

## School-based Prevention of Risk Behaviour: Proposed Structure, Scope, and Content of the Basic Preventive Programme

### *Návrh struktury, rozsahu a obsahu Minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*



MIOVSKÝ, M.<sup>1</sup>, SKÁCELOVÁ, L.<sup>2</sup>, ČABLOVÁ, L.<sup>1</sup>, VESELÁ, M.<sup>3</sup>, ZAPLETALOVÁ, J.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Department of Addictology, First Faculty of Medicine, Charles University in Prague and General University Hospital in Prague, Czech Republic

<sup>2</sup>City of Brno Pedagogical and Psychological Counselling Centre, Czech Republic

<sup>3</sup>*Společně k bezpečí*, a civic association, Kladno, Czech Republic

**Citation:** Miovský, M., Skácelová, L., Čablová, L., Veselá, M., Zapletalová, J. (2012). School-based prevention of risk behaviour: proposed structure, scope, and content of the Basic Preventive Programme [Návrh struktury, rozsahu a obsahu Minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy]. *Adiktologie*, (12)3, 212–231.

**BACKGROUND:** The Basic Preventive Programme<sup>1</sup> (BPP) refers to a general/model framework for a school-based prevention programme. This concept was introduced by the Czech Ministry of Education in order to provide a basic idea of what such a comprehensive and long-term programme should fulfil while remaining a component of an educational programme stemming from the relevant framework educational programme or being an attachment to the existing curricula and syllabi. Unfortunately, no accurate specifications of the parameters of such a programme have been provided and no specific model that meets the objectives and requirements of the Ministry of Education and the general standards of good and effective school-based prevention has been discussed. **AIM:** To draw up a model structure and scope of the BPP as an option for a comprehensive long-term programme for basic schools (attended by children aged 6–15) intended to promote healthy lifestyles among students and their per-

1/ Also referred to as the “minimum prevention programme” in earlier documents.

**VÝCHODISKA:** Minimální preventivní program (MPP) je obecným/modelovým rámcem pro školní preventivní program. Cílem MŠMT ČR bylo vydefinovat jeho prostřednictvím základní představu o tom, co by měl komplexní a dlouhodobý program splňovat a být přitom součástí školního vzdělávacího programu vycházejícího z příslušného rámcového vzdělávacího programu, popř. být přílohou dosud platných osnov a učebních plánů. Bohužel, doposud nedošlo k přesnější specifikaci parametrů programu a není diskutován žádný konkrétní model, který by splňoval cíle a požadavky MŠMT a obecné normy kvalitní a efektivní školské prevence. **CÍL:** Navrhnout modelovou strukturu a rozsah MPP jako variantu komplexního dlouhodobého programu pro základní školy (ZŠ, 6–15 let) zaměřeného na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností, včetně komponent specificky zaměřených na jednotlivé formy rizikového chování. **SOUBOR:** Dokumentace realizovaných programů

**Submitted:** 20 / JUNE / 2012

**Accepted:** 5 / JULY / 2012

**Grant support:** This publication was created as part of Project No. CZ.1.07/1.3.00/08.0205 ESF ECOP (“VYNSPI”), co-funded by the European Social Fund and the national budget of the Czech Republic. This article was written using institutional support from the PRVOUK-P03/LF1/9 programme.

**Address for correspondence:** Prof. Michal Miovský, PhD. / mmiovsky@adiktologie.cz / Department of Addictology, First Faculty of Medicine, Charles University in Prague and General University Hospital in Prague, Apolinářská 4, 128 00 Prague 2, Czech Republic

sonality and social development, and the development of their social and communicative skills, including components addressing specific forms of risk behaviour. **SAMPLE:** Documentation pertaining to programmes carried out in the Czech Republic, school laws and by-laws, and published guidelines on the prevention of risk behaviour. **METHODS:** Using content analysis of all the school documentation with relevance to the BPP, legal norms, and the documentation pertaining to the programmes that have been implemented, in combination with a literature search, the authors designed and developed a structure, content, and scope for a programme intended for basic schools. **RESULTS:** The structure and scope of the BPP as proposed are based on encouraging students' own activities, using diverse forms of prevention work with students, involving all the school's teaching staff, and working with students' statutory representatives. In general, the BPP is to comprise at least three components: a set of rules to enhance children's safety at school and at school events, programmes intended to promote the development of life skills, broken down into programmes focused on the development of social skills and self-management, and, finally, programmes specifically aimed at addressing the individual forms of risk behaviour. The BPP is expected to comprise a total of 86 lessons during the years of basic school attendance from the first to the ninth grades (i.e. approximately from the age of 6 to 15). The BPP is developed annually for each academic year by the school prevention worker. **CONCLUSIONS:** This draft of a comprehensive preventive programme should be viewed as indicative guidance as to how to develop a BPP that takes account of the school's specific needs and resources.

KEY WORDS: PREVENTION – RISK BEHAVIOUR – BASIC SCHOOL – BASIC PREVENTIVE PROGRAMME – STRUCTURE – CONTENT

## ● 1 INTRODUCTION: THE BASIC PREVENTIVE PROGRAMME IN SCHOOLS

The Basic Preventive Programme (BPP) is defined in the Methodological Guidelines of the Ministry of Education of the Czech Republic, Ref. No. 20006/2007-51.<sup>2</sup> Nevertheless, neither that document nor the preliminary drafts of its alternative versions and discussions about them have gener-

2/ For more information see Miovský et al. (2010), pp. 101-114, and a paper created as part of the VYNPSI project, Miovský et al. (2012a), which provides a detailed description of the recommended format of the BPP for Czech basic schools.

v ČR, školské zákonné a podzákoné normy a metodické publikace vztahující se k prevenci rizikového chování. **METODY:** Autoři provedli obsahovou analýzu všech školských dokumentů vztahujících se k MPP, legislativních norem a dokumentace realizovaných programů a prostřednictvím literární rešerše kombinované s analýzou zmíněných dokumentů navrhli a sestavili strukturu, obsah a rozsah programu pro základní školu. **VÝSLEDKY:** Navržená struktura a rozsah MPP jsou založeny na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce se žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci žáků školy. Obecně by měl MPP mít min. 3 části: soubor pravidel pro zvýšení bezpečnosti dětí ve škole a na školních akcích, programy pro rozvoj dovedností pro život (tzv. life-skills) skládající se z programů zaměřených na rozvoj sociálních dovedností (social-skills), dovedností sebeovlivnění (self-management) a konečně programy specificky zacílené na jednotlivé formy rizikového chování. Celkově tak předpokládáme rozsah MPP přibližně v součtu 86 hodin napříč celou základní školou od první do deváté třídy (tedy přibližně od 6 do 15 let). MPP je zpracován na období jednoho školního roku a zodpovídá za něj školní metodik prevence. **Závěry:** Předložený návrh komplexního preventivního programu tak má mít orientační funkci a být vodítkem, jakým způsobem lze konkrétně sestavit na míru potřebám a možnostem školy odpovídající MPP.

KLÍČOVÁ SLOVA: PREVENCE – RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ – ZÁKLADNÍ ŠKOLA – MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM – STRUKTURA – OBSAH

## ● 1 ÚVOD: MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM VE ŠKOLÁCH

Minimální preventivní program (dále též MPP) definuje Metodický pokyn MŠMT ČR č.j.: 20006/2007-51.<sup>1</sup> Současně ale ani tento materiál, ani pracovní verze jeho alternativ a diskuse o nich nepřinášejí příliš mnoho konkrétních parametrů, jak přesně (strukturou, obsahem, rozsahem) by měl

1/ Podrobněji viz Miovský et al. (2010), str. 101–114, a materiál vzniklý v rámci projektu VYNPSI (Miovský et al., 2012a), který obsahuje podrobně zpracovanou doporučenou podobu MPP pro základní školy ČR.

ated much specific information (in terms of its structure, content, and scope) about what the programme should look like. The BPP must clearly define the long-term and short-term objectives of the school's preventive programme and activities and be planned in such a way as to ensure that these can be properly implemented and checked. The programme must be adapted to cultural, social, and political circumstances, the school's structure, and any specific populations both within the school and in its surroundings. The programme must carefully reflect any differences within the school setting and delay, prevent, or reduce the students' engagement in any risk behaviours, as well as empowering pupils and students to make informed and responsible decisions. All the school's educational staff should work together to develop and implement the BPP. In developing and evaluating the BPP, the school prevention worker may work with a prevention methodologist from the relevant pedagogical and psychological centre or with local non-governmental organisations and other agencies (including the Police of the Czech Republic). In order to launch or further develop priority preventive projects implemented as part of the BPP or to secure the delivery of a preventive programme a school may resort to subsidy proceedings under the "Programmes to Support Activities in the Prevention of Risk Behaviour among Children and Young People in the Jurisdiction of the Ministry of Education for the Given Year" (the relevant information about the subsidy proceedings and its requirements in the given region is available from the Ministry of Education and the competent regional authorities). The BPP as proposed reflects the existing school laws, and each school and each prevention worker should keep on file the latest version of all the documents which constitute the general framework for the implementation of the BPP and any other prevention-related activities. These include:

- applicable documents on school-based primary prevention,
- national, regional, and local primary prevention policy documents,
- the standards of professional competency of providers of primary prevention programmes focused on substance use,
- the school's long-term prevention strategy,
- school regulations,
- the school's emergency plan and procedures applicable to high-risk behaviours among children and young people, and
- the rules governing sanctions.

The development of an **effective preventive programme** requires collaboration and responsible involvement on the part of both education professionals and other members of the staff of the school at all levels. It is es-

vypadat. MPP musí jasně definovat dlouhodobé a krátkodobé cíle preventivního programu a aktivit školy a být naplánován tak, aby mohl být řádně proveden a zkontrolován. Přitom musí být přizpůsoben kulturním, sociálním či politickým okolnostem i struktuře školy či specifické populaci jak v jejím rámci, tak v jejím okolí. Program musí důsledně respektovat rozdíly ve školním prostředí, oddalovat nebo snižovat výskyt rizikového chování či mu bránit a zvyšovat schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí. Na tvorbě a realizaci MPP se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy. Při tvorbě a vyhodnocování MPP spolupracuje školní metodik prevence dle potřeby s metodikem prevence příslušné pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) případně s místními neziskovými organizacemi a dalšími subjekty (např. Policií ČR aj.). K zahájení nebo rozvinutí prioritních preventivních projektů realizovaných jako součást MPP nebo k zabezpečení preventivního programu může škola využít dotačního řízení v rámci „Programů na podporu aktivit v oblasti prevence rizikového chování u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT na daný rok“ (příslušné informace o dotačním řízení a jeho podmínkách v daném regionu poskytuje MŠMT a příslušný krajský úřad). Uvedené pojetí MPP vychází ze současně platné školské legislativy a každá škola i každý metodik prevence by měl mít ve svém archivu aktuální verze všech dokumentů, které tvoří základní rámec pro realizaci MPP a jakýchkoli dalších preventivních aktivit:

- platné školské dokumenty pro oblast primární prevence (dále též PP),
- koncepci primární prevence na úrovni celonárodní, kraje,
- standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů PP užívání návykových látek,
- dlouhodobou preventivní strategii školy,
- řád školy,
- krizový plán a postup školy při výskytu rizikových forem chování dětí a mládeže,
- sankční řád.

Vypracování **efektivního preventivního programu** vyžaduje spolupráci a odpovědnost pedagogických i nepedagogických pracovníků školy na všech úrovních. Za nejdůležitější pokládáme podporu postavení pedagoga ve funkci školního metodika prevence (dále též ŠMP) vůči ostatním pedagogickým pracovníkům školy, jeho kompetencí, standardních činností, místa a spolupráce jednotlivých členů ve školním poradenském pracovišti ze strany vedení školy. Podrobný postup při zpracování MPP na konkrétní škole popisuje Skácelová (2010). **Krátkodobé cíle** jsou zásadní součástí dokumentu MPP. Měly by být zcela konkrétní pro dané cílové skupiny a měly by navazovat na preventivní strategii školy. Škola by měla mít stanoveny priority a podle nich cíle řadit. Cíle a opatření by měly spolu korespon-

essential that the school management provides support to the education professional who acts as the school prevention worker in their interaction with other members of the teaching staff and in performing their competencies and standard activities. The management should also secure a place that operates as a school counselling centre and encourage staff members to participate in its activities. The development of the BPP at a specific school is described in detail by Skácelová (2010). **Short-term objectives** constitute an integral part of the BPP document. They should be tailored to specific target groups and should build upon the school's prevention strategy. The objectives should reflect the priorities which the school has defined. The objectives and measures taken should be aligned. The SMART model may be used to define the objectives in planning the BPP. It can also be useful for rapid assessment of the feasibility of the school's programme (Gallà et al., 2005). The terminology of descriptors used in education has proven effective in the development of the BPP at a specific school (Kolář, 2011). **Descriptors** work as a conceptual framework within which each domain of prevention is linked to the national qualification system. They indicate the content and scope of the relevant knowledge, skills, and competencies the children should have acquired in each year of their school attendance, given the number of lessons dedicated to prevention focused on a specific area. They are articulated using the outcomes of preventive interventions related to the respective areas of prevention and determine the identity of the given area in relation to the other domains covered by the BPP. **Long-term objectives** are of a more general nature and refer to more complex challenges to be addressed in the long run. They are mainly set out in the school's prevention strategy, which is on a higher level than the BPP. It is generally required that the long-term objectives clearly correspond with the school's prevention strategy and the strategy addressing the issues of the prevention of risk behaviour at the regional level and take into account all the domains associated with risk behaviour. The **risk behaviour** domains (for more information see Miovský et al., 2010, pp. 61-78) which should be taken into consideration when drawing up the BPP at a specific school include truancy, bullying and extremely aggressive behaviours, high-risk sports and risk-taking behaviour on roads, racism and xenophobia, the negative impact of religious sects, high-risk sexual behaviour, substance use prevention, eating disorders and healthy lifestyles, and problems and disorders related to the child abuse and neglect syndrome.

## ● 2 METHODOLOGY

### ● 2 / 1 Aim

The aim of the study was to draw up a model structure and scope of the BPP as an option for a comprehensive

dozat. K definování cílů při plánování MPP lze využít model SMART, který nám může posloužit i k rychlému zhodnocení proveditelnosti školního programu (Gallà et al., 2005). Při tvorbě MPP na konkrétní škole se ukazuje jako efektivní používat terminologii deskriptorů, které jsou používány v oblasti vzdělávání (Kolář, 2011). **Deskriptory** představují konceptuální rámec, který propojuje každou oblast prevence se systémem národního kvalifikačního rámce. Vyjadřují obsah a rozsah příslušných znalostí, dovedností a kompetencí dětí dle ročníku školy a počtu hodin vymezených na prevenci v konkrétní oblasti. Jsou formulovány pomocí výstupů z příslušné oblasti prevence a vymezují identitu dané oblasti vůči ostatním oblastem MPP. **Dlouhodobé cíle** jsou spíše obecnějšího charakteru, jsou časově náročné a jsou především uvedeny v preventivní strategii školy, která je nad úrovní MPP. Základními požadavky na dlouhodobé cíle je, aby jasně korespondovaly s preventivní strategií školy, se strategií v oblasti prevence rizikového chování na regionální úrovni a aby zohledňovaly všechny oblasti rizikového chování. Jednotlivé oblasti **rizikového chování** (podrobněji viz Miovský et al., 2010, pp. 61–78), které považujeme za důležité zohlednit při tvorbě MPP na konkrétní škole, jsou: záškoláctví, šikana a extrémní projevy agrese, rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus a xenofobie, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování, prevence v adiktologii, spektrum poruch příjmu potravy a zdravý životní styl, okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte.

## ● 2 METODOLOGIE

### ● 2 / 1 Cíl studie

Cílem studie bylo navrhnout modelovou strukturu a rozsah MPP jako variantu komplexního dlouhodobého programu

long-term programme for basic schools (attended by children aged 6–15) intended to promote healthy lifestyles among students and their personality and social development, and the development of their social and communicative skills, including components addressing specific forms of risk behaviour. The rationale was to create a model framework document which reflects the basic requirements for a good and effective programme and which may serve as the basic resource for further discussion about the sense, content, and possible formats of preventive programmes delivered at basic schools. It is also intended as a certain form of guidance on how to develop such a comprehensive programme and what levels it should incorporate in terms of the knowledge, skills, and competences the children should learn during the process.

### ● 2 / 2 Sample

The sample subjected to qualitative content analysis comprises (a) the documentation pertaining to programmes carried out in the Czech Republic. The documentation of all the programmes that received any internal evaluation or were worked with as part of the VYNSPI project (Reg. No. CZ.1.07/1.3.00/08.0205 ESF ECOP) was used. Finally, 14 of them were compiled into the Good Practice Manual (Širůčková et al., 2012). The second part of the documents under analysis (b) consists of the set of laws and by-laws governing school-based prevention, the BPP in particular. The documentation related to the Framework Educational Programme is of special significance, as the comprehensive programme as proposed is closely linked to it. The last body of documents (c) included published guidelines and textbooks on the prevention of risk behaviour which complemented the theoretical research on the basis of which the final proposal was drawn up.

### ● 2 / 3 Methods

The authors carried out qualitative content analysis of the three bodies of documents (see 2 / 2 above) which are relevant to the MPP, legal norms, and the documentation pertaining to the programmes that have been implemented. The results of such analysis, combined with a literature search, were subsequently used to design and develop the structure, content, and scope of a comprehensive preventive programme intended for basic schools. The procedure involving the content analysis was divided into several stages, an approach which is described by Plichtová (1996, pp. 311–313), for example. First, the documents that were relevant to the content analysis were defined, identified, sorted, described, and categorised. The other stages involved the definition of basic units and the development of a system of categories and codes that match such categories. Various simple techniques, such as the pattern identi-

pro ZŠ (6–15 let) zaměřeného na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností, včetně komponent specificky zaměřených na jednotlivé formy rizikového chování. Smyslem je přitom vytvořit vzorový dokument, který by v obecné rovině splňoval základní požadavky na kvalitní a efektivní program a který by bylo možné využít jako zdrojový materiál k vedení další, širší diskuse o smyslu, náplni a možných podobách preventivních programů na ZŠ. Má být současně určitým vodítkem, podle čeho takový komplexní program sestavit a jaké různé roviny by přitom měl obsahovat z hlediska výstupních znalostí, dovedností a kompetencí dětí.

### ● 2 / 2 Soubor

Soubor pro kvalitativní obsahovou analýzu tvoří (a) dokumentace realizovaných programů v ČR. Zde jsme použili dokumentaci všech programů, které prošly jakýmkoliv interním hodnocením a zpracováním v rámci projektu VYNSPI (reg. č. CZ.1.07/1.3.00/08.0205 ESF OPVK), z nichž nakonec bylo 14 zpracováno do podoby Manuálu dobré praxe (Širůčková et al., 2012). Druhou část analyzovaných dokumentů (b) tvoří soubor zákonných a podzákonných norem vztahujících se ke školské prevenci a specificky pak k MPP. Zvláštní skupinu pak tvoří dokumentace k Rámcovému vzdělávacímu programu (RVP), neboť na něj je navržený komplexní program úzce vázán. Poslední skupinu (c) tvořily metodické publikace a učebnice vztahující se k prevenci rizikového chování doplňující teoretickou rešerši, na jejímž podkladě byl finální návrh zpracován.

### ● 2 / 3 Metody

Autoři provedli obsahovou kvalitativní analýzu získaných tří skupin dokumentů (viz 2 / 2) vztahujících se k MPP, legislativním normám a dokumentaci realizovaných programů. Ty doplnili o literární rešerši, aby na závěr navrhli a sestavili strukturu, obsah a rozsah komplexního preventivního programu pro základní školu. Základní postup při obsahové analýze odpovídal např. pojetí Plichtové (1996, pp. 311–313), rozdělující proceduru do několika základních fází. Výchozím bodem byla definice a identifikace vhodných dokumentů pro obsahovou analýzu, jejich setřídění, popis a kategorizace. Následovala fáze definování základních jednotek a tvorba systému kategorií a těmto kategoriím odpovídajících kódů. V rámci analýzy jsme využívali různých jednodušších metod dle Milese a Hubermana (1994), jako je metoda vyhledávání vzorců apod.



fication method, described by Miles and Huberman (1994), were used to conduct the analysis.

### ● 3 RESULTS

#### ● 3 / 1 Basic Structure and Scope of the BPP

The BPP, as a comprehensive long-term universal prevention programme proposed for the target group of children attending basic schools (the 6–15 age category), comprises three main components:

- a set of rules to enhance the children's safety at school and at school events (see below for further details);
- programmes intended to promote the development of life skills, broken down into programmes focused on the development of social skills and self-management (for further details see Section 3 / 3 below), and
- programmes specifically aimed at addressing the individual forms of risk behaviour (for further details see Section 3 / 4 below).

*Fig. 1* provides an outline of the recommended structure of the BPP, following a logical line from the general rules and the youngest age groups of basic school children to specific programmes and older children.

The BPP is expected to comprise a total of 86 lessons during the years of basic school attendance from the first to the ninth grades (i.e. approximately from the age of 6 to 15). These 86 lessons encompass all the major components, so that their final configuration constitutes a long-term comprehensive prevention programme which reflects all the basic requirements and evidence-based interventions arranged into blocks that build upon each other. It should be noted that the underlying idea behind this proposal was to devise only a recommended scope and structure and the resulting knowledge, skills, and competences. It is not in-

### ● 3 VÝSLEDKY

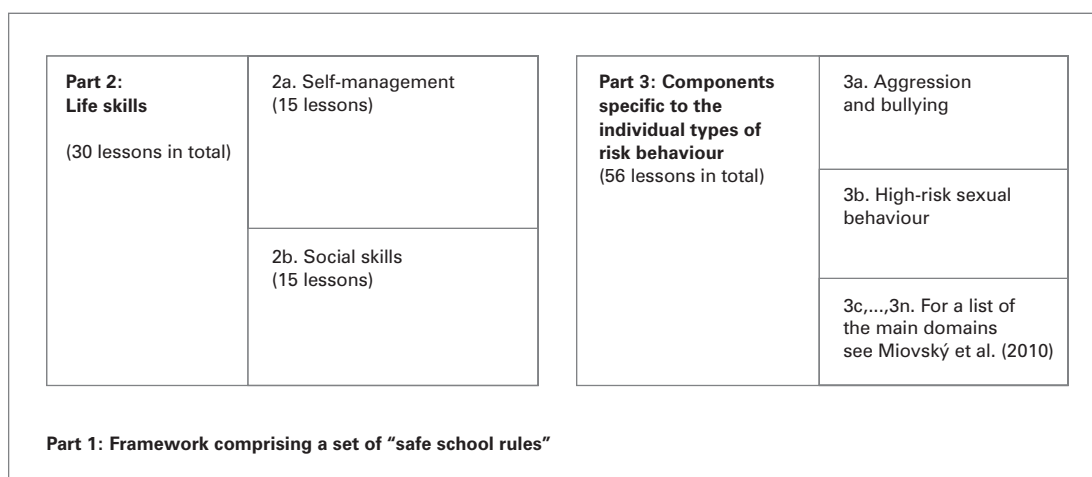
#### ● 3 / 1 Základní struktura a rozsah MPP

MPP, tak jak byl navržen pro cílovou skupinu dětí ZŠ (6–15 let) na úrovni komplexního dlouhodobého programu všeobecné prevence, tvoří tři hlavní komponenty:

- Soubor pravidel pro zvýšení bezpečnosti dětí ve škole a na školních akcích (podrobněji dále v textu).
- Programy zaměřené na rozvoj dovedností pro život (tzv. life-skills) skládajících se z programů zaměřených na rozvoj sociálních dovedností (social-skills) a dovedností sebeovlivnění (self-management) (podrobněji viz část 3 tohoto článku).
- Programy specificky zacílené na jednotlivé formy rizikového chování (podrobněji viz část 4 tohoto článku).

Na *obr. 1* je schematicky znázorněna doporučená struktura MPP vycházející z naznačené logiky od všeobecných pravidel a nejnižších věkových skupin dětí základní školy až po specifické programy a nejstarší děti.

Celkově tak předpokládáme rozsah MPP přibližně v součtu 86 hodin napříč celou základní školou od první do deváté třídy (tedy přibližně od 6 do 15 let). V těchto 86 hodinách jsou obsaženy všechny hlavní komponenty tak, aby výsledná podoba tvořila komplexní a dlouhodobý preventivní program, do kterého jsou promítnuty všechny základní požadavky a prověřené intervence, seřazené do na sebe navazujících bloků. Celková idea návrhu přitom stojí na principu, že formulujeme pouze doporučený rozsah, strukturu a výstupní znalosti, dovednosti a kompetence. Nejde tedy o dogma a jediný možný model, ale o obecné schéma, které je možné vyplnit různými typy programů a intervencí a propojit je do jednoho celku. Předložený návrh tak má mít orientační funkci a být vodítkem, jakým způsobem sestavit odpovídající MPP na míru potřebám a možnostem konkrétní školy.



**Fig. 1 / Obr. 1**

An outline of the structure and scope of the main parts of the proposed model of the BPP

*Schematická struktura a rozsah hlavních částí navrženého modelu MPP*

tended to become a dogma, the only possible model, but rather a general framework which may incorporate a range of programmes and interventions and integrate them into a single entity. Thus, the present draft should be viewed as indicative guidance as to how to develop a BPP that accurately reflects the needs and resources of a specific school.

### ● 3 / 2 Safe School Rules<sup>3</sup>

The first part of the Basic Prevention Programme is the “Safe School Rules”, which really constitute a general/basic framework into which the BPP is embedded. The success of preventive measures largely relies on the degree of cooperation and participation of the school staff, parents, and students. In other words, the success rate tends to display a positive correlation with the degree of involvement and collaboration exhibited by all the stakeholders. The safe school rules apply to both physical and social safety. Therefore, success should be measured by quantitative data such as those on the number of injuries, assaults, and physical conflicts, and the promptness and success of the school’s response to physical danger, as well as by the sense of safety expressed in a qualitative manner.

While the school environment in the Czech Republic is one of the safest, there is much effort to ensure students’ safety and protect the school environment from any risks that may arise within the school but also penetrate the school setting from the outside. A similar approach is adopted towards the students: not only do they need to know the subject matter they learn and the rules applicable to instruction and the evaluation of students, but there are also rules that apply to students’ conduct on the school premises, in classrooms, and in the community. This is the way the schools try to avoid emergencies and risk-taking behaviour by students. The rules governing the operation of schools take the form of *statutory*, i.e. *binding* documents (such as laws and decrees), and *non-statutory* ones that comprise methodological recommendations (such as guidelines and reference materials).

In this respect, the fundamental document is Act No. 561/2004 Coll. on pre-school, basic, secondary, tertiary professional and other education, as amended (the Education Act), which specifies the school’s responsibility for safety and the protection of students’ health in a number of stipulations. Section 5 describes the school educational programmes, and Subsection 2 thereof requires the schools to provide for work safety and the protection of students’ health. Similarly, Section 29 (2) of the same law stipulates that “...Schools and educational institutions shall ensure the safety and protection of health of children, pupils, and

3/ For more details see the full version of the text: Miovský et al. (2012a). It also provides recommendations for the development of the safe school rules as part of the BPP and the implementation of such rules.

### ● 3 / 2 Pravidla bezpečné školy<sup>2</sup>

První částí MPP jsou pravidla „bezpečné školy“, které de facto tvoří obecný/základní rámec, do něhož je MPP umístěn. Velký vliv na úspěšnost preventivního působení má míra součinnosti a participace jednotlivých pracovníků školy, rodičů i žáků. Jinými slovy, míra úspěšnosti bývá přímo úměrná míře zapojení a spolupráce všech zúčastněných. Pravidla bezpečné školy se vztahují jak na bezpečí fyzické, tak na bezpečí sociální. Pro měření úspěšnosti je proto třeba používat jak kvantitativní údaje, např. o počtu úrazů, napadení, fyzických konfliktů, rychlost a úspěšnost školní reakce na fyzické ohrožení a podobně, ale i míru pocitu bezpečí vyjádřenou v kvalitativní rovině.

Přestože je školní prostředí v České republice jedním z nejbezpečnějších, je zde velká snaha zajistit bezpečí žáků a školního prostředí proti případným rizikům, která mohou vzniknout uvnitř školy, ale mohou často přicházet i z vnějšího prostředí. Podobně se postupuje ve vztahu k žákům, kteří musí být dobře seznámeni nejen s učivem a s pravidly, jež se vztahují k vyučování a k hodnocení žáků, ale také souvisejí s jejich pobytem ve škole, s životem ve třídách i mimo ně. Školy se tím snaží předcházet krizovým situacím a rizikovému chování žáků. Pravidla, kterými se školy řídí, se člení na dokumenty *legislativní*, a *tedy závazné* (zákony, vyhlášky) a dokumenty *nelegislativní* povahy, které mají charakter metodických doporučení (metodické pokyny, informace).

Základním dokumentem je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“), který specifikuje povinnosti školy zajistit bezpečí a ochránit zdraví žáků v řadě ustanovení, v § 5 jsou popisovány školní vzdělávací programy a v odst. 2 tohoto ustanovení se ukládá školám zajištění podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví žáků, podobně v § 29, odst. 2, téhož zákona se říká, že „...školy a školská zařízení zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb a poskytují žákům a studentům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví...“

Základem úspěšné prevence rizikového chování jsou pak především kvalitně nastavená vnitřní pravidla školy, která specifikují pravidla pro vnitřní i vnější komunikaci. Základním dokumentem je školní řád, který přesně vymezuje povinnosti žáků i pedagogů školy ve vztahu k organizaci života školy, vymezuje pravidla pro soužití ve třídách, stanovuje podmínky nástupu na vyučování, jeho průběhu i ukončení výuky, pravidla pro omlouvání z vyučování; vymezuje také, jak se ve škole pracuje s neomluvenými hodí-

2/ Podrobněji viz v plné verzi textu: Miovský et al. (2012a), kde lze nalézt též doporučení pro tvorbu pravidel bezpečné školy v rámci MPP a jejich implementace.

students in education and directly related activities and in providing school services, and they shall provide pupils and students with the necessary information on safety and health protection...”

The successful prevention of risk behaviour is not possible without well-defined internal rules of the school which lay down the details of what constitutes appropriate internal and external communication. The essential document is the school regulations, which specifically define the responsibilities of students and teachers in relation to the organisation of school life, set rules for students' interaction within their classes, and determine the requirements for the commencement, course, and completion of instruction and the rules for excusing absences from lessons. They also explain how unauthorised absences from school should be handled, how students' evaluation should be carried out, how to deal with emergencies, and what the roles of class teachers and specialist teachers are. The school regulations also specify the operation of the school counselling centre and, in particular, the status of school psychologists and/or special education professionals, if they work in the school. The content of the school regulations is always influenced by the type and size of the school, the structure of the student body, the school's experience, and the expectations of the teaching staff and management. Both parents and students are briefed about this internal standard so that optimal liaison between the school and the family is ensured. At some schools, this document is further complemented by a number of other internal norms, such as a code of student conduct and a contract with parents. Thus, the BPP also works as a general framework for the “safe school” strategy. It sets basic rules for measures intended to prevent various forms of risk behaviour and determines the role of the teachers and other professional staff of the school who are engaged in the fulfilment of the tasks defined in the programme.

Each school should establish a system for the monitoring of problem behaviour in order to be able to respond promptly to risks and risky situations. Therefore, schools develop schemes to look for signs of problem behaviour which include, in addition to the school regulations, a range of other formal rules which the schools introduce in order to secure a safer environment. As far as formal school rules are concerned, there should be as few of them as possible, and they should be clear, straightforward, and effective. The transparency of the rules enhances their observation. The rules should always reflect the age of the people for whom they are intended and their purpose and define the consequences for those who break them, as well as for those who adhere to them exemplarily. This leads to the development of a system of sanctions and rewards. The rules that account for the basic procedures needed to maintain a “safe school” are usually described in school documents, includ-

nami, jak se postupuje při hodnocení žáků, jak se řeší krizové situace, jaká je role třídních učitelů i učitelů specialistů. Školní řád specifikuje také činnost školního poradenského pracoviště a zvláště pak postavení školních psychologů nebo školních speciálních pedagogů, pokud ve škole pracují. Obsah školního řádu je vždy ovlivněn typem školy, skladbou žáků, velikostí školy, zkušenostmi školy, očekáváním pedagogů a vedení školy. S touto vnitřní normou jsou seznamováni rodiče i žáci školy, aby byla zajištěna maximální součinnost mezi školou a rodinou. Na některých školách je tento dokument doplněn ještě řadou dalších vnitřních norem, jako je například kodex chování žáka, smlouva s rodiči atd. MPP se tak mj. stává základním rámcem pro strategii zajištění „bezpečné školy“. Stanovuje základní pravidla pro zajištění prevence různých forem rizikového chování, určuje roli pedagogů i dalších odborných pracovníků školy, kteří se podílejí na naplňování úkolů vytyčených programem.

Každá škola by měla mít vytvořený systém monitorování problémových projevů chování tak, aby dokázala včas reagovat na rizika a krizové situace. Z těchto důvodů se ve školách vytvářejí různé systémy práce s příznaky problémového chování, k nimž patří vedle školního řádu i řada dalších formálních pravidel, která si školy tvoří pro zajištění vyšší míry bezpečného prostředí. Pro všechna formální školní pravidla platí, že pravidel by mělo být co nejméně, měla by být srozumitelná, jednoznačná a účelná. Transparentnost pravidel přispívá k jejich dodržování. Vždy by měla respektovat věk příjemců, cíl nastavovaných pravidel a definovat, co nastane, pokud někdo pravidla poruší, stejně tak pokud někdo pravidla ukázkově dodržuje. Vytváří se tak systém trestů (sankcí) a odměn. Pravidla, která zahrnují vymezení základních postupů pro zajištění „bezpečné školy“, jsou obvykle popsána ve školních dokumentech, jako jsou školní řád, minimální preventivní program školy, strategie školního poradenského pracoviště, nařízení ředitele/ky, bezpečnostní plány předcházející rizikům, krizové plány postupů pro případ, pokud by se ve škole něco stalo.

Na MPP obvykle navazují také bezpečnostní a krizové plány školy, které se podrobněji zabývají některým konkrétním rizikovým jevem a především jeho prevencí. Jedná se například o školní program proti šikanování.<sup>3</sup> V plánu popisujeme konkrétní preventivní mechanismy, které škola používá k tomu, aby jev minimalizovala a měla jej pod kontrolou. Přílohou bezpečnostního plánu bývá také plán krizový, který popisuje krok za krokem, co a kdo ve škole koná v případě, že bezpečnostní plán z nejrůznějších důvodů selhal a rizika v něm zmíněná se naplnila. Účelem bezpečnostního plánu je riziku účinně a konkrétně předcházet. Účelem krizového plánu je minimalizovat škody, které z naplnění rizika vznikly. Bezpečnostní plán je svým charakterem me-

3/ Například: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/KTSkolniprogramprotisikanovani.htm>.



ing the school regulations, the school's basic preventive programme, the school counselling centre's strategy, the headteacher's directions, risk prevention safety plans, and emergency plans, should a contingency arise in the school.

Also, there is usually a link between the BPP and the school's safety and emergency plans, which are particularly concerned with specific high-risk phenomena and, especially, with preventing them. An example of such a scheme is a school-based programme against bullying.<sup>4</sup> The plans describe specific preventive mechanisms employed by the school to minimise and control the phenomena at issue. The safety plan is often complemented by an emergency plan, which describes, step by step, what measures are taken in the school, and by whom, in the event that the safety plan fails for whatever reason and the risks it envisaged came true. The purpose of the safety plan is to prevent risk by adopting efficient and specific measures. The purpose of the emergency plan is to minimise the harm ensuing from the risks materialising. By its nature, the safety plan is a methodological document that provides the school's teaching staff with guidance on how to deal with certain types of critical situations. It usually indicates teachers' responsibilities, the contact details of crisis centres, health services, and the Police of the Czech Republic, and the ways in which statutory representatives should be contacted. These plans should take into consideration the age of the students and the size and type of the school. A safety plan for a basic school will differ from that drawn up for a secondary school of chemical engineering, for example, as the possible risks will be different.

### ● 3 / 3 Life Skills

Life skills refer to the abilities that facilitate an individual's adaptive behaviour and help them in coping with everyday problems. They are the abilities that make it possible for children and adolescents to adopt healthy behaviour that reflects their wishes and needs and assist them in fully pursuing such wishes and needs. The WHO (2003) defines life skills as an integrative category for psychosocial abilities and interpersonal skills that help people in making informed decisions and coping with the challenges of everyday life. Such skills enable the individual to assume their social responsibilities and deal effectively with their demands, expectations, and potential problems, especially those concerning interpersonal relationships (Taromian, 1999). The effective learning and application of life skills may have an impact on the way both the individual and the people around them feel and may also affect the way they are perceived by others. This results in merging intrapersonal and interpersonal skills. Nešpor (in Höschl,

4/ See, for example, [http://aplikace.msmt.cz/HTM/KTSkolniprogramprotisi\\_kanovani.htm](http://aplikace.msmt.cz/HTM/KTSkolniprogramprotisi_kanovani.htm).

today's text, which gives a guideline to pedagogues of the school, how they should proceed in certain types of crises. It usually lists the responsibility of pedagogues, contacts with crisis centres, health services, the Police of the Czech Republic, ways of contacting legal representatives etc. Do these plans take into account the age of the pupils, the size of the school, the type of the school. Otherwise, the safety plan for a basic school and, for example, for a secondary school of chemical-technological, because the possible risks will be different.

### ● 3 / 3 Dovednosti pro život (life-skills)

Dovednosti pro život jsou schopnosti, které usnadňují adaptivní chování jedince a pomáhají ve zvládnání každodenních problémů. Jsou to schopnosti, které umožňují dětem a dospívajícím chovat se zdravým způsobem vzhledem k jejich přáním a potřebám – s cílem realizovat je v co nejširším rozsahu. WHO (2003) definuje životní dovednosti jako nadřazenou kategorii pro psychosociální schopnosti a interpersonální dovednosti, které pomáhají lidem činit informovaná rozhodnutí a vypořádat se s výzvami každodenního života. Tyto dovednosti umožňují jedinci přijmout svoji sociální odpovědnost a úspěšně zvládnout požadavky, očekávání a potencionální problémy, zejména v mezilidských vztazích (Taromian, 1999). Efektivní získávání a uplatňování životních dovedností může ovlivnit způsob, jakým se cítí jedinec sám i jeho okolí, a může mít také vliv na způsob, jakým je vnímán druhými lidmi. Dochází tak k prolínání mezi intrapersonálními a interpersonálními dovednostmi. Dle Nešpora (in Höschl, 2002) můžeme životní dovednosti členit na dovednosti sebeovlivnění a sociální dovednosti.

Dovednosti pro život mohou přispět ke vnímání vlastní účinnosti, podpoře sebedůvěry a sebeúcty a podílet se na

2002) suggests dividing life skills into self-management skills and social skills.

Life skills may contribute to self-efficacy and promote self-confidence, self-esteem, and well-being. In the process of education and training in life skills, children learn “what to do and how”. Life skills are closely related to the individual’s level of knowledge, personal attitudes, and values. In turn, the adoption of life skills is reflected in behaviour, particularly in terms of the person’s own health and the prevention of risk behaviour and other physical and psychological problems (Hawkins et al., 1999; Manee, Khouiee & Zaree, 2011; Pharaoh, Frantz & Smith, 2011; WHO, 2003). The acquisition of basic life skills facilitates the transformation of general knowledge, attitudes, and values into real skills and competences. In practical terms, life skills enhance interpersonal communication and the ability to solve problems creatively and promote critical thinking and coping, all of which improve the individual’s overall quality of life (Trauer et al., 1997).

The definitions of life skills are likely to vary across cultures. Nevertheless, previous research suggests the existence of a range of skills that are at the centre of skills-based initiatives aimed at health promotion among children and adolescents (Botvin & Griffin, 2004; Bühler, Schröder & Silbereisen, 2008). Examples of life skills and their categorisation into self-management and social skills are provided in Nešpor (2003) (*Table 1*).

vnímání duševní pohody (well-being). V procesu výuky a nábívkou životních dovedností se děti tzv. učí „co dělat a jak to udělat“. Životní dovednosti významně souvisí s úrovní znalostí, osobními postoji a hodnotami jedince. Jejich osvojení se následně promítne v chování – zejména ve vztahu k vlastnímu zdraví a k prevenci rizikového chování či dalších fyzických i psychických zdravotních problémů (Hawkins et al., 1999; Manee, Khouiee & Zaree, 2011; Pharaoh, Frantz & Smith, 2011; WHO, 2003). Osvojení si základních životních dovedností přispívá ke schopnosti adaptace obecných znalostí, postojů a hodnot do reálných dovedností a kompetencí. Životní dovednosti v praxi zlepšují mezilidskou komunikaci, schopnost kreativně řešit problémy, rozvíjí kritické myšlení a schopnost zvládnání stresu a náročných životních situací. Tímto způsobem zvyšují celkovou kvalitu života jedince (Trauer et al., 1997).

Definice životních dovedností se budou pravděpodobně lišit napříč kulturami, přesto však dosavadní výzkumy naznačují, že existuje určité spektrum dovedností, které jsou v centru dovedností založených na iniciativách na podporu zdraví dětí a dospívajících (Botvin & Griffin, 2004; Bühler, Schröder & Silbereisen, 2008). Nešpor (2003) uvádí příklady dovedností potřebných pro život a jejich členění na dovednosti sebeovlivnění a sociální dovednosti (*tabulka 1*).

Mezi klíčová témata programů životních dovedností u dětí a dospívajících patří prevence užívání alkoholu a návykových látek, plánování těhotenství, podpora duševní pohody a schopnost kooperativního učení. Programy pro do-

**Table 1 / Tabulka 1**

Life skills categorised into self-management and social skills

*Dovednosti pro život (life-skills) rozdělené do kategorií dovednosti sebeovlivnění (self-management) a sociálních dovedností (social-skills)*

Life skills	
A. Self-management skills	B. Social skills
Ability to motivate oneself to a healthy lifestyle and to engage in appropriate self-motivation in other domains	Ability to resist social pressure
Ability to delay gratification or pleasure	Assertiveness skills – healthy efforts to affirm one’s position
Ability to maintain and enhance one’s healthy self-confidence	Abilities to express empathy and understand life situations
Ability to manage time and engage in a reasonable and balanced lifestyle	Ability to communicate, negotiate, and reach compromise
Abilities to deal with high-risk mental states (such as anxiety, anger, depression, joy, and boredom)	Decision-making skills and the ability to foresee the consequences of certain actions
Ability to relax, use suitable relaxation techniques, and rest	Ability to establish relationships and build a reasonable social network
Other abilities involving care for one’s health (nutrition, exercise, engagement with health services, hygiene, etc.)	“Media literacy” – ability to resist advertising and other negative external influences
	Ability to manage money rationally
	Abilities involving choosing and seeking suitable employment and good functioning at work
	Good adaptation to a new environment or situation
	Parenting skills in later years

Key topics addressed by life skills programmes for children and adolescents include the prevention of the use of alcohol and other addictive substances, pregnancy planning, the promotion of well-being, and cooperative learning abilities. Programmes for adults focus on training in communication, empathy (especially in medical students), problem solving and critical thinking (in business managers), and coping with emotions and stress (in helping professionals). Good life skills promote abilities that contribute to health, positive interpersonal relationships, and well-being (WHO, 1994a). The school is a good place for learning life skills for the following reasons:

- it plays a significant role in young people's socialisation
- it has easy access to children and adolescents
- it is effective in economic terms – it makes use of its own resources and the existing infrastructure
- it has a large number of experienced education professionals available in a single place
- it enjoys a high level of credibility in interacting with parents and members of the community
- it possesses resources for both short- and long-term evaluations.

#### a) Self-management Skills

The skills may overlap: for example, the use of communication skills (a social skill) requires some self-control and a certain ability to cope with negative emotions (a self-management skill) (Nešpor & Scheansová, 2009). The term self-management may be defined as a person's systematic application of behavioural change strategies in order to achieve desired changes in their own behaviour (Hughes & Lloyd, 1993; Lam, Cole, Shapiro & Bambara, 1991; Nelson, Smith, Young & Dodd, 1991; Reid, 1996). The ability to use self-management strategies effectively is a skill that is crucial for children to achieve good results at school, as well as for a successful professional career when they grow up. Self-management techniques may help students in reducing stress and keeping them focused on their studies. Research shows that school-based interventions that are built upon methods employing self-management skills have produced positive results among young people, ranging from pre-school children to secondary school students (Hughes & Lloyd, 1993; Lam, Cole, Shapiro & Bambara, 1994; Reid, 1996).

Self-management techniques are widely used in educational institutions and in working with children who experience problems with achieving their goals. In addition, they are used in instruction in order to encourage students to fulfil their tasks independently and be active in the process of self-control and the reinforcement of their own behaviour. They may be recommended as a way to enhance school performance and results, increase work productivity, keep to a time schedule, and reduce risk behaviour (Kanar,

spěle se zaměřují na nácvik komunikace, dovednosti empatie, zejména u studentů lékařských fakult, schopnosti řešení problémů a kritického myšlení pro obchodní manažery či zvládání emocí a stresu u pracovníků v pomáhajících profesích. Osvojení životních dovedností podporuje schopnosti, které přispívají ke zdraví, vytváření kladných mezilidských vztahů a duševní pohodě (WHO, 1994a). Škola představuje vhodné místo pro učení se životním dovednostem, neboť disponuje:

- významnou rolí v socializaci mladých lidí,
- snadným přístupem k dětem a dospívajícím,
- ekonomickou efektivností – využívá vlastní a stávající infrastrukturu,
- vícero zkušenými pedagogy na jednom místě,
- vysokou důvěryhodností při jednání s rodiči a členy dané komunity,
- možnostmi pro krátkodobou i dlouhodobou evaluaci.

#### a) Dovednosti sebeovlivnění (self-management skills)

Jednotlivé dovednosti se mohou překrývat – např. využívání komunikačních dovedností (sociální dovednost), které vyžaduje jisté sebeovládání a určitou schopnost zvládat negativní emoce (dovednost sebeovlivnění) (Nešpor & Scheansová, 2009). Zahraniční autoři používají termín self-management, který lze definovat jako osobní a systematické uplatňování strategií zaměřených na změnu chování s cílem dosáhnout požadovaných změn ve vlastním chování (Hughes & Lloyd, 1993; Lam, Cole, Shapiro & Bambara, 1991; Nelson, Smith, Young & Dodd, 1991; Reid, 1996). Schopnost efektivně používat strategie sebeovlivnění je dovednost, která je klíčová pro školní úspěch dítěte i profesní kariéru v dospělosti. Techniky sebeovlivnění mohou studentům pomoci minimalizovat stres a udržet motivaci ke studiu. Studie ukazují, že školní intervence, které jsou založeny na metodách pracujících s dovednostmi sebeovlivnění, dosahují pozitivních výsledků u dětí od předškolního věku až po středoškolské studenty (Hughes & Lloyd, 1993; Lam, Cole, Shapiro & Bambara, 1994; Reid, 1996).

Techniky sebeovlivnění jsou široce používány ve vzdělávacích institucích a při práci s dětmi, které mají například problémy s dosahováním vlastních cílů. Dále jsou používány k výuce studentů s cílem naučit je samostatně plnit úkoly a být aktivní v procesu sebekontroly a zpětného posílení vlastního chování. Mohou být doporučovány pro zlepšení školního výkonu a prospěchu, zvýšení produktivity práce, dodržování časové struktury a snížení výskytu rizikových forem chování (Kanar, 2001; Pauk, 1997; Payne & Walker, 2000). Dalším cílem technik posilujících dovednosti sebeov-

2001; Pauk, 1997; Payne & Walker, 2000). Another purpose of techniques aimed at boosting self-management skills is to replace risk behaviour patterns by more proper and socially appreciated skills (Sevier Country Special Education, 2011). Ideally, self-management strategies should be implemented before any signs of risk behaviour occur. For example, students may learn to cope with stress, develop self-confidence, adopt effective conflict management strategies, a positive attitude to their studies, and academic skills, use feedback to learn and avoid repeating their mistakes, maintain a healthy lifestyle, and learn to manage their time better (Hadrill, Singh & Bennett, 2007).

It is necessary to realise that the newly designed plans for the strengthening of self-management skills may initially require great efforts while not generating the same results as the existing forms of risk behaviour. Hughes and Lloyd (1993) recommend that a number of factors should be considered when developing a self-management plan so that students may be assured that the final result will generate a greater effect than the previous risk behaviour. It is necessary to take into account the physical and mental efforts invested by the student in the new patterns and be aware of the amount of energy they put into their activities in order to achieve the same results as those brought about by the previous risk behaviour. Furthermore, it is necessary to consider whether they obtain sufficient feedback and positive reinforcement as frequently as needed to support the development of their self-management skills and maintain new behavioural patterns. The feedback and positive reinforcement they have acquired should be as strong and quick as the consequences associated with the previous problem behaviour (Kerr & Nelson, 1998). Self-management skills include the following.

- **Critical thinking** may be defined as the ability to analyse and assess information and experience in an objective manner. Critical thinking helps us to recognise risk factors that influence our attitudes, behaviour, and values and realise the impact of the media or peer pressure. The purpose is to develop a critical insight into issues such as substance use (WHO, 1994a).
- **Creative thinking** enables a person to explore and assess different alternatives and consequences of their actions and thus facilitates both decision making and problem solving. It helps us to look beyond the existing framework of our direct experience. Creative thinking may be useful as we learn how to respond adaptively and flexibly to the situations of our daily lives (WHO, 1994a).
- **Problem solving** is an important competence in relation to mental health and well-being. It refers to the ability to deal constructively with the problems and conflicts encountered in our day-to-day lives. Serious and enduring problems that are left unresolved or

livnění je nahradit rizikové vzorce chování vhodnějšími a sociálně oceňovanými dovednostmi (Sevier Country Special Education, 2011).

Strategie posílení dovednosti sebeovlivnění jsou v ideálním případě realizovány ještě před tím, než se objeví první projevy rizikového chování. Studenti se mohou například naučit zvládat stres, rozvíjet své sebevědomí, účinné strategie zvládání konfliktů, pozitivní vztah ke studiu, akademické dovednosti, učit se ze zpětné vazby a předcházet tak opakovaným chybám, udržet si zdravý životní styl a naučit se lépe organizovat svůj čas (Hadrill, Singh & Bennett, 2007).

Je důležité si uvědomit, že nově vytvořené plány jak posilovat dovednosti sebeovlivnění mohou na počátku vyžadovat větší úsilí a nepřinášet stejné výsledky jako dosavadní formy rizikového chování. Autoři Hughes a Lloyd (1993) proto doporučují při návrhu plánu sebeovlivnění zvážit řadu faktorů, aby měl student jistotu, že konečný výsledek bude efektivnější než dosavadní rizikové chování. Je potřeba vzít v úvahu fyzické a psychické úsilí, které do nových vzorců investuje, zvážit, kolik energie student vloží do své činnosti, aby dosáhl stejných výsledků jako při předchozím rizikovém chování a také zda získá dostatečnou zpětnou vazbu a pozitivní zpevnění tak často, aby to podpořilo rozvoj dovedností sebeovlivnění a udrželo nové vzorce chování. Získaná zpětná vazba a pozitivní zpevnění by měly být stejně silné a rychlé jako důsledky asociované s předchozím problémovým chováním (Kerr & Nelson, 1998). Mezi jednotlivé dovednosti sebeovlivnění patří např.:

- **Kritické myšlení (critical thinking)** můžeme definovat jako schopnost analyzovat a objektivně posoudit informace a zkušenosti. Kritické myšlení pomáhá rozpoznat rizikové faktory, které ovlivňují naše postoje, chování a hodnoty, a uvědomit si tlak ze strany médií či vrstevnické skupiny. Cílem je získat kritický náhled např. na užívání návykových látek (WHO, 1994a).
- **Kreativní myšlení (creative thinking)** umožňuje člověku, aby si prozkoumal a zhodnotil různé alternativy a následky svých činů. Přispívá tak jednak k rozhodování, ale i k samotnému řešení problémů. Usnadňuje opuštění dosavadního rámce přímých zkušeností. Pomocí kreativního myšlení se lze naučit reagovat na situace každodenního života pružně a flexibilně (WHO, 1994a).
- **Řešení problémů (problem solving)** je důležitá dovednost ve vztahu k duševnímu zdraví a psychické pohodě (well-being). Jedná se o schopnost konstruktivně se vypořádávat s každodenními problémy a konflikty v běžném životě. V případě dlouhodobé neschopnosti nebo nemožnosti vyřešit závažný problém, je organismus ohrožen zvýšeným stresem a psychickou zátěží (WHO, 1994a).



cannot be reasonably dealt with impose a high degree of mental stress and physical strain on the body (WHO, 1994a).

- **Decision making** helps us to make effective choices about significant aspects of our lives. It may be of relevance to health prevention in the event that young people make decisions about their health by considering alternative options and the specific consequences of the choices they make. The purpose is to be able to make decisions about one's life goals and priorities and to foresee the consequences of certain actions (WHO, 1994a).

Other common concepts used in relation to self-management include goals skills, self-motivation, self-reflection, self-awareness, self-esteem, self-appraisal, self-efficacy, coping with emotions, coping with stress, planning and monitoring, time management, commitment, and flexibility (Miovský et al., 2012b).

#### **b) Social Skills**

Social skills may be defined as capabilities for adaptive, learnt, and socially acceptable behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life (Gresham et al., 2011; WHO, 1994a). Social skills include the ability to resist social pressure, assertiveness, empathy, communication, problem solving and thinking through the consequences of one's actions, the building of a healthy social network, media literacy, including the ability to resist advertising for addictive substances, employment skills, coping with a new environment, and parenting skills (Nešpor, 2002). Komárková, Slaměník and Výrost (2005) extend the above inventory of social skills by adding social perception (self-reflection, getting to know others), conflict management, coping strategies, and creativity in social behaviour and communication.

Social skills play an important role in family life, academic achievement, and one's future professional and personal life in general. The social skills that a person learns are important for the development of positive social links and relationships, the adoption of social norms, rules, and responsibility for helping others and the observation of fundamental human rights in general (Avcioglu, 2005). From the primary prevention perspective of children's healthy development, social skills are particularly important for functioning well at school and within a peer group (Gülay, 2009). Arslan et al. (2011) suggest that children's social skills influence their behaviour towards other children. According to recent studies, social skills that are important in terms of academic success include the ability to listen, adherence to school regulations and class rules, the observation of the teacher's instructions, the ability to ask for help, collaboration with other children, and control over one's

- **Rozhodování (decision making)** napomáhá konstruktivně se rozhodovat o důležitých oblastech našeho života. Oblasti zdravotní prevence se dotýká v případě, když se mladí lidé rozhodují o vlastním zdraví na základě zhodnocení jiných možností a konkrétních následků těchto jednotlivých rozhodnutí. Cílem je získat schopnost rozhodovat se o vlastních životních cílech a prioritách a předvídat následky určitého jednání (WHO, 1994a).

Mezi další užívané koncepty patří dovednost stanovování cílů (goals skills), schopnost sebmotivace (self-motivation), reflexe sebe sama (self-reflection), sebeuvědomění (self-awareness), sebehodnocení (self-esteem), sebeocnění (self-appraisal), vnímaná osobní účinnost (self-efficacy), zvládání emocí (coping with emotions), zvládání stresu (coping with stress), plánování a kontrolování (planning and monitoring), organizování času (time management), angažovanost (commitment), flexibilita (flexibility) a další (Miovský et al., 2012b).

#### **b) Sociální dovednosti (social skills)**

Sociální dovednosti lze definovat jako schopnosti adaptivního, naučeného a společensky akceptovatelného chování, které umožňují efektivně se vypořádat s požadavky a výzvami každodenního života (Gresham et al., 2011; WHO, 1994a). Mezi sociální dovednosti patří zejména schopnost čelit sociálnímu tlaku a další dovednosti jako asertivita (zdravé sebeprosazení), empatie, komunikace, řešení problémů a předvídaní následků svého jednání, vytváření zdravé sítě sociálních vztahů, mediální gramotnost, včetně schopnosti čelit reklamě na návykové látky, dovednosti týkající se zaměstnání, zvládnutí přechodu do nového prostředí a rodičovské dovednosti (Nešpor, 2002). Komárková, Slaměník a Výrost (2005) k výše zmíněným sociálním dovednostem dále řadí sociální percepce (sebereflexe, poznávání druhých), zvládání konfliktních situací, zvládání zátěžových situací (copingové strategie) a tvořivost v sociálním chování a komunikaci.

Sociální dovednosti hrají významnou roli v rodinném životě, školním úspěchu a v budoucím profesním i osobním životě obecně. Osvojené sociální dovednosti jsou důležité pro vytváření kladných vazeb a dobrých vztahů, přijetí sociálních norem a pravidel, zodpovědnosti pro pomoc druhým lidem a všeobecně dodržování základních lidských práv (Avcioglu, 2005). Sociální dovednosti jsou z pohledu primární prevence na zdravý vývoj dítěte důležité zejména pro úspěch ve škole a ve skupině vrstevníků (Gülay, 2009). Arslan et al. (2011) uvádí, že sociální dovednosti u dětí ovlivňují jejich chování vůči ostatním dětem. Sociální dovednosti důležité pro školní úspěch jsou dle studií: schopnost naslouchat, dodržování školního řádu a pravidel ve třídě, respektování pokynů učitele, schopnost požádat

temperamental traits in conflict situations (Lane, Givner & Pierson, 2004; Meir, DiPerna & Oster, 2006).

On the basis of a metaanalysis of 21 research studies of social skills, Caldarella and Merrell (1997) developed a taxonomy of social skills featuring five domains: peer-related skills, self-regulation and self-organisation skills (self-management), academic skills (learning strategies), discipline and compliance with rules, and assertion. Vojtová (2010) finds this taxonomy a suitable tool for making decisions about interventional procedures and the evaluation of their effectiveness. The following classification of major social skills may be derived from the sum of current knowledge (Nešpor & Scheansová, 2009; Komárková, Slaměník & Výrost, 2005):

- **Communication skills** refer to the ability to be appropriately open, talk about one's feelings, make oneself understood using both verbal and non-verbal means, negotiate, seek compromise, listen to others, and provide feedback.
- **Ability to resist social pressure and refusal skills**, e.g. to refuse a drug.
- **Assertive skills** partly overlap with communication and refusal skills. This domain further encompasses the competence of asserting or rejecting demands or accepting criticism, as well as praise and compliments.
- **Empathy** refers to the skill of being able to interpret other people's feelings and behaviour and of having insight into life situations.

Other social skills considered by the above-cited authors include social perception, conflict management, coping strategies, making choices and thinking through the consequences of actions, sincerity (selective authenticity), the ability to establish relationships and build a reasonable social network, creativity in social behaviour and communication, media literacy, work and academic skills, adaptability (adaptation), and parenting skills. Social skills are acquired using interactive learning methods, role-playing, and discussions. Didactic approaches and the mere provision of information are likely to be ineffective. Social skills should mainly be practised in the context of specific daily situations, as well as in the context of more hypothetical, yet concrete, situations which may pose problems or risks for the different age groups. A social skills training programme should be devised as a long-term process and conducted by trained teachers (Gallà et al., 2005).

### ● 3 / 4 Components Addressing Specific Forms of Risk Behaviour

When designing the BPP and formulating its specific components focused on the above-specified forms of risk behaviour, we considered two developmental perspectives. The first concerned the structure of the school and the content of

o pomoc, spolupráce s druhými dětmi a ovládní temperamentových vlastností v konfliktních situacích (Lane, Givner & Pierson, 2004; Meir, DiPerna & Oster, 2006).

Caldarella a Merrell (1997) vytvořili taxonomii sociálních dovedností vycházející z metaanalýzy 21 výzkumů sociálních dovedností, kterou člení na pět oblastí: dovednosti ve vztahu k vrstevníkům, seberegulační a sebeorganizační dovednosti (ovládání sebe sama), akademické dovednosti (strategie učení), kázeň a dovednost dodržování pravidel a asertivní dovednosti. Dle Vojtové (2010) je tato taxonomie vhodným nástrojem pro rozhodování o intervenčních postupech a hodnocení jejich efektivity. Na základě shrnutí aktuálních poznatků lze klasifikovat např. následující sociální dovednosti (Nešpor & Scheansová, 2009; Komárková, Slaměník & Výrost, 2005):

- **Komunikační dovednosti** – představují schopnost být přiměřeně otevřený, hovořit o svých pocitech, účinně se dorozumívat jak verbálně, tak neverbálně, vyjednávat, nacházet kompromis, vyslechnout druhého a umět dávat zpětnou vazbu.
- **Schopnost čelit sociálnímu tlaku a umět odmítat** – např. odmítnout návykovou látku.
- **Asertivní dovednosti** – částečně se kryjí s komunikačními dovednostmi a dovednostmi odmítnout. Navíc sem patří schopnost prosazování a odmítání požadavků nebo přijímání kritiky, ale i pochvaly a komplimentů.
- **Schopnost empatie** – dovednost interpretovat pocity a chování druhých a porozumění životním situacím.

Mezi další sociální dovednosti pak citovaní autoři řadí sociální percepci, schopnost zvládat konfliktní situace, copingové strategie, rozhodování se a schopnost předvídat následky určitého jednání, upřímnost (selektivní autenticita), vytvářet vztahy a budovat si přiměřenou síť sociálních vztahů, tvořivost v sociálním chování a komunikaci, mediální gramotnost, pracovní a studijní dovednosti, přizpůsobivost (přizpůsobení), rodičovské dovednosti. K osvojování sociálních dovedností se využívá interaktivních metod učení, herní rolí a diskuzí. Přístupy založené na didaktickém přístupu a poskytování informací pravděpodobně nebudou účinné. Sociální dovednosti se procvičují zejména v kontextu konkrétních každodenních situací i v kontextu hypotetičtějších, ale konkrétních problémových či rizikových situací pro odpovídající věkové skupiny. Program na nácvik sociálních dovedností by měl být dlouhodobý, prováděný proškolenými učiteli (Gallà et al., 2005).

### ● 3 / 4 Komponenty specificky zacílené na jednotlivé formy rizikového chování

Při tvorbě MPP a formulaci jeho specifických komponent zacílených na výše uvedené formy rizikového chování jsme vycházeli ze dvou vývojových hledisek. První bylo zaměřeno

the subjects as set out in the Framework Educational Programme for Basic Education (2007), while the second pertained to the age of children in the individual grades of basic schools (WHO, 1994b). Given the fact that no such extensive, specifically targeted and defined document has been available in the Czech setting, our content analysis was based on foreign primary prevention programmes integrated into the school curriculum (Ballard, 2002; Botvin & Griffin, 2003; Cuijpers, 2002; Tobler et al., 2000). The basic logic behind the structure is outlined in *Table 2*. We used the existing categorisation of risk behaviour into nine basic domains (Miovský et al., 2010) as a framework, within which the target group (basic school students) was divided into four main developmental stages. This procedure gave rise to 36 sub-units (see *Table 2*) of this last (third) component of the BPP involving a total of 56 lessons provided during the entire period of basic school attendance.

The specific components were determined using the terminology of descriptors (explained in general terms at the beginning of the article) and defined concretely by means of knowledge, skills, and competences (Kolář, 2011; Q-RAM Project Working Group, 2011). Knowledge refers to a structured aggregation of relevant findings and experience related to a certain area. It includes the information a child possesses at a certain level of their development and in a certain school grade. Children acquire it by learning and then apply it in practice in the form of competences. They are articulated using verbs such as “know”, “show”, “identify”, “understand”, “comprehend”, “have a good command of”, “master”, and “distinguish”. Skills refer to the ability to apply technical knowledge. They may be viewed

na strukturu školy a obsah konkrétních předmětů dle vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007). Současně bylo zohledněno druhé vývojové hledisko – věk dětí v příslušných ročnících základní školy (WHO, 1994b). Vzhledem ke skutečnosti, že v našem prostředí takto rozsáhlý, specificky zacílený a konkrétně definovaný dokument zatím nevznikl, vycházeli jsme při obsahové analýze ze zahraničních primárněpreventivních programů integrovaných do školního kurikula (Ballard, 2002; Botvin & Griffin, 2003; Cuijpers, 2002; Tobler et al., 2000). *Tabulka 2* schematicky vyjadřuje základní logiku členění. Využili jsme již provedenou kategorizaci oblastí rizikového chování (Miovský et al., 2010) do 9 základních oblastí a v jejich rámci jsme cílovou skupinu (žáky ZŠ) rozdělili do 4 hlavních vývojových úseků. Tím vzniklo 36 dílčích jednotek (viz *tabulka 1*), do kterých je tato poslední (třetí) část MPP rozdělena pro celkový rozsah 56 hodin napříč ZŠ.

Vymezení specifických komponent jsme provedli pomocí terminologie deskriptorů, které obecně popisujeme v úvodu článku a konkrétně definujeme pomocí jednotlivých znalostí, dovedností a kompetencí (Kolář, 2011; Pracovní skupina projektu Q-RAM, 2011). Znalosti představují strukturovaný souhrn souvisejících poznatků a zkušeností z určité oblasti. Jsou to informace a vědomosti, kterými dítě disponuje na určitém stupni vývoje a ročníku školy. Děti je získávají studiem a následně uplatňují v praxi formou kompetencí. Jsou formulovány pomocí sloves – zná, prokazuje, identifikuje, rozumí, chápe, ví, ovládá a rozlišuje. Dovednosti znamenají schopnost aplikace odborných znalostí. Lze je chápat jako souhrn postupů, metod, způsobů chování a jednání, se kterými je schopno dítě podle své úrovně v při-

**Table 2 / Tabulka 2**

Proportional distribution of topics pertaining to nine risk behaviour domains according to four age categories during the entire period of basic school attendance

*Proporční rozvržení témat jednotlivých devíti oblastí rizikového chování dle zvolených čtyř věkových kategorií napříč základní školou*

Year	I	III	V	VII, VIII, IX	Number of lessons/total
	II	IV	VI		
<b>Prevention</b>					
Truancy	1	0	1	0	2
Bullying/aggression	1	3	3	4	11
Risky sports/road use	1	2	3	2	8
Racism/xenophobia	0	1	1	1	3
Religious sects	0	1	1	1	3
High-risk sexual behaviour	0	1	2	4	7
Addiction	2	2	4	2	10
Abuse	1	1	1	1	4
Eating disorders	0	2	4	2	8
<b>Total number of lessons</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>56 lessons</b>

as a body of procedures, methods, behaviours, and actions which a child may put to use according to their level of development. They are articulated using suitable verbs such as “can”, “apply”, “organise”, “carry out”, and “use”. Finally, competences refer to the ability to apply the knowledge and skills to specific conditions. The purpose is to provide students with a set of key competences at a level which they can reach and thus prepare them for further education and their meaningful engagement in society. The competences are articulated using verbs such as “are able”, “can”, “are adept at” “manage”, “apply”, “collaborate”, and “consider”.

The third principle used in formulating specific components of the school-based primary prevention of risk behaviour was the spiral model (or spiral principle). In practical terms, the application of this model means that the knowledge, skills, and competences in relation to the individual areas of interest and grades build upon each other and constitute an integrated system within the overall range of the above-specified forms of risk behaviour. *Table 3* below illustrates the model using the example of the domain of Truancy.

#### ● 4 EXAMPLES OF SPECIFIC RISK BEHAVIOUR DOMAINS ACCORDING TO SCHOOL GRADES

The summary table (*Table 4*, the first example) gives practical examples of the recommended knowledge, skills, and competences of students in the respective grades of basic schools and describes the health and social skills for the Substance Use Prevention domain which third- and fourth-year basic school students should have learnt. Two lessons are proposed to deliver the subject matter of the programme at this level.

měřeném rozsahu pracovat. Formulují se pomocí vhodných sloves – umí, uplatňuje, organizuje, realizuje, používá. Kompetence následně vyjadřují schopnost uplatňovat nabyté vědomosti, znalosti a dovednosti v konkrétních podmínkách. Smyslem je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Kompetence jsou formulovány pomocí sloves – je způsobilý, je schopen, dokáže, zvládne, uplatňuje, spolupracuje, posuzuje.

Třetím principem uplatňovaným při formulaci specifických komponent v oblasti školské primární prevence rizikového chování byl model spirály (resp. princip spirály). Aplikace modelu v praxi znamená, že jednotlivé znalosti, dovednosti a kompetence v příslušných oblastech a ročnících školy na sebe vzájemně navazují a tvoří ucelený systém v celkovém spektru výše zmíněných forem rizikového chování. Pro přehled uvádíme níže *tabulku 3* s příkladem v oblasti záškoláctví:

#### ● 4 PŘÍKLADY KONKRÉTNÍCH OBLASTÍ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ DLE ROČNÍKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Přehled (*tabulka 4*) ukazuje (příklad první) praktické příklady doporučených znalostí, dovedností a kompetencí žáků v příslušných ročnících základní školy a popisuje osvojené zdravotní a sociální dovednosti pro oblast prevence v adiktologii u žáků ve 3. a 4. ročníku ZŠ. Navrhovaný počet hodin pro jejich realizaci představuje v tomto případě 2 vyučovací hodiny.

**Table 3 / Tabulka 3**

Examples of knowledge, skills, and competences for Truancy following the “spiral model”

*Příklady znalostí, dovedností a kompetencí dle modelu spirály pro oblast záškoláctví*

Truancy	
<b>Year 1-2</b>	Students
Knowledge	know the school regulations and school absence excuse procedures.
Skills	can go to school regularly and observe the school regulations.
Competences	have their attitudes to the school regulations all worked out and comply with school attendance rules.
<b>Year 5-6</b>	Students
Knowledge	understand the system of excusing absences from school.
Skills	can adhere to the rules of behaviour adopted by the school.
Competences	apply their knowledge and skills concerning absence excuse procedures and compliance with school attendance rules.



**Table 4 / Tabulka 4**

Recommended knowledge, skills, and competences of the third- and fourth-grade students of basic schools for the Substance Use Prevention domain (it is recommended that a total of two lessons are dedicated to the issue at this level)

*Doporučené znalosti, dovednosti a kompetence u žáků ve třetím a čtvrtém ročníku ZŠ v oblasti prevence v adiktologii (doporučená časová dotace celkem dvě vyučovací hodiny)*

Year	Knowledge	Skills	Competences
III, IV	<p>Students</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- know the laws restricting smoking and the use of alcohol and illicit drugs,</li> <li>- are aware of the main negative (health and social) consequences of drug use,</li> <li>- know what to do if they find out that their friend uses drugs,</li> <li>- know refusal strategies to apply when offered a drug by a friend/classmate/parent/stranger,</li> <li>- know who to talk to at school in the event of a drug use problem,</li> <li>- are informed about helping agencies in the community, including their contact details.</li> </ul>	<p>Students</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- manage their behaviour as a result of their understanding of the consequences and health risks of drug use,</li> <li>- are morally determined inside not to use drugs,</li> <li>- can provide guidance to a friend who is experiencing a drug problem,</li> <li>- can refuse a drug offered by a friend/relative or a stranger,</li> <li>- find it rewarding to seek help in the event of a drug use problem,</li> <li>- can independently seek professional help in the event of a substance use problem.</li> <li>- apply their communication skills while engaged with counselling services.</li> </ul>	<p>Students</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- are adept at reflecting their knowledge and skills in their attitude to addictive substances (i.e. they are familiar with drug-related risks and aware of their negative health and social consequences),</li> <li>- manage to apply refusal strategies when offered a drug by a friend/relative or a stranger,</li> <li>- are able to seek help in the event of a drug use problem and contact the competent school prevention worker,</li> <li>- collaborate in addressing a friend's/sibling's/parent's drug use problems,</li> <li>- manage to communicate with teachers/psychologists or the police investigating drug use in the school.</li> </ul>

*Table 5* (the second example) describes the knowledge, skills, and competences which fifth- and sixth-year basic school students should have learnt in relation to the Bullying and Aggression domain. A total of three lessons dedicated to the subject matter of the programme at this level are recommended.

## ● 5 CONCLUSION

The present text, the full version of which is available to the reader in Miovský et al. (2012a), is the result of a systematic effort to design a recommended structure, content, and scope for the Basic Preventive Programme in the Czech Republic. In fact, it is a draft of a comprehensive integrated prevention programme for basic schools that meets the rigorous criteria for school-based programmes for the prevention of risk behaviour. This draft reflects recent research into this field and the practice of the implementation of such programmes in the Czech Republic. The rationale of the text is to stimulate discussion about the possible forms of the BPP rather than establish a uniform model. The authors seek to promote discussion about the future direction and development of the BPP in our country while contributing to such a discussion by submitting a very specific and structured proposal. It should be underlined that a debate about this proposal is not possible without a good understanding of the general principles on which it is based. It is not a simple inventory of specific programmes, but a draft of

*Tabulka 5* (příklad druhý) popisuje osvojené znalosti, dovednosti a kompetence pro oblast šikana a agrese u žáků v 5. a 6. ročníku základní školy. Celkový doporučený počet hodin na jejich realizaci činí v tomto příkladě 3 vyučovací hodiny.

## ● 5 ZÁVĚR

Předložený text, s jehož plnou verzí se mohou čtenáři seznámit v publikaci Miovského et. al. (2012a), představuje ucelený pokus o návrh doporučené struktury, obsahu a rozsahu MPP v České republice. Jde de facto o návrh uceleného komplexního preventivního programu pro ZŠ, který splňuje přísná kritéria kladená na školní programy prevence rizikového chování. Návrh vychází jednak ze současného stavu výzkumu v této oblasti a jednak z praxe provádění programů v ČR. Smyslem textu je nabídnout podnět k diskusi o možnostech a podobách MPP, nikoli vytvořit jeho uniformní model. Autoři si kladou za cíl podpořit diskusi o dalším směřování a vývoji MPP u nás a současně do této diskuse přispět skutečně konkrétním a jasným návrhem. Klíčové pro diskusi o návrhu je ale správné pochopení základních principů, na kterých je vystavěn. Tedy, že nejde o výčet konkrétních programů, ale o návrh obecného rámce začínajícího pravidly bezpečné školy a jdoucího přes další nespécifické preventivní aktivity (dovednosti pro život) až k aktivitám (intervencím) specifickým. Důležitý přitom je

**Table 5 / Tabulka 5**

Recommended knowledge, skills, and competences for the fifth- and sixth-grade students of basic schools for the Bullying and Aggression domain (it is recommended that a total of three lessons are dedicated to the issue at this level)

*Doporučené znalosti, dovednosti a kompetence pro žáky v pátém a šestém ročníku ZŠ v oblasti šikana a agrese (doporučená časová dotace celkem tři vyučovací hodiny)*

Year	Knowledge	Skills	Competences
V, VI	<p>Students</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- know the legal norms concerning criminal offences and the limits of criminal liability,</li> <li>- are aware of the health and social consequences of harm or injury caused to another person by a weapon,</li> <li>- realise how unpleasant it is for another person to be bullied or subjected to extortion,</li> <li>- can recognise signs of bullying in the class,</li> <li>- understand the strategies that can be applied to defend themselves and discourage aggressive behaviour at school,</li> <li>- know how to protect a vulnerable classmate</li> <li>- understand that an act of aggression is not a solution to a conflict situation,</li> <li>- know the rules and principles of interpersonal communication,</li> <li>- know how to proceed when dealing with conflicts</li> <li>- know the different options they have available when they feel at risk of being bullied,</li> <li>- know which competent people at school to talk to and ask for help in addressing bullying and disputes with other students.</li> </ul>	<p>Students</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- can observe the rules and norms of decent behaviour,</li> <li>- manage their behaviour in such a way as to stay away from school and street fights,</li> <li>- show appreciation for other people's opinions or achievements,</li> <li>- can let others know what they dislike in an inoffensive way,</li> <li>- refrain from being threatening when communicating with their friends/classmates.</li> <li>- apply their knowledge to recognise that they have become a victim of bullying,</li> <li>- refrain from duress, the use of emotional blackmail, and manipulation aimed at achieving their own goals,</li> <li>- do not feel the need to humiliate or offend their peers,</li> <li>- can show their feelings,</li> <li>- can talk openly about problems,</li> <li>- refrain from using verbal aggression and abusive language,</li> <li>- meet their needs without raising conflicts,</li> <li>- are not reluctant to contact their teacher, school psychologist, or educational counsellor and ask for help.</li> </ul>	<p>Students</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- have adopted knowledge, attitudes, values, and skills in relation to themselves, other people, and property (e.g. they are not willing to give in to inappropriate demands from a peer group, are not members of children's gangs, do not participate in crowd gatherings and demonstrations, and do not engage in vandalism),</li> <li>- can recognise the signs of bullying both in themselves and in the class,</li> <li>- are able to resist psychological manipulation,</li> <li>- are able to negotiate a compromise and settle a dispute,</li> <li>- manage to respect and not to go beyond the boundaries of intimacy,</li> <li>- can express their emotions in a cultivated way</li> <li>- can communicate about problems,</li> <li>- are adept at respecting other people's rights and needs,</li> <li>- are active in providing assistance with the investigation of bullying in the class (do not conceal any information or details about relationships in the class, are not willing to cover up the aggressor or blame the victim)</li> </ul>

a general framework encompassing the rules for a safe school, other non-specific preventive activities (life skills), and specific activities (interventions). The application of the spiral model is of major significance in this respect; the segments of the programme build upon each other according to students' age groups and the interrelationship of the individual topics. The entire scheme is based on the specification of outcome descriptors: knowledge, skills, and competences. In other words, the proposed design makes it possible for a school to fill in the structure with an optional range of programmes chosen according to the school's resources (including available staff and funds), with the only prerequisite being that the students should possess adequate knowledge, skills, and competences at the end of a certain period determined by their age. This approach reinforces the role of the school prevention worker, the school

aplikovaný model spirály, tedy postupného navazování dílčích částí na sebe v závislosti na věkových skupinách žáků a vazbě dílčích témat mezi sebou. Celý popis je založen na specifikaci výstupních deskriptorů: znalostí, dovedností a kompetencí. Jinými slovy, návrh umožňuje škole vyplnit strukturu libovolnými, vhodně zvolenými programy v závislosti na jejich personálních, ekonomických a dalších možnostech a závazné pro ni by v tomto smyslu bylo pouze to, aby žáci na konci daného věkového období měli potřebné znalosti, dovednosti a kompetence. To zpětně posiluje roli školního metodika prevence, školního poradenského pracovníka i ředitele a respektuje individuální povahu a reálné možnosti každé školy. Současně návrh ukazuje, že pokud škola dobře implementovala princip rámcových vzdělávacích programů, pak zvládnout navržený komplexní program v rozsahu 86 hodin (1.–9. třída ZŠ) pro ni nemůže být zá-

counselling centre, and the headteacher, as well as respecting each school's individual features and realistic resources. In addition, the proposed scheme implies that a school that has effectively implemented the principle of framework educational programmes should not face major problems in putting into practice the comprehensive 86-lesson programme (Grades 1–9 of basic schools) as proposed. Significant overlaps with other subjects (such as biology, civic studies, and family education) suggest that the proposed scheme imposes only a minor demand for extra lessons needed to fulfil the aims of the preventive programme.

sadním problémem. Průnik s předměty (biologie, občanská nauka či rodinná výchova atd.) je tak zásadní, že předložený návrh vyžaduje jen velmi malý nárok na uvolnění potřebných hodin pro realizaci preventivních programů nad tento rámec.

## REFERENCES / LITERATURA

- Arslan, E., Durmusoglu-Saltali, N. & Yilmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior and Personality*, 39(9), 1281–1288.
- Avcioglu, H. (2005). *Social skills training with activities*. Ankara: Kök.
- Ballard, R. (2002). *School-based drug abuse prevention. A literature review*. Vienna: UNCDP.
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211–232.
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2003). *Drug abuse prevention curricula in schools*. In: Sloboda, Z., Bukoski & W. J. (Eds.), *Handbook of Drug Abuse Prevention* (pp. 45–74). New York: Kluwer/Plenum Press.
- Bühler, A., Schröder E., & Silbereisen, R. K. (2008). The role of life skills promotion in substance abuse prevention: A mediation analysis. *Health Education Research*, 23(4), 621–632.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264–278.
- Cuijpers, P. (2002). Effective ingredients of school-based drug prevention programmes. A systematic review. *Addictive Behaviors*, 27, 1009–1023.
- Gallà, M., Aertsen, P., Daatland, C., DeSwert, J., Fenk, R., & Fischer, U. (2005). *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí. Příručka o efektivní školní drogové prevenci* [Making Schools a Healthier Place. Manual on effective school-based drug prevention]. Praha: Úřad vlády ČR.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27–44.
- Gülay, H. (2009). Peer relations in the preschool stage. *Journal of Balikesir University. Social Sciences Institute*, 12 (22), 82–93.
- Haddrill, K., Singh, K., & Bennett, T. (Eds.). (2007). *Self management. Academic tip sheet*. Edith Cowan University. Retrieved September 2, 2011 from: [http://www.ecu.edu.au/CLT/tips/docs/self\\_management.pdf](http://www.ecu.edu.au/CLT/tips/docs/self_management.pdf)
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 153, 226–234.
- Höschl, C., Libiger, J., & Švestka, J. (2002). *Psychiatrie* [Psychiatry]. Praha: Nakladatelství TIGIS.
- Hughes, C., & Lloyd, J. W. (1993). An analysis of self-management. *Journal of Behavioral Education*, 3(4) 405–425.
- Kanar, C. C. (2001). *The confident student* (4th ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom*. (3rd ed.). Columbus, Ohio: Prentice Hall.
- Kolář, P. (2011). *Národní kvalifikační rámec vzdělávání* (Q-RAM) [National Qualification Framework for Education]. Unpublished presentation. Retrieved on 4 June 2012 from <http://www.radavs.cz/prilohy/15p8Q-RAM-Kolar.ppt>
- Komárková, R., Slaměník, I., & Výrost, J. (Eds.). (2005). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik* [Applied Social Psychology III. Training in Social Psychology]. Praha: Grada.
- Lam, A. L., Cole, C. L. Shapiro, E.S., & Bambara, L. M. (1994). Relative effects of self-monitoring on-task behavior, academic accuracy and disruptive behavior in students with behavior disorders. *School Psychology Review*, 23(1), 44–58.
- Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *Journal of Special Education*, 38, 104–111.
- Lane, K. L., Gresham, F. M., O'Shaughnessy, T. E. et al. (2002). *Interventions for Children With or At Risk of Emotional and Behavioral Disorders*. Boston: Allyn & Bacon.
- Manee, F. M., Khouiee, S. A., & Zaree, H. (2011). The effect of three life skills instruction on the general health of college freshmen. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 21(85), 127–137.
- Meir, C. R., DiPerna, J. C., & Oster, M. M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29, 1–11.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Miovský, M. et al. (2010). *Systém školské primární prevence rizikového chování* [System of School-based Primary Prevention of Risk Behaviour]. In M. Miovský, L. Skácelová, J. Zapletalová & P. Novák (Eds.), *Primární prevence rizikového chování ve školství* (61-78). Tíšnov, Praha: Sdružení SCAN, Centrum adiktologie, Psychiatrická klinika, 1. LF UK v Praze a VFN v Praze; Togga.
- Miovský, M., Skácelová, L., Čablová, L., Veselá, M., Zapletalová, J. (2012a). *Doporučená struktura a rozsah Minimálního preventivního programu školské prevence rizikového chování* [Recommended Structure and Scope of the Basic Preventive Programme of the School-based Prevention of Risk Behaviour]. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Miovský, M. et al. (2012b). *Výkladový slovník základních pojmů mezioborové školské prevence rizikového chování* [Interdisciplinary School-based Primary Prevention: an Explanatory Dictionary of Basic Terms]. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Nelson, J. R., Smith, D. J., Young, R. K., & Dodd, J. M. (1991). A review of self-management outcomes research conducted with students who exhibit behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 16(3), 169–179.
- Nešpor, K. (2002). *Návykové nemoci* [Addictive Diseases]. In: C. Höschl, J. Libiger, & J. Švestka, *Psychiatrie* (556-576). Praha: TIGIS.

- Nešpor, K. (2003). *Metodika prevence ve školním prostředí* [School-based Prevention Methodology]. Praha: Fontis pro MŠMT.
- Nešpor, K., & Scheansová, A. (2009). *Dovednosti pro život v prevenci a léčbě návykových nemocí* [Life Skills in the Prevention and Treatment of Addiction]. Retrieved on 22 February 2012 from <http://www.cepros.cz/odborna-verejnost/zahranicni-a-domaci-praxe/dovednosti-pro-zivot-v-prevenci-a-lecbe-navykovych-nemoci.html>
- Pauk, W. (1997). *How to study in college* (6th ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Payne, E., & Walker, L. (2000). *Developing essential study skills*. Harlow: Financial Times/ Prentice Hall.
- Pharaoh, H., Frantz, J., & Smith, M. (2011). Life skills as predictors of engagement in health risk behaviours: A survey of secondary school learners. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 17 (3 Suppl.), S70–S81.
- Plichtová, J. (1996). Obsahová analýza a její možnosti využití v psychologii [Content Analysis and Its Possible Use in Psychology]. *Čs. psychologie* 4 (40), 304–314.
- Q-RAM Project Working Group (2011). *Guidelines for the Development of Descriptors for the System of Education*. Unpublished manual.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [Framework Educational Programme for Basic Education]. (2007). Praha: VÚP. Retrieved on 11 June 2012 from [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities*. 29(3), 317–331.
- Servier Country Special Education (2011). *Self-management of behavior in schools*. Retrieved on 2 September 2011 from: <http://www.slc.sevier.org/selfmgt.htm>
- Skácelová, L. (2010). *Postup při zpracování minimálního preventivního programu* [Developing the Basic Preventive Programme]. In M. Miovský, L. Skácelová, J. Zapletalová & P. Novák (Eds.), *Primární prevence rizikového chování ve školství* (103-110). Tišnov, Praha: Sdružení SCAN, Centrum adiktologie, Psychiatrická klinika, 1. LF UK v Praze a VFN v Praze; Togga.
- Širůčková, M., Miovský, M., Skácelová, L. et al. (2012). *Příklady dobré praxe programů školské prevence rizikového chování* [School-based Prevention of Risk Behaviour: examples of good practice]. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Taromian, F. (1999). Life skills; definitions and theoretical basics. *Journal Zharfaye Tarbiat*, 4, 32–35.
- Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V., & Stackpole, K. M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20, 275–336.
- Trauer, T., Duckmanton, R. A., & Chiu, E. (1997). The assessment of clinically significant change using Life skills profile. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 31, 257–263.
- Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti* [Inclusive Education of Students Showing and Being at Risk of Behavioural Disorders as a Promise of Better Quality of Life in Adulthood]. Brno: Muni Press.
- WHO (1994a). *Life skills education in schools*. Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse. Geneva: World Health Organisation.
- WHO (1994b). *Podpora zdraví dětí a mládeže v Evropě*. Příručka pro učitele a další pracovníky s dětmi a mládeží [Health Promotion among Children and Young People in Europe. Handbook for Teachers and Others Working with Children and Young People]. Praha: Národní centrum podpory zdraví.
- WHO, Regional Office for the Western Pacific. (2003). *Value Adolescents, Invest in Future: Educational Package*. Facilitator's Manual. Manila, Philippines.

## STUDIUM

### **Applications are being accepted for the 2013–2014 Hubert H. Humphrey Fellowship Program**

The Humphrey Fellowship Program provides a year of non-degree study and professional development in the United States for early and midcareer professionals from designated countries around the world. The Program is sponsored by the U.S. Department of State and administered by the Institute of International

Education. Candidates in the field of Substance Abuse Education, Treatment, and Prevention are placed at either Johns Hopkins University in Baltimore, Maryland or Virginia Commonwealth University in Richmond, Virginia. The fellowship includes payment of tuition, a living allowance, air travel, and insurance, among other costs. To apply for this program, you must contact either a Binational Fulbright Commission or the U.S. Embassy located in your country of residence.

*For advice on preparing a competitive application, please contact the National Institute on Drug Abuse at [ip@nida.nih.gov](mailto:ip@nida.nih.gov).*

*Full details about the program are located at: <http://www.humphreyfellowship.org/page/apply/>*