

Univerzita Karlova

1. lékařská fakulta

Studijní program: Specializace ve zdravotnictví

Studijní obor: Adiktologie



Ondřej Lazarčík

Použití deskriptorů pro evaluaci vstupních a výstupních znalostí a dovedností u žáků 2. stupně ZŠ

Use of descriptors for evaluating the input and output knowledge and skills in elementary school students

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Roman Gabrhelík, Ph. D

Praha, 2016

Prohlášení

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

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

V Praze, 14.11.2016

Jméno: Ondřej Lazarčík

Podpis:

Identifikační záznam:

LAZARČÍK, Ondřej. Použití deskriptorů pro evaluaci vstupních a výstupních znalostí a dovedností u žáků 2. stupně ZŠ . [Use of descriptors for evaluating the input and output knowledge and skills in elementary school students]. Praha,

2016. 58, 31 . Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika / Ústav 1. LF UK 2008. Mgr. Roman Gabrhelík PhD

Poděkování:

Rád bych poděkoval vedoucímu práce Mgr. Romanu Gabrhelíkovi PhD, který mi pomáhal při psaní této práce. Dále bych rád poděkoval Mgr. Evě Kohoutkové, Mgr. Simoně Kopicové, za umožnění, podporu a pomoc při samotné realizaci výzkumu v rámci neziskové organizaci Semiramis z.ú.. Také bych určitě neměl zapomenout na Ing. Jiřího Vopravila, který mi byl oporou ve statistice. Za korekturu bych velice rád poděkoval Bc. Martinu Šimečkovi. Velmi rád bych také poděkoval Bc. Janě Scherberové, protože když mi 5 dnů před odevzdáním odešel počítač do křemíkového nebe, zapůjčila mi ten svůj. A v neposlední řadě své rodině za podporu a trpělivost během celého studia. A mnohým dalším, kteří při mně stáli.

Abstrakt

Bakalářská práce s názvem Použití deskriptorů pro evaluaci vstupních a výstupních znalostí a dovedností u žáků 2. stupně ZŠ se zabývá problematikou evaluace a efektivitou primární prevence, prováděné neziskovou organizací Semiramis z.ú. Práce je rozdělena do dvou částí v teoretické práci se věnuji pojmům z primární prevence, evaluaci programů, minimálnímu preventivnímu programu, cílovým skupinám primární prevence a sociálním dovednostem. V druhé části se zabývám samotným výzkumem a tvorbou deskriptorů (dotazníky), které jsou použity ve výzkumu. Deskriptory měří znalosti a dovednosti žáků před blokem a bezprostředně po bloku. Na základě zjištěných dat a vzájemného porovnání s výsledky zaznamenané lektory primární prevence zjišťuji, zda prováděné programy primární prevence jsou efektivní.

Klíčová slova: Prevence, evaluace, deskriptor, základní škola, preventivní program.

Abstract

Bachelor thesis „Using descriptors for evaluation of the input and output of knowledge and skills of 2nd grade elementary school students“ deals with the evaluation and effectiveness of primary prevention, which is performed by non-profit organization Semiramis z.ú. The thesis is divided into two parts. The theoretical part is devoted to the concepts of primary prevention, program evaluation, minimal preventive program, the target groups of primary prevention and social skills. The second part deals with the research itself and creation of the descriptors (questionnaires), which are used in the research. Descriptors measure the knowledge and skills of students before and immediately after the block. On the basis of acquired data and mutual comparison with the results recorded by teachers of primary prevention, I find that performed primary prevention programs are effective.

Keywords: Prevention, evaluation, descriptor, elementary school, prevention programs.

Obsah

Úvod	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1 Vymezení základních pojmů.....	2
1.1 Primární prevence (PP)	2
1.2 Programy primární prevence (PPP):.....	2
1.3 Evaluace programů primární prevence:.....	2
1.4 Deskriptor.....	3
2 Primární prevence rizikového chování.....	4
2.1 Specifická primární prevence	4
2.2 Všeobecná primární prevence	4
2.3 Selektivní primární prevence	4
2.4 Indikovaná primární prevence	5
2.5 Nespecifická primární prevence.....	5
3 Zásady efektivní primární prevence.....	7
4 Cíle a cílové skupiny primární prevence.....	9
4.1 Cílové skupiny.....	9
5 Minimálně preventivní program	12
6 Sociální dovednosti	13
7 Evaluace	14
7.1 Typy evaluací.....	14
7.1.1 Formativní evaluace	14
7.1.2 Normativní evaluace	14
7.1.3 Evaluace přípravy	15
7.1.4 Evaluace procesu.....	15
7.1.5 Evaluace výsledku	15
7.1.6 Experimentální typ evaluace.....	16
7.1.7 Kvaziexperimentální typ evaluace.....	16
EMPIRICKÁ ČÁST	17
8 Cíl výzkumu	18
8.1 Stanovení výzkumného problému	18
9 Metodologie.....	20
9.1 Intervence primární prevence nestátní neziskové organizace Semiramis z.ú.	20

9.1.1 Program všeobecné dlouhodobé primární prevence zaměřený na RCH a zdravý životní styl (Program VDPP II.)	20
9.1.2 Vztahy v kolektivu, prevence šikany	20
10 Výzkumný soubor	22
10.1 Výzkumné metody	22
10.1.1 Dotazníkové šetření	22
10.1.2 Deskriptivní statistika	23
10.1.3 Sestavování dotazníků	23
10.2 Interpretace výsledků	24
10.2.1 Interpretace výsledků modulu III. „Táhneme za jeden provaz“	24
10.2.2 Interpretace výsledků modulu IV. „Když se někdo topí“	27
Etické aspekty výzkumu	30
Diskuze	30
Závěr	32
Bibliografie	33
Přílohy:	35

Úvod

Primární prevence na základních školách je velmi aktuální téma, ne vždy je jí věnována potřebná pozornost, jakou by si zasloužila, neboť prevence je ve školním prostředí na místě. Primární prevence může pozitivně ovlivnit žáky škol, protože je prováděna ve věku, kdy jsou žáci vystaveni velkému množství faktorů, které ovlivňují možný vznik rizikového chování. Primární prevence za poslední roky prošla velkými změnami, které byly jak ku prospěchu tak i naopak. V dnešní době probíhá na školách velké množství preventivních programů, které nemají vždy ověřitelnou míru účinnosti. Programy primární prevence by měli splňovat určité náležitosti, například co největší žádoucí dopad preventivních programů na žáky, programy mají být prováděny kvalitně a co nejvíce efektivně. Poté vyplývá otázka, jak změřit tyto požadavky. Jednou z možností je evaluace preventivních programů a nástrojů k tomu potřebných. Proces evaluace je náročný a komplikovaný proces, ale měl by být součástí každého preventivního programu. Rizika mohou nastat, pokud poskytovatel programu primární prevence nemá dostatečné znalosti v oblasti problematiky, nebo nemá kapacitu či finanční prostředky k realizaci kvalitní evaluace. Skutečnost je taková, že se evaluaci nedostává dostatečné pozornosti, což je kontraproduktivní, pokud máme zájem o provedení kvalitní a efektivní primární prevence na základních školách.

Bakalářskou práci jsem si vybral na téma primární prevence a evaluace probíhajících programů externích organizací probíhající na školách středočeského kraje. Důvod, proč jsem si vybral toto téma, není náhodný. Tato problematika mi je blízká, neboť v jedné organizaci, která provádí primární prevenci, jsem byl zaměstnaný a zajímalo mne, zda programy, které na školách realizujeme, přinášejí nové informace a jestli je program efektivní.

V organizaci Semiramis z.ú. jsem byl zaměstnaný 3 roky a evaluační nástroj - dotazník, který jsme využívali, mi nepřipadal vhodný pro všechny typy programů, které organizace školám nabízí. V bakalářské práci se zabývám tvorbou deskriptoru na dva typy programů („*Táhneme za jeden provaz a Když se někdo topí*“), které se zabývají spoluprací a šikanou a následnou evaluací znalostí a dovedností žáků, před zahájením bloku a bezprostředně po bloku. Dále se snažím porovnat znalosti a dovednosti žáků v dané problematice pomocí získaných dat z nestandardizovaného deskriptoru, který byl žákům předložen.

V teoretické části se zabývám primární prevencí jako takovou, dále se pak snažím popsat evaluaci a typy evaluací, které se v praxi využívají. V neposlední řadě popisují konkrétní programy, na kterých je evaluace prováděna a etické aspekty které z výzkumu vyplývají.

V praktické části popisují tvorbu deskriptoru, který byl použit pro získání dat od žáků základních škol středočeského kraje. Dále popisují kvantitativní metody, které byly využity při sběru a vyhodnocování dat. Výsledkem by měli být rozdíly ve znalostech a dovednostech žáků před blokem a po bloku, na základních školách, kde programy primární prevence probíhají.

Základní literaturou, z které vycházím v této práci je monografie I.-IV. Prevence rizikového chování dětí a mládeže od profesora Michala Miovského a kolektivu, který se společně s kolegy z kliniky adiktologie zajímá o tuto problematiku.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů

1.1 Primární prevence (PP)

Je otázkou, co je primární prevence, neboť v literatuře najdeme několik definic, co zrovna je primární prevence. Proto zde uvedu jen některé, které se mi zdají nejvhodnější.

Dle Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy dále jen MŠMT za primární prevenci můžeme považovat veškeré konkrétní aktivity realizované s cílem měnit názory, postoje a chování lidí tak abychom předcházeli problémům a následkům spojených s rizikovými projevy chování, případně minimalizovat jejich dopad a zamezit jejich rozšíření a vést tak žáky, ke zdravému životnímu stylu a k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládnání zátěžových situací osobnosti (MŠMT, 2010).

Prevence rizikového chování dále jen RCH představuje nestejnorodý soubor různých přístupů k intervenci, které jsou dnes obsaženy v několika různých oborových koncepcích. Tato charakteristická víceoborovost doprovází preventivní programy od samého počátku. Dodnes není zcela jasně popsána hranice mezi tím, co je školská prevence, zdravotnická prevence a prevence kriminality. Je proto důležité si uvědomit, že primární prevence RCH má mezioborovou povahu a tak se tyto tři linie prevence prolínají a záleží na které linii je kladen důraz (Miovský et. al., 2015, p 17).

1.2 Programy primární prevence (PPP):

Jsou to takové programy, které splňují komplexnost a dlouhodobost v oblasti užívání návykových látek a jiných forem RCH. Programy jsou zaměřeny na práci s dětmi a mládeží, jejich rodiči a pedagogy. Programy primární prevence zdůrazňují různá nebezpečí, která plynou z rozvoje jednotlivých škodlivých společenských jevu a seznamují tak klienty programů jaké možnosti jak čelit, či se bránit těmto problémům (Programy primární prevence, prevence info, [online]).

1.3 Evaluace programů primární prevence:

Evaluace (z. fr. *évaluer*, vyhodnotit) znamená vyhodnocení předmětu, projektu či oblasti. Co v praxi znamená získání spolehlivých informací v dané problematice a případně i následné zhodnocení, není jisté, stejně tak co znamená systematické přiřazení hodnoty, kvality stanovených dat. O evaluaci hovoříme tam, kde jsou data zakládána na důkladném sběru informací a jejich následném odborném zpracování s cílem vytvořit spolehlivé podklady pro případné další kroky. Evaluace je ve společenských vědách součástí empirických metod výzkumu.

„Evaluace preventivních programů a aktivit je nedílnou a významnou součástí preventivní činnosti“ (Skácelová, 2004, s. 321) Jedná se o velmi užitečný nástroj, který umožňuje rozšíření vědomostí o preventivní činnosti, čímž přispívá k vzniku nových teorií o ovlivňování nežádoucích sociálně-patologických jevů. Toto hodnocení účinnosti preventivních programů je úzce spjato také s naplňováním obecných cílů prevence v rámci strategií prevence sociálně-patologických jevů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a krajských úřadů (MŠMT, 2002, s. 5 a 22).

Dle Evropského monitorovacího centra pro drogy a drogové závislosti (dále jen EMCDDA) je evaluace „systematické shromažďování, zpracovávání a analyzování a interpretování dat vztahujících se k implementaci intervence za účelem vyhodnocení toho, zda bylo dosaženo cíle intervence.

1.4 Deskriptor

Představuje konceptuální rámec, který propojuje oblasti prevence s národním konceptuálním rámcem. Znárodnuje obsah a rozsah odpovídajících znalostí, dovedností a způsobilosti, u dětí dle třídy na základní škole a podle počtu vymezených na prevenci v určité oblasti. Deskriptor je sestavován pomocí výstupů z náležitě oblasti prevence a vymezují identitu náležitě oblasti vůči ostatním oblastem minimálního preventivního programu (Miovský et. al., 2015, p. 100).

2 Primární prevence rizikového chování

Souhrnem primární prevence RCH u žáků je zejména zaměření na prevenci vzniku a rozvoje rizik, které mohou vést především k nežádoucím projevům chování žáků. Mezi rizikové projevy chování se řadí: šikana, agrese, kyberšikana, násilí, vandalismus, xenofobie, rasismus, záškoláctví, závislostní a jiné typy rizikového chování (záškoláctví, šikana atd.) (Metodické doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, [online]). Primární prevence obsahuje také strategie a aktivity určené k předcházení prvnímu užití návykové látky (Galla, et. al., 2005).

Primární prevenci RCH u žáků základních škol se dělí na tři základní typy: specifická, nspecifická, efektivní

2.1 Specifická primární prevence

Je tvořena aktivitami a programy, které jsou typické pro svoji specifickou k určitému typu rizikového chování (šikana, záškoláctví, agresivita, rasismus, xenofobii, atd.). To však nevylučuje možnost, že tento typ programů může ovlivnit také jiný typ RCH než na které je program konkrétně zaměřen. (Miovsky, et. al., 2015, p. 158)

Tento typ prevence je založen na předpokladu, že vždy budou existovat žáci, kteří nebudou vhodní pro již existující volnočasové aktivity, které jsou řazeny mezi nspecifickou primární prevencí, a to z různých důvodů, ať už jde o atraktivnost či dostupnost. Z praxe vyplívající opakovaně zjištěným výzkumem je nutné pro tuto skupinu jedinců vytvářet specifické podpůrné programy, které jim mohou usnadnit vyrovnávání se s jejich hendikepem a zamezit tak případnému vyčlenění ze společnosti. Jinak tomu není ani v případě dospělých jedinců, kteří stejně jako žáci a mladí lidé mohou mít větší tendenci se k RCH ubírat a to z rozdílných důvodů (sociální znevýhodnění jedinci, cizinci, atd.) (Miovsky, et. al., 2015, p. 30).

Specifická primární prevence Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018 (2013, online) se dělí podle cílové skupiny, intenzity programu, podle využitých prostředků a nástrojů a úrovně zapojení cílové skupiny do tří úrovní:

2.2 Všeobecná primární prevence

Všeobecná primární prevence je zaměřena na všeobecnou populaci dětí a mládeže, soustředí se pouze na věkové složení a zahrnuje programy zaměřené na větší počet účastníků – nejčastěji jde o normální školní třídu nebo menší sociální skupinu.

2.3 Selektivní primární prevence

V tomto typu prevence se zaměřujeme na určité skupiny jedinců, kteří mají zvýšenou míru rizikových faktorů a v souvislosti, s těmito faktory může docházet k rozvoji různých forem rizikového chování. Dalo by se hovořit o těchto jedincích jako o jedincích, kteří jsou více ohroženi než jedinci z jiných skupin populace (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018, 2013, online).

Selektivní primární prevence se zaměřuje na práci s především menšími skupinami či jednotlivci. Do selektivní primární prevence můžou být zahrnuty některé vrstevnické programy, programy posilující sociální dovednosti, komunikaci, vztahy, spolupráci, dále i sociálně-psychologické programy. Díky tomu, že cílová skupina disponuje zvýšeným rizikem rozvoje RCH je kladen větší důraz na vhodné vzdělání preventivy, oproti selektivní primární prevenci (Miovsky, et. al., 2015, p 61).

2.4 Indikovaná primární prevence

Indikovaná primární prevence, je vzhledem k specifické prevenci relativně nový obor. Popisuje individuální přístup k jedincům, kteří jsou vystaveni zvýšenému riziku výskytu rizikového chování, nebo jen jeho počínajícím projevům. Jedná se o práci s jednotlivcem, kdy je kladen důraz na potřeby daného jedince. (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018, 2013, online).

Důraz je zde kladen na podchycení problému v co nejkratším časovém úseku, následně ho správně identifikovat a vyhodnotit pro potřebnou specifickou intervenci a začít sní. V indikované primární prevenci jde o práci s populací, která je vystavena zvýšenému riziku nebo počínajícím projevům rizikového chování. Zde je kladen nutný důraz na schopnosti preventisty/ky či poradenského pracovníka posoudit individuální povahu a specifika konkrétního případu a navrhnout následných kroků k řešení, včetně posouzení dalších vhodných intervencí. Lze do cílené práce s žákem začlenit práci se školním psychologem. Je proto nutné vysokoškolské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, psychologie nebo v oboru adiktologie. Práce je možná ve skupině i s jednotlivcem (Miovsky, 2015). Indikovaná prevence leží na pomezí mezi léčbou a selektivní prevencí. Na rozdíl od selektivní prevence vykazuje vyšší míru korelace s individuálními znaky rozvoje závislostního chování. Od léčby se liší požadavkem, aby jedinec splňoval kriteria MKN-10, jedině tehdy může být jedinec léčen. (Nevoralová, 2013)

2.5 Nespecifická primární prevence

Do nespecifické primární prevence můžeme zařadit programy, které v rámci prevence podporují formy chování, které jsou obecně vyžadovány bez kladení důrazu na konkrétní riziko. Tyto programy kladou důraz na výchovné přístupy, které přirozeně formují osobnost jedince, jeho postoje, zájmy, hodnoty a mravní povědomí atd. Pod nespecifickou prevencí si tedy můžeme vybavit aktivity orientované na efektivní využití volného času, upevnění zdraví a zdravého životního stylu. Dále je také kladen důraz na budování tzv. bezpečného prostředí, jehož záměrem je směřovat ke zdraví a zároveň snižovat riziko výskytu nebezpečných jevů a situací. S tímto druhem prevence se nejčastěji setkáváme v rodině, kde by se tento typ prevence měl vyskytovat nejpřirozeněji a měl by být prováděn, dále by se měla objevovat i ve škole, kde by měla navazovat prevence specifická (Miovský et. al.2015, p. 83).

V České republice je zkušenost, kdy v krátké minulosti primární prevence došlo k značnému přeceňování a zároveň i podceňování nespecifické primární prevence. Nespecifická primární prevence má své místo v širokém pojetí primární prevence a její přístupy usnadňují rozvoj harmonické osobnosti, možnost rozvoje nadání, pohybových a sportovních aktivit a zájmů celkově. Proto veškeré aktivity, které kladou důraz na snižování rozvoje rizikových forem chování a mají obecný ochranný potenciál. Mezi ně můžeme řadit například zájmové a sportovní kroužky, či programy zaměřené na zlepšení životního stylu. Všechny tyto programy by existovali, byly podporovány a rozvíjeny i za předpokladu, že by neexistoval pojem drogová závislost, s kterým primární prevence úzce souvisí (Prevence rizikového chování, 2014, online).

3 Zásady efektivní primární prevence

Z pohledu efektivní primární prevence můžeme říct, že existuje několik obecných kritérií, která představují střed několika různých výzkumných zjištění a praktických zkušeností, která můžeme označit jako zásady efektivní primární prevence. A tak konkrétní preventivní program či intervence by měli tyto kritéria naplňovat a jsou i součástí tzv. minimálního preventivního programu (Miovský et. al. 2015).

Tyto zásady efektivní primární prevence jsou také součástí standardů kvality preventivních programů (MŠMT, 2005) Tyto standardy v různých variantách rozebírají ve svých dřívějších tuzemských prací také např. Bém a Kalina (2003) a Nešpor (1999). Mezi zásady efektivní primární prevence řadíme:

- Komplexnost a kombinaci mnohočetných strategií působící na konkrétní cílovou skupinu (rodina, škola, komunita, vrstevníci aj.) Neboť z bio-psycho-sociálního modelu a ze seznamu rizikových faktorů vyplývá, že důvody rizikového chování jsou různorodé a tak programy by měli být koncipovány co nejvíc komplexně a zohledňovat více faktorů a vytvářet koordinovanou spolupráci jinými institucemi (Miovský et. al. 2015).
- Kontinuita působení a systematickosti plánování. Programy na sebe musí navazovat a doplňovat se. Jejich vzájemná návaznost musí být zřetelná a zohledněná ve způsobu realizace (Miovský et. al. 2015).
- Cílenost a adekvátnost informací a forem působení směrem k cílové populaci zohledňující věkový, sociokulturní a demografický charakter (Miovský et. al. 2015).
- Včasný začátek preventivních programů, nejlépe už v předškolním věku. Z tohoto důvodu, že osobní orientace, postoje a názory se formují už již v nejranějším dětském věku. Jednoznačně vyplývá, že čím dříve se začne s prevencí tím je ve výsledku prevence účinnější (Miovský et. al. 2015).
- Pozitivní orientace primární prevence a předvedení konkrétních alternativ. Podpora zdravého životního stylu by měla být součástí každého preventivního programu společně s nabídkou pozitivních alternativ atraktivních pro příslušnou cílovou skupinu (Miovský et. al. 2015).
- Využití „KAB“ modelu – orientace především na kvalitu postojů a změnu chování. Cílem prevence je snaha změnit chování tak, aby žáci měli mít možnost získat odpovídající sociálních dovedností a dovedností pro běžný život. Např. zvýšení odolnosti mladých lidí proti tlaku a vlivům různých typů RCH doprovázený s nácvikem asertivity a schopnosti odmítání zlepšení sociální komunikace a schopnosti obstát v kolektivu a naučit se řešit konflikty přiměřeným způsobem (Miovský et. al. 2015).
- Využití „peer“ prvku, důraz na interakci a aktivní zapojení. Mezi dětmi a dospívajícími mají větší vliv vrstevníci, než přirození nositelé autority a tak mohou pozitivně ovlivnit jejich názory a postoje a tak významně přispět ke snížení rizikového chování (Miovský et. al. 2015).

- Denormalizace se snaží změnit normy a hodnoty, aby žákům rizikové chování nepřipadalo normální (např. kouřit je normální), proto je cílem denormalizace zvýšit povědomí mezi žáky o daném problému či rizikovém chování a následně tak zvýšit morálku a snahu účastnit se na řešení problému. A k tomu by měli přispívat preventivní programy (Miovský et. al. 2015).
- Podpora protektivních faktorů ve společnosti a vytváření podpůrného a pečujícího prostředí se snahou umožnit dětem a mladým navázání uspokojivých vztahů. Součástí primární prevence je i nabídka specializované péče a eventuálně poskytnutí krizové intervence (Miovský et. al. 2015).
- Nepoužívání neúčinných prostředků je prokazatelné, že pouhé poskytnutí zdravotnické či jiného typu informací o konkrétním typu rizikového chování. Dále za málo účinné nebo zcela neúčinné jsou považovány programy postavené na odstrašování, zastrašování, zakazování, přehánění následků užívání a moralizování. I přesto, že jsou mnohdy učiteli, rodiči považovány za účinné, tak to není pravda (Miovský et. al. 2015).

4 Cíle a cílové skupiny primární prevence

Výsledným cílem primární prevence je snaha co nejvíce předcházet vzniku rizika pro zdraví u dětí a dospívajících a současně se snažit redukovat důsledky a dopady spojené s určitým typem rizikového chování (např. šikana, záškoláctví, rasismus atd.) V rámci specifické primární prevence je tento cíl dále členěn do několika dalších rovin. Důraz je kladen na zamezení výskytu projevů rizikového chování u co nejvyššího počtu žáků, nebo aby k výskytu projevů vůbec nedošlo. Tohoto cíle se ale nepodaří vždy dosáhnout u všech jedinců a není to ani z další důvodů reálné tak jako nelze odstranit rozdíly ekonomické, etnické či genetické predispozice k různým duševním poruchám a onemocněním či špatný vliv rodiny. Aby bylo vůbec možné naplnit cíl primární prevence jsou definovány další tři úrovně obecných cílů specifické primární prevence rizikového chování (Miovský et. al. 2015).

- a) Za předpokladu, že se nedaří u některých jedinců zabránit rozvoji projevů rizikového chování, je snaha zaměřena na oddálení tohoto rozvoje co nejpozdějšího věku společně se snahou minimalizovat rizika spojená s tím chováním jak z pohledu jednotlivce, tak společnosti (Miovský et. al. 2015).
- b) Za předpokladu, že se nedařilo u některých jedinců zabránit rozvoji výrazných projevů rizikového chování. I nadále se snažíme na jedince působit a motivovat jej k opuštění od této činnosti a podporovat je k návratu k životnímu stylu, který s tím to jednáním nemá nic společného. Rovněž dále minimalizujeme rizika, která jsou spojena s těmito projevy (Miovský et. al. 2015).
- c) Pokud došlo k výraznému rozvoji rizikového chování snaha je zaměřena na zajištění adekvátních prostředků, které jsou určeny na ochranu před dopady tohoto jednání a dále také na motivaci jedince k využití specializované pomoci v poradenské nebo léčebné oblasti (Miovský et. al. 2015).

4.1 Cílové skupiny

Cílovou skupinou preventivního programu můžeme definovat jako skupinu populace, na kterou se konkrétní preventivní program zaměřuje a je tedy díky svým cílům a metodám nejvíce vhodný. Proto je nutné jasné vymezení cílové skupiny a kritérii, která tuto cílovou skupinu charakterizují (Miovský, et. al., 2015, p. 89).

Cílové skupiny se dají definovat podle několika kritérii jak podle typu prevence:

- Programy všeobecné prevence se soustředí na obecnou populaci nebo její část, které doposud není identifikovatelná dle individuálních rizikových faktorů (Miovský, et. al., 2015).
- Programy selektivní prevence se soustředí na specifické skupiny např. žáci se zvýšeným rizikem problémového chování, se závislostním chováním (dětí z rodin alkoholiků) (Miovský, et. al., 2015).

Programy indikované prevence se soustředí na jednotlivce, jenž dle diagnostických znaků nevykazují problém se závislostí, ale mohou vykazovat charakteristické rysy rizikového chování (intervence zaměřená na mladé experimentátory s drogami) (Miovský et. al., 2015).

Další kritéria pro definování cílové skupiny jsou:

Věkové kritérium rozděluje populaci do pěti cílových skupin. Hranice mezi skupinami zrcadlí významné vývojově-psychologické periody a systém členění cílové populace dle věku ve školských zařízeních. Dále dělní odpovídá věkové hranici stanovené zákonem (Miovský, et. al., 2015).

- **Předškolní věk (3-6 let)**
- **Mladší školní věk (6-12 let)**
- **Starší školní věk (12-15 let)**
- **Mládež (15-18 let)**
- **Mladí dospělí (18-26 let)**

Kritérium náročnosti rozděluje cílovou skupinu dle ověřitelného vztahu k rizikovému vztahu významné míry zdravotní a sociální zátěže. Ta se promítá do zranitelnosti vůči jednotlivým formám rizikového chování. Objevuje se zde termín nezasažená populace. Tímto termínem je označena skupina, kde se zatím konkrétní formy rizikového chování neobjevili. Tento termín je pak dále dělen do 6 skupin podle zdravotní a sociální náročnosti. (Miovský, et. al., 2015).

Kritérium sociálně-společenskéje úzce související s předchozími dvěma kritérii a společně tvoří jednotný rámec a vzájemně se doplňují. Sociálně-společenské kritérium má hlavní význam pro institucionální diferenciaci cílových skupin. (Miovský, et. al., 2015).

- Znevýhodněná komunita (např. Romové, uprchlíci, přistěhovalci)
- Rodina s rizikovými faktory (např. děti alkoholiků, nebo uživatelů návykových látek.
- Děti ohrožené nedokončením školní docházky hlavně děti ve věku 10-14 let
- Mladí pachatelé trestných činů snaha o zamezení dalšího stigmatizování a recidivě této populace
- Mládež ohrožena sociálně-ekonomickým vyloučením jedná se o mládež ve věku 13-26 let, která je charakteristická svými problémy se školní a pracovní integrací (Miovský, et. al., 2015).

Institucionální kritérium -toto kritérium má největší význam ve školní prevenci. Definice a kritéria cílových skupin jsou propojeny s rozdělením v rámci profesního hlediska, s nímž tvoří slučitelný celek. V případě školní prevence můžeme určit několik cílových skupin, u nichž má toto rozdělení smysl hlavně z důvodu zvolení efektivní intervence preventivního programu (Miovský, et. al., 2015).

- Žáci a studenti základní a středních škol patří k velmi dobře dostupně cílové skupině a míra institucionální dosažitelnosti je zde velmi vysoká.
- Studenti vysokých škol představují velmi specifickou a samostatnou cílovou skupinu, neboť sítí efektivních preventivních programů je zde užší. To je zapříčiněno vyšší inteligencí a mírou kritického myšlení a znalostí o rizikovém chování a společně s jiným společenským postavením.
- Děti a mladiství v zařízeních ústavní péče. Sem spadají děti a mladiství v ústavní a ochranné výchově (tj. diagnostické ústavy, dětské domovy). Zde je míra dosažitelnosti cílové skupiny je dobrá, zároveň škála projevů rizikového chování je rozsáhlá.
- Nezaměstnaní mladí lidé do 26 let disponují velmi špatnou mírou dosažitelnosti jako ostatní nezaměstnaní, kteří jsou ohroženi zvýšeným rizikem vzniku závislého chování.
- Rizikové profese a to především do 26 let v oblasti zdravotnictví a školství a jiných pomáhajících profesí ve vztahu k určitému typu rizikového chování (Miovský, et. al., 2015).

Vedle zmíněných kritérií dále EMCDDA (2011) také definuje a rozděluje cílové skupiny v selektivní prevenci dle příslušnosti jedince (Miovský, et. al., 2015).

- Etnická skupina
- Rodina s rizikovými faktory
- Pohlaví
- Tzv. rekreační uživatelé (Miovský, et. al., 2015).

5 Minimálně preventivní program

Minimálně preventivní program (dále jen MPP) je obecný/á rámeček/předloha pro školní preventivní program. Cílem MŠMT ČR bylo přesně určit základní představu, jak by měl být program komplexní a dlouhodobý školní program a přitom splňovat a být součástí školního vzdělávacího programu vycházejícího z osnov a učebního plánu. Tento program je konkrétním dokumentem školy zaměřený na výchovu žáků směrem ke zdravému životnímu stylu, na jejich personální a sociální rozvoj společně s rozvojem sociálně komunikačních dovedností. Měli by obsahovat programy specificky zaměřené na jednotlivé druhy rizikového chování. MPP vychází z vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce s žáky a snaha o zapojení celého pedagogického sboru školy a o spolupráci zákonných zástupců žáků školy. Měl by se skládat ze tří částí. A to ze souboru pravidel, která vedou ke zvýšení bezpečnosti žáků ve škole a na školních akcích, dále pak z programů pro rozvoj dovedností pro život (lifeskills) a také z programů zaměřených na rozvoj sociálních dovedností (socialskills) a dovednosti sebe-ovlivnění (selfmanagement). A už zmíněné programy specificky zacílené na jednotlivé formy RCH. Za jeho zpracování odpovídá školní metodik prevence. A podléhá kontrole České školní inspekce.(Miovský et. al. 2015)

MPP definuje Metodický pokyn MŠMT ČR č. j. 20006/2007-51. Zároveň však tento materiál nepřináší mnoho konkrétních parametrů, jak přesně (struktura, rozsah, obsah) by měl vypadat.(Miovský et. al. 2015, s.99) MPP má jasně stanovené dlouhodobé a krátkodobé cíle a měl by být naplánován tak aby mohl být následně řádně vyplněn. Často je program součástí běžné výuky žáků. MPP by měl respektovat rozdíly ve školním prostředí, v tom smyslu, že by měl respektovat rozdíly mezi jednotlivými žáky, třídami. Snaha je také zaměřena na oddálení a bránění nebo snížení výskytu projevů RCH, také se snaží zvyšovat schopnosti žáků konat informovaná a zodpovědná rozhodnutí (BÁRTÍK et. al., 2010).

Abychom mohli vytvořit MPP, musíme vycházet z dostupných vnitřních a vnějších zdrojů školy. Prvně je důležité analyzovat riziková místa ve škole a důkladně zmapovat situace v jednotlivých třídách, vůči projevům RCH žáků. Mapování se dělá na základě výskytu projevů RCH ve škole. Základem je zodpovědět otázku „Co chceme?“ následně po analýze a zmapování se stanoví cíle pro konkrétní MPP školy. Cíle by měli být specifické, měřitelné, přijatelné, reálné a časově ohraničené. Po stanovení cílů si školní metodik prevence (dále jen ŠMP) uspořádá jednotlivé aktivity pro všechny cílové skupiny (žáci, učitelé, rodiče). Důležitou položkou je stručná charakteristika programu (kdo ho realizuje, doba konání a osoby, které nesou odpovědnost za program). Na konec ŠMP shromažďuje informace a zpětné reflexe z průběhu MPP a z evidovaných výskytů forem RCH, vytváří u jednotlivých žáků z těchto podkladů dokumentaci. S tvorbou a realizací MPP může pomoci ŠMP krajský metodik prevence nebo preventivní pracovníci nestátních neziskových organizací (BÁRTÍK et. al., 2010).

6 Sociální dovednosti

Sociální dovednosti definujeme jako dovednosti adaptivního, naučeného společensky přijatelného chování, které umožňuje efektivně se vypořádat s požadavky a výzvami běžného denního života (Miovský b et. al. 2015, s.102). Mezi sociální dovednosti řadíme hlavně schopnost odolávat sociálnímu tlaku, dále pak asertivitu (zdravé sebeprosazení), empatii, komunikaci, řešení konfliktů a předvídání následků svého vlastního jednání. Snaha je též kladena na vytvoření zdravé sítě sociálních vztahů, mediální gramotnosti, včetně schopnosti odolávat reklamě na návykové látky, dále pak na dovednosti spojené se zaměstnáním a změnou při přechodu do nového prostředí a rodičovské dovednosti. Dále k zmíněným sociálním dovednostem patří sociální percepce (sebereflexe, poznávání ostatních), zvládání konfliktních, zátěžových situací (copingové strategie) a tvořivost v sociálním chování a komunikaci (Miovský, et. al., 2015, p. 51).

Sociální dovednosti sehrávají významnou roli jak v rodinném tak školním životě, tak i v budoucím osobním a profesním životě. Osvojením těchto sociálních dovedností můžeme docílit vytvoření kladných vazeb a dobrých vztahů, s tím souvisí i přijetí sociálních norem a pravidel, zodpovědnosti pro pomoc druhým a všeobecnému dodržování základních lidských práv. Tyto dovednosti jsou z pohledu prevence důležité pro správný vývoj dítěte a důležité pro úspěch ve škole a ve skupině mezi vrstevníky. Sociální dovednosti důležité pro úspěch ve škole jsou dle studií následující: schopnost naslouchat a dodržovat školnímu řádu a pravidel stanovených ve třídě, respekt k pokynům od učitele, schopnost požádat o pomoc, spolupráce s druhými dětmi a schopnost ovládat temperamentní vlastnosti při konfliktních situacích (Miovský, et. al., 2015).

Když shrneme výše zmíněné poznatky, můžeme sociální dovednosti klasifikovat do následujících sociálních dovedností:

- Komunikační dovednosti- jsou schopnost být přiměřeně otevřený, hovořit o svých pocitech, účinně se dorozumívat jak verbálně tak nonverbálně, vyjednávat a nacházet kompromis, vyslechnout druhé a umět poskytnout zpětnou reflexi
- Schopnost čelit sociálnímu tlaku a umět odmítat
- Asertivní dovednosti – jsou částečně podobné komunikačním dovednostem a dovednosti odmítnout, sem spadá schopnost prosazování a odmítání požadavků nebo přijímání kritiky, ale i komplimentů a pochvaly.
- Schopnost empatie – umění interpretování pocitů a chování druhých a porozumění životním situacím (Miovský, et. al., 2015).

K zvládání sociálních dovedností se využívá interaktivních metod učení, hraní rolí a diskusí. Sociální dovednosti budou účinně zvládnuty, budou-li procvičovány zejména v kontextu konkrétních každodenních situací a v konkrétních problémových či rizikových situacích pro odpovídající cílové/věkové skupiny. Návik těchto dovedností by měl být dlouhodobý a měl by být prováděn proškolenými pracovníky (Miovský, et. al., 2015).

7 Evaluace

Každý preventivní program by měl projít evaluací. To jest, že by mělo být ověřeno, zda je preventivní program pro konkrétní cílovou skupinu vhodný (podávané informace odpovídají psychosociální úrovni dítěte), že nepůsobí kontraproduktivně (tzn. program nemá negativní dopad) a cíle které byly stanoveny byly naplněny. Čím lépe máme definované cíle, metody a cílové skupiny tím snadněji je možné dopad programu výzkumně ověřit. Pokud nemáme jasně stanovené cíle a cílovou skupinu, je vyloučeno aby byla kvalitní evaluace provedena (Miovský, et. al., 2015, p. 52).

Skácelová (2010, s 113) uvádí že: „Evaluace je nezbytná komponenta minimálního preventivního programu“ Dále říká : „Evaluace není pouze nástrojem hodnocení vykonané práce, ale především může (a měla by) sloužit jako jedno ze základních východisek pro plánování primárně preventivních aktivit pro příští rok“ Také dále tvrdí, že evaluace by měla soustředit na všechny cílové skupiny (žáky, učitele, rodiče), nikoli pouze na skupinu žáků.

7.1 Typy evaluací

K evaluaci programů primární prevence můžeme přistupovat různě, v současné době existuje několik modelů, jak můžeme nad programy přemýšlet a jak je hodnotit (Miovský, et. al., 2015, p. 53).

Každá evaluační metoda se odlišuje dle toho, k čemu jsou výsledky evaluace použity.

7.1.1 Formativní evaluace

Tento typ evaluace má se zaměřuje na cíl, nalézt silné a slabé stránky evaluované primární intervence a snaží se navrhnout změny, které povedou k úplnému odstranění nebo zlepšení slabých stránek (WHO, 2000a). Cílem této metody je hlavně zlepšení nebo zdokonalení (lektora, programu), nikoli přímí postih za objevené nedostatky.

7.1.2 Normativní evaluace

Tento typ evaluace je pravým opakem formativní evaluace a jeho hlavním cílem může být snaha o zrušení programu jako takového a to z různých důvodů například z „politických důvodů“ dále výsledky evaluace mohou přinášet sankce pro realizátory programy za nedostatky, nižší dotace v dalším dotačním období atd. Někdy bývá označována také jako sumativní evaluace. Normativní evaluace porovnává hodnocený program s existujícími standardy, s jejich mírou a kvalitou naplnění nebo je porovnává s již existujícím programem, který tyto standardy naplňuje (Miovský et. al., 2015, p. 53)

Další možností, jak metody evaluace rozlišovat je zaměření na jednotlivé fáze realizace preventivní intervence.

7.1.3 Evaluace přípravy

Tato metoda evaluace se soustředí, jak kvalitně je daný program připraven, ještě předtím než je program spuštěn. Hodnocení se zaměřuje na stav připravené dokumentace a veškerých přípravných kroků. To zahrnuje sledování, kvality projektového managementu, přípravy finančního a materiálního zajištění projektu, dále pak odpovídající úrovni vzdělávání všech realizátorů preventivní intervence (Miovský, et. al., 2015, p. 54).

7.1.4 Evaluace procesu

Při tomto typu evaluace se klade důraz na vlastní realizaci programu. Hodnotí se, zda části intervence na sebe logicky navazují, které mohou usnadnit orientaci v problematice pro příjemce intervence dále je zaměřena na kvalitu jednotlivých kroků intervence s ohledem na přípravou fázi (WHO,2000b, Kröger, 1998). Tento typ evaluace je dost obtížnou částí evaluace preventivní intervence. Oproti evaluaci přípravy kdy hodnotitel vychází z písemných dokumentů zpracovaný při plánování projektu, je při evaluaci procesu hodnotitel odkázán především na realizátora, jeho spolupracovníky nebo na informace získané přímo od účastníků preventivního programu, případně ještě na data získaná vlastním pozorováním (Miovský b et. al. 2015, p. 54).

7.1.5 Evaluace výsledku

Nebo také měření efektivity se zaměřuje na dopad intervence u cílové skupiny, která je definovaná v přípravné fázi projektu, případně na další dopady, které program působí (Kuipers, 1998). Při tomto typu evaluace je na místě kombinovat kvantitativní a kvalitativní výzkumné metody, protože tato kombinace těchto metod může zprostředkovat informaci o reálných souvislostech zasazených do výsledku evaluované intervence. Bez kvalitativních výzkumných metod je těžké zjistit zda evaluovaná intervence ovlivňuje to, co skutečně ovlivňovat má, či jakým způsobem zvolenou charakteristiku cílové skupiny opravdu ovlivňuje (WHO, 2000c, Kröger, 1998). Projev změny chování v měřitelné míře se může objevit u účastníků preventivní intervence až s delším časovým odstupem, než se uskutečňuje samotné měření. Dokonce některé pozitivní změny chování u cílové skupiny, se nemusí projevit vůbec a to z toho důvodu, že jedinci u nichž ke změně došlo se mohou obávat vyčlenění z kolektivu a proto se mohou jevit jako neovlivněná část cílové skupiny (Miovský b et. al. 2015, p. 54).

Proto je téma efektivity primární prevence tak složité a citlivé. Termín efekt nebo dopad na cílovou skupinu je množina fenoménů, do které spadají znalosti, dovednosti, názory a postoje nebo různé typy vzorce chování. Tento efekt je samozřejmě možné ověřovat a měřit. Efektivní program nemůže být efektivní pokud není vědecky ověřen (jedná se tak o přístup, který není založen na důkazech). (Miovský b et. al. 2015).

Poslední typ dělení evaluace, který tady chci zmínit je následující:

7.1.6 Experimentální typ evaluace

Experimentální evaluace je založena na použití experimentální a kontrolní skupiny, které jsou vybrány náhodným výběrem a hodnotíme u nich stav před a po provedení preventivní intervence a samozřejmě i dopad s odstupem času po skončení intervence. Závěrem pak porovnááme rozdíl výsledků u experimentální skupiny se skupinou kontrolní, kde intervence neprobíhala (Miovský, et. al., 2015, p. 55).

7.1.7 Kvaziexperimentální typ evaluace

Evaluace kvaziexperimentální se liší od předchozí tím, že nemáme kontrolní skupinu a pracujeme jen se skupinou experimentální. Výběr experimentální skupiny není náhodný. Tudíž je podroben určitým kriteriím a často tak dochází k záměrnému výběru. Slouží v situacích, kdy není možné provést běžný experiment (tzn. Chtěli bychom měřit preventivní dopad co nelze opakovat nebo by to bylo eticky nevhodné) (Miovský, et. al., 2015, p. 55).

EMPIRICKÁ ČÁST

Následující kapitola je věnována výzkumné části práce, která je součástí této bakalářské práce. Teoretická část čtenáře seznamuje s pojmy týkajícími se primární prevence a její efektivity a její evaluace minimálního preventivního programu prováděného na školách. Věnovala se také pojmu rizikového chování a sociálním dovednostem, na které má intervence nestátní neziskové organizace Semiramis z.ú. působit. Tato část vychází z prostudované odborné literatury.

Na základě získaných dat ze sedmých tříd základních škol. Do výzkumu bylo vybráno šest základních škol ze středočeského kraje byla vytvořena empirická část práce. Empirická část se soustředí na zmapování efektivity intervence prováděných preventivních programů na těchto školách. Tato intervence byla prováděna formou dvou modulů (III. a IV.) v rozsahu dvakrát tři vyučovací hodiny v každé ze šestých tříd během roku 2015/2016. K realizaci tohoto výzkumu byla zvolena kvantitativní metoda sběru dat. Metoda sběru dat byla provedena formou dotazníkové studie. Dotazníky, které byly použity pro tuto studii byly tvořeny na základě evaluační tabulky viz. Příloha 1. a 2., která definuje znalosti a dovednosti. Tyto definované cíle budu pozorovat, jestli byly naplněny/nenaplněny nebo byly naplněny jen částečně.

8 Cíl výzkumu

Cílem bakalářské práce je zmapovat, úroveň efektivity intervence preventivního programu VDPP II., konkrétně modulů III. („Táhneme za jeden provaz“) a IV. („Když se někdo topí“) a zjistit u zkoumaného vzorku zda můžeme pozorovat změnu ve znalostech a dovednostech žáků, které se snaží intervence ovlivnit. K naplnění cíle empirické části byly použity dotazníky, které byly rozdány výzkumnému souboru před prováděnou intervencí a a poté ještě znovu bezprostředně po provedené intervenci preventivních programů.

8.1 Stanovení výzkumného problému

Gavora (2010) uvádí existenci tří typů výzkumných problémů, které jsou charakterizovány určitými znaky. Podle těchto charakteristických znaků dělíme tyto problémy na deskriptivní, kauzální a relační typ. Podle toho jaký zvolíme typ, nám do jisté míry předurčí i výzkumné metody, které budou během výzkumu realizovány. Ve své práci jsem použil deskriptivní typ problému, který hledá odpověď na otázku: „Jaké to je?“ Deskriptivní typ popisuje stav nebo výskyt zkoumaného jevu. Při tomto typu výzkumného problému se nejvíce uplatňují výzkumné metody pozorování, interview nebo dotazníkové šetření. V mé práci jsem na základě Gávory (2010) použil výzkumnou metodu dotazníkového šetření.

Z výše zmíněného byl stanoven výzkumný problém otázkou: „Jaký je rozdíl ve znalostech a dovednostech žáků 2. stupně základních škol v oblasti vztahů v kolektivu a prevenci šikany, před prováděnou intervencí primárně preventivních programů neziskové organizace Semiramis z.ú. a bezprostředně po ní?“ Stanovením výzkumného problému se objevil prostor pro vytvoření výzkumné otázky a dvou dotazníků, které specifikují zmíněné znalosti a dovednosti v oblasti vztahů v kolektivu a prevence šikany.

1. Je možné považovat prováděnou intervenci centrem primární prevence Semiramis z.ú. za efektivní?
2. Byly sestaveny dva dotazníky, které vymezují dílčí hypotézy, které mají být ověřeny znalosti a dovednosti žáků po prodělané intervenci. Jednotlivé cíle zároveň definují jednotlivé znalosti a dovednosti v oblasti vztahů a prevence šikany, které by měli získat nebo už je mají.
 - Zná zásady skupinové práce. Ví, proč je důležité umět pracovat v náhodně vytvořených skupinách, umí spolupracovat v náhodně vytvořených a různě početných skupinách v rámci bloku.
 - Zná různé druhy komunikace a uvědomuje si její důležitost (soulad/nesoulad verbální/neverbální komunikace), dokáže v rámci bloku vhodně komunikovat (verbálně/neverbálně)

- Uvědomuje si sílu kolektivu a důležitost každého jedince. Ví, že v kolektivu můžou vznikat problémy, které je třeba řešit. Ví, že změna kolektivu může nastat až po změně na úrovni jedince. Dokáže nahlédnout a prezentovat přednosti i nedostatky celé třídy.
- Ví, co je šikana jak na ni vhodně reagovat a je možné ji řešit. Dokáže se vcítit do jednotlivých aktérů šikany a navrhnout řešení situace.
- Ví, co je pro něho důležité v kamarádství. Dokáže vyhodnotit vlastnosti a způsoby chování důležité v kamarádství.
- Ví, jak se podílet na tom, aby třída fungovala jako zdravý kolektiv. Dokáže vymyslet, co může udělat pro zlepšení kolektivu. Dokáže hovořit o svých pocitech.
- Ví, co potřebuje ve třídě změnit a jak svůj požadavek vhodně formulovat. Ví, že vhodně formulovaná kritika může mít pozitivní dopad. Umí formulovat a přijímat pozitivní kritiku.

9 Metodologie

9.1 Intervence primární prevence nestátní neziskové organizace Semiramis z.ú.

9.1.1 Program všeobecné dlouhodobé primární prevence zaměřený na RCH a zdravý životní styl (Program VDPP II.)

Tento typ programu je realizován na školách od školního roku 2007/2008. Je zaměřen na práci s kolektivem a budování pozitivních mezilidských vztahů. Jde o zdravou interakci ve skupině, zdravé sebepojetí, schopnost tolerance vůči odlišnostem umění spolupráce a komunikace s ostatními ve skupině. Během realizace programu je kladen důraz na upevnění životních postojů a hodnot vedoucí ke zdravému životnímu stylu. Součástí jsou témata týkající se různých forem RCH (rasismus, závislostní chování, šikana, agresivita, rizikové sexuální chování aj.), (Operační manuál Centra primární prevence, revize 2015).

Dále se zaměřím jen na tématické bloky probíhající v 7. ročnících 2. stupně základních škol.

9.1.2 Vztahy v kolektivu, prevence šikany

Stěžejním cílem bloků je předcházení šikany ve školním prostředí. Pro úspěšné naplnění tohoto cíle se pracuje s žáky na budování zdravých vztahů v kolektivu a rozvíjení schopnosti vzájemné spolupráce (sociálních dovedností tzn. sociál skills). Během programů jsou použity interaktivní techniky, při kterých žáci pracují ve dvojicích, menších skupinách a v neposlední řadě v rámci celé třídy. S žáky se pracuje na formulování a přijímání pozitivní kritiky prostřednictvím zážitkových technik. Prostřednictvím těchto technik jsou žáci seznámeni s pocity účastníků šikany. Důraz je také kladen na rozvíjení schopností vzájemné komunikace a budování kolektivní zodpovědnosti a vědomí (Operační manuál Centra primární prevence, revize 2015).

Koncepty bloků Programu VDPP II. Pro 7. ročníky základních škol.

Jde v pořadí už o třetí blok, který je na škole realizován a je zaměřen na vztahy v kolektivu a prevenci šikany.

Interaktivní techniky použité v III. modulu

- *Jmenovky + co se nám jako třídě podařilo od minulého setkání* - lektori zdůrazňují celé třídě, že jde o úspěchy celé třídy a nejde o úspěchy jednotlivce (např. zlepšení vztahů ve třídě, lepší schopnost skupinové práce aj.)
- *Spolupráce ve dvojicích: „Prasopes“, „Oslík“, „Tangram“* - důraz je kladen na práci v náhodně utvořených dvojicích pro posílení dovedností spolupráce a tolerance.
- *Spolupráce v menších skupinách: „Molekuly“, „Slepý vláček“* - důraz je kladen na spolupráci a zásady spolupráce, které jsou s dětmi společně reflektovány (tzn. jaké typy zásad spolupráce použili)

- *Spolupráce ve velkých skupinách:* „Tichá pošta na záda“, „Rybičky a rybáři“, „Stavění věže“ - důraz je znovu kladen na spolupráci a utváření kompromisů během spolupráce.
- *Spolupráce v rámci celé třídy:* „Vesmírné moduly“, „Brod“, „Provazová lávka“ - žáci se snaží uplatnit zásady spolupráce, které společně s lektory vymysleli a bez vnějšího zásahu lektorů nebo pedagoga se snaží splnit společný úkol (Operační manuál Centra primární prevence, revize 2015).

Interaktivní techniky použité v IV. modulu

- *Jmenovky + 2 vlastnosti, které by určitě měl mít můj kamarád a 1 vlastnost kterou by určitě mít neměl* – v reflexi se lektori snaží propojit společně s žáky s tématem šikany a vyzdvihnout postřehy které žáci přinesly
- *Interaktivní techniky:* „Puntíky“, „Ignorace“, „Kruhy“- tyto techniky jsou zaměřené na snahu zprostředkovat pocity aktérů šikany.
- *Interaktivní techniky:* „Tučňáci a plameňáci“, „Besipka“, „Vrah“ - tyto techniky slouží k rozpořbování a uvolnění atmosféry ve třídě, v reflexi se lektori snaží tyto techniky navázat na téma šikany a jejího šíření ve třídě a možných návodů jak se k situaci stavět a co dělat.
- *Hlavní technika:* „Plakát proti šikaně“ - během této techniky se žáci snaží uplatnit znalosti a dovednosti, které se dozvěděli o šikaně jako takové o pocitech aktérů, jak se mají zachovat pokud si šikany všimnou a následně tyto poznatky prezentovat před třídou. Práce probíhá v menších skupinách s důrazem na vzájemnou spolupráci členů skupinek.
- *Závěrečná technika:* „Lednice“ - slouží k ošetření po náročném tématu, žáci mají za úkol se vzájemně pochválit a vyzdvihnout pozitivní stránky jednotlivců (Operační manuál Centra primární prevence, revize 2015).

Následuje pak výběr tématu na další setkání, který si žáci volí samy. Jednotlivá témata (sexuální RCH, závislostní chování aj.) jsou zaměřena na jednotlivý typy RCH a také na změnu chování k zdravému životnímu stylu, ale tím se už ve své práci nezabýváme.

10 Výzkumný soubor

Data byla vyhodnocována celkem ze tří základních škol ze středočeského kraje. Z těchto 3 škol byly vybráno 6 tříd, kde byla prováděna dotazníková studie. Respondenty tohoto výzkumu byly žáci 7. třídy základních škol. Celkem bylo osloveno 265 respondentů a to ve dvou kolech. V prvním kole, které bylo zaměřeno na spolupráci a komunikaci v kolektivu. V tomto kole jsem dotazník poskytl 133 respondentům, z toho bylo 78 dívek a 55 chlapců. Ve druhém kole, které bylo zaměřeno na konkrétní RCH a to na šikanu se dotazníkového šetření zúčastnilo 132 respondentů. Z toho bylo 74 dívek a 58 chlapců. Respondenti obou kol dotazníkového šetření pocházeli z malých měst do 25 000 obyvatel ze středočeského kraje.

Další data pro výzkum byla získána z interních zápisů neziskové organizace Semiramis z.ú., kdy lektori vždy vyplňují po provedení PPP na škole pro každou třídu. V interním zápise lektori vyplňují evaluační tabulku, kde zaznamenávají míru splnění (cíle bylo dosaženo: ano, ne, částečně). Toto vyplnění záleží na subjektivním dojmu lektora, zda se mu v dané třídě podařilo cíl PPP naplnit. Vzor tohoto zápisu je uveden v příloze práce.

Všichni respondenti spadají do cílové skupiny, která je definována věkovým kritériem a to do skupiny mladší školní věk 12-15let. Výzkumný soubor nebyl vybrán náhodně. Výběr byl podmíněn školami, na kterých tento typ programu probíhal, a třídy byly vybrány na základě zmíněných bloků, které jsou zaměřeny na vztahy v kolektivu a prevenci šikany. Dalším kritériem pro zařazení školy a třídy do výzkumu bylo, že se škola s výzkumem souhlasila. Toho jsem docílil rozesláním mailů školním metodikům prevence s prosbou, zda by jim nevadilo, že dotazníkové šetření bude prováděno u nich na škole, přičemž škola i žáci zůstanou v anonymitě. Proto jsou jednotlivé školy označeny jako škola 1 až 6.

10.1 Výzkumné metody

V praktické části práce byly využity metody kvantitativního výzkumu. Z metod kvantitativního výzkumu realizátor primárně využil dotazníkové studie, pro kterou byly sestaveny dva nestandardizované dotazníky, viz příloha 1. a 2. Dotazníková studie byla zvolena jako nejekonomičtější metoda, jak po stránce finanční, tak po stránce časové, neboť dotazníky byly součástí 3 hodinového preventivního programu. K vyhodnocení sesbíraných dat byla použita deskriptivní statistika.

10.1.1 Dotazníkové šetření

Realizace dotazníkového šetření proběhla na třech základních školách ze středočeského kraje v šesti třídách sedmého ročníku druhého stupně základních škol. Dotazníky byly rozdány respondentům vždy před intervencí PPP a bezprostředně po ní. Žáci na vyplnění dotazníku měli maximálně 10 minu. Hayesová, (1998) uvádí: měření postojů a identifikace s nimi přináší řadu problémů. Odpovědi jsou proto často zkreslené z toho důvodu, že „lidé neradi vyjadřují své skutečné postoje, pokud se domnívají, že s nimi někdo nebude souhlasit.“ Respondenti se jednoduše snaží napsat, to co si myslí, že po nich zadavatel chtěl. „Sociální žádoucnost tedy ovlivňuje výpovědi.“ Další skutečností je to, že „postoje a názory mají obrovskou variabilitu a respondenti si při vyplňování dotazníku ani plně neuvědomují složitost a souvislost svých postojů.“ Namísto toho se snaží odpovědět tak, jak si myslí, že je pro danou otázku nejvhodnější nebo na ni byli připraveni minulou situací (např. prostřednictvím intervence PPP). Uvědomují si, že zadávání

dotazníku ihned po bloku je velmi krátká doba a tento fakt se určitě promítl do výsledku dotazníkového šetření.

10.1.2 Deskriptivní statistika

Ferjenčík (2010) uvádí: „Statistika je název pro velký soubor nástrojů kvantitativní analýzy. Slouží k systematickému, přehlednému, a srozumitelnému utřídění a charakterizování nasbíraných údajů. Dále slouží k vyvozování smysluplných zveřejnění na základě zkoumaných dílčích zjištění“

Z důvodu rozmanitosti otázek v dotazníku bylo nutné vyhodnotit každou otázku samostatně a následně pak bylo možné interpretovat výsledky. Deskriptivní statistika byla realizována pomocí programu Microsoft Excel. Sebíraná data byla uspořádána do dvou tabulek, viz tabulka 1 a 2, které představují databáze z III. a IV. Modulu, které jsou popisovány v kapitole 9.1.2. Z těchto dvou databází byly sestaveny kontingenční tabulky pro každou otázku z dotazníku viz přílohy kontingenční tabulky 1-11 a 1-14. Na základě těchto kontingenčních tabulek byly prováděna evaluace výsledku, kde autor porovnával znalosti a dovednosti žáků před intervencí PPP a bezprostředně po ni. Tyto výsledky jsou rozebrány níže v kapitole 10.2 interpretace výsledků.

10.1.3 Sestavování dotazníků

Při sestavování dotazníku je nutné brát v úvahu určité omezení, které existují. Návrh dotazníku by měl vycházet z výzkumných otázek a odpovídat jim. Otázky umožňují lepší orientaci v souvislostech a tak výčet informací, které je potřeba získat. Pokud připravujeme nový dotazník právě pro tento projekt, je nutné toto rozhodnutí učinit hned na začátku výzkumu, protože na jeho výsledku hodně záleží. Zodpověděním otázky: Jak dlouhý má být dotazník? Nám pomůže a ovlivňuje tak návratnost a kvalitu získaných dat. Vhodné je zvolit kratší dotazník, který má vyšší návratnost a klidnější odpovědi, než dlouhý dotazník. Pokud je doba nutná k vyplnění dotazníku delší jak 20-30 minut, může to být problém. Pouze pilotní otestování zjistí jak dlouhá doba k vyplnění je nutná. Dalším omezením při sestavování dotazníku může být, jakou formou bude respondentům předkládán, zda to bude osobní formou, nebo elektronickou, či jinou. Posledním a neméně důležitým omezením, s kterým se výzkumník může setkat, jsou etické aspekty (Punch, 2008). Při tvorbě dotazníku je důležité klást důraz na správnou formulaci, aby nedocházelo k nejasnému pochopení otázky.

Pro tuto práci jsem sestavil dva typy dotazníků, které mapují znalosti a dovednosti žáků 2. stupně základních škol ve středočeském kraji v oblasti prevence RCH a zdravého životního stylu před konáním bloku a bezprostředně po něm. Pro tvorbu dotazníku jsem použil uzavřené otázky. Na tyto otázky respondenti odpovídali zaškrtnutím z vybraných odpovědí, které měli k dispozici. V prvním dotazníku bylo možné odpovědět více správnými odpověďmi, což po sběru prvního kola se ukázalo jako nevhodné a pro respondenty matoucí. V druhém už byla správná vždy jen jedna odpověď z vybraných odpovědí. Oba dva typy dotazníků byly plně anonymní. Na realizaci dotazníku měli respondenti 10 minut a vždy před začátkem bloku a 10 minut před koncem poslední hodiny v realizaci bloku. Z důvodu lepší přehlednosti jsou dotazníky součástí příloh, viz Příloha 1. a Příloha 2.

První dotazník je více všeobecný a je zaměřen především na spolupráci a vzájemnou komunikaci. Je sestaven z 10 uzavřených otázek, ke kterým byly vybrané odpovědi. Jedna otázka byla otevřená (otázka 6.), ale vztahovala se k jedné uzavřené otázce (otázka 5.). Respondenti měli možnost u dvou otázek (otázka 2. a 4.) více správných odpovědí, viz Příloha 1.

Druhý dotazník už je specifitější a zaměřuje se na konkrétní RCH, a to na šikanu. Je sestaven z 14 otázek, které zjišťují úroveň znalostí a dovedností z tématu šikana. Otázky jsou formulovány jako uzavřené, na které respondenti odpovídali za pomoci vybraných odpovědí. V tomto typu dotazníku byla už možná vždy jen jedna správná odpověď a to z důvodu snazšího vyhodnocování a také z důvodu vyšší validity, viz příloha 2.

10.2 Interpretace výsledků

Při vyhodnocování výsledků jsem se zaměřil na změnu mezi vstupními a výstupními znalostmi a dovednostmi před provedením intervence PPP a hned po provedení intervence PPP. Změnu jsem pozoroval zvláště u modulu III. a zvláště u modulu IV. Tabulka č. 1 reprezentuje respondenty modulu III. a tabulka č. 2 reprezentuje respondenty modulu IV.

Tabulka č. 1: Popis souboru v modulu III.

škola	třída	Počet žáků		
		dívky	chlapci	celkem
ZŠ 1	7.A	13	7	20
ZŠ 2	7.B	14	12	26
ZŠ 3	7.A	12	6	18
ZŠ 4	7.B	10	7	17
ZŠ 5	7.C	15	11	26
ZŠ 6	7.A	14	12	26
	celkem	78	55	133
		Pohlaví		

Tabulka č. 2: Popis souboru v modulu IV.

škola	třída	Počet žáků		
		dívky	chlapci	celkem
ZŠ 1	7.A	13	10	23
ZŠ 2	7.B	11	12	23
ZŠ 3	7.A	12	6	18
ZŠ 4	7.B	10	7	17
ZŠ 5	7.C	14	11	25
ZŠ 6	7.A	14	12	26
	celkem	74	58	132
		Pohlaví		

10.2.1 Interpretace výsledků modulu III. „Táhneme za jeden provaz“

Jak už bylo zmíněno, z důvodu rozmanitosti dotazníku, byla každá otázka vyhodnocována samostatně. K tomu bylo nutné z databáze vytvořit kontingenční tabulku pro každou otázku. Tyto tabulky jsou uvedeny v příloze. Aby se případný čtenář této práce mohl v tabulce orientovat, je nutné si uvědomit, že řádek pohlaví značí i zvolené odpovědi respondentů. Pokud tabulka obsahuje 0, znamená to, že respondent otázku nevyplnil. Pokud se ve sloupci objevuje 2 a více čísel

oddělených, respondent zvolil více odpovědí. Tyto odpovědi se ale mohly vyskytovat pouze u otázek 2., 3., 4., 6. a to pouze v prvním dotazníku. Druhý dotazník už měl pouze jednu správnou odpověď. Z toho plyne, jestli je tomu tak i u jiných otázek, dotazník není validní. Hodnotu čísel v řádku pohlaví určuje pořadí odpovědí vycházející z dotazníku (např. u otázky číslo jedna hodnota 1 v řádku pohlaví představuje odpověď: „Více než z běžné výuky“. A tak tomu je i v případě klíče u jednotlivých tabulek z dotazníku „Když se někdo topí“.

Otázka č. 1: „*Formou interaktivních technik si s toho zapamatuješ z tématu:*“:

Tabulky uvádím pro přehlednost v přílohách. Z tabulky III. 2 vyplívá, že možnost 1.: *více než z běžné výuky* zvolilo před blokem 41 (30,83 %) respondentů z celkového počtu respondentů po bloku už to bylo 57 (42,86 %) respondentů. Druhou vybranou možnost 2: *„méně než z běžné výuky“* zvolilo před blokem pouze 5 (3,76 %) respondentů a po bloku to bylo 7 (5,26 %) respondentů. Možnost 3: *stejně*, zvolilo před blokem 18 (13,53 %) respondentů a po bloku tuto možnost volilo 30 (22,56 %) respondentů. Možnost 4.: *záleží na konkrétním tématu*. Zvolilo před blokem 56 (42,11 %) a po bloku 32 (24,06%). Žádnou odpověď nezvolilo před blokem 10 (7,52 %) a po bloku 4 (3 %) respondentů zbylé odpovědi nebyly validní. S těchto výsledků se nedá vytvořit validní závěr. Nárůst i pokles je v jednotlivých odpovědích minimální. Těmito důvody se budu zabývat v diskuzi.

Otázka č 2: „*Skupinová práce pro tebe představuje.*“ Zde měli respondenti možnost označit více odpovědí. Tato otázka se pokouší vytvořit obraz výzkumníkovy jak děti samotné na spolupráci přemýšlí v rámci PPP. Pro přehlednost uvedu jen možnosti s největším počtem odpovědí.

Z tabulky III. 3 můžeme vyčíst, že nejvíc respondenti volili možnost 2: *Zábavu*, kterou zvolilo před blokem 93(69,93 %) a po bloku 103 (77,44 %) respondentů. Další možnost, kterou respondenti nejvíce volili, byla možnost 2,4: *zábavu, povinnost* zvolilo před blokem 12 (9, 02 %) a po bloku 9 (6,77 %) respondentů. Poslední zmíněnou nejčastější odpovědí u této otázky byla možnost 1,2: *stres, zábavu* volilo před blokem 7 (5,26 %) a po bloku 8 (6,02 %) respondentů. S těchto výsledků vyplívá, že pro většinu žáků je spolupráce zábavná a pro malou část respondentů představuje zábavu ale zároveň i povinnost ale také stres a zábavu.

Otázka č 3: „*Co podle tebe patří mezi zásady skupinové práce?*“ Zde měli respondenti možnost označit také více odpovědí. Aby otázka byla úplně správně zodpovězená, měli zvolit z možností 1,3,4 (*přijmout názor druhých, schopnost slevit ze svých názorů, vyjasnění pracovních rolí*), ale z důvodu špatně formulované otázky se tak nestalo. Respondenti častěji volili jednu s těchto možností. Zde se také zabývám pouze odpověďmi s největším počtem respondentů.

Z tabulky III. 4 můžeme vyčíst, že nejčastěji volenou možností respondenty před blokem byla možnost 1: *přijmout názor druhých* a to 84 (63,16 %) po bloku tato možnost volilo 80 (60,15 %). Další možností, která se objevovala častěji, než většina ostatních, byla možnost 4.: *vyjasnění pracovních rolí*. Tuto možnost volilo před blokem 20 (15,04 %) a po bloku 22 (16,54 %) respondentů. Za ní hned byla možnost 3: *schopnost slevit ze svých názorů* tu zvolilo před blokem 13 (9,77 %) a po bloku 9 (6,77 %) respondentů. Všechny správné odpovědi zvolili pouze 3 (2,26 %) respondenti před blokem a po bloku 4 (3 %) respondenti. Což je zanedbatelný počet z celku 133 respondentů.

Otázka č. 4: „*Práci ve dvojici považují za:*“ U této otázky měli respondenti možnost zaškrtnout více odpovědí, nebyla zde žádná možnost, která by se dala považovat za správnou. Tato otázka sloužila výzkumníkovy k vytvoření představy, jak respondenti vnímají spolupráci ve skupinách a zda se na této představě dá vyhodnotit „dovednost spolupráce“ respondentů. Znovu se zabývám pouze odpověďmi, které volilo nejvíce respondentů.

Z tabulky III. 5 můžeme vyčíst, že nejvíce volili respondenti možnost 3: *zábavnou* před blokem tuto možnost vybralo před blokem 57 (42,86 %) a po bloku 56 (42,11 %) respondentů. Dále respondenti nejčastěji volili možnost 2,3: *přínosnou, zábavnou*. Tuto variantu zvolilo před blokem 18 (13,53 %) a po bloku 20 (15,04 %). Další možnost, která se často vyskytovala, byla možnost 1,3: „*důležitou, zábavnou*.“ tuto odpověď volilo před blokem 18 (13,53 %) a po bloku 17 (12,78 %) respondentů.

Otázka č. 5: „*Jaké způsoby komunikace denně používáš (doma ve škole, s kamarády)?*“ Tato otázka zjišťuje, jaké druhy komunikace respondenti znají. Zde mohli respondenti označit taky více odpovědí. Chybou ze strany výzkumníka byl fakt, že tato skutečnost nebyla uvedena u otázky a to mohlo ovlivnit respondenty při zodpovídání.

Z tabulky III. 6 můžeme vyčíst, že nejčastěji se vyskytovanou odpovědí, byla možnost 1: *verbální* před blokem ji vybralo 62 (46,62 %) a po bloku 63 (47,37 %) respondentů. Druhou nejčastěji vybíranou možností, byla možnost 4: *vizuální (skupinová)*. Tuto možnost zvolilo před blokem 23 (17,29 %) a po bloku 17 (12,78 %) respondentů. Dále respondenti volili možnost 1,2: *verbální, neverbální*: před blokem ji zvolilo 7 (5,26 %) a po bloku 15 (11,28 %) respondentů. Tato možnost byla zásadní v tom, že tyto dva typy komunikace byly součástí některých reflexí technik tohoto modulu.

Otázka č. 6: „*Je ti nějaký z výše vypsanych termínů nejasný? Vypiš je.*“ Tato otázka byla volná, ale odpovědi se vztahovaly k otázce č. 5.

Z tabulky III. 7 můžeme vyčíst, že nejčastěji zvolenou možností respondentů, byla možnost 0, což znamená, že respondenti na otázku vůbec neodpovídali. Před blokem tuto možnost zvolilo 112 (84,21 %) a po bloku 126 (94,74 %) respondentů. Dále často respondenti volili možnost 1: *verbální* tuto možnost zvolilo před blokem 7 (5,26 %) a po bloku 4 (3 %) respondentů. Ostatní zvolené možnosti odpovědi jsou zanedbatelné.

Otázka č. 7: „*Může nám nějak pomoci pozorování shody MLUVENÉ a MIMOSLOVNÍ komunikace v komunikaci s druhými?*“

Z tabulky III. 8 můžeme vyčíst, že nejčastěji respondenti volili možnost 4: *nevím*, tuto možnost zvolilo před blokem 58 (43,61 %) a po bloku 48 (36,1 %). Druhou v pořadí nejčastěji respondenti volili možnost 1: *ano*. Před blokem ji zvolilo 38 (28,57 %) a po bloku 46 (34,59 %) respondentů. Třetí nejčastěji volenou možností respondenty, byla možnost 3: *možná*. Tu zvolilo před blokem 27 (20,3 %) a po bloku 35 (26,32 %) respondentů.

Otázka č. 8: „Co je podle tebe dobrý kolektiv? Jak bys ho charakterizoval/a?“

Z tabulky III. 9 můžeme vyčíst, že respondenti nejčastěji volili možnost 2: *Všichni nejsme kamarádi, ale když se pohádáme, jsme schopni se domluvit*. Tuto možnost volilo před blokem 88 (66,17 %) a po bloku 87 (65,41 %) respondentů. Druhou nejčtenější a zároveň i zajímavou odpovědí byla možnost 1: *Nikdy se nehádáme a všichni jsme nejlepší kamarádi*. Tuto variantu odpovědi zvolilo před blokem 22 (16,54 %) a po bloku 28 (21,1 %) respondentů.

Otázka č. 9: „Může jedinec kolektiv nějak ovlivnit, změnit? Tato otázka byla zaměřena na to, jestli si respondenti dokážou uvědomit důležitost každého jedince v kolektivu.

Z tabulky III. 10 můžeme vyčíst, že nejčastěji byla zvolena možnost 2: *Ano, směrem k lepšímu, ale i k horšímu*. Před blokem ji zvolilo 105 (78,95 %) a po bloku 94 (70,68 %) respondentů. Druhou odpovědí, kterou respondenti volili, byla možnost 4: *Ne, kolektiv je vždy silnější, než jeden jedinec*. Tuto variantu zvolilo před blokem 22 (16,54 %) a po bloku 29 (21,8 %) respondentů. Zbylé odpovědi jsou ve vztahu k těmto dvěma odpovědím zanedbatelné, tudíž je nemůže označit ani za validní.

Otázka č. 10: „Při práci ve dvojici jsem spíše:“ tato otázka byla zaměřena na dovednost spolupráce, v jaké pozici se respondenti cítí při spolupráci.

Z tabulky III. 11 můžeme vyčíst, že nejčastěji respondenti vybírali možnost 3: *Záleží na dvojici*. Tuto variantu zvolilo před blokem 80 (60,15 %) a po bloku 73 (54,89 %) respondentů. Druhou častou odpovědí, byla možnost 1: *Aktivnější*. Tu zvolilo před blokem 42 (31,58 %) po bloku 34 (25,56 %) respondentů. Ostatní odpovědi se vyskytují v tak malém počtu, že ve vztahu k těmto dvěma odpovědím jsou zanedbatelné.

Otázka č. 11: „Když v dobrém kolektivu vzniknou problémy?“ Touto otázkou si výzkumník snažil udělat představu, jestli si respondenti uvědomují, že v kolektivu mohou vznikat problémy, ale tyto problémy se dají řešit.

Z tabulky III. 12 můžeme vyčíst, že nejčastěji zvolenou odpovědí respondentů byla možnost 1: *V každém kolektivu vznikají problémy, ale v dobrém kolektivu se tyto problémy dají řešit*. Tuto variantu před blokem zvolilo 98 (73,68 %) a po bloku 106 (79,7 %) respondentů. Druhou často volenou odpovědí, byla možnost 3: *Mohou vznikat, ale nevím, jestli se dají řešit, asi záleží na problému*. Tuto možnost před blokem zvolilo 16 (12 %) a po bloku 11 (8,27 %) respondentů.

10.2.2 Interpretace výsledků modulu IV. „Když se někdo topí“

Otázka č. 1: „Když se řekne šikana, představím si?“

Z tabulky IV. 13 můžeme vyčíst, že téměř jednoznačně respondenti volili možnost 4: *Ponížení*. Tuto variantu zvolilo před blokem 123 (93,2 %) a po bloku 131 (99,24 %) respondentů.

Otázka č. 2: „Šikana není když?“

Z tabulky IV. 14 můžeme vyčíst, že jednou z nejčastěji volených odpovědí respondenty, byla možnost 1: „*Když se dívám, nikomu tím neubližuji.*“ Před blokem ji vybralo 51 (38,63 %), po bloku 26 (19,69 %) respondentů. Tento rozdíl můžeme hodnotit jako kladný. Další častou odpovědí, byla možnost 2: „*Když se kluci poperou kvůli holce.*“ Tuto variantu před blokem zvolilo 42 (31,82 %), po bloku 57 (43,18 %) respondentů. Tento rozdíl je také pozitivní změnou. Další odpovědi už se nevyskytovali s takovou četností.

Otázka č. 3: „Do šikany nepatří?“

Z tabulky IV. 15 můžeme vyčíst, že nejčastější volenou odpovědí respondenty, byla možnost 3: *Podpora slabšího.* Možnost označilo před blokem 79 (59,85 %), po bloku 108 (81,82 %) respondentů. Další možnosti už nebyly tak četné. Přesto uvedu jednu, u které můžeme pozorovat pozitivní změnu, byla to možnost 2: „*Ponižování druhého ne moc často, ale dlouho.*“ Tuto variantu označilo před blokem 21 (15,91 %) a po bloku jen 5 (3,79 %) respondentů.

Otázka č. 4: „Přemýšlel jsi někdy, jak se oběť cítí?“

Z tabulky IV. 16 lze vyčíst, že nejčastější vybranou odpovědí byla možnost 1: *Ano.* Před blokem ji označilo 110 (83,3 %) po bloku 113 (85,61 %) respondentů. Toto zjištění je vnímáno taky pozitivně. Zbylé označené možnosti se nevyskytovali s takovou četností.

Otázka č. 5: „Co oběť prožívá?“

Z tabulky IV. 17 téměř jednoznačně vychází jako nejčastěji zvolená odpověď možnost 4: „*Deprese.*“ Před blokem tuto možnost vybralo 128 (96,97 %) a po bloku to bylo stejný počet respondentů.

Otázka č. 6: „Jaké pocity určitě agresor neprožívá?“

Z tabulky IV. 18 už nevychází tak jednoznačně jedna odpověď jak tomu bylo u předchozí otázky. Zde nejčastěji respondenti volili možnost 4: „*Lásku*“ před blokem ji označilo 77 (58,3 %) a po bloku 78 (59,1 %) respondentů. Další častěji se vyskytovanou a zajímavou odpovědí byla možnost 1: „*Strach*“ tuto možnost před blokem vybralo 20 (15,15 %) a po bloku 10 (7,58 %) respondentů.

Otázka č. 7: „*Když se šikany přímo neúčastním a oběti si nevšímám, nikomu tím neuškodím.*“ U této otázky mohlo dojít k jejímu špatnému pochopení a to mohlo určitě ovlivnit výsledky.

Z tabulky IV. 19 je možné vyčíst z výše zmíněného důvodu, že respondenti volili ve velké četnosti obě odpovědi. Toto možnost rozeberu v diskuzi. Častěji volenou odpovědí byla možnost 1: *Ano.* Tu označilo před blokem 76 (57,58 %) po bloku 73 (55,3 %) respondentů. Možnost 2: *Ne.* Označilo před blokem 48 (36,36 %) po bloku 59 (44,7 %) respondentů.

Otázka č. 8: „Když ve třídě chci něco změnit a nesouhlasím s určitým druhem chování, co můžu udělat?“

Z tabulky IV. 20 můžeme vyčíst, že nejčastěji volenou odpovědí, byla možnost 3: „*Správně zvolená slova, která neponíží a svěřit se učitelí*“. Tuto variantu označilo před blokem 82 (62,12 %) po bloku 72 (54,55 %) respondentů. Další často označovanou odpovědí byla možnost 1: „*Nic, jedinec nic neudělá*“. Před blokem ji označilo 24 (18,18 %) a po bloku 23 (17,43 %) respondentů.

Otázka č. 9: „Může být kritika, co neublíží?“

Z tabulky IV. 21 vychází jako nejčastěji označovaná odpověď možnost 3: „*Ano*.“ Tuto možnost zvolilo před blokem 81 (61,36 %) a po bloku 86 (65,15 %) respondentů.

Otázka č. 10: „Může kritika nastartovat změnu chování, které se Vám nelíbí?“

Z tabulky IV. 22 lze zjistit, že nejčastěji označovanou odpovědí byla možnost 1: „*Ano*.“ Tuto variantu označilo před blokem 71 (53,79 %) po bloku 64 (48,5 %) respondentů. Druhou často označovanou odpovědí, byla možnost 3: „*Ano, jeli konstruktivní*.“ Tuto variantu označilo před blokem 16 (12,12 %) po bloku 45 (34,1 %) respondentů. Tuto změnu můžeme vnímat pozitivně.

Otázka č. 11: „Vyber příkladů pozitivní kritiku...“

Z tabulky IV. 23 lze vyčíst, že nejčastěji označovanou odpovědí byla možnost 4: „*Takto uklizený pokoj si nepředstavuji, uklidíme ho spolu, ukážu ti, jak na to*.“ Před blokem ji označilo 111 (84,1 %) a po bloku 110 (83,3 %) respondentů.

Otázka č. 12: „Můj kamarád by měl být?“

Z tabulky IV. 24 vyplývá, že nejčastěji označovanou odpovědí byla možnost 2: „*Podporující*.“ Před blokem ji označilo 132 (100 %) a po bloku 129 (97,73 %) respondentů. Proč došlo k poklesu, se zamýšlím v diskuzi.

Otázka č. 13: „Můj kamarád by neměl být?“

Z tabulky IV. 25 vychází jako nejčastěji označovaná odpověď možnost 2: „*Agresivní*.“ Před blokem ji označilo 120 (90,91 %) a po bloku 113 (85,61 %) respondentů.

Otázka č. 14: „Jaké druhy šikany existují?“

Z tabulky IV. 26 vyplývá, že nejčastěji označovanou odpovědí byla možnost 1: „*Psychická, fyzická, kiber*.“ Před blokem ji označilo 129 (97,73 %) po bloku 132 (100 %) respondentů.

Souhrnné evaluační tabulky, které byly sestaveny, na základě evaluačních tabulek vyplněné lektory pro přehlednost uvedu v rámci příloh.

Etické aspekty výzkumu

Etické aspekty výzkumu byly ošetřeny prostřednictvím existujícího primárně preventivního programu neziskové organizace Semiramis z.ú., který je obsáhlý v rámci etického kodexu. Informovaný souhlas už byl prováděn před začátkem působení organizace na školách a tím pádem jsem nemusel požadovat informovaný souhlas od žáků. Pro jistotu jsou všechny data získaná z výzkumu anonymní.

Diskuze

Prvním cílem práce bylo zjistit, jestli je možné považovat prováděnou intervenci centrem primární prevence Semiramis z.ú. za efektivní. Tento cíl se nepodařilo validně naplnit, a to z toho důvodu, že k sběru dat docházelo bezprostředně po bloku a to je příliš krátká doba, abychom výsledky mohli považovat za validní. Druhý faktor, který ovlivnil validitu, byly nevhodně sestavené dotazníky pro moduly III. a IV. V jakých oblastech byly dotazníky špatně sestaveny, vysvětlím v dalším odstavci. Ale pokud porovnáme výsledky z dotazníku a porovnáme je s výsledky, které vyplnili lektori bezprostředně po bloku na základě svého subjektivního dojmu. Tak výsledky žáků a lektorů se shodují. Evaluační tabulka, která byla sestavena z evaluačních tabulek z interního zápisu, je uvedena v přílohách.

Druhým cílem bylo na základě dotazníkového šetření, snaha o změření znalostí a dovedností žáků před probíhajícím blokem a hned po bloku. Následně pak porovnat a ověřit, zda došlo k naplnění dílčích hypotéz. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že se podařilo většinu hypotéz ověřit a prováděná intervence měla vliv na žáky minimálně hned po prodělané intervenci PPP, jestli tomu je dlouhodobě o tom se můžeme polemizovat, ale snad aspoň u některých žáků ano. I přesto, že dotazníkové šetření ukázalo, že intervence měla vliv. Oba dotazníky měly spoustu chyb, proto by nebylo vhodné jejich opětovného užití, pokud by neprošly úpravami. První problém, který vznikl, při sestavování dotazníků bylo to, že znalosti se do otázek obsáhnout dají celkem bez problému, ale to se nedá říct o dovednostech, protože měřit úroveň dovedností pomocí dotazníků je velmi složité, možná až nemožné. Další chybou, která se vyskytla, při sestavení prvního dotazníku, bylo nešťastně zvolený typ odpovědí s možností označit více předem vybraných odpovědí. Tato skutečnost zbytečně komplikovala samotné vyhodnocování dat získaných s tohoto dotazníku a způsobila, že u některých otázek byla spousta dotazníků nepoužitelná. Pokud by měla být volena kombinace odpovědí s jednou a více možnostmi je nutné tuto skutečnost uvést za otázku, aby se tak předešlo nesrozumitelnosti otázky. Další nešťastnou chybou, byla skutečnost, že jsem v dotazníku zapomněl uvést možnost zvolit své pohlaví. To způsobilo komplikaci při samotném zadávání dotazníků, v každé třídě jsem musel žáky instruovat, jak mají dotazník, poznačit abych mohl později poznat pohlaví, navíc to zbytečně prodlužovalo čas nutný pro vyplnění dotazníku, což mohl být problém hlavně na konci bloku. Z důvodu, že se žáci těší na konec výuky, je jejich pozornost o to snížena. V obou dotaznících mi také chyběla možnost, díky které bych mohl jednoduše párovat dotazníky. Tuto skutečnost jsem ošetřil, tak že děti si nechávali vstupní dotazník u sebe. Ten označili příslušnou značkou, kterou jsem uvedl na tabuli a u výstupního dotazníku, tuto značku dali do kroužku. Tato metoda se mi jevila jako jednoduchá a snadná. Skutečnost byla jiná, když jsem vyhodnocoval dotazníky, tak mohlo dojít k záměně. Což mohlo také ovlivnit výsledky. V druhém dotazníku už byly vybrané odpovědi nastaveny tak, aby vždy byla pouze jedna správná odpověď, avšak došlo k jiné chybě to, k špatné formulaci otázek. A to konkrétně u otázky č. 7: Když se šikany přímo neúčastním a oběti si nevšímám, nikomu tím neuškodím? Při vyhodnocování mi došlo, že při hlubším zamyšlení se dá na otázku odpovědět oběma možnostmi a obě jsou obhajitelné. Výsledky odpovědí, které jsem zjistil, na tuto otázku odpovídají tomuto předpokladu.

Další chyby ve formulaci otázek v dotazníku jsou například v otázce č. 6: Jaké pocity určitě agresor neprožívá? Chybu shledávám v tom, že otázka je formulována záporně a žáci, kteří jsou například dis., mohli mít problém s touto otázkou, což mohlo ovlivňovat výsledky šetření. Pokud by měl být výzkum znovu prováděn, určitě by nebylo vhodné použít stejné dotazníky. Před novým výzkumem by dotazníky museli projít mnohými úpravami, aby výsledky z dotazníků byly opravdu validní. Během vyhodnocování dotazníků se u některých otázek objevoval mírný pokles v některých otázkách ve zvolených odpovědích u respondentů. Tento pokles se objevil u obou dotazníků. První zajímavý pokles, kterého jsem si všiml, je v prvním typu dotazníku u otázky č. 3: Co podle tebe patří mezi zásady skupinové práce. V tabulce III. 4. můžeme vidět pokles okolo 3 %. Správnou odpověď před blokem označilo 63,16 % a po bloku to bylo už jen 60,15 %. Další pokles můžeme pozorovat u otázky 9: Může jedinec kolektiv nějak ovlivnit, změnit? V tabulce III. 10 můžeme tento pokles vidět u možnosti 2 a to o necelých 8 %, před blokem ji označilo 78,95 % a po bloku už jen 70,68 % respondentů. Pokles můžeme také pozorovat v druhém dotazníku u otázky č. 8: Když ve třídě chce něco změnit a nesouhlasím s určitým druhem chování, co můžu udělat? V tabulce IV. 20 můžeme vidět pokles u možností 3 okolo 7,5 %. Před blokem tuto odpověď označilo 62,12 % a po bloku už jen 54,55 %. Další poklesy byly u otázek č. 11,12,13 dotazníků IV. K poklesu vždy dochází u správně zvolených odpovědích vždy maximálně do 5 %. Proč k tomuto poklesu docházelo, je otázkou, intervence PPP měla mít přesně opačný vliv. Jeden z důvodů proč se tomu tak stalo, může být motivace u některých žáků k vyplnění stejného dotazníku, když už ho jednou vyhodnocovali. Nemyslím si, že důvodem by mohla být provedená intervence nekvalitně. Chyba mohla také nastat z mé strany při párování dotazníků. Další faktor, který ovlivnil výsledky dotazníkového šetření, byl fakt ten, že kapacita třídy a její uspořádání pro PPP nebylo vhodné pro vyplňování dotazníků, žáci neměli dostatek soukromí k samostatné práci. Z toho důvodu pak docházelo, že někteří žáci vytvářeli skupinky, kde společně odpovídali na otázky, nebo jen vzájemně opisovali. Můžeme se na to dívat jako na schopnost spolupráce, nebo také tak, že někteří jedinci, neradi projevují svůj názor veřejně, protože mají strach, aby se jejich názor nelišil od názoru většiny. Dále ne všichni respondenti dotazník brali vážně a ojediněle docházelo k náhodnému zodpovězení dotazníku, aniž by si respondent vůbec přečetl otázky.

Pokud bych uvažoval nad tím, že bych tento výzkum opakoval tak aby mohl být proveden kvalitněji. Bylo by lepší se zaměřit jen na znalosti žáků v daném tématu a ne současně na dovednosti, jelikož jsou těžko měřitelné na základě získaných dat z dotazníku. Dalším krokem by byla důkladná oprava dotazníku. Otázky by měly být srozumitelněji formulované, pokud by měly mít otázky více správných odpovědích, mělo by u všech otázek být uvedeno kolik je v otázce správných odpovědích. Každý dotazník by měl obsahovat kód, podle kterého by výzkumník pak snadno mohl párovat dotazníky spolu. V záhlaví dotazníku by v žádném případě nemělo chybět ani pohlaví respondenta a i věk, aby bylo možné lépe ověřit, zda respondent spadá do cílové skupiny. Při následném třídění dat za použití statistiky by bylo lepší vytvořit kontingenční tabulky nejen pro jednotlivé otázky, ale také pro jednotlivé třídy, které byly zahrnuty do výzkumu. Neboť když jsem ve své práci udělal kontingenční tabulky, z celého souboru by bylo velmi obtížné aplikovatelné na jednotlivé tabulky vyplněné lektory, proto musela být pak vytvořena souhrnná evaluační tabulka, kde bylo možné výsledky porovnat. Poslední změna, která by mohla zajistit lepší validitu výsledků, by se týkala samotného zadávání dotazníků. K zadávání dotazníku by mohlo docházet už na konci II. modulu programů primární prevence a druhý typ dotazníku by byl zadáván na začátku modulu IV. První dotazník pro modul IV. by byl zadáván na konci III. modulu. Dobré by také bylo zajistit, aby žáci na vyplňování dotazníků pracovali co nejvíce samostatně. Tohoto by šlo nejlépe dosáhnout, kdyby žáci dotazník vyplňovali v třídě uzpůsobené pro běžnou výuku.

Závěr

Ve své bakalářské práci se v teoretické části zabývám efektivitou primární prevence a evaluací primárně preventivních programů prováděných na základních školách, za použití mnou sestaveného deskriptoru. Chtěl jsem upozornit na to, že evaluace vyplňována na konci lektory do evaluační tabulky na základě jen jejich subjektivního dojmu by neměla být dostačující a při nejmenším by se měla opírat o výsledky například z dotazníkového šetření. I za předpokladu, že lektoři primárně preventivních programů evaluací vyplňují svědomitě a snaží se být co nejvíce objektivní. Cílem mé práce proto bylo pokusit se sestavit deskriptor (dotazník), který by měřil úroveň znalostí a dovedností žáků před probíhajícím preventivním programem, bezprostředně po skončení programu. A na základě výsledků z těchto dotazníků a následného porovnání zjistit, zda se evaluační cíle (znalosti a dovednosti) podařilo naplnit a taky aby vznikla data, která by se dala porovnat s evaluační tabulkou vyplňovanou lektory.

Na základě zjištěných výsledků z dotazníkového šetření a následném utřídění do podoby, aby byly možné porovnat se souhrnnou evaluační, mohu konstatovat, že se mi podařilo naplnit oba cíle. První cíl, na základě shromážděných dat se mi podařilo naplnit a programy prováděné neziskovou organizací Semiramis z.ú. jsou efektivní. Druhý cíl, který se soustředil na ověření dílčích hypotéz a to tak, že jsme pomocí dotazníků, měřil znalosti a dovednosti žáku před prováděnou intervencí primárně preventivních programů a bezprostředně po prodělané intervenci se na základě shromážděných dat také podařilo ověřit. Zda jsou data na tolik validní, aby mohly kvalitně ověřit naplnění cílu v mé práci je otázkou, neboť byly shromažďována s velmi malým časovým odstupem a tak se jejich validita snížila na minimum. I přesto měl tento výzkum smysl, protože mi umožnil nahlédnout do problematiky evaluačního procesu. Tato problematika je velmi složitá a obtížně proveditelná a to jak z aspektu časového, tak finančního.

Evaluace procesu je důležitou součástí všech programů primární prevence a nemělo by se na ni zapomínat i přes její časovou a finanční náročnost. Na jejím základě můžeme zjistit, jestli jsou programy primární prevence prováděny efektivně. Pokud budou prováděny efektivně, budou mít větší dopad na cílovou skupinu, pro kterou jsou určeny a tak bude možné lépe předcházet projevům rizikového chování. A tak podporovat jedince ke zdravému životnímu stylu v běžném životě. Jedinec pak bude mít větší šanci uplatnit znalosti a dovednosti získané v tomto programu a lépe tak odolávat nátlaku dnešní společnosti.

Bibliografie

BÁRTÍK, Pavel. Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie. Vyd. 1. Editor Lenka Šťastná. Praha: Sdružení SCAN, c2010, 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

EXNEROVÁ, M., KOPICOVÁ, S. Operační manuál centra primární prevence. Interní dokument Semiramis o.s., revize 2015.

Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Portál.

GALLÁ, M a kol. Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí- příručka o efektivní školní prevenci. Praha: Sananim, 2005. 155 s. ISBN 80-86734-38-2

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-859-3179-6.

Nevoralová, M., & Šťastná, L. (2013). Indikovaná primární prevence užívání návykových látek v praxi. *Adiktologie*, 13(1), 24-37.

MIOVSKÝ, Michal, Tereza ADÁMKOVÁ, Miroslav BARTÁK, et al. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.

MIOVSKÝ, Michal, Anna AUJEZKÁ, Iva BUREŠOVÁ, et al. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.

MIOVSKÝ, Michal, Roman GABRHELÍK, Miroslav CHARVÁT, Lenka ŠŤASTNÁ, Lucie JURYSTOVÁ a Veronika MARTANOVÁ. *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ a Lenka ČABLOVÁ. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování: Minimální preventivní program školy*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 98-105. ISBN 978-80-7422-391-4.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Lenka ČABLOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ a Michaela VESELÁ. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi: Dovednosti pro život (Lifeskills)*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 47-52. ISBN 978-80-7422-394-5.

MIOVSKÝ, Michal a Lenka ŠŤASTNÁ. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 52-57. ISBN 978-80-7422-391-4.

PUNCH, K. F. *Základy kvantitativního šetření. 1. vyd. Praha: Portál, sro, 2008. 152 s. ISBN 978-80-7367-381-9.*

WHO (2000a). International Guidelines for evaluation of treatment services and systems for psychoactive substance use disorders. Geneva: WHO/UNCP/EMCDDA.

WHO (2000b). Process Evaluations. Workbook No. 4. Geneva: WHO/UNDCP/EMCDDA.

WHO (2000c). Outcomes Evaluations. Workbook No. 7. Geneva: WHO/UNDCP/EMCDDA.

Internetové zdroje:

Evaluace. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): WikimediaFoundation, 2001- [cit. 2016-11-16]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Evaluace>.

Metodický pokyn č. j. 20 006/2007-51 k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. In: Věstník MŠMT ČR [online]. Praha: MŠMT ČR, 2007, poslední úpravy 16. 10. 2007, © 2013- 2014 [cit. 2016-11-21]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vestniky/vest_MSMT_11_2007.pdf.

MŠMT ČR Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů primární prevence užívání návykových látek. Praha: MŠMT 2005 [online] [cit. 2016-11-21]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz>

MŠMT ČR, Metodický pokyn primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních [online]. 6. dubna. 2007 [cit 2016-11-21] Dostupné naWWW: <http://www.msmt.cz>

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018 [online]. Praha: MŠMT ČR, 2013, 25 s. [cit. 2016-11-20]. Dostupné z: http://www.zslidickabrno.cz/data/download/files/skolni_preventivni_strategie/msmtstrategie-prevence-rizikoveho-chovani-2013-2018.pdf.

Programy primární prevence: Prevence-info [online]. [cit. 2015-08-09] Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/dobra-praxe/programy-primarni-prevence>

Primární prevence - charakteristika. Národní informační centrum pro mládež [online]. © 2015 [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/primarni-prevencecharakteristika>

Vybrané termíny primární prevence: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2016-11-23]. Dostupné z: http://www.kapezet.cz/admin/data/articleFiles/31/soubor_9280456.pdf

Přílohy:

Dotazník 1: *Táhneme za jeden provaz*

DOTAZNÍK

Tento dotazník slouží k získání dat pro Bc. práci. Všechna získaná data jsou anonymní a budou využita pouze pro účely Bc. práce.

Odpověď označ křížkem X v tabulce.

1. Formou interaktivních technik si toho zapamatuješ z tématu:

Více než z běžné výuky	Méně než z běžné výuky	Stejně	Záleží na konkrétním tématu
------------------------	------------------------	--------	-----------------------------

2. Skupinová práce pro tebe představuje: (Ize zaškrtnout více odpovědí)

Stres	Zábavu	Nudu	Povinnost
-------	--------	------	-----------

3. Co podle tebe patří mezi zásady skupinové práce?

Přijmout názor druhých	Za každou cenu prosadit svůj názor	Schopnost slevit ze svých názorů	Vyjasnění pracovních rolí
------------------------	------------------------------------	----------------------------------	---------------------------

4. Práci ve dvojici považují za: (Ize zaškrtnout více odpovědí)

Důležitou	Přínosnou	Zábavnou	Nudnou	Nepřínosnou	Nedůležitou
-----------	-----------	----------	--------	-------------	-------------

5. Jaké způsoby komunikace denně používáš (doma, ve škole, s kamarády)?

Verbální	Neverbální	Virtuální	Vizuální (Skupinová)
----------	------------	-----------	----------------------

6. Je ti nějaký z výše vypsanych termínů nejasný? Vypište je:

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

7. Může nám nějak pomoci pozorování shody „MLUVENÉ“ a „MIMOSLOVNÍ“ komunikace v komunikaci s druhými?

Ano	Ne	Možná	Nevím
-----	----	-------	-------

8. Co je podle tebe "dobrý kolektiv"? Jak bys ho charakterizoval/a?

Nikdy se nehádáme a všichni jsme nejlepší kamarádi	Všichni nejsme nejlepší kamarádi, ale když se pohádáme, jsme schopni se domluvit	Když se zajímám jen o své kamarády, s nimiž se bavím a ostatních si nevšímám	Když se vzájemně zlobíme, z někoho si děláme srandu a pošťuchujeme se	Místo pro tvoji vlastní odpověď:
--	--	--	---	----------------------------------

9. Může jedinec kolektiv nějak ovlivnit, změnit?

Ano, ale jen směrem k horšímu	Ano, směrem k lepšímu, ale i k horšímu	Ano, ale jen směrem k lepšímu	Ne, kolektiv je vždy silnější než jeden jedinec
-------------------------------	--	-------------------------------	---

10. Při práci ve dvojici jsem spíše:

Aktivnější	Pasivnější-vyčkávající	Záleží na dvojici
------------	------------------------	-------------------

11. Když v dobrém kolektivu vzniknou problémy?

V každém kolektivu vznikají problémy ale v dobrém kolektivu se tyto problémy dají řešit.	V dobrém kolektivu nemohou vzniknout problémy pak už by to nebyl dobrý kolektiv	Mohou vznikat, ale nevím jestli se dají řešit, asi záleží na problému	Nevím, nepřemýšlel/a jsem o tom, co je vůbec kolektiv a zda by v něm mohli vznikat problémy
--	---	---	---

Dotazník 2: *Když se někdo topí*

Dotazník-když se někdo topí

Odpověď označ X v tabulce. Chlapec Dívka

1. KDYŽ SE ŘEKNE ŠIKANA PŘEDSTAVÍM SI?

Přátelství	Důvěru	Zájem ostatních	Ponížení	Soudržnost	Spolupráci
------------	--------	-----------------	----------	------------	------------

2. Šikana není když?

Když se dívám, ale nikomu neublížuji.	Když se jednou poperou kluci kvůli holce.	Když, někomu vytvořím falešný profil.	Když si nevšímám agresora ani oběti ale hledím si svého
---------------------------------------	---	---------------------------------------	---

3. Do šikany nepatří?

Násilí, pláč, bolest, ublížení.	Ponižování druhého ne moc často ale dlouho.	Podpora slabšího	Přidat se k silnějšímu ve svůj prospěch
---------------------------------	---	------------------	---

4. Přemýšlel jsem někdy jak se oběť cítí?

Ano	Ne	Nikdy mě to nenapadlo.
-----	----	------------------------

5. Co oběť prožívá?

Radost	Podporu	Štěstí	Deprese
--------	---------	--------	---------

6. Jaké pocity určitě agresor neprožívá?

Strach	Ohrožení	Ponížení	Lásku
--------	----------	----------	-------

7. Když se šikany přímo neúčastním a oběti si nevšímám, nikomu tím neuškodím.

ano	ne
-----	----

8. Když ve třídě chci něco změnit a nesouhlasím s určitým druhem chování, co můžu udělat?

Nic, jedinec nic neudělá	Jít za dotyčným a skamarádít se	Správně zvolená slova, která neponíží a svěřit se klidně učitelí.	Prosadit svůj názor i za cenu násilí	Přidat se k většině abych se ochránil
--------------------------	---------------------------------	---	--------------------------------------	---------------------------------------

9. Může být kritika co neublíží?:

Ne, kritika ubližuje.	Možná, ještě jsem se s ní nesešel/a	Ano
-----------------------	-------------------------------------	-----

10. Může kritika nastartovat změnu chování, které se Vám nelíbí?

Ano	Ne	Ano jeli konstruktivní	Ne, jeli ponižující
-----	----	------------------------	---------------------

11. Vyber z příkladů pozitivní kritiku...

Jak sis ten pokoj zas uklidil, to je peklo.	Uklizený pokoj vypadá jinak, nikam nepůjdeš, dokud to nebude.	Tomuhle říkáš uklizený pokoj, nikam nepůjdeš.	Takto si uklizený pokoj nepředstavuji, uklidíme ho spolu, ukážu ti, jak na to.
---	---	---	--

12. Můj kamarád by měl být?

Čech	Podporující	Urážlivý	Agresivní
------	-------------	----------	-----------

13. Můj kamarád by neměl být?

Přátelský	Agresivní	Naslouchající	Cizinec
-----------	-----------	---------------	---------

14. Jaké druhy šikany existují?

Psychická, fyzická, kyber	Lehká, střední, těžká	Nevinná, z legrace, útočná
---------------------------	-----------------------	----------------------------

Příloha 1: Evaluace pro modul III. z této evaluace byly sestaveny dílčí hypotézy pro výzkum

Název bloku	Táhneme za jeden provaz			
	III. / VII. blok			
Vhodné pro	7. ročník			
Druh rizikového chování	Šikana, agrese			
Cíl bloku	Naučit se spolupracovat v uměle vytvořených a různě početných skupinách.			
Znalosti	Ukazatel naplnění	Dovednosti	Ukazatel naplnění	Kompetence
Zná zásady skupinové práce	Diskuse v rámci technik	Umí spolupracovat v náhodně vytvořených a různě početných skupinách v rámci bloku (tolerance)	Pozorování, techniky v rámci bloku	Je schopen spolupracovat s různými lidmi v různě početných skupinách
Ví, proč je důležité umět pracovat v náhodně vytvořených skupinách	Diskuse v rámci technik: Prasopes, Oslík			
Zná různé druhy komunikace a uvědomuje si její důležitost (věnovat se souladu/nesouladu verbální/neverbální komunikace)	Diskuse v rámci technik: Tichá pošta, Oslík, Rybičky a rybáři, Brod, Moduly, Provazová lávka	V rámci bloku umí vhodně komunikovat - verbálně i neverbálně	Diskuse, pozorování, techniky: Rybičky a rybáři, Moduly, Tichá pošta, Oslík	Je způsobilý efektivně používat verbální i neverbální komunikaci
Uvědomuje si sílu kolektivu a důležitost každého jedince	Techniky: Brod, Ostrov, Tři kruhy, Rybičky a rybáři, Lávka	Dokáže nahlédnout a prezentovat přednosti i nedostatky celé třídy	Reflexe, techniky: Strom třídy	Aktivně se podílí na tvorbě kolektivu
Ví, že v kolektivu mohou vznikat problémy, které je třeba řešit	Techniky: Strom třídy, Ostrov želvy, Lávka, Rybičky a rybáři			
Ví, že změna kolektivu může nastat až po změně na úrovni jednotlivce	Techniky: Strom třídy, Provazová lávka (techniky, které mají v kompetenci sami)			

Příloha 2: Evaluace pro modul IV. z této evaluace byly sestaveny dílčí hypotézy pro výzkum.

Název modulu	Když se někdo topí			
	IV. / VIII. blok			
Vhodné pro	7. ročník			
Druh rizikového chování	Šikana, agrese			
Cíl bloku	Získat objektivní informace a náhled na šikanu a její aktéry.			
Znalosti	Ukazatel naplnění	Dovednosti	Ukazatel naplnění	Kompetence
Ví, co je šikana, jak na ni vhodně reagovat a jak je možné ji řešit (kam se obrátit s žádostí o pomoc...)	Úvod, diskuse, techniky: např.: Ruce, Puntíky	Dokáže se vcítit do jednotlivých aktérů šikany a navrhnout řešení situace	Techniky: Plakát, Puntíky, Kruhy	Dokáže rozpoznat šikanu, vhodně na ni reagovat a tím přispět k jejímu řešení
Ví, co je pro něho důležité v kamarádství	Techniky: Jmenovky	Dokáže vyhodnotit vlastnosti a způsoby chování důležité v kamarádství	Techniky: Jmenovky	Dokáže se chovat přátelsky
Ví, jak se podílet na tom, aby třída fungovala jako zdravý kolektiv (otevřená komunikace, konstruktivní řešení problému)	Techniky: Ruce, Plakát proti šikaně, Puntíky	Dokáže vymyslet, co může udělat pro zlepšení vztahů v kolektivu	Techniky: Ruce, Puntíky, Plakát proti šikaně. Diskuse o šikaně	Zvládne přiměřeným způsobem a ve vhodných situacích hovořit o svých pocitech
		Dokáže hovořit o svých pocitech (v rámci bloku)	Techniky: Ignorace, Puntíky, Kruhy, Ruce. Závěrečná reflexe	
Ví, co potřebuje ve třídě změnit a jak svůj požadavek vhodně formulovat	Techniky: Ruce, Plakát proti šikaně	Umí formulovat a přijímat pozitivní kritiku	Techniky: Ruce, Plakát proti šikaně (mělo by to tam zaznít také!)	Je schopen formulovat a přijímat pozitivní kritiku
Ví, že vhodně formulovaná kritika může mít pozitivní dopad	Techniky: Ruce, Plakát proti šikaně. Závěrečná reflexe			

Příloha 3: Evaluační tabulka pro IV. modul zde zapisují, jak splnili evaluační cíle.

Název bloku		III. modul	7. tř.	Táhneme za jeden provaz			
Druh rizikového chování		Šikana, agrese					
Cíl bloku		Naučit se spolupracovat v uměle vytvořených a různě početných skupinách.					
Znalosti	Ukazatel naplnění	Míra naplnění	Dovednosti	Ukazatel naplnění	Míra naplnění	Kompetenční výzkum nezohledňoval	Slovní komentář
Zná zásady skupinové práce	Diskuse v rámci technik	ano	Umí spolupracovat v náhodně vytvořených a různě početných skupinách v rámci bloku (tolerance)	Prezentované názory v rámci bloků, pozorování	Ano	Je schopen spolupracovat s různými lidmi v různě početných skupinách	
Ví, proč je důležité umět pracovat v náhodně vytvořených skupinách	Diskuse v rámci technik: Prasopes,	ano					
Zná různé druhy komunikace a uvědomuje si její důležitost (věnovat se souladu/nesouladu verbální/neverbální komunikace)	Diskuse v rámci technik: Tichá pošta, Oslík, Rybičky a rybáři, Brod, Moduly, Provazová lávka	ano	V rámci bloku umí vhodně komunikovat - verbálně i neverbálně	Sami ventilovali problémy komunikace verbální a neverbální, dávali příklady	Ano	Je způsobilý efektivně používat verbální i neverbální komunikaci	
						Je schopen rozpoznat nesoulad verbální a neverbální komunikace	
Uvědomuje si sílu kolektivu a důležitost každého jedince	molekuly	Ano	Dokáže nahlédnout a prezentovat přednosti i nedostatky celé třídy	Reflexe během molekul – říkali, že kdyby někdo nechtěl pracovat tak se jim nepovede; že je potřeba s tím člověkem o tom mluvit, ale že musí chtít hlavně on sám	ano	Aktivně se podílí na tvorbě kolektivu	
Ví, že v kolektivu mohou vznikat problémy, které je třeba řešit	Techniky: Strom třídy, Ostrov želvy, Lávka, Rybičky a rybáři	Ano					
Ví, že změna kolektivu může nastat až po změně na úrovni jednotlivce	Techniky: Strom třídy, Provazová lávka (techniky, které mají v kompetenci sami)	Ano					

Příloha 4: Evaluační tabulka pro IV. modul zde zapisují, jak splnili evaluační cíle.

Název bloku		IV. modul	7. tř.	Když se někdo topí			
Druh rizikového chování		Šikana, agrese					
Cíl bloku		Získat objektivní informace a náhled na šikanu a její aktéry.					
Znalosti	Ukazatel naplnění	Míra naplnění	Dovednosti	Ukazatel naplnění	Míra naplnění	Kompetenční výzkum nezohledňoval	Slovní komentář
Ví, co je šikana, jak na ni vhodně reagovat a jak je možné ji řešit (kam se obrátit s žádostí o pomoc...)	Úvod, diskuse, techniky: např.: Ruce, Puntíky	A – u puntíků říkali, jaký je rozdíl mezi šikanou a hádkou, jak se pozná a že je dobré informovat dospělého	Dokáže se vcítit do jednotlivých aktérů šikany a navrhnout řešení situace	Techniky: Plakát, Puntíky, Kruhy	A – u puntíků a následně pexesa popisovali pocity aktérů	Dokáže rozpoznat šikanu, vhodně na ni reagovat a tím přispět k jejímu řešení	
Ví, co je pro něho důležité v kamarádství	Techniky: Jmenovky	A – u jmenovek jmenovali zdravé vlastnosti	Dokáže vyhodnotit vlastnosti a způsoby chování důležité v kamarádství	Techniky: Jmenovky	A - u jmenovek jmenovali zdravé vlastnosti	Dokáže se chovat přátelsky	
Ví, jak se podílet na tom, aby třída fungovala jako zdravý kolektiv (otevřená komunikace, konstruktivní řešení problému)	Techniky: Ruce, Plakát proti šikaně, Puntíky	A – pochopili smysl konstruktivní kritiky, uměli ji sdělit i přijmout	Dokáže vymyslet, co může udělat pro zlepšení vztahů v kolektivu	Techniky: Ruce, Puntíky, Plakát proti šikaně. Diskuse o šikaně	A – všichni vymysleli!	Zvládne přiměřeným způsobem a ve vhodných situacích hovořit o svých pocitech	
			Dokáže hovořit o svých pocitech (v rámci bloku)	Techniky: Ignorace, Puntíky, Kruhy, Ruce. Závěrečná reflexe	Částečně – ke slovu o pocitech se nedostali všichni		
Ví, co potřebuje ve třídě změnit a jak svůj požadavek vhodně formulovat	Techniky: Ruce, Plakát proti šikaně	A - pochopili smysl konstruktivní kritiky, uměli ji sdělit i přijmout	Umí formulovat a přijímat pozitivní kritiku	Techniky: Ruce, Plakát proti šikaně (mělo by to tam zaznít také!)	A - pochopili smysl konstruktivní kritiky, uměli ji sdělit i přijmout	Je schopen formulovat a přijímat pozitivní kritiku	
Ví, že vhodně formulovaná kritika může mít pozitivní dopad	Techniky: Ruce, Plakát proti šikaně. Závěrečná reflexe	A - - pochopili smysl konstruktivní kritiky, uměli ji sdělit i přijmout					

Tabulka III. 2: Podrobné výsledky dotazníku „Táhneme za jeden provaz“

Počet čísel – Otázka 1		Otázka 1		možnosti zvolené podle pořadí v dotazníku 0 značí, že respondent nevybral								
pohlaví	kdy	0	1	1,2	1,4	2	3	3,4	4	1,3,4	celkem	
dívka	před	8	19			3	8		38	2	78	
	po	4	24		2	6	18	1	23			
chlapec	před	2	22	1		2	10		18		55	
	po		33			1	12		9		133	
	před	10	41	1	0	5	18	0	56	2	133	
	po	4	57	0	2	7	30	1	32	0	133	

Tabulka III. 3: Podrobné výsledky dotazníku „Táhneme za jeden provaz“

Počet čísel - Otázka 2		Otázka 2		možnosti zvolené podle pořadí v dotazníku 0 značí, že respondent nevybral											
pohlaví	kdy	1	1,2	1,3	1,4	2	2,3	2,4	3	3,4	4	1,2,4	1,3,4	2,3,4	celkem
dívka	před	1	7			57	1	5	3	1	2		1		78
	po	1	4			61	1	4	3	1	2			1	
chlapec	před	4		1		36		7	2		5				55
	po		4		1	42		5			2	1			133
	před	5	7	1	0	93	1	12	5	1	7	0	1	0	133
	po	1	8	0	1	103	1	9	3	1	4	1	0	1	133

Tabulka III. 4: Podrobné výsledky dotazníku „Táhneme za jeden provaz“

Počet čísel - Otázka 3		Otázka 3		možnosti zvolené podle pořadí v dotazníku 0 značí, že respondent nevybral												
pohlaví	kdy	0	1	1,2	1,3	1,4	2	3	3,4	4	1,2,3	1,2,4	1,3,4	celkem		
dívka	před	1	50	2		1	1	7		13			3	78		
	po	2	50	2	2	1	2	4		13			2			
chlapec	před	1	34	3		1	2	6		7		1		55		
	po	1	30		3	1	2	5	1	9	1		2	133		
	před	2	84	5	0	2	3	13	0	20	0	1	3	133		
	po	3	80	2	5	2	4	9	1	22	1	0	4	133		

Tabulka III. 5: Podrobné výsledky dotazníku „Táhneme za jeden provaz“

Počet čísel - Otázka 4		Otázka 4	možnosti zvolené podle pořadí v dotazníku 0 značí, že respondent nevybral															celkem	
pohlaví	kdy		0	1	1,2	1,3	2	2,3	3	3,4	3,5	3,6	4	5	6	1,2,3	1,2,4,5,6		1,3,4
dívka	před	1	8	2	13	4	12	29		2	1	3			3			78	
	po		3	3	14	5	12	32	2			2			3		1	1	
chlapec	před		5		5	3	6	28			2	1	1	1	3			55	
	po		5		3	3	8	24				2		1	9			133	
	před	1	13	2	18	7	18	57	0	2	3	4	1	1	6		0	0	133
	po	0	8	3	17	8	20	56	2	0	0	4	0	1	12		1	1	133

Tabulka III. 6: Podrobné výsledky dotazníku „Táhneme za jeden provaz“

Počet čísel - Otázka 5		Otázka 5	možnosti zvolené podle pořadí v dotazníku 0 značí, že respondent nevybral												celkem	
pohlaví	kdy		0	1	1,2	1,3	1,4	2	3	3,4	4	1,2,3	1,2,3,4	1,2,4		1,3,4
dívka	před	10	32	6		1	5	3		13			3		5	78
	po	5	35	7	2	4	5	2		10	1		3	2	2	
chlapec	před	2	30	1			7	4	1	10						55
	po	3	28	8	2	1	1	1	1	7	1			2		133
	před	12	62	7	0	1	12	7	1	23	0		3	0	5	133
	po	8	63	15	4	5	6	3	1	17	2		3	4	2	133

Tabulka III. 7: Podrobné výsledky dotazníku „Táhneme za jeden provaz“

Počet čísel - Otázka 6		Otázka 6	možnosti zvolené podle pořadí v dotazníku 0 značí, že respondent nevybral											celkem	
pohlaví	kdy		0	1	1,2	1,3	2	3	3,4	4	1,2,3	1,2,3,4	1,2,4		
dívka	před	65	3	3	1	1				1		2	2		78
	po	74	2						1					1	
chlapec	před	47	4	1			1	1	1						55
	po	52	2				1								133
	před	112	7	4	1	1	1	1	2		2	2	0		133
	po	126	4	0	0	0	1	0	1		0	0	1		133

Tabulka III. 8: Podrobné výsledky dotazníku „Táhneme za jeden provaz“

Počet čísel - Otázka 7		Otázka 7		možnosti zvolené podle pořadí v dotazníku 0 značí, že respondent nevybral					
pohlaví	kdy	0	1	1,3	3	3,4	4	celkem	
dívka	před	4	25	2	15		32	78	
	po	2	22		25	1	28		
chlapec	před	4	13		12		26	55	
	po	1	24		10		20	133	
	před	8	38	2	27	0	58	133	
	po	3	46	0	35	1	48	133	

Tabulka III. 9: Podrobné výsledky dotazníku „Táhneme za jeden provaz“

Počet čísel - Otázka 8		Otázka 8		možnosti zvolené podle pořadí v dotazníku 0 značí, že respondent nevybral									
pohlaví	kdy	0	1	1,2	1,4	2	2,3	2,5	3	4	5	1,2,5	celkem
dívka	před	1	7	2	1	52	2		3	2	8		78
	po	2	11	1		52		1	7	1	3		
chlapec	před	2	15			36					1	1	55
	po		17	3		35							133
	před	3	22	2	1	88	2	0	3	2	9	1	133
	po	2	28	4	0	87	0	1	7	1	3	0	133

Tabulka III. 10: Podrobné výsledky dotazníku „Táhneme za jeden provaz“

Počet čísel - Otázka 9		Otázka 9		možnosti zvolené podle pořadí v dotazníku 0 značí, že respondent nevybral					
pohlaví	kdy	0	1	1,4	2	2,3	3	4	celkem
dívka	před	2	3		63			10	78
	po	3	1	1	57		1	15	
chlapec	před				42		1	12	55
	po				37	1	3	14	133
	před	2	3	0	105	0	1	22	133
	po	3	1	1	94	1	4	29	133

Tabulka III. 11: Podrobné výsledky dotazníku „Táhneme za jeden provaz“

Počet čísel - Otázka 10		Otázka 10	možnosti zvolené podle pořadí v dotazníku 0 značí, že respondent nevybral							celkem
pohlaví	kdy	0	1	1,3	2	2,3	3	4	1,2,3	
dívka	před		21	2	1		53	1		78
	po	1	16	2	4	1	54			
chlapec	před		21	2	4	1	27			55
	po		18	8	9		19		1	133
	před	0	42	4	5	1	80	1	0	133
	po	1	34	10	13	1	73	0	1	133

Tabulka III. 12: Podrobné výsledky dotazníku „Táhneme za jeden provaz“

Počet čísel - Otázka 11		Otázka 11	možnosti zvolené podle pořadí v dotazníku 0 značí, že respondent nevybral							celkem
pohlaví	kdy	0	1	1,3	2	3	4	1,2,3		
dívka	před	1	54	5	3	10	5		78	
	po	1	64	1	2	8	2			
chlapec	před		44		2	6	3		55	
	po		42	1	8	3		1	133	
	před	1	98	5	5	16	8	0	133	
	po	1	106	2	10	11	2	1	133	

Tabulka IV. 13: Podrobné výsledky dotazníku „Když se někdo topí“

Počet čísel - Otázka 1		Otázka 1						
pohlaví	kdy	0	1	2	3	4	6	celkem
dívka	před			3			71	74
	po						74	
chlapec	před	2	1				52	3
	po				1		57	132
	před	2	1	3	0		123	3
	po	0	0	0	1		131	0

Tabulka IV. 14: Podrobné výsledky dotazníku „Když se někdo topí“

Počet čísel - Otázka 2		Otázka 2					
pohlaví	kdy	0	1	2	3	4	celkem
dívka	před		24	24	5	21	74
	po	3	9	31	6	25	
chlapec	před	1	27	18	3	9	58
	po	2	17	26	9	4	132
	před	1	51	42	8	30	132
	po	5	26	57	15	29	132

Tabulka IV. 15: Podrobné výsledky dotazníku „Když se někdo topí“

Počet čísel - Otázka 3		Otázka 3					
pohlaví	kdy	0	1	2	3	4	celkem
dívka	před	2		12	52	8	74
	po	2		4	56	12	
chlapec	před		7	9	27	15	58
	po			1	52	5	132
	před	2	7	21	79	23	132
	po	2	0	5	108	17	132

Tabulka IV. 16: Podrobné výsledky dotazníku „Když se někdo topí“

Počet čísel - Otázka 4		Otázka 4				
pohlaví	kdy	1	2	3	4	celkem
dívka	před	65	6	3		74
	po	65	3	6		
chlapec	před	45	2	11		58
	po	48	3	4	3	132
	před	110	8	14	0	132
	po	113	6	10	3	132

Tabulka IV. 17: Podrobné výsledky dotazníku „Když se někdo topí“

Počet čísel - Otázka 5		Otázka 5			
pohlaví	kdy	2	3	4	celkem
dívka	před			74	74
	po			74	
chlapec	před		4	54	58
	po	4		54	132
	před	0	4	128	132
	po	4	0	128	132

Tabulka IV. 18: Podrobné výsledky dotazníku „Když se někdo topí“

Počet čísel - Otázka 6		Otázka 6					
pohlaví	kdy	0	1	2	3	4	celkem
dívka	před		8	10	9	47	74
	po	6	5	2	13	48	
chlapec	před		12	6	10	30	58
	po		5	16	7	30	132
	před	0	20	16	19	77	132
	po	6	10	18	20	78	132

Tabulka IV. 19: Podrobné výsledky dotazníku „Když se někdo topí“

Počet čísel - Otázka 7		Otázka 7			
pohlaví	kdy	0	1	2	celkem
dívka	před	5	45	24	74
	po		38	36	
chlapec	před	3	31	24	58
	po		35	23	132
	před	8	76	48	132
	po	0	73	59	132

Tabulka IV. 20: Podrobné výsledky dotazníku „Když se někdo topí“

Počet čísel - Otázka 8		Otázka 8						
pohlaví	kdy	0	1	2	3	4	5	celkem
dívka	před		10	3	55	6		74
	po		3	9	43	16	3	
chlapec	před	3	14	7	27	2	5	58
	po		20	1	29	4	4	132
	před	3	24	10	82	8	5	132
	po	0	23	10	72	20	7	132

Tabulka IV. 21: Podrobné výsledky dotazníku „Když se někdo topí“

Počet čísel - Otázka 9		Otázka 9				
pohlaví	kdy	1	2	3	celkem	
dívka	před	14	8	52	74	
	po	5	9	60		
chlapec	před	12	17	29	58	
	po	21	11	26	132	
	před	26	25	81	132	
	po	26	20	86	132	

Tabulka IV. 22: Podrobné výsledky dotazníku „Když se někdo topí“

Počet čísel - Otázka 10		Otázka 10						
pohlaví	kdy	0	1	2	3	4	celkem	
dívka	před	1	46	15	6	6	74	
	po	6	42	5	17	4		
chlapec	před	2	25	20	10	1	58	
	po	5	22	3	28		132	
	před	3	71	35	16	7	132	
	po	11	64	8	45	4	132	

Tabulka IV. 23: Podrobné výsledky dotazníku „Když se někdo topí“

Počet čísel - Otázka 11		Otázka 11						
pohlaví	kdy	0	1	2	3	4	celkem	
dívka	před			4		70	74	
	po	4	5	1	1	63		
chlapec	před		1	10	6	41	58	
	po		7	3	1	47	132	
	před	0	1	14	6	111	132	
	po	4	12	4	2	110	132	

Tabulka IV. 24: Podrobné výsledky dotazníku „Když se někdo topí“

Počet čísel - Otázka 12		Otázka 12		
pohlaví	kdy	1	2	celkem
dívka	před		74	74
	po		74	
chlapec	před		58	58
	po	3	55	132
	před	0	132	132
	po	3	129	132

Tabulka IV. 25: Podrobné výsledky dotazníku „Když se někdo topí“

Počet čísel - Otázka 13		Otázka 13				
pohlaví	kdy	0	1	2	4	celkem
dívka	před	2		69	3	74
	po		5	63	6	
chlapec	před		7	51		58
	po		8	50		132
	před	2	7	120	3	132
	po	0	13	113	6	132

Tabulka IV. 26: Podrobné výsledky dotazníku „Když se někdo topí“

Počet čísel - Otázka 14		Otázka 14		
pohlaví	kdy	1	3	celkem
dívka	před	74		74
	po	74		
chlapec	před	55	3	58
	po	58		132
	před	129	3	132
	po	132	0	132