

# **Univerzita Karlova v Praze**

## **1. lékařská fakulta**

Studijní program: Specializace ve zdravotnictví

Studijní obor: Adiktologie



**Bc. Pavel Venzara**

Realizace preventivního programu Unplugged ve školním roce 2013/ 2014:  
Zhodnocení fidelity a spokojenosti žáků

Realization of preventive program Unplugged in school year 2013/ 2014:  
Evaluation of fidelity and satisfaction of students

**Diplomová práce**

Vedoucí závěrečné práce: Mgr. Roman Gabrhelík, Ph.D.

Praha  
2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracoval/a samostatně a že jsem řádně uvedl/a a citoval/a všechny použité prameny a literaturu. Současně prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi systému meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze 21. 07. 2015

.....

Bc. Pavel Venzara

**Identifikační záznam:**

VENZARA, Pavel. *Realizace preventivního programu Unplugged ve školním roce 2013/2014: Zhodnocení fidelity a spokojenosti žáků. [Realization of preventive program Unplugged in school year 2013/2014: Evaluation of fidelity and satisfaction of students]*. Praha: 2015. 63 str. 3 příl. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika Adiktologie. Vedoucí závěrečné práce: Mgr. Roman Gabrhelík Ph.D.

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji panu Mgr. Romanu Gabrhelíkovi Ph.D. a Mgr. Lucii Jurystové za cenné rady a odborné vedení mé práce. Dále poděkování patří také výzkumným asistentům, kteří se podíleli na distribuci a následném sběru vyplněných dotazníků na školách.

## **ABSTRAKT**

Tato práce se zabývá zjištěním míry fidelity a spokojenosti žáků s primárně preventivním programem Unplugged při jeho realizaci ve školním roce 2013/ 2014. Program Unplugged je cílen na žáky 6., případně 7. tříd základních škol a prim a sekund gymnázií, tedy na děti ve věku 12- 14 let. Je složen ze 12 lekcí, které jsou prováděny po přibližně třítydenních intervalech.

Hlavním cílem práce bylo zjistit spokojenost žáků s programem a s jeho jednotlivými lekcemi. Dalšími cíli bylo zmapovat srozumitelnost a subjektivně vnímanou užitečnost programu pro žáky. Výzkum byl proveden pomocí dotazníkové metody.

Za hlavní výsledek práce považuji zjištění vysoké míry zapojení žáků do lekcí, kterých se účastnili a také míru zábavnosti lekcí. U kladných odpovědí na míru zapojení vyšel jejich součet v procentech 76 %. A jako zábavné dětem přišly lekce ve více než 74 % případů. Dalšími důležitými výsledky, které byly zjištěny, jsou vysoká míra srozumitelnosti s instrukcemi jak v lekcích (přes 81 %), tak s instrukcemi v pracovních sešitech, které děti při realizaci programu používaly (více než 74 % odpovědí). Dobré výsledky byly zjištěny také pro užitečnost lekcí. Pouze u necelých 12 % případů totiž dali žáci lekci známku 3, nebo horší. Za podstatné zjištění ještě považuji míru účasti žáků na lekcích programu, která vyšla průměrně na 88 %.

Výsledky zjištěné během studie mohou být využity při evaluaci efektivity programu Unplugged nebo například pro úpravu obsahu jednotlivých lekcí.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

program Unplugged, fidelita, implementace, evaluace, spokojenost

## **ABSTRACT**

This paper engages in finding out the level of fidelity and satisfaction of students with preventive program Unplugged in school year 2013/ 2014. Target population of this program are students of 6th and 7th grades of elementary schools and students of first and second year of an eight- year grammar schools which are from 12 to 14 years old. Unplugged contains 12 lessons which are realized every three weeks.

The main goal of this work was to find the level of satisfaction of students with program and with lessons of this program. Other goals were to discover comprehensibility and usefulness of program. The research was made by questionnaire method.

As the main result of the paper I consider finding out the level of involvement of students in lessons which they participated in and the level of entertaining of lessons. Students marked positive answers to level of involvement in 76 % of cases. And as entertaining they marked more than 74 % of lessons. Other important results were high level of comprehensibility of instructions in lessons (over 81 %) and with instructions in workbooks which were used during the program (more than 74 % of answers). Good results were discovered also for usefulness of lessons. In a little less than 12 % of cases students choosed for usefulness of lesson grade 3 or worse. As important finding I consider also the level of attendance of students at lessons of program. This level of attendance was 88 % on average.

Results which were discovered during the realization of this study can be useful for the evaluation of effectiveness of program or for example for modification of content of lessons.

## **KEY WORDS**

program Unplugged, fidelity, implementation, evaluation, satisfaction

# OBSAH

ÚVOD.....	9
1 VÝCHODISKA.....	10
1.1 Epidemiologie.....	10
1.1.1 Epidemimilogické studie ve školní populaci.....	10
1.2 Primární prevence.....	12
1.2.1 Specifická primární prevence.....	12
1.2.2 Programy nespecifické primární prevence.....	13
1.2.3 Zásady efektivní primární prevence.....	13
1.2.4 Minimální preventivní program (MPP).....	15
1.2.5 Primárně preventivní program Unplugged.....	16
1.3 Fidelita.....	17
1.3.1 Význam měření fidelity.....	21
1.3.2 Příčiny nízké míry fidelity.....	22
1.3.3 Strategie k usnadnění efektivního doručení programu.....	22
1.3.4 Faktory ovlivňující proces implementace a kvalitu programu.....	23
2 CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY.....	27
2.1 Cíle práce.....	27
2.2 Hypotézy práce.....	27
3 METODOLOGIE.....	28
3.1 Metody sběru, analýzy a zpracování dat.....	28
3.2 Popis výzkumného souboru.....	29
3.3 Etika.....	29
3.4 Personální zabezpečení, časový harmonogram a technické zázemí.....	29
4 VÝSLEDKY.....	31
4.1 Míra zapojení žáků do všech lekcí.....	31
4.2 Zábavnost lekcí.....	32
4.3 Zábavnost jednotlivých aktivit v lekci.....	33
4.4 Hodnocení práce s pracovním sešitem v průběhu lekce.....	38
4.5 Míra porozumění instrukcím v pracovním sešitě.....	39
4.6 Míra porozumění instrukcím a informacím v lekcích.....	41
4.7 Užitečnost lekcí.....	41
4.8 Žebříček oblíbenosti lekcí.....	42
4.9 Účast žáků na jednotlivých lekcích.....	46
5 PŘEHLED HLAVNÍCH VÝSLEDKŮ.....	48
6 DISKUZE A ZÁVĚRY.....	50

7	POUŽITÁ LITERATURA .....	55
8	PŘÍLOHY .....	60
8.1	Příloha č. 1- Dotazník.....	60
8.2	Příloha č. 2- Seznam tabulek .....	63
8.3	Příloha č. 3- Seznam grafů.....	63

## ÚVOD

Děti a mládež tvoří velkou část naší populace. Proto je důležité, aby u této skupiny nedocházelo k rozvoji různých forem rizikového chování. Tomu má pomoci primární prevence, jejíž hlavním cílem je, stejně jako celé Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže, dle MŠMT (2013) prevence rizikového chování právě u těchto skupin. Tato realizace je prováděna také s pomocí primárně preventivních programů, které jsou realizovány na školách a které usilují o předcházení, minimalizaci či oddálení rizikových projevů chování, o zdravý životní styl, rozvoj pozitivního sociálního chování a rozvoj psychosociálních dovedností pro zvládání zátěžových situací (MŠMT, 2013). Mihalic et. al. (2008) uvádí, že právě škola je ideální prostředí pro úspěšné šíření preventivních programů rizikového chování, protože poskytuje jednodušší dosah na cílovou skupinu a jsou zde přítomni pedagogové, kteří mohou působit jako cenní facilitátoři při realizaci těchto preventivních programů. Ti potom potřebují už jen nácvik specifických pravidel těchto jednotlivých programů. Mnoho autorů primárně preventivních studií tedy navrhuje a testuje své programy právě ve školním prostředí a mnoho z těchto programů ukazuje pozitivní výsledky pro cílovou skupinu, tedy pro studenty (Mihalic et. al., 2008).

Tato práce se zabývá jedním z preventivních programů s názvem Unplugged, který je koncipován pro žáky 6. či 7. tříd základních škol (případně paralelních ročníků gymnázií, tedy prim nebo sekund) a je aktuálně realizován na mnoha školách v ČR.

Cílem této práce je evaluovat spokojenost žáků s programem Unplugged se zaměřením na tzv. fidelitu. Pojem fidelita lze definovat jako míru, kterou je dodržována realizace intervence vzhledem k původnímu protokolu či modelu programu, který byl jeho tvůrci na začátku zamýšlen (James Bell Associates, 2009). Zkoumání fidelity programu Unplugged je nedílnou součástí komplexní evaluace celého programu (včetně evaluace efektivity na cílovou skupinu).

# 1 VÝCHODISKA

## 1.1 Epidemiologie

Dle Zábranského (in Kalina a kol., 2003), epidemiologie zjišťuje rozložení a příčiny frekvence nemoci v lidské populaci. Systémově patří mezi populační vědy a v dnešní době má zřetelný interdisciplinární charakter. Epidemiologický výzkum představuje významný prvek pro porozumění drogovému problému i pro plánování intervencí a sledování jejich přiměřenosti a efektivity. Na podkladě epidemiologických měření jsou pak intervence dále modifikovány a přizpůsobovány měnícím se podmínkám. Epidemiologický výzkum slouží také jako zpětná vazba, a určuje, zda byla opatření přiměřená a zda byly prostředky vynaloženy efektivně. Drogová epidemiologie tedy je a musí být základní složkou každé národní, regionální nebo místní protidrogové strategie (Zábranský in Kalina a kol., 2003).

### 1.1.1 Epidemimilogické studie ve školní populaci

#### STUDIE ESPAD

Studie ESPAD (Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách) je největší celoevropskou studií zaměřenou na zjištění rozsahu užívání návykových látek u 16- ti letých studentů (Csémy, Chomynová, 2012). Studie je koordinována Švédskou radou pro informace o alkoholu a drogách (CAN) a je realizována od roku 1995 každé 4 roky. Česká republika se studie účastní od samého počátku (Mravčík a kol., 2011).

Význam projektu spočívá ve vysoké míře srovnatelnosti výsledků díky použití jednotné výzkumné metodologie ve všech zemích zapojených do projektu. Jedná se o použití jednotného dotazníku, jednotného principu výběrového souboru a postupu při sběru dat. V roce 2011 proběhla již pátá vlna studií, do které se zapojilo 36 evropských zemí. Český dotazník měl celkem 16 stran s 55 otázkami. Cílovou skupinou byli studenti narození v roce 1995. Výběrový soubor tvořilo celkem 3 913 studentů z 294 středních a 70 základních škol. (Csémy, Chomynová, 2012)

Hlavním cílem projektu je podat přehled o rozsahu užívání legálních a nelegálních drog mezi mládeží a porovnání se situací v ostatních evropských zemích. Dalším cílem je sledovat trendy ve vývoji situace od roku 1995 a analyzovat základní vztahy u vybraných indikátorů návykového chování. (Csémy, Chomynová, 2012)

Přehled hlavních výsledků studie v ČR v roce 2011 (Csémy, Chomynová, 2012):

**Kouření** - podíl denních kuřáků cigaret zůstává dlouhodobě na stejné úrovni (25 %), přičemž rozdíl v prevalenci mezi chlapci a dívkami je malý, více ale kouří chlapci.

**Alkohol** – alespoň jednou v životě pilo 98 % dotázaných, přičemž 60 % z nich lze považovat za pravidelné konzumenty alkoholu. Situace se od roku 1995 téměř nezměnila. U chlapců však vzrostl výskyt pravidelné konzumace piva a u dívek vína. V posledních letech je novým fenoménem pití tzv. alkopops- limonády s obsahem alkoholu.

**Nelegální drogy** – nejčastěji uváděnou nelegální drogou jsou stále konopné látky (marihuana, hašiš). Alespoň jednu zkušenost s užitím jakékoliv nelegální drogy za život uvedlo 42 % dotázaných. V roce 2011 pokračoval pokles zkušeností mládeže s nelegálními drogami. Výskyt injekčního užití drog mezi studenty je dlouhodobě na minimální úrovni. Rozdíly v užívání konopných drog mezi pohlavími- chlapci uvádějí vyšší zkušenosti ve srovnání s dívkami.

**Dostupnost drog** – celkem snadno by si cigarety a alkohol dokázalo obstarat více než 85 % studentů. Pozitivním trendem je pokles subjektivně vnímané dostupnosti u nelegálních drog, včetně konopných látek.

**Vnímání rizik spojených s užíváním drog** – čeští šestnáctiletí nepovažují kouření ani pití alkoholu za příliš zdravotně rizikové chování. Jen 55 % dotázaných považuje denní kouření více než 20 cigaret za velké zdravotní riziko a jen 48 % respondentů považuje za rizikové pití 4 a více sklenic alkoholu denně.

## STUDIE HBSC

Studie Health Behaviour in School- aged Children je mezinárodní výzkumná studie životního způsobu u dětí. Jde se o studii zaměřenou na zdraví, životní styl a chování ve vztahu k vlastnímu zdraví mezi dětmi ve 3 věkových skupinách- 11, 13 a 15 let. Je organizovaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO) každé 4 roky od roku 1985. Česká republika se jí účastní od roku 1994. Otázky na zkušenosti s užitím nelegálních drog jsou zahrnuty jen do dotazníku pro 15leté žáky. Na jaře 2010 bylo osloveno 1522 patnáctiletých žáků 9. tříd základních škol. (Mravčík a kol., 2011)

Přehled hlavních výsledků studie v ČR v roce 2010 (Kalman, 2011):

- téměř 3/4 dětí nesplňují doporučenou standardu WHO, to je 1 hodina pohybové aktivity denně,
- 80 % patnáctiletých stráví u počítače více než 2 hodiny denně,
- 5 % jedenáctiletých školáků sleduje televizi 6 a více hodin denně,

- výskyt kouření roste s věkem; kouřila více než polovina 13letých a  $\frac{3}{4}$  patnáctiletých,
- více než polovina českých dětí okusila poprvé alkohol do věku 13 let; ve 13- ti letech pije 1/3 dívek a téměř 1/2 chlapců,
- zkušenost s marihuanou mělo 30,5 % patnáctiletých; každý 7. chlapec či dívka v 15- ti letech s marihuanou experimentuje, nebo jí užívá častěji.

## 1.2 Primární prevence

Primární prevence rizikového chování (PPRCH) představuje veškeré konkrétní aktivity, které jsou realizované za účelem předcházení problémům nebo následkům spojených s rizikovými projevy chování, případně minimalizace jejich dopadu a zamezení jejich dalšímu šíření (MŠMT, 2013).

Miovský a kol (2010) uvádí, že primární prevence rizikového chování představuje nehomogenní soubor přístupů a intervencí, které jsou obsaženy v několika různých rezortních koncepcích. Jedná se o školskou prevenci, zdravotnickou prevenci a prevenci kriminality. Dle Miovského se tyto tři oblasti vzájemně doplňují, ale také často překrývají.

Cílem primární prevence dle Nešpora (2007) není předávání informací, nebo to, aby se primární prevence líbila, ale to, aby se cílová populace prostě chovala zdravěji. Programy primární prevence se dále rozdělují primární prevenci na specifické a nespecifické (MŠMT, 2013, Miovský a kol, 2010).

### 1.2.1 Specifická primární prevence

Za specifickou primární prevenci rizikového chování se považují takové aktivity a programy, které jsou úzce zaměřeny na některou z konkrétních forem rizikového chování (Miovský a kol., 2010).

Černý (in Miovský a kol., 2010) dělí programy specifické primární prevence na tři úrovně dle jejího provádění a zaměření:

- a) **Programy všeobecná primární prevence-** jsou takové programy, které se zaměřují na běžnou populaci dětí a mládeže bez rozdělování na více či méně rizikové skupiny. Jediné, co zohledňuje, je její věkové složení a případná specifika daná např. sociálními faktory. Programy tohoto typu specifické prevence jsou většinou určeny pro větší počet osob (nejčastěji školní třída nebo menší sociální skupina). Na tuto úroveň provádění prevence stačí ve většině případů úplně

vzdělání školního metodika prevence. Sem je zahrnut také výše zmiňovaný primárně preventivní program Unplugged.

- b) **Programy selektivní primární prevence-** zaměřují se na ty skupiny osob, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory podporující vznik a vývoj různých typů rizikového chování. Takové osoby jsou tedy mnohem více než- li obecná populace ohrožené, například v důsledku zvýšené vulnerability (zranitelnosti), či pravidelného působení rizikových faktorů. Na této úrovni se již pracuje s menšími skupinami nebo pouze s jednotlivci. Do programů selektivní primární prevence lze zahrnout některé modely vrstevnických programů, nebo různé sociálně- psychologické programy posilující sociální dovednosti, komunikaci, vztahy atd.
  
- c) **Programy indikované primární prevence-** tyto programy jsou zaměřeny na ty jedince, na něž významně působí rizikové faktory, případně se u nich již projevy rizikového chování vyskytly. V rámci indikované primární prevence je cílem podchycení problému co nejdříve, jeho správné vyhodnocení a navržení odpovídající intervence.

### **1.2.2 Programy nespécifické primární prevence**

MŠMT (2009) považuje za programy nespécifické primární prevencí různé aktivity, které se nezaměřují na konkrétní typ rizikového chování. Všechny tyto aktivity jsou nedílnou součástí primární prevence, a byly by žádoucí, i kdyby žádné projevy rizikového chování neexistovaly. Programy nespécifické prevence mají své místo jako součást či doplnění programů specifické primární prevence.

### **1.2.3 Zásady efektivní primární prevence**

Dle Standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování (Pavlas Martanová a kol, 2012) a Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013- 2018 (MŠMT, 2013) jsou jako obecné zásady poskytování efektivní primární prevence rizikového chování považovány tyto:

- a) **Komplexnost a kombinace mnohočetných strategií, které na cílovou skupinu působí.**

- b) **Partnerství a společný přístup-** podpora partnerství a spolupráce na všech úrovních při respektování kompetencí. Mělo by docházet ke společnému a koordinovanému přístupu všech složek systému prevence v rámci resortu školství a tím docházet ke zvyšování pravděpodobnosti účinnosti působení.
- c) **Kontinuita působení a systematickosti plánování preventivních programů-** programy by na sebe měly navazovat a doplňovat se, měly by mít systematický a dlouhodobý charakter.
- d) **Cílenost a adekvátnost informací i forem působení** vzhledem k cílové populaci a jejímu věku, sociokulturním nebo demografickým charakteristikám.
- e) **Uplatňování ověřených dat a hodnocení efektivity-**aktivity, které jsou v rámci primární prevence realizovány, jsou založené na analýze současné situace a na identifikovaných problémech, potřebách a prioritách. Jednotlivá opatření musí být nadále monitorována a vyhodnocována.
- f) **Racionální financování a garance kvality služeb-** preventivní aktivity musí splňovat kritéria kvality (certifikace) a kritéria efektivity (poměr cena/ výkon).
- g) **Včasný začátek preventivních aktivit, ideálně již v předškolním věku.**
- h) **Pozitivní orientace primární prevence a demonstrace konkrétních alternativ-** jako podpora zdravého životního stylu, využívání pozitivních modelů atd.
- i) **Využití „KAB“ modelu-** neorientovat se jen na úroveň informací, ale především na změnu postojů a chování.
- j) **Využití „peer“ prvku, důraz na interakci a aktivní zapojení-** využít vrstevnický prvek, protože v tomto období jsou pro děti jejich vrstevníci často většími autoritami než rodiče.
- k) **Podpora protektivních faktorů ve společnosti-** vytvářet tak podpůrné a pečující prostředí.
- l) **Nepoužívání neúčinných prostředků.**

Pro zvýšení efektivity může hrát také významnou roli evaluace. Evaluaci lze definovat různě. Někteří autoři uvádějí, že evaluace je systematické shromažďování, analyzování a interpretování informací o průběhu prováděné intervence a o jejich možných účincích. Tyto informace mohou být použity ke zlepšení, rozšíření nebo zamítnutí této intervence (Baker et al., 1998). Springer a Uhl (1998) píše, že evaluace je v širším významu soubor různých aktivit, které přinášejí informace o významech spojených s chápáním sebe nebo okolí u různých cílových skupin.

WHO (2000) definuje tyto typy evaluací:

- 1) **Evaluace formou analýzy potřeb-** snaží se analyzovat, jestli to, co služba nyní nabízí je přesně to, co klientela vyžaduje.
- 2) **Evaluace procesu-** snaží se určit, do jaké míry je program uskutečňován tak, jak bylo naplánováno.
- 3) **Evaluace nákladů-** zjišťuje, jaké jsou náklady na prováděnou intervenci.
- 4) **Evaluace spokojenosti-** měří spokojenost klientů s danou službou či intervencí a to, zda služba splňuje či splnila jejich očekávání.
- 5) **Evaluace výsledku-** měří změnu u klientů, která proběhla po absolvování programu, léčby atd.
- 6) **Ekonomická evaluace-** porovnává náklady na službu s jejími výsledky- tedy to, zda se léčba vůbec vyplácí.

#### 1.2.4 Minimální preventivní program (MPP)

Minimální preventivní program je konkrétní dokument školy zaměřený na osobnostní a sociální rozvoj žáků a zahrnuje také sociálně komunikativní dovednosti. Napomáhá samostatnosti žáků, dbá na pestrost forem preventivní práce a do programu se snaží zapojit nejen pedagogický sbor školy, ale i zákonné zástupce žáků. Je vypracováván školním metodikem vždy na příslušný školní rok. Preventivní program podléhá kontrole České školní inspekce a je průběžně vyhodnocován (MŠMT, 2007). MPP je součástí výchovně vzdělávacího programu školy, odráží specifika regionu školy a vždy vychází z aktuální situace na škole a reflektuje evaluaci průběhu předchozího období (Skácelová, 2007).

Žáci by měli mít možnost se na tvorbě MPP podílet, nebo alespoň být s jeho obsahem seznámeni a vznést případně doplnění a připomínky. To, že se sami mohou realizovat v něčem, co je primárně vytvořeno právě pro ně, jim dává pocit spoluzodpovědnosti, což zvyšuje efektivitu celého programu (Slavíková, 2007).

Pro tvorbu MPP jsou klíčové také vnější zdroje, kterými se míní především instituce, odborníci a informace a služby, které pomáhají školnímu metodiku prevence při tvorbě programu. Součástí jeho sestavování je monitoring výchozí situace (Miovský a kol., 2010).

### **1.2.5 Primárně preventivní program Unplugged**

Preventivní program Unplugged je koncipován jako ucelený program primární prevence, který probíhá během jednoho školního roku. Cílovou skupinou jsou žáci 6., popřípadě 7. tříd základních škol či žáci prim a sekund gymnázií (ve věku 12- 14 let). Jádrem programu vychází teoreticky z takzvaného modelu komplexního vlivu sociálního prostředí (Comprehensive social influence model, nebo-li CSI). Ten patří do skupiny modelů akceptujících význam sociálních faktorů (rodina, vrstevníci, média), které hrají významnou roli především v raných fázích drogové kariéry (EMCDDA, 2010). V rámci programu je kladen důraz především na získávání a rozvoj dovedností interpersonálních, jako jsou komunikace či práce s emocemi, a intrapersonálních. Do těchto intrapersonálních dovedností je řazeno například kritické hodnocení přijímaných informací (Miovský a kol., 2007). Tento program tedy rozvíjí sociální dovednosti, pokouší se o takzvané normativní vzdělávání (dochází během něj ke korekci normativních přesvědčení) a zároveň také doplňuje znalosti žáků v oblasti návykových látek (Jurystová a kol., 2009).

Program Unplugged je složen ze 12 lekcí prováděných po přibližně třítydenních intervalech. Každá lekce trvající 45 minut, je věnována konkrétnímu tématu. Realizátorem a instruktorem v jedné osobě je vždy učitel na dané škole a obvykle se jedná o školního metodika, školního psychologa, výchovného poradce apod. (Jurystová, 2008).

Metodikou programu tvoří Manuál pro učitele, ve kterém jsou popsány jednotlivé lekce, barevné pracovní sešity pro žáky a kvízové karty. Tato metodika obsahuje především stanovení cílů lekcí, pomůcky potřebné pro jejich realizaci, a způsoby zahájení, náplň lekcí a způsoby jejich ukončování. Dále zde realizátoři programu, tedy učitelé mohou najít doplňující informace k tématům některých lekcí, například o návykových látkách jako takových nebo třeba instrukce pro hraní rolí, které jsou rovněž součástí náplně některých lekcí (EUDAP, 2007). Na základě pilotního ověřování byla metodika celého

programu upravena tak, aby se více přiblížila potřebám českých učitelů a pracovní sešity potřebám žáků, zejména tedy co se týká stránky terminologické (EUDAP, 2009).

Efektivita programu Unplugged byla na českých školách poprvé ověřována ve školním roce 2007/ 2008. Vedle efektivity byla zkoumána také evaluace jeho implementačního procesu, tedy toho, za jakých podmínek byl program na školách realizován. Na základě získaných výsledků byl tento program inovován a lépe adaptován pro potřeby českých žáků. V rámci evaluace efektivity programu Unplugged v roce 2007/2008 byl prokázán vliv na snížení užívání tabáku, konopných drog a frekvenci konzumace alkoholu o 25- 30 % (Jurystová a kol., 2009). Dále byl u cílové populace programu zjištěn pozitivní vliv na chování ve vztahu k užívání návykových látek s výjimkou těch jedinců, kteří již alkohol, tabák, či konopné drogy již užívat začali. Celkové účinky programu s přibývajícím časem samozřejmě začínají slábnout, ale každý rok, o který se podaří u dětí oddálit začátek užívání návykových látek, představuje menší míru rizika pozdějšího problematického užívání drog (Jurystová a kol., 2009).

V metodice tohoto programu byl zařazen kromě výše zmíněných částí také systém lekcí a programů pro rodiče, ten však byl v rámci druhé revize metodiky vypuštěn pro svou neprokázanou efektivitu (Jurystová a kol., 2009).

### **1.3 Fidelita**

Pojmem fidelita se rozumí míra, kterou je dodržována realizace intervence vzhledem k původnímu protokolu či modelu programu, který byl jeho tvůrci zamýšlen (James Bell Associates, 2009).

#### **Hlavní důvody pro zkoumání fidelity:**

- a) vysoká úroveň fidelity vede k lepším výsledkům, zatímco její nízká úroveň vede ke snižování efektivity u daného programu nebo intervence (Elliot a Mihalic, 2004)
- b) pokud preventivní programy nejsou realizovány s adekvátní úrovní fidelity, je velmi nepravděpodobné, že budou ve výsledku efektivní (Botvin, 2004)
- c) fidelita pomáhá vysvětlit, proč inovace programu uspěly nebo selhaly- například v závislosti množství nebo kvalitě intervence (Dussenbury et al., 2003)
- d) fidelita pomáhá identifikovat, co bylo ve studii změněno a jak to ovlivnilo její celkové výsledky- nemusí se jednat jen o užívání látek, ale také o postoje a přesvědčení (Dussenbury et al., 2003)

- e) odhaluje důležité informace o proveditelnosti celé intervence (Dussenbury et al., 2003)

Fidelita a její zkoumání zahrnuje několik prvků (Carroll et al., 2007, James Bell Associates, 2009):

- **Adherence-** tento prvek zkoumá, do jaké míry je program doručován na základě instrukcí předepsaných v jeho samotném modelu. V rámci adherence programu jsou zkoumány tyto indikátory: náplň programu, metody jeho realizace a činnosti, které se při této realizaci vykonávají (či nevykonávají). Data týkající se adherence se nejčastěji počítají jako poměr složek programu, které byly k jeho cílovému uživateli doručeny a složek, které byly na začátku stanoveny. To tedy například znamená, že pokud poskytovatel pokryl při realizaci intervence 14 z 28 stanovených oblastí programu, bude míra naplnění adherence 50 % (James Bell Associates, 2009).
- **Míra vystavení intervenci-** je množství doručeného programu v porovnání s množstvím, které bylo stanoveno modelem programu. Míra vystavení může zahrnovat počet sezení nebo kontaktů, účast na nich a také jejich frekvenci a délku (James Bell Associates, 2009).
- **Kvalita doručení-** zrcadlí způsob, jakým je program k jeho klientům doručován. Aspekty kvality doručení mohou být tyto: připravenost poskytovatele a jeho schopnost pohotově reagovat, používání náležitých příkladů, entuziazmus, styl interakce s cílovou skupinou, vzájemné respektování se, sebevědomí a také schopnost reagovat na dotazy a schopnost jasně a zřetelně komunikovat tak, aby nedocházelo k nedorozuměním. Kvalita doručení může sloužit také jako pojítka mezi intervencí a jejími sledovanými výsledky (James Bell Associates, 2009). Pro monitorování kvality doručení mohou být použity dotazníky jako v případě Hansena a kolektivu, kteří právě formu dotazníku použili ve své studii zabývající se prevencí užívání alkoholu u adolescentů. V rámci této studie kvalitu doručení hodnotili jak samotní realizátoři programu, tedy učitelé, tak i pozorovatelé (Hansen et al., 1991).
- **Reakce participantů na intervenci (tzv. responsivness)-** vztahuje se ke způsobu, jakým participant reagují na program a jak se v něm sami angažují. Mezi sledované indikátory patří úroveň zájmu o program, vnímání důležitosti a užitečnosti programu, úroveň jejich zapojení do programu, míra entuziazmu a

ochota zapojovat se do diskuzí a ostatních aktivit programu. Tento indikátor může významně ovlivnit míru efektu intervence na cílovou skupinu nebo také přispívat ke zlepšení realizace programu dle zamýšleného modelu, tedy výše zmíněné adherenci programu. Také může být podstatný pro finální kvalitu doručování intervence. Když u participantů nedochází k pozitivní odezvě na intervenci, může poskytovatel změnit náplň programu nebo upravit či zrušit určité aktivity, které dle výsledků brání získání pozitivní odezvy (James Bell Associates, 2009). Mnoho tvůrců preventivních programů považuje právě pozitivní hodnocení účastníků programu jako ukazatel vysoké kvality jeho implementace, protože fakt, že se program jeho účastníkům líbí a tím pádem se do něj více zapojují, napomáhá tomu, že si z něj mohou také daleko více odnést (Greengberg et al. (2005).

- **Diferenciace programu-** je stupeň, do kterého jsou stěžejní komponenty programu odlišitelné samy od sebe a také od ostatních programů. Diferenciace slouží k identifikaci stěžejních komponent, které jsou nezbytné pro získání pozitivních výsledků (James Bell Associates, 2009).

Carrol et al. (2007) navíc k předchozím pěti prvkům přidává další dva nové- a to složitost intervence a facilitační strategie.

- **Složitost intervence-** to, jak je intervence popsána, má zásadní vliv na úroveň implementace fidelity. Popis může být jednoduchý nebo složitý, detailní nebo vágní. Tato úroveň je mnohem vyšší u podrobně popsaných nebo specifických intervencí. U těch, které nejsou dobře popsány, tedy jejich popis je nejasný, či nesprávný, jsou tyto hodnoty nižší (Carrol et al., 2007). Greenhalgh et al. (2004) ale uvádí, že i u jednoduše avšak strukturovaně popsané intervence může dojít k vysoké úrovni implementace fidelity. Je to z toho důvodu, že mají méně „reakčních bariér“. Tento pojem vysvětluje Carrol et al. (2007) tak, že když je intervence složitější a má více popsaných komponent, je náchylnější k tomu, že některý z nich nebude implementován tak dobře, jak by měl a ovlivní tak celkovou úroveň implementace.
- **Facilitační (usnadňující) strategie-** facilitační strategie slouží jako podpora pro zkoumání fidelity a také se dají použít k její standardizaci (Carrol et al., 2007). Výsledkem by mělo být sjednocení průpravy pracovníků a jejich podpora v tom, aby realizace intervence byla co nejjednodušší u všech jejích cílů (Bellg et al.,

2004). Více těchto strategií ale ještě nemusí tuto lepší a jednodušší realizaci zaručit, protože jednodušší intervence vyžadují mnohem méně proškolení či odborného vedení k tomu, aby dosáhly vysokého stupně kvality jejich realizace (Carrol et al., 2007).

V literatuře panuje obecná shoda na zkoumání výše uvedených pěti prvků fidelity, nicméně autoři se různí při pohledu na to, jakým způsobem by fidelita měla být měřena (Carrol et al., 2007). První pohled, který zastupuje například Mihalic (2002) je ten, že každý jeden z výše zmíněných pěti prvků fidelity představuje alternativní způsob, jak samotnou fidelitu měřit- takže ta pak může být měřena například pouze změřením adherence. Na druhé straně jsou tvrzení, že musí být měřeno všech pět prvků současně a to proto, aby byl zachován komplexní, nebo alespoň více kompletní pohled na celý proces (Dusenbury et al., 2003). Každopádně vztahy a souvislosti mezi více rozdílnými prvky jsou mnohem komplexnější než jen zkoumání prvku jednoho (Carrol et al., 2007).

Za implementaci fidelity, neboli její realizaci, je považována míra, do které je program realizován tak, jak jeho tvůrci zamýšleli. Tento termín bývá v literatuře označován také jako integrita. Měření a monitoring výše úrovně fidelity slouží jako potencionální spojení vztahu mezi realizovanou intervencí a jejími zamýšlenými výsledky. Tento fakt je také jedním mnoha důvodů, proč by právě fidelita měla být u realizovaných programů měřena. Představuje to tvrzení, že fidelita se kterou je intervence či program realizován ovlivňuje, jak moc bude jeho realizace úspěšná (Dusenbury et al., 2003).

Carrol et al. (2007) tvrdí, že je to pouze o provedení vhodné evaluace fidelity, se kterou byla studie realizována, aby mohly být z výsledků této studie vyvozeny použitelné dopady do jejich závěrů. Dále také uvádí, že pokud mají být rozpoznány skutečné dopady a efekt dané intervence, měl by primární průzkum intervencí a jejich výsledků zahrnovat právě evaluaci fidelity. Výzkumníci, kteří pracují s přístupem evidence- based také potřebují být schopni porozumět a určit míru fidelity, se kterou je jejich intervence realizována. Praxe v evidence- based přístupu předpokládá, že intervence jsou implementovány v plném souladu s jejich publikovanými podrobnostmi. To poté poskytuje mnohem větší potenciál pro odhalení nesrovnalostí v implementaci intervence ve skutečném světě lépe než pouze v experimentálních podmínkách.

### 1.3.1 Význam měření fidelity

Mezi nejvýznamnější důvody pro měření fidelity patří (James Bell Associates, 2009):

- 1. Porozumění realizaci programu:** Data získaná při zkoumání fidelity pomáhají osobám, kteří se programu účastní a také těm, kteří jej evaluují, porozumět tomu, jak je program realizován. Tato data také umožňují popsání a zachycení odchylek od původního modelu programu a zároveň umožňují pružnou reakci na nastavení oblastí programu, které se nejeví jako efektivní.
- 2. Zkoumání teoretických předpokladů:** Data umožňují evaluátorům testovat, jestli změna některých komponentů programu pomůže k dosažení lepších výsledků.
- 3. Interpretace zjištění vyplývajících z výsledků:** Data získaná při zkoumání fidelity jsou nutná pro porozumění, proč byl program ve výsledku úspěšný či nikoliv. Díky tomu může přinést i neúspěch programu pozitivní výsledky. Také mohou pomoci objasnit rozdíly mezi stranami při vícestranné evaluaci a zajistit interní validitu. Ve výzkumu interní validita znamená rozsah, do kterého je možné tvrdit, že právě zkoumaná proměnná stojí za celkovými výsledky. Dále data také napomáhají vyhnout se chybám III. typu. Těmito chybami se nazývají situace, kdy nastane to, že výzkumník chybně usoudí, že program není efektivní, i když příčinou jeho neefektivity je ve skutečnosti chybná realizace programu nebo neúplné zavedení do praxe. K tomuto jevu může například dojít při špatné úrovni zapojení účastníků do programu.
- 4. Poskytování zpětné vazby pro další zlepšování kvality programu:** Získané poznatky a data umožňují výzkumníkům identifikovat, kam bude celý program směřovat a na základě toho poskytnout další zpětnou vazbu, která podpoří jeho pozitivní výsledky.
- 5. Poskytování zpětné vazby o programu pro jeho autory:** V rámci měření fidelity mohou být odhaleny informace o komponentech programu, které jsou realizovány špatně. Tyto informace mohou autoři programu využít pro pozměnění těchto komponent- například pro zjednodušení jejich řízení.

### 1.3.2 Příčiny nízké míry fidelity

Botvin (2004) také zmiňuje možné příčiny nízké míry fidelity. Pokládá otázku proč vlastně poskytovatelé primárně preventivních programů nebo učitelé, kteří tyto programy na školách realizují, tak činí s nízkou úrovní fidelity. Dle Botvina (2004) se může jednat o několik potencionálních bariér, se kterými je možné se setkat na školách i v dalších přirozených prostředích, kde se programy realizují. Prvním důvodem nízké fidelity může být nedostatečné proškolení a podpora realizátorů těchto programů, tedy povětšinou učitelů. Dalším problémem, který je aktuální vždy a všude může být prostý nedostatek zdrojů, ať již finančních, nebo také lidských. Dále mohou překážky vyvstat z množství žáků v jednotlivých třídách. Zde je samozřejmě horší, když jsou dané třídy přeplněné, než když je v nich žáků méně, protože se snižuje možnost individuálního věnování se jednotlivcům. S tímto mohou souviset další z možných překážek a to špatné vedení třídy a disciplinární prohřešky žáků. Souvislost je v tom, že když je ve třídě žáků mnoho, je pro učitele těžší udržet zde klid a pozornost žáků. Dále se mohou potencionálními problémy stát nízká morálka učitelů a syndrom vyhoření, který se u tohoto typu povolání může časem objevit. Ve výzkumu je tedy důležité neustále zvyšovat míru porozumění těmto překážkám, které mohou bránit dosažení vysoké úrovně fidelity, a také nacházet způsoby, jak je překonat a eliminovat.

### 1.3.3 Strategie k usnadnění efektivního doručení programu

Téma implementace programů je zkoumáno již přes 40 let, ale zatím nebyl zkoumán model, jak nejlépe realizovat prevenci ve školním prostředí (Greengberg et al. (2005). Na základě toho Greenberg navrhuje některé strategie, které mají usnadnit realizaci programů ve školním prostředí a jejich efektivní doručení k žákům.

Strategie k usnadnění efektivního doručení programu jsou obsaženy v jednotlivých fázích doručení programu cílové skupině a podle nich se také liší (Greengberg et al. 2005):

1. **Předpřijímací fáze-** Pro tuto fázi je nejdůležitější začlenění klíčových osob, které jsou do realizace programu zapojeny. Jedná se tedy nejčastěji o správce programu, učitele, rodiče a studenty. Jejich zahrnutí by mělo probíhat již ve fázi samotného výběru programu, který bude realizován, a při plánování této realizace. Dále je nezbytné určit projektového koordinátora, který zajistí úspěšnou implementaci a evaluaci programu ve školních podmínkách a přidělí dostatečné zdroje. Tím zajišťuje udržení dobré úrovně fidelity programu. Třetím důležitým bodem v této

fázi je zajistit proškolení osob, které jsou do realizace programu či studie zapojení. Měli by být proškoleni tak, aby byli dobře informovaní a získali sebevědomí v dovednostech, které jsou pro správný průběh programu potřeba.

2. **Doručovací fáze-** V této fázi je důležité pečlivě monitorovat kvalitu programu na všech probíhajících úrovních. Toto monitorování je nutné zahájit ihned po započetí realizace programu a vyžaduje především zhodnocení úrovně schopností realizátorů, jejich spokojenost a zajištění emoční i praktické pomoci v případě potřeby. Již v doručovací fázi by měla být intervence evaluována a to na základě komplexního, na teorii založeného programového modelu. Pokud program probíhá tak, jak bylo jeho autory míněno před jeho samotným zahájením, měly by být informace shromážděné během raných fází implementace použity při rozhodování o jeho použitelnosti a také jako faktory k nalezení a provedení změn k celkovému zlepšení kvality. K usnadnění realizace programu v této fázi doručení také přispívá pozitivní atmosféra na škole, kde je podporována otevřená komunikace s výměnou názorů a profesní růst.
3. **Fáze po doručení programu-** V případě, že byl program realizován úspěšně, měly by být podniknuty kroky k jeho integraci do již existující struktury školy, na které byl úspěšně realizován. V této fázi by měl být kladen důraz na dlouhodobé udržení dobré úrovně implementace a výsledků. K tomuto udržení přispívá sestavení realistického časového harmonogramu. Také je dobré sestavit různorodé strategie, které budou napomáhat dalšímu šíření programu a informovat o jeho závěrech. Posledním důležitým prvkem je zajištění dostatečné zpětné vazby pro autory programu, která by se měla týkat prováděných intervencí, systému realizace programu a faktorů, které ovlivňují kvalitu implementace projektu.

#### 1.3.4 Faktory ovlivňující proces implementace a kvalitu programu

Tyto faktory jsou rozděleny na 4 úrovně a to na faktory na úrovni školní třídy, dále na faktory na úrovni školy, třetí je úroveň oblastní a poslední je komunitní (Greenberg et al., 2005):

- A. **Faktory na úrovni třídy-** Na této úrovni mohou kvalitu implementace ovlivňovat dvě hlavní kategorie faktorů. Tou první kategorií jsou *charakteristiky implementátorů programu a jejich chování*. Pro mnoho školních preventivních programů platí, že jejich osobou, která je považována za osobu primárně implementující program, je osoba učitele. Jelikož učení zahrnuje předávání

instrukcí a informací a je k němu zapotřebí také mít určitou úroveň interpersonálních schopností, většina učitelů, kteří jsou efektivní při klasickém učení, budou taktéž kvalitními implementátory preventivních nebo podpůrných programů. Adalbjarnardottir se Selmanem (1997) ale také dodávají, že tito učitelé musí zároveň vidět hodnotu výchovného působení na své studenty na sociální a emocionální úrovni a také pro to musí mít nezbytné znalosti, jak toto působení správně realizovat. Učitelé si musejí být vědomi emocionálních a sociálních potřeb svých studentů k tomu, aby mohli zvolit a následně správně použít typy výukových strategií, které bývají v programech obsaženy. Jedná se nejčastěji o hraní rolí, diskuze o morálních dilematech, koučování, zprostředkování možnosti peer prvků a skupinové aktivity (Greenberg et al., 2005). Faktorem, který s chováním učitelů také souvisí, ale často bývá přehlížen, je vnímání emocionálních potřeb, sociálních potřeb a kompetencí jich samých. Učitelé by tedy měli být schopni porozumět svým reakcím na aktivity a obsah programu, ať už se jedná o pozitivní reakce jako entuziasmus a sebedůvěra při realizaci programu, ale také reakcím negativním jako může být úzkost, neochota a hněv (Kessler, 1999). Druhou kategorií *je klima ve třídě a vliv takzvaných peerů, nebo-li vrstevníků*. Klima, které panuje ve třídě, může být stejně tak prospěšné pro kvalitu realizace programu, jako být jeho významnou bariérou (Greenberg et al., 2005). Wang et al. (1997) považují za významné faktory vytvářející klima ve třídě úroveň spolupráce mezi žáky, sdílení společných cílů, vzájemný respekt a vztahy mezi žáky a jejich učitelem. Ke správnému klimatu ve třídě mohou učitelé přispět používáním efektivních technik pro řízení třídy, jako umožňovat studentům, aby se mohli podílet na dělení důležitých rozhodnutí a předávání modelů vhodných sociálních a emocionálních schopností (Greenberg et al., 2005). Tyto schopnosti pak studenti mohou využívat při komunikaci právě se svými vrstevníky a také mohou sloužit jako faktor přispívající k současnému i budoucímu přizpůsobení se kolektivu (Berndt & Keefe, 1995).

**B. Faktory na úrovni školy-** Jedním z faktorů, které implementaci programu ovlivňuje, je schopnost dané školy poskytnout logistickou či administrativní pomoc pro intervence realizovaného programu. Sem patří například vyhrazení dostatečného množství času mimo probíhající rozvrhy učitelů, který bude potřeba pro představení programu a jeho osnov. Pokud tento čas není vyhrazen, nebo je nedostatečný, programy jsou pak méně často personálem školy použity.

Samozřejmě nejen učitelé, ale také ředitelé škol mohou mít zásluhy na dobré úrovni realizace programů a to tím, že ze své pozice mohou usměrňovat učitele při realizaci programu a také jim dodávat podporu a motivaci. Ale pokud na škole nevládnou podobně dobré vztahy mezi ředitelem a učiteli, má pak tato podpora ředitelů mnohem menší vliv. Ovšem nejen dobré vztahy učitelů s ředitelem, ale celkově všechny vztahy uvnitř školy mají vliv na kvalitu realizace programu. K implementaci nového programu potřebuje samozřejmě celý personál školy dostatečné množství dobré vůle, respektu a spolupráce. Personál školy by měl mít společné cíle, otevřeně komunikovat, vyměňovat si navzájem své nápady a také aktivně a společně řešit vzniklé problémy. Takové prostředí v rámci školy pak svým zaměstnancům umožňuje podporovat jeden druhého, riskovat, učit se z předešlých chyb a také profesně růst.

- C. Faktory na oblastní úrovni-** Ačkoli se realizace programů odehrává na úrovni školy a třídy, mají na ní značný vliv také oblastní správci a členové vedení škol. Preventivní programy spíše obdrží větší podporu stejně jako více prostředků, pokud nějakým způsobem cílí na úkoly, cíle či prohlášení oblastních správců celků nebo zájmy vedení škol. Celkovému úspěchu a realizaci programů také napomáhá fakt, když učitelé, školní administrátoři, členové vedení škol, ale také rodiče věří, že realizovaný program je potřebný a změny, které po jeho realizaci nastanou, jsou cílem jak školy, tak celé společnosti. Také musí tito lidé vidět problém, na který intervence cílí jako řešitelný a realizované intervence jako účinné. Tento pohled může z daných intervencí udělat prioritu všech zúčastněných a umožnit tak větší přísun finančních i lidských zdrojů a také více času na realizaci v rámci výuky.
- D. Faktory na komunitní úrovni-** Jelikož školy fungují uvnitř rozsáhlejšího systému na lokální, regionální nebo státní úrovni, nemusí mít jen ony moc rozhodovat o tom, jakou preventivní intervenci přijmou, pokud to bude vyžadovat přerozdělování dalších zdrojů (myšleno samozřejmě hlavně zdrojů finančních). Může se stát, že některé části výukových plánů programů, či dokonce celé programy vyžadují spolupráci mezi zaměstnanci škol a poskytovateli služeb duševního zdraví pracujícími mimo budovy těchto škol. Jiné intervence, které jsou zaměřené na alkohol a tabák, zase naopak mohou vyžadovat spolupráci složek, jako jsou policie, rodiče a třeba také lokální obchodníci. Podle struktury komunitních služeb, nebo historie jejich spolupráce se může tento faktor stát pro některé primárně preventivní

programy další výzvou, tedy možností tuto spolupráci buď navázat, nebo zlepšit její předchozí výsledky.

## **2 CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY**

### **2.1 Cíle práce**

Hlavním cílem mé práce je zjistit a zhodnotit spokojenost žáků s programem Unplugged a s jeho jednotlivými lekcemi. Dalšími cíli práce je zmapovat srozumitelnost a subjektivně vnímanou užitečnost programu pro žáky. V tomto kontextu byly provedeny analýzy jak pro celý program, tak pro jednotlivé lekce.

### **2.2 Hypotézy práce**

Na základě výše uvedených cílů byly stanoveny následující hypotézy:

*Hypotéza 1:* Většina žáků bude rozumět instrukcím a informacím obdrženým v průběhu lekce a prostřednictvím pracovního sešitu.

*Hypotéza 2:* Žáci, kteří v průběhu lekce využívali pracovní sešit, budou její užitečnost hodnotit lépe, než ti, kteří sešit nevyužili.

*Hypotéza 3:* Žáci, kteří v dotazníku uvedou vyšší míru zapojení, budou užitečnost lekce hodnotit lépe než žáci, kteří se příliš nezapojovali.

## 3 METODOLOGIE

### 3.1 Metody sběru, analýzy a zpracování dat

Ve výzkumu byly využity kvantitativní metody zjišťování dat za využití dotazníku. Dotazník je velmi frekventovanou metodou k získávání dat ve výzkumu (Chrástka, 2007). Je charakterizován jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí (Gavora, 2000). Otázky pokládané v dotazníku se mohou vztahovat buď k jevům vnějším (např. názory), nebo k jevům vnitřním (postoje, motivy). Samotný dotazník je pak soustavou předem připravených a záměrně seřazených otázek, na které dotazovaná osoba odpovídá písemně (Chrástka, 2007).

Dotazník, který byl pro sběr dat k mé práci použit, byl sestaven Mgr. Lucií Jurystovou, takže mě byla již představena a dána k dispozici jeho finální podoba, do které jsem již nijak nezasahoval. Vyplněné dotazníky byly po ukončení poslední lekce programu Unplugged sebrány výzkumnými asistenty a hromadně zasílány na adresu Kliniky adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. Poté probíhala transkripce dat do elektronické podoby za využití programu Microsoft Office Excel. Přepis probíhal následovně. Do programu jsem vždy zapsal město, školu, na které žák studuje, kód daného žáka a pokud byla uvedena, také třídu. Následovalo číslo dotazníku, které jsem zapisoval také na vytištěné dotazníky kvůli lepší orientaci v případě nutnosti cokoliv dohledat. Odpovědi byly do programu zapisovány pomocí číslic. Odpověď A byla zapisována číslem 1, odpověď B číslem 2 a takto se pokračovalo dál podle toho, kolik měla otázka možných odpovědí. Pro otázky, které zůstaly nevyplněné, byl určen dvojitý typ přepisu. Pokud se žák neúčastnil celé lekce, značily se prázdné odpovědi 0, ale pokud se žák lekce účastnil a nevyplnil například pouze tuto jednu, označila se číslem 99. Za pomoci filtrů MS Office Excel byla poté data analyzována.

Pro analýzu dat byla dále využita základní deskriptivní statistika, která je součástí kvantitativní analýzy (Ferjenčík, 2000). Statistika slouží k systematickému a přehlednému uspořádání nasbíraných souborů a k vyvozování zevšeobecnění na základě zkoumání dílčích zjištění (Ferjenčík, 2000). Data byla posléze zpracována do tabulek a histogramů. Histogramy patří podle Ferjenčíka (2000) k nejlepším prostředkům pro zobrazení proměnné, která může mít povahu intervalového nebo poměrového měření.

## **3.2 Popis výzkumného souboru**

Do výzkumného souboru byli zahrnuti žáci 6. ročníků základních škol, které v rámci svých Minimálních preventivních programů realizují právě program Unplugged. Do výzkumu byly zahrnuty školy v Praze, Brně a jeho okolí. Celkový počet dotazníků vyplněných žáky činí 1569 dotazníků.

Metodologický postup sběru dat: Zodpovědné osoby na škole (realizátoři programu Unplugged), byly kontaktovány prostřednictvím mailu, v rámci kterého jim byla zaslána elektronická verze dotazníku pro žáky k vytištění (ve formátu pdf). Oprávněné osoby měly poté možnost zvolit si, zda si dotazník vytisknou samy nebo jim vytištěný formát bude zaslán/doručen. Dotazníky obsahovaly část určenou ke zpětné vazbě k programu a část identifikační, která obsahovala jméno, příjmení a kód žáka. Tato identifikační část je popsána v kapitole ETIKA. Identifikace žáka byla důležitá proto, aby se po každé z 12 lekcí programu Unplugged dostal ke konkrétnímu žákovi stejný dotazník spokojenosti.

## **3.3 Etika**

Každý žák obdržel svůj vlastní zpětnovazební dotazník pro všech 12 lekcí programu Unplugged, do něž uváděl své hodnocení po skončení každé lekce. Na dotazníku bylo uvedeno jméno, příjmení žáka a kód. V rámci zachování anonymity žáků, byla po vyplnění poslední lekce část se jménem a příjmením odstřižena a na dotazníku pro účely studie zůstal pouze kód každého žáka. Žáci tedy v době, kdy dotazník používali (1. až 12. lekce) měli svůj dotazník nadepsaný jménem a identifikačním kódem, který byl využit rovněž při sběru dat v rámci evaluace efektivity. Tento kód byl tvořen písmeny ADK a číslem každého žáka- mohl tedy vypadat například takto- ADK 2012. Dotazníky tedy neobsahovaly žádné osobní ani identifikační údaje. Navíc byl tento stejný kód využit také při sběru dat v rámci evaluace efektivity programu.

## **3.4 Personální zabezpečení, časový harmonogram a technické zázemí**

Do procesu realizace programu Unplugged je každým rokem zapojena velká řada osob. V rámci této realizace byl na začátku utvořen projektový tým. Jak jsem již uvedl výše, dotazník byl sestaven Mgr. Lucií Jurystovou. V každé škole se o vyplnění dotazníků žáky staral některý z učitelů nebo školní metodik prevence. Všechny věci ohledně tisku

dotazníků a zpátečního odeslání byly řešeny právě s těmito osobami přes jejich pracovní emailové adresy. Tuto komunikaci jsem měl na starosti já. V tabulce s emaily, která mi stejně jako v případě dotazníku již byla předána ve finální podobě, byly kromě emailových adres kontaktních osob pro zapojené školy také uvedeny názvy jednotlivých tříd s přesným počtem jejich žáků, abych věděl, kolik dotazníků mám v případě nutnosti tisknout. Kromě těchto pracovníků jednotlivých škol byli do realizace programu zapojeni také výzkumní asistenti, kteří se starali o distribuci dotazníků do škol a po jejich vyplnění také o odeslání zpět do Kliniky adiktologie. Celý tento proces byl řízen Mgr. Lucie Jurystovou. Tabulku pro přepis dat v programu Microsoft Office Excel jsem sestavil po konzultaci jak s Mgr. Lucií Jurystovou, tak i s vedoucím mé práce Mgr. Romanem Gabrhelíkem Ph.D.

Časový harmonogram byl následující. Na konci měsíce října proběhlo zaslání informačních emailů příslušným osobám s dotazem, jestli chtějí dotazníky vytisknout, nebo tak učiní sami. Od listopadu probíhaly na školách jednotlivé lekce programu a hodnocení žáky tedy bylo zaznamenáváno do dotazníků. Na konci školního roku, tedy během měsíce června, byly již vyplněné dotazníky zasílány školami nazpět. Poté jsem začal s jejich přepisem Microsoft Office Excel. Tento přepis probíhal během měsíců června července a srpna. Jelikož ale většina brněnských škol dotazníky v červnu neodeslala, dostaly se ke mně až ve druhé polovině září. Po přepsání těchto zbylých dotazníků jsem v prosinci a v lednu již kompletně přepsaná data vyhodnocoval, opět v počítačovém programu Microsoft Office Excel. A od února probíhalo psaní samotné diplomové práce.

Technické zázemí mi bylo po celou dobu poskytováno Klinikou adiktologie, kde také probíhal tisk potřebných dotazníků a jejich třídění do obálek podle počtu žáků ve třídách. Také zde probíhaly veškeré konzultace týkající se mé diplomové práce.

## 4 VÝSLEDKY

Výsledky jsou prezentovány za každou položku v dotazníku zvlášť. U každé ze 7 otázek dotazníku jsou uvedeny výsledky, které se týkají celkově všech lekcí. Počet navrácených dotazníků činí celkem 1569. Celkový počet odpovědí za všechny lekce (12) je 18 828. Kromě celkových výsledků pro všechny lekce, jsem se několikrát rozhodl uvést také některé dílčí výsledky pro pár vybraných lekcí z celku, jako například u otázky, která se týkala míry porozumění instrukcím v pracovních sešitech. Pro jiné dílčí výsledky, tedy takové, které se nevztahovaly k celku, ale věnovaly se každé lekci zvlášť, jsem se uchýlil u zábavnosti jednotlivých aktivit v lekcích u otázky č. 3, dále pak v osmé kapitole výsledků, kde jsem sestavil žebříček oblíbenosti lekcí a u poslední, deváté kapitoly výsledků, která se zabývala zjištěním míry účasti žáků na jednotlivých lekcích.

Ve výsledcích se u varianty odpovědi Nevyplnil, objevují dva její typy- Nevyplnil (99) a Nevyplnil (0). První varianta s číslem 99 v závorce označuje situaci, že žák v rámci otázek k lekci na ostatní otázky odpověděl, ale tuto nechal bez odpovědi. A pokud se za slovem Nevyplnil v tabulkách či grafech objevilo v závorce číslo 0, znamenalo to, že žákem zůstala nevyplněná celá lekce.

### 4.1 Míra zapojení žáků do všech lekcí

První otázka v dotazníku se věnovala míře, kterou se žáci dle svého mínění zapojili do dané lekce. Přesné znění otázky bylo následující: „Do této lekce Unplugged jsem se zapojoval/a:“. Na výběr byly varianty odpovědi zcela, spíše ano, spíše ne a vůbec.

Počty odpovědí na první otázku pro celý program a také jejich procentuální zastoupení je obsaženo v **tabulce č. 1**.

Tabulka č. 1- Míra zapojení žáků do lekcí

	N (= absolutní hodnota)	% z celku
Zcela	7 200	38,2 %
Spíše ano	7 132	37,9 %
Spíše ne	1 685	8,9 %
Vůbec	399	2,1 %
Nevyplnil (99)	135	0,7 %
Nevyplnil (0)	2 277	12,1 %
Celkem	18 828	100 %

Pokud tyto data, která vyšla za všechny lekce dohromady, aplikujeme na každou lekci programu zvlášť, vycházejí zde téměř shodná procentuelní zastoupení, jako ve výše vložené tabulce. Proto jsem se rozhodl neuvádět procenta odpovědí na tuto otázku pro každou lekci zvlášť, ale pro zjednodušení ponechat pouze tyto celkové výsledky.

Pozitivním zjištěním určitě je, že při součtu kladných odpovědí pro míru zapojení žáků, tedy odpovědi zcela a spíše ano, vychází počet procent pro tyto dvě odpovědi vysokých 76,1 %. To značí vysokou míru zapojení participantů, což je základ pro úspěšnou realizaci jakéhokoliv programu.

## 4.2 Zábavnost lekcí

Druhá položka dotazníku se týkala zábavnosti lekce a položená otázka v dotazníku byla „Tato lekce mě bavila:“. Tvary možných odpovědí na tuto otázku byly shodné s těmi u otázky první. Byly to tedy odpovědi zcela, spíše ano, spíše ne a vůbec. Výsledky pro tuto otázku popisuje **tabulka č. 2**.

Tabulka č. 2- Zábavnost lekcí

	N (= absolutní hodnota)	% z celku
Zcela	7 375	39,2 %
Spíše ano	6 661	35,4 %
Spíše ne	1 738	9,2 %
Vůbec	565	3 %
Nevyplnil (99)	211	1,1 %
Nevyplnil (0)	2 278	12,1 %
Celkem	18 828	100 %

Ve vztahu odpovědí na tuto otázku k jednotlivým lekcím zde panuje podobná shoda a kopírování jejich četnosti, jako u otázky číslo 1. Tady vždy se součet odpovědí u dvou kladných otázek pohybuje okolo 75 % a u záporných tak od 10 % do 15 %. Co se ale u jednotlivých lekcí liší, je fakt, která z kladných odpovědí převažuje. U některých lekcí převažuje odpověď první, tedy že lekce je bavila zcela a u dalších je tomu zase naopak a větší číslo a tedy i procentuální zastoupení má odpověď, že děti lekce spíše bavila. Zajímavé je, že největší rozdíl mezi těmito odpověďmi je hned u první, tedy úvodní lekce programu. Tady je to 27,4 % pro odpověď zcela a 48,4 % spíše ano. U ostatních lekcí k rozdílům sice dochází, ale rozhodně ne v takovéto míře. Naopak s výjimkou dalších dvou

lekci u těch ostatních převažuje v procentech odpověď zcela. A u těch dvou výjimek sice převažuje odpověď spíše ano, ale rozdíly nejsou vyšší než 3 %. Dle mého názoru se tento fakt dá přirovnat tomu, že tato lekce byla pro program úvodní a tudíž žáci nemuseli být s programem jako celkem tolik seznámeni a mohli fakt, že se programu budou účastnit brát jako obtěžování. U dalších lekcí, když již žáci byli na jejich průběh připraveni a tušili, co je čeká, mohl tento fakt ovlivnit právě toto hodnocení zábavnosti lekcí.

### **4.3 Zábavnost jednotlivých aktivit v lekci**

Lekce programu Unplugged jsou tvořeny různými komponenty. Prvním z nich byla společná diskuze s učiteli, nebo školními metodiky prevence, podle toho, kdo program na škole realizoval. Další komponentou bylo přehrávání scének a řešení modelových situací se spolužáky. A třetí součást lekcí byla informativní část, kdy žáci poslouchali informace od realizátorů programu. Otázky na zábavnost se tedy vztahovaly na tyto tři komponenty programu. Další odpovědí, kterou mohli žáci zvolit, byla ta, že je bavily všechny součásti lekce stejně a poslední možná odpověď byla, že žáka v rámci aktivit v lekci nebavilo nic.

Odpovědi na otázku „Nejvíce mě dnes bavilo:“ jsou uvedeny v **tabulce č. 1**. U třetí otázky je důležité uvést fakt, že v porovnání s ostatními otázkami v dotazníku, u ní bylo na výběr ne ze čtyř, ale z pěti možných odpovědí. V důsledku tohoto se odpovědi rozprostřely, takže u nich nebylo dosaženo takového množství a procent, jako u ostatních otázek. Odpovědi na otázku „Nejvíce mě dnes bavilo:“ prezentuje **tabulka č. 3**.

Tabulka č. 3- Zábavnost jednotlivých aktivit pro všechny lekce

	N (= absolutní hodnota)	% z celku
Společná diskuze s paní učitelkou/ panem učitelem	4 804	25,5 %
Přehrávání scének a řešení modelových situací se spolužáky	3 929	20,9 %
Části, kdy jsme poslouchali informace od paní učitelky/ pana učitele	1 348	7,2 %
Bavilo mě všechno stejně	5 405	28,7 %
Nebavilo mě nic	771	4,1 %
Nevyplnil (99)	293	1,6 %
Nevyplnil (0)	2 278	12,1 %
celkem	18 828	100 %

U této otázky jsem se rozhodl vyhodnotit zábavnost aktivit také pro jednotlivé lekce zvlášť, protože výsledky mohou odhalit zajímavé informace vzhledem k obsahu programu i jednotlivých lekcí. V rámci zjednodušení zde uvádím pouze procentuální zastoupení odpovědí vztahujících se k jednotlivým aktivitám a odpověď, že žáky bavilo vše stejně. Tyto procenta jsou uváděna vzhledem ke všem možným odpovědím, takže i té, že žáky nebavilo nic. Počet procent nevyplněných odpovědí zde také nebude uveden.

**1. lekce:** U první lekce byla oblíbenost jednotlivých aktivit následující. Nejvíce zde byla označena odpověď, že žáky bavilo vše stejně (39,8 %). Z konkrétních aktivit byla nejoblíbenější diskuze s pedagogem (24,9 %). Druhou nejoblíbenější aktivitou, co do počtu odpovědí, bylo přehrávání scének a řešení modelových situací (13,9 %). A část, kdy žáci poslouchali informace od učitelů, označili jako nejoblíbenější v nejmenším počtu případů (7,8 %).

**2. lekce:** V lekci druhé žáky opět nejčastěji bavily všechny aktivity srovnatelně a to ve 33,8 %. Za nejoblíbenější aktivitu bylo ve 29,7 % zvoleno přehrávání scének a modelových situací. Celkem 18,1 % bylo takových odpovědí, které za nejzábavnější aktivitu označily společnou diskuzi a část, kdy žáci poslouchali informace obsažené v dané lekci, vnímalo jako nejzábavnější 6,2 % respondentů.

**3. lekce:** Nejvíce žáků (37,1 %), bavily všechny aktivity v lekci stejně. Společná diskuze byla zvolena nejzábavnější u 25,3 % z nich. Scénky a modelové situace zaujaly 11,3 % zúčastněných a poslouchání informací se nejvíce líbilo 9,7 %.

**4. lekce:** Tendence nerozhodnosti mezi mírou zábavnosti aktivit v lekci pokračovala také u čtvrté lekce. I zde byla tato odpověď nejčastější (34,7 %). Rozdíl mezi společnou diskuzí a scénkami s modelovými situacemi byl v konečném výsledku 26,1 % pro společnou diskuzi s lektorem a 10,8 % pro tematické scénky a modelové situace. A poslední aktivita, tedy poslouchání informací od učitele, zde obdržela zatím nejvyšší procento odpovědí 11,1 %.

**5. lekce:** Všechny aktivity jako stejně zábavné označilo rovných 32 % žáků. Diskuze s učitelem nejvíce bavila 29,3 % dotázaných. Část, kdy žáci obdržují informace od lektora i zde sice měla nejmenší počet odpovědí, ale naprosto stejný počet jich také dostaly scénky s modelovými situacemi. Obě tyto odpovědi byly zastoupeny v 10,4 %.

**6. lekce:** V šesté lekci poprvé nastala situace, kdy neměla nejvyšší počet odpovědí nerozhodná odpověď, že žáky bavilo vše v lekci stejně. Přeskočila jí totiž procentuálně odpověď zahrnující jako nejzábavnější aktivity přehrávání scének a řešení tematických modelových situací. Tato odpověď se vyskytla ve 34,2 % vyplněných dotazníků. Žáků, které vše v lekci bavilo dle jejich názoru stejně, bylo na druhém místě 23,8 %. Společná diskuze zaujala celkem 18,6 % žáků a část s poslechem informací v této lekci nebyla příliš oblíbená, protože si jí jako nejzajímavější vybralo pouze 5,2 % jejich posluchačů.

**7. lekce:** Zde dokonce nastala situace, že třetí odpověď, tedy že vše bylo stejně zábavné, skončila v rámci četnosti až jako třetí. Nejčetnější odpovědi s 34,9 %, a tedy i nejzábavnější aktivitou této lekce, byly scénky s modelovými situacemi, které žáci přehrávali společně se spolužáky. Diskuze s učitelem na druhém místě bavila nejvíce 24,5 % žáků a pro variantu zábavnosti všech věcí v lekci stejně se rozhodlo 19,1 % respondentů. Nejméně označovanou variantou byl opět poslech informací (pouhých 4,1 %).

**8. lekce:** V této lekci nastala zajímavá situace v tom, že je zde největší rozdíl mezi oblíbeností aktivit na prvním a druhém místě v rámci všech lekcí programu. Nejvyšší počet procent zde obdržely scénky s modelovými situacemi s celkovými 41,4 %. Druhá aktivita-diskuze mezi žáky a učiteli, zaostává o téměř 22 %, konkrétně byla zvolena jako nejzábavnější v 19,9 % případů. 17,2 % vyplněných odpovědí bylo pro stejnou zábavnost všech aktivit v lekci a informativní část lekce zaujala opět jen malé procento žáků-označilo jí pouze 4,6 %.

**9. lekce:** Společnou diskuzi v odpovědích označilo jako svou nejoblíbenější 28 % všech dotazovaných. To, z ní pro tuto lekci udělalo nejoblíbenější aktivitu. O jedno procento žáků méně, tedy 27 % nefavorizovalo ani jednu z aktivit. Pro 16,8 % byly nejoblíbenější součástí lekce scénky a modelové situace a část, ve které bylo náplní práce žáků naslouchání informacím, byla oproti ostatním aktivitám upřednostněna v 7,6 %.

**10. lekce:** Diskutování s učitelem bylo v 10. lekci tím, co žáky bavilo nejvíce. Vypovídá o tom označení této části lekce jako nejoblíbenější u 31 % z nich. Že všechny činnosti provozované během této lekce byly ve své zábavnosti srovnatelné, si při vyplňování dotazníku myslelo 27,2 %. Hraní scének a realizace modelových situací bavilo v porovnání s ostatními částmi nejvíce 14,6 % zúčastněných a 7,5 % zaujaly získané informace od lektora.

**11. lekce:** V předposlední lekci stejně jako ve většině ostatních měla větší oblíbenost společná diskuze učitele se žáky než řešení modelových situací a hraní scének. Zde byla jako nejoblíbenější zvolena celkem 29,4 %, což z ní udělalo nejen nejoblíbenější aktivitu, ale také nejčastěji volenou odpověď ze všech. Jako druhá nejčastěji vyplněná odpověď byla ta, že zúčastněné bavilo vše stejně (24,2 %) a třetí v pořadí byly scénky a modelové situace s 20,1 % z odpovědí. Tyto tři nejčastější odpovědi jsou v rámci této lekce vcelku vyrovnané, ale ta poslední, která jako nejoblíbenější aktivitu nabízela tu část, kde žáci poslouchali jim sdělované informace, se nacházela opět ve velkém odstupu. V této lekci je to konkrétně 6 % odpovědí pro tuto možnost.

**12. lekce:** A výsledky oblíbenosti aktivit pro závěrečnou lekci vyšly takto. Nejvíce se děti bavily při diskuzi s učitelem- 31 % odpovědí. Pak následuje v četnosti ta odpověď, kde byly označeny všechny aktivity za stejně zábavné (28,7 %) a žebříček preferovaných aktivit pokračuje modelovými situacemi a scénkami (12,4 %). Na chvostu jako u všech lekcí s výjimkou 4. lekce, kde tato varianta byla třetí nejoblíbenější, skončila s 5,6 % odpovědí také tady ta část, kdy žáci měli poslouchat informace od svých učitelů.

Pro přehlednost jsem se rozhodl zpracované výsledky zábavnosti jednotlivých aktivit pro každou lekci zvlášť umístit do **tabulky č. 4**. Nejdříve jsem podle odpovědí na druhou otázku, tedy na to, jak moc daná lekce žáky bavila, vyhodnotil subjektivní zábavnost lekce sečtením procent odpovědí, že lekce žáky bavila zcela, nebo spíše ano. V dalších sloupcích tabulky je pořadí všech aktivit v lekci od nejoblíbenějších po ty nejméně oblíbené.

Tabulka č. 4- Zábavnost aktivit v rámci jednotlivých lekcí

Lekce	Subjektivně vnímaná zábavnost lekce v %	Nejoblíbenější aktivita v lekci	2. nejoblíbenější aktivita v lekci	3. nejoblíbenější aktivita v lekci
1	75,8 %	společné diskuze	přehrávání scének a řešení modelových	informativní části
2	80,9 %	přehrávání scének a řešení modelových situací	společné diskuze	informativní části
3	76,2 %	společné diskuze	přehrávání scének a řešení modelových situací	informativní části
4	72,3 %	společné diskuze	informativní části	přehrávání scének a řešení modelových situací
5	73,6 %	společné diskuze	informativní části + přehrávání scének a řešení modelových situací	informativní části + přehrávání scének a řešení modelových situací
6	74,4 %	přehrávání scének a řešení modelových situací	společné diskuze	informativní části
7	76,8 %	přehrávání scének a řešení modelových situací	společné diskuze	informativní části
8	77,4 %	přehrávání scének a řešení modelových	společné diskuze	informativní části

		situací		
9	72,3 %	společné diskuze	přehrávání scének a řešení modelových situací	informativní části
10	72,1 %	společné diskuze	přehrávání scének a řešení modelových situací	informativní části
11	72,9 %	společné diskuze	přehrávání scének a řešení modelových situací	informativní části
12	70 %	společné diskuze	přehrávání scének a řešení modelových situací	informativní části

#### 4.4 Hodnocení práce s pracovním sešitem v průběhu lekce

Čtvrtá otázka v dotazníku zněla „Práce s pracovním sešitem v průběhu lekce pro mě byla:“. Na výběr bylo ze čtyř možných odpovědí. První z nich symbolizovala pozitivní zpětnou vazbu a byla to odpověď, že žáky práce se sešitem bavila a byla pro ně zajímavá. Druhá odpověď byla neutrální- zněla, že pro žáky byl práce s pracovním sešitem běžná. Třetí odpověď byla, že pro žáky byla práce se sešitem nudná a nelíbila se jim, tedy tato varianta byla jasně negativní zpětnou vazbou pro práci se sešitem. A ještě mohli také označit odpověď, že při realizaci lekce sešit nevyužili vůbec a v tom případě vynechat pátou otázku zaměřenou na srozumitelnost instrukcí v těchto sešitech, a pokračovat až otázkou číslo 6. **Tabulka č. 5** ukazuje poměry těchto odpovědí.

Tabulka č. 5- Práce s pracovním sešitem

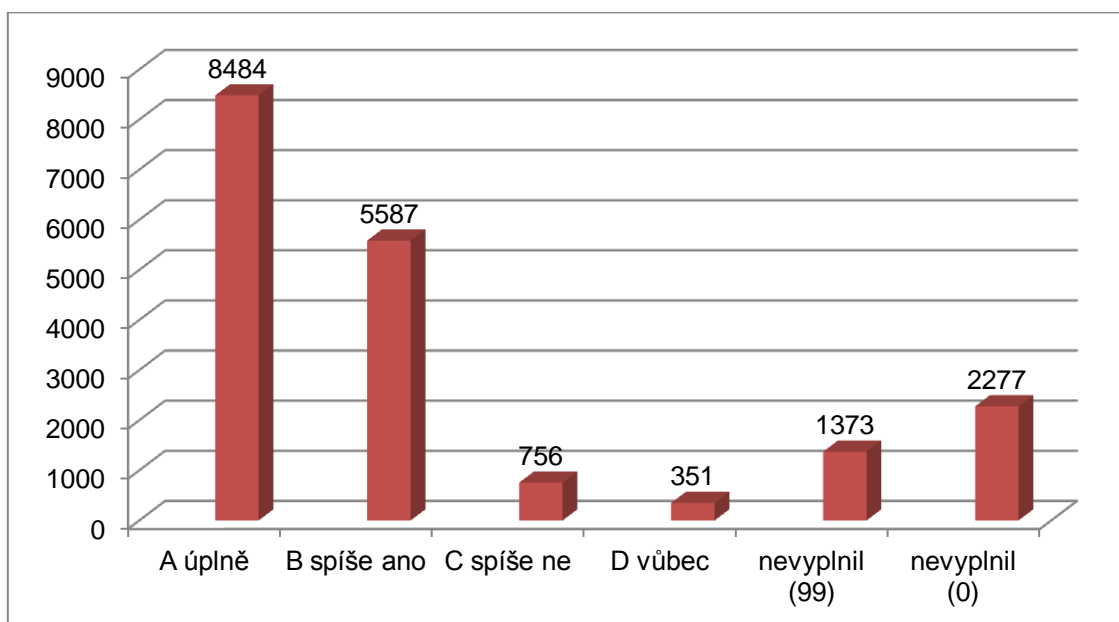
	N (= absolutní hodnota)	% z celku
Zajímavá, bavila mě	7 267	38,6 %
Běžná	6 083	32,3 %
Nudná, nelíbila se mi	1 328	7,1 %
Sešit jsme nevyužili	1 494	7,9 %
Nevyplnil (99)	378	2 %
Nevyplnil (0)	2 278	12,1 %
Celkem	18 828	100 %

Nejzajímavější byla pro žáky práce s pracovním sešitem v lekci číslo 5, kdy si odpověď, že je práce bavila a byla pro ně zajímavá, zvolilo při vyhodnocování jednotlivých lekcí 694 z nich (44,2 %). Naopak nejmenší výskyt této odpovědi byl u lekce 9, kde tento druh odpovědi objevil ve 30,1 % (u 472 žáků. Dobrým znamením je nízký výskyt záporné odpovědi, že práce byla nudná a jeho vyplňování se žákům nelíbilo. Ta se u všech lekcí pohybovala v rozmezí od 5,6 % do 9,3 % odpovědí, nebyly zde tedy zaznamenány žádné významnější rozdíly a i množství odpovědí v jednotlivých lekcích a procenta jejich výskytu nebyla příliš vysoká.

#### 4.5 Míra porozumění instrukcím v pracovním sešitě

Pro ty žáky, kteří při realizaci lekcí použili pracovní sešit, byla v dotazníku určená otázka číslo 5, která zjišťovala, do jaké míry žáci instrukcím obsaženým v pracovním sešitě porozuměli. U této otázky měli doplnit větu „Rozuměl/a jsem instrukcím v pracovním sešitě:“. Na výběr měli ze čtyř variant. Zcela, spíše ano, spíše ne, a čtvrtou variantou byla odpověď, že instrukcím neporozuměli vůbec. Samozřejmě je zde nutné uvést, že celkové množství odpovědí je menší než u otázek ostatních a to proto, že žáci, kteří při lekci sešit nepoužili, tuto otázku neměli vyplňovat a měli přeskočit rovnou na šestou otázku. V **grafu č. 1** jsou uvedeny přesné počty jednotlivých odpovědí.

Graf č. 1- Míra porozumění instrukcím v pracovních sešitech v rámci všech lekcí



Procentuální zastoupení všech možností odpovědí pro každou lekci programu zvlášť ukazuje **tabulka č. 6.**

Tabulka č. 6- Míra porozumění instrukcím v pracovních sešitech pro jednotlivé lekce

Číslo lekce	Zcela	Spíše ano	Spíše ne	Vůbec
1	39,7 %	38,2 %	4,6 %	1,5 %
2	39,3 %	36,6 %	5 %	2 %
3	45,1 %	34 %	5,1 %	1,4 %
4	44,9 %	31 %	3,6 %	1,7 %
5	49,8 %	29,8 %	3,3 %	1,5 %
6	41,9 %	30,1 %	3,6 %	2,4 %
7	49,3 %	29 %	3,2 %	1,9 %
8	43,5 %	25,4 %	3,2 %	2,2 %
9	38,9 %	22,7 %	3,6 %	1,7 %
10	50 %	27,5 %	4 %	2 %
11	50 %	27,2 %	3,6 %	2,2 %
12	48,4 %	24,6 %	5,5 %	1,9 %

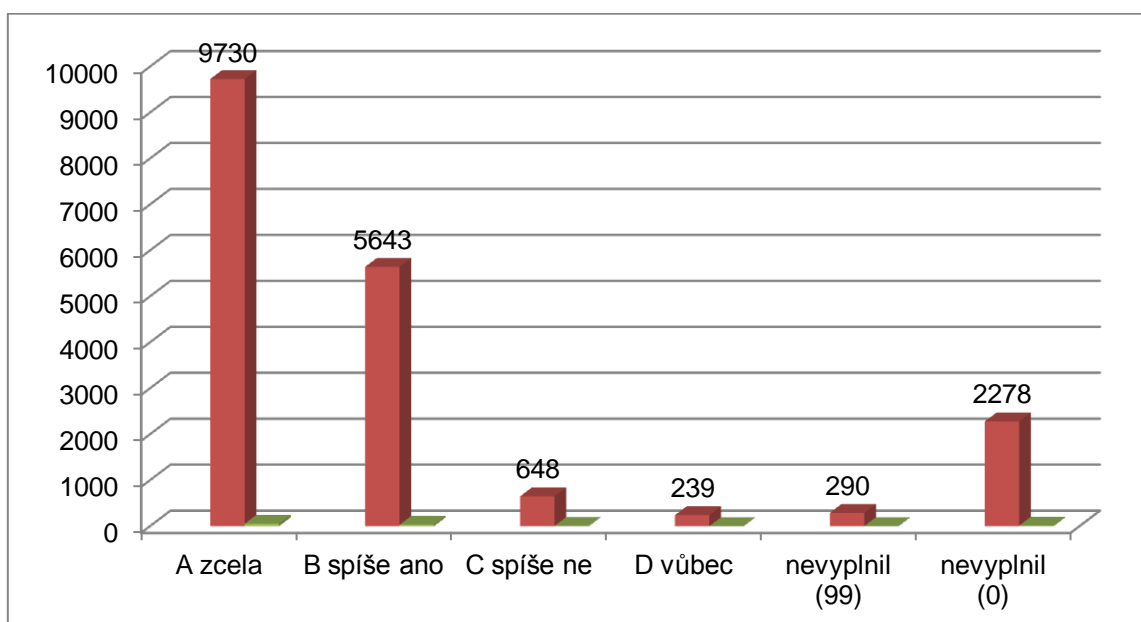
Nejméně odpovědí, které symbolizují úplné porozumění, nebo alespoň variantu spíše ano, se vyskytovalo u lekce číslo 8, kde to v součtu procent činilo 68,9 %, a také u 9. lekce, kde to bylo dokonce jen 61,6 %. Zde to ale bylo způsobeno tím, že se u těchto dvou

lekci také nacházel nejvyšší počet nevyplněných odpovědí z důvodu nevyužití pracovních sešitů.

#### 4.6 Míra porozumění instrukcím a informacím v lekcích

Zde byla otázka v dotazníku položena v podobném tvaru jako u otázky předchozí, a to ve tvaru „Rozuměl/a jsem instrukcím/informacím, které jsem v průběhu lekce dostal/a:“. Jelikož je zde stejně jako u předešlé otázky zkoumaná míra porozumění, jsou i typy možných odpovědí stejného tvaru- zcela, spíše ano, spíše ne a vůbec. Součty odpovědí jsou uvedeny **grafu č. 2**.

Graf č. 2- Míra srozumitelnosti instrukcí a informací v rámci všech lekcí



Co se týká rozdílů mezi jednotlivými lekcemi, tak se u této šesté otázky nevyskytují výraznější rozdíly. U všech lekcí se součet pozitivně vnímaných odpovědí (zcela, spíše ano) pohybuje kolem 80 %, nebo je i přesahuje a ostatní dvě odpovědi se objevují vždy jen v malé míře- kolem 5 % odpovědí.

#### 4.7 Užitečnost lekcí

Poslední otázka, která se zabývala hodnocením užitečnosti jednotlivých lekcí, zněla: „Když se zamyslím nad proběhnutou lekcí, řekl/a bych, že pro mě byla užitečná“. Pro tuto otázku nebyl výběr z žádných předdefinovaných odpovědí, ale žáci měli jednoduše ohodnotit tuto užitečnost známkami jako ve škole, tedy 1- 5. Z tohoto tedy mělo vyplynout, že bude pět možných typů odpovědí. Ale celkem velké množství žáků si to

vyložilo tak, že mohou ohodnotit nejen celými čísly, ale také variantami s mínusy (tedy například 2-, 3-...) a také variantami 2+, 3+ a tímto způsobem dál až po možnost 5+. Stupnice pro vyhodnocování musela být tedy upravena a tím pádem vzniklo 13 možných typů odpovědi. Pro známky s mínusem jsem tedy dal číselnou hodnotu s polovinou mezi čísly (2- jsem vyjádřil jako 2,5) a známky, u kterých bylo uvedeno plus jsem dal jako tři čtvrtě hodnoty předchozího čísla, než ke kterému bylo plus přiřazeno (2+ je bráno jako 1,75, 3+ jako 2,75 atd.). Známky s plusem se ale v odpovědích vyskytovaly jen velmi zřídka, což stejně jako ostatní počty odpovědí a jejich vyjádření v procentech ukazuje **tabulka č. 7.**

Tabulka č. 7- Užitečnost všech lekcí dle žáků

	N (= absolutní hodnota)	% z celku
1	8 507	45,2 %
1,5	1 074	5,7 %
1,75	55	0,3 %
2	3 782	20,1 %
2,5	291	1,5 %
2,75	16	0,1 %
3	1 316	7 %
3,5	76	0,4 %
3,75	8	0 %
4	473	2,5 %
4,5	56	0,3 %
4,75	3	0 %
5	299	1,6 %
Nevyplnil (99)	594	3,2 %
Nevyplnil (0)	2 278	12,1 %
Celkem	18 828	100 %

#### 4.8 Žebříček oblíbenosti lekcí

Krom vyhodnocení jednotlivých otázek v dotazníku jsem se rozhodl také pro sestavení žebříčku oblíbenosti všech lekcí. Jako dvě měřítka pro stanovení této oblíbenosti

jsem zvolil otázky 2 a 7. První z nich hodnotí, do jaké míry lekce děti bavila a poslední otázka v dotazníku, tedy ta sedmá, zase stanovuje míru užitečnosti dané lekce. Výsledky této oblíbenosti jsou uvedeny v **tabulce č. 8** a podrobněji rozepsány v textu pod ní.

Tabulka č. 8- Pořadí oblíbenosti lekcí

Lekce	Pořadí v žebříčku	Obsah lekce	Zaměření (intrapersonální, interpersonální, informativní)
2- Chceš patřit do skupiny?	1.	Vyjasnění skupinových vlivů a očekávání	Intrapersonální
8- Hvězda večírku	2.	Rozpoznání a uznání pozitivních vlastností, přijímání pozitivní zpětné vazby, nacvičování a reflexe ohledně navazování kontaktů s ostatními	Intrapersonální
7- Uč se hájit svoje názory	3.	Pěstování asertivity a respektu k ostatním	Intrapersonální
6- Neboj se projevit	4.	Adekvátní komunikace emocí, rozlišování mezi verbální a neverbální komunikací	Interpersonální
5- Poznej mýty a fakta o kouření	5.	Informace o účincích kouření, diferenciaci očekávaných a skutečných účinků a krátkodobých a dlouhodobých účinků	Informativní
3- Poznej mýty a fakta o alkoholu	6.	Informace o různých faktorech, které ovlivňují užívání drog	Informativní
4- Je to, čemu věříš	7.	Pěstování kritické	Intrapersonální

podloženo fakty?		evaluace informací, reflexe ohledně rozdílů mezi vlastními názory a aktuálními daty, korekce norem	
11- Rozhodování a řešení problémů	8.	Strukturované řešení problémů, pěstování kreativního myšlení a sebekontroly	Interpersonální
10- Dovednosti pro zvládnání obtížných situací	9.	Vyjadřování negativních pocitů, vypořádávání se se slabými stránkami	Interpersonální
9- Poznej mýty a fakta o nelegálních drogách	10.	Informace o pozitivních a negativních účincích užívání drog	Informativní
12- Drž se svého cíle	11.	Rozlišování mezi dlouhodobými a krátkodobými cíli, zpětná vazba ohledně programu a procesu v průběhu programu	Interpersonální
1- Zahájení programu Unplugged	12.	Úvod do programu, stanovení pravidel pro vyučovací hodiny, reflektování znalostí o drogách	Informativní

Dle výsledků jako nejoblíbenější lekce vyšla lekce číslo 2. Zde byl nejvyšší počet kladných odpovědí u druhé otázky, tedy odpovědí, že lekce děti bavila zcela nebo spíše ano (80,9 % ze všech odpovědí) a také dosáhla výborných čísel vzhledem k hodnocení užitečnosti. Počet udělených jedniček, jako známek pro výbornou užitečnost zde sice nedosáhl nevyššího počtu procent ze všech lekcí, ale tato lekce dostala druhý nejvyšší počet dvojek a téměř nejvíce známek 1-, což z ní tedy dělá nejoblíbenější lekci programu.

Jako druhá nejoblíbenější lekce se jeví lekce číslo 8. Součet kladných odpovědí u první mnou hodnocené otázky činí 77,4 %, a lekce měla také velmi dobré hodnocení

užitečnosti. Tady měla druhý nevyšší počet jedniček (48,9 %) a také ostatní známky, které přínos lekce hodnotili pozitivně, byly hojně zastoupeny.

Hned za ní skončila lekce o číslo menší, tedy lekce sedmá. U první otázky je součet kladných odpovědí 76,8 % a počet dobrých známek užitečnosti je u 7. lekce jen o málo menší.

Další v pořadí je lekce číslo 6. První důležitý součet odpovědí činí 74,4%, ale své místo si vysloužila především díky nejvyššímu počtu nejlepší známky, tedy jedničky. Tu dostala ve 49,3 % případů.

Lekce číslo 5 dostala u první otázky 73,6 % pro ni kladných odpovědí a také počet dobrých známek užitečnosti zde byl velmi slušný, takže jí patří páté místo v rámci oblíbenosti.

Třetí lekci, která dostala v první otázce 76,2 % kladných odpovědí ohledně její zábavnosti, to ale pokazil fakt, že většina z nich nebyla ta nejlépe hodnotící, ale až druhá, takže nejvíce odpovědí bylo takových, že lekce byla spíše zábavná. Jinak by byla v pořadí mnohem výše, protože měla jak vysoký počet jedniček, tak také známek 1- a dvojek, tedy těch známek, které jí hodnotily jako užitečnou.

Čtvrtá lekce se v žebříčku umístila jako sedmá, takže je nejlepší z druhé poloviny lekcí. 72,3% dobře hodnotících odpovědí je sice třetím nejmenším, ale vysoká čísla u všech dobrých známek, a také naopak nízká čísla u těch špatně hodnotících, jí vyneslo právě toto umístění.

Další lekcí, která se umístila až ve druhé polovině oblíbenosti, je předposlední jedenáctá lekce. 73 % kladných odpovědí pro její zábavnost a 46,1 % jedniček by sice vypadalo na mnohem vyšší příčku, ale dolů jí stáhnul vyšší počet špatných známek, tedy převážně čtyřek a pětek. Tak je tomu ale u všech následujících lekcí.

Desátá lekce má pro první otázku počet hodnocených procent 72,1 %. Ale v porovnání s výše postavenými lekcemi se zde opět kromě dobrých známek častěji vyskytují i ty špatné.

Vyšší počet trojek a čtyřek přinesl 9. lekci tuto další příčku. Jinak 72,3 % vyšlo u kladných odpovědí na první porovnávanou otázku, ale výše zmíněné známky stály lekci vyšší umístění.

46,8 % jedniček je sice velmi slušné číslo, ale dvanáctou lekci výše než na předposlední místo nevyneslo. Je to kvůli nízkému počtu procent u otázky na zábavnost lekce (jen 70 %) a také kvůli nejnižšímu procentu dvojek (14,5 %) a opět častěji se vyskytujícími známkám 4 a 5.

A poslední místo, tedy označení nejméně oblíbené lekce programu, získala lekce úvodní. Z první otázky sice obdržela 75,8 % kladných odpovědí, ale jen 27,4 % z nich bylo takových, že žáky lekce bavila úplně. Za poslední místo první lekce programu také může absolutně nejnižší počet jedniček (35,4 %) a nejvíce trojek ze všech lekcí (10,1 %).

#### 4.9 Účast žáků na jednotlivých lekcích

Poslední věcí, kterou jsem se v rámci výsledků práce zabýval, byla míra účasti žáku na jednotlivých lekcích programu a na programu jako celku. Účast žáků na lekcích je základním předpokladem toho, aby program mohl být vůbec předán. Samozřejmě čím více lekcí se žáci účastní, tím více si z programu mohou odnést. Počet absolvovaných lekcí má dle Botvina (2004) úzké spojení s efektivitou programu, jelikož uvádí, že žáci, kteří absolvují alespoň 60 % primárně preventivních programů, prokazují lepší výsledky právě při pozdější evaluaci jejich efektivity. Proto mne tedy zajímal také tento výsledek, který se sice přímo netýká žádné z otázek v dotazníku, ale určitě může být velmi důležitý i vzhledem k výše napsanému. Právě proto, že nesouvisí s žádnou konkrétní otázkou obsaženou v hodnotícím dotazníku, umístil jsem údaje o účasti žáků ve výsledcích práce na konec.

Jelikož se výsledné součty odpovědí pro otázky u všech lekcí lišily vždy maximálně o jednu odpověď, nemohl tento fakt ovlivnit finální počet procent účasti na lekcích. Proto jsem jako vzorovou uvedl **tabulku č. 9**, která obsahuje výsledky pro otázku číslo jedna. Řádek s popiskem „missing“ značí, že v této lekci zůstala tato otázka nevyplněná, ale ostatní z otázek pro danou lekci žák vyplnil. Řádek „absence“ logicky udává počet žáků, kteří na lekci nebyli přítomni a v řádku s popiskem „Total“ je počet všech dotazníků, které byly ve školách žáky vyplněny.

Tabulka č. 9- Míra účasti žáku na jednotlivých lekcích pro otázku č. 1

Lekce													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
zcela	504	592	550	547	556	630	654	652	613	614	636	652	7200
spíše ano	779	697	666	631	631	563	534	539	537	537	540	478	7132
spíše ne	137	129	147	151	144	113	137	137	143	162	139	146	1685
vůbec	22	18	27	36	37	27	28	33	36	40	46	49	399
missing	4	10	14	12	11	12	12	8	16	14	9	13	135
celkem	1446	1446	1404	1377	1379	1345	1365	1369	1345	1367	1370	1338	16551
absence	123	123	165	192	190	224	204	200	224	202	199	231	2277
Total	1569	1569	1569	1569	1569	1569	1569	1569	1569	1569	1569	1569	18828
% účasti	92%	92%	89%	88%	88%	86%	87%	87%	86%	87%	87%	85%	88%

Jak vyplynulo z tabulky výsledků pro první otázku a tím pádem také ze všech zbývajících tabulek, které jsem neuvedl, nejvyšší účast žáků byla na prvních dvou lekcích programu, kterých se shodně účastnilo 92 % žáků. Dále se procenta účasti pohybovaly v rozmezí mezi 85 % a 89 %. Nejnižší z těchto hodnot, tedy 85% účast měla lekce číslo 12, tedy poslední lekce programu. Poslední sloupeček tabulky obsahuje údaj značící průměrnou účast na všech lekcích. Ta tedy činila 88 % z celkového počtu žáků zapojených do programu.

## 5 PŘEHLED HLAVNÍCH VÝSLEDKŮ

Tato kapitola je zaměřena na potvrzení či vyvrácení hypotéz stanovených ve výzkumu.

*Hypotéza 1:* Většina žáků bude rozumět instrukcím a informacím obdrženým v průběhu lekce a prostřednictvím pracovního sešitu. Jako indikátory konečného výsledku této hypotézy byly zvoleny dvě otázky z dotazníku, které se na srozumitelnost instrukcí a informací přímo dotazovaly. První z nich, která byla v pořadí otázek v dotazníku uvedena jako otázka číslo 5 a druhou byla následující, tedy 6. otázka. V **grafu č. 1** a **č. 2** jsou uvedeny přesné počty odpovědí pro tyto otázky, takže zde nyní uvádím také jejich procentuální zastoupení v **tabulce č. 10** pro pátou otázku a v **tabulce č. 11** pro otázku šestou.

Tabulka č. 10- Míra porozumění instrukcím v pracovních sešitech v procentech

	N (= absolutní hodnota)	% z celku
Zcela	8 484	45,1 %
Spíše ano	5 587	29,7 %
Spíše ne	756	4 %
Vůbec	351	1,9 %
Nevyplnil (99)	1 373	7,3 %
Nevyplnil (0)	2 277	12,1 %
Celkem	18 828	100 %

Tabulka č. 11- Míra srozumitelnosti instrukcí a informací v rámci lekcí v procentech

	N (= absolutní hodnota)	% z celku
Zcela	9 730	51,7 %
Spíše ano	5 643	30 %
Spíše ne	648	3,4 %
Vůbec	239	1,3 %
Nevyplnil (99)	290	1,5 %
Nevyplnil (0)	2 278	12,1 %
Celkem	18 828	100 %

Když se tedy podíváme u obou měřených otázek na počty procent, zjistíme, že jsou obě dosti vysoké u položek, které se týkají pozitivních odpovědí na srozumitelnost sešitů i celkových lekcí, což značí vysokou míru srozumitelnosti U srozumitelnosti lekcí jako

celku, je počet procent o něco vyšší, než u otázky, která zjišťovala srozumitelnost instrukcím v pracovních sešitech, ale nejedná se o nijak markantní rozdíl. Je to o 4,6 % více u odpovědi zcela a o 0,3 % u odpovědi spíše ano. Když navíc bereme v potaz jen počet vyplněných odpovědí a nezapočítáme do celku ty, které zůstaly prázdné, je tento výsledek ještě mnohem lepší a bez pár procent je vždy téměř stoprocentní. První hypotéza se tedy potvrdila.

*Hypotéza 2:* Žáci, kteří v průběhu lekce využívali pracovní sešit, budou její užitečnost hodnotit lépe, než ti, kteří sešit nevyužili. Stěžejní otázkou v dotazníku tedy pro tuto hypotézu byla čtvrtá otázka, která se týkala hodnocení práce s pracovním sešitem. Na výběr zde byly tři možnosti pro hodnocení práce se sešitem a poslední varianta odpovědi zněla, že žáci pro danou lekci sešit nevyužili vůbec. Pracovní sešity využili žáci celkem v 78 % případů, nevyužit zůstal u 7,9 %. Zbýlá procenta značí počet nevyplněných odpovědí na tuto otázku. Po označení odpovědí, které zahrnovaly použití pracovního sešitu při realizaci lekce, vyšla ve filtru programu MS Office Excel průměrná hodnota známek hodnotících užitečnost těchto lekcí 1,6. Pro odpověď D, tedy tu, že žáci u lekce sešit nepoužili, činil opět po označení ve filtru programu průměr známek, kterými žáci hodnotili užitečnost lekce, 1,9. To je o 0,3 horší průměr, než v případech, kdy žáci využili při realizaci lekce pracovních sešitů. Při porovnání těchto hodnot tedy vychází, že se má druhá hypotéza, stejně jako ta první, potvrdila.

*Hypotéza 3:* Žáci, kteří v dotazníku uvedou vyšší míru zapojení, budou užitečnost lekce hodnotit lépe než žáci, kteří se příliš nezapojovali. Tato hypotéza stejně jako ta předchozí bere jako indikátor výsledků poslední sedmou otázkou v dotazníku, která se věnuje subjektivnímu hodnocení užitečnosti lekcí. Kromě této je zde však také podstatná hned ta první otázka z hodnotícího dotazníku, která udává míru, se kterou se žáci do lekcí zapojili. Jako vyšší míru zapojení, která je obsažena v hypotéze, jsem určil odpovědi úplně a spíše ano. Pro tento filtr odpovědí, kterých bylo dohromady přes 75 %, vyšla průměrná hodnota známek užitečnosti 1,5. Pro zbylé dvě odpovědi, které u míry zapojení do lekce udávaly odpovědi spíše ne a vůbec, byla hodnota užitečnosti v průměru 2,5, což je jako známka přesně o jeden stupeň horší, takže tento fakt opět ústí v potvrzení mé hypotézy. Těchto odpovědí bylo také v porovnání s prvními dvěma o mnoho méně. Odpovědí, které žáci označili pro uvedení vyšší míry zapojení do lekcí, bylo přes 14 000, zato varianty spíše ne a vůbec byly označeny 7krát méně. V celkovém počtu odpovědí se jejich počet jen těsně přehoupl přes 2 000.

## 6 DISKUZE A ZÁVĚRY

Jelikož se mi mezi pracemi, ze kterých jsem čerpal, nepodařilo nalézt studii, která by se zabývala podobnými ukazateli jako ta má a mohl bych tak porovnat své výsledky, má diskuze k této práci spíše úvahový charakter. Zabývám se v ní rozbořem zajímavých zjištění, které při její realizaci vzešly a také zde uvádím některé nápady a návrhy, které by mohly být v rámci studie použity do příštích let.

Diskuzi začínám faktem, který je velmi pozitivní a k jeho zjištění došlo již při vyhodnocování první otázky v hodnotícím dotazníku pro program Unplugged. Jedná se o míru zapojení žáků do programu. Výsledky zapojení žáků, které jsou uvedeny výše v kapitole VÝSLEDKY, značí o tom, že žáci se do programu zapojovali ve velmi vysoké míře. To je dle mého názoru úplný základ pro to, aby preventivní programy či studie mohly být úspěšně realizovány, proto tuto věc také uvádím jako první. Když se žáci do programu zapojují, zvyšuje se tím pravděpodobnost, že si odnesou více znalostí a dovedností, než kdyby jejich zapojení nebylo valné. Také to může značit, že program je pro cílovou skupinu, na které je realizován dobře sestaven, takže žáky baví a v souvislosti s tím je i vyšší míra jejich zapojení, než u programů, které jsou buď svým celkovým nastavením, nebo obsahem, nudné.

Dle mého názoru jsou dalším důležitým krokem k úspěšné realizaci programu aktivity, ze kterých je program složen. To potvrzuje také Nešpor a kol. (1999), který uvádí, že k zásadám efektivní realizace primárně preventivních studií patří, aby program byl komplexní a využíval při své realizaci právě více různých strategií. Program Unplugged obsahuje jak informativní části, kde žáci dostávají informace z dané oblasti, tak také interaktivní části, kterými jsou diskuze a hraní modelových situací. Oblíbenosti se v rámci výsledků dostalo všem částem jednotlivých lekcí, ale velkou převahu měly části interaktivní, tedy ty, které zahrnovaly diskuze s realizátory programu (učiteli nebo metodiky školní prevence) a části obsahující přehrávání tematických scének a modelových situací. To tedy potvrzuje výše zmíněný fakt o potřebě různorodosti užívaných strategií a také to, že by jakékoliv programy či intervence primární prevence neměly zůstat u pouhé informativní stránky, ale do své realizace zapojit také žáky, tedy osoby, kterým je program či daná intervence určeny.

Při studii výzkumů zabývajících se úrovní kvality implementace programů jsem narazil na jeden zajímavý konstrukt, kterého by se do určité míry dalo využít také pro program Unplugged. Dusenbury et al. (2003) při zjišťování úrovně implementace u

programů měří takzvaný quality of proces, tedy v češtině kvalitu procesu. Do tohoto konstruktů patří následující části- interaktivita mezi studenty a učiteli, entuziasmus učitelů při realizaci zkoumaného programu, komunikace učitelů s žáky ohledně cílů a záměrů lekcí programu, zapojení studentů, pozornost studentů a vyjadřování jejich názorů. Všechny tyto faktory toho, jak je program doručován a přijímán byly v případě této studie monitorovány observátory, kteří byly vždy u realizace jednotlivých lekcí ve třídách přítomni. Všechny tyto části by mohly být zkoumány v rámci realizace programu Unplugged, avšak zde vidím dosti velký problém v personální náročnosti tohoto pozorování. Jelikož program probíhá na více než 40 školách a u většiny z nich se jedná také o více než pouze jednu třídu, znamenalo by to nutnost získání desítek pozorovatelů. Samozřejmě by se mohlo jednat o dobrovolníky například z řad studentů, kteří studují na 1. LF UK a do programu Unplugged se v současné době zapojují tím, že na školy doručují a po vyplnění také sbírají hodnotící dotazníky. Ovšem role pozorovatelů je rozhodně náročnější jak z časového hlediska, tak i z hlediska většího proškolení a tím i větších kompetencí, takže se obávám, že přesto, že by se podařilo sehnat dostatečný počet těchto pozorovatelů, velká náročnost jejich role by mohla zapříčinit to, že by se tento postup nemohl realizovat. Ovšem pokud by se realizace zdařila, jednalo by se dle mého názoru o zajímavá data, která by mohla vypovídat o realizaci programu Unplugged, nebo samozřejmě také jiných primárně preventivních programů, v ještě širší míře, než je tomu v současné době.

Dále bych přešel k zamyšlení vztahu Programu Unplugged a Minimálního preventivního programu (MPP), jehož charakteristické rysy a definice jsou uvedeny v teoretické části práce. Jednou ze zásad efektivní primární prevence je také důraz na to, aby preventivní program obsahoval informace a aktivity vztahující se nejen k legálním návykovým látkám, ale také k těm nelegálním. To program Unplugged splňuje a navíc také obsahuje lekce, které se zabývají tématy osobnostních vlastností, jako jsou komunikace, asertivita či reflektování sebe i okolí. Proto se domnívám, že na preventivní program Unplugged může být nahlíženo nejen jako na samostatný prvek v rámci školní primární prevence, který stojí vedle MPP, ale také jako na jeho součást či rozšíření. Samozřejmě toto platí jen pro žáky, kteří tvoří cílovou skupinu programu, tedy žáci 6., popřípadě i 7. tříd ve věku 12- 14 let. Na gymnáziích do této věkové kategorie spadají žáci prim či sekund.

Pracovní sešity jsou podstatnou částí tohoto programu, proto se jim zde chci také věnovat. Obecně je pracovní sešit součástí všech lekcí programu, ale jeho použití je

realizátorům pouze doporučeno, takže pokud se rozhodnou jej pro danou lekci nepoužít a řídit se informacemi uvedenými v Manuálu pro učitele, je tato varianta možná. Protože se mi zpracování i obsah pracovních sešitů programu velmi líbil, rozhodl jsem se jim věnovat jednu z hypotéz, protože jsem předpokládal, že jejich použití přispěje k lepší realizaci lekcí. K tomu napomáhá také tvrzení, že konkrétně u programu Unplugged je doporučeno používat originální materiály, takže nejen pracovní sešity, ale také metodiku pro učitele a rozhodně se nedoporučuje využívat při realizaci programu neoriginální, černobílé či jinak nekvalitně reprodukováné materiály (Charvát, Jurystová, Gabrhelík in Širůčková a kol., 2012). Hypotéza se, jak je již uvedeno výše, potvrdila. Ve prospěch pracovních sešitů hraje také fakt, že u otázky v dotazníku, která se dotazovala na míru porozumění instrukcím v těchto sešitech, vyšly opět velmi dobré výsledky. Jelikož byly využívány ve většině případů (u 78 %), je srozumitelné podání informací v nich jedním z pilířů dobrých výstupů z celé studie. Tyto sešity tedy nejsou za důležitou součást celého programu vnímány pouze mnou, ale pro tento fakt hovoří také tyto výsledky. Ale mohly by se také stát jednou z hlavních příčin neúspěchu studie či nízkých výsledků její úspěšnosti. Pokud by totiž instrukce v sešitech byly pro žáky nesrozumitelné a sešity by byly využívány v tak vysoké míře, jako je uvedeno výše, mohly by u žáků negativně ovlivnit atraktivitu, případně celkový efekt programu.

Při samotném vyhodnocování dotazníků byl zjištěn také velmi zajímavý fakt. Byla to určitá tendence, která se v dotaznících vyskytovala při hodnocení užitečnosti lekcí, což byla poslední otázka celého dotazníku. Zde měli žáci hodnotit užitečnost známkami jako ve škole. U této otázky se opět objevily dotazníky, které byly vyplněny stylem, že žák všem lekcím dal jedničku. To by určitě nevadilo, jelikož jedničky povětšinou byly podloženy odpověďmi na ostatní otázky v dotazníku, se kterými tato výsledná známka ve výsledku korespondovala. Ale tento styl vyplňování byl i ze strany druhé a to tak, že žák například ohodnotil všechny lekce nejhorší známkou pro jejich užitečnost, tedy pětkou. V mnoha těchto případech již ale zbylé odpovědi v dotazníku s výslednou známkou nekorespondovaly, protože se stávalo, že žák, který tuto nejhorší známku dané lekci udělil, například označil, že ho daná lekce bavila, zapojil se do ní a rozuměl instrukcím jak v pracovním sešitě, tak i ostatním, které během lekce obdržel. Což již opravdu dohromady nedává moc smysl. U některých žáků se objevila další tendence, a to vyplňovat pro všechny otázky u všech lekcí stejné odpovědi. To v praxi znamená, že u všech odpovědí v dotazníku označili variantu A (nebo u všech odpovědí variantu B atd.). Kdyby se tak stalo pouze u některých lekcí, dalo by se to brát jako normální, protože stejné varianty

odpovědi pro jednu lekci dávají smysl. Když by žák označil například pro lekci jedna u všech odpovědí první variantu, znamenalo by to, že lekci velmi dobře rozuměl, zapojil se do ní ve velké míře, hodně ho bavila. Pokud by žák zvolil pro všechny odpovědi v lekci možnost C, šlo by o negativní hodnocení lekce jako celku, ale opět by toto hodnocení dávalo smysl. Jenže se u některých dotazníků objevilo to, že daný žák označil například variantu B u všech odpovědí na všech 12 lekcích. Je velmi nepravděpodobné, že by všechny tyto odpovědi byly pravdivé, spíše se mi tento mechanismus zdá jako urychlení procesu vyplňování dotazníku. Tato tendence se sice neobjevila v takové míře jako ta předchozí, ale několik desítek takových dotazníků se přeci jen vyskytlo. Kvůli těmto dvěma tendencím tedy mohlo dojít k částečnému zkreslení dat a tedy i výsledků, což je myslím důležité brát v potaz. Možnosti, jak tomuto předejít mě nenapadají, protože rozhodně není možné, aby realizátoři programu, stáli při vyplňování dotazníků dětem za zády. Takže nezbývá, než kvalitu a pravdivost vyplněných odpovědí nechat na samotných žácích. Na druhou stranu toto se dá dle mého názoru očekávat pravděpodobně u všech studií, které zahrnují dotazníkové šetření a obsahují větší množství dotazníků.

Nyní bych přešel k mnou považovaným silným stránkám studie. Za nejsilnější stránku studie, ale také celého programu Unplugged považuji velmi vysokou návratnost dotazníků. Toho je docíleno mnohaletou spoluprací mezi realizátory projektu a školami. Svou roli zde může hrát také fakt, že žáci vyplňují dotazníky v rámci času, který je na realizaci programu vyčleněn ve studijních osnovách. Důležitost této navázané spolupráci pociťuji také v souvislosti se svou bakalářskou prací, protože jejíž výzkum byl realizován také v rámci škol. Jelikož jsem spoluprací se školami navazoval já sám, a vyplňování dotazníků nebylo nijak zvlášť hlídáno, nastala situace, že návratnost dotazníků byla dosti nízká. To se v tomto případě díky výše zmíněným faktorům naštěstí již neopakovalo a návratnost se blížila 100 %. U navracených dotazníků se ještě našlo pár takových, které se do studie nedaly započítat. Některé dotazníky byly totiž vyplněny takovým způsobem, který znemožňoval jejich přepis a následné vyhodnocení. U několika žáků také došlo k tomu, že v průběhu školního roku, kdy byl program na školách realizován, přestoupili na jinou školu, tudíž se zbylých lekcí neúčastnili. Tyto dotazníky jsem tedy do finálního přepisu nezapočítal. Další silná stránka souvisí s tou první, tedy s mírou návratnosti dotazníků. Tím, že se mi zpět navrátily a do výzkumu byly zařazeny téměř všechny dotazníky, dají se výsledky prezentované v práci považovat pro program za vypovídající.

Jelikož jsem se věnoval silným stránkám, je důležité neopomenout také ty slabé. Za limit, tedy určité omezení studie, se dají určitě považovat výše zmíněné tendence žáků

k vyplňování dotazníků. Hlavně co se týká hodnocení užitečnosti lekcí. Zde vidím chybu v metodologii, konkrétně v tom, že žákům nebylo žádným způsobem sděleno, aby používali při svém hodnocení pouze známky 1- 5. Přesné znění pokynu pro hodnocení bylo v dotazníku takové, aby žáci ohodnotili užitečnost lekce známkami jako ve škole 1- 5. Někteří z nich tím pádem hodnotili užitečnost lekce známkami s plusem či mínusem, které učitelé ve škole také používají a navíc jsou samozřejmě ve stanoveném rozsahu 1- 5. Pokud by tento pokyn byl zformulován v jiném tvaru, tato situace by se dala eliminovat. Ve výsledku totiž kvůli většímu počtu možných variant pro odpovědi, musel být předělán systém kódování odpovědí pro vyhodnocení v programu Microsoft Office Excel. Dalším mnou vnímaným omezením je absence osobního kontaktu s realizátory programu na školách. Samozřejmě všichni realizátoři jsou proškoleni v tom, aby program předávali správně a kvalitně, ale je nepochybné, že každý učitel či metodik školní prevence má svůj osobitý styl učení či vedení aktivit. Ten dle mého názoru může do velké míry ovlivnit to, jak žáci vnímají celý program či jeho jednotlivé lekce. Proto je škoda, že při realizaci programu nebyli ve třídách přítomni pozorovatelé, kteří by sledovali právě styl vedení lekcí a kvalitu doručení programu. Výsledky tohoto pozorování by se daly spojit s výsledky odpovědí u žáků daných tříd a mohly by přinést zajímavé výsledky. Jelikož je ale realizace něčeho takového personálně náročná, mohl by být místo pozorování využit jako nástroj pro sběr těchto informací dotazník. Byl by určen žákům, kteří by v něm hodnotili právě realizátory programu. Otázky by se mohly týkat například úrovně, s jakou byla daná lekce prezentována, jak byl na ní lektor připraven, jestli se instrukce od lektora shodovaly s těmi v pracovních sešitech, nebo jestli byl vůbec lektor sám pro žáky srozumitelný. Tato forma je rozhodně méně náročná a mohla by přinést podobně zajímavá data, jako pozorování.

Záměrem této práce bylo zjistit spokojenost žáků s primárně preventivním programem Unplugged a jeho srozumitelnost. U obou těchto oblastí to dle prezentovaných výsledků dopadlo s pohledu programu velmi dobře. Využitelnost této práce pro praxi by mohla být již v této pozitivní zpětné vazbě na program a jeho lekce. Výsledky mohou být využity při celkové evaluaci programu, jejíž složkou je právě mnou zkoumaná evaluace spokojenosti. A některá zjištění by mohly přispět také ke zkvalitnění metodologie studie či k úpravě obsahu jednotlivých lekcí.

## 7 POUŽITÁ LITERATURA

Adalbjarnardottir, S., & Selman, R. L. (1997). "I feel I have received a new vision": An analysis of teachers' professional development as they work with students on interpersonal issues. *Teaching and Teacher Education*, 13, 409–428.

Baker, O., Mounteney, J., Neaman, R. (Eds.). (1998). *Evaluation Drug Prevention in the European Union*. Scientific Monograph. Series, No.2. Lisabon: EMCDDA

Bellg A, Borrelli B, Resnick B, Hecht J, Minicucci D, Ory M, Ogedegbe G, Orwig D, Ernst D, Czajkowski S. (2004). *Enhancing treatment fidelity in health behaviour change studies: Best practices and recommendations from the NIH Behavior Change Consortium*. *HealthPsychol*, 23:443-451.

Berndt, T. J., & Keefe, K. K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312–1329.

Botvin, G. J. (2004). *Advancing prevention science and practice: challenges, critical issues, and future directions*. *PrevSci*, 5(69).

Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & S., B. (2007). *A conceptual Framework for implementation fidelity*. *Implementation Science*, 2(40). doi: 10.1186/1748-5908-2-40.

Csémy, L., Chomynová, P. (2012). *Zaostřeno na drogy 1/2012*. Praha: Úřad vlády České republiky.

Dusenbury L, Brannigan R, Falco M, Hansen W. (2003). *A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings*. *HealthEduc Res* 2003, 18:237-256.

Elliott, D. S., Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective preventiv programs. *Prevention Science*, 5,47–53.

EMCDDA (2010). *Manuals: Prevention and evaluation resources kit (PERK). Step 2a: Models and theories.* Retrieved 22. 1. 2011 from: <http://www.emcdda.europa.eu/publications/perk/resources/step2a/theory>.

EUDAP. (2007). *Unplugged. Metodika pro učitele – prevence užívání návykových látek.* 1. vydání. Praha: Centrum adiktologie.

EUDAP. (2009). *Unplugged. Metodika pro učitele – prevence užívání návykových látek.* 2. vydání. Praha: Centrum adiktologie.

Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu.* Praha: Portál.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice.* Theory, Research, and Practice, 3, 51.

Greenhalgh T, Robert G, Bate P, Kyriakidou O, Macfarlane F, Peacock R. (2004). *How to spread good ideas.* A systematic review of the literature on diffusion, dissemination and sustainability of innovations in health service delivery and organisation. London: NHS Service Delivery Organisation.

Hansen, W. B., Graham, J. W., Wolkenstein, B. H. and Rohrbach, L. A. (1991). Program integrity as a moderator of prevention program effectiveness: results for fifth grade students in the adolescent alcohol prevention trial. *Journal of Studies on Alcohol*, 52, 568–579.

Chrástka, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada Publishing.

James Bell Associates. (2009). *EVALUATION BRIEF – Measuring Implementation Fidelity.* Arlington, VA: James Bell Associates.

Jurystová, L. (2008). *Evaluace procesu implementace preventivního programu Unplugged školními metodiky prevence.* (Bakalářská práce, Univerzita Karlova v Praze 2010).

Jurystová, L., Gabrhelík, R., Miovský, M. (2009). *Formativní evaluace procesu implementace preventivního programu Unplugged školními metodiky prevence Adiktologie*, (9)1, 10–19.

Kalina, K. a kol. (2003). *Drogy a drogové závislosti 1: mezioborový přístup*. 1.vyd. Praha: Úřad vlády České republiky.

Kalman, M. (2011). *Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: [http://www.pohybdoskol.upol.cz/media/Narodni\\_zprava\\_o\\_zdravi\\_a\\_zivotnim\\_stylu\\_deti\\_a\\_skolaku.pdf](http://www.pohybdoskol.upol.cz/media/Narodni_zprava_o_zdravi_a_zivotnim_stylu_deti_a_skolaku.pdf)

Kessler, R. (1999). *The soul of education: Helping students find connection, compassion, and character at school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mihalic S. (2002). The importance of implementation fidelity. In Blueprints Violence Prevention Initiative. Boulder, Colorado.

Mihalic, S., Fagan, A., & Argamaso, S. (2008). *Implementing the Life Skills Training drug prevention program: factors related to implementation fidelity*. Implementation Science, 3(5), 17.

Miovský, M., Gabrhelík, R., Daněčková T., Mivoská L. (2007). *Projekt EUDAP: nová alternativa školní prevence v České Republice*. Praha: Centrum adiktologie, Psychiatrická klinika 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/219/1153/>

Miovský, M. a kol. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: SCAN.

Mravčík, V., Pešek, R., Horáková, M., Nečas, V., Chomynová, P., Šťastná, L. a kol. (2011). *Výroční zpráva o stavu ve věcech drog v České republice v roce 2010*. Praha: Úřad vlády České republiky.

MŠMT ČR. (2007). *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školách a školských zařízeních* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [cit. 2015-02-08] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-primarni-prevenci-socialne-patologickych-jevu-u-deti-a-mladeze-ve-skolach-a-skolskych-zarizenich-nabyva-ucinnosti-dnem-zverejneni-ve-vestniku-msmt-cr-sesit-11-2007>

MŠMT ČR. (2009) *Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012*. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [cit. 2015-02-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

MŠMT ČR. (2013). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013- 2018*. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [cit. 2015-02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

Nešpor, K., Csémy, L., Pernicová, H. (1999). *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag.

Nešpor, K. (2007). *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. Praha: Portál.

Pavlas Martanová V. a kol. (2012). *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze.

Skácelová, L. (2007). *Standardní činnosti školního metodika prevence (ŠMP)*. In Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence. 1. vyd. Praha: Centrum adiktologie psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty a VFN, Univerzita Karlova.

Slavíková, I. (2007). *Primární prevence v podmínkách školy-tvorba a realizace minimálního preventivního programu*. In Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní

metodiky prevence. 1. vyd. Praha: Centrum adiktologie psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty a VFN, Univerzita Karlova.

Springer, A., Uhl, A. (Eds.). (1998). *Evaluation research in regarding primary prevention of drug abuse*. European Commission: Social Sciences. Cost A6. Brussels: European Commission

Širůčková a kol., (2012). *Příklady dobré praxe programů školní prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199–211). Berkeley, CA: McCutchan.

WHO (2000). *Rámcový sešit evaluace*. Dostupné na: <http://www.drogy-info.cz/index.php/content/search?SearchText=r%E1mcov%FD+se%9Ait&SearchButton=Hledat>

## 8 PŘÍLOHY

### 8.1 Příloha č. 1- Dotazník

#### Dotazník spokojenosti s programem Unplugged

Zajímá nás Tvůj názor na uskutečněné lekce. Svou volbu označ **křížkem X** na spojnici řádku (A až F) a sloupečku u lekce, která právě proběhla (1 – 12). Děkujeme Ti!

	Lekce 1	Lekce 2	Lekce 3	Lekce 4	Lekce 5	Lekce 6
<b>1. Do této lekce Unplugged jsem se zapojoval/a:</b>						
A	zcela					
B	spíše ano					
C	spíše ne					
D	vůbec					
<b>2. Tato lekce mě bavila:</b>						
A	zcela					
B	spíše ano					
C	spíše ne					
D	vůbec					
<b>3. Nejvíce mě z dnes bavilo (vyber jednu možnost):</b>						
A	společné diskuze s paní učitelkou/panem učitelem					
B	přehrávání scének a řešení modelových situací se spolužáky					
C	části, kdy jsme poslouchali informace od paní učitelky/pana učitele					
D	bavilo mě všechno stejně					
E	nebavilo mě nic					
<b>4. Práce s pracovním sešitem v průběhu této lekce pro mě byla:</b>						
A	zajímavá, bavila mě					
B	běžná					
C	nudná, nelíbila se mi					
D	sešit jsme nevyužili (přeskoč rovnou na ot. 6.)					
<b>5. Rozuměl/a jsem instrukcím v pracovním sešitě:</b>						
A	zcela					
B	spíše ano					
C	spíše ne					
D	Vůbec					
<b>6. Rozuměl/a jsem instrukcím/informacím, které jsem v průběhu lekce dostal/a:</b>						
A	zcela					
B	spíše ano					
C	spíše ne					
D	vůbec					

<b>7. Když se zamyslím, nad proběhlou lekcí, řekl/a bych, že byla pro mě užitečná (ohodnot' známkou jako ve škole 1 až 5)</b>					
---	--	--	--	--	--

Kód žáka: \_\_\_\_\_

Tento dokument může být předán výzkumnému asistentovi (tazateli projektu) až po odtržení identifikačních údajů níže.

----- ZDE ODSTRÍHNĚTE -----  
 Jméno žáka: \_\_\_\_\_ Třída: \_\_\_\_\_

### Dotazník spokojenosti s programem Unplugged

Zajímá nás Tvůj názor na uskutečněné lekce. Svou volbu označ **křížkem X** na spojnici řádku (A až F) a sloupečku u lekce, která právě proběhla (1 – 12). Děkujeme Ti!

		Lekce 1	Lekce 2	Lekce 3	Lekce 4	Lekce 5	Lekce 6
<b>1. Do této lekce Unplugged jsem se zapojoval/a:</b>							
A	Zcela						
B	spíše ano						
C	spíše ne						
D	Vůbec						
<b>2. Tato lekce mě bavila:</b>							
A	Zcela						
B	spíše ano						
C	spíše ne						
D	Vůbec						
<b>3. Nejvíce mě z dnes bavilo (vyber jednu možnost):</b>							
A	společné diskuze s paní učitelkou/panem učitelem						
B	přehrávání scének a řešení modelových situací se spolužáky						
C	části, kdy jsme poslouchali informace od paní učitelky/pana učitele						
D	bavilo mě všechno stejně						
E	nebavilo mě nic						
<b>4. Práce s pracovním sešitem v průběhu této lekce pro mě byla:</b>							
A	zajímavá, bavila mě						
B	Běžná						
C	nudná, nelíbila se mi						
D	sešit jsme nevyužili (přeskoč rovnou na ot. 6.)						
<b>5. Rozuměl/a jsem instrukcím v pracovním sešitě:</b>							
A	Zcela						
B	spíše ano						
C	spíše ne						
D	Vůbec						

<b>6. Rozuměl/a jsem instrukcím/informacím, které jsem v průběhu lekce dostal/a:</b>						
A	zcela					
B	spíše ano					
C	spíše ne					
D	vůbec					
<b>7. Když se zamyslím, nad proběhlou lekcí, řekl/a bych, že byla pro mě užitečná (ohodnoť známkou jako ve škole 1 až 5)</b>						

Kód žáka: \_\_\_\_\_

Tento dokument může být předán výzkumnému asistentovi (tazateli projektu) až po odtržení identifikačních údajů níže.

----- ZDE ODSTŘIHNĚTE -----

Jméno žáka: \_\_\_\_\_ Třída: \_\_\_\_\_

## **8.2 Příloha č. 2- Seznam tabulek**

Tabulka č. 1- Míra zapojení žáků do lekcí	str. 31
Tabulka č. 2- Zábavnost lekcí	str. 32
Tabulka č. 3- Zábavnost jednotlivých aktivit pro všechny lekce	str. 34
Tabulka č. 4- Zábavnost aktivit v rámci jednotlivých lekcí	str. 37
Tabulka č. 5- Práce s pracovním sešitem	str. 39
Tabulka č. 6- Míra porozumění instrukcím v pracovních sešitech pro jednotlivé lekce	str. 40
Tabulka č. 7- Užitečnost všech lekcí dle žáků	str. 42
Tabulka č. 8- Pořadí oblíbenosti lekcí	str. 43
Tabulka č. 9- Míra účasti žáku na jednotlivých lekcích pro otázku č. 1	str. 47
Tabulka č. 10- Míra porozumění instrukcím v pracovních sešitech v procentech	str. 48
Tabulka č. 11- Míra srozumitelnosti instrukcí a informací v rámci lekcí v procentech	str. 48

## **8.3 Příloha č. 3- Seznam grafů**

Graf č. 1- Míra porozumění instrukcím v pracovních sešitech v rámci všech lekcí	str. 40
Graf č. 2- Míra srozumitelnosti instrukcí a informací v rámci všech lekcí	str. 41