

## **Diplomová práce**

Program prevence pro vybrané sociálně patologické jevy ve školní družině

*Studijní program:*

N0922A190002 Vychovatelství

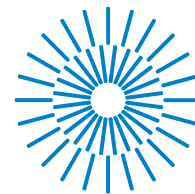
*Autor práce:*

**Bc. Lucie Perná**

*Vedoucí práce:*

PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



## Zadání diplomové práce

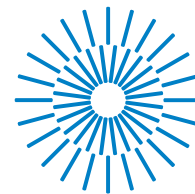
### Program prevence pro vybrané sociálně patologické jevy ve školní družině

<i>Jméno a příjmení:</i>	<b>Bc. Lucie Perná</b>
<i>Osobní číslo:</i>	P21000428
<i>Studijní program:</i>	N0922A190002 Vychovatelství
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

### Zásady pro vypracování:

Cíl: vytvořit preventivní program pro děti mladšího školního věku pro vybrané sociálně patologické jevy, realizovat jej ve školní družině a vyhodnotit dosažení jeho edukačních cílů. Metody: rešerše odborné literatury, analýza školní dokumentace, rozhovor, tvůrčí pedagogická činnost.

Požadavky: rešerše odborné literatury, prostudování programu primární prevence na vybrané základní škole, rozhovor s vychovatelkami a preventistou za účelem zmapování situace na dané základní škole z hlediska výskytu sociálně patologických jevů a realizace jejich prevence, tvorba preventivního programu pro děti mladšího školního věku, realizace programu a zhodnocení dosažení jeho cílů.



*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:* tištěná/elektronická

*Jazyk práce:* čeština

### **Seznam odborné literatury:**

BENDL, S., 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.

FISCHER, S. & ŠKODA, J., 2014. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5046-0.

JEDLIČKA, R., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.

LANGMAIER, J. & KREJČÍROVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd., Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

PÁVKOVÁ, J. & HÁJEK, B., 2003. *Školní družina*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-751-5. SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2.dopl. a přeprac. vyd., Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

*Vedoucí práce:* PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie

*Datum zadání práce:* 29. dubna 2022

*Předpokládaný termín odevzdání:* 8. prosince 2023

*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:* tištěná/elektronická

*Jazyk práce:* čeština

### **Seznam odborné literatury:**

BENDL, S., 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.

FISCHER, S. & ŠKODA, J., 2014. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5046-0.

JEDLIČKA, R., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.

LANGMAIER, J. & KREJČÍROVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd., Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

PÁVKOVÁ, J. & HÁJEK, B., 2003. *Školní družina*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-751-5. SKUTIL, M., 2011.

*Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2.dopl. a přeprac. vyd., Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

*Vedoucí práce:* PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie

*Datum zadání práce:* 29. dubna 2022

*Předpokládaný termín odevzdání:* 8. prosince 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. června 2022

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala PhDr. Jitce Novotové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a čas, který mi během psaní diplomové práce věnovala. Dále bych ráda poděkovala základní škole, v jejíž školní družině mi bylo umožněno realizovat program primární prevence. Také bych chtěla poděkovat své rodině a blízkým, kteří mě během studia na vysoké škole vždy podporovali.

## **Anotace**

Diplomová práce se zaměřuje na primární prevenci rizikového chování ve školní družině. Cílem práce je zmapovat výskyt rizikového chování u dětí mladšího školního věku ve vybraném oddělení školní družiny. Ke zmapování situace je využita metoda přímého pozorování, analýza preventivního plánu základní školy a rozhovory s vedoucí vychovatelkou školní družiny a metodikem primární prevence na základní škole. Teoretická část se zabývá vymezením pojmu sociálně patologické jevy, dále pojednává o možných příčinách vzniku sociálně patologických jevů. Další kapitola se věnuje struktuře primární prevence na základní škole. Následující kapitola popisuje vývojová období dětí mladšího školního věku a poslední kapitola pojednává o konstruktivistickém přístupu ve vzdělávání. Na základě všech zjištění je následně vytvořen a částečně realizován program primární prevence pro děti mladšího školního věku ve školní družině. Cílem programu je pomoci předcházet výskytu rizikového chování u dětí mladšího školního věku a dále pomoci školním družinám k možnému zlepšení jejich činnosti v oblasti primární prevence.

## **Klíčová slova**

Primární prevence, program, sociálně patologické jevy, rizikové chování, mladší školní věk, školní družina, vychovatel, volný čas, konstruktivismus.

## **Abstract**

The diploma thesis focuses on the primary prevention of risky behavior in the school group. The aim of the work is to map the incidence of the risky behavior among children of younger school age in a selected department of the school group. To map the situation, the method of direct observation, description and analysis of the elementary school primary prevention program and interviews with the head teacher of the school group and the methodologist of primary prevention at the elementary school are used. The theoretical part deals with the definition of the concept of socially pathological phenomena, and discusses the possible causes of the emergence of socially pathological phenomena. The next chapter is devoted to the structure of primary prevention at primary school. The fourth chapter describes the developmental periods of children of younger school age, and the last chapter discusses the constructivist approach in education. Based on all the findings, a primary prevention program for children of younger school age in the school group is subsequently created and partially implemented. The aim of the program is to help prevent the occurrence of risky behavior in children of younger school age and to further help school groups to possibly improve their activities in the area of primary prevention.

## **Keywords**

Primary prevention, program, socio-pathological phenomena, risky behavior, younger school age, school group, educator, free time, constructivism



# Obsah

Seznam zkratk.....	11
Úvod .....	12
TEORETICKÁ ČÁST.....	14
1. Sociálně patologické jevy .....	14
1.1 Vymezení pojmu sociálně patologické jevy.....	14
1.2 Vybrané typy sociálně patologických jevů .....	15
1.2.1 Násilí, agresivita a šikana.....	17
1.2.2 Rasismus a xenofobie .....	19
2. Možné příčiny vzniku sociálně patologických jevů.....	20
2.1 Možné příčiny vzniku agresivního jednání .....	23
3. Struktura primární prevence na základní škole a ve školní družině a další typy prevencí.....	25
3.1 Primární prevence .....	25
3.1.1 Minimální preventivní program .....	28
3.1.2 Školní metodik prevence .....	29
3.2 Sekundární prevence.....	31
3.3 Terciální prevence .....	31
4. Vývojové zvláštnosti dětí mladšího školního věku a vliv vychovatele ve školní družině na vývoj dětí mladšího školního věku.....	32
4.1 Období mladšího školního věku .....	32
4.1.1 Vývoj základních schopností a dovedností.....	32
4.1.2 Kognitivní vývoj .....	33
4.1.3 Emoční vývoj a socializace.....	33
4.2 Vychovatel ve školní družině a jeho vliv na vývoj dětí mladšího školního věku.....	34
5. Konstruktivistický přístup ve vzdělávání .....	36
5.1 Vymezení konstruktivismu .....	36
5.2 Fáze konstruktivistické výuky E-U-R.....	39
PRAKTICKÁ ČÁST.....	40
6. Cíle praktické části práce .....	40
6.1 Metody a organizace získávání dat .....	40
6.2 Podmínky realizace.....	41
7. Popis ZŠ a analýza preventivního plánu školy .....	42
8. Rozhovory.....	45
8.1 Rozhovor s metodikem prevence na ZŠ .....	45

8.2	Rozhovor s vedoucí vychovatelkou školní družiny .....	48
9.	Program primární prevence .....	50
9.1	Popis programu a jeho cíle .....	50
9.2	Aktivita.....	52
9.2.1	Aktivita č. 1 .....	52
9.2.2	Aktivita č. 2 .....	58
9.2.3	Aktivita č. 3 .....	63
9.2.4	Aktivita č. 4 .....	68
9.2.5	Aktivita č. 5 .....	72
9.3	Zhodnocení programu .....	75
	Závěr .....	77
	Zdroje .....	79

## **Seznam zkratek**

E-U-R – evokace, uvědomění a reflexe

MPP – minimální preventivní program

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

PPŠ – preventivní program školy

ŠD – školní družina

ŠMP – školní metodik prevence

ZŠ – základní škola

# Úvod

Během školních praxí v mateřských školách, základních školách a školních družinách jsem se setkala s názory a obavami učitelů a vychovatelů, kteří tvrdí, že se s různými typy rizikového chování u dětí předškolního a mladšího školního věku setkávají čím dál častěji. Tuto problematiku považuji za velmi aktuální a rozhodla jsem se tématu sociálně patologických jevů věnovat podrobněji. Hlavním cílem diplomové práce je vytvořit program primární prevence pro děti mladšího školního věku pro vybrané sociálně patologické jevy, který napomůže předcházet vzniku rizikového chování u dětí mladšího školního věku. Tento program bude realizován ve vybrané školní družině a následně bude vyhodnoceno naplnění jeho edukačních cílů.

Teoretická část diplomové práce obsahuje pět kapitol. První kapitola teoretické části práce se věnuje hlavnímu tématu práce, kterým jsou sociálně patologické jevy. V této kapitole vymezuji pojem sociálně patologických jevů a následně se věnuji vybraným typům sociálně patologických jevů, které jsou pro tuto práci klíčové. Druhá kapitola popisuje možné příčiny vzniku sociálně patologických jevů a podrobněji možnostem vzniku agresivního chování. Třetí kapitola obsahuje strukturu primární prevence na základní škole a ve školní družině, zde se věnuji popisu minimálního preventivního programu a náplní práce školního metodika prevence. Ve čtvrté kapitole jsou popsány vývojové zvláštnosti dětí mladšího školního věku a také vliv vychovatele školní družiny na vývoj dítěte. Poslední kapitola se věnuje konstruktivistickému přístupu ve vzdělávání, na kterém je celý program primární prevence v praktické části diplomové práce postaven.

Praktická část diplomové práce obsahuje popis a analýzu preventivního plánu vybrané základní školy a rozhovor se školním metodikem prevence a vedoucí vychovatelkou ve vybrané školní družině. Tyto metody napomohly ke zmapování výskytu rizikového chování v oddělení první třídy ve školní družině. Na základě získaných informací byl vytvořen program primární prevence, který se skládá z pěti aktivit založených na konstruktivistickém přístupu. Součástí každé aktivity jsou vlastní příběhy či texty, které mají za cíl pomoci žákům lépe porozumět daným tématům. Příběhy a texty jsou sestaveny tak, aby podněcovaly žáky k samostatnému myšlení a následné diskuzi. Věřím, že díky příběhům jsou aktivity pro žáky zábavnější a přispějí k efektivitě aktivit.

Součástí každého z nás by mělo být pevné nastavení hodnot, především těch morálních, z tohoto důvodu jsou aktivity zaměřené právě na jejich posilování. Vychovatel školní družiny

je s žáky v každodenním kontaktu a může tak podpořit zdravý vývoj žáků. Vychovatel ve školní družině může pomoci předcházet vzniku rizikového chování u žáku tím, že bude vnímavý k jejich potřebám a problémům, bude poskytovat podporu při řešení problému a bude podporovat jejich rozvoj sociálních dovedností. Skrze svou přítomnost a vztah k žákům může vychovatel předávat vhodné vzory chování. Pokud je vychovatel žákům vhodným vzorem, může mít jeho jednání pozitivní vliv na jejich rozvoj. Právě častější realizace programů primární prevence ve školní družině může vychovateli napomoci ke zlepšení a posílení interpersonálních vztahů v dětském kolektivu.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Sociálně patologické jevy

O sociálně patologických jevech, anormálním či nežádoucím chování u dětí mluvíme tehdy, pokud se jedná o chování, které můžeme z hlediska společenských norem hodnotit jako nechtěné, nežádoucí či nepřijatelné. V této kapitole si představíme pojem sociálně patologické jevy a vymezíme si vybrané typy sociálně patologických jevů. Podrobněji se budeme zabývat pojmy násilí, agresivita, šikana, rasismus a xenofobie, jelikož nás tyto pojmy budou provázet celou prací.

### 1.1 Vymezení pojmu sociálně patologické jevy

Dle Fischera a Škody (2014) označuje pojem sociální patologie nezdravé, abnormální a nežádoucí společenské jevy. Tento pojem bývá nahrazován pojmy sociální deviace nebo sociální dezorganizace, tyto pojmy se od pojmu sociální patologie liší. Jevy, které jsou deviantní nemusí být vždy patologické, patologické jevy jsou oproti sociální deviaci pro společnost či jedince vždy negativní. Jedná se o chování, které se odchyluje od daných standardů a sociálních norem dané společnosti. Sociálně deviace se dělí na negativní, ta nastává tehdy, kdy jsou porušována pravidla dané společnosti. Do této skupiny řadíme například krádeže či školní šikanu. Naopak pozitivní sociální deviace nastává tehdy, kdy jsou normy dodržovány až do krajnosti, příkladem může být workoholismus. Sociální patologie a deviace se zabývají spíše jedincem a příčinami vzniku abnormálního či nežádoucího chování. Sociální dezorganizace je chápána jako narušení a rozklad systému norem společnosti. Zabývá se širšími společenskými aspekty příčin vzniku sociálně patologických jevů (Fischer, Škoda 2014, s. 19).

Definice sociálně patologických jevů dle Pokorného, Telcové a Tomka (2003): „Sociálně patologickým jevem se obecně rozumí takové chování jednice, které je charakteristické především nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, zákonů, předpisů a etnických hodnot, chování a jednání, které vede k poškozování zdraví jedince, prostředí, ve kterém žije a pracuje, a ve svém důsledku pak k individuálním, skupinovým či společenským poruchám a deformacím.“ (Pokorný a kol. 2003, s. 9)

V Národní strategii primární prevence rizikového chování MŠMT pro rok 2019–2027 nahradil termín sociálně patologické jevy pojem rizikové chování. Důvodem byl fakt,

že chování, které je označeno jako rizikové, nemusí být patologické. V primární prevenci MŠMT jde v první řadě o předcházení tomuto chování, tedy o prevenci zatím rizikového chování u dětí a mládeže a o zamezení přechodu rizikového chování v chování sociálně patologické. Rizikové chování je rozmanité, má negativní dopad na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince nebo ohrožuje společnost. Cílem škol je pomocí preventivních opatření rizikové chování minimalizovat, předcházet, případně diagnostikovat a následně efektivně řešit (MŠMT 2019).

Mezi důležité pojmy, které bychom měli v této kapitole rozlišit, patří pojmy normalita a abnormalita. Hranice normality je pohyblivá, je velmi těžké zhodnotit, jaké chování je normou, jelikož norma se postupem let vlivem společnosti mění. Některé vzorce chování mohou být pro druhé abnormální neboli deviantní, důvodem může být chybějící zkušenost či nesrozumitelnost. Pravidla ve svém chování si během svého života vytváří každý jedinec samostatně. Těmito pravidly se pak řídí, jsou to pravidla, která si neuvědomujeme a osvojujeme si je již od dětství. Jsou ale i taková pravidla, která si uvědomujeme, řídíme se jimi, jelikož jsou v dané společnosti považovaná za správná. Pravidla se dále liší i kulturou, v některých skupinách může být určité chování normou, v jiných může být považováno za deviantní či abnormální. Kritéria norem se během života ve společnosti mění, vliv má faktor času (Fischer, Škoda 2014).

## **1.2 Vybrané typy sociálně patologických jevů**

V dokumentu MŠMT Národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027 jsou typy sociálně patologických jevů rozděleny do několika skupin:

- agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedii, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie
- záškoláctví
- závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů
- spektrum poruch příjmu potravy
- negativní působení sekt
- sexuální rizikové chování (MŠMT 2019)

První skupina je pro tuto práci klíčová, proto se pojmem násilí, agresivita, šikana, rasismu a xenofobie budeme později věnovat podrobněji.

Druhou skupinou je pojem záškoláctví. Za záškoláctví lze považovat neodůvodněnou absenci ve škole. Zákonní zástupci nezletilých dětí mají povinnost dohlédnout na to, aby žák docházel do školy, pokud žák do školy nedochází, je povinností zákonných zástupců žáka řádně omluvit (Anon 2011).

Do třetí skupiny patří závislostní chování jako je užívání návykových látek. Jsou to látky chemické, při jejichž užívání se mění psychický stav člověka a vzniká závislost. Závislost lze dělit na psychickou a fyzickou. Oproti fyzické závislosti, psychická závislost trvá mnohem déle, projevuje se touhou o navození příjemného duševního stavu. Fyzická závislost představuje stav, kdy po omezení či úplnému vysazení látky přicházejí nepříjemné tělesné pocity (Fischer, Škoda 2014). Návykové látky lze dělit na legální a nelegální. Mezi legální návykové látky patří tabákové výrobky a alkohol (Kalina 2015). Nelegální drogy se dělí na halucinogenní látky, opiáty, stimulační drogy, těkavé látky a tlumivé látky (Kraus, Hroncová a kol., 2007). Do třetí skupiny rozdělení rizikového chování dle MŠMT dále patří netholismus. Netholismus, se kterým souvisí i nomofobie, jsou druhy novodobých závislostí, které se objevují především mezi dětmi a mladistvými. Netholismus je závislost na internetu. O závislost jde tehdy, pokud jedinec dlouhodobě zanedbává své povinnosti, sociální život a začínají se u něj objevovat různé somatopsychické poruchy. S netholismem souvisí nomofobie, to je závislost na mobilním telefonu. Lidé s touto závislostí nejsou schopni se od svého telefonu vzdálit na delší dobu a mají potřebu mobilní telefon neustále kontrolovat (Fischer, Škoda 2014). Do třetí skupiny dále patří gambling, je to závislost na hraní hazardních her, které jsou zpravidla určeny osobám od 18 let věku.

Čtvrtou skupinu tvoří rizikové chování v dopravě, to lze definovat jako jednání, které vede k dopravním kolizím a následně k úrazům nebo úmrtím. Prevence se objevuje při dopravní výchově ve školách (MŠMT 2010).

Do páté skupiny rizikového chování řadíme poruchy příjmu potravy, ty lze dělit na mentální anorexii a mentální bulimii. Pro mentální anorexii i mentální bulimii je typická snaha o redukci kalorií, jedinci mají strach z tloušťky, jsou zaujati svým tělem a jeho vzhledem. Pro mentální anorexii je typické záměrné snižování tělesné hmotnosti, jedinci se vyhýbají stravě, u které si myslí, že by jejich tělesnou hmotnost mohla zvýšit. Mentální bulimie představuje střídání období přejídání a hladovění. Pro mentální anorexii a mentální bulimii je typické vynucování zvracení, užívání laxativ a jiných léků (Krejčířová, Říčan 2006).



Šestou skupinu rizikového chování tvoří negativní působení sekt. Může se jednat o náboženská hnutí, ale také o kulty. Tento název se může týkat i skupin, které nejsou spjaty s žádným náboženstvím. Pojem sekta je v příloze Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže MŠMT definován následovně: „Pod pojmem „sekta“ rozumíme v kontextu primární prevence rizikového chování určitou ohraničenou sociální skupinu, jejíž členové sdílejí ideologický koncept, jehož prostřednictvím se skupina vymezuje vůči svému okolí, a dochází při tom k postupné sociální izolaci, manipulaci a ztrátě soukromí.“ (MŠMT 2015)

Sedmou a poslední skupinou je sexuální rizikové chování. Do této skupiny patří prevence v oblasti předčasného začátku sexuálního života nebo například šíření povědomí o pohlavně přenosných chorobách (MŠMT 2015).

### **1.2.1 Násilí, agresivita a šikana**

Posledním a klíčovým sociálně patologickým jevem pro tuto práci je násilí a agresivita, se kterými se pojí šikana ve školním prostředí. S agresivitou se můžeme setkat již u dětí předškolního věku. Příčiny a určení patologické agresivity mohou být různé a řešení tohoto nevyžádaného chování nemusí být vždy snadné. Agresivita u dětí je laicky často považována za chování, které je pouze přechodné a v dospělosti vymizí. Studie dnes dokazují, že agresivní chování, které se projevuje v dětství, bude mít u určitého procenta jedinců vliv i v období adolescence a mladé dospělosti (Krejčířová, Říčan 2006).

Agresivní a násilné chování je takové jednání, které je pozorovatelné a úmyslné, vedoucí k poškození organismu či neživého předmětu. Agresivní chování lze považovat za porušování sociálních norem společnosti, jelikož takové chování ohrožuje práva a integritu druhých. Agresivní chování může mít příčinu v biologických neboli vrozených dispozicích nebo může být získané. V dnešní moderní době mohou být příčinou vzniku média, která řadíme do skupiny získaných dispozic (Fischer, Škoda 2014).

Agresivitu lze dále dělit na různé druhy. Fischer a Škoda (2014) ve své knize rozdělují agresivní chování do tří hlavních skupin. Dělení je důležité k pochopení souvislostí a motivace, která k takovému chování jedince vedla. Agresivita může být zlostná, ta je považována za nebezpečnou, pokud jedinec myslí na odplatu. Pokud je agresivní chování reakcí na určitou nelibost, jedná se spíše o impulzivní výraz afektu, který nebývá nebezpečný. Dalším druhem agresivity je instrumentální agresivita, kdy je důležité dosáhnout cíle. Je nebezpečná, pokud se jedná o chování, které je zaměřeno na uspokojení potřeb. Třetím druhem je spontánní agresivita,

zde se jedná o patologický jev, pokud je cílem uspokojení emocionálních potřeb a uspokojení potřeb abnormálních (Fischer, Škoda 2014).

Agresivita u dětí může souviset s celou řadou příčin. Může se projevovat jako porucha chování u dětí vývojově nezralých či dětí s hyperkinetickou poruchou. Dále jako maskovaná deprese, ta se častěji objevuje u chlapců. Často to bývají jedinci, kteří byli hospitalizováni nebo léčeni na psychiatrickém oddělení. Dále to mohou být děti zanedbávané, zneužívané či týrané (syndrom CAN). U dětí adolescentních může agresivitu rozvíjet drogová či alkoholová závislost. Příčina agresivního chování mohou být i různé typy psychických poruch. Méně častým typem projevu agresivního chování je premorbidní symptom vyvíjejícího se psychotického onemocnění, kdy jsou v chování dítěte patrné určité nápadnosti, ty mohou být přechodné, ale mohou se i stupňovat. K jejich úplnému rozvoji obvykle dochází v pozdní adolescenci či mladé dospělosti. Důležitým faktorem jsou zde pocity strachu a úzkosti, které vznikají v různých situacích a podmiňují tak agresivní postoj jedince (Krejčířová, Řičan 2006).

Agresivní chování dětí vůči druhým se ve školním prostředí objevuje především ve formě šikany. Definice šikany existuje hned několik. Jedna ze základních definic říká, že šikana je zneužívání moci, je to úmyslné a opakované fyzické i psychické ubližování slabšímu jedinci (skupině) silnějším jedincem (skupinou). Šikana je chování, kdy je záměrem ublížit někomu jinému, ohrozit ho a zastrašit (Bajerová a kol. 2009).

V příloze Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže MŠMT je šikana definována následovně: „Šikanování je agresivní chování dítěte, žáka/žákyně, studenta/studentky, vůči jinému žákovi, případně skupině žáků. Jedná se o opakované (nikoliv nutně) chování, které je založeno na vědomé, záměrné, úmyslné a obvykle skryté snaze ublížit fyzicky, emocionálně a/nebo sociálně. Šikana je charakteristická nepoměrem sil, bezmocností oběti, nepříjemností útoku pro oběť a samoučelností agrese“ (MŠMT 2017).

Šikanu lze dále dělit do tří skupin. Agresivní chování můžeme vidět především v první skupině, kterou je šikana přímá, ta může mít podobu fyzickou, jako je bití nebo například nevhodné dotýkání se jiných osob, může mít také podobu verbální či neverbální. Druhou skupinou je skupina nepřímá, cílem je emocionální či psychologické utrpení druhých. Třetí skupinou, která se vyskytuje v dnešní době především na sociálních sítích, je kyberšikana neboli šikana elektronická (MŠMT 2017).

Jedním z novodobých druhů šikany je kyberšikana. Kyberšikana je takové jednání, které

se děje prostřednictvím elektronické komunikace a jedním z rysů je jeho opakovatelnost. Je to jednání, které je pro druhé nepříjemné a obtěžující. Formy kyberšikany lze rozdělit do dvou skupin. První skupinou jsou způsoby průběhu kyberšikany. Mezi ty nejčastější patří krádeže přihlašovacích údajů a následné vydávání se za šikanovanou osobu. Dále jsou to pomluvy, které se na internetu šíří mnohem rychleji. Dalším způsobem může být odhalování, mnohdy se jedná o fotografie, které byly určeny pouze jedné osobě. Mezi další možné způsoby patří opakující se zasílání nevyžádaných zpráv, které mohou být urážlivé, nepříjemné, ale i výhružné. Druhou skupinou je místo, tedy kde se kyberšikana uskutečňuje, jedná se převážně o sociální sítě (Černá a kol. 2013). U klasické školní šikany je nutná přítomnost agresora a oběti na jednom místě, zatímco kyberšikanu lze provést kdykoli a kdekoli (MŠMT 2017).

### **1.2.2 Rasismus a xenofobie**

Šišková (1998) definuje rasu z pohledu sociologického a filozofického jako antropologický termín, vztahující se k druhové diferenciaci lidských plemen. Jedná se o soubor společných dědičných rysů, pomocí kterých se vyznačuje určitá skupina lidí (Šišková 1998).

Je přirozené si jako příslušník každé rasové skupiny uvědomovat specifika své vlastní skupiny a odlišnosti od druhých, jedná se o přirozený jev. O rasismu lze mluvit tehdy, pokud jednání překračuje pouhé vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy v podobě diskriminace, verbálního nebo fyzického násilí. Ve chvíli, kdy dochází k činům a jednání, které příslušníky jiných rasových či etnických skupin poškozují jedná se o diskriminaci (Průcha 2006).

V příloze Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže MŠMT je rasismus a xenofobie definován následovně: „Rasistické chování je takové, které na základě přisouzení psychických a mentálních schopností a dovedností skupinám definovaným podle biologického, rasového či národnostního původu tyto příslušníky těchto skupin hodnotí a případně je i poškozují. Xenofobní chování je takové, které na základě subjektivně stanovených prvků jinakosti vyvolává obavy ze subjektů, které jsou jako cizí pojímány a v krajních případech může vést k jejich poškozování, což vyvolává protireakci.“ (MŠMT 2017)

## 2. Možné příčiny vzniku sociálně patologických jevů

V této kapitole se zaměříme na možné příčiny vzniku sociálně patologických jevů. Vliv na vznik sociálně patologických jevů může mít také rodinné prostředí, škola a vrstevníci, v této kapitole si tyto pojmy vymežíme. Jak už bylo zmíněno v první kapitole, klíčovými pojmy pro tuto práci jsou pojmy násilí, agresivita, šikana, rasismus a xenofobie, proto se zaměříme na možné příčiny vzniku agresivního chování.

### Příčiny vzniku

Pro vhodný výběr metod a postupů v prevenci sociálně patologických jevů je nutné znát zdroje a příčiny vzniku problémů v chování. Na vznik sociálně patologického chování má vliv působení různých biologických, psychologických a sociálních podmínek. Příčiny vzniku sociálně patologických jevů jsou genetické i negenetické, lze je tedy označit za multifaktoriální (Fischer, Škoda 2014).

Fischer a Škoda (2014) rozdělují příčiny vzniku sociálně patologických jevů do tří přístupů, které se vzájemně prolínají. Prvním je přístup biologicko-psychologický, zde hraje významnou roli genetika a fyziologickým aspektům je přisuzován rozhodující vliv na psychologické poruchy. Druhým přístupem je sociálně-psychologický přístup, zde psychologické teorie uvádějí jako zdroj nevyžádaného chování celkovou psychiku člověka. Posledním přístupem je přístup sociologický. Tento přístup se při zkoumání nevyžádaného chování zaměřuje na jeho souvislosti v různých společenských kontextech (Fischer, Škoda 2014).

Také dle Vágnerové (2012) dochází k rozvoji psychických vlastností obvykle multifaktoriálním způsobem. To znamená, že genetické předpoklady a vlivy prostředí jsou v interakci od počátku vývoje. Děti, které mají odlišné genetické dispozice se od raného věku projevují rozdílně a jejich chování může vyvolávat negativní reakce v jejich okolí (Vágnerová 2012). Vágnerová (2002) dále uvádí, že: „odchylky v psychickém vývoji mají svůj individuálně lokalizovaný okamžik vzniku, ale modifikují více či méně i další rozvoj osobnosti. Mají svou dynamiku a vliv jak na celkový psychický, resp. i somatický stav jedince, tak na postoje a chování jiných lidí. Pro úspěšný vývoj je třeba, aby dědičné předpoklady i vlivy prostředí byly v normě a aby zrání a učení působilo ve vzájemném souladu i časové shodě. Jestliže tomu tak není, může dojít ke vzniku odchylek různé závažnosti.“ (Vágnerová 2002, s. 24).

Také Nešpor (2018) považuje za příčiny vzniku sociálně patologických jevů vnitřní a vnější vlivy, které na jedince působí. Mezi vnitřní činitele řadí genetické dispozice, somatické problémy a osobnost dítěte. Mezi vnější činitele řadí rodinu, následně školu a vrstevníky, společnost, socioekonomické podmínky a média (Nešpor 2018).

Podstatným faktorem vzniku patologií je také životní styl rodiny a využívání jejich volného času. Ohroženy bývají děti drogově závislých, děti alkoholiků, děti nezralých rodičů, dále např. děti nechtěné, fyzicky, psychicky zanedbávané nebo také děti na které jsou kladeny velké požadavky (Matoušek 2011).

Vliv na vznik problémů v chování může mít i rodina, škola a vrstevníci

## **Rodina**

Velký sociologický slovník definuje rodinu následovně: „původní a nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, resp. socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorců a zachování kontinuity kulturního vývoje.“ (Linhart a kol. 1996).

Rodina je velkým tématem sociální psychologie a sociologie. Je jednou ze základních strukturálních složek společnosti a složkou zcela základní, pokud jde o zajišťování péče o děti a mládež, zejména pak o vytváření prvopočátečních předpokladů rozvoje osobnosti v socializačním procesu (Helus 2007).

Každá rodina žije svůj originální vlastní příběh a jeho průběh a vývoj je daný osobností rodičů, jejich vztahem a hodnotami, které spoluvytvářejí. Rodina posiluje rozvoj kompetencí, které členové považují za důležité, a naopak nerozvíjí ty, které považují za bezvýznamné (Vágnerová 2012).

Pro dítě školního věku je rodina důležitou součástí identity dítěte. Rodina by měla plnit několik funkcí. První z nich je funkce biologická neboli reprodukční. Další funkce je funkce materiální neboli ekonomická, výchovná neboli socializační a poslední funkcí je funkce emocionální. Velmi podstatnou je funkce výchovná, jelikož díky ní si dítě tvoří postoje k okolí a sobě samému. Rodina již od prvních měsíců života předává dítěti sociální hodnoty, normy a pravidla, způsoby komunikace, způsoby uvažování a řešení situací (Gillernová 2011). Nezastupitelná je rodina i ve funkci emocionální, rodiče jsou pro dítě zdrojem emoční podpory a dítěti poskytují zázemí, podporu, pomoc nebo třeba klid. V rodině, která je funkční by měli

členové umět projevovat své emoce a diskutovat o nich. Pro naplnění funkce rodiny jsou důležité také společné zážitky a rodinný příběh. Důležitou roli ve funkci rodiny hrají také rodinné rituály, které rodinu spojují a napomáhají k pocitu vzájemnosti, bezpečí, jedinečnosti a smysluplnosti (Vágnerová 2012).

Do rodinných vztahů může zasáhnout nástup dítěte do školy. Na dítě jsou kladeny vyšší požadavky ze strany rodičů. Dítě ovlivňují hodnoty rodičů, které mají ke školnímu výkonu dítěte. Pokud škola pro rodiče význam nemá, dítě tento postoj přebírá, a tak se vyvíjí i jeho školní práce. Výsledkem může být školní neúspěch dítěte. Negativní vliv na vývoj dítěte může mít rozpad rodiny. Dítě ztrácí jistotu existence rodinného prostředí. Je třeba s dítětem komunikovat a situaci vyřešit co nejdříve. Rozpad rodiny může mít vliv na školní výkon dítěte, jelikož dítě ztrácí motivaci, to se projevuje v jeho výkonu i chování (Vágnerová 2012).

## **Škola**

Školní vzdělávání lze chápat jako součást socializace jedince. Dítě si osvojuje vzorce chování a učí se respektovat a přijímat sdílené normy a hodnoty (Franclová 2013). Škola napomáhá k rozvoji osobnosti dítěte a k jeho integraci do společnosti. Dítě získává nástupem do školy nové sociální role. Klíčovou rolí je role školáka, která dává dítěti určité sociální postavení, dílčími rolemi jsou role žáka konkrétní školy a třídy a role spolužáka. Škola ovlivňuje rozvoj identity dítěte, má vliv na jeho sebehodnocení, sebeúctu a další požadavky. Důležité jsou zde postoje dítěte k plnění povinností, které se mohou objevovat během celého života (Vágnerová 2012).

## **Vrstevníci**

Jednou z nejvýznamnějších potřeb dítěte je jeho přijetí do vrstevnické skupiny a vzájemný kontakt s ostatními. Vrstevnické skupiny mají socializační vliv. Díky kontaktu s vrstevníky se dítě učí různým druhům kompetencí a rozvoji dalších osobnostních vlastností. Dítě se do kontaktu s vrstevníky dostává ve školní třídě, v okruhu bydliště nebo při volnočasových aktivitách. Pokud je dítě izolováno od vrstevnických skupin, může to znamenat specifickou formu sociální deprivace, která může vést k problémům v dalším rozvoji osobnosti dítěte. Dítě by mohlo mít v pozdějším věku problém navazovat nové vztahy a nedovedlo by se chovat adekvátně. Vrstevníci uspokojují potřebu citové jistoty a bezpečí, potřebu učení a potřebu sebeuplatnění. Ve vrstevnických skupinách dochází i ke střetům a jejich řešení je dáno emoční zralostí a dosažené úrovně sociálních dovedností (Vágnerová 2012).

## 2.1 Možné příčiny vzniku agresivního jednání

Příčiny vedoucí k agresivnímu jednání můžeme rozdělit na vrozené neboli biologické a získané neboli sociální. Každý člověk má k agresivnímu chování vrozené dispozice, které jsou individuální. Tyto dispozice nám jsou užitečné k ochraně vlastního teritoria a k vytvoření společenské hierarchie (Fischer, Škoda 2014).

Vágnerová (2008) se ve své knize také zmiňuje o vrozených dispozicích k agresivnímu jednání, vlohy k agresi nejsou u všech lidí stejné. Liší se v závislosti na hierarchii a sociokulturní tradici populace, v níž byli v minulosti vlivem pozitivní selekce zvýhodňováni jedinci s určitými předpoklady. Nejvíce lidí má průměrnou dávku dispozic k agresivnímu chování, zatímco extrémní varianty jsou vzácnější. Sklon k agresivnímu chování se rozvíjí učením, není tedy závislý jen na dědičnosti, ale i na vlivech prostředí. Lidská agresivita je projevem potenciálu, který se může učením zvyšovat. Děje se tak už v rodině, jednak pozitivním posilováním agresivních projevů dítěte, a učením nápodobou. Posilování agresivních tendencí je ve značné míře závislé na rodičích, na jejich hodnotovém systému, stylu výchovy i jejich preferovanému způsobu chování, které je pro dítě modelem (Vágnerová 2008).

Některé děti mají tendenci pomocí agrese zastrašovat ostatní a posilovat si tak své místo mezi vrstevníky. Nejedná se pouze o agresi fyzickou, ale také verbální. U těchto dětí slouží agrese jako prostředek k získání čehokoliv a pokud takové jednání nebude včas podchyceno, mohou tyto děti v budoucnu ztratit zábrany. Martínek (2015) popisuje rozdíl mezi čitelnými a nečitelnými rodiči. Výchova rodičů by měla být čitelná a dítěti jasná. Za prohřešek dítěte přichází následek. Naopak nečitelní rodiče na své dítě působí nejistě. Nemají stanovená pravidla a při řešení problémů závisí na situaci a náladě rodičů. Nečitelnost v rodině nemá za následek pouze agresivní chování, ale i jiné typy sociálně patologických jevů. Rodiče si s dítětem nevědí rady, ale často si neuvědomují, že spouštěčem nežádaného chování dítěte byla právě jejich výchova. Nečitelné chování se může objevit i u učitelů. Rodiče i učitelé by si měli být při výchově dětí jistí, měli by mít určené požadavky a jasné hranice (Martínek 2015).

Dle Martínka (2015) mají vliv na agresivní chování u dětí vrstevnické skupiny a party. Jedná se o neformální skupiny, kterých se jedinec stává členem dobrovolně. Jedinec se často identifikuje s normami těchto skupin. Tyto skupiny mívají vůdce, kterého ostatní považují za vzor. Pokud je v této skupině agresivní chování považováno za normu, jedná jedinec pod vlivem davu a ztrácí individuální identitu. Dopouští se jednání, kterého by se individuálně nedopustil. Důvodem pro vstup jedinců do těchto skupin je často absence pocitu bezpečí

a jistoty v rodinném prostředí. Dalším důvodem může být autoritářský přístup ve výchově, kdy je kladné chování dítěte přehlíženo a poukazuje se pouze na chyby. Třetím důvodem může být již výše zmíněná nečitelná výchova v rodině. Tyto děti žijí v nejistotě a agresivní chování může být bráno za jeden ze způsobů sebepoznání. Dalšími možnými důvody pro vstup dětí do těchto skupin může být podmíněná láska v rodině či násilí v rodině (Martínek 2015). Jako další příčinu agresivního chování lze označit mediální násilí. V dnešní době je dítě vystaveno riziku masových médií, která ho učí, že ve společnosti může přežít jen ten nejsilnější a soucit považují pouze za slabost, která se jen využívá, je nesmyslná a méněcenná (Bendl 2003).

Další z možných příčin zvýšené agresivity jedince může být organické poškození mozku nebo centrální nervové soustavy. S agresivitou a agresí souvisí oblast limbického systému a mozkové kůry. Oblasti mozkové kůry jsou spojeny se sociálním učením. Jejich poškození vede k nadměrné vnímavosti a citlivosti vůči podnětům z okolí (Martínek 2015). Příčinou poškození mozku mohou být komplikace během těhotenství a porodu. Také poranění hlavy a zánětlivá, horečnatá onemocnění mozku v raném věku dítěte. Velmi často se zvýšená agresivita pojí s mozkovou dysfunkcí. V takových případech mozek sice není poškozen, ale nepracuje tak, jak by měl (Train 2001).

Dalším možným důvodem zvýšené agresivity u dětí mohou být poruchy chování. Martínek (2015) uvádí mezi nejčastější poruchy chování spojené s agresivitou ADHD, opoziční poruchu, lhaní, krádeže, dále záškoláctví, útěky z domova a toulky, dále také poruchu chování s protispolečenskými rysy a kyberšikanu. (Martínek 2015)



### **3. Struktura primární prevence na základní škole a ve školní družině a další typy prevencí**

V této kapitole se zaměříme především na vymezení pojmu primární prevence, která je pro tuto práci zásadní. Dále se podíváme na funkce školní družiny, mezi které patří funkce preventivní. Stručně si také vymežíme prevenci sekundární a terciální. Součástí této kapitoly je dále vymezení pojmů minimální preventivní program a metodik prevence na základní škole.

#### **3.1 Primární prevence**

Slovník sociální patologie (2017) definuje pojem prevence jako soustavu opatření, která má napomáhat k předcházení nějakého společensky nežádaného jevu. Mezi tyto nevyžádané jevy patří zejména onemocnění, poškození a sociálně patologické jevy.

Dle Bělíka (2018) je důležité na pojem prevence nahlížet z pedagogického hlediska. Preventivní působení ve školách je nástrojem, kterým lze pozitivně působit na postoje a hodnoty dětí i mladistvých, a to i na ty, kteří nemají dostatečné rodinné či sociální zázemí a podporu (Bělík 2018).

Pokorný a kol. (2003) vymezují pojem primární prevence následovně: „Primární prevenci sociálně patologických jevů rozumíme koncepční, komplexní, cílený, plánovaný, flexibilní a efektivní soubor opatření, odborných činností a nabídek, zaměřený na posilování a rozvoj společensky žádoucích postojů, hodnot, zájmů, forem zdravého životního stylu, chování a jednání jednotlivců i skupin.“ (Pokorný a kol. 2003, s. 14).

Dle Pokorného (2003) se primární prevence rizikového chování týká níže uvedených klíčových oblastí:

- zdravý životní styl (vytváření podmínek pro posilování žádoucích forem životního stylu)
- zvyšování psychické odolnosti a zvládání stresových situací
- postojů, hodnot, zájmů, chování a jednání objektů prevence
- interpersonální vztahy, jejich úroveň a kvalita (Pokorný a kol. 2003, s. 15).

Aby byla primární prevence efektivní, je nutné přistupovat k ní jako k dlouhodobému procesu, nejedná se pouze o jednorázové aktivity. Pro primární prevenci sociálně patologických jevů je třeba vzít v úvahu celou řadu aspektů. Prvním aspektem je znalost prostředí, ve kterém

se prevence bude uskutečňovat. Dalším aspektem je kombinace individuálního a komplexního přístupu. Je zde důležité respektovat potřeby a možnosti skupiny, ale i jednotlivců. Dalším krokem je rozlišovat preventivní a léčebná opatření. Tedy rozlišovat práci určenou pro osobu, která prevenci realizuje a práci, která je určena jiným odborníkům. Jedním z nejdůležitějších aspektů kvalitního preventivního programu je stanovení si cílů. Pokud jsou cíle zvoleny nevhodně, může to mít negativní dopad na celkový výsledek preventivního programu. Mezi vhodně formulované cíle patří například „oddálení prvního kontaktu s drogou“ nebo „snížení rizika vzniku sociálně patologických jevů“ (Pokorný a kol. 2003).

Základním principem strategie primární prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školství je výchova žáků ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a zachování integrity osobnosti s cílem zabránit výskytu rizikového chování v daných oblastech, nebo co nejvíce omezit škody působené jejich výskytem mezi žáky (MŠMT 2017). Nezbytným požadavkem primární prevence je přesné definování cílové skupiny, na kterou bude prevence zaměřena. Cílová skupina by měla být definována pomocí znaků, jako je věk, dosažené vzdělání, pohlaví, příslušnost k sociální skupině a v neposlední řadě určením kapacity (kolik osob se bude preventivního programu účastnit). Velmi důležité je, aby si cílová skupina osvojila znalosti a dovednosti, které podporují zdravý životní styl. Cílem je, aby tato skupina osob následně dokázala uplatnit tyto návyky i v budoucím životě (Pokorný a kol. 2003).

V Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních je primární prevence vymezena jako aktivita škol, která je cíleně směřována k prokazatelné efektivní specifické primární prevenci a eliminaci aktivit z oblasti neefektivní primární prevence. Slouží k rozpoznání a zajištění pomoci včasné intervence nebo krizové intervence zejména v případech traumatických zážitků. Dle MŠMT sem řadíme domácí násilí, šikanu, násilné chování, týrání a zneužívání dětí, sexuálního zneužívání, ohrožování výchovy dítěte, experimentování s návykovými látkami a rizikové stravovací návyky vedoucích k poruchám příjmu potravy (MŠMT 2017).

Cílem primární prevence rizikového chování MŠMT je výchova žáků k předcházení a minimalizaci rizikových projevů v jejich chování. Cílem je rozvoj žáka ke zdravému životnímu stylu, rozvoj pozitivního sociálního chování a zvládání zátěžových situací osobnosti. V mladším školním věku je třeba pokračovat ve zdůrazňování zdravého životního stylu jako zásadní životní hodnoty (MŠMT 2017).

Primární prevence je souborem opatření komplexně mířících na upevňování zdraví, dodržování zákonů a utužování morálních pravidel ve společnosti. Primární prevence mapuje

konkrétní rizika, odhaluje jejich příčiny a snaží se o uplatnění účinných nástrojů k jejich potírání. Pokud je primární prevence přímo zaměřena na některý z typu rizikového chování, potom se jedná o prevenci specifickou. Druhou formou je prevence nespecifická věnující se celkovému osvětovému působení na danou komunitu (Jedlička 2015). Specifická primární prevence se dále dělí na úroveň všeobecnou, selektivní a indikovanou.

Dle dokumentu MŠMT Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních lze řadit do specifické primární prevence různé aktivity a programy, které napomáhají k předcházení a minimalizaci výskytu rizikového chování u žáků. Jedná se o:

- všeobecnou prevenci, která je zaměřena na širší populaci, aniž by byl dříve zjišťován rozsah problému nebo rizika,
- selektivní prevenci, která je zaměřena na žáky, u nichž lze předpokládat zvýšený výskyt rizikového chování,
- indikovanou prevenci, která je zaměřena na jednotlivce a skupiny, u nichž byl zaznamenán vyšší výskyt rizikových faktorů v oblasti chování, problematických vztahů v rodině, ve škole nebo s vrstevníky (MŠMT 2017).

Ve skupině všeobecné primární prevence nejsou děti a žáci rozděleni do rizikových skupin. Ohledy se berou na věk a případně na sociální a jiné faktory. Do všeobecné primární prevence patří programy, které jsou vytvořené pro větší počet osob. Jedná se o programy, jejichž cílem je zamezit nebo oddálit některé z rizikových faktorů chování, např. užívání návykových látek. Jedná se o preventivní programy, které mají zpracovanou metodiku. V této skupině postačí vzdělání školního metodika prevence (Černý 2010).

Skupina selektivní primární prevence je zaměřena na skupiny osob, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a vývoj různých forem rizikového chování. Rizikové skupiny lze identifikovat na základě biologických, psychologických, sociálních nebo environmentálních rizikových faktorů souvisejících s rizikovým chováním, a dále podle věku, pohlaví, rodinné historie, místa bydliště nebo úrovně sociálního znevýhodnění. U této prevence se pracuje s jednotlivci nebo s menšími skupinami. Důraz je kladen na vzdělání preventisty, jelikož pracuje s osobami, u kterých je riziko vzniku sociálně patologických jevů vyšší (Gallà et al., 2005).

Poslední skupinou je indikovaná primární prevence. Ta je zaměřena na jednotlivce, na které působí rizikové faktory výrazným způsobem nebo se u nich projevy rizikového

chování již objevily. Cílem je problém řešit co nejdříve a zamezit jeho pokračování. V této úrovni je potřeba vyššího vzdělání preventisty, a to např. v oboru speciální pedagogiky či adiktologie (Černý 2010).

Druhou skupinou patřící k primární prevenci na školách je nespecifická primární prevence. Tyto aktivity nemají přímou souvislost s rizikovým chováním, ale jejich cílem je snižovat riziko vzniku a rozvoje rizikového chování pomocí smysluplného využívání volného času dětí a žáků. Patří sem např. zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání (Černý 2010).

Volnočasová zařízení, tedy i školní družina, mají několik funkcí. Mezi funkce školní družiny řadíme funkce výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a funkci preventivní (Pávková a kol. 2008). Klíčovou funkcí školní družiny je pro tuto práci funkce preventivní. Cílem preventivní funkce je předcházet všem typům sociálně patologických jevů, kterými jsou drogová závislost, alkoholismus, kouření, kriminalita, delikvence, gamblerství, záškoláctví, šikana, vandalismus, rasismus apod. Volnočasové aktivity jsou významné při nespecifické primární prevenci (Pávková 2015). Volný čas dětí ve školní družině by měl být tráven smysluplně, děti by měly mít možnost výběru z dostatku volnočasových aktivit.

### **3.1.1 Minimální preventivní program**

Minimální preventivní program (dále jen MPP) je komplexní a dlouhodobý program školy či školského zařízení. Je součástí školního vzdělávacího programu, který vychází z příslušného rámcového vzdělávacího programu. Každá základní škola si vytváří svůj MPP. Cílem programu je jasně definovat krátkodobé a dlouhodobé cíle prevence (Miovský a kol., 2012).

Školský zákon č. 561/2004 Sb. definuje minimální preventivní program následovně: „Minimální preventivní program – konkrétní dokument školy zaměřený zejména na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a emočně sociální rozvoj a komunikační dovednosti. Minimální preventivní program je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce s žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci nezletilých žáků školy. Minimální preventivní program je zpracováván na jeden školní rok školním metodikem prevence, podléhá kontrole České školní inspekce, je vyhodnocován průběžně a na závěr školního roku je hodnocena

kvalita a efektivita zvolených strategií primární prevence. Dané hodnocení je součástí výroční zprávy o činnosti školy“ (Školský zákon).

Aby byl program efektivní, měl by se řídit následujícími zásadami:

- program začíná, pokud možno brzy a odpovídá věku žáků
- program je malý a interaktivní
- program zahrnuje podstatnou část žáků
- program zahrnuje získávání relevantních sociálních dovedností a dovedností potřebných pro život
- program bere v úvahu místní specifika
- program využívá pozitivní modely
- program je soustavný a dlouhodobý
- program je prezentován kvalifikovaně a důvěryhodně
- program je komplexní a využívá více strategií
- program počítá s komplikacemi a nabízí dobré možnosti, jak je zvládat (Miovský a kol. 2015, s. 146).

Na tvorbě i samotné realizaci MPP se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci dané školy. K činnostem školního metodika prevence patří koordinace tvorby programu a jeho realizace. Při následném zhodnocení účinnosti programu může metodik prevence spolupracovat s metodikem prevence v pedagogicko-psychologické poradně (MŠMT 2017).

### **3.1.2 Školní metodik prevence**

Funkci školního metodika prevence (dále jen ŠMP) vykonává pedagog, jehož hlavní činností je výchovné poradenství v oblasti prevence. Náplní práce ŠMP je v první řadě prevence samotná. K jeho dalším činnostem patří tvorba MPP pro každý školní rok (Tyšer 2006).

Mezi další oblasti činnosti ŠMP bývají zahrnovány úkoly spojené s metodickým vedením ostatních pedagogů v prevenci rizikového chování, zapojování multikulturních prvků do výuky, prevence rasismu a xenofobie. ŠMP je zodpovědný za spolupráci školy s pedagogicko-psychologickou poradnou a odbornými pracovišti působícími v oblasti prevence. Vede si vlastní agendu poskytující záznamy jeho činnosti, navržená i prováděná opatření. Dále poskytuje aktuální informace z oblasti rizikového chování, nabídky programů, projektů, metod a forem specifické primární prevence. Ve spolupráci s třídními učiteli se snaží o zachycení varovných signálů, které by mohli směřovat ke vzniku rizikového chování a svojí

poradenskou činností tomuto nešvaru předcházet (Miovský a kol. 2015).

Konkrétní činnosti, které vykonává ŠMP jsou vypsány v Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Tyto činnosti jsou rozděleny do tří skupin. První skupinou jsou činnosti metodické a koordinační, druhou skupinou jsou činnosti informační a třetí skupinou je poradenská činnost.

Do skupiny metodických a koordinačních činností ŠMP patří koordinace tvorby a kontrola realizace preventivního programu školy. Dále koordinace a participace na realizaci aktivity škol, které jsou zaměřeny na prevenci záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismus, sexuální zneužívání, zneužívání sektami, prekriminální a kriminální chování, rizikové projevy sebepoškozování a dalších sociálně patologických jevů. ŠMP dále metodicky vede činnosti ostatních pedagogických pracovníků školy v oblastech rizikového chování žáků a koordinuje vzdělávání pedagogických pracovníků školy v této oblasti. Pomáhá s přípravami a realizací aktivit, které jsou zaměřené na integraci žáků z jiného kulturního prostředí, jedná se o prevenci rasizmu a xenofobie. ŠMP koordinuje spolupráci školy s odbornými pracovišti a orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence sociálně patologických jevů. Se spoluprací souvisí i kontaktování odpovídajícího odborného pracoviště a následná spolupráce v případě aktuálního výskytu sociálně patologických jevů ve škole. Další náplní práce ŠMP je shromažďování od zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence sociálně patologických jevů. Vede také písemné záznamy, které dokládají rozsah a obsah jeho práce a navržená a realizovaná opatření.

Do skupiny informační je zařazeno zajišťování a předávání odborných informací ostatních pedagogickým pracovníkům školy o problematice sociálně patologických jevů. Dále informace o nabízených programech a projektech a o metodách a formách specifické primární prevence. Další činností je prezentování výsledků preventivní práce školy a získávání nových odborných informací a zkušeností. Posledním bodem v této skupině je vedení a aktualizování databáze pedagogických pracovníků o jejich činnostech v oblasti primární prevence.

Poslední skupinou, která patří k činnostem ŠMP je oblast poradenská. Do té patří vyhledávání a orientační šetření žáků, kteří mají projevy rizikového chování či projevy sociálně patologického chování. Těmto žákům je následně navržena poradenská služba ve spolupráci se zákonnými zástupci žáků, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště (ve spolupráci s třídními učiteli). ŠMP spolupracuje s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků. Dále

napomáhá s přípravou podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinuje poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními (MŠMT 2017).

### **3.2 Sekundární prevence**

Sekundární prevence je zaměřena na osoby, u kterých již ke kontaktu s konkrétním sociálně patologickým jevem došlo nebo je tímto jevem ohrožen. Je zaměřena na rizikovou skupinu, která je ohrožena zvláště negativním jevem (Pokorný a kol. 2003). Účelem sekundární prevence je včasné zachycení, zmírnění důsledků, které mohou nastat a zabránění dalšímu rozvoji (Škoda, Fischer 2014).

### **3.3 Terciální prevence**

Posledním druhem prevence je prevence terciární. Terciální prevence se snaží zmírnit následky a zabránit opakování daného jevu (Škoda, Fischer 2014). Terciální prevence má pomoci předcházet zhoršování stavu a snižovat důsledky sociálně patologických jevů. Cílem terciální prevence je resocializace narušených osob (Kubátová 1998).

## **4. Vývojové zvláštnosti dětí mladšího školního věku a vliv vychovatele ve školní družině na vývoj dětí mladšího školního věku**

V této kapitole se zabýváme charakteristikou období mladšího školního věku. Zaměříme se na vývoj základních schopností a dovedností, kognitivní vývoj, emoční vývoj a sociální vývoj. Vývojové zvláštnosti dětí mladšího školního věku bude třeba zohlednit při tvorbě programu primární prevence v praktické části této práce, který je určen právě dětem mladšího školního věku. V poslední části této kapitoly se zaměříme na osobnosti vychovatele ve školní družině a jeho vliv na vývoj dětí mladšího školního věku.

### **4.1 Období mladšího školního věku**

Období mladšího školního věku začíná nástupem dítěte do školy a končí přibližně devátým rokem dítěte. Dítě získává novou sociální roli, kdy se stává školákem. Toto období nazval E. H. Erikson jako období pýle a snaživosti. Každé dítě chce zažít úspěch a prosadit se, chce být okolím kladně hodnoceno a ostatními přijímáno. Dítě se v tomto období učí novým dovednostem jako je čtení, psaní a počítání (Vágnerová 2012).

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) se dítě v tomto věku snaží o pochopení opravdového světa, toto období lze nazvat věkem střízlivého realismu. Tento jev lze pozorovat v komunikaci, kresbě či v písemném projevu. Dítě mladšího školního věku se více zajímá o knihy a dává přednost realistickým ilustracím. Zprvu se jedná o „naivní“ realismus. Dítě dává přednost tomu, co se dozví od autorit, kterými jsou v tomto období učitelé, rodiče či knihy. Později se dítě stává kritičtější, toto období se nazývá „kritický realismus“ (Langmeier, Krejčířová 2006).

#### **4.1.1 Vývoj základních schopností a dovedností**

V období mladšího školního věku se zlepšuje hrubá a jemná motorika, pohyby jsou rychlejší a děti mají větší svalovou sílu. Roste zájem o pohybové hry, kterými se rozvíjí obratnost, vytrvalost či síla. Zlepšuje se i výkon při psaní a kreslení. Vývoj motoriky závisí na věku dítěte, ale také na vnějších podmínkách, které na dítě působí. Děti, které nejsou podporovány rodiči mohou podávat nižší výkon a ztrácet tak motivaci k aktivitám. Studie ukázaly, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině. Druhou složkou senzomotorické aktivity je smyslové vnímání. Dítě mladšího školního věku



se pozornější, vytrvalejší a jeho vnímání je méně závislé na okamžitých přáních a potřebách. Další oblastí, ve které dochází ke zdokonalování je řeč. Zvyšuje se slovní zásoba, délka a složitost souvětí a chápání gramatických pravidel. Děti pocházející z rodin s nízkým sociokulturním statusem mohou mít problémy v pochopení učiva, tím dochází ke snížení motivace k učení. S rozvojem řeči souvisí i paměť, v období mladšího školního věku se zlepšuje paměť krátkodobá i dlouhodobá. Další posun lze vidět u procesu učení. Dítě hledá svůj systém učení, zde hraje důležitou roli přístup rodiny i školy (Langmeier, Krejčířová 2006).

#### **4.1.2 Kognitivní vývoj**

J. Piaget v roce 1966 nazval způsob myšlení, který je typický pro mladší školní věk pojmem „fáze konkrétních logických operací“. Toto myšlení respektuje základní zákony logiky a konkrétní reality. Děti operují s představami nebo symboly, které mají konkrétní a jednoznačný význam a které si dokážou samy představit (Langmeier, Krejčířová 2006).

Pro fázi konkrétních logických operací jsou typické tři znaky. Těmito znaky jsou decentrace, konzervace a reverzibilita. Decentrace se projevuje dovedností hodnotit skutečnost podle různých hledisek, vzájemných vztahů a souvislostí. Dítě mladšího školního věku se dokáže odpoutat od jednoho nápadného a třeba i zcela nepodstatného znaku, a aby došlo k určitému cíli, dokáže využít a propojit více hledisek a pohledů na daný jev. Díky tomu nedochází ke zkreslením a myšlení dítěte se stává více kvalitním. Konzervace znamená uvědomování si trvalosti a stálosti předmětů a jejich vlastností. Dítě mladšího školního věku už dokáže přijmout, že daný předmět může mít více podob, ale podstatné rysy se nemění. Třetím znakem konkrétního logického myšlení je reverzibilita. Dítě chápe, že provedené logické myšlenkové operace jsou vratné. Tato vratnost je velmi dobře využívána např. v matematice (Vágnerová 2012).

#### **4.1.3 Emoční vývoj a socializace**

Ve školním prostředí se zvyrazňují rozdíly mezi dětmi, některé děti se prosazují jako dominující a jiné se raději podřizují. Toto chování může vést až k agresivnímu chování dominujících dětí. Děti se ve školním prostředí učí porozumění přáním, názorům a potřebám druhých, formuje se u nich schopnost sociálního porozumění a cítění. Dále u dětí narůstá schopnost seberegulace, díky seberegulaci dítě lépe rozumí svým pocitům. Seberegulace neboli sebeovládání je dle Langmeiera a Krejčířové (2006) výsledkem dvou faktorů, které se vzájemně ovlivňují. Jedná se o emoční reaktivitu, ta je založena převážně biologicky a ovlivněna je dozríváním organismu. S věkem dítěte se tak emoce stávají stabilnějšími a k jejich ovládnutí

není třeba přílišného úsilí. Druhým faktorem je volní ovládnání emočních reakcí. Expresivní emoce dítě předškolního věku ovládá těžko, ale ve školním věku začíná být dítě schopno tyto emoce samo ovlivňovat. S emočním vývojem souvisí také vývoj morálního vědomí a jednání. Dle Piagetovy teorie je morálka dětí předškolního věku a některých dětí mladšího školního věku heteronomní. Heteronomní morálka znamená, že dítě se řídí příkazy a zákazy dospělých, dobré chování děti rozeznají tak, že je schváleno rodiči či učiteli. Naopak špatné chování je to, které je dospělými trestáno. Kolem 7-8 let se objevuje morálka autonomní, kdy dítě samo uzná určitý názor či příkaz, jeho myšlení se stává kritičtější (Langmeier, Krejčířová 2006).

#### **4.2 Vychovatel ve školní družině a jeho vliv na vývoj dětí mladšího školního věku**

Vychovatel patří k pedagogickým pracovníkům, které definuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu: je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“ (Zákon o pedagogických pracovnících)

Vychovatel ve školní družině by měl mít odborné vzdělání a pedagogicko-psychologické znalosti. Především by měl znát věkové zvláštnosti dětí mladšího školního věku, tyto znalosti by měl při práci s dětmi uplatňovat. Důležité jsou také osobnostní dispozice vychovatele. Hlavním předpokladem jedince, který vykonává profesi vychovatele je jeho kladný vztah k dětem, autentičnost a také schopnost empatie, která je nezbytná při porozumění pocitům a jednání dětí (Hájek a kol. 2011a). Vychovatel by měl dobře znát dětskou skupinu a napomáhat svým působením k pozitivní atmosféře v kolektivu školní družiny. Vychovatel by měl do svých činností zahrnovat různé druhy činností, vhodně zvolit motivaci a zajišťovat organizaci činností. Do denního režimu školní družiny by měl vychovatel zahrnovat hru, která je stále důležitou součástí tohoto vývojového období (Hájek, Pávková 2011b). Vychovatel by měl by měl umět řešit různé situace, které nastanou a jeho požadavky na děti by měly být přiměřené, dle jejich vývojových možností. Důležité je mít také pevně nastavené mravní hodnoty, jelikož jednání vychovatele by mělo pozitivně ovlivňovat další vývoj osobnosti dítěte. Pávková, Pavlíková a Hrdličková (2008) ve své knize uvádějí: „i když se zdá, že informace

nebo dovednosti lze předat zcela anonymně, vztah je jediným způsobem, jímž je možné předat hodnoty a postoje.“ (Pávková a kol. 2008, s. 52).

## 5. Konstruktivistický přístup ve vzdělávání

V poslední kapitole se zaměříme na vymezení pojmu konstruktivismus. Zaměříme se na jeho historii, vývoj a hlavní rozdíly mezi klasickým transmisivním vyučováním a konstruktivistickým vyučováním. Dále se v této kapitole zabývám fází konstruktivistické výuky E-U-R, kterou budu uplatňovat v praktické části práce.

### 5.1 Vymezení konstruktivismu

Kritika tradičního vyučování se objevuje již od konce 19. století. V tomto období došlo k začátkům reformního hnutí, které je spojováno se jmény Ellen Key, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Celestin Freinet nebo například Peter Petersen. Vznikají tak různé druhy alternativních a inovativních škol (Zormanová 2012). Konstruktivismus se objevil jako proud kognitivně-psychologických teorií zhruba v polovině 20. století (Škoda, Doulík 2011). Mezi významné osobnosti konstruktivismu patří Jean Piaget a Gaston Bachelard. Tyto dvě osobnosti stáli u počátku konstruktivistických výzkumů (Bertrand 1998).

V pedagogickém slovníku (2013) je konstruktivismus v pedagogice označen jako „Pedagogické hnutí, které prosazuje ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách a méně teorie a drilu.“ (Průcha a kol. 2013).

V psychologickém slovníku se lze setkat s definicí konstruktivismu, kdy je charakterizován jako „směr druhé poloviny 20. století, který zdůrazňuje aktivní úlohu člověka, význam jeho vnitřních předpokladů a důležitost jeho interakce s prostředím a společností.“ (Hartl a Hartlová, 2015)

V České republice je konstruktivismus znám především díky programu pro pedagogy s názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení, tedy díky mezinárodní organizaci s názvem Reading and Writing to Critical Thinking. Kritické myšlení pracuje s metodikou učení, kdy je podporována aktivita studentů při poznávání a rozvoji jejich rozumových schopností (Činčera 2007).

Pedagogický konstruktivismus se snaží podporovat poznání žáka pomocí jeho vlastních zkušeností. Vychází z prekonceptů neboli z dosavadních zkušeností či představ, které se následně dále rozvíjejí a zpracovávají. Každý žák se podílí na stavbě svého poznání. Cílem je propojit známé s novým a dostat se tak k výsledkům, které odpovídají skutečnosti. K tomuto napomáhá fáze vyučování s názvem E-U-R. Základem v konstruktivistickém přístupu výuky

není předávání informací od učitele k žákovi, ale komunikace, která probíhá všemi směry (Čapek 2015).

Moderní konstruktivismus vychází z kognitivismu, na který také navazuje. V konstruktivismu je jedinec poznávacím subjektem, který je k poznávání motivován primárně tím, že chce překonávat navozenou kognitivní nouzi. To znamená, že jedinec si již nevystačí se svým stávajícím předveděním. Problémy a úkoly vyžadují nový pohled a je potřebná rekonstrukce poznávacích schémat, vytváření nových způsobů poznávacího uchopení jevů a problémů (Franclová 2013).

Kognitivně psychologické teorie staví na výzkumech, které se týkají rozvoje kognitivních procesů, duševních procesů jako takových či vlivu prostředí na učení. Bývají označovány také jako teorie konstruktivistické, neboť podle nich žák své poznání aktivně konstruuje (Bertrand, 1998). Právě kognitivně psychologická teorie je jednou z teorií, ze kterých konstruktivismus vychází. Tyto teorie dle Bertranda (1998) „studují u žáka rozvoj takových kognitivních procesů, jako jsou usuzování, analýza, řešení problémů, vytváření reprezentací, prekonceptů, mentálních obrazů atd.“ (Bertrand 1998, s. 17). Konstruktivistické teorie zdůrazňují proces konstruování poznatků učícím se subjektem. Důležitým znakem pedagogického konstruktivismu je práce s prekoncepty. Žák si do vzdělávacího procesu přináší svou určitou představu o tom, jaký svět je. Tato představa do jisté míry ovlivňuje vnímání, porozumění dalším informacím a jeho učení. Prekoncepty slouží jako nástroj k činnosti a neustále se mění (Bertrand 1998).

Hausenblas a Košťálová (2006) pojem prekoncepty vysvětlují následovně: „Prekoncepty jsou naše současné představy o tématu, pojmu, problému, jímž se budeme v průběhu učení zabývat. Tyto představy obsahují jak naše znalosti či domněnky o tématu, tak také to, jak jsou znalosti navzájem uspořádány – v jaké poznávací struktuře se v naší mysli vyskytují. V mysli při propojování starého s novým vznikají nové poznávací struktury – rozšířené vědomosti uspořádané v nových souvislostech. Tak vzniká nový, úplnější nebo lépe uspořádaný koncept – nová představa o tématu, pojmu, problému. Toto nové pojetí studovaného tématu je také dočasné a existuje v naší mysli jen tak dlouho, dokud je dalším učením nebo zapomínáním nezměníme. Naučené považujeme za naučené tehdy, když s jeho pomocí můžeme porozumět další a další „látce“, tedy jevům světa, který nás obklopuje.“ (Hausenblas, Košťálová 2006).

Konstruktivisté počítají s tím, že žák vstupuje do procesu s jakousi představou, konkrétní zkušeností, kterou pak dále formuje a přetváří. Zdůrazňují proto důležitost vlastního konstruování poznatků právě učícím se žákem. Učení je pak aktivním, záměrným a zejména sociálním procesem, přičemž každý žák zpracovává informace různě, v závislosti na svém emočním naladění a předchozích zkušenostech (Zormanová, 2012).

Považuji za důležité vymežit zde hlavní rozdíly mezi klasickým transmisivním vyučováním a konstruktivistickým vyučováním. Transmisivní vyučování je tradiční a klasické, soustředí se spíše na učební osnovy a obsah vyučování a dominantní úlohu zde hraje učitel. Žákovi potřeby a potíže zůstávají spíše v pozadí, jelikož se učitel soustředí více na dodržování učebních osnov. Při tomto způsobu výuky je typické zprostředkovávat žákům hotové poznatky, které vedou k přímému osvojení si těchto poznatků. Žáci jsou zde pasivními příjemci (Pecina, Zormanová 2009). Vyučování je založeno především na frontálním vyučování a výkladu učitele. Konstruktivismus naopak podporuje skupinovou a individualizovanou výuku. Jedná se o práci na projektech, inscenační či dialogické metody. Důraz je kladen na praktickou činnost žáků (Škoda, Doulík 2011).

Při konstruktivistické výuce je cílem aktivizace žákových poznávacích procesů, rozvoj kritického a logického myšlení, samostatnosti a představitosti. Tento postup napomáhá k naplnění vyšších kategorií Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (Maňák, Švec 2003). Hlavním rysem konstruktivismu je pojetí učení jako aktivního, záměrného, sociálního procesu konstruování významů z předložených informací a navozených zkušeností. Tyto předkládané informace a zkušenosti jsou různé s ohledem na charakteristiky poznávacích procesů každého žáka a jsou ovlivněny jeho emočním vyladěním, názory i očekávanými založenými na prekonceptech žáků a předchozích zkušenostech. To vše dohromady vytváří jedinečný a originální pohled na svět (Pecina, Zormanová 2009).

Škoda a Doulík (2011) ve své knize vymezují změny, které by z hlediska konstruktivistické výuky měly v obsahu vzdělávání nastat:

- Posílení interdisciplinárních vazeb mezi vyučovacími předměty, které mohou vést až k integrované výuce obsahově příbuzných vyučovacích předmětů
- Redukce faktografických pasáží učiva.
- Redukce příliš abstraktního učiva, některé učivo svou abstraktností neodpovídá vývojové úrovni žáka.

- Zvýšení flexibility vzdělávání, jelikož rozvoj vědeckého poznání a rozvoj lidské společnosti probíhá rychlým tempem a přibývá nových informací.
- Příklon k praktickým aplikacím učiva do běžného života (Škoda, Doulík 2011, s. 140-141).

## **5.2 Fáze konstruktivistické výuky E-U-R**

Fáze evokace, uvědomění a reflexe (dále jen E-U-R) jsou modelem, který je využíván pedagogickým konstruktivismem. Učiteli slouží k plánování své výuky a napomáhá k aktivnímu a účinnému učení. Cílem je, aby bylo učení co nejvíce přirozené a aby se to, co se žák naučil dokázal také použít. Model E-U-R napomáhá žákům k osvojování si nových poznatků, napomáhá uspořádávat si nové poznatky do nových souvislostí, propojovat je s žakovými zkušenostmi. Model E-U-R napomáhá individualizovat učení. Je důležité, aby učitel přemýšlel nad tím, co se bude v každé fázi dít a co užitečného to přinese žákům. Každá z fází potřebuje svůj čas a hraje při učení důležitou roli, žáci se neučí pouze ve fázi uvědomění, ale i ve zbylých fázích. Při učení se stále vrací k tomu, jak dané téma chápali na začátku a jak na konci. Proto je důležité, aby si žáci dělali během všech fází poznámky.

### **Evokace**

První fází procesu učení je evokace. V této fázi si žáci vybavují a utřídí, co o daném tématu již vědí. Je třeba žáky naučit, že v této fázi mohou vyjádřit to co jistě vědí, ale i to v co se pouze domnívají. Učitel v této fázi nic nepotvrzuje ani nevyvrací. Každý žák by měl při evokaci dostat čas a prostor vyjádřit se.

### **Uvědomění**

Druhou fází procesu učení je uvědomění. V této fázi se žáci dozvídají nové informace a propojují je s prekoncepty, které si vybavili během evokace. V této fázi je důležité udržet žákův zájem a motivaci (Hausenblas, Košťálová 2006).

### **Reflexe**

Třetí a poslední fází procesu učení je reflexe. V této fázi žák přemýšlí a vyhodnocuje, co nového se naučil a jak efektivní bylo jeho učení. Tato fáze slouží k prohloubení porozumění učivu (Hausenblas, Košťálová 2006). V této etapě dochází k systematizaci všech nových poznatků, k jejich interpretaci a prezentaci spolužákům. Sdílení pomáhá žákům ukotvit nově zjištěné informace a obohacuje tak všechny zúčastněné (Maňák, Švec 2003).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6. Cíle praktické části práce

Hlavním cílem diplomové práce je vytvořit program primární prevence pro děti mladšího školního věku pro vybrané sociálně patologické jevy. Preventivní program je částečně realizován ve školní družině (dále jen „ŠD“), realizace programu je následně popsána a vyhodnocena.

Pro naplnění cílů diplomové práce byla využita rešerše odborné literatury v teoretické části diplomové práce.

V části praktické sloužilo k naplnění cílů práce pozorování ve ŠD, prostudování a následná analýza preventivního plánu vybrané ZŠ (dále jen „PPŠ“), rozhovor s vedoucí vychovatelkou ŠD a rozhovor s metodikem prevence na ZŠ. Účelem pozorování a rozhovorů bylo zmapování situace z hlediska výskytu sociálně patologických jevů, následné navržení programu primární prevence a částečná realizace programu ve vybrané ŠD.

### 6.1 Metody a organizace získávání dat

Pro zmapování situace primární prevence na ZŠ a ve ŠD byla využita metoda přímého pozorování. Další metodou je popis a analýza PPŠ a následně tvorba a realizace rozhovorů s vedoucí vychovatelkou ŠD a metodikem primární prevence. Na základě všech zjištění byl vytvořen program primární prevence pro děti mladšího školního věku, který byl částečně realizován ve ŠD a následně zhodnocen.

Ke zmapování situace primární prevence na škole jsem zvolila metodu sběru dat dotazováním za pomoci polostrukturovaného rozhovoru. „Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.“ (Švaříček, Šedřová 2007). Polostrukturovaný rozhovor je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Tazatel se drží otázek, které jsou předem připravené, ale reaguje také na podněty, které během rozhovoru ze strany respondentů přicházejí (Skutil a kol. 2011).

Rozhovory sloužily k doplnění informací získaných z dokumentu PPŠ. Oba rozhovory byly zaznamenány a později přepsány. První rozhovor byl realizován s metodikem prevence na ZŠ. Otázky se týkaly tématu primární prevence na ZŠ a náplně práce metodika prevence na ZŠ.



Druhý rozhovor byl spíše doplňující. Byl realizován s vedoucí vychovatelkou ŠD. Tento rozhovor se týkal primární prevence realizované ve ŠD.

Základní školu, ve které byla praktická část realizována jsem se rozhodla nechat v anonymitě. Cílem rozhovorů bylo, aby se získané informace z rozhovorů zakládaly na pravdě a nebyly zkreslené. Cílem práce není hodnotit nebo kritizovat průběh primární prevence na ZŠ, ale dle získaných informací vytvořit takový program primární prevence, který bude zaměřen na rizikové chování, které se dle získaných informací na ZŠ a ve ŠD nejčastěji vyskytuje nebo by se mohlo vyskytovat.

## **6.2 Podmínky realizace**

První využitou metodou k získávání dat o situaci na ZŠ a ve ŠD bylo pozorování. Pozorování probíhalo v přirozeném prostředí žáků ŠD během spontánních i řízených činností. Během souvislé praxe jsem měla možnost žáky pozorovat ve školní jídelně, v prostředí ŠD a také při pobytu venku. Cílem bylo vypořádat, jaké je klima a atmosféra v tomto oddělení ŠD a také jaké vztahy mezi sebou žáci mají. Dále jsem se zaměřila na odchylky v chování a také na verbální a neverbální komunikaci mezi žáky.

Druhou metodou byl popis ZŠ a analýza preventivního plánu školy pro rok 2022/2023. Prostudování webových stránek ZŠ a dokumentů dostupných na webových stránkách ZŠ sloužilo k lepšímu seznámení se se školou a ŠD. V preventivním programu školy jsem se dozvěděla, jakým způsobem, a jak často se ve škole realizuje prevence rizikového chování.

Další metodou byly polostrukturované rozhovory. Oba rozhovory probíhaly během souvislé praxe na dané ZŠ. Oba respondenti byli seznámeni s tím, že jejich jména zůstanou v anonymitě. Rozhovory byly realizované začátkem druhého týdne souvislé praxe, jelikož v prvním týdnu souvislé praxe jsem žáky pozorovala.

Rozhovor s metodikem prevence proběhl v kabinetu po vyučování. Otázky byly kladeny postupně, odpovědi jsem si zaznamenala a následně přepsala.

Rozhovor s vedoucí vychovatelkou probíhal během spontánní hry žáků v oddělení ŠD. Jelikož jsem se většinu informací dozvěděla od metodika prevence a s vedoucí vychovatelkou jsem komunikovala o situaci v oddělení v předchozím týdnu, nebyla potřeba klást vedoucí vychovatelce více otázek týkajících se primární prevence.

## 7. Popis ZŠ a analýza preventivního plánu školy

Cílem této kapitoly je popsat a analyzovat PPŠ pro školní rok 2022/2023. PPŠ byl zpracován na základě metodiky MŠMT Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti MŠMT a dalších dokumentů vydaných MŠMT.

Kapacita ZŠ činí 450 žáků. Většina žáků spadá do spádové oblasti školy, ale dojíždějí i žáci z jiných městských částí. Statistiky školy ukazují, že 75-80 % žáků pokračuje na obory, které jsou zakončeny státní maturitní zkouškou. Důležitou roli na této ZŠ zastává ŠD, o kterou jeví rodiče velký zájem. Kapacita ŠD činí 135 žáků, tento školní rok je kapacita ŠD naplněna. ŠD je určena pro žáky prvních až třetích ročníků.

Na ZŠ působí ŠMP, který zodpovídá za realizaci PPŠ. Jeho pracovní náplní je také koordinace práce učitelů a jiných pedagogických pracovníků v oblasti primární prevence. ŠMP se podílí na analýze současného stavu prevence na škole a účastní se řešení jednotlivých problémů. O průběhu naplňování plánu primární prevence informuje vedení školy a pravidelně společně vyhodnocují situaci ve škole.

Následně se přesuneme k současné situaci na škole. Z PPŠ lze zjistit, jaké typy nevyžádaného chování se nejčastěji objevují u žáků druhého stupně. Chybí zde informace o nevyžádaném chování u žáků prvního stupně. Úkolem učitelů a jiných pedagogických pracovníků je dle PPŠ spolupracovat s výchovným poradcem, metodikem prevence, etopedem a třídními učiteli. Vyšší pozornost je věnována žákům a skupinám žáků, kteří se již jeví jako problematičtí. Cílem učitelů je soustředit se především na problematiku šikany a její prevenci, dále na absenci žáků a prevenci užívání návykových látek.

Rodičům, učitelům i žákům je k dispozici školní etoped. Školní etoped si ve spolupráci s učiteli vytipovává problematrické žáky či skupiny žáků, se kterými intenzivně pracuje.

Cílem PPŠ je pro první stupeň společné stanovení a zažití pravidel soužití žáků a učitelů, zvyšování zdravého sebevědomí žáků, vedení žáků ke zkoumání, sebehodnocení a uvědomění si vlastní osobnosti, vnímání individuálních odlišností dětí a jejich akceptování, nácvik vzájemné úcty a sebeúcty, rozvoj schopnosti diskutovat, klást otázky a vyjádřit svůj názor dále vnímání nebezpečí drog, především kouření a alkoholu, vytváření představy o nebezpečí drog a také vedení žáků k bezpečnému pohybování se na internetu.

Následně je v PPŠ sepsáno, co by měli žáci znát a umět po dokončení pátého ročníku. Patří sem například definování rodiny a zázemí rodiny jako útočiště, mít základní sociální dovednosti, umět se chránit před cizími lidmi, zvládat rozdíly v komunikaci s dětmi a s dospělými, umět rozlišit léky a návykové látky nebo vědět, jak se bezpečně pohybovat v prostředí internetových sítí.

V PPŠ chybí zaměření na druhý stupeň, jsou zde vypsány pouze výstupy po dokončení devátého ročníku. Po dokončení devátého ročníku by měli žáci umět například pojmenovat základní návykové látky a znát jejich vliv na člověka, dále se orientovat v závislostech a vědět o kontaktních místech pro danou problematiku, dále se umět správně rozhodovat a umět odmítnout, zaujmout zdravé životní postoje, orientovat se v problematice sexuální výchovy či umět rozlišit bezpečné a nebezpečné chování na internetu.

Dle PPŠ mají realizaci primární prevence na starost třídní učitelé. Prevence je zařazena především do předmětů jako je prvouka, přírodověda a vlastivěda. Pro prevenci se využívají různé metody, je to např. výklad, samostatná nebo skupinová práce, projektově vyučování nebo dramatická výchova. Dále ve třídách probíhají pravidelné třídnické hodiny, které napomáhají ke zlepšení třídního klimatu. Třídy také navštěvuje školní etoped a v případě potřeby ŠMP.

Na druhém stupni jsou dle PPŠ realizovány třídnické hodiny, které ale nebývají pravidelné. Situace výskytu rizikového chování na škole se mapuje pomocí různých her a aktivit. Žáci mohou také využít schránku důvěry, která je umístěna v budově školy, ale i na webových stránkách školy v elektronické podobě. Dle PPŠ se mohou žáci obrátit s jakýmkoliv problémem na kteréhokoliv z učitelů.

Cílem primární prevence školy je dle PPŠ upevnění pozitivních vlastností a návyků, které pomohou jedinci k řešení různých životních situací. Dále je cílem školy spolupracovat s rodinou a vychovat společně člověka, který bude schopný se samostatně rozhodovat, bude zodpovědný, prosociální, integrovaný a schopný vstupovat do pevných životních a rodinných vztahů. Cílem školy je také spolupráce s rodiči a snaha o společné řešení problémů. Škola nabízí konzultační hodiny s jednotlivými učiteli, výchovnými poradci a metodikem prevence. Dále rodinám nabízí pomoc při kontaktování dalších odborníků. Škola rodiče seznamuje s cíli PPŠ na třídních schůzkách, rodičům dále nabízí propagační materiály a seznamuje je s postupem řešení, pokud se u žáků objeví rizikové chování.

Škola pravidelně pořádá pedagogicko-výchovné akce. Jedná se o pobyty v Anglii, různé kurzy, exkurze a pobyty v přírodě. Dále se jedná o akce pro děti a veřejnost, akce pro předškolní

děti a akce pro děti ze školní družiny. Dalšími akcemi jsou krajské soutěže a jednorázové akce (ekologické programy, divadla apod.).

Škola dlouhodobě spolupracuje s obecně prospěšnou společností Maják. Zde jsem se dozvěděla, že preventivní programy jsou určeny pouze pro žáky od 4. do 9. ročníků. Během rozhovoru v metodikem prevence mi bylo řečeno, že programy od společnosti Maják jsou realizované ve všech ročnících, zároveň ve výroční zprávě pro rok 2021/2022 jsem se dočetla, že společnost Maják činnosti realizuje již ve druhém ročníku ZŠ. Programy primární prevence od společnosti Maják jsou v každém ročníku zaměřené na jiný typ rizikového chování. Jedná se především o programy zaměřené na prevenci šikany, bezpečnost na internetu, návykové látky a rizikové sexuální chování.

V dokumentu PPŠ se lze dočíst, že se učitelé u žáků druhého stupně nejčastěji setkávají s experimenty s kouřením a konzumováním alkoholu nedaleko školní budovy. Setkávají se také s vandalizmem, agresí a vulgárním chováním. Dále se jedná o ojedinělé případy záškoláctví a skryté záškoláctví. Žáci si stěžují na klima tříd, které je druhými spolužáky narušováno. Jedná se především o pomluvy, vylučování jedince z kolektivu a ničení osobních věcí. Dále se škola setkává se špatným prospěchem některých žáků a obtížnými životními situacemi v rodině.

Přílohou PPŠ je krizový plán školy, který se zaměřuje na závislostní chování, záškoláctví, krádeže a vandalismus, agrese a šikana, poruchy příjmu potravy, sexuální rizikové chování, extremismus, rasismus, xenofobie, antisemitismus a sekty. U každého typu rizikového chování je popsán postup řešení.

## **8. Rozhovory**

První rozhovor byl realizován s metodikem prevence na ZŠ. Rozhovor sloužil k získání informací o průběhu a výsledcích primární prevence na ZŠ. První rozhovor obsahuje 8 otázek, které se týkají tématu primární prevence.

Druhý rozhovor byl realizován s vedoucí vychovatelkou ŠD. Rozhovor obsahuje 2 otázky. Tento rozhovor sloužil k doplnění informací získaných z prvního rozhovoru.

Oba rozhovory jsou polostrukturované, písemně zaznamenané a následně přepsané.

### **8.1 Rozhovor s metodikem prevence na ZŠ**

#### **1. Jakou pracovní pozici zde na ZŠ vykonáváte?**

Jsem třídní učitelkou deváté třídy a metodikem prevence.

#### **2. Jak dlouho zde působíte jako ŠMP?**

Práci metodika prevence vykonávám druhým rokem.

#### **3. Jaká je náplň práce metodika prevence na této ZŠ?**

Je toho hodně, ale záleží na situaci. K mé práci patří tvorba preventivního plánu a ročního preventivního programu. Vyplňuji informace týkající se primární prevence do výroční zprávy školy. Dále pro školu zařizuji programy od různých organizací. Pokud se objeví nějaký problém, tak přednáším ve třídách, ale nerada zasahuji do práce třídních učitelů, proto tyto přednášky nejsou až tak časté. Většinou se na dalších postupech raději domluvím s třídními učiteli a ti pak se svými žáky pracují. Pokud se objeví nějaký problém u jednotlivců, přichází na řadu schůzka s rodiči. U schůzky jsem přítomna vždy já, dále třídní učitelka a ředitelka školy. Dále spravuji také schránku důvěry, všichni žáci o umístění schránky důvěry vědí, máme dokonce i elektronickou schránku důvěry, kterou lze najít na webových stránkách školy. Ve schránce důvěry se jednou začas něco objeví, nejčastěji se jedná o problémy v rodině. Situaci s dítětem ihned řešíme a pokud je třeba, komunikuji s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí nebo s policií.

#### **4. Jak probíhá primární prevence na této ZŠ?**

Spolupracujeme s obecně prospěšnou společností Maják Liberec, který organizuje tematické programy. Tyto programy probíhají jednou za školní rok v každé třídě zvlášť. Nově plánujeme spolupráci s Domem dětí a mládeže Větrník, který také začíná nabízet programy primární prevence. Bohužel tyto programy jsou pro školu finančně náročné a zároveň je o ně velký zájem i v jiných školách, proto je nelze realizovat častěji. Výhodou naší školy ale je, že zde máme školního etopeda, ten spolupracuje se mnou, s výchovným poradcem a s třídními učiteli. Všechny problémy, které ve škole nastanou se snažíme řešit okamžitě a musím říct, že se nám zatím velmi daří.

#### **5. Jaké jsou výsledky primární prevence na této ZŠ?**

Myslím, že primární prevenci věnujeme dostatek času. Jak jsem už říkala, svou zásluhu na tom má určitě školní etoped, který organizuje třídnické hodiny ve všech třídách. Etoped si vytipovává žáky, které vnímá jako rizikové a dále se jim individuálně věnuje, aby se předcházelo a zamezilo dalšímu nevyžádanému chování.

Všechny typy rizikového chování se snažíme podchytit hned v zárodku a následně je řešíme se zákonnými zástupci.

#### **6. S jakými typy rizikového chování se zde nejčastěji setkáváte?**

Už na prvním stupni se setkáváme s nevhodným chováním některých žáků, které následně zhoršuje celkové klima třídy. Jsou to především urážky, nevhodné výrazy a občasné agrese. Dále je to skryté záškoláctví, to se objevuje především na prvním stupni. U starších žáků jsou to cigarety a alkohol. Momentálně jsou velkým problémem určitě jednorázové cigarety a nikotinové sáčky.

#### **7. Myslíte si, že je na této ZŠ primární prevenci věnován dostatek času?**

Jak jsem říkala, bohužel z finančních důvodů nelze nasmlouvat více programů od organizací, které programy primární prevence nabízejí. Přesto si myslím, že třídní učitelé primární prevenci věnují dostatek času v rámci třídnických hodin. Opravdu se snažíme věnovat primární prevenci času dostatek.

#### **8. Spolupracuje ZŠ a ŠD při primární prevenci?**

Ano, u nás na škole funguje spolupráce mezi všemi zaměstnanci skvěle. Třídní učitelky na prvním stupni jsou s vychovatelkami v každodenním kontaktu. Společně denně komunikují o situaci v třídním kolektivu, pokud se objeví nějaký problém, hledají společná řešení.

## **8.2 Rozhovor s vedoucí vychovatelkou školní družiny**

### **1. Probíhá u vás ve školní družině primární prevence rizikového chování? Pokud ano, jakým způsobem?**

U nás v družině neprobíhají vyloženě žádné programy primární prevence, ty probíhají spíše přímo ve škole, většinou s třídními učiteli nebo s etopedem. Prevence na naší škole probíhá už od prvních tříd, myslím si, že se tak výskyt rizikové chování podchytí co nejdříve. Samozřejmě s dětmi v družině individuálně pracujeme, komunikujeme, pozorujeme je při spontánní hře, při organizované činnosti, v jídelně apod. Pokud se nějaký problém objeví, řešíme ho v družině ihned.

Za velké plus na naší škole považuji spolupráci a komunikaci třídních učitelů s vychovatelkami. Všechny problémy společně probíráme a následně hledáme řešení. Pokud je nutné řešit nějaký problém v chování dítěte s rodiči, vždy je u toho přítomná paní ředitelka, třídní učitel i vychovatelka ze školní družiny. Tak se navzájem podpoříme a rodič vidí, že se opravdu objevil problém, kterého si všimlo více zaměstnanců školy a my musíme najít společné řešení.

### **2. S jakými typy rizikového chování se nejčastěji setkáváte?**

V prvních třídách jsem se v této družině přímo s šikanou ještě neseťkala, ale pokud by se šikana objevila, rozhodně se nezametá pod koberec, všichni zaměstnanci školy i paní ředitelka máme oči otevřené, šikana se zde řeší ihned. V oddělení, do kterého docházejí žáci prvních tříd se nejčastěji setkáváme s vulgarismy, dále s vyřazováním dětí z kolektivu nebo také s nedostatkem empatie u dětí. Problémy se nejčastěji objevují u dětí, které opakují první třídu, jsou sociálně vyspělejší oproti svým mladším spolužákům, ti mladší k nim často vzhlížejí a ustupují jim. Častěji se s nějakým nevyžádaným chováním u dětí setkávají vychovatelky v odděleních třetích tříd. Zde se nejčastěji objevuje porovnávání mezi dětmi. Děti si začínají všimnout značkového oblečení, drahých telefonů nebo například toho, kdo kam jede s rodiči na dovolenou. To ale neznamená, že by se mělo s prevencí začínat až ve třetích třídách, naopak, čím dřív, tím lépe.



## **Shrnutí rozhovorů**

Z rozhovoru se ŠMP vyplývá, že by škola ráda častěji realizovala preventivní programy od jiných organizací, ale rozpočet školy na to bohužel nestačí. Přesto jsem se z rozhovorů dozvěděla, že ve ŠD neprobíhají žádné cílené programy primární prevence, a to i přesto, že se dle zjištění z rozhovorů objevuje nevyžádané chování již u žáků prvních tříd. Dle ŠMP se na prvním stupni učitelé nejčastěji u žáků setkávají s vulgárními výrazy a žáci zde vykazují známky agresivního chování. Dle ŠMP známky agresivního chování vykazují žáci již na prvním stupni ZŠ. Dále se učitelé setkávají s vulgárními výrazy. Z rozhovoru s vedoucí vychovatelkou ŠD jsem se dozvěděla, že v odděleních prvních tříd se nejčastěji setkávají s vulgarismy a vyřazováním některých žáků z kolektivu. Dle vedoucí vychovatelky se s nevhodným chováním žáků setkávají vychovatelky spíše v odděleních třetích tříd. Myslím si, že by bylo vhodné zařadit programy primární prevence do celoročního plánu ŠD a začínat s cíleným programem primární prevence již v prvních třídách, a to jak na ZŠ, tak i ve ŠD. Programy primární prevence realizované přímo vychovatelkami ve ŠD by mohly pomoci nevyžádanému chování u žáků předcházet či jej alespoň oddálit. Na základě vlastního pozorování, analýzy PPŠ a rozhovory s ŠMP a vedoucí vychovatelkou ŠD usuzuji, že je zde ve ŠD prostor pro realizaci mého programu primární prevence. Program je zaměřen právě na typy rizikového chování, se kterým se u dětí na prvním stupni vychovatelky a učitelé setkávají.

## 9. Program primární prevence

### 9.1 Popis programu a jeho cíle

Program pro primární prevenci je zaměřen především na prevenci šikany, se kterou souvisí agresivita, násilí, rasismus i xenofobie. Program primární prevence může sloužit vychovatelkám ve ŠD, ale také učitelkám prvního stupně na ZŠ. Cílovou skupinou programu jsou žáci prvních až třetích tříd ZŠ.

Cílem programu je, aby naučené bylo uplatňováno v praktickém životě a aby program napomáhal k předcházení nebo alespoň oddálení nevyžádaného chování u žáků. Program byl realizován s žáky prvních tříd, jelikož i v odborné literatuře je doporučeno začínat s prevencí rizikového chování již od útlého věku. Program obsahuje pět aktivit, ale realizovaný byl pouze částečně. ŠD, kterou jsem si pro realizaci programu vybrala, mi na realizaci programu bohužel nedala dostatek prostoru, jelikož mají svůj celoroční plán, který dodržují.

Program primární prevence je založen na konstruktivistickém přístupu ve vzdělávání. Konstruktivismus klade důraz na aktivní zapojení žáků do procesu učení a staví na jejich vlastních zkušenostech, myšlení a konstrukci znalostí. Volba konstruktivistického přístupu byla motivována přesvědčením, že žáci se nejlépe učí prostřednictvím objevování a konstrukce vlastních poznatků.

Časový rozsah programu je pět hodin, každá činnost je rozvržena tak, aby jí bylo možné realizovat během času, který je vyhrazen pro organizovanou činnost ve ŠD. Během organizované činnosti nemohou žáci opouštět ŠD, činnosti by tak neměly být ničím narušené. Činnosti na sebe nenasazují, je možné je realizovat během jednoho týdne nebo je rozvrhnout dle potřeby.

Činnosti jsou zaměřené především na posílení interpersonálních vztahů ve skupině a na zvýšení jejich kvality. Dále na zvládání stresových situací, zvyšování psychické odolnosti a také na respektování odlišností.

Aktivity jsou zapsané v tabulkách tak, aby bylo možné se v nich jednoduše orientovat, struktura tabulek se nemění. Součástí každé aktivity jsou vlastní příběhy či texty. Tyto texty mohou žákům pomoci k lepšímu pochopení daného tématu.

Témata činností jsou následující: předsudky, rasismus, xenofobie, respektování odlišností, šikana, násilí, agresivita, interpersonální vztahy, posílení psychické odolnosti, proaktivní chování, zvládnání stresu, práce s chybou a schopnost empatie.

Program není náročný na pomůcky, většinou se jedná pouze o texty a případně o předměty, které jsou pro prostředí ŠD běžné. Pro realizaci programu je vhodné prostředí ŠD nebo třídy. Každá z aktivit obsahuje dvě roviny cílů. První skupinou jsou výchovné a vzdělávací cíle a druhou jsou klíčové kompetence. Každá činnost začíná motivačním úvodem. V této části žáky seznámíme se společnými pravidly a následně je seznámíme s průběhem činnosti. Druhou částí je evokace, v této části probíhá aktivace prekonceptů a nastolení kognitivního konfliktu. Třetí částí je uvědomění, kdy si žáci uvědomují význam nově získávaných informací, tyto informace se následně propojují s předchozími prekoncepty. Poslední částí každé aktivity je reflexe, v níž žáci přemýšlejí a vyhodnocují nově získané informace. Každá aktivita obsahuje i doplňující činnost, tu lze realizovat po dokončení celé hlavní aktivity či samostatně.

## 9.2 Aktivity

### 9.2.1 Aktivita č. 1

<b>Časový rozsah</b>	60 minut
<b>Skupina žáků</b>	Celé oddělení ŠD, žáci 1.tříd ZŠ
<b>Téma</b>	Předsudky, rasismus, xenofobie
<b>Název činnosti</b>	Naši noví kamarádi
<b>Výchovné a vzdělávací cíle</b>	Žák se dokáže vcítit do pocitů druhých a dokáže verbálně vyjádřit emoce druhých lidí Žák ví, že existuje mnoho národů a kultur Žák dokáže vytvořit něco hezkého pro druhé Žák dokáže spolupracovat ve skupině, kterou si sám nevybral Žák chápe odlišnosti jako přirozenou věc
<b>Klíčové kompetence</b>	Kompetence k učení – žák využívá získané informace z textu k tvůrčí činnosti, žák dokáže popsat postup práce skupiny, dokáže říct, co ho bavilo/nebavilo, co se povedlo/nepovedlo Kompetence komunikační – žák vyslechne názory druhých bez přerušování a posměšků, žák ze čteného textu pozná klíčové informace potřebné pro další činnosti a dokáže s nimi dále pracovat Kompetence občanské – žák se nevyjadřuje pohrdlivě nebo s předsudky o skupinách lidí nebo jejich příslušnících, žák je schopen vcítit se do situace ostatních lidí
<b>Pomůcky</b>	Fotografie dětí s barevnými puntíky (Indie, Vietnam, Ukrajina, Turecko), barevné puntíky pro rozdělení dětí do skupin, bílé čtvrtky A3, fixy, pastelky, lepidla, obrázky vlajek, text k představení dětí na fotografiích
<b>Prostředí a organizace činnosti</b>	První část aktivity probíhá v komunitním kruhu, druhá část aktivity probíhá ve čtyřech skupinách u stolu.
<b>Použité výchovné a vzdělávací metody</b>	Vysvětlení a popis činnosti, brainstorming skupin, diskuze, práce s fotografiemi a čteným textem, skupinová výtvarná činnost u stolu.

<b>Použité diagnostické a hodnotící metody</b>	Prezentace práce skupin, žáci umí ostatním skupinám představit svého nového kamaráda a svou společnou práci.
<b>Popis průběhu lekce</b>	<p><b>Úvod</b></p> <p>Žáky seznámíme s průběhem aktivity a s pravidly. Řekneme jim, že budou dnes pracovat ve skupinách po čtyřech a na konci činnosti bude mít každá skupina nového kamaráda, kterého představí ostatním skupinám.</p> <p><b>Evokace (aktivace prekonceptů)</b></p> <p><b>individuálně:</b> Žáci sedí v komunitním kruhu. Položíme žákům otázku, zda se někdy setkali s někým, kdo jim připadal něčím jiný, čím byl jiný, jak vypadal a kde se setkali. Necháme žákům dostatek času na přemýšlení. Následně se žáci hlásí a sdělují své myšlenky a zážitky.</p> <p><b>Ve skupině:</b> Následně se žáci pomocí barevných puntíků rozdělí do skupin (každý si vylosuje puntík určité barvy a následně hledá žáky se stejně barevným puntíkem).</p> <p>Žáci sedí ve své skupině na zemi. Vychovatel před žáky položí fotografie, na kterých jsou děti z různých států. Na pravém horním rohu je barevný puntík, ten určuje, ke které skupině žáků fotografie patří. Položíme skupinám několik otázek, nad kterými se společně zamyslí „Odkud by dítě na fotce mohlo pocházet? Co si o něm myslíte? Představte si, že všechny děti na fotografiích se přestěhovali do České republiky, jaké to pro ně asi bylo?“. Necháme skupinám čas na přemýšlení.</p> <p><b>Uvědomění (uvědomění si významu nových informací)</b></p> <p>Následně žákům přečteme krátké vzkazy od dětí z fotografií. Všechny skupiny si snaží zapamatovat o dítěti ze své fotografie co nejvíce informací. Po přečtení všech vzkazů se žáků ptáme, co si ze vzkazu</p>

zapamatovali a zda je pravda něco z toho, co si o dítěti před přečtením vzkazu mysleli. Žákům řekneme, že by si děti z fotografií zasloužily, aby pro ně udělal někdo něco hezkého a aby se mezi námi ve ŠD cítily vždy vítány.

Skupiny se společně posadí ke stolu. Každý skupina dostane bílou čtvrtku A3, na kterou si nalepí fotografii dítěte z fotografie. Kdo umí psát, může k fotografii napsat jméno dítěte z fotografie. Každá skupina na čtvrtku vytvoří dárek pro nového kamaráda z fotografie, aby se mezi žáky do ŠD těšil. Žáci se na čtvrtku mohou podepsat, pokud umějí psát, mohou dítěti z fotografie napsat nějaký vzkaz, mohou nakreslit, jak nebo s čím by si mohly společně hrát apod. Žáci mají k dispozici také vlajky státu, ze kterého dítě z fotografie pochází. Vlajky si mohou prohlédnout a také na čtvrtku nakreslit.

#### **Reflexe (zabudování nových poznatků)**

Skupiny prezentují ostatním svou práci. Představí ostatním jméno svého nového kamaráda, odkud pochází, co rád dělá ve volném čase apod. Následně popíší, co společně vytvořili. Výtvořky společně pověsíme ve ŠD.

Nakonec se žáků ptáme na otázky: „Naučili jste se dnes něco nového?“

„Co se vám líbilo nebo nelíbilo a proč?“

„Se kterým dítětem z fotografie byste se chtěli kamarádit a proč?“

„Jak se vám pracovalo ve vaší skupině?“

#### **Možné doplnění aktivity:**

Poslech hudby dětí z fotografií dle jejich kultury, ochutnávka národních pokrmů, shlédnutí dokumentů, ukázka památek, seznámení se s národními zvyky.

## **Průběh a zhodnocení činnosti:**

Tématem této aktivity jsou předsudky, rasismus a xenofobie. Cílem této aktivity je získání povědomí o existenci více kultur a národů a pochopen, že svět je pestrý a rozmanitý. Dalším cílem je chápat odlišnosti jako přirozenost (vzhled, jazyk apod.). Dále je to schopnost vcítit se do pocitů druhých lidí, k čemuž napomáhají vzkazy od dětí z fotografií.

Tato aktivita byla první, kterou jsem s žáky realizovala. Žáci seděli v komunitním kruhu a byla jim položena otázka, zda se někdy setkali s někým, kdo jim připadal něčím jiný, například jinak vypadal, kde s touto osobou setkali nebo jak tato osoba vypadala. Žáci dostali čas na přemýšlení, také jim bylo řečeno, že žádná odpověď není špatná. Netrvalo dlouho a přihlásil se první chlapec, který vyprávěl o svém zážitku z dětského hřiště, na kterém si hrál s dítětem, kterému nerozuměl. Všechny žáky jsem si vyslechla, byla jsem ráda, že se mnou spolupracují a nebojí se odpovídat. Následně jsem žákům poděkovala za jejich poznatky a následovalo rozdělení do skupin pomocí barevných puntíků. Když byli žáci rozdělení do čtyř skupin, položila jsem doprostřed fotografie čtyř dětí (chlapec z Indie, chlapec z Vietnamu, dívka z Turecka a chlapec z Ukrajiny). Na každé fotografii byl barevný puntík, díky kterému se ke každé skupině přidělila fotografie určitého dítěte. Skupiny měly dostatek času na prohlédnutí si fotografií. Následně jsem se žáků ptala na otázky, nad kterými se měli společně ve skupině zamyslet a diskutovat: „Odkud by dítě na fotce mohlo pocházet? Co si o něm myslíte? Představte si, že všechny děti na fotografiích se přestěhovali do České republiky, jaké to pro ně asi bylo?“.

Následně jsem žáky poprosila, aby pozorně poslouchali, jelikož si pro ně každé dítě z fotografie připravilo krátký vzkaz, ve kterém se společně dozvíme více informací. Postupně jsem žákům všechny vzkazy přečetla. Někteří žáci během čtení vzkazů vykřikovali, jelikož se chtěli ostatním pochlubit s tím, že si některé informace tipli dobře. Po přečtení vzkazů jsme si s žáky shrnuli, jaké informace každý vzkaz obsahoval, co je zaujalo, co si zapamatovali apod. Následně jsem žákům řekla, že by každá skupina mohla pro dítě z fotografie vytvořit něco hezkého, aby mu udělala radost a aby se k nám do ŠD dítě těšilo, kdyby náhodou nastoupilo na tuto školu.

Žáci si se svými skupinkami sedli společně ke stolu, každá skupina dostala bílou čtvrtku velikosti A3. Úkolem žáků bylo vytvořit pro nového kamaráda dárek, napsat mu nějaký vzkaz, nakreslit mu, jak si budou společně hrát, co mají společného apod. Všechny skupiny spolupracovaly a domlouvaly se, jak bude jejich dárek pro kamaráda vypadat, kam umístí jeho

fotografii, vzkaz, obrázky apod. K dispozici jsem žákům dala i atlas, ve kterém měli dle barvy puntíku jejich skupiny svou záložku. V atlasu tak mohli najít vlajku státu, ze kterého dítě z fotografie pochází.

Když měly všechny skupiny práci dokončenou, sedli jsme si společně zpět do komunitního kruhu. Všechny skupiny postupně ostatním představily svého nového kamaráda, popsaly ostatním obrázky, které společně nakreslily a přečetly vzkazy, které napsaly.

Během pozorování v předchozích týdnech jsem si všimla, že jsou žáci během spontánní hry rozdělení do menších skupinek, většinou dle pohlaví nebo zájmů. V této aktivitě jsem žáky záměrně rozdělila do náhodných skupin, aby se naučili spolupracovat i ve skupině, kterou si sami nezvolili. Během aktivity u stolu jsem skupiny obcházela a jejich práci a komunikaci jsem pozorovala. Překvapilo mě, jak dobře fungovala spolupráce ve skupinách, každá skupina se společně domluvila na postupu práce. Během celé aktivity nedošlo k žádným konfliktům či posměškům. Na konci aktivity jsem žákům kladla předem připravené otázky, zda se naučili něco nového, co se jim líbilo či nelíbilo a proč, zda by si uměli představit, že by se s dítětem z fotografie kamarádili, a nakonec jak se jim pracovalo v jejich skupině. Z odpovědí žáků jsem usoudila, že se jim aktivita velmi líbila a byli by rádi, kdyby jejich nový kamarád z fotografie do jejich třídy opravdu nastoupil.

### **Text k aktivitě:**

#### **Chlapec z Indie (fialový puntík)**

Ahoj, jmenuji se Manoj, je mi 8 let a pocházím z Indie. Moje jméno Manoj znamená v překladu do českého jazyka „láska“. Jsem velmi přátelský a mám rád zvířata. Jednou bych se rád stal veterinářem. Do České republiky jsem se přestěhoval se svými rodiči a pěti sourozenci. V České republice bydlíme teprve rok, takže zatím nemluvím moc dobře česky. V bývalé škole se mi za to spolužáci často posmívali. V září budu nastupovat do jiné školy a doufám, že si tam najdu kamarády.

#### **Chlapec z Vietnamu (modrý puntík)**

Ahoj, jmenuji se Tvan a je mi 8 let. Moji rodiče pocházejí z Vietnamu, ale já jsem se v České republice narodil. Ve volném čase moc rád maluji temperami. Mám jednoho staršího sourozence, který se o mě často stará, jelikož naši rodiče vlastní obchod, ve kterém pracují někdy až do večera. Ve škole se mi někteří spolužáci smějí, říkají mi, že mám šikmé oči. Do školy se mezi ostatní vůbec netěším, jsem z těch posměšků opravdu smutný.



### **Dívka z Turecka (oranžový puntík)**

Ahoj, jmenuji se Jasmina a je mi 8 let. Pocházím z Turecka. Do České republiky jsme se přestěhovali s rodiči. Moji rodiče si tu otevřeli restauraci. Mám ráda tanec a chtěla bych se přihlásit do tanečního kroužku. Mezi své spolužáky ve škole jsem zatím moc nezapadla, protože nemluvím moc dobře česky. Někteří spolužáci se mi za to posmívají. Moc bych si přála najít si nějakou kamarádku nebo kamaráda, se kterým bych mohla začít chodit na kroužek tancování, tam se totiž tancuje většinou ve dvojici.

### **Chlapec z Ukrajiny (hnědý puntík)**

Ahoj, jmenuji se Saša a teprve před půl rokem jsme se s maminkou přestěhovali do České republiky, táta už tu bydlí dlouho. Je mi 8 let a moc rád čtu, ale z Ukrajiny jsem si přivezl jen pár knížek. Moc rád bych se naučil co nejdříve česky, abych si mohl přečíst nové knihy. Ve škole se se mnou zatím nikdo moc nekamarádí, ale kdybych našel kamarády, určitě bych se češtinu naučil dříve.

## 9.2.2 Aktivita č. 2

<b>Časový rozsah</b>	60 minut
<b>Skupina žáků</b>	Celé oddělení ŠD, žáci 1. tříd ZŠ
<b>Téma</b>	Šikana, agresivita, násilí, interpersonální vztahy, proaktivní chování Aktivita k článku: KRESSA, J. Zastánce jako klíčový hráč v eliminaci šikany. Pedagogická orientace, 2019/2.
<b>Název činnosti</b>	O statečném zastánci
<b>Výchovné a vzdělávací cíle</b>	Žák chápe význam slova „zastánce“ a dokáže ho vysvětlit. Žák ví, komu se může svěřit. Žák rozlišuje vhodné a nevhodné chování k druhým. Žák dokáže pochválit ostatní.
<b>Klíčové kompetence</b>	Kompetence k učení – žák dokáže ve čteném projevu najít odpověď na předem danou otázku a dokáže získané informace využít v praktické činnosti a následně v praktickém životě Kompetence komunikační – žák vyslechne názory druhých bez přerušování a posměšků, žák ve čteném projevu pozná klíčové myšlenky potřebné pro další průběh činnosti, žák různými způsoby vyjádří své názory, pocity a myšlenky Kompetence sociální a personální – žák spolupracuje ve skupině, žák je schopen vcítit se do situace ostatních lidí Kompetence občanská – žák si vyslechne názor druhých až dokonce, bez posměšků
<b>Pomůcky</b>	Dva příběhy, barevné puntíky na rozdělení žáků do skupin
<b>Prostředí a organizace činnosti</b>	Skupinová práce v komunitním kruhu, druhá část probíhá frontálně, doplňující aktivita probíhá ve skupinách.
<b>Použité výchovné a vzdělávací metody</b>	Vysvětlení a popis činnosti, brainstorming skupin, diskuze, práce s čteným textem, výtvarná činnost.

<b>Použité diagnostické a hodnotící metody</b>	Komunikace s žáky o situaci v kolektivu, pozorování žáků, kladení otázek, argumentace o vhodném a nevhodném chování k druhým.
<b>Popis průběhu lekce</b>	<p><b>Úvod</b></p> <p>Žáky seznámíme s průběhem aktivity a s pravidly. Řekneme jim, že budou dnes pracovat v náhodně rozdělených skupinách.</p> <p><b>Evokace (aktivace prekonceptů)</b></p> <p>Žáci se pomocí barevných puntíků rozdělí do skupin (každý si vylosuje puntík určité barvy a hledá spolužáky se stejně barevným puntíkem). Žáci sedí ve své skupině na zemi. Vychovatelka žákům řekne slovo „zastánce“, nad kterým se každá skupina společně zamyslí a zkusí vymyslet význam tohoto slova. Poté, co dostaly všechny skupiny dostatek času, seznámí každá skupina ostatní se svou odpovědí. Vychovatelka žákům neříká správnou odpověď.</p> <p><b>Uvědomění (uvědomění si významu nových informací)</b></p> <p>Následně žákům přečteme dva krátké příběhy. Úkolem všech žáků je pozorně poslouchat. Po přečtení se žáků ptáme na následující otázky:</p> <p>„Ve kterém příběhu se objevil zastánce?“</p> <p>„Kdo to byl, jak se jmenoval a co udělal?“</p> <p>„Kdo je to tedy zastánce a co dělá?“</p> <p>„Zastali jste se někdy někoho?“</p> <p>„Jak se chlapci z obou příběhů chovali k ostatním dětem?“</p> <p>„Jak vyřešíte situaci, kdy by někdo ubližoval vám?“</p> <p>Následně žákům řekneme, že mnohem těžší než se někomu vysmívat nebo ubližovat je někoho pochválit a udělat mu radost. Posadíme se společně do kruhu a vychovatelka pochválí jednoho žáka (za cokoliv). Tento žák se zvedne a sedne si vedle vychovatelky, následně každý žák pochválí někoho jiného a sedne si vedle něj.</p> <p><b>Reflexe (zabudování nových poznatků)</b></p>

	<p>Ptáme se žáků na otázky:</p> <p>„Co jste se dnes dozvěděli nového?“</p> <p>„Jak jste se cítili, když vás někdo chválil?“</p> <p>„Bylo těžké někoho pochválit?“</p> <p>„Víte, komu se můžete svěřit, kdyby se něco dělo vám nebo někomu z vašich kamarádů?“</p> <p>„Chtěl by se mi někdo v soukromí s něčím svěřit?“</p> <p><b>Možné doplnění aktivity:</b></p> <p>„Co kdybychom společně udělali něco hezkého pro Terezu z příběhu?“</p> <p>Každá skupina na velkou čtvertku namaluje jako poděkování Tereze květiny, žáci jí mohou napsat i nějaký vzkaz. Činnost zakončíme společnou výstavou.</p>
--	---

### **Průběh a zhodnocení činnosti:**

Tématem této aktivity je prevence šikany, násilí, agresivity a posílení interpersonálních vztahů. Cílem je, aby žáci pochopili význam slova „zastánce“, aby ho dokázali následně vysvětlit a aby pochopili, že svým jednáním mohou pomoci ostatním. Dále aby žáci věděli, že se paní vychovatelce ve ŠD i třídní učitelce mohou kdykoli svěřit. Dalším cílem aktivity je, aby žáci pochopili, jaké chování k druhým lidem je vhodné a jaké ne.

Žáci byli při této aktivitě rozděleni pomocí barevných puntíků stejně jako u předchozí aktivity. Žáci se ve skupinách posadili do komunitního kruhu. Všem jsem řekla slovo „zastánce“. Úkolem všech skupin bylo společně se zamyslet nad tím, co by toto slovo mohlo znamenat. Necháme skupinám dostatek času na diskuzi. Žákům jsem neřekla, zda byla některá z jejich odpovědí správná. Následně jsem žáky poprosila, aby pozorně poslouchali, protože jim přečtu dva příběhy, v jednom z příběhů se postava zastánce objeví. Po přečtení příběhů jsem žákům kladla otázky. Ptala jsem se, zda poznali, ve kterém příběhu se zastánce objevil, jak se jmenoval, co udělal a zda jeho jednání bylo dobré nebo špatné. Odpověď na tyto otázky všichni žáci znali, z příběhu poznali, kdy se postavy chovaly správně. Složitější pro některé žáky bylo pochopit význam slova zastánce. Dále jsme si s žáky povídali o tom, jak se chlapci z obou

příběhů zachovali (David a Martin), zda bylo jejich chování k ostatním hezké či nikoliv. Následně jsme si povídali o tom, zda se někdo někoho už zastal a jak by vyřešili situaci, ve které by jim samotným někdo ubližoval. Po zodpovězení všech otázek jsem žákům řekla, že mnohem složitější než se někomu vysmívat a ubližovat, je pro některé lidi druhého pochválit a udělat radost, proto se to teď naučíme. Posadili jsme se společně do kruhu a já jsem si vybrala jednoho žáka, kterého jsem pochválila – chlapce jsem pochválila za to, jak spolupracoval ve skupině plné dívek v předchozí aktivitě a také za to, že umí vždy slušně poděkovat a dokončit každou rozdělanou činnost. Chlapec poděkoval, sedl si vedle mě a vybral dalšího žáka, kterého pochválil. Tuto aktivitu jsme v každém oddělení opakovali minimálně třikrát, jelikož měla u žáků velký úspěch. Předpokládám, že se žákům líbilo, když je druzí za něco pochválili.

Po dokončení aktivity následovala reflexe. Sedli jsme si znovu do komunitního kruhu na koberec a žákům jsem pokládala otázky. První mě zajímalo, jak se jim dnešní aktivity líbili, co nového se dozvěděli – několik žáků řeklo, že se dozvědělo, co znamená slovo zastánce. Dále jsem se ptala, zda bylo těžké někoho pochválit a jak se žáci při pochvale cítili. Nakonec jsme se s vychovatelkami žáků ptaly, zda má každý ve svém životě osobu, které se může svěřit, zda vědí, že se v budově školy nachází schránka důvěry a že se po skončení této aktivity mohou v soukromí svěřit paní vychovatelce. Za paní vychovatelkou opravdu přišlo několik dětí, které se svěřili s tím, že se k nim jeden ze spolužáků nechová hezky, paní vychovatelka si s žáky o situaci promluvila.

Tato aktivita měla v prvním oddělení velký úspěch. Následně jsme se s paní vedoucí vychovatelkou domluvily, že tuto aktivity realizují i v druhém oddělení prvních tříd. Před realizací této aktivity jsem se domluvila s vychovatelkami, že do aktivity (druhé části, kdy jsou žákům kladeny otázky o příběhu) mohou zasahovat. Z této aktivity se stala nakonec třídnická hodina a žáci si s vychovatelkami promluvili o tom, jak se cítí v kolektivu ŠD. Žákům bylo připomenuto, že se mohou paní vychovatelce i třídní učitelce s čímkoli a kdykoli svěřit.

## **Text k aktivitě:**

### **Příběh č. 1**

Do jedné základní školy chodí desetiletý chlapec, který se jmenuje David. David se ve škole často chová velmi špatně k mladším dětem. Uráží je, posmívá se jim, bere jim jejich věci, někdy i svačiny, ale také do nich někdy strká ve frontě na oběd. David se takhle chová vždy, když ho zrovna nikdo z dospělých nevidí. Děti se zatím o tomto chování Davida nikomu dospělému nesvěřily, protože z něj mají strach. David se takto k ostatním dětem chová dál a zatím mu to prochází.

### **Příběh č. 2**

Do jiné základní školy chodí chlapec, který se jmenuje Martin. Martinovi je deset let a chová se k ostatním dětem podobně jako David z předchozího příběhu. Martin umí své nevhodné chování před dospělými dobře skrývat, protože si ho také zatím nikdo nevšiml. Jednoho dne, podobně jako jiné dny, Martin ošklivě strčil ve frontě na oběd mladšího chlapce Petra. Petr se Martina velmi bál, a proto nikomu nikdy neřekl, jak se k němu Martin chová. Kdo se Martina ale tentokrát nebál byla Petrova spolužačka Tereza. Tereza Martinovi řekla, že takhle ošklivě by se k nikomu chovat neměl a Petra se zastala. Nakonec šla Tereza společně s Petrem za paní učitelkou, které se o Davidově chování svěřili. Paní učitelka začala situaci ihned řešit. Promluvila si nejprve s Martinem a následně i s jeho rodiči. Situace se díky Tereze vyřešila. Petr své spolužačce Tereze poděkoval a paní učitelka Terezu pochválila.

### 9.2.3 Aktivita č. 3

<b>Časový rozsah</b>	60 minut
<b>Skupina žáků</b>	Celé oddělení ŠD, žáci 1. tříd ZŠ
<b>Téma</b>	Stereotypy a předsudky, xenofobie
<b>Název činnosti</b>	O třech nakonec šťastných rodinách
<b>Výchovné a vzdělávací cíle</b>	Žák chápe, že odlišnosti jsou přirozené. Žák dokáže najít něco společného s druhými. Žák dokáže vymyslet pokračování příběhu.
<b>Klíčové kompetence</b>	Kompetence k učení – žák dokáže využít získané informace i v praktickém životě Kompetence k řešení problémů – žák dokáže vymyslet pokračování textu Kompetence komunikační – žák dokáže vyjadřovat své myšlenky a názory, žák pozná klíčové myšlenky textu, Kompetence občanská – žák si vyslechne návrhy ostatních až dokonce a neposmívá se jim
<b>Pomůcky</b>	Příběh
<b>Prostředí a organizace činnosti</b>	Činnost probíhá v komunitním kruhu a probíhá frontálně.
<b>Použité výchovné a vzdělávací metody</b>	Vysvětlení a popis činnosti, brainstorming, diskuze, práce s čteným textem – dokončení příběhu.
<b>Použité diagnostické a hodnotící metody</b>	Komunikace s žáky, žáci argumentují o odlišnostech, kladení otázek.
<b>Popis průběhu lekce</b>	<b>Úvod</b> Žáky seznámíme s průběhem aktivity a s pravidly. Řekneme jim, že budou dnes pracovat samostatně.  <b>Evokace (aktivace prekonceptů)</b>

Žáci sedí v komunitním kruhu. Ptáme se jich, co je napadne, když se řekne liška, medvěd a kohout. Dále zda je napadne něco, co se o těchto zvířatech říká, a zda si myslí že by tato zvířata mohla mít něco společného. Necháme žákům prostor pro sdělování svých názorů.

### **Uvědomění (uvědomění si významu nových informací)**

Následně žákům čteme příběh O třech nakonec šťastných rodinách. Příběh čteme s označenými pauzami. Úkolem žáků je vymyslet, jak by příběh mohl dál pokračovat. Svě myšlenky žáci po přihlášení sdělí ostatním.

### **Reflexe (zabudování nových poznatků)**

Ptáme se žáků na otázky, zda je na začátku aktivity napadlo, že spolu mohou tak rozdílná zvířata vycházet. Následně si probereme hlavní myšlenka příběhu. Ptáme se, zda můžeme být všichni stejní a vypadat stejně (pokud toto téma od dětí nepadlo, nezapomeneme na osoby se zdravotním postižením).

### **Možné doplnění aktivity:**

Vybereme jednoho žáka a požádáme ho, aby si z ostatních žáků vybral jednoho, se kterým má něco společného (když ho nic nenapadá, klade druhému otázky). Až první žák někoho vybere, chytne se s druhým žákem za ruku. Aktivita pokračuje, dokud se všichni žáci nedrží za ruku.

Žákům řekneme, že něco společného mají opravdu všichni se všemi. Abychom o tom žáky přesvědčili, můžeme aktivitu několikrát opakovat.



### **Průběh a zhodnocení činnosti:**

Tématem třetí aktivity jsou stereotypy a předsudky. Cílem této aktivity je pochopit, že odlišnosti jsou přirozené a budou nás provázet celým životem, jelikož jsme každý jiný. Dále je cílem pochopit, že přesto, že jsme každý jiný, lze s druhými najít něco společného. Tato aktivita měla velký úspěch a byla realizovaná i v druhém oddělení prvních tříd.

Žáky jsem seznámila s průběhem aktivity. Žáci dnes pracovali samostatně. Sedli jsme si do komunitního kruhu a ptala jsem se, co žáky napadne, když se řekne liška, medvěd a kohout. Většina žáků řekla, že jsou to zvířata, jak vypadají, jaké vydávají zvuky apod. Dále jsem se zeptala, zda někdy slyšeli, co se o těchto zvířatech říká a zda si myslí, že by mohla mít něco společného. Nechala jsem žákům prostor pro jejich názory a myšlenky. Někteří žáci věděli z pohádek, co se říká např. o liškách.

Následně jsem žáky poprosila, aby pozorně poslouchali, protože jim přečtu příběh, ale nepřečtu jim ho celý najednou, budu ve čtení dělat pauzy a jejich úkolem bude vymyslet pokračování příběhu. Po prvním zastavení ve čtení jsem vyvolala žáky, kteří se hlásili, aby ostatním zopakovali, o čem příběh zatím vypráví a jak si myslí, že bude pokračovat. Po dočtení příběhu jsem se žáků zeptala, zda by je na začátku aktivity napadlo, že spolu mohou tak rozdílná zvířata kamarádit. Dále jsme se žáky mluvili o hlavní myšlence příběhu, většina žáků příběh pochopila správně. Nakonec jsem se zeptala, zda můžeme být všichni stejní – chováním, vzhledem apod. Jeden chlapec se přihlásil a řekl, že nosí brýle, které nosí v jeho třídě jen on a také by se mu za to mohli ostatní smát, ale naštěstí se mu nikdo nesměje. Dále se přihlásila dívka, která řekla, že by byla nuda, kdybychom byli všichni stejní.

Tato aktivita měla u žáků opravdu velký úspěch. Po dočtení příběhu si někteří žáci stěžovali, že byl příběh příliš krátký. Po dokončení aktivity nám zbyl čas, proto jsem s žáky následně realizovala i doplňující aktivitu. Tuto aktivitu jsme s obou odděleními opakovali ještě několikrát během dalších dní, jelikož měla u žáků úspěch.

## **Text k aktivitě:**

### **O třech nakonec šťastných rodinách**

V hlubokém lese žila jedna spokojená rodina Medvědových. Spokojená byla proto, protože neměli žádné sousedy. Rodina Medvědových se skládala ze tří členů. Táty medvěda, mámy medvědice a syna medvídka Kubíka.

STOP

Jednoho dne se ale vedle rodiny Medvědových přistěhovaly dvě další rodiny. Z jedné strany rodina Liškových. Tática lišák, máma liška a malý lišák Tomík. Z druhé strany to byla rodina Kohoutových. Tática kohout, máma slepička a kuřátko Honzík. Tím ale šťastný život rodiny Medvědových skončil...

STOP

Tática medvěd byl šíleně rozzuřený: „copak je normální, aby vedle velkých a silných medvědů bydlela nějaká liščí rodina? Vždyť o liškách se říká, že jsou mazané a přechytralé“ povídal medvěd. Stejně jako rodina Medvědových byla nespokojená i rodina Kohoutových a Liškových.

STOP

Tática kohout se obával toho, že si je rodina Medvědových dá k večeři. Tática lišák se zase obával toho, že kohout bude brzo ráno kokrhát a lišky probudí. Rodiny vedle sebe žily několik měsíců, ale nikdy spolu nepromluvily. Vypadalo to, že z nich žádní velcí kamarádi nikdy nebudou.

STOP

Jednoho dne šel malý medvídek Kubík na jahody a v lese potkal kuřátko Honzíka a o kousek vedle pobíhal i malý lišák Tomík. Kluci se spolu dali do řeči a po malé chvíli zjistili, že toho mají společného mnohem více, než se mohlo zdát. Povíдали si spolu dlouhé hodiny. Dozvěděli se, že mají rádi stejná jídla, mají stejné koníčky a v září dokonce nastupují na stejnou základní školu. Začalo se stmívat a kluci se museli vrátit domů. Doma rodičům vyprávěli, že se s chlapci od sousedů skamarádili. Když to rodiče všech kluků slyšeli, začali nahlas přemýšlet.

STOP

Táta kohout povídá: „třeba ta rodina Medvědových není tak špatná, vždyť tu bydlíme už několik měsíců, a ještě si nás nedali k večeři“. Máma liška povídá: „třeba ta rodina Kohoutových není tak špatná, ještě nás svým kokrháním ani jednou nevzbudili“. A táta medvěd povídá: „třeba ta rodina Liškových není tak špatná, ještě nás ani jednou nijak nepodvedli“.

**STOP**

Nakonec všechny tři rodiny přišly na to, že i když se ze začátku zdálo, že jsou velmi rozdílní a nedokážou spolu vycházet, pravda byla jiná. Teď vedle sebe žijí spokojeným životem a jsou z nich dobří kamarádi.

#### 9.2.4 Aktivita č. 4

<b>Časový rozsah</b>	60 minut
<b>Skupina žáků</b>	Celé oddělení ŠD, žáci 1.tříd ZŠ
<b>Téma</b>	Posílení psychické odolnosti, zvládání stresových situací, práce s chybou, schopnost empatie
<b>Název činnosti</b>	Chyba není vždy špatná
<b>Výchovné a vzdělávací cíle</b>	Žák se dokáže vcítit do pocitů druhých Žák dokáže verbálně i neverbálně vyjádřit své emoce a emoce druhých Žák ví, že chyby jsou přirozenou součástí života
<b>Klíčové kompetence</b>	Kompetence komunikační – žák vyslechne druhé bez přerušování a posměšků, žák dokáže pracovat s informacemi, které se dozvěděl z textu, dokáže z textu vyhledat klíčové informace Kompetence sociální a personální – žák spolupracuje ve skupině Kompetence občanské – žák je schopen vcítit se do situace ostatních, žák si dokáže vyslechnout názor druhých bez posměšků
<b>Pomůcky</b>	Příběh
<b>Prostředí a organizace činnosti</b>	Činnost probíhá v komunitním kruhu a probíhá frontálně.
<b>Použité výchovné a vzdělávací metody</b>	Vysvětlení a popis činnosti, brainstorming, diskuze, práce s čteným textem – dokončení příběhu, pantomima, relaxační cvičení.
<b>Použité diagnostické a hodnotící metody</b>	Komunikace s žáky o jejich pocitech a pocitech dívky z příběhu, pozorování žáků, kladení otázek.
<b>Popis průběhu lekce</b>	<b>Úvodní motivační část</b> Žáky seznámíme s průběhem aktivity a s pravidly. Seznámíme je s průběhem činnosti.  <b>Evokace (aktivace prekonceptů)</b> Žáci sedí v komunitním kruhu. Položíme žákům otázku, zda si vzpomenou na nějakou chybu, kterou někdy udělali (ve škole, ve ŠD, doma apod.) a jak se následně cítili, jak na chybu reagovalo okolí?

Necháme žákům dostatek času na přemýšlení, poté jednoho po druhém vyslechneme. Žákům řekneme, aby si chybu, se kterou se ostatním svěřili zapamatovali, jelikož se k ní později vrátíme.

### **Uvědomění (uvědomění si významu nových informací)**

Žákům přečteme příběh o Aničce. Po přečtení příběhu žákům klademe otázky:

„Jak byste Aničky situaci řešili?“

„Zkuste beze slov ukázat, jak se Anička asi cítí“

„Co byste Aničce poradili, aby se cítila lépe?“

„Jak se zachovali Aničky spolužáci? Bylo to správné?“

„Napadá vás něco, v čem je Anička dobrá?“

Zeptáme se žáků, zda je napadá, jak by příběh mohl pokračovat. Po dočtení příběhu klademe dětem další otázky:

„Co by se stalo, kdyby se Anička mamince nesvěřila a nevyřešila s ní situaci?“

„Myslíte si, že by z Aničky byla kuchařka, kdyby si s maminkou nepromluvila?“

„Jak byste se zachovali vy, kdyby vám někdo omylem shodil třeba penál nebo šlápl na botu?“

„Jaké chování je v těchto situacích správné?“

Následně si zahrajeme aktivitu s názvem „Tohle umím a tohle zatím ne“. Dáme žákům prostor na přemýšlení, každý zkusí vymyslet jednu činnost, která mu jde nejlépe a jednu činnost, kterou by rád uměl, ale zatím neumí. Každý žák ostatním poví, o jaké činnosti se jedná – činnosti lze předvádět i pantomimicky.

### **Reflexe (zabudování nových poznatků)**

Společně se vrátíme k hlavní myšlence příběhu, která se týká chyb. Žáci si vzpomenou na svou zkušenost s chybou, o které se svěřili na začátku

	<p>aktivity. Žáci se hlásí a mluví o svých zkušenostech, zda o své chybě s někým někdy mluvili, zda situaci vyřešili, zda je chyba posunula dál nebo naopak apod.</p> <p>Nakonec klademe žákům otázky:          „Jak se vám dnešní aktivita líbila?“          „Potřebujete něco vysvětlit?“</p> <p><b>Možné doplnění aktivity:</b>          Dechová cvičení – naučíme žáky několik dechových cvičení, která mohou pomoci při prožívání stresových situací.</p>
--	--

### **Text k aktivitě:**

#### **O smutné Aničce**

Tento příběh vypráví o sedmileté holčičce, která se jmenuje Anička. Anička, stejně jako všichni ostatní lidé ve svém životě udělala mnoho chyb. Ale tuto chybu si bude Anička pamatovat asi navždy.

Jednoho dne vařila Anička se svou maminkou večeři. Anička vaří velmi dobře a moc jí vaření baví. S maminkou tentokrát vařily špagety. Když byla omáčka hotová, poprosila maminka Aničku, aby nastrouhala sýr. Anička sýr tedy nastrouhala a následně ho chtěla přesypat do mísy. Anička se ale do mísy netrefila a sýr skončil na zemi, kde ho ihned snědl jejich pes Flek. Maminka se na Aničku rozzlobila, byl to jediný sýr, který v lednici měla. Aničce to bylo velmi líto, běžela do svého pokoje, zalezla si do postele a celý večer probrečela. Anička už nikdy nechtěla vařit a pomáhat mamince v kuchyni, protože měla strach, že znovu něco pokazí.

Druhý den šla Anička do školy, byla stále smutná z předchozího dne. Tento den učila paní učitelka děti v hodině českého jazyka nové písmeno. Žáci měli za úkol toto nové písmenko procvičit, Anička ale stále myslela na nepovedenou večeři a písmeno, které se dnes ve škole učili si popletla a psala úplně jiné... Paní učitelka byla na Aničku našťvaná, protože nedávala pozor a ostatní děti se Aničce smály. Anička už si vůbec, ale vůbec nevěřila, včera pokazila

večeři, dnes pokazila nové písmenko, co dalšího pokazí? Myslela si, že už nebude nikdy v ničem dobrá. Poslední kapkou pro Aničku byla výtvarná činnost v družině. Anička byla stále myšlenkami jinde. Děti měly za úkol namalovat svého dědečka, Anička ale stále myslela na našťvanou maminku, a tak omylem nakreslila jejich psa Fleka, který předchozí den snědl ze země všechna nastrouhaný sýr. Toho si okamžitě všimli kluci v družině a začali Aničce posmívat.

STOP (žáci vymýšlí konec příběhu)

Odpoledne si maminka Aničku vyzvedla v družině. Maminka svou dceru dobře zná, proto si hned všimla, že se Anička tváří nějak smutně. Maminka se Aničky zeptala, co se děje. Anička se mamince nakonec svěřila. Včerejší chyba Aničku velmi mrzela a poprosila maminku, zda by s ní mohla znovu začít vařit, protože je to něco, co jí velmi baví. Maminka se pousmála a Aničce vysvětlila, že v životě udělá ještě spoustu chyb, ale pokud něco opravdu chce, je potřeba se nevzdávat a jít si za svým cílem.

Dnes je Aničce už dospělá. Je velmi šťastná, že se k vaření vrátila, jelikož dnes pracuje v jedné velmi dobré restauraci jako kuchařka.

### 9.2.5 Aktivita č. 5

<b>Časový rozsah</b>	60 minut
<b>Skupina žáků</b>	Celé oddělení ŠD, žáci 1. tříd ZŠ
<b>Téma</b>	Zlepšení kvality interpersonálních vztahů, schopnost empatie
<b>Název činnosti</b>	Jaký je Adam?
<b>Výchovné a vzdělávací cíle</b>	Žák ví, komu se může svěřit. Žák rozlišuje vhodné a nevhodné chování k druhým. Žák dokáže pochválit ostatní.
<b>Klíčové kompetence</b>	Kompetence k učení – žák dokáže ve čteném projevu najít odpověď na předem danou otázku a dokáže získané informace využít v praktickém životě Kompetence komunikační – žák vyslechne názory druhých bez přerušování a posměšků, žák ve čteném projevu pozná klíčové myšlenky potřebné pro další průběh činnosti Kompetence sociální a personální – žák spolupracuje ve skupině a je schopen vcítit se do situace ostatních lidí
<b>Pomůcky</b>	Příběh o Adamovi, obrázky k pantomimě, víčka
<b>Prostředí a organizace činnosti</b>	Činnost probíhá v komunitním kruhu a probíhá frontálně.
<b>Použité výchovné a vzdělávací metody</b>	Vysvětlení a popis činnosti, brainstorming, diskuze, práce s čteným textem
<b>Použité diagnostické a hodnotící metody</b>	Pozorování žáků, kladení otázek, argumentace o vhodném a nevhodném chování k druhým.
<b>Popis průběhu lekce</b>	<b>Úvod</b> Žáky seznámíme s průběhem aktivity a s pravidly. Řekneme jim, že budou dnes pracovat v náhodně rozdělených skupinách.  <b>Evokace (aktivace prekonceptů)</b> Žáci sedí v komunitním kruhu. Vychovatelka žákům položí otázku, jaké by to asi bylo, kdyby měli přestoupit do jiné základní školy a najít si



nové kamarády, jak by se cítili? Necháme žákům dostatek času pro jejich myšlenky a názory.

Vychovatelka doprostřed položí víčka od pet lahví (může se jednat i o větší korálky, kaštiny apod.). Žákům řekneme, že si každý vezme do ruky maximálně tolik víček, kolik se mu vejde do jedné ruky. Víčka položí před sebe a později se dozví, co s víčky budou dělat.

### **Uvědomění (uvědomění si významu nových informací)**

Přečteme žákům krátký příběh o Adamovi. Povídáme si s žáky o Adamových pocitech. O příběhu si povídáme.

Úkolem žáků je spočítat počet víček, které si nabrali do dlaně a následně vymyslet stejný počet informací o sobě, dle počtu víček. Až o sobě řeknou všichni žáci určitý počet informací, povíme jim, že tu pro nás i Adam nechal informace o sobě, ale jsou zašifrované. Jeho oblíbenou hrou je pantomima, a proto máme jeho oblíbené věci a činnosti nakreslené na obrázcích. Vybereme vždy jednoho žáka, ten si prohlédne obrázek, na kterém je věc nebo činnost od Adama a předvede beze slov. Ostatní hádají.

Informace o Adamovi pro pantomimu: dinosaurus, brýle, dlouhé vlasy, florbal, čokoláda, lego, matematika, stavění sněhuláka, smažený řízek...

Následně si vyzkoušíme, zda si žáci vzpomenou na všechny oblíbené věci a činnosti Adama. Zeptáme se žáků, zda má někdo něco společného s Adamem. Následně Adamovi napíšeme společně dopis. Žáci se hlásí a navrhnou, co by měla vychovatelka do dopisu pro Adama napsat, nakonec se všichni podepíší.

### **Reflexe (zabudování nových poznatků)**

Ptáme se žáků na otázky:

„Chtěli byste, aby začal Adam chodit k vám do třídy a do družiny?“

„Co vás na něm zaujalo? Co se vám líbilo?“

„Dozvěděli jste se i o někom jiném kromě Adama něco nového, co?“

	<p>Zkusíme neverbálně znázornit, jak se Adam asi ve své škole cítí a jak by se Adam mohl cítit v této škole. Následně žáci předvedou, jak se cítí oni a jak se jim dnešní aktivita líbila.</p> <p><b>Doplňující aktivita:</b></p> <p><b>Doprava a doleva</b></p> <p>Žáci si stoupnou a vychovatelka klade otázky týkající se toho, kdo co umí, kdo co má nebo co má kdo rád. Cílem je zjistit, co mají žáci společného. Pokud je odpověď ano, radí se žáci na pravou stranu místnosti, pokud je odpověď ne, radí se na levé straně místnosti.</p> <p>Návrhy otázek: umíš lyžovat? Hraješ rád fotbal? Čistíš si rád zuby? Máš rád/a houby? Apod.</p>
--	---

**Text k aktivitě:**

Dnes se seznámíme s chlapcem, který se jmenuje Adam. Adamovi je 8 let a v září nastupuje na novou základní školu. Půjde už do druhé třídy. Možná právě do té vaší. Adam to ve své bývalé škole neměl vůbec jednoduché. Nikdo se s ním nebavil. Neměl si s kým hrát, neměl si s kým povídat, neměl žádné kamarády ani mimo školu. Byl úplně sám. Než si Adam vybere základní školu, do které v září nastoupí, rád by poznat děti, které do jeho budoucí třídy již chodí. Adam si pro vás připravil tuto aktivitu s víčky, rád by se o vás dozvěděl co nejvíce informací.

### 9.3 Zhodnocení programu

Pomocí analýzy PPŠ jsem se dozvěděla, že cílem základní školy pro první stupeň je společné stanovení a zažití pravidel soužití žáků a učitelů, ke kterým mimo jiné patří vnímání individuálních odlišností a jejich akceptování a dále schopnost vyjádření vlastního názoru. Z rozhovorů bylo zjištěno, že škola se primární prevenci rizikového chování věnuje dle slov metodika prevence dostatečně. Probíhají zde v každé třídě programy primární prevence (Maják Liberec), dále probíhají třídnické hodiny, k dispozici je školní etoped, výchovný poradce a každý třídní učitel pracuje individuálně se svou vlastní třídou. Přesto jsem se z rozhovorů dozvěděla, že se na prvním stupni mezi žáky objevují nejčastěji urážky, nevhodné výrazy a občasná agrese. Při pozorování žáků ve ŠD v prvním týdnu souvislé praxe jsem si sama všimla občasných urážek, nevhodných výrazů a také vyčleňování některých žáků z kolektivu. Přesto ve škole ani ve ŠD neprobíhají žádné cílené programy primární prevence. Díky tomuto zjištění byl pro realizaci mého programu ve ŠD prostor. Myslím si, že vybraná témata aktivit byla pro tuto věkovou kategorii a toto oddělení ŠD vhodná.

Program primární prevence byl vytvořen po dokončení analýzy PPŠ, po realizaci obou rozhovorů a po týdenním pozorování a komunikaci s vedoucí vychovatelkou. Program byl následně částečně realizován s žáky v oddělení prvních tříd.

Díky zpětné vazbě vychovatelek a žáků ve ŠD, hodnotím všechny aktivity za vhodně zvolené. Spolupráce s vychovatelkami ve ŠD probíhala velmi dobře. Program primární prevence měl u vychovatelek úspěch, neboť mě poprosily, abych některé aktivity realizovala podruhé ve druhém oddělení prvních tříd. Aktivity z programu primární prevence byly pro žáky něčím jiným, jelikož je celoroční plán této ŠD zaměřen především na činnosti týkající se environmentální výchovy. Všichni žáci se aktivit s radostí zúčastnili a při všech aktivitách dokázali udržet pozornost. Součástí všech aktivit je práce s textem, kterou považuji za pozitivní, myslím si, že příběhy napomohli žákům lépe se vcítit do určité situace a pochopit tak pocity druhých.

V první části aktivit, kterou je evokace, byla důležitá aktivace prekonceptů. Z tohoto důvodu byli před každou aktivitou žáci ujištěni, že nemusejí mít strach odpovídat na otázky, i když si svou odpověď nejsou stoprocentně jistí. Bylo zajímavé vyslechnout si názory a myšlenky žáků týkající se témat jako jsou odlišnosti, agresivní chování apod.

Do budoucna by pro mě bylo určitě zajímavé vidět, zda je program účinný, zda napomáhá zlepšit interpersonální vztahy, jejich úroveň a kvalitu v dětském kolektivu, dále zda pomáhá ke

zvyšování psychické odolnosti a zvládnání stresových situací, a především zda napomáhá v předcházení nebo alespoň oddálení rizikového chování u žáků mladšího školního věku.

Je zde několik věcí, které bych při další realizaci programu změnila. Například u aktivity č. 1 Naši noví kamarádi, je třeba zvýšit časovou dotaci pro úplnou realizaci. Aby měla aktivita smysl a byla účinná, je třeba dopřát žákům dostatek času. Aktivitu bych při další realizaci rozdělila do dvou dní nebo bych si vyhradila více času v jednom dni.

Velmi mě překvapil průběh aktivity č. 2 O statečném zastánci. Z této aktivity se stala nakonec třídnická hodina. Obě paní vychovatelky měly během této aktivity možnost žáky vyslechnout a promluvit si o jejich pocitech týkajících se kolektivu v oddělení ŠD.

Dvě z pěti činností nebylo možné z časových důvodů ve ŠD realizovat. U činnosti č. 4 by mě zajímaly zkušenosti žáků s chybou a také jejich pocity při prožívání neúspěchu. U aktivity č. 5 by mě zajímalo, zda by se žáci dokázali vcítit do jiné osoby, a co by stálo v dopise, který by žáci společně Adamovi napsali.

Určitě bych doporučila celoroční plán ŠD doplnit o alespoň krátké aktivity týkající se prevence rizikového chování (podobné jako jsou doplňující aktivity v programu). Lze zvolit aktivity, které nebudou časově náročné, žáky zaujmou a zároveň pomohou posílit interpersonální vztahy v kolektivu ŠD.

## Závěr

Cílem diplomové práce bylo vytvořit program primární prevence pro děti mladšího školního věku pro vybrané sociálně patologické jevy. Úkolem mého programu primární prevence je pomoci předcházet vzniku rizikového chování u dětí mladšího školního věku. Program byl následně částečně realizován s žáky mladšího školního věku ve školní družině.

Cíl diplomové práce byl naplněn. Program primární prevence byl vytvořen na základě zmapování situace na ZŠ a ve ŠD, a to pomocí vlastního pozorování, analýzy PPŠ a rozhovorů se ŠMP a vedoucí vychovatelkou ŠD. Program byl následně částečně realizován ve ŠD v odděleních prvních tříd. Realizace proběhla pouze částečně, jelikož mi nebylo poskytnuto dostatek času na celkovou realizaci programu. Celý program jsem dala k dispozici vedoucí vychovatelce vybrané ŠD, aby měla možnost se svými žáky program dokončit nebo ho využít v příštích letech.

Pro prostudování PPŠ a po získání informací z rozhovorů s vedoucí vychovatelkou ŠD a ŠMP dokážu porovnat silné a slabé stránky primární prevence na vybrané ZŠ. Za silné stránky ZŠ a ŠD považuji úzkou spolupráci mezi všemi zaměstnanci školy, která mi byla potvrzena vedoucí vychovatelkou ŠD, ŠMP i vlastním pozorováním. Za další pozitivum považuji, že si zaměstnanci školy uvědomují, jak moc je primární prevence důležitá, a to již od prvních tříd ZŠ. Od ŠMP jsem se dozvěděla, že škola zaměstnává etopeda, který je k dispozici rodičům učitelům i žákům. Etoped spolupracuje s učiteli a intenzivně pracuje s žáky, kteří vykazují známky rizikového chování. V každé třídě probíhají třídnické hodiny, v budově školy se nachází schránka důvěry, která je k dispozici i na webových stránkách školy v elektronické podobě a všichni žáci jsou s jejím umístěním obeznámeni. Za další silnou stránku školy považuji pozitivní přístup zaměstnanců k řešení jakýkoliv problémů, které se v chování žáků objeví.

Za slabou stránku považuji spoléhání se na preventivní programy realizované obecně prospěšnou společností Maják. Tyto programy jsou realizovány pouze jednou ročně v každé třídě a pro školu jsou finančně náročné. Služeb Majáku využívá většina škol v Liberci a okolí, to znamená, že Maják nemůže školám nabídnout vyšší počet programů. Z rozhovoru se ŠMP jsem se dozvěděla, že škola nově plánuje spolupráci s Domem dětí a mládeže Větrník, kteří také začínají nabízet programy primární prevence pro ZŠ. Z rozhovorů jsem se dozvěděla, že programy primární prevence ze strany školy ani ŠD neprobíhají. Myslím si, že zahrnout vlastní programy primární prevence do vyučování i do programu ŠD by mohlo pomoci ke zlepšení

situace na škole. Škola by tam nemusela potřebovat více finančních prostředků na programy primární prevence od jiných organizací.

Za slabší stránku ŠD považuji jednostranný celoroční plán, který je zaměřen primárně na environmentální výchovu. Dle mého pozorování mohu usoudit, že jsou některé realizované činnosti ve ŠD pro žáky stereotypní a snižují tak zájem žáků. Environmentální výchova je velmi důležitá, naučí žáky rozvíjet povědomí o důležitosti životního prostředí a jeho ochraně nebo také posiluje kladný vztah k živé i neživé přírodě. Přesto si myslím, že je důležité, aby program ŠD nabízel více rozmanitých aktivit a témat. Vychovatelkám ve ŠD by mohla pomoci zpětná vazba od žáků, díky které by mohly aktivity upravit tak, aby žákům více vyhovovaly, odpovídaly jejich zájmům a očekáváním.

Myslím si, že vychovatel ve ŠD může napomoci k zamezení či alespoň oddálení vzniku rizikového chování u žáků. Vychovatelé mají oproti učitelům větší volnost v určování programu a témat, kterým se budou s žáky věnovat. Žáci ve ŠD tráví dostatek času, vychovatel tak může žáky pozorovat při spontánních i organizovaných činnostech. Vztah žáků s vychovatelem ve ŠD je méně formální, oproti vztahu žáků s učitelem na ZŠ. Je jisté, že se žáci ve ŠD chovají více uvolněně a z jejich chování právě během spontánní hry může vychovatel mnohé vyzorovat.

Je třeba si jako vychovatel uvědomit, že naše jednání, postoje, hodnoty a názory mohou mít na žáky velký vliv. Je důležité být jim dobrým vzorem, protože ne všichni kolem sebe dobré vzory mají. Můžeme žákům napomáhat ke kvalitnějšímu trávení jejich volného času a motivovat je k takovému jednání i mimo prostředí školy. Rovněž můžeme žákům pomoci budovat kvalitnější vztahy v kolektivu. Vytvářením pozitivní atmosféry, respektu, spolupráce a vzájemné podpory můžeme přispívat k vytvoření příjemného prostředí, ve kterém se budou všichni žáci cítit bezpečně.

Do budoucna bych ráda s programy primární prevence určitě pokračovala. Program bych s dětmi mladšího školního věku chtěla realizovala celý. Uvědomuji si, že opravdu kvalitní a účinný program primární prevence vyžaduje spoustu času a úsilí. Po celkové realizaci programu a zjištění jeho výsledků lze program následně upravit a zdokonalit na základě získaných poznatků, což může pomoci zvýšit jeho účinnost.

## Zdroje

### Seznam použitých zdrojů

ANON., c2011. Vybrané formy rizikového chování: materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-25-1.

BAJEROVÁ, M. a kol., 2009. Minimalizace šikany. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-611-7.

BENDL, S., 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole*, Praha: ISV. ISBN 80-86642-08-9.

BĚLÍK, V. & HOFERKOVÁ, S. & Kraus, B., 2017. *Slovník sociální patologie*, Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0599-1.

BĚLÍK, V. & HOFERKOVÁ, S., 2018. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-726-8.

BERTRAND, Y., 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál, sro. Praha. ISBN 80-7178-216-5.

ČAPEK, R., 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERNÁ, A. kol., 2013. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4577-0.

ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou Pro profesionály*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.

FISCHER, S. & ŠKODA, J., 2014. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení 2.*, rozš. a aktualiz. vyd., Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5046-0.

FRANCLOVÁ, M., 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.

Gallà, M., Aertsen, P., Daatland, Ch., DeSwert, J., Fenk, R., Fischer, U. 2005. *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí. Příručka o efektivní školní drogové prevenci*. Praha: Úřad vlády ČR. ISBN 80-86734-38-2.

GILLERNOVÁ, I., KEBZA, V., & RYMEŠ, M., 2011. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2798-1.

HAUSENBLAS, O. & KOŠŤÁKOVÁ, H., 2006. Co je E-U-R. *Podrobněji k evokaci. Kritické listy*, roč. 6, č. 22, s. 56–57.

HARTL, P. & HARTLOVÁ, H., 2015. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. 2011a. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.

HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J., 2011b. *Školní družina*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-900-2

HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.



JEDLIČKA, R., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.

KUBÁTOVÁ, D, ed., 1998. *Primární prevence sociálně patologických jevů v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-203-4.

KRAUS, B. HRONCOVÁ, J. a kol., 2007. *Sociální patologie*. Hradec Králové: Geudeamus. ISBN 978-80-7041-896-3.

KALINA, K., 2015. *Klinická adiktologie*, Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4331-8.

LANGMAIER, J. & KREJČÍROVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie 2. aktualiz. vyd.*, Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

LINHART, J., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. & MAŘÍKOVÁ, H., 1996. *Velký sociologický slovník: II. svazek, P-Ž. Vyd. 1*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310-5

MAŇÁK, J. & ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MARTÍNEK, Z., 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže 2.*, aktualizované a rozšířené vydání., Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5309-6.

MATOUŠEK, O., 2011. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-825-8.

MIOVSKÝ, M., a kolektiv. 2015. *Prevence rizikového chování ve školství*. Universita Karlova: 1. lékařská fakulta. ISBN 978-80-7422-392-1.

MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ČABLOVÁ, L., VESELÁ, M., & ZAPLETALOVÁ, J. 2012. *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového*

*chování pro základní školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga. ISBN 978-80-87258-74-3

NEŠPOR, K., 2018. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby 5.*, rozšířené vydání., Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1357-4.

PÁVKOVÁ, J., 2015. Volný čas – pole působnosti vychovatele. In: BENDL, aj. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, s. 118–156. ISBN 978-80-247-4248-9.

PÁVKOVÁ, J., PAVLÍKOVÁ, A., HRDLIČKOVÁ, V., 2008. *Výchova mimo vyučování*. In: PÁVKOVÁ, J., aj. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 4., vydání. Praha: Portál, s. 33–79. ISBN 978-80-7367-423-6.

PECINA, P. & ZORMANOVÁ, L., 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*, Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8

POKORNÝ, V., TELCOVÁ, J. & TOMKO, A., 2003. *Prevence sociálně patologických jevů: manuál praxe* Vyd. 3., rozš., Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky. ISBN 80-86568-03-2.

PRŮCHA, J., 2006. *Multikulturní výchova Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: TRITON. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. & MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 3., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, ISBN 80-7178-579-2.

ŘÍČAN, P. & KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Dětská klinická psychologie 4*. přeprac. a dopl. vyd., Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8.

SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠIŠKOVÁ, T., 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-285-8.

ŠKODA, J., & DOULÍK, P., 2011. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠVAŘÍČEK, A & kolektiv, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TRAIN, A., 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*, Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.

TYŠER, J., 2006. *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Vyd. 1. Most: Hněvín. ISBN 80-86654-17-6.

VÁGNEROVÁ, M., 2002 dotisk. *Úvod do psychologie 2. vyd.*, Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0015-3.

VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese* Vyd. 4., rozš. a přeprac., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* Vyd. 2., dopl. a přeprac., Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZORMANOVÁ, L., 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0

## Seznam elektronických zdrojů

MŠMT. Metodické dokumenty (doporučení a pokyny) [online]. 2017 [vid. 16. 10. 2022].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MŠMT. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027. In: MŠMT [online]. 2019 [vid. 16. 10. 2022]. Dostupné z:

[https://www.msmt.cz/uploads/narodni\\_strategie\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_27.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky [online]. 2004 [vid. 8. 1. 2023].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbírka zákonů České republiky [online]. 2004 [vid. 9. 2. 2023]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>