

Aplikace a evaluace peer programu na střední škole

Ing. Veronika Mončeková

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Veronika Mončeková**
Osobní číslo: **H11993**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Aplikace a evaluace peer programu na střední škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti peer programů a jejich evaluace.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti evaluace a vrstevnického vzdělávání.

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

Realizace kvantitativního výzkumu metodou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BUREŠ, Ivan a Vlasta LOPUCHOVSKÁ. 10 zlatých pravidel překonávání nejčastějších komunikačních bariér. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-166-9.

CANGELOSI, James S. Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6.

JANÍK, Tomáš. Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-186-7.

MALČÍK, Tomáš a Alena SEBEROVÁ. Autoevaluace školy – od teorie k praxi a výzkumu. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-759-5.

PÖSCHL, Radko. Postoje žáků ke škole, dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-86856-70-4.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eva Machů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25. 4. 2014


.....

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

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

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

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

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

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

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

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

3). *Odporčí-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení cobyhájícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 sčl. 60 neplatí pro díla, která jsou v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

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

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

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zaměřuje na nové metody předávání informací o společenských tématech z hlediska pedagogicko-didaktického, který je charakterizován přímou interakcí skupin vrstevníků v rámci entity vzdělávací instituce. Hlavním cílem práce je ověřit, zda je možné prostřednictvím alternativních forem vzdělávacího procesu dosáhnout výrazně efektivněji cílů sdělení u vybraných skupin žáků a témat než klasickou formou edukace, která je doposud převládající. V praktické části bude podrobně analyzován konkrétní případ z oblasti středního školství, který poslouží jako východisko pro evaluaci aplikace metody peer programu prostřednictvím dotazníkového šetření žáků napříč studijními ročníky.

Klíčová slova:

Skupinová výuka, peer program, společenská témata, drogy, prevence drogové závislosti, týmová práce, peer aktivista, sestavení týmu,

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on the new methods of passing the information concerning social topics in pedagogical and didactical aspect. These methods are characteristic in their direct interaction of the same age persons (peers) within the entity of the educational institution. The main goal of this thesis is to verify if the alternative methods of education are able to reach the aims of the message in significantly more efficient way than the classic form of education, which prevails in these days. In the practical part there will be analyzed a specific example in detail in the sphere of the secondary school. This example will be used as a basis for the evaluation of the peer programme method application through the questionnaire survey crosswise all the classes.

Keywords:

Group education, peer programme, social topics, drugs, drug addiction prevention, team work, peer activist, team formation

Děkuji paní Mgr. Evě Machů, Ph.D. za vedení práce, vstřícnost při konzultacích a za řadu doporučení, které mi v průběhu práce udělovala. Děkuji také mým nejbližším za podporu a trpělivost.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I	
1 TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PRIMÁRNÍ PREVENCE A JEJÍ CHARAKTERISTIKA	12
2 PROGRAMY PRIMÁRNÍ PREVENCE	14
3 PEER PROGRAM	17
3.1 HISTORIE PEER PROGRAMŮ	18
3.2 VÝCHODISKA PRO REALIZACI PEER PROGRAMŮ	19
4 ORGANIZACE PEER PROGRAMU	21
5 PEER PROGRAMY A JEJICH METODIKA	23
5.1 METODIKA PEER PROGRAMŮ PRO STŘEDNÍ ŠKOLY	23
5.2 DIDAKTICKÉ METODY PEER PROGRAMŮ.....	27
5.3 SPECIFITA PEER PROGRAMU	27
6 PEER PROGRAMY VE VÝCHOVĚ A VDĚLÁNÍ ŽÁKŮ A STUDENTŮ	31
6.1 PREVENTIVNÍ PROGRAM VE ŠKOLÁCH.....	31
6.2 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY PŘI REALIZACI PEER PROGRAMŮ.....	31
7 HODNOCENÍ METODIKY PEER PROGRAMŮ	35
7.1 DRUHY HODNOCENÍ	35
7.2 PROBLÉMY SPOJENÉ S HODNOCENÍM	37
7.3 HODNOCENÍ EFEKTIVITY PREVENTIVNÍCH PROGRAMŮ V ČESKÉ REPUBLICE	39
II	
8 PRAKTICKÁ ČÁST	40
8 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	41
8.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	41
8.2 CÍL VÝZKUMU	41
8.3 HYPOTÉZY	41
8.4 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	41
8.5 METODA VÝZKUMU A SKLADBA DOTAZNÍKU	42
9 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ	44
9.1 TŘÍDĚNÍ PRVNÍHO STUPNĚ	44
9.2 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZY A CÍLŮ PRÁCE	61
9.3 DOPORUČENÍ PRO ZEFEKTIVNĚNÍ PEER PROGRAMU.....	63
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	68

SEZNAM OBRÁZKŮ	69
SEZNAM TABULEK.....	70
SEZNAM GRAFŮ	71
SEZNAM PŘÍLOH.....	72

ÚVOD

Nejrizikovější cílovou skupinou v primární prevenci je populace mladých lidí ve věku 13 – 19 let (tzv. teenagerů). Mládež v uvedeném věkovém rozmezí prochází obdobím dospívání, ve kterém jedním ze základních rizikových faktorů vůči narůstajícímu experimentování s drogou je nesmírný tlak vrstevníků. Z výzkumů vyplývá, že ten je v současnosti obecně daleko větší, než tomu bylo v minulosti.

Zejména tedy ve středním školství můžeme vykonat spoustu prospěšné práce a implementovat primární prevenci populární formou mezi mládež. Má práce se tedy bude zabývat jednou z možných cest aplikace primární prevence ve školství. Jako rodič vnímám nebezpečí drogové závislosti velmi silně a rovněž z hlediska odborného je pro mne téma efektivních metod prevence velmi zajímavé.

V první části práce bych chtěla rámcově vymezit kritéria primární prevence a vymezit základní charakteristiky se zaměřením na metodiku uplatnění ve středoškolské pedagogické praxi. Nebudu se zabývat klasickými formami výuky souvisejících témat, ale zaměřím se zejména na uplatnění moderního vyučovacího stylu. Blíže popíši využití peer programů v kontextu primární prevence.

V praktické části mé práce pak zhodnotím využití peer programu v primární prevenci na konkrétní střední škole pomocí dotazníku, který vyplňovali přímo účastníci výukové aktivity. Hodnocení tak budu chápat jako východisko pro organizaci dalších programů s podobným zaměřením. Plánování a peer programy považuji za učící se systémy a jako takové je pro jejich neustálé zdokonalování proces evaluace jako zpětné vazby vítaným zdrojem informací a podnětů.

Přestože jsem se problematikou dlouhodobě zabývala a jako pozorovatel také u realizovaného peer programu působila, budu v práci používat jen teoretické teze cíleně v návaznosti na jejich praktické využití a evaluaci peer programu. Po té jej zhodnotím objektivně, s maximálním možným efektem, k dalšímu využití nasbíraných informací.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PRIMÁRNÍ PREVENCE A JEJÍ CHARAKTERISTIKA

Cílem primární prevence je předejít užívání návykových látek včetně alkoholu a tabáku nebo oddálit do pozdějšího věku, když už jsou dospívající relativně odolnější. Dalším cílem je omezit nebo zastavit experimentování s návykovými látkami aby se předešlo škodám na tělesném i duševním zdraví. Cílem prevence není tedy předávání informací nebo to, aby se prevence líbila, ale aby se cílová populace chovala zdravěji. (Nešpor, 2007). Pro účely této práce byl pojem prevence účelově zúžen na prevenci proti návykovým látkám, aby bylo možné lépe prozkoumat danou problematiku na modelovém příkladu.

Primární prevenci lze obecně charakterizovat následujícím způsobem:

1) Sociální (skupinový) charakter

Primární prevence se obrací na populaci jako celek nebo na vybrané skupiny uvnitř populace, tzv. cílové skupiny. V tom je rozdíl od prevence sekundární a terciální, které již mají individuální ráz a obrazejí se na jednotlivce, který již je v různém stupni užíváním návykových látek zasazen. (Bém in Kalina et al., 2003b, s. 276).

Konečnou cílovou entitou primární prevence je ovšem také jednotlivec. Primární prevence ovlivňuje tedy názory, postoje a chování jednotlivce prostřednictvím jeho skupiny nebo společenství.

Cílové skupiny se vyznačují různou mírou rizika nebo vlivu na riziko.

2) Cíl: zabránit vzniku poruchy zdraví

Vycházíme ze všeobecně akceptované komplexní definice zdraví podle WHO: Zdraví je stav tělesné, duševní a sociální pohody, nikoliv pouze nepřítomnost nemoci nebo vady. Primární prevence si obecně klade za cíl, aby u člověka k poruše zdraví (ve smyslu tělesném, duševním i sociálním) vůbec nedošlo. Tím se odlišuje od prevence sekundární a terciální, které již počítají s daným faktem zdravotní poruchy nebo postižení. (Bém in Kalina et al., 2003b, s. 276)

U drog se primární prevence soustřeďuje na stranu poptávky na drogovém trhu. Usiluje o to, aby se potenciální spotřebitel nestal skutečným spotřebitelem, tj. aby drogy nevyhledával a nekonsumoval. Specifickým cílem je dosáhnout aspoň odložení kontaktu s drogou do vyššího věku, protože u dětí a velmi mladých teenagerů mají drogy na rozvoj osobnosti a sociální integraci mimořádně destruktivní vliv.

Dalším cílem – již na hranici primární a sekundární prevence – je snížit nebo zastavit experimentování s návykovými látkami, pokud k němu už dochází, a předejít tak různým zdravotním poškozením včetně závislosti, které by vyžadovaly léčbu (Nešpor a Csémy, 1998, s. 68).

3) Prostředky

K dosažení tohoto cíle se používají metody psychologie, pedagogiky, sociologie, veřejné politiky, reklamy, marketingu atd. Jde o metody převážně nelékařské, ne-medicínské. Představa primární prevence (u zdravotních poruch obecně i u zneužívání návykových látek) jako výlučně lékařské disciplíny, jejíž provádění je vyhrazeno lékařům nebo aspoň jimi vedeno, není na úrovni soudobých poznatků a neukázala se efektivní. To neznamená anti-medicínské zaměření primární prevence a vyloučení lékařů z okruhu této činnosti. Lékař vždy může být hodnotným členem týmu, který koncepci a metodiku primární prevence vypracovává a provádí. (Bém in Kalina et al., 2003b, s. 276)

4) Zaměření: nespecifická a specifická prevence

Nespecifická prevence není tematizovaná na zneužívání návykových látek. Zaměřuje se spíše na protetivní faktory, které obecně souvisí s podporou zdraví ve smyslu tělesném, duševním i sociálním a zdravého a sociálně přijatelného životního stylu. Její význam směřovaný nejčastěji do tzv. volnočasových aktivit nelze podceňovat, zde se však budeme v první řadě zabývat prevencí specifickou, zaměřenou na užívání (zneužívání) návykových látek. (Bém in Kalina et al., 2003b, s. 276)

Podle studia dostupných autorit zabývajících se touto problematikou je tedy zřejmé, že prevence je pro řešení problému zneužívání návykových látek klíčovým faktorem a stojí za to se jí podrobněji zabývat. V ideálním stavu z hlediska propojení s edukačním cyklem v pedagogice pak aplikujeme metodiky a postupy výuky prostřednictvím týmové práce ve výuce na žáky. Působíme tak přímo u pomyslné cílové skupiny a prohloubením znalostí tak eliminujeme možnosti eskalace jevu drogové závislosti ve společnosti. To je možné vnímat jako klíčovou výzvu a náplň pro systém vzdělávání prostřednictvím peer programů.

2 PROGRAMY PRIMÁRNÍ PREVENCE

V této kapitole se budu věnovat programům primární prevence drogových závislostí se zaměřením na vrstevnické vztahy a skupiny ve specifickém věkovém rozmezí.

Některé z intervenčních a preventivních programů drogových závislostí si kladou za cíl zcela zabránit užívání návykových látek, což je ideální stav. Domnívám se, že základním cílem peer programu může být jen snaha o snížení možných následků poškození a vytváření protidrogových postojů. Jde tedy o ovlivňování postojů žádoucím směrem a tím o následný pokus o změnu chování v oblasti drogové problematiky.

Základním cílem primární prevence je tedy zaměření na snižování poptávky po drogách – co největší mírou přispět ke snížení počtu osob zneužívajících návykové látky. (Skalík in Kalina et al., 2003b, s. 285).

Pro účel této práce zvolím programy primární prevence u nejrizikovější věkové skupiny ve vztahu k drogové problematice, kterou jsou adolescenti. Za adolescenci (v české terminologii mládí) je většinou označováno období od 15 do 20 (22) let. Její počátek se pojí s plnou reprodukční zralostí; v jejím průběhu se obvykle ukončuje tělesný růst. Pro ukončení adolescence nejsou až tak důležitá biologická kritéria, ale mnohem důležitější jsou kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávání a získání kvalifikace). (Skácelová in Kalina et al., 2003b, s. 307).

Programy primární prevence v této věkové skupině musí bezpodmínečně respektovat vývoj vrstevnických vztahů a jako takový jej využívat k tvorbě metodiky pro konkrétní fázi vývoje. Z obecného hlediska je možné vývoj vrstevnických vztahů rozdělit následujícím způsobem.

Podle Dunphyho (In Skácelová in Kalina et al., 2003):

1. V prvním stádiu (v časně adolescenci) vznikají malé skupiny – party. Jsou neformální, s vysokou kohezí. Počet členů je malý, 3 – 10, většinou buď chlapecké nebo dívčí skupiny, výjimečně jsou smíšené. Jejich základním znakem je přímá každodenní komunikace, vůdčí osobnost, kterou ostatní členové skupiny obdivují.
2. V druhé fázi (obvykle střední adolescence) se tyto skupiny začínají setkávat ve větších skupinách (cca 20 členů). Mezi charakteristické aktivity těchto skupin patří

různé večírky, mejdany a párty. Jde o počátek heterosexuálních erotických kontaktů. Tyto kontakty jsou vysoce hodnoceny jako něco pozitivního a mluví se o nich dále v původních malých skupinách.

3. Ve třetí fázi navazují adolescenti první partnerské heterosexuální vztahy. Jako první jdou příkladem těchto zkušeností vůdčí osobnosti původních malých skupin a jako první také většinou opouštějí skupinu.
4. V průběhu čtvrté fáze vznikají nové heterosexuální malé skupiny, jejichž základem jsou partnerské dvojice. Ty zpočátku spolu často komunikují a vytvářejí na novém základě opět velké skupiny.
5. V páté fázi (pozdní adolescence) se velké skupiny rozpadají, malé setrvávají především na bázi hlubšího přátelství mezi páry.

Vrstevnické skupiny v období adolescence vykonávají různé funkce, které jsou zároveň důvodem pro jejich oblíbenost. Adolescent si ve skupině zkouší svůj autonomní status. Adolescent prostřednictvím skupiny získává identitu (skupina doplňuje modely chování a hodnoty, které je potřeba udržovat). Adolescent získává větší sebedůvěru a respekt sám k sobě. Skupina poskytuje důležitou podporu v rámci procesu emancipace od rodiny. Přítomnost ve skupině přináší adolescentovi úlevu a snižuje jeho úzkost. Skupina funguje jako obrana před autoritou dospělých, což vede k tomu, že adolescent cítí ve svém chování i ostatní (skupinová konformita); konformita se týká vnějších znaků a chování (oblékání, typ účesu, styl vyjadřování atd.). (Skácelová in Kalina et al., 2003b, s. 308).

Podle Skácelové (2003b) členství se skupině adolescentovi pomáhá vyrovnávat se s dostatečnou sebedůvěrou, s psychologickými a fyziologickými změnami, které se v něm odehrávají. Chování vrstevníků ve skupině ovlivňuje významně procesy rozhodování v běžných každodenních situacích, je příležitostí pro osvojování nových rolí, pro nápodobu, modelování i pro zpětnou vazbu vůči svému chování. Skupina umožňuje adolescentovi asimilovat role, především role sociální a sexuální; adolescent se prostřednictvím skupiny seznamuje s tím, co je soutěživost, kooperace, hodnoty a přesvědčení.

V souvislosti s tématem mé práce je pak zjevné, že předávání informací ve věkově homogenních skupinách bude mít podstatný význam v prohloubení znalostí o problematice, na kterou se ten který program zaměří. Právě členství ve skupině prohlubuje účastníkům programu jejich schopnosti vnímat předkládané informace, osvojovat si je a vytvářet si názory

a postoje. Takové jsou pak trvanlivé a mají klíčový dopad pro rozhodování jedince v důležitých životních situacích.

Vrstevnícké skupiny v primární prevenci zneužívání návykových látek

Adolescence je velmi zásadním obdobím pro vývoj dospívajících, je ale zrovna tak velmi citlivým obdobím pro rozvoj jejich rizikového a problémového chování (zejména predeliktivní chování a páchaní trestné činnosti, agrese, různé formy násilí, šikana, sexuální rizikové chování, poruchy příjmu potravy a v neposlední řadě i užívání drog včetně alkoholu a kouření).

Pokud má skupina (parta) negativní vztah k drogám, pak je členství v ní tou nejlepší prevencí. V opačném případě je to na nejlepší cestě k drogové závislosti. Je proto důležité, aby dítě bylo schopno odmítat některé situace, zejména ty rizikové, aby bylo schopno se postavit tlaku vrstevníků, a to ve smyslu prosazení vlastní individuality – tj. být vždy svůj. (Skácelová in Kalina et al., 2003b, s. 308).

Práce Toblerové (1986) potvrdila, že nejúčinnější programy v rámci všeobecné prevence byly peer programy. Shrnula výsledky 143 studií, týkajících se prevence, peer programy ukázaly jasně vyšší účinnost ve všech měřených výsledcích. U nejdůležitějších proměnných, tedy užívání návykových látek, byly výsledky signifikantně lepší nežli kombinované výsledky u všech intervencí. U peer programů trval pozitivní efekt u alkoholu, měkkých drog, tvrdých drog a cigaret.

Principem peer programu je aktivní zapojení předem připravených vrstevníků pro formování postojů mladých lidí, s možností účinně ovlivnit jejich rizikové chování. (Skácelová in Kalina et al., 2003b, s. 308).

Peer programům se v další části mé práce budu věnovat podrobněji.

3 PEER PROGRAM

Slovo peer pochází z angličtiny. Jedním z jeho významů je vrstevník. Peer program je tedy vrstevnický program, kterého se tedy může zúčastnit kdokoli.

Principem peer programu je výběr žáků, kteří nemají potíže s prospěchem a se závislostním chováním, jsou přirozenými autoritami třídy a dokáží dobře komunikovat s pedagogy. Věk žáků je stejný nebo mírně vyšší (o 2 – 3 roky) než věk skupiny, na niž mají působit (spolužáci ve třídě, ve škole). Vrstevníci jsou vyškoleni, aby dokázali přenést pozitivní modely chování, názory a postoje, model bezdrogového životního stylu jako standard. Za pomoci dospělých pak mohou pořádat večírky bez drog, vést diskusní skupiny, poskytovat rady a oporu v obtížných situacích. (Nešpor, Csémy, 2003, s. 3).

Podle Kaliny (2003) „klasické“ peer programy (vrstevnické) – vrstevníci výrazně působí na formování postojů jedince, a proto mohou účinně zasáhnout do žádoucí změny jeho rizikového chování. K tomuto účelu jsou vybráni jedinci, kteří projdou výcvikem. Poté působí na rizikovou skupinu – peer efekt. Je nezbytně důležité vybrat dobrovolníky a intenzivně s nimi pracovat.

Podle Béma (2003) principem peer programů je aktivní zapojení předem připravených vrstevníků pro formování postojů mladých lidí s možností účinně ovlivnit jejich rizikové chování. Význam anglického slova peer je ovšem širší, než-li vrstevník. Je to někdo, s nimiž se cílová populace může ztotožnit.

Dle Nešpora (1996) svoji roli hraje tedy nejen věk, ale i například rodinné zázemí, sociální situace, nebo zaměstnání. Existují např. doklady o prevenci problémů způsobených drogami u studentů, později zaměstnanců z různých podniků za pomoci jiných předem připravovaných studentů, později zaměstnanců. Jestliže se cílová populace s nositeli preventivního programu ztotožní, poměrně snadno nabyté dovednosti a postoje uplatní v praxi. V životě se totiž dostává do podobných situací jako nositelé programů. Účinné preventivní programy mohou spoléhat jen na předávání znalostí.

Z výše uvedeného vyplývá, že nejaktivnější skupinou při absorpci znalostí předkládaných formou peer programů budou žákovské skupiny, tedy skupiny vrstevníků s podobnými zájmy, cíli, problémy vyrůstající v podobném prostředí a setkávající se s podobnými lidmi. V žádném jiném věku nebudou podmínky pro uplatnění peer programů v praxi lepší než právě v období školní docházky a trvání školních kolektivů.

3.1 Historie peer programů

Slovo "peer" vzniklo před stoletími jako britský výraz vyjadřující příslušnost k jedné z pěti vrstev aristokracie. Moderní pojetí tohoto slova znamená: "jedince, jehož postavení je rovnocenné s ostatními; respektive představitele určité společenské skupiny osob, které jsou si podobny věkem, vzděláním nebo společenským postavením". Tedy výraz "peer výchova" představuje formu působení mezi vrstevníky navzájem (anglicky peer-to-peer), tj. mezi příslušníky stejné společenské skupiny.

Každý, kdo studoval dětskou psychologii nebo jen pozoroval, jak se k sobě děti a mladí lidé chovají navzájem, si je vědom toho, že k peer působení a společenskému ovlivňování dochází nepřetržitě. Nicméně k prvnímu systematickému použití tohoto přístupu došlo pravděpodobně na začátku 19. století v Anglii. Žáci dostávali za úkol svým spolužákům z jiných tříd vysvětlovat látku, kterou už se sami naučili. Zavedení tohoto systému bylo motivováno ekonomickými důvody, neboť bylo finančně méně nákladné využívat tyto žáky než platit učitele.

Peer výchova doznala nové obliby v šedesátých letech 20. století v USA. Záměrem bylo, aby starší spolužáci pomáhali s učením žákům nižších ročníků, což bylo považováno za psychologicky prospěšné pro obě strany. Vývojoví psychologové používali Piagetovu teorii a nahlíželi na působení mezi vrstevníky jako na prostředek k rozvíjení intelektuálních schopností dítěte v procesu vzdělávání. Vycházeli z poznání, že děti mluví stejnou řečí, jsou k sobě otevřenější a jsou motivovány vyrovnat rozdíly mezi sebou a ostatními dětmi. Děti mívají obvykle větší strach z komunikace s dospělými než z komunikace s jinými dětmi, takže se zdá, že působení vrstevníků je efektivnější.

Další dva důležití teoretici té doby byli Vygotsky a Sullivan. Podle Vygotského, jehož teorie se staly populárními jak v bývalém Sovětském svazu tak ve Spojených státech amerických, se děti učí prostřednictvím internalizace myšlenkových (kognitivních) procesů, které jsou součástí jejich vztahů k okolí. Děti se učí novým myšlenkovým pochodům na základě svých interakcí s okolím. Opakovaným vlivem okolí lze ovlivnit individuální myšlení člověka. Prostřednictvím skupinové výchovy mezi vrstevníky se děti tedy mohou navzájem naučit novým metodám jak řešit jednotlivé úkoly. Sullivan považoval skupinovou výchovu za metodu umožňující dětem osvojit si nové informace a rozvíjet i zdokonalovat myšlenkové pochody prostřednictvím výměny názorů, přijímáním mínění těch druhých a otevře-

ností vůči novým myšlenkám. Byla provedena řada vědeckých studií, které poukázaly na výhody plynoucí z toho, když se vrstevníci navzájem učí ve skupině. Nicméně výzkumy provedené v 80. letech 20. století dokumentovaly, že tato metoda je nejpřínosnější v prostředí, kde je nutné doplnit výuku prováděnou učiteli. Dostupné z <http://hivaidsclearinghouse.unesco.org//search/resources/HIV%20AIDS%20102cze.pdf>.

3.2 Východiska pro realizaci peer programů

Cílem projektů s peer prvkem je sociálně psychologická výcviková příprava vybraných žáků základních či středních škol (peer aktivistů), zaměřená na rozvoj jejich znalostí a dovedností v oblasti prevence sociálně patologických jevů, a následné využití takto připravovaných dětí k realizování vzdělávacích akcí pro skupiny vrstevníků – své spolužáky pak sami seznamují kupř. s riziky užívání legálních a nelegálních drog a vedou je k hledání alternativ k tomuto rizikovému jednání.

Program je prováděn přijatelnější formou, než jakou by byla klasická výuka – vrstevník je tím, kdo předává informace, tudíž by měl být pro danou cílovou skupinu přijatelnější nežli učitel. Výzkumy zaměřené na různé formy této činnosti potvrzují, že mládež přebírá informace od svých vrstevníků radši než od dospělých (nejedná se o přednáškovou, frontální výuku, ale pracuje se s vrstevníky v menších skupinách. Daleko lépe než pouhá přednáška a konstatování se osvědčuje skupinová práce s dětmi, možnost nechat je volně a svobodně se vyjadřovat, diskutovat, umět obhájit správný názor a ustoupit od nesprávného. Moderní trendy směřují stále více k prolínání peer programů s jakousi formou outdoorových školení, která jsou známa spíše z oblasti řízení lidských zdrojů. Zejména důležitá je i schopnost vhodného odmítání nabízených návykových látek v různých situacích, kterou je účelné nacvičovat na modelových lekcích, aby se dítě dovedlo vhodně zachovat v reálném životě. (Nešpor, Csémy a Pernicová, 1998)

Peer programy jsou považovány za jednu z nejvhodnějších alternativ prevence sociálně – patologických jevů mezi dospívající mládeží, zejména také proto, že jsou vykonány pro děti zajímavým, netradičním způsobem a především aktivní formou. Používají se psychologické hry, prožitkové techniky, hrají se role, relaxace, výtvarné techniky, muzikoterapie apod., s paralelním využitím názorných přístupů (návčik způsobů odmítnutí drogy, dramatizace chování narkomana, provádění výpočtů týkajících se úspor za alkohol a tabák dětmi samotnými, atp.) a neformální spontánní diskuse. Účinné preventivní programy předpoklá-

dají podle Nešpora, Csémyho a Pernicové (1999) realizaci v menších skupinkách a mají výslovně interaktivní charakter.

K aktivitě je tak účastník veden samotnou strukturou programu (studenti např. vymýšlí slogany a plakáty vybízející ke zdravému způsobu života). Lektoři usilují o to podpořit ve studentech schopnost reflexe a hledání pozitivních vzorů, rozvoj kladných osobních vlastností, sociálních kompetencí, vlastního sebeoceňování a sebedůvěry. Programy zahrnují i techniky na vytvoření týmové spolupráce (např. jak uklidnit rušiče, jak zaktivovat skupinu), uvědomění si vlastních pocitů a hodnoty zdraví jako celku, neverbální komunikaci, rozvíjení tvořivosti, řešení problémů, učí se správně argumentovat. Po absolvování výcviku jsou děti schopné vzájemně spolupracovat i pomoci druhým.

V období dospívání (pro své známé psychologické charakteristiky tohoto období) je vliv vrstevníků zvláště významný. Z tohoto známého a nezpochybnitelného faktu vychází tedy i peer program. Peer program – pozitivní ovlivňování názorů a postojů mladých lidí zase mladými lidmi bez přítomnosti dospělých. Jak uvedeno výše, tyto programy jsou určeny celé populaci žáků. V podstatě plátí, že čím nižší věk žáka, tím je prevence méně specifická a je více orientovaná na obecnou ochranu zdraví. Naopak čím je žák starší, tím je prevence více zaměřena na jednotlivé návykové látky a tím více by měli být děti a dospívající do preventivního programu aktivně zapojení. U žáků vyššího věku také získává na významu racionální argumentace a možnost o problémech diskutovat. Je pak nezbytné tento prostor pro diskusi poskytnout a vnímat jej jako vhodný zdroj dalších informací a fixací získaných znalostí. (Nešpor a Csémy, 1998)

4 ORGANIZACE PEER PROGRAMU

Organizace peer programů je ovlivněna zejména osobností lektora, aktivistů i tématem programu. Nejčastěji je možné organizaci popsat ve formě jednotlivých bloků, které jsou charakteristické konkrétními aktivitami.

V prvním – motivačním bloku jsou vysvětleny cíle a principy programu, aktivisté jsou představeni a rozděleni do 3-4 skupin se 4-8 členy. Proběhne brainstorming (tzv. bouře či gejzír nápadů) na témata týkající se zdraví jako hodnoty, životního stylu bez drog a jiného návykového chování. Po každém tématu referují mluvčí skupiny o výsledcích skupinové práce, v závěru bloku aktivisté reagují na dotazy, které dostali na začátku a mohli si na ně odpovědi připravit, případně konzultovat s dospělou osobou. (Brichcín et al., 1997, s. 160; Nešpor et al., 1998, s. 68).

Druhý blok je věnován skupinové práci a je zaměřen na hledání lepších možností místo konzumace drog a holdování jiným návykovým aktivitám na zahánění nudy, překonání osobních strastí. Kromě vyjmenování možných způsobů řešení je užitečné diskutovat o jejich schůdnosti, kriticky je posuzovat. V další části bloku je vhodné vysvětlení a zařazení kratšího cvičení nebo jiné formy relaxace, které napomohou přechodu od teorie zdravého způsobu života k praxi. Postupně se zvyšuje náročnost na formální stránku projevu mluvčích skupin. (Brichcín et al., 1997, s. 160; Nešpor et al., 1998, s. 68).

Třetí blok je zaměřen na sociální dovednosti a způsoby odmítání. V jeho úvodu je potřebné zdůraznit, že umění odmítání je využitelné i v jiných situacích, než je nabídka drog, více způsobů odmítání existuje proto, aby z nich bylo možné vybrat přiměřeně okolnostem. Různé možnosti odmítání je velmi účelné prakticky procvičovat, po skupinách předvádět ostatním, diskutovat o jejich přijatelnosti a navrhnout lepší řešení. (Brinchín et al., 1997, s. 160; Nešpor et al., 1998, s. 68).

Čtvrtý blok se týká utvrzení nabytých znalostí a dovedností. Je možné zařadit brainstorming zaměřený na výhody společnosti, jejíž členové užívají umírněně legální drogy a nelegální mají pod kontrolou, na reklamní triky a propagaci zdravého životního stylu. Lze využít společné práce ve skupinách a prezentace jejich výsledků před ostatními. Blok i celé školení jsou ukončeny poděkováním peer aktivistům a předáním potvrzení o účasti v programu. (Brichcín et al., 1997, s. 160; Nešpor et al., 1998, s. 68).

Další řízení programu již záleží na studentech – vyškolených peer aktivistech, kteří na základě svého zájmu, nabytých znalostí a dovedností mohou oslovovat své vrstevníky a pomáhat jim, pokud bude potřeba. Vzdělávání aktivistů může být doplněno exkurzí do léčebny pro osoby závislé na návykových látkách či jiném návykovém chování. Kromě problematiky návykových látek charakteru substancí lze zařadit i další témata – virtuální drogy, bezpečnost v dopravě, šíření závažných infekčních chorob, prevence šikany, kriminality, komunikační a sociální dovednosti, relaxační techniky, zdravou výživu. Program může být modifikován podle zájmu jeho účastníků i podle orientace pedagoga (např. ekologie, umělecké či technické aktivity). (Brichcín et al., 1997, s. 160; Nešpor et al., 1998, s. 68).

Z teoretických poznatků o organizaci peer programů popsanych v literatuře pak přímo vychází i způsoby a přístupy k realizaci programů. V zásadě může realizace peer programů probíhat těmito způsoby:

- Vytvořením organizace, jejíž členové působí na své vrstevníky. To se může dít v rámci organizovaného programu na školách, nebo i neformálně. Takto připraveni vrstevníci mohou zvát své spolužáky do klubu, připravovat pro ně programy.
- Další možností je, že si školy vychovají své peer vedoucí samy, případně některá škola může sloužit jako metodické středisko, kde se peer instruktoři školí i pro další zařízení.

Je možné školit malé týmy – např. učitel a několik žáků z jeho školy. Tyto malé týmy pak zavádějí program na své škole. Výhodou je možnost takto poskytnout trénink i školám ze vzdálenějších oblastí. (Nešpor, 2003, s. 3).

5 PEER PROGRAMY A JEJICH METODIKA

Vzhledem ke skutečnosti, že předmětem této práce je aplikace peer programů ve školství, konkrétně na jeho středním stupni, zaměříme se v následujících kapitolách právě na metodiku organizace a provádění peer programů včetně jejich hodnocení, které považuji za nedílnou součást.

5.1 Metodika peer programů pro střední školy

Metodiku prevence na středních školách má ve své kompetenci metodik prevence, což je osoba, která vypracovává Minimální preventivní program ve spolupráci se všemi pedagogy, vedením školy a ostatními nepedagogickými pracovníky. Respektuje specifika školského zařízení a regionu, míru problémů ve vztahu k drogám mezi studenty. Zpracovává řád školy, ve kterém je jasně vyjádřen postoj zařízení k drogám legálním i nelegálním a následné kroky a opatření při jeho porušení. Rovněž spolupracuje s rodiči, jinými institucemi a organizacemi. (Skácelová in Kalina et al., 2003b, s. 330, Mužíková, 2010, s. 141)

Pedagogicko – psychologická poradna Brno prezentovala Desatero školního metodika prevence, které se vztahuje k úspěšné realizaci Minimálního preventivního programu (PPP BRNO on –line, 2011):

1. Odpovědný výběr garanta programu – učitel nebo vychovatel, jeho výběr je ovlivněn velikostí školy a podmínkami v ní, aktivním zájmem kandidáta o práci garanta, jeho osobnostními a odbornými předpoklady, důvěrou u studentů, přirozenou autoritou u studentů i kolegů.
2. Získání podpory řídicích pracovníků pro jeho realizaci. Získání podpory řídicích pracovníků (seznámit vedení školy s programem, získat je pro jeho realizaci, preferovat dlouhodobost, komplexnost, koordinovanost, východiska výchovy ke zdravému životnímu stylu, změnu postojů a chování, vybudovat si pozici odborníka na prevenci, dále se v tomto směru vzdělávat, zajistit finanční a materiální zabezpečení programu, dohodnout pravidla realizace programu ve škole).
3. Vybudování týmu spolupracovníků (seznámit kolegy s filosofií programu, zapojit je do jeho uskutečňování, zajistit průběžnou spolupráci s vedením školy, výchovným poradcem, mezipředmětovou spolupráci, spolupráci úplných základních škol se spádovými malotřídkami a mateřskými školami, otevřít prostor pro sdílení vzájemných očekávání

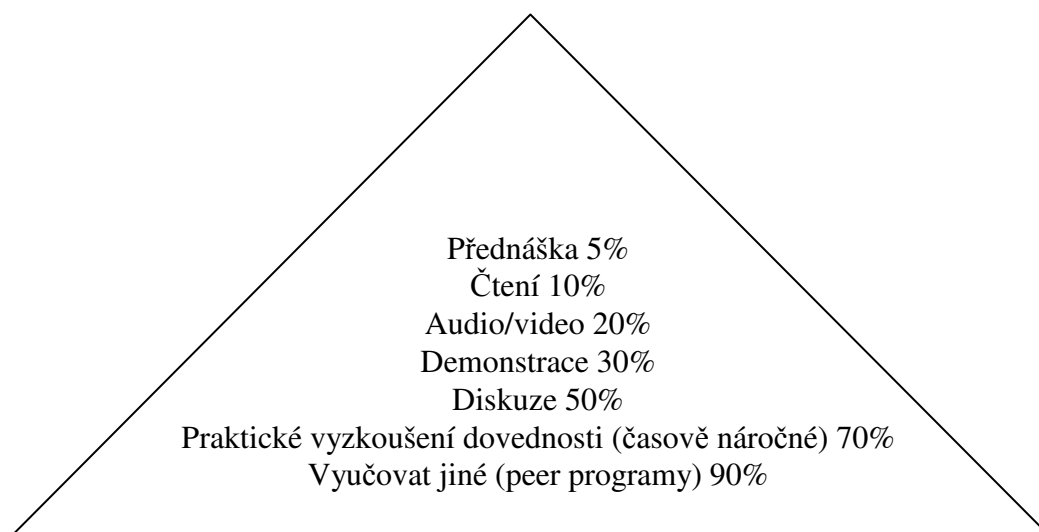
- a diskusi, na poradě technického personálu školy informovat ostatní zaměstnance o programu, sdělit jim svá očekávání).
4. Příprava aktivit pro žáky (vytvořit prostor v jednotlivých vyučovacích předmětech i v celkovém působení školy; při koncipování tematických bloků s dětmi je nezbytná znalost vlastností cílových skupin - např. jejich jazyka, hodnot, vzorů; příprava zásobníku her, vhodného místa pro realizaci aktivit - pokud možno jinde než v klasické třídě; důležitá je vlastní odborná připravenost, vhodný výběr informací s ohledem na nežádoucí návodný efekt, materiálové zajištění, atmosféra důvěry, stanovení konzultačních hodin pro setkání dětí se školním metodikem prevence, školním poradenským pracovištěm; nabídka volnočasových aktivit, víkendových a prázdninových akcí, využití možnosti peer programu, ev. klubová činnost).
 5. Zajištění metodických pomůcek, informací, kontaktů (vytvoření knihovny, videotéky, fonotéky pro potřeby školního metodika prevence a ostatních pedagogů, shromáždění všech dostupných informací o institucích, organizacích a odbornících, kteří v oblasti prevence působí v regionu (např. pedagogicko-psychologická poradna, krajská hygienická stanice, nízkoprahová zařízení, zřízení stálého informačního panelu, kde budou důležité informace zpřístupněny žákům a rodičům v odpovídající a přitažlivé formě).
 6. Pořádání aktivit pro rodiče (informovat Radu školy a Sdružení rodičů a přátel školy, získat jejich podporu a pomoc, oslovovat rodiče, seznamovat je se záměry a způsoby realizace programu, nejlépe na třídních schůzkách, příp. prostřednictvím regionálních médií, zapojit je do uskutečňování projektu).
 7. Spolupráce s ostatními odborníky (střediskem výchovné péče, pedagogicko-psychologickou poradnou, nízkoprahovým zařízením, lékaři, krajskou hygienickou stanicí, oddělením péče o dítě a rodinu, sociálními kurátory, odděleními sociální prevence, probační pracovníci soudu, Městskou policií, Policií ČR, nadřízenými protidrogovými koordinátory, protidrogovou komisí), vždy je nutný osobní kontakt.
 8. Pomoc při organizování volnočasových aktivit dětí a mládeže, oslovení státní správy a místní samosprávy - zastupitelstev (spolupráce s dalšími orgány státní správy a místní samosprávy, např. s obecními úřady všech úrovní, Úřady práce, centry volného času, sportovními a zájmovými organizacemi, nadacemi), opět je vždy nutný osobní kontakt.

9. Vhodná propagace programu (využití veřejných sdělovacích prostředků, např. místního a regionálního tisku, rozhlasu, televize, webových prezentací, školního časopisu, školního rozhlasu, oslovení laické i odborné veřejnosti a všech pater komunity s informacemi o existenci, průběhu, aktivitách, výsledcích a možnostech zapojení dalších zájemců do projektu).
10. Evidence a efektivita (vedení záznamů o přehledu realizovaných kroků a aktivit, plnění časového harmonogramu v průběhu školního roku, podnětech získaných ze zpětné vazby). Při hodnocení efektivity lze využít anket, dotazníků, rozhovorů, slohových prací, schránek důvěry, e-mailových schránek. Měřítkem efektivity může být ohlas u školních metodiků prevence, vedení škol, dalších členů pedagogického sboru, žáků, rodičů.

Strategie a programy snižování poptávky usilují především o snížení zájmu o užívání drog, eventuálně o jiné typy návykového chování. Poptávka může být snižována prostřednictvím preventivních programů, které mají odvracet uživatele nebo potenciálního uživatele od experimentování s ilegálními drogami nebo od jejich následného užívání. (Vodičková, 1998, s. 40, Nováková in Kalina et al., 2003b, s. 300-306, Skácelová in Kalina et al., 2003b, s. 307-309).

Osobně bych jako jedenáctý bod k výše uvedenému přidala i výběr aktivistů z řad studentů.

Níže uvedená pyramida ukazuje míru aktivity účastníků jednotlivých forem peer, jež jsou využívány u peer programů. U každé z těchto metod je taktéž zobrazeno v procentech, jak často se daná metoda používá v rámci popisované problematiky.



Obrázek 1 Míra aktivity účastníků o jednotlivých forem peer programů

Zdroj: Skácelová in Kalina et al., 2003, s. 294

Učitelé stručně vysvětlí žákům principy a požádají zájemce, aby se předběžně přihlásili do programu prevence. Kritériem pro budoucí peer aktivisty je, že nebudou konzumovat žádné návykové látky ani provozovat rizikové chování s návykovými rysy do konce školního roku, dále by neměli mít čtyřku nebo horší známku z některého z hlavních předmětů. (Nešpor et al., 1994a; Brichtin et al., 1997).

Motivací k účasti aktivistů ve vrstevnickém programu je získání dovednosti v mezilidských vztazích a při práci s lidmi, což bývá potvrzeno osvědčením o absolvování. Peer program obvykle probíhá během výuky i po jejím skončení. Program není nijak náročný na materiál. Postačí volné listy papíru, tužky nebo jiné psací potřeby k výrobě plakátů, pak větší čtvrtka nebo arch papíru, fixy nebo křídly. Užitečná je i tabule, která patří k běžnému vybavení třídy. Triangl nebo jiný podobný nástroj. Užitečná je příručka pro peer aktivisty. Lze rovněž využít místnost s kobercem s minimem školního nábytku. (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1994, s. 39).

Výcvik peer aktivistů se cíleně připravuje pro jejich budoucí práci a roli ve vrstevnickém programu. Výcvik je rozdělen do čtyř jednohodinových bloků: motivačního, hledání lepších alternativ, sociálních dovedností a utvrzení. V jeho průběhu školitelé přihlášených aktivistů mohou dojít ke zjištění, že se na tuto práci někdo z nich nehodí. Nižší úroveň komunikativnosti či horší vyjadřovací schopnosti nejsou kritické, aktivista se může dobře

zapojit do skupinových aktivit a pracovat se staršími studenty. Závažnějším problémem jsou zájemci, kteří se nedokáží ztotožnit s cíli programu, nebo je vysloveně odmítají. U nich lze uvažovat o diskrétním způsobu, jak je z výcviku vyřadit ještě před jeho ukončením. (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1994, s. 40).

Zájem a vhodná motivace účastníků je klíčovým faktorem pro kvalitní přípravu peer aktivistů. Pedagog by měl chránit zdravé sebevědomí studentů, dávat jim prostor, preferovat jejich ochotu a snahu plnit zadané úkoly, i když dělají chyby, nechat je nejprve vyjádřit se, teprve pak je opravovat či doplňovat, nedopustit zbytečnou konfrontaci a znejišťování. Neujasní-li si pedagog od počátku, čeho chce dosáhnout, tj. které vědomosti, informace, poznatky chce žákům sdělit, kterým dovednostem naučit a které postoje navodit, a proč tyto cíle sleduje, ztrácí celá, často náročná učitelova i žákova práce smysl a význam. (Skácelová in Kalina et al., 2003b, s. 291-294).

5.2 Didaktické metody peer programů

Pokud se zaměříme na didaktické postupy využívaných v peer programech lze konstatovat, že mezi nejčastěji využívanými jsou právě následující:

- didaktické metody dialogické (založené především na činnostním principu rozhovoru),
- metody názorně-demonstrační a metody praktických činností studentů (založené především na pozorovací činnosti a na vlastní praktické aktivitě),
- metody rozborové, situační, projektové a inscenační (založené především na analyticko-syntetické činnosti žáka a na principu hraní rolí). (Vališová, Kasíková, 2012, s. 198).

Principem užitých didaktických metod je zejména dát prostor studentům k samostatné řízené práci a vlastním názorovým projevům na základě demonstrovaných faktů popřípadě inscenovaných situací. Takovýto osobní edukační prožitek má zásadní efekt jak ve vztahu ke znalostem o problematice, tak i k tvorbě názorových postojů.

5.3 Specifita peer programu

Specifita programu spočívá v jasném definování krátkodobých cílů a aktivit, poněvadž velmi obecné vymezení vede k nejistým výsledkům. Ke specifickým krátkodobým cílům

počítáme zvýšení znalosti studentů o drogách, oslovení všech studentů v dané věkové skupině relevantními informacemi, vyhrazení určitého počtu hodin v týdnu v každé třídě pro školní prevenci drog a užívání drog na školních prostranstvích, výběr a vymezení předávaných informací, určení cílové skupiny a látek (aktivit) na něž by se měla zaměřit pozornost. (Richter et al., 2005).

Měřitelnost a kontrolovatelnost spočívá v nezbytném definování hmatatelných a jasných výstupů školního programu, posuzování aktivit, které jsou součástí projektu, komplexním hodnocením (evaluací). Naplňování krátkodobých cílů je možné posuzovat podle konkrétních výstupů projektu, realizaci a úroveň aktivit v rámci projektu stanovením hodnotitelných ukazatelů (znaků). Výsledky je možné měřit pomocí monitorovacích nástrojů, např. sledovat, kolik studentů jisté věkové skupiny bylo v určitém počtu hodin osloveno specifickými informacemi a s jakým výsledkem znalostí. (Richter et al., 2005, s. 158).

Krátkodobé cíle anebo metody školního protidrogového preventivního programu se ne vždy setkají s příznivým ohlasem, pochopením či přijetím u všech zúčastněných přímo ve škole nebo v její blízkosti. Tento případ může nastat, není-li iniciátorem programu ředitel nebo vedení školy a pedagogický sbor nemá zájem investovat do programu energii ani čas. V rámci realizace peer programu je potřebné, aby spolu osazenstvo školy komunikovalo a podle svých možností se snažilo o dosažení jeho cílů. Personál školy, který není přesvědčen o přínosu školního programu prevence užívání drog jej, nemusí akceptovat, poněvadž pochybuje o jeho účinnosti a obává se práce navíc. Studenti mohou mít pocit, že pro ně zamýšlený program není vhodný, zaměřuje se na špatná témata, narušuje ochranu jejich soukromí. (Richter et al., 2005, s. 158).

Základem kvalitního peer programu je spoluúčast studentů na stanovování krátkodobých cílů i na jeho implementaci. Míra přijetí obsahu programu se zvýší, pokud studenti podporují jak přístup, tak vhodné začlenění daného programu do života školy. Rodiče se mohou zajímat o to, jaký typ prevence se provádí, někteří se dokonce mohou obávat, že preventivní aktivity podporují užívání drog. Je proto důležité informovat je o skutečnosti, že ve škole bude probíhat školní program protidrogové prevence a jak bude implementován do školního života. Poskytnutí relevantních informací, otevřený přístup a nabídka zodpovězení dotazů souvisejících s peer programem pomáhá nastolit vztah důvěry mezi školou a rodiči. Zároveň je velmi vhodné a důležité nabídnout rodičům možnost podílet se na programu. (Richter et al., 2005, s. 158).

Dobře koncipovaný peer program užívání drog by měl být přijatelný pro všechny následující cí skupiny: žáci, vedení školy, učitelský sbor, personál školy, rodiče a zákonní zástupci studentů, komunita.

Z hlediska dosažitelnosti, pozitivní podpory a účasti na školním protidrogovém peer programu je nutné stanovení realistických a splnitelných cílů. Vedou-li aktivity a intervence k nulové nebo jen nepodstatným výsledkům, začne podpora chodu programu ochabovat. (Richter et al., 2005, s. 158).

Řešitelé projektu by měli zvládat následující úkoly (Richter et al., 2005):

- stanovení dlouhodobých vizí – zejména se jedná o pozitivní změny postojů a chování cílové populační skupiny směrem ke zdravému životnímu stylu bez drog,
- střízlivá očekávání ohledně dosažení změn v chování studentů ve vztahu ke drogám,
- kritičnost – v případě potíží hledat chyby nejprve ve vlastních řadách, nejprve realizovat projekt v menší skupině osob jako pilotní studii, v případě úspěchu působení rozšiřovat, těžit z podnětů, které řešitelé projektu obdrží cestou zpětné vazby,
- využití podpory všech zúčastněných včetně personálu školy, studentů, rodičů či zákonných zástupců,
- šetrné hospodaření s finančními prostředky- řešitelé projektu by s nimi měli hospodařit účelně a hospodárně,
- respektování typu a polohy školy- peer program musí být modifikován podle okolností, zda se škola nachází ve starší nebo nové zástavbě, jaká je její velikost a struktura studentů tak, aby byla zohledněna rasová, etnická a náboženská práva cílové skupiny,
- rozhodování- program může narazit na problémy, jež je nutné včas a vhodně řešit, dodržovat časový harmonogram, kontrolovat využívání financí, lidských a materiálních zdrojů,
- očekávání změn, důsledky programu-je nutné kontrolovat plnění krátkodobých cílů dle časového harmonogramu, dlouhodobých vizí dle změn chování, názorů a postojů cílové skupiny, akceptovat informace ze zpětné vazby, uvažovat o působení programu na celou komunitu, její život a zvyklosti,

- kritické přebírání zkušeností odjinud- při realizaci peer programu se nebráníme zkušenostem z ciziny, ale bereme je vždy s rezervou, co funguje v zámoří, nemusí fungovat v českém prostředí, a naopak,
- přijatelnost změn- řešitelé by měli uvažovat o dopadu změn působených preventivním projektem na komunitu, snažit se, aby byly v souladu s uznávanými společenskými, etickými a vědeckými normami, sebelepší projekt nemůže obsáhnout všechna rizika, je proto třeba zohlednit, že chování a postoje zájmové populační skupiny i celé komunity se mohou měnit pomaleji a v menším rozsahu, než se původně očekávalo.

Časová přiměřenost a vymezenost preventivního projektu souvisí s faktem, že se postoje a chování populační skupiny nedají změnit okamžitě, ale vyžadují určitý čas. Obvykle lze první pozitivní signály zachytit za několik měsíců, za dva až tři roky by měly již být jasně patrné, ale jejich zesílení a fixace trvají několik let. Podpora účastníků projektu je svázána s jeho časovou náročností. (Richter et al., 2005).

Časová vymezenost peer programu představuje:

- stanovení jasného časového rozvrhu,
- splnění úkolů v určitém a jasně definovaném časovém rámci,
- čas pro aplikaci prevence, čas pro působení prevence v populaci,

zahrnutí jak aktivit, které probíhají dlouhodobě např. u obecného cíle snížit míru užívání drog, tak aktivit, které probíhají krátkodoběji.

6 PEER PROGRAMY VE VÝCHOVĚ A VDĚLÁNÍ ŽÁKŮ A STUDENTŮ

Pro účely této práce budeme nahlížet na peer programy z hlediska jeho uplatnění ve školství. Ve školství je nejobvyklejší orientace na preventivní peer programy zejména pak v souvislosti s palčivými sociopatologickými jevy.

6.1 Preventivní program ve školách

Je v zájmu žáků nebo studentů, pedagogů, rodičů i společnosti, aby bylo v budoucnu co nejvíce lidí zdravých, proto škola může přispět k zmírnění problémů způsobených návykovými látkami. Školní prevence by se měla zaměřovat na všechny legální i nelegální drogy, které mohou vést k návyku či závislosti (Richter et al., 2005, s. 158).

Ve všech členských státech Evropské unie jsou školy považovány za nejdůležitější zařízení pro všeobecnou prevenci. Z tohoto důvodu výrazně vzrostl důraz kladený na prevenci ve školách v národních strategiích a při strukturovaném uplatňování tohoto přístupu, což se odráží v rozšiřování školní protidrogové politiky, rozvoji specifických modulových programů protidrogové prevence pro školy a s tím souvisejícím zkvalitňováním pedagogického vzdělání. (RADA EU, 2005a, s. 54; RADA EU, 2005b, s. 27).

Pedagogická profese je nenahraditelná i v oblasti prevence problémů způsobených návykovými látkami. Bylo by nebezpečné očekávat, že prevenci na škole zajistí jinak kvalifikovaní externisté, kteří neznají situaci ani žáky nebo studenty. Je jistě správné spolupracovat s dalšími odborníky, ale hlavní odpovědnost a hlavní tíhu práce nese i v této oblasti pedagogický sbor. (Nešpor, 2003, s. 19).

6.2 Spolupráce rodiny a školy při realizaci peer programů

Naprosto nezbytnou součástí úspěchu realizovaných peer programů ve školství na všech úrovních je úzká spolupráce rodiny a školy. Obě strany musí k problematice přistupovat zásadově a s realistickými ambicemi.

Peer programy vyžadují na poli spolupráce rodiny a školy úzké vazby.

Očekávání školy od rodičů jsou následující (Nešpor, Csémy, 2003, s. 104):

Realistická očekávání:

- Spolupráce rodičů se školou, zejména v případě výskytu komplikací.
- Vytvoření podmínek pro náležitou přípravu dítěte do školy a uspokojení jeho potřeb.
- Vedení dítěte k dobrým způsobům trávení volného času a zdravého způsobu života.
- Přehled o tom, s kým se dítě stýká ve volném čase.
- Zajištění přiměřené lékařské a psychologické pomoci pro dítě.
- Pochopení pro mnohdy nelehkou práci pedagoga, nebude bezdůvodné oslabování autority pedagoga u dětí. Své případné výhrady dokáží rodiče sdělit škole přímo.

Pedagogové, respektive vedení školy však může mít mnohdy i zcela nerealistické očekávání spolupráce ze strany rodičů, která se projevují v modelových situacích.

Nerealistická očekávání:

- Rodiče nějak zařídí, aby se z problémového žáka stal žák bezproblémový-
- O prevenci se postarají sami (ignorování faktu, že dítě ve škole, kde není pod dohledem rodičů, tráví značnou část svého času).
- Mají při prevenci u dětí neomezené časové i materiální možnosti.
- Budou automaticky souhlasit se vším, co škola v prevenci i v jiných oblastech dětem nabízí.
- Dokáží sami i bez odborné pomoci včas rozpoznat a zvládat problémy s návykovými látkami u dítěte.
- Nebudou mluvit do aktivit, které se ve škole odehrávají.

Pochopitelně také rodiče oplývají celou řadou očekávání, která mohou být zcela reálná. Pro příklad můžeme uvést následující.

Očekávání rodičů od školy jsou tato (Nešpor, Csémy, 2003, s. 104):

Realistická očekávání:

- Škola bude bezpečným místem, kde nebudou dostupné návykové látky a činnosti.
- Bude používat postupy, které jsou smysluplné a účinné.

- Zprostředkuje rodičům informace, které jim pomohou při prevenci. Může rovněž doporučit, kde hledat pomoc pro různé problémy jejich dětí.
- Bude povzbuzovat žáky ke kvalitním způsobům trávení volného času a ke zdravému způsobu života.
- Bude s rodiči v soustavném kontaktu i za normálních okolností, a tím spíše v případě problémů nebo komplikací.

Rodiče jsou zpravidla velmi zainteresovanou skupinou a někdy bývají jejich očekávání od školou realizovaných peer programů nereálná.

Nerealistická očekávání:

- Škola se o prevenci v oblasti drog a jiného návykového chování postará sama, rodiče se tím nemusejí zabývat.
- Do školy budou chodit pouze ideální děti, které nemají problémy s návykovými látkami a činnostmi.
- Nebude nutit rodiče, aby i jen uvažovali o tak nepříjemných záležitostech, jako jsou návykové látky a činnosti dětí.
- Převezme odpovědnost i za trávení volného času dětí.
- Nebude rodiče zdržovat tím, že by je zvala k osobnímu jednání, své případné problémy s dětmi si vyřeší sami.

Při realizaci vrstevnických programů se nejprve kontaktuje ředitel školy, seznámí se s programem a zároveň se zjišťuje, jaký má zájem o spolupráci. Potom následuje informace o programu pro učitelský sbor, výběr spolupracovníků z řad učitelů. Je samozřejmé, že úvodní sdělení má učitele motivovat ke spolupráci a poskytnout základní informaci o programu. Cílem programu je v zásadě soběstačnost školy v primární prevenci, což ale v případě potřeby nevylučuje spolupráci s jinými institucemi v případě zvláštních problémů. Všichni pedagogičtí pracovníci školy by měli být alespoň obecně informováni o krátké intervenci a preventivních aktivitách, které na školách probíhají. Měli by také znát pravidla týkající se návykových látek ve školním prostředí a to, jak postupovat v případě jejich porušení. Elementární informace o krátké intervenci by tedy měla být poskytnuta i těm peda-

gogickým pracovníkům, kteří ji obvykle neprovádějí. (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1994, s. 38).

7 HODNOCENÍ METODIKY PEER PROGRAMŮ

V posledních letech se neustále zvyšuje míra znepokojení nad tím, že řadě preventivních aktivit schází adekvátní evaluace. O její potřebě již dnes panuje jednomyslná shoda a převládá názor, že evaluace by měla být základním prvkem každé školní intervence. Evaluace navíc může nabídnout příležitost shromáždit od učitelů a rodičů informace, které se v normálním školním životě nedají sbírat. Nutno zdůraznit, že evaluace je nástrojem k získání informací a k důkladnějšímu porozumění tomu, co se odehrává uvnitř školy. (Galla, ©2002, s. 133).

Zaměřujeme-li se na účinnost a dopad programu, upřednostňujeme evaluaci výstupů. Evaluaci výstupu dlouhodobého programu lze provést s určitým časovým odstupem, např. tehdy, když se očekávají první výsledky. Nejčastěji používaným nástrojem této formy evaluace je dotazníkové šetření, které se soustředí na počáteční účinky (zvyšování míry znalostí, změnu postoje, nové dovednosti). Je potřeba počítat s tím, že některé účinky se projeví dříve, jiné později. (Galla, ©2002, s. 133).

Peer programy jsou, nebo by měly být, souborem živých metod a postupů, proto je nezbytné provést jejich vyhodnocení podle zvolených kritérií. Z hodnocení je pak nezbytné vyvodit patřičné závěry a nové poznatky znovu zakomponovat do procesu a to tak, aby příští realizovaná akce mohla vykazovat zvýšení kvalitativních ukazatelů. Ukázalo se, že programy účinné u všech typů návykových látek byly interaktivní, tj. žáci při nich byli zapojeni a pracovalo se zde se sociálními vlivy, využíval se nácvik dovedností potřebných k životu apod. Jako zvláště prospěšné se ukázaly dovednosti odmítání drog (samostatně nebo v rámci nácviku dalších sociálních dovedností), aktivní účast žáků a interakce mezi vrstevníky. Rozsáhlé programy nebyly tak úspěšné, jako programy menší.

7.1 Druhy hodnocení

Realizátoři peer programů nebo jejich hodnotitelé, mají k dispozici několik druhů hodnocení a záleží jen na konkrétním případě, jaký bude zvolen. Pro úplnost se seznámíme s těmi nejčastěji používanými hodnoceními:

a) Hodnocení výchozí situace

Hodnocení výchozí situace může brát v úvahu publikované studie týkající se rozšířenosti různých návykových látek u dětí a dospívajících, nebo se může opírat o anketu prováděnou

na konkrétní škole nebo pracovišti. Klasický příklad toho, že se nevyplácí tuto formu hodnocení podceňovat nabídla pracovnice Světové zdravotnické organizace L. Rileyová. Podle ní se na Nový Zéland dostaly informace o komplikacích, které působí těkavé látky školní mládeži ve Velké Británii. Na školách na Novém Zélandě začali proto pořádat přednášky o těkavých látkách. Nechtěným výsledkem takové prevence bylo vzbuzení zájmu o těkavé látky a to, že je tamní školáci začali také zneužívat. Ohlédneme – li se od neúčinné preventivní strategie, kterou v tomto případě použili, byla největší chyba právě v tom, že před zahájením programu dobře nezmapovali tamní situaci a nezabývali se reálnými a aktuálními návykovými riziky, jimiž byla tamní situace vystavena. (Nešpor et al., 1999, s. 17).

b) Hodnocení procesu

Ani nejpečlivější plánování projektu zpravidla nepostihne veškeré nahodilosti a komplikace, které mohou při jeho realizaci nastat. Právě hodnocení procesu je velmi důležité pro hladký průběh programu, protože umožňuje citlivě reagovat na odezvu studentů a projekt modifikovat. Ani v USA není důsledné a dlouhodobé hodnocení školních programů samozřejmostí. Z velkého množství školních programů používaných celostátně v USA bylo pouze 10 programů dostatečně hodnoceno a z nich 8 se ukázalo jako schopných snížit spotřebu návykových látek, přinejmenším z krátkodobého hlediska. U nás jsme v oblasti hodnocení efektivity prevence na školách na samém počátku. (Nešpor et al., 1999, s. 17).

c) Krátkodobý efekt programu

Zjišťuje se bezprostředně po skončení programu, což je výhodné z organizačního hlediska. Může mnohé napovědět, ale nedá se přeceňovat, ať už je pozitivní nebo negativní. Pozitivní efekt programů, které netrvají dostatečně dlouho a neprobíhají u nich tzv. posilující sezení, se může postupně vytrácet. Naopak negativní efekt nemusí znamenat, že je ta která technika neúčinná, ale např. to, že program nebyl dostatečně intenzivní.

d) Dlouhodobý efekt programu

Dlouhodobé výsledky toho kterého programu (např. po půl roce, jednou v roce nebo i po více letech) mají z odborného hlediska daleko největší hodnotu. Jejich získávání je ale obtížné z více důvodů:

- V průběhu let dochází k tomu, že se stále více dětí a dospívajících setkává s legálními i s ilegálními návykovými látkami. I program, který takový vývoj byť i jen zpomalí, nikoliv zvrátí, je třeba považovat za úspěšný.

- I z tohoto důvodu se provádějí studie využívající kontrolní skupinu, s níž se nepracuje nebo u které se provede jiný způsob prevence a kterou je možné s experimentální skupinou porovnávat. Aby bylo takové srovnání objektivní, musí být kontrolní skupina v podstatných rysech velmi podobná experimentální skupině.

Zejména výsledky malých studií, které nemají kontrolní skupinu, jsou pronikavě ovlivněny jinými faktory než preventivní intervencí (např. velké zvýšení dostupnosti drog v určité lokalitě, proces dospívání, přechod na jinou školu nebo do jiného prostředí apod.).

e) Hodnocení poměru efekt versus cena

Jedná se o poměrně náročnou formu hodnocení programu beroucí v úvahu efektivitu programu i ekonomické možnosti školy nebo organizace. Z tohoto hlediska jsou nejlepší efektivní a levné programy a nejhorší neefektivní a drahé programy. S exkluzivními programy prevence a léčby zahrnující dlouhé cesty a velké výdaje se lze setkávat i u nás. I kdyby byly tyto programy efektivní, což je často nejisté, nejsou takové programy právě pro svoji vysokou cenu v širším měřítku použitelné. Jak uvedeno výše, hodnocení ceny programu a prospěchu, který přináší, nemusí být snadné. Do ceny programu je třeba zahrnout přímé náklady na přípravu, realizaci a hodnocení programu a u programů v pracovním prostředí i ztrátu pracovního času a tedy nižší produktivitu. Na druhé straně efekt programu by měl brát v úvahu např. lepší zdravotní stav, lepší sociální adaptaci, nižší kriminalitu, vyšší zaměstnavatelnost, lepší produktivitu práce, stabilnější a kvalitnější sociální vztahy, vyšší kvalitu života i pozitivní působení jedince, který žije relativně zdravě. ((Nešpor et al., 1999, s. 18).

7.2 Problémy spojené s hodnocením

Problémy spojené s hodnocením je třeba v hodnotícím procesu identifikovat, aby nedošlo ke zkreslení výsledků hodnocení samotného, popřípadě doporučení z něj vycházejících. Podceněním těchto problémů by se mohl v důsledku poškodit i následující peer program, který by byl veden podle chybně opravené či doplněné metodiky. Mezi nejčastěji se vyskytující problémy je možné zařadit:

a) Korelace mezi výsledky a jejich zobecnitelnost

Existují slabé korelace mezi znalostmi a žádoucím chováním ve vztahu k návykovým látkám, což do značné míry vysvětluje neúčinnost programů zaměřených výlučně na získávání znalostí. Programy, které vedou k oddálení kontaktu s legálními drogami (alkohol, ta-

bák) snižují i riziko ve vztahu k ilegálním drogám. To ale patrně neplatí v opačném směru. Tedy na programy zaměřené výlučně na nealkoholové drogy zpravidla neovlivní spotřebu alkoholu.

b) Přesah programu např. do sousední třídy

I v kontrolované studii probíhající na téže škole je možné, že se během neformálních interakcí mezi žáky mimo vyučování přenesou pozitivní efekty programu do třídy, která v experimentu slouží pouze jako kontrolní skupina.

c) Přirozené zhoršování situace

Statistická data, která máme k dispozici, jednoznačně svědčí, že zkušenosti s návykovými látkami a také související problémy u dětí a dospívajících, narůstají s přibývajícím věkem. Jak uvedeno výše, pozitivním výsledkem programu může být i nezhoršování, nebo pomalejší zhoršování situace ve srovnání s kontrolní skupinou.

d) Nevyváženost kontrolní a experimentální skupiny

Pokud bychom např. za kontrolní skupinu zvolili děti, nebo dospívající, kteří odmítli účast v programu, lze předpokládat, že experiment nebude objektivní, protože kontrolní skupina je méně motivovaná ke spolupráci, má slabší vazbu na školu což mohou být dosti podstatné rizikové faktory.

e) Nedostatečná intenzita programu

Nároky na učitele spíše narůstají a pravděpodobnost, že nějaký sice účinný, ale vysoce náročný program bude široce realizován, není velká. Navíc některé školy, ať z neznalosti, nebo pohodlí, dávají přednost programům organizačně i časově nenáročným. Za této situace je tendence i efektivní programy redukovat na minimum, což může oslabovat jejich efekt. Pro dlouhodobější efekt je naopak žádoucí dlouhodobé působení s posilovacími sezeními v následujících letech.

f) Subjektivní faktory při hodnocení

Nemáme zde na mysli přímo podvody, k nimž také ve vědě a výzkumu čas od času dochází, ale jiné subjektivní faktory. Tak i při anonymním závěrečném hodnocení může žák efekt určitého programu nadhodnocovat, nebo podhodnocovat s ohledem na svůj vztah k tomu, kdo program vede. Navíc se může v různých programech projevit i charisma toho či onoho vedoucího programu. Subjektivní faktor se může promítnout i do formulace otázek,

nebo do způsobu jejich interpretace. Jak je patrné z výše uvedeného, je okruh subjektivních vlivů poměrně nesnadno překonatelný. Patrně neúčinnějším způsobem, jak subjektivní faktory překonat, je opakovat experiment v jiném prostředí, protože právě opakovatelnost experimentu subjektivní faktory do velké míry eliminuje. Je naopak pochopitelné, že riziko chyb způsobených subjektivními faktory vzrůstá, jestliže je hodnotitel přímo, nebo nepřímo závislý na pozitivním, nebo negativním výsledku hodnocení, nebo jestliže nemá dostatečnou kvalifikaci a zkušeností. ((Nešpor et al., 1999, s. 19).

7.3 Hodnocení efektivity preventivních programů v České republice

Není doposud známo, že by v České republice proběhl preventivní program ve školním prostředí, jehož součástí by bylo hodnocení krátkodobého a dlouhodobého účinku na spotřebu návykových látek a jehož výsledky by byly publikovány v odborném tisku. ((Nešpor et al., 1999, s. 20).

Důvody, proč tomu tak je, lze shrnout následovně:

- Hodnocení, zejména dlouhodobé a zahrnující kontrolní skupinu je časově, metodicky i finančně relativně náročné.
- Autoři, nebo provozovatelé některých komerčně výhodných, preventivních programů navíc ani zpravidla nemají zájem o objektivní posouzení svého programu.
- Mnozí hodnocení jako takové i závěry zahraničního výzkumu podceňují a bagatelizují a dávají přednost programům, o jejichž účinnosti lze pochybovat.

Možností, která není sice ideální, ale je alespoň přijatelná, je převzít některé zahraniční programy a postupy, které byly náležitě hodnoceny jinde, a adaptovat je na naše poměry. To se týká zejména peer programů, nácviku sociálních dovedností a některých programů prevence v rodině a časné intervence. ((Nešpor et al., 1999, s. 20).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

8 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V teoretické části mé bakalářské práce jsem popisovala peer program jako výukovou metodu pro uplatnění v protidrogové prevenci. V praktické části se zaměřím na hodnocení úspěšnosti peer programu. Předmětem bude, zda jsou studenti spokojeni s peer programem. K tomu mi pomůže dotazník, který bude zaměřen na drogovou problematiku po stránce didaktické. Výzkum jsem prováděla na gymnáziu v Uherském Hradišti.

8.1 Vymezení výzkumného problému

Záměrem praktické části této práce je zhodnotit peer program realizovaný na gymnáziu. Podobně jak bylo popsáno v teoretické části, vnímám hodnocení programu jako potřebnou součást kontinuálního vylepšení této formy výuky. Zaměřila jsem se proto na výzkum v konkrétním prostředí, kde byl program realizován v širším měřítku a kde je vysoká pravděpodobnost relevantních odpovědí od žáků. Výzkum mi tak umožní lépe vyhodnotit přijatou hypotézu.

8.2 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit jaký vliv má peer program na studenty střední školy a jaký studenti zaujímají k peer programu vztah a k peer aktivistům .

8.3 Hypotézy

Byla stanovena jedna věcná hypotéza pro daný výzkum. Věcná hypotéza zní následovně

- Vrstevníci jsou pro žáky 1. ročníku střední školy přijatelnější při získávání informací o kontroverzních společenských tématech (drogy, gambling, šikana apod.) než jiné skupiny (rodiče, sourozenci, učitelé) v porovnání s žáky ostatních ročníků.

8.4 Popis výzkumného vzorku

Výzkum se uskutečnil na gymnáziu v Uherském Hradišti. Celkem bylo dotazováno 104 studentů z prvního, třetího a čtvrtého ročníku čtyřletého gymnázia. Návratnost dotazníků byla 100% z důvodů vstřícnosti kantorů a také ochotou a zájmem studentů podílet se na výzkumu. Záměrně jsem prováděla výzkum u absolventů peer programů na téma prevence

drogové závislosti. Tato zvolená skupina nejlépe odpovídá mým výzkumným záměrům a může poskytnou vypovídající data pro práci se stanovenými hypotézami.

8.5 Metoda výzkumu a skladba dotazníku

Kvantitativní výzkum byl realizován na základě dotazníkového šetření. Dotazník je vhodná metoda pro sběr informací. Dotazník je nejpoužitelnější technickou metodou sběru dat. Díky dotazníku získáváme spoustu dat v krátkém čase. Dotazník má i své nevýhody. Nelze ověřit pravdivost odpovědí nebo studenti otázkám neporozumí a odpoví špatně.

Dotazník obsahoval 1 otevřenou a 16 uzavřených položek. Otázky byly seřazeny do šesti okruhů (oblastí). Otázka 1 a 2 byly otázky kontaktní. Otázky 3 až 5 byly obsahového charakteru.

Charakter otázek	Otázka č.
Obsah	3, 4, 5
Proces	6, 7, 8
Produkt	9, 10, 11
Prostředí	12, 13, 14
Hodnocení	15, 16, 17

Tab 1. Strukturování otázek v dotazníku

Jak je patrné z tabulky č. 1, jednotlivé dotazy jsou přiřazeny konkrétním oblastem výzkumného záměru. První blok otázek (3,4,5) je zaměřen na samotný obsah peer programu drogové závislosti a její prevence, zejména tedy na novost a srozumitelnost předávaných informací. Otázky druhé skupiny (6,7,8) mají za cíl šetřit metodiku vedení peer programu, přístup lektorů a časovou dotaci vymezenou pro realizaci peer programu.

Třetí sada otázek (9,10,11) zjišťuje informace o užitečnosti předávaných informací a zájmu o absolvování podobného programu i v budoucnu. Předposlední trojice dotazů (12,13,14) patří mezi určující ve vztahu ke zjištění, zda informace získané v rámci peer programu jsou diskutovány s rodiči a rodinnými příslušníky. Poslední sestava dotazů (15,16,17) je pak orientována na individuální hodnocení peer programu, zejména pak se zaměřením na vyhodnocení celkové atmosféry a přínosu absolvování programu.

Takto rozčleněné dotazy do skupin pomohou bližšímu pochopení výsledků dotazníkového šetření a jejich struktury. Je pak možné snadněji upřesnit případné externality ve zpracová-

ní výsledků a vysvětlit i některé konkrétnější jevy ve vztahu ke zkoumané problematice a statistickému vzorku respondentů.

9 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány v programu Microsoft Excel ve formě výsečových, či sloupcových grafů. Informace jsou vyhodnoceny na základě prvního a druhého stupně třídění. V prvním stupni třídění je soubor respondentů vyhodnocován jako celek. V druhém stupni třídění je porovnávána kombinace otázek a jsou testovány hypotézy.

9.1 Třídění prvního stupně

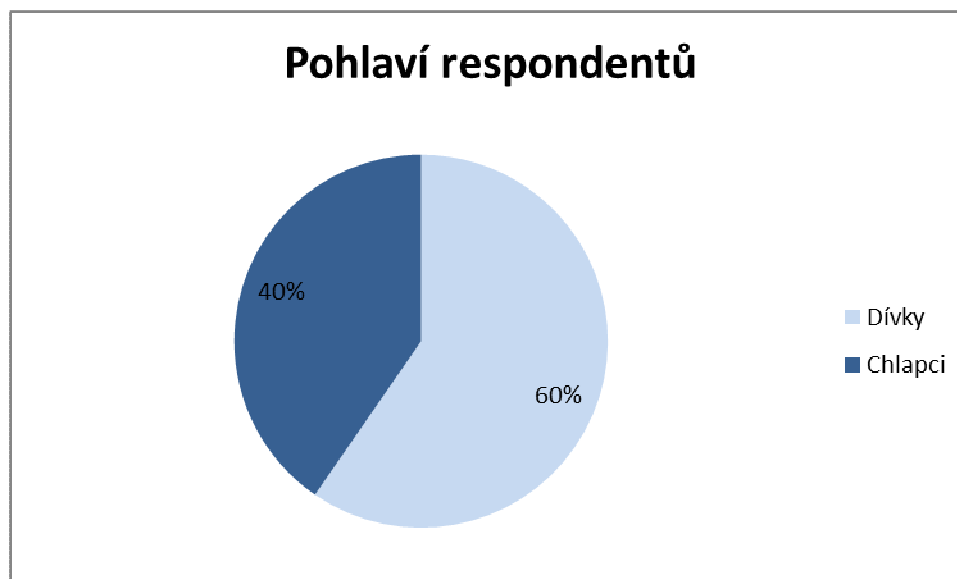
1. Pohlaví respondentů

Jste dívka nebo chlapec?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Dívky	62	59,6
Chlapci	42	40,4
Celkem	104	100,0

Tab 2. Pohlaví respondentů

Více respondentů bylo z řad dívek (59,6 %). Chlapci byli zastoupeni ve 40,4 %.



Graf 1. Pohlaví respondentů

Respondentů bylo celkem 104, z toho méně bylo chlapců. Dívek bylo 62, chlapců 42.

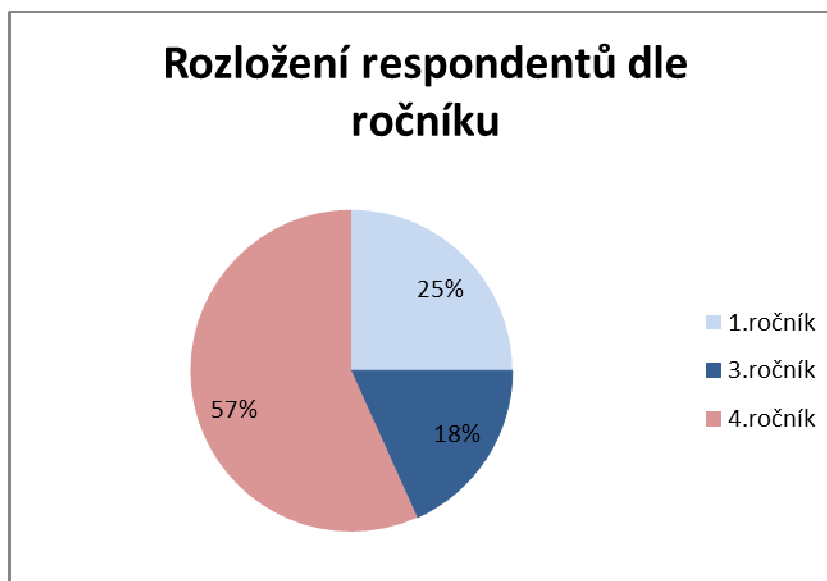
2. Rozložení respondentů dle ročníku

Který ročník navštěvujete?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1. ročník	26	25,0
3. ročník	19	18,3
4. ročník	59	56,7
Celkem	104	100,0

Tab 3. Rozložení respondentů dle ročníku

Rozložení respondentů podle ročníku bylo nerovnoměrné, největší zastoupení bylo ve 4. ročníku 56,7 %. Méně respondentů bylo z řad 1. ročníku (25,0%) a nejméně zase z řad 3. ročníku (18,3 %).



Graf 2. Rozložení respondentů dle ročníku

Nejvíce respondentů bylo ze 4. ročníku a to 59 žáků. Ve 3. ročníku se výzkumu zúčastnilo 19 žáků. 26 žáků bylo z 1. ročníku. Žáci 2. ročníku nebyli osloveni, protože peer program neabsolvovali.

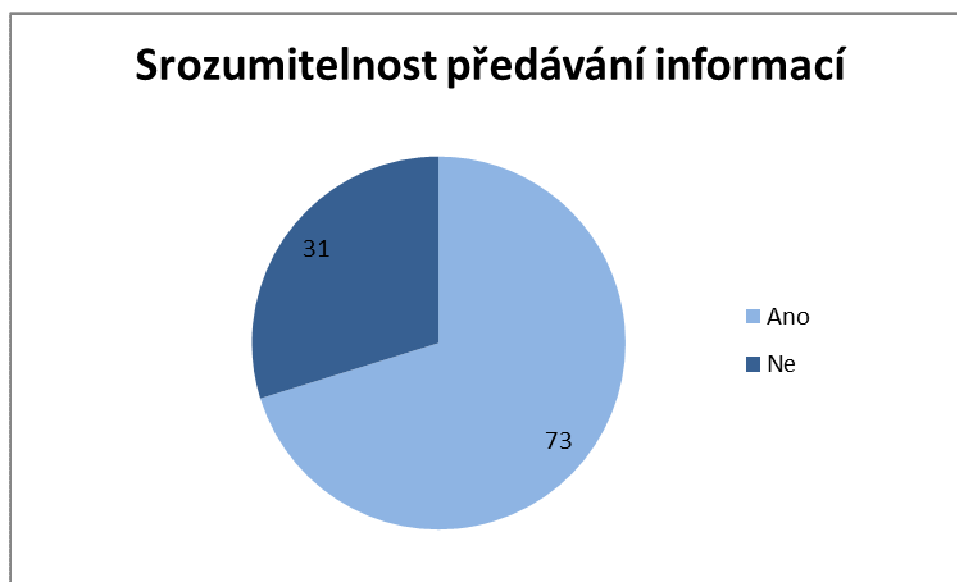
3.Srozumitelnost předávání informací

Byly Vám předány informace o tématu srozumitelně a jasně?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	73	70,2
Ne	31	29,8
Celkem	104	100,0

Tab 4. Srozumitelnost předávání informací

Více respondentů odpovědělo, že informace o tématu byly předány srozumitelně a jasně. Celkově takhle odpovědělo 70,2 % respondentů. O pravém opaku je přesvědčeno 29,8 % respondentů.



Graf 3. Srozumitelnost předávání informací

73 respondentů uvedlo, že informace o tématu byly předány srozumitelně a jasně a 31 respondentů nesdílelo tento názor. Odpovědi byly rovnoměrně uvedeny, co se týká pohlaví i jednotlivých ročníků.

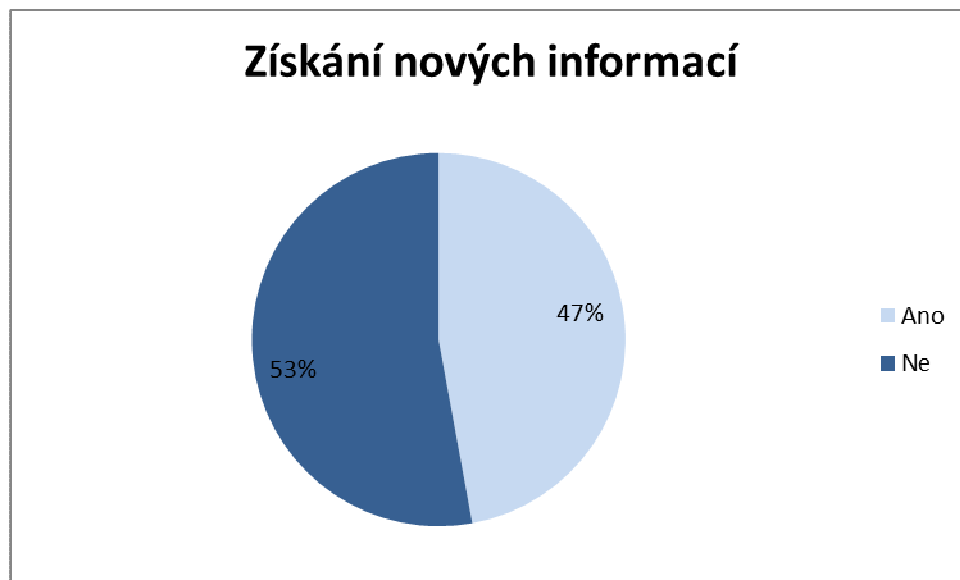
4. Získání nových informací

Dozvěděl/a jste se v rámci peer programu nové informace?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	49	47,1
Ne	55	52,9
Celkem	104	100,0

Tab 5. Získávání nových informací

Mezi odpověďmi nebyl zásadní rozdíl. Více respondentů označilo skutečnost, že nezískali nové informace (52,9 %).



Graf 4. Získávání nových informací

Mezi odpověďmi, co se pohlaví i ročníků (1. a 3. ročníku) týká, nebyly výrazné rozdíly. Více respondentů označilo možnost „Ne“ (55). Výsledky kvantitativně výrazně ovlivnili žáci 4. ročníku.

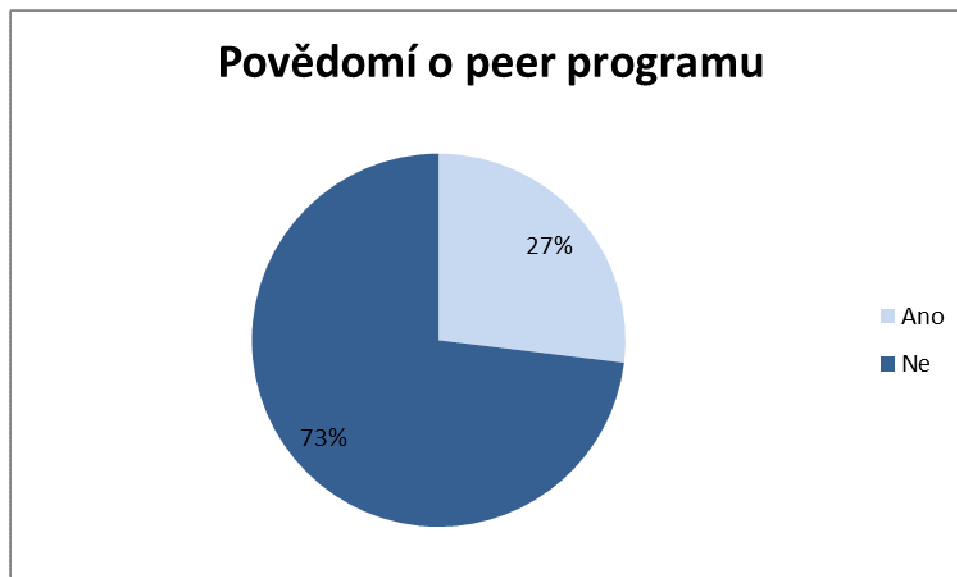
5. Povědomí o peer programu

Slyšel/a jste o peer programu ještě před jeho absolvováním?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	28	26,9
Ne	76	73,1
Celkem	104	100,0

Tab 6. Povědomí o peer programu

Respondenti ve výrazně větším počtu nemají povědomí o peer programu. Odpovědi jsou v poměru 19/7 pro neznalost peer programu.



Graf 5. Povědomí o peer programu

Chlapci 1. ročníku odpovídali téměř shodně u obou předložených odpovědí (poměr 3/4). Z toho plyne, že chlapci 1. ročníku měli povědomí o peer programu. Tuto domněnku je však třeba doložit dalšími případnými výzkumy.

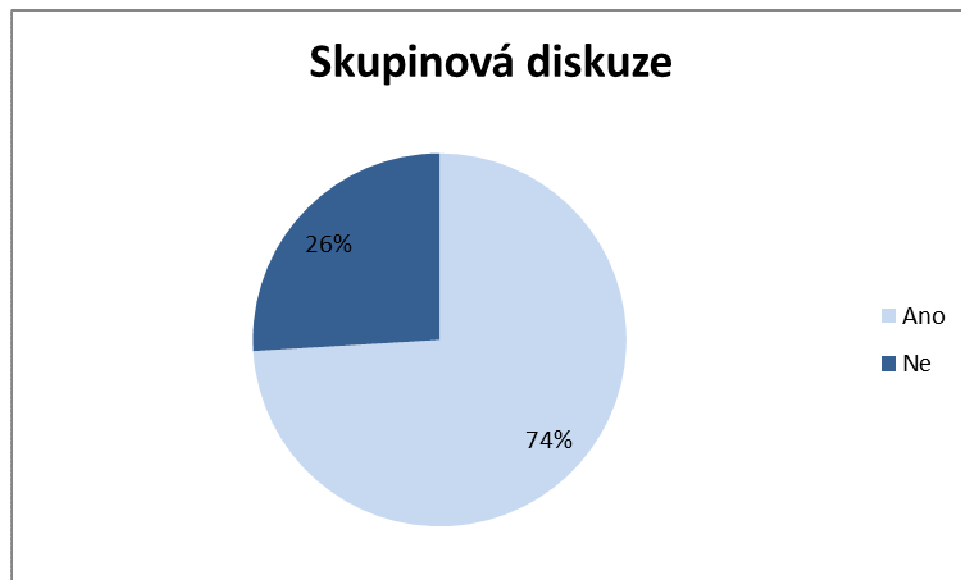
6. Skupinová diskuze

Vyhovuje Vám vedení peer programu skupinovou diskusí?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	77	74,0
Ne	27	26,0
Celkem	104	100,0

Tab 7. Skupinová diskuze

Pro skupinovou diskuzi se přiklání 74,0 % respondentů. Pouze 26,0 % si myslí opak.



Graf 6. Skupinová diskuze

Téměř $\frac{3}{4}$ respondentů souhlasí se skupinovou diskuzí při vedení peer programu. Výzkum prokázal, že se odpovědi shodovaly v rámci pohlaví i ročníku.

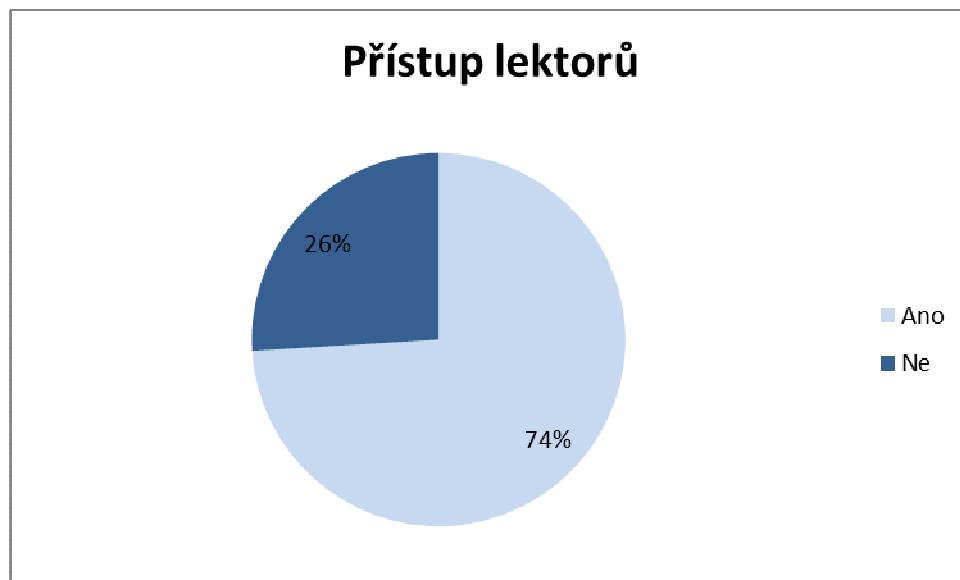
7. Přístup lektorů

Byl podle Vás přístup lektorů k Vám otevřený a rovnocenný?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	77	74,0
Ne	27	26,0
Celkem	104	100,0

Tab 8. Přístup lektorů

Pro otevřený a rovnocenný přístup se přiklání 74,0 % respondentů. Pouze 26,0 % si myslí opak.



Graf 7. Přístup lektorů

Téměř $\frac{3}{4}$ respondentů souhlasí, že lektori se chovají otevřeně a rovnocenně. U obou pohlaví 3. ročníku se odpovědi příliš nelišily.

8. Prostor k vyjádření názorů a postojů respondenta

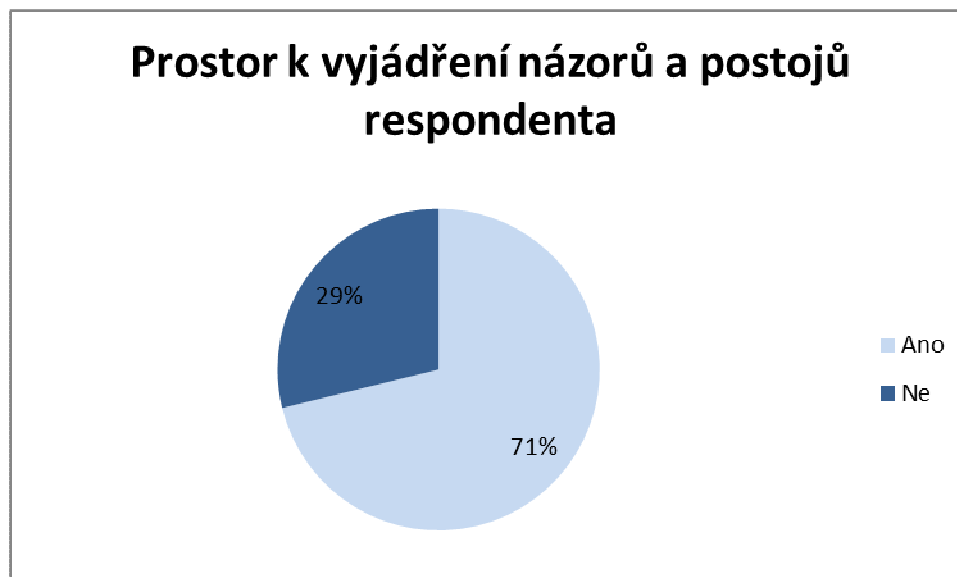
Dostal/a jste dostatečný prostor k vyjádření Vašich názorů a postojů?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	74	71,2
Ne	30	28,8
Celkem	104	100,0

Tab 9. Prostor k vyjádření respondenta

Žáci byli povětšinou spokojeni s prostorem k vyjádření svých názorů a postojů (71,2 %).

Menší skupina z respondentů nebyla s prostorem spokojena (28,8 %).



Graf 8. Prostor k vyjádření respondenta

Jenom žáci 3. ročníku nebyli spokojeni s dostatečným prostorem k vlastnímu vyjádření svých názorů a postojů.

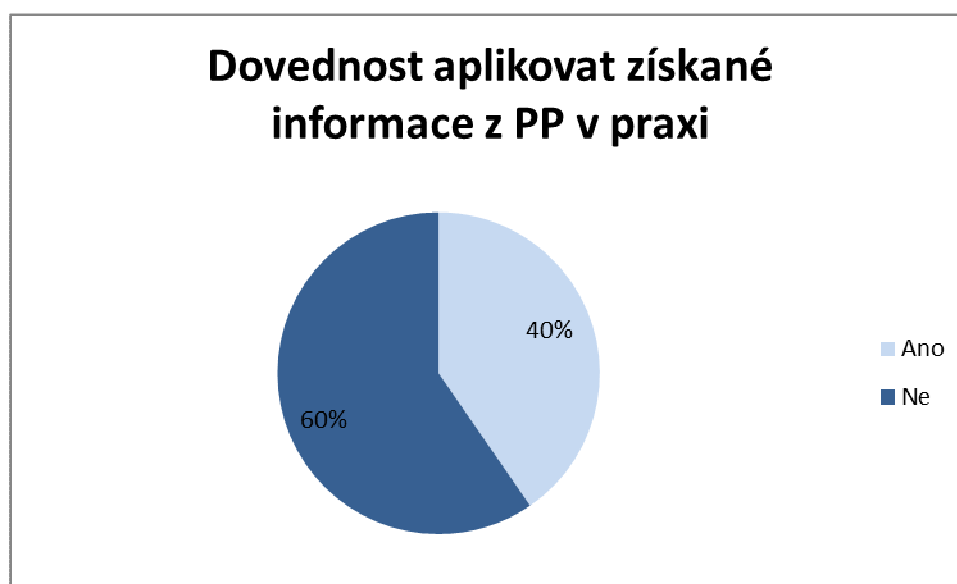
9. Dovednost aplikovat získané informace z peer programu v praxi

Dokázal/a by jste na základě získaných informací z peer programu pomoci sobě, popř. kamarádovi v krizové situaci?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	42	40,4
Ne	62	59,6
Celkem	104	100,0

Tab 10. Dovednost aplikovat získané informace z PP v praxi

Více respondentů by nebylo schopno pomoci sobě, popř. kamarádovi v krizové situaci (59,6 %). Nezanedbatelná je také opačná odpověď, kdyby toho daný respondent schopen byl (40,4 %).



Graf 9. Dovednost aplikovat získané informace z PP v praxi

62 respondentů se domnívá, že by na základě získaných informací z PP si nedokázalo pomoci (popř. pomoci kamarádovi) v krizové situaci. Žáci vyšších ročníků jsou méně přesvědčeni o své schopnosti pomoci sobě či např. svým vrstevníkům.

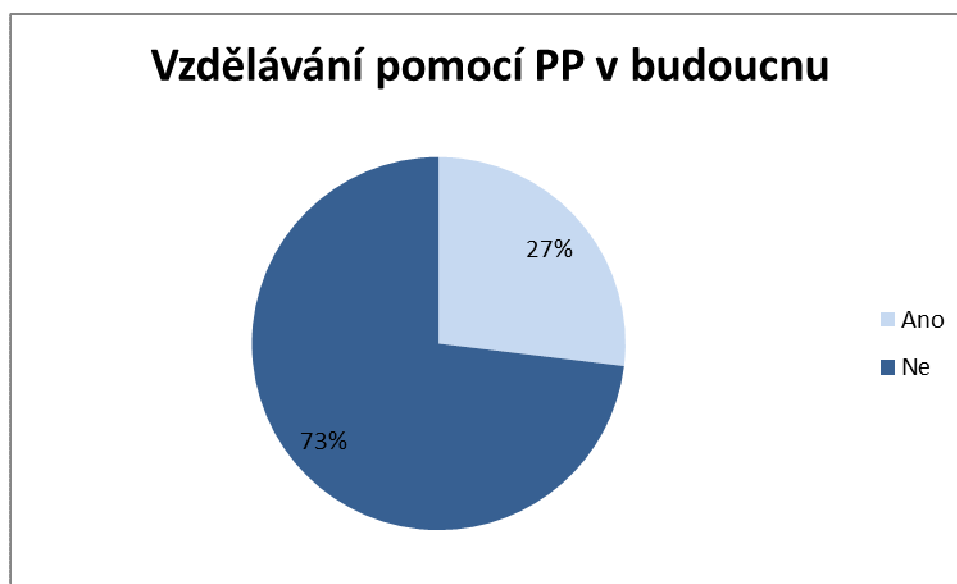
10. Vzdělávání pomocí peer programu v budoucnu

Chtěl/a byste se prostřednictvím peer programu vzdělávat i v budoucnu?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	28	26,9
Ne	76	73,1
Celkem	104	100,0

Tab 11. Vzdělávání pomocí PP v budoucnu

Respondenti ve větším množství odpovídali, že nemají zájem se vzdělávat pomocí PP v budoucnu (73,1 %). Žáci střední školy by se rádi v menším množství vzdělávali v dané oblasti prostřednictvím peer programu (26,9 %).



Graf 10. Vzdělávání pomocí PP v budoucnu

Žáci 1. ročníku mají zájem vzdělávat se pomocí PP i v budoucnu. Celkově by se nerado vzdělávalo (s relativní četností) 73,1 % žáků prostřednictvím peer programu.

11. Zájem stát se v budoucnu lektorem

Zaujal Vás peer program natolik, že byste se chtěl/a stát lektorem?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	7	6,7
Ne	88	84,6
Již jsem byl lektorem	9	8,7
Celkem	104	100,0

Tab 12. Zájem stát se v budoucnu lektorem

Většina žáků odpověděla, že by se v budoucnu nechtěla stát lektorem (84,6 %). Ostatní nabízené odpovědi byly označeny téměř rovnoměrně.



Graf 11. Zájem stát se v budoucnu lektorem

Jednoznačně převládá názor, a to bez rozdílu pohlaví a ročníku, že není zájem stát se lektorem v podobně koncipovaném peer programu.

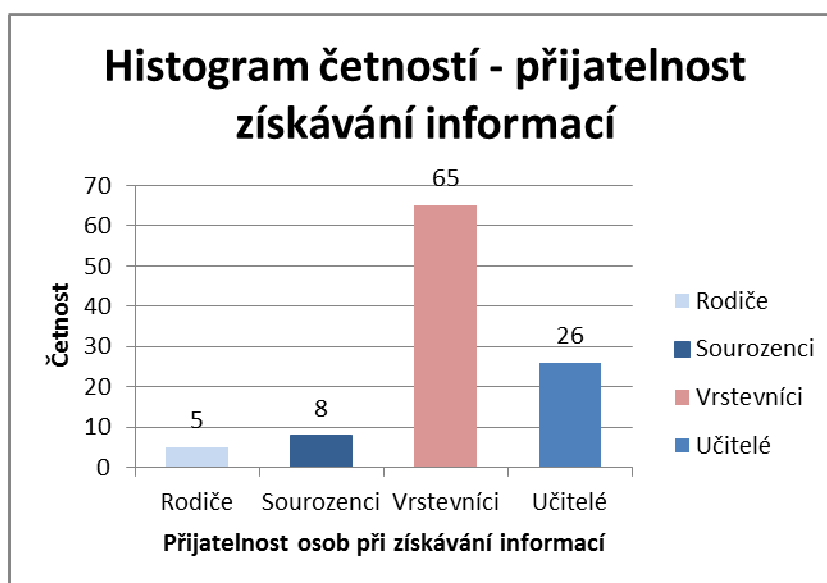
12. Přijatelnost získávání informací

Je pro Vás přijatelnější získávat informace o kontroverzních společenských tématech (drogy, gamblering, šikana apod.) od: Rodičů, Sourozenců, Vrstevníků, Učitelů.

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rodiče	5	4,8
Sourozenci	8	7,7
Vrstevníci	65	62,5
Učitelé	26	25,0
Celkem	104	100,0

Tab 13. Přijatelnost získávání informací

Nejpřijatelnější je získávat informace o kontroverzních společenských tématech (drogy, gamblering, šikana apod.) pro žáky od vrstevníků (62,5 %). Nejméně přijatelní jsou rodiče jako zdroj získávání informací (4,8 %).



Graf 12. Přijatelnost získávání informací

Učitelé jsou pro žáky přijatelnější při získávání informací než sourozenci. Mezi sourozenci a rodiči je malý rozdíl v uvedených odpovědích.

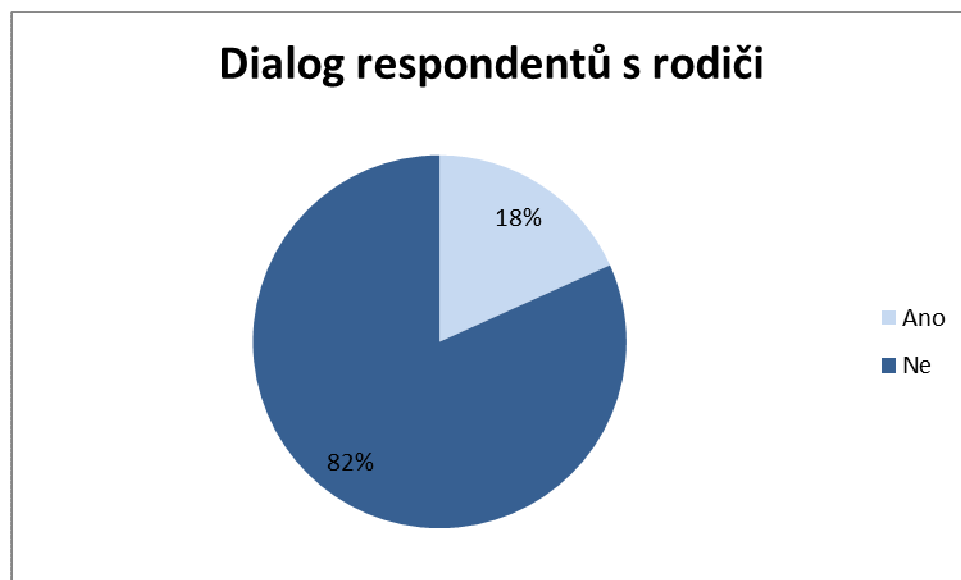
13. Dialog respondentů s rodiči

Mluvíte doma s rodiči, co jste se spolužáky zažili na peer programu?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	19	18.3
Ne	85	81.7
Celkem	104	100.0

Tab 14. Dialog respondentů s rodiči

Většina respondentů nemluví doma s rodiči o tom, co se spolužáky zažili na peer programu (81,7 %). Pouze 18,3 % uvedlo opačnou odpověď.



Graf 13. Dialog respondentů s rodiči

Z hlediska pohlaví i jednotlivých ročníků nejsou výrazné rozdíly mezi odpověďmi. Poměr mezi odpovědí ano/ne je asi 1:4.

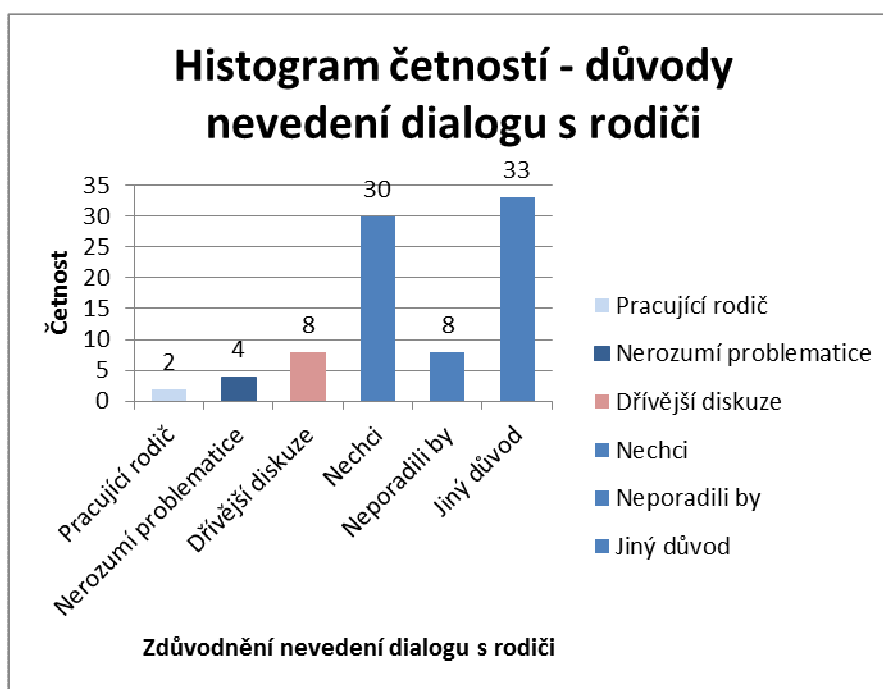
14. Zdůvodnění nevedení dialogu respondentů s rodiči

Pokud na předchozí otázku máte odpověď NE, můžete říct, proč o tom doma s rodiči nehovoříte?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Pracující rodič	2	2.4
Nerozumí problematice	4	4.7
Dřívější diskuze	8	9.4
Nechci	30	35.3
Neporadili by	8	9.4
Jiný důvod	33	38.8
Celkem	85	100.0

Tab 15. Důvody nevedení dialogu respondentů s rodiči

Nejvíce respondenti preferovali odpověď „Jiný důvod“ (38,8 %) a „Nechci“ (35,3 %). Nejméně uvedlo odpověď „Pracující rodič“ (2,4 %).



Graf 14. Důvody nevedení dialogu respondentů s rodiči

Téměř $\frac{3}{4}$ odpovědí tvoří dvě možnosti – „Jiný důvod“ a „Nechci“. Zbývající čtyři odpovědi jsou zastoupeny přibližně v $\frac{1}{4}$. Odpovědi se neliší ani co se pohlaví, ani co se jednotlivých ročníků týká.

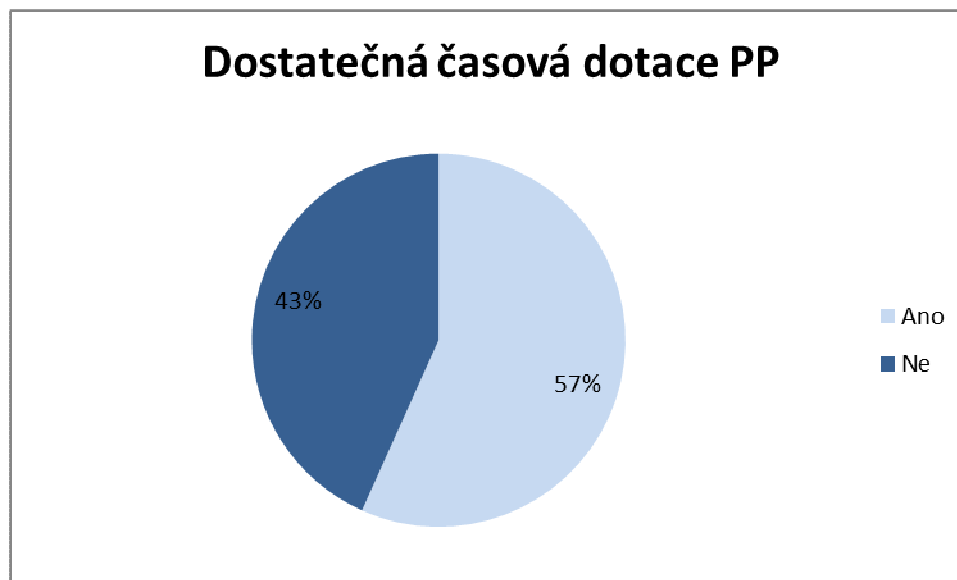
15. Časová dotace peer programu

Hodnotíte časovou dotaci pro peer program jako dostatečnou?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	59	56.7
Ne	45	43.3
Celkem	104	100.0

Tab 16. Dostatečná časová dotace peer programu

Výrazný rozdíl v této dichotomické položce v rámci odpovědí není. „Ano“ uvedlo 56,7 % respondentů. „Ne“ 43,3 % respondentů.



Graf 15. Dostatečná časová dotace peer programu

Méně častá odpověď „Ne“ převažovala u žáků 3.ročníků. To je také důvod, proč se jednotlivé odpovědi v rámci celku příliš neliší.

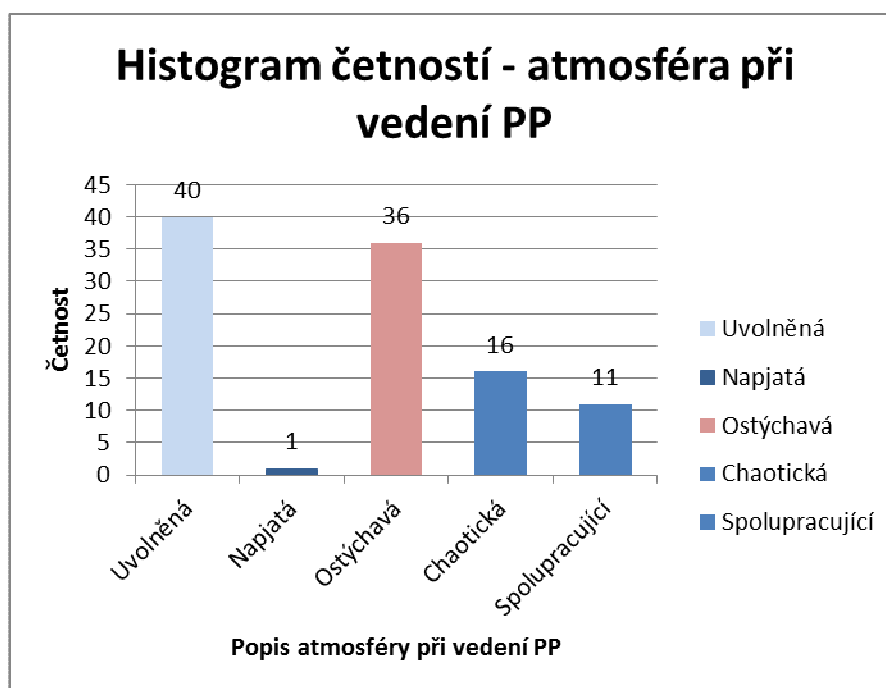
16. Atmosféra při vedení peer programu

Jak hodnotíte celkovou atmosféru peer programu ve vaší třídě?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Uvolněná	40	38.5
Napjatá	1	1.0
Ostýchavá	36	34.6
Chaotická	16	15.4
Spolupracující	11	10.6
Celkem	104	100.0

Tab 17. Atmosféra při vedení peer programu

Největší počet žáků uvedlo, že celková atmosféra peer programu v jejich třídě byla „Uvolněná“ (38,5 %). Podobnou četnost dosáhla i odpověď „Ostýchavá“ (34,6 %).



Graf 16. Atmosféra při vedení peer programu

Atmosféra při vedení peer programu byla pozitivně hodnocena ve více než 50 % případů („Uvolněná“, „Spolupracující“). Neutrální odpověď („Ostýchavá“) uvedlo 34,6 % respondentů. Spíše negativní odpověď („Napjatá“, „Chaotická“) byla vybrána v 16,4 % případů.

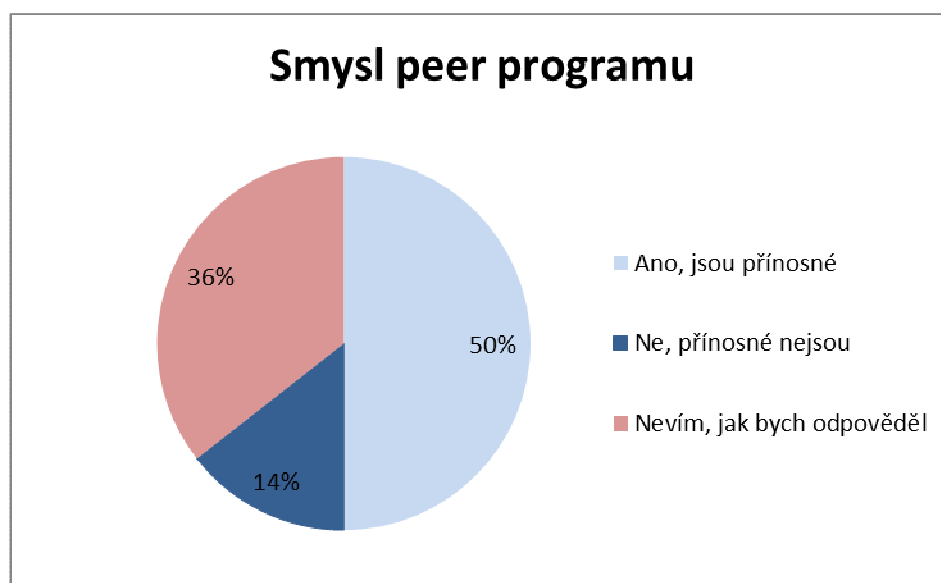
17.Smysl peer programu

Mají, podle Vás peer programy smysl?

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, jsou přínosné	52	50.0
Ne, přínosné nejsou	15	14.4
Nevím, jak bych odpověděl	37	35.6
Celkem	104	100.0

Tab 18. Smysl peer programu

Respondenti si v polovině případů myslí, že peer programy jsou přínosné. O trochu více než třetina žáků neví, jak by odpověděla. Pouze pro 14,4 % respondentů postrádají peer programy smysl.



Graf 17. Smysl peer programu

Nejvíce žáků odpovědělo, že peer program má smysl (52 žáků). Druhá polovina z nich se rozdělila mezi odpovědi „Ne, přínosné nejsou“ (15 žáků) a „Nevím, jak bych odpověděl/a“ (37 žáků).

9.2 Vyhodnocení hypotézy a cílů práce

V této kapitole je hlavní úlohou testovat a vyhodnotit hypotézu stanovenou na začátku práce. Hypotéza byla testována na základě testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Stanovená hypotéza vychází z položek č.2 a č.12.

H_0 : Přijímání získávání informací o kontroverzních společenských tématech (drogy, gambling, šikana apod.) pro žáky 1. ročníku střední školy u jednotlivých skupin (rodinní příslušníci, vrstevníci, učitelé) a žáků ostatních ročníků je stejné.

H_A : Přijímání získávání informací kontroverzních společenských tématech (drogy, gambling, šikana apod.) pro žáky 1. ročníku střední školy u jednotlivých skupin (rodinní příslušníci, vrstevníci, učitelé) a žáků ostatních ročníků není stejné.

žáci / ročník	přijatelnost při získávání informací			Σ
	rodinní příslušníci	vrstevníci	učitelé	
1.ročník	3 (3.3)	21 (16.3)	2 (6.5)	26
3.ročník	3 (2.4)	5 (11.9)	11 (4.8)	19
4.ročník	7 (7.4)	39 (36.9)	13 (14.8)	59
Celkem	13 (13.0)	65 (65.0)	26 (26.0)	104

Tab 19. Přijatelnost při získávání informací pro jednotlivé ročníky

Tabulka rozděluje žáky do jednotlivých ročníků. Druhým vstupem tabulky jsou možnosti odpovědi na otázku, od jaké skupiny žáci raději získávají informace. Čísla v jednotlivých buňkách jsou dvě – první číslo označuje pozorovanou četnost (P), druhé číslo (v závorce) značí očekávanou četnost (O).

P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
3	4	-1	1	0.250
21	14.8	6.2	38.44	2.597
2	6.2	-4.2	17.64	2.845
3	2.9	0.1	0.01	0.003
5	10.7	-5.7	32.49	3.036
11	4.4	6.6	43.56	9.900
7	6.1	0.9	0.81	0.133
39	22.5	16.5	272.25	12.100
13	9.4	3.6	12.96	1.379
$\chi^2 =$				31.994

Tab 20. Odvozená tabulka – chí kvadrát

Odvozená tabulka četností vychází z výše uvedené kontingenční tabulky. V závěru je vypočítána hodnota chí-kvadrátu pro dané testování.

Vypočítaná hodnota chí-kvadrátu je 31,994. Hladina významnosti byla zvolena 0,01. Počet stupňů volnosti je $f = 4$. Pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti je kritická hodnota chí-kvadrátu 13,277. Vypočítaná hodnota chí-kvadrátu je vyšší než hodnota kritická.

Odmítáme tedy nulovou hypotézu H_0 a přijímáme hypotézu alternativní H_A při hladině významnosti 0,01. To znamená, že přijatelnost při získávání informací o kontroverzních společenských tématech (drogy, gambling, šikana apod.) pro žáky 1. ročníku střední školy u jednotlivých skupin (rodinní příslušníci, vrstevníci, učitelé) a žáků ostatních ročníků není stejná.

Je zajímavé srovnat výsledky výzkumného šetření s teoretickými poznatky, které jsou uváděny v literatuře. Pokud zobecníme získané informace na základě relevantních sdělení účastníků výzkumu, dojdeme k závěru, že nelze jednoznačně potvrdit rozpor či soulad s teoretickými základy v podobě, jak jsou uvedeny v mé práci. Budeme tedy konfrontovat vybrané poznatky vzájemně.

Je pozoruhodné, že literatura označuje za nejvhodnější věkový rozsah při aplikaci peer programu rozmezí 13-20 let. Z výsledků mého výzkumu lze vyvodit, že žáci posledních ročníků střední školy nemají zájem se dále vzdělávat ani sami působit jako školitelé peer programů bez ohledu na zvolené téma. U této skupiny žáků se projevuje jistá forma apatie vůči peer programům a inovativním metodám výuky obecně. Ani vedení diskuse a výměna názorů v rámci skupiny není atraktivní formou peer programu. Tento fakt mě osobně při zpracování tohoto tématu výrazně zaujal. V budoucnu bych ráda připravila výzkumný projekt právě pro tyto věkové skupiny absolventů peer programů s cílem zjistit, proč zastávají tyto postoje. Z mého hlediska bych tedy spíše situovala ideální věk pro příjem informací prostřednictvím peer programů mezi 12-17 rokem věku.

Na druhou stranu se potvrdil výzkumným šetřením teoretický poznatek, že má-li fungovat přenos a fixace informací o vybraném tématu v rámci peer programů, pak je skupina žáků ideálním prostředím. Žáci sdílejí společné zážitky a žijí velkou část svých životů „společně“. Mohou tedy lépe pracovat ve skupinách a průchodnější jsou i společné diskuze i mimo aktivit v rámci peer programu. Znalosti a dovednosti tak lépe fixují a osvojují si. Je tren-

dem o společensky kontroverzních tématech diskutovat zejména s vrstevníky a zároveň informovaní vrstevníci jsou pro své posluchače relevantními autoritami.

Z výzkumu vyplynulo a na předchozí odstavec volně navazuje také fakt, že pro žáky se při řešení společensky kontroverzních témat dostávají na samotný konec žebříčku autorit rodiče. Skutečnost, že ani nediskutují s rodiči o peer programu, natož o tématu samotném, je zarážející a zde vidím velký prosto pro spolupráci rodiny a školy na přípravách a realizace podobně koncipovaných vzdělávacích plánech. Rodinné prostředí je pro vývoj jedince a formování jeho názorů klíčovým prostředím a neměla by být proto z procesu edukace vyčleněna.

9.3 Doporučení pro zefektivnění peer programu

Na základě výsledků dotazníkového šetření a jejich zobecnění lze definovat několik doporučení pro aplikaci preventivních programů drogové závislosti. Užitečnou změnou by jistě bylo využití podobných metod již na základním stupni školského systému. Bylo by pak možné snadněji pracovat s žáky nejenom v rámci diskusních kruhů na téma drogové závislosti a jejich prevence, ale také je využít jako aktivisty pro předávání informací jejich vrstevníkům. Nebála bych se doporučit začít s podobně koncipovanými programy již na druhém stupni základní školy, zejména pak pokud uvážíme závažnost zkoumaného jevu.

Dalším impulzem pro organizaci peer programu je na základě vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření rozšíření časové dotace nejenom pro přípravu peer aktivistů, ale také pro fázi uplatnění poznatků o vybraném tématu v hodině. V průběhu lekce jsou schopni zkušení aktivisté probudit diskusi o tématu, která přináší nové otázky a podněty. Větší prostor by mohl napomoci k prohloubení předávaných informací a jejich intenzivnější fixaci.

Posledním v řadě, nikoliv však významem, je prohloubení vztahu mezi školou a rodinou při informovanosti o plánovaných aplikacích preventivních peer programů na škole a konzultace jejich výsledků nejenom z pohledu vedoucích peer programů, ale také z hlediska rodiny, tedy nejzkušenějších pozorovatelů všech žáků, kteří programy absolvovali. Jedná se o jednu z nejužitečnějších zpětných vazeb pro evaluaci vzdělávacích aktivit.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem analyzovala jednu z možných forem předávání informací o společensky kontroverzních tématech, kterou je možné aplikovat s výhodou zejména na středním stupni vzdělávacího systému. Jsem si vědoma rozmanitosti možných přístupů k alternativním formám výuky. Šlo mi však zejména o to, abych na základě vybrané metody precizně prostudovala její teoretický základ, metodické pokyny a následnou aplikaci v konkrétních podmínkách. Hlavním cílem pak bylo zhodnotit tuto metodu a přijmout závěry pro její další uplatnění na základě výsledků dotazníkového šetření.

Vybranou metodou alternativních přístupů k výuce jsou pro účely mé práce peer programy založené na předávání informací o problematice drogové závislosti a její prevenci vrstevníky jejich vrstevníkům. V teoretické části práce proto úvodem charakterizuji základní principy peer programů a jejich aplikaci do procesu výchovy a vzdělávání žáků. Velkou pozornost věnuji rovněž organizaci a samotné metodice peer programu. Samostatnou částí mé práce jsou teoretická východiska pro hodnocení peer programů jako základ jejich evaluace.

V praktické části práce se zaměřuji na konkrétní aplikaci teoretických poznatků na vybrané střední škole, gymnáziu v Uherském Hradišti. Cílem mého šetření bylo ověření základní hypotézy, která je založena na tvrzení, že žáci prvních ročníků čtyřletého studia na gymnáziu přijímají informace o společensky významných tématech efektivněji od svých vrstevníků v rámci preventivních peer programů než od jiných autorit působících ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dále jsem ověřovala, zda podobný výsledek je možné popsat i u žáků třetích a čtvrtých ročníků.

Z obsáhlého dotazníkového šetření vyplynulo, že žáci prvních ročníků jsou efektivněji vzdělavatelni prostřednictvím aplikace peer programů prevence drogové závislosti než žáci třetích a čtvrtých ročníků. Zjištění je možné díky využitým statistickým metodám zobecnit na všechny zkoumané ročníky této střední školy, tedy i ty, které se programu neúčastnily. Považuji tedy výsledek mé práce za užitečný pro další organizaci a vedení preventivních peer programů nejenom na zkoumané střední škole, ale ve středním školství obecně.

V návaznosti na teoretické i praktické poznatky bych ráda v rámci tohoto tématu rozpracovala dva aspekty. Prvním je povrchní přijetí peer programů žáků čtvrtých ročníků, tedy žáků maturitních tříd. Jejich nízká aktivita a ochota ke spolupráci může značně determi-

vat metodiku zvoleného peer programu a jejich další transformaci. Druhým aspektem je spolupráce rodiny a školy při aplikaci peer programů. Vnímám tuto oblast jako velmi důležitou a pro úspěch peer programů zcela klíčovou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BRICHČÍN, M. et al. 1997. *Mládež – drogy – společnost*. 1. vyd., Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 0862-4461.
- [2] GALLA, M. ©2002. *Jak vytvořit ve škole zdravější prostředí. Příručka o efektivní školní prevenci*. Přeložil Mgr. Jindřich Bayer. Praha: SANANIM. ISBN 978-80-254-1086-8.
- [3] CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1369-1.
- [4] KALINA, K. et al., 2001. *Mezioborový glosář pojmů z oblasti drog a drogových závislostí*. Praha: Filia Nova. ISBN-80-238-8014-4.
- [5] KALINA, K. et al., 2003b. *Drogy a drogové závislosti 2. Mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády ČR, Národní monitorovací středisko pro drogy a drogové závislosti. ISBN 80-86734-05-6.
- [6] KALINA, K. et al., 2008. *Základy klinické adiktologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1411-0.
- [7] MUŽÍKOVÁ, L. 2010. *Podněty pro implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů*. 1. vyd., Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5328-1.
- [8] NEŠPOR, K., 2003. *Metodika prevence ve školním prostředí*. Praha: Fontis pro MŠMT. (vyšlo na CD-ROM).
- [9] NEŠPOR, K., 2007. *Návykové chování a závislost*. 3. vyd., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-267-6.
- [10] NEŠPOR, K., L. CZÉMY, 2003. *Alkohol, drogy a vaše děti. Jak problémům předcházet, jak je včas rozpoznat, jak je zvládat* [on-line]. 5.vyd. Praha: Sportpropag, [cit. 2014-01-23]. Dostupné z: <http://www.drnespor.eu/adde03.doc> .
- [11] NEŠPOR, K., L. CZÉMY a H. PERNICOVÁ, 1994a. *Jak předcházet problémům s návykovými látkami na školách*. 1.vyd., Praha: BESIP.
- [12] NEŠPOR, K., L. CZÉMY a H. PERNICOVÁ, 1994b. *Prevence problémů působených návykovými látkami na školách*. 1.vyd., Praha: BESIP MV.

- [13] NEŠPOR, K., L. CZÉMY a H. PERNICOVÁ, 1998. *Problémy s návykovými látkami ve školním prostředí*. 1.vyd., Praha: Sportpropag.
- [14] NEŠPOR, K., L. CZÉMY a H. SOVINOVÁ, 1998. *Programy prevence závislosti a možnosti jejich hodnocení*. 1. vyd., Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-110-8.
- [15] NEŠPOR, K., L. CZÉMY a H. PERNICOVÁ, 1999. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag.
- [16] PPP BRNO. 2011. *Desatero školního metodika prevence. Jak připravit a realizovat preventivní program ve škole, aneb na co by neměl zapomenout školní metodik prevence*. [on-line]. Pedagogicko-psychologická poradna Brno, [cit. 2014-01-27]. Dostupné z: <http://www.poradenstkecentrum.cz/desatero-smp.php> .
- [17] RADA EU. 2005a. *Protidrogový akční plán EU na období 2005-2008*. 1. vyd., Praha: Úřad vlády ČR. ISBN 80-86734-57-9.
- [18] RADA EU. 2005b. *Protidrogová strategie EU na období 2005-2012*. 1. vyd., Praha: Úřad vlády ČR. ISBN 80-86734-64-1.
- [19] RICHTER, J. et al., 2005. *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí. Příručka o efektivní školní protidrogové prevenci*. 1. vyd., Praha: Úřad vlády ČR. ISBN 80-86734-38-2.
- [20] SVENSON, G.R., *Doporučení Evropské unie pro peer výchovu v prevenci HIV/AIDS*. [on-line]. Dostupné z: <http://hivaidsclearinghouse.unesco.org//search/resources/HIV%20AIDS%20102czech.pdf> .
- [21] VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ et al. 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd., Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [22] VODIČKOVÁ, M. 1998. *Modelové lekce pro práce s dětmi a mládeží*. 1. vyd., Brno: ROZRAZIL a help Me. ISBN 80-85382-20-2.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

PP Peer program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Míra aktivity účastníků o jednotlivých forem peer programů

26

SEZNAM TABULEK

Tab 1.	Strukturování otázek v dotazníku	42
Tab 2.	Pohlaví respondentů	44
Tab 3.	Rozložení respondentů dle ročníku	45
Tab 4.	Srozumitelnost předávání informací	46
Tab 5.	Získávání nových informací	47
Tab 6.	Povědomí o peer programu	48
Tab 7.	Skupinová diskuze	49
Tab 8.	Přístup lektorů	50
Tab 9.	Prostor k vyjádření respondenta	51
Tab 10.	Dovednost aplikovat získat informace z PP v praxi	52
Tab 11.	Vzdělávání pomocí PP v budoucnu	53
Tab 12.	Zájem stát se v budoucnu lektorem	54
Tab 13.	Přijatelnost získávání informací	55
Tab 14.	Dialog respondentů s rodiči	56
Tab 15.	Důvody nevedení dialogu respondentů s rodiči	57
Tab 16.	Dostatečná časová dotace peer programu	58
Tab 17.	Atmosféra při vedení peer programu	59
Tab 18.	Smysl peer programu	60
Tab 19.	Přijatelnost při získávání informací pro jednotlivé ročníky	61
Tab 20.	Odvozená tabulka – chí kvadrát	61

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1.	Pohlaví respondentů	44
Graf 2.	Rozložení respondentů dle ročníku	45
Graf 3.	Srozumitelnost předávání informací	46
Graf 4.	Získávání nových informací	47
Graf 5.	Povědomí o peer programu	48
Graf 6.	Skupinová diskuze	49
Graf 7.	Přístup lektorů	50
Graf 8.	Prostor k vyjádření respondenta	51
Graf 9.	Dovednost aplikovat získané informace z PP v praxi	52
Graf 10.	Vzdělávání pomocí PP v budoucnu	53
Graf 11.	Zájem stát se v budoucnu lektorem	54
Graf 12.	Přijatelnost získávání informací	55
Graf 13.	Dialog respondentů s rodiči	56
Graf 14.	Důvody nevedení dialogu respondentů s rodiči	57
Graf 15.	Dostatečná časová dotace peer programu	58
Graf 16.	Atmosféra při vedení peer programu	59
Graf 17.	Smysl peer programu	60

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Dotazník
- P II Odpovědi respondentů na dotazník
- P III Vyhodnocení otázky č.10 podle ročníku

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Ing. Veronika Mončeková a jsem studentkou 3. Ročníku bakalářského studia Fakulty humanitních studií, oboru Učitelství odborných předmětů pro střední školy, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Chci Vás poprosit o vyplnění dotazníku, který má za cíl získat odpovědi na otázky týkající se aplikace a hodnocení minimálního preventivního programu (peer programu), který jste absolvovali. Tento dotazník je anonymní.

Na otázky odpovídejte, prosím, pravdivě. Správnou odpověď prosím zakroužkujte nebo čitelně vypište. Odpověď vyberte vždy jen jednu. Za jeho vyplnění předem děkuji.

1. Jste dívka nebo chlapec?

- a) Dívka
- b) Chlapec

2. Který ročník navštěvujete?

.....

3. Byly Vám předány informace o tématu srozumitelně a jasně?

- a) Ano
- b) Ne

4. Dozvěděl/a jste se v rámci peer programu nové informace?

- a) Ano
- b) Ne

5. Slyšeli jste o peer programu ještě před jeho absolvováním?

- a) Ano
- b) Ne

6. Vyhovuje Vám vedení peer programu skupinovou diskusí?

- a) Ano
- b) Ne

7. Byl podle Vás přístup lektorů k Vám otevřený a rovnocenný?

- a) Ano
- b) Ne

8. Dostal/a jste dostatečný prostor k vyjádření Vašich názorů a postojů?

- a) Ano
- b) Ne

9. Dokázal/a by jste díky získaným informacím z peer programu pomoci sobě, popř. kamarádovi v krizové situaci?

- a) Ano
- b) Ne

10. Chtěl/a by jste se prostřednictvím peer programu vzdělávat i v budoucnu?

- a) Ano
- b) Ne

11. Zaujal Vás peer program natolik, že by jste se chtěl/a stát lektorem?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Již jsem lektorem byl/a

12. Je pro Vás přijatelnější získávat informace o kontroverzních společenských tématech (drogy, gambling, šikana apod.) od:

- a) Rodičů
- b) Sourozenců
- c) Vrstevníků
- d) Učitelů

13. Mluvíte doma s rodiči, co jste se spolužáky zažili na peer programu?

- a) Ano
- b) Ne

14. Pokud na předchozí otázku máte odpověď NE, můžete říct, proč o tom doma s rodiči nehovoříte?

- a) Jsou pracující
- b) Problematice nerozumí
- c) Už jsme to probírali
- d) Nechci
- e) Stejně by mi neporadili
- f) Jiný důvod

15. Hodnotíte časovou dotaci pro peer program jako dostatečnou?

- a) Ano
- b) Ne

16. Jak hodnotíte celkovou atmosféru peer programu ve vaší třídě?

- a) Uvolněná
- b) Napjatá
- c) Ostýchavá
- d) Chaotická
- e) Spolupracující

17. Mají, podle Vás peer programy smysl? Vycházejte z vlastní zkušenosti těch programů, které jste absolvoval/a:

- a) Ano, jsou přínosné
- b) Ne, přínosné nejsou
- c) Nevím, jak bych odpověděl/la

PŘÍLOHA P II: ODPOVĚDI RESPONDENTŮ NA DOTAZNÍK

otázka	1.ročník		2.ročník		3.ročník		4.ročník	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
3.a	11	12			7	5	32	18
3.b	1	2			5	2	6	3
4.a	9	6			4	2	18	10
4.b	3	8			8	5	20	11
5.a	2	6			2	0	13	5
5.b	10	8			10	7	25	16
6.a	10	10			4	5	32	16
6.b	2	4			8	2	6	5
7.a	9	8			5	4	32	19
7.b	3	6			7	3	6	2
8.a	12	7			5	3	32	15
8.b	0	7			7	4	6	6
9.a	7	6			4	3	17	5
9.b	5	8			8	4	21	16
10.a	8	5			0	1	6	8
10.b	4	9			12	6	32	13
11.a	1	2			0	1	0	3
11.b	10	11			12	6	33	16
11.c	1	1			0	0	5	2
12.a	1	0			2	0	2	0
12.b	1	1			1	0	4	1
12.c	8	13			2	3	29	10
12.d	2	0			7	4	3	10
13.a	4	2			0	1	10	2
13.b	8	12			12	6	28	19
14.a	0	0			0	0	1	1
14.b	0	2			0	0	1	1
14.c	0	0			0	1	5	2
14.d	2	7			4	3	10	4
14.e	1	0			2	1	3	1
14.f	5	3			6	1	8	10
15.a	9	10			4	2	21	13
15.b	3	4			8	5	17	8
16.a	2	4			3	3	19	9
16.b	0	0			0	0	1	0
16.c	10	3			5	2	10	6
16.d	0	5			2	2	5	2
16.e	0	2			2	0	3	4
17.a	7	9			3	4	21	8
17.b	3	2			2	1	2	5
17.c	2	3			7	2	15	8

PŘÍLOHA P III: VYHODNOCENÍ OTÁZKY Č. 10 PODLE ROČNÍKU

