslovnost a emocionalita výkladu apod. Výklad může být v praxi uplatňován ve formě: vysvětlování, popisu, vyprávění, přednášky, případně kombinací některých nebo všech předchozích forem.

Přednáška - monologická metoda, která poskytuje adresátům větší množství informací (než např. referát), vysvětluje zákonitosti a poskytuje nové poznatky podané lektorem v logicky uspořádané struktuře a nedlouhém časovém úseku (nejvýše 50 minut bez přestávky). Jedná se o formu výuky výrazně uplatňovanou na vysokých školách. Přednáška poskytuje posluchačům informace, pomáhá jim vytvářet správné názory na danou problematiku, formuluje nejen vzory jednání, ale podává i instrukce jednání, a to na základě principu vědeckosti a spojení teorie s praxí.

Při realizaci přednášky na základní a střední škole je zapotřebí věnovat pozornost emotivní stránce, kdy přednášející musí dbát na prožitkovou sféru žáků (obecně posluchačů).

Při použití přednášky se dá předpokládat, že v povědomí účastníků zůstane z obsahu určitý objem informací (to, co si adresáti zapamatují).

- V případě výkladu nebo přednášky 5 %
- Při současném použití názorných prostředků, případně uvedení příkladů nebo demonstrace 30 %
- Práce ve skupinách na praktických úlohách 70 %

Příprava a realizace přednášky

V praxi existuje celá řada návodů, jak se zodpovědně připravit na přednášku. Přesto je nezbytné si položit několik následujících otázek:

- jaký je cíl (záměr) přednášky, co o problému posluchači vědí, o čem budu hovořit,
- které téma bude nosné a které bude sloužit jako příklad, případně jaké použiji ukázky (příklady) na zpestření,
- ke komu budu hovořit (věkové, případně profesní složení) tzn., kdo bude poslouchat,
- jaké použiji názorné a aktivizační metody,
- jak budu posluchače aktivizovat,
- aj.

(Velice vhodné je se seznámit s celou řadou dalších publikací, které se zabývají nejen monologickými metodami, ale hlavně přípravou lektorů na komunikaci apod.).

Při přípravě a realizaci přednášky je zapotřebí respektovat některé zákonitosti, které výrazným způsobem ovlivňují celkový dopad obsahu na posluchače. Jedná se především o:

- osobnost přednášejícího (učitel, lektor, politik, lékař, právník apod.),

- sdělovaný obsah,
- didaktické nástroje k přenosu obsahu na posluchače.

Osobnost řečníka (podrobněji jedna z předchozích kapitol);

Dobry řečník musí především:

- být upraven (vhodně oblečen) a ovládat své vystupování,
- ovládat mimiku, gesta, hlas apod.,
- projevit zájem o předání nových (zajímavých) poznatků,
- mít odpovídající znalosti, schopnosti a v neposlední řadě i kompetence,
- být dokonale připraven (po odborné stránce) a předpokládat některé okruhy dotazů,
- ovládat zásady dobře vedené diskuse (polemiky, a to i negativně pojatou),
- umět naslouchat dotazům, ovládat (a také využít) dostatečný soubor aktivizačních metod,
- permanentně na sobě pracovat (pro ty, kteří přijdou podruhé atd.).

(Podrobnější informace lze získat v materiálech pojednávajících o sociální a pedagogické komunikaci.)

Dialogické metody

Dialogické metody (někdy se používá označení - metoda otázek a odpovědí) patří k nejstarším vyučovacím metodám. K typickým znakům patří bezesporu otázka, která má u adresáta vyvolat „rozumovou“, stejně tak jako i citovou a volní aktivitu. K typickým zástupcům dialogických metod patří: rozhovor, diskuse, beseda, ale také seminář, brainstorming aj.

Rozhovor - jedna z dialogických a aktivizačních metod. V didaktice rozeznáváme dva druhy rozhovoru: sokratovský nebo heuristický. Oba druhy rozhovoru se od sebe liší způsobem práce s vědomostmi. Prostřednictvím *heuristického rozhovoru* se získávají (na základě předchozí tvořivé činnosti) nové vědomosti. Od tzv. sokratovského rozhovoru se liší tím, že při sokratovském rozhovoru se především „utřídí“ (systematizují) získané vědomosti.

Diskuse - dialogická metoda, vycházející z komunikace mezi účastníky diskuse, kdy dochází k výměně názorů, kolektivnímu posuzování, zaujímání stanovisek k určitému tématu (problému). Cílem je si ujasnit různá názorová stanoviska, případně dospět k řešení nastoleného diskutovaného tématu. Na konci diskuse je vždy zapotřebí provést shrnutí a zevšeobecnit diskutovaná témata, názory, postoje atd.

Shrnutí při diskusi může probíhat:

- analyticky, kdy učitel (lektor) provádí rekapitulaci v chronologickém pořadí a zaujímá stanovisko k jednotlivým diskusním příspěvkům,

- syntetizující, kdy učitel (lektor) rekapituluje diskusi, hodnotí jednotlivé problémy (případně řešení problémů) a k nim přiřazuje prezentované názory, které „*padly*“ v diskusi bez ohledu na časovou posloupnost.

V praxi rozeznáváme několik druhů diskusí, jako např. diskuse po úvodním referátu, diskuse na základě tezí, panelová diskuse a pódiová diskuse.

Beseda – dialogická a tvůrčí forma, metoda výchovy a vzdělávání, jejíž podstatu tvoří vzájemný (neformální) dialog mezi přednášejícím (besedujícím) a mezi samotnými posluchači o rozličných tématech (např. politických, ekonomických, studijních apod.). Charakteristickým a nezbytným rysem besedy je aktivita účastníků vyžadující jejich soustředěnou pozornost, samostatnost myšlení a vyjadřování, zejména při formulaci kladených otázek nebo odpovědí na ně. Beseda vyžaduje náročnou předchozí přípravu lektora i organizátora. Učitel (lektor) musí předvídat otázky posluchačů a připravit si na ně případné odpovědi.

Seminář - forma praktického vyučování, sledující prohloubení teoretického vzdělání účastníků školení a jejich přiblížení praxi prostřednictvím volného dialogu, při němž se uplatňuje vlastní tvořivý přístup účastníků k dané problematice. Seminář předpokládá velmi dobrou přípravu lektora i účastníků, kterým byla problematika semináře sdělena buď na předcházející přednášce, nebo byli písemně o problematice informováni pořadatelem, pokud je seminář pořádán jako samostatná akce.

Brainstorming - (z angl. brain – mozek, storm – bouře, tzn. bouření mozků) představuje poměrně oblíbenou techniku rozvíjejících tvořivé myšlení. Základ tvoří diskuse ve skupině (zpravidla 5 – 12 členů) nad množstvím prezentovaných námětů.

Případová studie - jedna z aktivizujících metod realizovaná zejména při problémovém vyučování. Podstatu tvoří analýza, případně řešení speciálně připraveného didaktického materiálu. Zpravidla se jedná o složitější situaci (případ) z praxe s několika možnými variantami řešení. Součástí metody je příprava podkladových (případových) materiálů, vybavení žáků teoretickými vědomostmi nezbytných pro dané řešení, schopnost a ochota učitele i žáků s danou metodou pracovat. Řešení případové studie může probíhat:

- individuálně (každý žák řeší samostatně, volí si vlastní strategii apod.),
- v malých skupinách, případně ve dvojici (existuje možnost konfrontovat případné optimální) nebo chybné řešení a ihned v zárodku zvolit jinou strategii.

V případě, že obdobný případ řeší několik dílčích skupin najednou, budou k vzájemnému porovnávání a přesvědčování zapotřebí dobře připravené argumenty.

Kontrolní otázky:

- Jaké jsou klady a zápory monologických a dialogických metod?
- Vyjmenujte základní monologické metody.

- Vyjmenujte základní dialogické metody.

Korespondenční úkoly:

- Zvolte konkrétní projev rizikového chování a uplatněte jednu z vybraných dialogických metod, a to v podobě velice podrobné přípravy.
- Připravte Power Pointovou prezentaci se zaměřením na konkrétní projev rizikového chování.
- Vypracujte referát z jednoho projevu rizikového chování, a to pro 3 rozličné skupiny adresátů (pro žáky základních škol, středoškolskou mládež, rodiče a laickou veřejnost).

Pojmy k zapamatování:

metody, monologické metody, dialogické metody, přednáška, výklad, rozhovor, diskuse, beseda, seminář, brainstorming, případová studie.

Poznámka:

Na základě osobních zkušeností z praxe může nastat situace, že některá metoda (technika, příklad apod.) se ukázala jako zajímavý a dotyčný lektor (realizátor projektu apod.) se rozhodne „nabídnout dobré zkušenosti“ i ostatním pracovníkům v rámci prevence. Za tímto účelem vznikají i tzv. metodické listy.

V oblasti metodiky se často hovoří o vytváření metodických listů, které se v praxi drží určitých pravidel. Tzn., že metodický list má (povětšinou) následující strukturu a je určen především realizátorovi aktivity.

Metodický list:

Název:

Výchovné využití dané aktivity:

Vazba na ŠVP (konkrétní vyučovací předmět):

Vhodnost pro věkovou kategorii:

Maximální a minimální počet účastníků:

Nezbytné materiálně technické zabezpečení:

Metodický postup:

Pravidla:

Možná rizika (např. v pravidlech, v aktivitě apod.)

7 UČIVO (OBSAH) A JEHO STRUKTURA (VĚDOMOSTI, DOVEDNOSTI, NÁVYKY).

Rychlý náhled kapitoly:

Obsah kapitoly zahrnuje především vymezení základní terminologie, která úzce souvisí s pojmy: vědomosti, dovednosti a hodnoty. V předložené kapitole jsou prezentovány informace propojené na školní vzdělávací program. Přičemž v praxi je také nezbytné propojovat danou problematiku na prevenci projevů rizikového chování.

Cíle kapitoly:

Po prostudování dané kapitoly a další studijní (doporučené) literatury a dalších zdrojů (RVP ZV):

Budete umět:

- vyčíst a pojmenovat cíle výuky v základních dokumentech, zejména v Rámcově vzdělávacím programu (RVP), a budete umět nalézt reflexe vybraných metod z konkrétních koncepcí v současnosti.

Získáte:

- přehled o cílech výuky a o pojmu obsahu učiva,
- získáte základní přehled o koncipování tzv. mentálních map.

Budete schopni:

- pochopit rozdíl mezi jednotlivými přístupy k obsahu učiva a vysvětlit např. rozdíl mezi pojmy: pojem, poznatek, fakt.

Průvodce kapitolou:

Při každé realizaci preventivní aktivity je nezbytné prezentovat i odpovídající objem nezbytných informací. V praxi se může např. jednat o zákonné normy apod. Obsah přednášky (či jiné aktivity)

Cíl výuky (vzdělávací aktivity) můžeme definovat jako promyšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel (přednášející) a žáci (posluchači), ve vzájemné interakci a společné součinnosti směřují. Z toho vyplývá, že obsah cíle je historicky podmíněn, je závislý na potřebách společnosti, politicko-ekonomickém zřízení, kulturně-sociálních podmínkách, na rozvoji vědy atd. Společnost má představy o celkovém pojetí člověka (jakožto výstupu z celého výchovně vzdělávacího procesu), což následně podmiňuje pojetí cílů a výchovně vzdělávacích praktik. Cíle pak společnost formuluje v podobě určitého hodnotového systému. Pro potřeby pedagogické praxe jsou formulovány ve vládních dokumentech a následně konkretizovány v základních a závazných pedagogických dokumentech, přičemž lektor je ve své činnosti

konkretizuje, a to úměrně k adresátům (žákům) a obsahu, ale také i ke stanovenému obecnému cíli. Cílem je rozvoj (harmonický) celé osobnosti, ne, jak se mnozí lektoři domnívají, pouze rozvoj schopnosti pracovat s informacemi, rozvoj odpovídajících dovedností apod., ale i takových rysů, kam patří např. vůle, humanistická morálka, empatie atd.

Cíle vzdělání (výuky) jsou formulovány v základním pedagogickém dokumentu, kterým je **Rámcový vzdělávací program (RVP ZV)** a z něho vycházející **Školní vzdělávací program (ŠVP)**. Pro každý druh škol existuje specifický RVP.

Podle rozličných kritérií rozlišujeme cíle např. z hlediska:

U složky cílů nás nejvíce zajímá stránka:

- poznávací (kognitivní) zaměřující se na rozvoj poznávacích procesů,
- výcviková (konativní), zaměřující se na rozvoj dovedností,
- postoje (hodnotová), zaměřující se na vztahy, postoje, emoce, city apod.

Protože se podmínky společenského života mění, musí každý pedagog převzít zodpovědnost za pohotovost sledování vývoje společenských potřeb a za jejich průběžnou aktualizaci ve výuce. Informační exploze vyžaduje, aby se výuka zaměřovala na pečlivý výběr učiva a větší důraz než dosud, by se měl klást na rozvoj myšlení, tvořivosti a tomuto hledisku, by se měla přizpůsobit též volba typů výuky, vyučovacích metod, vyučovacích prostředků a organizačních forem výuky (v současné době probíhá revize daných dokumentů - bližší informace lze nalézt na [www. MŠMT](http://www.MŠMT)).

RVP ZV (analogicky existuje i RVP pro gymnázia, střední školy apod.), vymezuje nejen cíle daného vzdělávání, ale i klíčové kompetence, které „*představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“ (Převzato Kaleja, 2013, s. 23).

Ke klíčovým kompetencím (na úrovni základní školy) patří:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Ve vztahu ke kompetencím je zapotřebí si uvědomit, že existuje i 9 vzdělávacích oblastí a další tzv. průřezová témata (např. k oblasti prevence rizikového chování má velmi blízko i multikulturní výchova, mediální výchova atd.).

Výkladová část k obsahu výuky

Obsah učiva se podle různých pojetí (vycházejících z ekonomických, společenských, osobnostních aj. požadavků) zcela zákonitě promítá do vzdělávání. Učivo ve škole chápeme jako obsah vyučování. V širším pojetí se chápe jako věcný obsah učení a zahrnuje vědomosti a dovednosti, které musí učící se subjekt učení (žák, student, účastník kurzu apod.) zvládnout. V tradičním pojetí se rozlišují u učiva tři základní složky:

- vědomosti,
- dovednosti,
- hodnotová orientace, postoje, zájmy, přesvědčení, které tvoří také součást učiva jednotlivých předmětů.

Vzdělávání se opírá o základní stavební kámen, který je představován *pojmem*, který vyjadřuje zobecněnou představu o něčem?! Dalším stavebním kamenem je „fakt“, a jeho definice může být různá... *Fakt* je pravdivý výrok o jevu, který chápeme jako stránku skutečnosti (reálného světa), mající vztah k poznávání. Jednotlivá fakta a vztahy mezi nimi tvoří *poznatky*. Je zřejmé, že osvojování jednotlivých (zpravidla izolovaných) poznatků, tedy faktů nemá výrazný vzdělávací význam. Osvojované poznatky, tzn. poznatky uložené v paměti, můžeme označit jako vědomosti. Současně je zapotřebí mít na zřeteli, že některé poznatky mohou vystupovat samostatně a na subjektu nezávisle, ale vědomosti nikoli. V oblasti prevence rizikového chování jde především o prezentování možných následků. V žádném případě se nejedná o získání encyklopedických znalostí, ale o položení základů k rozvoji osobních předpokladů.

Vědomosti – výsledek kognitivních procesů učení, vystupující v podobě soustavy faktů, pojmů, teorií, které by si žák měl osvojit v průběhu vzdělávání na jednotlivých typech škol. Vědomost představuje subjektivní (např. žákem) získaný a osvojený poznatek. Vedle školy, která představuje dominantní zdroj vědomostí, se na samotném rozsahu vědomostí výrazně podílí sebevzdělávání a další zdroje (např. literatura, masmédia, spolužáci, účast ve společenských organizacích, zájmových útvarech apod.).

Co se týká vědomostí, jedná se v oblasti prevence především o:

- přesnost a podrobnost,
- aktuálnost a trvalost,
- aktuální případně latentní (např. v oblasti sexuálních vědomostí) použitelnost.

Má-li subjekt k „*dispozici*“ dostatek vědomostí, může uplatnit **dovednost**, kterou charakterizujeme jako jeho způsobilost k výkonu určité činnosti (tzn. připravenost řešit úkoly, situace apod.). Na druhé straně existuje celá řada dovedností, kde zmiňovaná úvaha nemusí vždy platit. Vztah mezi vědomostí a dovedností jde zejména přes použitelnost vědomostí. Zjednodušeně lze říci, že dovednost představuje vědomosti a operace s nimi v praktické činnosti. Dovednosti zahrnují cíl, činnost, výběr prostředků, postup činností a kontrolu výsledků.

Dovednosti se nejčastěji klasifikují a člení na dovednosti:

- pracovní
- sociální komunikaci a jednání
- pohybové a zdravotní
- poznávací

Dalším stupněm v „*kvalitě*“ je přechod dovednosti v **návyk**, přičemž návyk můžeme vymezit jako zautomatizovanou a vědomou dovednost. Jedná se o činnost, kterou jedinec získává na základě vědomostí. Abychom si osvojili návyk učit se, musíme získat např. vědomosti ohledně dobrého čtení, kritického myšlení, schopnost zpracovávat informace, vytvořit si odpovídající systém hodnot, zaujmout postoj apod. Ve své podstatě se jedná o budování konkrétního systému hodnot, zejména pak v oblasti primární prevence k rozličným projevům rizikového chování.

V našem pojetí se pak učivem budou rozumět základní informace, které jsou nezbytné pro pochopení škodlivosti, případně rizika daného rizikového chování.

Kontrolní otázky:

- Jaké rozeznáváme cíle, podle jednotlivých kritérií a které stránky tvoří složku cíle?

Korespondenční úkoly:

- Konkretizujte cíle podle ŠVP na jednotlivé vyučovací předměty a ročník, a to ve vztahu ke konkrétnímu projevu rizikového chování.
- Zvolte si libovolné učební téma a proveďte jeho pojmovou a vztahovou analýzu, tzn. včetně možností mezipředmětových vztahů.
- Zpracujte podrobnou mentální mapu ke konkrétnímu projevu rizikového chování (např. mentální anorexie, komerční sexuální zneužití, nebezpečí zneužití profilu v elektronickém prostředí apod.).
- Pro konkrétní projev rizikového chování se pokuste vytvořit několik námětů na uplatnění mezipředmětových vztahů v konkrétním ročníku na ZŠ nebo SŠ.

Pojmy k zapamatování:

vědomosti, dovednosti, návyk, Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program, učební text, učebnice, cíle výuky.

8 PŘÍPRAVA PROGRAMU PRIMÁRNÍ PREVENCE.

Rychlý náhled kapitoly:

Obsah kapitoly se zaměřuje na realizaci aplikovaného šetření za účelem shromáždění odpovídajících dat ke konkrétnímu sociálně patologickému jevu, a následnému koncipování programu primární prevence, nebo odpovídající další preventivní aktivity. Struktura kapitoly je pojata jako projekt, včetně všech jeho fází, a to i k seznámení se s kvalitativním i kvantitativním šetřením (výzkumem).

Cíle kapitoly:

Po prostudování textu a další doporučené literatury budete schopni ve velmi zjednodušené podobě koncipovat dílčí šetření za účelem zmapování aktuálního stavu konkrétního sociálně patologického jevu a realizovat dílčí šetření a interpretovat získaná data.

Budete umět:

- koncipovat výzkumné šetření, a to za účelem „odhalení“ nežádoucího projevu rizikového chování na škole apod.

Získáte:

- celkový přehled o rozšíření konkrétního sociálně patologického jevu.

Budete schopni:

- lépe realizovat v praxi aktivity, které slouží k primární prevenci, a to zejména v prostředí základních a středních škol.

Průvodce kapitolou:

Pro efektivní didaktizaci je nezbytné znát zejména terén (prostředí), na který je primární prevence zaměřena, ale ke zjištění (aktuálnosti terénu, zda tam dochází např. k týrání dítěte, zneužívání apod.) je potřeba věnovat pozornost tomuto terénu, aby k danému sociálně patologickému jevu nedošlo.

Každá škola musí mít zpracovaný školní preventivní program, který ve své podstatě představuje autonomní strategii školy, při řešení projevů rizikového chování, ale hlavně, předcházení takovým jevům. To znamená, že každá škola si vypracuje *Minimální preventivní program*, na kterém se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy. Tento obsah se každoročně v dokumentu Minimálního preventivního programu musí aktualizovat.

Východiska

Základními zdroji lidského poznání jsou jednak: vlastní zkušenosti, teorie a vědecké poznatky. Vlastní zkušenosti pokládáme většinou za velmi cenné a nepostradatelné, přesto lze tento zdroj poznání označit za nejprimitivnější. Dalším zdrojem je teorie, která pracuje s určitými předpoklady, které se mohou (ale také nemusí) potvrdit. Vědecké poznatky jsou již ověřené a potvrzené praxí.

Prevence v tom nejobecnějším pojetí spadá do sféry výchovy, přičemž výchova je předmětem zkoumání (výzkumu) pedagogiky. Chceme-li hledat nová východiska, hledat nové cesty ke zlepšení stavu (nápravě, zmapování podmínek, úrovně ohrožení, prognózování apod.), aby došlo k požadovaným změnám ve společnosti, pak musíme vycházet ze smysluplné a objektivní analýzy stavu a znalostí výchozích podmínek, stejně tak jako z jasně vymezeného cíle.

Realizátor má k dispozici několik zdrojů (pramenů):

- názory a zkušenosti (popř. koncepcí) pedagogů, psychologů, právníků, demografů, výchovných pracovníků, teoretiků, praktiků z minulosti a současnosti,
- názory a zkušenosti rodičů (starší generace) a samotných adresátů,
- historické i současné dokumenty, které se nějakým způsobem vztahují k výchovně-vzdělávací problematice (např. zákony, vládními dokumenty, strategické plány, např. školní řád),
- výsledky výzkumů a výsledky z šetření mající „blízký“ vztah ke sledované problematice,
- studium zahraničních poznatků a zkušeností.

Pro vzájemnou koordinaci a spolupráci v pedagogickém výzkumu v rámci Evropy funguje EUDISED (zkratka anglického názvu European Documentation and Information in Education, česky Evropský dokumentační a informační systém ve školství). Jedná se o mezinárodní databázi, která shromažďuje informace o zahájených a ukončených pedagogických výzkumech v členských zemích Rady Evropy. (V České republice byla v roce 1992 založena Česká asociace pedagogického výzkumu – ČAPV.)

Existuje i celá řada konferencí, kongresů, seminářů apod., které se po obsahové stránce věnují hledání účinných preventivních strategií.

Každý výzkum představuje jistou etapu v procesu hledání, a to nejen stávající pravdy, ale i cestu, která vede ke zlepšení společností očekávaného (žádoucího) stavu. (Někdy i negativní poznatek může být cenný.)

Jaké funkce může plnit šetření (výzkum)?

Každé šetření (výzkum) plní vždy několik funkcí:

- a) poznávací - umožňuje získávat potřebné a důležité informace.
- b) prognostická – na základě získaných informací a vyvození závěrů je možné uvažovat, jak se dále bude sledovaný jev vyvíjet.
- c) ovlivňující – výsledky a závěry výzkumu doplňují či zpřesňují vědecké poznání a mohou být využity i pro ovlivňování praxe.

Projektování praktického šetření (výzkumu)

Pro potřeby didaktizace zjištění některého projevu rizikového chování v prostředí školy, se budeme záměrně vyhýbat označení výzkum, neboť to, co budeme ve své praxi povětšinou realizovat lze označit za dílčí šetření (případně sondu), která si klade za cíl zjistit konkrétní stav výskytu konkrétního projevu rizikového chování, postoje k němu a stupně „*nebezpečí*.“ Přestože se nejedná o vědecký přístup, mohou výsledky přispět k určitému řešení, případně motivovat k opravdu vědeckému přístupu.

Většina výzkumů probíhá ve čtyřech fázích, které se navzájem prolínají, vzájemně se podmiňují a ovlivňují. Jedná se o fáze:

a) přípravná

Zahrnuje výběr problému a přípravu vlastního projektu. Projekt šetření tvoří základní podmínku úspěšné realizace. Součástí přípravné fáze bývá i tzv. předvýzkum, který se provádí na malém souboru (vzorku) a slouží k ověření správnosti zvolených postupů.

b) realizační

Zahrnuje vlastní průběh sběru dat. Existuje celá řada metod, prostřednictvím kterých lze potřebná data získávat.

c) zpracování a vyhodnocování

V této fázi dochází k třídění, analýze a statistickému zpracování získaných dat.

d) závěrečná

Autor (případně kolektiv autorů) interpretuje výsledky, formuluje závěry, kompletuje závěrečný materiál. Nedílnou součástí této fáze je prezentování výsledků co možná nejširšímu okruhu odborníků (např. učitelů, vychovatelů, přednášejících) i laické veřejnosti (např. rodičů).

Vzhledem k tomu, že kvalita a úroveň výzkumné práce se odvíjí od promyšlenosti a pečlivosti s jakou je výzkum připraven, se stává základem úspěšnosti i v případě zpracování závěrečné (diplomové) práce.

Doporučený postup při zpracování projektu:

- Vymezení problému a zdůvodnění jeho výběru.

Problém je otázka, která obsahuje vždy dvě, nebo více proměnných (např. pohlaví a způsob trávení volného času či vědomostní úroveň) a táže se po jejich vzájemném vztahu (Pelikán, 1998, 39). Příklad: [jaké jsou převládající motivy vedoucí k záškoláctví?

- Deskripce (zmapování) dosavadních poznatků, které mají vztah k danému tématu, v odborné literatuře a to jak u nás, tak v ostatních zemích.
- Formulace hlavního cíle šetření a kvalifikovaných předpokladů.

Od stanovení cíle se pak odvíjejí kvalifikované předpoklady, což není nic jiného, než námi předpokládaný vztah mezi uvažovanými proměnnými. Tedy např. předpokládáme, že absence otce v neúplné rodině, povede k nežádoucímu jednání syna.

Pro praktickou aplikaci budeme spíše používat označení kvalifikovaný předpoklad, než mnohem odbornější (a pochopitelně i vědecktější) označení hypotéza.

- Charakteristika zvolených metod (výběr nástrojů) k získání dat a tím ověření jednotlivých kvalifikovaných předpokladů.
- Charakteristika zkoumaného vzorku (tzn. školy, třídy, doby a místa sběru dat apod.).

Chceme-li zachovat objektivitu a činit si nároky na zobecnění získaných výsledků na celý základní soubor, musíme zajistit, aby výběrový soubor byl *reprezentativní* tj., aby odrážel všechny znaky základního souboru (zmenšenou v odpovídajícím poměru).

Výběrový soubor je možno pořídit několika způsoby. Jedním z nich je tzv. náhodný výběr. Ten je možné provést třeba losováním ze základního souboru. Jiným případem je výběr kvótní. Ten sestavujeme tak, že vycházíme z jistých demografických, či jiných statistických údajů a snažíme se zachovat takové relace, jako jsou v základním souboru (tj. ve vzorku by měl být např. poměr mužů a žen, velikosti obcí, jednotlivých věkových, vzdělanostních kategorií stejný, jako je v základním souboru v rámci celé populace).

Soubor záměrný je takový soubor, kdy jsou vybírány osoby, které se zdají být typické pro daný problém (např. výzkum jistého etnika, dětí nadprůměrně nadaných, postižení, apod.). Jinou variantou záměrného výběru je i případ, kdy vzorek vytvoří dobrovolně přihlášení respondenti. Ve všech těchto případech je ovšem problematická míra zobecňování a objektivizace výsledků. To platí o většině závěrečných či diplomových prací. Pokud jde o velikost výběrového souboru, existují jisté statistické postupy k jeho určení, ale v zásadě platí, že rozhodující je reprezentativnost. Menší reprezentativní vzorek vytváří předpoklady pro objektivnější závěry než velký nereprezentativní. Je tedy správnější pořídit výběrový soubor

tak, že jej vybereme z různých lokalit a škol (s respektováním principu nahodilosti), než např. z jedné jediné školy.

- Postup při získávání dat.
- Způsob interpretace výsledků, vyvození závěrů a porovnání s cílem a předpoklady a způsob prezentace výsledků odborné, případně i laické veřejnosti.

Velmi obtížnou a náročnou součástí je pak interpretace výsledků, která vyžaduje dostatečné zkušenosti a důkladnou obeznámenost s danou problematikou. Pro odbornou i laickou veřejnost jsou cenné ty závěry, které jsou srozumitelně formulovány, výsledné údaje dostatečně komentovány a uvedeny do všech souvislostí. Prezentace výsledků výzkumu bývá nejčastěji na různých seminářích, konferencích apod.

Metody získávání dat

Metody (nástroje) prostřednictvím kterých získáváme potřebné údaje, lze rozdělit na metody (nástroje):

- kvantitativní povahy (shromažďujeme číselné údaje, zjišťují množství, rozsah, frekvenci, míru výskytu daného jevu resp. jeho míru (stupeň) a je dobře možné tato data matematicky zpracovávat),
- kvalitativní povahy (získaná zjištění jsou ve slovní podobě).

Pro potřeby didaktizace, a to za účelem poznání terénu a stavu daného sociálně patologického jevu, nám postačí seznámení s vybranými metodami kvantitativního šetření.

Metody kvantitativního šetření

Explorativní metody.

Patří k nejčastěji používaným metodám. Jsou založeny na výpovědích respondentů. Jejich výpovědi ovšem nemusí odpovídat skutečnosti, a to snižuje objektivnost a spolehlivost (validitu i reliabilitu) těchto metod.

Typickou explorativní metodou je **dotazník**. Jistou variantou je **anketa**. Je většinou určena velkému okruhu respondentů a odhaluje postoje a názory lidí. Proto také obvykle obsahuje jen několik konkrétních otázek.

Další metodou je **rozhovor (interview)**. Ústní výpovědi umožňují kontakt dotazujícího s respondentem, což přináší určité výhody. Z rozhovoru se pořizuje záznam. Určitou variantou rozhovoru je **beseda** (skupinový rozhovor).

Všechny tyto metody (techniky) mají společné to, že základem je kladení otázek. Rozlišují se následující typy otázek:

- *uzavřené* (respondent volí pouze z nabízených variant),
- *polouzavřené* (vedle nabízených variant je ponechána respondentovi možnost vlastní formulace odpovědi),
- *otevřené* (dávají respondentovi plnou volnost pro vyjádření).

Způsob zadávání dotazníku je možný buď osobně, případně pomocí tazatelů apod. (Podrobněji o explorativních metodách, viz např. Gavora 1996, 99 - 117, Pelikán 1998, 103 - 127.)

Obsahová analýza textu

Jedním z nepostradatelných zdrojů informací. Nejčastěji se jedná o:

- analýzu *osobní dokumentace* (např. informace o žákovi, dítěti, posluchači, učiteli, vychovateli, přednášejícím, jedinci závislému na drogách apod.),
- analýzu *dokumentace* (resp. z jiných výchovných zařízení, jako např. různá nařízení, vyhlášky).

Analýzu lze provádět z hlediska *kvantitativního* (v případě, že analyzované jevy jsou měřitelné, např. počty akcí apod.) a *kvalitativního* (analyzujeme obsahovou stránku).

(Podrobněji o této metodě viz např. Gavora 1996, 117 - 124, Pelikán 1998, 150 - 153.)

K dalším metodám kvantitativního šetření může sloužit např. *pozorování*, *sociometrie*, *experiment* aj. Vedle kvantitativních metod sběru dat používáme i metody kvalitativní, jako např. etnografická metoda, strukturované nebo nestrukturované rozhovory, kazuistiky aj.

Metody zpracování dat a vyhodnocování výzkumu.

Podle Janiš, Kraus, Vacek (2010) „*kvantifikace je proces, kdy přiřazujeme výchovným (sociálním) jevům, objektům, událostem podle určitého pravidla odpovídající čísla. Využíváme k tomu různých stupnic (škál).*“

Jedním z nejčastějších případů kvantifikace ve výzkumné praxi je vyjadřování četnosti (počtu případů) patřících do příslušných kategorií. Např. kolik respondentů ve výběrovém souboru je z úplných rodin, kolik z neúplných. Uvedeme-li údaj pomocí konkrétního čísla, hovoříme o absolutní četnosti, vyjádříme-li údaj pomocí procent, pak jde o četnost relativní.“

Dalším krokem při zpracovávání dat pomocí tabulek, v nichž uvádíme zmíněné četnosti (frekvence), případně pro zvýraznění náročnosti použijeme grafy a diagramy (např. sloupcové, spojnicové, koláčové aj.).

Zájemce o statistické postupy odkazujeme na příslušnou literaturu ze statistiky.

Shrnutí:

K realizování samotné didaktizace je zapotřebí se podrobněji seznámit s terénem, rozšířením konkrétního sociálně patologického jevu, a to se záměrem, abychom na základě získaných poznatků mohli volit další strategii primární prevence.

Kontrolní otázky:

- Vyjmenujte jednotlivé fáze projektu šetření. Na vlastním projektu (předloženém z portfolia) názorně demonstруйте.
- Jaké známe metody sloužící k sběru dat?

Korespondenční úkoly:

- Zvolte si libovolný sociálně patologický jev a vypracujte (podrobně a konkrétně).

Projekt šetření:

- fáze přípravná (zahrnuje výběr problému vymezení problému a přípravu projektu, v této fázi se povětšinou realizuje i předvýzkum),
- fáze realizační (zahrnuje vlastní průběh sběru dat),
- fáze vlastního zpracování a vyhodnocování (dochází k okomentování jednotlivých souborů dat, využívání základní statistických nástrojů),
- fáze závěrečná (zahrnuje interpretaci výsledků, formulování závěrů, včetně prezentace).
- Z odborných publikací, internetu, článků apod. shromážděte výsledky šetření k obdobnému tématu. Proveďte vzájemné porovnání.

Klíčová slova:

výzkumný projekt, metody k sběru dat, dotazník, rozhovor, statistické zpracování dat, analýza dokumentů, respondent.

Úkoly k zamýšlení:

- Jak konkrétně přispívá poznání praxe k realizaci primární prevence? Ovlivňují získaná a prezentovaná fakta, např. z drogové scény chování mladistvých? (Pokuste se dané téma probrat v pracovních skupinách.)

Pro zájemce:

- Získejte výsledky šetření k některým sociálně patologickým jevům z odborných publikací z první poloviny minulého století. Porovnejte s dnešní odpovídající věkovou skupinou.

9 MATERIÁLNÍ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY A JEJICH MOŽNÉ UPLATNĚNÍ V OBLASTI DIDAKTIZACE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ.

Rychlý náhled studijní opory:

Nedílnou součástí didaktizace představuje začlenění vybraných prvků materiálních nebo nemateriálních prostředků do realizace. Kapitola ze studijní opory poskytuje přehled vybraných prostředků, včetně jejich stručné charakteristiky, které lze uplatnit v systému primární prevence, a to nejen v prostředí základní a střední školy, ale také pro širokou laickou veřejnost.

Cíle kapitoly:

Následující kapitola zahrnuje vymezení vybraných didaktických prostředků, a to jak materiální, tak i nemateriální povahy, které lze uplatnit v systému primární prevence, a to nejen v prostředí základní a střední školy, ale také pro děti, mládež i pro širokou laickou veřejnost. Po prostudování textu a další doporučené literatury si budete umět lépe zvolit, ve vztahu k cíli, nejvhodnější didaktický prostředek (učební pomůcku) pro prezentaci konkrétního sociálně patologického jevu.

Budete umět:

- popsat a charakterizovat vybrané didaktické prostředky,
- používat vybrané didaktické prostředky v primární prevenci.

Získáte:

- argumenty pro případné použití vybraného didaktického prostředku.

Budete schopni:

- lépe používat pro zvýraznění názornosti při realizaci primární prevence.

Průvodce kapitolou:

Pokrok ve vědě, technice a v neposlední řadě i v oblasti informací je, ne-li překotný, pak alespoň značně dynamický. Všeobecný technický pokrok nepochybně přispěl k tomu, že je naše společnost označována jako informační. Došlo totiž k dalšímu rozvoji intelektu a schopností jedinců pracovat a využívat informace. Pod pojem materiální didaktické prostředky zahrnujeme povětšinou všechny materiální (hmatatelné) předměty, které zajišťují a zefektivňují průběh vlastního vyučovacího procesu. To znamená, že pod daný pojem můžeme zahrnout také vybavení školy, vybavení jednotlivých tříd (počítačové učebny, laboratoře, dílny, školní pozemky, tělocvičny apod.), žákovské pomůcky (potřeby), pomůcky přednášejícího (např. reálné předměty, modely, jevy apod.). Povětšinou v praxi rozeznáváme prostředky materiální a nemateriální povahy. Nemateriální didaktické prostředky zajišťují ve své podstatě procesualní složku vzdělávání, tzn. vnější uspořádání výchovně-vzdělávacího procesu.

Nemateriální prostředky zahrnují například:

- organizační formy výchovy,
- metody.

Materiální prostředky zahrnují například:

- výchovné instituce, budovy a pedagogicky adaptované prostory, určené pro výchovnou a vyučovací činnost,
- učebny všech druhů, kabinety, kreslírny, laboratoře, modelárny, rýsovný, ateliéry, čítárny, knihovny, archívy, sborovny, konferenční sítě či plovárny, tělocvičny, botanické a zoologické zahrady a planetária,
- technické vybavení prostorů určených ke vzdělávacím nebo výchovným činnostem: stoly, lavice, židle, tabule, interaktivní tabule, skříně, stojany atd.,
- pracovní nástroje a stroje, přístroje, nářadí a náčiní pro různé úkony, všeobecnou didaktickou techniku (projektory, zařízení pro reprodukci zvuku, televizory, videa, CD přehrávače, MP3, PC apod.) a speciální didaktickou techniku (mikroskopy, dalekohledy, rýsovací stroje atd.),
- prostředky, které bývají souhrnně označovány jako učební pomůcky:
 - pomůcky demonstrační, tj. sbírky, výrobky, obrazy, modely, herbáře, preparáty, fotografie, filmy, magnetofonové pásky, transparenty, diapozitivy atd., (do této skupiny můžeme např. zařadit imitace rozličných drog, obalů léčiv, přírodní halucinogenní látky – lysohlávky apod.),
 - pomůcky procvičovací, konstrukční nebo manipulační, soupravy pro laboratorní práce, stavebnice, skládky aj.,
 - učebnice a učební texty, skripta, atlasy, slovníky a pomůcky literárního charakteru.

(Materiální didaktické prostředky bývají často v odborné literatuře ztotožňovány s pojmem „*prostředky*“ a zahrnují vše, co po stránce materiální a technické pomáhá realizovat výchovné cíle.) Schematicky lze výše uvedené členění znázornit následovně:

DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY

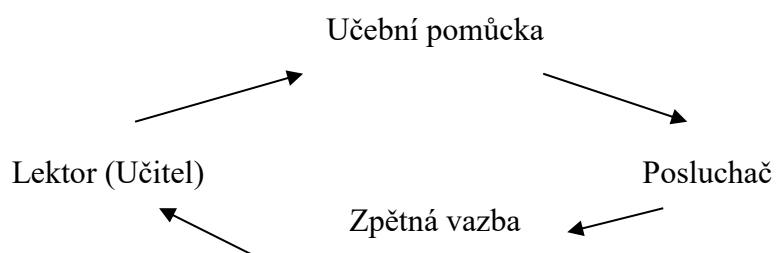
Nemateriální didaktické prostředky	Materiální didaktické prostředky
---------------------------------------	-------------------------------------

- | | |
|---------------------------|------------------------------|
| - organizační formy výuky | - učební a metodické pomůcky |
| - vyučovací metody | - učebny a jejich zařízení |
| - vyučovací zásady | - didaktické technika |
| - učební pomůcky | |

Jak již bylo uvedeno, součástí materiálních didaktických prostředků jsou také **učební pomůcky**, které můžeme definovat jako přirozené (reálné) objekty nebo předměty (modely) napodobující skutečnost, které při vyučování a učení přispívají k vytvoření žádoucích představ, vědomostí a dovedností a slouží k dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. V praxi se jedná zpravidla o přírodniny, obrazy, modely, schémata, symboly, přehledy, grafy atd. To znamená, že učební pomůcky nám usnadňují samotný proces učení a vedou k hlubšímu osvojování vědomostí a dovedností. Učební pomůcky jsou úzce propojeny na učebnice a další pracovní materiály (např. slovník, atlas, sbírku, tabulky, čítanku, pracovní sešit aj.). Vyučující, který hodlá využít jakoukoliv učební pomůcku v praxi, musí zcela zákonitě mít na zřeteli nejen její funkčnost při využití (např. srozumitelnost, názornost, předchozí znalosti žáků apod.), ale také cíl vyučovací jednotky. Po použití je zapotřebí sledovat zpětnou vazbu, která je nezbytná. V přexponovaném prostředí, kde se uplatňuje příliš velké množství didaktické techniky, stejně tak jako i velká obsahová pestrost, se může proměnit prezentace ve „videoshow“ (např. diapojektor, zpětný projektor a ještě prezentace videoukázky).

Schematicky lze uplatnění učební pomůcky v praxi znázornit následovně.

Uplatnění učební pomůcky v praxi



Nedílnou součástí přípravy učitele na vyučování je i volba odpovídající didaktické techniky, která tvoří součást tzv. materiálně technického zabezpečení výuky. V současné době členíme didaktickou techniku do několika skupin:

- zařízení pro nepromítaný záznam (promítací plochy),
- promítací technika,
- zvuková technika,
- televizní technika,
- vyučovací technické systémy (včetně PC).

Podle smyslu, prostřednictvím něhož vnímáme okolní realitu (informaci, poznatek apod.), rozeznáváme několik typů materiálně didaktických prostředků a učebních pomůcek:

vizuální

zrak

auditivní	sluch
taktilní	hmat
olfaktorický	čich
gustativní	chuť
kinestetický	pohyb

V oblasti primární prevence je možné uplatnit didaktické prostředky, a to ve vztahu k výše uvedeným smyslovým orgánům.

Pro lepší pochopení se zaměříme zejména na auditivní (zvukové) prostředky. Možné uplatnění je zřejmé a také logické zejména v hodinách hudební výchovy (např. poslech ukázek z vážné hudby), ale také v hodinách literatury (např. umělecký přednes), v hodinách dějepisu (např. projevy významných osobností), při výuce cizích jazyků apod. K prostředkům, které umožňují prezentovat zvukový záznam, patří především: poněkud zastaralé – gramofon a magnetofon, nově pak MP3, CD – přehrávač. V praxi mohou zmiňované prostředky přispět k zvýraznění představ v průběhu výuky, k podpoře motivace apod. K nevýhodám při použití gramofonové nahrávky patří např. komplikovanější způsob při potřebě opakování nahrávky. Lepší možnosti poskytuje magnetofon a magnetofonová nahrávka, ještě lepší pak CD – přehrávač a MP3.

V praxi se často setkáváme s označením „*didaktická technika*.“ Tímto pojmem se rozumí přístroje a zařízení využívané k didaktickým účelům, zvláště k prezentování učebních pomůcek, řízení a kontrole učební činnosti žáků. Jedná se o takové technické systémy, které v didakticky adaptovaném prostředí jsou schopny efektivně využívat nosiče informací (např. transparent pro zpětný projektor, diafilm, videonahrávku apod.) za různým účelem, jako např. předávat informace a kontrolovat učební činnost žáků apod. Didaktická technika nemá vztah k obsahu výuky, není jím determinována, ale prostřednictvím pomůcek napomáhá efektivnějšímu vzdělávání, a to ve všech jeho částech. Laicky řečeno, didaktická technika sama o sobě není informačně přínosná.

Popisy vybraných přístrojů a jejich metodické použití

K didaktickým přístrojům, které pracují na podkladě statické projekce, patří:

- zpětný projektor (zastaralý přístroj),
- dataprojektor.

Didaktický přístroj, který promítá průhlednou předlohu (folii, transparent) – zpětný projektor, představuje v současnosti poněkud starší didaktickou techniku, která má však stále ještě (byť nepatrně) zastoupení ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Dataprojektor

Dataprojektor patří v současné době mezi nejvíce rozšířené prostředky, které jsou nejčastěji přednášejícími v praxi využívány.

V současné době se v hojné míře používá dataprojektorů, včetně možnosti prezentovat Power Pointové prezentace. Vzhledem k tomu, že danou problematikou se zabývají informační technologie, nebude tomuto problému věnována pozornost.

Při použití Power Pointové prezentace musíme respektovat několik základních pravidel:

- **počet snímků** na jednu vyučovací hodinu (45 minut) by neměl překročit počet snímků 12-15 (tzn. přibližně 1 snímek na 3 minuty). Výjimkou může být prezentace některých konkrétních ukázek, jako např. postava dívek při anorexii, stopy po pohlavně přenosné nemoci – kapavce, syfilis, případně ukázka podlitin na těle v případě domácího násilí, ukázka plic kuřáka a nekuřáka apod., čímž může počet prezentovaných snímků být podstatně větší.

- **obsah jednotlivých snímků** musí být stručný, spíše heslovitý (důvodem je fakt, že jakmile je prezentováno více informací, začnou jedinci (účastníci) číst, v horším případě opisovat. Na základě zkušeností z praxe se jeví jako neoptimálnější uvádět na jednom snímku přibližně 5 řádků, je-li to nezbytné, pak lze uvést např. celou definici (např. ukázku paragrafů ze zákona).

- **grafické uspořádání** musí respektovat především jednoduché čtení i ze vzdálenějších míst v místnosti (třídě, učebně). Není vhodné používat více jak 2 typy písma, případně podtržení, tučný text, kurzívu apod. V neposlední řadě je nutno respektovat text a jeho pozadí. Snímek nesmí být barevně „přepĺácán“ (ne omalovánky).

Na závěr ještě několik důležitých poznámek. Jestliže si připravujeme přednášku, musíme si nejdříve položit několik zásadních otázek:

- ke komu budu hovořit (věkové, případně profesní složení),
- jaký je cíl (záměr) přednášky,
- o čem budu hovořit a co o daném obsahu posluchači již vědí,
- jaké použiji názorné a aktivizační metody,
- jak budu posluchače aktivizovat,
- aj.

(Velice vhodné je se seznámit s celou řadou dalších publikací, které se zabývají nejen monologickými metodami, ale hlavně přípravou lektorů na komunikaci apod.)

Kontrolní otázka:

- Popište rozdíl mezi materiálními a nemateriálními prostředky? Uveďte příklady možného uplatnění v praxi.

Korespondenční úkol:

- Připravte Power Pointovou prezentaci na konkrétní téma a „dopust’te“ se, několika formálních chyb, a to jak při obsahu, zpracování apod. Úkolem posluchačů při prezentaci bude „odhalit“ jednotlivé nedostatky a následně opravit a opětovně prezentovat.

Pojmy k zapamatování:

didaktické prostředky, materiální a nemateriální prostředky, zpětný projektor, data projektor.

Pro zájemce:

Budete-li mít možnost, seznámte se s některými „staršími“ preventivními ukázkami určených pro rozličné cílové kategorie a porovnejte s dnešním technickým zpracováním.

Shrnutí:

Pro zvýraznění názornosti lze v praxi použít i četné didaktické prostředky (diaprojektor, zpětný projektor a dataprojektor). Zvláštní pozornost v současné době je věnována nejen přehledu, ale i poznámky k vytváření Power Pointů.

10 HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ, FUNKCE A FÁZE HODNOCENÍ, TYPY HODNOCENÍ, AKTUÁLNÍ PROBLÉMY HODNOCENÍ, HODNOCENÍ PREVENTIVNÍCH AKTIVIT, REFLEXE HODNOCENÍ. VÝZNAM HODNOCENÍ.

Rychlý náhled kapitoly:

Každá aktivita v oblasti primární prevence se musí zpětně vyhodnotit, a to za účelem zkvalitnění nejen samotného působení na objekt, ale především také na zkvalitnění další činnosti u subjektu realizace, tzn. lektorů, učitelů apod.

Cíle kapitoly:

Seznámit studenty s posláním evaluace a dokázat koncipovat některý z nástrojů, kterých se v praxi k evaluaci využívá. Student po prostudování textu, na základě samostatné práce a vypracování korespondenčních úkolů bude:

Budete umět:

- objasnit podstatu problematiky evaluace a její nezbytnosti.

Získáte:

- představu o tom, jak koncipovat konkrétní evaluační dotazník, případně další nástroj evaluace.

Budete schopni:

- realizovat v praxi evaluaci konkrétních aktivit v rámci primární prevence.

Průvodce kapitolou:

V průběhu jakékoliv aktivity je nezbytné zabezpečit zpětnou vazbu, kterou si ověří lektor, jak efektivní je jeho aktivita, ale především jde také o získání dostatečného množství objektivních informací při přípravě dalších obdobných aktivit. Jedná se sebereflexi činnosti lektora, kterou můžeme z psychologického hlediska vnímat jako řízený proces, prostřednictvím něhož dostáváme podněty ke zlepšení vlastního chování a jednání v budoucnosti. V současné době je k dispozici celá řada dílčích nástrojů, prostřednictvím kterých můžeme v budoucnosti svou lektorskou činnost zlepšovat.

Jedním z mnoha prostředků zpětné vazby mohou být:

- *evaluační dotazník,*
- *evaluační test,*
- *hodnotící rozhovor s účastníky, písemné hodnocení aj.*

Evaluační dotazník

Dotazník lze obecně definovat několika odlišnými způsoby, přičemž svou roli sehrává, v tom kterém vědním oboru (např. psychologie, pedagogika, sociologie aj.) a pro jaký účel jej definujeme. Ve velmi zjednodušené podobě můžeme vnímat dotazník jako metodu k získávání odpovědí (názorů, stanovisek) v písemné podobě. Použit můžeme otázky (položky) uzavřené, tzn. výběr z nabídky několika možných variant, případně škálu odpovědí, dále pak otázky otevřené, kdy dotazovaný formuluje odpověď vlastními slovy. Výhodou dotazníků je, že v relativně krátkém čase můžeme získat velké množství informací. K přednostem patří i snadnost při zpracování získaných poznatků.

Při vypracovávání evaluačních dotazníků se nejčastěji využívá hodnotící škály 1 – 5, přičemž hodnocení odpovídá jako známkování ve škole (tzn. 1 – nejlepší, 5 – nejhorší). Příkladem otázky v dotazníku může být:

- Jak hodnotíte prezentovaný obsah přednášky o „Syndromu CAN“?

1 2 3 4 5

Další variantou může být zvolení jedné z nabízených možností, jako např.

- Délka prezentace byla z vašeho pohledu?

přiměřená spíše přiměřená spíše dlouhá dlouhá

V praxi se povětšinou jedná o shromáždění informací okamžitě po ukončení akce. Při hodnocení může převládat ještě první dojem, celková atmosféra, neusazení informací (projití hlavou), prostě řečeno, je pro zvýšení objektivit lepší určitý časový odstup (nutno respektovat některé věkové zvláštnosti – např. proces zapomínání).

Koncipování otázek

Koncipování otázek v evaluačním dotazníku musí být jasné a stručné. Zpravidla by neměl být rozsah evaluačního dotazníku delší než jedna strana.

Evaluační test

Jednu z často uplatňovaných diagnostických metod v rukou lektora (stejně tak i učitele) představují didaktické testy. Od 60. let minulého století dochází k výraznému rozšíření testování

(do té doby bylo vzhledem k metodologickým problémům potlačeno), zvláště pak jako součást pedagogického výzkumu a jako prostředek pedagogické diagnostiky.

Rozeznáváme testy:

- *testy psychologické* (testy inteligence, testy zájmů, testy schopností, testy zjišťující základní rysy osobnosti atd.),
- *testy znalostní (vědomostní) a dovednostní* (testy k ověřování odborných předpokladů pro výkon dané funkce, profese, k ověřování úrovně znalostí cizího jazyka, práce na PC apod.),
- *testy psychické způsobilosti* (testy k ověřování psychických předpokladů ke zvládnutí zátěže, tvořivosti apod.),
- *testy fyzické způsobilosti* (testy související ke zjišťování fyzických předpokladů pro výkon dané funkce, profese, jako např. fyzická kondice, úroveň a kvalita smyslového vnímání apod.),
- *speciální testy* (např. grafologické testy, testy drogové závislosti apod.),
didaktické testy,
aj.

Poslední jmenovaná skupina testů je určena pro potřebu vzdělávání.

Didaktické testy zajišťují nejen učitelé, ale i lektorovi, stejně tak jako i samotnému žákovi, rychlou a účinnou zpětnou vazbu a osvojení si určitých vědomostí a dovedností. Vedle didaktických testů rozeznáváme i testy psychologické, které slouží např. k rozboru dané osobnosti, jednotlivých funkcí, schopností apod. K přednostem didaktických testů, oproti klasickému ústnímu zkoušení patří především rychlost shromáždění informací, vysoká objektivita, neboť všichni testovaní mají v daném čase shodné podmínky. Svou oblibu si získaly testy i tím, že celá řada učitelů si je může sama vytvářet a také sama vytváří. Na druhé straně lze testům vytknout určité „odosobnění“ ve vztahu mezi zadavatelem a účastníkem, ale také fakt, že ne všem žákům musí písemná forma plně vyhovovat. V každém případě získávání výsledků jenom pomocí testů, je pro svou jednostrannost v získávání poznatků nesprávné. Didaktické testy můžeme podle náročnosti a exaktnosti dělit na:

- a) **nestandardizované**, pro které se někdy užívá označení orientační, případně učitelské (slouží ke zjišťování stavu vědomostí žáků a sestavuje si je zpravidla učitel sám).
- b) **standardizované** (normalizované) jsou složitější a zahrnují širší rozsah učiva. Ověřují se na velkých počtech žáků a výsledky jsou zpracovány do podoby normy a následně do odstupňované klasifikace. Učitelé je využívají k „měření“ a následnému porovnávání výsledků na velkých skupinách populace. Výsledky získané z takových testů mají relativně obecnější platnost.

Kritériem pro odlišení standardizovaných a nestandardizovaných testů je stupeň dokonalosti (tzn. obecná platnost výsledků). Dalšími druhy didaktických testů mohou být testy rychlosti, testy úrovně, testy kognitivní a testy psychomotorické, testy výsledků výuky a testy

studijních předpokladů, testy rozšiřující a ověřující, testy vstupní, průběžné a výstupní, testy monotematické a polytematické, testy objektivně a subjektivně skórovatelné.

DRUHY DIDAKTICKÝCH TESTŮ

- testy rychlosti,
- testy vědomostní úrovně,
- testy standardizované,
- nestandardizované didaktické testy,
- testy kognitivní a testy psychomotorické,
- testy výsledků výuky a testy studijních předpokladů,
- testy vstupní, průběžné a výstupní,
- testy monotematické a polytematické,
- aj.

Je zřejmé, že didaktické testy se snaží potlačit subjektivní pohled, tj. snaží se zvýšit na maximální míru objektivitu klasifikace.

Neméně důležitým faktorem, ovlivňujícím jejich poměrně velké využití v pedagogické praxi jsou vlastnosti didaktických textů, za které považujeme především: validitu (platnost získaných výsledků vzhledem ke skutečnosti), reliabilitu (spolehlivost, hodnověrnost), objektivitu a senzitivitu (citlivost), ale také ekonomičnost a praktičnost.

Validita (platnost) – vyjadřuje shodu mezi cílem testu a skutečným zjištěním. To znamená, zda test měří to, co jím má být sledováno (zkoušeno). Jedná se o nejdůležitější vlastnost každého didaktického textu.

Reliabilita (spolehlivost) – vyjadřuje spolehlivost a přesnost testu, přičemž se předpokládá, že při opakování testu se za shodných podmínek dostaví shodné výsledky. Současně také platí, že vysoká reliabilita nemusí být zárukou validity testu.

Objektivita – vyjadřuje možnost nezájatého a věcného posouzení testovaného jedince (skupiny). Jednou z podmínek je např. jednoznačné naformulování kritérií pro hodnocení.

Senzitivita (citlivost) – rozlišovací schopnost testu zjistit i méně výrazné rozdíly v odpovědích. Jedná se o potlačení otázek „diskriminačních“, které např. dobří účastníci řeší naprosto správně, slabší (např. kteří ne zcela pochopili) výrazně hůře.

Ekonomičnost a praktičnost – vyjadřuje úsporu času na přípravu pro lektora, výdaje za standardizované testy, jednoduchost při vyhodnocování atd.

V současné době již existuje možnost vytváření a i hodnocení testů prostřednictvím PC.

Z hlediska **typu testových úloh** můžeme rozeznávat dva typy testů:

- s uzavřenou testovou úlohou,

- s otevřenou testovou úlohou.

Uzavřený typ testových úloh bývá v testech nejčastěji používán. Podstata typu spočívá v tom, že k testové úloze patří škála nabízených odpovědí (distraktorů). Daný typ má celou řadu předností (vhodná formulace úloh může vést k relativně spolehlivému testování), stejně tak i řadu negativ (např. „uhodnutí“ správné odpovědi). Do skupiny uzavřených testových úloh patří:

- situační a interpretační úlohy (např. vedle jednoznačně správné odpovědi je nabízeno i několik pouze částečně správných odpovědí),
- dichotomické úlohy (např. výběr pouze ze dvou možných variant),
- přiřazovací úlohy (např. na základě dané instrukce jsou přiřazovány pojmy z jedné množiny k pojmům z druhé množiny),
- seřazovací úlohy (např. řadit podle předem dané instrukce dané pojmy).

Otevřený typ testových úloh bývá používán podstatně méně než předchozí typ testových úloh. Jedním z důvodů je, že při vyhodnocování zabere mnohem více času. Podstatu otevřených typů testových úloh tvoří potřeba „*individuálního*“ podílu na odpovědi, tzn., že žák musí mnohem více porozumět otázce, znát učivo a umět správně formulovat odpověď. Do skupiny otevřených testových úloh patří:

- široce otevřené úlohy (otázka je formulována poměrně široce, aby každý odpovídající mohl individuálně naformulovat odpověď),
- otevřené úlohy se stručnou odpovědí (otázka předpokládá velice stručnou, ale jasnou, odpověď, případně odpovědi může být jeden výraz nebo krátká věta),
- doplňovací testovací úlohy (úloha zahrnuje určité tvrzení, které má být v odpovědi doplněno).

Celá problematika kolem didaktických testů a testování je nesmírně zajímavá, ale také na druhé straně nesmírně složitá. Proto je zapotřebí při konkrétním konstruování didaktického testu „*sáhnout*“ po odborné publikaci.

Hodnotící rozhovor s účastníky

Po absolvování aktivity (přednášky, besedy, diskuse, ale i vycházky, exkurze, skupinového cvičení apod.) je zapotřebí ihned shromáždit dostatek podkladů k vyhodnocení a především k poučení. Nejčastější chybou bývá určitá vztahovačnost, a to vůči vlastní osobě (příliš velká vztahovačnost), která může negativně působit i v případě, že se jedná o přehnané kladné hodnocení (rozpačitost, červenaní aj.). Hodnotící rozhovor má své výhody i nevýhody.

Výhody:

- je možná okamžitá reakce ze strany realizátora akce.

Nevýhody (rizika):

- částečné zkreslení hodnocení, protože ne každý účastník je schopen okamžitě prezentovat své negativní názory a postřehy (může jí i o konstruktivní připomínky).
- je nezbytné při první možné příležitosti uskutečnit zapsání konkrétních připomínek pro případné další využití.

Vzhledem k výše uvedeným negativům je vždy vhodný určitý časový odstup.

Písemné hodnocení

Písemné hodnocení konkrétní aktivity je pro účastníky složitější z několika důvodů:

- jde o „obětování“ podstatně většího časového úseku, ke kterým už nemají účastníci akce „chuť.“

Jiné

Sem můžeme zařadit konkrétní produkty, jako například vypracované písemné produkty (např. zápisy vzpomínek), výrobky (např. výroba vánočních ozdob), ale také např. znalostní test.

Kontrolní otázky:

- Jaké jsou základní nástroje evaluace? Uveďte konkrétní příklady a prezentujte klady a zápory.
- Prezentujte třídění didaktických testů a uveďte konkrétní příklady z konkrétní oblasti projevu rizikového chování.

Korespondenční úkoly:

- Na konkrétní aktivitu, která byla vámi v praxi realizována, vypracujte libovolný prostředek zpětné vazby (např. evaluační dotazník). Součástí korespondenčního úkolu bude, na základě rozboru dostupných podkladů, i vypracování konkrétního návrhu na zlepšení aktivity v budoucnosti.
- Vytvořte evaluační dotazník na konkrétní téma, a to pro různé věkové kategorie (tzn. pro žáky 1. stupně ZŠ, 2. stupně ZŠ, pro žáky středních škol a případně i pro cílovou kategorii seniorů).
- Vypracujte několik rozličných evaluačních dotazníků na konkrétní aktivitu a realizujte v praxi. Uveďte konkrétní náměty na nápravu a zlepšení atraktivity pro případné příští použití.

- Zvolte si libovolné téma z oblasti konkrétního projevu rizikového chování a sestavte didaktický test. Současně daný test ověřte v praxi a určete validitu, reliabilitu, objektivitu, senzitivitu, ekonomičnost a praktičnost.
- Vypracujte didaktický test k prevenci konkrétního projevu rizikového chování, který bude obsahovat otázky (položky): situační a interpretační, dichotomické, přiřazovací a uspořádací. Sestavte didaktický test s převahou otevřených úloh (otázek).

Poznámky:

Budeme-li vytvářet vlastní otázky do dotazníku, vyvarujte se kategorickým variantám typu ANO – NE. Takové otázky sice naznačují krajní polohu odpovědi, ale nesmíme dotazovaného jedince tlačit do kategorických rozhodnutí. Výhodné je používat na obdobnou aktivitu shodný (podobný) dotazník, neboť nám umožňuje koncipovat lépe obsah prezentace (aktivity). V žádném případě nelze odvozovat ze získaných údajů zásadní závěry, neboť pro objektivní posouzení je nezbytné mít i povědomí o složení samotných adresátů, klimatu prostředí, motivaci na účasti na akci apod.

Pojmy k zapamatování:

evaluace, evaluační dotazník, hodnotící rozhovor s účastníky, písemné hodnocení, sebereflexe, didaktické testy, standardizované testy, validita, reliabilita, objektivita, senzitivita, ekonomičnost a praktičnost.

Seznam použité a doporučené literatury

- BĚLÍK, V. *Rizikové chování a jeho prevence v terciárním vzdělávání pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-237-9.
- BĚLÍK, V., HOFERKOVÁ, S. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí*. Brno: Tribun EU, 2016. ISBN 978-80-263-1015-0.
- ČAPEK, R. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-3450-7.
- DVOŘÁKOVÁ, M., KOLÁŘ, Z., TVRZOVÁ, J. VÁŇOVÁ, R. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.
- JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 164 s. ISBN 978-80-7435-223-2.
- JANIŠ, K. *Obecná didaktika – vybraná témata*. 3. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-297-8.
- JANIŠ, K., ČÍŽKOVÁ, Š. *Didaktizace patosociálních jevů*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2012. (Studijní materiál vypracovaný v rámci projektu ESF, v elektronické podobě a dostupný na stránkách Fakulty veřejných politik Slezské univerzity v Opavě).
- JANIŠ, K. ml. *Úvod do problematiky volného času*. 1. vydání. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2009. 61 s. ISBN 978-80-7248-530-7.
- JANIŠ, K., LOUDOVÁ, I. *Obecná didaktika (vybraná témata)*. Hradec Králové: OFTIS. 2016. 104 s. ISBN 978-80-7405-383-2.
- JANIŠ, K., SKOPALOVÁ, J., JANIŠ, K. *Slovník vybraných pojmů k oblasti prevence rizikového chování*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2017. ISBN 978-80-7510-237-9.
- KALHOUS, Z., OBST, O., et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KOPECKÝ, K. a kol. *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4555-7.
- MAZAČOVÁ, N. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Praha: UK PdF, 2014. ISBN 978-80-77-2.
- Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. (MŠMT 2007, č. j.: 20 006/2007-51).
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže*. Praha: Min. školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2012 (online). (citováno 2017-05-01). Dostupné z <http://www.socialni-programy/metodicke-doporuceni-k-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani>
- MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

- MIOVSKÝ, M. a kol. *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. ISBN 978-80-87258-74-3.
- MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. (eds) *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010. ISBN 978-80-872578-47-7.
- OPEKAROVÁ, O. *Kapitoly z výchovného poradenství. Školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-35-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-2620-403-9.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STANJUROVÁ, L., STONIŠOVÁ, P., TICHÁ, H. *Preventivní programy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, fakulta veřejných politik v Opavě, 2012. ISBN neuvedeno (Vydáno v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost).
- STONIŠOVÁ, P., TICHÁ, H. *Týrání, zneužívání*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, fakulta veřejných politik v Opavě, 2012. ISBN neuvedeno. (Vydáno v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost).
- SVATOŠ, T. *Sociální a pedagogická komunikace*. 1. vydání. Opava: Slezská univerzita Opavě, 2005. 175 s. ISBN 80-7248-292-0.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. 1. vydání. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7
- ŠIRŮČKOVÁ, M. Rizikové chování. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Druhé přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie1. LF UK v Praze, 2015. 161-166 s.
- ŠPATÉNKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5446-8.
- ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-4590-9.

OBSAH STUDIJNÍ OPORY

- 1 Úvod do problematiky. Vymezení základního pojmového aparátu z oblasti didaktiky ve vazbě k problematice prevence projevů rizikové chování. (s. 6)
 - 2 Kompetence lektora. Základy komunikace. (s. 13)
 - 3 Koncipování programu primární prevence. (s. 23)
 - 4 Didaktické zásady, jejich stanovení a význam jejich dodržování při tvorbě i realizaci preventivních činností. (s. 31)
 - 5 Organizační formy výuky se zaměřením na aplikaci preventivních aktivit. Volba forem vzhledem k věku jedince, jeho potřebám, sociální situaci a vzhledem k preventivním činnostem. (s. 36)
 - 6 Použité metody se zaměřením na aplikaci preventivních aktivit. Volba metod vzhledem k věku jedince, jeho potřebám, sociální situaci a vzhledem k preventivním činnostem. Vybrané aktivizační metody. (s. 43)
 - 7 Učivo (obsah) a jeho struktura (vědomosti, dovednosti, návyky). (s. 49)
 - 8 Příprava programu primární prevence. (s. 53)
 - 9 Materiální didaktické prostředky a jejich možné uplatnění v oblasti didaktizace rizikového chování. (s. 60)
 - 10 Hodnocení výsledků, funkce a fáze hodnocení, typy hodnocení, aktuální problémy hodnocení, hodnocení preventivních aktivit, reflexe hodnocení. Význam hodnocení. (s. 66)
- Seznam použité a doporučené literatury, (s. 73)
- Obsah studijní opory. (s. 75)