

Uplatnění sociálního pedagoga při tvorbě preventivního programu na prvním stupni základní školy

Bc. Ester Jagošová

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ester Jagošová**

Osobní číslo: **H160274**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Uplatnění sociálního pedagoga při tvorbě preventivního programu na základní škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se ke kompetencím sociálního pedagoga, jeho činnosti při tvorbě minimálního preventivního programu na základní škole a k pozitivnímu sociálnímu klimatu školního prostředí.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím pedagogického experimentu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BAKOŠOVÁ, Zlatica 2008. Sociální pedagogika jako životná pomoc. Bratislava:

Filozofická fakulta UK, Public promotion, 2008, 248 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BENDL, Stanislav. 2011. Kázeňské problémy ve škole. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011, 260 s. ISBN 978-80-7387-436-0.

BENDL, Stanislav. 2003. Prevence a řešení šikany ve škole. Praha: ISV, 2003, 197 s. ISBN 80-86642-08-9.

ČAPEK, Robert. 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

GRECMANOVÁ, Helena. 2008. Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. 2007. Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 192 s. ISBN 978-80-244-1852-0.

KOLÁŘ, Michal. 2001. Bolest šikanování. Praha: Portál, 2001, 256 s. ISBN 80-7178-513-X.

KRAUS, Blahoslav. 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. 2001. Člověk prostředí výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012, 203 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.

děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

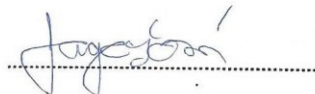
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně^{16.3.2018}.....



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Charakteristika uplatnění sociálního pedagoga při tvorbě a realizaci preventivního programu a jeho účinnosti na změnu skupinových vztahů ve 3. a 4. ročníku na základní škole před a po aplikaci. Vymezení základních pojmů. Možnosti uplatnění odborníka pomáhající profese ve škole dle legislativy, jeho kompetence a osobnostní předpoklady. Definice rizikového chování ve škole a minimálního preventivního programu. Deskripce metod a kreativních přístupů sociálního pedagoga a školního metodika prevence. Kvantitativní pojetí výzkumu realizováno na základě pedagogického experimentu jedné skupiny „před – po“ prostřednictvím sociometrického testu určenému žákům 3. a 4. ročníku. Mezi oběma šetřeními realizován preventivní program posilující sociální kompetence žáků.

Klíčová slova: sociální pedagog, výchova, škola, prevence, preventivní program, rizikové chování, sociální kompetence.

ABSTRACT

The role of social educator in creating and implementing a preventive program and evaluating its effectiveness in improving relationships in the classroom of 3rd and 4th graders before and after the application. Definition of basic concepts. Possibilities of employing a helping professional in school in accordance with legal regulations, their competencies and personality traits. Providing a definition of risk behaviour at school and determining a minimal prevention program. Describing methods and creative approaches of the social educator and school prevention methodologist. The quantitative concept of the research was carried out on the basis of a before-and-after pedagogical experiment in one group through a sociometric test for students in the 3rd and 4th grades. A preventive program reinforcing the students' social competence was implemented between the two research phases.

Key Words: social educator, education, school, prevention, preventive program, risk behaviour, social competence.

Chtěla bych velmi poděkovat především paní Doc. PhDr. Zlatici Bakošové, CSc. za odborné a trpělivé vedení diplomové práce, srdečný přístup a věcné rady, které mi po celou dobu naší spolupráce poskytovala.

Významně děkuji své rodině a přátelům za podporu v průběhu realizace práce. Jmenovitě chci poděkovat mé mamince Ivetě Jagošové a budoucímu manželovi Tomáši Jurkovi.

Děkuji i mým kolegyním ze základní školy a naší okresní metodičce prevence paní Mgr. Aleně Vlkové za jejich spolupráci a profesní pomoc.

Na závěr bych chtěla poděkovat mým zesnulým prarodičům Boženě a Františku Jagošovým za neustálé formování mé osobnosti k lidskému chování a jednání.

Motto: „Škola je dílna lidskosti.“

Jan Ámos Komenský

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	12
1.1 CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH POJMŮ POUŽITÝCH V DIPLOMOVÉ PRÁCI	12
2 MOŽNOST UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE	16
2.1 LEGISLATIVA O ODBORNÍKOVÍ POMÁHAJÍCÍ PROFESE	17
2.2 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	20
2.3 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	22
3 PRIMÁRNÍ PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLE	24
3.1 MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM	25
3.2 KREATIVNÍ PŘÍSTUP SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA A ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE V MINIMÁLNÍM PREVENTIVNÍM PROGRAMU	29
3.3 METODY.....	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	33
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE	35
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A TECHNIKA SBĚRU DAT	36
5 METODA ANALÝZY DAT	39
5.1 EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA 3. ROČNÍKU	42
5.2 EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA 3. ROČNÍKU – POST TEST.....	46
5.3 EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA 4. ROČNÍKU	51
5.4 EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA 4. ROČNÍKU – POST TEST.....	55
6 INTERPRETACE A DISKUZE	59
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	61
ZÁVĚR	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	67
SEZNAM TABULEK	69
SEZNAM PŘÍLOH	70

ÚVOD

Profesi sociálního pedagoga se zatím stále v České republice nepodařilo prosadit do zákona. Nicméně v resortu školství se dle zákona č. 563/2004 Sb., může sociální pedagog zastávat funkci vychovatele, asistenta pedagoga nebo pedagoga volného času. Nevylučuje se přitom, že díky svým kompetencím by se nemohl uplatnit jako školní metodik prevence či výchovný poradce, místo pedagogů, kteří jsou zatíženi svou učitelkou profesí. Učitelé se totiž po absolvování svého vzdělání stávají profesionály na výuku žáků a do oblasti vychovatelství a preventivního působení jejich kompetence spadají jen částečně. Sociální pedagog se ve svém studiu zaměřuje i na pozitivní preventivní působení rizikového chování. Tímto může být přínosem pro pedagogické pracovníky. Svým pozitivním působením může pomáhat k upevňování sociálních kompetencí a dovedností žáků a vytvářet pozitivní vztah mezi rodinou a školou. Ve svých metodických příručkách popisuje Miovský vše ke splnění požadavků na vytvoření a realizaci dobrého preventivního programu. Tématem uplatnění sociálního pedagoga se z odborníků věnují převážně Kraus a Poláček v České republice a na Slovensku Bakošová.

Hlavně v posledních letech se sociální pedagog stává více nepostradatelnou funkcí pro resort školství. Zvyšují se nároky na kvalitu edukace a na učitele se pohlíží nejen jako na ty, kteří mají vzdělávat ale i vychovávat žáky. Dle vyhlášky č. 197/2016 Sb., vedení školy zodpovídá za vytvoření pozitivního školního klimatu, zavazuje se k vytvoření bezpečného prostředí pro žáka, ve kterém mu umožní jeho osobnostní rozvoj. Školní metodik prevence musí vypracovat takový preventivní program, který bude vhodný pro všechny třídy, a jeho aktivity budou pružně reagovat na změny klimatu v jednotlivých třídních kolektivech žáků.

Za důležité tedy považujeme práci s třídním kolektivem. Je důležité u žáků posilovat jejich sociální dovednosti, aby se od útlého věku naučili pravidlům slušného chování a dalším sociálním atributům. Zároveň se tímto způsobem předhází šikaně v třídních kolektivech. Žáci na 1. stupni základní školy se totiž z hlediska svého morálního vývoje chovají podle pokynů autorit, aby jimi byli uznáváni, a často se s nimi identifikují. Učitel i sociální pedagog tak může na žáky působit jako pozitivní vzor. Důležitou roli vychovatele sehrává škola hlavně v případě dvoukariérového manželství, jelikož na školu je kladen větší apel na výchovnou funkci. Inspirací pro vychovatelství je pro tuto práci

Bendl a pro popsání pozitivního sociálního klima ve školním prostředí Grecmanová a Kantorová.

Teoretická část práce vymezuje základní pojmy a zdůvodnění významnosti prevence pro jedince a společnost. Zabývá se uplatněním sociálního pedagoga, odborníka pomáhající profese dle českého legislativního zakotvení, jeho žádoucí kompetence a osobností předpoklady pro výkon této profese. Klasifikuje rizikové chování, které se vyskytuje na základní škole a minimální preventivní program. Popisuje metody a kreativní přístupy sociálního pedagoga a školního metodika prevence, které využívají při realizaci preventivní činnosti.

Kvantitativní pojetí výzkumného šetření je realizováno pomocí pedagogického experimentu jedné skupiny „před – po“ prostřednictvím sociometrického testu určenému žákům 3. a 4. ročníku. Mezi oběma šetřeními je realizován preventivní program posilující sociální dovednosti žáků, tímto chceme zlepšit skupinové vztahy u zmíněných žáků v jejich třídních kolektivech.

Cílem práce je charakterizovat preventivním působení sociálního pedagoga, kdy v roli metodika prevence navrhuje a realizuje preventivní program pro posílení sociálních dovedností žáků 3. a 4. ročníku základní školy a zaměřuje se na posílení sociálního chování žáků a kohezi jejich třídního kolektivu. Práce může sloužit jako návod k tvorbě aktivit pro zmíněný preventivní program.

V současné době dvoukariérového manželství a vytíženosti rodičů se škole přisuzuje větší zodpovědnost také na mravní výchovu žáka. Klademe tedy velký apel na výchovně vzdělávací funkci školy v oblasti sociálních dovedností, protože jak tvrdí Jan Ámos Komenský: „Výchova bez mravnosti je jako mlýn bez vody“.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V úvodní kapitole se budeme zabývat obecně problematikou, kterou v následujících kapitolách rozšíříme a popíšeme detailněji. V první podkapitole si definujeme základní pojmy, bez kterých se neobejdeme v případě uplatnění sociálního pedagoga při preventivně-výchovném působení na základní škole. Snažíme se vystihnout pojem výchova, škola, sociální pedagog, prevence a preventivní program.

1.1 Charakteristika základních pojmů použitých v diplomové práci

Výchova

Výchova je součástí života každého člověka. Obecně ji chápeme jako proces záměrného, cílevědomého a systematického působení vychovatele na vychovávaného ve snaze rozvíjet pozitivním způsobem všechny složky osobnosti, aby se vychovávaný stal přínosem pro společnost, ve které zná své místo a chápe svou jedinečnost. Složky utvářející osobnost jsou rozděleny na rozumovou, tělesnou, estetickou, mravní a citovou.

Pelikán (1995, s. 35 – 36) hovoří o tom, že výchova je: „procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek, umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“. Tuto velmi výstižnou definici lze doplnit o dodatek z Pedagogické encyklopedie (Průcha, 2009, s. 19), kdy cílené a záměrné působení výchovy dětí a mládeže probíhá „cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se spolenčenstvím, s přírodou“.

Ondrejkovič (1998 in Kraus, 2008, s. 56) chápe výchovu z hlediska šesti pojetí. Výchova představuje mravní a rozumový výcvik, sociální techniku pro ovlivnění očekávaného chování jednotlivce či skupiny, cílevědomý a systematický přenos schopností a hodnot, interakční výchovný proces probíhající v určitém čase na určitém místě, činnosti přispívající k dosažení stanoveného výchovného cíle a organizovanou socializaci.

Výchovu lze ze sociálně pedagogického hlediska vnímat jako pomoc. Cílem takové výchovy je podle východisek Shillinga, které blíže charakterizuje Bakošová (2013, s. 465), dosažení rozvoje osobnosti dětí a mládeže, která se stává vyrovnanou a sjednocenou. Jedná

se o záměrné a systematické působení na 7 složek osobnosti: biologicko-vitální, racionálně-kognitivní, emocionálně-afektivní, komunikační, psycho-motorická, volní a etnická.

Škola

Výchova dítěte probíhá primárně v rodinném prostředí a následně ve školním prostředí. Dochází k sekundární socializaci, kdy se dětské se stává další významnou autoritou v životě dítěte kromě rodiče také pedagog. Ve svém morálním uvažování činí to, co se od něj očekávají autority (rodič, pedagog a posléze vrstevníci). „Škola je po určitou dobu významným spolupracovníkem rodiny“ (Mertin, 2013, s. 40). Primární a sekundární socializační činnosti participují na výchovném procesu současně po dobu nezaopatřenosti dítěte v období školní docházky.

Ve škole probíhá edukace neboli výchovně-vzdělávací proces, na kterém participují všichni pedagogičtí pracovníci. Průcha (2002, s. 390) uvádí komplexní definici školy: „Škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu – k zajišťování řízené a systematické edukace.“ Poslání školy vyplývá z jejich funkcí různých paradigmatů, např. personalizační, kvalifikační, socializační, integrační.

Sociální pedagog

Bakošová (2008, s. 191) považuje sociálního pedagoga za teoretického i praktického profesionála, připraveného na sociálně výchovnou činnost z vysokoškolského, magisterského studia v oboru pedagogiky s filosofickým, pedagogický nebo sociální zaměřením na sociální pedagogiku. Jeho všeobecné kompetence spočívají v pomoci a podpoře všem věkovým kategoriím, nacházejících se v situaci vyžadující eliminaci deficitu socializace a hledání možnosti zlepšení kvality života prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence a poradenství.

Další definice uvádí sociálního pedagoga jako specializovaného odborníka pomáhajících profesí. Je teoreticky, prakticky i koncepčně vybaven pro záměrné působení na jedince nebo cílové skupiny, které jsou ohroženy zničujícím a neproduktivním způsobem života. (Klíma 1998 in Procházka, 2012, s. 74).

Profese sociálního pedagoga a jeho funkce se zaměřuje na dvě následující činnosti:

- integrační – cílovou skupinu představují lidé, kteří potřebují pomoc a podporu;

- rozvojovou - zajištění žádoucího rozvoje vedoucího k správnému životnímu stylu, využití volného času, včetně oblasti primární prevence (Kraus, 2001, s. 34).

Prevence

„Soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejm. onemocnění, poškození, sociálněpatologickým jevům (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 178).“ Pojem sociálněpatologické jevy byl v soudobé terminologii nahrazen rizikovým chováním, z důvodu časté pejorativizace. Prevenci klasifikujeme ze tří hledisek jako **primárnímu** předcházení chování žáka nebo jeho aktuální situaciv prostředí, **sekundárnímu** působení na žáka v rizikovém prostředí nebo okolnostech chovat se rizikově a **terciárnímu** zásahu do situace nebo nežádoucího chování žáka tak, aby se byl ochoten a schopen vrátit do pásma normality. Tímto způsobem lze popisovat sociální prevenci, která podle Krause (2008, s. 148) znamená předcházení rizikovému chování a ochranu před ním. Dále rozlišujeme prevenci **plošnou** – týkající se celé společnosti, **skupinovou** - zaměřenou na určitou skupinu jedinců a **individuální** – práce s jednotlivcem.

Specifická prevence se zaměřuje na práci s cílovou skupinou s projevy rizikového chování, při níž se aplikují různé preventivní programy. **Nespecifická prevence** představuje celkové formování osobnosti, ve které se sociálněvýchovné činnosti zaměřují na rozvoj zdravého životního stylu, při níž hraje významnou roli škola a rodina.

Dále dělíme specifickou prevenci na všeobecnou, selektivní a indikovanou. **Všeobecnou prevenci** označujeme preventivní působení na všechny skupiny žáků, ve všech typech rizikového chování. **Selektivní prevence** se zaměřuje na menší počet žáků, kterých hrozí výskyt rizikového chování nebo se nechází v prostředí, kde kde působí rizikové faktory. **Indikovaná prevence** je práce s menší skupinou žáků, u kterých se už rizikové chování vyskytlo. (Ciklová, 2016, s. 8)

Ve školním prostředí probíhá primární prevence rizikového chování formou minimálního preventivního programu. Dle cílové skupiny a jejich specifických potřeb lze využít různé druhy prevence, které jsou uvedeny výše.

Preventivní program

Obecně se jedná o program, jehož soubor aktivit nebo činností napomáhají přecházet nežádoucím a nevhodnému chování nebo situaci, do které by se mohl jedinec dostat v následku kauzálního řetězce událostí nebo subjektivního jednání.

Preventivní program má dlouhotrvající charakter, odehrává se během jednoho školního roku jako soubor ucelených aktivit, které vychází ze standardů uvedených v metodických příručkách, manuálech. Po celou dobu je program monitorován a poté evaluován, protože sám vychází z diagnostiky chování žáků v třídních kolektivech. Program tedy definuje preventivní aktivity, cílovou skupinu a cíle preventivní intervence. Obsahem programu jsou **preventivní aktivity** – forma pedagogické intervence respektující cílovou skupinu z hlediska věku, mentální schopnosti a okolnosti působení. (Bakošová, 2013, s 256 – 257)

Minimální preventivní program představuje dokument školy, obsahující aktivity, které by měly předcházet rizikovému chování. Za jeho sestavení zodpovídá ředitel školy, na jeho tvorbě a uspořádání aktivit se podílí školní metodik prevence, který ve spolupráci s třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky program konzultuje, realizuje a hodnotí. Při realizaci minimálního preventivního programu můžou zřímění pedagogiční pracovníci spolupracovat i s ostatními institucem, odborníky a externími pracovníky. Vytváří se vždy na jeden školní rok a podléhá kontrole České školní inspekci. (MŠMT, 2010, s. 4)

2 MOŽNOST UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE

Profesi sociálního pedagoga bychom v současném katalogu prací nenašli, protože se doposud nepodařilo jeho legislativní ukotvení. Lze si položit problematickou otázku profesního zařazení, statutu pedagogického pracovníka a jeho odborné způsobilosti. Problém nastává z hlediska odlišných studijních programů vysokých škol, „touto obsahovou diverzitou významně limitují jak profesní zařazení, tak uplatnění a využití poznatků a přímé působení ve školství (Mikulková, 2006, s. 2).“ To však není překážkou pro tohoto multidisciplinárního odborníka a jeho působnosti ve školním prostředí. Je kompetenčně způsobilý v primární a sekundární prevenci řešení rizikového chování žáků na škole tak, aby jeho působení podporovalo žáky ve výchově k morálnímu jednání a kázni, spolupráci a vzájemnému soužití.

Na Slovensku se podařilo sociálního pedagoga zařadit do legislativy. Na Slovensku je tento odborník legislativně upraven zákonem č. 245/2008 Sb., o výchově a vzdělávání (tzv. školským zákonem) a odbornou způsobilost a činnost vymezuje zákon č. 317/2009 Sb., o pedagogických zaměstnancích a odborných zaměstnancích, proto dochází k uchopitelnějšímu vymezení této profese. Bakošová (2013, s. 268 – 269) uvádí profesiogram sociálního pedagoga nejenom na Slovensku. Jedná se soubor všech společenských požadavků pro realizaci profese a praktické uplatnění. Sama praktická příprava napomáhá získávat kompetence, způsobilost a návyky k činnosti dle osobních limitů absolventa. V této zemi se prakticky osvědčili sociální pedagogové v oblasti školského edukačního zařízení, všechstupňových škol, speciálních základních škol, v diagnostických centrech, v poradenství a prevenci rizikového chování. Sociálnímu pedagogu je na škole poskytnuto pole působnosti ve výchově, poradenství a prevenci, proces profesionalizace na Slovensku je tedy považován za ukončený.

Požadavky na kvalitu výchovného procesu se v kontextu rychleměního života zvyšují, vyžaduje si komplexní a vysoce kvalifikovaný přístup. Samotní učitelé jsou byrokraticky i prakticky zatíženi ve výkonu své funkce profesionála na výuku. Erudovanost a znalost žáků učiteli je nezastupitelná v partnerském vztahu učitele a sociálního pedagoga, se kterým by spolupracova převážně na výchově. V rámci sociálněpedagogického přístupu se činnost sociálního pedagoga změřuje na primární prevenci rizikového chování, jehož prostřednictvím probíhají „volnočasové aktivity, sociální výchova ve vyučování a sociální poradenství ve škole (Kraus, 2001, s. 193).“

Podle Emmerové (2009, s. 12) má sociální pedagog na základní škole realizovat úlohu primární a sekundární prevence rizikového chování, funkci koordinátora drogových závislostí, organizaci volnočasových aktivit dětí a mládeže, sociální poradenství a aktivní práci s žáky ze znevýhodněného rodinného prostředí a ve spolupráci s rodiči.

Sociální pedagog tvoří nosný pilíř školy, kdy se snaží vytvářet pozitivní sociální klima ve vztahu se všemi účastníky školy – pedagogy, žáky a rodiči. Všem se snaží nabídnout pomocnou ruku. Bakošová (2006, s. 27 – 28) proto uvádí, jaká má být práce sociálního pedagoga na základní škole ve vztahu se žáky, s pedagogy a s rodiči a jsou následující:

- „pomáhá žákům začlenit se do kolektivu; v sociálním chování žáků, zejména při emocionálních, mravních a sociálních poruchách; v situaci, kdy je narušené jejich sociální prostředí a rodinná výchova, případně, kde se vyskytuje syndrom CAN; v situacích oslabení zdravotního stavu žáků, dvá na jejich psychohygienu ve smyslu zabezpečování zdravého životního stylu,
- monitoruje a pomáhá řešit pedagogické situace zejména začínajícím učitelům; citlivě reaguje na potřeby učitelů v oblasti relaxování, psychohygieny a předcházení syndromu vyhoření; je podněcovatelem v jejich dalším vzdělávání; chrání jejich práva ve vztahu k agresivně chovajícím se rodičům; učí učitele k ochraně vlastní cti a důstojnosti,
- výchovné poradenství, volnočasové aktivity, preventivní aktivity.“

„Činnost sociálního pedagoga mají souhrnně povahu **výchovného působení ve volném čase** (nabídka hodnotových volnočasových aktivit), **poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životná situace nebo výchovného prostředí**, v němž se vychovávaný nachází a **reedukční, resocializační péče a terénní práce** (depistáže, screening). (Kraus, 2008, s. 199).“

2.1 Legislativa o odborníkovi pomáhající profese

Sociální pedagog může provádět svou profesi ve školním prostředí dle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních, v roli asistenta pedagoga, vychovatele a pedagoga volného času, který nepracuje přímo ve škole, ale v oblasti resortu školství. A také lze hovořit díky jeho kompetentní vybavenosti o možnosti uplnění jako školního metodika prevence nebo výchovného poradce, který se součástí školního poradenského

pracoviště podle vyhlášky 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb žákům a studentům ve školách a školských zařízeních. Nebo může zastávat roli sociálního pracovníka dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Sociální pedagog

Kompetenčně vybavený profesionál, odborně teoreticky a prakticky vybavený pro řešení výzkumných, koncepčních, metodických, organizačních a praktických problémů ze všech oblastí žití, dětí, mladistvých, dospělých a seniorů intaktních nebo ohrožených. Největším uskalým nezavedení sociálního pedagoga do legislativy pedagogických pracovníků mohou být ekonomické důvody, nevidí se totiž za důležité dobře investovat do výchovně-vzdělávacího procesu, prevence, poradenství a intervence dětí a mládeže prostřednictvím sociálního pedagoga nebo může být dalším důvodem jeho špatná interpretace a přiřazení spíše k sociálnímu pracovníkovi. Názory odborníků nejsou brány vážně, proto veškeré profesní záležitosti ve škole provádí mnohdy nekompetentní pedagogové. (Bakošová, 2013, s. 384 – 385)

Mezi hlavní úkoly sociálního pedagoga na základní škole patří:

- nápomoc k rozvoji solidarity pro marginalizované žáky,
- podporování učitelské autority,
- posilování demokratizace tříd,
- ochrana před násilím v masmédiích,
- dozorování ve škole o přestávkách,
- práce s agresory,
- práce s šikanovanými oběťmi,
- spolupráce se žáky při rozboru případů šikany,
- koordinace a organizace práce s rodiči,
- koordinace a organizace práce s policií, sociálním pracovníkem, psychologem, pediatrem, psychiatrem a dalšími odborníky (Bakošová, 2008, s. 149).

Dle Krause (2001, s. 192) by měl sociální pedagog působit na škole jako:

- „pomocníka a „obhájce“ žáka (jeho práv a důstojnosti),
- mediátora v konfliktech se žáky a rodiči,
- koordinátora s veřejnou správou,
- iniciátora práce s místními výchovně-vzdělávacími institucemi,
- organizátora volnočasových projektů a aktivit.“

Potřebnost sociálního pedagoga na základní škole utvrzují výše uvedené činnosti, které je schopen na základně vlastních schopností vykonávat. Odpovídají tomu jeho kompetence, získané studiem na univerzitě, ovšem kompetence by sociálnímu pedagogovi nebyly nic platné, kdyby jeho osobnost neskýtala požadované a vhodné subjektivní osobnosti.

Školní metodik prevence

Metodik prevence je součástí školního poradenského pracoviště, zpočátku svého působení na školách se zabýval převážně protidrogovému působení. V současné době ve školním klimatu vykonává primární prevenci rizikového chování. (Knotová, 2014, s. 51)

Ve vyhlášce č. 197/2016, o poskytování poradenských služeb žákům a studentům ve školách a školských zařízeních, jsou součástí poradenské činnosti, informační činnosti, metodické a koordinační činnosti. Školní metodik prevence vytváří, kontroluje, hodnotí, podílí se na realizaci minimálního preventivního programu školy a aktivity, které jsou cílené na prevenci rizikového chování, realizuje metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků a jejich vzdělávání v oblasti rizikového chování, dále vykonává individuální a skupinovou práci s žáky ohrožených marginalizací u důvodu multikulturní odlišnosti, maladaptivním rysům osobnosti, rizikovým chováním negativně ovlivňující vzdělávání žáka. Metodik prevence dále zajišťuje organizaci práce s orgány státní správy a samosprávy, participuje na výchovně preventivní činnosti s dalšími odborníky, shromažďuje zprávy o rizikových žácích a vede písemné záznamy o obsahu činnosti, návrhu a realizovaných opatřeních.

Vychovatel

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních může vychovatele ve školní družině vykonávat absolvent odborné kvalifikace vysokoškolského studia v oblasti pedagogických věd, vyššího odborného vzdělání změřeného na vychovatelství, pedagogiku volného času, speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku, středního vzdělání s maturitní zkouškou v oboru vychovatele nebo pedagoga volného času, v některých případech také učitelé předškolního vzdělávání nebo celoživotním studiem, které je realizováno vysokou školou na vychovatelství, sociální pedagogiku, pedagogiku volného času, přípravu učitelů základní školy nebo střední školy. (Bendl, 2015, s. 14) Vykonává pravidelnou výchovnou, vzdělávací a zájmovou činnost ve školní družině podle vyhlášky č. 74/2004 Sb., o zájmovém vzdělávání. Každý vychovatel by měl apelovat na individuální přístup ke každému žákovi a schopnost naslouchat jeho potřebám.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga v českém školním prostředí zařazen jako podpůrné opatření 3. stupně žákům se speciálními vzdělávacími potřebami podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jedná se o velmi náročnou pracovní pozici přímé pedagogické činnosti individuální podpory žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy se řídí dle pokynů náležitých pedagogických pracovníků a vede tohoto žáka k samostatnosti ve vzdělávání směrem k dosažení vzdělávacích cílů a přípravě na výuku. Ve výchově ho podporuje k rozvoji pracovních, hygienických a jiných návyků a nácvik sociálních kompetencí pro začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školního prostředí nebo třídního kolektivu, což je nový terminologický výklad pro sociálně znevýhodněného, zdravotně postiženého a zdravotně znevýhodněného žáka. Poskytuje asistenci i žákům s poruchou autistického spektra. Pomáhá a poskytuje podporu také v koordinaci a realizaci výuky jinému pedagogickému pracovníkovi, dle potřeby pracuje i s ostatními žáky ve třídě. Dále spolupracuje s rodinou.

Asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se uží žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Podívá se na vytváření podmínek pro individuální integraci žáka odbornou kvalifikaci na vysoké škole v oblasti pedagogických věd, v celoživotním vzdělání uskutečněným vysokou školou nebo dalším vzděláváním pedagogických pracovníků se zaměřením na pedagogiku, studiem pedagogiky nebo absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga, ve vyšším odborném nebo středním vzdělání s maturitou. Asistent pedagoga může dále vykonávat přímou pedagogickou činnost prostřednictvím pomocných výchovných prací v zájmovém vzdělávání ve škole.

2.2 Kompetence sociálního pedagoga

Kompetence sociálního pedagoga spočívají ve vědomostním vybavení, praktických schopnostech a etických zásadách, které aplikuje při realizaci své profese. Kraus a Poláčková (2001, s. 35 – 36) ve své publikaci dále vytvořili model kompetencí, které jsou rozděleny na formativní a informativní. **Informativní kompetence tvoří vědomosti všeobecné i speciální. Formativní kompetence představují dovednosti a**

osobní vlastnosti. Autoři uvádí potřebné **osobní vlastnosti**, představující **charakterové, volní a zájmy**. **Dovednosti** rozdělují na **senzomotorické, sociální a intelektuální**. Intelektuální dovednosti se dále dělí na kompetence **diagnostické, didaktické a řešení problémů**.

Jedná se o odborníka, jehož **všeobecné kompetence** spočívají v **pomoci a podpoře dětem, mládeži a dospělým** a jejich podpoře mimo jiné v rámci hledání možnosti zlepšení kvality života **prostřednictvím výchovy a vzdělávání (edukace), prevence a poradenství**. (Kraus, 2008, s. 198)

Dále podle Bakošové (2007, s. 191 -195) disponuje kompetencemi z oblasti filosofické, pedagogické a sociální, které získává v rámci pregraduální přípravy, je tedy teoreticky i prakticky připraven na sociálně-výchovnou činnost. **Kompetence** dělí na **všeobecné a specifické**. Mezi specifické kompetence patří **edukační (sebevýchova, sebevzdělávání), poradenství, prevence, management a převýchova (reedukace)**.

Výchovně-vzdělávací kompetence představují schopnost tvořit teorii podle tuzemských i zahraničních zdrojů, participovat na vědecké činnosti a analyzuje potřeby praxe podléhajícímu plánování organizování a metodické činnosti. **Sebevzdělávání a sebevýchova** probíhá především jako reflexe vlastní činnosti a osobních potřeb dalšího vzdělávání v průběhu celé své životní praxe. Při výchově užívá humanitní přístup ke každému člověku, kdy rozvíjí a podporuje lidství, prosociálnost, asertivitu, efektivní komunikaci, úctu, všímavost empatii a další osobnostní vlastnosti.

Kompetence převýchovy souvisí s analýzou problému a přímým zásahem v případě výskytu problémů, ve snaze ovlivnit jedince či skupinu pozitivním směrem v oblasti sociální, emoční a mravní narušenosti, delikvence a kriminality, drogové problematiky a závislostí. Komárik (1999 in Bakošová, 2007, s. 193) uvádí vhodné metody, které se používají během reedukačního procesu, jedná se o sociální oporu (poučení, povzbuzení, diverzi, zásah do prostředí, nedirektivní a direktivní prostředí), rekonstrukci osobnosti a reedukaci. Osobními předpoklady jsou trpělivost, důslednost, pevná vůle a důvěra.

Kompetence poradenství vychází z psychologických koncepcí nalezení cíle a sebepoznání a z pedagogických teorií, výchovných situací a nedostatků. Sociální pedagog empaticky přistupuje a efektivně komunikuje, ukazuje alternativy či důsledky vzniklých problémů a situací. Své kompetence realizuje ve vztahu k dětem ve škole, k učitelům a rodičům.

Preventivní kompetence se zaměřují na primární a sekundární působení. V primární prevenci se jedná o vytvoření perspektivy chápavého a bezpředsudkového prostředí optikou odborníků, pracující s rizikovými skupinami nebo lidmi. Při sekundární prevenci se sociální pedagog snaží působit pozitivním vzorem, přetváření vlastních hodnot a návyků z orientační rodiny. Z hlediska kompetencí prevence a intervence je důležité již uvedené výchovné působení ve smyslu rozvoje zdravého životního stylu a dobré socializace. Intervence pak jako zásah při nedostatečné socializaci či problémech.

Kompetence managementu jsou pro realizaci práce velmi důležité z hlediska časové organizace nejen vlastní činnosti, ale i činnosti dalších pomáhajících odborníků. Jelikož se sociální pracovníci soustřeďují na tolik důležitou administrativu, zanedbávají odborné vyšetření. Sociální pedagog je odborníkem, který je schopný řídit, spolupracovat a interpretovat výsledky vyšetření všem odborníkům. (Bakošová, 2007, s. 191 – 195)

Chudý (2006, 56 – 60) definuje stejné kompetence jako Bakošová a rozšiřuje je ještě o kompetenci diagnostickou, metodologickou a decizní (kompetence klíčové). Obecně můžeme definovat klíčové kompetence jako souhrn požadavků vycházejících ze vzdělávacího procesu. Jedná se o vědomosti, schopnosti, použitelné v určitých vězných životních situacích, rozvíjené z obecného základu edukace. (Průcha, Waterová, Mareš, 2001, s. 99).

2.3 Osobnostní předpoklady sociálního pedagoga

Sociální pedagog je odborník vybavený **teoreticky, prakticky a koncepčně**. Výchovně působí v situacích, kde přispívá k formování zdravého způsobu života, především v rámci interakce jednotlivce a skupiny, kde může docházet k negativnímu vlivu prostředí na jedince. (Klíma, 1993, in Kraus, 2008, s. 198). Mimo jiné musí tvořit jeho osobnost předpoklady pro výkon této náročné multidisciplinární profese. Dle těchto předpokladů tak můžeme sociálního pedagoga dle Krause a Poláčkové (2001, s. 36 -37) rozdělit na čtyři typy vyplývající z osobnostních předpokladů:

- **velmi přísný** – přísný v rámci evaluace, trestá okamžitě a nekompromisně, poznává jedince negativně,
- **shovívavý** – vytváří atmosféru volnosti a svobody, může být zneužívána,
- **lhostejný** – rutinně vykonává své povolání,

- **demagog** – autoritářsky orientovaný, podezřívavý, vztahovačný, v rámci výkonu práce, moralizuje a mentoruje. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 36 – 37)

Sociální pedagog by měl **disponovat sociálními kompetencemi**, které rozvíjí během svých životních zkušeností a praxe. Lze je řadit mezi osobnostní předpoklady sociálního pedagoga, protože tvoří neoddelitelnou součást jeho osobnosti v souladu s profesí. Bakošová (2008, s. 127 – 128) řadí do sociálních kompetencí:

- schopnost kooperace – míra citlivosti a aktivitní angažovanosti při participaci na problému,
- přesvědčecí – rozvíjet subjektivní stanoviska k internalizaci,
- názorné předvedení – dosáhnout kvalitní a priority z materiálního světa,
- vysvětlení – způsob poskytnutí poznatku na základě sociolektu nebo kritičnosti myšlení příjemce,
- podpora a pomoc – nezjištná činnost, ve které je nutné podpořit kladné stránky jedince a jejich rozvoj a upevňování, naopak vyhasínání záporných stránek osobnosti,
- lidský vztah – vychází k přístupu jedinečnosti každého člověka a jeho úctě, vychází z přístupu chápání člověka jako bio-psycho-sociálního objektu,
- empatie – schopnost vcítit se do emocí a myšlenek druhého,
- akceptace – bezpodmínečné přijetí člověka a osobnosti, takové jaká je,
- schopnost řešit konflikty – odstup od problému a schopnost jeho řešení podle vnímaných dojmů a působících faktorů,
- schopnost efektivně komunikovat – stručné, jasné a konkrétní vyjadřování a schopnost naslouchat.

3 PRIMÁRNÍ PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLE

Primární prevence na základní škole představuje soubor aktivit a opatření. Cílem je předcházet negativním jevům a naopak podporovat oblast jevů pozitivních. Probíhá zpravidla formou rozvoje zdravého životního stylu, organizací volného času, zdravé sebevědomí, rozvoj sociálních kompetencí a dovedností. Žáci se učí zvládat zátěžové situace a jednat bezkonfliktně. Neúčinná prevence probíhá způsobem frontálního předávání informací, jednorázové akce zastrašování nebo apel na city, jen přednáška s potlačovanou diskusí. Může se jednat o hromadné kulturní a sportovní aktivity. (Ciklová, 2016, s. 7 – 8)

O rizikovém chování mluvíme v pedagogickém kontextu jako o skupině mladistvých. Mladiství jsou sami o sobě rizikovou skupinou výskytu těchto negativních jevů. Dělíme je na zneužívání návykových látek, negativní chování v sexuální oblasti a negativní psychociální chování. Tyto typy chování přechází lehce od jednoho k druhému nebo se propojují. Rizikové chování představuje následek deprese v období dospívání nebo naopak tlak vrstevnické skupiny. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 201)

V metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a skudentů ve školách a školských zařízeních vymezuje rizikové projevy chování (MŠMT, 2010, s. 1), na jehož předcházení by se měla škola nebo školské zařízení prioritně zaměřit a jedná se o:

- agresí, šikanu, kyberšikanu, násilí, vandalismus, intoleranci, antisemitismus, extremismus, rasismus, xenofobii a homofobii,
- záškoláctví,
- závislostní chování – užívání návykových látek, netolismus, gambling,
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- spektrum poruch příjmu potravy,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování.

V následujících částech této kapitoly se budeme jmenovitě zabývat šikanou. Jedná se totiž o prvotní formu rizikového chování, která se vyskytuje na 1. stupni základní školy vůbec. Projeví se v mnohých případech jako obyčejná ostrakizace, který může nakazit celou třídu a nést fatální následky. Pojem šikana se v současné době stal velmi často používaným

termínem. Ne vždy je však tento termín použit zcela vhodně. Můžeme se setkávat s označováním agresivního chování za šikanu, ač se nejedná o šikanu v pravém slova smyslu. Pedagog by měl umět rozlišit mezi „obyčejným“ konfliktem a šikanou ať už v počátečním či pokročilém stádiu. Považujeme tedy za nutné tento pojem uvést na pravou míru, tak aby nedocházelo k jeho záměně s jinými druhy nevhodného chování. Toto chování zvláště nebezpečné v tom, že útočí na lidskou důstojnost a napadá integritu osobnosti jedince, jeho důsledky tak mohou být fatální. Následky šikanování pro oběť mohou trvat dokonce po celý život. Je tedy nezbytné, aby byly pedagogové schopni tento problém efektivně řešit. Avšak ještě větší pozornost ze strany odborné i laické veřejnosti má být věnována tomu, aby k tomuto jevu docházelo co nejméně.

Definici pojmu šikana nalezneme v odborné literatuře poměrně velké množství. Kromě společných znaků si uvedeme také definici od Říčana a Janošové (2010, s. 21). „Šikana je ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. Obyčejně mluvíme o šikaně tehdy, když jde o opakované jednání, ve velmi závažných případech označujeme za šikanu i jednání i jednorázové, s hrozbou opakování“.

Společné prvky těchto definic můžeme chápat jako znaky šikany, jimiž jsou:

- záměrnost a cílenost – útoky jsou vedeny proti konkrétnímu žákovi či skupině žáků a jejich záměrem je dané osobě ublížit či ji ponížit,
- opakovanost – nejedná se pouze o jednu situaci, ale o chování které je opakované a často dlouhodobé,
- nepoměr sil – oběť je proti agresorovi znevýhodněna, jde o jedince fyzicky či psychicky slabšího,
- ponižování oběti – snižování její lidské důstojnosti.

Je několik způsobů, jak si agresori získávají u jiných žáků svou přízeň a jakým způsobem se poté šikana ve škole může projevat. Někteří na sebe upoutávají pozornost nebo naopak šikanováním oběti zabíjí nudu. Agresor může obět šikanovat prostřednictvím vytvářet podrobné analýzy oběti. V některých případech se jedná o šikanu na základě žárlivosti nebo jako motiv prevence. (Kolář, 2005, s. 85-86)

3.1 Minimální preventivní program

Program primární prevence šikany na základní škole vychází Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a

školských zařízeních (č.j. MŠMT-21291/2010-28) a Metodického pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MŠMT-21149/2016), dále z vnitřních dokumentů, které si vytváří každá škola sama dle potřeby a jedná se o Program proti šikaně a Organizační řád školy prevence šikany. Výsledný dokument pak musí být v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) a s vyhláškou č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Preventivní program je součástí školního vzdělávacího programu školy nebo školského zařízení, je omezen časem, personálním obsazením a financemi. Součástí preventivního programu jsou jasně a kontrétně vymezené a naplánované dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé cíle tak, aby byly řádně uskutečněny a nastaveny v kontextu kulturním, politickém a sociálním. Program odhaluje výskyt negativního chování. Školní metodik prevence či sociální pedagog se pokouší rozvíjet u žáků psychosociální dovednosti, existenci, sounáležitost a adaptabilitu. Následkem toho působení vzniká dlouhotrvající vliv změna v chování žáků, kteří jsou schopni činit informovaný a zodpovědný rozhodnutí. (MŠMT, 2010, s. 8)

Minimální preventivní program musí splňovat následující požadavky, které jej zkvalitňují a vymezují jeho hranice. Předává kompletní informace o programu, pružně reaguje na změnu ve školním prostředí, aby vystihl jeho potřeby. Dále se přizpůsobuje věku cílové skupiny, vyžaduje přítomnost také třídního učitele a proškoleného lektora. O programu jsou během jeho realizace podrobně informováni pedagogičtí pracovníci školy. Není organizován hromadně, ale v rámci školních tříd. Může být i financován. V jeho obsahu nalezneme jasné informace a po jeho skončení je realizována zpětná vazba a evaluace. (MŠMT, 2010, s. 11 – 12)

Vytváření a prohlubování vědomí důležitosti vlastní osobnosti žáků a jejich určení ve světě. Podporovány a rozvíjeny především dovednosti pro život (life-skills), které se dělí na sociální dovednosti (social-skills) a sebeovlivnění (self-management). Veškeré výchozí kompetence, které vyplývají z cílů odpovídající modelu SMART. Jsou tedy specifické, měřitelné, akceptovatelné, realistické, termínované (časově ohraničené). (Miovský, 2012, 16).

Edukačním působením se školní metodik prevence a ostatní pedagogové pokouší žáci přivést k osvojení sociálních kompetencí, které uvádí Miovský (2012, s. 54 – 55) ve své metodice pro primární prevenci šikany:

1. a 2. ročník

- vědomí žáka zákazu nošení nebezpečných nástrojů a zbraní, hrozby při jejich užití obecně či použití ve školním prostředí,
- vhodný zásah a obrana při útoku, neubližování kamarádům ani zvířatům,
- pochopení zásad slušného chování, aplikace pravidel třídy i školy,
- redukce vulgarismů, schopnost slovní omluvy a přiznání pochybení ve své jednání a ochota nápravy,
- respektuje ostatní žáky, rozvíjí vztahy s kamarády,
- dokáže své chování regulovat, relaxovat a uklidnit se v zátěžových situacích,
- nestýká se s neznámými lidmi na nevhodných místech. (Miovský, 2012, s. 54)

3. a 4. ročník

- chápe a aplikuje zásady bezpečného chování, etických zásad a společenských pravidel, zásady slušnosti ve svém jednání ve škole i ve svém okolí,
- respektuje každého spolužáka, jeho práva a nese sám za sebe odpovědnost,
- upozorňování spolužáka na nevhodné projevy vulgarismu a agrese, chápe bolest takového jednání, jeho špatnost a umístění pouze do médií,
- zvládá vlastní agresivitu, všechny negativní emoce, známé nebezpečné situace, ve kterých je schopen se ovládat,
- zná osoby při nelézání podpory při výskytu nebezpečného předmětu či projevu šikany u sebe nebo u spolužáka, který rozpozná, zná sankce za takové jednání,
- dokáže konstruktivně ohodnotit sebe i spolužáka,
- podílí se na řešení konfliktů, dokáže dělat kompromisy a hledat řešení,
- dostatečná empatie a vyjádření emocí, schopnost naslouchání a znalost potřeb ostatních spolužáků,
- má osvojeny základní principy komunikace, neprojevuje sílu skrze snižování důstojnosti nejenom u slabších spolužáků,
- udržuje a rozvíjí přátelské vztahy.

5. ročník

- orientuje se v normách trestné činnosti, dodržuje pravidla a zásady slušného chování, zodpovídá za své chování a zná následky při fyzickém napadení či ublížení zbraní,
- přijímá pozitivně osobnost svou i ostatních spolužáků, udržuje jasné mantinely ve vztahu k respektu k druhým a jejich potřebám,
- dostatečná empatie vůči výhrůzkám a urážkám, nevyužívá manipulativní prostředky a nátlak v komunikaci při dosažení cílů,
- odmítá projevy agresivního chování, neúčastní se řízené agrese (rvaček na ulici),
- schopnost identifikovat šikanu páchanou na vlastní či cizí osobnosti, zná své pravomoci jako oběť či při poskytování pomoci,
- dovednost ochraňovat slabší, nemanipulovat nikým, při saturování potřeb,
- schopnost řešit konflikt neagresivně, nalézat kompromis a cestu k vyřešení sporu, orientuje se v řešení konfliktní situace,
- empatie, dokáže ocenit druhého, kritizuje konstruktivním a neurážlivým způsobem,
- dodržuje zásady otevřené komunikace a interakce, otevřeně hovoří o problémech
- reguluje a zdržuje se vulgarismů, agresivních projevů a vyjádření emocí,
- zná kompetentní osoby (třídní učitele, školního psychologa či výchovného poradce), které může požádat o pomoc a řešit s nimi konfliktní situace a projevy šikany a aktivně spolupracuje při vyšetřování.

Kolář (2005, s. 198) uvádí základní schéma k prevenci šikany na školách. Hlubších zdrojů šikanování se toto schéma dotýká jen velmi omezeně. Jedná se o tyto základní vrstvy schématu:

- pedagogická komunita, posiluje imunitu škol proti šikaně,
- specifický program proti šikanování – dílčí součást pedagogické komunity,
- pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, speciálně-pedagogická centra apod. – jedná se o odborné služby resortu školství, jež pomáhají při prevenci a při řešení šikany,
- spolupráce škol s odborníky z jiných resortů, kteří mohou pomoci při prevenci šikany na škole,

- pomoc a podpora ministerstva a krajských úřadů školám při tvorbě preventivního programu,
- kontrola škol ze strany České školní inspekce, ministerstva školství a krajských úřadů, jak je škola schopna chránit své žáky před vznikem šikany,
- zabezpečování ochrany práv dětí a monitoring pomocí např. Občanského sdružení proti šikanování, jež vzniklo z iniciativy rodičů šikanovaných dětí, a jejich cílem je náprava celkového stavu ve školách a snaha pomoci dalším obětem.

3.2 Kreativní přístup sociálního pedagoga a školního metodika prevence v minimálním preventivním programu

Škola je živý organismus, se kterým je nutné neustále pracovat a formovat jej. Pedagog se žáky se pokouší společně v tomto prostředí utvářet pozitivní sociální klima. Sociální klima má dlouhotrvající charakter a vyznačuje se určitými postoji uvnitř skupiny a atmosféra představuje současný. Sociální atmosféra a klima, které vzniká součinností skupinových vztahů, se dá změřit pomocí sociometrických technik. Sociální klima tvoří vztahy uvnitř skupiny, které vznikají na základě stylu a způsobu komunikace jedinců uvnitř. Svou otevřeností získává pedagog větší důvěru žáků a vztah mezi žákem a pedagogem se vytváří v případě zaujetí žáka pedagogem. Na základě toho vztahu může pedagog vytvářet a prohlubovat v žácích morální hodnoty v rámci výchovného procesu, není vhodné však o nich mluvit, ale spíše je žákovo odhalit v sociální realitě nebo v jeho prožitku. (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2002, s. 53)

Bakošová (2008, s. 51) uvádí doporučení k výchově v současnosti:

- partnerský vztah vychovávaného a vychovávajícího,
- kooperativní interakce,
- asertivní efektivní komunikace,
- akceptovat vychovávaného jaký je,
- neměla by být manipulativní,
- respektování lidských práv,
- hledání smyslu života, vést k plnohodnotnému životu.

Pouze některé školy mají vypracovaný vlastní program pro „vzdělávání třídních učitelů“, často však spočívá ve zvládnutí technického a organizačního chodu třídy. Vedení třídnických hodin, způsoby monitorování či diagnostiky vztahů ve třídě, vytvoření plánu systematické práce se třídou, způsoby práce s rodiči, konsiliární přístup vyučujících v dané třídě může a snad i musí tvořit nezbytnou výbavu každého třídního učitele. Sociální pedagogika je obor, který rozvíjí dovednosti práce se skupinou a tvoří základ práce a působení třídního učitele. (Mikulková, 2006, s. 3)

Sociální pedagog nebo školní metodik prevence by měl ve svém působení využívat prostředky, které žáky zaujmou a tím povedou k pozitivní změně. Ciklová (2016, s. 174) navrhuje realizovat primární prevenci prostřednictvím třídnických hodin. Třídnické hodiny představují jedinečnou možnost, jak pracovat s třídním kolektivem a se vztahy uvnitř, zahrnuje také práci s emocemi. Jedná se o jedinečný způsob, jak poznat studenty, vybudovat si s nimi důvěru a respekt. U toho je důležité využívat různé prostředky, např. komunitní kruh, didaktické hry a aktivity, které se uskutečňují na základě níže uvedených metod.

3.3 Metody

„Metody výchovy jsou záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, které směřují k výchovnému cíli (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 122).“ Od vyučovacích metod je oddělujeme tím, že se k nim přiřazují motivační aspekty jako např. odměny a tresty, příkazy, diskuse a další.

Při realizaci sociálněvýchovné činnosti lze využívat sociálně pedagogické metody, které uvádí Kraus (2008, s. 173 – 180):

- rozhovor,
- organizování (pedagogizace) prostředí,
- práce se skupinou,
- situační,
- inscenační.

Podle klasifikace deseti sociálně-pedagogických metod podle Bakošové (2007, s. 59 – 62), jsme vyselektovali 5 z nich, které jsou vhodné při práci sociálního pedagoga na základní škole:

- **metoda kompenzace nevhodných podmětů** – skupinová nebo individuální, při které jsou nahrazovány nevhodné podmínky, které narušují osobní integritu,
- **výchovné a sociální poradenství** – situace dítěte si vyžaduje sociálně-pedagogická zásah,
- **preventivní metody** – cílem primární prevence je snížit pravděpodobnost vzniku problému a předcházet rizikovému chování, sekundární pracuje přímo s rizikovou skupinou nebo s jedincem ohroženým rizikovou skupinou a terciární představuje přímo terénní práci se skupinou rizikových jedinců,
- **konzultační činnost** – forma poskytování odborných informací rodičům a dětem,
- **intervence** – odborný zásah nebo také veškeré opatření, které zabrání prohloubení problému.

Do této kapitoly je vhodné zařadit také metody vyučovací z důvodu, že sloužili pro uskutečnění formy práce s třídním kolektivem během třídnických hodin. Výchovné metody dělíme na tradiční a inovativní, které zde uvádíme pouze jako jejich výčet bez deskripce (Zormanová, 2012, s. 41 – 82).

Mezi tradiční metody patří:

- slovní monologické – vyprávění, vysvětlování, výklad, popis, přednáška, práce s textem,
- slovní - dialogické – rozhovor, dialog,
- názorně demonstrační – předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž,
- dovednoststně praktické.

Inovativní metody jsou klasifikovány jako:

- diskusní,
- situační,
- inscenační,
- didaktické hry – interakční, simulační, scénické,
- heuristické, řešení problémů.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumný problém

Sociální pedagog by se měl jasně ucházet o uplatnění v oblasti prevence na základní škole, je totiž odborníkem v profilaxtické činnosti, intervenci a poskytování poradenství žákům z prostředí výskytu rizikového chování nebo jinak sociálně znevýhodněného žáka či jeho prostředí. Dle Bakošové (2013, s. 395 – 396) plní sociální pedagog na školách úlohu sociální výchovy, podpory prosociálního a etického chování, sociálně-pedagogické poradenství a diagnostiku prostředí a vztahů, prevenci rizikového chování a jeho reedukaci. Tuto funkci může splňovat i vychovatel, který na žáky působí v rámci zájmového vzdělávání, ale více se tyto kompetence podobají sociálnímu pedagogovi v roli školního metodika prevence.

Důvodem nezavedení sociálního pedagoga do škol a tím i jeho ukotvení v české legislativě je latentní snižování významu funkce školy ve složce rozvojové, socializační a preventivní, podle studie Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (studie proveditelnosti). Škola se svými učiteli se primárně soustřeďuje na vzdělání a výchova se tak posouvá do pozadí. Výchova je důležitá v dnešním demoralizovaném světě, kdy dvoukariérové manželství rodičů snižuje výchovné působení a na školách vzniká situace nekázně, se kterou si profesionálové na výuku nevědí rady, chybí tu kvalifikovaný odborník na výchovu. Tímto experimentálním šetřením se proto snažíme podpožit tezi šetření o potřebnosti a významnosti role sociálního pedagoga v preventivním působení na škole a nejenom v něm.

Výzkumný problém, kterým se zabývá toto šetření je:

- **Uplatnění sociálního pedagoga při tvorbě preventivního programu na základní škole.**

Dosavadní výzkumná šetření

V roce 2010 proběhl na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci velmi podobný výzkum Farné s názvem Sociometrie jako metoda k měření stmelení kolektivu. Sama autorka uvádí bohaté zkušenosti v preventivním působení ve škole i mimo ni. Výzkum je zaměřen sice na středoškolské studenty, nicméně zde popisuje na základě sociometrických technik vztahové vazby před a po 3 měsících, kdy se objevuje kolísavá změna sociometrického statusu žáků.

Dále jsme se při realizaci této výzkumné činnosti nechali inspirovat prací Tomáše Čecha s názvem Vize uplatnění sociálního pedagoga v procesu z odzdravné školy z roku

2006. Z jeho výsledků vyplývá důležitost preventivního působení ve smyslu spoluutváření pozitivního školního klimatu ve svém lokálním prostředí. Problémem je nedostatek odborných pracovníků na škole a dále spolupráce s dalšími erudovanými institucemi. Tento nedostatek způsobuje přílišný tlak na kompetence učitelů. Na potřebu kvalifikovaných odborníků by měla reagovat profese sociální pedagoga na každé škole, která však není bohužel v podmínkách české společnosti legitimována ani legislativně ukotvena. Vysoké školy reagují na poptávku potřebnosti této profese, společnost a zaměstnavatelé nikoliv. Tyto důvody udávají nízké finanční zdroje a stereotypizace školy a jejich zaměstnanců.

Pojetí výzkumného šetření

Výzkum vychází z pozitivistického **kvantitativního pojetí**. Dle Chrásky (2007, s. 19 – 26) se jedná o záměrnou a systematickou činnost, při níž ověřujeme stanovené hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. Empirickou metodou, kdy matematickou statistikou sbíráme, zpracováváme a vyhodnocujeme hromadná data. Gavora (2008, s. 34) popisuje, že tímto způsobem lze číselně vyjádřit pozorované jevy, tříditi je a vysvětlovat fungování jevů, jejich změnu a predikci vývoje.

Experimentální šetření této práce, které bylo realizováno, dle podmínek průběhu nazýváme **in vitro**, protože probíhal v přirozeném školním prostředí žáků, v kolektivu 3. a 4. ročníku základní školy. Působením jednoho programu, který byl zaměřen na rozvoj jednotlivých dílčích sociálních dovedností, lze experiment zařadit mezi **jednofaktorové**. Způsobem pro zabezpečování kontroly nad působením nezávisle proměnných jsme zvolili **techniku jedné skupiny**. Experimentovali jsme tedy prostřednictvím jedné skupiny, současně ve dvou ročnících 1. stupně základní školy. Kerlinger (1972) nazývá formu experimentu jako „jedna skupina před – po“, při němž manipulujeme s nezávisle proměnnou a měříme závislou.

Pro tuto formu experimentu jsme využili **sociometrickou techniku** v našich zkoumaných sociálních skupinách žáků 3. a 4. ročníku základní školy. Pro ovlivňování formálních vztahů skupiny slouží znalost antipatií a sympatií členů neformálních vztahů žáků, které byly zjištěny pomocí sociometrického testu a následně analyzovány pomocí **neuspořádané sociometrické matice, terčových sociogramů a výpočtem sociometrických indexů** (skupinového indexu koherence a koheze). Sběr dat proběhl formou **sociometrického dotazníku**, kde žáci odevzdávali tři volby kladné a tři záporné

pro členy své skupiny. Stejný dotazník byl žáky vyplněn před aplikací preventivního programu a také po něm.

Pro analýzu získaných dat jsme zvolili sociometrické metody a grafické zpracování, které uvádí Chráska (2007) a pro interpretaci jsme využili Musila (2003).

4.1 Výzkumné otázky a cíle

Výzkumné otázky

Vzhledem k dlouhodobosti a náročnosti realizace našeho výzkumného šetření se stal sociální pedagog v roli školního metodika prevence při aplikování minimálního preventivního programu hlavním aktérem. Pro tuto práci jsme stanovili hlavní výzkumnou otázku, která zní:

- **Jaké je uplatnění sociálního pedagoga při tvorbě preventivního programu na základní škole?**

Sociometrickou technikou sběru dat klademe otázku změny vztahů v kolektivech žáků dvou ročníků, kteří absolvovali půlroční preventivní program, probíhající prostřednictvím třídnických hodin. Dílčí výzkumná otázka nese kauzální charakter a je formulována takto:

- **Jaká je účinnost realizovaného preventivního programu na změnu skupinových vztahů mezi žáky ve 3. ročníku?**
- **Jaká je účinnost realizovaného preventivního programu na změnu skupinových vztahů mezi žáky ve 4. ročníku?**

Formulace operacionalizace proměnných, čímž definujeme jednotlivé pojmy, pedagogické jevy totiž nejde celistvě zachytit v jejich souvislosti a podmíněnosti a jednotlivé pozorované jevy mohou být měřitelné. Nezávisle proměnná je vlastnost, která zapříčiňuje či podmiňuje projev jiné vlastnosti či závisle proměnné. V první dílčí výzkumné otázce je možno definovat proměnné, závislou jako skupinové vztahy žáků 3. ročníku a nezávislou proměnou je preventivní program. Stejně tomu bude i v případě druhé dílčí výzkumné otázky, kde tvoří závisle proměnnou vztahy ve skupině žáků 4. ročníku a nezávisle proměnou taktéž reprezentuje aplikovaný program.

Výzkumné cíle

Deskripce získaných sociometrických dat se zaměřuje na vtahy mezi žáky, jejich sympatie a antipatie, skupinovou koherenci a kohezi. Komparací těchto údajů před a po aplikaci preventivního programu naplníme hlavní výzkumný cíl, kdy chceme:

- **Charakterizovat uplatnění sociálního pedagoga při tvorbě preventivního programu na základní škole.**

Současně stanovený dílčí výzkumný cíl koresponduje s dílčí výzkumnou otázkou a jejím záměrem je:

- **Zjistit účinnost realizovaného preventivního programu na změnu skupinových vztahů mezi žáky ve 3. ročníku.**
- **Zjistit účinnost realizovaného preventivního programu na změnu skupinových vztahů mezi žáky ve 4. ročníku.**

4.2 Výzkumný soubor a technika sběru dat

Výběr výzkumného souboru

Reprezentativní vzorec zkoumaných osob je charakterizován výzkumným souborem. Pro toto výzkumné šetření byly zkoumané subjekty vybrány pomocí dostupného výběru, který je záměrný. Podle Gavory (2008, s. 79) ho aplikujeme v případě zaměření na žáky ve škole.

Základní výzkumným souborem jsou pro tuto práci **žáci 1. stupně základní školy**. **Výběrový výzkumný soubor tvoří žáci 3. a 4. ročníků 1. stupně základní školy**. Na výzkumném šetření se participovalo 11 žáků z 3. ročníku a 8 žáků ze 4. ročníku.

Technika sběru dat

Pro odhalení účinnosti vytvořeného preventivního programu jsme navrhli **sociometrický test**, který správně analyzuje a interpretuje mezilidské vztahy v malých sociálních skupinách, na základě pozitivních a negativních voleb mezi žáky navzájem. Součástí tohoto testu byly dvě otázky jedna na pozitivní volbu a druhá na negativní, vždy s možností výběru až 3 respondentů.

Měření vztahů mezi žáky prostřednictvím sociometrického testu a vyhodnocením v neuspořádané sociometrické matici a přehlednějším terčovým sociogramem, proběhlo před zavedením a po absolvování minimálního školního preventivního programu u žáků 3. a 4. ročníku. Cílem bylo zjistit vztahy mezi jednotlivými žáky a jejich očekávaná pozitivní změna. Následně jsme doplnily metody analýzy sociometrických dat o výpočty skupinových indexů, odhalují také skupinovou soudržnost a kompaktnost, s očekávanou pozitivní změnou.

Test jsme sestavili tak, aby splňoval následujících 9 kritérií:

- sféra výběru je omezena na konkrétní skupinu (3. a 4. ročník),

- počet výběrů je omezený na maximální a minimální limit (možnost až tří voleb nebo žádné),
- druh výběru je stanoven na pozitivní a negativní,
- seřazení výběru podle intenzity není požadováno,
- pro počet výběrových kritérií je použito jen jedno (žáci volí, s kým chtějí či nechtějí sedět v lavici ve třídě),
- jediné stanovené výběrové kritérium je empirické,
- není žádána motivace výběru volby,
- není žádán odhad získaných voleb (sociometrickou autoexpektací),
- sociotechnickým cílem je programová aplikace k zásahu do skupiny na základě výsledků šetření.

Průběh výzkumného působení

Realizace výzkumné činnosti začala probíhat již v **srpnu a září 2017**, kdy byl vytvořen **minimální preventivní program** se stanovenými dlouhodobými i krátkodobými cíli, který byl zaměřen na prevenci šikany tak, aby respondenti rozvíjeli a posilovali žádoucí sociální dovednosti (social skills), uvedené v metodickém doporučení Miovského (2012, s. 54 – 55). Během měsíce **září a října 2017** byl sestaven **plán aktivit preventivního programu**, který se skládal z 8 třídnických hodin. Jednotlivé třídnické hodiny byly sestaveny tak, aby naplňovaly krátkodobé cíle programu a jejich obsahem byli činnosti a hry, jejichž rozbor nalezneme v **Příloze PIII** a jsou zaměřeny na následující kompetence:

- dodržování pravidel třídy a školy,
- upevňování zásad slušného a bezpečného chování,
- správné vnímání vlastních emocí a zvládání hněvu,
- pochopení opravdového přátelství,
- nést zodpovědnost za své chování,
- pozitivní hodnocení sebe i druhého,
- rozvoj naslouchání,
- zvládnutí konfliktních situací, uplatnění bezkonfliktní komunikace.

Před samotným zavedením jednotlivých třídnických hodin pro žáky 3. a 4. ročníku, byl na začátku **října 2017** těmto respondentům rozdán **sociometrický test** a vyplněn za dohledu třídních učitelek. Test vyplnilo 100% respondentů v obou skupinách, ve 3 ročníku

11 a ve 4. 8 respondentů z řad žáků. Následně byla analyzována data a na základě výsledků byl průběžně přepracováván a zaveden program aktivit třídnických hodin. Po celou dobu se realizace účastnili třídní učitelky a na realizaci, které dohlížely na potřeby a zájmy jednotlivých respondentů v průběhu náplně činností. Na přípravě programu se participovala okresní metodička prevence Mgr. Alena Vlková, která napomáhala v odborné, metodické a herní činnosti. Program formou **třídnických hodin** probíhal **od začátku října 2017 do konce února 2018**. Program byl ukončen vytvořením znaku třídy, tedy erbu o čtyřech polích, které nejvíce vystihují 3. a 4. ročník, ve kterém se cítím dobře a bezpečně.

Závěrem programu byl na začátku **března 2018** respondenty 3. a 4. ročníku **znovu** vyplněn stejný **sociometrický test**, opět pod dozorem třídních učitelek a vyhodnocena analýza zpracovaných dat, které byly porovnány s výsledky předchozího výzkumného šetření. Test vyplnilo 11 respondentů z 3. ročníku a 8 ze 4. ročníku, což představovalo 100% účastníků výzkumu. Vše bylo náležitě zpracováno a během měsíce **března a dubna 2018**, včetně dokončení teoretické části, který byla psána až následně, což doporučuje nejeden odborník.

Předvýzkum

Předvýzkum probíhal na základní škole ve vedlejší obci. Hlavním důvodem je návaznost povinné školní docházky obou zkoumaných kolektivů žáků, kteří budou od 2. stupně tuto školu navštěvovat. Takže jsme mohli analyzovat také současné vztahy třídy jejich budoucích spolužáků. Součástí předvýzkumu byly dvě otázky zaměřené na pozitivní volbu žáků a dvě otázky na volbu negativní. Pro budoucí vlastní výzkum jsme zvolili pouze jednu otázku pro kladné a jednu pro záporné odevzdání hlasů, které mohly obdržet až tři respondenti z jednoho ročníku. Dvě jinak položené otázky neměly významný rozdíl ve volbách respondentů, ve většině případů byly identické.

5 METODA ANALÝZY DAT

Sociometrické metody jsou využívány ke zjištění emočních vztahů ve skupině. V tomto vědeckém bádání užíváme místo slova platnost (validita), vhodnější nazvání výzkumná užitečnost.

Nejprve proběhlo sociometrické dotazování před zavedením minimálního preventivního programu a po jeho aplikaci následoval identický **sociometrický test či dotazník**. Sociometrický test vycházel z formy dotazníku L-J sociometrické techniky, jehož proměnou se stává sociální preference. Na jeho zpracování je možné nahlédnout v **Příloze PI**.

Pro analýzu získaných dat sociometrickým šetřením jsme zvolili tři následující metody pro jejich analýzu. Dvě z nich jsou znázorněny graficky a zbylá je vyjádřena početně.

Pro odevzdání kladných a záporných voleb žáků v jednotlivých ročnících jsme zvolili grafické vyjádření v **neuspořádané sociometrické matici**. Znázorňuje obraz sociometrických relací, získaná sociometrická data jsou jinak těžko dosažitelné. Pozitivní volby jsou znázorněny znaménkem + a negativní znaménkem – v následujících tabulkách, kde jsou vzájemně odevzdané hlasy členů skupiny, jinak zakroužkované, ohraničeny závorkou z obou stran znaménka, např. vzájemně kladně odevzdaný hlas (+). V levém sloupci a horním řádku jsou uvedeni písmeny respondenti a seřazeni podle abecedního pořádku dle vlastních jmen. V pravém a spodním okraji matice se uvádí součty jednotlivě odevzdaných a získaných pozitivních i negativních voleb, uprostřed se proškrtává, protože se neuvažuje o tom, že by někdo volil sám sebe.

Moreno (1973 in Musil, 2003, s. 107) uvádí postup kvalitativní deskripce prvotně extrahovaných údajů, který obsahují 6 následujících kritérií, což jsme znázornili i číselně:

- počet izolovaných osob,
- počet neopětovaných, jednostranných voleb,
- počet vzájemných výběrů,
- počet řetězových výběrů,
- počet uzavřených struktur (trirády atd.),
- počet vůdčích osob.

Terčové sociogramy se zpravidla užívají pro zpřehlednění sociometrických matic, protože jeho kruhové rozložení je strukturovanější vzhledem ke vztahové struktuře ve třídní skupině. Jedná se grafické znázornění meziosobní vztahové sítě ve zkoumané skupině, vytváří mapu sociálních vztahů. Jedná se o kruhové hierarchické znázornění, které

vyjadřuje stupeň neformální autority sympatie či antipatie ve třídě. Soustředné kružnice označují počet voleb $n+1$. Nejbliže u středu kružnice se nachází respondenti, kteří obdrželi nejvyšší počet odevzdaných hlasů ve skupině a nejdál od středu se nachází ti, kteří nezískali žádný hlas. Respondenti, odevzdávající si vzájemné volby jsou rozmístěni tak, aby byli blíže u sebe.

Dále při deskripci sociometrických dat jsme využili také způsoby analýzy a interpretace, které považují autoři L-J, sociometrické techniky za nejdůležitější:

- integrace skupiny,
- výskyt podskupin,
- formy vztahů (dyádické, triády atd.),
- výskyt řetězců,
- výskyt vzájemných či neopětovaných voleb,
- počet signifikantních specifík (rozštěpený, preferovaný, odmítaný, ignorovaný).

Signifikantně rozštěpený – významně preferovaný a zároveň odmítaný. Signifikantně **preferovaný** – významně vyšší skóre, sociometrická hvězda. Významnou částí třídy je oblíben, zbývajícím respondenty není výrazně odmítán. Signifikantně **odmítaný** – obdrží počet více jak 5 negativních voleb. Signifikantně **ignorovaný** – izolovaný, neobdrží žádný výběr.

Poslední využitou metodou byly **skupinové sociometrické indexy**, které vystihují sociální skupinu jako celek a vzájemné jejich sociopreferenční chování zaručují vysokou interpretační spolehlivost (reliabilitu). Pro tento výzkum byl zaveden **index skupinové koheze K_L** (soudržnosti), který udává poměr vzájemně provedených výběrů ve skupině k možnému počtu preferencí, které jsou předem stanoveny. Jde o stupeň skupinové vzájemnosti a sounáležitosti respondentů ve skupině, která závisí na počtu vzájemných voleb. Vyznačuje se svou intenzitou. Vzorec pro výpočet omezeného počtu voleb, který byl využit, obsahuje následující hodnoty:

$$K_L = \frac{d}{\frac{a \cdot N}{2}}$$

d – počet vzájemných voleb

N – celkový počet respondentů skupiny

a – počet povolených voleb

Hodnota **indexu skupinové koherence** K_o , odpovídá vázanost členů skupiny a poměru (Chrásková, 2007, s. 219 – 220). Jedná se o kompaktnost, která určuje směr vazby. Výsledek se rovná podílu vzájemných pozitivních voleb a všech voleb pozitivních:

$$K_o = \frac{d}{p_s}$$

d – počet vzájemných voleb

p_s – počet všech odevzdaných kladných voleb

V další kapitole interpretaci dat a diskusi byly porovnány údaje získané při počátečním výzkumném šetření a po realizaci půlročního programu a prezentovány výsledky.

5.1 Experimentální skupina 3. ročníku

Ve zkoumaném 3. ročníku se nachází 11 žáků (dále jen „respondenti“), kteří se participovali na tomto výzkumu, jejich jmenný seznam a zakódování dle abecedního pořádku (A1 – K1) nalezneme v **Příloze PII**. Před realizací preventivního programu bylo provedeno sociometrické šetření, kterého se účastnilo 11 respondentů, což tvoří 100% z celkového počtu skupiny. Analytické zpracování **1 a 2 otázky** je znázorněno v **Tabulce 1** a **Obrázku 1 a 2**, ve kterých měli možnost zvolit až 3 možnosti. Deskripce napomáhá k pochopení vztahové struktury v tomto ročníku před aplikací programu.

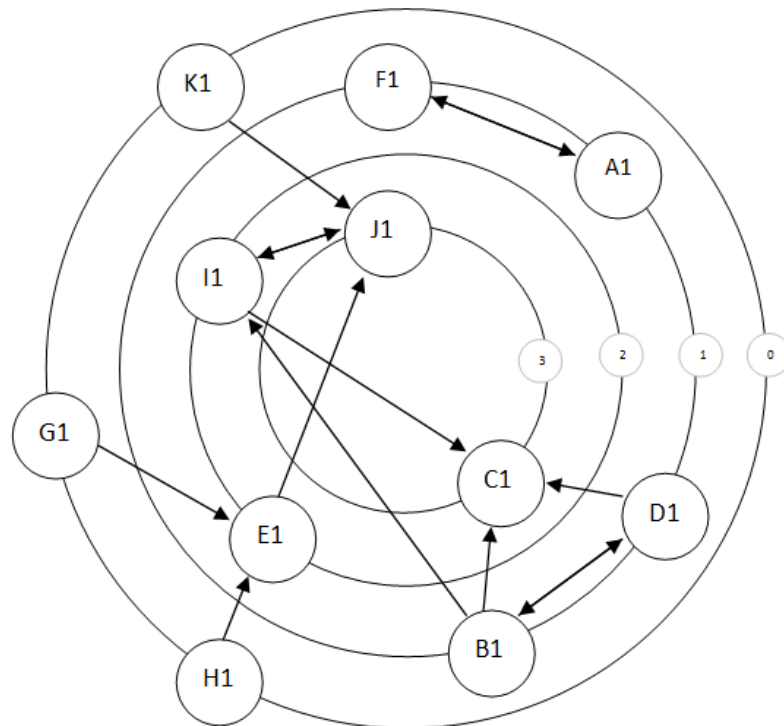
	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	H1	I1	J1	K1	+	-	Σ
A1	X	-		-		(+)					-	1	3	4
B1		X	+	(+)			-	(-)	+		-	3	3	6
C1	-		X									0	1	1
D1		(+)	+	X							(-)	2	1	3
E1	-				X					+		1	1	2
F1	(+)	-				X						1	1	2
G1					+		X				-	1	1	2
H1		(-)			+			X				1	1	2
I1	-	-	+	-					X	(+)		2	3	5
J1		-		-					(+)	X		1	2	3
K1				(-)						+	X	1	1	2
+	1	1	3	1	2	1	0	0	2	3	0	14		
-	3	5	0	4	0	0	1	1	0	0	4		18	
Σ	4	6	3	5	2	1	1	1	2	3	4			32

Tabulka 1 – Sociometrická matice 3. ročníku experimentální skupiny

V **Tabulce 1** jsou rozloženy data odevzdaných a získaných voleb respondentů A1 – K1. Dohromady všichni respondenti učinili **32 voleb**, z toho bylo **14 pozitivních** a **18**

negativních. Dle analyzovaných dat se ve skupině z hlediska pozitivních voleb nachází **3 izolovaní** respondenti (1.) a **2 vůdčí** (6.) a perspektivy negativních 5 izolovaných a 2 vůdčí respondenti. Z celkového součtu odevzdalo **jednostranných voleb 22** (2.) respondentů, z toho bylo 8 pozitivních a 14 negativních. Bylo uskutečněno 5 **vzájemných voleb** (3.), z toho **3 pozitivní** a 2 negativní. Ve skupině se nachází **7 řetězových výběrů** (4.) a **11 uzavřených struktur** (5.) a to 4 dyády, 3 triády a 3 čtvercové tvary a 1 pětistranný vztah

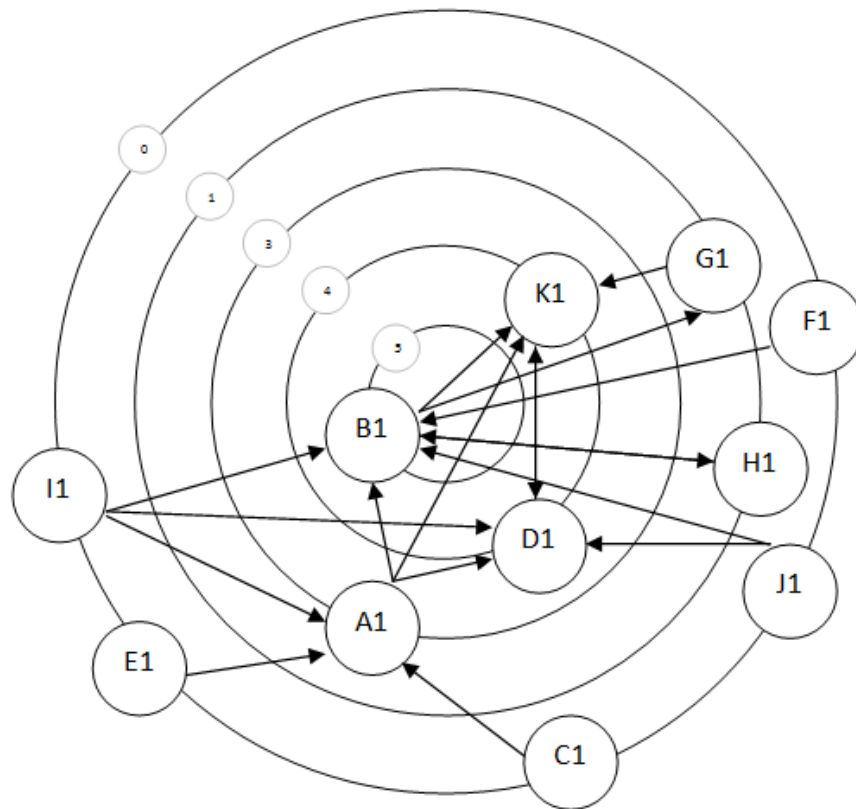
$$3 - 22 - 3 - 7 - 11 - 2 \quad (N = 11, a = 3)$$



Obrázek 1 – Terčový sociogram kladných voleb žáků 3. ročníku

Terčový sociogram na **Obrázku 1** znázorňuje kladné volby, které si respondenti rozdali mezi sebou, na čtyřech kružnicích. Na prvním vnějším kruhu leží respondenti G1, H1 a K1, kteří neobdrželi žádnou volbu a považujeme je za ignorované outsidersy skupiny. Na další kružnici s jednou odevzdanou volbou leží A1 a F1, kteří se volili navzájem a tvoří dyádu a zároveň podskupinu. Další vzájemnou volbu zde znázorňují B1 a D1, které tvoří vzájemně s C1 a I1 2 triády – B1, C1, D1 a B1, C1, I1. Současně vznikl čtvercový vztah B1, I1, C1, D1. Na předposledním pořadí kružnic se nachází E1, které získalo volbu od H1 a G1, ale volbu jim neopětovalo. I1 bylo zvoleno B1, kterému volbu neopětovalo, ale

vzájemně si předalo hlas s J1 a společně tak vytvořili druhou dyádu. Na vnitřní kružnici se třemi hlasy leží sociometrické hvězdy. Preferované C1, které získalo neopětované volby od B1, D1, I1. Preferované J1 vzájemně zvoleno I1 a dále přijal jednostranný hlas od E1 a K1. Na kruhovém sociogramu vznikly 2 řetězce. První tvoří H1/G1, E1, J1 a druhý K1, J1, I1, C1.



Obrázek 2 – Terčový sociogram záporných voleb žáků 3. ročníku

Na **obrázku 2** jsou zobrazeny negativní volby zkoumané skupiny. Nevznikly zde žádné podskupiny, jen 2 dyády B1, H1 a D1, K1, kteří si vzájemně odevzdali hlasy. Na kružnicích jsou zároveň vytvořena 1 triáda B1, K1, G1, 2 čtvercové tvary A1, D1, K1, B1 a A1, D1, J1, B1 a jeden pětihranný tvar I1, A1, D1, J1, B1. Na sociogramu vzniklo 5 následujících řetězců I1/J1, D1, K1; C1/E1/I1, A1, K1 nebo C1/E1/I1, A1, B1, G1, K1; F1/H1/I1, B1, K1 nebo F1/H1/I1, B1, G1, K1. Sociogram obsahuje pět kružnic, na vnější leží ti respondenti, kteří neobdrželi žádný hlas skupiny, tudíž jsou ignorováni pouze negativně a nikomu ve skupině výrazně nevdá, jedná se o C1, E1, F1, I1, a J1. Jeden negativní hlas získalo H1, které se vzájemně zvolilo s B1 a dále G1, které bylo jednostranně zvoleno B1. Tři záporné volby získalo na další kružnici A1 neopětovaně od

C1, E1, a I1. Na kružnici se čtyřmi hlasy leží D1 a K1, kteří učinili vzájemnou volbu. D1 dále volilo jednostranně A1, I1, J1 a K1 zvolilo stejným způsobem A1, B1, G1. A nejmíň oblíbený respondent B1, který leží na vnitřní kružnici s 4 zápornými hlasy, získal jednostrannou volbu od A1, F1, I1, J1 a s H1 uskutečnil vzájemnou negativní volbu.

Index skupinové koheze (soudržnosti) K_L

Ze sociometrických dat byl vypočítán index skupinové koheze, ve kterém byly známé údaje 3 voleb v sociometrickém testu, celkový počet 11 respondentů a 3 vzájemné volby.

$$K_L = \frac{d}{\frac{a \cdot N}{2}}$$

d – počet vzájemných voleb (**3**)

N – celkový počet respondentů skupiny (**11**)

a – počet povolených voleb (**3**)

$K_L = 0,18$

Po dosazení do vzorce a vzešel výsledek **indexu skupinové koheze**, který vykazuje hodnotu **$K_L = 0,18$** . Což vypovídá o nízké soudržnosti skupiny.

Index skupinové koherence K_o

Na základě získaných údajů ze sociometrického testu byl vypočítán index skupinové koherence, kde počet vzájemných voleb ve skupině činil 3 a celkem 14 kladně odevzdaných hlasů.

$$K_o = \frac{d}{p_s}$$

d – počet vzájemných voleb (**3**)

p_s – počet všech odevzdaných kladných voleb (**14**)

$K_0 = 0,21$

Výsledná hodnota **skupinového indexu koherence** činí $K_0 = 0,21$. Nevykazuje tedy příliš vysoký index vzájemnosti (kompaktnosti).

5.2 Experimentální skupina 3. ročníku – post test

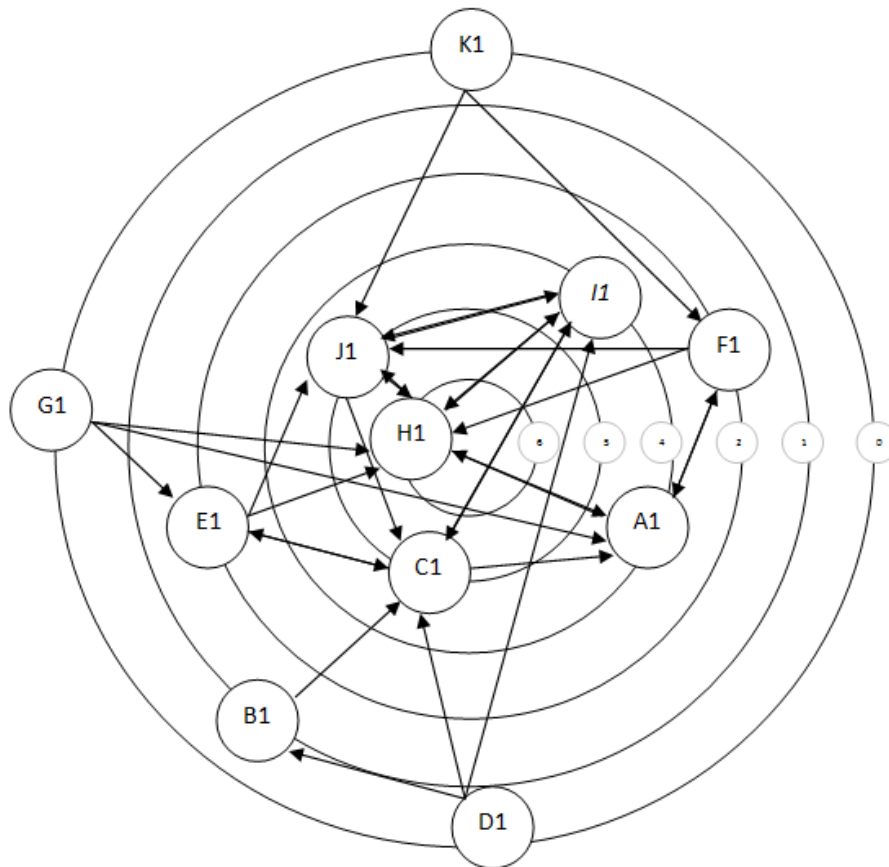
Na druhém sociometrickém šetření se stejným obsahem testu se participovalo opět 11 respondentů, což tvořilo 100% účasti. Dotazování proběhlo po půlroční preventivní činnosti, pro posílení skupinových vztahů a sociálních dovedností v nich. Analyzovaná data byla opět zakódována dle abecedního pořádku jmen respondentů A1 – K1 (součást Přílohy PII). **1 a 2 otázka** byla zaznamenána do **Tabulky 2** a **Obrázku 3 a 4**, respondentům se opět naskytl možnost učinit až 3.

	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	H1	I1	J1	K1	+	-	Σ
A1	X					(+)		(+)				2	0	2
B1		X	+									1	0	1
C1	+	-	X		(+)				(+)			3	1	4
D1		+	+	X					+			3	0	3
E1		-	(+)		X			+		+		3	1	4
F1	(+)	-				X		+		+		3	1	4
G1	+				+		X	+			-	3	1	4
H1	(+)							X	(+)	(+)		3	0	3
I1		-	(+)	-				(+)	X	(+)		3	2	5
J1			+					(+)	(+)	X		3	0	3
K1		-				+				+	X	2	1	3
+	4	1	5	0	2	2	0	6	4	5	0	29		
-	0	5	0	1	0	0	0	0	0	0	1		7	
Σ	4	6	5	1	2	2	0	6	4	5	1			36

Tabulka 2 – Sociometrická matice 3. ročníku experimentální skupiny (post test)

Skupina učinila **36 voleb**, více než v předchozím šetření. Z toho respondenti odevzdali více **pozitivních voleb (29)** a **méně negativních (7)**. Dle další analýzy z Tabulky 2 vyplývá, že **izolovaní** respondenti jsou **3 (1.)** u **pozitivních voleb** a 8 u voleb negativních. Celkem si skupina odevzdala **22 jednostranných voleb (2.)**, 15 pozitivních a 7 negativních. **Vzájemně a pouze pozitivně** se volilo **7 respondentů (3.)**. V grafickém znázornění se nachází **7 řetězových výběrů (4.)** a **17 uzavřených struktur (5.)**, představující 9 triád, 5 čtvercových a 3 pětistranné vztahy. **Pozitivně preferovaný vůdčí** respondent je **1**, stejně jako negativní (6.).

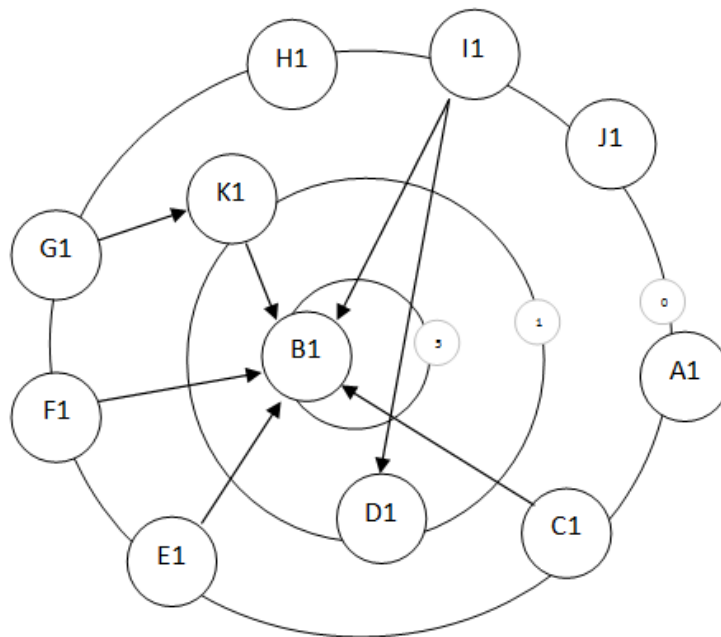
$$3 - 22 - 7 - 7 - 17 - 1 (N = 11, a = 3)$$

**Obrázek 3** – Terčový sociogram kladných voleb žáků 3. ročníku (post test)

Obrázek 3 je soustředěn na vyhodnocení kladně odevzdaných voleb respondentů 3. ročníku, kteří prošli půlročním program. Nachází se zde šest soustředných kružnic, na kterých bylo vytvořeno hned několik druhů uzavřených struktur triád, čtvercových a pětistranných vztahových útvarů. 9 triád tvoří respondenti E1, H1 a J1; H1, I1 a J1; F1, H1

a J1; C1, D1 a I1; E1, G1 a H1; A1, H1 a F1; E1, J1 a C1; K1, F1 a J1; D1, B1, C1. Ve struktuře terčového sociogramu se vytvořilo 5 čtvercových útvarů, jež tvoří následující skupiny E1, C1, A1 a H1; A1, F1, J1 a H1; B1, D1, I1 a C1; G1, E1, C1 a A1; D1, I1, J1 a C1. Pětistranné vztahy vytvořili 3 skupinky respondentů A1, C1, E1 G1, H1; E1, C1, A1, H1, J1; E1, C1, A1, F1, J1. Jelikož je struktura sociogramu dost složitá, o to náročnější je vizuální odhalení jednotlivých uzavřených struktur. Velmi podobně jsou na tom i řetězcové výběry, vzniklo celkem 6 náročných řetězců – G1, E1, C1, A1, F1, H1, J1, I1; D1, I1, J1, H1, A1, F1; D1, B1, C1, A1, F1, H1, J1, I1; G1, A1, F1, H1, J1, I1; K1, J1, H1, A1, F1; K1, F1, A1, H1, J1, I1, C1, E1.

Na vnější kružnici se nachází ignorovaní respondenti skupiny D1, G1, K1. Jednu pozitivní volbu obdrželo B1 od D1. Na další kružnici leží respondenti se dvěma hlasy. F1 obdrželo hlas od K1 a vzájemnou volbu si opětovalo s A1. E1 se vzájemně volilo s C1 a jednostranný výběr získalo od G1. Čtyři hlasy obdrželi respondenti I1 a A1. I1 provedlo 3 vzájemné volby s C1, H1 a J1. A1 v dřívějším testu obdrželo 3 negativní hlasy a současně získalo jen 4 pozitivní volby, jednostrannou od G1 a C1, které ho dříve volilo negativně a vzájemné výběry učinilo s F1 a H1. Na předposlední kružnici leží respondenti s pěti hlasy. C1 získalo neopětované výběry od B1, D1 a J1 a vzájemně se zvolilo s E1 a I1. J1 obdrželo stejný počet vzájemných voleb od I1 a H1, taktéž u jednostranného výběru od E1, F1 a K1. Preferovaným respondentem této skupiny se stalo H1, které se v předchozím testu vzájemně negativně volilo s B1 a ostatními respondenty bylo ignorováno a nyní učinilo 3 vzájemné výběry s A1, I1, J1 a získalo 3 neopětované hlasy od E1, F1 a G1.



Obrázek 4 – Terčový sociogram záporných voleb žáků 3. ročníku (post test)

Obrázek 4 poskytuje informace o negativních volbách respondentů v post testu. Z dat byl vytvořen sociogram o třech kružnicích. Na vnější kružnici leží respondenti bez získané negativní volby – A1, C1, E1, F1, G1, H1, I1, J1. Na prostřední kružnici se nachází s 1 negativní volnou K1, které obdrželo jednostrannou volbu od G1. D1 dostalo 1 hlas od I1. Beze změny vidíme obsazen negativní status skupiny, jehož volba představuje jednostranný výběr B1 respondenty C1, E1, F1, K1 a I1. Ve skupině se již nevyskytuje nikdo jiný, kdo by nesl výrazní antipatie. Ani v jednom z terčových sociogramů se z hlediska tohoto šetření nevyskytuje žádná podskupina, jen 1 řetězec G1, K1 a B1.

Index skupinové koheze (soudržnosti) K_L

Byl proveden výpočet indexu skupinové koheze, dosazením známých údajů z dotazování do vzorce, kde vzájemný počet voleb byl 7, celkový počet respondentů 11 a počet povolených voleb 3.

$$K_L = \frac{d}{\frac{a \cdot N}{2}}$$

d – počet vzájemných voleb (7)

N – celkový počet respondentů skupiny (11)

a – počet povolených voleb (3)

$K_L = 0,42$

Vypočítaný **index skupinové koheze** vyšel s hodnotou **$K_L = 0,42$** . Skupina vykazuje **větší soudržnost o hodnotu 0,24**, s ohledem na index koheze získaný v předchozím šetření $K_L = 0,18$.

Index skupinové koherence K_0

Výpočet indexu vzájemnosti ve skupině byl uskutečněn na základě stanovených údajů ze sociometrického testu, kde vzájemný počet voleb činil 7 a počet všechno odevzdaných kladných voleb 29.

$$K_o = \frac{d}{p_s}$$

d – počet vzájemných voleb (7)

p_s – počet všech odevzdaných kladných voleb (29)

$K_0 = 0,24$

Výsledek výpočtu **indexu koherence skupiny** činí **$K_0 = 0,24$** , což **nepředstavuje příliš rozdílnou hodnotu** oproti vzájemnosti v předchozím šetření, jehož hodnota činila $K_0 = 0,21$.

5.3 Experimentální skupina 4. ročníku

Respondenti ze 4. ročníku, byli podrobena stejnému šetření, kdy na začátku výzkumné práce byli požádáni o vyplnění sociometrického testu, který analyzoval a odhalil jejich skupinové vztahy, před aplikací preventivního programu. Na zkoumání se participovalo 8 respondentů, což tvoří 100% z celkového počtu skupiny. Respondenti vyplnili jednu otázku s pozitivní volbou až 3 respondentů a druhou otázku na negativní výběr nejvýše tří možností voleb. Zpracování **otázky 1 a 2** nabízí **Tabulka 3** a data jsou dále rozšířena o deskripci **Obrázku 5 a 6**.

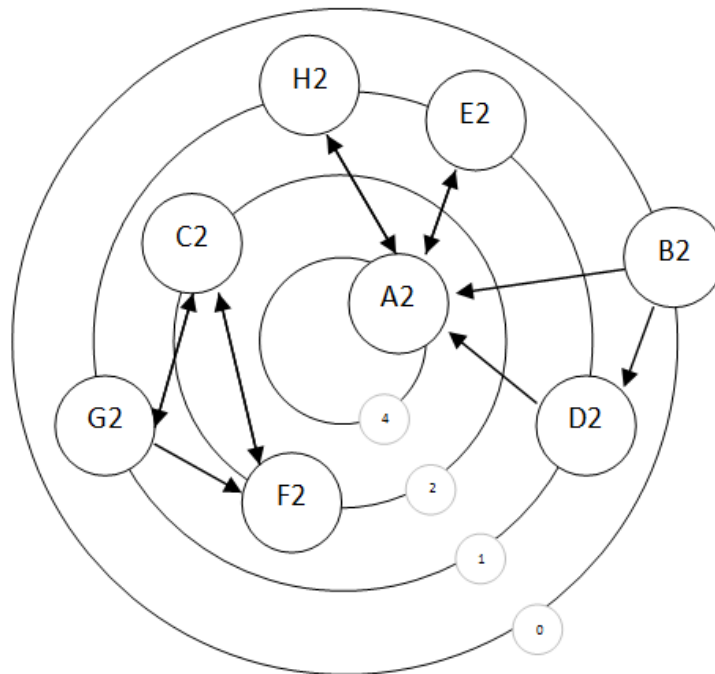
	A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2	H2	+	-	Σ
A2	X	-			(+)			(+)	2	1	3
B2	+	X	(-)	+		(-)			2	2	4
C2	-	(-)	X			(+)	(+)	-	2	3	5
D2	+			X				-	1	1	2
E2	(+)				X	-			1	1	2
F2		(-)	(+)			X			1	1	2
G2	-		(+)	-		+	X	-	2	3	5
H2	(+)	-						X	1	1	2
+	4	0	2	1	1	2	1	1	12		
-	2	4	1	1	0	2	0	3		13	
Σ	6	4	3	2	1	4	1	4			25

Tabulka 3 – Sociometrická matice 4. ročníku experimentální skupiny

Ve 4. ročníku si žáci vzájemně rozdali **25 voleb**, **12 pozitivních voleb** a **13 negativních**, kladný počet voleb převažuje. **Tabulka 3** nabízí zbytek informací, kde **izolovaní** členové skupiny žáků jsou jen 3 (1.), **1 v pozitivní** volbě a 2 ve volbě negativní. Respondenti si poskytli **15 jednostranných voleb** (2.), 4 pozitivní a 11 negativních výběrů. V této skupině dále proběhlo **6 vzájemných voleb** (3.), **4 kladné** a 2 záporné. Na terčových sociogramech na **Obrázky 5 a 6** znázorňují celkem **5 řetězcových výběrů** (4.) a

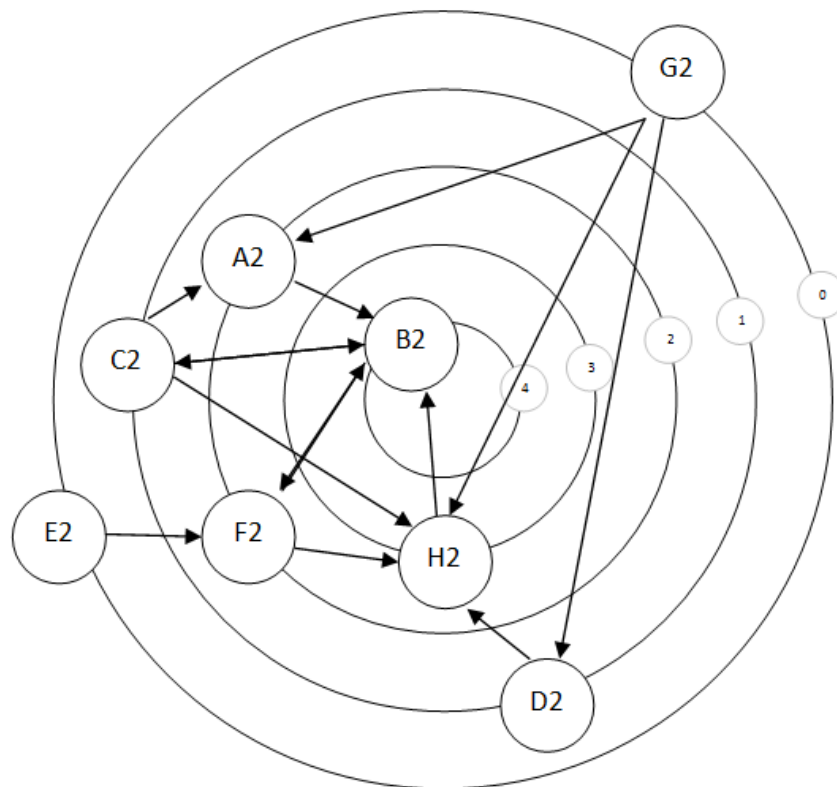
11 uzavřených struktur (5.), 2 dyády, 5 triád, 2 čtvercové a 1 šestistranný vztah. Sociometricky **preferovaný** respondent (6.) je v pozitivní i v negativní volbě **1**.

1 – 15 – 4 – 5 – 10 – 1 (N = 8, a = 3)



Obrázek 5 – Terčový sociogram kladných voleb žáků 4. ročníku

V terčovém sociogramu na **Obrázku 5** se vztahová síť 8 respondentů rozkládá mezi 4 souměrné kružnice. Vnější kružnici obsadil 1 ignorovaný respondent B2, který nezískal žádnou volbu. Dále si 1 jednostranný hlas a 3 vzájemné rozdali respondenti D2 a E2, H2, G2. D2 bylo zvoleno B2. H2 a E2 učinili vzájemný výběr s A2, vznikly 2 dyády – H2, A2; E2, A2. G2 se vzájemně zvolilo s C2. Na kružnici o 2 hlasech leží C2 a F2, kteří utvořili současně s G2 triádu a vlastní podskupinu – G2, F2, C2. C2 provedlo 2 vzájemné hlasy s F2 a G2. Respondent F2 učil vzájemnou volbu s již zmiňovaným C2 a 1 jednostrannou od G2. Sociometricky preferovaným vůdčím členem se stalo A2, to obdrželo již zmíněné vzájemné volby od H2 a E2. Neopětovaný hlas získalo od B2 a D2, s nimiž vytvořilo triádu B2, D2, A2. Dále zde vznikla druhá podskupina, kterou tvoří A2, B2, D2, E2 a H2. Na tomto terči je možno pozorovat 2 řetězce B2, D2, A2, E2 a B2, D2, A2, H2.



Obrázek 6 – Terčový sociogram záporných voleb žáků 4. ročníku

Terčový sociogram záporných voleb **Obrázku 6** znázorňuje 5 kružnic, na vnějším z nich se nalézají E2 a G2, která jsou v pozici izolovaných respondentů. 1 záporný hlas získalo C2 ve vzájemném výběru s B2 a D2 obdrželo volbu v jednostranném výběru od G2. Na další kružnici jsou respondenti se 2 zápornými hlasy A2, F2. A2 získalo neopětovanou volbu od C2 a G2. F2 získalo jednostrannou volbu od E2 a vzájemně se negativně zvolilo s B2. Předposlední pozici v terči zaujímá respondent H2 s třemi zápornými volbami získanými jednostranně od C2, F2 a G2. Nejvíce odmítaným členem skupiny se stal respondent B2, kterého jednostranně zvolili A2 a H2 a vzájemný hlas si předal s respondenty C2 a F2. Současně vznikly na kružnicích následující strukturálně vztahové útvary skupiny respondentů. Vznikly 3 řetězce E2, F2, H2, B2, C2, A2; G2, D2, H2, B2, C2/F2; E2, F2, B2, C2, A2. A dále se utvořily 3 triády C2, A2, B2; F2, H2, B2; G2, D2, H2. Šestistranný vztahový útvar G2, D2, H2, C2, A2, B2, který je možné dále kombinovat, aby vznikly 2 menší čtvercové vztahy G2, H2, C2, A2; G2, H2, B2, A2.

Index skupinové koheze (soudržnosti) K_L

Získanými údaji v sociometrickém testu byl proveden výpočet indexu skupinové koheze. Do vzorce byly dosaženy údaje počtu vzájemných 4 voleb, celkový počet 8 respondentů s povoleným počtem 3 hlasů.

$$K_L = \frac{d}{\frac{a \cdot N}{2}}$$

d – počet vzájemných voleb (**4**)

N – celkový počet respondentů skupiny (**8**)

a – počet povolených voleb (**3**)

$K_L = 0,33$

Na základě získaných údajů dosazených do vzorce vyšel výsledek **indexu skupinové koheze $K_L = 0,33$** .

Index skupinové koherence K_0

Dále jsme vypočítali indexu skupinové vzájemnosti dosazením do vzorce, výsledkem je podíl 4 vzájemných voleb a 12 odevzdaných kladných výběrů.

$$K_0 = \frac{d}{p_s}$$

d – počet vzájemných voleb (**4**)

p_s – počet všech odevzdaných kladných voleb (**12**)

$K_0 = 0,33$

Výsledek indexu skupinové koheze vyšel **$K_0 = 0,33$** . Skupina respondentů 4. ročníku vykazuje **stejně hodnoty** obou **indexů soudržnosti i vzájemnosti 0,33**.

5.4 Experimentální skupina 4. ročníku – post test

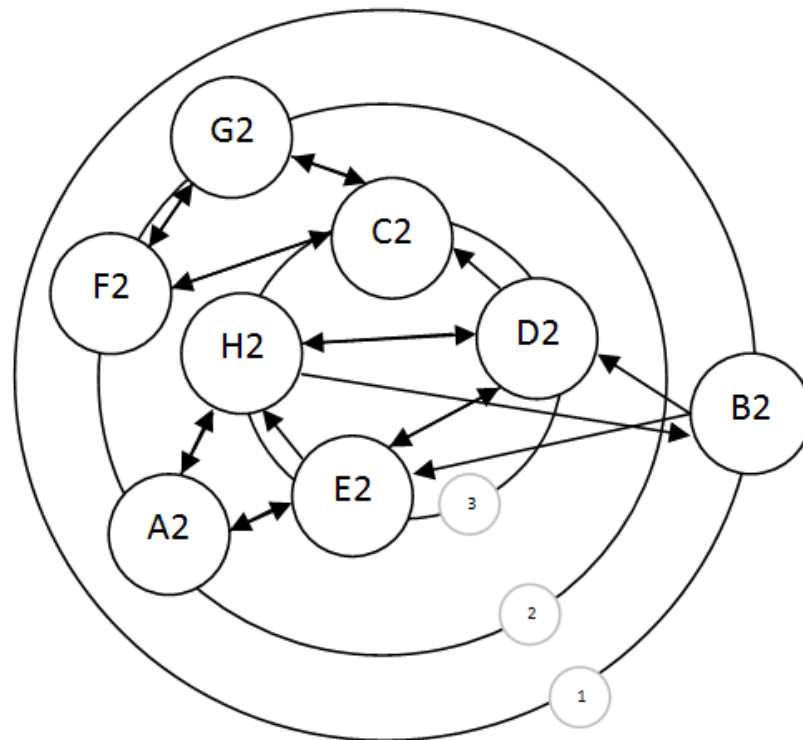
Další sociometrické šetření se stejnými otázkami proběhlo po realizaci půlročního preventivního programu. Stejně jako na počátku, tak i v následujícím sociometrickém testu se podílelo 8 respondentů, což představuje 100%. Následuje zpracování dat neuspořádané v sociometrické matici **Tabulky 4** a terčových sociogramech na **Obrázcích 7 a 8**.

	A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2	H2	+	-	Σ
A2	X				(+)			(+)	2	0	2
B2		X		+	+				2	0	2
C2		-	X			(+)	(+)		2	1	3
D2			+	X	(+)		-	(+)	3	1	4
E2	(+)			(+)	X	-		+	3	1	4
F2	-		(+)			X	(+)		2	1	3
G2			(+)			(+)	X		2	0	2
H2	(+)	+		(+)				X	3	0	3
+	2	1	3	3	3	2	2	3	19		
-	1	1	0	0	0	1	1	0		4	
Σ	3	2	3	3	3	3	3	3			23

Tabulka 4 – Sociometrická matice 4. ročníku experimentální skupiny (post test)

Prostřednictvím **Tabulky 4** je možné pozorovat rozdílnost odevzdaných voleb, kterých je sice méně než v před půl rokem, pouze **23 voleb**, ale z toho **19 kladných voleb** a **4 záporné**. **Izolovaný** respondent se v následujícím šetření **nevyskytuje v pozitivní volbě** vůbec (1.), v negativní 4. Celkem bylo rozdáno **9 jednostranných hlasů** (2.), 5 kladných a 4 záporné. Ve skupině **proběhly pouze kladné vzájemné volby** (3.), kterých bylo 7. Vzniklo také několik vztahových útvarů, které je možno detailněji pozorovat na **Obrázku 7 a 8**, kde se utvořilo **5 řetězcových výběrů** (4.) a **7 uzavřených struktur** (5.), 4 triády, 2 čtvercové a 1 pětistranný vztah. **Preferovanými** respondenty (6.) se stali v pozitivní i v negativní volbě 4.

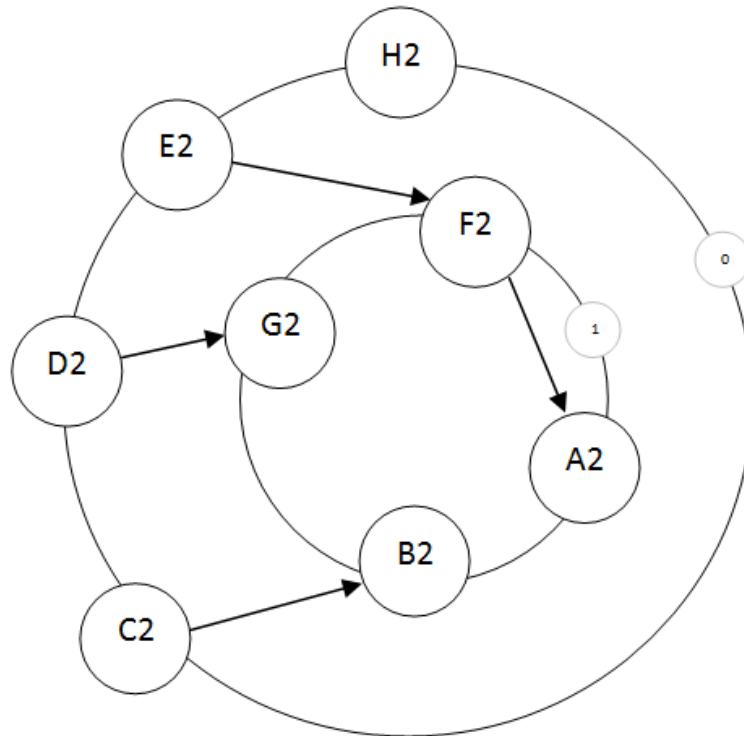
0 – 9 – 7 – 5 – 7 – 4 (N = 8, a = 3)



Obrázek 7 – Terčový sociogram kladných voleb žáků 4. ročníku (post test)

Na **Obrázku 7** se nachází rozložení kladných voleb na 3 kružnicích terčového sociogramu, které proběhlo mezi respondenty v post testu. Nikdo se nestal outsiderem skupiny, protože vnější kružnici obsadilo B2 s 1 neopětovaným výběrem od H2. Na další pozici uvnitř terčového sociogramu leží A2, F2, G2 se 2 výběry. A2 se vzájemně zvolilo s E2 a H2. F2 a G2 učinilo volbu navzájem a vzájemně se oba respondenti zvolili ještě s C2. A sociometrickými hvězdami se stali 4 respondenti se 3 hlasy – C2, D2, E2, H2. Respondent C2 získal již zmíněné 2 vzájemné výběry od F2, G2 a 1 neopětovaný hlas od D2. D2 provedlo vzájemné volby s E2 a H2, jednostranně bylo zvoleno od B2. E2 se vzájemně zvolilo s A2 a D2, neopětovaný výběr získalo od B2. H2 získalo jednostrannou volbu od E2 a vzájemně se zvolilo s A2 a D2. Současně na kružnicích vznikly 2 řetězové výběry, které tvoří respondenti B2, D2, C2, G2, F2; B2, D2, H2, A2, E2. Utvořilo se také 7 uzavřených struktur – 4 tridády (C2, F2, G2; A2, E2, H2; D2, E2, H2; B2, D2, E2), 2 čtvercové vztahy (A2, E2, D2, H2; B2, E2, H2, D2) a 1 pětistranný vztah (B2, E2, A2, H2,

D2). V této analýze proběhl zásadní rozdíl v tom, že se zde neobjevily žádné podskupiny, skupina má propojené a strukturované pozitivní vztahy.



Obrázek 8 – Terčový sociogram záporných voleb žáků 4. ročníku (post test)

Negativní volby výzkumného sociometrického šetření post testu byly zaznamenány v terčovém sociogramu do 2 kružnic. Na vnější kružnici se nachází izolovaní členovo z hlediska negativních voleb – C2, D2, E2 H2 (autority skupiny). Nebyly odevzdány žádné vzájemné volby jen jednostranné výběry respondentů, kteří leží na vnitřní kružnici a získali 1 záporný hlas. Nevznikl žádný útvar uzavřených struktur, ale 3 podskupiny, jejichž členové odpovídají řetězcům. Na sociogramu je možné pozorovat 3 řetězce – D2, G2; C2, B2; E2, F2, A2.

Index skupinové koheze (soudržnosti) K_L

Údaje získané v post testu přispěly k výpočtu indexu skupinové koheze. Celkem 8 respondentů si vzájemně odevzdalo 7 voleb v testu, kde mohli učinit až 3 možnosti výběru.

$$K_L = \frac{d}{\frac{a \cdot N}{2}}$$

d – počet vzájemných voleb (7)

N – celkový počet respondentů skupiny (8)

a – počet povolených voleb (3)

K_L = 0,58

Provedeným výpočtu jsme zjistili **index skupinové koheze**, který vyšel **K_L = 0,58**. Tento výsledek je **vyšší o hodnotu 0,25** než v předchozím sociometrickém testu. **Index skupinové soudržnosti se zvýšil.**

Index skupinové koherence K₀

Podle známých údajů 7 vzájemných voleb a 19 odevzdaných kladných výběrů jsme vypočítali index skupinové koherence.

$$K_o = \frac{d}{p_s}$$

d – počet vzájemných voleb (7)

p_s – počet všech odevzdaných kladných voleb (19)

K₀ = 0,37

Index skupinové koherence se zvýšil jen minimálně na 0,37, skupina vykazuje vzájemnost vyšší **pouze o hodnotu 0,04**.

6 INTERPRETACE A DISKUZE

V první sociometrické matici respondenti 3. ročníku učinili více negativních voleb (18) a méně pozitivních (14). Po realizaci programu a ve výsledcích **druhé sociometrické matice post testu** si respondenti odevzdali naopak **signifikantně více kladných hlasů (29) a méně záporných (7)**. Počet odevzdaných pozitivních voleb se zvýšil o 11 hlasů a negativních se snížil o 7. Lze konstatovat, že výsledky obou šetření jsou z hlediska odevzdaných voleb diametrálně rozdílné. Od tohoto údaje se odvíjí i **neopětované volby respondentů**, kdy počet zůstal stejný, ale **početně se zaměnily jeho statusy**. V předchozím testu respondenti odevzdali 8 pozitivních a 14 negativních voleb a **v post testu** zaznamenáváme významný rozdíl ve formě **15 pozitivních a 7 negativních výběrů**. Co se týká počtu izolovaných respondentů, ty zůstaly stejné G1, K1, jen dřívějšího izolovaného respondenta H1 naradilo D1, které mělo v předchozím šetření jeden pozitivní hlas. **Dříve odmítané A1**, které získalo 3 záporné volby od C1, E1 a I1, 3 jednostranně odevzdalo B1, D1 a K1, **změnilo** po realizaci programu svou **pozici ve vztahové struktuře**. A1 provedlo **2 vzájemné výběry** s F1 a nový s H1, získalo **2 jednostranné pozitivní hlasy** od G1 a C1, které ji **předtím volilo záporně**. Zanikla bývalá podskupinová dyáda s F1 a byla rozšířena o nové struktury. Počet jednostranně volených respondentů zůstal také stejný (22), ale s výraznou změnou. V předchozím šetření si žáci mezi sebou rozdali 5 vzájemných hlasů, z toho byly 3 pozitivní a 2 negativní. **V post testu** byl zaznamenán významný rozdíl **nárůstu vzájemných pozitivních voleb na 7, bez negativního vzájemného výběru**. **Pozitivně preferovaní vůdčí** členové byli v předchozím sociometrickém měření **2 – C1, J1**. V post testu však skončili až na druhé pozici, autoritou skupiny se stalo **H1**, které **v předchozím testu obdrželo vzájemnou negativní volbu od B1** a bylo **izolovaným bez pozitivní volby**. H1 se posunulo na **pozici leadera s 3 vzájemnými volbami** s A1, I1, J1 a **3 neopětovanými** od E1, F1, G1. G1 a K1 je z výsledků obou testů skupinou ignorováno a B1 je bez změny negativních voleb odmítáno.

S ohledem na skupinové indexy došlo k pozitivní změně. V **indexu skupinové koheze** dříve skupina 3. ročníku respondentů vykazovala hodnotu indexu koheze $K_L = 0,18$. **Po post testu** došlo ke změně a dle získaných výsledků ke **zvýšení soudržnosti** skupiny na hodnotu $K_L = 0,42$ (o $0,24$). Výsledek z **indexu skupinové koherence** (vzájemné propojenosti) není až tak výrazný, v předchozím testu bylo vypočítáno, že $K_0 = 0,21$ a v post testu $K_0 = 0,24$, došlo také k nepatrnému zvýšení o $0,03$.

Ve **3. ročníku** lze pozorovat **signifikantně pozitivní změnu ve vztahové struktuře**.

Ve **4. ročníku** vznikly po aplikaci preventivního programu následující změny. V prvním sociometrickém šetření si žáci vzájemně odevzdali **25 voleb, 12 pozitivních voleb a 13 negativních**, kde záporný počet voleb převazuje. Je možné pozorovat **rozdílnost odevzdaných voleb v post testu. Počet voleb se zmenšil na 23**, ale respondenti si odevzdali **19 kladných voleb a 4 záporné**. Respondenti si odevzdali o 7 kladných voleb více a záporných o 9 méně. **Dříve izolovaný a nejvíce odmítaný respondent B2**, který nezískal žádnou pozitivní volbu, jen jednostranný záporný hlas od A2, H2 a vzájemně se negativně zvolil s C2, F2. **V post testu obdržel 1 kladně zvolený neopětovaný výběr od H2, které jej v přechozím testu volilo B2 záporně**. Nyní B2 získalo jen jeden záporný hlas od C2. Dalšími respondenty, kteří obdrželi **1 záporný jednostranný hlas**, jsou A2, F2 a G2, **více záporných hlasů si skupina neodevzdala**. Ve skupině po **post testu se nenachází žádný izolovaný respondent**. V předchozím testu tak proběhlo **15 jednostranných výběrů**, z toho 4 pozitivní a 11 negativních výběrů. **V post testu se nachází pouze 9 jednostranných hlasů**, z toho ale 5 kladných a 4 záporné, došlo ke **zvýšení pozitivních hlasů o 1 a negativní volby se snížily o 7**. Na začátku proběhlo mezi respondenty **6 vzájemných voleb, 4 kladné a 2 záporné**. V post testu ve skupině **proběhly pouze kladné vzájemné volby**, kterých bylo **7**, počet se tak **zvýšil o 3**. Sociometricky **preferovaný** respondentem bylo v předchozím testu **A2**. **V post testu** došlo k výraznému **nárůstu autorit** na **4** respondenty (C2, D2, E2, H2). V post testu **4. ročníku** zanikly podskupiny, vznikla jedna velká podskupina, která je tvořena souvisle propojenými řetězovými výběry, v uzavřených vztahových strukturách.

Skupina respondentů **4. ročníku** vykazuje **stejně hodnoty** obou **indexů soudržnosti i vzájemnosti 0,33** před aplikací preventivního programu. **V post testu se index skupinové koherence zvýšil na 0,58**, soudržnost tedy vzrostla o hodnotu **0,25**. Minimálním poměrem se zvýšil také **index skupinové koherence na 0,37**, skupina vykazuje vzájemnost vyšší **pouze o hodnotu 0,04**.

Z analyzovaných výsledků **4. ročníku v post testu** lze také konstatovat, že **aplikovaný preventivní program byl účinný**.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Přednáška na téma: Tvorba a realizace kvalitní primární prevence na základních školách.

Akreditováno pod záštitou: Národního institutu pro další vzdělávání

Místo konání: Pedagogicko-psychologická poradna Hodonín.

Datum a čas konání: 2. 6. 2018, od 9:00 do 13:30

Program:

- 8:30 – 9:00 prezence
- 9:00 – 9:30 úvodní slovo – „Význam prevence pro život“
(krajská metodička prevence)
- 9:30 – 10:30 „Minimální preventivní program na základní škole a jeho tvorba“
(PhDr. Lenka Skácelová)
- 10:30 – 11:00 krátká pauza
- 11:00 – 12:00 „Efektivní řešení šikany a jeho primární působení na školách v rámci
programů poskytovaných pedagogicko-psychologickou poradnou“
(okresní metodička prevence Mgr. Alena Valková)
- 12:00 – 13:00 „Zavedení konceptů třídnických hodin pro účinnou prevenci na
základní škole“
(sociální pedagog Bc. Ester Jagošová)
- 13:00 – 13:10 závěr a poděkování (krajská metodička prevence)
- 13:10 – 13:30 diskuse

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí v zatím málo probádané oblasti primární prevence rizikového chování na základní škole, vytvoření a aplikace preventivního programu. Součástí práce byla teretická východiska jednotlivých pojmů, které se zde vyskytly. Dále jsme se zavývali možnostmi uplatnění sociálního pedagoga na základní škole a jeho místa v české legislativě. Popsali jsme kompetence a osobnostní předpoklady vhodnosti pro výkon této profese zaměřené na sociálně výchovnou činnost. V neposlední řadě jsme vymezili výskyt rizikového chování ve škole a minimální preventivní program a na závěr jsme popsali kreativní přístup a metody využívané sociálním pedagogem a metodikem prevence při realizaci minimálního preventivního programu a participaci na vytváření pozitivního školního sociálního klimatu.

Škola se zaručuje a spoluutváří podmínky tzv. školským zákonem pro bezpečné prostředí všech svých žáků a učitelů, součástí je vytvoření strategie minimálního preventivního programu, který je během školního roku aplikován formou preventivních aktivit. Kompetence učitelů jsou zaměřeny převážně na profesionální přístup k předáváním výukové látky, oblastí vychovatelství nebo prevence se zabývají jen vlně i z důvodu byrokratického zatížení učitelské profese na základní škole v současnosti. Sociální pedagog, kterého se zatím nepodařilo prosadit do zákona o pedagogických pracovnících, ve škole však na základě jeho schopností může vykonávat funkci vychovatele nebo asistenta pedagoga. V současnosti se stále více stává, že se sociální pedagog vykonávající jednu z těchto funkcí a k tomu bývá ředitelem školy pověřen do role školního metodika prevence. Jeho preventivní kompetence jsou vhodným nástrojem pro tvorbu a aplikaci preventivního programu. To se stalo hlavní pohnutkou pro vytvoření této práce, protože součástí role metodika prevence je také evaluace jeho preventivního působení. Z hlediska 1. stupně základní školy je důležité zaměřit se na prevenci šikany, tedy formování sociálních kompetencí žáků uvnitř třídního kolektivu, protože se zatím další rizikové chování v současném sociálním prostředí nijakým způsobem neohrožují. Za důležité považujeme neustálé pozitivní sociálně výchovné působení, protože podle Pelikána (2004, s. 10) je důležité zamyšlení také nad tím: „jak současný svět ovlivňuje utváření lidských osobností, a tedy i osobností našich dětí“.

Provedli jsme experiment jedné skupiny „před a po“ se zdá být u 3. i 4. ročníku zdařilý. Lze si tak odpovědět na obě výzkumné otázky, uplatnění sociální pedagoga při tvorbě preventivního programu a na účinnost aplikovaného programu ve vztahové obou ročníků. Že metodicko-praktickou činností, která je nastíněna v Příloze PIII, se odhaluje uplatnění sociálního pedagoga při tvorbě preventivního programu. Toto uplatnění spočívá i v úspěšné praktické aplikaci preventivního programu, jehož účinek se projevil při evaluaci preventivního programu formou sociometrických technik, v pozitivních výsledcích analyzovaných v post testu pomocí sociometrických metod. Účinek se projevuje ve zvýšený kladných voleb jednostranných i vzájemných a naopak ve snížení hlasů záporných jednostranných a vymizení vzájemných záporných. V post testu je možné pozorovat také úplný zánik podskupin v obou třídách a vznik souvislé vztahové sítě, na které vznikají složitější řetězové výběry a uzavřené struktury.

Vytvoření preventivního programu na základě konceptu třídnických hodin a jeho následná dlouhodobá a intenzivní realizace byla velmi náročná. Avšak velmi obohacující, protože se jednalo o přímou pedagogickou činnost se zkoumaným subjektem. Využívání sociometrie je v preventivním působení doporučováno mnoha odborníky, jako dobrý nástroj v měření skupinových vztahů. Tato práce může sloužit pro inspiraci zatím nezasedčených školních metodiků prevence pro vytvoření a aplikaci „úspěšného“ primárního preventivního programu.

Na závěr chceme podotknout, že sociálně výchovné působení v lidském životě zastává významnou roli a nejde jej bagatelizovat nebo přehlížet. Bendl (2015, s. 82) označuje sociální pedagogiku jako pedagogiku prostředí, zohledňuje a zdůrazňuje role prostředí člověka v jeho vývoji a ve výchově. Pedagogizace prostředí, příprava podmínek pro výchovu, což má v oblasti preventivního působení nezastupitelnou roli. Sociální pedagog zastává významnou zatím však nedocenenou roli, je facilitátorem ve výchovně-vzdělávacím procesu, obhájcem žáků ohrožených marginalizací a tím, kdo posiluje vztahy v rámci třídního klimatu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Filozofická fakulta UK, Public promotion, 248 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2006. Sociálny pedagóg a jeho kompetencie. In *Sociálny pedagóg. Zborník referátov z vedeckej konferencie s mezinárodnou účasťou*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006. ISBN 80-223-2205-9.
- [3] BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2013. *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Trnava: Univerzita Sv. Cyrila a Metoda, 512 s. ISBN 978-80-8105-514-0.
- [4] BENDL, Stanislav. 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 306 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [5] CIKLOVÁ, Kateřina. 2016. *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní upravu: rákce školního metodika prevence*. 2. vydání. Ostrava: EconomPress, 207 s. ISBN 978-80-905065-9-6.
- [6] ČECH, Tomáš. 2006. *Vize uplatnění sociálního pedagoga v procesu ozdravené školy*. 2. konference Škola a zdraví 21, Brno 2006, 8 s. [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/050.pdf
- [7] EMMEROVÁ, Ingrid. 2009. Súčasnú uplatnení sociálných pedagógov na základných a stredných školách. *Pedagogické rozhľady, Časopis pre školy a školské zariadenia 2/2009*, Bratislava, roč. 18, 35 s. [cit 2018-04-16].
- [8] GRECMANOVÁ, Helena. 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 209 s.. Edukace. ISBN 978- 80-7409-010-3.
- [9] CHUDÝ, Štefan. 2006. Kompetence sociálního pedagoga jako klíčová kategorie sociálno-pedagogickej pedeutológie. In *Sociálna pedagogika v teórii a praxi: Zborník príspevkov z odborného seminára*. Brno: IMS. ISBN 80-902936-8-9.
- [10] CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [11] GAVORA, Peter. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Vyd. 4. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
- [12] KOLÁŘ, Michal. 2005. *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 256 s. ISBN 8073670143.

- [13] KNOTOVÁ, Dana. 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 258 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.
- [14] KRAUS, Blahoslav. 2008. *Základ sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [15] KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOV, Věra a kol. 2001. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 200 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [16] MIKULKOVÁ, Milena. *Sociální pedagogika a její místo ve školství*. [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: http://www.socioklima.eu/program/files/prispevek_do_sborniku.pdf
- [17] MIOVSKÝ, 2012. Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy. Praha: TOGGA, 109 s. ISBN 978-80-87258-74-3.
- [18] Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j. 21291/2010-28, MŠMT)
- [19] Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MŠMT-21149/2016)
- [20] MUSIL, J. 2003. *Sociometrie v pedagogické kognici – nástroj sociální kompetence učitele*. Olomouc: Cyrilometodějská teologická fakulta UP, 363 s. ISBN 80-238-8935-4.
- [21] PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času. Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 231 s. ISBN 80-7178-711-6.
- [22] PELIKÁN, Jiří. 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium
- PELIKÁN, Jiří. 2004. *Výchova pro život*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: ISV, 123 s. ISBN 80-86642-31-3.
- [23] PLACHÁ Jarmila a Ivana KOUTSKÁ. 2014. *Etická výchova, Metodika pro 1. – 3. ročník základních škol*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 224 s. ISBN 978-80-87449-51-6.
- [24] PRŮCHA, Jan. 2002. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
- [25] PRŮCHA, Jan. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

- [26] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 328 s. ISBN 80-7178-579-2.
- [27] ROGERS, Vanessa. *Hry a aktivity pro zkoumání emocí: pro děti školního věku*. Praha: Portál, 2015, 143 s. ISBN 978-80-262-0920-1.
- [28] ŘÍČAN, Pavel a Pavlína, JANOŠOVÁ. 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.
- [28] TRNČÍKOVÁ Květa a Romana ZEMANOVÁ. 2014. *Etická výchova, Metodika pro 4. – 5. ročník základních škol*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 284 s. ISBN 978-80-87449-52-3.
- [29] VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život 1*. Praha: Portál, 2007-, ^^^sv. ISBN 978-80-7367-286-7.
- [30] VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život 4*. Praha: Portál, 2007-, ^^^sv. ISBN 978-80-7367-519-6.
- [31] ZORMANOVÁ, Lucie. 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 155 s. Pedagogika ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd. a tak dále

č. číslo

např. například

s. strana

Sb. sbírka

tzv. takzvaným

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Terčový sociogram kladných voleb žáků 3. ročníku	43
Obrázek 2 – Terčový sociogram záporných voleb žáků 3. ročníku	44
Obrázek 3 – Terčový sociogram kladných voleb žáků 3. ročníku (post test)	47
Obrázek 4 – Terčový sociogram záporných voleb žáků 3. ročníku (post test)	49
Obrázek 5 – Terčový sociogram kladných voleb žáků 4. ročníku	52
Obrázek 6 – Terčový sociogram záporných voleb žáků 4. ročníku	53
Obrázek 7 – Terčový sociogram kladných voleb žáků 4. ročníku (post test)	56
Obrázek 8 – Terčový sociogram záporných voleb žáků 4. ročníku (post test)	57

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Sociometrická matice 3. ročníku experimentální skupiny	42
Tabulka 2 – Sociometrická matice 3. ročníku experimentální skupiny (post test)	47
Tabulka 3 – Sociometrická matice 4. ročníku experimentální skupiny	51
Tabulka 4 – Sociometrická matice 4. ročníku experimentální skupiny (post test)	55

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Sociometrický dotazník

PŘÍLOHA P II: Jmenný seznam experimentální skupiny žáků 3. a 4. ročníku

PŘÍLOHA P III: Metodický rozbor jednotlivých aktivit třídnických hodin 3. a 4. ročníku základní školy

PŘÍLOHA P I: SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK

Jméno: _____

Ročník: _____

Do odpovědí můžeš napsat více jmen tvých kamarádů, nejvíce však 3.

Pokud má více kamarádů ve tvé třídě stejné křestní jméno, napiš začáteční písmeno jeho příjmení (např. Sofie L., Sofie M.).

S kým bys **chtěl/a** sedět v lavici ve tvé třídě?

1. _____
2. _____
3. _____

S kým bys **nechtěl/a** sedět v lavici ve tvé třídě?

1. _____
2. _____
3. _____

**PŘÍLOHA P II: JMENNÝ SEZNAM EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY
ŽÁKŮ 3. A 4. ROČNÍKU**

A1	Diana
B1	Dominik
C1	František
D1	Jan
E1	Jana
F1	Julie
G1	Kristýna
H1	Lenka
I1	Monika
J1	Simona
K1	Vendula

A2	Adéla
B2	Daniela
C2	David
D2	Lucie D.
E2	Lucie K.
F2	Lukáš
G2	Robin
H2	Veronika

PŘÍLOHA P III: METODICKÝ ROZBOR JEDNOTLIVÝCH AKTIVIT TŘÍDNICKÝCH HODIN 3. A 4. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

K naplnění specifických krátkodobých cílů minimálního preventivního programu pro 3. a 4. ročník základní, které byly vyvozeny z požadavků na kompetence uvedené v metodické příručce pro tvorbu preventivních programů od Miovského (2012, s. 54), jsme zvolili realizaci třídnických hodin, které jsou dle Skácelová (2012, s.) nejlepším prostředkem pro upevnění třídního kolektivu, udržení dlouhodobého pozitivního sociálního klimatu a rozvoji sociálních dovedností žáků.

Krátkodobé cíle, které jsou tématem konkrétní třídnické hodiny pro uvedené ročníky, vyplývající z **cílů dlouhodobých**, které jsou stanoveny tímto způsobem:

1. udržování a vytváření dlouhodobého pozitivního třídního i školního klimatu,
2. dodržování pravidel slušného chování,
3. rozvíjení a upevňování sociálních dovedností a dovedností pro sebeovlivnění,
4. podpora otevřené komunikace mezi žákem a učitelem či žáky navzájem,
5. konstruktivní řešení konfliktní situace,
6. přijetí odpovědnosti za sebe a své chování,
7. podporování výchovy ke zdravému životnímu stylu.
8. spolupráce s rodinou, odborníky a širokou veřejností,

Z výše uvedených dlouhodobých cílů lze tedy vyvodit **krátkodobé cíle**, uzpůsobené konkrétní skupině žáků obou ročníků:

1. – snaha všech aktérů při realizaci MPP udržovat pozitivní vztahy mezi učiteli a ředitelem, učiteli navzájem, učiteli a žáky, žáky navzájem, rodiči a učiteli, také s žáky a veřejností navzájem (1. - 5. ročník),
2. – pochopení pravidel školy a třídy (1. - 5. ročník),
 - aplikace zásad slušného a bezpečného chování (1. - 5. ročník),
3. – rozvoj respektu k přátelství a kamarádských vztahů žáků, ochraňují se vzájemně před útoky druhých (1. - 5. ročník),

- správné chápání vlastních emocí, rozvoj empatie a sounáležitosti vůči všem lidem (3. – 5. ročník),
- 4. – schopnost naslouchat a otevřeně hovořit o problémech (1. – 5. ročník),
- konstruktivně hodnotit sebe i druhé (3. – 5. ročník),
- 5. – ovládání hněvu a vhodné řešení konfliktů, žák dokáže uznat chybu a omluvit se za ni (3. - 5. ročník),
- 6. – schopnost nést za sebe a své chování zodpovědnost (1. - 5. ročník),
- 7. – působení pedagogů jako přirozených pozitivních vzorů pro žáka (1. - 5. ročník),
- 8. – podílení se na realizaci zájmového vzdělávání v rámci volného času, školních a společenských akcích (1. - 5. ročník).

1. Třídnická hodina pro 3. a 4. ročník – nutnost pravidel v naší třídě

Proces výchovy (3. a 4. ročník)

Cíle – pochopení důležitosti pravidel třídy pro život v sociální skupině.

Obsah – Komunitní kruh (Skácelová, 2012, s. 12 – 13), Vnitřní pravidla třídy (Grecmanová, 2008, s. 145), Semafor.

Metody – vysvětlování nebo popis, práce s textem, interakční didaktická hra.

Formy – hromadná.

2. Třídnická hodina pro 3. a 4. ročník – upevnění zásad slušného a bezpečného chování

Proces výchovy (3. a 4. ročník)

Cíle – rozvoj spolupráce a přijetí cizího názoru při tvorbě scénáře k zadané situaci z běžného života, kterou musí žáci zinscenovat ve prospěch kamaráda.

Obsah – Hořící láva, Jak se zachováš (Plachá a Koutská, 2014, s. 176) – jen 3. ročník, Správně zvolené řešení situace – jen 4. ročník.

Metody – vysvětlování nebo popis, scénická didaktická hra, řešení problému.

Formy – hromadná, skupinová.

3. Třídnická hodina pro 3. a 4. ročník – přátelství

Proces výchovy (3. ročník)

Cíle – pochopení důležitosti přátelství, sounáležitost k odlišným vlastnostem druhých.

Obsah – Přátelství (Vopel, 2003, s. 102 – 103), Známe se? (Plachá a Koutská, 2014, s. 204 – 205).

Metody – vysvětlování nebo popis, diskusní, práce s textem.

Formy – hromadná, skupinová.

Proces výchovy (4. ročník)

Cíle – upevnění důvěry mezi kamarády, sounáležitost k odlišným vlastnostem druhých.

Obsah – Vedení za prsty (Grecmanová, 2008, s. 142), Strom ve větru, Představy (Rogers, 2011, s. 82 – 84).

Metody – vysvětlování nebo popis, dialog, interakční didaktická hra.

Formy – hromadná, skupinová.

4. Třídnická hodina pro 3. a 4. ročník – vnímáš dobře své emoce?

Proces výchovy (3. a 4. ročník)

Cíle – orientace ve vlastních pocitech, chápání svému chování a rozvoj empatie.

Obsah – Komunitní kruh, Zahrajte své pocity (Rogers, 2011, s. 72 – 74), Čteme z tváře (Plachá a Koutská, 2014, s. 190, 198), Radost a štěstí (Plachá a Koutská, 2014, s. 192) – 3. ročník.

Obsah – Zahrajte své pocity (Rogers, 2011, s. 72 – 74), Jaký máš pocit? (Trnčíková a Zemanová, 2014, s. 80 – 81), Nesměj se mi! (Rogers, 2011, s. 79 – 81) – 4. ročník.

Metody – vysvětlování nebo popis, inscenační, práce s textem.

Formy – hromadná, individuální.

5. Třídnická hodina pro 3. a 4. ročník – jste empatičtí?

Proces výchovy (3. a 4. ročník)

Cíle – pochopení empatie, schopnost cvítit se do ostatních a chápat emoce jejich i vlastní.

Obsah – Hudba mocná čarodějka (Plachá a Koutská, 2014, s. 196), Komunitní kruh, Co je empatie? (Trnčíková a Zemanová, 2014, s. 84), Dvě tváře (Plachá a Koutská, 2014, s. 216) – 3. ročník.

Obsah – Komunitní kruh, Co je empatie? (Trnčíková a Zemanová, 2014, s. 84), Jak jsi na tom? (Trnčíková a Zemanová, 2014, s. 78 – 79) – 4. ročník.

Metody – vysvětlování nebo popis, diskusní, práce s textem.

Formy – hromadná, skupinová, individuální.

6.1 Třídnická hodina pro 3. ročník – umíte naslouchat?

Proces výchovy (3. ročník)

Cíle – odhalení důležitosti naslouchání a soustředění při poslouchání.

Obsah – Plížení (Vopel, 2003, s. 37), Zapamatujte si zvuky (Vopel, 2003, s. 42), Orgány prostředkem naslouchání (Plachá a Koutská, 2014, s. 164), Jedno velké ucho (Plachá a Koutská, 2014, s. 168).

Metody – vysvětlování nebo popis, interakční didaktická hra, diskuse, práce s textem.

Formy – hromadná, skupinová, individuální.

6.2 Třídnická hodina pro 4. ročník – pozitivní hodnocení sebe i druhého

Cíle – naučit se kladně hodnotit sebe i druhé lidi, umět využít prvek pochvaly a pochopení její důležitosti.

Obsah – Komunitní kruh, Kamarád/kamarádka (Trnčíková a Zemanová, 2014, s. 34), Rozhovor (Trnčíková a Zemanová, 2014, s. 44), Hledáme klady a zápory (Trnčíková a Zemanová, 2014, s. 36).

Metody – vysvětlování nebo popis, diskusní, práce s textem.

Formy – individuální, skupinová.

7. Třídnická hodina pro 3. a 4. ročník – jak ovládat své emoce a zvládat hněv

Proces výchovy (3. ročník)

Cíle – zvládání zlosti a ovládání hněvu ve známých situacích

Obsah – Přetahovaná (Vopel, 2003, s. 22 - 23), Spokojená – rozzlobený (Vopel, 2003, s. 29), Kdy se stáváš sopkou? (Plachá a Koutská, 2014, s. 194 – 195), To mě naštve (Rogers, 2011, s. 88. – 90).

Metody – vysvětlování nebo popis, situační, práce s textem.

Formy – skupinová, hromadná, individuální.

Proces výchovy (4. ročník)

Cíle – orientace ve vlastních pocitech a ovládání hněvu.

Obsah – Štípání dříví (Vopel, 2003, s. 25), Dánský zápas palců (Vopel, 2003, s. 26), Zvládání hněvu (Trnčíková a Zemanová, 2014, s. 74 – 75), Dotazník (Trčková a Zemanová, 2014, s. 72 - 73).

Metody – vysvětlování nebo popis, scénická didaktická hra, práce s textem.

Formy – hromadná, skupinová, individuální.

8.1 Třídnická hodina pro 3. ročník – nést zodpovědnost za své chování

Proces výchovy (3. ročník)

Cíle – žák si uvědomuje, že při lhaní, musí nést zodpovědnost za své chování a bude potrestán, pokud se ale včas přizná nebo bude pravdomluvný, může být trest mírnější.

Obsah – Slovní přesmykovka (Plachá a Koutská, 2014, s. 202), Co nás čeká (Plachá a Koutská, 2014, s. 22), Pravdu, nic než pravdu (Rogers, 2011, s. 47 – 50)

Metody – vyvětlování nebo popis, scénická didaktická hra, práce s textem.

Formy – individuální, skupinová.

8.2 Třídnická hodina pro 4. ročník – zvládání konfliktních situací aneb bezkonfliktní komunikace

Proces výchovy (4. ročník)

Cíle – schopnost ovládat se při hodnocení ostatními, pochopit vlastní chyby i ostatních, hledání kompromisu v konfliktní situaci, schopnost omluvit se.

Obsah – Vypouštíme páru (Vopel, 2003, s. 21), Kdo je hrdina? (Trnčíková a Zemanová, 2014, s. 46 – 47).

Metody – vysvětlování nebo popis, práce s textem, diskuse.

Formy – hromadná, skupinová.