

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora vztahů mezi žáky na vybrané ZŠ v rámci nespecifické primární  
prevence

Support of relations between pupils at selected elementary schools within the  
framework of non-specific primary prevention

Pavla Bortová

Vedoucí práce: PhDr. Magdaléna Richterová, PhD.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Pedagogika se sdruženým studiem Matematika se zaměřením na  
vzdělávání

Rok odevzdání 2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Podpora vztahů mezi žáky na vybrané ZŠ v rámci nespecifické primární prevence potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

5. 7. 2024

Chtěla bych především poděkovat své vedoucí práce PhDr. Magdaléně Richterové, PhD. za velikou ochotu, trpělivost, vstřícnost a cenné rady při psaní této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat svému manželovi a malému synovi za velikou podporu, kterou mi během celého studium věnovali.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá nespecifickou primární prevencí rizikového chování na vybrané základní škole, přičemž se mimo jiné zabývá vzájemnými vztahy mezi žáky. Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda vybraná škola v rámci nespecifické primární prevence záměrně podporuje vztahy žáků napříč celou školou. Práce zkoumá, jakými prostředky vedení školy podporuje pozitivní vztahy mezi žáky. Práce se dále zabývá vnímáním celkového klimatu školy a vzájemných vztahů samotnými žáky. Teoretická část objasňuje základní pojmy jako rizikové chování a jeho prevence, klima školy a třídy, roli metodika školní prevence a třídního učitele. Teoretická část se také zaměřuje na typické vzorce vztahů mezi žáky v průběhu středního a staršího školního věku, do kterého spadají respondenti dotazníkového šetření. Práce je zpracována jako případová studie. Praktická část zahrnuje dotazníkové šetření, které se zabývá tím, jak děti na konkrétní škole vnímají školní klima, školní akce a příležitosti pro budování vzájemných vztahů. Následně proběhl rozhovor s ředitelkou školy a školní metodičkou prevence nad výsledky dotazníku. Na základě získaných dat byly zodpovězeny výzkumné otázky. Výsledky práce ukazují, že škola aktivně využívá různé preventivní programy, školní akce a adaptační kurzy k posilování dobrých vztahů mezi žáky. Celkově tato práce přispívá k porozumění významu nespecifické primární prevence a poskytuje zpětnou vazbu pro další rozvoj preventivních aktivit na škole.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Rizikové chování, nespecifická primární prevence, vztahy mezi žáky, klima školy, klima třídy

## **ABSTRACT**

The bachelor's thesis focuses on nonspecific primary prevention at a selected elementary school, specifically addressing the relationships among pupils. The aim of this bachelor's thesis was to determine whether the selected school deliberately supports pupils relationships across the entire school as part of nonspecific primary prevention. The thesis examines the means by which the school administration promotes positive relationships among pupils. Additionally, the work explores how students perceive the overall school climate and their mutual relationships. The theoretical part clarifies key concepts such as risky behavior and its prevention, the climate of the school and classroom, and the roles of the school prevention specialist and class teacher. It also focuses on typical patterns of relationships among pupils during middle and upper school age (9-15 years old), which correspond to the ages of the survey respondents. The thesis is structured as a case study. The practical part includes a questionnaire survey that investigates how children at the specific school perceive the school climate, school events, and opportunities for building mutual relationships. This was followed by interviews with the school principal and the school prevention specialist about the questionnaire results. Based on the collected data, research questions were answered. The findings show that the school actively employs various preventive programs, school events, and adaptation courses to strengthen good relationships among students. Overall, this thesis contributes to the understanding of the importance of nonspecific primary prevention and provides feedback for the further development of preventive activities at the school.

## **KEYWORDS**

Risk behavior, nonspecific primary prevention, pupil relationships, school climate, classroom climate

## Obsah

Úvod .....	8
1 Teoretická část .....	10
1.1 Rizikové chování .....	10
1.1.1 Formy rizikového chování .....	11
1.1.2 Teorie problémového chování R. Jessora .....	12
1.1.3 Dělení rizikových a ochranných faktorů dle oblastí .....	13
1.1.4 Vrstevnické vztahy ve školním prostředí jako ochranný faktor .....	15
1.2 Prevence rizikového chování .....	18
1.2.1 Primární prevence rizikového chování .....	19
1.2.2 Specifická primární prevence .....	19
1.2.3 Nespecifická primární prevence .....	20
1.2.4 Role školy v primární prevenci .....	22
1.2.5 Minimální preventivní program (též školní preventivní program) .....	23
1.2.6 Preventivní programy a znaky efektivních preventivních programů .....	23
1.2.7 Organizační rámec primární prevence rizikového chování v ČR .....	26
1.2.8 Školní metodik prevence .....	27
1.2.9 Role třídního učitele v prevenci .....	28
1.3 Preventivní vliv vybraných aktivit na dané škole .....	30
1.3.1 Školní parlament .....	30
1.3.2 Školní časopis .....	31
1.3.3 Peer program – Projekt SPOLU .....	32
1.3.4 Moje stopa ve škole .....	32
1.3.5 Škola v přírodě .....	33
1.3.6 Adaptační kurzy .....	33

1.4	Klima školy a klima třídy .....	35
1.4.1	Klima školy .....	35
1.4.2	Školní třída .....	39
1.4.3	Klima třídy.....	39
1.5	Školní věk.....	45
1.5.1	Střední školní věk .....	45
1.5.2	Starší školní věk .....	47
2	Praktická část.....	49
2.1	Metody výzkumu.....	49
2.2	Výzkumný vzorek .....	50
2.3	Předvýzkum.....	50
2.4	Cíl výzkumu .....	50
2.5	Výsledky dotazníkového šetření.....	51
2.5.1	Výzkumné šetření.....	51
2.5.2	Výzkumná otázka: Jaké panuje dle žáků ve škole klima?.....	52
2.5.3	Výzkumná otázka: Jaké mají žáci mezi sebou vztahy a ovlivnil adaptační kurz klima ve třídě? .....	56
2.5.4	Výzkumná otázka: Jaké školní akce žáky ovlivnily/zaujaly a jak vnímají jejich důležitost? .....	63
2.5.5	Interpretace výsledků dotazníku.....	68
2.6	Polostrukturované rozhovory .....	70
2.6.1	Rozhovor se školní metodičkou prevence .....	70
2.6.2	Rozhovor s ředitelkou školy .....	72
2.6.3	Shrnutí rozhovorů.....	73
2.6.4	Interpretace výsledků rozhovorů .....	74

Závěr.....	77
Seznam použitých informačních zdrojů .....	79
Internetové informační zdroje .....	82
Zdroje obrázků.....	84
Příloha – dotazník pro žáky .....	85



## Úvod

Vzhledem ke skutečnosti, že děti tráví ve škole nespočet hodin svého života, je důležité se zabývat kvalitou času, který zde tráví a vzájemnými vztahy mezi žáky. Vliv klimatu školy na práci žáků i pedagogického sboru je nepopiratelný. Ovlivňuje formu i kvalitu výuky i celého dění ve škole. Pozitivní klima podporuje motivaci i chuť žáků učit se novým věcem a pedagogům umožňuje vstřícnější chování a prostor pro kvalitní práci.

Během studia na fakultě jsem měla příležitost učit na jedné pražské základní škole, kde mne zaujalo pozitivní klima školy a vzájemný vztah žáků ve třídách i napříč celou školou. Zajímalo mne, zda jde o můj subjektivní dojem, nebo zda vedení školy záměrně vytváří příležitosti k budování pozitivních vztahů mezi žáky.

Vybraná škola se nachází v pražských Vršovicích a navštěvuje ji přibližně 500 žáků 1. a 2. stupně. Škola nabízí také přípravnou třídu a pro děti prvního až třetího ročníku družinu. Školní budova je složena ze dvou křídel propojených tělocvičnou a školním sálem. Oba stupně jsou tedy odděleny, i přesto se žáci obou stupňů velmi dobře navzájem znají. Zajímalo mne, jakým způsobem se žáci mezi sebou seznamují i mimo prostředí svých tříd.

Podpora vzájemných vztahů spadá pod rámec nespécifické primární prevence. Nespécifická prevence se zaměřuje se na zdravý životní styl, dobré mezilidské vztahy a podporu odolnosti jedince proti rizikovým faktorům. Nespécifická prevence tvoří samotný základ prevence, protože podporuje vhodné využívání volného času a předchází tak vzniku rizikového chování.

Teoretická část této práce se zaměřuje na vysvětlení základních pojmů a jejich významu, konkrétně rizikového chování a jeho prevence, školního klimatu a klimatu třídy. Dále se zabývá rolí metodika školní prevence a metodami, kterými mohou i učitelé určité oblasti ovlivňovat. V této části je také charakterizováno vývojové období středního a staršího školního věku, které odpovídá věkové skupině respondentů dotazníkového šetření. Na závěr jsou stručně popsány školní akce, projekty a aktivity, jež jsou součástí preventivních programů.

Pro praktickou část byl zvolen kvantitativně-kvalitativní výzkum, který proběhl na vybrané základní škole. Cílem této bakalářské práce je zjistit, zda vybraná škola vědomě podporuje

vztahy žáků nejen ve třídě, ale i napříč školou. Práce zkoumá, zda vedení školy vědomě usiluje o kvalitní a přátelské vztahy ve škole, nebo se všechno děje mimoděk a dobré vztahy jsou jen výsledkem iniciativy žáků nebo mimoškolních aktivit. Praktická část se zabývá také prostředky, kterými vedení školy podporuje pozitivní vztahy mezi žáky. V praktické části budou uvedeny cíle výzkumného šetření, metodologie výzkumu a charakteristika výzkumného vzorku respondentů. V rámci výzkumného šetření byl zadán a vyhodnocen dotazník žáků 4.–9. ročníku. Poté proběhly polostrukturované rozhovory s ředitelkou školy a školní metodičkou prevence nad odpověďmi žáků.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Rizikové chování

K vysvětlení pojmu prevence rizikového chování je potřeba popsat nejprve rizikové chování. Rizikovým chováním se zabývá více oborů jako jsou pedagogika, psychologie, sociologie, medicína a další.

Rizikové chování jsou dle Miovského (2015a) vzorce chování, které ohrožují nejen jedince ale i společnost ve zdravotních, sociálních, výchovných a dalších oblastech.

Širůčková (In Miovský, 2015b) uvádí, že riziko může být reálné nebo jen předpokládané, nebavíme se však o nějakém probíhajícím patologickém chování. Patologické chování stále ještě nevzniklo, zatím jsme v období, kdy se může vyvinout.

Aby nedošlo k nedorozumění, ve starší literatuře lze najít termín sociálně patologické jevy. Aktuální strategie primární prevence MŠMT (od roku 2010) jej však nahrazuje za takzvané „jemnější“ pojem rizikové chování ve snaze předejít stigmatizaci a progresi nežádoucího chování.

Pokud žákovu chování označíme za patologické, nálepkujeme jej. Daná nálepka jej pak provází v dalším vývoji. Stigma, které tím vzniká, může významně ovlivnit jeho další vývoj i sociální chování, a existuje vysoké riziko, že pod tíhou této nálepky bude v daném nevhodném chování pokračovat. (Hadj Moussová & Duplinský, 2007)

Tímto přístupem se moderní školní prevence snaží předejít odsouzení jedince na základě jednoho typu chování, snaží se také předcházet riziku, že bude žák pod touto nálepkou dále ve svém jednání pokračovat. Tento empatictější přístup k jednotlivci a zároveň zaměření se na konkrétní rizika a jejich co největší možnou eliminaci umožňuje postup ke konkrétnějším opatřením a následně i lepšímu hodnocení efektivity prevence ve školství.

Miovský (2015a) zmiňuje u původní terminologie až příliš velký důraz na normativní hodnocení chování jedince a přílišné porovnávání jeho chování se sociálními normami.

Procházka (2012) však vybízí k zamyšlení, zda je možné zaměřit se pouze na chování jednotlivce a úplně odříznout sociální faktor, který jedince bezpodmínečně ovlivňuje. Vybízí k práci se sociálním prostředím, klimatem školy a třídy jako důležitým aspektem školní

prevence. Těmito dalšími faktory, které ovlivňují žákovo chování se práce zabývá v dalších kapitolách.

Termín sociálně patologické chování se samozřejmě i nadále užívá např. v sociologii a adiktologii. Označuje již rozvinuté, opakované chování, které porušuje společenské, morální i právní normy a ohrožuje jedince i ostatní kolem něj. Takto rozvinuté patologické chování již ve školním prostředí neřešíme, jedinci, u kterých se vyskytuje v takové míře, již patří do rukou kvalifikovaných odborníků. (Štefunková, 2015b)

Neukotvení terminologie prevence se prolíná i do dalších pojmů jako jsou preventivní programy, minimální preventivní program apod. Sjednocení terminologie je jedním z hlavních cílů politiky primární prevence, avšak stále existují zaměnitelné pojmy, se kterými je třeba se seznámit. Aby nedošlo k nejasnostem, jsou v této práci vždy pro jistotu zmíněny všechny alternativy termínů, které se v prevenci používají.

### **1.1.1 Formy rizikového chování**

Formy rizikového chování je dobré znát, aby jej pedagogové mohli včas vyzorovat a zachytit rizikové chování, dokud se ještě nerozvine v chování patologické. MŠMT považuje za zásadní sedm forem rizikového chování a popisuje je ve svém metodickém doporučení. V přílohách doporučení popisuje jednotlivé formy rizikového chování, jaké jsou příznaky a ohrožení. Dále jsou zde popsány jednotlivé protektivní a rizikové faktory, jaký druh prevence je vhodné zvolit a možný postup intervence při výskytu dané formy rizikového chování.

Dle Metodického doporučení MŠMT pro 2010-2028 (2010, s. 1) dělíme rizikové chování na sedm základních forem:

*1) Agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, domácí násilí, krizové situace spojené s násilím, vandalismus,*

*intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,*

*krádeže, loupeže, vydírání, vyhrožování*

*2) Záškoláctví*

*3) Závislostní chování, užívání různých typů návykových látek, netolismus, gambling*

4) *Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů*

5) *Spektrum poruch příjmu potravy*

6) *Negativní působení sekt*

7) *Sexuální rizikové chování*

U dětí se jen zřídka vyskytují jednotlivé formy samostatně. Většinou jde o kombinaci různých forem rizikového chování, neboť spolu jednotlivé formy často souvisí. Miovský (2015a)

Jessor (Jessor and Jessor, 1977, in Širůčková, 2015b) ve své longitudinální studii problémového chování (Problem-Behavior Theory) mluví o tzv. Syndromu rizikového chování, ve kterém se jedná zjednodušeně o to, že jakmile adolescenti začnou s jedním druhem problémového chování, brzy jej doplní další jiný druh rizikového chování. Tyto problémy se tak často vyskytují společně. Například k užívání alkoholu se brzy připojí kouření cigaret, kouření cigaret může brzy přejít k užívání marihuany apod.

### **1.1.2 Teorie problémového chování R. Jessora**

Pro včasné rozpoznání rizikového chování je také vhodné znát klíčové faktory, které k rizikovému chování vedou nebo mu naopak pomáhají předcházet.

Faktory, které rizikové chování ovlivňují, se zabýval Richard Jessor v teorii problémového chování (Problem-Behavior Theory, 1977). Jeho studie je natolik obsáhlá a během let aktualizovaná, že z ní čerpáme dodnes. Jessor (1991) popisuje hlavní rizikové a ochranné faktory, které ovlivňují problémové chování. Také mezi nimi popisuje vzájemný vztah a možnost se navzájem ovlivňovat.

Za rizikové označujeme ty faktory nebo podmínky, které zvyšují pravděpodobnost, že se u daného jedince vyvine rizikové chování. (Van den Bos, Ed., 2006, in Miovský, 2015b)

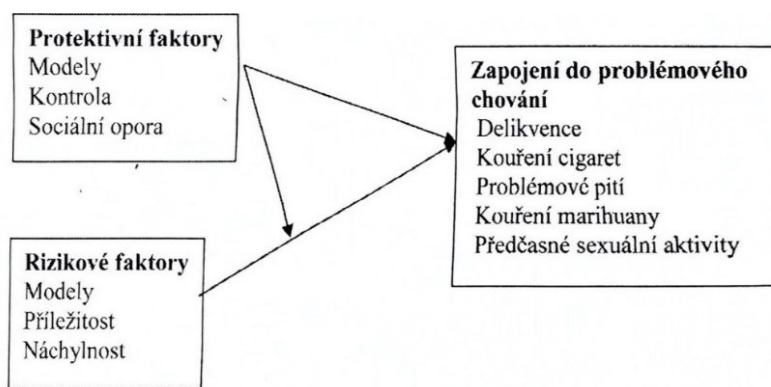
Protektivní faktory na druhou stranu zjemňují negativní účinky těch rizikových nebo je zcela vyváží. (Jessor, 1991)

Nelze si však myslet, že protektivní faktory úplně rizikové faktory eliminují, k lepšímu porozumění může pomoci model od Jessora (2014).

Jedinec může mít kolem sebe mnoho rizikových i protektivních faktorů, to ale neznamená, že se rizikové chování musí dostavit. Rizikové faktory pouze zvyšují pravděpodobnost, že k rizikovému chování dojde, není to však nutnost.

Jedinec, který má kolem sebe mnoho negativních vlivů, se jimi nemusí nechat ovlivnit. Záleží na mnoha dalších faktorech, které nejsou vždy jasně předvídatelné. Nemusí se například stát, že v rodině alkoholiků bude dítě také alkoholik, ale je to pravděpodobné a měli bychom být s těmito riziky obeznámeni.

V Jessorově pojetí protektivní faktory nejsou jen nízkým výskytem rizik, nýbrž aktivními silami, které mohou formovat vznik a progresi rizikových faktorů. (Jessor, Bos, Vanderryn, 1995, in Bendl, 2016)



Obrázek 1 - Vztah protektivních a rizikových faktorů (Jessor, 2014, in Bendl, 2016, s. 86)

Na obrázku 1 je zobrazen vztah mezi protektivními a rizikovými faktory a jejich vlivem na problémové chování. Graf ukazuje, že protektivní faktory, jako jsou správné modely chování, přiměřená rodičovská kontrola a sociální opora, mají pozitivní vliv na chování jedince a zároveň snižují negativní dopad rizikových faktorů. Na druhé straně rizikové faktory, jako jsou špatné modely chování, náchylnost jedince k rizikovému chování a příležitosti k němu, mají negativní vliv na chování jedince a mohou zvyšovat pravděpodobnost problémového chování.

### 1.1.3 Dělení rizikových a ochranných faktorů dle oblastí

Rizikové a protektivní faktory se dělí na několik oblastí. Autoři se v kategorizaci oblastí rozcházejí, ohledně základních oblastech se ale shodují. Ráda bych zmínila kategorie dle NIDA (2003) a Miovský (2015a).

Do **individuální oblasti** řadíme faktory, které se přímo týkají jedince, jako např. jeho pohlaví, temperament, genetické dispozice. Dále zda je spíš emocionálně stabilní nebo labilní, jaký mám sám k sobě vztah, jak přistupuje k problémům a výzvám. Záleží také na sociálních dovednostech, jak je jedinec schopný komunikovat a interagovat.

**Rodinná oblast** znamená zejména vliv rodičů a z jakého rodinného zázemí jedinec pochází. Jaký je sociální status rodiny, jaký mají rodiče vztah k rizikovému chování (např. alkoholici) nebo jestli dítěti nabízí řád a jistou kontrolu. Dále hraje roli, zda jsou v rodině pozitivní vztahy a zda mu rodina poskytuje dostatečnou emocionální oporu.

Členství v dobré **vrstevnické skupině** s vhodnými hodnotami a zájmy ovlivňuje jedince protektivně. Vrstevnický tlak v tomto případě může mít pozitivní vliv a dobří přátelé mohou pomoci předcházet rizikovému chování. Naopak vzhlížení ke skupině s pozitivním vztahem k rizikovému chování nebo strach z vyloučení z takové skupiny může jedince přimět k chování, kterého by se jinak vyvaroval.

Vzhledem k množství času, které žáci tráví ve škole, je **školní oblast** neméně důležitá. Jedince ovlivňuje například školní a třídní klima, míra spravedlnosti a jednoznačnosti pravidel, vztahy s učitelským sborem. Orientace školy na výkon nebo naopak příliš nízké očekávání od žáků může být na škodu a žáci se pak necítí dobře a pod tlakem (nepochopením) mohou mít větší tendence tíhnout k rizikovému chování. Pokud ve škole neprobíhá kvalitní a systematická primární prevence není efektivní nástroj, jak toto chování včasné zastavit.

V poslední řadě **komunitní oblast** znamená, jaké je prostředí, kde jedinec žije. Zda je to prostředí s vysokou kriminalitou, dostupnými návykovými látkami nebo zda toto prostředí poskytuje dobré ekonomické a vzdělávací příležitosti. Jaké jsou v dané lokalitě možnosti trávení volného času. Jaké jsou sousedské vztahy.

Tyto oblasti se navzájem ovlivňují. Každá oblast má na jedince různě velký vliv, který je závislý na věku i vývoji jedince. (SAMHSA/CSAP, 2001)

*[...] je důležité, aby protektivní faktory vyvážily ty rizikové a zamezilo se tak vzniku rizikového chování.* (NIDA,2003, s. 6, přeloženo autorkou práce) Neboli jde o to, aby protektivní faktory byly natolik silné, aby dostatečně ovlivnily faktory rizikové. Nemůžeme

zabránit existenci rizikových faktorů, ale můžeme nabízet takové prostředí a činnosti, které poskytnou faktory protektivní.

Zde by se mohlo zdát, že se NIDA (2003) rozchází s názorem Jessora (1991), který upozorňuje, že není tak jednoduché zabránit rizikovému chování pouhým zvýšením protektivních faktorů. Na druhé straně je můžeme významně ovlivnit. Je jasné, že není v našich pedagogických silách ani možnostech zabránit veškerému rizikovému nebo dokonce patologickému chování. V našich možnostech však je poskytnutí co nejvíce ochranných faktorů, jako například příjemné vztahy a prostředí ve škole. Pokud by totiž školní prostředí nebylo příjemné a vztahy nebyly dobré, zvyšovali bychom počet rizikových faktorů a prostředí by pro žáky bylo ještě mnohem více zatěžující.

Úkolem pedagogů v rámci prevence je tedy mimo jiné poskytovat dostatek ochranných faktorů a zamezovat tak vzniku dalších rizikových faktorů, které mohou ve škole vznikat.

Škola a oblast vztahů s vrstevníky mají velký význam v prevenci rizikového chování. Minimálně čtyři formy rizikového chování přímo i nepřímo souvisí s interpersonálními vztahy. Vrstevnické vztahy mohou být jak protektivním, tak rizikovým faktorem, stejně tak školní prostředí. Ve škole máme významnou výchovnou šanci. Můžeme vytvořit takové prostředí, které bude bezpečné pro dětský vývoj a přípravou do dospělého života.

Škola má také významnou socializační funkci: děti si vztahy vytváří, učí se komunikovat a tvoří si sociální dovednosti, které je budou provázet celým životem. Je důležité věnovat zvýšenou pozornost právě těmto oblastem. Pokud se totiž jedinec necítí bezpečně a ve školním prostředí se vyskytují negativní vlivy, může to významně negativně ovlivnit nejen jeho školní výsledky i další životní cestu. (Procházka, 2012)

#### **1.1.4 Vrstevnické vztahy ve školním prostředí jako ochranný faktor**

*Vstup dítěte do školy je důležitý životní mezník, jímž nastává změna v jeho způsobu života a v sociálních vztazích. (Čáp & Mareš, 2007, s. 228)*

Škola má v životě dětí značný význam. Ve školním věku děti velmi citlivě reagují na prostředí, ve kterém se nacházejí, zejména pokud jsou v daném prostředí výraznou část dne. Vstupem do školy se pro dítě mnoho mění, nejen jeho sociální role, ale i změna způsobu života a chování nebo změna ve vztazích. Chování dítěte je vždy ovlivněno mnoha faktory,



vrstevníky, rodiči a učiteli apod. Vše je ve vzájemné interakci s jeho biologickými, psychologickými a sociálními aspekty. To, jak se žáci ve škole s vrstevníky cítí, potom ovlivňuje jejich normy i jednání.

V období adolescence je právě vrstevnická skupina důležitým faktorem a vrstevnický tlak a touha po konformitě se skupinou je velmi silná. Chování žáků je významně ovlivněno mikrosociálním prostředím, ve kterém se žáci pohybují. Především školní třída nebo skupina vrstevníků, zejména na druhém stupni, je jednou z hlavních hybných sil. Pokud žáci k dané skupině vzhlíží, ztotožňují se s jejími normami, patří nebo přáli by si patřit, má tato skupina mnohem větší vliv než rodič nebo učitel. (Čáp & Mareš, 2007; Jessor, 1991 in Miovský, 2015a; Řičan, 2006)

Vrstevnické vztahy a prostředí ve škole mají velký význam ve vývoji osobnosti žáků. Je proto důležité budovat ochranné faktory uvnitř školy, zaměřené na pozitivní interpersonální vztahy, zejména mezi spolužáky. V období, kdy dospělí neznamenaají příliš významnou autoritu, jsou právě dobré vrstevnické vztahy tím hlavním protektivním faktorem, který mohou mladí mít, pokud má jejich referenční skupina dobré normy a ambice. Je tedy v rámci prevence důležité budovat smysl pro zodpovědnost za své chování vůči sobě i ostatním. Seznamovat žáky s přirozenými důsledky jejich chování a tím zvyšovat jejich informovanost o následcích rizikového chování.

Pokud se nebudeme zajímat o vztahy mezi žáky a nebudeme je podporovat ve správném chování, určité vztahy se stejně spontánně vytvoří. Pokud ale bude klima ve škole nepříjemné i vztahy mezi učiteli a vedením nebudou dobré, ve škole nebude panovat přátelská atmosféra, nemusí být všechny utvořené vztahy pozitivní a přínosné pro chod školy. Mohou vznikat problematické skupiny žáků nebo se může objevit šikana. (Helus, 2015)

Některé děti si nemusí být jisté, jak mezi sebou správně komunikovat, teprve se učí vztahy navazovat. Ne vždy je jednoduché se navzájem pochopit, mohou vznikat hádky i nechtěné rozepře. Proto je žádoucí, aby škola záměrně rozvíjela sociální dovednosti. Mezi sociální dovednosti patří dle Nešpora a Scheansové (2009) mimo jiné komunikační a asertivní dovednosti, schopnost sociálního vnímání a empatie, schopnost vytvářet vztahy a zvládat konflikty, a v neposlední řadě schopnost čelit sociálnímu tlaku. Podpora sociálních

dovedností zvyšuje odolnost vůči stresu a psychické zátěži, čímž funguje jako ochranný faktor. Jedinec získá větší sebejistotu v lidských vztazích, je méně ohrožený šikanou i závislostmi, protože nebude tolik senzitivní vůči tlaku vrstevnické skupiny.

## 1.2 Prevence rizikového chování

Slovo prevence pochází z latinského slova *prae-venire*, což znamená něčemu předcházet, bránit vzniku něčeho nežádoucího nebo předvídat, co se stane. S pojmem prevence se můžeme setkat v různých oborech. Dotýká se nejen pedagogiky a školství, ale také zejména medicíny a zdravotnictví, sociologie, kriminologie a dalších. (Miovský, 2015a)

Hlavním cílem prevence je předcházet něčemu nežádoucímu. Vycházíme z myšlenky, že účinnější a efektivnější je něčemu předcházet, než později řešit následky nebo například léčbu. Škola má v prevenci velké možnosti, ale i zodpovědnost vzhledem k tomu, kolik času žáci ve škole tráví, a v jak senzitivním období se nachází.

Prevence rizikového chování je dle Miovského (2015a, s. 143) nějaký *typ výchovné, vzdělávací, zdravotní, sociální či jiné intervence*.

Dle Průchy et al. (2013, s. 219) jde o *soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocnění, poškození, sociálně-patologickým jevům*.

Čech (2015b) dodává, že prevence předchází vzniku, rozvíjení a recidivě rizikového chování. Podle této struktury se prevence dělí na tři stupně – primární, sekundární a terciární. Každý stupeň přesně odpovídá stádiu rizikového chování.

V primární prevenci se snažíme předcházet rizikovému chování, rizikové chování stále ještě nevzniklo. Primární prevence se dále dělí na specifickou a nespecifickou. Specifická prevence se ještě dělí na všeobecnou, selektivní a indikovanou.

Kalina (2000) zdůrazňuje zaměření primární prevence na společnost (nebo její vybrané skupiny) jako celek v porovnání se sekundární a terciární prevencí, které cílí na jednotlivce v různém stupni rizikového chování.

Sekundární ani terciární prevence ve školním prostředí neprobíhá, a proto budou v této práci zmíněny jen okrajově. Sekundární prevence se zabývá již existujícím rizikovým chováním, ale usiluje o zastavení další progresu. Terciární prevence nastupuje, pokud obě předchozí prevence selhaly, rizikové chování už je rozvinuté. Jde převážně o minimalizaci negativních následků, které z daného rizikového chování plynou. Sekundární a terciární prevenci řeší již kvalifikovaní odborníci ve zdravotnictví a není v kompetenci učitelů takto rozvinuté rizikové chování řešit.

### **1.2.1 Primární prevence rizikového chování**

Již bylo zmíněno, že primární prevence usiluje o předcházení rizikovému chování, ještě než vznikne. Jedná se o soubor všech preventivních opatření, kterými se snažíme zabránit vzniku, chování, které by bylo rizikem, jak pro jedince, tak pro jeho okolí a společnost.

*Základním principem primární prevence rizikového chování u žáků je výchova k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládnání zátěžových situací osobnosti.* (Metodické doporučení MŠMT, 2010, s. 2)

V širším smyslu můžeme primární prevenci vnímat jako *výchovu ke zdravému životnímu stylu, rozvoji pozitivního sociálního chování, rozvoji psychosociálních dovedností a zvládnání zátěžových situací.* (Metodické doporučení MŠMT, 2010, s. 2)

Čech (2015) zdůrazňuje význam primární prevence jako tzv. imunizaci společnosti před negativními vlivy rizikového chování. Nemělo by jít o pouhé zamezení kontaktu s nežádoucími podněty. Jde především o formování správných postojů, znalosti rizik a kompetencí. Odolávat rizikovým faktorům by pak mělo být pro jedince snazší, jelikož si je rizik vědom a má také k dispozici vhodnou méně rizikovou alternativu.

Primární prevence se dále dělí podle zaměření na specifickou a nespecifickou. U nespecifické prevence klademe důraz na podporu žádoucích forem chování ještě před tím, než by mohlo nějaké konkrétní riziko nastat. Do nespecifické prevence řadíme zájmové a volnočasové aktivity a další jiné programy, které podporují chování k odpovědnosti za své jednání, zdraví a společnost.

Specifická prevence se naopak zaměřuje na konkrétní jednotlivé rizikové chování, kterému se snažíme zabránit, např. kouření, rizikovému sexuálnímu chování, užívání drog apod.

### **1.2.2 Specifická primární prevence**

Specifická primární prevence zahrnuje všechny aktivity, které se zaměřují na konkrétní typy a formy rizikového chování. Může jít například o preventivní program týkající se šikany, jiný drog a dalších kategorií, kterými jsme se již zabývali při popisu základních forem rizikového chování. O specifické prevenci se říká, že by neexistovala, kdyby neexistovalo

rizikové chování. Jejím cílem je předcházet jeho konkrétním formám. (Bendl, 2016; MŠMT, 2009)

Specifická primární prevence má za cíl pracovat s tzv. rizikovými skupinami. Rizikové skupiny jsou ohroženy nějakým konkrétním rizikovým faktorem. (EMCDDA, 2009, in Miovský, 2015a)

Specifickou primární prevenci můžeme ještě rozdělit podle zaměření na všeobecnou, selektivní a indikovanou.

Všeobecná primární prevence cílí na celou populaci, ve škole na všechny děti. Jediné, co můžeme zohlednit, je věk účastníků (např. jedna třída, jeden ročník).

Selektivní primární prevence cílí na skupiny, u nichž je vyšší pravděpodobnost vzniku rizikového chování. Může jít o jednotlivé žáky, ale také menší skupiny (např. blízký kamarád nebo starší bratr kouří, žák k nim vzhlíží – je ve vyšším riziku začít také kouřit).

Pokud se u žáka již v nějaké formě rizikové chování vyskytlo, jedná se již o indikovanou primární prevenci. V tu chvíli je nutná individuální práce se žákem, protože rizika další progresu rizikového chování jsou vysoká. Žák například rád experimentuje s drogami, víme to o něm, a je třeba s tím pracovat. (Čablová & Miovský, 2015b; Národní strategie primární prevence 2019-2027)

### **1.2.3 Nespecifická primární prevence**

Nespecifická prevence se spíše, než na konkrétní rizikové chování cílí na protektivní faktory a jejich posilování. Jinými slovy se snažíme odvádět pozornost od nežádoucích forem chování pestrou nabídkou prospěšnějších aktivit. Nespecifická prevence cílí na zdravý životní styl, dobré mezilidské vztahy a podporu odolnosti jedince vůči rizikovým faktorům. Důležitá je podpora zdraví a jeho všech složek – fyzické, duševní, emocionální a spirituální stránky tak, aby byly všechny v rovnováze.

*Zdraví je stav kompletní fyzické, duševní a sociální pohody a nikoli pouhé nepřítomnosti nemoci či vady.* (WHO, 1999, s. 224)

Do nespecifické primární prevence také řadíme aktivity, které slouží k prospěšnému využívání volného času, jako jsou zájmové, sportovní a kulturní aktivity. Programy

a aktivity nespécifické prevence vedou ke zdravému životnímu stylu, dodržování určitých společenských pravidel a odpovědnému chování k sobě i k druhým. (Bendl, 2016; Kalina, 2003; Národní strategie primární prevence 2019-2027)

Nespécifická primární prevence je většinou prováděna mimo školní prostředí organizacemi jako jsou především sportovní kluby či umělecké školy. Velkou nevýhodou zde může být cenová nedostupnost některých aktivit pro děti ze sociálně slabších rodin. Tyto děti často nemají dostatek příležitostí ke zdravému a plnohodnotnému trávení volného času. V nepříznivých rodinných podmínkách navíc mohou chybět dobré vzory, které často nabízí právě mimoškolní aktivity (možnost vzhlížet například k trenérovi nebo paní učitelce z umělecké školy). Děti nemají tolik možností, jak efektivně trávit svůj volný čas, nemají, jak kompenzovat únavu a napětí ze školy a jsou tak vystaveni většímu riziku negativních vlivů jejich prostředí. Proto je důležité nezapomínat ani ve škole na nespécifickou primární prevenci, která bude dostupná pro všechny děti.

Navíc ne vždy je účinné působit na žáky s konkrétním a jasně deklarovaným cílem. Každému nemusí být příjemné o rizikovém chování mluvit napřímo. Zvláště tehdy, pokud už ohrožen v nějaké míře je. U nespécificky vedené prevence je výhodou přirozenost aktuálního momentu a nestrojenost, ať již ze strany učitelů, lektorů nebo žáků. Na pouhém školním výletě nebo školní akci můžeme kolikrát na děti více zapůsobit preventivně (jakoby mimoděk) než v zavřené učebně, spolu s dalšími třídami a vyslechnout si přednášku o riziku, které s sebou přináší konkrétní nevhodné chování.

Miovský (2015b) pokládá nespécifickou primární prevenci za základní kámen celé prevence. Tím, že nespécifická prevence se zabývá hlavním cílem prevence, jako je výchova ke zdraví, k pozitivnímu sociálnímu chování a k rozvoji osobnosti, splňuje vlastně jádro a celou podstatu prevence.

Nespécifická prevence nabízí alternativu trávení volného času, umožňuje žákům odreagování od školních povinností a podporuje psychohygienu. Škola může nabízet školní klub, kde děti mohou trávit čas během čekání na odpolední vyučování v bezpečném prostředí a mít možnost odpočinku, aniž by byly bez dozoru před budovou školy. Dále může škola nabízet cenově dostupnější kroužky nebo zájmové kluby. Nespécifickou prevencí ve škole může být také školní parlament nebo tvoření školního časopisu a další aktivity, které

pomáhají utvářet pozitivní vztahy mezi žáky napříč celou školou. Nespecifickou primární prevencí může být v podstatě cokoliv, čím na žáky pozitivně nepřímo působíme a není to zaměřeno na konkrétní druh rizikového chování.

#### **1.2.4 Role školy v primární prevenci**

Škola má v primární prevenci velmi významnou roli. Systematicky žáky připravuje do života, aby byli schopni se dobře orientovat a uplatnit. Škola je místem, které rozvíjí žákovu osobnost a jeho schopnosti. Pomáhá kompenzovat negativní vlivy, které na žáky působí mimo školu. Pokud ve škole panuje dobré klima, může být velmi významným protektivním faktorem.

Ve škole často vznikají důležité dlouholeté vztahy. Spolužáci se učí spolu vycházet a komunikovat. Tato sociální interakce není jen součástí vzdělávacího procesu, ale také klíčovým prvkem v budoucím osobním a profesním životě jedince. Dobře fungující mezilidské vztahy ve školním prostředí mohou pomoci posílit sebedůvěru. Místo, kde se jedinec cítí přijímaný a v bezpečí, může kompenzovat jiné rizikové faktory, kterým je vystaven mimo školu. Pocit sounáležitosti tak může být významným protektivním faktorem. (Čáp & Mareš, 2007; Helus, 2015)

Prevence rizikového chování je jedním z podstatných úkolů školy. Škola má děti nejen vzdělávat, ale rozvíjet jejich nadání a jejich osobnost. Role školy v primární prevenci přímo souvisí s funkcemi školy. *Mezi základní funkce školy patří funkce výchovná, vzdělávací, kvalifikační, integrační, selektivní, ochranná a resocializační či nápravná.* (Havlík & Kořa, 2007, s. 98) Zejména funkce výchovná, ochranná a integrační je s primární prevencí úzce propojena.

Funkce výchovná zahrnuje formování hodnot, pevného charakteru, citů a morálního vnímání žáků, což je důležité pro jejich osobnostní rozvoj a fungování ve společnosti.

Ochranná funkce školy spočívá právě v ochraně dětí před sociálně patologickými jevy a ochraně jejich důvěrných informací.

V neposlední řadě funkce integrační, která se zaměřuje na sociální dovednosti a komunikaci. Žáci se také učí respektovat druhé a jejich osobní individuality. Škola podporuje empatii a usiluje o integraci a zapojení všech, usiluje o přijímání a pochopení odlišností.

Funkce resocializační a nápravná se týká až pokročilejších stupňů rizikového chování, zabývají se jimi speciální školská zařízení, výchovné ústavy, školy při věznicích pro mladistvé apod. (Havlík & Koťa, 2007)

### **1.2.5 Minimální preventivní program (též školní preventivní program)**

Základním nástrojem prevence ve škole je Minimální preventivní program (dále MPP). Jedná se o povinný dokument každé školy. Za MPP zodpovídá školní metodik prevence, ten ve spolupráci se všemi pedagogy, vedením školy, zákonnými zástupci žáků, ale i metodikem prevence příslušné pedagogicko-psychologické poradny zpracovává MPP vždy na jeden školní rok. Průběžně jej kontroluje, aktualizuje a doplňuje. MPP bývá na konci školního roku vyhodnocován v rámci výroční zprávy školy a kontrolován Českou školní inspekcí. (Kalina, 2003)

*Minimální preventivní program je konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností.* (Miovský, 2015c, s. 20)

Jedná se o komplexní dlouhodobý program, který provází žáky od nástupu do první třídy až po ukončení základního vzdělání. Je na zvážení konkrétní školy, aby MPP vytvořila v souladu s RVP, školním řádem, ale i se specifickými zvláštnostmi, typickými pro dané prostředí školy a její okolí. Pro efektivní působení je nutné, aby se žáci za celý svůj pobyt na základní škole setkali jak s nesespecifickým preventivním působením, tak s programy zaměřenými na jednotlivé typy rizikové chování. Hlavním cílem MPP je komplexně zmapovat a zaznamenat probíhající preventivní aktivity, vyhodnocovat a následně zlepšovat školní prevenci tak, aby se co nejvíce zamezilo vzniku rizikového chování, a co nejvíce se podpořil vznik ochranných faktorů, jako je vedení dětí ke zdravému životnímu stylu a k informovanosti o škodlivosti rizikového chování. (Miovský, 2015c)

### **1.2.6 Preventivní programy a znaky efektivních preventivních programů**

Preventivní programy jsou programy, které škola sama pořádá nebo si najímá kvalifikované lektory z agentur, kteří se preventivními programy zabývají.

Preventivní programy mají za cíl snižovat vliv rizikových faktorů a posilovat faktory protektivní. (NIDA, 2003)



Preventivních programů je celá řada druhů, mohou být dlouhodobé, krátkodobé, interaktivní. Jejich typ závisí zejména na daném typu prevence, zda je všeobecná nebo selektivní, zda je specifická či nespecifická. Při jejich plánování je nezbytné pečlivě zvážit jejich vhodnost pro konkrétní skupinu, na kterou jsou cíleny, ať už jde o věk, pohlaví nebo s ohledem na současné i minulé události. Je vhodné zamyslet se i nad jinými preventivními programy, které již daná třída absolvovala, aby se zamezilo zbytečné opakování, a aby bylo umožněno, co nejplynulejší navázání na předchozí preventivní programy.

Škola může objednat nebo sama pořádat řadu programů, to ale neznamená, že bude prevence úspěšná. Pokud chceme, aby preventivní programy byly efektivní, měly by splňovat dle Nešpora et al. (1998) těchto pět charakteristik.

**Komplexnost a kombinace mnohočetných strategií.** Aby měly programy význam, je potřebný komplexní přístup k problematice a použití rozmanitých strategií, nejen abychom na některé důležité faktory nezapomněli, ale také jednotvárné zpracování tématu může být pro žáky nudné. V porovnání s interaktivním programem, kde se žáci mohou zapojit do různých aktivit a podívat se na problém z různých pohledů, použití pouhé přednášky pravděpodobně většinu žáků neosloví.

**Kontinuita působení a systematickosti plánování.** V rámci dlouhodobého plánování je třeba se zabývat tím, jakými preventivními programy už děti prošly, a zda byly přínosné. Akce by neměly být jednorázové, pokud je program kvalitní, ale jde jen o nárazovou aktivitu bez důkladného promyšlení, nebude mít takový užitek, jako na sebe plynule navazující preventivní působení. S preventivním působením by se také mělo začít **včas**. Ještě dokud se dítě s rizikovým chováním nesetkalo v takové míře. V posledních letech se na včasný začátek klade čím dál větší důraz, a to nejen proto, že děti začínají s rizikovým chováním stále dříve, ale proto, že se včasný začátek ukazuje jako velmi účinný v ovlivňování budoucího chování žáků.

V neposlední řadě je důležité dbát u každého preventivního programu na jeho **cíle**. Je třeba vytyčit si cíl, sledovat jej a poté vyhodnotit. Nepořádat školní program jen proto, abychom nějaký měli. Informace by měly být aktuální i odpovídající danému věku. Měli bychom vybírat programy s citlivostí, zvažovat jejich **adekvátnost** a jejich vhodnou **forma** pro dané sociokulturní zázemí.

Všechny preventivní aktivity by se měly nést v pozitivním naladění. Nejen čistě chování zakazovat a zastrášovat hrůznými následky. Měli bychom se pozitivně zaměřovat na řešení daného problému. Být **pozitivní** a proaktivní, učit děti správnému životnímu stylu. **Nemělo** by se používat **neefektivních prostředků**, které mají v prevenci většinou nulový nebo dokonce negativní efekt.

Významný přínos lze vidět i při využití „**KAB**“ modelu. Pokud se soustředíme na utváření postojů a změnu chování jedince, na podporu sociálních dovedností, získáme víc, než kdybychom se zaměřovali na předávání pouhých informací. Dialog a aktivní zapojení žáků umožňuje lepší ovlivnění jejich názorů. Tím, že se soustředíme na konkrétní situace a diskutujeme s nimi o jejich postojích a hodnotách, můžeme otevřít nové perspektivy a přispět k jejich osobnímu rozvoji. Touto formou komunikace můžeme efektivněji oslovit žáky. Lepší porozumění problematice by mělo zvýšit přínos preventivního programu a podpořit pozitivní změny v jejich chování.

Dalším velmi vlivným činitelem je „**peer prvek**.“ Jde o zapojení vrstevníků do preventivních programů. Akce mohou pořádat žáci různých věkových kategorií, mohou se od sebe navzájem učit, starší mohou pomáhat mladším a vytvořit si rozličná přátelství. Dospělí a učitelé jsou spíše v roli koordinátorů a pomáhají dětem ve chvíli, když potřebují pomoci nebo nasměrovat. Myšlenka „peer prvku“ se opírá o již zmíněný velký vliv vrstevníků na jedince v období povinné školní docházky. Starší žáci mají dojem, že jsou důležití a mají větší zodpovědnost, snaží se mladším pomáhat, dávají si na své práci záležet. Učí se komunikovat mezi sebou, prosazovat a obhajovat své názory. Mladší na druhé straně ke starším spolužákům často vzhlížejí, jsou pyšní, že mají staršího kamaráda, připadají si tak důležití a vědí, že se na některé mohou v případě potřeby obrátit.

Pokud jde o spolupráci dětí stejného věku, může být efektivní i díky vzájemnému ztotožnění. Vrstevníci sdílejí podobné životní zkušenosti a mohou si navzájem lépe porozumět než s dospělými. Tato vzájemná identifikace může vést k posílení skupinové spolupráce. Atmosféra vzájemné důvěry může vytvořit příznivé prostředí k preventivnímu působení a k pozitivním změnám v chování dětí.

V efektivní primární prevenci se snažíme o tzv. **denormalizaci** rizikového chování. Jinými slovy se snažíme, aby dané formy rizikového chování nebyly žáky ve škole vnímány

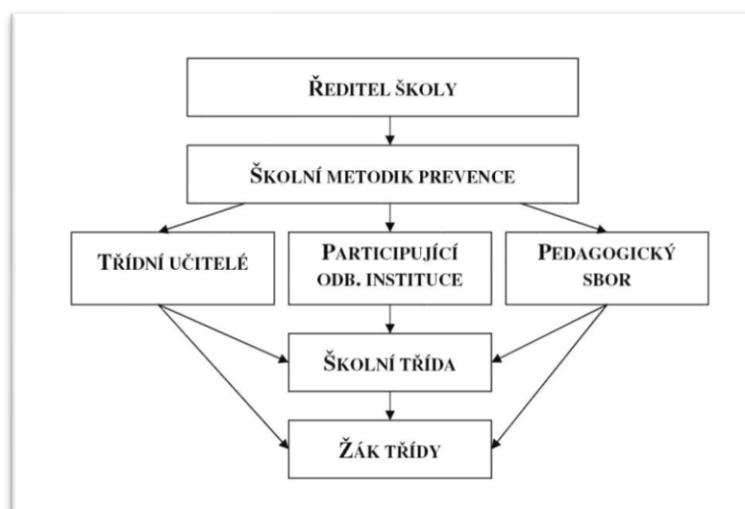
jako normální nebo dokonce žádoucí. Snažíme se vytvořit takové prostředí, kde jsou žáci o daném problému dostatečně informováni, nebudou jej považovat za vhodné a nebudou daný druh rizikového chování jako společnost podporovat.

Posledním aspektem efektivního programu primární prevence je podpora protektivních faktorů. V tomto ohledu se v preventivních programech zaměřujeme na vytváření a udržování příznivého sociálního prostředí, přátelské vztahy, vzájemnou důvěru a podporu. Nedílnou součástí takové podpory je zajistit dostupnost pomoci v případě, že se objeví určité riziko nebo problém, aby žáci měli možnost získat potřebnou podporu a péči. (Miovský, 2015a)

### **1.2.7 Organizační rámec primární prevence rizikového chování v ČR**

Prevence má v České republice pevně danou strukturu, aby bylo zcela jasné, kdo je za jednotlivé části zodpovědný. Organizační rámec prevence ve školství vypadá následovně. Na nejvyšší příčce stojí Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), to vydává základní klíčové dokumenty, formuluje strategie jednotlivých oblastí prevence a její priority. MŠMT má také na starosti zajišťování podmínek pro realizaci prevence. Pod MŠMT jsou krajské úřady, na kterých působí krajský školní koordinátor primární prevence, ten koordinuje metodiky prevence při pedagogicko-psychologických poradnách. Metodici prevence poskytují pomoc školám, jednotlivým pedagogům i rodičům v případě rizikového chování. Úlohou metodika prevence je také metodické vedení školních metodiků prevence v příslušných školách.

Nyní už se dostáváme ke struktuře ve škole, ta je přehledně znázorněna na obrázku 2 níže.



Obrázek 2 – Zodpovědnost a kooperace v realizaci prevence v jednotlivých úrovních školy (Čech, 2016)

Veškerá prevence v rámci školy spadá do odpovědnosti ředitele, v jehož zájmu je znát konkrétní rizika, kterým škola čelí, a aktivně se snažit, o co nejlepší prevenci. Škola, která se potýká s vysokým výskytem rizikového chování, bude mít značné obtíže s efektivním fungováním. Dlouhodobě neřešené rizikové chování může eskalovat do neřešitelných problémů, které mohou vést k narůstajícím konfliktům ve třídě, sníženému zájmu o vzdělávání, zvýšené absenci žáků, nebo i k narušení celkového klimatu ve škole. (Mioviský, 2015b)

### 1.2.8 Školní metodik prevence

Řediteli se zodpovídá školní metodik prevence. Náplň práce školního metodika prevence je stanovena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Je jím pracovník školy, zpravidla učitel při plném úvazku. Školní metodik prevence poskytuje *metodické, koordinační, informační a poradenské činnosti*. (Zapletalová, 2015b, s. 184). Spolu s výchovným poradcem a školním psychologem je součástí školního poradenského pracoviště. Jeho hlavním úkolem je tvořit spolu s ostatními učiteli Minimální preventivní program (také Školní preventivní program), organizovat a vybírat preventivní programy na škole. Činí tak s ohledem na aktuální a konkrétní potřeby žáků a školy. Pomáhá ostatním pedagogickým pracovníkům identifikovat projevy rizikového chování a pomáhá jim s jejich řešením. Organizuje také

rozšiřující vzdělávání pro učitele v rámci primární prevence. O všech akcích, preventivních opatřeních a intervencích vede záznamy. Nabízí nejen žákům, ale i jejich zákonným zástupcům poradenskou službu. V případě potřeby je to on, kdo kontaktuje metodika prevence příslušné pedagogicko-psychologické poradny pro další pomoc. V neposlední řadě spolu se třídními učiteli zachycuje varovné signály rozvíjejícího se rizikového chování a kontaktuje v případě potřeby příslušné odborné pracoviště. (Zapletalová, 2015b)

### **1.2.9 Role třídního učitele v prevenci**

V nejbližším kontaktu se žáky v celém procesu jsou třídní učitelé, kteří hrají klíčovou roli v podpoře a monitorování žáků ve vztahu k prevenci a vytváření bezpečného prostředí ve třídě. Jejich úzký vztah se žáky umožňuje identifikaci případných problémů a poskytování individuální podpory a péče.

*Učitel by se měl snažit o vytváření pozitivního klimatu ve škole. Cílem jeho aktivit by měla být snaha o kultivování vztahů mezi dětmi, učiteli navzájem, vztahy mezi žáky a jejich učiteli a vztahy týmu učitelů s vedením školy. (Procházka, 2012, s. 350)*

Třídní učitel by měl být tím, kdo udržuje o svých žácích přehled, má na paměti jejich sociální zázemí (například sklony k rizikovému chování), vztahy ve třídě i k dětem z jiných tříd. Shromažďuje informace o chování žáků k ostatním učitelům. Právě třídní učitel má největší možnost ovlivnit klima třídy, chování žáků k sobě nežájem pomocí různých preventivních aktivit. Třídní učitel by se měl o své žáky zajímat, budovat s nimi vzájemnou důvěru a být jim dobrým vzorem. Sám by měl přicházet s nápady na kroky potřebné ke zlepšení vztahů na škole. Měl by být empatický a zajímat se o problémy svých žáků, nicméně měl by mít i zdravou autoritu a pozitivně ovlivňovat dění školy. Organizovat různé projekty a výlety pro třídu, kde je může poznat v jiném světle než při výuce.

Dle Čápa a Mareše (2007) potřebují děti učitele jako celou osobnost. Potřebují lidský přístup, který respektuje nejen jejich individualitu, ale také jim poskytuje možnost obrátit se na někoho, když to potřebují. Tato důvěra v učitele je zásadní pro jejich celkový rozvoj a pohodu ve škole. Kvalitní vztah mezi učitelem a žákem vytváří bezpečné prostředí, kde se děti mohou cítit uvolněně a otevřeněji vyjadřovat své myšlenky a pocity. To dává učiteli možnost být žákům blíž a včas zachytit případné známky rizikového chování. Právě včasná identifikace rizikového chování je zásadní podmínkou pro úspěšnou intervenci a nápravu.

Učitel je také pro své žáky důležitým vzorem. Pozitivní modely mohou být pro žáky velmi významnou motivací a žáci se mohou chtít připodobnit svému učiteli. Role učitele je nejen vzdělávat, ale také vychovávat, rozvíjet vlohly a zájmy dítěte. Svým působením ovlivňuje utváření postojů i charakteru dítěte. Pozitivní vzory jsou ve školním období velmi významné, i když v období dospívání žáci mají sklony dospělé autority zpochybňovat. Stále určitý významný vliv učitel má. Dospívající potřebují od dospělých respekt a uznání. Reagují kriticky, pokud se jim spravedlnosti nedostává a tato kritika může přejít až k odporu či agresii. Pokud se však učitelé daří spravedlivý respektující přístup a vést podloženou diskuzi, dává to učitelům možnost nejenom předávat znalosti, ale dále formovat charakter a podporovat individuální růst každého žáka. Učitel, který se zajímá o celkový rozvoj svých žáků a poskytuje jim oporu a porozumění, může mít zásadní vliv na jejich budoucí život. (Čapek, 2010)

### 1.3 Preventivní vliv vybraných aktivit na dané škole

V této části budou představeny programy a školní akce, které byly zmíněny v dotazníkovém šetření nebo v rámci následujícího rozhovoru s paní ředitelkou a školní metodičkou prevence v praktické části této práce. Zároveň jsou přidány školní akce, kterými se škola proslavila nebo za ně dostala ocenění.

Škola může v rámci primární prevence na žáky působit mnoha různými způsoby. V této bakalářské práci se zaměřuji na část nespecifické primární prevence. V rámci nespecifické primární prevence má škola řadu možností a velkou rozmanitost. Záleží převážně na vedení školy, jak budou svoji pravomoc využívat. Z hojně využívaných možností námi vybrané základní školy jsou zájmové kroužky, školní klub, časopis, školní parlament a různé projekty, ať už dlouhodobé nebo krátkodobé.

#### 1.3.1 Školní parlament

*Žákovské parlamenty jsou nejčastější formou organizované participace žáků na úrovni celé školy.* (Tematická zpráva: Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy, 2017, s. 1)

Žákovský parlament je druhem žákovské samosprávy. Správně fungující žákovský parlament přispívá demokratickému fungování školy. Participace žáků na aktivitách a pravidlech školy může vést k lepší komunikaci mezi učiteli a žáky, a tím i ke zlepšení školního klimatu. Možnost společně pravidla ovlivňovat pomáhá také žákům k lepší identifikaci s pravidly. *Tato spoluúčast žáků totiž vede nejen k přijímání odpovědnosti, ale má i preventivní dopady na mnoho rizikových jevů, které se ve školách objevují (vandalismus, šikana, generační střety apod.).* (Tematická zpráva: Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy, 2017, s. 3)

Žákovský parlament nejen že dává žákům příležitost vyjádřit své názory a podílet se na rozhodování ve školním prostředí, ale také hraje důležitou roli v jejich výchově k občanství a demokratickým hodnotám. Členové parlamentu mají radost z aktivní účasti na řízení školy a mohou zažívat úspěch i neúspěch. Učí se pracovat s určitým množstvím odpovědnosti, pracovat efektivněji s časem i vzájemné spolupráci. Své osobní dovednosti

rozvíjí prostřednictvím reálného praktického učení, na které obvykle při klasické výuce není dostatek prostoru.

Parlament bývá složen ze zástupců všech tříd, což poskytuje příležitost k seznámení žáků různého věku a různých tříd. Žáci se učí empatii, naslouchat a rozumět potřebám a pocitům i spolužáků odlišného věku. Zároveň se rozvíjí i ochota k vzájemné pomoci, kdy žáci spolupracují na společných projektech a aktivitách. Společné zážitky, které žáci zažívají během práce v parlamentu, přispívají k vytváření pozitivních a fungujících vztahů napříč ročníky.

Žákovský parlament nejen podporuje demokratické hodnoty, ale také napomáhá k prevenci rizikového chování tím, že zlepšuje třídní a školní klima. Může také pozitivně ovlivňovat vzájemnou komunikaci a spolupráci žáků, učitelů a vedení školy a tím zlepšovat jejich vzájemné vztahy. (Hablbauer et al., 2012)

### **1.3.2 Školní časopis**

Školní časopis můžeme vnímat jako určitý druh primární prevence, která podporuje zejména dobré vztahy na škole. Žáky, kteří časopis píšou, spojuje nejen zájem o literární tvorbu, ale také o své spolužáky a o aktuální dění ve škole, aby mohli sepsat zajímavé články. Žáci jsou tak postaveni do role nejen čtenářů, ale i aktivních tvůrců časopisu a podílejí se na jeho vzniku. Školní časopis tak podporuje tvořivost i nepřímo pozitivně ovlivňuje klima školy.

Významným preventivním přínosem může být školní časopis i pro pedagogy. Mohou se dozvědět více podrobností o zájmech a životech svých žáků a lépe pochopit jejich chování. Naopak i žáci mohou lépe porozumět svým učitelům, pokud poznají více aspektů z osobního života učitelů. Školní časopis může být velmi důležitým komunikačním kanálem mezi učiteli a žáky, také jejich společným projektem, na kterém mohou spolupracovat bez ohledu na věk a společenské role.

Žáci se učí spolupráci, zodpovědnosti za svoji práci, učí se spolupracovat s dětmi z jiných ročníků a zajímat se o život druhých. Školní časopisy pak každoročně soutěží o nejlepší v republice a děti mohou hrdě reprezentovat společnou práci. Společná práce posiluje soudržnost všech žáků.



Školní časopis se snaží své čtenáře nejen pobavit, ale také poučit a vzdělávat. Děti čtou školní časopis s velkým zájmem, neboť pojednává o jejich kamarádech a o dění ve škole. Na druhou stranu pro učitele a rodiče představuje časopis cenný zdroj informací o zájmech a potřebách dětí, což z něj činí významný nástroj pro včasnou prevenci problémů. (Wojnar & Zmrzlík, 1998)

### **1.3.3 Peer program – Projekt SPOLU**

Slovo „peer“ pochází z anglického slova vrstevník. Filozofie peer programů je založena na tom, že ve školním věku, zejména v období adolescence, jsou mladí lépe ovlivňováni svými vrstevníky než dospělými. Obvykle se v rámci peer programu vybírají zástupci, takzvaní peer aktivisté, kteří mají na starosti např. doučování, různé sportovní aktivity apod. Mohou obohacovat své vrstevníky a předávat jim pozitivní postoje a zdravé návyky. Mohou se tak stát pozitivními vzory pro ostatní. (Skácelová & Macková, 2015c)

Aktuální projekt na této škole s peer prvky je projekt SPOLU. Žáci prvních a devátých tříd mají jednou za měsíc setkání na jedno dopoledne. Učí se spolu o lidském těle, jak podpořit své zdraví, a co mu naopak škodí. Žáci devátých tříd si pro menší spolužáky připravují různé zajímavosti na konkrétní téma nebo sdílejí své vlastní zkušenosti. Mladší žáci mají možnost dozvědět se mnoho zajímavých informací od svých starších spolužáků a společné aktivity mohou poskytnout prostor pro přátelství i s větším věkovým rozdílem. Starší žáci se učí k mladším lépe chovat a mohou být obohaceni upřímností a entusiasmem těch mladších. Pravidelné společné aktivity tak mohou být významnou prevencí v oblasti vztahů na škole.

### **1.3.4 Moje stopa ve škole**

Moje stopa ve škole je projekt MČ Prahy 10. Základní školy na Praze 10 mají možnost vybrat mezi třídami nejlepší nápady pro vylepšení školy. Na daný projekt dostanou určitý peněžní obnos. Tento projekt dává příležitost žákům společnými silami vymyslet návrh, jak by vypadala realizace. Musí také zvážit s pomocí svého třídního učitele, zda bude právě ten jejich projekt užitečný. Zástupci všech tříd v určitý den svůj návrh představí a celá škola hlasuje. Projekt s nejvyšším počtem hlasů se pak v blízké době realizuje.

Žáci se díky tomuto projektu více zajímají o školní prostředí kolem sebe. Učí se kriticky přemýšlet, zda by se na prostředí školy dalo něco změnit. Učí se také reflektovat, co už je

ve škole funkční nebo naopak, co jim chybí. Plní tak již zmíněné klíčové kompetence RVP pro základní vzdělávání. Učí se své návrhy prezentovat a obhajovat. Učí se vyrovnávat se s úspěchem i neúspěchem. Žáci získávají zkušenost, že mohou ovlivňovat realitu kolem sebe a nemusí být jen apatičtí nebo mít dojem, že jejich nápady nemají význam. Vítězný projekt školy je poté prezentován v rámci finále i dalším školám na Praze 10. Děti tak mohou řádně reprezentovat svoji školu a své nápady.

### **1.3.5 Škola v přírodě**

Škola v přírodě se mezi žáky těší velké oblibě. Jak už název vypovídá, jde o výuku v prostředí odlišném od školy. Zpravidla jde o výjezd žáků a učitelů do přírody. V rámci pobytu probíhá výuka, ale také různé výlety a hry. Škola v přírodě může významně přispět k rozvoji sociálních dovedností a lepšímu vzájemnému poznání nejen spolužáků ve třídě, ale také spolužáků z ostatních tříd.

Sociální interakce mimo tradiční školní prostředí umožňují žákům lépe se poznat a spolupracovat. Aktivita v přírodě dává prostor vyniknout dětem i v jiných situacích, ke kterým ve školním prostředí nedochází. Kombinace učení a her umožňuje žákům propojovat teoretické znalosti s praktickými zkušenostmi, což podporuje všestranný rozvoj jejich osobnosti. Škola v přírodě také může významně přispět ke zlepšení vztahů žáků s učiteli. Učitelé mají možnost projevit se v méně formálním prostředí a ukázat další stránky osobnosti, např. v podobě zájmů nebo koníčků. (Doubková et al., 2013)

Škola v přírodě má také za cíl podpořit zdravé návyky a podpořit vztah ke sportům a pobytu v přírodě. Zdravé návyky a podpora vzájemných vztahů jsou podstatnou částí nespecifické primární prevence.

### **1.3.6 Adaptační kurzy**

Adaptační kurzy mají obdobný průběh jako školy v přírodě. Hlavním rozdílem je zaměření adaptačních kurzů na nově vzniklé třídy. Cílem adaptačních kurzů je podpořit vznik dobrého kolektivu a vzájemné seznámení spolužáků. Adaptační kurzy obvykle probíhají mimo školu, běžný je výjezd učitelů a tříd na rekreační místo, kde pod dohledem kvalifikovaných lektorů stráví tři dny až týden. Díky adaptačním kurzům se čas seznamování a vytváření nových

vztahů urychluje oproti času, který by k tomu byl zapotřebí v běžném školním prostředí. (Lašek, 2007; Pelánek, 2013)

Adaptační kurzy mohou být také zaměřeny více nespécificky, na vzájemné vztahy a zdravý životní styl. Své místo můžou mít však i pro třídy, ve kterých nejsou zcela pozitivní vztahy, nebo jsou dokonce velké problémy. Na adaptačním kurzu se tak mohou řešit jednotlivé druhy rizikového chování, které ve třídě vznikají a způsob, jak jim předcházet. Lektoři adaptačního kurzu jsou preventisté, kteří se v průběhu pobytu seznamují se třídou a usilují o lepší pochopení dynamiky skupiny a identifikaci problémů. Ze svých zkušeností mají mnohdy potřebný nadhled a mohou lépe posoudit vzájemné vztahy ve třídě.

Cílem adaptačních kurzů je vytvořit nejen přátelské vztahy mezi žáky, ale také podpořit vztah mezi žáky a třídním učitelem. Seznámení v méně formálním prostředí může položit základy pro budoucí úspěšnou spolupráci ve škole. Lepší pochopení mezi učiteli a žáky je také důležité pro prevenci problémů. Pokud učitelé znají své žáky dobře, mohou včas reagovat na jejich potíže a poskytnout potřebnou pomoc. Důvěra v učitele může také motivovat žáky, aby se v případě problémů svěřili a své starosti neřešili sami. (Dubec, 2007)

## 1.4 Klima školy a klima třídy

### 1.4.1 Klima školy

Školní klima významně ovlivňuje vztahy mezi žáky, učiteli i dalšími zaměstnanci školy. Jednotlivé definice se mohou lišit v závislosti na perspektivě autorů a důrazu na jednotlivé faktory. Ráda bych nyní zmínila některé základní definice, které nám pomohou lépe porozumět celé problematice.

Klima školy můžeme chápat *jako sociálně psychologickou proměnnou, vyjadřující kvalitu mezilidských vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají všichni její aktéři.* (Průcha et al. 2013, s. 125)

*Obsahově termín klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři.* (Čáp & Mareš, s. 583)

Dle Čapka (2010, s. 134) je klima školy *soubor subjektivních hodnocení a sebehodnocení všech účastníků.* Skládá se z vzájemné komunikace, vztahů, vnímání prostředí a prožitků. Vnímání účastníků znovu dále dané klima utváří. Celkové školní klima se skládá z jednotlivých menších klimat, jako je např. klima třídy, klima ročníků, klima výuky.

Každý autor přistupuje k tématu z jiného úhlu, ale většina se shoduje v tom, že školní klima je dlouhodobý stav, který odráží hodnocení, vnímání a prožívání všech účastníků ve školním prostředí. Nejde o objektivní popis reality, ale o subjektivní dojmy, na které pak jednotlivci reagují a podle nich jednají. Klima školy představuje dlouhodobý stav, který je odrazem vnímání a prožívání žáků, učitelů pracovníků školy i rodičů.

Klima je stálejší a mění se pomaleji v porovnání s atmosférou, která je velmi proměnlivá. Každý jedinec klima vnímá, zpracovává, hodnotí odlišně a pomocí své reakce znovu klima utváří. Pojem klima nemůžeme zaměňovat ani s prostředím. Prostředí je objektivní realita, která nás obklopuje. Vnímání a hodnocení této reality všemi aktéry pak celkové klima utváří. (Čáp & Mareš, 2007; Grecmanová, 2008)

*Realita, která člověka obklopuje, není tak důležitá jako jeho vnímání...* (Litwin, Stringer, 1968 in Grecmanová, 2008, s. 9)

## Typy školního klimatu

Typ klimatu ovlivňuje práci všech zúčastněných. Pozitivní klima podporuje motivaci do školních povinností, radost z dobře odvedené práce a chuť učit se novému. V prostředí s převažujícím negativním klimatem se naopak učitelé i žáci často zabývají řešením problémového chování a nemají možnost věnovat se svým povinnostem. Typy klimatu se mohou dělit podle různých faktorů. Ráda bych zmínila různé typy klimatu. **Podle autentičnosti** chování členů organizace, rozdělujeme klima školy na otevřené nebo uzavřené.

Otevřené klima, jak už název vypovídá, vychází vstříc potřebám všech účastníků, je typický svou energičností a autentičností.

Na druhou stranu uzavřené klima je ke svým členům apatické, ve škole se nic moc neděje, nálada je spíše negativní. (Grecmanová, 2008)

V kontextu práce nás mohou také zajímat typy klimatu podle způsobu vedení školy. Je zřejmé, že způsob, jakým vedení školy vystupuje, je neopomenutelným faktorem, který klima ve škole podstatně ovlivňuje. Způsob, jakým vedení školy zachází s učiteli, se přenáší dále na žáky. Pokud mají učitelé dojem, že je s nimi zacházeno spravedlivě a přívětivě, pravděpodobněji se tak budou chovat i ke svým žákům.

Kromě učitelů vnímají způsob organizace školy i starší žáci. Je pro ně velmi důležité, zda jsou hodnoceni spravedlivě, jaká je kvalita výuky a přístup učitelů. Zda jsou požadavky školy smysluplné a zda jsou ve škole skutečně obohacováni a učeni novým věcem. (Petlák, 2006)

Typy školního klimatu **podle způsobu vedení** jsou:

Škola s autokratickým a od života izolujícím vedením. Vedení školy jasně určuje veškeré dění, které je však zaměřeno převážně pouze na látku učiva. Vyhýbá se inovacím a novým metodám výuky nebo jakýkoli „nadbytečným“ akcím. Názory žáků dokonce i jejich rodičů jsou považovány za nepodstatné.

Škola s autokratickým a životu blízkým vedením. Školní život je velmi pestrý, management školy pořádá mnoho akcí a projektů. Většina se cítí příjemně, pokud se ovšem objeví iniciativa žáků nebo ostatních mimo vedoucí členy, je hned od začátku potlačena.

Škola s demokratickým a od života izolujícím vedením. V tomto školním modelu je kladen velký důraz na spolupráci všech. Zapojení žáků i rodičů do chodu školy. Velkou nevýhodou je ale vytvoření izolovaného prostředí ve škole. Nedostatek zájmu o vnější svět a nedostatek komunikace s okolím, může vést k odtržení od reálného života a pozbývá řadu příležitostí, jak se připravit na něj připravit.

Škola s demokratickým a životu blízkým vedením. Vedení se snaží o spolupráci se žáky i rodiči, snaží se o inovace, pořádá mnoho zajímavých akcí, snaží se o propojení školy a jejího prostředí. Připravuje děti do budoucího života, neustále zlepšují své metody a zamýšlí se nad účelem a prospěšností svých aktivit. (Grecmanová, 2008)

Zde se otevírá prostor k zamyšlení. Ve škole, ve které probíhalo šetření (viz praktická část), se koná mnoho školních akcí a projektů. Stojí za úvahu, zda tyto aktivity směřují k dosažení konkrétních cílů, nebo spíše slouží pouze k zaneprázdnění žáků bez jasného účelu. V rozhovoru se školní metodičkou prevence se dotazují na úmysly školy za těmito aktivitami a na jejich přínos pro vztahy mezi žáky a školní klima.

### **Znaky pozitivního klimatu**

Význam pozitivního klimatu již známe. Nyní by nás mohlo zajímat, jak poznáme, že je klima pozitivní, a jakými prostředky můžeme o pozitivní klima usilovat.

Znaky pozitivního klimatu jsou dle Doležalové (2003) v první řadě **komunikace**, **kooperace** a **dosažení kvalitní výuky**. Kladné klima je předpokladem komunikace a spolupráce. Stejně tak důsledkem dobré komunikace a aktivní spolupráce bude opět kladné klima. Bez komunikace ani kooperace nemůžeme dosáhnout kvalitní výuky, která bezpochyby také klima školy ovlivňuje.

Další důležitou podmínkou je **pozitivní ladění pedagogických pracovníků**. Pozitivní přístup školy je velkým přínosem pro psychické zdraví nejen žáků, ale i učitelů. Učitelé věří, že jejich práce není marná. Usilují v dětech vzbudit zvědavost a chuť učit se nové věci.

Neméně podstatné jsou **inovace** a **moderní metody** v obsahu formě vyučování. Pro dobré klima je nutné, co nejvíce se přizpůsobovat tempu aktuální doby, aby výuka odrážela reálný svět mimo školu. Pedagogičtí pracovníci, kteří jsou důležitými tvůrci školního i třídního klimatu by se měli vzdělávat v tom, jakými prostředky pozitivně klima ovlivňovat.

Pedagogové by se měli seznamovat s moderními metodami výuky, zajímat se o pokrok, aby škola byla součástí reálného života a nežila jen tak sama pro sebe.

Nakonec nesmíme opomenout neustálou aktivitu, neustávající práci na komunikaci a spolupráci, aktivní řešení problémů, používání nových postupů podle aktuálních společenských potřeb a snahu posouvat se neustále vpřed.

Jde o takovou slovní hříčku, když poskládáme počáteční písmenka do jednoho slova, vznikne nám ono zmíněné KLIMA.

### **Význam pozitivního školního klimatu**

Lze si položit otázku, proč by mělo vedení školy usilovat o pozitivní školní klima. Je zřejmé, že kvalita klimatu školy má velký význam pro její efektivní fungování. Jak zdůrazňuje Grecmanová (2008), bez pozitivního klimatu je velmi těžké vytvořit dostatečně vhodné prostředí pro kvalitní a efektivní výuku.

Pokud se žáci nacházejí v nekomfortním prostředí, může to negativně ovlivnit jejich psychickou pohodu a kvalitu odvedené práce. V takových podmínkách mohou být i pedagogové méně shovívaví k individuálním potřebám žáků. Dochází tak ke snižování úrovně a kvality výuky. Naopak v prostředí s pozitivním klimatem jsou pedagogové ke své práci motivováni, bývají empatičtější a více dbají potřeb i individuálního tempa žáků. Učitelé nemají důvod k přehnané kontrole a jsou ochotni zařazovat více interaktivních prvků do výuky. Vybízí tak žáky ke spolupráci a aktivnímu přístupu ke vzdělávání. Žáci se do takové školy těší a s radostí přejímají nové informace. Pozitivní klima podporuje u žáků sebedůvěru a pocit sounáležitosti, podporuje tak vzájemné vztahy mezi žáky i učiteli. (Grecmanová, 2008)

Ovlivňování pozitivního klimatu školy i třídy je dle Průchy (2002) jedním z hlavních úkolů učitele. Učitel by se měl o školní i třídní klima zajímat a aktivně jej ovlivňovat. Měl by být vnímavý k potřebám svých žáků a pracovat na vytváření bezpečného prostředí pro výuku.

### **1.4.2 Školní třída**

Třída je malá sociální skupina. Malé skupiny se dle Nakonečného (2009) vyznačují tím, že se jejich členové navzájem znají, komunikují spolu a scházejí se za určitým cílem, ať už formálním nebo neformálním. Vztahy mezi členy těchto skupin jsou vzájemně provázané a na sobě závislé.

Školní třída je dle Koláře (2012) malá formální skupina, sestavena dle stejného věku za účelem vzdělávání. Postupně se ale z formálního uskupení vybraného dle abecedního pořadí příjmení stává uskupení neformální. Ve třídě často vznikají neformální přátelské vztahy a menší skupiny, jejichž členové spolu tráví větší množství času než s ostatními žáky ve třídě.

V každé třídě se postupem času utváří vlastní skupinová dynamika. Tato dynamika je ovlivněna především osobnostmi jednotlivých členů třídy, jejich vztahy a sociálními dovednostmi, zkušenostmi a hodnotami. Jednotlivé třídy si vytvářejí své vlastní normy chování, které určují, co je ve třídě přijatelné a co není. Ve třídě se také utvářejí různé sociální role a skupinové pozice, které se mohou měnit v závislosti na různých situacích a vzájemných vztazích žáků.

Lišit se může též koheze jednotlivých tříd. V některých třídách může být koheze silná, což znamená, že žáci mají dobré vztahy a vzájemný pocit sounáležitosti. Naopak v jiných třídách může být koheze slabší, z různých důvodů, jako jsou konflikty mezi žáky, nedostatek komunikace nebo rozdílné zájmy a hodnoty. (Nakonečný, 2009)

Petlák (2012), Čáp & Mareš (2007) a Nakonečný (2009) se shodují, že největší vliv na třídu má bezpodmínečně učitel – skupina učitelů, kteří ve třídě vyučují. Zmiňují, že vytváření pozitivního klimatu třídy je jedním z hlavních úkolů učitele. Společně s celkovým klimatem školy a již zmíněnými aspekty působí na celkovou kvalitu klimatu třídy.

### **1.4.3 Klima třídy**

Každý učitel jistě potvrdí, že nejsou dvě třídy stejné, stejně jako nejsou dvě stejné školy. Každá třída má své vlastní charakteristiky a dynamiku. Liší se ve své péči, respektu vůči učitelům, vzájemných vztazích, postoji k ostatním třídám, ale také v energii, kterou do učebního procesu přináší. V reakcích na různé události a situace reagují rozdílně a je



pro učitele velmi důležité správně odhadnout, zda jeho zvolené metody jsou pro tu či onu třídu vhodné. Každá třída má svoji jedinečnou energii, která ovlivňuje atmosféru ve třídě a průběh výuky. Některé třídy mohou být živé a plné entuziasmu, zatímco jiné mohou být klidnější. To, co si lze dovolit v jedné třídě, nelze v druhé a naopak.

Stejně jako u klimatu školy je rozmanitost definic klimatu třídy patrná. Průcha et al. (2013, s. 125) vysvětlují klima jako *sociálně-psychologickou proměnnou, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává právě teď nebo má v budoucnu odehrát.*

Dle Gavory (2011) klima třídy vyjadřuje spokojenost žáka se třídou, míru soudržnosti třídy a zda si žáci vzájemně rozumí.

Jinou formulaci používá Lašek (2001, s. 40): *Klima třídy je trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.*

Čapek (2010, s. 13) stejně jako předchozí autoři zdůrazňuje, že třídní klima není objektivní veličinou. Jde o *souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.* To, jak jednotliví účastníci klimy třídy vnímají, má vliv na jejich reakce, které následně znovu klima vytváří.

Autoři se shodují na vzájemné interakci jednotlivců a jejich prostředí. Také se shodují na klíčové roli, kterou hraje učitel a na jeho schopnosti budovat pozitivní vztahy ve třídě. Učitel významně ovlivňuje to, jak žáci klima vnímají, a jak na různé události reagují.

Klima ve třídě není konzistentní a nemá jednotný charakter. Zatímco jeden učitel může vnímat třídu pozitivně, druhý může mít dojem opačný. Zásadní je, jakým způsobem učitel naváže vztahy se třídou. Velmi záleží, zda najde způsob, jak s žáky ve třídě vycházet a vytvořit si s nimi pozitivní vztah.

Součástí klimatu třídy je též významné vyučovací klima. Vyučovací klima je charakteristické pro vyučování konkrétního předmětu a je výrazně ovlivněno metodami, které učitel při hodině využívá, také jeho vztahem k žákům. Existují také různé typy tříd dle zaměření. Některé si zakládají na výsledcích, pro některé je důležitější, jak spolu spolupracovat a některé si zakládají na kázni a pořádku. Dle toho bývají třídy často

hodnoceny učiteli. Učitel má třídy, ve kterých se mu dobře učí a ve které hůř. Každý učitel s sebou přináší do třídy specifické osobnostní rysy, pedagogické metody a hodnoty, které mohou ovlivnit dynamiku ve třídě. Stejně tak jednotliví žáci ovlivní třídní klima svojí osobností a chováním. Někteří si ve třídě mohou připadat příjemně, někdo nemusí „zapadat.“ Některé třídy jsou velmi striktní ke svým členům a nepříjemné třídní klima může být jednou z hlavních příčin, proč žák chodí za školu. Klima třídy také významně ovlivňuje prospěch a chování žáků, kteří ji navštěvují. (Petlák, 2012)

### **Význam klimatu třídy a faktory ovlivňující školní třídu**

Kvalita třídního klimatu je velmi důležitá. Učitelé by se měli zajímat o možnosti ovlivňování třídního klimatu, neboť třídní klima výrazně ovlivňuje výukové klima a celkovou práci s danou třídou. Ovlivnit klima třídy dle Čápa a Mareše (2007, s. 577) lze, ale *nikoliv rychle, a nikoliv bez spolupráce všech aktérů*. Změna klimatu rozhodně není možná bez ochoty učitele a bez zapojení samotných žáků. Při snaze klima třídy zlepšit musíme jednat promyšleně a s jasně daným cílem. Odlišný bude postup při řešení problémových vztahů mezi žáky nebo nekázni při výuce. Důležité je pracovat se třídou jednotně v rámci celého pedagogického sboru, také vyhodnocovat a upravovat metody podle potřeby. V neposlední řadě by mělo jít o dlouhodobý proces, který je veden systematicky a s cítem. (Čáp & Mareš, 2007)

Klima třídy velmi výrazně působí na emocionalitu žáků, ve své třídě tráví většinu času ve škole. Studie ukazují, že vazby mezi emocemi a učitelskými výsledky jsou úzce propojené. Pokud se žáci necítí pohodlně ve škole, jejich motivace k učení klesá a nechtějí se zapojovat do výuky. Tento negativní postoj může výrazně ovlivnit jejich paměťové schopnosti i kreativitu. Totéž platí i pro učitele. Učitel může podat úplně jiný pedagogický výkon v prostředí, kde se cítí příjemně a respektovaně. V takovém prostředí se mohou učitelé více zaměřit na zajímavou a interaktivní výuku, je ochotnější věnovat se dotazům a nabídnout žákům svou pomoc.

Aby se žáci ve třídě mohli cítit příjemně, je zásadní, aby byli seznámeni s jasnými požadavky školy, které na ně škola klade. Důležité jsou zřetelné cíle, jakých by měli žáci během svého vzdělávání dosáhnout. Pokud žák přesně ví, co se od něj očekává a je i za svou snahu spravedlivě ohodnocen, motivuje ho to k dalšímu úsilí.

Je také důležité, aby jednotliví žáci ve třídě cítili podporu a bezpečí, jak ze strany učitelů, tak i od ostatních spolužáků. Pokud je žákům umožněna spolupráce v podnětném a příjemném prostředí, mohou se lépe soustředit na své studijní povinnosti a seberozvoj. Na klimatu školní třídy je nutné dlouhodobě, vědomě a trpělivě pracovat. Zejména je důležitá práce učitele ve třídě, ale také způsob vedení školy. (Petlák, 2012)

Klima třídy je nedílnou součástí širšího klimatu školy. Skládá se z menších klimat, které jej společně vytváří, jako jsou vyučovací klima jednotlivých předmětů, klima během přestávek nebo klima jednotlivých skupin třídy. (Mareš, 2005)

### **Třídnické hodiny**

Kvalitu klimatu ve třídě může třídní učitel významně ovlivnit třídnickými hodinami.

*Škola zajišťuje pravidelnou realizaci třídnických hodin, které by měly žákům poskytnout bezpečný prostor k reflexi vlastní zkušenosti ve škole, kdy mohou mluvit o své spokojenosti ve škole, pocitu bezpečí, vztazích ve škole a ve třídě, učit se efektivně řešit konfliktní situace atd. (Metodický pokyn MŠMT, 2016, s. 4)*

Primární prevence ve třídnických hodinách patří mezi třináct komponentů Školního programu proti šikanování. Třídnické hodiny mohou být jednoznačně vymezeny v rozvrhu, nebo v pravidelně vyčleněný čas v rámci předmětu, který učí třídní učitel. Průběh třídnických hodin je v kompetenci třídního učitele, je na jeho uvážení, které aktivity a s jakým záměrem pro své žáky vybere. Žáci by měli mít během třídnických hodin prostor rozvíjet vzájemné vztahy a možnost řešit s pomocí třídního učitele aktuální dění ve třídě či ve škole. Třídní učitel by měl být obeznámen, jak v takových hodinách s žáky pracovat. Je velmi důležité, jaký význam třídnickým hodinám učitel dává a zda si je vědom významné úlohy třídnických hodin ve školní prevenci. Ideálně by měl učitel se žáky pracovat na jejich společném přátelském soužití, naslouchat jim, „hrát s nimi“ stmelovací hry. Měl usilovat o bezpečné prostředí ve třídě a vzájemnou důvěru mezi ním a žáky.

Administrativa, ač nevyhnutelná, by neměla být hlavním obsahem třídnických hodin. Je zřejmé, že je nutnou součástí hodin, nicméně je důležité, aby nezabrala většinu času vymezeného pro třídnické aktivity. Někteří vyučující nemusí vidět význam třídnických hodin nebo neumí s dětmi pracovat, tak jak je potřeba. Je proto zásadní, aby vedení školy

v této činnosti pedagogy podporovalo, například skrze vzdělávací kurzy. Potenciál, který poskytují třídnické hodiny učitelé a třídy vzhledem k primární prevenci, je totiž v podmínkách školy jedinečný.

Třídnické hodiny jsou důležitým nástrojem pro vytváření pozitivního klimatu ve třídě a přispívají k prevenci rizikového chování. Hlavním cílem těchto hodin je vytvoření prostoru pro bezpečné prostředí výuky, zdravé vztahy žáků ve třídě a jejich osobní rozvoj. Těchto cílů dosahují třídní učitelé pomocí aktivit, které podporují vytváření pozitivních vztahů, stanovení žádoucích hodnot třídy, rozvoj komunikačních dovedností a posílení o chranných faktorů, které na žáky působí.

Základ třídnických hodin spočívá v interaktivních metodách a řízeném vedení diskuze, přičemž hlavním prvkem jsou tematické prožitkové aktivity, které obohacují děti o nové společné zážitky a zkušenosti. Třídní učitel, jak už bylo zmíněno, má nesporně významnou roli v ovlivňování atmosféry a celkového klimatu třídy. (Procházka, 2012) Při řízení těchto aktivit má v rukou velikou moc a vhodně zvolenými aktivitami může pomoci třídě s aktuálními problémy.

Struktura třídní hodiny zahrnuje úvodní aktivitu, hlavní tematickou aktivitu a závěrečnou reflexi. Úvodní aktivity slouží k naladění se na sebe a tzv. „tání ledu“, kdy se žáci soustředí na přítomnost a naladí se na společnou vlnu s ostatními, přechází prvotní ostych. Tematická aktivita posléze poskytuje prostor pro hlavní cíl hodiny, většinou jde o nějaký konkrétní, kterého potřebujeme dosáhnout. Závěrečná reflexe umožňuje dětem vyjádřit své pocity, zrekapitulovat a zamyslet se nad právě dokončenými aktivitami. Pro splnění účelu je velmi důležité na reflexi na konci nezapomínat, aby nedošlo k pouhé aktivitě bez preventivního působení.

Zároveň je třeba zdůraznit, že úspěšné vedení třídních hodin vyžaduje od pedagogů nejen pedagogické dovednosti, ale i schopnost empatie, porozumění individuálním potřebám žáků a značnou flexibilitu v přizpůsobení výuky daným situacím.

Při vedení třídních hodin není vhodné pouštět se neopatrně do citlivých oblastí, pokud třídu ještě neznáme nebo ve třídě nepanuje dostatečná důvěra, mohlo by tak dojít k nepředvídatelným, těžko řešitelným situacím. Nelze zapomínat, že o mnohých problémech

žáků nevíme, a že se při aktivitě mohou objevit mnohá úskalí a je potřeba s tím počítat.  
(Fialová, 2017)

## 1.5 Školní věk

Školní věk je významné vývojové období, ve kterém dítě navštěvuje základní školu. S nástupem do první třídy získává novou sociální roli a s ní spojenou řadu nových povinností. Podle Eriksona (1963) je tato fáze života charakteristická výraznou pílí a snaživostí. Dítě samo od sebe smysl pro povinnost zatím nemá, potřebuje za svoji námahu a snahu být pozitivně ohodnoceno. Motivací k plnění povinností je mu především uznání druhých a uznání jeho vlastní hodnoty. (Vágnerová, 2021)

Školní věk je často rozdělován na mladší školní věk (první stupeň ZŠ) a starší školní věk (druhý stupeň ZŠ). Pro lepší pochopení vývojových fází dětí však v této práci využiji detailnější rozdělení podle Vágnerové (2021). Vágnerová školní věk rozděluje na tři období: **raný školní věk** (od nástupu do školy do 9 let), **střední školní věk** (od 9 let až do přechodu na druhý stupeň) a **starší školní věk** (období druhého stupně). Každé z těchto vývojových období má své specifické znaky, které jsou značně rozdílné od těch ostatních. A tak přestože žáci navštěvují základní školu spolu, vnímají vztahy mezi sebou a mezi učiteli odlišně. V praktické části této práce byl zadán dotazník žákům 4. až 9. tříd, a proto se detailněji zaměříme na období středního a staršího školní věku.

### 1.5.1 Střední školní věk

Střední školní věk je období mezi 8–9. a 11–12. rokem. *V tomto období dochází k mnoha změnám, které jsou podmíněny jak sociálně, tak biologicky, probíhá jakoby příprava na dospívání.* (Vágnerová, 2021, s.715). Dítě je zkoumavější a pozornější než kdy dříve. Stává se realističtější a získává jasnější představu o světě. Již si zvyklo na školní prostředí, a proto je toto období klidnější než předchozí, a především klidnější než následující období pubescence. Dítě rozvíjí vlastní názory a myšlenky, což vede k větší nezávislosti postojů vůči rodičům i učitelům. Podle Piageta je střední školní věk obdobím vrcholu konkrétních operací. Dítě dokáže logicky uvažovat o konkrétních objektech, ale stále jen o těch, které si umí představit. Začíná zohledňovat více aspektů při posuzování určité situace, což mu umožňuje lépe porozumět sociálnímu chování svých vrstevníků. (Piaget & Inhelder, 2010)

V mladším školním věku muselo dítě čelit vstupu do školy, přijmout novou roli a s ní spojenou odpovědnost. Prakticky zcela akceptovalo učitele a jeho pravidla. Hlavní motivace k plnění školních povinností byla často založena na snaze učitele potěšit a vytvořit si s ním

osobnější vztah. Ve středním školním věku začíná dítě kritičtěji posuzovat školní prostředí i učitele, kteří už nejsou vnímáni jako neomylné autority. Autorita učitele je stále důležitá, ale vliv postupně přejímají sociálně silnější jedinci nebo skupinky, popř. třídy. V kolektivu jsou oblíbení tělesně zdatní a průbojní jedinci, ale také nabývá na významu ochota pomoci slabším. (Langmeier & Krejčířová, 2006; Říčan, 2004)

Vliv vrstevníků roste a začíná hrát klíčovou roli v životě dítěte. Přijetí vrstevníky je zásadní pro rozvoj osobnosti dítěte a jeho socializaci. Interakcí s vrstevníky se děti učí respektovat pravidla skupiny, přijímat různé role, prosazovat se a získávat si respekt. Vrstevnická skupina také poskytuje jistotu a bezpečí, které dítě postupně ztrácí stále větším osamostatňováním.

Během tohoto období jsou běžné skupinky tvořené zvláště chlapci a zvláště dívkami. Dětem toto rozdělení pomáhá lépe se ztotožnit se svým vlastním pohlavím a formovat tak svoji genderovou identitu. Oddělené skupinky poskytují prostor pro sdílení společných zájmů a koníčků. (Vágnerová, 2021) Stejnorodost poskytuje v tomto období bezpečí, na druhé straně razantní odmítání kohokoliv odlišného může mít nepříjemné následky na vývoj jedince. Takové chování může vést až k sociální vyloučení a u daného jedince k pocitům méněcennosti. *Jen velmi silný člověk odolá pocitům méněcennosti*, jestliže jím celé okolí pohrdá po dlouhou dobu. (Říčan, 2006, s. 165)

V tomto období je podle Říčana (2006) klíčové formování sebevědomí a vnímání vlastní budoucnosti. Jakékoli negativní reakce okolí mohou vést k negativnímu sebeposuzování. Dítě, které je dlouhodobě vystaveno ponižování a odmítání, může z vnitřní touhy po společenském přijetí dojít k závěru, že bude vždy na okraji společnosti. Toto přesvědčení ho může vést k přijetí negativní sociální role a k začlenění se do skupiny s rizikovým chováním. V rámci této skupiny nachází přijetí a určitou formu sociálního uznání, které mu umožňuje najít své místo ve společnosti.

Ve středním školním věku je proto pro děti velmi důležité mít blízkého kamaráda, kterému se mohou svěřit. Takový důvěrný vztah poskytuje vzájemné porozumění, emocionální podporu a pocit bezpečí. Od třetího ročníku lze také pozorovat výraznou kamarádskou solidaritu, která se projevuje mnohem větším zájmem o kamaráda než v mladším školním věku, kdy ještě nebyla taková soudržnost patrná. Jak uvádí Matějček (1989), je důležité

si uvědomit, že od dítěte v tomto věku stále ještě nelze předpokládat příliš vospělé chování. Nýbrž musíme počítat s chováním, které odpovídá jeho věku. (Vágnerová, 2021).

### 1.5.2 Starší školní věk

Starší školní věk začíná při nástupu na druhý stupeň základní školy a končí spolu s ukončením povinné školní docházky (12–15let). V tomto období dochází k celkové proměně osobnosti. Období dospívání je významné nejen biologickou, ale také psychickou a sociální změnou. Pubescent hledá vlastní identitu, přehodnocuje vztahy s ostatními. S. Freud nazývá toto období genitálním stádiem. Do popředí se dostávají sexuální pudy a jedinec postupně dozrává v dospělého člověka. (Vágnerová, 2021)

*Pubescence je věk plný neklidu, dramatické proměny těla i duše, kde jedinec nejen ví, co umí víc než kdy dříve, ale přetváří se do jiné podoby.* (Helus, 2009, s. 210)

Typickými projevy je emoční labilita, časté změny nálad, převážně ty negativní. Chování pubescenta je velmi nepředvídatelné. Sám v sobě se obtížně vyzná, obtížně se koncentruje a často dochází i k výkyvům školních výsledků. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Myšlení dospívajícího jedince dozrává do stádia logických operací. Je schopný abstraktního myšlení a velkého množství myšlenkových kombinací. Bývá také nadměrně kritický. Kritický nebývá pouze ke svému okolí, ale i k sobě samému. Dospívající odmítají respektovat pravidla, která jim připadají nesmyslná. Často diskutují o pravidlech a rozhodnutích, které dříve automaticky respektovali.

Požadují spravedlnost a stejné normy pro všechny. Dospívající touží po větší svobodě a nezávislosti, často mívají potíže se zvládnutím zodpovědnosti, která s touto novou svobodou přichází. Stále potřebují pocit jistoty a emoční podpory. Tuto podporu hledají převážně u vrstevníků a osamostatňují se od rodiny. (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2021)

*Vrstevnická skupina poskytuje pro své členy lepší vzájemné porozumění než, které se jim dostává od dospělých.* (Helus, 2009, s. 212)

Vrstevnické vztahy jsou pro dospívajícího zcela zásadní. Vrstevníky spojuje společný úděl – dospívání. Převažuje dojem, že nejsou pochopeni. Parta nebo alespoň blízký přítel poskytují prostor ke vzájemnému sdílení. K lepšímu vzájemnému poznání přispívá



otevřenost a zájem o názory a pocity druhých. Party se stávají uzavřenější a semknutější. Poskytují nové zkušenosti, stimulace, ale zároveň i bezpečí.

Vrstevnické skupiny už nejsou čistě jen chlapecké nebo dívčí, jak tomu bývá v předchozím stádiu. S rostoucím zájmem o opačné pohlaví se promíchávají a navzájem se na sebe snaží zapůsobit. Přesto se chlapecká a dívčí přátelství liší. Chlapci tíhnou k více kolektivní formě přátelství, trávení společného volného času především sportem a dalšími koníčky. Pro děvčata je podstatná komunikace a porozumění. Dívky jsou také ve vztazích více emocionálně angažované než chlapci. Vznikají tak různorodé skupiny, jejichž členové se přirozeně podřizují jejímu fungování a hierarchii. Dospívající si vytvářejí svůj vlastní specifický styl, charakteristický například oblečením, slangem nebo poslechem specifické hudby. (Macek, 2003; Matějček & Pokorná, 1998; Vágnerová, 2021)

Skupinová konformita je v tomto období stále velmi vysoká. Potřeba „zapadat“ je pro život dospívajícího zásadní. Silná potřeba přijetí ostatními může v některých případech vést až k rozvoji rizikového chování. Dospívající mohou být náchylnější k přijímání negativních vzorců chování, pokud jsou tyto vzorce přítomné ve skupině, do které chtějí patřit. Právě v této oblasti může docházet ke vzniku mnoha rizikových faktorů. *Je proto velmi důležité podporovat zdravé návyky a vhodné trávení volného času. Tomu nejvíce přispívá správná společnost, která rizikové chování nepodporuje.* (Matějček & Pokorná, 1998, s. 199)

## 2 Praktická část

Praktická část se skládá ze dvou částí. První část šetření zahrnovala sběr kvantitativních dat prostřednictvím dotazníku určeného žákům. Dotazník obsahoval uzavřené i otevřené otázky, což umožnilo výsledky dobře analyzovat, ale zároveň získat i autentické odpovědi.

V druhé části v rámci kvalitativního výzkumu byly provedeny rozhovory nad výsledky dotazníku s paní ředitelkou a školní metodičkou prevence. Pro rozhovory byla vybrána paní ředitelka se školní metodičkou záměrně, neboť obě zodpovídají za průběh primární prevence na škole.

### 2.1 Metody výzkumu

Pro shromáždění dat potřebných k praktické části jsem zvolila metodu kvantitativně-kvalitativní. Nejprve jsem zadala dotazník s uzavřenými a otevřenými otázkami pro žáky 4.–9. tříd. Metoda dotazníku je užívána z důvodu snadného sběru dat od velkého počtu respondentů v kratším časovém období. (Průcha, 2014)

Nad výsledky dotazníku dále následoval polostrukturovaný rozhovor s ředitelkou školy a školní metodičkou prevence.

*Polostrukturovaný rozhovor je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Otázky jsou připravené předem, ale během rozhovoru je možné se doptávat a podle situace vhodně přizpůsobit. (Gavora, 2000, s. 111)*

Rozhovory byly nahrávány, poté přepsány a zanalyzovány pomocí tzv. otevřeného kódování.

*Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211)*

Při přesání rozhovorů jsem použila techniku „vyložení karet.“ Jde o techniku, která následuje po otevřeném kódování, jde o přepsání jednotlivých kódů a převyprávění, tak aby měl text smysl. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

## **2.2 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek dotazníku tvořili žáci 4. –9. tříd pražské základní školy ve Vršovicích. Věk respondentů se pohyboval v rozmezí 9–15 let. Toto věkové rozmezí bylo zvoleno z důvodu stupně obtížnosti jednotlivých otázek dotazníku.

## **2.3 Předvýzkum**

Vytvořený dotazník jsem nejprve zaslala svým bývalým žákům (18 žáků), kteří jsou již nyní v prvním ročníku SŠ, aby se ověřilo, zda je dotazník zadán srozumitelně a neobsahuje chyby. Chyba, na kterou se přišlo, byla, že jsem zapomněla napsat rozlišení tříd na A a B, pro porovnávání klimatu jednotlivých tříd by to byla zásadní chyba. Další chyby jsem nenalezla, a proto jsem přešla rovnou k výzkumu.

## **2.4 Cíl výzkumu**

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na nesespecifickou primární prevenci na konkrétní škole. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda daná škola vědomě podporuje vztahy mezi žáky nejen ve třídě, ale i napříč celou školou. Výzkumná část se také zaměřuje na prostředky, kterými vedení školy podporuje pozitivní vztahy mezi žáky, a zároveň zkoumá vnímání celkového klimatu školy a vzájemných vztahů samotnými žáky. Na základě stanoveného cíle výzkumu byly formulovány následující výzkumné otázky.

### **Hlavní výzkumné otázky dotazníku:**

- 1) Jaké panuje dle žáků ve škole klima?
- 2) Jaké mají žáci mezi sebou vztahy, ovlivnil adaptační kurz klima ve třídě?
- 3) Jaké školní akce žáky ovlivnily/zaujaly a jak vnímají jejich důležitost?

### **Hlavní výzkumné otázky v rozhovorech:**

- 1) Podporuje škola vědomě vztahy mezi žáky v rámci nesespecifické primární prevence?
- 2) Jaké konkrétní strategie vedení školy využívá k podpoře pozitivních vztahů mezi žáky?

## 2.5 Výsledky dotazníkového šetření

### 2.5.1 Výzkumné šetření

Dotazník byl zadáván v rámci třídnických hodin 7. 11. 2023 ve 4. –9.třídách, vždy v obou paralelkách A i B. Součástí byl přiložený průvodní dopis se základními informacemi a poděkováním respondentům za jejich vyplnění. Žáci, kteří dotazník vyplňovali, přinesli informovaný souhlas zákonných zástupců s vyplňováním dotazníku. Všechny odpovědi zůstávají anonymní a jsou použity pouze pro účely této bakalářské práce. Dotazníku se zúčastnilo celkem 221 žáků z celkového počtu 283 žáků. Návratnost odpovědí byla 78 %.

#### Otázka č. 1 Chodím do třídy ...

**Cíl otázky:** Zjistit, ze které třídy žák je. Dotazník byl anonymní, ale práce zkoumá i třídní vztahy a klima, tak zda mají děti podobné vnímání školy a vztahů mezi sebou.

Počet odpovědí v jednotlivých třídách:

4. A: zodpovězeno 19 z celkových 24

4. B: zodpovězeno 21 z celkových 21

5. A: zodpovězeno 19 z celkových 23

5. B: zodpovězeno 17 z celkových 23

6. A: zodpovězeno 21 z celkových 25

6. B: zodpovězeno 21 z celkových 25

7. A: zodpovězeno 18 z celkových 24

7. B: zodpovězeno 17 z celkových 22

8. A: zodpovězeno 15 z celkových 20

8. B: zodpovězeno 17 z celkových 23

9. A: zodpovězeno 20 z celkových 28

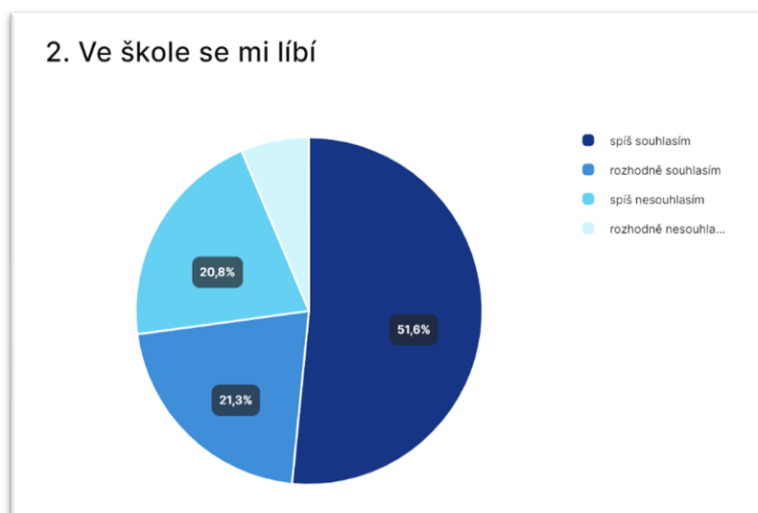
9. B: zodpovězeno 16 z celkových 25

## 2.5.2 Výzkumná otázka: Jaké panuje dle žáků ve škole klima?

### Otázka č. 2 Ve škole se mi líbí:

**Cíl otázky:** Zjistit, jak jsou žáci ve škole celkově spokojeni a jak se v ní cítí.

Jde o uzavřenou otázku, žáci měli na výběr ze čtyř odpovědí: rozhodně souhlasím, spíš souhlasím, spíš nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím.



Obrázek 3 - otázka č.2

Celkově se ke škole pozitivně staví **72,9 %** (161), z toho **51,6 %** (114) žáků zvolilo odpověď spíš souhlasím, dalších **21,3 %** (47) zvolilo rozhodně souhlasím. Negativní postoj ke škole zaujímá menšina. Celkových **20,8 %** zvolilo spíš nesouhlasím a **6,3 %** (14) žáků rozhodně nesouhlasím. Zajímavé výsledky vidíme z pohledu četnosti odpovědí v jednotlivých třídách.

Otázka č. 2 Ve škole se mi líbí					
	rozhodně souhlasím	spíš souhlasím	spíš nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím	celkem
4.A	11	6	1	1	19
4.B	7	11	2	1	21
5.A	0	13	6	0	19
5.B	5	8	3	1	17
6.A	7	14	0	0	21
6.B	5	15	1	0	21
7.A	1	8	8	1	18
7.B	5	6	5	1	17
8.A	1	9	4	1	15
8.B	1	7	8	1	17
9.A	3	13	3	1	20
9.B	1	4	5	6	16
celkem	47	114	46	14	221

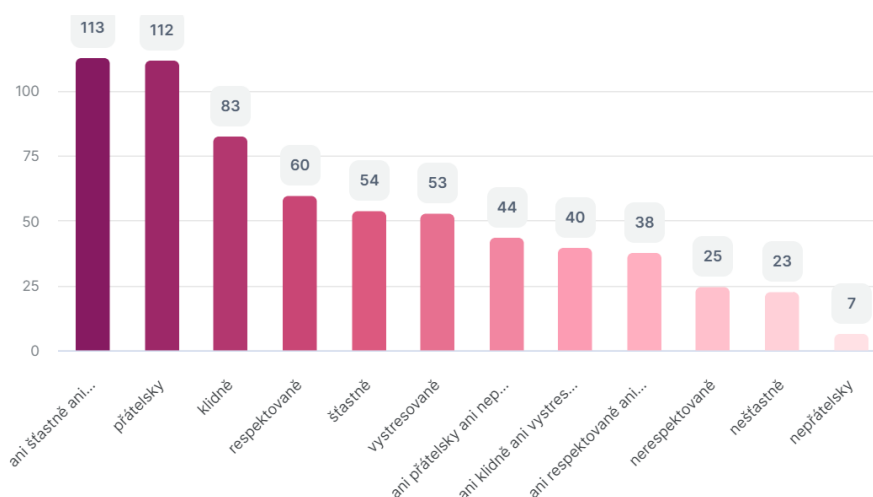
Obrázek 4 - otázka č.2

Zatímco **4.A rozhodně souhlasí**, **9.B rozhodně nesouhlasí**, že by se jí ve škole líbilo. Modus 7. A je stejný pro odpověď spíš souhlasím i pro spíš nesouhlasím. Třída **8.B spíš nesouhlasí**, že by se jí ve škole líbilo. Všechny zbylé třídy zvolily **spíš souhlasím**. Z výsledků vidíme, že to, do jaké třídy děti patří, zásadně ovlivňuje jejich pohled na školu. I u většiny dalších otázek vidíme, že klima třídy úzce souvisí s klimatem školy a naopak.

### Otázka č. 3 Vyber tři charakteristiky, které by popisovaly, jak se ve škole cítíš.

**Cíl otázky:** Vybrané charakteristiky by měly blíže popsat pocity, které žák ve škole má, zda se cítí přátelsky, respektovaně a klidně, nebo nikoliv. Žáci měli vybrat tři z dvanácti zadaných vlastností, které se týkaly stresu, přijetí od ostatních a pocitu štěstí.

### 3. Vyber tři charakteristiky, které by popisovaly, jak se ve škole cítíš



Obrázek 6 - otázka č.3

Jednoznačně **pozitivní** odpovědi: přátelsky 112, klidně 83, respektovaně 60, šťastně 54. **Neutrální** odpovědi: ani šťastně ani nešťastně odpovědělo 113, ani přátelsky ani nepřátelsky 44, ani klidně ani vystresovaně 40, ani respektovaně ani nerespektovaně 38.

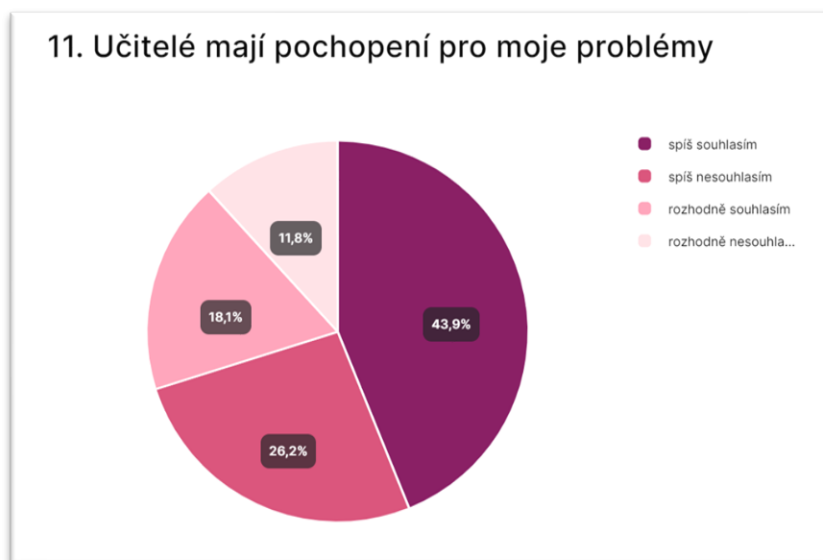
**Negativní** odpovědi: vystresovaně 53, nerespektovaně 25, nešťastně 23, nepřátelsky 7. Nejčastější odpovědi jsou spíše pozitivně až neutrálně laděné. **Pozitivních** odpovědí bylo celkem **309**, **neutrálních 235** a **negativních 108**. Z těchto výsledků by se dalo usoudit,

že klima školy na žáky působí přátelsky, a i když nejsou vždy šťastní, připadají si respektovaně a klidně.

Negativní odpovědi se nemusí týkat jen pocitu ze školního prostředí a vzájemných vztahů. Ve škole působí mnoho dalších faktorů, obzvláště ty, které jsou spojené se studiem a klasifikací. Pro řadu dětí je učení spojené se stresem, jak mnohokrát ve svých odpovědích zmiňují, a necítí se proto vždy ve škole komfortně.

### Otázka č. 11 Učitelé mají pochopení pro moje problémy

**Cíl otázky:** Zjistit, jak vnímají žáci přístup učitelů k nim samotným a k jejich problémům, pokud nějaké řeší.



Obrázek 7 - otázka č.11

Žáci opět vybírají jednu ze čtyř možností. V této otázce se odpovědi rozcházejí nejvíce z celého dotazníku. **43,9 %** spíše souhlasí, naproti tomu **26,2 %** a **18,1 %** spíše nesouhlasí nebo rozhodně nesouhlasí. Nejmenší část odpovědí **11,8 %** rozhodně souhlasí. Proto se podrobněji podíváme na odpovědi v jednotlivých třídách. Nejčtenější výsledky se jednotlivých třídách výrazně liší. Zatímco **5. B** a **6.B** jsou s přístupem učitelů nejspokojenější a vybrali odpověď **rozhodně souhlasím**.

Otázka č. 11 Učitelé mají pochopení pro moje problémy					
	rozhodně souhlasím	spíš souhlasím	spíš nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím	celkem
4.A	4	13	2	0	19
4.B	7	9	4	1	21
5.A	1	15	2	1	19
5.B	6	6	5	0	17
6.A	5	9	6	1	21
6.B	9	5	5	2	21
7.A	1	4	7	6	18
7.B	3	7	4	3	17
8.A	1	5	9	0	15
8.B	2	6	7	2	17
9.A	1	12	5	2	20
9.B	0	6	2	8	18
celkem	40	97	58	26	221

Obrázek 8 - otázka č.11

Žáci tříd **7.A**, **8.A** a **8.B** nejsou úplně spokojeni a **spíš nesouhlasí**. Třída **9.B rozhodně nesouhlasí** a není spokojená s pochopením učitelů. Právě 9.B má napříč celým dotazníkem nejvíc negativní odpovědi. Myslím, že by bylo v této třídě vhodné zvážit důkladnější zkoumání třídního klimatu či intervence. Žáci 9.B se necítí spokojeni ani ve škole a v otevřených odpovědích jeden zmiňuje i šikanu. Dalších sedm tříd volilo **spíš souhlasím**. Podporu učitelů si v nějaké formě uvědomují a k jednotlivým učitelům mají důvěru.

Z výsledků vyplývá, že některé třídy jsou se svými učiteli spokojeni a cítí, že jejich potřeby jsou brány učiteli v potaz, zatímco některé si tím nejsou úplně jisté. Rozporuplné výsledky souvisí jistě i čistě s osobní sympatií k učitelům, ochotou problémy řešit, ale mohou být i mnohem komplikovanějšího rázu, které nejsou z dotazníku evidentní.

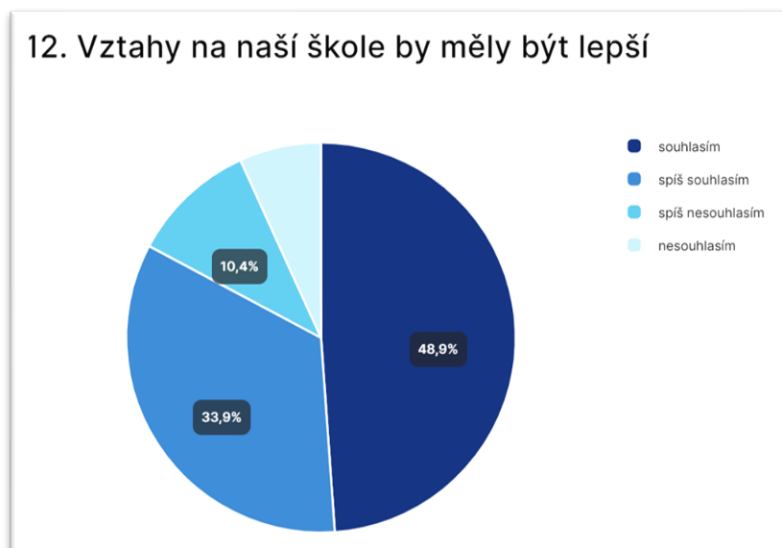
### Otázka č. 12 Vztahy na škole by měly být lepší

**Cíl otázky:** Ověřit z jiného úhlu pohledu než v otázce č. 1, jak jsou žáci se vztahy na škole spokojeni.

Žáci měli volit opět jednu odpověď z nabídky. Téměř polovina (**48,9 %**) s výrokem souhlasila a další celá třetina (**33,9 %**) by spíš souhlasila. Celkem tedy přes 82 % není úplně spokojeno a přálo by si lepší vztahy ve škole. **Rozhodně nesouhlasím** odpovědělo **10,4 %**



a **spíš nesouhlasím** zvolilo **8,6 %** účastníků. Z toho vyplývá, že jen jedna pětina je se vztahy na škole spokojená a nevidí nutnost něco zlepšovat.



Obrázek 9 - otázka č.12

Odpovědi na tuto otázku úplně nesouzní s výsledky jiných otázek. Je možné, že se tak stalo nevhodnou formulací zadaného výroku. Pokud by byly děti spokojené, měly by odpovídat negativně a spíš volit odpovědi nesouhlasím nebo rozhodně nesouhlasím. Původní záměr byl i ověřit, zda děti dotazník vyplňují pozorně a neodpovídají na všechny otázky stejným způsobem. Je však možné, že byla tato formulace pro daný věk příliš obtížná nebo matoucí, a pokud si děti zadání úplně nepřečetly, raději volily pozitivnější odpověď. Na druhou stranu vždy je, co zlepšovat a odpovědi na otázku mohou vycházet čistě z tohoto úhlu pohledu.

### 2.5.3 Výzkumná otázka: Jaké mají žáci mezi sebou vztahy a ovlivnil adaptační kurz klima ve třídě?

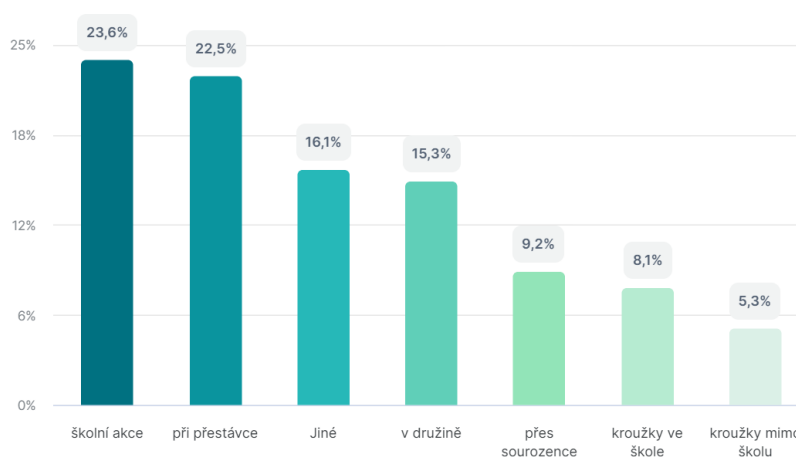
#### Otázka č. 4 Při jaké příležitosti ses seznámil s kamarády z jiných tříd?

**Cíl otázky:** Zmapovat, kde se děti mimo třídu nejvíce seznamují a kde vznikají dobré vztahy.

Žáci mohli vybírat libovolný počet ze sedm předepsaných otázek, z nichž do jedné mohli připsat vlastní variantu. Celkem **23,6 %** dotazovaných odpovědělo, že se setkali při **školních akcích**, z čehož vyplývá, že školní akce dobře propojují a seznamují žáky i mimo třídu.

Seznámení **při přestávkách** dosvědčuje **22,5 %** žáků. Znamená to tedy, že přestávka je dalším důležitým faktorem při seznamování se na této škole.

#### 4. Při jaké příležitosti jsi se seznámil s kamarády z jiných tříd?



Obrázek 10 - otázka č.4

Pouze **16,1 %** účastníků zvolilo odpověď jiné. Z toho nejvyšší počet napsalo, že se seznámili **v parku před školou (20 %)** anebo **přes kamarády (12 %)**. Podobně velké množství (**15,3 %**) si vytvořilo přátelství již **ve školní družině** a tyto odpovědi se objevovaly často i ve vyšších ročnících, přestože od chození do družiny uplynulo již mnoho let. Z grafu můžeme vidět, že **přes sourozence** se seznámilo **9,2 %** a **přes kroužky ve škole 8,1 %**.

Kroužky ve škole mohou být další příležitostí pro vytvoření dobrých vztahů žáků, které spojují společné zájmy napříč celou školou. Poskytují příležitost pro nové zážitky a prohlubování přátelství. Společné **kroužky mimo školu** seznámily **5,3 %** dotazovaných, převážně pak sportovní kluby v nedaleké Slávii nebo v zimním stadionu v blízkosti školy.

Z odpovědí vyplývá, že daná škola nabízí mnoho příležitostí k vytvoření přátelství a děti je hojně využívají. Škola podporuje budování vzájemných vztahů o přestávkách nebo ve školní družině, vytváří rozmanité školní akce pro propojení školy a učitelé se zájmem nabízejí i po vyučování množství zájmových kroužků pro děti.

### Otázka č. 6 Změnily se nějak vaše vztahy ve třídě po adaptačním kurzu?

Cíl otázky: Zjistit, jaký vliv měl adaptační kurz na klima ve třídě.



Obrázek 11- otázka č. 6

Další uzavřená otázka, opět čtyři možné odpovědi a respondenti volili jednu z nich. Odpověď „neměli jsme adaptační kurz“ byla pro 4. a 5. ročník, které kurz ještě neměly a také pro děti, které jsou nové nebo nebyly ve škole v době, kdy adaptační kurz probíhal. Těch, kteří adaptační kurz neměli, bylo největší procento, **34,8 %**. Zbylé odpovědi byly celkově velmi vyrovnané. **29,9 %** má za to, že se vztahy **nezměnily** a **29 %** je přesvědčeno, že se vztahy jejich třídy **zlepšily**. Zbylých **6,3 %** respondentů tvrdí, že se vztahy ve třídě adaptačním kurzem **zhoršily**.

V tomto případě jde o čtyři žákyně z 6.A, které v jiných otázkách rozvedly, že zrovna řeší nějaký konflikt, který na adaptačním kurzu vznikl a stále se jim jej nepodařilo vyřešit. Jedna žákyně dokonce vypsala, že by chtěla vrátit čas a vše změnit. Z odpovědí však nebylo jednoznačné, o jak velké neshody se jedná a zda se s problémem svěřily alespoň třídnímu učiteli.

Adaptační kurz škola nepořádá sama, ale objednává program od kvalifikovaných školitelů. Je otázkou, jestli nemohlo dojít k nějakému pochybení a jestli školitelé věnovali dostatek času zpětné vazbě s dětmi, jestliže se s touto situací žákyně nemohou srovnat ani po dvou měsících, co adaptační kurz absolvovaly.

Pokud se podíváme na výsledky dle jednotlivých tříd, vidíme dost výrazné rozdíly. Modus odpovědí v **6. třídách** jednoznačně ukazuje na **pozitivní vliv** adaptačního kurzu na vztahy

Otázka č. 6 Změnily se nějak vaše vztahy po adaptačním kurzu?					
	ano, k lepšímu	ano, k horšímu	ne	neměli jsme adaptační kurz	celkem
4.A	3	0	0	16	19
4.B	3	0	0	18	21
5.A	1	0	2	16	19
5.B	0	1	1	15	17
6.A	12	4	4	1	21
6.B	17	0	3	1	21
7.A	2	0	16	0	18
7.B	6	1	8	2	17
8.A	5	1	7	2	15
8.B	4	2	11	0	17
9.A	9	2	5	4	20
9.B	2	3	9	2	16
celkem	64	14	66	77	221

Obrázek 12 - otázka č.6

v obou třídách. Významný vliv na tuto skutečnost může mít i krátká časová prodleva od uskutečnění adaptačního kurzu. Na rozdíl od většiny vyšších ročníků, pro které už to je příliš dlouhá doba. Ostatní třídy, kromě 9. A, která vzpomíná na adaptační kurz velmi pozitivně, už kurzu **nedávají velký význam** s ohledem na vztahy ve třídě.

#### Otázka č. 7 Při jaké příležitosti jsi pocítil/a, že se vztahy ve třídě změnily?

**Cíl otázky:** Zjistit, co mohlo ovlivnit vztahy ve třídě a jak dané změny žáci vnímají.

Jde o otevřenou otázku, kde žáci měli vypsát, kdy si myslí, že se vztahy v jejich třídě změnily. Děti odpovídaly různě, proto jsem jednotlivé odpovědi sepsala do jednotlivých kategorií a sečetla. Výsledky uvádím i v procentech. Celkem **34,8 %** dětí uvedlo, že si nic neuvědomují a **24,4 %**, že se nic nezměnilo.

Tato otázka je jedna z nejkonkrétnějších a nejtěžších na odpověď, vyžaduje, aby se žáci opravdu zamysleli a odpovídá tomu i vysoké množství neurčitých odpovědí.

Nejčastěji konkrétně zmiňovaná byla **škola v přírodě (ŠVP) 13,6 %** a **adaptační kurz 10 %**.

Právě ke škole v přírodě většina žáků připsala: „...protože to byla zábava,“ nebo „zlepšil se nám kolektiv, bylo to super.“

Otázka č.7 Při jaké příležitosti jsi pocítil/a, že se vztahy ve třídě změnily?		
odpovědi	počet	podíl v %
nevím	78	34,80%
žádné	54	24,40%
ŠVP	30	13,60%
adaptační kurz	22	10%
věkem	11	5%
akce školy/ třídy	10	4,50%
příchod nového žáka	7	3%
při prevenci	2	0,90%
jiné	7	3%
celkem	221	100%

Obrázek 13 - otázka č.7

Ukázalo se, že společně strávený čas na školních pobytových výletech má na vztahy tříd velmi dobrý vliv a žáci na něj rádi vzpomínají. Delší pobyt se spolužáky a učiteli v prostředí mimo školu může pomoci vztahy prohloubit a ukotvit. Intenzivně strávený čas může položit základ pro vztahy, které by v normálních podmínkách nevznikly.

Dále **5 %** žáků napsalo, že se jejich vztahy změnily **s věkem** nebo nástupem **do dalšího ročníku** či na 2. stupeň. Je naprosto přirozené, že věkem se mění osobnost dítěte a s tím i jeho vztahy. Stejně tak nástup do dalšího ročníku může být velmi stresující, zvláště pokud jde o přechod na druhý stupeň.

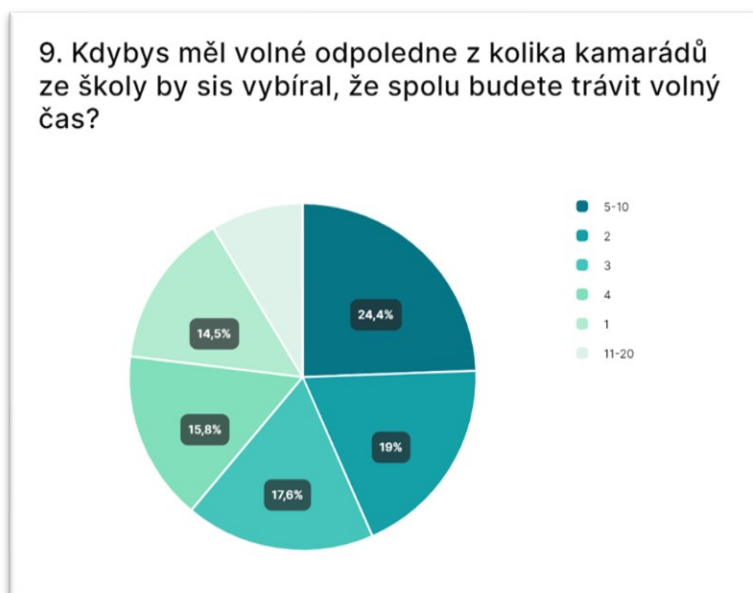
Pouze **3 %** zmiňují příchod **nového žáka** nebo **změnu paní učitelky** třídní.

Třídní učitel hraje velmi důležitou roli v klimatu třídy především na prvním stupni, kde se učitelé tolik nestřídají, jako na druhém stupni. Změna třídního učitele může mít velmi pozitivní, ale stejně tak negativní dopady na společné vztahy ve třídě.

Ve dvou případech byla zmíněna **prevence** ve třídě jako příčina změn ve třídě. Je vidět, že se škola snaží problémy včasné a úspěšně řešit, protože problém nejen podchytila, ale také došlo ke zmíněným změnám, které si uvědomují i sami žáci.

**Otázka č. 9 Kdybys měl volné odpoledne, z kolika kamarádů ze školy by sis vybíral, že spolu budete trávit volný čas?**

**Cíl otázky:** Zjistit, kolik kamarádů děti ze školy mají, se kterými jsou ochotné trávit i čas po škole.



Obrázek 14 - otázka č.9

Tato otázka byla položena se záměrem ověřit, zda vztahy, které děti považují za dobré ve škole, pokračují i po vyučování. Největší procento dotazovaných **24,4 %** by vybíralo z 5–10 kamarádů, na rozdíl od dalších **19 %** dotázaných, kteří by vybrali kamarády jen ze dvou dětí. Tři kamarády by volilo **17,6 %** a čtyři kamarády **15,8 %**. Nejmenší počet odpovědí byl pro jednoho kamaráda **14,5 %** a 11–20 kamarádů **8,6 %**.

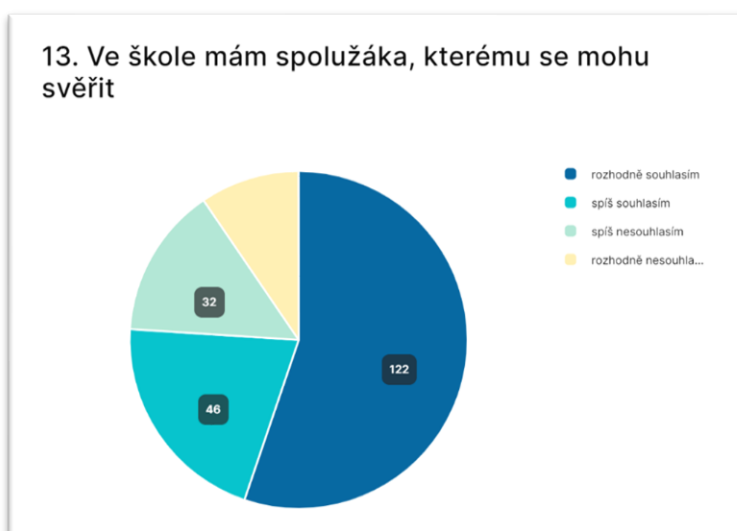
Otázka č. 9 Kdybys měl volné odpoledne z kolika kamarádů ze školy by sis vybíral?							
	1	2	3	4	5 až 10	11 až 20	celkem
4.A	0	1	1	5	9	3	19
4.B	5	5	3	2	5	1	21
5.A	1	3	3	2	8	2	19
5.B	0	6	4	2	4	1	17
6.A	2	5	5	5	4	0	21
6.B	5	7	1	1	5	2	21
7.A	4	0	4	3	5	2	18
7.B	1	4	3	2	4	3	17
8.A	3	5	2	3	2	0	15
8.B	4	4	5	3	1	0	17
9.A	2	1	6	3	3	5	20
9.B	5	1	2	4	4	0	16
celkem	32	42	39	35	54	19	221

Obrázek 15 - otázka č. 9

Zde vidíme zajímavý rozdíl paralelních 9. tříd. Zatímco modus 9. B je jen jeden kamarád, 9. A má téměř nejčastější odpověď 11–20 kamarádů. Určitě neznamená, že čím více kamarádů, tím lepší vztahy žáci mezi sebou mají. Můžeme porovnat výsledky odpovědí s následující otázkou č. 13.

### Otázka č. 13 Ve škole mám spolužáka, kterému se mohu svěřit

**Cíl otázky:** Zjistit, zda mají žáci ve škole z kamarádů někoho opravdu blízkého.



Obrázek 16 - otázka č. 13

Uzavřená otázka s jednou možnou odpovědí. Celých **55,2 %** dotazovaných odpovědělo rozhodně souhlasím a dalších **20,8 %** spíš souhlasím. **14,5 %** spíš nesouhlasí a **9,5 %** rozhodně nesouhlasí.

Tato otázka vyšla **nejvýrazněji kladně** z celého dotazníku, celkem 122 žáků rozhodně souhlasilo, že má spolužáka, kterému se může svěřit. Mohlo by to svědčit o vhodném prostředí pro tvoření dobrých kamarádských vztahů napříč školou.

Pokud se vrátíme k porovnání výsledků těchto dvou otázek:

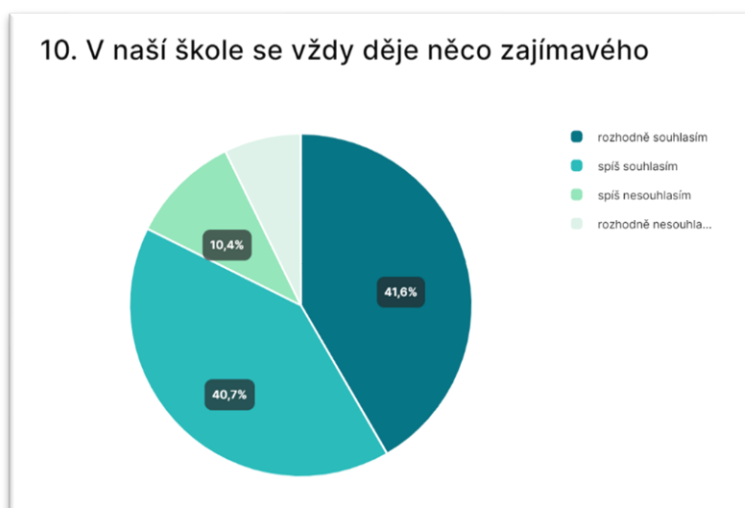
Porovnání otázek č. 9 a č.13					
	rozhodně souhlasím	spíš souhlasím	spíš nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím	celkem
1	11	6	8	7	32
2	25	9	4	4	42
3	20	6	10	3	39
4	18	10	3	4	35
5 až 10	34	13	6	1	54
11 až 20	14	2	1	2	19
celkem	122	46	32	21	221

Obrázek 17 - porovnání otázek č.9 a č. 13

Pokud porovnáme výsledky odpovědí s předchozí otázkou č. 9, vidíme, že většina žáků, kteří mají jen jednoho kamaráda ve třídě, jsou přesvědčeni, že se mu mohou **rozhodně svěřit**. Naopak i mezi těmi, kteří mají 11 a více přátel ze školy, s kterými by mohli trávit svůj volný čas, jsou ti, kteří **nemají, komu by se svěřili**.

#### 2.5.4 Výzkumná otázka: Jaké školní akce žáky ovlivnily/zaujaly a jak vnímají jejich důležitost?

**Cíl otázky:** Zjistit, jak účastníci hodnotí dění ve škole z pohledu akcí a aktivit.



Obrázek 18 - otázka č. 10

Uzavřená otázka, respondenti mohli vybírat ze čtyř možností pouze jednu. Rozhodně souhlasím vyplnilo **41,6 %** a spíš souhlasím zvolilo **40,7 %** dotázaných. Převážná většina hodnotí dění ve škole jako **zajímavé** a akční. Žáci mají dojem, že se ve škole vždy něco děje a mohou se naučit něco nového.



Škola věnuje veliké úsilí organizaci různých aktivit. Dává si za cíl připravit děti do reálného života, například organizací školního parlamentu nebo tvorbou školního časopisu. Školní parlament je většinou ten, který většinu školních akcí zaštiťuje a děti se tak samy podílejí na přípravě projektů. Aktuality školního dění potom zapisují do menšího školního časopisu, který vychází každý měsíc. Nejdůležitější události za čtvrtletí pak vychází ve větším barevném vydání.

Celých **10,4 %** respondentů odpovědělo spíš nesouhlasím a **7,2 %** rozhodně nesouhlasím. Menšina respondentů považuje školní akce za nezajímavé a za ztrátu času. Zajímavé je porovnání těchto negativních odpovědí s otázkou č. 14. Tito respondenti byli ke školním akcím skeptičtí i v dalších otázkách. Několik jedinců označilo školní akce jako nezáživné, beze smyslu nebo dokonce jen jako způsob, jak si děti a učitelé ulehčují práci, aby se nemuseli učit.

Je také možné, že některým jedincům nemusí vytržení z každodenní rutiny výuky vyhovovat. Právě při opuštění stereotypu třídy a opuštění komfortní zóny se mohou zdůraznit již vytvořené neshody či problémy, na které při přímé výuce není tolik prostoru.

### **Otázka č. 5 Jaký projekt, akci, výlet by sis rád zopakoval a proč?**

**Cíl otázky:** Zjistit, jaké akce se žákům líbily a utkvěly jim v paměti.

Otázka č.5 Jaký projekt, výlet, akci by sis rád zopakoval a proč?		
nejčastější odpovědi	počet	podíl v %
ŠVP	29	13%
adaptační kurz	23	10,40%
Halloween	23	10,40%
nevím	21	9,50%
kino	18	8,10%
žádný	11	4,90%
bowling	9	4%
zoo	9	4%
diskotéka	4	1,80%
výlet do Anglie	3	1,30%
sportovní den	3	1,30%
planetárium	2	0,90%

*Obrázek 19 - otázka č. 5*

Otázka byla otevřená a žáci odpovídali různě, nejčastější odpovědi jsem vypsal do tabulky. Nejraději žáci vzpomínají na **školu v přírodě** 13 %, **adaptační kurz** 10,4 % a **Halloween** 10,4 %. Tyto akce se opakují napříč odpověďmi na různé otázky, lze z toho vyvodit, že měly na děti největší vliv a program se jim opravdu líbil. Celkově **9,5 %** a **4,9 %** odpovědělo, že **neví** nebo by si **žádnou** akci nechtěli zopakovat. Další kladně hodnocené byly **kino** 8,1 %, **bowling** 4 %, **ZOO** 4 % a **planetárium** 0,9 %.

Tyto akce pořádali jednotliví učitelé, kteří spolu se svými třídami vyrazili na menší výlety. Například bowling absolvovala jen 8.B se svou paní učitelkou třídní a více než polovina této třídy si na bowling při vyplňování dotazníku vzpomněla. Tento netradiční školní výlet, kdy vyrazila pouze jen jedna třída, ukazuje na iniciativu jednotlivých vyučujících a zájem poskytnout třídě nevšední zážitky. Příjemně strávený čas poskytuje příležitost pro stmelení kolektivu třídy, ale učitel má také příležitost ukázat svoji „lidštější tvář“ v neformálním prostředí a vybudovat si tak u některých žáků větší důvěru.

Dále zmíněné jsou **diskotéka** 1,8 %, **výlet do Anglie** a **sportovní den** 1,3 %. V odpovědích se objevilo několik dalších zajímavých akcí jako **No back pack day** (den, kdy se nenosí aktovka do školy), **fotbalový a florbalový turnaj**, výlet na Vyšehrad, Legoland, Drážďany, Mirákulum, Národní muzeum, Polytechnická dílna, Botanicus, Karlův most a další.

Myslím, že je zde dobře vidět, že škola opravdu žije a pořádá mnoho rozmanitých akcí, na které žáci rádi vzpomínají.

#### **Otázka č. 8: Na jaké školní akce, preventivní programy apod. rád vzpomínáš?**

**Cíl otázky:** Ověřit, zda účastníky nenapadnou v průběhu vyplňování dotazníku další jiné akce, které je zaujaly nebo zda opravdu souhlasí se svojí odpovědí v otázce č. 5.

Jde o otevřenou otázku, nejčastější odpovědi jsem sepsala do tabulky podle četnosti výskytu. Na **Halloween** vzpomíná největší procento účastníků, a to **29 %**. V obdobné otázce č. 5 patří tato odpověď také do trojice nejčastějších. Je pravděpodobné, že žáci tuto odpověď zvolili buďto, protože vyjádřeno slovy žáků: „*mě to bavilo a taky jsme to plánovali,*“ anebo z toho důvodu, že dotazník vyplňovali jen pár dnů po halloweenské akci a měli ji v živé paměti. **Vánoční besídka** se třídou nebo ve družině uvedlo **14,5 %** a **školu v přírodě** **11,8 %**.

Otázka č. 8 Na jaké školní akce, preventivní programy apod. rád vzpomínáš?		
nejčastější odpovědi	počet	podíl v %
Halloween	64	29%
Vánoční besídka	32	14,50%
nic	28	12,70%
ŠVP	26	11,80%
Moje stopa ve škole	14	6,30%
kino	9	4%
nevím	8	3,60%
adaptační kurz	7	3,10%
Vyšehrad	4	1,80%
Legoland	3	1,40%
jiné	26	11,80%

Obrázek 20 - otázka č. 8

Celkem početně (6,3 %) se objevil v odpovědích i projekt organizovaný Prahou 10 s názvem **Moje stopa ve škole**. Tento projekt je již druhým rokem příležitostí pro spolupráci a stmelení nejen tříd, ale také celé školy tím, že spolu mohou něco změnit a mít radost a užitek ze své práce. Tento projekt je podrobněji popsán v teoretické části. Menší část žáků vzpomíná na krátkodobé akce jako **kino** (4 %), Legoland (1,4 %) nebo výlet na Vyšehrad (1,4 %).

V porovnání s předchozí otázkou č. 5 je zajímavé, že se **adaptační kurz** ocitl na mnohem nižších příčkách. Zatímco v předchozí otázce se jednalo o druhý nejčastější výskyt, v této otázce si na kurz vzpomnělo jen 7 dětí (3,1 %). Celých 12,7 % si na žádnou školní akci **nevzpomíná** a 3,6 % respondentů **neví**. Zbylých 11,8 % jsou **různé** jednotlivé odpovědi, z nichž zajímavé jsou například **den otevřených dveří**, **den úsměvů** a **den bláznivých účesů**.

Den otevřených dveří pořádají učitelé spolu s dobrovolníky z řad dětí. Provádí rodiče a potenciální budoucí žáky svojí školou a ukazují, čemu se věnují a co se jim na škole líbí. Děti tak mají příležitost zamyslet se nad tím, co pro ně škola znamená, uvědomit si, za co jsou vděční nebo proč by školu doporučily dalším. Zapojení dětí určitě prospívá i školnímu klimatu, když učitelé i děti spolupracují na jednom projektu.

### Otázka č. 14 Co pro tebe školní akce znamenají? Proč si myslíš, že jsou důležité?

**Cíl otázky:** Cílem otázky je, aby se účastníci zamysleli nad účelem školních akcí, k čemu mohou být dobré a co pro ně znamenají.

Žáci měli vypsát odpovědi na dvě otevřené otázky. Většina odpověděla jen na jednu nich, v tabulce jsem je sepsala odděleně a seřadila dle četnosti.

Otázka č. 14 Co pro tebe školní akce znamenají? Proč si myslíš, že jsou důležité?			
nejčastější odpovědi	počet	podíl v %	
nevím	50	22,60%	
stmelení kolektivu/vzpomínky	36	16,20%	
zábavu	28	12,70%	
učíme se nové, jiné věci	18	8,10%	
odpočinek	17	7,70%	
neučíme se	8	3,60%	
nic	5	2,20%	
zdraví	4	1,80%	
jiné	28	12,60%	
jsou důležité	21	9,50%	
nejsou důležité	6	2,70%	

Obrázek 21 - otázka č. 14

Největší část (22,6 %) **neví**, zda a proč jsou akce důležité, ani, co pro ně osobně znamenají. 16,2 % respondentů uvedlo, že školní akce jsou důležité pro **stmelení kolektivu**, poznání kamarádů z jiných tříd nebo pro **hezké vzpomínky**. Dalších 12,7 % uvedlo, že pro ně akce a výlety znamenají **zábavu** a 8,1 % se rádo učí **novým věcem**, které ve škole za normálních podmínek nemají možnost poznat. Pro 7,7 % respondentů jsou školní akce příležitost pro **odpočinek** a relax. Menší počet odpovědí (3,6 % a 1,8 %) zmiňuje, že se **nemusí učit** a že pobyt na čerstvém vzduchu je důležitý pro zdraví. Celých 12,6 % byly **různé** neopakující se odpovědi, nejzajímavější z nich bych ráda zmínila:

*„[...] znamenají pro mě **dobrou atmosféru**, je důležité abychom se s ostatními dobře poznali“*

*„Školní akce znamenají pro mě odpočinek. **Není to důležité.**“*

*„Výlety, protože se naučíme **něco jiného** než ve škole“*

*„[...] protože učíme zábavně věci nové jinak, fotky, vzpomínky“*

*„[...] pro mě nejsou důležité vůbec nevidím v tom smysl“*

*„Myslím si, že jsou dobré pro vyčistění hlavy, také pro bavení se s kamarády, také může mít dítě pocit že se školou může poznávat tak, aby to každého bavilo“*

*„Komunikace mezi třídami a hodně nových kamarádů sranda zážitky atd.“*

*„Miluju školní akce, výlety a kurzy všechno je super“*

Na druhou otázku, zda si žáci myslí, že jsou akce školy důležité, odpověděla jen malá část dětí. Pouze **9,5 %** respondentů napsalo, že školní akce **důležité** jsou a **2,7 %** že **důležité nejsou** a nevidí v nich smysl.

Z výsledků vyplývá, že si žáci nejsou jisti smyslem a účelem školních akcí. Zdá se, že se touto problematikou zabývali poprvé a bylo pro ně náročné přijít s jednoznačnou odpovědí.

Zde bych viděla námět pro zamyšlení, zda se věnuje dostatek času zpětné vazbě a zda s žáky někdo probírá, s jakým záměrem se některé akce a programy pořádají. Jestli si žáci dostatečně uvědomují, že nejde jen o zábavu či pauzu od učení. Otázkou zůstává, jestli je plně využít potenciál školních projektů, i pokud se s dětmi učitelé nezamyslí, s jakým záměrem a proč se určitý projekt organizoval.

### **2.5.5 Interpretace výsledků dotazníku**

**První výzkumná otázka** byla zaměřena na vnímání školního klimatu žáky. Dle odpovědí dotázaných žáků vyplývá, že se dětem až na menší výjimky ve škole líbí a jsou tu spokojené. Cítí se celkem přátelsky, klidně, respektovaně, ale někdy i vystresovaně a méně šťastně. Jsou přesvědčeni, že je stále možné zlepšovat některé aspekty v rámci vztahů celé školy.

V názoru na pochopení učiteli se většina pozitivně shoduje a přiznávají spíše dobré vztahy s učitelským sborem, i když podotýkají, že záleží na konkrétních učitelích a jednotlivcích, jak si rozumí a dokáží spolu vycházet.

**V druhé výzkumné otázce** byli žáci dotázáni, kde se se svými kamarády seznámili. Jako největší příležitost pro tvoření pozitivních vztahů se ukázaly právě školní akce, přestávky, družina nebo kroužky ve škole. Ukázalo se, že tyto příležitosti jsou školou podporované a žáci mají příležitost tvořit nová přátelství i na půdě školy.

Škola pořádá pravidelně při nástupu na druhý stupeň adaptační kurzy, oba čerstvé 6. ročníky hodnotily adaptační kurz pozitivně a i 9.A ráda vzpomíná, že se jejich vztahy po absolvování zlepšily.

Další změny v kolektivu zaznamenali žáci i na škole v přírodě, nástupem do vyššího ročníku, příchodem jiného učitele nebo spolužáka, dokonce asistenta. Mnohokrát jsou zmiňovány výlety a školní akce, že třída po nich „drží lépe pospolu“ a mají mezi sebou méně konfliktů.

Nejvíce dětí by si pro trávení volného času po vyučování vybralo z 5 až 10 spolužáků. Další nejčastější odpověď byli 2 spolužáci. Ukázalo se však, že přes 75 % žáků má ve škole dobrého kamaráda, kterému rozhodně důvěřuje a přišli by za ním, kdyby potřebovali pomoci. Vypovídá to o hloubce vztahů a jejich vzájemné důvěře.

**Třetí výzkumná otázka** byla zaměřena na školní akce a jejich míru důležitosti dle žáků. Převážná většina hodnotí dění ve škole jako hojné a zajímavé. Žáci by si s radostí zopakovali školu v přírodě nebo adaptační kurz. Rádi vzpomínají na Halloween a vánoční besídky. Většina si však není jistá významem školních akcí. Někteří ve školních akcích vidí možnost se lépe seznámit se spolužáky, nemálo z nich však akce považují za nedůležité a berou je jen jako volno od výuky.

## 2.6 Polostrukturované rozhovory

Rozhovory proběhly po zaslání výsledků dotazníkového šetření, aby měla paní ředitelka i metodička prevence dostatečný čas se s výsledky seznámit. Po předchozí domluvě rozhovory proběhly 6. 2. 2024 v klidném prostředí ředitelny školy a kabinetu školní metodičky prevence.

### 2.6.1 Rozhovor se školní metodičkou prevence

Školní metodička prevence (dále jen metodička) působí na této škole již 7 let, je také jednou ze dvou zástupkyň ředitelky školy. Během své více než 30leté praxe působila jako učitelka prvního stupně.

Metodička popisuje klima školy jako celkově pozitivní. Vztahy žáků se **snaží podporovat nejen ve třídnických hodinách, ale také řadou preventivních programů**, které škola pořádá.

I když se sama ve škole cítí dobře a věří, že tomu tak je i u žáků, zdůrazňuje přístup samotných žáků, který ovlivňuje, jak školu vnímají oni: „Pokud neplní svoje povinnosti, tak mají potíže a nelíbí se jim tu.“ Mnohdy si dle jejích slov žáci stres způsobují sami. Přiznává, že učitelé mohou představovat významnou část stresu, přesto je ale přesvědčena, že na jejich škole jde především o situace, že žák neplní své povinnosti, a tak musí učitel zakročit příslušným výchovným opatřením.

Metodička podotýká, že je stále co zlepšovat, jen je k tomu potřeba více času. Největší prostor pro zlepšení vidí v posílení každodenního odhodlání učitelů k poctivé práci a prevenci při výuce jednotlivých předmětů. Zmiňuje, že ne všichni učitelé projevují prosociální citění, a ne vždy jsou ochotni přerušit výuku a věnovat čas záležitostem, které by bylo třeba projednat. Právě v tomto vidí metodička **největší význam prevence** ve škole: „...být ve střehu, ochotný reagovat a probrat s dětmi aktuální problémy.“ Podle jejích slov jde o „každodenní mravenčí práci.“

Metodička byla potěšena výsledky dotazníku. Mrzelo ji však, že škola nevěnovala větší pozornost přípravě na otázky a smyslu jednotlivých školních akcí v rámci zpětné vazby žáků. Domnívá se, že někteří žáci otázky nepochopili a zaměřili se pouze na konkrétní situaci ve škole, místo aby se zamysleli nad dlouhodobým vnímáním školy a akcí, které pořádá.

Metodička spolu s paní ředitelkou usilují o tmelení kolektivu napříč celou školou. Říká, že se snaží různě propojovat třídy, aby nebyla spolu stále jen jeden ročník nebo samostatná třída. Zmiňuje úspěšný projekt SPOLU, ve kterém mají děti nultých a devátých ročníků společnou zdravotní výchovu. Schází se každý měsíc po celý rok na jedno dopoledne. Na jaře plánují další peer program, který promíchá třídy celé školy. Cílem tohoto programu je seznámit žáky napříč ročníky a přispět tak ke tvorbě pozitivních vztahů jednotlivých tříd.

Připouští jisté mezery v organizaci třídnických hodin, které by měly sloužit k tmelení jednotlivých tříd. „Ne všichni učitelé jsou schopni s žáky hrát tmelící hry nebo rozebírat jejich situace, no tak to pak nefunguje.“ Z toho důvodu pro třídní učitele organizují různé vzdělávací semináře, ale ještě se jim nedaří zcela některé učitele přesvědčit o významu třídnických hodin. Přiznává, že často tak třídnické hodiny sklouzávají k řešení absencí a další byrokracie.

Za nejúspěšnější programy školní metodička prevence označuje adaptační kurz a školu v přírodě. „Kdybych všechny děti všech ročníků teď mohla poslat tam, tak bych to udělala. Protože tam skutečně přechází k překonávání bariér, které my ve škole nikdy nepřekonáme. Ať uděláme, co uděláme.“

Jako největší přínos adaptačního kurzu a školy v přírodě vidí intenzivní společně strávený čas třídy. Děti mohou lépe poznat své charakterové vlastnosti, poznají se v jiném prostředí a mají možnost spolu více spolupracovat. Navíc se účastní stmelovacích aktivit pod vedením zkušených lektorů, se kterými mohou na vzájemných vztazích pracovat: „Poznají se natolik, že si začnou pomáhat.“

V dotazníku některé děti zmínily problém mezi děvčaty v 6. A. Metodička odpověděla, že se o tomto problému ví: „Jde o třídu, která byla velmi nadějná, co se týče vztahů, ale nástupem puberty se dívčí kolektiv rozbil a probíhá tak určitý mocenský boj mezi nimi.“ Daná děvčata dle jejích slov dochází pravidelně ke školní psychologce a společně na řešení tohoto problému pracují. Metodička je přesvědčena, že už se vše ubírá správným směrem, ale situaci s třídní učitelkou nadále bedlivě sledují.

Z celého dotazníku měla největší množství negativních odpovědi 9. B. Metodička zmiňuje, že 9.B je opravdu dlouhodobě problematická a nesourodá třída: „Ve třídě je mnoho žáků



se SVP, z nepřizpůsobivých rodin, z odlišného kulturního prostředí a někteří jsou i v dlouhodobé péči psychiatrů. Nechodí do školy rády a dělají problém v kolektivu.“ Metodička prevence označuje za hlavní negativní vliv tři chlapce, kteří pravidelně škole škodí. „Naposledy rozmlátili ve třídě nábytek na kousíčky.“ Dle slov metodičky prevence vyplňovala třída dotazník vlastně v jejich nejpozitivnějším období. Přiznává, že se se třídou táhnou problémy již celý druhý stupeň, a je náročné s nimi pracovat, neboť hlavní agresory kryjí.

Obecně je však školní metodička prevence přesvědčena, že mají děti na škole vesměs velmi hezké vztahy. Velkou zásluhu připisuje družině, která se po nástupu nové vedoucí více věnuje dětem a podporuje jejich vztahy.

Pro žáky druhého stupně metodička pořádá různorodé projekty nebo odpolední školní klub pro žáky druhého stupně, aby měli žáci možnost trávit volný čas v bezpečném a příjemném prostředí.

## **2.6.2 Rozhovor s ředitelkou školy**

Rozhovor s paní ředitelkou byl kratší, než jsem předpokládala, protože měla další pracovní povinnosti a rozhovor jsem tak musela zkrátit na základní otázky.

Ve škole jako ředitelka působí již ve druhém zvoleném období a to 8. rok. Má dlouholetou praxi jako učitelka 1. stupně se zaměřením na přírodopis.

Klima školy paní ředitelka popisuje jako otevřené a přátelské. Ve škole se cítí dobře a usiluje o to, aby se měli dobře i ostatní, jak děti, tak učitelé.

Klima školy se snaží ovlivňovat především výběrem učitelů: „Snažíme se vybírat takové učitele, aby pochopení pro děti měli, ale ne vždy se to povede.“ Dle jejích slov záleží především na osobnosti učitele. Zmiňuje také větší obměnu učitelského sboru v minulém roce, právě z důvodu jejich neuspokojivého přístupu k žákům a k výuce.

Paní ředitelka se snaží o vytváření příjemného prostředí ve třídách a na chodbách školy, kde se žáci setkávají. Cílem je podpořit navazování přátelských vztahů mezi nimi. Zmiňuje pořízení nových gaučů a stolečků, pingpongových stolů nebo vznik nové školní knihovny.

Paní ředitelka zmiňuje velkou nabídku různých mimoškolních aktivit a školní klub pro žáky, kteří už nechodí do družiny, aby měli, kde trávit čas po škole nebo před odpoledním vyučováním. V posledním roce také ve škole proběhla rozsáhlá rekonstrukce koridoru, který má dle jejích slov zásadní význam na propojenost mezi prvním a druhým stupněm.

Paní ředitelka je přesvědčena, že ve škole probíhá prevence efektivně a poctivě. Za nejvíc přínosné považuje paní ředitelka práci školní metodičky prevence. Říká, že svoji práci plní velmi pečlivě a neustále se snaží posouvat školu vpřed. Paní ředitelka přiznává, že nemá tolik času v prevenci něco nového prosazovat, a je proto velmi ráda, že většinu práce velmi dobře zastává právě školní metodička prevence.

I přes pozitivní pohled na prevenci ve škole zmiňuje paní ředitelka určité problémy v oblasti vedení třídnických hodin: „Ne každý učitel je ochotný s dětmi dělat různé (třídnické) aktivity.“ Dle jejích slov jsou na škole učitelé, kteří ještě nevidí v třídnických vztazích a aktivitách příliš velký smysl. Zaměřují se především na předávání učební látky a vztahy mezi žáky pro ně nemají takový význam. Nebo jsou učitelé, kteří se o nějaké stmelovací a podpůrné aktivity snaží, ale nefunguje jim to. Toto je oblast, která paní ředitelku zatím nejvíc trápí a doufá, že se jí brzy podaří vyřešit.

Paní ředitelka předpokládá, že se žáci ve škole mají především v rámci prevence naučit chovat se k sobě navzájem s úctou a respektem. Žáci by měli rozvíjet dovednost empatie, pomáhat si navzájem a chovat se k sobě férově: „To je také důvod, proč se ŠVP školy jmenuje Směr život, usilujeme o připravenost dětí na reálný život, který je venku.“

Jako nejvíc přínosné ve škole považuje paní ředitelka fungování školního parlamentu: „Školní parlament ve škole pořádá většinu akcí a má skvělé nápady.“ Žáci se podle paní ředitelky učí přicházet s vlastní iniciativou, realizovat své plány a připravují se tak na reálný život. Paní ředitelka vzpomíná na nedávné setkání s parlamentem, kdy žáci navrhovali zajímavé nápady a následovala společná diskuse, kterou paní ředitelka označila za velmi přínosnou.

### **2.6.3 Shrnutí rozhovorů**

Paní ředitelka i školní metodička prevence se shodují na vzájemné pozitivní spolupráci v oblasti prevence. Obě se shodují, že se ve škole cítí příjemně a usilují, aby se i ostatní

ve škole takto cítili. Nezasťirají, že je stále co zlepšovat, zejména v oblasti třídnických hodin a práce jednotlivých učitelů.

Snaží se povzbuzovat učitele k empatické práci s dětmi a dalšímu vzdělávání. Přiznávají, že velkou většinu prevence má v kompetenci právě školní metodička prevence, ale paní ředitelka je s její prací velmi spokojená. Usilují o to, aby děti do školy chodily rády a měly hezké vztahy mezi sebou. Pomocí různých akcí, projektů a programů se snaží školu dětem zpříjemnit a poskytnout jim řadu příležitostí pro vybudování pozitivních vztahů mezi nimi.

Jednotlivých problémů ve třídách jsou se vědomy a podnikají potřebné intervence, aby se zamezilo jejich progresi, a naopak se posílily dobré vztahy. Dobré vztahy se snaží podporovat skrze širokou škálu aktivit, jako jsou školní parlament, adaptační kurzy nebo škola v přírodě. Velký význam přikládají vzájemné úctě a respektu k sobě navzájem. Zmiňují důležitost empatie, ale i učení se zodpovědnosti za své chování. Vnímají však jisté mezery ve způsobu práce se zpětnou vazbou a zhodnocením jednotlivých školních aktivit. Žáci tak nemají možnost uvědomit si, za jakým účelem jsou jednotlivé akce pořádány.

Paní ředitelka i metodička prevence jsou si vědomy důležitosti nspecifické primární prevence ve škole. Je pro ně důležité, jak se žáci ve škole cítí a jak vnímají vztahy mezi sebou. V této oblasti se snaží neustále zlepšovat a předávat své vize i učitelskému sboru. Školní metodička prevence a paní ředitelka aktivně spolupracují na vytváření pozitivního školního klimatu a podporování kvalitních vztahů mezi žáky. Obě se shodují v tom, že školní prostředí by mělo být příjemné nejen pro ně, ale i pro všechny ostatní ve škole.

#### **2.6.4 Interpretace výsledků rozhovorů**

- 1) Podporuje škola vědomě vztahy mezi žáky v rámci nspecifické primární prevence?
- 2) Jaké konkrétní strategie vedení školy využívá k podpoře pozitivních vztahů mezi žáky?

Cílem **první výzkumné otázky rozhovoru** bylo zjistit, zda vedení školy vědomě podporuje vztahy mezi žáky. Ukázalo se, že vedení školy opravdu **vědomě a systematicky usiluje o pozitivní vztahy mezi žáky** napříč všemi ročníky. Pro podporu těchto vztahů využívá škola širokou škálu aktivit jako jsou školní akce, preventivní programy nebo třídnické hodiny. Tyto aktivity jsou zaměřeny na posilování empatie, vzájemné úcty a respektu

mezi žáky. Škola klade důraz na propojování různých tříd i napříč ročníky. Děje se tak například pomocí žákovského parlamentu, školního klubu nebo školního časopisu. Žáci se pravidelně účastní škol v přírodě a adaptačních kurzů.

Vedení školy si uvědomuje důležitost pozitivního školního klimatu pro efektivní chod školy. Vnímají prostředí školy jako přípravu pro budoucí život dětí, a proto podporují vzájemný respekt, empatii a vzájemnou spolupráci.

Případné problémy řeší systematicky, snaží se neopomenout ani problémy v počátcích. Příkladem je probíhající intervence v 6. A a 9. B, kde jsou vzájemné vztahy narušeny a byla nutná intervence.

Vedení školy se také zaměřuje na vzdělávání učitelů a podporu jejich empatické práce s žáky, což přispívá k celkovému zlepšení školního klimatu.

**Druhá výzkumná otázka rozhovoru** byla zaměřena na konkrétní strategie, kterými škola podporuje vztahy mezi žáky. Školní metodička prevence organizuje během školního roku mnoho školních akcí a preventivních programů zaměřených na podporu vzájemných vztahů. Za nejpřínosnější považuje adaptační kurzy a školu v přírodě, kde dochází dle jejích slov k prohloubení vzájemných vztahů nejlépe. Život žáků stmeluje školní parlament, ve kterém mohou žáci vyjádřit své názory, ale také se podílet spolu s ostatními dětmi z jiných tříd na akcích celé školy a vzájemně se ovlivňovat.

Školní parlament poskytuje žákům možnost podílet se aktivně na rozhodování a organizaci školních akcí, čímž podporuje jejich aktivní zapojení a částečnou zodpovědnost za kvalitu svého školního života.

Adaptační kurzy a školy v přírodě umožňují žákům strávit spolu intenzivní čas mimo školní prostředí, což podporuje překonávání bariér a posilování vzájemného porozumění a spolupráce.

Škola také realizuje různé preventivní programy a projekty zaměřené na podporu mezilidských vztahů, které jsou důležitou součástí primární prevence proti rizikovému chování a přispívají k vytváření přátelského a respektujícího prostředí.

Vedení školy usiluje o efektivnější využívání třídnických hodin. Uvědomují si velký potenciál třídnických hodin pro posilování třídního kolektivu a řešení aktuálních problémů

mezi žáky. Vedení školy podporuje třídní učitele v dalším vzdělávání a systematicky je motivuje k poctivému vedení třídnických hodin, ale zatím ne moc úspěšně.

Celkově lze říci, že škola vědomě a systematicky podporuje pozitivní vztahy mezi žáky prostřednictvím různých preventivních aktivit, organizací školních akcí a stmelovacích výjezdů, jako jsou škola v přírodě a adaptační kurzy. Škola se při organizaci preventivních aktivit zaměřuje na posilování empatie, vzájemné úcty a respektu mezi žáky. Významnou roli hraje také žákovský parlament a školní časopis, které propojují žáky napříč ročníky a podporují jejich aktivní zapojení do školního života. Vedení školy klade důraz na vzdělávání učitelů a podporu jejich empatické práce s žáky, což přispívá k celkovému zlepšení školního klimatu a vytváření bezpečného a podporujícího prostředí pro všechny žáky.

## **Závěr**

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda škola v rámci nesespecifické primární prevence záměrně podporuje vztahy žáků napříč celou školou. Práce zkoumala, jakými prostředky vedení školy podporuje pozitivní vztahy mezi žáky a s jakým záměrem tak činí. Dále práce zkoumala, jak žáci vnímají celkové klima a vzájemné vztahy na škole.

Téma práce bylo vybráno na základě mé osobní zkušenosti, neboť jsem na dané škole působila tři roky. Vztahy mezi žáky se zde jevily velmi vřelé, a proto jsem chtěla zjistit, zda nejde pouze o můj subjektivní dojem, ale o záměrné úsilí vedení školy.

V teoretické části práce byly objasněny klíčové pojmy jako rizikové chování a primární prevence rizikového chování. Byly popsány typy klimatu školy a význam pozitivního klimatu školy i třídy. Práce se zabývala úlohou metodika školní prevence i rolí třídního učitele v prevenci. Dále byla charakterizována vývojová období středního a staršího školního věku, která odpovídají věku respondentů dotazníkového šetření a byly popsány typické charakteristiky vzájemných vztahů v těchto obdobích.

Praktická část této práce se skládala z několika kroků. Prvním z nich bylo dotazníkové šetření, které mělo za cíl zjistit, jak děti vnímají školní klima, školní akce a jaké mají možnosti k vzájemnému seznamování. Dotazníky byly následně analyzovány. Z dotazníkového šetření vychází, že žáci jsou se stavem školního klimatu spokojeni a mají dobré vzájemné vztahy. Celkem jsou spokojeni i s výběrem školních akcí, ale nejsou si jisti jejich významem.

Po vyhodnocení následovaly polostrukturované rozhovory s ředitelkou školy a školní metodičkou prevence nad výsledky dotazníků. V rámci rozhovorů byly kladeny otázky ohledně fungování prevence na škole, cílů a motivace k nesespecifické primární prevenci a ohledně způsobů podpory vzájemných vztahů mezi žáky.

Na základě těchto dat byly zodpovězeny výzkumné otázky, které se zaměřovaly na to, zda škola vědomě a systematicky podporuje vztahy mezi žáky a jaké konkrétní strategie k tomu využívá. Celkově lze říci, že škola vědomě a systematicky podporuje pozitivní vztahy mezi žáky prostřednictvím různých preventivních aktivit, organizací školních akcí a stmelovacích výjezdů, jako jsou škola v přírodě nebo adaptační kurzy. Vedení školy vnímá

význam dobrých vzájemných vztahů jako základ efektivního fungování výuky a celkového chodu školy. Přesto přiznává jistý prostor pro zlepšení vztahů mezi žáky v jednotlivých třídách a systematicky se na nich snaží pracovat.

Tato práce by mohla posloužit nejen pro vedení školy jako zpětná vazba jejich činnosti, ale také jako podnět k zamyšlení žáků nad tím, jak se ve škole cítí a s jakým záměrem škola společné aktivity pořádá. Dle ohlasů byl dotazník podnětem k dalším diskuzím v rámci třídnických hodin, což mohlo vést k otevření tématu ohledně významu společných aktivit a vzájemných pozitivních vztahů v rámci nespecifické primární prevence.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Bendl, S. (2016). *Základy sociální pedagogiky*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Čablová, L., & Miovský, M. (2015b). Minimální preventivní program školy. In: Miovský et al. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (Druhé, přepracované a doplněné vydání). (s. 98-105). Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-391-4.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Čech, T. (2015b). Prevence. In: Miovský, M., Adámková, T., Barták, M., Čablová, L., Čech, T., Doležalová, P., Reichelová, L., Gabrhelík, R., Charvát, M., Jurystová, L., Macková, L., Martanová, V., Nejedlá, M., Nevoralová, M., Novák, P., Orosová, O., Skácelová, L., Šťastná, L., Širůčková, M., et al. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (Druhé, přepracované a doplněné vydání). (s. 143-148). Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-391-4.
- Doležalová, J. (2003). *Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně-vzdělávacím procesu*. In M. Chráska, D. Tomanová, & D. Holoušová, *Klima současné české školy*. KONVOJ.
- Dubec, M. (2007). *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Projekt Odyssea.
- Doubková, A., Svobodová, D., & Tomek, K. (2013). *Plánujeme školu v přírodě, aneb, Výjezdy se školou*. Infra.
- Gavora, P. (2011). *Akí sú moji žiaci?: Pedagogická diagnostika žiaka* (3. vyd). Enigma Publishing.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.
- Hadj Moussová, Z., & Duplinský, J. (2007). Sociálně patologické jevy vs. rizikové chování. In: Gyenes, F. (Ed). *Aktuální otázky sociální politiky – teorie a praxe: sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí*. Univerzita Pardubice.



- Havlík, R., & Kořa, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy* (Vyd. 2). Portál.
- Hazlbauer, T., Šimůnková Petrovská, K., & Hotový, F. (2012). *Žákovský parlament*. Gemini.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* (2., přeprac. a rozš. vyd). Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2. přepracované vydání). Grada.
- Kalina, K. et al. (2003). *Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.
- Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. H & H.
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., Bártík, P., Budinská, M., Čablová, L., Černý, M., Doležalová, P., Gabrhelík, R., Holická, N., Charvát, M., Jindrová, M., Jurystová, L., Kolář, M., Kolářová-Majtnerová, S., Kubů, P., Macková, L., et al. (2015a). *Prevence rizikového chování ve školství* (Druhé, přepracované a doplněné vydání). Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.
- Miovský, M., Adámková, T., Barták, M., Čablová, L., Čech, T., Doležalová, P., Reichelová, L., Gabrhelík, R., Charvát, M., Jurystová, L., Macková, L., Martanová, V., Nejedlá, M., Nevalová, M., Novák, P., Orosová, O., Skácelová, L., Šťastná, L., Širůčková, M., et al. (2015b). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (Druhé, přepracované a doplněné vydání). Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-391-4.

- Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Exnerová, M., Fialová, H., Gabrhelík, R., Hašan, P., Hrichová, K., Charvát, M., Jurystová, L., Kaufová, T., Kolářová, P., Kubišová, P., Macková, L., Maierová, E., Melánová, K., Martanová, V., et al. (2015c). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi* (Druhé, přepracované a doplněné vydání). Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.
- NIDA. (2003). *Preventing drug use among children and adolescents: A research-based guide for parents, educators, and community leaders* (2nd ed). Bethesda: National Institute on Drug Abuse.
- Pelánek, R. (2013). *Příručka instruktora zážitkových akcí* (Vyd. 2). Portál.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma třídy*. IRIS.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2010). *Psychologie dítěte* (Vyd. 5). Portál.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání). Portál.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Grada.
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem: vývojová psychologie* (2., přepracované vydání). Portál.
- SAMHSA/CSAP. (2001). *Science-based substance abuse prevention: A guide*. Rockville: Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Substance Abuse Prevention.
- Skácelová, L. & Macková, L. Peer programy. In: Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Exnerová, M., Fialová, H., Gabrhelík, R., Hašan, P., Hrichová, K., Charvát, M., Jurystová, L., Kaufová, T., Kolářová, P., Kubišová, P., Macková, L., Maierová, E., Melánová, K., Martanová, V., et al. (2015c). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi* (Druhé, přepracované a doplněné vydání). (s. 203-210). Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.

Širůčková, M. (2015b). Rizikové chování. In: Miovský, M., Adámková, T., Barták, M., Čablová, L., Čech, T., Doležalová, P., Reichelová, L., Gabrhelík, R., Charvát, M., Jurystová, L., Macková, L., Martanová, V., Nejedlá, M., Nevoralová, M., Novák, P., Orosová, O., Skácelová, L., Šťastná, L., Širůčková, M., et al. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (Druhé, přepracované a doplněné vydání). (s. 161-166). Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-391-4.

Štefunková, M. (2015b). Sociálně patologické jevy. In: Miovský, M., Adámková, T., Barták, M., Čablová, L., Čech, T., Doležalová, P., Reichelová, L., Gabrhelík, R., Charvát, M., Jurystová, L., Macková, L., Martanová, V., Nejedlá, M., Nevoralová, M., Novák, P., Orosová, O., Skácelová, L., Šťastná, L., Širůčková, M., et al. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (Druhé, přepracované a doplněné vydání). (s. 167-170). Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-391-4.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

WHO. (1999). *Health 21 – health for all in the 21st century. The health for all policy framework for the WHO European Region: European Health for All Series No.6* "

Zapletalová, J. (2015b). Školní poradenské pracoviště. In: Miovský, M., Adámková, T., Barták, M., Čablová, L., Čech, T., Doležalová, P., Reichelová, L., Gabrhelík, R., Charvát, M., Jurystová, L., Macková, L., Martanová, V., Nejedlá, M., Nevoralová, M., Novák, P., Orosová, O., Skácelová, L., Šťastná, L., Širůčková, M., et al. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (Druhé, přepracované a doplněné vydání). (s.184-188). Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-391-4.

## **Internetové informační zdroje**

Česká školní inspekce. (2017). Tematická zpráva: Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy.

[https://www.csicr.cz/html/tz\\_participace\\_zaku/html5/index.html?&locale=CSY](https://www.csicr.cz/html/tz_participace_zaku/html5/index.html?&locale=CSY)

Fialová, M. (2017). Metodika vedení třídnických hodin.

[http://www.kvkskoly.cz/manazer/metodika/Documents/Manual\\_ved\\_trid\\_hod.pdf](http://www.kvkskoly.cz/manazer/metodika/Documents/Manual_ved_trid_hod.pdf)

- Jessor, R. (1991). Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action. *Journal of Adolescent Health, 12*.  
[https://ibs.colorado.edu/jessor/pubs/1991\\_Jessor\\_JAH\\_RiskBehaviorinAdolescence.pdf](https://ibs.colorado.edu/jessor/pubs/1991_Jessor_JAH_RiskBehaviorinAdolescence.pdf)
- Macek, P. (2003). *Adolescence* (2., upr. vyd). Portál.
- Mareš, J. (2005). Intervence ovlivňující psychosociální klima školy. In S. Ježek, *Sociální klima školy III*. (p. 162). MSD.  
[http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni\\_klima\\_skoly\\_III\\_sbornik\\_2005.pdf](http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_III_sbornik_2005.pdf)
- MŠMT, Metodické doporučení a metodické pokyny (2010).  
<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- MŠMT, Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy (2016)  
[https://msmt.gov.cz/file/38988\\_1\\_1/](https://msmt.gov.cz/file/38988_1_1/)
- MŠMT, Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027 (2019).  
[https://www.msmt.cz/uploads/narodni\\_strategie\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_27.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf)
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie* (Vyd. 2., rozš. a přeprac). Academia.
- Nešpor, K., & Scheansová, A. (2009). Dovednosti pro život v prevenci a léčbě návykových nemocí. <https://www.infodrogy.sk/kniznica/dokument/693>
- Nešpor, K., Scheansová, A., & Pernicová, H. (1998). *Problémy s návykovými látkami ve školním prostředí, Časná a krátká intervence*. Sportpropag.  
<https://www.drnespor.eu/skint17w.doc>
- Wojnar, P., & Zmrzlík, B. (1998). *Jak se dělá školní časopis aneb Školní časopisy pod lupou*. <https://www.mendelova.cz/files/posts/218/files/jaksedelaskolnicasopis.pdf>

## **Zdroje obrázků**

Bendl, S. (2016). *Základy sociální pedagogiky*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Čech, T. (2016). *Studijní text k projektu Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe: Zodpovědnost a kooperace v realizaci prevence v jednotlivých úrovních školy*. [http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2016/seminare/Primarni\\_prevence\\_rizikoveho\\_chovani\\_v\\_podminkach\\_zakladni\\_skoly.pdf](http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2016/seminare/Primarni_prevence_rizikoveho_chovani_v_podminkach_zakladni_skoly.pdf)

## Příloha – dotazník pro žáky

---

### Dotazník k podpoře interpersonálních vztahů na vybrané ZŠ

Milí žáci, chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit pouze k vypracování mé bakalářské práce, která se zabývá vztahy na Vaší škole. Dotazník je anonymní, takže se nemusíte bát, že by někdo věděl, jak jste odpovídali. Mockerát Vám děkuji!

#### 1 Chodím do...

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 4.třídy
- 5.třídy
- 6.třídy
- 7.třídy
- 8.třídy
- 9.třídy

#### 2 Ve škole se mi líbí

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- rozhodně souhlasím
- spíš souhlasím
- spíš nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

#### 3 Vyber tři vlastnosti, které by charakterizovaly, jak se ve škole cítíš

- šťastně
- ani šťastně ani nešťastně
- nešťastně
- respektovaně
- ani respektovaně ani nerespektovaně
- nerespektovaně
- přátelsky
- ani přátelsky ani nepřátelsky
- nepřátelsky
- klidně
- ani klidně ani vystresovaně
- vystresovaně

#### 4 Při jaké příležitosti jsi se seznámil s kamarády z jiných tříd?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- školní akce    kroužky ve škole    kroužky mimo školu    přes sourozence    v družině    při přestávce  
 Jiné

#### 5 Jaký projekt, výlet nebo akci by sis rád zopakoval a proč?

#### 6 Změnily se nějak vaše vztahy ve třídě po adaptačním kurzu?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano, k lepšímu    ano, k horšímu    ne    neměli jsme adaptační kurz

#### 7 Při jaké příležitosti jsi pocítil/a, že se vztahy ve tvé třídě změnily?

#### 8 Na jaké školní akce, preventivní programy apod. rád vzpomínáš?

Nápověda k otázce: *napiř. Moje stopa ve škole, Halloween, svátek úsměvů, Vánoční besídka...*

9 Kdybys měl volné odpoledne z kolika kamarádů ze školy by sis vybíral, že půjdete ven?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5-10
- 11-20

10 V naší škole se vždy děje něco zajímavého

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- rozhodně souhlasím
- spíš souhlasím
- spíš nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

11 Učitelé mají pochopení pro moje problémy

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- rozhodně souhlasím
- spíš souhlasím
- spíš nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

12 Vztahy na naší škole by měly být lepší

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- souhlasím
- spíš souhlasím
- spíš nesouhlasím
- nesouhlasím

13 Ve škole mám spolužáka, kterému se mohu svěřit

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- rozhodně souhlasím
- spíš souhlasím
- spíš nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím



14 K čemu si myslíš, že jsou akce školy (projekty, tématické dny, výlety, kurzy...) důležité?