

# 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, 2017**

**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, 18.7.2017

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. 40, 31 . Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika / Ústav 1. LF UK 2008. Mgr. Roman Gabrhelík, Ph.D.

Poděkování:

Rád bych poděkoval vedoucímu práce Mgr. Romanu Gabrhelíkovi, Ph.D., který mi pomáhal při psaní této práce. Dále bych rád poděkoval Mgr. Evě Kohoutkové, Mgr. Simoně Kopicové, a Mgr. Markétě Jírové-Exnerové za umožnění, podporu a pomoc při samotné realizaci výzkumu v rámci neziskové organizace Semiramis z.ú.. Také bych určitě neměl zapomenout na Ing. Jiřího Vopravila, který mi byl oporou ve statistice. Za korekturu bych velice rád poděkoval Neli Hejkalová, která prokázala neuvěřitelnou ochotu pomoc a trpělivost při opravování mé práce když byla sama v práci a na akoro na druhé straně světa. Děkuji.

## Abstrakt

Bakalářskou práci jsem zvolil se zaměřením na prevenci probíhající v základních školách. Důvodem výběru byla skutečnost, že jsem v organizaci, se touto problematikou pracoval. Jelikož jednotlivé programy jsou dosti specifické, zaměřil jsem se na dva bloky, které jsou na školách prováděny. První je orientován na spolupráci a komunikaci ve skupině, druhý na problematiku šikany. Jedním z důvodů proč jsem se pro tento výzkum rozhodl byl fakt, že jako lektor jsem po skončení intervence musel hodnotit jak se mi podařilo vydefinované cíle předat, k čemuž jsem se nikdy necítil kompetentní aby hodnocení bylo opravdu objektivní.

Hlavním cílem práce bylo na základě deskriptorů, které definují znalosti a dovednosti vytvořit nástroje – dotazníky. Výzkumná otázka této práce byla vytvořena na podkladě zvolené metody výzkumné metody a zní: „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 programu nestátní neziskové organizace Semiramis z.ú. a bezprostředně po ní?“ Dále pak na základě deskriptorů a z něj získaných nástrojů byly vytvořeny, dílčí hypotézy, které se pokusím v empirické části ověřit. V této práci jsem definoval i specifický cíl. K naplnění specifického cíle využiji vstupní a výstupní data získaná z dotazníku a následně je vzájemně porovnám. Na základě porovnání vstupních a výstupních dat, tak určím, zda intervence zaměřené na vztahy v kolektivu a prevenci šikany mají kýžený dopad nebo ne.

V empirické části popisují použité kvantitativní výzkumné metody při sestavování dotazníků a metody jak byla, vstupní a výstupní data vyhodnocována. Dále pak popisují obsah jednotlivých intervencí všeobecné dlouhodobé primární prevence, Poté zjišťuji, jestli intervence měly kýžený dopad, na který se zaměřuji. Také zjišťuji, zda se respondenti tohoto výzkumu v problematice orientují na základě svých znalostí a dovedností, nebo je předává zmíněná intervence.

Soubor tvořily tři základní školy a šest sedmých tříd ze Středočeského kraje, kde právě organizace působí. Z těchto tříd bylo dotazníky osloveno celkově 265 respondentů, 152 respondentů zastupovaly dívky a 113 bylo chlapců. S přihlédnutím na robustnost souboru pohlaví žáků nebylo nakonec vůbec zohledněno.

Na závěr nutno říci, že výzkum se nepodařil dle očekávání, a tak se získaná data nedala na cíle výzkumu použít. Jediné, co jsem mohl porovnat, byly vstupní a výstupní data získaná od žáků, která neprokázala výrazné rozdíly z důvodu špatně sestavených dotazníků.

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

## **Abstract**

I chose the bachelor thesis focusing on prevention in primary schools. The reason for choosing was the fact that I was in the organization working on this issue. Since individual programs are quite specific, I have focused on two blocks that are being implemented at schools. The first one is focused on collaboration and communication in the group, the second is on bullying. One reason why I decided for this discovery was the fact that as a lecturer, after the end of the intervention, I had to evaluate how I managed to pass on the defined goals, which I never felt competent to make the evaluation really objective.

The main objective of the work was to develop questionnaires based on descriptors that define knowledge and skills. The research question of this thesis was created on the basis of the chosen method of research method. "What is the difference in the knowledge and skills of pupils of the 2nd grade of elementary schools in the field of relations in the collective and the prevention of bullying, before the intervention of the primary preventive program of non-governmental non-profit organization Semiramis z.ú. And immediately after it?" Then, on the basis of the descriptors and the tools obtained from it, a hypothesis was created, which I try to verify in the empirical part. In this work I also defined a specific target. To meet a specific goal, I use the input and output data obtained from the questionnaire and then compare each other. Based on a comparison of input and output data, I will determine whether interventions focused on team relationships and bullying prevention have the desired effect or not.

In the empirical part, I describe the quantitative research methods used in the questionnaire and how the input and output data were evaluated. I then describe the content of individual interventions of general long-term primary prevention, then I find out if the interventions have the desired impact they are targeting. I also find out whether the respondents in this research are oriented on the basis of their knowledge and skills in the field or are handing over the interventions. The group consisted of three elementary schools and six seventh classes from the Central Bohemian Region, where the organization operates. Of these, 265 respondents were interviewed, 152 respondents were girls and 113 were boys. Considering the robustness of the pupil's gender set, it was never taken into account at all

In conclusion, the research did not succeed and the data obtained was not used for research purposes. The only thing I could compare was the input and output data obtained from pupils which did not show any significant differences due to poorly prepared questionnaires.

**Keywords:** Prevention, evaluation, descriptor, elementaryschool, 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: .....	3
1.4 Deskriptor.....	3
2 Primární prevence rizikového chování .....	4
2.1 Specifická primární prevence.....	4
2.1.1 Všeobecná primární prevence .....	5
2.1.2 Selektivní primární prevence.....	5
2.1.3 Indikovaná primární prevence .....	6
2.3 Nespecifická primární prevence.....	7
2.3 Zásady efektivní primární prevence.....	7
4 Cílové skupiny programů VDPP II. prováděné organizací Semiramis z.ú. ....	10
4.1 Primární cílová skupina.....	10
4.2 Sekundární cílová skupina .....	11
5 Minimálně preventivní program– MPP .....	12
6 Sociální dovednosti.....	13
7 Šikana.....	14
7.1 Definice šikany.....	14
7.2 Druhy a vývojová stadia šikany .....	15
8 Evaluace.....	15
EMPIRICKÁ ČÁST .....	17
9 Cíle výzkumu a omezení výzkumu.....	17
9.1 Stanovení výzkumného problému.....	18
10 Výzkumný soubor.....	19
10.1 Výzkumné metody .....	19
10.1.1 Dotazníkové šetření .....	20
10.1.2 Deskriptivní statistika .....	20
10.1.3 Sestavování dotazníků .....	20
10.1.3.1 Dotazník: „Táhneme za jeden provaz – vztahy v kolektivu“ .....	21
10.1.3.2 Dotazník: „Když se někdo topí – prevence šikany“ .....	22
11 Etické aspekty výzkumu .....	22
12 Popis intervencí.....	23
12.1 Intervence primární prevence nestátní neziskové organizace Semiramis z.ú. ....	23

10.1.1 Program všeobecné dlouhodobé primární prevence zaměřený na RCH a zdravý životní styl (Program VDPP II.) .....	23
12.1.1 Vztahy v kolektivu, prevence šikany.....	23
13 Interpretace výsledků .....	25
13.1 Interpretace výsledků bloku III. „Táhneme za jeden provaz“ .....	26
13.2 Interpretace výsledků bloku IV. „Když se někdo topí“ .....	29
Diskuze .....	33
Závěr .....	35
Přílohy a Grafy: .....	41
Příloha 1 - Dotazník: „Táhneme za jeden provaz“ .....	41
Příloha 2 - Dotazník: „Když se někdo topí“ .....	42
Příloha 3 - Rámcový deskriptor ze systému evaluace organizace Semiramis z.ú. pro III. blok se zaměřením na komunikaci a spolupráci ve třídě. Tabulka je výchozím bodem k definici hypotéz. ....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
Příloha 3 –Rámcový deskriptor ze systému evaluace organizace Semiramis z.ú. pro IV. blok se zaměřením na prevenci šikany ve třídě. Tabulka je výchozím bodem k definici hypotéz. ....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
Příloha 4: Grafy pro III. blok se zaměřením na komunikaci a spolupráci ve třídě .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
Příloha 5: Grafy pro IV. blok se zaměřením na prevenci šikany ve třídě. ....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>



## Úvod

Primární prevence na základních školách je velmi aktuální téma, ne vždy je jí věnována pozornost, jakou by si zasloužila, neboť prevence je ve školním prostředí namístě. 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 měly splňovat, standardy kvality. Tyto standardy vytváří rámec školské prevence, jak by měli programy vypadat, aby bylo možné ověřit jeho dopady na cílové skupiny a tak i pozitivně ovlivňovali oblasti rizikového chování na které je daný program zaměřen. Seznam aktuálních dokumentů, které definují standardy kvality, nalezneme na stránkách Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Jak změřit tyto požadavky, jež standardy definují? Jednou z možností je evaluace preventivních programů a nástrojů k tomu potřebných. Proces evaluace je náročný a komplikovaný, ale měl by být součástí každého preventivního programu. Rizika mohou nastat, pokud poskytovatel programu primární prevence nemá dostatečné znalosti v oblasti problematiky, 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 a ona tak měla ten tížený dopad na cílovou skupinu, na kterou je program orientován.

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybral téma primární prevence a evaluaci probíhajících programů externích organizací na školách ve Středočeském kraji. Tato problematika mi je blízká, neboť v jedné z organizací, které primární prevenci provádí, jsem byl zaměstnaný a zajímalo mne, zda programy, které na školách realizujeme, přinášejí nové informace a jestli má program kýžený dopad na žáky po prodělané intervenci.

V organizaci Semiramis z.ú. jsem byl zaměstnaný 3 roky a evaluační nástroj – dotazník, který jsme využívali – mi nepřípadal vhodný pro všechny typy programů, které organizace školám nabízí. V bakalářské práci se zabývám tvorbou dotazníku na dva typy intervencí („*Táhneme za jeden provaz*“ a „*Když se někdo topí*“), které jsou součástí všeobecné dlouhodobé primární prevence a jsou vhodným doplněním minimálního preventivního programu. Obě výše zmíněné intervence jsou zaměřena na rizikové chování a zdravý životní styl, jejich obsahem je téma spolupráce a prevence šikany.

V teoretické části se zabývám vymezením jen s malým výčtem pojmů z primární prevence, které nějak souvisí s tématem této práce. Obsahem praktické části je popis prováděných intervencí a tvorbou deskriptoru, který byl použit pro získání dat od žáků základních škol Středočeského kraje. Dále výzkumné metody, které byly využity při sběru a vyhodnocování dat. Výsledkem práce je normativní evaluace, která hodnotí finální výsledek provedených intervencí. A programy prováděné neziskovou organizací Semiramis z.ú. tak naplňuje své předdefinované cíle, které vychází z evaluačního systému organizace. Systém evaluace byl vytvořen na podkladě deskriptorů rámcového vzdělávacího programu zaměřeného na znalosti, dovednosti a kompetence v oblasti primární prevence.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vymezení základních pojmů

### 1.1 Primární prevence (PP)

V literatuře nalezneme hned několik definic, co je primární prevence. Uvedu zde jen některé, které se mi zdají nejvhodnější.

Podle Kohoutka (2007) je prevence předcházení různým chorobám, poruchám a závadám. V primární prevenci to tedy znamená zabránit vzniku závady, onemocnění či poruchy vyloučením nežádoucích okolností, ještě ve chvíli plného zdraví. (Kohoutek, 2007)

Dle Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, dále jen MŠMT, můžeme za primární prevenci považovat veškeré konkrétní aktivity realizované s cílem měnit názory, postoje a chování lidí tak, abychom předcházeli problémům a následkům spojeným s rizikovými projevy chování, případně minimalizovat jejich dopad, zamezit jejich rozšíření a vést tak žáky ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a psychosociálních dovedností a zvládání 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 tedy, na kterou linii je kladen důraz (Miovský, 2015a).

### 1.2 Programy primární prevence (PPP):

Dříve se za programy primární prevence považovaly téměř všechny akce, které měly co dočinění s drogami, jednalo se o různé jednorázové akce: besedy, přednášky či sportovní akce proti drogám. Ačkoliv byly odbornou společností považovány za neúčinné, mezi školami byly oblíbeny z důvodu finanční a časové nenáročnosti (Miovský, 2015a; Nováková, 2003).

Dnes je tomu jinak, 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 jevů, a seznamují tak klienty programů s možnostmi, jak čelit či se bránit těmto problémům (Prev - centrum z.ú., 2011).

### 1.3 Evaluace programů primární prevence:

„Evaluace preventivních programů a aktivit je nedílnou a významnou součástí preventivní činnosti“ (Skácelová, 2004). Jedná se o velmi užitečný nástroj, který umožňuje rozšíření vědomostí o preventivní činnosti, čímž přispívá ke 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).

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*“ (EMMCDA, 2012).

### 1.4 Deskriptor

Ve shrnutí národní přiřazovací zprávy ČR je deskriptor definován jako označení sloužící k popisu, klasifikaci a vyhledávání (Národní přiřazovací zpráva ČR - shrnutí, 2012).

Výchozím bodem pro formulaci deskriptorů ve školské prevenci jsou školní vzdělávací programy, pro které je východiskem školní kurikulum. Toto kurikulum vychází z národního programu vzdělávání neboli rámcových vzdělávacích programů. Tento národní program vzdělávání pak vychází z evropského kvalifikačního rámce. Zmíněné provázání umožňuje, aby deskriptory, které definují míru dosažených znalostí, dovedností, kompetencí a způsobilostí v dané konkrétní oblasti, byly snadněji evaluovány (Brychnáčová et al., 2010; MŠMT, 2001; VÚP, 2016).

Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování vymezuje deskriptor jako konceptuální rámec, který propojuje oblasti prevence s národním kvalifikačním rámcem. Znárodnuje obsah a rozsah odpovídajících znalostí, dovedností a způsobilostí dětí dle jejich zařazení do třídy na základní škole a podle počtu vymezených hodin na prevenci v určité oblasti. Deskriptor je sestavován pomocí výstupů z náležité oblasti prevence a vymezuje identitu této oblasti vůči ostatním oblastem minimálního preventivního programu (Miovský, Skácelová, & Čablová, 2015).

## 2 Primární prevence rizikového chování

Schwarc s Váchou(2007) pozorují smysl PP v předcházení, změně chování ve vztahu k výskytu a snižování vlivu nežádoucích jevů rizikového chování na jednotlivce. V případě závislostního chování k úplnému zamezení nebo alespoň oddálení první zkušenosti s návykovou látkou. Výsledkem by mělo být snížení rizik nebo rizikového chování spojeného se závislostním chováním, a tedy zastavení mladých jedinců v jejich experimentování (Schwarc & Vácha, 2007).

Souhrnem PP RCH u žáků je zejména zaměření na prevenci vzniku a rozvoje rizik, která 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(MŠMT, 2010). PP obsahuje také strategie a aktivity určené k předcházení prvnímu užití návykové látky, nebo aspoň oddálit do, co nejvyššího věku mladých jedinců (Gallà et al., 2005).

Nešpor, Csémy a Pernicová (1999)ve své práci, která vznikla v rámci resortního výzkumu MŠMT, uvádí rozdělení prevence užívání návykových látek. Na primární prevenci, která má předcházet vzniku užívání návykových látek u jedinců, kteří ještě nezačali škodlivě užívat. Dále pak na sekundární prevenci, jež poskytuje efektivní pomoc těm, u kterých se již užívání návykových látek objevuje, ale jen v malém míře. V tomto případě míra užívání ještě nepokročila do stavu závislosti, a terciární prevenci, kdy u jedinců dochází ke zneužívání návykových látek a objevují se poškození v důsledku užívání. U terciární prevence již už nejde o prevenci předcházení užívání návykových látek, ale spíše o prevenci předcházení zdravotního poškození v důsledku zneužívání návykových látek. Tento druh prevence většinou jde ruku v ruce se samotnou léčbou závislosti (Nešpor et al., 1999).Zmíněné rozdělení uvádí i Pavlas Martanová(2014a) a doplňuje ho o fakt, že díky primární prevenci návykových látek, která se v oblasti prevence rozvíjela nejrychleji, se tak stala hnacím motorem pro rozvoj primární prevence RCH (Pavlas Martanová, 2014a).Schwarc s Váchou (2007) naopak uvádějí pouze dva pohledy na primární prevenci a to jako na prevenci specifickou a nespecifickou. Zdůrazňují, že by mělo být využito poznatků, ke kterým jsme se v oblasti PP v České republice dopracovali, aby tak následná prevence byla skutečně efektivní(Schwarc & Vácha, 2007).

### 2.1 Specifická primární prevence

Miovský ve své publikaci (Miovský, 2015d) uvádí, že tento typ prevence je založen na předpokladu vycházejícím z praxe i na výzkumem opakovaně prověřeném zjištění, že vždy budou existovat děti a mladí, kteří nebudou vhodní pro nabízené volnočasové aktivity (dnešní část nespecifické PP, dříve tomu tak nebylo a často docházelo k dezinterpretaci pojmu PP), které pro žáky z nějakého důvodu nejsou dostupné a zajímavé. Proto nestačí pro tuto skupinu mladých jedinců pouze vytvářet nabídku volnočasových aktivit, důležité je vytvářet i specifické podpůrné programy, které jim mohou usnadnit vyrovnávání se s jejich hendikepou a zamezit tak případnému vyčlenění ze společnosti. Jinak tomu není ani v případě dospělých jedinců, z nichž někteří, stejně jako žáci a mladí lidé, mohou mít větší tendenci se chovat rizikově. Důvody k jejich chování mohou být rozdílné, například sociální znevýhodnění jedinců, příslušnost k národnostní menšině atd. Každá z uvedených skupin ve vztahu k RCH se liší mírou expozice k riziku a odolností vůči němu (Miovský, 2015d).

Schwarc a Vácha (2007) vidí cíl ve specifické primární prevenci, v podpoře sociálně přijatelných postojů a chování, porozumění. Dále také ve způsobech přemýšlení nad hodnotovým systémem a ovlivnění názorů, postojů a především v osvojování dovedností, nácviku asertivního chování a také v odolávání tlaku vrstevníků působících na jedince. Stěžejní formou je poskytnutí objektivních informací, nácviku a rozvoje specifických dovedností, a tudíž podpora volby založené na informacích (Schwarc & Vácha, 2007). Je tvořena aktivitami a programy, které jsou specifikovány vzhledem k určitému typu rizikového chování (šikana, agresivita, rasismus, xenofobie, závislostní chování atd.), tato skutečnost avšak nevylučuje možnost, že tento typ programů může ovlivnit také jiný typ RCH, než na které je program konkrétně zaměřen. Zároveň v popředí zájmu zůstává ověřit vazbu na druh chování, jež má konkrétní program ovlivnit (Miovský, 2015c).

Podle národní strategie PP RCH dětí a mládeže na období 2013–2018 můžeme specifickou prevenci na základě cílové skupiny, intenzity programu, podle prostředků a nástrojů, které jsou v programu využívány, a podle úrovně zapojení cílové skupiny rozdělit na tři úrovně (MŠMT, 2013).

### ***2.1.1 Všeobecná primární prevence***

Čech (2015) uvádí, že primární preventivní aktivity v této úrovni se snaží působit na co nejširší populaci, a tak zvýšit její odolnost a kladně ovlivnit co možná největší skupinu v rámci společnosti (Čech, 2015). Gabrhelík (2015) uvádí, že všeobecná prevence je zacílena na obecnou populaci, nebo na specifické dílčí části populace (např. žáci základních škol). Cíl všeobecné prevence je zaměřen především na zamezení vzniku RCH (např. sebepoškozování u dětí), v případě experimentování s návykovými látkami dětí a mládeže je snahou oddálit užívání do co nejpozdějšího věku (Gabrhelík, 2015, p. 205). Tato úroveň prevence zohledňuje pouze věkové kritérium, případně ještě specifika daná např. sociálními nebo jinými faktory. K realizaci této úrovně prevence dostačuje středoškolské vzdělání se základním lektorským výcvikem nebo úplné vzdělání školního metodika prevence (Černý, 2015; Pavlas Martanová, 2014b).

### ***2.1.2 Selektivní primární prevence***

Při tomto typu prevence se zaměřujeme na určité skupiny jedinců, u kterých je aktuálně či dlouhodobě zvýšena míra rizikových faktorů, a v souvislosti, s těmito faktory může docházet k rozvoji různých forem rizikového chování. O těchto jedincích by se dalo hovořit jako o jedincích, kteří jsou více ohroženi než jedinci z jiných skupin populace. Cílem je předcházení užívání návykových látek nebo oddálení do pozdějšího věku, v případě užívání lze zahrnout i předání informací o bezpečnějším užívání návykových látek, aby se tak co nejvíce snížila rizika s užíváním spojená. Spolupráce probíhá především na úrovni menších skupin až jednotlivců. Do selektivní primární prevence mohou 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 (vhodná je např. speciální pedagogika ale i adiktologie) oproti selektivní primární prevenci (Černý, 2015; Gabrhelík, 2015; MŠMT, 2013).

### 2.1.3 Indikovaná primární prevence

Indikovaná primární prevence je v porovnání se specifickou prevencí relativně nový obor. Popisuje individuální přístup k jedincům, kteří jsou vystaveni zvýšenému nebezpečí výskytu rizikového chování nebo jen jeho počínajícím projevům. Jedná se o práci s jednotlivcem, kdy je kladen důraz na potřeby daného jedince (MŠMT, 2013). Evropské monitorovací centrum pro drogy a drogovou závislost (2009) publikovalo dokument ze série „*TEMATICKÉ DOKUMENTY*“, který vznikl na základě cílů (č. 7 a 10), který vychází z akčního plánu boje proti drogám v EU (2005–2008). Zde pojednává o indikované prevenci, mluví o ni jako o třetí součásti „*sekvence prevencí*“, která vede od všeobecné a selektivní prevence až k indikované prevenci. Cílem indikované intervence je zamezit rozvinutí poruchy (dle DSM-IV). Tato prevence by měla být orientována spíše na závislost a s ní související poškození, než na počátek a užívání. V tomto případě by markery měly korelovat se zneužíváním návykové látky, na rozdíl od selektivní prevence (EMCDDA, 2009).

Černý (2015) uvádí, že v indikované prevenci je důraz kladen na podchycení problému v co nejkratším časovém úseku, následně je nutné ho správně identifikovat, vyhodnotit pro potřebnou specifickou intervenci a začít snižovat. 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/kyči poradenského pracovníka v posouzení individuální povahy a specifík konkrétního případu a navrhnutí následných kroků k řešení, včetně posouzení dalších vhodných intervencí. Do cílené práce s žákem lze začlenit práci se školním psychologem. Je zde proto třeba vysokoškolské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, psychologie nebo v oboru adiktologie. Práce je možná ve skupině i s jednotlivcem (Černý, 2015). Nevoralová (2013) ve svém článku o indikované prevenci uvádí, že leží na pomezí mezi léčbou a selektivní prevencí. Na rozdíl od selektivní prevence vykazuje vyšší míru korelace s individuálními znaky rozvoje závislostního chování na návykových látkách ve vyšším věku. Od léčby se liší požadavkem, aby jedinec splňoval kritéria MKN-10, jedině tehdy může být jedinec léčen. Účastníci programů indikované prevence jsou do programu zařazováni jednotlivě na základě doporučení rodičů, učitelů či sociálních pracovníků. EMCDDA uvádí, že markery na základě rodiny, vrstevníků nebo komunity nejsou vhodné, naopak vhodnější je užití těch, které se vztahují přímo k jednotlivci (selhání ve škole, problémy se zákonem atd.). K identifikaci rizikových jedinců, je proto důležité, až nutné využití skrininkových postupů a nástrojů (EMCDDA, 2009). Tyto typy programů jsou lépe sestaveny než programy všeobecné a selektivní PP a často prokazují vysokou míru účinnosti. Výhodou indikované prevence je zisk skupiny i jednotlivců z cíleného programu. Nevýhodou může být obtížné rozeznání osob, které jsou v pozdější budoucnosti vystaveny riziku duševních poruch, a jejich následné nálepkování (Nevoralová, 2013).

### **2.3 Nespecifická primární prevence**

Do nespecifické primární prevence můžeme zařadit všechny aktivity, které jsou zaměřeny na zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování skrze pečlivou organizaci a následné využití volného času. A také programy, které v rámci prevence podporují formy chování, které jsou společností obecně přijímány a vedou například k dodržování určitých společenských pravidel, k zodpovědnosti za sebe a své jednání. Tyto aktivity nejsou zaměřeny na konkrétní riziko. Programy kladou důraz na výchovné přístupy, které přirozeně formují osobnost jedince, jeho postoje, zájmy, hodnoty, 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 objeovat i ve škole, kde by měla navazovat prevence specifická (Miovský, 2015b).

### **2.3 Zásady efektivní primární prevence**

Co je efektivní v PP, je předmětem diskuze už od jejího samotného vzniku v České republice. Dlouho dobu se odborná společnost pedagogů nemohla shodnout, co je opravdu účinné, a tak během vývoje PP vzniklo několik správných kroků vpřed, ale bohužel i zpět. Nicméně se nakonec podařilo vytvořit jakýsi základní rámec a postupně vydefinovat, co v PP je nebo není efektivní. Podrobněji se o tomto vývoji můžeme dočíst jak v archivech veřejných medií, tak odborných publikacích (Miovský, 2010). Z pohledu efektivní primární prevence můžeme říct, že existuje několik obecných kritérií, která představují střet několika různých výzkumných zjištění a praktických zkušeností, která můžeme označit jako zásady efektivní primární prevence (Miovský, Skácelová, & Zapletalová, 2015). Tyto zásady efektivní primární prevence společně s evropskými zásadami efektivní primární prevence daly impulz ke vzniku standardů kvality preventivních programů. Jsou součástí výroční zprávy o stavu drogové politiky v Evropské unii z roku 1996(1996). Evropské monitorovací centrum pro drogy a drogové závislosti roku 2011 vydalo pak samotné standardy. V české republice jsou součástí dokumentů MŠMT z roku 2005 a 2008. Tyto zásady nejsou součástí jen standardů, byly už dříve popsány také Nešporem 1999, Bémem a Kalinou 2003, Gallou 2005. Pavlas Martanová v článku časopisu Adiktologie (Pavlas Martanová, 2012) v rámci projektu VINSPI vydala monografii zaměřenou na standardy v PPRCH, a tak je i rozšířila na všechny formy RCH.

Mezi efektivní zásady 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 by programy měly být koncipovány co nejvíc komplexně, zohledňovat více faktorů a vytvářet koordinovanou spolupráci s jinými institucemi.
- Kontinuitu působení a systematickosti plánování. Programy na sebe musí navazovat a doplňovat se. Jejich vzájemná návaznost musí být zřetelná a zohledněná ve způsobu realizace.
- Cílenost a adekvátnost informací a forem působení směrem k cílové populaci, zohledňující věkový, sociokulturní a demografický charakter.
- Včasný začátek preventivních programů, nejlépe už v předškolním věku. Z toho důvodu, že osobní orientace, postoje a názory se formují již v nejranějším dětském věku. Jednoznačně vyplývá, že čím dříve se začne s prevencí, tím jsou její výsledky účinnější.
- 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.
- Využití „KAB“ modelu – orientace především na kvalitu postojů a změnu chování. Cílem prevence je snaha změnit chování tak, aby žáci měli možnost získat odpovídající sociální dovednosti a dovednosti pro běžný život, např. zvýšení odolnosti mladých lidí proti tlaku a vlivům různých typů RCH doprovázený nácvikem asertivity a schopnosti odmítání, zlepšení sociální komunikace a schopnosti obstat v kolektivu a naučit se řešit konflikty přiměřeným způsobem.
- 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 významně přispět ke snížení rizikového chování.
- Denormalizaci, která se snaží změnit normy a hodnoty, aby žákům rizikové chování nepřipadalo normální (např. kouřit je normální). Proto je jejím cílem zvýšit povědomí mezi žáky o daném problému či rizikovém chování a následně tak zvýšit morálku a snahu účastnit se řešení problému. K tomuto by měly přispívat právě preventivní programy.
- Podporu 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



- 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 principu odstrašování, zastrašování, zakazování, přehánění následků užívání a moralizování. I přesto, že jsou mnohdy učitelé a rodiči považováni za účinné, není tomu tak (Pavlas Martanová et al., 2014).

## **4 Cílové skupiny programů VDPP II. prováděné organizací Semiramis z.ú.**

### **4.1 Primární cílová skupina**

- Mladší školní věk (6–12 let), starší školní věk (12–15 let), mládež (15–18 let).
- Nezasažená populace bez výrazné zdravotně-sociální zátěže.
- Žáci 2. stupně ZŠ (od 6. do 9. tříd), případně 5. ročníku 1. stupně ZŠ.
  
- Mladší školní věk (6–12 let), starší školní věk (12–15 let), mládež (15–18 let).
- Nezasažená populace s výraznou zdravotně-sociální zátěží.
- Žáci 2. stupně ZŠ (od 6. do 9. tříd), případně 5. ročníku 1. stupně ZŠ.
  
- Mladí dospělí (18–26 let), dospělá populace (nad 26 let).
- Nezasažená populace bez výrazné zdravotně-sociální zátěže.
- Třídní učitelé žáků v Programech VDPP II.
  
- Mladí dospělí (18–26 let), dospělá populace (nad 26 let).
- Nezasažená populace s výrazné zdravotně-sociální zátěže.
- Školní metodici prevence na základních školách, kde realizujeme Programy VDPP(Semiramis z.ú - Centrum primární prevence, 2014).

## 4.2 Sekundární cílová skupina

- Mladí dospělí (18–26 let), dospělá populace (nad 26 let).
- Nezasažená populace bez výrazné zdravotně-sociální zátěže.
- Ředitelé základních škol a ostatní členové pedagogického sboru, na kterých realizujeme Programy VDPP.
  
- Mladí dospělí (18–26 let), dospělá populace (nad 26 let).
- Nezasažená populace bez výrazné zdravotně-sociální zátěže.
- Rodiče dětí, kteří se účastní Programů VDPP na základních školách.
  
- Mladí dospělí (18–26 let), dospělá populace (nad 26 let).
- Nezasažená populace bez výrazné zdravotně-sociální zátěže.
- Odborná i laická veřejnost(Semiramis z.ú - Centrum primární 2014).

## 5 Minimálně preventivní program– MPP

Minimálně preventivní program (dále jen MPP) je obecná předloha pro školní preventivní program. Cílem MŠMT ČR bylo přesně určit základní představu, jak by měl vypadat komplexní a dlouhodobý program, jenž by byl součástí školního vzdělávacího programu vycházejícího z osnov a učebního plánu. Tento program je konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků směrem ke zdravému životnímu stylu, na jejich personální a sociální rozvoj společně s rozvojem sociálně komunikačních dovedností. Měl by obsahovat dílčí programy specificky zaměřené na jednotlivé druhy rizikového chování. Měl by se skládat ze tří částí: ze souboru pravidel, která vedou ke zvýšení bezpečnosti žáků ve škole a na školních akcích, dále z programů zaměřených na rozvoj dovedností pro život (lifeskills), na rozvoj sociálních dovedností (socialskills) a dovednosti sebe-ovlivnění (selfmanagement) a již zmíněných programů specificky zacílených na jednotlivé formy RCH. (Miovský, Skácelová, & Čablová, 2015; Miovský, Skácelová, Čablová, Veselá, & Zapletalová, 2012).

MPP je zpracováván na jeden školní rok, školním metodikem prevence (dále je ŠMP), V případě, že ŠMP neví jak vytvořit kvalitní MPP, může se s žádostí o pomoc obrátit na příslušného krajského metodika. Jeho kontrola spadá pod kompetence České školní inspekce, která ho vyhodnocuje průběžně, na konci roku je hodnocena efektivita a kvalita do něj vybraných strategií PP. Toto hodnocení je součástí výročních zpráv o činnosti daných škol (MŠMT, 2010). Zároveň však tento materiál nepřináší mnoho konkrétních parametrů, jak přesně (struktura, rozsah, obsah) by měl vypadat (Miovský, Skácelová, Čablová, Veselá, & Zapletalová, 2012). 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 rozlišovat mezi jednotlivými žáky, třídami. Snaha je také zaměřena na oddálení a bránění nebo snížení výskytu projevů RCH a také na zvyšování schopnosti žáků konat informovaná a zodpovědná rozhodnutí (Bártík, 2010).

Abychom mohli vytvořit MPP, musíme vycházet z dostupných vnitřních a vnějších zdrojů školy. Nejprve je důležité analyzovat riziková místa ve škole a důkladně zmapovat situace v jednotlivých třídách vzhledem k projevům RCH žáků. Mapování se uskutečňuje na základě výskytu projevů RCH ve škole. Základem je zodpovědět otázku „Co chceme?“ a následně, po analýze a zmapování, stanovit cíle pro konkrétní MPP školy (Skácelová, 2015). Cíle by měly být specifické, měřitelné, přijatelné, reálné a časově ohraničené. Gallá ve své publikaci (2005) uvádí nástroj, jenž může být pro ŠMP nápomocen při definování krátkodobých cílů, a to model SMART, který slouží k rychlému zhodnocení, zda je program uskutečnitelný (Gallá et al., 2005). Po stanovení cílů si 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). Nakonec ŠMP shromažďuje informace a zpětné reflexe z průběhu MPP a z evidovaných výskytů forem RCH a vytváří u jednotlivých žáků z těchto podkladů dokumentaci (Skácelová & Miovský, 2015).

Při tvorbě, realizaci a vyhodnocení MPP může ŠMP spolupracovat s příslušným metodikem prevence místní pedagogicko-psychologické poradny nebo také s místními nestátními neziskovými organizacemi, které se problematikou primárních preventivních programů zabývají. S prosbou o pomoc pak může ŠMP kontaktovat další státní orgány např. na policii ČR. Za předpokladu, že chce škola zahájit MPP či ještě rozvinout určité prioritní preventivní programy, může se obrátit na MŠMT a využít dotačního řízení v rámci Programů na podporu aktivit v oblasti prevence rizikového chování u dětí a mládeže pro daný rok. Potřebné informace a podmínky k dotačnímu řízení v konkrétním regionu poskytuje MŠMT a konkrétní krajský úřad. Stanovené pojetí MPP vychází ze současně platné školské legislativy a každá škola a ŠMP by měli mít ve svém archivu aktuální verze všech příslušných dokumentů, které jsou součástí základního rámce k realizaci MPP a jiných preventivních aktivit (Miovský, Skácelová, & Čablová, 2015).

## 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 et al., 2012). Mezi sociální dovednosti řadíme hlavně schopnost odolávat sociálnímu tlaku, dále pak asertivitu (zdravé sebeprosazení), empatii, komunikaci, řešení konfliktů a předvídání následků svého vlastního jednání. Důležité je též vytvoření zdravé sítě sociálních vztahů, mediální gramotnosti, včetně schopnosti odolávat reklamě na návykové látky, dále pak dovednosti spojené se zaměstnáním a změnou při přechodu do nového prostředí a rodičovské dovednosti. Ke zmíněným sociálním dovednostem patří i sociální percepce (sebereflexe, poznávání ostatních), zvládání konfliktních, zátěžových situací (copingové strategie) a tvořivost v sociálním chování a komunikaci (Miovský, Skácelová, Čablová, Veselá, & Zapletalová, 2015).

Sociální dovednosti sehrávají významnou roli jak v rodinném, tak školním životě a také v budoucím osobním a profesním životě. Osvojením těchto sociálních dovedností můžeme docílit vytvoření kladných vazeb a dobrých vztahů, s čímž 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 i ve skupině mezi vrstevníky.

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

- Komunikační dovednosti
- Schopnost čelit sociálnímu tlaku a umět odmítat
- Asertivní dovednosti
- Schopnost empatie

Ke 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 (Miovský, Skácelová, Čablová, et al., 2015).

## 7 Šikana

Pokud budeme vycházet z historie, můžeme se se „šikanou a agresivitou“ setkat už v době starověkého Řecka, kde bylo označováno slovem „ostrakismus“. Ostrakismus původně označoval střepinové hlasování o vypovězení občana ze starověkých Athén. V dnešní době si tento pojem obecně vykládáme jako vyloučení jedince z kolektivu (Mičolová, 2009).

Výzkumy z let 1999 (Rážová, Czemy, Provazníková, Sovinová) a 2001 (Havlíková, Kolář) přinesly nemilé zjištění, že ve 40 % českých škol dochází k šikaně. Z dalšího dotazníkového šetření realizovaného v roce 2005, které zpracovalo občanské sdružení AISIS u 1358 žáků 5.–8. tříd ZŠ, vyplývá, že obětí fyzické šikany je každý desátý dotazovaný, 21 % je šikanováno každý den, 25% každý týden, 31% alespoň jednou ročně a že z 21 % obětí nikdo nepomohl (Hrubá, 2005). Z uvedených příkladů je zřejmé, že šikana je problémem, se kterým se žáci setkávají denně, a proto si jistě zaslouží více pozornosti, než kolik mu je ve školách věnováno. Samotní žáci nemají o šikaně dostatek pravdivých informací, a proto je podpora spolupráce a zdravých mezilidských vztahů nutnou prevencí.

### 7.1 Definice šikany

Definice šikany existuje v odborné literatuře celá řada, vybrat tu nejužitečnější je tedy obtížné. Kolář ve své publikaci (Kolář, 2001) mluví o šikanování jako o všudypřítomném jevu, který nás může doprovázet i celý život. Prvně se s ním můžeme setkat mezi sourozenci, dále pokračuje ve školce, školách, v armádě, zaměstnání, partnerských vztazích či nemocnicích a může končit až týráním seniorů v rodině.

Říčan a Janošová, (2010) vysvětluje význam slova šikana jeho vznikem z francouzského slova *chicane*, což v překladu znamená „zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů“, setkat se s ním můžeme například ze strany úředníků, již vyžadují neustále nová potvrzení. V České republice se pojem „šikana“ spojuje nejvíce s armádou v době povinné vojenské služby. Kde nováčci („bažanti“) byli často tvrdě fyzicky týráni, zneužíváni, vydírání a jinak ponižováni ze strany takzvaných „mazáků“.

V pedagogickém slovníku se dočteme, že šikanování je: „Fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáků obvykle jinými žáky, vzácněji dospělými. Probíhá buď v dyádě, nebo ve skupině. Iniciátory šikanování bývají žáci vyšších ročníků, žáci starší, fyzicky vyspělejší, žáci osobnostně či sociálně narušení“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003).

Janošová, Kollerová, a Zábrodská (2014) definují šikanu jako charakteristický druh agresivního vystupování, který je vymezen cíleným a opakovaným zneužíváním převahy jedné strany vůči druhé. V metodickém pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (2016) stojí:

„Šikana je agresivní chování ze strany žáka/ů vůči žákovi nebo skupině žáků či učiteli, které se v čase opakuje (nikoli nutně) a je založeno na vědomé, záměrné, úmyslné a obvykle skryté snaze ublížit fyzicky, emocionálně, sociálně a/nebo v případě šikany učitele také profesionálně. Šikana je dále charakteristická nepoměrem sil, bezmocností obětí, nepřijemností útoku pro oběť a samoučelností agrese“ (MŠMT, 2016). Obdobně o školní šikaně píše Říčan ve své publikaci „Jak na šikanu“, kde cituje definici Dana Olweuse: „Žák, resp. student, je šikanován čili viktimizován, když je vystaven, opakovaně a po určitou dobu, negativním akcím ze strany jednoho nebo více žáku, resp. Studentů“ (Říčan & Janošová, 2010).

## 7.2 Druhy a vývojová stadia šikany

Kolář (2001) a Říčan s Janošovou (2010) i MŠMT (2016) ve svých publikacích uvádějí výčet snad všech možných způsobů šikany. Dle charakteru je rozdělena do několika skupin.

Prvním takovým je rozdělením šikany podle podoby:

- **Přímá šikana** je velice rozmanitá, může mít fyzickou podobu (napadání, plivání), verbální (vulgární a rasistické nadávky, násilné a manipulativní příkazy) a v neposlední řadě neverbální (urážlivá gesta, ničení nebo kradení věcí atd.).
- **Nepřímá šikana** je cíleně zaměřená na způsobení psychického a emocionálního utrpení a poškození sociální statutu oběti. Tento druh šikany působí bolest oběti tak, aby se na první pohled jevilo, že útočník žádný takový záměr nemá. Může mít jak fyzickou (manipulace s třetí stranou), tak i nefyzickou formu (záměrná ignorace jedince kolektivem na základě šířením pomluv a lží).
- V poslední době je asi nejrozšířenější formou šikany **kyberšikana**, která se může projevat zakládáním falešných profilů s ponižujícím obsahem za použití jména oběti anebo prezentací ponižujících videí na veřejně přístupných portálech. V porovnání se šikanou „face to face“ má kyberšikana větší dosah, a tak ještě více zhoršuje prožívání oběti.

## 8 Evaluace

Každý preventivní program, který je hrazen z veřejných prostředků, 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 (program nemá negativní dopad) a také posoudit, zdalyby naplněny cíle, které byly stanoveny (Mioviský, Skácelová, Zapletalová, & Novák, 2010). 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 (Mioviský & Šťastná, 2015).

Skácelová (2010) uvádí že: „Evaluace je nezbytná komponenta minimálního preventivního programu“ a 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“ (p. 113). Zmiňuje se, že evaluace by se měla soustředit na všechny cílové skupiny (žáci, učitelé, rodiče), nikoli pouze na skupinu žáků (Skácelová, 2010). Gallá (2005) uvádí, že při evaluaci programů mohou být velice nápomocné nástroje k monitorování, a tomuto tématu je věnováno velké množství debat, jak nástroje používat ke standardizovanému sběru informací (Gallá et al., 2005).

K evaluaci programů primární prevence můžeme přistupovat různě, v současné době existuje několik modelů, jak můžeme nad programy přemýšlet a jak je hodnotit. Na jedné straně se můžeme setkat s variantou odmítání standardů kvality, kdy je důraz zacílen pouze na evaluaci efektivity programů (Mioviský, Mioviská, & Kubů, 2004). Každá evaluační metoda se odlišuje dle toho, k jakému účelu jsou výsledky evaluace použity (Mioviský & Šťastná, 2015). Jak bylo zmíněno, v evaluaci je mnoho přístupů a stejně tak i mnoho modelů evaluace, viz např. Mioviský, Gabrhelík, Charvát, Šťastná, Jurystová & Pavlas Martanová, 2015; Mioviský, Šťastná 2015. Uvedu jen několik forem evaluace za předpokladu, že se na evaluaci budeme dívat v čase.

- **Evaluace přípravy** – tato metoda evaluace má za cíl posoudit, jak kvalitně je daný program připraven ještě předtím, než je program spuštěn. Evaluace se tedy zaměřuje především na dokumenty programu a veškeré přípravné kroky. Bez kvalitní přípravy nelze kvalitně provést žádný projekt (M. Miovský, R. Gabrhelík, et al., 2015).
- **Evaluace procesu**– hlavním zacílením evaluace procesu je vytvořit si představu o tom, jak daný typ programu funguje, a neomezuje se jen na obsah, ale klade důraz na samotnou realizaci programu, jehož části je možné vylepšit, popřípadě změnit (Gallà et al., 2005). Hodnotí se, zda na sebečásti intervence logicky navazují, což může usnadnit orientaci v problematice pro příjemce intervence, dále kvalita jednotlivých kroků intervence, s ohledem na přípravnou fázi. Tento typ evaluace je dost obtížnou částí evaluace preventivní intervence. Oproti evaluaci přípravy, kdy hodnotitel vychází z písemných dokumentů zpracovaných při plánování projektu, je při evaluaci procesu hodnotitel odkázán především na realizátora, jeho spolupracovníky nebo na informace získané přímo od účastníků preventivního programu, případně na data získaná vlastním pozorováním(Mioviský et al., 2004).
- **Evaluace výsledku**– měření efektivity se zaměřuje na dopad intervence na cílovou skupinu, která je definována v přípravné fázi projektu, případně na další dopady, které program působí. Při tomto typu evaluace je na místě kombinovat kvantitativní a kvalitativní výzkumné metody, protože tato kombinace metod může zprostředkovat informaci o reálných souvislostech zasazených do výsledku evaluované intervence(M. Mioviský, R. Gabrhelík, et al., 2015). Evaluaci výsledků u dlouhodobého programu lze provést až po nějaké době, přesněji tehdy, kdy předpokládáme první výsledky preventivního programu (Gallà et al., 2005).

Gallà (2005) dále popisuje velmi stručné rozdělení evaluace, jestliže pozorujeme evaluaci v čase, můžeme jidělit také na evaluaci vstupu (výchozího bodu), procesu a výstupu (Gallà et al., 2005). Ve své práci se zabývám především evaluacívýchozího bodu a výstupního bodu po prodělané intervenci. Mioviský společně se Šťastnou v kapitole „Evaluace preventivních programů a intervencí“ v knize „Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování“(Mioviský & Šťastná, 2015) upřesňují fakt, že s výsledky evaluace může být naloženoformativně, a to v případě, že cílem evaluace je snaha nalézt silné a slabé stránky programu. Smyslem může být i formovat a vyvíjet program na jeho začátku nebo ve fázi testování (Gallà et al., 2005).Posledním typem, který bych rád zmínil, je evaluace sumativní, jak uvádí Gallà (2005). Ostatní autoři, např. Mioviský, Mioviská, & Kubů (2004), užívají spíše pojem normativní evaluace. V tomto případě jde o finální shrnutí výsledků evaluace a následné porovnání například s jiným typem programů (Mioviský et al., 2015).

Z předchozího tedy vyplývá, proč je téma efektivity primární prevence tak složité a citlivé. Termín efekt nebo dopad na cílovou skupinu je množinou fenoménů, do které spadají znalosti, dovednosti, názory a postoje nebo různé typy vzorců chování. Tento efekt je samozřejmě možné ověřovat a měřit. Programnemůže být nazván efektivním, pokud není vědecky ověřen – jednalo by se pak o přístup, který není založen na důkazech(Mioviský & Šťastná, 2015).



## EMPIRICKÁ ČÁST

Teoretická část práce čtenáře seznámila s pojmy týkajícími se primární prevence, její efektivity a 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 vycházela z prostudované odborné literatury. Následující kapitola je věnována výzkumné části, která je součástí této bakalářské práce.

K výzkumu byly vybrány tři základní školy ze Středočeského kraje. Na základě získaných dat ze sedmých tříd byla vytvořena empirická část práce, která 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 výzkumu byla zvolena kvantitativní metoda sběru dat provedená formou dotazníkové studie. Dotazníky, které byly použity pro tento výzkum, byly tvořeny na základě evaluační tabulky viz Příloha 1. a 2., jež definuje znalosti a dovednosti. Budu pozorovat, zda definované cíle byly naplněny/nenaplněny, nebo byly naplněny jen částečně.

### 9 Cíle výzkumu a omezení výzkumu

Hlavním cílem bakalářské práce je sestavení vhodných dotazníků pro sběr dat (vstupních a výstupních) při provádění specifických intervencí, VDPP II. (podrobněji kapitola 11.), realizovaných nestátní neziskovou organizací Semiramis. z.ú. a na základě takto získaných dat poté porovnání úrovně vstupních a výstupních znalostí zkoumaného vzorku respondentů.

Specifickým cílem je prezentace výsledků obou programů a zhodnocení kýženého dopadu na účastníky těchto konkrétních programů všeobecné primární prevence zaměřených na rizikové chování a zdravý životní styl.

Omezení výzkumu spočívalo hned v několika bodech:

- Časové omezení, které nedovolovalo zadání rozsáhlejšího dotazníku, který by lépe obsáhl všechny znalosti a dovednosti, jež byly předmětem výzkumu. Dotazníky byly zadávány v rámci tříhodinového bloku, který již měl přesně daný harmonogram průběhu. Dodržet časový limit programu i bez zadávání dotazníku je velmi náročné.
- Finanční omezení, jelikož dotazník je součástí bakalářské práce, nebylo možné, aby výzkumník mohl zadat rozsáhlejší dotazník, mimo probíhající intervence VDPP II.
- Nemožnost zajištění 100% samostatné práce pro respondenty při vyplňování dotazníků, jelikož programy probíhají v klasické školní třídě za využití komunitního kruhu.
- Zohlednění psychologického vývoje respondentů – jednalo se o žáky 7. tříd, kteří jsou v období puberty, vzdor vůči autoritám při zadávání úkolů je značný.

## 9.1 Stanovení výzkumného problému

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

Na základě výše zmíněného je stanoven výzkumný problém otázkou: „Jaký je rozdíl ve znalostech a dovednostech žáků 2. stupně základních škol v oblasti vztahů v kolektivu a prevence šikany před prováděnou intervencí primárně preventivních programů nestátní 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 týkající se vztahů v kolektivu a prevence šikany.

1. „Jaký je rozdíl ve znalostech a dovednostech žáků 2. stupně základních škol v oblasti vztahů v kolektivu a prevence šikany před prováděnou intervencí primárně preventivních programů neziskové organizace Semiramis z.ú. a bezprostředně po ní?
2. Byly sestaveny dva dotazníky, které vymezují dílčí hypotézy, kterými mají být ověřeny znalosti a dovednosti žáků po prodělané VDPP II. intervencí. Jednotlivé cíle zároveň definují jednotlivé znalosti a dovednosti v oblasti vztahů a prevence šikany, které by žáci měli získat, případně 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 mohou 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 jak je možné ji řešit. Dokáže se vcítit do jednotlivých aktérů šikany a navrhnout řešení situace.
  - Ví, co je pro něj důležité v kamarádství. Dokáže vyhodnotit vlastnosti a způsoby chování pro kamarádství důležité.
  - 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.

## 10 Výzkumný soubor

Sběr dat proběhl na třech základních školách ze Středočeského kraje. Z těchto tří škol seúčastnilo 6 tříd, kde byl prováděn výzkum, jenž je obsahem této práce. Respondenty tohoto výzkumu byli žáci 7. tříd. Výzkumem bylo osloveno 265 respondentů a probíhal ve dvou kolech. V prvním kole, které bylo zaměřeno na spolupráci a komunikaci v kolektivu, byl dotazník zadán 133 respondentům, z čehož 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, 74 dívek a 58 chlapců. Respondenti obou kol dotazníkového šetření pocházeli z malých měst do 25 000 obyvatel.

Všichni respondenti spadají do primární cílové skupiny, která je popsána v kapitole 4.1. Výzkumný soubor nebyl určen náhodně, výběr byl podmíněn účastí školna VDPP II. (viz kapitola 11.). Kritériem výběru jednotlivých tříd dále bylo absolvování úvodních dvou bloků dlouhodobé prevence, které plynule přechází v blok III. a IV., v nichž byl výzkum této práce realizován. Právě tyto dva bloky primárně preventivní intervence jsou zaměřeny na vztahy v kolektivu a prevenci šikany. Další podmínkou pro zařazení školy a třídy do výzkumu byl souhlas školy s výzkumem, čehož jsem docílil rozesláním mailů ŠMP s prosbou o svolení k výzkumu za podmínky, že škola i žáci zůstanou v anonymitě. To je důvodem k označení škol jako škola 1 až 3.

### 10.1 Výzkumné metody

V empirické části práce jsou využívány metody kvantitativního výzkumu. Z metod kvantitativního výzkumu realizátor primárně využívá 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 výše zmíněného tříhodinového preventivního programu. K vyhodnocení získaných dat byla použita deskriptivní statistika.

Při sestavování dotazníků pro evaluaci vstupních a výstupních znalostí a dovedností žáků ZŠ bylo nutné vycházet z rámcových deskriptorů evaluačního systému organizace Semiramis z.ú., viz Příloha 3. a 4., ve kterých jsou zaznamenány cíle programu a vydefinovány znalosti a dovednosti, kterými by žáci v určité míře měli disponovat po absolvování primárně preventivních bloků III. a IV. Dotazníky, které byly rozdány respondentům před prováděnou intervencí a poté znovu bezprostředně po provedené intervenci preventivních programů, byly poté zpracovány pomocí deskriptivní statistiky. Odpovědi byly znovu přiřazeny k jednotlivým dílčím hypotézám a vyhodnoceny. Výstup byl pak zaznačen zpět do evaluačního systému pomocí míry naplnění, jež je rozdělena do 3 mezníků:

- Ano, cíl se podařilo naplnit.
- Cíl byl částečně naplněn, ale... (př. ne u většiny žáku ve třídě).
- Ne, cíl se nepodařilo naplnit.

### **10.1.1 Dotazníkové šetření**

Dotazníky byly rozdány respondentům vždy před intervencí všeobecné dlouhodobé primární prevence a bezprostředně po ní. Žáci měli na vyplnění dotazníku maximálně 10 minut. Hayesová(2003) uvádí, že 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.“(p. 112) Respondenti se jednoduše snaží napsat to, co si myslí, že po nich zadavatel chtěl. „Sociální žádoucnost tedy ovlivňuje výpovědi.“(p. 17) 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.“(p. 112) Namísto toho se snaží odpovědět tak, jak si myslí, že je to pro danou otázku nejvhodnější, anebo na ni byli připraveni minulou situací (např. právě prostřednictvím VDPP II.intervence ). Uvědomuji si, že jelikož byl dotazník zadáván hned po bloku, tento fakt se jistě promítl do výsledku dotazníkového šetření.

### **10.1.2 Deskriptivní statistika**

Ferjenčík (2000) 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.“(p. 224)

Z důvodu rozmanitosti otázek v dotazníku bylo nutné vyhodnotit každou otázku samostatně a následně teprve bylo možné interpretovat výsledky. Deskriptivní statistika byla realizována pomocí programu Microsoft Excel. Sesbíraná data byla uspořádána do dvou tabulek, viz tabulka 1 a 2, které představují databáze z III. a IV. bloku popisované v kapitole 10. Z těchto dvou databází byly sestaveny kontingenční grafy pro každou otázku z dotazníku viz interpretace výsledků. Na základě těchto kontingenčních grafů byla prováděna sumativní evaluace, kdy autor porovnával znalosti a dovednosti žáků před realizací programu a bezprostředně po něm. Tyto výsledky jsou rozebrány níže, v kapitole 10.2 Interpretace výsledků.

### **10.1.3 Sestavování dotazníků**

Při sestavování dotazníku je nutné brát v úvahu určitá omezení, která 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. Délka dotazníku je dalším kritériem, které ovlivňuje návratnost a kvalitu získaných dat. Vhodné je zvolit kratší dotazník, který má vyšší návratnost a klidnější odpovědi, než dotazník dlouhý. 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 forma, kterou bude respondentům předkládán, tedy zda bude zodpovídan osobní formou, elektronickou či jinou. Posledním a neméně důležitým omezením, se 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. Pro tvorbu dotazníku jsem použil uzavřené otázky. Na tyto otázky respondenti odpovídali zaškrtnutím vybrané odpovědi z těch, které měli k dispozici. V prvním dotazníku bylo možné odpovědět více správnými odpověďmi, což se po sběru prvního kola ukázalo jako nevhodné a pro respondenty matoucí. V druhém kole již bylo možno vybrat vždy jen jednu odpověď. Oba typy dotazníků byly plně anonymní. Na realizaci dotazníku měli respondenti 10 minut vždy před začátkem bloku a poté 10 minut před koncem poslední hodiny v realizaci bloku. Z důvodu lepší přehlednosti jsou dotazníky součástí příloh, viz Příloha 1. a Příloha 2. Specifický soubor otázek ověřoval míru naplnění jednotlivých znalostí a dovedností, které jsou popsány v rámcovém evaluačním deskriptoru a jsou také obsaženy v dílčích hypotézách tohoto výzkumu. Ty jsou popsány v kapitole 9.1 Stanovení výzkumného problému – v bodě 2. Specifické soubory otázek, které definují jednotlivé znalosti a dovednosti, charakterizují v následujících dvou odstavcích, kde popisují obsah jednotlivých dotazníků.

#### 10.1.3.1 Dotazník: „Táhneme za jeden provaz – vztahy v kolektivu“

První dotazník je obecnější 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.), přičemž se ale vztahovala k jedné z uzavřených otázek (otázka 5.). U dvou otázek měli respondenti možnost více správných odpovědí (otázka 2. a 4.). V tomto dotazníku je uvedena i otázka, která se vůbec nevztahovala ke změnám znalostí a dovedností (otázka 1.), je uvedena na žádost CPP – Semiramis z.ú. Důvodem, proč je součástí dotazníku, je získání zpětné vazby od žáků. Cílem této otázky je zjistit, zda informace předávané prostřednictvím interaktivních technik jsou pro žáky více srozumitelné, než předávání znalostí a dovedností prostřednictvím běžné výuky, se kterou se žáci setkávají častěji (viz Příloha 1.).

K ověření dosažené míry znalostí a dovedností v tomto dotazníku jsou výchozím bodem dílčí hypotézy tohoto výzkumu, které jsou popsány v kapitole 9.1 Stanovení výzkumného problému, v bodě číslo 2. a dále jsou součástí rámcového deskriptoru evaluační tabulky viz Příloha 3.

- První dílčí hypotézu, a tak i znalosti a dovednosti a míru naplnění, ověřovaly otázky s číslem 2, 3, 4 a 10.
- Druhou dílčí hypotézu, a tak i znalosti a dovednosti a míru naplnění, ověřovaly otázky s číslem 5, 6 a 7.
- Třetí dílčí hypotézu, a tak i znalosti a dovednosti a míru naplnění, ověřovaly otázky 8, 9 a 11.

### 10.1.3.2 Dotazník: „Když se někdo topí – prevence šikany“

Druhý dotazník je již specifitější, zaměřuje se na konkrétní RCH, a to na šikanu. Je sestaven ze 14 otázek, které zjišťují úroveň znalostí a dovedností týkajících se šikany. Otázky jsou formulovány jako uzavřené, tzn. Respondenti na ně odpovídali pomocí vybraných odpovědí. V tomto typu dotazníku byla možná vždy jen jedna správná odpověď, a to z důvodu snazšího vyhodnocování a také z důvodu vyšší validity, viz Příloha 2.

K ověření dosažené míry znalostí a dovedností v tomto dotazníku jsou výchozím bodem dílčí hypotézy tohoto výzkumu, které jsou taktéž popsány v kapitole 9.1 Stanovení výzkumného problému v bodě číslo 2. a dále jsou součástí rámcového deskriptoru evaluační tabulky viz Příloha 4.

- Čtvrtou dílčí hypotézu, a tak i znalosti a dovednosti a míru naplnění, ověřovaly otázky s číslem 1, 2, 3, 4, 5, 6.
- Pátou dílčí hypotézu, a tak i znalosti a dovednosti a míru naplnění, ověřovaly otázky s číslem 12, 13.
- Šestou dílčí hypotézu, a tak i znalosti a dovednosti a míru naplnění, ověřovaly otázky s číslem 8, 10, 11.
- Sedmou dílčí hypotézu, a tak i znalosti a dovednosti a míru naplnění, ověřovaly otázky s číslem 8, 9, 10 a 11.

Realizátor výzkumu si je vědom toho, že rozdělení otázek pro opravdu validní ověření hypotéz není rovnoměrné, ale s přihlédnutím k omezením výzkumu nemohl zvolit větší množství otázek, které by zajišťovaly vyšší míru reliability a validity.

## 11 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, tím pádem jsem nemusel požadovat informovaný souhlas přímo od žáků. Před realizací samotného výzkumu byla každá škola kontaktována prostřednictvím ředitele školy společně se ŠMP. Realizátor výzkumu školy seznámil s možností realizace tohoto projektu na jejich škole, představil jim cíle výzkumu a jak bude s daty, které na škole získá, naloženo. Všechny školy, které byly s těmito skutečnostmi seznámeny, souhlasily s realizací výzkumu v konkrétní třídě. Pro zajištění úplného dostání etickým aspektům výzkumu a zabránění jejich následnému zneužití jsou uvedena data anonymní. Školám, které souhlasily s realizací tohoto výzkumu, děkuji.

## **12 Popis intervencí**

### **12.1 Intervence primární prevence nestátní neziskové organizace Semiramis z.ú.**

#### ***12.1.1 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.) (Semiramis z.ú. – CPP, prevence, 2014). Dále se zaměřím jen na tematické bloky probíhající v 7. ročnících 2. stupně základních škol.

#### ***12.1.2 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. social skills). Během programů jsou použity interaktivní techniky, při kterých žáci pracují ve dvojicích, menších skupinách a v neposlední řadě také 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 (Semiramis z.ú. – CPP, 2014).

### 12.1.2.1 Koncepty bloků Programu VDPP II. pro 7. ročníky základních škol

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

#### Interaktivní techniky použité v bloku III.

- *Jmenovky + co se nám jako třídě podařilo od minulého setkání* – cíl zmapování úrovně mezilidských vztahů ve třídě, zda se žáci vnímají jako kolektiv.
- *Spolupráce ve dvojicích: „Prasopes“, „Oslík“, „Tangram“* – cíl v nácviku dovednosti vzájemné spolupráce a tolerance v náhodně utvořených dvojicích.
- *Spolupráce v menších skupinách: „Molekuly“, „Slepý vláček“* – cílem je nácvik dovednosti vzájemné spolupráce a uvědomění si existence zásad užitých během spolupráce ve větší skupině, zásady jsou s žáky reflektovány.
- *Spolupráce ve velkých skupinách: „Tichá pošta na záda“, „Rybičky a rybáři“, „Stavění věže“* – cíl je i nadále orientovaný na spolupráci a utváření kompromisů během spolupráce.
- *Spolupráce v rámci celé třídy: „Vesmírné moduly“, „Brod“, „Provazová lávka“* – cílem je zmapovat, zda jsou žáci schopni uplatnit zásady spolupráce, které během programu trénovali, a to bez vnějšího zásahu lektorů nebo pedagoga (Operační manuál Centra primární prevence, revize 2015).

#### Interaktivní techniky použité v bloku IV.

- *Jmenovky + 2 vlastnosti, které by určitě měl mít můj kamarád, a 1 vlastnost, kterou by určitě mít neměl* – cílem je uvědomění si důležitých hodnot a vlastností v mezilidských vztazích, především v přátelství, lektoři vychází z postřehů samotných žáků, které jsou s nimi rozebírány reflexí této techniky.
- *Interaktivní techniky: „Puntíky“, „Ignorace“, „Kruhy“* – hlavním cílem je nastartování aha efektu v dané třídě a následná reflexe chování celé třídy. Chování skupiny, které se jeví na první pohled jako nevinné, může být počátkem šikany. S žáky jsou reflektovány pocity a dojmy aktérů šikany, které vnímali v průběhu samotné techniky.
- *Interaktivní techniky: „Tučňáci a plameňáci“, „Besipka“, „Vrah“* – cílem je uvolnění atmosféry, která často vzniká během předchozí techniky, v reflexi se lektoři snaží tyto techniky navázat na téma šikany a jejího šíření ve třídě a předání návodů, jak se k vzniklé 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).

Poté následuje výběr tématu na další setkání, který si žáci volí sami. Jednotlivá témata jsou zaměřena na jednotlivé typy RCH a také na změnu chování k zdravému životnímu stylu. Tyto ale již nejsou předmětem této práce.



## 13 Interpretace výsledků

Při vyhodnocování výsledků jsem se zaměřil na to, zda můžeme pozorovat změnu mezi vstupními a výstupními znalostmi a dovednostmi, tedy před provedením primárně preventivní intervence a po jejím provedení. Změnu jsem pozoroval u bloku III. a bloku IV. Tabulka č. 1 reprezentuje respondenty účastnící se bloku III. a tabulka č. 2 reprezentuje respondenty modulu IV.

Při vyhodnocování výsledků realizátor přihlížel k robustnosti souboru, ve výsledcích uvádím změnu ve znalostech a dovednostech bez ohledu na pohlaví, součástí příloh jsou také grafy, kde můžeme pozorovat změnu ve znalostech a dovednostech i v závislosti na pohlaví.

**Tabulka č. 1: Popis souboru v bloku III.**

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

**Tabulka č. 2: Popis souboru v bloku IV.**

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

### 13.1 Interpretace výsledků bloku 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 grafy pro každou otázku.

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

Z grafu č. 1 vyplývá, že respondenti nejčastěji volili odpovědi „*Více než z běžné výuky*“. Tuto odpověď před blokem volilo 30,8 % respondentů, po bloku pozorujeme nárůst a zvolilo ji 42,9 % respondentů. Druhou nejčastější odpovědí byla „*Záleží na konkrétním tématu*“, před blokem ji volilo 42 % respondentů a po bloku můžeme pozorovat pokles na 24%. Třetí nejčastější odpověď byla varinata „*Stejně*“, před blokem ji zvolilo 13,5 % respondentů a po bloku pozorujeme nárůst na 22,6 %.

Závěrem této otázky může být, že pro respondenty bylo toto téma srozumitelné a z interaktivních technik si zapamatují více, než kdyby informace získávali prostřednictvím normálního učení, což je pro organizaci jistě příjemné zjištění.

Otázka č. 2: „*Skupinová práce pro tebe představuje:*“ Zde měli respondenti možnost označit více odpovědí. Tato otázka se pokouší vytvořit výzkumníkoviobraz o tom, jak děti samotné nad spoluprací přemýšlí v rámci VDPP II. intervencí. Pro přehlednost uvedu jen možnosti s největším počtem odpovědí.

Z grafu č. 2 jednoznačně vyplývá, že pro většinu respondentů je práce ve skupině „*Zábavná*“, před blokem tuto možnost volilo bezmála 70% respondentů a po bloku můžeme pozorovat nárůst na 77,5 % respondentů. Ostatní odpovědi jsou vzhledem k této zanedbatelné, před blokem je zvolilo necelých 10% respondentů, po bloku můžeme pozorovat dokonce mírný pokles.

Závěrem této otázky může být, že žáci v rámci programů rádi spolupracují a je to pro ně zábava.

Otázka č. 3: „*Co podle tebe patří mezi zásady skupinové práce?*“ Zde měli respondenti také možnost označit více odpovědí. Aby otázka byla zodpovězena úplně správně, jak bylo na začátku očekáváno, měli respondenti zvolit všechny z možností (*přijmout názor druhých, schopnost slevit ze svých názorů, vyjasnění pracovních rolí*), ale z důvodu špatně formulované otázky se tak nestalo. Respondenti častěji volili pouze jednu z těchto možností, proto je při vyhodnocování této otázky za správnou odpověď považována taková, kde respondenti zvolili alespoň jednu ze zmíněných odpovědí.

Z grafu č. 3 jednoznačně vyplývá, že respondenti nejčastěji volili odpověď „*Přijmout názor druhých*“. Tuto odpověď před blokem zvolilo 63,2% respondentů, po bloku pozorujeme mírný pokles na 60,2 %. Další odpovědi respondentů byly většinou pod 10 %, pouze odpověď „*Vyjasnění pracovních rolí*“ zvolilo před blokem 15,1% respondentů a po bloku pozorujeme nárůst na 16,6 %. Zajímavé je, že správné odpovědi zvolilo před blokem 2,3 % respondentů a po bloku pozorujeme mírný nárůst na 3 %, na což se můžeme dívat jako na malý úspěch.

Závěrem této otázky může být, že žáci znají alespoň jednu zásadu skupinové spolupráce.

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 výzkumníkovi k vytvoření představy, jak respondenti vnímají spolupráci ve skupinách a zda se na této představě dá vyhodnotit „dovednost spolupráce“ respondentů.

V grafu č. 4 znovu převažuje nad všemi odpověďmi jedna a respondenti práci ve dvojici hodnotí jako „*Zábavnou*“, přičemž před blokem tuto možnost označilo 42,9 % respondentů a po bloku pozorujeme mírný pokles na 42,1 %. Ostatní odpovědi jsou většinou pod 10 %, jen 2 další odpovědi přesáhly tuto hranici – první z nich „*Přínosnou, Zábavnou*“ volilo před blokem 13,5 % respondentů a po bloku pozorujeme mírný nárůst na 15 %. Druhou odpovědí byla odpověď „*Důležitou, Zábavnou*“ tu před blokem označilo stejné procento respondentů jako předchozí zmíněnou odpověď, a to 13,5 % respondentů a po bloku pozorujeme mírný pokles na 12,8 % respondentů. Zajímavý nárůst, ačkoliv ne zas tak výrazný, asi o 4%, můžeme pozorovat u odpovědi „*Důležitou, Přínosnou, Zábavnou*“.

Výstupem této otázky je, že pro více než třetinu respondentů tohoto výzkumu je práce zábavná, pokud k těmto respondentům přičteme i respondenty, pro které je práce ve dvojici zábavná, přínosná nebo ji hodnotí jako důležitou a respondenty, kteří zvolili všechny tři tyto odpovědi, mluvíme již o dvou třetinách respondentů, kteří ji hodnotí jako spolupráci ve dvojici v rámci bloku pozitivně.

Otázka č. 5: „*Jaké způsoby komunikace denně používáš (doma, ve škole, s kamarády)?*“ Tato otázka zjišťuje, zda žáci rozumí cizím pojmům, neboť je častokrát ve škole slyší, ale ne všichni jim rozumí. Zde mohli respondenti označit taktéž více odpovědí. Správná kombinace odpovědí, která se vztahovala k programu, byla „*Verbální, Neverbální*“. Další dvě možnosti sloužily jen ke zmatení respondentů. Zbylé dvě odpovědi byly vymyšleny realizátorem výzkumu. Chybou ze strany výzkumníka byl fakt, že u otázky nebylo uvedeno, kolik odpovědí je správných.

V grafu č. 5 jednoznačně převažuje odpověď „*Verbální*“ tuto odpověď volilo před blokem 55,6 % respondentů, po bloku pozorujeme mírný pokles na 53,4 %. Zajímavý nárůst, téměř o polovinu, můžeme pozorovat právě u správné odpovědi. Tu před blokem volilo 5,2 % a po bloku 11,3 % respondentů.

Závěrem této otázky může být, že respondenti už převážně měli znalost pojmu verbální komunikace. Zároveň alespoň pro malou část respondentů program přinášel vysvětlení pojmu verbální a neverbální komunikace a jejich vzájemného vztahu, neboť po bloku označili správnou odpověď.

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 grafu č. 6 vyplývá, že valná část respondentů tuto otázku vyplnila slovy „*Rozumím všem pojmům*“, před blokem tuto odpověď uvedlo 84,2 % respondentů, po bloku můžeme pozorovat nárůst na 94,7%.

Z výsledků této otázky můžeme vyvodit, že v programu byly pojmy verbální a neverbální komunikace srozumitelně vysvětleny respondentům.

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

V grafu č. 7 můžeme pozorovat převahu odpovědi „*Nevím*“, před blokem ji volilo 44,3 % respondentů a po bloku pozorujeme pokles na 36 %. Druhou odpovědí, která převažovala nad ostatními byla „*Ano*“. Tuto možnost zvolilo před blokem 28,6 % respondentů, po bloku pozorujeme pozitivní nárůst na 35 %. Poslední, také velmi častou odpovědí oproti ostatním zvoleným je odpověď „*Možná*“, zde pozorujeme po bloku nárůst na 25 %, před blokem ji označilo 20 % respondentů.

Na základě grafu můžeme říct, že respondentům není zcela jasné, jestli jim může pomoci sledování shody verbální a neverbální komunikace v komunikaci s druhými. Alespoň to nemůžeme říct o většině respondentů, jelikož ve dvou třetinách odpověděli „*Ne*“, „*Nevím*“ nebo si nejsou úplně jistí.

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

Jak lze z grafu č. 8 vyčíst, nejčastěji volenou odpovědí byla odpověď „*Všichni nejsme nejlepší kamarádi, ale když se pohádáme, jsme schopni se domluvit*“. Tato odpověď výrazně převyšovala nad ostatními zvolenými odpověďmi, před blokem ji označilo 66,2 % respondentů a po bloku můžeme pozorovat mírný pokles na 65,4 %. Ostatní odpovědi jsou v porovnání s touto zanedbatelné, až na jeden případ nepřesáhly 20 %. Jedná se o odpověď „*Nikdy se nehádáme a jsme nejlepší kamarádi*“, která tuto hranici před blokem sice nepřekročila, zvolilo ji 16,5 % respondentů, po ale bloku pozorujeme nárůst na 21 %.

Výstupem této otázky může být, že nadpoloviční část respondentů si uvědomuje, že v každém kolektivu vznikají problémy, ale dají se řešit. Pokud budeme brát v úvahu i druhou nejčastěji zvolenou odpověď a za předpokladu, že žáci se vnímají jako dobří kamarádi, dalo by se uvažovat, že programy mají pozitivní vliv na utváření pozitivních vztahů v kolektivu. Poté k této odpovědi můžeme přidat i odpovědi „*Jsmo dobrý kolektiv*“ a „*Všichni nejsme nejlepší kamarádi, ale když se pohádáme, jsme schopni se domluvit*“ doplněnou sdělení „*Jsmo dobrý kolektiv*“

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.

V grafu č. 9 vidíme převahu jedné odpovědi „*Ano, směrem k lepšímu, ale i k horšímu*“, tuto odpověď zvolilo před blokem 79 % respondentů, po bloku pozorujeme mírný pokles na 71,5 %. Další, ale ne už tak výraznou odpovědí byla „*Ne, kolektiv je vždy silnější než jeden jedinec*“, před blokem ji označilo 16,5 % respondentů a po bloku vidíme nárůst na 22,5 %.

Závěrem této otázky můžeme tvrdit, že nadpoloviční většina respondentů ví, že změna kolektivu může nastat na úrovni jedince, tuto znalost měli už před uskutečněním tohoto bloku.

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

V grafu č. 10 můžeme pozorovat, že nejčastěji volenou odpovědí je „*Záleží na dvojici*“, před blokem ji volilo 60,2 % respondentů a po bloku můžeme pozorovat mírný pokles na 54,9 %. Druhou nejčastější odpovědí volenou respondenty je „*Aktivnější*“. Před blokem ji zvolilo 31,6 % respondentů a po bloku vidíme mírný pokles na 25,6 %.

Výstupem z této otázky je, že víc jak polovina respondentů, co se účastnili výzkumu, dokáže pracovat ve dvojicích. Uvědomuje si, že ne vždy můžou být aktivní a udávat tempo práce ve dvojici, zároveň také ví, že ne vždy se mohou spoléhat na druhého z dvojice, že on bude ten, kdo udává směr a například zadaný úkol vyřeší za ně. Ovšem

důvodvolbytéto odpovědi může být založena i na sympatii k druhému člověku ve dvojici. Na základě této skutečnosti si volí, v jaké roli budou vystupovat.

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

Z grafu č. 11 jednoznačně vyplývá, že nejčastěji volenou odpovědí respondenty byla „*V každém kolektivu vznikají problémy, ale v dobrém kolektivu se tyto problémy dají řešit.*“ Před blokem ji označilo 77,5 % respondentů, po bloku sledujeme mírný nárůst na 81,2 %. Ostatní odpovědi jsou v porovnání s touto zanedbatelné, nedosahují ani 10%, až na „*Mohou vznikat, ale nevím jestli, se dají řešit, asi záleží na problému.*“. Před blokem ji označilo 12 % respondentů, po bloku sledujeme pokles na 8,2 %.

Výstupem z této otázky je, že naprostá většina respondentů účastnících se výzkumu si uvědomuje, že v každém kolektivu vznikají problémy, ale jen v dobrém kolektivu je možné hledat řešení problému. Tuto znalost žáci měli už před konáním bloku.

### **13.2 Interpretace výsledků bloku IV. „Když se někdo topí“**

Druhý dotazník už měl pouze jednu správnou odpověď.

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

Z grafu č. 12 jednoznačně vyplývá, že nejčastěji volenou odpovědí je „*Ponížení*“, před blokem ji označilo 93,2 % respondentů, po bloku ji označilo bezmála 100 % respondentů.

Výstupem této otázky jednoznačně je, že respondenti mají představu o šikaně už před samotným průběhem bloku.

Otázka č. 2: „*Šikana není, když?*“

V grafu č. 13 už nevidíme tak jednoznačnou shodu respondentů na jedné odpovědi. Jednou z nejčastěji zvolených odpovědí je možnost „*Když se dívám, ale nikomu neublížuji*“, před blokem vybralo 38,6 %, po bloku vidíme pokles u této odpovědi téměř o polovinu na 19,7 %. Druhou nejčastěji volenou odpovědí je „*Když se jednou poperou kluci kvůli holce.*“, zde před blokem v grafu vidíme 31,8 % respondentů, kteří vybrali tuto odpověď, po bloku pozorujeme nárůst na 43,2 %. Třetí a poslední významnou odpovědí respondentů je odpověď „*Když si nevšímám agresora ani oběti, ale hledím si svého*“, tu zvolilo před blokem 22,7 % respondentů, po bloku nastal nevýrazný pokles na 22 %.

Z otázky vyplývá, že třetina respondentů dokáže určit, co je šikana už před uskutečněním bloku a po uskutečnění je to bez mála polovina respondentů. Pozitivní vliv programu se ukázal i u respondentů, kteří měli za to, že když se šikany přímo neúčastní, nikomu tím neublížují.

Otázka č. 3: „*Do šikany nepatří?*“

Z grafu č. 14 vyplývá, že nejčastěji volenou odpovědí respondenty je „*Podpora slabšího*“, před blokem ji zvolilo bezmála 60% respondentů a po bloku vidíme pozitivní nárůst, kdy ji vybralo 81,9 % respondentů. Ostatní odpovědi jsou vůči této zanedbatelné a dosahují do 20 % před blokem a po bloku pozorujeme pokles k 10 % respondentů, kteří vybrali jednu z dalších 3 odpovědí nebo vůbec neodpověděli.

Výstupem z otázky je, že program měl pozitivní vliv na respondenty v objasnění, co je součástí šikany a co ne.

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

V grafu č. 15 vidíme taky jednoznačný výsledek ve vybraných možnostech respondenty, mluvíme o možnosti „*Ano*“ před blokem ji vybralo 83,3 % respondentů, po bloku vidíme nárůst na 85,6 %. Ostatní odpovědi jsou zanedbatelné.

Závěrem této otázky je, že už před uskutečněním bloku naprostá většina respondentů šikanu nejspíš zažila nebo ji viděla a přemýšleli nad tím, jak se oběť cítí. Po bloku došlo k mírnému nárůstu, což může být důsledkem zvolených interaktivních technik k tomuto tématu, které se snaží vzbudit aha efekt a docílit tak vcítění se do rolí aktérů šikany.

Otázka č. 5: „*Co oběť prožívá?*“

Z grafu č. 16 vyplývá také jednoznačná odpověď respondentů. Na otázku, co oběť prožívá respondenti, nejčastěji označili „*Deprese*“. Před blokem ji označilo bezmála 97 % respondentů, po bloku pozorujeme stagnaci této skutečnosti.

Výstupem z této otázky je, že respondenti mají představu, jak se oběť cítí a co prožívá, aniž by blok ve třídě proběhl.

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

V grafu č. 17 už není tak jednoznačná pouze jedna odpověď, i přesto jedna převyšuje všechny ostatní asi o 40%. Mluvíme o odpovědi, že agresor neprožívá „*Lásku*“, před blokem ji označilo 58,3 % respondentů, po bloku pozorujeme velice mírný nárůst na 59,1 % respondentů. Ostatní odpovědi jsou před blokem v porovnání o nižší 40 %, ačkoliv po bloku je vidět mírný nárůst.

Závěrem z této otázky je, že respondenti mají představu nejen o oběti, co prožívá, ale také o agresorovi. Stejně jako u předchozí otázky respondenti tuto znalost měli už před blokem.

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.

V grafu č. 18 pozorujeme, že není jen jedna nejvýraznější odpověď. Respondenti před blokem nejčastěji volili „*Ano*“, že nikomu neuškodí, když ignorují dění kolem sebe, vybralo ji 57,6 %, a po bloku vidíme mírný pokles na 55,3 %. Druhou nejvýraznější odpovědí je „*Ne*“, před blokem ji označilo 36,4% respondentů, po bloku pozorujeme mírný nárůst na 44,7 %.

Z otázky můžeme vyvodit několik závěrů. První je, že respondenti si opravdu před uskutečněním bloku mysleli, že když se přímo neúčastní, nemůžou nikomu uškodit. Tím pádem nárůst u odpovědi „*Ne*“ vnímáme jako pozitivní vliv programů na respondenty. Druhým závěrem, o kterém si osobně myslím, že je reálnější, je, že respondenti špatně pochopili otázku. Pozitivní vývoj je i u skutečnosti, že v prvním případě na otázku před blokem neodpověděli někteří respondenti a po bloku už odpověděli všichni, což může být důsledkem toho, že respondenti, co si nebyli jistí, během programu dostali odpověď na tuto otázku, což je pozitivním vlivem programu.

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

V grafu č. 19 se opět jeví jedna odpověď jako nejvýraznější, a to „*Správně zvolená slova, která neublíží, a svěřit se klidně učiteli*“, před blokem ji označilo 62,1 % respondentů, po bloku pozorujeme mírný pokles na 54,5 %. Ostatní odpovědi dosahují maximálně okolo 20 %. Jedna z nejvýraznějších je „*Nic, jedinec nic neudělá*“, před blokem ji označilo 18,2 % a po bloku pozorujeme mírný pokles na 17,4 % respondentů.

Závěr této otázky je komplikovanější a pokusím se ho vysvětlit v závěru práce.

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

V grafu č. 20 je nejčastěji volenou odpovědí respondentů „*Ano*“, před blokem ji zvolilo 61,4 % respondentů a po bloku vidíme nárůst na 65,2%. Zbylé odpovědi jsou o 40 % nižší a rozdíl před blokem a po bloku je zanedbatelný. Respondenti takovou kritiku neznají, nebo si nemyslí, že by vůbec mohla existovat.

Výstupem z otázky je, že respondenti se už nejspíš s pozitivní kritikou setkali už před probíhajícím blokem.

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

V grafu č. 21 můžeme pozorovat několik výrazných odpovědí a také zajímavý vývoj před a po realizaci bloku. Před blokem respondenti nejčastěji volili prostou odpověď „*Ano*“, zvolilo ji 53,8 % respondentů a po bloku vidíme mírný pokles na 48,5 %. Další častou odpovědí před blokem je „*Ne*“, kterou označilo 26,5 % respondentů, po bloku pozorujeme výrazný pokles na 6,1 %. Poslední výraznou odpovědí respondentů je „*Ano, jeli konstruktivní*“, tu vybralo před blokem pouze 12,1 %, ale zato po bloku vidíme výrazný nárůst více jak o polovinu, na 34,1 % respondentů.

Závěrem této otázky je, že na velkou část respondentů měla intervence pozitivní vliv a předala jim znalost, že existuje kritika, co nemusí ubližovat a dokonce může nastartovat nějakou změnu v chování, se kterým sami nesouhlasí, za předpokladu, že volí správná slova.

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

V grafu č. 22 se opět vyskytuje jedna odpověď, co předčí všechny ostatní ve značné míře. Je to odpověď, která představuje pozitivní kritiku. „*Takto uklizený pokoj si nepředstavuji, uklidíme ho spolu, ukážu ti, jak na to.*“ Před blokem ji zvolilo 84,1 % respondentů, po bloku pozorujeme mírný pokles na 83,4 %. Ostatní odpovědi jsou zanedbatelné v porovnání s touto odpovědí.

Výstupem z této otázky je, že respondenti za předpokladu, že vidí pozitivně formulovanou kritiku, ji dokáží rozlišit od kritiky normální.

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

Z grafu č. 23 jednoznačně respondenti volili možnost „*Podporující*“, před blokem ji vybralo 100 % respondentů a po bloku vidíme minimální pokles na 97,73 %.

Výstupem z této otázky je, že respondenti mají jasno v tom, jak by se měl chovat kamarád už před uskutečněním intervence.

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

Z grafu č. 24, tak jako v předchozí otázce, je i zde patrná jedna výrazná odpověď. Nedosahuje sice takové hodnoty jako v předchozí otázce ale i tak předčí všechny ostatní. Respondenti před blokem volili „*Agresivní*“, a to z 91 %, po bloku znovu jako v předchozí otázce došlo k poklesu na 85,6 %. Proč? Vysvětlím v závěru.

O závěru této otázky by se dalo říci, že je stejný jako v předchozí otázce, ale má trochu jiný obsah, respondenti mají jasno, jaký by kamarád neměl být.

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

V posledním grafu č. 25 vidíme, že respondenti mají opět jasno. Před blokem bezmála všichni respondenti, tedy 98 %, volili možnost „*Psychická, fyzický, kyber*“, po bloku už ji volilo 100 % dotázaných. Proč tomu nebylo i na začátku řeším v závěru.

Výstupem z této otázky je, že respondenti znají druhy šikany objevující se na škole a znalosti o ni mají už před intervencí.



## Diskuze

Hlavním cílem této práce bylo sestavení dvou dotazníků pro sběr vstupních a výstupních dat z VDPP II. intervencí se zaměřením na vztahy v kolektivu a prevenci šikany realizované NNO Centrem primární prevence Semiramis z.ú. Dotazníky byly sestaveny na základě Rámcových deskriptorů, které vymezují cíle a představují znalosti a dovednosti, které mají být příjemcům těchto konkrétních bloků předány, zároveň jsou i dílčími hypotézami. Jelikož dotazník byl sestaven sice z rámcových deskriptorů, ale za chodu a jeho účinnost nebyla předem ověřena, data, která se podařilo získat, bylo možné použít pouze na vzájemné porovnání vstupních a výstupních znalostí, ostatní body výzkumu se bohužel nepodařilo ověřit. Zkoumatelným bodem výzkumu byla možnost porovnat vstupní data získaná od respondentů s daty výstupními. Zde se podařilo zjistit, že žáci znalosti buď měli již před blokem anebo rozdíly nebyly tolik vypovídající.

Porovnat získané výsledky s výsledky jiných prací nebylo možné, jelikož výsledkem této práce byl bohužel nepodařený výzkum, a proto by nebylo vhodné opětovného užití dotazníků, pokud by neprošly úpravami. Prvním problémem, 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 a vyžaduje to ověření dotazníku na menším souboru. Další chybou, která se vyskytla při sestavení prvního dotazníku, byl nešťastně zvolený typ odpovědi s možností označit více předem vybraných odpovědí. Tato skutečnost zbytečně komplikovala samotné vyhodnocování dat získaných dat z tohoto dotazníku. Pokud by měla být volena kombinace odpovědí s jednou a více možnostmi, je vhodné tuto skutečnost uvést za otázku, aby se tak předešlo nesrozumitelnosti otázky. Další chybou byla skutečnost, že v dotazníku nebyla uvedena možnost zvolit své pohlaví. To poté způsobilo komplikaci při samotném zadávání dotazníků, v každé třídě jsem musel žáky instruovat, jak mají dotazník poznačit, abych mohl později poznat pohlaví, to zbytečně prodlužovalo čas nutný pro vyplnění dotazníku, což mohl být problém hlavně na konci bloku z toho důvodu, že se žáci těšili na konec výuky a jejich pozornost je to snížena. To také jistě ovlivnilo výsledky.

V druhém dotazníku už byly vybrané odpovědi nastaveny tak, aby vždy byla pouze jedna správná odpověď, avšak došlo ke špatné formulaci otázek, a to konkrétně u otázky č. 7: „*Když se šikany přímo neúčastním a oběti si nevšímám, nikomu tím neuškodím?*“ Při vyhodnocování odpovědí jsem zjistil, že při hlubším zamyšlení se dá na otázku správně odpovědět oběma možnostmi, přičemž obě jsou obhajitelné a výsledky odpovědí odpovídají tomuto předpokladu. Další chyby ve formulaci otázek v dotazníku jsou například v otázce č. 6: „*Jaké pocity určitě agresor neprožívá?*“. Chybu sledávám v tom, že otázka je formulována záporně a žáci, kteří trpí například některou ze specifických poruch učení, mohli mít problém pochopit ji, což mohlo ovlivňovat výsledky šetření. Pokud by měl být výzkum znovu prováděn, bylo by tedy vhodné dotazníky upravit, aby výsledky z dotazníků byly opravdu validní. Během vyhodnocování dotazníků se u některých otázek objevoval mírný poklesv některých otázkách ve zvolených odpovědích u respondentů. Tento pokles se objevil u obou dotazníků. Dalším faktorem, který ovlivnil výsledky dotazníkového šetření, bylo, že kapacita třídy a její uspořádání pro konání bloků, nebylo vhodné pro vyplňování dotazníků, žáci neměli dostatek soukromí k samostatné práci. Z toho důvodu pak docházelo k vytváření skupinek některých žáků, kdy společně odpovídali na otázky nebo jen vzájemně opisovali. Na toto je možné se 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, jak už tomu bývá, ne všichni respondenti dotazník brali vážně a ojedinele docházelo k náhodnému

zodpovězení dotazníku, aniž by si respondent vůbec přečetl otázky. Pokud bych uvažoval o opakování výzkumu, měly by být všechny tyto faktory zohledněny. Zjistilo se, že by bylo lepší se zaměřit jen na znalosti žáků v daném tématu a ne současně i na dovednosti, jelikož jsou těžko měřitelné na základě získaných dat z dotazníku. Otázky by měly být srozumitelněji formulované, pokud by měly mít více správných odpovědí, mělo by u všech otázek být uvedeno, kolik je správných odpovědí. Každý dotazník by měl obsahovat kód, podle kterého by pak výzkumník snadno mohl párovat dotazníky. V záhlaví dotazníku by taktéž nemělo chybět ani pohlaví respondenta a věk, aby bylo možné lépe ověřit, zda respondent spadá do cílové skupiny. Poslední změna, která by mohla zajistit lepší validitu výsledků, by se týkala samotného zadávání dotazníků. Bylo by lepší, aby k zadávání dotazníku 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 pak byl zadáván už na konci III. modulu. Dobré by také bylo zajistit, aby žáci na vyplňování dotazníků pracovali co nejvíce samostatně, čehož by šlo lépe dosáhnout, kdyby žáci dotazník vyplňovali v třídě uzpůsobené pro běžnou výuku.

## Závěr

Ve své bakalářské práci se v teoretické části zabývám objasněním problematiky evaluace preventivních programů prováděných na základních školách. 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 lektori primárně preventivních programů evaluací vyplňují svědomitě a snaží se být co nejvíce objektivní. Hlavním cílem bakalářské práce bylo sestavení vhodných dotazníků pro sběr dat (vstupních a výstupních) při provádění specifických intervencí VDPP II. Tento cíl se nepodařilo zcela naplnit, jelikož dotazník nebyl vhodně setaven. Specifickým cílem byla prezentace výsledků obou programů a zhodnocení kýženého dopadu na účastníky těchto konkrétních programů všeobecné primární prevence zaměřených na rizikové chování a zdravý životní styl. Podařilo se pouze porovnat získaná data vstupu a výstupu. At jsou uvedeny v kapitole interpretace výsledků Na základě zjištěných dat z dotazníkové věho šetření a následném utřídění do takové podoby, aby byly možné porovnat, se hlavní cíl nepodařilo naplnit. Druhý cíl se soustředil na ověření dílčích hypotéz, a to tak, že jsem pomocí dotazníkůměřil znalosti a dovednosti žáků před prováděnou intervencí primárně preventivních programu a bezprostředně po prodělané intervenci. Zda jsou data natolik validní, aby mohly kvalitně ověřit naplnění cílů v mé práci je otázkou, neboť byla shromažďována s velmi malým časovým odstupem, a tak se jejich validita snížila na minimum. I přesto měl tento výzkum smysl, jelikož umožnil nahlédnout do problematiky ehodnotícího procesu.

Evaluace procesu je důležitou součástí všech programů primární prevence a nemělo by se na ni zapomínat i přes její složitost a časovou i 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 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.

## Literatura a zdroje:

- Bártík, P. (2010). Česká školní inspekce a její role. In M. Miovský, L. Skácelová, J. Zapletalová, & P. Novák (Eds.), *Primární prevence rizikového chování ve školství* (1 ed., pp. 129-133). Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga. Retrieved from <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/2670/Primarni-prevence-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>.
- Brychnáčová, E., Jarníková, J., Kuchtřáková, L., Pastorová, M., Pavlas, T., & Šedá, S. (2010). *Návrh deskriptorů pro úroveň 1 – 4 připravovaného Národního rámce kvalifikací (základní školy, praktické školy a gymnázia)*. Retrieved from Praha: [www.nuov.cz/uploads/ECVET a EQF 4.../A1 VUP NRK CR 05102010 fin.doc](http://www.nuov.cz/uploads/ECVET_a_EQF_4.../A1_VUP_NRK_CR_05102010_fin.doc)
- Čech, T. (2015). Prevence. In M. Miovský (Ed.), *Výkladový slovník základních pojmů školské primární prevence rizikového chování* (2 ed., pp. 143-148). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Černý, M. (2015). Základní úroveň provádění školské prevence. In M. Miovský (Ed.), *Prevence rizikového chování ve školství* (2 ed., pp. 60-62). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- EMCDDA. (1996). *1995 Annual report on the state of the drugs problem in the European Union*. Retrieved from Lisbon: <http://www.emcdda.europa.eu/html.cfm/index37356EN.html>
- EMCDDA. (2009). *Preventing later substance use disorders in at-risk children and adolescents: a review of the theory and evidence base indicated prevention Thematic papers*, (pp. 84). Retrieved from <http://www.emcdda.europa.eu/publications/thematic-papers/indicated-prevention> doi:10.2810/50435
- EMCDDA. (2012). *Glossary Guidelines for evaluation of drug prevention manual A manual for programme planners and evaluators* (2 ed., pp. 140). Luxembourg: Publications Office of the European Union: © European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction, 2012 Retrieved from [http://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/678/188138 EMCDDA\\_Guidelines\\_382952.pdf](http://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/678/188138 EMCDDA_Guidelines_382952.pdf). doi:10.2810/51268
- Koordináční centrum pro EQF (2012). *Národní přiřazovací zpráva ČR - shrnutí*. Retrieved from Praha: [http://www.nuv.cz/uploads/EQF2016/publikace/narodni\\_prirazovaci\\_zprava\\_cr\\_shrnuti.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/EQF2016/publikace/narodni_prirazovaci_zprava_cr_shrnuti.pdf)
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (1 ed.). Praha: Portál.
- Gabrhelík, R. (2015). Základní úroveň provádění prevence. In M. Miovský (Ed.), *Výkladový slovník základních pojmů školské primární prevence rizikového chování* (2 ed., pp. 204-208). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Gallà, M., Aertsen, P., Daatland, C., DeSwert, J., Fenk, R., Fischer, U., . . . Sannen, A. (2005). *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí* (J. Bayer, Trans. J. Richter Ed. 1 ed.). Praha: Úřad vlády ČR.
- Gavora, P. (2010). Dotazník. In P. Gavora (Ed.), *Úvod do pedagogického výzkumu* (pp. 121-133). Brno: Paido, edice pedagogické literatury.
- Hayes, N. (2003). *Základy sociální psychologie* (N. Hayes Ed. 3 ed.). Praha: Portal.

- Hrubá, J. (2005). *Minimalizace šikany*. Retrieved from Česká republika: <http://www.minimalizacesikany.cz/ke-stazeni/tisk/media-o-mis-a-sikane/122-minimalizace-sikany>
- Janošová, P., Kollerová, L., & Zábrodská, K. (2014). ŠKOLNÍ ŠIKANA V SOUČASNOSTI - JEJÍ DEFINICE A OPERACIONALIZACE. *School bullying today - the definition and the operationalization.*, 58(5), 368-377.
- Kohoutek, R. (2007). Prevence, psychoterapie a duševní hygiena *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy* (1 ed., pp. 260). Brno: Masarykova univerzita.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování: Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách* (1 ed.). Praha: Portál.
- Mičolová, S. (2009). *Problematika šikany u žáků na druhém stupni základních škol*. (Diplomová práce), MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ PEDAGOGICKÁ FAKULTA KATEDRA PEDAGOGIKY, Brno. Retrieved from [https://is.muni.cz/th/130125/pedf\\_m/diplomka.pdf](https://is.muni.cz/th/130125/pedf_m/diplomka.pdf)
- Miovský, M. (2010). Historie programů primární prevence rizikového chování. In M. Miovský, L. Skácelová, J. Zapletalová, & P. Novák (Eds.), *Prevence rizikového chování ve školství* (1 ed., pp. 13-23). Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga. Retrieved from <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/2670/Primarni-prevence-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>.
- Miovský, M. (2015a). Historie programů primární prevence rizikového chování. In M. Miovský (Ed.), *Prevence rizikového chování ve školství* (2 ed., pp. 18-28). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Miovský, M. (2015b). Programy nespecifické primární prevence rizikového chování. In M. Miovský (Ed.), *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi* (2 ed., pp. 83-84). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Miovský, M. (2015c). Programy specifické (všeobecné) Prevence rizikového chování. In M. Miovský (Ed.), *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi* (2 ed., pp. 158-307). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Miovský, M. (2015d). Základní pojetí a cíle programů primární prevence rizikového chování. In M. Miovský (Ed.), *Prevence rizikového chování ve školství* (2 ed., pp. 28-33). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Miovský, M., Gabrhelík, R., Charvát, M., Šťastná, L., Jurystová, L., & Pavlas Martanová, V. (2015). *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících* (M. Miovský Ed. 2 ed.). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Miovský, M., Gabrhelík, R., Charvát, M., Šťastná, L., Jurystová, L., & Pavlas Martanová, V. (2015). Typy evaluací z hlediska hodnocených fází programu. In M. Miovský (Ed.), *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících* (2 ed., pp. 25-26). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Miovský, M., Miovská, L., & Kubů, P. (2004). Evaluace programů primární prevence užívání návykových látek v ČR: základní východiska a aplikační možnosti. *Adiktologie*, 4(3), 287-303.
- Miovský, M., Skácelová, L., & Čablová, L. (2015). Minimální preventivní program školy. In M. Miovský (Ed.), *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence*

- rizikového chování* (2 ed., pp. 98-105). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Miovisky, M., Skácelová, L., Čablová, L., Veselá, M., & Zapletalová, J. (2012). Návrh struktury, rozsahu a obsahu Minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy. [School-based Prevention of Risk Behaviour: Proposed Structure, Scope, and Content of the Basic Preventive Programme]. *Adiktologie*, 12(3), 212-231.
- Mioviský, M., Skácelová, L., Čablová, L., Veselá, M., & Zapletalová, J. (2012). Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy. In M. Mioviský (Ed.), *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy* (1 ed., pp. 13-17). Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga. Retrieved from <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3758/Navrh-doporucene-struktury-minimalniho-preventivniho-programu-prevence-rizikoveho-chovani-pro-zakladni-skoly>.
- Mioviský, M., Skácelová, L., Čablová, L., Veselá, M., & Zapletalová, J. (2015). Sociální dovednosti (social skills). In M. Mioviský (Ed.), *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi* (2 ed., pp. 51-52). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Mioviský, M., Skácelová, L., & Zapletalová, J. (2015). Zásady efektivní prevence rizikového chování u dětí a mládeže. In M. Mioviský (Ed.), *Prevence rizikového chování ve školství* (2 ed., pp. 58-60). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Mioviský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., & Novák, P. (2010). Evaluace preventivních programů. In M. Mioviský, L. Skácelová, J. Zapletalová, & P. Novák (Eds.), *Prevence rizikového chování ve školství* (1 ed., pp. 115). Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga. Retrieved from <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/2670/Primarni-prevence-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>.
- Mioviský, M., & Šťastná, L. (2015). Evaluace preventivních programů a intervencí. In M. Mioviský (Ed.), *Výkladový slovník základních pojmů školské primární prevence rizikového chování* (2 ed., pp. 52-57). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- MŠMT. (2001). Předškolní, základní a střední vzdělávání Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha (1 ed., pp. 90). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. Retrieved from <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.
- MŠMT. (2002). *Evaluace a diagnostika preventivních programů*. Retrieved from Praha: [http://www.msmt.cz/file/7368\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/7368_1_1/)
- MŠMT. (2010). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Retrieved from <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- MŠMT. (2013). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 - 2018*. Retrieved from <http://www.msmt.cz/file/28077>.

- MŠMT. (2016). *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. Retrieved from Česká republika: <http://www.msmt.cz/file/38988/>
- Nešpor, K., Csémy, L., & Pernicová, H. (1999). *Zásady efektivní primární prevence*. Retrieved from Praha: [www.msmt.cz/file/11883/download/](http://www.msmt.cz/file/11883/download/)
- Nevoralová, M., Šťastná, L. (2013). Indikovaná primární prevence užívání návykových látek v praxi. *Adiktologie*, 13(1), 24-37.
- Nováková, D. (2003). Přednášky, besedy a interaktivní programy ve školách. In K. Kalina (Ed.), *Drogy a drogové závislosti 2* (1 ed., pp. 300-306). Praha: Úřad vlády České republiky.
- Pavlas Martanová, V. (2012). Vývoj Standardů a procesu certifikace v primární prevenci - evaluační studie. [Development of Standards and the Certification Process in Primary Prevention - An Evaluation Study]. *Adiktologie*, 12(3), 174-188.
- Pavlas Martanová, V. (2014a). O primární prevenci rizikového chování. © 2011 – 2017 NÚV - Národní ústav pro vzdělávání Retrieved from <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani?highlightWords=prim%C3%A1rn%C3%AD+prevence>
- Pavlas Martanová, V. (2014b). Všeobecná x selektivní x indikovaná školská primární prevence. © 2011 – 2017 NÚV - Národní ústav pro vzdělávání Retrieved from <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/vseobecna-x-selektivni-x-indikovana-skolska-primarni-1?highlightWords=prim%C3%A1rn%C3%AD+prevence>
- Pavlas Martanová, V., Běhounková, L., Exnerová, M., Charvát, M., Jurystová, L., Kaufová, T., . . . Šťastná, L. (2014). Zásady efektivní primární prevence rizikového chování. In V. Pavlas Martanová (Ed.), *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování* (pp. 20-21). Praha: Kliniky adiktologie, 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. Retrieved from [https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiYq8TkyYnVAhWE1xQKHTphA6AQFgg2MAM&url=http%3A%2F%2Fwww.nuv.cz%2Fuploads%2Fpracoviste\\_pro\\_certifikace%2FStandardy\\_PPRCH\\_FINAL\\_2014.pdf&usq=AFOjCNFKfYNvmXDrDBXuN5eMyU0OElOHGw](https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiYq8TkyYnVAhWE1xQKHTphA6AQFgg2MAM&url=http%3A%2F%2Fwww.nuv.cz%2Fuploads%2Fpracoviste_pro_certifikace%2FStandardy_PPRCH_FINAL_2014.pdf&usq=AFOjCNFKfYNvmXDrDBXuN5eMyU0OElOHGw).
- prevence, S. z. ú.-C. p. (2014). *Operační manuál*. Nepublikováno. Semiramis z.ú. - Centrum primární prevence. Mladá Boleslav, Česká republika.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Punch, K. F. (2008). Prvky šetření: popis. In K. F. Punch (Ed.), *Základy kvantitativního šetření* (1 ed., pp. 41-63). Praha: Portál.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu* (1 ed.). Praha: Grada.
- Schwarc, Š., & Vácha, P. (2007). Přístupy k řešení drogové problematiky. *Vzdělávání poskytovatelů a zadavatelů sociálních služeb v oblasti problematiky dětí a mládeže*. ©PreventionSoft. Retrieved from [http://www.prevence.net/Science/schwarc-vacha\\_01.pdf](http://www.prevence.net/Science/schwarc-vacha_01.pdf)
- Skácelová, L. (2004). Evaluační nástroje v preventivní praxi. *Adiktologie*, 4(3), 321-329.
- Skácelová, L. (2010). Minimální preventivní program školy. In M. Miovský, L. Skácelová, J. Zapletalová, & P. Novák (Eds.), *Primární prevence rizikového chování ve školství* (1 ed., pp. 101-110). Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga. Retrieved from <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/2670/Primarni-prevence-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>.



- Skácelová, L. (2015). Postup při zpracování minimálního preventivního programu. In M. Miovský (Ed.), *Prevence rizikového chování ve školství* (2 ed., pp. 142-148). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Skácelová, L., & Miovský, M. (2015). Dokumentace a další součásti MPP. In M. Miovský (Ed.), *Prevence rizikového chování ve školství* (2 ed., pp. 162-165). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Univerzita, M. (2008). Vývojová psychologie. Retrieved from <https://www.fi.muni.cz/~qprokes/socka/socka3.html>
- VÚP. (2016). *Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů*. Retrieved from Praha: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)
- Semiramis z.ú. - CPP . (2011). Programy primární prevence. Prevence-info.cz © 2010-2013. Retrieved from <http://www.prevence-info.cz/dobra-praxe/programy-primarni-prevence>



# Přílohy a Grafy:

## Příloha 1 - Dotazník: „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: (lze 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: (lze 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-vyčkávací	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 vzniknout, 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 vzniknout problémy
--	---	---	---

**Příloha 2 - Dotazník: „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 světit 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
---------------------------	-----------------------	----------------------------

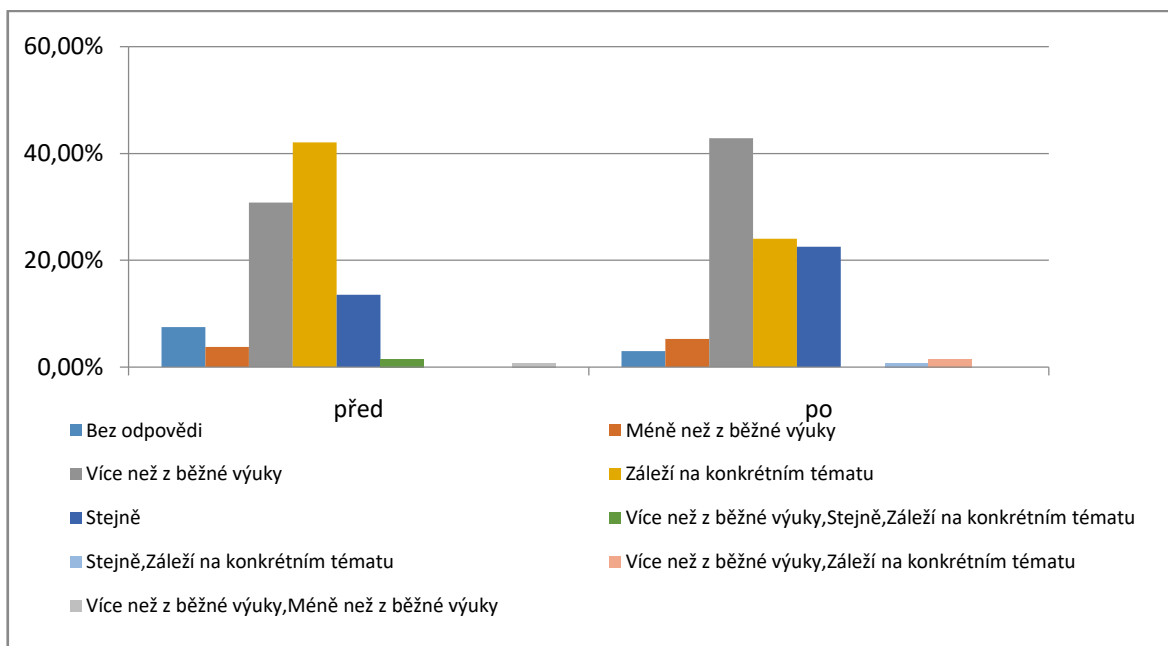
**Příloha 3 - Rámcový deskriptor ze systému evaluace organizace Semiramis z.ú. pro III. blok se zaměřením na komunikaci a spolupráci ve třídě. Tabulka je výchozím bodem k definici hypotéz.**

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
				Je schopen rozpoznat nesoulad verbální a neverbální komunikace
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)			

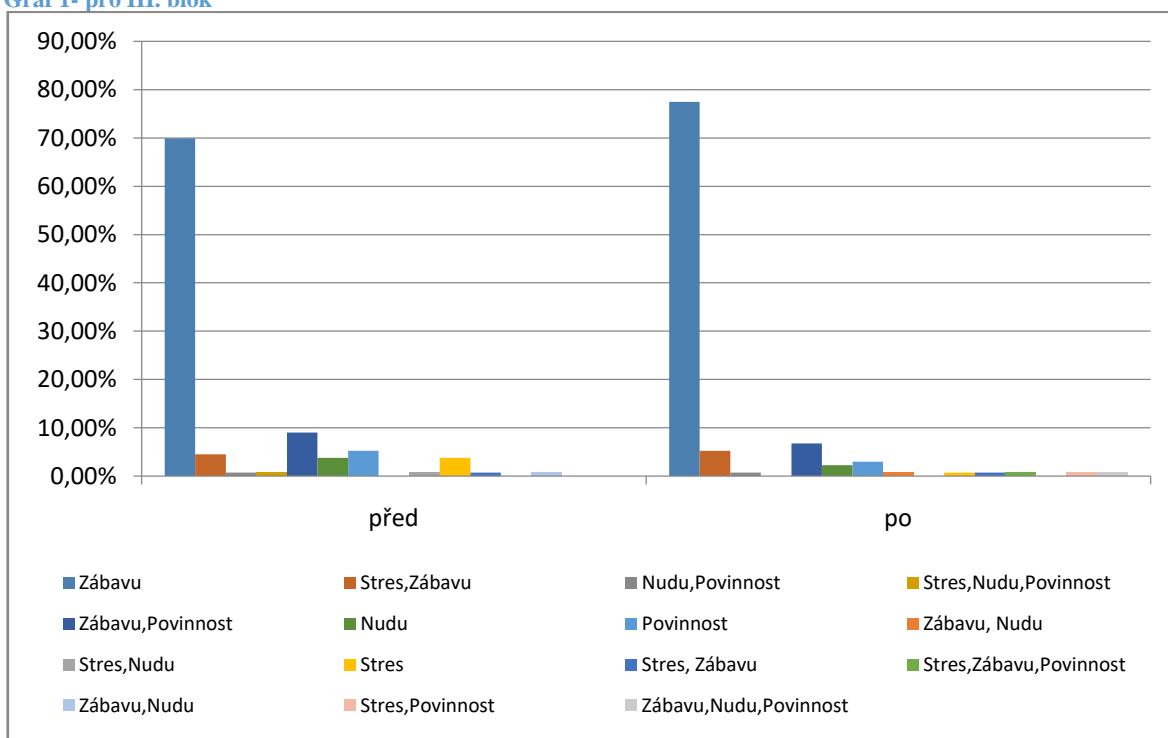
**Příloha 4 - Rámcový deskriptor ze systému evaluace organizace Semiramis z.ú. pro IV. blok se zaměřením na komunikaci a spolupráci ve třídě. Tabulka je výchozím bodem k definici hypotéz.**

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 zazní také!)	Je schopen formulovat a přijímat pozitivní kritiku
Ví, že vhodně formulovaná kritika může mít pozitivní dopad	Techniky: Ruce, Plakát proti šikaně. Závěrečná reflexe			

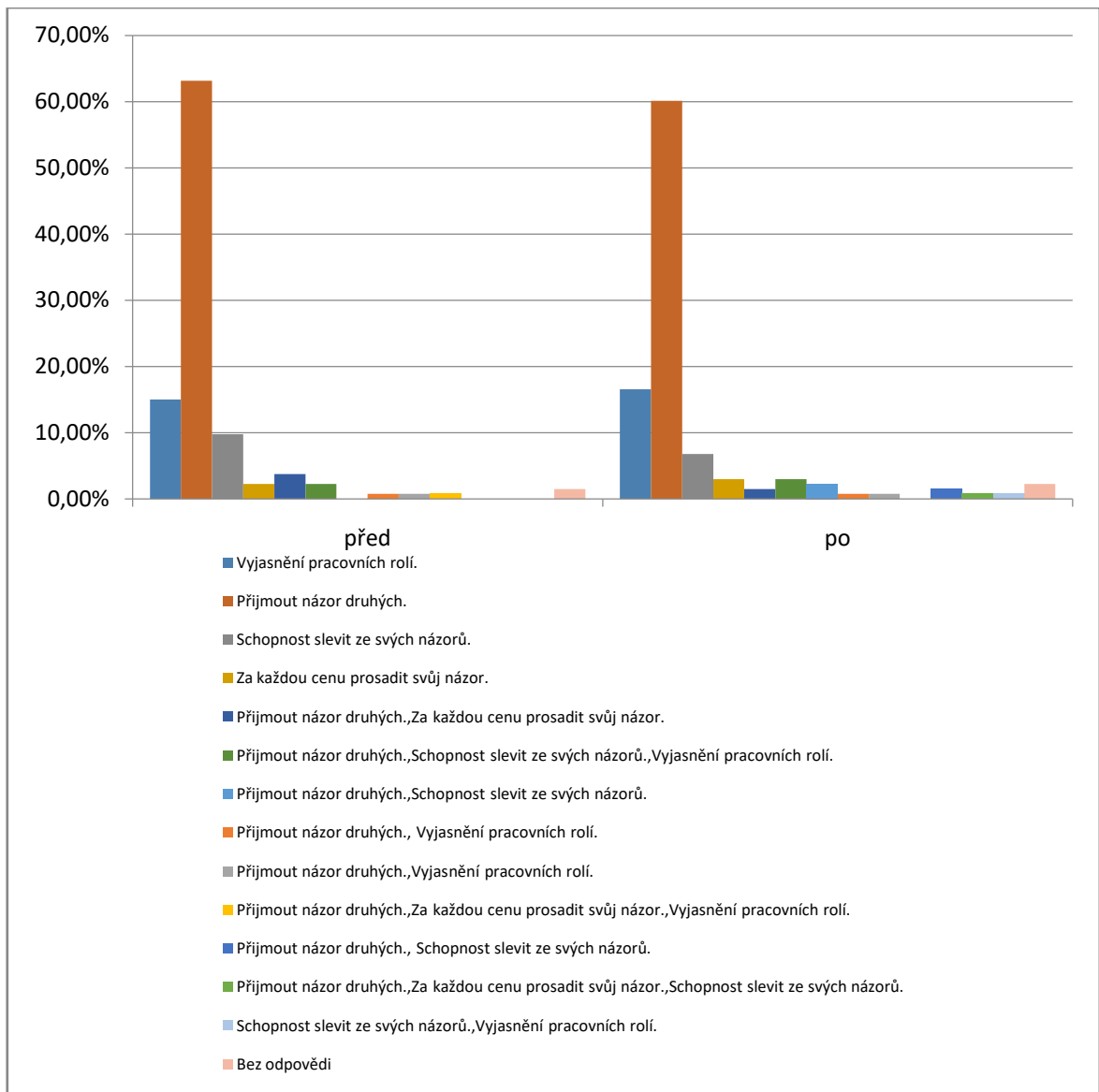
**Příloha 5: Grafy pro III. blok se zaměřením na komunikaci a spolupráci ve třídě**



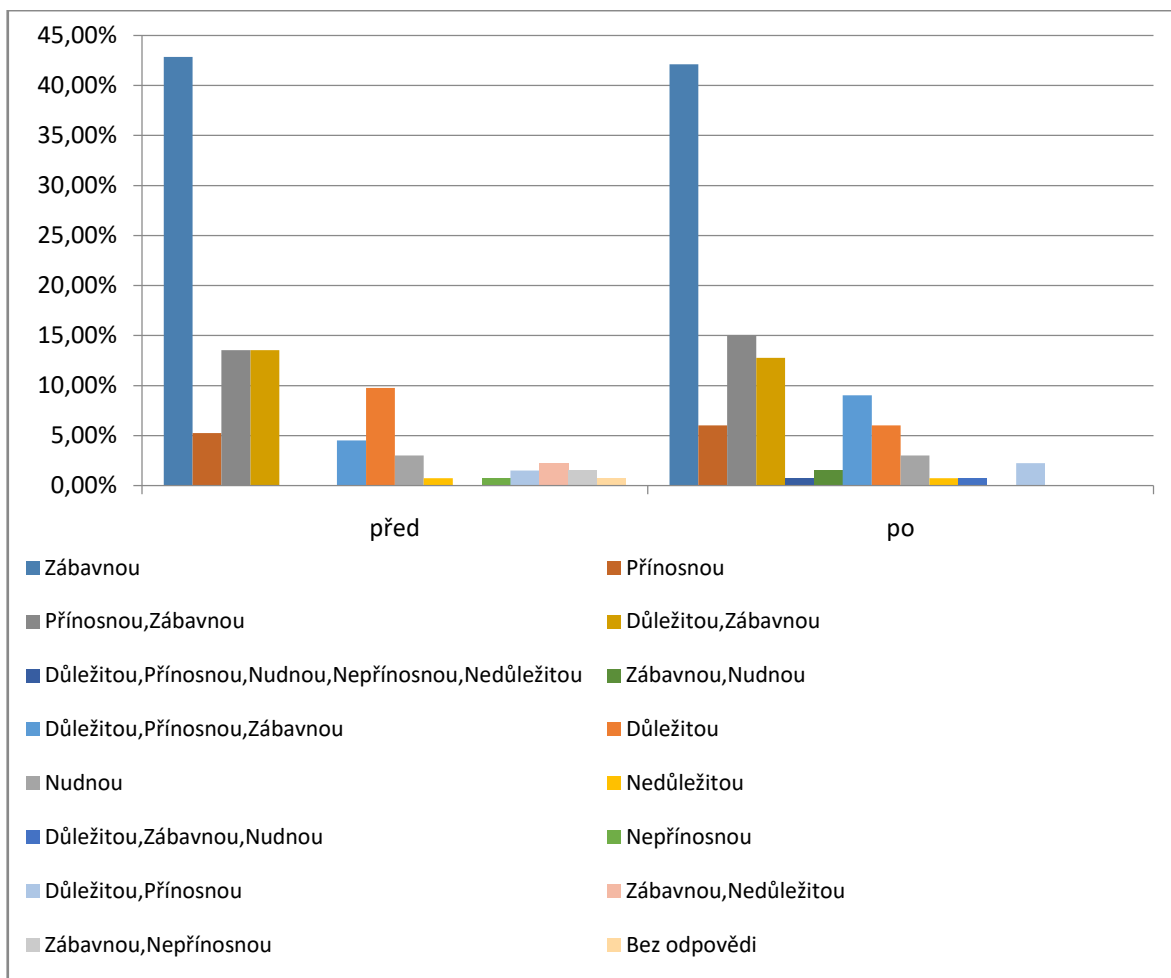
**Graf 1- pro III. blok**



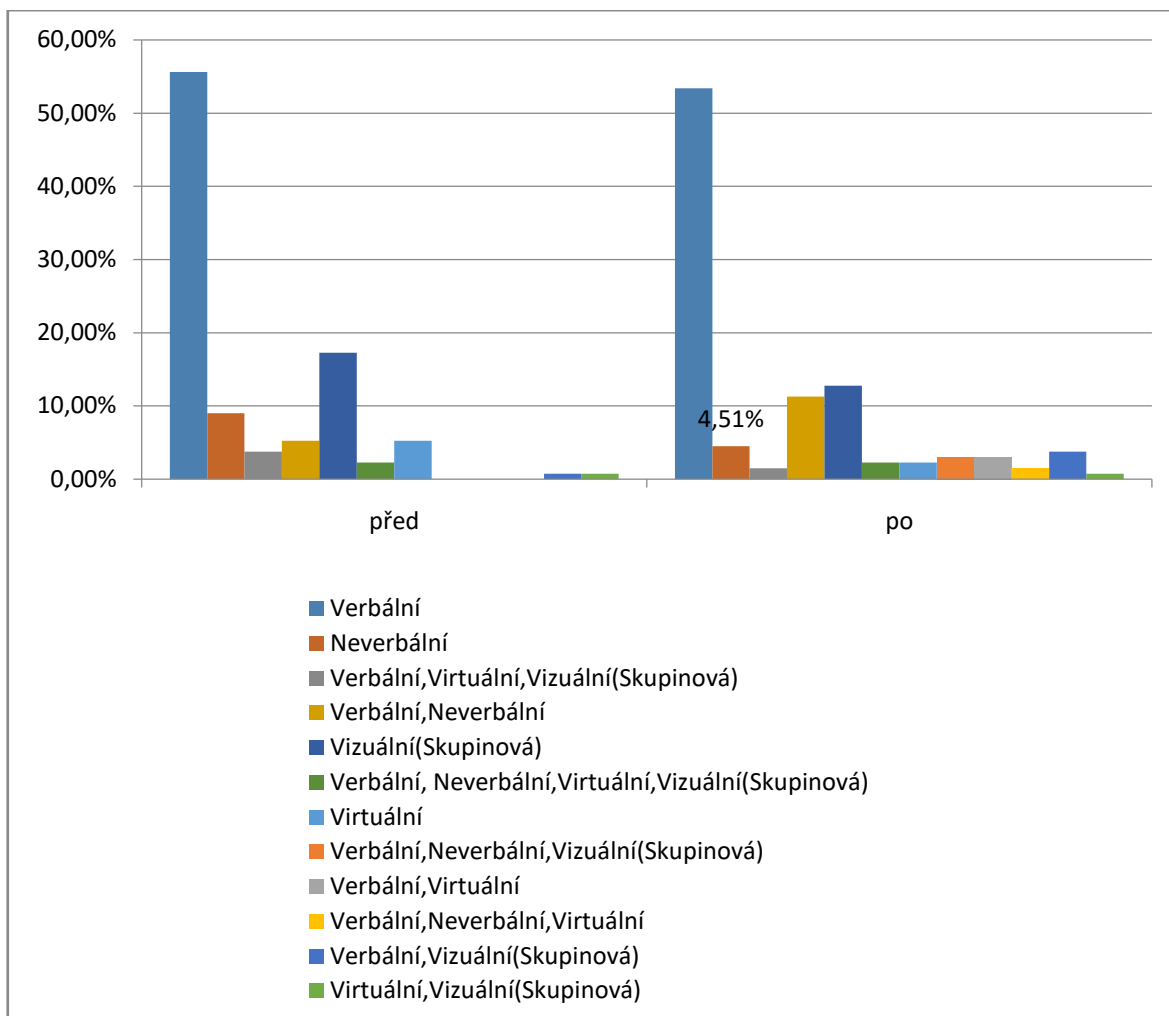
**Graf 2-pro III. blok**



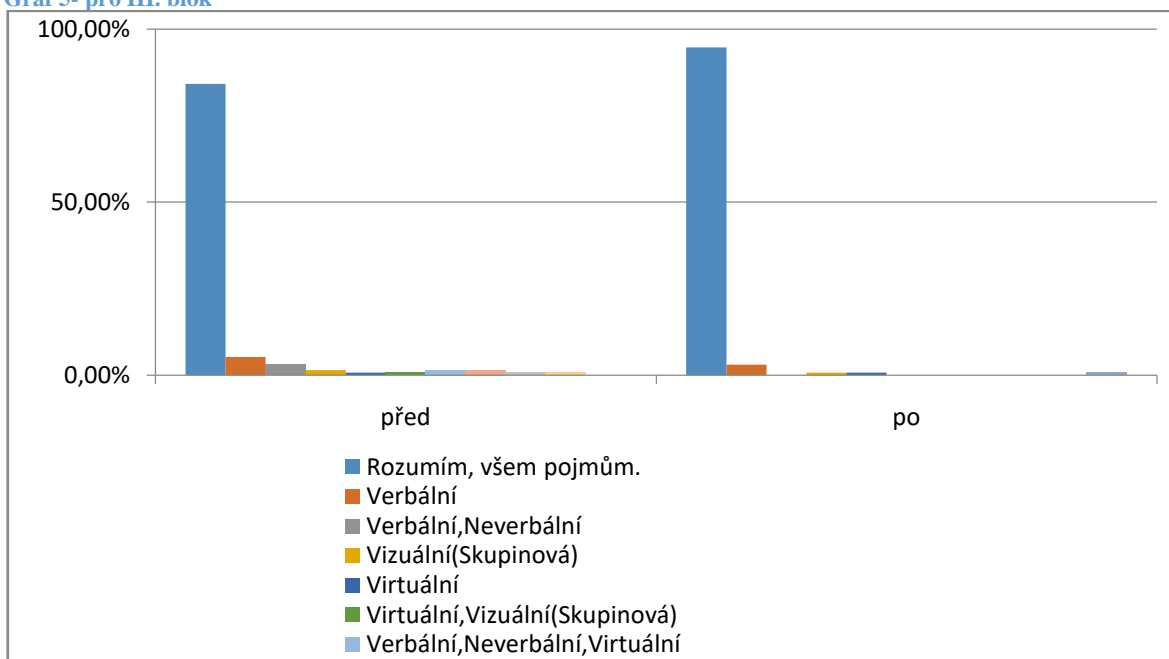
Graf 3- pro III. blok



Graf 4- pro III. blok

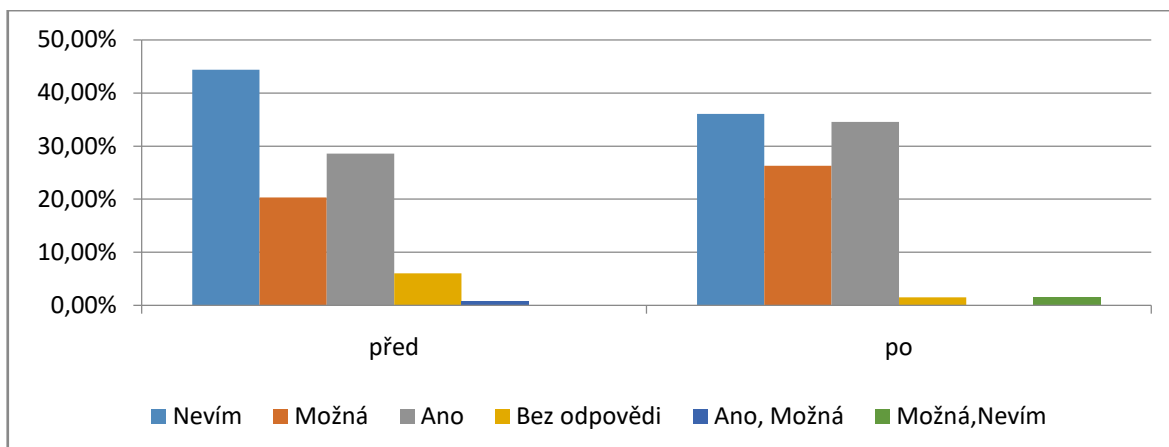


Graf 5- pro III. blok

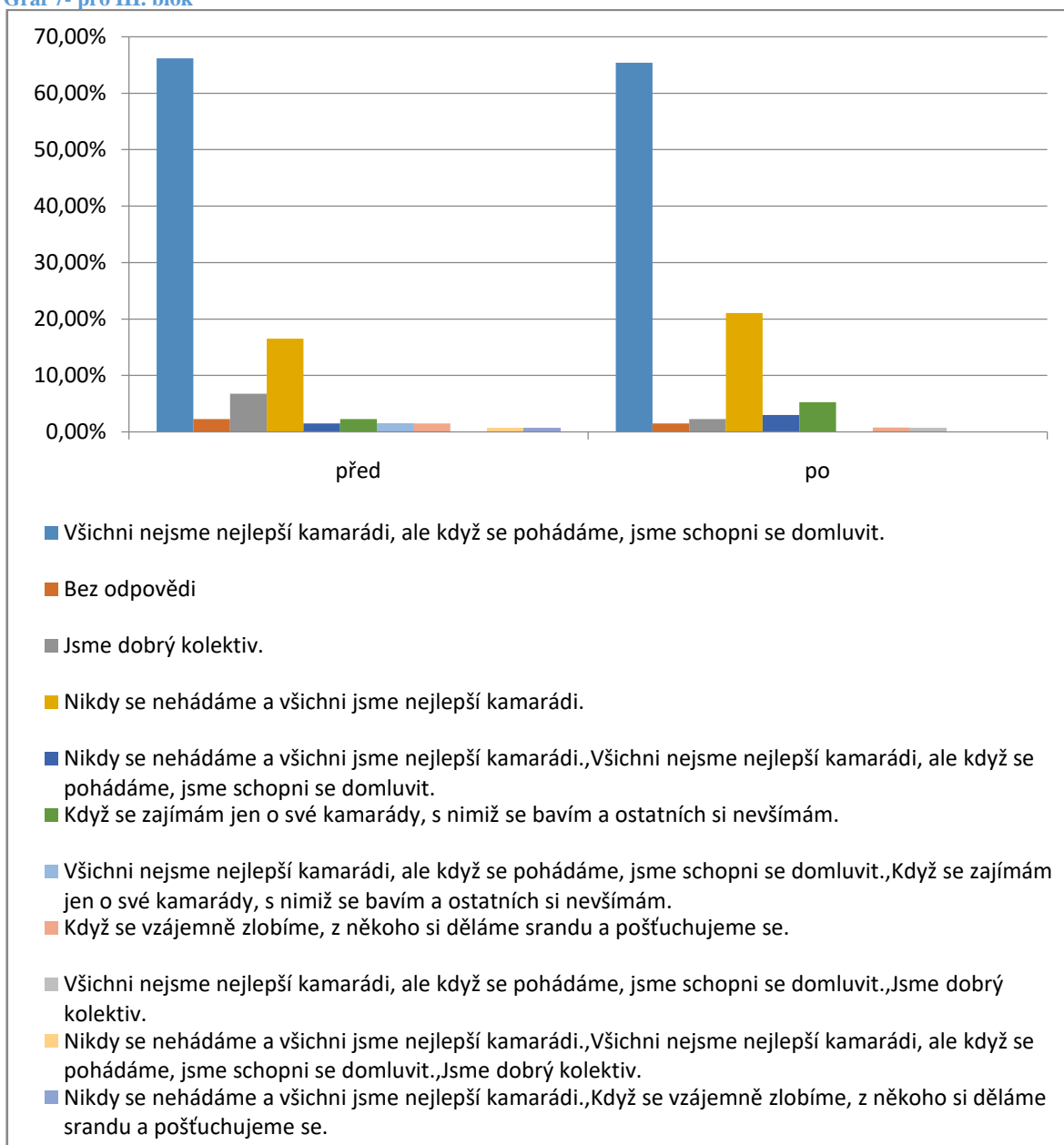


Graf 6- pro III. blok

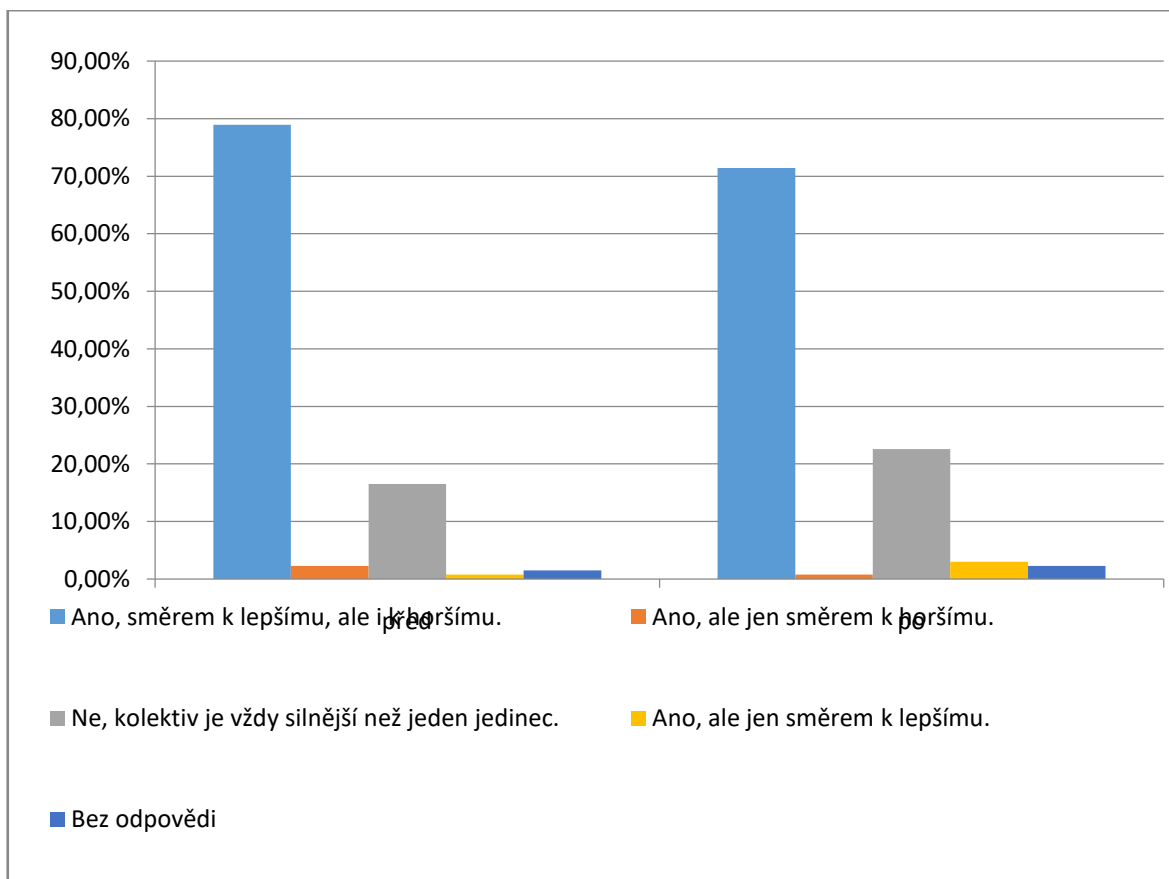




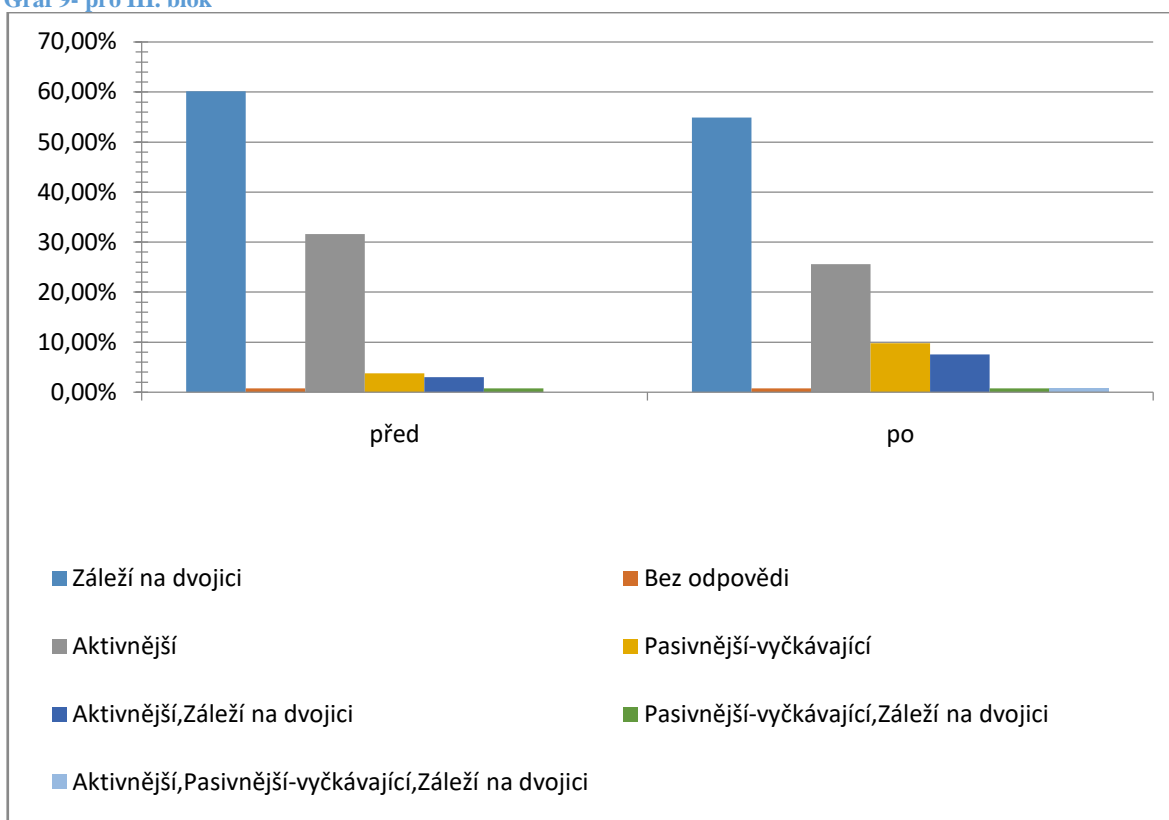
Graf 7- pro III. blok



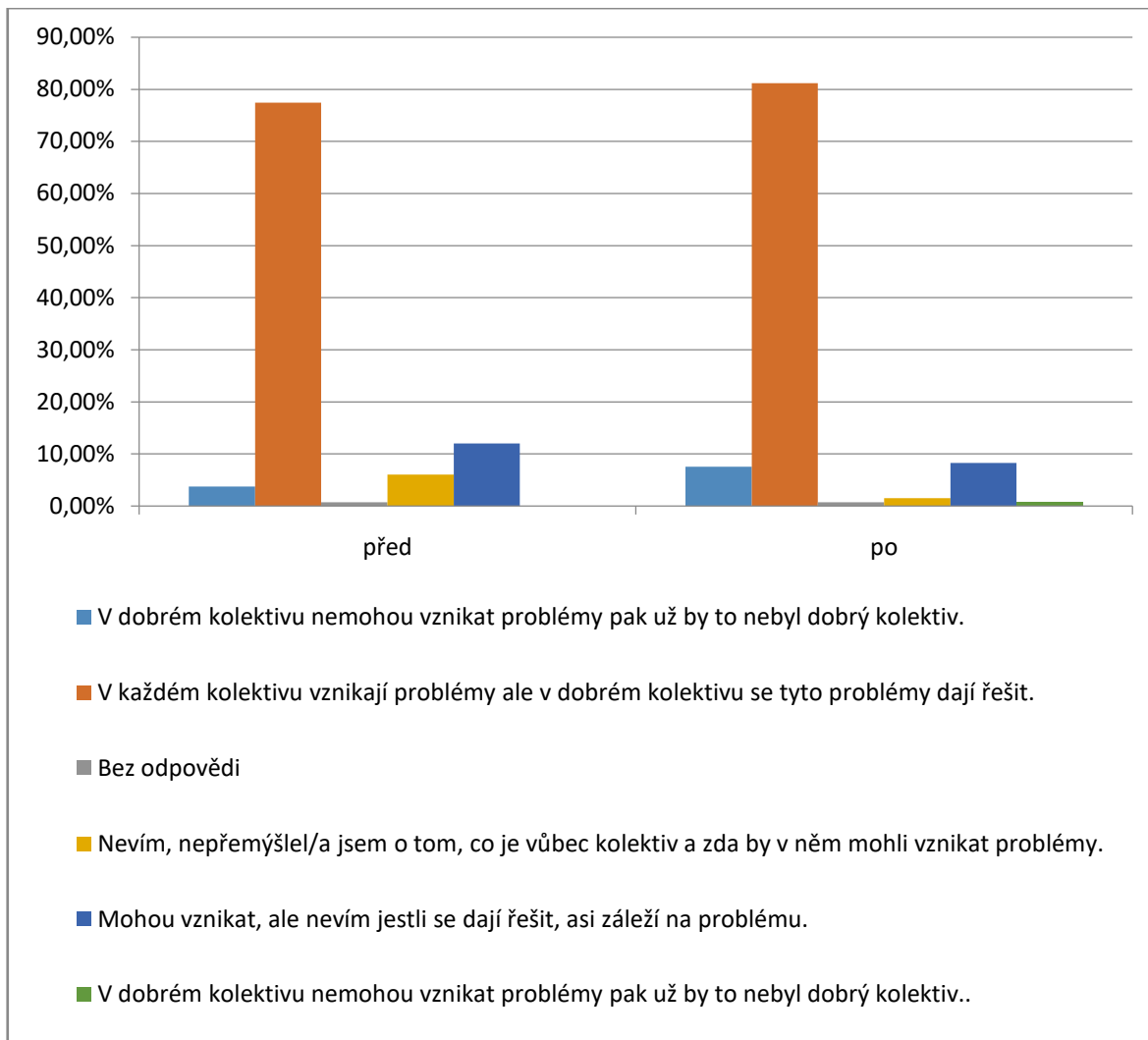
Graf 8- pro III. blok



Graf 9- pro III. blok

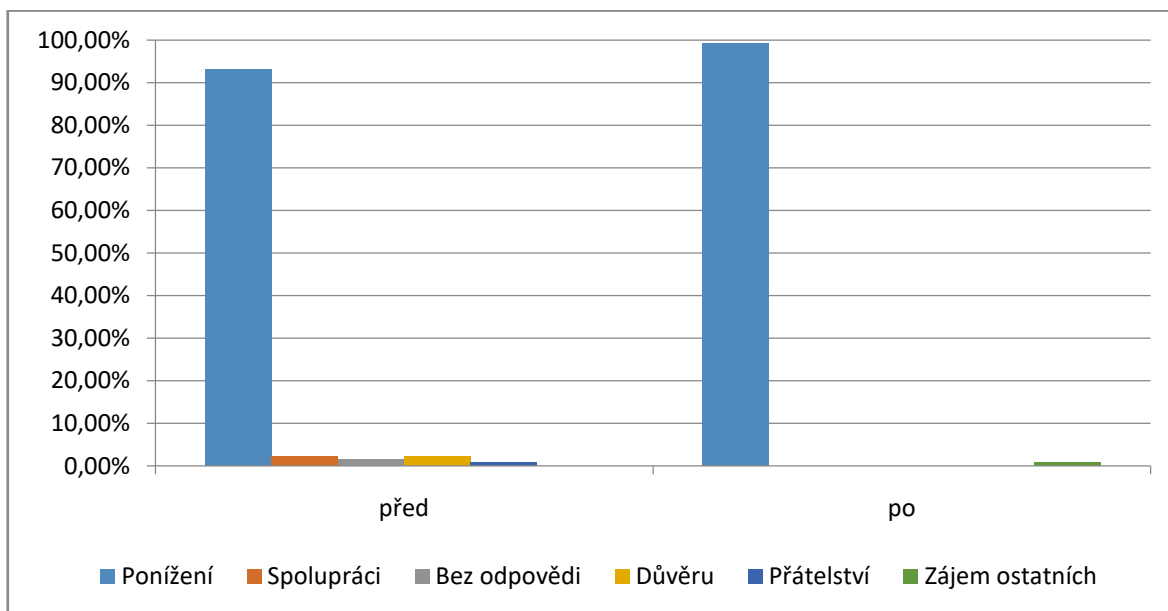


Graf 10- pro III. blok

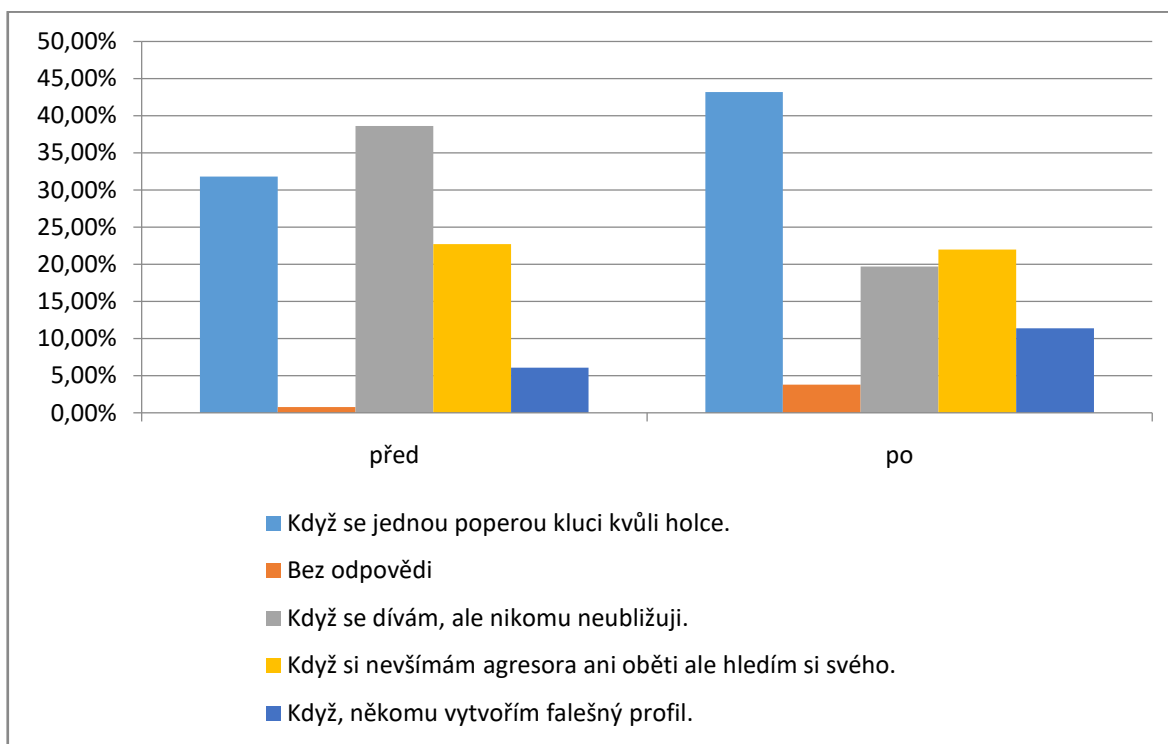


Graf 11- pro III. blok

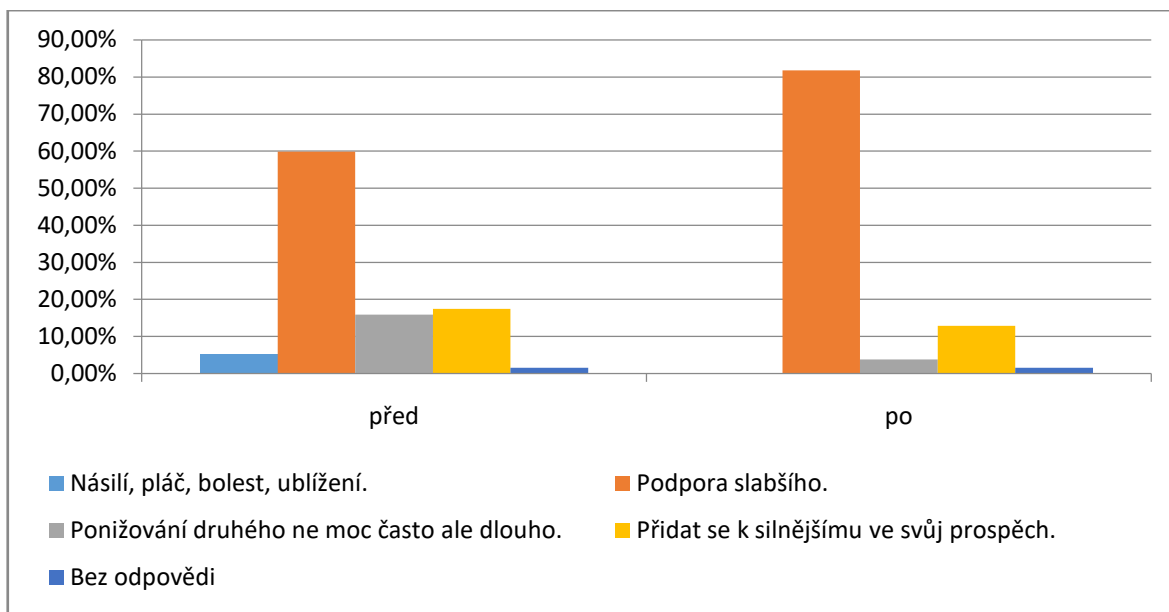
**Příloha 8: Grafy pro IV. blok se zaměřením na prevenci šikany ve třídě.**



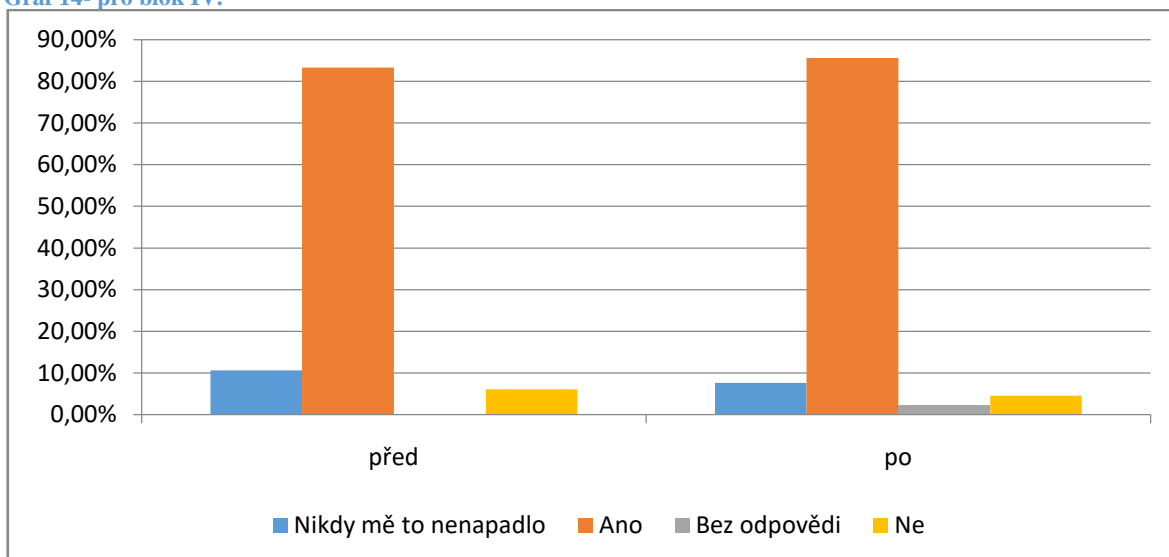
Graf 12- pro blok IV.



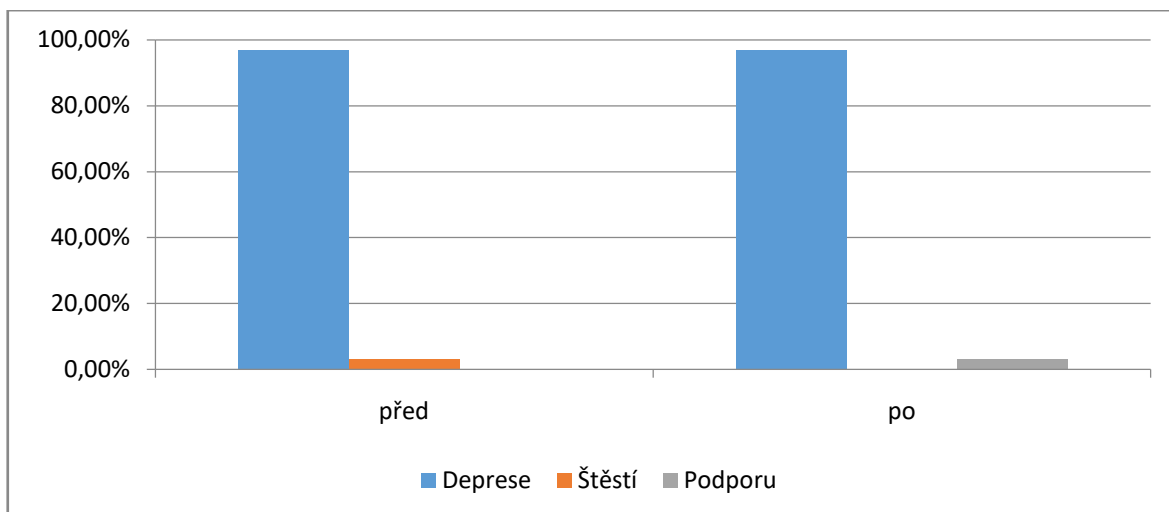
Graf 13- pro blok IV.



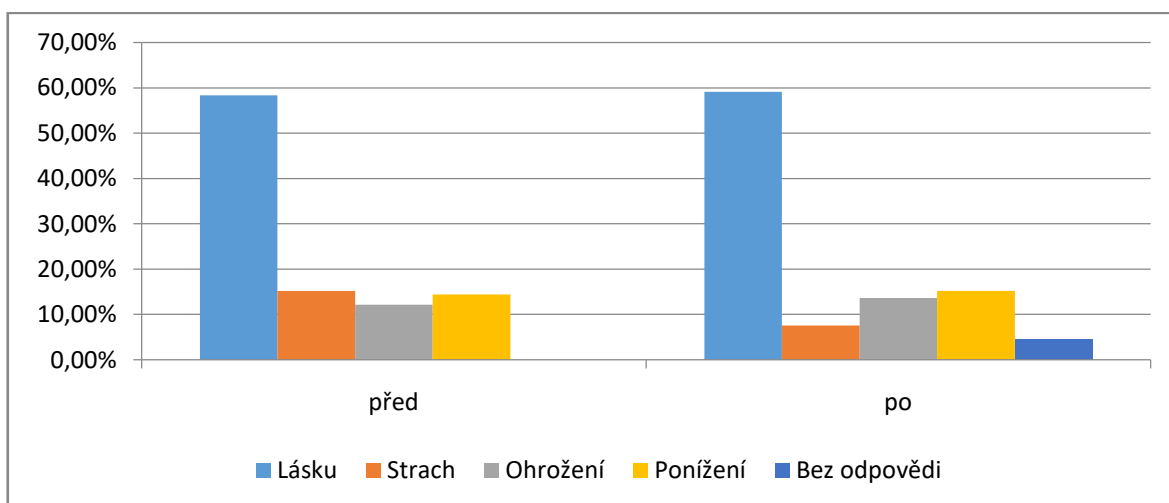
Graf 14- pro blok IV.



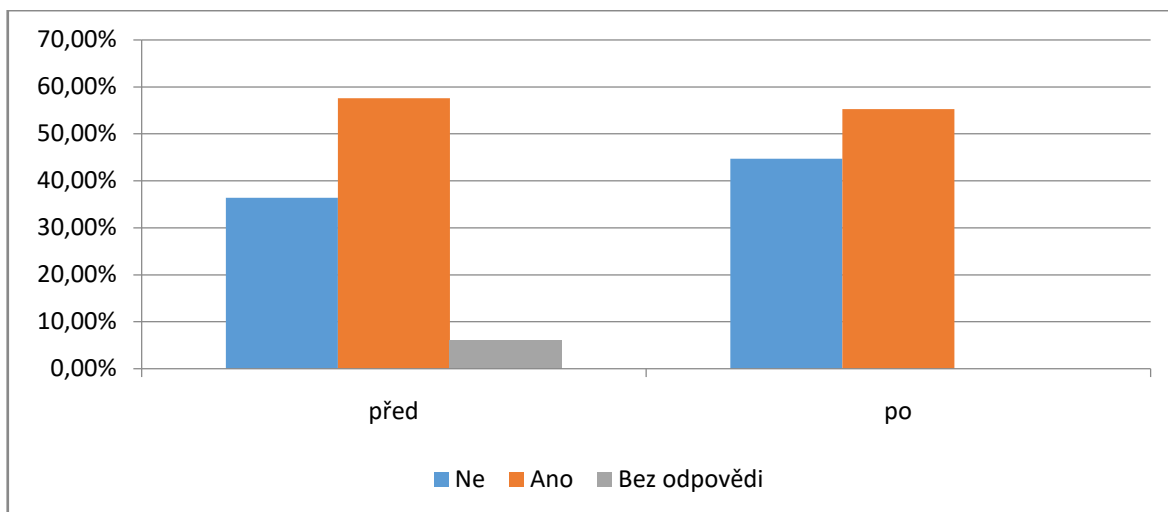
Graf 15- pro blok IV.



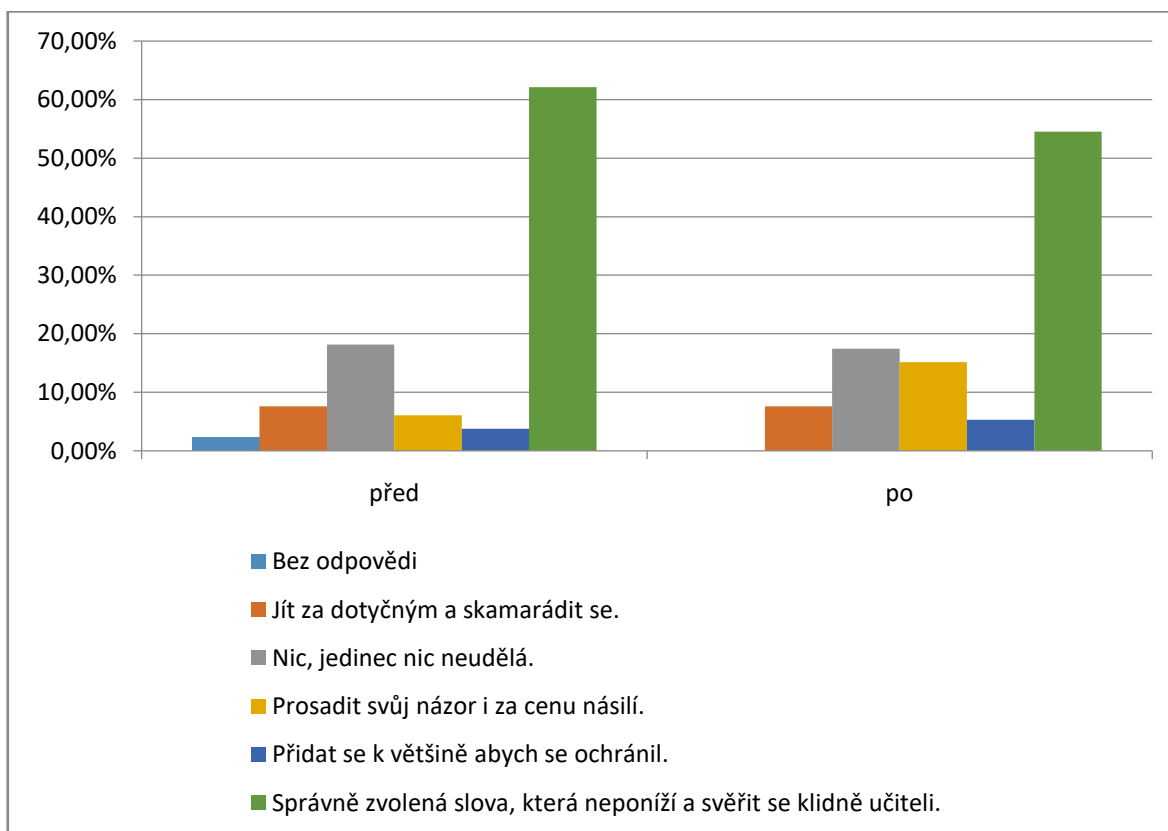
Graf 16- pro blok IV.



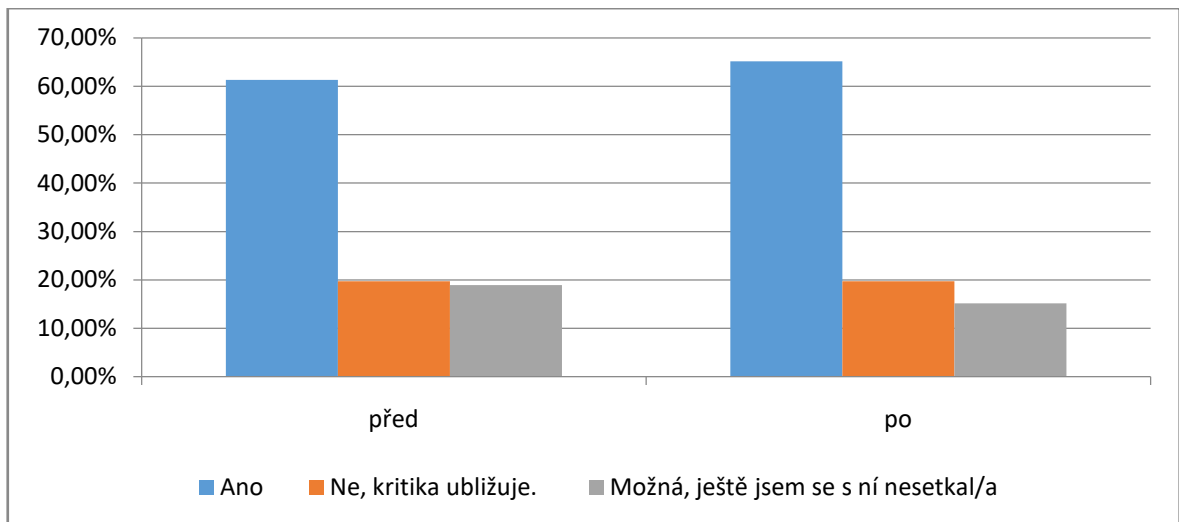
Graf 17- pro blok IV.



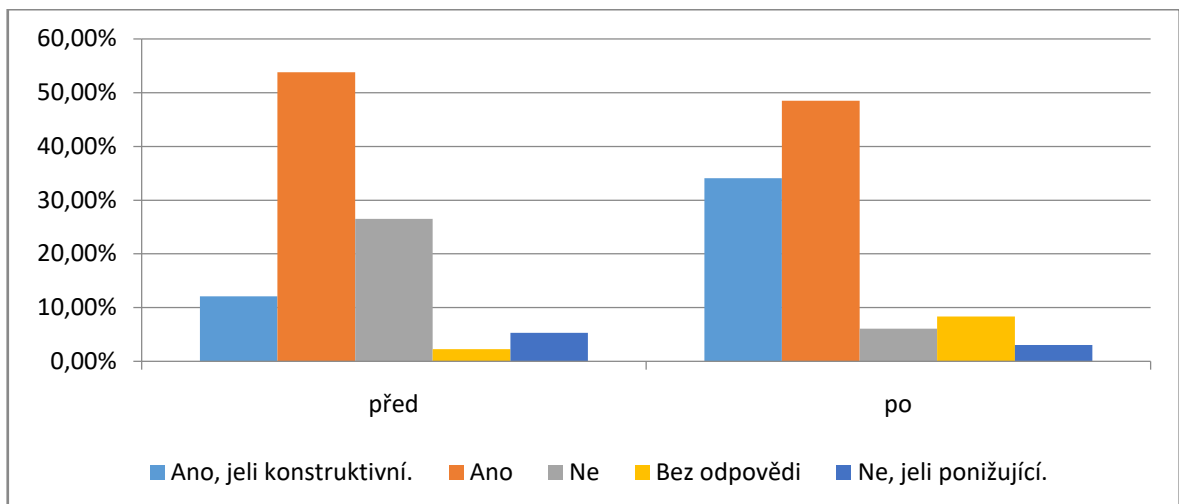
Graf 18- pro blok IV.



Graf 19- pro blok IV.

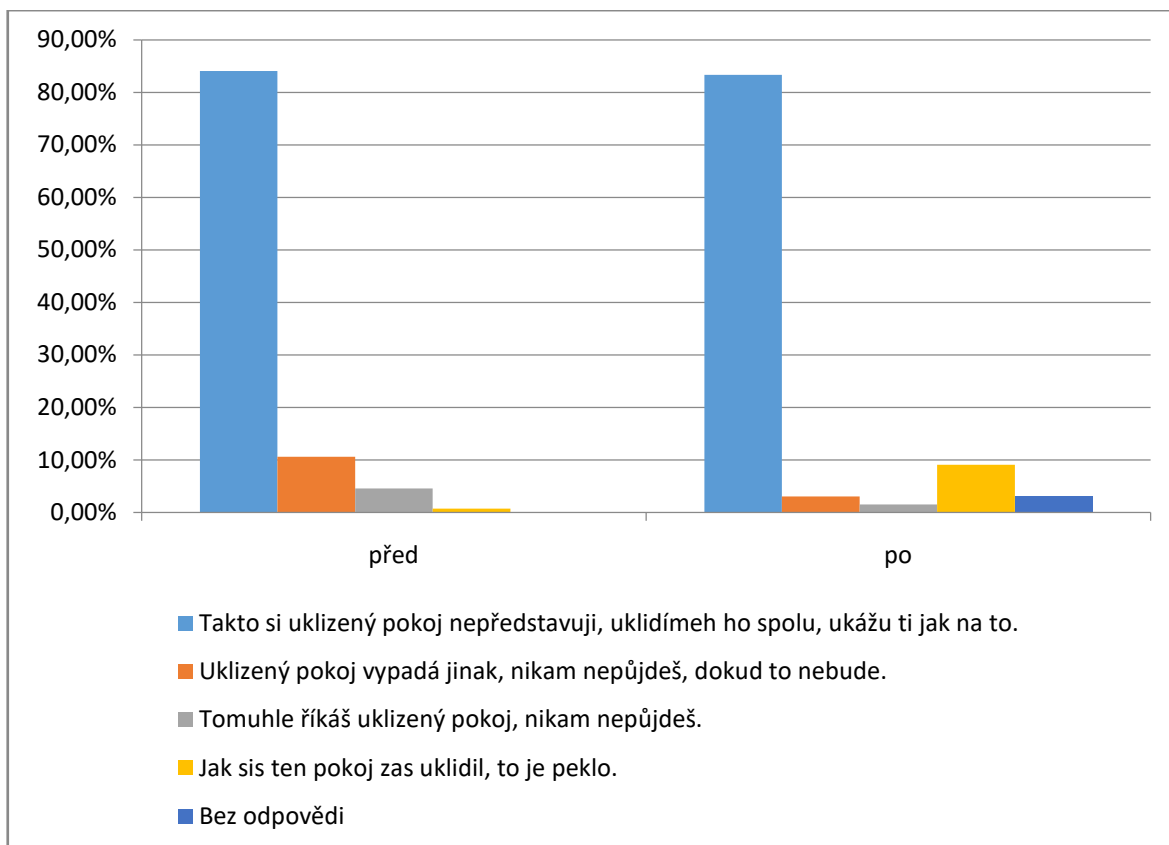


Graf 20- pro blok IV.

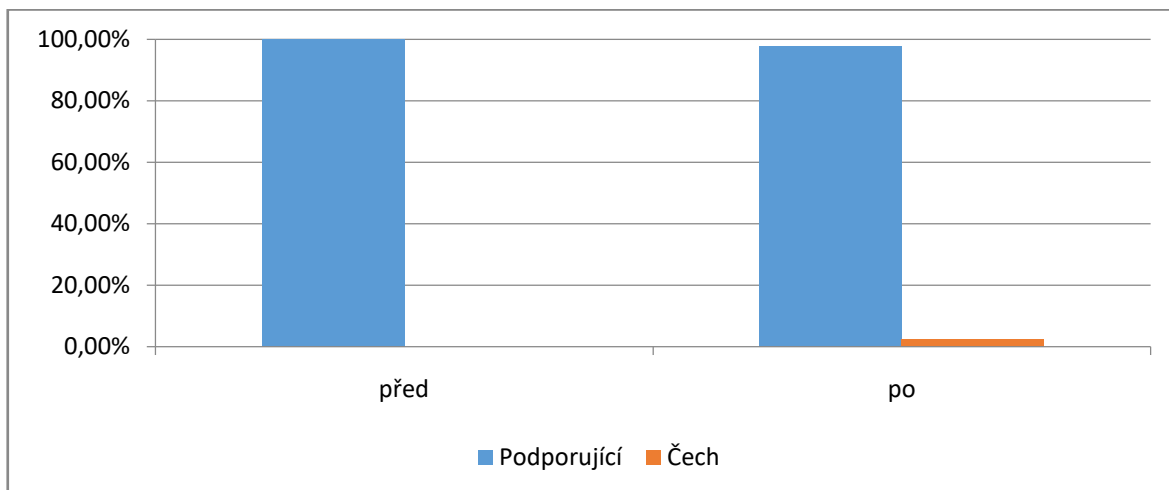


Graf 21- pro blok IV.

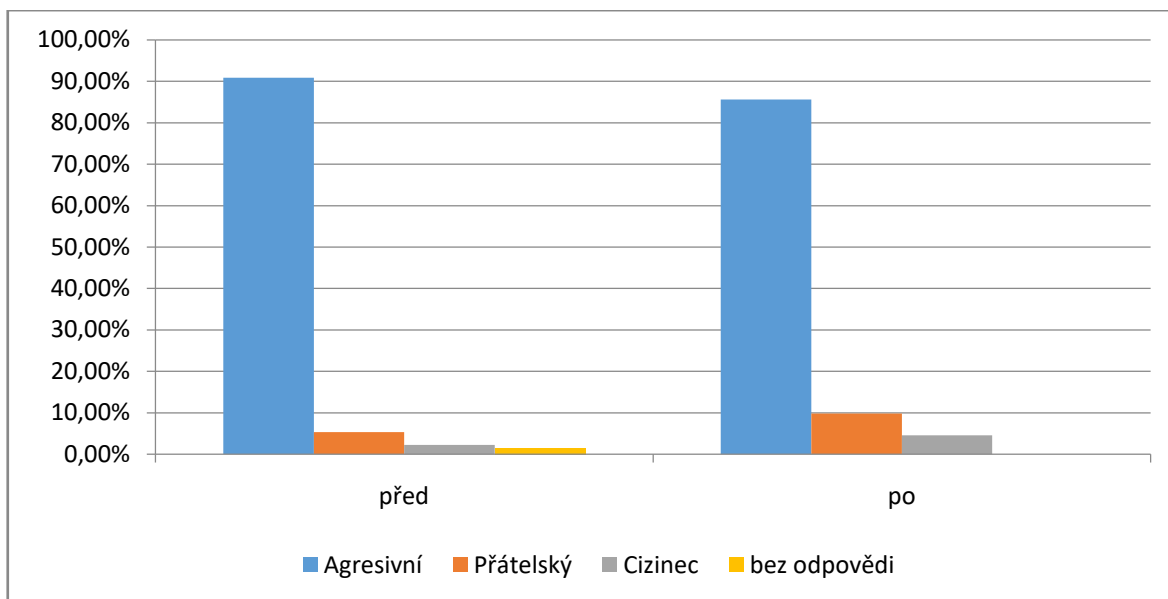




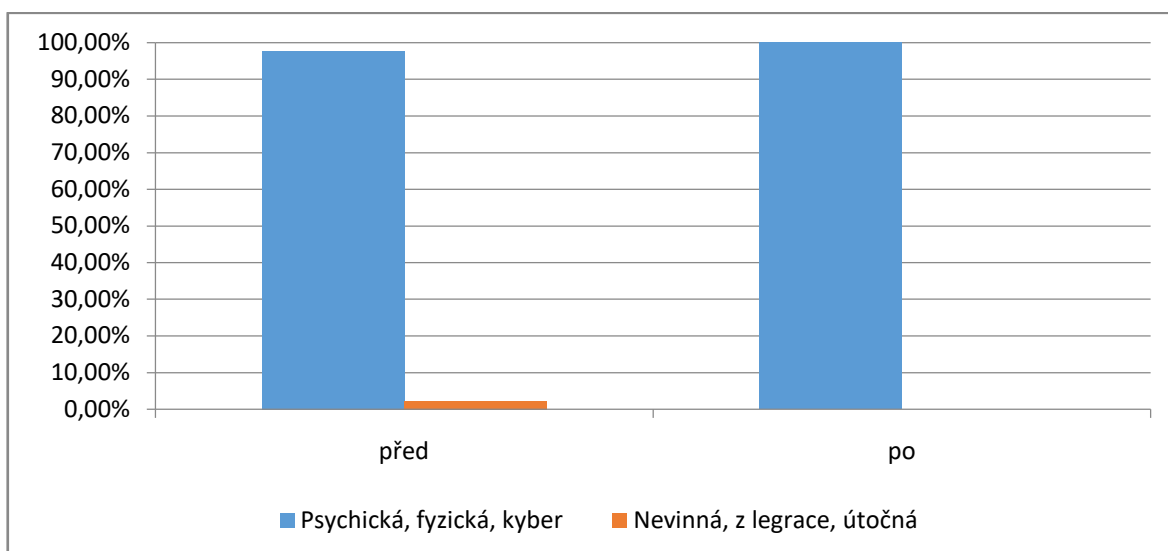
Graf 22- pro blok IV.



Graf 23- pro blok IV.



Graf 24- pro blok IV.



Graf 25- pro blok IV.