

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně pedagogických studií



Diplomová práce

Petra Babicová

Intervenční programy pro děti s rizikovým chováním

Olomouc 2021

Vedoucí práce: doc. Mgr. Michal Růžička Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. Veškeré informace a literární prameny, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne.....

Vlastnoruční podpis.....

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat doc. Michalu Růžičkovi, Ph.D., vedoucímu diplomové práce za jeho cenné rady, ochotu, metodické vedení a jeho čas.

Dále bych chtěla poděkovat zástupkyni ředitele Ing. Kateřině Hrochové, za povolení k realizaci výzkumu na její škole a pomoc při intervenci. Velké díky patří také mé rodině a přátelům za podporu.

OBSAH

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 7 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST | 8 |
| 1 Intervenční programy | 9 |
| 1.1 Charakteristika intervenčních programů | 9 |
| 1.2 Školní intervenční programy | 9 |
| 2 Rizikové chování | 11 |
| 2.1 Vymezení pojmu rizikové chování | 12 |
| 2.2 Syndrom rizikového chování v dospívání | 13 |
| 2.3 Vybrané formy rizikového chování | 14 |
| 2.3.1 Agrese | 14 |
| 2.3.2 Šikana..... | 15 |
| 2.3.3 Kyberšikana | 17 |
| 2.3.4 Záškoláctví..... | 19 |
| 2.3.5 Kriminalita a delikvence | 21 |
| 2.3.6 Návykové a závislostní chování | 21 |
| 3 Prevence rizikového chování | 24 |
| 3.1 Specifická prevence | 24 |
| 3.2 Nespecifická prevence | 24 |
| 3.3 Minimální preventivní program | 25 |
| 3.4 Práce s kolektivem, třídní klima | 26 |
| 4 Charakteristika období mladšího a staršího školního věku | 27 |
| 4.1 Mladší školní věk | 27 |
| 4.2 Starší školní věk | 27 |
| 4.2.1 Období dospívání..... | 27 |
| 4.2.2 Morální vývoj | 28 |
| II. EMPIRICKÁ ČÁST | 29 |
| 4 Cíl práce a výzkumný design | 30 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 4.1 | Cíl výzkumu..... | 30 |
| 4.2 | Výzkumné otázky..... | 31 |
| 4.3 | Metodický rámec výzkumného šetření | 31 |
| 4.4 | Etické aspekty výzkumného šetření | 31 |
| 4.5 | Volba a výběr výzkumného souboru..... | 32 |
| 4.6 | Metody a postup získávání dat | 33 |
| | 4.6.1 Diagnostický dotazník | 33 |
| | 4.6.2 Analýza dokumentů | 33 |
| | 4.6.3 Intervence..... | 33 |
| 4.7 | Zpracování a analýza dat..... | 33 |
| | 4.7.1 Dotazník..... | 33 |
| | 4.7.2 Analýza dokumentů | 35 |
| | 4.7.3 Anamnéza třídy..... | 35 |
| 5 | <i>Výsledky a interpretace výzkumného šetření</i> | 38 |
| 5.1 | Výsledky dotazníkového šetření pro žáky Klíma školní třídy..... | 39 |
| 5.2 | Intervenční program..... | 46 |
| | 5.2.1 Intervence 1 – Hra provazová lávka | 46 |
| | 5.2.2 Intervence 2 – Hra malování jednou tužkou..... | 47 |
| | 5.2.3 Intervence 3 – problémy během přestávek | 48 |
| | 5.2.4 Intervence 4 – Tematický den (Desatero pro primární prevenci)..... | 50 |
| | 5.2.5 Intervence 5 – Hra přechod řeky..... | 51 |
| | 5.2.6 Intervence 6 – Hra abeceda..... | 52 |
| | 5.2.7 Intervence 7 – Geometrické obrazce | 53 |
| | 5.2.8 Intervence 8 – Aktivita (Předávání dárků)..... | 54 |
| | 5.2.9 Intervence 9 – Aktivita (Elektrický proud)..... | 55 |
| 5.3 | Hodnocení intervence | 56 |
| 5.4 | Výstupní dotazníkové šetření..... | 57 |
| 5.5 | Hodnocení evaluace | 64 |
| 5.6 | Zhodnocení výsledků evaluace vzhledem k výzkumné otázce..... | 64 |
| 6 | <i>Diskuse, doporučení pro praxi a limity výzkumného šetření</i> | 66 |

| | |
|---|------------------|
| 6.1 Diskuse a doporučení pro praxi..... | 66 |
| 6.2 Limity výzkumného šetření..... | 67 |
| <i>ZÁVĚR</i> | <i>69</i> |
| <i>REFERENČNÍ SEZNAM.....</i> | <i>70</i> |
| <i>SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ</i> | <i>75</i> |
| <i>SEZNAM ZKRATEK.....</i> | <i>77</i> |
| <i>SEZNAM PŘÍLOH.....</i> | <i>78</i> |
| <i>ANOTACE.....</i> | <i>80</i> |
| <i>ANNOTATION</i> | <i>80</i> |

ÚVOD

Diplomová práce pojednává o intervenčních programech, které jsou určeny pro děti s rizikovým chováním. Je rozdělena do dvou částí, a to na teoretickou a empirickou.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola je zaměřená na intervenční programy, jejich charakteristiku a popis školních intervenčních programů. Druhá kapitola se zaměřuje na rizikové chování, popis pojmu, syndromu rizikového chování a jeho prevenci. Dále popisuje vybrané formy rizikového chování, jako agresi, šikanu, kyberšikanu, kriminalitu, závislostní chování apod. Třetí a poslední kapitola charakterizuje mladší a starší školní věk z hlediska psychického a morálního vývoje.

Empirická část je taktéž členěna do tří kapitol. První kapitola empirické části neboli čtvrtá kapitola diplomové práce je zaměřená na cíl práce a výzkumný design, popisuje cíl výzkumu, dále výzkumnou otázku, metodický rámec, etické aspekty výzkumného šetření, volbu a výběr výzkumného šetření, metody a postup získávání dat, následně také zpracování a analýzu dat. Druhá kapitola empirické části popisuje výsledky výzkumného šetření, které zde interpretuje. Poslední kapitola diskutuje nad výzkumným šetřením a udává doporučení pro praxi, zároveň uvádí limity výzkumného šetření.

Cílem kvalitativně orientovaného výzkumného šetření je evaluační studie, která je provedena diagnostikou výchozího stavu třídního klimatu na základní škole zřízené dle §16 odstavce 9 Školského zákona pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, v této škole se učí žáci se specifickou vývojovou poruchou chování a děti s lehkým mentálním postižením. Následné zařazení intervenčních programů, které jsou určeny pro vybraný a předem diagnostikovaný třídní kolektiv. Pozorování změn v chování žáků a v sociálních vazbách mezi spolužáky během 3 měsíců (září – prosinec 2020). Následné znovu vyhodnocení stavu třídního klimatu a vztahů mezi spolužáky, porovnání s výchozím stavem a vyhodnocení vlivu intervenčních programů na klima třídního kolektivu. Součástí diplomové práce je také analýza dokumentů a anamnéza třídy, která nám poskytuje informace o žácích vybrané třídy. Výzkumná otázka se zabývá tím, zda třídní klima ovlivňuje rizikové chování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část je členěna do třech kapitol.

První kapitola charakterizuje intervenční programy a školní intervenční programy, jejich popis, jak programy realizovat a pro koho jsou vhodné.

Druhá kapitola popisuje rizikové chování, rizikové chování v dospívání, vybrané formy rizikového chování (agrese, šikana, kyberšikana, záškoláctví, kriminalita a delikvence, návykové a závislostní chování) Poslední podkapitolou je prevence rizikového chování a práce s třídním kolektivem.

Ve třetí kapitole autorka charakterizuje mladší a starší školní věk z hlediska psychického a morálního vývoje.

1 Intervenční programy

Intervence je jakýkoliv druh zásahu, léčby, preventivní péče nebo testu, který člověk může podstoupit ke zlepšení jeho zdravotního stavu nebo při řešení konkrétních problémů. Je to odborná metoda, při které pracujeme s klientem v situaci, kterou prožívá jako zátěžovou, nepříznivou či dokonce ohrožující. Intervenční program, kterým se zabývám ve své diplomové práci, je cílený skupinám, u kterých je aktuálně nebo dlouhodobě vyšší riziko výskytu některých forem rizikového chování. Cílem je tedy zabránit nástupu projevů rizikového chování, zabránit rozvoji rizikového chování a snažit se zamezit případně jeho další progresi či opakování (Václavová, Stehlíková, 2021[online]).

1.1 Charakteristika intervenčních programů

Intervenční programy rizikového chování nabízejí střediska výchovné péče (dále jen SVP) nebo pedagogicko psychologické poradny (dále jen PPP). Programy mohou realizovat jak ambulantně, tak jako terénní služby přímo na půdě školy při práci s kolektivem. Pracovníci nejprve realizují vstupní konzultace a na jejich základě poté určí jednotlivá setkání. Součástí je také výstupní konzultace a zhodnocení přínosu programu. Podstatným faktorem pro úspěšnou intervenci je spolupráce se školou a jejich zaměstnanci. Intervenční techniky můžeme rozdělit na techniky cílené na jednotlivce (žáka) a na skupinu (třídu). Intervence je praktický postup, jehož cílem je rozpoznat reálný či eventuální problém s rizikovým chováním. V rámci intervence je tak nabídnuta možnost jak s tímto negativním jevem pracovat a vést k jeho napravení.

1.2 Školní intervenční programy

Školní intervenční programy jsou především zaměřené na ovlivnění sociálního klimatu ve třídě, skupinovou dynamiku a vztahy mezi žáky. Jejich cílem je utvářet dobré jádro třídního kolektivu a posílit zdravé vztahy v kolektivu, a tím předcházet šikaně nebo jiným formám rizikového chování a to v jakémkoliv projevu, stadiu i formách a pomoci tím rizikovým jedincům zlepšovat jejich sociální a komunikační dovednosti. Dalším typem intervenčního programu jsou konkrétně sestavené programy na základě aktuálního problému kolektivu nebo sociálního klimatu. Na základě toho je program modifikován a vychází tak z aktuálních potřeb.

Obecné formy intervenční práce se skupinou:

- Diagnostika skupinového klimatu

- Přímá práce se skupinou, jednotlivci a učiteli
- Práce s výsledky sociometrie
- Případová poradenská činnost
- Krizová intervence
- Pravidla a režim skupiny a jednotlivců
- Spolupráce při vyšetřování šikany a jiného rizikového chování
- Odměnový systém
- Monitoring (Pedagogicko psychologická poradna Plzeň, 2009 [online])

Intervenční program je veden v úzké spolupráci s třídním učitelem a dalšími členy školního poradenského týmu. Nejdůležitější je však motivace žáků ke změně a jejich aktivita při skupinových pracích.

2 Rizikové chování

Výskyt rizikového chování je běžný nejen u dětí a mládeže, ale také u dospělé populace. Je vnímám jako součást běžného vývoje v životě člověka, vyhledáváme ho v souvislosti s únikem před realitou. Rizikovým chováním rozumíme „*chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost. Termín sociálně-patologické jev je pro oblast školní prevence koncepčně překonaný, neboť je jednak stigmatizující, normativně laděný a klade příliš velký důraz na skupinovou/společenskou normu*“ (Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák, 2010, s. 23).

Následkem takového jednání může být narušení sociálních vztahů, psychického vývoje, psychosomatické poruchy, sebevražedné sklony, škody na majetku, ekonomické výdaje na léčbu, postižení, úraz či dokonce smrt. Z uvedeného výčtu je patrné, že takové chování může mít negativní vliv nejen na samotného dospívajícího jedince, ale také může být velmi nebezpečné a ohrožující pro společnost. Proto je důležité a nezbytné se na tyto projevy zaměřit a snažit se je eliminovat formou preventivních programů, které musí být řádně promyšlené a v praxi realizovatelné. Rizikové chování nahradilo dříve užívaný termín sociálně patologický jev. V resortu školství je termín rizikové chování používán od roku 2010. J. Širůček, M. Širůčková a P. Macek (2007) jej vnímají „mírněji“, a to jako projevy, jež jsou ve společnosti naprosto běžné (např. adrenalinové sporty či experimentování s alkoholem), odrážejí tak typické potřeby dospívajících jedinců (Skopalová, Janiš 2017). Vzorce rizikového chování přitom považujeme za soubor fenoménů, jejichž existenci a důsledky je možné podrobit vědeckému zkoumání a které lze ovlivňovat preventivními a léčebnými intervencemi. Za prevenci rizikového chování považujeme jakékoli typy zdravotních, sociálních, výchovných či jiných intervencí směřujících k předcházení rizikového chování, zamezujících jeho další vývoj, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky (Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. (Eds.), 2010).

Dle Miovského (2010) jsme schopni rozlišovat vzorce rizikového chování. Míni tím soubor fenoménů, jež můžeme vědecky zkoumat a jež lze ovlivňovat preventivními a léčebnými intervencemi – do konceptu rizikového chování řadíme širokou škálu projevů chování. Od roku 2014 mají základní školy k dispozici formulář, tzv. Individuální výchovný program, sloužící pro zaznamenání postupu řešení rizikového chování na půdě školy (MŠMT, 2013a).

Uvedený materiál byl zpracován na základě vzrůstajícího počtu řešených výchovných problémů.

2.1 Vymezení pojmu rizikové chování

V nejužším pojetí řadíme do základních typů rizikového chování (dle Miovský in: Standardy, Pavlas Martanová, ed.,2012):

- a) záškoláctví,
- b) šikanu a extrémní projevy agrese,
- c) extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- d) rasismus a xenofobii,
- e) negativní působení sekt,
- f) sexuální rizikové chování,
- g) závislostní chování (adiktologie).

V širším pojetí pak k těmto sedmi oblastem zařazujeme následující dva okruhy, které se z hlediska výskytu v populaci začínají stávat velkými ohnisky pro preventivní práci, ale které nelze jednoznačně zahrnout do konceptu rizikového chování:

- h) poruchy a problémy spojené se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte,
- i) spektrum poruch příjmu potravy.

Dle Miovského většina jedinců prokazuje známky víc než jednoho druhu rizikového chování, protože rizikové chování má přidružující charakter. Jedno rizikové chování usnadňuje vznik dalšího. Jde o vzájemnou provázanost, tedy že jedinec jedná rizikově ve více oblastech. Vytváří si svůj vlastní životní styl, odborně hovoříme o syndromu problémového chování.

Problémové chování neboli syndrom problémového chování – jedinec, který se chová rizikově má tendence chovat se rizikově i v dalších oblastech; jedná se o propojenost jednotlivých projevů rizikového chování, což tvoří problémové chování (Širůčková in Miovský, 2010).

Nejčastější projevy problémového chování jsou nadměrné upoutávání pozornosti, negativismus, lhaní, krádeže, čachrování, útěky, toulání, projevy fyzické a verbální agrese.

2.2 Syndrom rizikového chování v dospívání

Problematikou rizikového chování v dospívání se zabývali severoameričtí autoři už od sedmdesátých let minulého století konkrétně pak psycholog profesor Richard Jessor. Ten provedl dlouhodobý longitudinální výzkum chování mladých lidí ve vztahu k psychosociálnímu vývoji v dospívání. Především ukázal, že jde o několik druhů rizikového chování, které je současně chováním problémovým: zneužívání návykových látek, poruchy chování a delikvence, rizikové sexuální chování. Postupem času vzniklo označení **syndrom rizikového chování v dospívání**, dále jen **SRCH – D**. Jde tedy o charakteristický soubor příznaků, které vznikají na stejném podkladě, ale nemusí se vyskytovat všechny. Jak už název napovídá, tyto projevy chování se váží jen na období dospívání. Jessor tvrdí, že SRCH – D zastává určitou funkci v adolescentově psychosociálním vývoji a přináší mu tím pozitivní satisfakci v jeho vývojových problémech, nebo tím řeší jeho současné osobní potíže. Když přihlédneme na složitost dospívání, kdy se osobnost jedince teprve utváří a hledá vlastní identitu, je zmaten svými emocemi. Může nastat situace, kdy jsou jeho nesnáze řešeny rizikovým chováním. Na místě je tedy hledání zdravé alternativy, které budou dospívajícímu poskytovat sebevědomí, snižovat úzkost a zlepšovat vztahy s jeho vrstevníky. Tyto alternativy pak napomohou tomu, aby dospívající neměl potřeby přijímat chování rizikové (Jessor, 1997 in Kabíček, 2014).

S termínem rizikového chování v dospívání se úzce pojí i termín problémové chování, a proto jsem ho zařadila do této kapitoly. Nejprve se podíváme na definici od Jessora, která zní: *Problémovým chováním se rozumí jakékoliv chování dospívajícího, které může ohrozit jeho vývoj, až už si je sám adolescent vědom jeho rizikovosti, nebo není – ve druhém případě je naším úkolem ho na rizikovost upozornit* (Jessor, 1991 in Kabíček, 2014, s. 34). Dále definujeme syndrom problémového chování, který se již nemusí vázat jen na dospívající věk.

Problémové chování – jedinec chovající se rizikově má tendence chovat se rizikově i v dalších oblastech; jedná se o propojenost jednotlivých projevů rizikového chování, což tvoří problémové chování (Miluše Hutyrková, Michal Růžička, Jan Spěváček 2013). Dříve bylo chování označováno jako sociálně patologické jevy, tento termín však není, a proto se vžil název SRCH – D.

Projevy rizikového chování v dospívání lze rozdělit do tří hlavních okruhů:

1. **Zneužívání návykových látek** - návykové látky jsou vyhledávány v adolescenci spíše kvůli společnosti vrstevníků a ne kvůli látce. Pokud abúzus přetrvává, může dojít k závislosti, která už je nemocí a do SRCH – D už nepatří.
2. **Projevy v psychosociální oblasti** - do této oblasti zařazujeme agresivitu, delikvenci, kriminalitu, sebepoškozování, sebevražedné chování, úrazy spojené s agresivitou nebo riskováním, rvačky, tyranizování slabších, týrání zvířat, vzdorovité a provokativní chování, závažné lhaní, útěky z domova, záškoláctví, ničení majetku, krádeže, žhářství.

Pokud tyto projevy trvají déle než 6 měsíců, mohou přejít v poruchy chování a mají svá kritéria dle MKN 10.

3. **Projevy v reprodukční oblasti** - Největším problémem této oblasti je předčasný sexuální život. Jako další se pak uvádí časté střídání sexuálních partnerů, pohlavní styk bez ochrany, předčasné těhotenství (Sobotková 2014 in Kabíček, Hamanová 2001).

V období adolescence je sklon k experimentům velmi známý, dá se tedy i považovat za normální součást vývoje. Aby nebyl jedinec v ohrožení, musí mít omezenou míru. Mladý člověk si v tomto období plně neuvědomuje rizika, které jeho chování může způsobit. Snaží se tím řešit své aktuální potřeby a je to jakási forma útěku z reálného života. Největším problémem ale zůstává častá neznalost zákona, kdy si mladiství neuvědomuje, že může být za tyto projevy trestně stíhán. Současné práce prof. Jessora ukazují, že toto riziko nese základ v širších sociálních souvislostech a jeho redukce vyžaduje i změny ve společnosti (Hamanová, Kabíček, 2001).

2.3 Vybrané formy rizikového chování

2.3.1 Agrese

Začneme-li opět obecnou definicí, pak je agrese označována jako útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu nebo předmět, který stojí v cestě uspokojení potřeby (Hartl, Hartlová, 2000). Také Martínek (2015) agresi popisuje především jako jednání, kterým se projevuje násilí vůči některému objektu, nepřátelství či útočnost se záměrem výrazně ublížit, nebo někoho navést, aby vyhověl našim záměrům. Samotné slovo agrese pochází z lat. *agressio* – to znamená výpad či útok. V psychologicko – sociologickém pojetí znamená napadení, útočné jednání, které se projevuje záměrným poškozováním nebo násilím, omezováním jiné osoby, zvířete či věci.

Ve vymezení pojmu agrese odborníci narážejí na neshody. Přinejmenším ve dvou aspektech se však shodují. Hewstone, Stroebe (2006) uvádějí, že odborníci nalézají shodu v tom, že agresivní chování zaprvé znamená, že je způsobena újma nebo zranění osobě či zvířeti a za druhé, že v rámci vyloučení možnosti náhodného poškození či ublížení nebo averzivní stimulace pro navození pozitivních důsledků je nutno do definice zahrnout i záměr agresora způsobit oběti újmu. Oba aspekty zahrnuje Baron a Richardson (1994 in Hewstone, Stroebe, 2006, s. 365) ve své definici: „*Agrese je druh chování realizovaného s cílem ublížit či uškodit živé bytosti, která se naopak snaží tomuto chování vyhnout.*“

2.3.2 Šikana

Na šikanu lze pohlédnout ze tří různých pohledů, a to jako na nemocné čili patologické chování, dále na šikanu jako závislost a na šikanu jako poruchu vztahů ve skupině.

„ Pro vztah, který označujeme jako šikanování, je příznačná naprostá asymetrie sil, kdy mocnější zneužívá slabšího a pošlapává jeho práva. “ (Kolář, 2005)

Šikana se může vyskytovat v jakékoliv společnosti a doprovázet nás celý život. Je označována jako nebezpečná rozšířená sociální nemoc ve společnosti, která vede k poškození zdraví jednotlivce, skupin, včetně rodiny a společnosti vůbec. V této diplomové práci, se zaměřím na šikanování na školách. Bohužel, ačkoliv se to zdá zvláštní, spousta pedagogů se domnívá, že se jich problém šikany na jejich škole netýká. To je však velký omyl. Šikana je velký problém, a to na všech školách i těch více prestižních. Odhalení a zmapování je však velice obtížné zejména proto, že její skrytost je způsobena krutým a nelítostným světem strachu. Nejvýznamnějším problémem zůstává fakt, že o velké většině šikanování se prostě neví a zůstane skryta. To může být způsobeno nedostatečným vzděláním pedagogů ohledně celého problému šikany, prací s třídním kolektivem a skupinovou dynamikou. Jsou to právě učitelé, kteří jsou v bezprostředním kontaktu se šikanou, ale nejsou teoreticky ani prakticky vzdělaní na boj se šikanou. Avšak dobrou zprávou je, že formální skupiny lze efektivně léčit a pracovat s nimi tak, aby se šikaně předcházelo. Šikanu lze rozdělit na tyto formy (Kolář, 2005):

Formy šikanování:

1. **Šikana podle typu agrese** – jakým způsobem je osoba týrána, tedy zda je šikana fyzická, psychická, smíšená šikana, kyberšikana se řadí mezi specifickou formu psychické šikany, která vzniká pomocí informačních technologií.

2. **Šikana podle věku a typu školy** – šikana vzniká v jakémkoliv věku např.: šikana mezi předškoláky, žáky prvního stupně, druhého stupně. Stejně tak na různých typech školy např.: učební obory, gymnázia, speciální školy, vysoká škola.
3. **Šikana z genderového hlediska** - chlapecká a dívčí šikana, homofobní šikana, šikana chlapců vůči děvčatům, šikana dívek vůči chlapcům.
4. **Šikana odehrávající se ve školách s různým způsobem řízení** – šikana může probíhat na škole s demokratickým vedením, ale také na škole, kde je tvrdý hierarchicko-autoritativní systém např. výchovný ústav, diagnostický ústav.
5. **Šikana podle speciálních vzdělávacích potřeb aktérů** - šikana neslyšících, nevidomých, tělesně postižených, mentálně retardovaných žáků a podobně. (Kolář, 2011).

Na základě usnadnění práce se šikanou vznikla potřeba rozlišovat různé vývojové stupně choroby. Proto Dr. Kolář vytvořil pětistupňové schéma, kde popisuje jednotlivá stádia šikany. A to zejména proto, že každé stádium šikany vyžaduje jiné způsoby zásahů.

První stadium - Zrod ostrakismu: jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen skupiny cítí vyčleněn. Je neoblíbený a ostatními žáky neuznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají proti němu intriky, dělají na jeho účet vtipné poznámky apod. Tato situace je zárodkem pro podobu šikanování a obsahuje riziko dalšího vývoje šikany.

Druhé stadium - Fyzická agrese a přitvrzování manipulace: v zátěžových situacích, které mohou být vytvořené školou jako konkurenční prostředí, kdy ve skupině stoupá napětí, začnou ostrakizovaní žáci sloužit jako hromosvod. Spolužáci si na nich vybíjí nepříjemné pocity, které je v dané situaci tíží např.: čekávaná písemná práce, konflikt s učitelem nebo prostě jen z toho, že musí trávit čas ve škole. Manipulace se přitvrzuje a objevuje se zprvu ponejvíce subtilní fyzická agrese. Stupňování agrese může být důsledkem neřešení předchozí situace.

Třetí stadium - Klíčový moment, vytvoření jádra: vytváří se skupina agresorů, úderné jádro. Tito šířitelé šikany začínají spolupracovat a plánovaně, nikoliv již pouze náhodně, šikanovat nejvhodnější oběti. V počátku se stávají jejich oběťmi ti, kteří jsou už osvědčeným objektem ostrakizování. Třída ví, o koho jde. Jde o žáky, kteří jsou v hierarchii nejnižší, tedy slabší žáci, kteří se drží názoru „raději on, než já“.

Čtvrté stadium - Většina kolektivu přijímá normy agresorů: normy jsou přijaty většinou a stanou se nepsaným zákonem. V této době získává neformální tlak ke konformitě novou dynamiku a málokdo se mu dokáže postavit. Platí „buď jsi s námi, nebo proti nám.“ U členů „virem“ přemožené skupiny dochází k vytvoření jakési alternativní identity, která je zcela poplatná vůdcům. I mírní a ukáznění žáci, kteří jsou obvykle ukáznění a nevykazují známky problémového chování, se začnou chovat krutě a aktivně se účastní šikany spolužáka a prožívají při tom uspokojení.

Páté stadium - Totalita neboli dokonalá šikana: násilí jako normu přijímají všichni členové třídy. Šikanování se stává skupinovým programem. Obrazně řečeno nastává éra „vykořisťování“. Žáci jsou rozděleni na dvě sorty lidí, které Kolář (2011) pro přehlednost označil jako „otrokáře“ a „otroky“. Jedna skupina má všechna práva, druhá týraná skupina nemá práva žádná. Ve čtvrtém a pátém stadiu hrozí reálné riziko prorůstání parastruktury šikany do oficiální školní struktury. Stává se to v případě, kdy iniciátor šikanování je sociometrickou hvězdou. Je žákem s výborným prospěchem, má kultivované chování a ochotně pomáhá pedagogovi plnit jeho úkoly (Kolář, 2011).

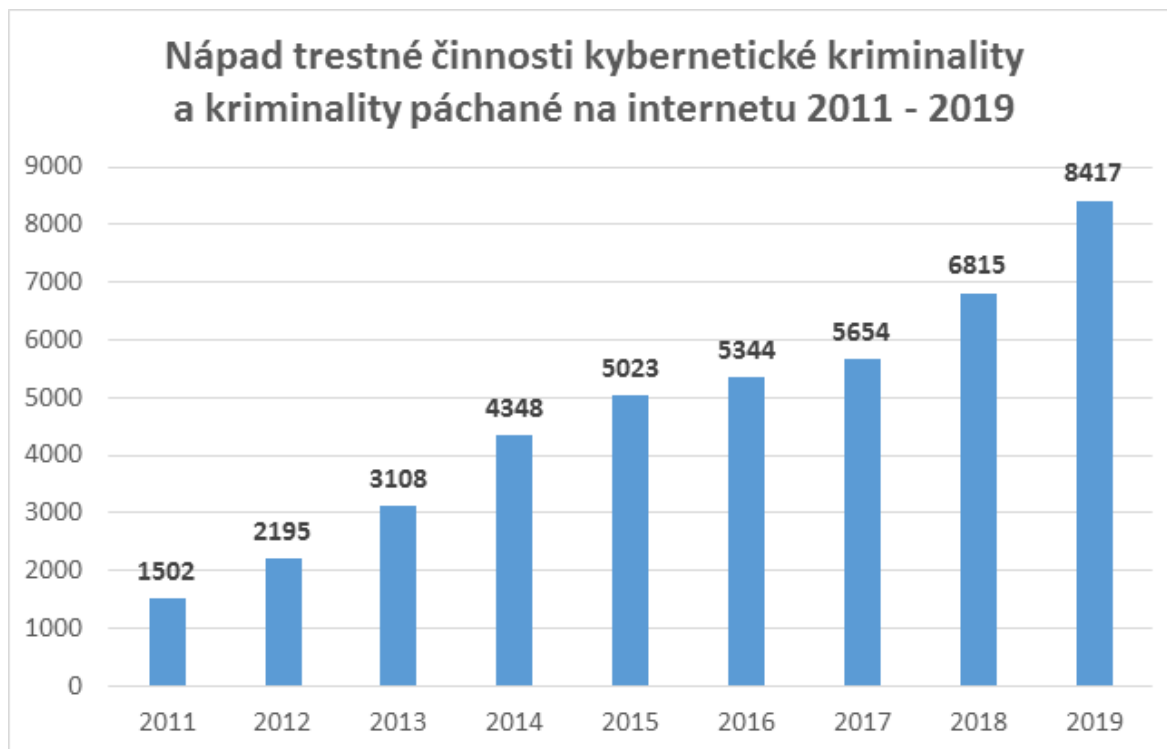
Raul Navarro Olivas (2019, překlad vlastní) je docent na španělské univerzitě a zabývá se výzkumem šikany a kyberšikany, konkrétně tím, jak šikana souvisí s genderovou identitou. Ve své knize *Family, Bullying and Cyberbullying* popisuje, že k odhalení šikany je klíčová komunikace s rodinou a důvěra mezi členy. Několik studií ukázalo, že komunikace v rodině je klíčem k odhalení jakéhokoli typu problému, který děti a dospívající mohou prožívat. Jeho práce vedla k závěru, že děti zapojené do situací šikany měly slabší emocionální vazby s rodiči, vyšší míru závislosti na rodičích a vyšší míru kázně ze strany rodičů. V některých případech také špatný rodičovský dohled.

Dr. Kolář spolupracuje s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) na koncepci prevence školního šikanování. MŠMT vydala přílohu č. 6 Školní šikanování, která má sloužit jako podpora všem pedagogickým pracovníkům.

2.3.3 Kyberšikana

Problém šikany sehrál zásadní roli v rozvoji informačních a komunikačních technologií a jejich významu v životě dospívajících. V dnešní době, kdy skoro každý vlastní chytrý telefon a ve většině případů je majitelem sociální sítě, není divu, že v posledním desetiletí vzniká nový trend kyberšikany. Policie České republiky od roku 2011 sleduje počet trestných činů spáchaných v kyberprostoru až do roku 2019. Tyto statistiky prokazují velký

nárůst páchaní trestných činů na internetu. V tomto období je zaznamenán růst případů kybernetické kriminality. Kriminalita páchaná na internetu je znázorněná v grafu.



Graf 1 – Záznam o kriminalitě na internetu (Policie ČR, 2019 [online]).

V roce 2019 policie české republiky zaznamenala celkem 469 případů, ve kterých se pachatelé dopustili v kyberprostoru. Především se jednalo o trestné činy ohrožování výchovy dítěte, sexuální nátlak, šíření pornografie, nebezpečné pronásledování, vydírání (Policie ČR, 2019 [online]). V rámci studie EU Kids 2020 vznikly údaje, že české děti jsou vystavovány škodlivému obsahu na internetu. Konkrétně pak uvádíme údaje, že 27 % vidělo nenávistné zprávy, 19 % vidělo krvavé nebo násilné zprávy a 17 % vidělo obrázky související s poruchami příjmu potravy. V České republice je vystavení škodlivému obsahu spojeno s emočními problémy dětí a vyhledáváním senzací (Smahel, Machackova a spol., 2020).

Kyberšikana neboli kybernetická – počítačová šikana je druh šikany, který vzniká pomocí informační a komunikační technologie. Kyberšikanu můžeme chápat jako jednu z více variant psychické šikany. Nejvíce se od ostatní šikany odlišuje způsobem realizace útoků. Jelikož jsou využívány elektronické informační technologie, zajišťují tak šikanujícímu určitou anonymitu. Útočník vystupuje na internetu anonymně, zakládá falešné e-mailové účty, vystupuje pod falešným jménem a na sociálních sítích mívá falešný profil (Janošová, Kollerová, Zábrodská, 2016).

Projevy kyberšikany:

- Pomlouvání, urážení, zastrašování, ponižování a zesměšňování
- Pořizování audio a video záznamů, fotografií, jejich následná úprava a zveřejnění s cílem poškodit oběť
- Pořizování videí, které útočník vytvoří s předem připraveným fyzický útokem (Happy Slapping)
- Krádež identity a následné vystupování útočníka pod identitou oběti
- Odkrývání důvěrných cizích tajemství
- Vydírání za pomoci použití informačních a komunikačních technologií
- Kyberstalking – obtěžování a pronásledování pomocí informačních a komunikačních technologií
- Jednou z dalších forem kyberšikany může být také provokování a napadání uživatelů v diskusních fórech na internetu (Kohout, Karchňák, 2016).

Velkým problémem kyberšikany a její anonymity je fakt, že různé formy útoků popsané výše může vidět obrovské množství uživatelů. Jelikož v kyberprostoru je možnost sdílení nebo následné přeposílání závadových příspěvků zvyšuje se tak intenzita útoku. Útočníkovi tak stačí příspěvek publikovat jen jednou a o následné opakování a šíření se často postarají ostatní uživatelé. Tímto jednáním se pak nepřímou zvyšuje negativní psychický nátlak na oběti. Dítě také často ani neví, kdo stojí za tímto útokem ani proč mu někdo ubližuje. Nutné je také zmínit, že některé materiály se z kyberprostoru nikdy nemusí dostat, a proto se může situace opakovat a jistá úleva konce tohoto utrpení se nemusí nikdy dostavit.

O bezpečnosti na internetu už vzniká mnoho preventivních projektů, nejdůležitější je však spolupráce s rodiči, kteří často ani neví, jakým způsobem se jejich dítě na internetu baví.

2.3.4 Záškoláctví

Záškoláctví („chození za školu“) lze definovat jako neomluvenou nepřítomnost žáka základní či střední školy ve škole. Jedná se o přestupek žáka, který úmyslně zanedbává školní docházku. Je chápáno jako porušení školního řádu, zároveň však jde též o provinění proti školskému zákonu (zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění), který obsahuje ustanovení o povinné školní docházce. (Mioviský a spol. 2015) V mnoha případech je záškoláctví spojeno s dalšími typy rizikového chování.

Rozlišujeme několik kategorií záškoláctví (Kyriacou, 2004):

- **Pravé záškoláctví** – žák se ve škole neukazuje, ale rodiče si myslí, že je žák ve škole.
- **Záškoláctví s vědomím rodičů (jinak také tzv. skryté záškoláctví)** – na této formě se podílí několik typů rodičů, jejichž hlavními charakteristikami je buď odmítavý postoj ke škole nebo přílišná slabost ve vztahu k dítěti či závislosti na pomoci a podpoře dítěte v domácnosti.
- **Záškoláctví s klamáním rodičů** - existují děti, které dokážou přesvědčit rodiče o svých zdravotních obtížích, pro které nemohou jít do školy, a rodiče jim absenci omlouvají pro tyto zdravotní důvody. Tento typ záškoláctví je však obtížně rozlišitelný od záškoláctví s vědomím rodičů.
- **Útěky ze školy** – někdy se tomuto typu říká interní záškoláctví, kdy žáci do školy přijdou, nechají si zapsat přítomnost a během vyučování na několik hodin odejdou, přičemž zůstávají v budově školy nebo ji na krátkou dobu opustí.
- **Odmítání školy** – některým typům žáků činí představa školní docházky psychické obtíže, např. v důsledku problémů ve škole souvisejících s obtížností učiva, při strachu ze šikany nebo výskytu školní fobie nebo deprese. (jinak také tzv. skryté záškoláctví) – na této formě se podílí několik typů rodičů, jejichž hlavními charakteristikami je buď odmítavý postoj ke škole nebo přílišná slabost ve vztahu k dítěti či závislosti na pomoci a podpoře dítěte v domácnosti.
- **Záškoláctví s klamáním rodičů** - existují děti, které dokážou přesvědčit rodiče o svých zdravotních obtížích, pro které nemohou jít do školy, a rodiče jim absenci omlouvají pro tyto zdravotní důvody. Tento typ záškoláctví je však obtížně rozlišitelný od záškoláctví s vědomím rodičů.

Záškoláctví se tedy může lišit na základě různých důvodů, a právě proto při řešení příčiny je třeba zkoumat veškeré vlivy, které na žáka mohou působit. Záškoláctví proto často bývá formou řešení krizových situací žáka jak v rodině, ve škole, nebo jiných výchovných institucích. Sklony k záškoláctví mají často děti, které zažívají pocit neúspěšnosti, nebo se cítí nezařazené do kolektivu, mají úzkosti a strach.

Prevence záškoláctví je ukotvena ve školním řádu. Evidenci absence vede třídní učitel. O neomluvené i zvýšeně omluvené nepřítomnosti žáků informuje třídní učitel výchovného poradce, který údaje eviduje. Neomluvenou absenci do 10 hodin řeší formou pohovoru třídní učitel se zákonným zástupcem žáka, který je pozván doporučeným dopisem.

Klíčovým řešením v nápravě záškoláctví je problém co nejdříve rozpoznat a porozumět individualitě dítěte. Při samotném hledání řešení je nezbytně důležitá spolupráce rodičů,

pedagogů i poradenských pracovníků. Záškoláctví také můžeme snadno zaměnit se školní fobií, kdy se dítě bojí některých situací nebo konfliktů ve škole, např. svého selhání, pedagogů nebo kontaktů s druhými dětmi, ale dobře snáší všechna další oddělení. Nebo také separační úzkostí (MKN 10, F 93.0), což je úzkostná reakce dítěte na skutečné nebo hrozící odloučení od matky nebo jiné osoby důležité pro dítě.

Záškoláctví je především odlišné tím, že dítě netrpí úzkostí, spíše převládá jeho nechuť ke škole a k učení (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013). Na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové byl realizován od roku 2015 výzkum, který zkoumá souvislosti mezi záškoláctvím a dalšími rizikovými projevy jako je například abúzus návykových látek – alkoholu, tabáku, marihuany, drog, dále s agresivním chováním spojeným s užíváním informačních technologií. Výsledky výzkumu, ve kterém byl průměrný věk 16,5 let, ukazují, že nejčastější příčinou záškoláctví je vyhýbavé chování vůči zkoušení a pozdní příchod/včasný odchod ze školy. Podle výzkumu záškoláctví není podmíněno pohlavím. Na základě dotazníkového šetření výsledek výzkumu také ukazuje, že index záškoláctví koreluje s dalšími položkami Dotazníku rizikového chování (Hoferková, Bělík, 2017 [online]).

2.3.5 Kriminálnita a delikvence

Kriminálnita mládeže se definuje jako překročení právních a společenských norem, které jsou charakteristické pro trestný čin, kdy jedinec trestný čin spáchal před dovršením 18 roku. Kriminální činy mladistvých představují poruchu sociálního chování, jen někdy jsou projevem tělesné nebo závažné duševní nemoci (Knecht, 2008 in Kabíček 2014). Širším pojmem než kriminálnita je delikvence, neboť označuje činnost porušující nejen právní, ale také společenské, tedy širší normy, takže se takové jednání vztahuje i na děti a mladistvé, kteří se tak stávají delikventy. Tento pojem označuje deviantní neboli odchýlné chování, které porušuje nejen sociální, ale také zákonné normy. Delikventní projevy mladistvých můžeme považovat jako experimentování a testování limitů, jedinec tak obtížně hledá vlastní identitu ve světě. Nejčastější delikty mladistvých jsou násilí proti jednotlivci či skupině, opilství a výtržnictví, neoprávněné užívání motorového vozidla, rozkrádání, vandalismus, toxikomanie, prostituce, gamblerství.

2.3.6 Návykové a závislostní chování

Je to skupina fyziologických, behaviorálních a kognitivních fenoménů, v nichž užívání nějaké látky nebo třídy látek vykazuje u daného jedince větší přednost a touhu nebo pocit

puzení užívat látku. V souvislosti s tím pak jedinec vykazuje i další typické jevy jako je například: silná touha nebo pocit puzení, potíže se sebeovládáním, průkaz tolerance k účinku látky, zanedbávání jiných potěšení a zájmů, pokračování užívání i přes škodlivé následky. U závislosti dětí a mládeže jsou rizika prokazatelně těžší, závislost se totiž vytváří mnohem rychleji. Děti a mladiství mají nižší toleranci a zkušenost a s tím souvisí také vyšší riziko nebezpečného jednání pod vlivem návykové látky a jejich sebekontrola (Nešpor, 2007). Mezi nejčastější užívané látky patří:

- Tabák – nejčastější první zkušenost dětí a mládeže. Věková hranice, kdy dítě poprvé vyzkouší tabákové výrobky je čím dál nižší, průměrný věk první zkušenosti je 10 let. Většina kuřáků začne kouřit před dosažením plnoletosti (Hrubá, Zachovalová 2003). Mezi roky 2016–2019 se zvýšila uváděná zkušenost mládeže s užitím elektronických cigaret – alespoň jednou v životě je užilo v r. 2016 celkem 43,7 %, zatímco v r. 2019 zkušenost uvádělo již 60,4 %. (ESPAD, 2019)
- Konopné látky – pochází z rostliny Cannabis sativa (konopí seté) mezi ně patří marihuana a hašiš. Je to látka, způsobující psychické změny a ovlivňují téměř všechny části mozku. Účinek této psychotropní látky je vazba na specifické receptory pro endogenní kanabinoidy, které způsobují pocity euforie, uvolnění, lepší náladu a smích. Může doprovázet i zrakové halucinace (Andrlová, Maierová, 2016). Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (dále jen ESPAD) je největší celoevropskou studií zaměřenou na zjištění rozsahu užívání návykových látek u dospívajících. V roce 2015 uvádí, že v ČR mělo zkušenost s marihuanou 36,8 % studentů ve věku 15 - 16 let. Toto procento řadí ČR na smutné první místo ze všech 35 evropských zemí, kde průzkum probíhal (www.drogy.cz [online]2009).
- Alkohol - závislost na alkoholu je chronické recidivující onemocnění. Centrální popisnou charakteristikou syndromu závislosti je touha, často silná, někdy až přemáhající užívat alkohol. Synonymem toho je abúzus alkoholu. Tato nelegální návyková látka dnes ohrožuje dospívající pravděpodobně ze všech drog nejvíce. Mezinárodní studie ESPAD uvádí, že 95 % studentů ochutnalo v životě alkohol. Dále pak 45,5 % chlapců a 38,4 % dívek lze považovat za pravidelné konzumenty alkoholu. Důsledkem toho je zvyšování počtu alkoholických intoxikací, které vyžadují hospitalizaci. Děti a mladiství mají nižší toleranci alkoholu, tím je snížena aktuální kognitivní schopnost rychle reagovat. Proto je velmi časté riziko úrazů či autonehod. Je

potvrzeno, že pití alkoholu v dospívání poškozuje řady nervových struktur a narušuje neurogenezi. Vznikají také poruchy učení a paměti, snížení hladiny hormonů.

- Psychostimulační drogy, opiáty, halucinogeny – dle výzkumného šetření tato kategorie drog postihuje nejméně mladistvých. 3,6 % vyzkoušelo extázi, 3,5 % LSD a halucinogeny, 2,5 % halucinogenní houby, 1,5 % pervitin, 1,6 % kokain a méně než 1,0 % ostatní nelegální drogy. (ESPAD, 2019[online])

Závislost se také dělí na látkovou a nelátkovou. Příklady látkových závislostí jsem uvedla výše. Mezi nelátkové závislosti pak řadíme závislost na hazardu, závislost na internetu, jídle, sexu. Za aktuální problematiku považuji technologické závislosti, nebo přesněji behaviorální závislost. Jde o intenzivní nutkání k provádění nějaké specifické činnosti, kterou jedinec nedokáže ovládat a mít pod kontrolou. Pokud se zaměříme na technologické závislosti mladistvých, zjišťujeme, že u této věkové kategorie nacházíme jednu z nejvyšších prevalencí závislosti.

Dnešní dospívající jsou takzvaná internetová generace, pro kterou se pohyb v kyberprostoru stal každodenní součástí života. Jako častá závislost se uvádí závislost na hraní online her, na sociálních sítích, online hazardní hraní, ale také nadměrné používání internetu pro sexuální účely (Blinka, 2015). Nejnovější studie ESPAD přináší údaje o chování mladistvých na internetu, kde čísla ukazují, že 21,9 % studentů hraje denně digitální hry, 74,2 % tráví čas denně na YouTube nebo na sociálních sítích, 11,3 % studentů stráví v běžný všední den hraním her 4 a více hodin (23,3 % o víkendu), 28,0 % tráví 4 a více hodin denně na sociálních sítích (38,2 % o víkendu), 12,9 % šestnáctiletých spadá do kategorie rizika v souvislosti s hraním digitálních her, 34,1 % je v riziku v souvislosti s trávením času na sociálních sítích 10,5 % studentů hrálo v posledních 12 měsících hazardní hry, odhadem je mezi šestnáctiletými přibližně 2,3 % v riziku vzniku problémového hráčství (ESPAD, 2019 [online]).

3 Prevence rizikového chování

Slovo prevence pochází z latinského slova *praevenire*, jež znamená „předejít, zabránit“ – v našem případě se míní zabránění vzniku rizikového chování. Prevenci dle WHO již tradičně dělíme na:

1. primární – předcházení např. užití drogy u populace, jež s ní dosud není v kontaktu, nebo alespoň odložení kontaktu s drogou do vyššího věku.
2. sekundární – předcházení vzniku, rozvoji a přetrvávání závislosti u osob, jež jsou již např. užíváním drog zasaženy a postiženy, nebo se na nich dokonce staly závislými – termín se užívá i jako souborný název pro intervenci, poradenství a léčení.
3. terciární – předcházení vážnému a trvalému zdravotnímu či sociálnímu poškození plynoucímu např. z užívání drog – zahrnuje sociální rehabilitaci, doléčování, podporu v abstinenci i prevenci zdravotních rizik u neabstijnujících (Hutyrová, 2013).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přistoupilo k rozdělení primární prevence na tzv. specifickou a nespecifickou formu.

3.1 Specifická prevence

Je prevence zaměřená na konkrétní aktivity a programy, které jsou úzce zaměřeny na dané formy rizikového chování. Snahou je působit cíleně, specificky na informovanost a postoje dětí k danému typu rizikového chování. Černý (in Miovský a kol., 2010) v souladu s Gallà dělí specifickou primární prevenci do tří úrovní:

- všeobecná primární prevence – zaměřená na běžnou populaci dětí a mládeže bez rozlišování na více a méně rizikové skupiny, rozlišuje jen její věkové složení, případně specifika jako sociální faktory aj.;
- selektivní primární prevence – zaměřená na skupiny osob, u nichž jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a vývoj různých forem rizikového chování, pracuje se většinou s jednotlivci anebo s menšími skupinami;
- indikovaná primární prevence – zaměřená na jedince vystavené působení výrazně rizikových faktorů nebo těch, u nichž se již vyskytly projevy rizikového chování.

3.2 Nespecifická prevence

Jsou aktivity, které nemají přímou souvislost s rizikovým chováním, a aktivity, které napomáhají snižovat riziko vzniku rizikového chování prostřednictvím lepšího využívání

volného času. Patří sem např. zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování společenských pravidel, zdravého sebezvoje a k odpovědnosti za sebe a své jednání. (Miovský, 2015)

Základním principem strategie prevence rizikového chování v resortu školství, mládeže a tělovýchovy je výchova dětí a mládeže ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a rozvoji jejich osobnosti, k odmítání všech forem sebedestrukce a porušování zákona. Důležitým faktem je, že prevence rizikového chování je snadnější i méně nákladná než následná intervence. Školní prevence je legislativně zakotvena v zákoně číslo 561/2004 Sb. a dále podrobněji upravena vyhláškou číslo 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění vyhlášky číslo 116/2011 Sb. Jako další dokumenty nelze opomenout Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních MŠMT, č. j. 37 014/2005 a Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování dětí a mládeže č. j. 21291/2010-28.

Za prevenci rizikového chování považujeme jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky (Miovský, 2015, s. 29).

3.3 Minimální preventivní program

Je to dokument školy zaměřený zejména na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. Celoroční program na rozvoj všech osobnostních, sociálních, komunikativních dovedností musí vést k pozitivní změně klimatu školy s minimem kázeňských problémů žáků ve škole i mimo školu. Minimální preventivní program je zpracováván na jeden školní rok a to 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 (MŠMT, 2010).

Dle Miovského (2015) tento plán od MŠMT přeskočil několik dalších etap vývoje prevence v naší zemi. A dle jeho názoru nebyla naše společnost zralá a připravená na tak rozsáhlý a komplexní úkol, jaký školy a školská zařízení, respektive ředitelé a školní metodici prevence, dostali. Na základě toho dodnes chybí některé důležité podklady, pravidla a samotná matérie, kterou reprezentují konkrétní a ověřené preventivní programy a intervence, z nichž by se minimální preventivní program měl skládat. Jako příklad můžeme uvést

výzkum, jehož cílem je obsahová analýza minimálních preventivních programů na českých základních školách se zaměřením na témata sexuální výchovy. Závěrem výzkumu pak bylo, že nejčastější chybou v analyzovaných MPP byla výrazně nejednotná terminologie, přílišná obecnost programu – chybí zde jednoznačně zakotvená témata, časové dotace, harmonogram realizace prevence i specifické metody evaluace. A celkově tak hodnotí, že ve většině případů tvoří MPP pouze povinný dokument, který je nutné vytvořit. Pouze malé množství analyzovaných dokumentů lze pokládat za prakticky využitelné a pravděpodobně skutečně realizované (Lubasová, Charvát, Taranzová, 2019).

3.4 Práce s kolektivem, třídní klima

Nástrojem primární prevence je doporučeno zařadit techniku práce s kolektivem a třídním učitelem. Bezpečné klima třídy vnímáme jako uspokojení sociální potřeby, pocit, že je žák ve třídním kolektivu v bezpečí a pokud ne, má za kým jít a s kým to řešit. Role pedagoga je v otázce bezpečného klimatu třídy zásadní a nejdůležitější. Třídní klima je skupinový jev, který je ovlivňován všemi jedinci v daném kolektivu (žáci, učitelé, sociální kontext dané školy). Práci učitele s třídním kolektivem může docházet k ovlivňování jejích členů, je zde možnost snadněji dosahovat cílů a tím podporovat rozvoj vzájemně pozitivních vztahů ve skupině žáků. Ve třídě, kde se s těmito způsoby pracuje, se pozitivně rozvíjí i vzájemné vazby a její skupinová dynamika (Marek, Ježek 2012). V každé třídě dochází k jiným potřebám a vzniká vlastní individuální proces z pohledu dynamiky vztahů. V každé etapě, kdy ve třídě dochází k nějakému vývoji, může nastat situace, kdy jsou ohroženy vztahy mezi žáky. V té situaci by třídní učitel měl zachytit problém, rozpoznat rizikové znaky a poskytnout tak včasnou intervenci.

4 Charakteristika období mladšího a staršího školního věku

4.1 Mladší školní věk

Mladší školní věk trvá do 12 let. Začátkem tohoto období je nástup do školy, který se považuje za důležitý sociální mezník dítěte. Dítě vnímá první slavnostní den ve škole jako rituál, který potvrzuje jednoznačnost sociální proměny a počátek nové životní fáze.

Školní věk lze rozdělit na tyto 3 fáze: Raný školní věk, střední školní věk, starší školní věk.

Raný školní věk trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6 do 9 let. Je pro něj charakteristická změna sociálního postavení stimuluje další vývoj dětské osobnosti i různých dílčích schopností a dovedností. Dítě si v tomto období osvojuje svou sociální roli a základy vzdělání: naučí se číst, psát a počítat.

Střední školní věk trvá od 9 do 11 – 12 let tedy do doby nástupu na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat. Dítě si vytváří svou pozici ve škole, která utváří jeho budoucí sociální postavení. Jde o klidné období, kdy se dítě rozvíjí ve všech oblastech, a začínají se tvořit předpoklady pro budoucí proměnu, která zatím probíhá pouze na psychické úrovni.

4.2 Starší školní věk

Starší školní věk je období 2. stupně základní školy, tedy od 12 let do ukončení základní školy, přibližně do 15 let. Jedná se o období pubescence, která se také nazývá první fáze dospívání. Toto období se projevuje na psychické úrovni změnou prožívání a uvažování, ale také odpoutáváním se od rodiny a postupným osamostatňováním (Vágnerová, 2012).

4.2.1 Období dospívání

Období dospívání je přechodná doba v období mezi dětstvím a dospíváním. V tomto období jedinec hledá, přehodnocuje a snaží se zvládnout svoji osobní přeměnu a dosáhnout sociálního postavení, vytvořit si vlastní zralejší formu identity. Období pubescence představuje důležitý biologický mezník, dítě se mění v člověka schopného reprodukce. Urychluje se růst a jedinec pohlavně dospívá a jeho dozrávání přináší nové podněty do života. Tyto změny často vyvolávají v adolescentech úzkost, negativní emoce, pochybnosti o sobě, emoční nestabilitu, časté změny nálad a impulzivitu (Kabíček, 2014).

4.2.2 Morální vývoj

Morální vývoj může být dobrým pomocníkem při pochopení etiologie vývojově podmíněného problémového chování, nebo při intervenci z hlediska dlouhodobé perspektivy v oblasti výchovy. Nejvýznamnějším odborníky této tematiky je zakladatel Jean Piaget a jeho následovník Lawrence Kohlberg. Piaget popisuje porozumění morálního usuzování dětí a dělí morálku na heteronomní, kdy dítě vnímá jako závazná pravidla příkazy autorit, a autonomní morálku, kdy pravidla vznikají jako výsledek svobodného rozhodnutí.

Lawrence dělí morální vývoj do třech stádií:

1. **Prekonvenční úroveň** – dítě chápe normy jako něco vnějšího. V první úrovni funguje dítě na principu odměna x trest. Ve druhé úrovni pak používá účelové myšlení.
2. **Konvenční stádium** – v první úrovni popisuje jako shodu s ostatními, správné je dělat to, co ostatní. Ve druhé úrovni už se jedinec orientuje na společnost a snaží se plnit povinnosti dané normou a společností.
3. **Postkonvenční stádium** – popisuje třetí úroveň, kdy jedinec chápe, že je správné dodržovat zákony a jejich smysl, ale nesmějí být nadřazeny nad absolutní hodnoty. Ve čtvrté úrovni se jedinec řídí etickými principy. Zásadní hodnotou je respekt k lidské důstojnosti a vědomí, že všichni mají stejná práva (Polínek, 2014).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část je rozdělena na tři části – cíl práce a výzkumný design, výsledky a interpretace výzkumného šetření, diskuze, doporučení pro praxi a limity výzkumného šetření.

Autorka si jako výzkumný design zvolila evaluační studii a vymezila cíle práce, ke kterým se vážou dvě výzkumné otázky. První výzkumná otázka zní, jak ovlivňuje třídní klima a vztahy v kolektivu výskyt rizikového chování? V druhé výzkumné otázce se autorka snaží zjistit jaká je úspěšnost intervenčních programů ve vybraném třídním kolektivu žáků s rizikovým chováním.

Cílem evaluační studie je diagnostika třídního kolektivu a analýza dokumentů, pomocí nichž autorka analyzuje psychosociální klima vybrané třídy s rizikovým chováním. Na základě diagnostiky, je vytvořen intervenční program, který je realizován v časové dotaci 3 měsíců. Závěrem je výstupní evaluační dotazníkové šetření, které vyhodnocuje úspěšnost intervenčního programu.

4 Cíl práce a výzkumný design

4.1 Cíl výzkumu

Cílem kvalitativně orientovaného výzkumného šetření je diagnostika výchozího stavu třídního klimatu na základní škole zřízené dle §16 odstavce 19 školského zákona pro děti se specifickou vývojovou poruchou chování a děti s lehkým mentálním postižením. Následné vyhodnocení třídního kolektivu nám pomůže zjistit stav kolektivu, jak jsou žáci spokojeni ve třídním kolektivu, jak vnímají svůj sociální status v kolektivu a jakým patologickým chováním se případně cítí ohroženi. Následné zařazení evaluačního plánu a intervenčních programů, které jsou určené pro vybraný a předem diagnostikovaný třídní kolektiv. Pozorování změn v chování žáků a v sociálních vazbách mezi spolužáky během 3 měsíců (září – prosinec 2020). Následné znovu vyhodnocení stavu třídního klimatu a vztahů mezi spolužáky, porovnání s výchozím stavem a vyhodnocení vlivu intervenčních programů na klima třídního kolektivu a celý evaluační program.

Východiskem výzkumného problému je předpoklad, že žáci umístění v této škole, vykazují známky problémového chování a dochází tak ke zhoršení jejich prospěchu, nárůstu problémů v oblasti chování, plnění školních povinností a v některých případech i záškoláctví nebo experimentování s legálními či nelegálními drogami. Na základě těchto problémů tak může ovlivnit negativní chování třídní kolektiv. Pro výzkum autorka zvolila žáky ve věkové hranici od 12 – 14 let právě z důvodu, kdy nárůst těchto problémů vzniká nejvíce. Téma rizikového chování se opírá o teoretickou část diplomové práce. Výzkum současně rozebírá potřebu včasné diagnostiky třídních kolektivů a určení účinné intervence u těch třídních kolektivů, vykazujících některé typy problémů a současně možnosti dané problémy řešit pomocí vhodné intervence u žáků jedné vybrané třídy.

Hypotézou tohoto výzkumu je předpoklad, že ve třídě, která opakovaně prožívá negativní pocity v kolektivu, bude docházet k nárůstu problémů v oblasti chování a s tím spojené rizikové chování. Naopak u třídy s pozitivním klimatem bude nižší výskyt rizikového chování a třída bude vykazovat lepší studijní výsledky. Cílem evaluace je tak zjistit, jak jsou žáci vybrané třídy spokojeni v kolektivu, jak ovlivňuje rizikové chování jednotlivců kolektiv třídy a především jak bude působit tříměsíční intervenční program na třídní kolektiv. Zda dojde ke zlepšení při práci s kolektivem a třídním učitelem. Záměrem této závěrečné práce je tedy zjištění, zda práce s třídním kolektivem, ve kterém se vyskytuje rizikové chování, zmírní negativní dopad na třídní klima.

4.2 Výzkumné otázky

Pro kvalitativně orientované výzkumné šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: *Jak ovlivňuje třídní klima a vztahy v kolektivu výskyt rizikového chování?*

Výzkumná otázka č. 2: *Jaká je úspěšnost intervenčních programů ve vybraném třídním kolektivu žáků s rizikovým chováním?*

4.3 Metodický rámec výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byl vybrán kvantitativně orientovaný výzkumný design, o kterém Chráska (2016) tvrdí, že subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž kvalitativně orientované výzkumy připouštějí existenci více realit. Jako výzkumný design jsem vybrala evaluační studii. Hlavní odlišnosti evaluačního a základního výzkumu je jejich účel. Evaluace je orientována na aktivitu. Je vedena se záměrem ovlivnit hodnotu, nebo dopad např.: politiky, programu, praxe, intervence nebo služby, je vedena z pohledu tvorby doporučení nebo změny (Clarke, 1999). Analýza sociálních problémů je typická pro fázi před zavedením programu. Pro analýzu problému ve třídním kolektivu jsem zvolila standardizovaný dotazník. Standardizovaným dotazníkem se rozumí dotazník, který má pevnou strukturu otázek a ve většině případů byla ověřena jeho platnost pro zkoumaný problém u výběrové skupiny respondentů.

Dotazník je určený žákům vybrané třídy a byl předložen žákům před zahájením výzkumu. Na základě dotazníku, analýzy dokumentů následuje zařazení intervenčních programů. Intervence je praktický postup, jehož cílem je rozpoznat reálný či eventuální problém a vést konkrétními postupy za účelem ovlivnění. Po uplynutí intervence následuje vyhodnocující dotazník a následné porovnání. Součástí toho je pozorování třídního kolektivu při aplikaci intervenčních programů. Pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou k získávání dat. Během intervence dochází k přímému pozorování (Chráska, 2016).

4.4 Etické aspekty výzkumného šetření

Data k diplomové práci byla získána prostřednictvím dotazníku a pozorování vybraného třídního kolektivu na druhém stupni základní školy, která je určená dětem se specifickou vývojovou poruchou chování a dětem s lehkým mentálním postižením. Žáci byli

s výzkumem srozuměni. Zároveň byli srozuměni s anonymitou a dobrovolnou účastí ve výzkumu.

4.5 Volba a výběr výzkumného souboru

Vybraný třídní kolektiv na základní školy zřízené dle §16 odstavce 19 školského zákona pro děti se specifickou vývojovou poruchou chování a děti s lehkým mentálním postižením, kde se vyskytují sociálně patologické jevy a žáci jsou ohroženi rizikovým chováním. Pro tento výzkum jsem vybrala školu zřízenou dle §16 odstavce 19 školského zákona pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola se nachází v Novém Městě nad Metují a poskytuje vzdělání žákům se specifickými poruchami učení, poruchami chování a žákům s lehkým mentálním postižením. Všichni žáci školy jsou žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. žáky se stanoveným stupněm podpůrných opatření pro oblast vzdělávání. Nejčastěji jsou zastoupeny specifické poruchy chování a učení, dále také lehké formy mentálního postižení, případně další poruchy a jejich možné kombinace. Jedná se o malou školu, která má pouze 60 žáků. Škola také nabízí ubytování na internátě, kde je jim poskytnuta zvláštní péče vzhledem k jejich speciálním potřebám. Škola má svůj školní poradenský tým, který tvoří školní metodik prevence, školní psycholog, školní sociální pracovník a kariérový poradce. Pro daný výzkum autorka po konzultaci se zástupkyní ředitele a školní psycholožkou vybrala třídu, která vykazuje problém ve třídním kolektivu. Někteří žáci této třídy vykazují známky rizikového chování, které bylo řešeno již před zahájením výzkumu.

S ohledem na výzkumný cíl jsou vybrána tato kritéria výzkumného souboru:

1. Místo vybrané pro výzkum: Základní škola Nové Město nad Metují
2. Jednotka zkoumání: školní třída
3. Respondenti:
 - a. Celkový počet: 10
 - b. Chlapci: 9
 - c. Dívky: 1
 - d. Věková kategorie: 12 – 14 let
4. Časová dotace: 3 měsíce

4.6 Metody a postup získávání dat

4.6.1 Diagnostický dotazník

Diagnostický dotazník, který mapuje výchozí stav třídního klimatu. Před zahájením výzkumu byl žákům vybrané třídy dán standardizovaný dotazník (viz. Příloha č.1). Dotazník je určen ke zjišťování 11 vybraných aspektů psychosociálního klimatu školní třídy. Tento dotazník vytvořili doc. PhDr. Jiří Mareš a doc. Mgr. Stanislav Ježek, Ph.D. (Příloha č. 1)

4.6.2 Analýza dokumentů

Pro analýzu dokumentů autorka zvolila katalogové listy žáka, zprávy z PPP, zprávy od školního psychologa a především využití školního portálu, který má škola k dispozici. Jde o školní stránku, ke které mají přístup všichni učitelé, školní poradenský tým a internát základní školy. Třídní učitelé a hlavní vychovatelé píší každý týden týdenní hodnocení chování žáků. Pokud nastane na půdě školy jakýkoliv problém, každý pracovník má povinnost jej zapsat.

4.6.3 Intervence

Aplikace intervenčních programů po dobu 3 měsíců. Vzhledem k tomu, že škola nemá v rozvrhu pravidelné třídnické hodiny, bude intervence prováděna ve volných hodinách, přestávkách, poledních pauzách, nebo v rámci předmětů výchova k občanství. Ke každé intervenci, bude následná reflexe každého programu s třídním kolektivem, popis aktivit a jednotlivých programů a jejich vyhodnocení.

Závěrem je vyhodnocující dotazník, který mapuje výsledný stav třídního klimatu, porovnání s prvním diagnostickým dotazníkem.

4.7 Zpracování a analýza dat

4.7.1 Dotazník

Před zahájením výzkumu byl žákům předložen vybraný standardizovaný dotazník (příloha 1). Dotazník obsahuje 5 škál, kde žáci odpovídají na otázky a hodnotí je bodem 1 – 5 následovně:

1. nesouhlasím
2. spíše nesouhlasím
3. těžko rozhodnout

4. spíše souhlasím
5. souhlasím

Názvy škál, které žák hodnotí:

1. Dobré vztahy se spolužáky – žáci odpovídají na pět otázek o kamarádství v kolektivu, znalost a jak se k sobě žáci chovají.
2. Spolupráce se spolužáky – žáci hodnotí, jak funguje kolektiv při zadání společného úkolu a zda si jsou nápomocni mezi sebou při učení.
3. Vnímaná opora od učitele – hodnocení učitele, jaký vykazuje zájem o žáky a zda se jim snaží pomáhat v problémových situacích.
4. Rovný přístup učitele k žákům – jak žák hodnotí učitelův přístup, zda je spravedlivý ke všem žákům a nikoho nepřehlíží.
5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou – ukazuje nám, zda žák používá to, co se naučí doma a naopak, co se naučil doma mu je prospěšné ve škole. Spolupráce rodiny s přípravou do školy.
6. Preference soutěžení ze strany žáků – jak se žák cítí při soutěžení ve třídě, zda je mu to příjemné a jak nese situaci, kdy je horší než ostatní.
7. Dění o přestávkách – žáci hodnotí přestávky, zda se na ně těší nebo netěší, zda jim vadí, co se při přestávce odehrává.

Dotazník byl dětem zadán koncem měsíce září, tento typ dotazníku autorka zvolila především kvůli možnosti škále od 1 – 5 a to z důvodu jednoduššího vyplnění pro žáky a možnosti výběru. Ale také kvůli zjištění konkrétního problému, na který se zaměří v rámci intervence. Dotazníky autorka zadávala celé třídě společně s třídní učitelkou. Žáci byli seznámeni se zadáním a na názorném příkladu jim bylo vysvětleno, jak hodnotit škálou od 1 do 5. Nejdůležitější je zachycení celého spektra individuálních názorů, a proto jsou žáci upozorněni, aby hodnotili pouze za sebe a dle svého názoru. Do kolonky koho se odpovědi týkají, všichni žáci napsaly jméno třídní učitelky, a to z toho důvodu, že klíčové je pro nás především vztah třídního učitele se třídním kolektivem. Žáci měli na vyplnění 35 minut. I přes jednodušší kroužkovací metodu bylo pro žáky těžké udržet pozornost a vyplnění jim trvalo déle.

Jako další následoval sběr dat z analýzy dokumentů, které autorce škola poskytla. Na jejich základě společně s třídní učitelkou vytvořila anamnézu třídy.

4.7.2 Analýza dokumentů

Jako další následoval sběr dat z analýzy dokumentů, které škola poskytla. Pomocí nich autorka společně s třídní učitelkou vytvořila anamnézu třídy.

Škola, kde se autorka rozhodla provést evaluační studii, je zřizována dle §16 odstavce 19 školského zákona pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. A právě proto škola vytvořila portál, kde jsou všechny údaje o žácích a zaznamenává se tam chování žáků ve škole i na internátě. Do portálu píše každý týden hodnocení třídní učitelé a hlavní vychovatelé. Zapisují sem důležité informace a zprávy také všichni členové poradenského týmu. Při zpracování informací potřebných k výzkumu jsem musela zachovat anonymitu žáků a vytvořila tak tabulku, kde jsou uvedeny základní informace o žácích, se kterými je evaluační výzkum realizován.

4.7.3 Anamnéza třídy

Třída má 10 žáků z toho 9 chlapců a 1 dívku. V této třídě jsou žáci 6. – 7. třídy. Škola má rozdělené žáky na třídy „praktické“ a třídy pro žáky s ostatními diagnózami, je proto obtížné poskládat stejné ročníky do jedné třídy z hlediska odlišnosti jejich potřeb a úrovně znalostí. Třídy na této škole jsou označeny římskými čísly. Vybraná třída pro výzkumné šetření má číslo III. Šest žáků této třídy spolu tvořili kolektiv i minulý školní rok, dva žáci přešli z jiné třídy této školy a dva žáci jsou v této škole úplně novými žáky. Jako další zvláštností pro tento kolektiv je také to, že 9 žáků této třídy je umístěno na internátu a setkávají se tak i mimo vyučování. 1 žák této třídy není umístěn na internátu a dojíždí z domu každý den. Většina žáků pochází z nepodnětného rodinného prostředí. Jejich prospěch a znalosti jsou kvůli nedostatečné motivaci spíše průměrné. Někteří žáci mají diagnostikované specifické poruchy učení a naopak jeden žák je svými znalostmi a vědomostmi mnohem napřed díky přestupu z běžné základní školy. Všichni využívají práce školní psychologky, která jim poskytuje základní intervenci, avšak dle jejích slov jí nezbývá čas na práci s kolektivem. Školní psychologka se podílela na vytváření individuálního plánu pro 3 žáky. Vztahy mezi žáky nejsou příznivé, avšak třídní učitel neřešil nikdy závažné problémy, jako například šikanu. Žáci se k sobě nechovají nejlépe, ve třídě je používáno mnoho vulgarizmů, občas dojde k potyčkám, v minulosti již bylo uděleno několik výchovných opatření. Asistentka pedagoga i třídní učitelka označily jako nejvíce problémové žáky v kolektivu žáka S a žáka O. Třídní učitelka působí na této škole pátým rokem. V rámci své pedagogické praxe učila na běžné základní škole s aprobací český jazyk a dějepis a později vystudovala magisterský

obor speciální pedagogika. Předešlé dva roky byla třídním učitelem šesti žáků tohoto třídního kolektivu a má s nimi více navázaný vztah než s ostatními, které má ve třídě první rok. Třídu učí na předměty Český jazyk, Výchovu k občanství a Environmentální výchovu. Její práce s třídním kolektivem je dobrá, spolupracuje velmi dobře s rodiči a konzultuje vše potřebné se školní psychologkou. Vzhledem k podpůrným opatřením má třída k dispozici dvě asistentky pedagoga, které jsou se třídou během všech vyučovacích hodin i přestávek. Vzhledem k tomu, že třída je složena ze tří ročníků, asistenti jsou velkým přínosem při odlišnosti látky dle ročníku. Asistentky hodnotí třídu jako velmi rušnou a žáci v ní jsou velmi osobití a je nutné přistupovat ke každému individuálně.

| Označení žáka | Věk žáka | Popis znevýhodnění | Stupeň podpůrných opatření | Vyskytující rizikové a problémové chování řešeno v minulosti |
|---------------|----------|--|----------------------------|--|
| Žák Š | 14 | Specifické poruchy učení Tělesné postižení | 4 | - |
| Žák V | 12 | Závažné poruchy chování Poruchy učení | 3 | Drobné krádeže |
| Žák W | 13 | Středně závažné poruchy chování Mírná vada řeči | 3 | Kouření Agresivní chování |
| Žákyně K | 13 | ADHD Mírné poruchy učení | 3 | Sexuálně rizikové chování Kouření |
| Žák O | 12 | Porucha pozornosti Nerespektování autorit | 4 | Agresivní chování Sebepoškozování |
| Žák L | 13 | Hyperaktivita | 3 | Nadměrné upoutávání pozornosti |
| Žák P | 13 | Závažné poruchy chování | 3 | Verbální agresivita vůči pracovníkovi |
| Žák D | 14 | Závažné poruchy chování | 3 | Kouření, experimentování s nelegální drogou |
| Žák S | 13 | Porucha pozornosti | 3 | Verbální, fyzická agresivita |
| Žák VA | 12 | Vada řeči | 3 | Záškoláctví |

Tabulka 1 – Analýza dokumentů

Interpretace tabulka 1: V této tabulce jsou uvedeny diagnózy žáků vybraných jako výzkumný vzorek. Dle analýzy dokumentů jsou jako nejvíce problematictí žáci označeni žák S a žák O.

5 Výsledky a interpretace výzkumného šetření

Tato kapitola popisuje získaná data. Nejprve vyhodnocení diagnostického dotazníku, který bude zaměřený na psychosociální klima třídy. Dále kapitola obsahuje analýzu dokumentů poskytnutých základní školou. Následný popis jednotlivých aktivit, zaměřených na intervenci. Následné vyhodnocení vyhodnocujícího dotazníku a jeho porovnání s dotazníkem diagnostickým.

V této části se nachází vyhodnocení standardizovaného dotazníku pro psychosociální klima vybraného kolektivu. Pro každého žáka je vypočítaný průměr bodových hodnocení za položky náležící do dané škály. Třídní ukazatelé na jednotlivých škálách jsou vyhodnoceny pomocí mediánu. Medián není oproti aritmetickému průměru ovlivněn několika málo extrémními hodnoceními, a proto ukazuje hodnotu, o které můžeme říci, že polovina žáků hodnotila klima třídy na dané škále takto nebo hůře a polovina lépe. Jelikož hodnota mediánu se pohybuje stejně jako škála, která je od 1 do 5, pohybují se třídní mediány též od 1 do 5, a právě proto mají menší variabilitu. To znamená, že je méně pravděpodobné, že by třídní skóre dosáhlo minima nebo maxima. Díky tomu jsou hodnoty třídních mediánů pod 2 nebo nad 4 neobvyklé, a pokud se vyskytnou, značí nám jistý problém nebo odchylku. Pro větší přehlednost jsem kromě grafu vložila tabulky s výpočtem a k tomu interpretaci získaných dat.

5.1 Výsledky dotazníkového šetření pro žáky Klima školní třídy

| 1. Dobré vztahy se spolužáky | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-----------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \bar{O} | med | | |
| 1 | 5 | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 3,2 | 4 | min | 1 |
| 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3,5 | 3,5 | med | 4 |
| 3 | 4 | 1 | 5 | 1 | 3 | 2 | 5 | 1 | 5 | 4 | 3,1 | 3,5 | max | 5 |
| 4 | 4 | 1 | 1 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3,7 | 4,5 | | |
| 5 | 5 | 1 | 1 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3,8 | 5 | | |
| \bar{O} | 4,2 | 1 | 1,8 | 2,2 | 3,2 | 4 | 5 | 3,4 | 5 | 4,8 | | | | |
| med | 4 | 1 | 1 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | | | | |

Tabulka 2 – Záznam dotazníkového šetření - Dobré vztahy se spolužáky

Interpretace tabulky 2: Pro první škálu, která má zjistit dobré vztahy se spolužáky, vychází třídní medián 4. U poloviny třídy vychází maximální hodnota mediánu, dva žáci nejnižší hodnotu mediánu a zbylým žákům medián 3 a 4. Nejhůře je označená otázka č. 3, která se týká spolupráce se spolužáky. V celkovém hodnocení vychází škála 1 jako nadprůměrná, vzhledem k ostatnímu hodnocení.

| 2. Spolupráce se spolužáky | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-----------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \bar{O} | med | | |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 5 | 2,6 | 3 | min | 1 |
| 2 | 2 | 3 | 5 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3,1 | 3 | med | 3 |
| 3 | 5 | 3 | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3,1 | 3 | max | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 3 | 1 | 5 | 3 | 1 | 5 | 3 | 4 | 3,5 | 3,5 | | |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3,3 | 3,5 | | |
| \bar{O} | 3,6 | 3,4 | 3 | 2,6 | 3,8 | 3,6 | 2,6 | 2,6 | 2,4 | 3,6 | | | | |
| med | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | | | | |

Tabulka 3 – Záznam dotazníkového šetření Spolupráce se spolužáky

Interpretace tabulky 3: Druhá škála, která se týká spolupráce se spolužáky, je druhá nejhůře hodnocená škála a třídní medián vychází 3. Pouze u jednoho žáka vychází maximální hodnota mediánu, zbytek třídní hodnotí průměrně. Nejhůře hodnocená je otázka č. 1 (Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům).

| 3. Vnímaná opora od učitele | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \emptyset | med | | |
| 1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4,6 | 5 | min | 3 |
| 2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,9 | 5 | med | 5 |
| 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4,8 | 5 | max | 5 |
| 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,9 | 5 | | |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4,4 | 5 | | |
| \emptyset | 4,8 | 4,8 | 5 | 4,8 | 4,4 | 5 | 4,6 | 5 | 4,2 | 4,6 | | | | |
| med | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | | | | |

Tabulka 4 – Záznam dotazníkového šetření Vnímaná opora učitele

Interpretace tabulky 4: Třetí škála vykazuje maximální hodnotu třídního mediánu. Pouze dvou žákům vychází medián 4, zbytek žáků dosahuje maximální hodnoty. Nejhůře hodnocena je otázka číslo 1 (Tomuto učiteli na mě velmi záleží).

| 4. Rovný přístup učitele k žákům | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \emptyset | med | | |
| 1 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 1 | 4 | 4,5 | min | 1 |
| 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4,7 | 5 | med | 5 |
| 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4,4 | 5 | max | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4,8 | 5 | | |
| 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4,2 | 4 | | |
| \emptyset | 4 | 5 | 4,2 | 5 | 4,6 | 4,6 | 4,4 | 4,6 | 4,6 | 3,2 | | | | |
| med | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | | | | |

Tabulka 5 – Záznam dotazníkového šetření Rovný přístup učitele k žákům

Interpretace tabulky 5: Čtvrtá škála též vykazuje maximální hodnotu třídního mediánu. U osmi žáků vychází maximální hodnota mediánu. Dva žáci mají medián 3 a 4. Nejhůře je hodnocena otázka číslo 1 (Tato učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních, nedělá rozdíly).

| 5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-----------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \bar{O} | med | | |
| 1 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 2 | 3,6 | 3 | min | 1 |
| 2 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4,1 | 4,5 | med | 4 |
| 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,6 | 3 | max | 5 |
| 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | | |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4,5 | 5 | | |
| \bar{O} | 3,4 | 4,6 | 3,8 | 3,8 | 4,6 | 4,2 | 3 | 4,2 | 4,6 | 3,4 | | | | |
| med | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 3 | | | | |

Tabulka 6 – Záznam dotazníkového šetření Přenos naučeného mezi školou a rodinou

Interpretace tabulky 6: Pro pátou škálu vychází třídní medián 4. Pouze čtyři žáci vykazují maximální hodnotu mediánu, u jednoho žáka medián 4, zbytek třídy medián 3. Nejhůře hodnocená otázka je otázka číslo 4 (Postupy, které jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma).

| 6. Preference soutěžení ze strany žáků | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-----------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \bar{O} | med | | |
| 1 | 1 | 2 | 4 | 1 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3,4 | 4 | min | 1 |
| 2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 2 | 1 | 2 | 1 | 5 | 3,5 | 4,5 | med | 4 |
| 3 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4,3 | 5 | max | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4,3 | 4,5 | | |
| 5 | 5 | 1 | 5 | 1 | 1 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3,5 | 4,5 | | |
| \bar{O} | 4,2 | 2,6 | 4,6 | 3,4 | 3,6 | 4 | 4,2 | 3,2 | 4,2 | 4 | | | | |
| med | 5 | 2 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | | | | |

Tabulka 7 – Záznam dotazníkového šetření Preference soutěžení ze strany žáků

Interpretace tabulky 7: Hodnota šesté škály vykazuje třídní medián 4. U poloviny žáků dosahuje medián maximální hodnoty. Tři žáci mají medián 4, jeden žák 3 a u jednoho žáka je medián 2. Nejhůře je hodnocena otázka číslo 1 (Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře, jako ostatní).

| 7. Dění o přestávkách | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \emptyset | med | | |
| 1 | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,9 | 1 | min | 1 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 5 | 5 | 2,1 | 1 | med | 3 |
| 3 | 4 | 5 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 5 | 5 | 5 | 3,3 | 3,5 | max | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 | 1 | 4 | 5 | 5 | 4,1 | 5 | | |
| \emptyset | 3,5 | 3,75 | 3,25 | 2 | 2,25 | 1,5 | 1 | 3,25 | 4 | 4 | | | | |
| med | 4 | 4,5 | 3,5 | 1 | 2 | 1,5 | 1 | 3,5 | 5 | 5 | | | | |

Tabulka 8 – Záznam dotazníkového šetření Dění o přestávkách

Interpretace tabulky 8: U sedmé škály je třídní medián 3. Je to nejhůře hodnocená škála. Tři žáci mají nejnižší hodnotu mediánu, u jednoho žáka vychází medián 2, u dvou žáků 2,5 mediánu, pouze dva žáci mají maximální hodnotu mediánu. Nejhůře je hodnocena otázka číslo 1 (Na přestávky se moc netěším).

| 8. Možnost diskutovat během výuky | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \emptyset | med | | |
| 1 | 3 | 4 | 1 | 5 | 3 | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2,6 | 3 | min | 1 |
| 2 | 5 | 5 | 1 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4,1 | 5 | med | 5 |
| 3 | 5 | 4 | 1 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,1 | 5 | max | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4,8 | 5 | | |
| \emptyset | 4,5 | 4,5 | 2 | 5 | 4,25 | 3,25 | 4,5 | 4 | 3,75 | 3,25 | | | | |
| med | 5 | 4,5 | 1 | 5 | 4,5 | 3,5 | 5 | 5 | 4,5 | 3,5 | | | | |

Tabulka 9 – Záznam dotazníkového šetření Možnost diskutovat během výuky

Interpretace tabulky 9: V osmé škále je též dosažena maximální hodnota třídního mediánu. U devíti žáků se medián pohybuje od 3,5 do 5. Pouze jeden žák vykazuje minimální hodnotu mediánu. Nejhůře je hodnocena otázka číslo 1 (Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu).

| 9. Iniciativa žáků | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-----------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \bar{O} | med | | |
| 1 | 1 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 3 | 1 | 5 | 1 | 3,2 | 3,5 | min | 1 |
| 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3,8 | 5 | med | 4 |
| 3 | 1 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 1 | 1 | 3 | 3,4 | 4 | max | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 1 | 4 | 5 | 3 | 3,5 | 4 | | |
| \bar{O} | 3 | 4,5 | 4,5 | 4 | 4,25 | 4,25 | 3 | 1,75 | 3,25 | 2,25 | | | | |
| med | 3 | 4,5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 4 | 3 | 1 | 3,5 | 2,5 | | | | |

Tabulka 10 – Záznam dotazníkového šetření Iniciativa žáků

Interpretace tabulky 10: U deváté škály je třídní medián 4. Pouze jeden žák dosahuje maximální hodnoty mediánu, jeden žák minimální hodnoty mediánu, zbytek třídy se pohybuje od 3 – 4,5 mediánu. Nejhůře hodnocena otázka číslo 1 (Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu, nebo nějakými pokusy).

| 10. Snaha žáků učit se | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-----------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \bar{O} | med | | |
| 1 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 1 | 1 | 3,4 | 3 | min | 1 |
| 2 | 1 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 2 | 3,6 | 4 | med | 4 |
| 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 1 | 5 | 1 | 3 | 3,4 | 3 | max | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,5 | 4,5 | | |
| 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 1 | 5 | 3 | 4 | 3,6 | 3,5 | | |
| 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 2 | 4 | 4,3 | 5 | | |
| 7 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4,3 | 4,5 | | |
| \bar{O} | 4,29 | 4,57 | 4,00 | 4,14 | 4,14 | 3,14 | 3,57 | 5,00 | 2,71 | 3,14 | | | | |
| med | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 3 | 4 | | | | |

Tabulka 11 – Záznam dotazníkového šetření Snaha žáků učit se

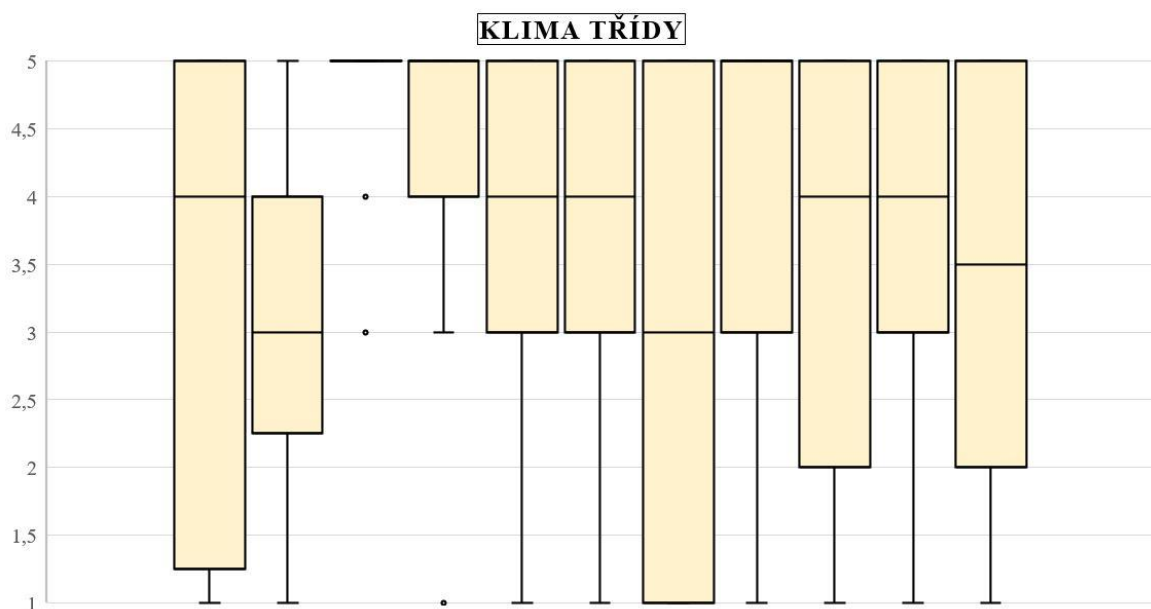
Interpretace tabulky 11: U desáté škály vychází třídní medián 4. U pěti žáků dosahuje maximální hodnota mediánu, tři žáci mají medián 4 a pouze dva žáci mají hodnotu mediánu 3. Nejhůře hodnocena je otázka 1 (Snažím se, aby za mnou byl vidět kus práce). Se stejným průměrem je nejhůře hodnocena otázka 3 (Obvykle dávám pozor hned na začátku hodiny).

| 11. Snaha zalíbit se okolí | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------------|-----|---------|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \emptyset | med | |
| 1 | 3 | 5 | 1 | 5 | 5 | 3 | 5 | 1 | 1 | 2 | 3,1 | 3 | min 1 |
| 2 | 3 | 4 | 1 | 5 | 2 | 3 | 5 | 4 | 1 | 3 | 3,1 | 3 | med 3,5 |
| 3 | 1 | 5 | 1 | 5 | 4 | 3 | 5 | 1 | 5 | 4 | 3,4 | 4 | max 5 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 1 | 5 | 3,8 | 4 | |
| \emptyset | 3 | 4,5 | 2 | 4,5 | 3,75 | 3 | 4,5 | 2,75 | 2 | 3,5 | | | |
| med | 3 | 4,5 | 1 | 5 | 4 | 3 | 5 | 2,5 | 1 | 3,5 | | | |

Tabulka 12 – Záznam dotazníkového šetření Snaha zalíbit se okolí

Interpretace tabulky 12: Poslední jedenáctá škála dosahuje hodnotu 3,5 třídního mediánu. Pouze dva žáci dosáhly maximální hodnoty mediánu, dva žáci minimální hodnoty mediány a ostatní žáci se pohybují na hodnotě 3 – 4,5. Nejhůře hodnoceny jsou první dvě otázky (Říkám spíš to, co chce učitelka slyšet, než to, co si myslí ostatní), (Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci).

Následně je vyhodnocení dotazníku vyobrazeno na krabicovém grafu.



Graf 2 – krabicový graf klima třídy

Interpretace grafu 2: Na následujícím grafu je možné vidět minimální a maximální hodnotu mediánu a třídní mediány vyznačené rovnou čarou na ose. Jako nejvíce pozoruhodné se jeví záznam druhé otázky, kde medián vychází 3 a všichni žáci použili

škálu 1 i 5. U třetí škály, kde vychází medián 5, není vyobrazena krabice a to z důvodu, že horní vous grafu je medián sám. Tečky zobrazují, že žáci u škály 3 označili minimum 3. Jelikož u většiny žáků byla použita ve škále maximální i minimální hodnota. Vychází graf tak trochu netypicky.

| Název škály | Třídní medián | minimum | Maximum |
|--|---------------|---------|---------|
| Dobré vztahy se spolužáky | 4 | 1 | 5 |
| Spolupráce se spolužáky | 3 | 1 | 5 |
| Vnímaná opora od učitele | 5 | 3 | 5 |
| Rovný přístup učitele k žákům | 5 | 1 | 5 |
| Přenos naučeného mezi školou a rodinou | 4 | 1 | 5 |
| Preference soutěžení ze strany žáků | 4 | 1 | 5 |
| Děni o přestávkách | 3 | 1 | 5 |
| Možnost diskutovat během výuky | 5 | 1 | 5 |
| Iniciativa žáků | 4 | 1 | 5 |
| Snaha žáků učit se | 4 | 1 | 5 |
| Snaha zalíbit se okolí | 3,5 | 1 | 5 |

Tabulka 13 – přehled třídních mediánů

Interpretace tabulky 13: V tabulce jsou znázorněny třídní mediány podle názvů jednotlivých škál. Oranžově zbarvené pole znázorňuje nejnižší hodnoty mediánu.

Jak již autorka uvedla, tento dotazník vybrala z důvodu usnadnění žákům hodnotit pomocí škály, ale také z důvodu toho, na kterou oblast se při intervenci zaměřit. Jako velmi kladné zjištění považuje hodnocení třídního učitele, kdy škála Vnímaná opora učitele a Rovný přístup učitele k žákům dosáhl maximální hodnoty třídního mediánu. V tomto případě přisuzuje tento fakt k tomu, že jak již uvedla, většina žáků pochází z nestabilní rodiny a právě vztah k učiteli je jakási jejich kompenzace. S tímto tvrzením souvisí také to, že 90%

třídy je ubytovaná na internátě školy, a proto je jejich vazba s pracovníky školy odlišná od běžných dětí základních škol.

Nejhůře hodnocená je škála Dění o přestávkách, kde žáci uvedli, že se na přestávky netěší a přejí si mít více klidu. Po konzultaci s pracovníky školy se autorce dostalo potvrzení, že většina konfliktu mezi žáky vzniká právě během přestávek. Rozhodla se tedy věnovat tomuto problému a společně s učiteli vymyslet, jak eliminovat tento problém.

Jako druhý nejhorší je hodnocená škála Spolupráce se spolužáky. Ačkoliv u škály Dobré vztahy se spolužáky vyšel třídní medián 4, je pro žáky problematické plnit společné úkoly. Právě s tímto autorka přisuzuje i hodnocení škály Snaha zalíbit se okolí, kde žáci dosáhli minimálního hodnocení u otázky - Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci. Na základě tohoto zjištění chce zaměřit na problematiku spolupráce třídního kolektivu.

Výsledky z dotazníkového šetření autorce přinesli spoustu informací na co intervenci zaměřit a jaké oblasti jsou pro třídu nejvíce problémové. Při předání výsledků třídnímu učiteli společně usoudili, že výsledky vyšly nad jejich očekávání. Práce s kolektivem je tedy zaměřena na spolupráci, dění o přestávkách a práci na upevnění své individuality v kolektivu.

5.2 Intervenční program

V následující kapitole jsou popsány jednotlivé kroky, jak se autorka rozhodla pracovat s kolektivem po předchozím dotazníkovém šetření. Následné kroky a aktivity budou popsány a vysvětleny. Jsou seřazeny podle posloupnosti, jak je autorka aplikovala za sebou. Ke každému kroku intervence je přidáno hodnocení a reakce žáků.

5.2.1 Intervence 1 – Hra provazová lávka

Cíl:

Cílem této aktivity je rozvíjet schopnost žáků spolupracovat, prohloubit jejich vzájemnou důvěru a ohleduplnost.

Časová dotace:

30 minut

Pomůcky:

Stabilní židle

Účast:

Všichni žáci

Realizace:

Září

Postup:

1. Společně s žáky vyrovnáme do jedné řady vedle sebe židle.
2. Necháme žáky, aby si stoupli, kam chtějí vedle sebe (bez bot) na židle.
3. Následně zadáváme žákům instrukce. Jejich úkolem je seřadit se bez předešlé domluvy podle: výšky od nejmenšího po největšího, podle abecedy začínajících písmen křestních jmen, podle věku, podle velikosti bot.
4. Následná reflexe. Jak se vám tato aktivita podařila? Spadl někdo z vás? Přecházeli jste přes někoho s nedůvěrou? Naopak komu jste věřili? Ujal se někdo vedení? Kdo se nejméně zapojil (Šmejkalová a Schmidová, 2012[online])?

Hodnocení:

Po zadání úkolu začal ve skupině panovat chaos. Žáci se snažili (i přes upozornění, že aktivita není na čas) udělat to co nejrychleji. Vzájemná domluva se nedařila, žáci se začali hádat, jeden žák upadl ze židle. Zpočátku autorka nechtěla zasahovat a čekala, kdo se ujme vedení. Při třetím pokusu už se žáci vyměnili poměrně rychle a bez problému. Po aktivitě a následné reflexi, žáci hodnotili úkol velmi kladně. Hru nikdo neznal a přišla jim zábavná. Bohužel nikdo nedokázal reflektovat sám sebe a spíše uváděl, kdo udělal jakou chybu. Společně ale došli k názoru, že příště se musí lépe domluvit a spolupracovat lépe. Závěr tedy hodnotí kladně a aktivita byla prospěšná.

5.2.2 Intervence 2 – Hra malování jednou tužkou**Cíl:**

Spolupráce ve dvojicích, schopnost neverbálně spolupracovat

Časová dotace:

25 minut

Pomůcky:

papíry A4

Účast:

Všichni žáci

Realizace:

Říjen

Postup:

1. Žáky rozdělíme do dvojic tak, jak by si za normálních okolností sami nesedli.
2. Do dvojice v lavici rozdáme jeden papír a jednu pastelku.
3. Žáci mají za úkol nakreslit společně bez mluvení jednou tužkou obrázek dle pokynů učitele: DŮM, KVĚTINA, PES, SLUNCE, UČITELKA
4. Po dokončení obrázků, uděláme ze židlí kruh, žáci, kteří spolu byli ve dvojici, sedí vedle sebe.
5. Dvojice předvedou svoje obrázky ostatním a společně okomentují.
6. Reflexe: Jak jste spokojeni s tím, co jste společně vytvořili? Jak byste ohodnotili vaši spolupráci? Komu šla aktivita lépe? Kdo se ujal vedení? Dodrželi jste, že malování probíhalo bez mluvení (Šmejkalová a Schmidová, 2012[online])?

Hodnocení:

Z počátku vznikl problém, že se žáci nechtěli rozdělit do dvojic podle pokynů učitele. Po domluvě tedy pokyn splnili. Velký problém nastal, když žáci nevydrželi plnit úkol bez mluvení, a tak byli několikrát napomínáni. Jelikož už na začátku u dvou žáků byl velký problém, že mu byl přidělen spolužák, kterého si nevybral, jejich ochota spolupráce byla velmi špatná. Při následné reflexi žáci nevěděli, jak okomentovat postup, jejich vyjadřovací schopnosti jim dělaly problém, v některých případech byla cítit mírná stydlivost. U hodnocení spolupráce většinou každý hodnotil, kdo maloval více a kdo méně. Přesto všichni splnili zadání a obrázek dokreslili. Jejich problém s neverbální komunikací hodnotím jako přiměřený. Aktivita měla za úkol rozdělit oblíbené žáky, kteří se spolu baví nejvíce, se žáky, kteří jsou více mimo kolektiv.

5.2.3 Intervence 3 – problémy během přestávek**Cíl:**

Zlepšit chování žáků během přestávek

Časová dotace:

Po celou dobu výzkumu

Pomůcky:

X

Účast:

Všichni žáci školy

Realizace:

Říjen - prosinec

Společně s třídním učitelem a zástupkyní školy se autorka rozhodla vytvořit program o přestávkách, aby zamezila konfliktům o přestávkách a stereotypní nudě, která na žáky působí negativně. Jelikož žáci na této škole vykazují známky problémového chování, je pro ně velice důležitý režim. O přestávce, která slouží k odpočinku, není určený program pro děti, jejich chování je proto o přestávkách horší.

Postup:

1. Zajistit více pracovníků na dozor o přestávkách.
2. Během přestávky nabídnou dětem různé aktivity. Společně s učiteli jsme vybrali následující řešení: Zapůjčit dětem na přestávky deskové hry, otevřít žákům na přestávku počítačovou učebnu, využít relaxační místnost.
3. Do počítačové místnosti, relaxační místnosti a skladu deskových her zajistit dozor pedagogů.
4. Motivovat žáky k využívání přestávek těmito aktivitami.

Hodnocení:

Tento plán, který autorka společně s pedagogy zrealizovala, hodnotí jako nejvíce prospěšný. Žáci hodnotili tento nápad velmi kladně a stala se pro ně velkou motivací. A to především využití počítačové místnosti, která byla žákům slíbena vždy za dobré chování. Ačkoliv byl ze začátku problém s rozvržením dozorů a ochotou pracovníků k této změně. Nakonec se tato metoda setkala s velmi kladným hodnocením a přinesla spokojenost jak žáků, tak i pedagogů.

5.2.4 Intervence 4 – Tematický den (Desatero pro primární prevenci)

Cíl:

Prevence rizikového chování

Časová dotace:

Tři vyučovací hodiny

Pomůcky:

Preventivní videa od Presafe

Účast:

7 žáků

Realizace:

Listopad

V rámci prevence rizikového chování autorka přihlásila školu do projektu Desatero pro primární prevenci, kterou realizuje spolek Presafe. Jeho činností je vést společnost k prevenci sociálně patologických jevů (kriminality, rizikového chování, závislostí aj.) Ale také zvyšování kompetencí laické i odborné veřejnosti v oblasti bezpečného chování při kontaktu s osobami ohroženými sociálně patologickými jevy. Po přihlášení do projektu bylo poskytnuto 10 preventivních videí a ke každému krátký kvíz na ověření znalostí daného problému.

Postup:

1. Za jednu vyučovací hodinu stihneme shlédnout 2 preventivní videa. Dohromady tedy stihneme 6 výukových videí. Konkrétně shlédneme videa na téma tabák, šikana, sebepoškození, syndrom CAN, poruchy příjmu potravy, alkohol.
2. Po každém videu následuje krátké sdělení dojmů a diskuze,
3. Vyhodnocení jednoduchého kvízu na ověření znalostí.
4. Reflexe: Jak jste se cítili při zhlédnutí videí? Dokážete najít řešení sami? Co je důležité udělat při těchto situacích (Presafe, 2021[online])?

Hodnocení:

U žáků se tento tematický den shledal s úspěchem. Forma promítání je pro ně mnohem lákavější a zajímala je i tato témata. Jelikož každé video poukazovalo na příběh konkrétního

člověka, překvapila ji jejich empatie. Snažila se, aby videa obsahovala konkrétní rizikové chování, které zpracovala při analýze dokumentů. Bohužel u dvou žáků se objevovaly pokusy o snahu zlehčit a zesměšnit konkrétní problém. Tuto reakci autorka očekávala a ostatní ze třídy také. Celkově ale hodnotí tuto aktivitu kladně.

5.2.5 Intervence 5 – Hra přechod řeky

Cíl:

Schopnost spolupracovat a řešit problémy

Časová dotace:

25 minut

Pomůcky:

Větší prostor, žíněnký poskládané do pruhu, kartičky s označením ruky, nebo nohy

Účast:

9 žáků

Realizace:

Listopad

Postup:

1. Pruh žíněnek představuje řeku, přes kterou se musí všichni žáci dostat.
2. Rozdáme dětem kartičky, kde je označeno, kterou končetinou se řeky nesmí dotknout. Část třídy nesmí použít nohy a druhá část ruce.
3. Vyzveme žáky ke spolupráci a necháme prostor k domluvě.
4. Reflexe: Jakým způsobem jste se přes řeku dostali? Jak jste se při tom cítili? Pomohli jste ostatním? Kdo se ujal vedení (Pike, Selby, 2009)?

Hodnocení:

Zpočátku aktivity vznikl konflikt, jelikož čtyři žáci cítili jakousi nespravedlnost, že mají větší hendikep, když nemohou použít nohy. Dokonce se snažili o směnu kartiček mezi sebou. Když se autorce povedlo usměrnit je v této krivdě, začali přemýšlet, jak vymyslet řešení. Dle očekávání nastala při aktivitě hádka. U dvou případů nechut' zapojit se do aktivity. Jelikož je hra více kontaktní, nebylo to všem žákům příjemné. Dva žáci, kteří se vždy snaží o velení, měli negativní narážky na ostatní žáky a snažili se zesměšňovat. Nakonec se podařilo všem

přes řeku dostat. Aktivita byla na spolupráci náročnější a trvala déle než plánovaných 25 minut. Konkrétní nálada v kolektivu odpovídala provedení.

5.2.6 Intervence 6 – Hra abeceda

Cíl:

Zlepšení spolupráce v týmu, tvůrčí přístup ve skupině

Časová dotace:

20 minut

Pomůcky:

X

Účast:

Všichni

Realizace:

Listopad

Postup:

1. Rozdělíme třídu na dvě skupiny.
2. Úkolem každé skupiny je shromáždit v co nejkratším čase předměty, které svým počátečním písmenem zastupují všechna písmena abecedy (A – aktovka, B – banán)
3. Kdo splní rychleji zadání, vyhrává.
4. Reflexe: Kdo našel zajímavější předměty? U kterého písmena jste měli největší problém? Jakou strategii vaše skupina zvolila? Kdo se ujal vedení (Šmejkalová a Schmidová, 2012[online])?

Hodnocení:

Při této aktivitě se ukázala soutěživost spolužáků. Tentokrát autorka nechala žáky, aby se do týmu rozdělili sami, což vedlo k lepší atmosféře a mezi týmy vznikla větší rivalita. Aktivita probíhala během přestávky, takže žáci sháněli věci po celém patře a mezi učiteli. Jako pomůcku dětem přinesla plakát s abecedou. Jelikož se děti rozdělily samy, vznikl silnější a slabší tým, s čímž autorka počítala. U týmu, který se dostal do vedení, byla spolupráce lepší a to především díky žákyni, která nápady zapisovala podle abecedy. Při reflexi pak byla motivací i pro slabší tým, který zhodnotil, že spolupráce mohla být lepší, kdyby nepracovali

jednotlivci. To autorka hodnotí velice kladně. Při kontrole předmětů byla legrace a celá aktivita byla hodnocena nad očekávání.

5.2.7 Intervence 7 – Geometrické obrazce

Cíl:

Rozvíjet schopnost žáků spolupracovat

Časová dotace:

30 minut

Pomůcky:

Šátky na zakrytí očí pro každého žáka

Účast:

10 žáků

Realizace:

Listopad

Postup:

1. Všichni žáci si zaváží oči šátkem. Dáme žákům pokyn, aby se volně rozmístili po prostoru.
2. Postupně zadáváme instrukce. Nejdříve musí žáci vytvořit kruh, poté čtverec, trojúhelník.
3. Pokud žáci splní úkol, upozorníme je, že splnili a že přecházíme k dalšímu obrazci.
4. Reflexe: Jaký tvar obrazce byl nejlehčí a který nejtěžší? Jakou jste zvolili strategii? Kdo se ujal vedení? Jak jste se cítili, se zavázanýma očima (Šmejkalová a Schmidová, 2012[online])?

Hodnocení:

Pro tuto aktivitu autorka zvolila prostor prázdné třídy, aby nedošlo ke zranění. Při zadání obrazce děti nechala spolupracovat a vstupovala pouze, když byl úkol splněn. Překvapilo ji, jak děti zvládaly situaci, kdy měly zavázané oči. Nikdo ze žáků neměl větší problém s touto aktivitou. Při spolupráci se z počátku projevovali hlučně, a proto byl problém s domluvou, což rychle pochopili a ztišili se. Při reflexi dokázali popsat, kde vznikl problém a jak

postupovat příště lépe. Jelikož je to už šestá aktivita na rozvíjení spolupráce, je vidět malé zlepšení při komunikaci. A postupně začíná třída rozdělovat role při různých aktivitách.

5.2.8 Intervence 8 – Aktivita (Předávání dárků)

Cíl:

Pozitivní přístup ke spolužákům, vnímání potřeb ostatních spolužáků

Časová dotace:

30 minut

Pomůcky:

papír, tužky, krabička

Účast:

8 dětí

Realizace:

Prosinec

Postup:

1. Na kousek papíru napíše žák své jméno, složí ho a vloží do krabičky.
2. Promícháme papírky se jmény a každý žák si vylosuje jedno jméno (nemůže mít sebe).
3. Pro spolužáka, kterého si vylosujeme, vymyslíme imaginární dárek, který by ho potěšil, nebo si myslíme, že by mu udělal radost.
4. Necháme prostor na přemýšlení.
5. Postupně každý přečte jméno spolužáka, kterého si vylosoval, jaký dárek mu vymyslel a proč si myslí, že by mu udělal radost.
6. Obdarovaný žák potvrdí, zda se mu dárek líbí.
7. Reflexe: Komu se dárek, který dostal, líbí? Měli jsme problém dárek vymyslet? Napadá vás, jaký dárek by potěšil ostatní (Šmejkalová a Schmidová, 2012[online])?

Hodnocení:

Při vysvětlení pravidel autorka žákům zdůraznila, že nemusí hledět na peníze, ani jestli je možné dárek skutečně zrealizovat a mohou tak vymyslet cokoliv. Byla velmi překvapena, že polovina žáků vybrala dárek, který nebyl materiálně založen. Například zazněla přání jako „Přeju ti, aby se ti uzdravily záda“, nebo „Chtěl bych ti dát dárek, že můžeš navštívit

mamku“. Nálada při této aktivitě byla jiná než u ostatních her a žáci se k sobě chovali velmi ochotně a snažili se opravdu vcítit do ostatních.

5.2.9 Intervence 9 – Aktivita (Elektrický proud)

Cíl:

Spolupráce s ostatními

Časová dotace:

20 minut

Pomůcky:

Provaz, dvě židle

Účast:

6 žáků

Realizace:

Prosinec

Postup:

1. Napneme provaz dlouhý asi 4 metry, do výšky ramen žáka, který je průměrně vysoký.
2. Provaz představuje elektrický drát, kterého se nikdo nesmí dotknout.
3. Úkolem je dostat všechny žáky na druhou stranu přes elektrický drát, ale nelze ho podlézt.
4. Žáci musí vzájemně spolupracovat a pomocí svých sil a dvou židlí, přemístit všechny.
5. Reflexe: Jak se vám podařilo splnit úkol? Jak jste se domluvili ve skupině? Kterou strategii jste zvolili? Kdo se nejvíce snažil pomáhat (Šmejkalová a Schmidová, 2012[online])?

Hodnocení:

Tuto aktivitu autorka hodnotí jako nejtěžší, a právě proto se ji rozhodla dát na závěr intervenčního programu. Jak předpokládala, hned zpočátku nastal problém, kdo půjde jako první a kdo poslední. Každý se snažil prosadit se a dokázat ostatním, že může být více zapojen, protože má sílu. Ačkoliv byli žáci poučeni o bezpečnosti, nastala situace, kdy autorka musela zasahovat a připomínat dětem, aby byli opatrní. I přesto, že na začátku vznikl problém, do aktivity šly děti s chutí a nakonec se úkol povedlo splnit. Jistě nebezpečí při

přelézání bylo pro některé žáky lákavé, a tak při reflexi reagovali velmi pozitivně. Bohužel se sešlo pouze 6 žáků, takže bylo o to složitější aktivitu provést.

5.3 Hodnocení intervence

Na základě dotazníkového šetření autorka intervenci zaměřila na dění o přestávkách a spolupráci třídního kolektivu, která vyšla jako nejvíce problematická. Zlepšit trávení volného času o přestávkách bylo nejvíce obtížné, a to především kvůli zapojení všech pedagogů. Po dobu tří měsíců mohli žáci každý den o velké přestávce využít tři místa pro zábavu během přestávek. Měli tak k dispozici počítačovou učebnu, relaxační místnost, kde mohli využít žíněnky, sedací pytle, žebřiny, gymnastické míče, nebo sklad deskových her, stavebnic. Pro učitele se proto musel vytvořit nový rozvrh na dozory o přestávkách. Hned po zavedení těchto aktivně využitých přestávek byli žáci velmi spokojeni a až na výjimky jej všichni s chutí zkusili. Ačkoliv jako výzkumný vzorek pro evaluaci byla vybrána jen jedna třída, musela autorka spolu s pedagogy tuto aktivitu nabídnout všem žákům. Zástupkyně školy, která tento nápad podpořila a od začátku ho brala jako přínos, se rozhodla, že chce trávení přestávek nechat i po ukončení autorčina výzkumu. Na chodbách je od té doby větší klid. Žáci jsou dle autorčina názoru více spokojeni a mají navíc větší motivaci k práci při hodinách, jelikož jsou aktivity o přestávkách za odměnu. Práce s dětmi, které vykazují známky problémového, rizikového chování je obtížná. O přestávkách i tak vznikají výměny názorů, verbální agresivita, nadměrné upoutávání pozornosti. Přesto autorka hodnotí tento krok jako velmi zdařilý. Žáci mají o přestávkách větší možnost společných zážitků a i změna prostředí třídy je pro ně přínosem.

Pro zlepšení spolupráce autorka zařadila aktivity na zlepšení spolupráce a schopnost řešit problémy v kolektivu. Během těchto aktivit se u žáků velmi jasně rozdělily role, které pro ně byly přirozené. U dvou žáků, kteří dle analýzy dokumentů vykazují nejvíce problémového chování, se při aktivitách, kde je nutná spolupráce s ostatními, ukazuje jejich touha po velení a nadřazenost. Jejich chování bylo negativní, shazovali ostatní spolužáky, snažili se prosadit pouze svůj nápad, vyjadřovali se vulgárně. Kolektiv tak reagoval na jejich chování též negativně a při reflexích je dokonce označil jako nejvíce problémové články, které jim aktivity znepríjemnil a nemohli se tak angažovat více. Autorka oceňuje, že se všech aktivit žáci chtěli účastnit a nikdo neodmítl pracovat. Bohužel bylo velmi problematické, že žáci často chyběli, a tak se nemohli všichni účastnit všech aktivit. Stejně tak bylo obtížné najít čas v rozvrhu pro uskutečnění, a nemohlo ji být poskytnuto více času, aby intervenci

mohla vést podrobněji. I tak si autorka myslí a doufá, že intervence byla přínosem, čímž se chce přesvědčit výstupním dotazníkovým šetřením, které bude popsáno v následující kapitole.

5.4 Výstupní dotazníkové šetření

Pro výstupní šetření evaluační studie autorka zvolila stejný dotazník, díky kterému hodnotí, ve které oblasti došlo u žáků ke zlepšení. Zda se zlepšila spolupráce žáků a dění o přestávkách, kde vyšel nejnižší třídní medián a z toho důvodu byla intervence zaměřena právě na tuto problematiku. Výstupní evaluační dotazník autorka žákům zadala po poslední aktivitě, která proběhla v rámci intervence na začátku prosince. Následuje zjištění, zda došlo ke zlepšení v hodnocení žáků po intervenčním programu.

| 1. Dobré vztahy se spolužáky | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------------------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | $\bar{\emptyset}$ | med | | |
| 1 | 5 | 2 | 1 | 2 | 3 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 3,4 | 4 | min | 1 |
| 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3,5 | 3,5 | med | 4 |
| 3 | 4 | 1 | 5 | 1 | 3 | 2 | 5 | 2 | 5 | 4 | 3,2 | 3,5 | max | 5 |
| 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,5 | | |
| 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,3 | 5 | | |
| $\bar{\emptyset}$ | 4,2 | 2,2 | 2,4 | 2,4 | 3,2 | 4 | 5 | 3,6 | 5 | 4,8 | | | | |
| med | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | | | | |

Tabulka 14 - evaluace Dobré vztahy se spolužáky

Interpretace tabulky 14: Třídní medián zůstává stejný, stejně jako minimální i maximální hodnocení. Dochází však k mírnému zlepšení u dvou žáků, kteří měli před intervencí medián 1. Nejhůře hodnocená otázka, která se týká spolupráce, zůstává stejná.

| 2. Spolupráce se spolužáky | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \emptyset | med | | |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 5 | 2,8 | 3 | min | 1 |
| 2 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3,9 | 4 | med | 3 |
| 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3,8 | 4 | max | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 3 | 2 | 5 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3,6 | 3,5 | | |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3,5 | 3 | | |
| \emptyset | 4,2 | 3,4 | 3,8 | 3,2 | 3,4 | 3,6 | 3,4 | 2,6 | 3,4 | 4,2 | | | | |
| med | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | | | | |

Tabulka 15 – evaluace Spolupráce se spolužáky

Interpretace tabulky 15: U škály spolupráce zůstává třídní medián stejný. Jen jediný žák má maximální hodnocení mediánu. Nejhůře hodnocená otázka č. 1 zůstává opět nejméně hodnocena. Zlepšení ale nastalo u otázky č. 2. (Diskutujeme s ostatními spolužáky, jak řešit úkoly).

| 3. Vnímaná opora od učitele | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \emptyset | med | | |
| 1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4,7 | 5 | min | 3 |
| 2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,9 | 5 | med | 5 |
| 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4,8 | 5 | max | 5 |
| 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,9 | 5 | | |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4,6 | 5 | | |
| \emptyset | 4,8 | 4,8 | 5 | 4,8 | 4,4 | 5 | 5 | 5 | 4,4 | 4,6 | | | | |
| med | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | | | | |

Tabulka 16 – evaluace Vnímaná podpora od učitele

Interpretace tabulky 16: I tato škála zůstává hodnocena stejně, třídní medián dosáhl maximální hodnocení. Změnu nese pouze minimální hodnocení, které před intervencí bylo 1 a po intervenci 3. Nejhůře hodnocená otázka zůstává stejná (Tomuto učitelu na mně velmi záleží).

| 4. Rovný přístup učitele k žákům | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-----------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \bar{O} | med | | |
| 1 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,5 | 5 | min | 3 |
| 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4,7 | 5 | med | 5 |
| 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4,4 | 5 | max | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4,8 | 5 | | |
| 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4,4 | 4,5 | | |
| \bar{O} | 4,4 | 5 | 4,2 | 5 | 4,6 | 4,6 | 4,8 | 4,6 | 4,6 | 3,8 | | | | |
| med | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | | | | |

Tabulka 17 – evaluace Rovný přístup učitele k žákům

Interpretace tabulky 17: Stejně jako u předchozí otázky třídní medián dosáhl maximální hodnocení. Změnu nese pouze minimální hodnocení, které před intervencí bylo 1 a po intervenci 3. Změna nastala u nejhůře hodnocené otázky.

| 5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-----------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \bar{O} | med | | |
| 1 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 2 | 3,6 | 3 | min | 2 |
| 2 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4,1 | 4,5 | med | 4 |
| 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3,6 | 3 | max | 5 |
| 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,5 | | |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4,5 | 5 | | |
| \bar{O} | 3,4 | 4,6 | 3,8 | 3,6 | 4,6 | 4,2 | 3,2 | 4,2 | 4,6 | 3,4 | | | | |
| med | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | | | | |

Tabulka 18 – evaluace Přenos naučeného mezi školou

Interpretace tabulky 18: Třídní medián zůstává stejný, změnilo se minimální hodnocení, které bylo před intervencí 1 a nyní je 2. Nejhůře hodnocená otázka zůstává stejná.

| 6. Preference soutěžení ze strany žáků | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \emptyset | med | | |
| 1 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3,6 | 4 | min | 1 |
| 2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 5 | 3,8 | 4,5 | med | 4 |
| 3 | 2 | 1 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3,8 | 4,5 | max | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4,4 | 4,5 | | |
| 5 | 5 | 2 | 5 | 2 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4,5 | | |
| \emptyset | 3,8 | 2,6 | 4,6 | 3,6 | 4,6 | 4 | 4,4 | 3 | 4,6 | 4 | | | | |
| med | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | | | | |

Tabulka 19 – evaluace Preference soutěžení ze strany žáků

Interpretace tabulky 19: Třídní medián i minimální a maximální hodnocení zůstává stejné. Před intervencí dosáhlo maximálního mediánu pět žáků, při evaluaci pouze 4. Nejhůře hodnocená otázka zůstává stejná.

| 7. Děni o přestávkách | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \emptyset | med | | |
| 1 | 4 | 4 | 4 | 1 | 3 | 5 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2,8 | 3 | min | 1 |
| 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 4 | 3 | 5 | 5 | 2,8 | 2,5 | med | 4 |
| 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 4 | 1 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4,5 | max | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4,3 | 5 | | |
| \emptyset | 3,75 | 3,75 | 3,5 | 3 | 3,5 | 3,25 | 2,75 | 3,25 | 4 | 4 | | | | |
| med | 4,5 | 4,5 | 3,5 | 3 | 3,5 | 3 | 3 | 3,5 | 4,5 | 5 | | | | |

Tabulka 20 – evaluace Děni o přestávkách

Interpretace tabulky 20: Tato škála má jako jediná vyšší třídní medián. Před intervencí byl třídní medián 3, nyní je 4. Stejně tak hodnocení žáků. Před zahájením výzkumu vycházel dvěma žákům medián 1, nyní je nejnižší 3. Tato škála dosáhla lepšího hodnocení.

| 8. Možnost diskutovat během výuky | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \emptyset | med | | |
| 1 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3,2 | 3 | min | 1 |
| 2 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4,3 | 5 | med | 5 |
| 3 | 5 | 4 | 1 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,1 | 5 | max | 5 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4,7 | 5 | | |
| \emptyset | 4,5 | 4,5 | 3,25 | 5 | 4,25 | 3,5 | 4,5 | 4 | 4 | 3,25 | | | | |
| med | 5 | 4,5 | 3,5 | 5 | 4,5 | 3,5 | 5 | 4 | 4,5 | 3,5 | | | | |

Tabulka 21 – evaluace Možnost diskutovat

Interpretace tabulky 21: U této škály nenastala výraznější změna, medián a minimální, maximální hodnota zůstala stejná.

| 9. Iniciativa žáků | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \emptyset | med | | |
| 1 | 2 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 3 | 1 | 5 | 1 | 3,3 | 3,5 | min | 1 |
| 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3,9 | 5 | med | 4 |
| 3 | 1 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 3,5 | 4 | max | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 1 | 4 | 5 | 3 | 3,5 | 4 | | |
| \emptyset | 3,25 | 4,5 | 4,5 | 4 | 4,25 | 4,25 | 3 | 2,25 | 3,25 | 2,25 | | | | |
| med | 3,5 | 4,5 | 4,5 | 5 | 4,5 | 4 | 3 | 2 | 3,5 | 2,5 | | | | |

Tabulka 22 – evaluace Iniciativa žáků

Interpretace tabulky 22: U této škály nenastala výraznější změna, medián a minimální, maximální hodnota zůstala stejná.

| 10. Snaha žáků učit se | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \emptyset | med | | |
| 1 | 5 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 2 | 1 | 3 | 3 | min | 1 |
| 2 | 1 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 2 | 3,7 | 4 | med | 4 |
| 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 1 | 5 | 1 | 3 | 3,4 | 3 | max | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4,5 | 4,5 | | |
| 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3,5 | 3,5 | | |
| 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 2 | 4 | 4,3 | 5 | | |
| 7 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4,4 | 4,5 | | |
| \emptyset | 4,29 | 4,43 | 4,00 | 4,14 | 4,00 | 3,00 | 3,57 | 4,71 | 3,00 | 3,14 | | | | |
| med | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 3 | 4 | | | | |

Tabulka 23 – evaluace Snaha žáků učit se

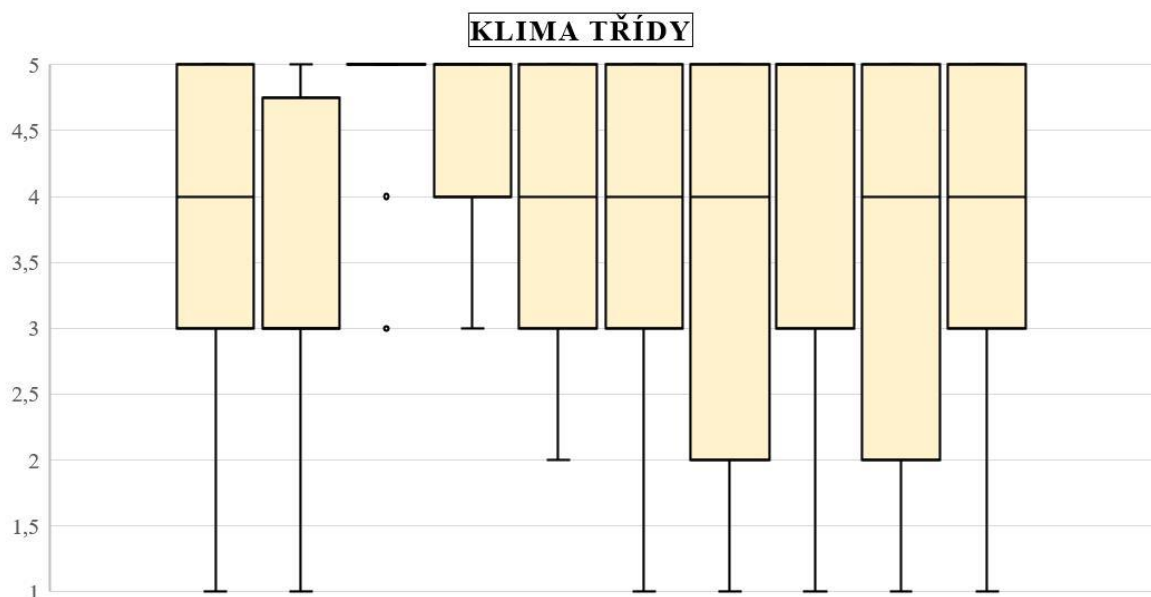
Interpretace tabulky 23: U této škály nenastala výraznější změna, medián a minimální, maximální hodnota zůstala stejná.

| 11. Snaha zalíbit se okolí | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------------|-----|-----|---|
| číslo otázky | žák 1 | žák 2 | žák 3 | žák 4 | žák 5 | žák 6 | žák 7 | žák 8 | žák 9 | žák 10 | \emptyset | med | | |
| 1 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 2 | 1 | 2 | 3,4 | 3 | min | 1 |
| 2 | 3 | 4 | 1 | 5 | 2 | 3 | 5 | 4 | 1 | 3 | 3,1 | 3 | med | 4 |
| 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 1 | 5 | 4 | 3,9 | 4 | max | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 1 | 5 | 3,8 | 4 | | |
| \emptyset | 3,75 | 4,5 | 3 | 4,5 | 3,75 | 3 | 4,5 | 3 | 2 | 3,5 | | | | |
| med | 3,5 | 4,5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 3 | 1 | 3,5 | | | | |

Tabulka 24 – evaluace Snaha zalíbit se okolí

Interpretace tabulky 24: U této škály došlo k mírnému zlepšení. Před intervencí vycházel třídní medián 3,5 a nyní 4. Maximální a minimální hodnota zůstala stejná. Zlepšení nastalo u jednoho žáka, který před intervencí dosáhl minimálního hodnocení a nyní medián 3. Nejhůře hodnocené otázky jsou stejné.

Graf na porovnání třídního klima po evaluaci:



Graf 3 – Evaluace třídního klima

Interpretace grafu 3: Ke zlepšení došlo u sedmé škály Děni o přestávkách, jedenácté škály Snaha zalíbit se okolí. U ostatních škál nedošlo k výrazným změnám, nebo pouze mírným zlepšení. Nejhůře hodnocena je teda škála dvě, třídní medián vychází 3.

Tabulka k porovnání výsledku:

| Porovnání výsledků | Diagnostika | | | Evaluace | | |
|---|-------------|-----|-----|----------|-----|-----|
| | Min | Med | Max | Min | Med | Max |
| 1. Dobré vztahy se spolužáky | 1 | 4 | 5 | 1 | 4 | 5 |
| 2. Spolupráce se spolužáky | 1 | 3 | 5 | 1 | 3 | 5 |
| 3. Vnímaná opora od učitele | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 4. Rovný přístup učitele k žákům | 1 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| 5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou | 1 | 4 | 5 | 2 | 4 | 5 |
| 6. Preference soutěžení ze strany žáků | 1 | 4 | 5 | 1 | 4 | 5 |
| 7. Děni o přestávkách | 1 | 3 | 5 | 1 | 4 | 5 |
| 8. Možnost diskutovat během výuky | 1 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 |
| 9. Iniciativa žáků | 1 | 4 | 5 | 1 | 4 | 5 |
| 10. Snaha žáků učit se | 1 | 4 | 5 | 1 | 4 | 5 |
| 11. Snaha zalíbit se okolí | 1 | 3,5 | 5 | 1 | 4 | 5 |

Tabulka 24 – porovnání výsledků

Interpretace tabulky 24: V tabulce jsou šedě podbarveny škály, ve kterých došlo ke zlepšení.

5.5 Hodnocení evaluace

Po provedení intervence byl žákům znovu zadán stejný dotazník jako před zahájením výzkumu. Po zjištění výsledků evaluačního dotazníku vyšlo na povrch, že stav třídy se změnil jen nepatrně. Intervence byla zaměřena na problematiku dění o přestávkách a spolupráci třídy. Pouze u škály dění o přestávkách se prokázala viditelná změna. Jelikož výzkum byl prováděn na malém vzorku (pouze deset žáků) a časová dotace výzkumu byla pouze 3 měsíce, byla intervence zaměřena především na tato dvě témata. Vzhledem k tomu, že výzkum byl pojat kvalitativně, chtěla by se autorka vyhnout zobecnění a velkým závěrům, protože její očekávání se naplnilo. Velmi kladně hodnotí především problematiku dění o přestávkách, kterou hodnotí kladně i respondenti. Vzhledem k faktu, že přestávky vybízely žáky s rizikovým a problematickým chováním k činnostem, které byly pro ostatní žáky nepříjemné, je po zavedení opatření v rámci intervence velkým přínos i tato drobná změna. Co se týče problematiky spolupráce, přisuzuje autorka stejný stav po evaluaci především krátké časové dotaci a nízké motivaci problémových žáků ve třídě. Drobné zlepšení, které vyšlo v poslední škále, Snaha zalíbit se okolí, je dle autorčina názoru důsledkem spolupráce žáků a společných zážitků při aktivitách v rámci intervence. Žáci se lépe poznali a dosáhli pocitu většího začlenění do kolektivu. I když po výstupním evaluačním hodnocení není prokázán větší úspěch a žáci hodnotili velmi podobně jako na začátku. Považuje i tak autorka práci s kolektivem za přínos.

5.6 Zhodnocení výsledků evaluace vzhledem k výzkumné otázce

V této kapitole se autorka pokusí odpovědět na stanovené výzkumné otázky. První výzkumná otázka zněla, zda ovlivňuje třídní klima a vztahy v kolektivu výskyt rizikového chování. Na základě analýzy dokumentů a anamnéze třídního klimatu, bylo zjištěno, že žáci této třídy vykazují známky rizikového chování a jejich vztahy v kolektivu nejsou proto příznivé. Především u dvou žáků bylo při intervenčním programu jasně vidět, že narušují kázeň ve třídě, snaží se získat velení a urážejí ostatní spolužáky. Žáci, kteří se nemohou snadno prosadit v kolektivu, jsou tímto chováním utlačováni a může vést k vážnějším problémům. Především z pozorování těchto jevů v kolektivu hodnotím, že výskyt rizikového chování ovlivňuje klima vybraného výzkumného vzorku.

Druhá výzkumná otázka zněla, jaká je úspěšnost intervenčních programů ve vybraném třídním kolektivu žáků s rizikovým chováním. Intervence byla provedena na malém výzkumném vzorku deseti žáků vybraného kolektivu a časová dotace výzkumu byla pouze 3 měsíce. Intervence byla zvolena na základě dotazníkového šetření, kde se autorka rozhodla zaměřit intervenci na nejvíce problémově hodnocené oblasti a tou je dění o přestávkách a spolupráce s třídou. Úspěšnost byla měřena stejným způsobem pomocí stejného dotazníku. Z tohoto šetření lze jako úspěšné hodnotit problematiku dění o přestávkách, která se při evaluaci žáků shledala s pozitivním hodnocením. Pro problematiku spolupráce se třídou nenastala výrazná změna. Žáci i přes aplikování intervence se zaměřením na spolupráci hodnotí tuto problematiku stejně, jako před zavedením programu. I přes evaluaci žáků, hodnotí autorka tento program jako přínosný a to především kvůli společným zážitkům během intervence. Časová dotace byla příliš krátká na to, aby se tato problematika mohla zlepšit. S tím související stav žáků, kteří mají různé výchovné, sociální handicap, je práce s nimi složitější, než u žáků běžných škol. Samotná atmosféra školy je napjatá a žáci mají nižší důvěru v ostatní spolužáky, právě proto je pro ně spolupráce a přijetí ostatních obtížná. Úspěšnost intervenčních programů pro vybraný třídní kolektiv, tedy nelze jednoznačně ohodnotit. Na jedné straně se podařilo zlepšit dění o přestávkách, na druhé straně úspěšnost spolupráce se třídou byla nižší.

6 Diskuse, doporučení pro praxi a limity výzkumného šetření

V této kapitole se autorka věnuje omezením zvoleného výzkumu vzhledem k vybranému výzkumnému vzorku a doporučení pro praxi. Ve druhé části se autorka věnuje limitům výzkumného šetření

6.1 Diskuse a doporučení pro praxi

Vybraný výzkumný vzorek (10 žáků), který byl nástrojem pro evaluační studii, byl vybrán kvůli největšímu výskytu rizikového chování. Jelikož je kolektiv takto malém počtu, není možné učinit závěr o úspěšnosti intervenčních programů. Spíše je tento výzkum jakýmsi pilotním projektem pro tvorbu další práce s kolektivem. Velkou problematikou se stal časový plán, jelikož třída nemá zavedené pravidelné třídnické hodiny, musela autorka intervenci aplikovat ve volných hodinách, které se naskytly, a z toho důvodu se nemohla intervenci udělat rozsáhlejší. Navzdory tomu autorce zástupkyně ředitele poskytla čas, aby se mohla intervence zrealizovat ve volných hodinách, nebo v rámci předmětů, které se tematicky hodily do osnov. Autorka považuje tento problém jako poučení a časový plán tak pro příště vymyslí lépe.

Při intervencích se autorka snažila žákům opakovaně vysvětlit, z jakého důvodu realizují tyto aktivity a v čem se jako třída mohou zlepšit. Ačkoliv se žáci aktivně zapojovali do aktivit, s menší chutí se zapojovali do diskusí a reflexí, které byly součástí intervence. V některých případech autorce přišlo, že se jí líbila spíše představa vyhnout se vyučování. I tak hodnotí kladně, že je program bavil a chtěli se zapojit. Ačkoliv motivace ke zlepšení spolupráce a reflexe byla menší.

Nutné je také zmínit, jak probíhalo vyplnění dotazníků. Žáci byli při zadávání dotazníků mrzutí, někteří nesoustředění. I přesto považuje autorka výsledky jako relevantní vzhledem k názoru třídní učitelky, která kolektiv dobře zná a s výsledky se ztotožňovala. Zpětně by autorka zvolila spíše kratší dotazník, i přes výhodu hodnocení pomocí škál, žáci museli dotazník číst, což je pro některé obtížné, vzhledem ke specifickým poruchám učení. Dotazník byl jen velmi jednoduchým nástrojem, poskytujícím pouze omezené údaje. Je třeba počítat na možná zkreslení dat ze strany administrovaných.

Výzkum byl velkým přínosem pro autorčinu budoucí praxi. Jako netypické hodnotí výzkumné šetření klimatu, se kterým se za své působení na škole ani jako žák nikdy nesešla a přijde jí to jako skvělý nástroj prevence proti rizikovému chování. Dnes již

existuje mnoho dotazníků na diagnostiku třídního kolektivu a každý je může využívat. Dalším přínos pro autorčinu praxi je také práce s kolektivem a realizování aktivit se třídou, které chce v budoucnu využívat ať už na půdě školy, nebo v rámci škol v přírodě, adaptačních kurzů apod. Jelikož autorka výzkum realizovala na škole dle §16 odstavce 9 školského zákona pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kde se mohla setkat s dětmi s různými typy diagnóz. Je důležité zmínit, že ke každému žákovi této školy je nutno přistupovat individuálně. Práce s těmito žáky je časově i metodicky náročná a na každého žáka působí něco jiného. Je tedy obtížné pracovat na této škole s kolektivem, protože každý z nich prošel jiným procesem. V první řadě by autorka uvážila spíše individuální intervenci a to především pro žáky, kteří při skupinových aktivitách nedokázali vyhodnotit situaci a kazili ostatním spolužákům jejich snahu.

Jako další doporučení pro tento vybraný třídním kolektiv, by autorka doporučila zařadit pravidelné třídnické hodiny, kde by žáci mohli pravidelně pracovat na spolupráci, zlepšit se v diskusích a především prohloubit vztahy.

6.2 Limity výzkumného šetření

Při realizaci výzkumného šetření byly zjištěny některé limity výzkumného šetření, ke kterým mohlo dojít vzhledem k charakteru výzkumného šetření. A to jak ze strany výzkumníka a respondentů, tak na straně metodiky výzkumného šetření a na straně zkoumané reality.

Limity ze strany výzkumníka

Evaluační studie byla pro autorku první zkušeností s výzkumným šetřením vůbec. Zároveň autorka poprvé realizovala diagnostiku třídy a zároveň následné plánování a realizaci intervence. Limitem zároveň mohla být krátká časová dotace, kterou autorka zvolila.

Limity ze strany respondentů

Limitem ze strany respondentů bylo vyplňování standardizovaných dotazníků a to především z důvodu specifické poruchy učení, kterou mají někteří žáci diagnostikovanou. Zároveň z důvodu specifických poruch chování, která mohla zapříčinit nižší koncentraci a nižší aktivitu při intervencích.

Limity na straně metodiky výzkumného šetření

Ke sběru dat byl použit standardizovaný dotazník, který respondenti hodnotili pomocí škály od 1 do 5. Nebylo zde dostatek prostoru pro doplnění jejich informací. Na evaluační studii byla zvolena krátká časová dotace, což zapříčinilo menší úspěšnost intervenčních programů.

Limity straně zkoumané reality

V této oblasti může být limitem, že výzkumné šetření je validní pouze pro vybraný kolektiv vybrané Základní školy, kde autorka výzkumně působila.

ZÁVĚR

Diplomovou prací se autorka rozhodla věnovat intervenčním programům pro žáky s rizikovým chováním. V rámci výzkumného šetření se pokusila zjistit, jak ovlivňuje třídní klima a vztahy v kolektivu výskyt rizikového chování a jaká je úspěšnost intervenčních programů ve vybraném třídním kolektivu žáků s rizikovým chováním. Dle výzkumného šetření může autorka potvrdit, že rizikové chování ovlivňuje třídní kolektiv. A na základě tohoto tvrzení může říci, že diagnostika třídního klimatu může být příznivým nástrojem pro prevenci rizikového chování. V kolektivu, který opakovaně prožívá negativní pocity, může docházet k nárůstu problému rizikového chování.

S tím souvisí včasná diagnostika třídního kolektivu a určení účinné intervence, která navazuje na druhou výzkumnou otázku. Ačkoliv byla zvolena krátká časová dotace výzkumu, která limituje možnosti vyvozování všeobecných závěrů, výsledky výzkumného šetření ukazují, že pomocí intervence je možné ovlivnit některé negativní jevy v kolektivu, ale je potřeba počítat s určitými omezeními.

Práce s těmito dětmi je náročná, lidově řečeno „běh na dlouhou trať“, v tomto oboru je třeba stanovovat menší cíle. Ačkoliv výsledky výzkumu nejsou nějak zvlášť závratné, realizace výzkumu pro autorku byl velkým přínosem pro budoucí praxi. A nezdary, které během výzkumu nastaly, pro ni budou inspirací a zkušeností.

REFERENČNÍ SEZNAM

Literární zdroje

1. ANDRLOVÁ, Kateřina, Eva MAIEROVÁ, Klára MYŠÁKOVÁ, Marek GREPL a Františka CHOVANCOVÁ. Krátká intervence pro uživatele konopí. Praha: Úřad vlády České republiky, Sekretariát rady vlády pro koordinaci protidrogové politiky, [2016]. Metodika (Úřad vlády České republiky). ISBN 9788074401374.
2. BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal, ed. Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie. Praha: Sdružení SCAN, c2010. ISBN 9788087258477.
3. BLINKA, Lukáš. Online závislosti: jednání jako droga? : online hry, sex a sociální sítě: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 9788021079755.
4. BOĐOVÁ, Veronika, Miluše HUTYROVÁ a Michal RŮŽIČKA. Možnosti intervence u osob se specifickými poruchami chování a poruchami chování 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 9788024437231.
5. CLARKE, Alan. Evaluation research: An introduction to principles, methods and practice. Sage, 1999.
6. CONOR Mc Guckin a Lucie CORCORAN. Cyberbullying: Where Are We Now? A Cross-National Understanding. Basel, Switzerland: Societies, 2017. ISBN 9783038423102.
7. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. ISBN 807178303x.
8. HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, ed. Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073670925.
9. HUTYROVÁ, Miluše, Michal RŮŽIČKA a Jan SPĚVÁČEK. Prevence rizikového a problémového chování. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 9788024437255.
10. HUTYROVÁ, Miluše, Michal RŮŽIČKA a Jan SPĚVÁČEK. Úvod do speciální pedagogiky osob s psychosociálním ohrožením a narušením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 9788024437262.
11. HORA, Ondřej, Miroslav SUCHANEC a Martin ŽIŽLAVSKÝ. Evaluační výzkum. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 9788021068865.

12. CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024753263.
13. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024753263.
14. JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. Psychologie školní šikany. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 9788024729923.
15. JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 9788024437309.
16. KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ. Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví. Praha: Triton, 2014. ISBN 9788073877934.
17. KOHOUT, Roman a Radek KARCHŇÁK. Bezpečnost v online prostředí. Karlovy Vary: Biblio Karlovy Vary, 2016. ISBN 9788026095439.
18. KOLÁŘ, Michal. Bolest šikanování. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670143.
19. KOLÁŘ, Michal. Nová cesta k léčbě šikany. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073678715.
20. KOLÁŘ, Michal. Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 8071781231.
21. KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 8071789658
22. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. Klima školní třídy: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
23. MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024753096.
24. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073678258.
25. MIOVSKÝ, Michal, Anna AUJEZKÁ, Iva BUREŠOVÁ, et al. Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 9788074223945.

26. MIOVSKÝ, Michal, Tereza ADÁMKOVÁ, Miroslav BARTÁK, et al. Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 9788074223938.
27. MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al. Prevence rizikového chování ve školství. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 9788074223921.
28. MIOVSKÝ, Michal, Roman GABRHELÍK, Miroslav CHARVÁT, Lenka ŠŤASTNÁ, Lucie JURYSTOVÁ a Veronika MARTANOVÁ. Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 9788074223952.
29. MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al. Prevence rizikového chování ve školství. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 9788074223921.
30. NEŠPOR, Karel. Návykové chování a závislost. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672676.
31. OLIVAS Raul Navarro. Family, Bullying and Cyberbullying. 2019. Spain: Universidad de Castilla-La Mancha. ISBN N 9783039210800.
32. PEDAGOGICKÉ ASPEKTY. 2017. Slezská univerzita v Opavě. ISBN 9788075102352.
33. PIKE, Graham a David SELBY. Cvičení a hry pro globální výchovu 2. Vyd. 2. Přeložil Milan CAHA. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676308.
34. RŮŽIČKA, Michal a Martin Dominik POLÍNEK. Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky: učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů. Olomouc: P-centrum, c2013. ISBN 9788090537712.
35. SLABÝ, Martin. Smysl života, nezdolnost a závislost na alkoholu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978802445063.
36. SKOPALOVÁ, Jitka a Kamil JANIŠ. Profesionální připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji I
37. SMAHEL, D., MACHACKOVA, H., MASCHERONI, G., DEDKOVA, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online.
38. SOBOTKOVÁ, Veronika. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 9788024740423.

39. ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ Klára, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 9788073673130.
40. THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146.
41. VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026202257.
42. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie Dětství a dospívání. 2012. ISBN 9788024621531.
43. VALENTA, Milan. Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206026.
44. VODÁČKOVÁ, Daniela. Krizová intervence. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026202127.

Elektronické zdroje

1. Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD) [online]. Úřad vlády České republiky, 2020 [cit. 2021-10-15]. ISSN 2336-8241. Dostupné z: https://www.drogy-info.cz/data/obj_files/33292/1057/Zaostreno%202020-05_ESPAD%202019.pdf
2. HOFERKOVÁ, Stanislava a Václav BĚLÍK. Záškoláctví jako forma rizikového chování chování českých adolescentů: vybrané výsledky výzkumi. Www.prohuman.sk [online]. 2017 [cit. 2021-10-7]. Dostupné z: <https://www.prohuman.sk/pedagogika/zaskolactvi-jako-forma-rizikoveho-chovani-ceskych-adolescentu-vybrane-vysledky-vyzkumu>
3. HRUBÁ, Drahoslava, Ludmila ZACHOVALOVÁ a Jindřich FIALA. Hodnocení stupně závislosti u dětských a mladistvých kuřáků. Hygiena. Praha: ČLS JEP, 2003, roč. 48, č. 1, s. 42-50. ISSN 1210-7840.
4. KOPEČEK, Pavel. Prevence rizikového chování středoškolské mládeže. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2018, 76 s. (86 413). Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/42231>. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Šalenová, Eva.
5. LUBASOVÁ, T., Charvát, M., & Taranzová, K. (2019). Obsahová analýza minimálních preventivních programů základních škol se zaměřením na témata sexuální výchovy. Psychologie a její kontexty, 10(2), 67–81. Dostupné z: <https://doi.org/10.15452/PsyX.2019.10.0014>

6. Pedagogicko psychologická poradna Plzeň: KPZ Plzeň [online]. 2009 [cit. 2021-10-6]. Dostupné z: <http://www.kapezet.cz/index.php?object=General&articleId=43&leveMenu=0>
7. Policie ČR. Statistika kybernetické kriminality za rok 2019. Wwww.e-bezpečí.cz [online]. 2020 [cit. 2021-10-7]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/z-jinych-webu/1749-statistika-kyberneticke-kriminality-za-rok-2019>
8. ŠMEJKALOVÁ a Schmidová. Třída v pohodě: Aktivita pro podporu dobrých vztahů mezi žáky. Wwww.inkluzivníškola.cz [online]. 2012 [cit. 2021-11-23]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/napadnik_scio_0.pdf
9. VÁCLAVOVÁ, Petra a Miluše STEHLÍKOVÁ. INTERVENČNÍ PROGRAM: postupy při řešení problematických vztahů v třídních kolektivech. Wwww.prev-centrum.cz [online]. [cit. 2021-10-6]. Dostupné z: <https://adoc.pub/intervenni-program-postupy-pi-eeni-problematickych-vztah-v-t.html>
10. www.drogy.cz [online]. Praha: Foundation for a Drug-Free World, 2009 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.drogy.cz/marihuana>
11. Wwww.presafe.cz: Projekt č. 2280/2021-3 [online]. [cit. 2021-11-24]. Dostupné z: <https://presafe.cz/desatero-primarni-prevenci/>

Legislativa

1. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č. j.: 21291/2010-28)

SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Tabulky

Tabulka 1 – Analýza dokumentů

Tabulka 2 – Záznam dotazníkového šetření dobré vztahy se spolužáky

Tabulka 3 – Záznam dotazníkového šetření spolupráce se spolužáky

Tabulka 4 – Záznam dotazníkového šetření vnímaná opora učitele

Tabulka 5 – Záznam dotazníkového šetření rovný přístup učitele k žákům

Tabulka 6 – Záznam dotazníkového šetření přenos naučeného mezi školou a rodinou

Tabulka 7 – Záznam dotazníkového šetření preference soutěžení ze strany žáků

Tabulka 8 – Záznam dotazníkového šetření dění o přestávkách

Tabulka 9 – Záznam dotazníkového šetření možnost diskutovat během výuky

Tabulka 10 – Záznam dotazníkového šetření iniciativa žáků

Tabulka 11 – Záznam dotazníkového šetření snaha žáků učit se

Tabulka 12 – Záznam dotazníkového šetření snaha zalíbit se okolí

Tabulka 13 – Přehled třídních mediánů

Tabulka 14 – Evaluace dobré vztahy spolužáků

Tabulka 15 – Evaluace spolupráce se spolužáky

Tabulka 16 – Evaluace vnímaná opora od učitele

Tabulka 17 – Evaluace rovný přístup učitele k žákům

Tabulka 18 – Evaluace přenos naučeného mezi školou a rodinou

Tabulka 19 – Evaluace preference soutěžení ze strany žáků

Tabulka 20 – Evaluace dění o přestávkách

Tabulka 21 – Evaluace možnost diskutovat

Tabulka 22 – Evaluace iniciativa žáků

Tabulka 23 – Evaluace snaha žáků učit se

Tabulka 24 – Evaluace snaha zalíbit se okolí

Tabulka 25 – Porovnání výsledků

Grafy

Graf 1 – Záznam o kriminalitě na internetu

Graf 2 – krabicový graf klima třídy

Graf 3 – Krabicový graf evaluace klima třídy

SEZNAM ZKRATEK

SRCH – D Syndrom rizikového chování v dospívání

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SVP – Středisko výchovné péče

PPP – Pedagogicko psychologická poradna

ESPAD - Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách

MPP – minimální preventivní program

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – dotazník pro žáky Klíma školní třídy

Moje odpovědi se týkají (jméno učitele nebo učitelky),
který/která v naší třídě vyučuje (jméno předmětu).

U všech následujících faktorů je používaná škála:

| 1 Nesouhlasím | 2 spíše nesouhlasím | 3 těžko rozhodnout | 4 spíše souhlasím | 5 souhlasím |
|------------------|------------------------|-----------------------|----------------------|----------------|
|------------------|------------------------|-----------------------|----------------------|----------------|

Dobré vztahy se spolužáky

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/ kamarádek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Spolupráce se spolužáky

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/ učitelka předložil/ předložila. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Vnímaná opora od učitele

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Tomuto učitelí/Této učitelce na mně velmi záleží. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Tento učitel/Tato učitelka se mi snaží pomáhat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Tento učitel/Tato učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Tento učitel/Tato učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Tento učitel/Tato učitelka se se mnou baví, nepřehlíží mě. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Rovný přístup učitele k žákům

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Tento učitel/Tato učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Tento učitel/Tato učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Tento učitel/Tato učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Když se mi něco podaří, tento učitel/tato učitelka mě pochválí stejně jako spolužáky. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Přenos naučeného mezi školou a rodinou

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Co jsem se naučil/a v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Preference soutěžení ze strany žáků

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Rád soutěžím se svými spolužáky. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Jsem rád, když se dozvím, jestli mi práce daří lépe než většině mých spolužáků. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Dění o přestávkách

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. O přestávkách si často přeji víc klidu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Dále pokračují volitelné faktory – budou závislé na tom, zdali je bude chtít škola prověřit (dozvědět se postoje žáků k otázkám obsaženým ve faktorech). Informace, které faktory škola využije, se budou získávat v „Prostředí pro uzpůsobení dotazníku Klima školní třídy podmínkám školy“.

Možnost diskutovat během výuky

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. U tohoto učitele/této učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ní/m během hodiny. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Tento učitel/Tato učitelka se mě ptá, co si myslím. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Tohoto učitele/Této učitelky se mohu během hodiny na cokoliv zeptat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Iniciativa žáků

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Když nám dá učitel/učitelka složitější problém, snažím se zjistit si sám/sama odpověď. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Snaha žáků učit se

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Obvykle dávám pozor hned od začátku hodiny. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Víím, co se chci v tomto předmětu naučit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Při vyučování v tomto předmětu dávám pozor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. V tomto předmětu se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Víím, jak moc musím pracovat, abych předmět úspěšně zvládl/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Snaha zalíbit se okolí

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Říkám spíš to, co chce učitel/učitelka slyšet, než to, co si doopravdy myslím. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám/sama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANOTACE

Diplomová práce pojednává o intervenčních programech pro žáky s rizikovým chováním. Je členěna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zabývá intervenčními programy, rizikovým chováním a jeho prevencí, charakteristikou mladšího a staršího školního věku. Empirická část obsahuje cíl práce a výzkumný design, interpretaci výzkumného šetření diplomové práce, diskuzi pro praxi. Cílem výzkumného šetření je evaluační studie vybraného třídního kolektivu. Diagnostika třídního kolektivu, následná intervence se zaměřením na problematiku zjištěnou dotazníkovým šetřením. Na závěr výstupní dotazníkové šetření a zhodnocení úspěšnosti intervenčního programu. Výzkum byl realizován na základní škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

ANNOTATION

The diploma thesis deals with intervention programs for students with risky behavior. It is divided into theoretical and empirical part. The theoretical part deals with intervention programs, risk behavior and its prevention, the characteristics of younger and older school age. The empirical part contains the aim of the work and research design, interpretation of the research of the diploma thesis, discussion for practice. The aim of the research is an evaluation study of a selected class team. Diagnosis of the class team, subsequent intervention focusing on the issues identified by the questionnaire survey. Finally, the output questionnaire survey and evaluation of the success of the intervention program. The research was carried out at a primary school for pupils with special educational needs.

Klíčová slova (česky):

Intervenční program, rizikové chování, problémové chování, prevence, intervence, evaluační studie, třídní klima, psychosociální klima, škola pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Key words (in English):

Intervention program, risk behavior, problem behavior, prevention, intervention, evaluation study, class climate, psychosocial climate, school for pupils with special educational needs.