

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Dagmar Kudličková, DiS.

Výskyt rizikového chování u žáků 2. stupně základních škol (v Praze 5)

Occurrence of risk behavior of students of the 2nd grade of primary
schools
(in Prague 5)

Praha 2021

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kořá

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 10. dubna 2021

Dagmar Kudličková

Klíčová slova (česky):

Základní škola, žák, rizikové chování, prevence

Klíčová slova (anglicky):

Primary school, student, risk behavior, prevention

Abstrakt (česky)

Práce se zabývá výskytem rizikového chování u žáků na 2. stupni základních škol (v Praze 5). V první, teoretické, části této práce se zabývám vysvětlením pojmů, které se vztahují k problematice a tvoří základ práce. Tyto teoretické poznatky jsou uplatněny v druhé, praktické části, v níž se zajímám o to, zda jsou žáci 2. stupně dostatečně informováni o projevech rizikového chování, zda se s ním již v nějaké formě, ať už v prostředí školy či mimo ni, setkali a také tím, který projev rizikového chování se v současnosti na školách nejvíce projevuje.

V diplomové práci poukazuji na nedostatky minimálních preventivních programů základních škol. Tato data jsou vyčtena z výročních zpráv základních škol v období 2 let.

Pro svou práci jsem si zvolila kvantitativní výzkum, který pojímá větší počet respondentů, konkrétně online dotazníky. Zvolila jsem si žáky 8. a 9. tříd základních škol v Praze 5, protože mi tato cílová skupina připadá nejvíce ohrožena rizikovým chováním.

Abstract (in English):

In my work I deal with the occurrence of risk behavior of students of the 2nd grade of primary schools (in Prague 5). In the first, theoretical part of this work I deal with the explanation of concepts that relate to the issue and form the basis of the work. These theoretical findings are applied in the second, practical part, in which I am interested in whether the students of the 2nd grade are sufficiently informed about the manifestations of risk behavior, whether they are already in some form, whether in the school environment or outside it, and also which manifestation of risk behavior is currently most pronounced in schools.

In my work I also try to point out the shortcomings of the minimum preventive programs of primary schools. These data are read from the annual reports of primary schools, for a period of 2 years.

For my work, I chose quantitative research, which includes a larger number of respondents, specifically online questionnaires. I chose students of the 8th and 9th grades of primary schools in Prague 5, because I find this target group is the most endangered by risk behavior.

OBSAH

1	ÚVOD	1
2	TEORETICKÁ ČÁST	3
2.1	RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ – TERMINOLOGIE	3
2.1.1	<i>Závislostní chování (adiktologie)</i>	5
2.1.2	<i>Šikana a extrémní projevy agrese</i>	6
2.1.3	<i>Rasismus a xenofobie</i>	8
2.1.4	<i>Záškoláctví</i>	10
2.1.5	<i>Extrémně rizikové sporty a chování v dopravě</i>	12
2.1.6	<i>Negativní působení sekt</i>	13
2.1.7	<i>Sexuální rizikové chování</i>	14
2.1.8	<i>Okruh poruch a problémů spojených se syndromem CAN</i>	15
2.1.9	<i>Spektrum poruch příjmu potravy</i>	16
2.2	ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ	17
2.2.1	<i>Vliv školního prostředí na žáka</i>	18
2.2.2	<i>Cílová skupina – žáci 8. a 9. tříd</i>	20
2.3	PREVENCE – TERMINOLOGIE	23
2.3.1	<i>Primární prevence ve školách</i>	24
2.3.2	<i>Školní preventivní program</i>	26
2.3.3	<i>Aktuální nabídka preventivní programů v Praze v období 2020-2021....</i>	28
2.3.4	<i>Školní metodik prevence</i>	28
2.3.5	<i>Sociální pedagog ve škole</i>	30
3	PRAKTICKÁ ČÁST	33
3.1	CÍLE A HYPOTÉZY VÝZKUMU	33
3.2	METODOLOGIE	34
3.2.1	<i>Explorační technika – dotazník</i>	34
3.2.2	<i>Popis výběrového souboru</i>	35
3.2.3	<i>Popis procesu získávání dat</i>	36
3.2.4	<i>Vyhodnocení získaných dat</i>	37

3.2.5	<i>Preventivní program</i>	50
4	ZÁVĚR	59
5	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	61
6	SEZNAM ZKRATEK:	68
	PŘÍLOHA 1. - ABECEDNÍ SEZNAM ORGANIZACÍ POSKYTUJÍCÍ PRIMÁRNÍ PREVENCÍ V PRAZE	I
	PŘÍLOHA 2. – OTÁZKY DOTAZNÍKU	X
	PŘÍLOHA 3. – UKÁZKA Z PROSTŘEDÍ WWW.VYPLNTO.CZ	XIII
	PŘÍLOHA 4. – UKÁZKA VÝPOČTU CHÍ-KVADRÁTU	XIV

Předmluva

Má diplomová práce je zaměřena na výskyt rizikového chování u žáků 2. stupně základních škol, konkrétně na žáky 8. a 9. tříd v Praze 5.

Již 5. rokem působím ve školství, kde jsem měla možnost projít si různými pozicemi od asistenta pedagoga, přes vychovatelku školní družiny, po poradenského pracovníka. Každá role mi poskytla specifický pohled na školskou problematiku.

Ve stávající pozici sociálního pedagoga přicházím na jistá úskalí, dilemata a občasnou neslučitelnost teorie s praxí. V další řadě jsem si chtěla veškerou problematiku týkající se školní prevence a rizikového chování více ujasnit. V neposlední řadě vytvořím na základě získaných dat školní preventivní program, který bude využitelný pro praxi. Proto jsem se rozhodla vybrat si dané téma, i když vím, že bylo detailně zkoumáno dříve přede mnou. I přesto věřím, že má práce bude pro mnohé z nás přínosem

1 Úvod

Diplomová práce se zabývá výskytem rizikového chování u žáků na 2. stupni základních škol. Konkrétně v lokalitě městské části Praha 5. Cílem mé práce je zjistit aktuální výskyt rizikového chování u žáků 8. a 9. tříd základních škol v Praze 5 a vyvodit doporučení pro preventivní programy školy.

Byla bych ráda, kdyby má diplomová práce sloužila jako sonda pro odbor školství městské části Prahy 5. Ráda bych ve své práci poukázala na nedostatky minimálních preventivních programů škol, nedostatečnou osvětu žáků v oblasti sociálně-patologických jevů apod.

Má diplomová práce sestává z části teoretické a praktické. Teoretická část je tvořena 3 hlavními kapitolami s několika podkapitolami.

První kapitola se zabývá terminologií rizikového chování. Čtenáře seznámím se všemi druhy tohoto chování.

Druhá kapitola je zaměřena na školní prostředí, v němž charakterizuji skupinu žáků 8. a 9. tříd na základních školách. Zabývám se psychologickými i sociálními aspekty žáků v těchto konkrétních ročnících. Poté se detailněji zaměřím na rizikové chování vyskytující se nejčastěji na základních školách mezi adolescenty. Budu mimo jiné vycházet i z výročních zpráv základních škol.

Třetí kapitola je zaměřena obecně na preventivní programy. Jsou v ní uvedeny druhy prevence, vysvětleny rozdíly mezi nimi a následně uvedena nabídka aktuálních preventivních programů organizací působících v Praze. V této kapitole se též zabývám pozicí metodika sociálně-patologických jevů, jeho kompetencemi a činnostmi na základní škole.

Stručně se zmíním i o pozici sociálního pedagoga na školách, jehož působení nachází mnohem větší uplatnění než dříve, a definuji jeho náplň práce, která se může mnohdy prolínat s činností školního metodika prevence. V této návaznosti se zmiňuji i o školních preventivních programech.

Praktická část je tvořena 4 hlavními kapitolami.

První kapitola praktické části se zabývá cílem výzkumu, v níž zjišťuji výskyt rizikového chování u žáků 8. a 9. tříd na základních školách v Praze 5. Dále čtenáře seznámím se stanovenými hypotézami.

Druhá kapitola popisuje metodologii výzkumu. Rozpracovávám zde kvantitativní design, konkrétně explorační techniku – dotazník.

Ve třetí kapitole popisuji výběrový soubor. Zmiňuji zde důvody svého záměrného výběru respondentů a respondentek, uvádím úskalí ale i zajímavosti, se kterými jsem se v průběhu sběru dat setkala.

Čtvrtá kapitola zachycuje proces získávání dat. Blíže zde popisuji, jakým způsobem byl výzkum uskutečněn. Ke sběru dat mi sloužila webová stránka www.vyplnto.cz, která posloužila k tvorbě dotazníků. Tomuto online dotazníku předcházela krátký průvodní dopis, abych si zajistila co největší návratnost vyplněných dotazníků.

E-mailem jsem oslovila všechny ředitele a ředitelky základních škol v Praze 5, kteří měli link k vyplnění dotazníků předat třídním učitelům 8. a 9. tříd.

V páté kapitole jsou vyhodnocena data za pomoci statistické analýzy. Pro vyhodnocení získaných dat jsem použila program MS Excel, ve kterém zjišťuji procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí. Na základě získaných dat vytvořím minimální preventivní program, který je uveden v závěru mé práce.

Na ukončenou praktickou část navazuje závěr, seznam použité literatury a přílohy.

2 Teoretická část

Pro kvalitně odvedenou práci poradenského pracoviště (dále pak ze školského poradenského zařízení nebo sociální sféry) je zapotřebí dobře pracovat s dětmi, rodinami, klienty v oblasti rizikového chování a mít teoretické znalosti. Je nutné znát členění i základní popis rizikového chování, aby mohlo dojít k efektivní nápravě klientovy situace, problému. Poradenský pracovník by pak měl dále znát legislativní rámec, konkrétně části, které se této problematice dotýkají. V neposlední řadě by měl být poradenský pracovník schopný poskytnout nabídku, kde jsou projevy rizikového chování řešeny, šetřeny a do jisté míry napraveny, nebo alespoň podchyceny. Všemi těmito body se budu ve své práci zabývat. Práce je zaměřena převážně na školní prostředí.

2.1 Rizikové chování – terminologie

Dříve byl a dosud je pro problémové projevy užíván pojem sociálně patologické jevy, toto označení bylo a dosud stále je součástí metodických pokynů MŠMT.

Mousová a Duplinský (2007) uvádějí, že termín sociálně patologické jevy je označení, které zahrnuje širokou škálu problémových projevů a problémových jedinců. Termín sociálně patologické jevy byl v několika dokumentech nahrazován označením rizikové chování, ale **většina jich stále užívá** název sociálně patologické jevy. V praxi i literatuře se setkáváme s prolínáním těchto dvou složených pojmů.

V současné době je MŠMT užíván jak termín rizikové chování, tak ve většině předpisů je uváděn termín sociálně patologické jevy. Miovský (2010), který je průkopníkem pojmu rizikové chování, uvádí, že termín sociálně patologické jevy je jednak stigmatizující, normativně laděný a klade příliš velký důraz na skupinovou/ společenskou normu. Vzorce rizikového chování považuje za soubor fenoménů, jejichž existenci a důsledky je možné podrobit vědeckému zkoumání a které lze ovlivňovat preventivními a léčebnými intervencemi. Proti tomu Jedlička (2015) ukazuje, že termín rizikové chování lze chápat jako varovný předstupeň deviací či sociálně patologických jevů. K tomu dodává, že „záleží na konkrétním jedinci a jeho nejbližším okolí, zda riskantní vybočení zvládne korigovat, nebo podcení i hrozící nebezpečí a dojde k nepříznivému zvratu.“ (Jedlička, 2015, s. 66).

Veronika Nielsen Sobotková, která se opírá o práci Petra Macka, definuje rizikové chování „jako takové, které přímo nebo nepřímo ústí v psychosociální nebo zdravotní

poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí.“ (Sobotková In Jedlička, 2015, s. 65).

Mousová (2007) uvádí, že rizikové chování je po obsahové stránce mnohem širší pojem. Toto chování nemusí být vždy odsouzeníhodné, naopak, riskující člověk bývá jedinci či společností obdivován.

Miovský (2015) uvádí, že rizikové chování můžeme chápat jako komplexní kategorii chování, kterou se zabývají sociální a medicínské vědní obory zahrnující:

- interpersonální agresivní chování, kam lze zařadit například šikanu, týrání, extremismus, rasovou diskriminaci aj.
- delikventní chování vztahující se k hmotnému majetku, do této kategorie patří například krádeže, vandalismus, sprejerství aj.
- sexuální chování zahrnující promiskuitu, předčasný pohlavní styk, předčasné rodičovství aj.
- rizikové zdravotní návyky, které se týkají převážně adiktologických problémů, jako je tabakismus, užívání drog, nadměrná konzumace alkoholu, avšak do této skupiny lze zahrnout i nezdravé stravovací návyky vedoucí k anorexii či bulimii.
- rizikové chování ve vztahu k společenským institucím, týkající se převážně školního prostředí. Do této kategorie řadí například problémové chování ve škole zahrnující všechny formy záškoláctví, pasivní přístup ke škole, tzn. neplnění školních povinností apod.
- netoxické závislosti, jako je například gambling, ale i rizikové sportovní aktivity (Miovský, 2015).

Další autoři, např. Williams či McCarthy, doplňují tento výčet o rizikové řízení motorových vozidel, Krch a Drábková o rizikové stravovací návyky, Janosz nebo Zimmerman o rizikové chování ve vztahu ke školským institucím a vlastnímu vzdělávání apod.

Z výčtu je jasné, že rizikové chování zahrnuje jak ohrožující jednání vůči jedinci (např. poruchy příjmu potravy, záškoláctví, toxické a netoxické závislosti), tak i jednání ohrožující jeho okolí (např. delikventní chování), ale i jeho sociální okolí (např. domácí násilí, týrání aj.). Některé formy rizikového chování jsou i laickým okem dobře rozpoznatelné, jiné, například psychické týrání, se nedají snadno rozpoznat.

Experimentování s riziky je v období dospívání typické, většinou přechodné. Nelze opomenout fakt, že v dospělosti se projeví zdravotní důsledky a rizika. Hovoří se o tzv. nové morbiditě mládeže, která je hlavní příčinou mortality dospívajících jedinců.

2.1.1 Závislostní chování (adiktologie)

Závislostní chování může být důsledkem nebo příčinou krizové situace. Dá se rozdělit do dvou větších skupin na závislosti toxické (např. alkoholismus, užívání drog apod.) a netoxické (např. gambling). Pomyslnou výhodou toxické závislosti je fakt, že obvykle známe příčinu, spouštěč tohoto rizikového chování, tudíž je diagnostika a určení správného postupu snazší a efektivnější.

V druhém případě je diagnostika obtížnější, protože ne vždy se podaří spouštěč u jedince najít. V mozku jedince se vytvoří tzv. „chemický guláš“ a procesy v něm se dají jen stěží dekodovat.

Pro diagnózu závislostního chování je potřeba, aby byly přítomny některé z uvedených projevů:

- silná touha užívat látku,
- potíže v kontrole užívání látky,
- užívání látky k odstranění tělesných odvykacích příznaků,
- zvýšená tolerance,
- zanedbání jiných zájmů a potěšení než je užívání drogy,
- pokračování v užívání i přes jasný důkaz škodlivých následků užívání.
(www.prevence-praha.cz, 2021).

Psychoterapeut PhDr. Jan Šikl, Ph.D. zmiňuje, že závislostní chování je podmíněno již raným dětstvím. Dále uvádí, že mnohem méně se hovoří o výchově, o zásadním vlivu rodičů a rodinného prostředí. Současná doba je taková, že velká část rodičů není schopna ani ochotna trávit čas se svými potomky smysluplným způsobem. Svou lásku a čas dítěti vynahrazují drahými dárky nebo ho odsunou k počítači či herní konzoli. Po několika letech se rodiče diví, že dítě nemá žádné zájmové aktivity a nechce chodit ven.

Průzkumy ukazují (např. Národní strategie prevence a snižování škod spojených se závislostním chováním 2019-2027), že vznikem závislostního chování je v současnosti nejvíce ohrožena skupina dětí ve věku 12–19 let. Děti a dospívající jsou nejvíce ohroženi těmito formami:

- závislost na počítačových hrách,
- závislost na internetu (na některé z aplikací),
- závislost na sociálních sítích,
- závislost na televizi,
- závislost na mobilním telefonu (Šikl, 2020, www.sancedetem.cz).

Primární prevence závislostního chování (nejen) v rodině by měla spočívat v osvětě problému, v plánování volného času dítěte/ rodiny, v respektování jedincovy autonomie, v důvěře, komunikaci atd.

2.1.2 Šikana a extrémní projevy agrese

Pojem šikana byl zaveden pražským psychiatrem Petrem Příhodou, který u nás jako první před rokem 1989 promluvil o tom, o čem mnozí z nás věděli, ale mlčeli, protože to bylo tabu (Říčan, 1995). Pokud chceme definovat šikanu, máme na výběr z definic od mnoha autorů.

Jak uvádí Kolář (2001) v úvodu své knihy *Bolest šikanování - šikana je všudypřítomná a můžeme se s ní setkávat po celý život. Začíná v rodině, mezi sourozenci, pokračuje ve školce, ve škole (bullying), v zájmových kroužcích, na pracovišti (bossing a mobbing), v partnerských vztazích (domestic violence), v nemocnicích atp.*

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 jednorázové, s hrozbou opakování.“ (Říčan, 2010, s. 21).

Vágnerová (2000) ve své knize *Psychologie problémových dětí a mládeže* šikanu definuje jako násilné ponižující jednání jednotlivce nebo skupiny namířené proti slabšímu jedinci, který není s to se bránit nebo uniknout z nepříjemné situace.

Šikana je závažnou agresivní poruchou chování, která se objevuje už v dětském věku. Šikana může být zjevná nebo skrytá. Riziko vzniku agresivního chování se zvyšuje tam, kde byly už dříve zjevné sklony či návyk jednat agresivně, nebo když dítě nezná nebo neovládá jiný způsob, jak by se prosadilo (Vágnerová, 2000).

Jak je to se šikanováním na školách? Z „mlčení“ by se dalo usuzovat, že nic takového nás nesouží. Tento jev však na školách existoval, existuje a existovat bude. Přesnější zmapování tohoto rizikového chování není snadné, je to dáno jeho skrytostí. Proto se o většině případů neví. Dalším úskalím je též nedostatečná erudovanost

a kompetentnost pedagogů v postupu odkrývání a šetření šikany, zpravidla dělají mnoho chyb, které mnohdy znemožní šikanování odhalit.

„Postupem času vzniklo pětistupňové schéma, které je pro další práci velmi užitečné:

- zrod ostrakismu,
- fyzická agrese a přitvrzování manipulace,
- klíčový moment – vytvoření jádra,
- většina přijímá normy agresorů,
- totalita neboli dokonalá šikana.“ (Kolář, 2001, s. 36-40).

Kolář (2016) vytvořil schéma první pomoci při zjišťování a šetření šikany ve školním prostředí, které v sobě zahrnuje odhadnutí závažnosti onemocnění skupiny, rozhovor s agresorem, obětí, informátory a svědky, ochranu oběti, výchovnou komisi, rozhovor s rodiči oběti a práci s celou třídou. Nikdy by při šetření nemělo dojít ke konfrontaci agresora s obětí. Agrese je stejně jako šikanování součástí našich životů. Zahrnuje velkou škálu projevů, díky tomu ji lze přisuzovat mnoho významů.

Čermák ve své knize *Lidská agrese a její souvislosti* uvádí, že „agrese může být chápána jako násilné narušení práv jiného člověka, jako ofenzivní jednání nebo procedura, ale také jako asertivní jednání. Primárním cílem takového jednání je získání moci nad druhým člověkem, ovlivnit ho nebo si například potvrdit vlastní hodnotu.“ (Čermák, 2014, s. 9).

Vágnerová (2000) popisuje agresi obdobně jako Čermák, jako porušení základních norem, které je spojeno s násilným omezováním základních lidských práv jedince. Agresivní jednání lze interpretovat jako nepřiměřený prostředek sloužící k ukojení určité potřeby agresora. Násilné jednání může být namířeno proti lidem, zvířatům nebo věcem.

Morgan (2005) rozděluje agresivitu na dvě základní kategorie – proaktivní (instrumentální) a reaktivní (hostilní). Proaktivní agrese je cílené chování určené k dosažení cíle přesahujícího fyzické násilí (např. loupež). Reaktivní agrese je provedena jako reakce na provokaci (např. odplata).

U šikany bychom si měli uvědomit, že není důležité, zda se děje skrz hrozbu násilím, verbálními útoky nebo fyzickým násilím. Podstatné je to, že se děje úmyslně.

2.1.3 Rasismus a xenofobie

S rasismem a xenofobií se setkáváme poměrně často a není výjimkou, že se pod něj řadí i jevy, které rasismem v pravém slova smyslu nejsou. Rozdíl mezi rasismem a xenofobií je takový, že rasismus je založen na ideologii, která si klade za cíl zdůrazňovat fyzické odlišnosti (např. barva pleti, tvar lebky aj.) a xenofobii lze chápat jako strach a odpor vůči všemu cizímu a neznámému (např. homofobie). Xenofobii můžeme chápat jako nadřazenou kategorii rasismu.

„Rasismus předpokládá fyzickou a duševní nerovnost lidských ras a rozhodující vliv rasových odlišností na dějiny a kulturu lidstva. Všechny rasové teorie jsou podloženy představou, že lidstvo je původně rozděleno na nižší a vyšší rasy.“ (Čeněk, Smolík, 2016, s. 214).

Jedná se o diskriminaci z jiných než rasových důvodů, kam lze například zařadit tzv. ageismus neboli diskriminace jiných věkových skupin. Rasismus existuje na úrovni individuální i skupinové. Jedná se o vědomé a nevědomé projevy jedince (skupiny), které snižují nějakou rasovou či etnickou skupinu do podřadného postavení.

DeVito (2008) hovoří o individuálním a institucionálním rasismu. Individuální rasismus má formu negativních přesvědčení a postojů, které lidé mají vůči jiným rasám. Domnívají se, že členové rasy jsou jim mentálně i intelektuálně podřízeni a proto je automaticky ponižují na nižší pozici. Dochází též k zesměšňování kulturních tradic, znalostí a dovedností. Institucionální rasismus se vyznačuje mnoha formami – společenská segregace, nechuť zaměstnavatelů přijímat pracovníky z menšinových skupin, neochota bank poskytovat finanční služby apod.

Je důležité si uvědomit, že rasismus a xenofobie mají mnoho podob; může se jednat o verbální napadání, obrazové či elektronické útoky nebo fyzické ataky na lidi nebo jejich majetek.

Titěrová (2021) popisuje zjištění, že lidé s rasovou zkušeností nejsou mnohdy ochotni hovořit o tom, co zažívají, nebo co se jim děje. Jejich mlčení pak vede k prohlubování rasismu, jehož projevy jsou skryté, nepochopné a přehlížené (Titěrová, 2021).

V červenci 2020 proběhl průzkum na téma rasismus v ČR a jeho řešení, konaný výzkumnou agenturou Nielsen Admosphere, a.s. mezi českým obyvatelstvem od věku 15 a víc, v němž bylo dotázáno 518 respondentů. 41% respondentů uvedlo, že situace v ČR není dostatečně řešena. Zbylá procenta byla rozdělena do zbývajících odpovědí.



Obrázek 1: rasismus v ČR a jeho řešení

Rasismus má v xenofobii jistý původ a dalo by se říct, že jejich společným pojátkem je utváření předsudků, které následně ústí v negativní vymezení se vůči všemu cizímu, jinému, neznámému. Z xenofobie pak vycházejí další nesnášenlivé ideologie (např. nacionalismus, antisemitismus), které se negativně vymezují vůči konkrétním skupinám, kulturám, etnikům, orientacím apod. S xenofobií se většinou setkáváme v zemích, které procházejí určitými převážně negativními změnami v oblasti ekonomické, strukturální nebo sociální.

„Xenofobie není lidským specifíkem, nacházíme ji i u jiných teritoriálních a hierarchických druhů. Je vlastně prostředkem obrany – xenofobickými projevy se členové in-group upozorňují na nebezpečí. Ačkoli je xenofobie všeobecně rozšířena, není jediným projevem chování vůči cizincům.“ (Tesař, 2007, s. 70).

Dá se říci, že pro nás stále není v mnohých životních situacích představitelné, že na našem území budou společně a rovnoprávně žít lidé z jiných zemí, kultur nebo etnik.

2.1.4 Záškoláctví

Již po několik staletí se traduje heslo „škola – základ života“. Proto také roku 1774 byla panovnicí Marií Terezií zavedena všeobecná vzdělávací povinnost v českých zemích. Od roku 1805 byla zavedena povinná školní docházka a troufám si tvrdit, že od této doby se školská zařízení potýkají s fenoménem záškoláctví.

Na začátku školní docházky, kdy je dítě ve věku 6-7 let, si jen málokteré pomyslí na záškoláctví. Většina dětí nastupujících do 1. třídy se do školy těší a často je jejich pozitivní vztah ke škole provází po celý první stupeň. Problém nastává tehdy, když je žák starší a školní docházce už nepřikládá důležitost jako na začátku. Někteří žáci proto mají tendence školu již pravidelně nenavštěvovat. Nelze tvrdit, že se tento problém objevuje u všech žáků, stále žijeme v době, kdy má většina našich spoluobčanů řádně dokončenou povinnou devítiletou školní docházku a význam vzdělání si uvědomuje.

Záškoláctví je jev patologický, který do jisté míry ovlivňuje další vývoj mladistvých, většinou negativně. Může být základnou pro jiné rizikové chování, které jedince přivede do mnohem větších obtíží.

V současnosti je záškoláctví jedním z nejčastějších a nejzávažnějších problémů základního a středního školství. Za nedokončení základního vzdělávání, všech devíti ročníků, bývá uváděn právě důvod záškoláctví nebo častá absence.

Kořa (1998) v knize *Aktuální problémy výchovy* označuje za záškoláctví přestupky žáka, který úmyslně školu nenavštěvuje. Obecně autoři píšící o záškoláctví považují toto chování za vyhýbání se školní docházce na různě dlouhou dobu, čímž z jejich strany dochází k porušování společenských norem. Vágnerová (2005) záškoláctví charakterizuje jako „komplex obranného jednání, jehož cílem je vyhnout se nepříjemnosti, která je dána konfrontací neúspěšného dítěte, nebo očekávanou negativní reakcí rodičů na další špatnou známku.“ (Vágnerová, 2005, s. 162-163).

Otázkou je, zda je vyhnutí se nepříjemnostem hlavním problémem vedoucím k tomuto projevu rizikového chování. Starší žáci do školy nechodí, protože se tam např. nudí, nebo nevidí přínosy konkrétních vyučovaných předmětů pro svůj další život.

Vališová a Kasíková (2007) vysvětlují záškoláctví jako častou a neomluvenou absenci dítěte nebo dospívajícího ve vyučování. Dle školského zákona 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů je zákonný zástupce povinen doložit důvody nepřítomnosti žáka do tří kalendářních dnů od počátku jeho nepřítomnosti ve škole.

Při posuzování tohoto rizikového chování je nutno zvažovat počet zameškaných hodin, jejich frekvenci, důvody apod.

Správný výchovný přístup v řešení a šetření záškoláctví se odvíjí od zkušeností pedagoga, školských předpisů a dalších proměnných.

Podle Kyriacoua lze „záškoláctví rozdělit do pěti kategorií:

- Pravé záškoláctví – je typickým záškoláctvím, kdy se žák ve škole neukazuje, ale rodiče se domnívají, že do školy chodí.
- Záškoláctví s vědomím rodičů – rodiče jsou si vědomi toho, že dítě do školy nechodí a nemá k tomu jakýkoliv důvod. Žák v době školní výuky může pomáhat s nějakou prací, s péčí o nemocného nebo s péčí o sourozence. Tento typ záškoláctví se obvykle objevuje u rodičů, kteří mají ke vzdělání negativní a nepřátelský postoj nebo u rodičů, kteří plní veškerá přání svého dítěte a také u rodičů, kteří dítě potřebují mít doma, protože potřebují jeho pomoc.
- Záškoláctví s klamáním rodičů – nastává tehdy, když žáci dokáží přesvědčit své rodiče o nevolnosti či nemoci, i když jim fakticky nic není. Rodiče pak dítěti absenci ve škole omluví.
- Útěky ze školy – žáci do školy chodí, během dne však na hodinu či více hodin odchází ze školy, nebo ze třídy a zdržují se v prostorách školy.
- Odmítání školy – vyskytuje se u žáků, kteří mají psychické potíže v souvislosti se školní docházkou. Tyto potíže mohou plynout z různých problémů ve škole, např. z pocitu nezvladatelnosti učiva, strachu ze šikanování, ze školní fobie či deprese. Rozpoznat hranici mezi žáky psychicky narušenými a žáky, kteří do školy prostě chodit nechtějí, je velmi obtížné.“ (Kyriacou, 2003, s. 45).

Bakošová (2005) uvádí, že záškoláctví bývá klasifikováno dle společenské nebezpečnosti jako asociální porucha chování. Příčiny vzniku a rozvoje poruch chování jsou multifaktoriální. Vliv na rozvoj poruch chování mají faktory psychické, biologické a sociální.

Záškoláctví se převážně vyskytuje u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, u celkově problémových dětí i u dětí z úplných a neúplných rodin. Příčiny záškoláctví mohou být různé - rodina, škola, učitelé, rozdílné nabídky vnějšího světa apod.

2.1.5 Extrémně rizikové sporty a chování v dopravě

Lidé mají sklon si myslet, že jejich osobní riziko není tak velké jako riziko ostatních lidí. Tento optimismus může přispívat ke zlepšení životní spokojenosti, vede ale také k riskantnějšímu rozhodování v některých činnostech.

Jedlička (2015) uvádí, že spoluautori monografie z AV ČR se domnívají, že až 50% adolescentů se ve svém životě setkala s nějakou formou rizikové aktivity – záškoláctví, lhaní, šikana (včetně kyberšikany), vandalismus, závislostní chování, krádeže aj.

Rizikové sporty mohou být rozděleny dle prostředí nebo způsobu činnosti. Pastucha (2014) nám v knize *Tělovýchovné lékařství* uvádí krátký výčet těchto sportů.

„Dle prostředí:

- voda – např. sjezd na divoké vodě,
- vzduch – např. parašutismus,
- vysoká nadmořská výška – např. horolezectví,
- zimní sporty – např. free-skiing,
- kontaktní sporty – např. box,
- sporty s vyšším rizikem úrazu – např. rugby,
- sporty s vysokým rizikem pádu – např. lezení,
- sporty s vlivem náhlých změn zevních podmínek – např. letectví,
- sporty s vyšším rizikem poškození vlivem extrémní zátěže – např. vzpírání atd.

Dle způsobu činnosti:

- aktivity, při kterých dochází k přetížení struktur svalového aparátu,
- aktivitě nepředcházelo dostatečné rozcvičení a rozehřátí,
- chybějící zajištění,
- agresivní chování apod.“ (Pastucha, 2014, s. 175).

Rizikové chování v dopravě v sobě zahrnuje neznalost dopravních předpisů, vliv působení návykových látek na jedince nebo přecenění vlastních schopností. Můžeme ho též definovat jako takové chování, které vede v rámci dopravního kontextu k nehodám, úrazům nebo k úmrtím. Lze ho rozdělit do několika skupin, z čehož dvě nejzákladnější jsou – motorizovaní a nemotorizovaní. Dále se dá dělit podle věku cílové skupiny nebo podle typu rizikového chování.

Rizikové faktory	Doména	Protektivní faktory
<ul style="list-style-type: none"> nedostatek kladných vzorů v rodině 	Rodina	<ul style="list-style-type: none"> posílení monitoringu rodiny, osvěta rodičů
<ul style="list-style-type: none"> nedostatečné vzdělání (dopravní výchova) a praktické dovednosti (např. nácvik na dopravním hřišti) 	Škola	<ul style="list-style-type: none"> akademické kompetence, školní iniciativa (zapojení do vzdělávacích akcí), systematická výchova od školky až po získání řídičského oprávnění
<ul style="list-style-type: none"> osobnostní faktory - připravenost k agresivnímu jednání, vyhledávání vzrušení, úzkostnost, depresivita, nízká sebekontrola, nedostatečná anticipace rizika, problematický vztah k autoritě 	Osobnost	<ul style="list-style-type: none"> Screening (např. Preventure, Unplugged), selektivní primární prevence
<ul style="list-style-type: none"> nevhodná úprava komunikací a prostředí pro nácvik vhodného dopravního chování (cesta do školy, přechody, dopravní hřiště) 	Komunita	<ul style="list-style-type: none"> spolupráce s komunitou, poskytování odborných (pedagogických) informací / požadavků dopravním úřadům, policii

Obrázek č. 2: rizikové a projektivní faktory

2.1.6 Negativní působení sekt

Životy lidí byly od pradávna spojovány s vírou. Co je na nových náboženských hnutích nebezpečné? Není to nové vnímání víry ani „špatná“ nauka z hlediska křesťanství. Jde o psychickou manipulaci, ztrátu svobody a vytváření závislosti jedince na skupinu. V extrémních případech jde o ohrožování zdraví a života sektářů (např. Svědkové Jehovovi odmítající krevní transfúze).

Hartl v psychologickém slovníku uvádí, že „sekta je společenská skupina spojená náboženskou či filosofickou vírou v určitou ideu, často radikálního charakteru, odlišného od učení či náboženství oficiálního; členové vedou obvykle pospolitý život, jsou spojeni vědomím určité výlučnosti.“ (Hartl, 1996, s. 187).

O čtyři roky později tentýž autor uvádí u slova sekta: „pojem není právně vymezen - 1. původně název pro každé náboženství, 2. později náboženská skupina vydělená z hlavního církevního proudu, 3. od poloviny 20. stol. skupina vydělená z určitého celku, často ztotožňována s kultem.“ (Hartl, 2000, s. 527).

V jiném psychologickém slovníku nacházíme další vysvětlení slova sekta: „je to skupina autokratická (autoritativní, autoritářská) – termín, který přešel do obecného užívání z pracovního označení jednoho z modelových typů skupiny v pokusech K. Lewina (1938, 1939, 1953), R. Lippitta a R. K. Whitea (1943, 1947), E. W. Bowarda jr. (1951) a A. Bavelase (1948, 1950) o způsobu vedení, komunikaci, sociálním klimatu a struktuře skupiny do širokého používání. Označoval typ skupiny, jejíž struktura a vztahy jednotlivých členů jsou značně závislé na vedoucí osobnosti skupiny (vůdci), která vede členy autokraticky imperativně. Atmosféra skupiny je napjatá a podrážděná a vybíjí se agresivitou členů. Výkon této skupiny je velmi dobrý, avšak členové jsou méně samostatní a spolehliví. Komunikace se v této skupině děje převážně pouze mezi vůdcem a členy,

stejně tak sociální vztahy se omezují na vůdce a jednotlivé členy; vůdce stojí jakoby mimo skupinu.“ (Geist, 2000, s. 265).

Zemanová (2015) se snaží svou definicí sekty poukázat i na negativní dopady na jedince či skupinu. Uvádí, že se jedná o specifickou sociální skupinu, která se díky své ideologii vymezuje vůči okolnímu světu. Díky tomu u ní dochází k postupné izolaci, manipulaci a dalším extrémním zásahům do života (soukromí) jejích členů.

Těž Machová (2015) svou definicí sekty odhaluje její negativní vliv, konkrétně hovoří o tom, že návrat člena sekty do běžného života je pro něj náročnou situací. Roli zde hraje mnoho proměnných – postoj jeho blízkých, délka trvání pobytu člena v sektě, míra jeho izolace. Z tohoto důvodu nelze působení sekt nikterak podceňovat a je potřeba věnovat určitou pozornost prevenci a dostatečné informovanosti o problematice sekt a alternativních náboženstvích.

Mnoho z nových náboženských hnutí jsou ve skutečnosti starší než křesťanská víra. V naší zemi jsou skoro neznámá. Z toho důvodu jsou sekty společností vnímány jako zvláštní, lidé k nim přistupují se strachem a nedůvěrou. Pro běžného člověka je slovo sekta označením skupiny „pomatenců“, kterým průměrně vzdělaný člověk snadno odolá. Pro mnohé je sekta uzavřeným společenstvím uznávající cosi exotického a mystického. Dalším možným vysvětlením neznalosti a negativity lidí vůči sektám je nedostatečná informovanost ze strany škol, jejichž úkolem by mělo být naučit mladé lidi samostatně přemýšlet, zkoumat informace a vyhodnocovat je.

2.1.7 Sexuální rizikové chování

Za normální sexuální chování považujeme vzájemně dohodnutou aktivitu dvou jedinců, kteří jsou psychicky i fyziologicky vyzrálí. V průběhu psychosexuálního vývoje se mohou objevit jisté formy rizikového chování, které mohou zapůsobit ve vývoji psychickém a mohou též ovlivnit i sociální život jedince. Časný pohlavní styk vede k mnoha problémům; můžeme se setkat například s dětskou prostitucí či pornografií, které vedou k dalším rizikům ve vývoji i v životě jedince (Vavrysová, 2018).

Jonášová (2012) ve svém příspěvku na webovém stránce www.sancedetem.cz uvádí, že „za rizikové sexuální chování pokládáme předčasný začátek pohlavního života, vysokou frekvenci pohlavních styků, náhodné známosti, promiskuitu, prostituční chování, krvavé sexuální praktiky, styk bez použití kondomu. V širším slova smyslu se k němu řadí i další

ovlivňující faktory, například asociální chování, agresivita, užívání alkoholu a drog.“ (Jonášová, 2012, www.sancedetem.cz).

Mezi rizikové faktory sexuálního chování bývají řazeny i takové aktivity, které mohou být v populaci velmi rozšířené a nechápané jako rizikové, např. nechráněný pohlavní styk vedoucí k přenosu pohlavních nemocí (AIDS, HIV), pro jejichž léčbu stále neexistuje účinný lék. Nakažení pohlavní nemocí s sebou přináší nejen zdravotní obtíže, ale také psychologické důsledky vedoucí např. k frustracím ústící k depresím, případně k předčasnému ukončení života. Je potřeba podchytit sexuální deviace včas; díky včasnému zásahu lze předejít např. spáchání trestného činu, který ničí životy všech lidí v jeho dosahu.

2.1.8 Okruh poruch a problémů spojených se syndromem CAN

Rodina je považována za jádro naší společnosti, za primární sociální skupinu, do které se jedinec po příchodu na svět adaptuje. Plní mnoho funkcí - sociální, ekonomickou, reprodukční atp. Každá rodina si vytváří svůj jedinečný hodnotový systém. Poskytuje pocit bezpečí, lásky, důvěry, otevřenosti, svobody, autonomie aj. To je ideální stav.

Ne vždy je péče o dítě dostatečná nebo chování rodičů ve výchově potomka adekvátní, přijatelné. Pak můžeme hovořit o rodinné patologii, do níž řadíme týrání dítěte, zneužívání dítěte k uspokojení vlastních potřeb nebo zanedbávání dítěte. Celá tato škála je označována zkratkou CAN.

Syndrom CAN představuje závažný problém, jehož základními principy jsou hrubé, odmítavé či násilné přístupy k dítěti. Důkladnější poznávání a odhalování této tematiky ukázalo fakt, že všechny děti, které trpí tímto syndromem, trpí také emocionálně a psychicky. Na to navazuje Bělík (2017), který syndrom CAN definuje jako „poškození fyzického, psychického nebo sociálního stavu a vývoje dítěte, které vzniká v důsledku jakéhokoli nenáhodného jednání rodičů nebo jiné dospělé osoby a je v dané společnosti hodnoceno jako nepřijatelné. Příznaky CAN vznikají následkem aktivního ubližování, nebo nedostatečné péče.“ (Bělík, 2017, s. 87).

Je téměř nemožné určit a vyjmenovat všechny příčiny syndromu CAN. Je zřejmé, že některé typy dětí jsou více syndromem CAN ohroženy než jiné, a že někteří dospělí se uchylují k páčání hrubostí na svých dětech častěji než jiní.

Webová stránka www.prevence-info.cz se k problematice týraného dítěte vyjadřuje následovně: „Statistiky uvádějí, že CAN v ČR trpí v současné době 1–2 procenta dětské populace, což představuje 20–40 tisíc dětí.“ (www.prevence-info.cz, 2018). Dále uvádí, že dítě je nejčastěji poškozováno rodiči, nebo ostatními členy rodiny. Dítě využívají především k uspokojování vlastních potřeb a k dokazování fyzické i psychické nadřazenosti.

Syndrom CAN může odhalit, vědomě či náhodně, téměř každý. Proto je důležitá dostatečná informovanost laické veřejnosti.

2.1.9 Spektrum poruch příjmu potravy

Historie projevů porušeného příjmu potravy sahá do starověku. První zmínka o dívce, která dobrovolně zemřela hladem, pochází ze 14. století. Napříč stoletími se utvářela podoba této diagnózy a její definice. V posledních desetiletích se setkáváme s nárůstem tohoto onemocnění a s ním spojených obtíží (Papežová, 2010). Vznik tohoto rizikového chování je ovlivněn mnoha faktory – biologickými, psychologickými a psychosociálními.

Spektrum poruch příjmu potravy tvoří poměrně široké diagnostické spektrum. Tyto poruchy jsou charakterizovány patologickým jídelním chováním a vnímáním vlastního těla s mnoha dalšími somatickými, psychologickými a sociálními následky (Papežová, 2010).

Dvě nejzákladnější poruchy této kategorie jsou bulimia a anorexia nervosa. „Základem definice poruch příjmu potravy je abnormální chování týkající se příjmu potravy, které vede ke zdravotním, sociálním a psychologickým důsledkům. Dosažení štíhlosti postupně ovládne život postiženého jedince a stane se dominantou v myšlení, emocích a chování. Toto chování ve svém extrému může jedince ohrožovat.“ (Souček, 2011, s. 1364).

Bulisová uvádí, že „případů anorexie v Česku přibývá. Podle posledních dostupných dat Ústavu zdravotnických informací a statistiky se v roce 2017 léčilo s některou z poruch 3 731 pacientů v ambulantních zdravotnických zařízeních, dalších 454 pacientů se léčilo na psychiatrii. Experty tak vyhledalo o třetinu více lidí než před sedmi lety. Největší nárůst statistici evidují u dětí, kterým je mezi deseti a čtrnácti. Devět z deseti pacientů jsou přitom dívky.“ (Bulisová, 2019, www.idnes.cz).

Pacienti, u nichž byla diagnostikována porucha příjmu potravy, mívají na lékaře nereálné požadavky. Chtějí vyléčit, ale nechtějí přibrat na váze. U dětí bývá určování

diagnózy složitější, protože ne vždy lze použít hodnotící kritéria stejná jako u dospělých jedinců. Nedostatečná výživa u dětí se může projevit stagnací váhy, ale může přecházet i do somatických obtíží. U dětí se mohou objevit následky, které trvají celoživotně, např. menší vzrůst nebo trvalé poškození některých orgánů. Stejně jako dospělí se děti mohou potýkat s nespavostí, svalovou slabostí, srdeční arytmií vedoucí až k zástavě srdce.

Je nutné poruchy příjmu potravy nepodceňovat a věnovat jim dostatek pozornosti jak v rovině fyzické, tak i psychické.

2.2 Školní prostředí

„Školní prostředí je nejrozsáhlejším pojmem v našem slova smyslu. Školní prostředí totiž neznamená jen školní budovu či učitelský sbor, nicméně figuruje zde spousta dalších aspektů.“ (Lašek, 2007, s. 40). V rámci školního prostředí se též zvažuje samotné umístění školy v obci. Velkou roli hraje to, zda se škola nachází na periferii města, v centru města nebo na venkově.

Se školním prostředím jsou spjaty i pojmy třídní/ školní klima a atmosféra.

Školní klima není snadno definovatelný jev. Podle Ježka (2005) se o toto téma zajímají lidé z různých oborů – učitelé, sociologové, lékaři a další. V důsledku této různorodosti úhlů pohledů na problematiku školního klimatu není vědecká obec dodnes zajedno, jak klima školy a třídy charakterizovat. Grecmanová In Holoušová (2003, s. 17) uvádí, že „klima vzniká jako odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení.“ Podle ní školní klima nevzniká jen tak z ničeho, ale postupně se utváří a formuje. Jde o dlouhodobý proces zahrnující mnoho aspektů, které se na tvorbě školního klimatu podílejí.

Čapek (2010) popisuje klima školy jako souhrn subjektivního hodnocení a sebehodnocení všech účastníků výchovně-vzdělávacího procesu v dané škole. Podle autora do něj patří nejen vzájemná komunikace a vztahy ve škole, ale také psychické a sociální procesy. Sanrattana (2014) nazývá klima tělem a duší školy.

Mareš (2003) se zabývá tím, čím je klima školy ovlivňováno:

- „charakteristiky aktérů (sociální, zdravotní, pedagogické a psychologické),
- úspěšnost fungování instituce jako celku,
- kvalitu výstupů instituce.“ (Mareš, 2003, s. 94).

Dle Gavory (1999) třídní klima vyjadřuje to, do jaké míry jsou žáci ve třídě spokojeni, zda si žáci dostatečně rozumějí nebo jaká je ve třídě míra kooperace či kompetitivnosti. Mareš (2003) uvádí, že vztahy, zejména úroveň spolupráce a soupeření ve třídě s sebou můžou přinášet další nežádoucí jevy, které se mohou projevat ve škole i v rodině. Jedná se o projevy rizikového chování, k nimž lze zařadit šikanu, závislostní chování, záškoláctví, rasismus atd.

Školní třída se dá rozdělit podle různých kritérií, např. Geršicová rozděluje třídní kolektiv do 4 typů (2013, s. 19):

- „vyrovnaná třída – žáci pracují spokojeným a poklidným tempem,
- rapsodická třída – sestává se z roztříštěných skupin. Průběh práce není vždy jistý,
- třída, kde jsou seskupeni lhostejní žáci s různými zájmy a chováním,
- třída, kde jisté skupiny ve třídě jsou z nějakého důvodu v opozici vůči kantorovi (taková situace brzdí průběh výuky ve třídě, zpomaluje se tempo).“

Oproti klimatu je atmosféra školní třídy jev poměrně krátkodobý a mění se. Může se změnit během jednoho dne, ale i během jedné vyučovací hodiny či přestávky. Mareš (2003) s Ježkem (2005) uvádějí typické příklady změn atmosféry ve školní třídě, patří sem například změna atmosféry třídy před náročnou zkouškou, oznámení o tom, že některá z hodin odpadá, sdělení o exkurzi apod. Lašek (2007) dodává, že právě pro samotnou proměnlivost atmosféry je žáky více prožívána.

2.2.1 Vliv školního prostředí na žáka

Nejen samotná budova školy a její prostředí mají na žáky zásadní vliv, protože vše – od stavu budovy, přes osvětlení, po pomůcky – se podílí na žákově komfortu, chování, výkonu, úspěchu atp. Svou roli zde hraje i pedagogický sbor, který může v mnohých situacích týkajících se výchovně-vzdělávacího procesu působit v jednáních vůči žákům nejednotně. Je důležité, aby k tomuto jevu nedocházelo.

Zahájením povinné školní docházky přichází každé dítě o své výlučné postavení v rodině. Ve škole se od něj očekává mnoho nových věcí – přizpůsobení se, ukázněné chování, spolupráce apod. Dítě si tvoří nové sociální vztahy. Učitel se stává pro dítě autoritou, stejně jako rodič autoritou v rodině. Pedagog dítě hodnotí za výkon i chování. Pokud se dítě nedokáže přizpůsobit požadavkům školy a vyučujících, bývá hůře

hodnocené, méně úspěšné, svými spolužáky může být postupně odmítáno. To pak vede k tomu, že se dítě ve školním prostředí necítí dobře a hledá cesty k úniku (MUNI, cit. 12. 12. 2020).

Vztah a postoj žáka ke škole může být určován i dalšími příčinami, mezi které lze zařadit školní nezralost a školní neúspěšnost, kterými se budu primárně zabývat, protože se jedná o hlavní dvě kritéria, která vytváří vztah dítěte ke škole již v začátku jeho školní docházky. Mezi další příčiny, které mají nemalý vliv na žáka patří - strach ze zkoušení, obava ze ztráty získané pozice, snaha vyhnout se školní zátěži (tzv. útěk do nemoci), strach z vyučujícího apod.

Školní (ne)zralost

Vstup dítěte do školy je důležitým mezníkem v jeho životě. Dítě vystupuje ze světa her a vstupuje do světa pravidel a povinností. Tento okamžik je významný i pro jeho okolí, jde o jakési potvrzení toho, že je dítě normální a zvládne obstát ve školním prostředí, ve výchovně-vzdělávacím procesu, stejně dobře jako jeho vrstevníci. Může se stát, že ne vždy je dítě pro vstup do školy zralé.

Školní zralost je souhrnným názvem pro připravenost dítěte v oblasti duševních funkcí a dovedností, umožňující osvojovat si s úspěchem školní vědomosti a dovednosti v 1. třídě, kam zejména patří psaní, čtení a počítání. Při zápisu do 1. třídy se obvykle hodnotí fyzická, psychická, sociální a emocionální zralost. Bednářová (2015) uvádí, že ne vždy nám tato zkoumaná kritéria odhalí jasný výsledek. „Stejně jako v životě, tak ani při rozhodování o zahájení školní docházky nám někdy nepomohou kritéria, poučky; musíme se rozhodovat citem, intuitivně, na základě zkušenosti. Je třeba brát do úvahy i další faktory, jako je například aktuální životní situace dítěte, jeho rodiny.“ (Bednářová, 2015, s. 7). Podobně Černá (2015) poukazuje na to, že je při zkoumání školní (ne)zralosti nutné rozlišovat ještě další faktory, kam řadí nepodnětné socio-kulturní i rodinné prostředí dítěte, opožděný psychický vývoj, který může dítě dlouhodobě brzdit a vytvářet propast mezi ním a jeho spolužáky nebo to, zda dítě trpí trvalým handicapem.

Jestliže není dítě tělesně a mentálně vyspělé, přiměřeně svému věku, jeho zákonný zástupce může písemně požádat ředitele školy o odklad školní docházky o jeden rok. Tuto žádost rodič dokládá společně se zprávou (vyjádřením) školského poradenského zařízení (PPP nebo SPC), pokud je dítě v zařízení z nějakého důvodu vedeno a s vyjádřením odborného lékaře.

Školský zákon konkrétněji definuje postup a podmínky odkladu nástupu dítěte do 1. třídy základní školy. Uvádí, že ředitel školy může povolit odložení školní docházky o jeden rok, v určitých případech o dva roky. Dítě nesmí přesáhnout při nástupu do 1. třídy věk 8 let. Jestliže ředitel školy rozhodne o odložení školní docházky, doporučí zákonnému zástupci dítěte možnost vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy (Zákon 561/2004 Sb., §37).

Školní (ne)úspěšnost

Úspěšnost žáka ve škole je určována řadou vnějších a vnitřních faktorů, mezi něž náleží motivace, volní jednání, emoce aj. Je to široký, a ne přesně definovaný pojem. Čáp (2001) je toho názoru, že školní úspěšnost může znamenat zvládnutí povinností kladených školou na žáka, to se následně odráží v jeho prospěchu. Součástí školní úspěšnosti je také žákovo vnímání vlastní úspěšnosti. Není to výsledek jednoho člověka, ale podílí se na ní žák, pedagogové, třídní a školní klima, rodina.

Psychologové se ale často věnují jejímu opaku – školní neúspěšnosti, prevencí a vyhledáváním žáků ohrožených studijním selháváním. Školní neúspěšnost bychom tedy mohli definovat jako nezvládnutí školních nároků, které bývá z pohledu pedagogické i laické veřejnosti chápáno jako nedostatečný prospěch, nevyhovující výsledky, ale psychologický pohled zahrnuje kromě nevyhovujících výsledků též vytváření negativních postojů ke škole – k pedagogům, k učení, ke vzdělávání celkově.

Bývá často rozdělována na absolutní a relativní. V případě absolutní školní neúspěšnosti nejsou vyvinuté příslušné intelektové vlastnosti. Relativní školní neúspěšnost je přechodná, příčiny se netýkají intelektu (např. špatný úchop pera) a lze je odstranit.

2.2.2 Cílová skupina – žáci 8. a 9. tříd

Vzhledem k zaměření mé diplomové práce, bude má pozornost zaměřena na žáky 2. stupně základních škol, konkrétně pak na žáky 8. a 9. tříd. Důvodem volby této cílové skupiny bylo to, že věkové období, které je nazýváno starší školní věk, přináší jedincům do života plno změn a zátěžových situací (příprava na SŠ, ukončení povinné školní docházky, navazování nových vztahů, adaptace na jiné prostředí apod.), se kterými se musí vyrovnat.

V tomto věku, mezi 11-15 rokem, obvykle dochází k prvním experimentování s návykovými látkami, vztahy mezi chlapci a děvčaty se stávají intimnější, jedinci si budují či upevňují své postavení ve vrstevnické skupině, ale i ve společnosti. Proto je důležité

znát osobní zvláštnosti žáků tohoto věku, abychom mohli efektivně posilovat a rozvíjet jejich psychickou odolnost.

Poznatky z vývojové psychologie

Každý pedagog by měl znát zákonitosti psychického vývoje žáka nejen v období pubescence. Měl by vědět, jakým způsobem se rozvíjejí psychické funkce dítěte a v jakých obdobích dochází ke změnám v návaznosti na učení a chování. Dále by měl ke každému žákovi přistupovat jako k jedinečné osobě, která si zaslouží individuální přístup. Vágnerová (2000) uvádí, že pokud bude mít pedagog všechny potřebné informace o osobnosti žáka a o zákonitostech jeho vývoje, dokáže snáze odhadnout, jaké nároky může na jednotlivé žáky klást. Pedagogova práce pak bude efektivnější a zároveň se sníží riziko vzniku nežádoucích jevů u žáka, z nichž mnoho může mít vývojový charakter.

Věk mezi 11-15 rokem je u dětí obdobím, v němž prodělávají intenzivní duševní a tělesný vývoj. Díky tomuto procesu maturace se posunují až k samotné hranici dospělosti. Toto období bývá označováno jako pubescence (11–15let) a je rozděleno do dvou dalších fází – prepuberty a vlastní puberty.

Prepuberta začíná prvními známkami pohlavního dospívání, u dívek trvá obvykle od jedenáctého do třináctého roku, u chlapců nastupuje fyzický vývoj zpravidla o jeden až dva roky později.

Období vlastní puberty nastupuje v návaznosti na končící fázi prepuberty. Trvá do dosažení reprodukční schopnosti. Dívky se potýkají s první menstruací, která bývá anovulační a obvykle nepravidelná; k úpravě cyklu dochází zejména za 1 až 2 roky. I u chlapců dochází k vývoji sekundárních pohlavních znaků o něco později. Období vlastní puberty můžeme vymežit od 11. do 15. roku (Langmeier, 2006).

Období puberty a adolescence bývá souhrnně označováno jako období dospívání.

Období dospívání – hlavní psychologické rysy

Období dospívání je fáze, kdy jedinec už není dítětem, ale stále ani dospělým. Jedná se o nejdélší vývojovou etapu v životě jedince, se kterou se v průběhu ontogeneze setkáváme. V tomto období se střetávají dvě základní tendence – proměny v biologické rovině (hormonální a tělesné změny) a v rovině sociální (utváření, vstupování do nových rolí a statutů). Smyslem období dospívání je především poskytnout jedinci čas, aby sám sobě dobře porozuměl, ale také proto, aby si uvědomil, co od života chce a čeho chce

v budoucnu dosáhnout. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že toto období, obzvláště pak jeho první část, pubescence, je charakterizováno jako období emoční lability. Ta způsobuje v lidském organismu zásadní hormonální změny, a proto je toto období označováno jako období bouří a krizí. Dále uvádějí, že je dospívání provázeno i dalšími obtížemi, které zhoršují vztah žáka ke škole a celkově školní výsledky. Dochází též ke zhoršení pozornosti, zvyšuje se míra unavitelnosti a apatičnost se střídá s krátkými fázemi aktivity. „Tyto změny způsobují, že sami dospívající netuší, co se s nimi děje, stále více přemýšlejí o svých vnitřních konfliktech, utíkají do svého soukromého citového světa nebo se oddávají dennímu snění, čímž se dostávají ještě více mimo realitu.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143).

Období dospívání není charakterizováno pouze tělesnými a psychickými změnami, ale též mentálními. Mění se způsob uvažování a radikálně se mění kvalita myšlení. Vývojový psycholog Jean Piaget nazývá toto období systém formálních operací. Tento systém popisuje tak, že se „konkrétní operace berou znovu za objekt dalších operací, tj. vyvozují se soudy o soudech, myslí se o myšlení.“ (Piaget In Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 146). Jinými slovy řečeno, v období dospívání jsou jedinci schopni většího počtu myšlenkových operací, abstraktního myšlení, metakognice apod.

Dospívající jedinec se nespokojí pouze s jediným názorem nebo s jediným řešením problému, rád hledá nová řešení, která mohou být i alternativního charakteru. Srovnává skutečnost takovou, jaká je a jaká by mohla být. Tento nový způsob myšlení a uvažování umožňuje dospívajícímu na sebe nahlížet jakoby zvnějška a dál se svými myšlenkami pracovat – hodnotit je a kriticky posuzovat. Odtud pochází onen kritický postoj a pesimismus dospívajících (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Erikson (2015) považuje období dospívání za období psychosociálního moratoria, ve kterém by měl jedinec ještě zůstat bez povinností a úkolů typických pro dospělého, aby si mohl vytvořit společností schvalovanou identitu. V této době má mladý člověk prostor pro experimentování s rolemi, včetně těch sexuálních. Jedinec by si měl koncem dospívání uvědomit, že život neprobíhá v extrémech (Jedlička, 2017).

Emoce, socializace, vlastní identita

Za hlavní rysy, v období puberty, jsou považovány emancipace jedince od rodiny, navázání hlubších vztahů s jedinci stejného nebo podobného věku a utváření vlastní identity. Podle Čápa (2007) probíhá osamostatňování již od raného věku dítěte až po

dospělost, ale právě v období dospívání hraje zásadní roli. Dle Langmeiera (2006) si každý jedinec najde vlastní způsob emancipace od rodiny, aniž by byly závažně narušeny rodinné vazby. Nejčastěji to bývá revoltování vůči rodičům; dospívající chtějí dokázat, jak se liší od svých rodičů (v názorech, hodnotách, zájmech apod.). Z tohoto důvodu dochází mezi vrstevníky ke kritice rodičů, k odmítání projevů jejich lásky, k odmítání kontroly. Jedinci až nekriticky přijímají názory svých vrstevníků, což zapříčiňuje další vzdalování se dospívajícího od rodiny. V tomto procesu též dochází k utváření vlastní identity. To lze chápat jako způsob vnímání sebe samého, svého místa v sociálních skupinách a vztazích. Sedláčková (2019) uvádí, že je vlastní identita faktorem, který „ovlivňuje veškeré jednání a směřování dítěte. Předurčuje, o co se bude snažit, jakou pozici s největší pravděpodobností získá, jak ji bude prožívat a jak na ni bude reagovat.“ (Sedláčková, 2009, s. 19). Identita osoby je definována jako nutná podstata bytí každé konkrétní osoby, nebo jako předpoklad být sám sebou. Je to kombinace biologických, sociálních, psychických, vrozených i získaných osobitých vlastností a schopností vnímat sám sebe. Identita je ztělesněním našeho vlastního já (Rak, 2008).

Erikson (In Helus, 2004) uvádí, že když si jedinec začne uvědomovat vlastní identitu, dochází k ukončení období dětství a nastupuje období dospívání.

2.3 Prevence – terminologie

Slovo prevence znamená předcházení něčemu. Například v oblasti zdravotnictví se jedná o předcházení vzniku onemocnění, ve školním či sociálním prostředí jde o předcházení vzniku rizikového nebo patologického chování. Termín prevence je latinského původu a lze ho vysvětlit též jako opatření učiněná předem, ochranu nebo obranu. Přibližně od konce 50. let 20. století se rozdělila na primární a sekundární. Prevence rizikového chování (dříve „sociálně patologických jevů“) u dětí a mládeže je v působnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Prevenci můžeme rozdělit na primární, sekundární a terciární. Primární prevence se zabývá předcházením rizikového chování. Obvykle bývá zaměřena na zdravou populaci. Sekundární prevence pracuje se situacemi a jevy, ve kterých se rizikové chování již objevilo a snaží se zabránit dalšímu pokračování. Terciární prevence se poté zaměřuje na zmírňování rizik již vzniklých rizikových jevů.

Autoři Průcha a Walterová (1995, s. 167) definují prevenci jako „soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům.“

Jedlička (2015) s kolektivem se v knize *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence* také vyjadřuje o prevenci a jejím rozdělení. Primární prevenci popisuje jako soubor komplexních opatření, které směřují k upevnění zdraví, dodržování norem a posilování morálních kvalit společnosti. V tomto kontextu lze na primární prevenci nahlížet jako na předcházení určitému typu sociálních problémů, nebo jako na všeobecně ozdravné působení na komunitu.

Například prostřednictvím podpory smysluplného trávení volného času si jedinec osvojuje pozitivní sociální chování, zdravý životní styl a rozvíjí svou osobnost, což jsou faktory, které pomáhají snížit vznik a rozvoj rizikového či patologického chování.

2.3.1 Primární prevence ve školách

Primární prevence rizikového chování představuje nestejnorodý soubor různých přístupů a intervencí. Autoři Bártík a Miovský (2010) tvrdí, že „tato charakteristická víceolejnost doprovází preventivní programy od samého počátku a není, jak by se mohlo zdát, žádnou českou specialitou. Jedná se o velmi citlivé a do jisté míry též tabuizované téma téměř na všech úrovních Evropské unie. Dodnes není zcela zřetelně popsána hranice mezi tím, co považujeme za tzv. školskou prevenci, zdravotnickou prevenci a prevenci kriminality. Všechny tři se vzájemně doplňují, často však také překrývají.“ (Bártík, Miovský, 2010, s. 13).

V metodickém doporučení MŠMT České republiky se dočteme, že základním principem primární prevence rizikového chování u žáků je výchova k předcházení a minimalizaci nežádoucích jevů a chování, ke zdravému životnímu stylu, k zvládání zátěžových situací apod. (Metodické doporučení MŠMT, 2012, s. 2). Protože v minulosti docházelo k různým dezinterpretacím tohoto pojmu, MŠMT se rozhodlo primární prevenci rozdělit na tzv. specifickou a nespecifickou formu (Bártík, 2010).

Pojem „rizikové chování“ nenahrazuje označení sociálně-patologické jevy, ale používá se současně pro některé jevy.

Specifická primární prevence

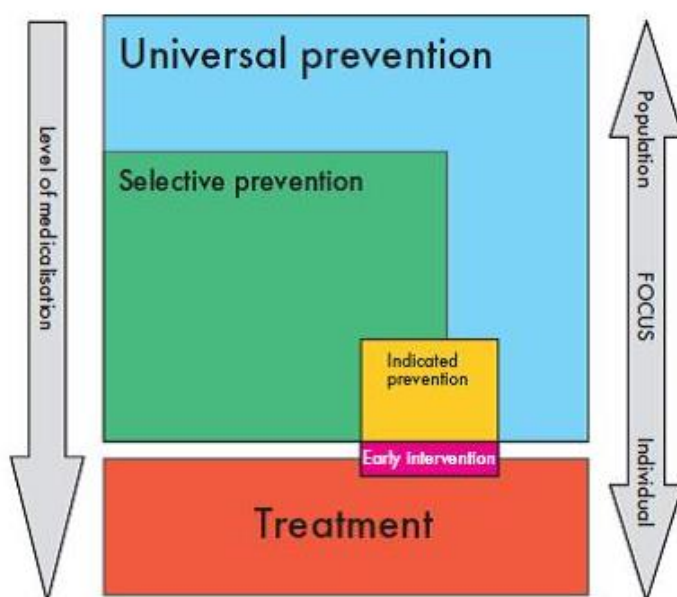
Jedlička a kolektiv (2015) o specifické primární prevenci uvádí, že „je zacílena na předcházení konkrétním problémům.“ (Jedlička, 2015, s. 69).

Podobně ji charakterizuje i Orel (2020), kdy uvádí, že tato forma primární prevence je cílenější a zabývá se konkrétními riziky. Její nedílnou součástí je i všeobecná osvěta, veřejné povědomí a orientovanost v problematice.

Ciklová (2016) dodává, že vyžaduje mezioborový přístup, proto nesmíme předpokládat, že jeden program vytvořený na bázi specifické prevence bude dostačující. Musíme uvažovat v širších kontextech, protože rizikové chování je kulturně, společensky i sociálně podmíněno. Tento druh prevence je výsadou základních škol.

Specifická primární prevence je dále dělena do třech úrovní. „Tyto úrovně jsou vydefinovány v závislosti na tom, jaká je cílová skupina programu, jaká je míra jejího ohrožení rizikovým chováním. Podle toho je pak volena intenzita programu, prostředky a nástroje, které program využívá, na jaké úrovni zapojení je cílová skupina apod. Obecně platí, že čím větší je hloubka a intenzita programu, tím více využívá různých speciálně pedagogických, psychologických a psychoterapeutických technik a postupů.

Některé z nejvíce specializovaných náročných programů mohou realizovat již výhradně pracovníci s psychologickým a minimálně poradenským vzděláním.“ (Černý 2010 In Martanová, 2014, www.nuv.cz).



Obrázek č. 3: všeobecná, selektivní a indikovaná školská primární prevence

Všeobecná primární prevence se zaměřuje na běžnou populaci dětí a mládeže. Nebere v potaz, zda se jedná o méně či více rizikovou skupinu. Zohledňuje věk, sociální faktory aj. Zaměřuje se na větší počet osob.

Selektivní primární prevence se zabývá skupinami osob, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a vývoj různých forem tohoto chování. Programy bývají zpravidla pro menší počet osob.

Indikovaná primární prevence je zaměřena na jedince. Ti jsou vystaveni působení rizikových faktorů, případně se u nich již rizikové chování objevilo. Nejdůležitějším krokem v tomto druhu je podchytit problém co nejdříve a započít vhodnou intervenci (Suchá, 2018).

Nespecifická primární prevence

Představuje základnu primární prevence, bývá též označována jako prevence komplexní. Zpravidla je zaměřena na schopnosti a dovednosti jedince zvládat krizové situace a řešit problémy. Je zaměřena na posílení osobnosti. Machová (2015) charakterizuje nespecifickou primární prevenci jako péči, která se zabývá smysluplným trávením volného času a jako podporu, která vede k rozvoji osobnosti, sebevědomí, komunikaci a schopnosti rozhodovat. S touto formou prevence se nejvíce můžeme setkat v rodině a ve škole. Jejím důležitým znakem je to, že není zaměřena na konkrétní rizikový jev/ chování. Na žáky se snaží působit pozitivně (Bártík, Miovský, 2012). Orel (2020) o nespecifické primární prevenci tvrdí, že se orientuje na žádoucí a vhodné formy chování, zdravý životní styl, smysluplné využívání volného času apod.

Jedlička a kolektiv (2015) o primární nespecifické prevenci píší, že ji představují „především aktivity zacílené na rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí, zvyšování odolnosti mládeže vůči zátěži a kvalitní trávení volného času. Preventivní činnost je v těchto případech namířena na běžnou populaci: děti a mládež, u nichž nejsou patrné výchovné problémy a psychosociální poruchy. Někdy se hovoří o univerzální preventivní intervenci.“ (Jedlička, 2015, s. 68).

Aktivity týkající se nespecifické primární prevence probíhají nejčastěji ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, kterými jsou dle školského zákona:

- školní družiny,
- školní kluby,
- střediska volného času.

Dále je tento typ prevence uskutečňován v nestátních neziskových organizacích.

2.3.2 Školní preventivní program

Školní preventivní program je konkrétní dokument školy, který je zaměřen na výchovu a vzdělávání žáků v oblasti zdravého životního stylu, emočního rozvoje, komunikačních dovedností, osobního rozvoje aj. Náplní školního preventivního programu

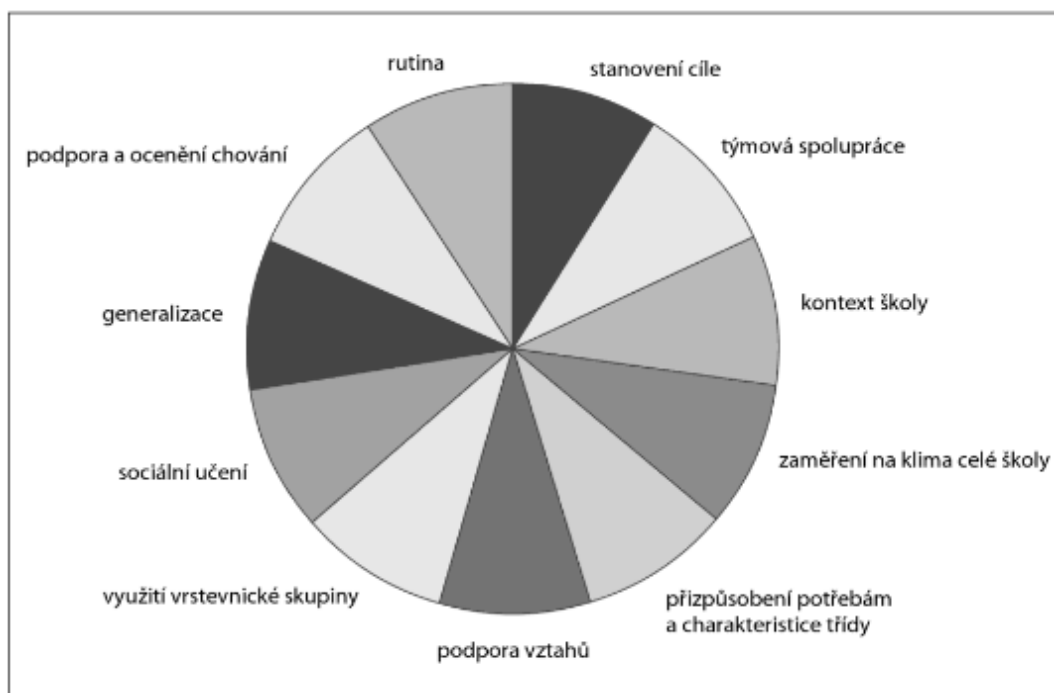
by měl být „ucelený výčet koncepčních opatření, dlouhodobé cíle, akce a aktivity spojeny s prevencí rizikového chování ve škole“. (Jedlička, 2015, s. 367).

Preventivní program by měl podporovat žáky k vlastní aktivitě, měl by nabízet celou škálu forem preventivní práce s žáky, s třídními kolektivy, měl by se snažit o zapojení pedagogického sboru školy i zákonných zástupců nezletilých žáků dané školy. Preventivní program je zpracováván školním metodikem prevence na jeden školní rok. Průběžně se vyhodnocuje a na konci školního roku je hodnocena kvalita a efektivita zvolených strategií primární prevence. Toto hodnocení je součástí výroční zprávy školy.

(www.prevence-info.cz, § 12 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon)).

Preventivní program znamená prevenci v nejširším slova smyslu. Rozdíly v těchto programech jsou znatelné většinou v kvalitě jejich provedení, ale všechny vycházejí z podobných principů. V současné době má škola možnost využít externí organizace, nebo zahrne prevenci různorodými aktivitami do průběhu výuky. V dnešní době je hojně využíván aplikovaný přístup k prevenci ve školním prostředí. Ideálním řešením je využití obou variant. To však od pedagogických pracovníků školy vyžaduje kvalitní průpravu, díky níž jsou schopni adekvátně propojit probíranou látku s tématy prevence (Gillernová, 2012).

Každý preventivní program má své principy, dle kterých se musí řídit.



Obrázek č. 4: principy účinných rozvíjejících a preventivních programů

Program by měl být přizpůsoben zaměření školy, lokality, v níž se škola nachází a širšímu sociálnímu kontextu.

Školní preventivní program pojmenovává problémy z oblasti rizikového chování. Jasně definuje dlouhodobé a krátkodobé cíle. Vychází z omezených časových, personálních a finančních investic a je zaměřen na nejvyšší efektivitu. Pivoňková (2019) uvádí, že se na jeho tvorbě a realizaci podílejí, kromě školního metodika prevence, všichni pedagogičtí pracovníci školy, především vedení školy, výchovný poradce a speciální pedagog, pokud ho škola zaměstnává. „Při tvorbě a vyhodnocování MPP školní metodik prevence spolupracuje dle potřeby s metodikem prevence Pedagogicko-psychologické poradny.“ (Pivoňková, 2019, www.gtgm.cz).

V této podkapitole jsme se dozvěděli, co je školní preventivní program, kým je vypracováván, jaké jsou principy jeho zpracování, jak často se hodnotí, kde nalezneme výsledky jeho plnění apod.

2.3.3 Aktuální nabídka preventivní programů v Praze v období 2020-2021

Praha nabízí 23 certifikovaných poskytovatelů specifické primární prevence (viz. Příloha č. 1). Škol se týká především nabízená všeobecná primární prevence, která žákům přináší osvětu v problematice.

Z těchto 23 certifikovaných poskytovatelů 14 nabízí všeobecnou primární prevenci, 8 selektivní primární prevenci a 1 indikovanou primární prevenci.

Z nabízených programů všeobecné primární prevence je patrný nedostatek v oblasti záškoláctví, nabízí pouze 4 poskytovatelé - Jules a Jim, o.s., Prev-Centrum, z. ú., ProPrev, z. s. a Prospe (<http://www.nuv.cz/>, 2020).

2.3.4 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence se v českých školách se objevil ve druhé polovině devadesátých let 20. století. Jeho práce prošla od té doby značnou proměnou. Původně byl nazýván protidrogový preventista a velmi často docházelo k tomu, že jeho práci vykonával výchovný poradce ve škole. Po roce 2000 se obsah jeho práce začínal rozšiřovat a předmětem se stala nejen protidrogová prevence, ale též prevence sociálně patologických

jevů v širším pojetí. Toto rozšíření kompetencí vedlo k tomu, že školám bylo doporučeno, aby se výkon činností výchovného poradce a školního metodika prevence oddělil a aby práci vykonávali dva učitelé, kteří spolu budou úzce spolupracovat (Vacková In Knotová, 2014).

Školním metodikem prevence může být jmenován kterýkoli učitel školy. „Kvalifikací pro výkon funkce školního metodika prevence je studium dané vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Studium k výkonu specializovaných činností, mezi něž patří prevence sociálně rizikových jevů (nyní nazývána primární prevence rizikového chování), se zabývá § 9 této vyhlášky.“ (Knotová, 2014, s. 51).

Školní metodik prevence je nedílnou součástí školního poradenského pracoviště. Je to odborný pracovník, který zodpovídá za realizaci a koordinaci prevence ve školním prostředí. Jeho standardní činnosti jsou vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Koordinuje tvorbu a kontroluje realizaci preventivního programu školy. Koordinuje a participuje na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu atd. Školní metodik prevence metodicky vede pedagogické pracovníky školy v oblasti prevence rizikového chování (vyhledávání problémových projevů chování, preventivní práce s třídními kolektivy apod.). „Koordinuje vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti prevence rizikového chování. Koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence rizikového chování.“ (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018). Nelze pominout spolupráci školního metodika prevence s pedagogy, hlavně s třídními učiteli. Skrze tuto kooperaci buduje například bezpečné a zdravé klima ve třídě a škole. Školní metodik prevence dále úzce spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, krizovými a preventivními zařízeními (Geisslerová, 2012).

Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště je součástí každé základní, střední školy nebo vyšší odborné školy v České republice. Zřízení tohoto pracoviště má na starosti vedení školy – ředitel/-ka. Je zřizováno na základě školského zákona (561/2004 Sb.), ve znění pozdějších

změn. Školní poradenské pracoviště je podrobněji definováno ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Školní poradenské pracoviště je hlavním pilířem školního poradenství. Poskytuje pedagogicko-psychologické služby žákům ve škole a jejich zákonným zástupcům. Úzce spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, které zahrnují:

- pedagogicko-psychologické poradny,
- speciálně pedagogická centra,
- střediska výchovné péče.

Školní poradenské pracoviště je vždy tvořeno školním metodikem/ metodičkou prevence a výchovnou poradkyní/ poradcem. Pokud to rozpočet školy umožňuje, tak ve školním poradenském pracovišti najdou uplatnění i speciální pedagog/ pedagožka, školní psycholog/ psycholožka, nově i sociální pedagog/ pedagožka.

2.3.5 Sociální pedagog ve škole

V posledních letech se na školách objevuje nová pozice – školní sociální pedagog. Hlavním důvodem, proč by bylo vhodné na základních školách zavést pozici sociálního pedagoga jako standardní je důvod, že socializační, osobnostně rozvojová a sociálně-preventivní role školy je v současném systému regionálního školství značně podceňena.

Škola v současnosti zastává převážně funkci vzdělávací. Funkce výchovná zůstává v pozadí. Potřeba výchovné funkce roste a bude dále narůstat, jak se budou prohlubovat sociální a ekonomické rozdíly ve společnosti. Zvyšují se počty dětí cizinců, dětí s postižením a dětí se sociálním znevýhodněním vzdělávajících se ve školách hlavního proudu. Nepříjemným faktem se stává tvrzení, že slábne i výchovná role rodiny, děti se ocitají v hodnotovém vakuu. Na školách chybí role odborného pracovníka, který by se těmto tématům věnoval (Červeňáková, 2019).

Aby byla činnost školního sociálního pedagoga smysluplná, musí být dlouhodobá. Tato pozice by neměla být financována z krátkodobých dotací. Školní sociální pedagog se setkává s pozitivními ohlasy nejen u svých kolegů na pracovišti, ale setkává se také s pozitivní zpětnou vazbou zákonných zástupců i žáků. „Pedagogové pocítují úlevu, že se mohou na někoho obrátit s žádostí o pomoc při jednání s problémovými žáky, s řešením vysokých absencí, při jednání s OSPOD, s návštěvou rodin v terénu. Rodiče děkují za prostředníka mezi jimi a školou.“ (Moravec, 2015, s. 33-35).

Školní sociální pedagog nemá k dispozici žádnou oficiální školní pracovní metodiku, ze které by mohl čerpat. Sám si vytváří efektivní postupy ve své práci, které respektují legislativu školského zákona, tak i legislativu zákona o sociálních službách.

Legislativní zakotvení

V České republice není pozice sociálního pedagoga zakotvena ve školském zákoně. V českém školním prostředí se sociální pedagog řídí zákonem 108/2006 Sb., o sociálních službách, který uvádí, že „sociální pedagog může působit jako sociální pracovník v různých zařízeních sociálních služeb“ (Červeňáková, 2019, s. 7).

Například na Slovensku tuto pozici upravuje Zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008, platný od roku 2008. To zvýšilo využití sociálního pedagoga v praxi. „V Německu, Polsku, Dánsku, Norsku, Velké Británii, USA, Kanadě, ale i v Rusku a na Ukrajině působí na školách standardně sociální pedagog nebo sociální pracovník.“ (Červeňáková, 2019, s. 8).

Pokud škola odmítá pozici školního sociálního pedagoga, nebo nemá možnost zaměstnat takového pracovníka, veškerá jeho práce s rodinami i žáky, vyžadující specifický přístup a jednání, zůstává na bedrech třídním učitelům a dalším poradenským pracovníkům školy.

Role sociálního pedagoga ve škole

Hlavním úkolem školního sociálního pedagoga je práce především s problémovými rodinami, které jsou význačné zejména nepříznivým socio-kulturním prostředím, špatnou přípravou žáka do školy, vysokou absencí žáka apod. Sociální pedagog působí jako „ozdravný“ článek mezi školou a rodinou žáka. Bendl (2006) uvádí, že „specifikem sociální pedagogiky je snaha o rovnováhu mezi individuálním a sociálním principem, snaha zharmonizovat individualismus s kolektivismem, a dospět tak k tomu, aby byl každý člověk, pokud je to možné, prospěšný nejen sobě, ale i druhým lidem, společnosti.“ (Bendl, 2006, s. 305).

Je důležité, aby si vedení školy ujasnilo, co od školního sociálního pedagoga očekává a jak by měla vypadat spolupráce s jeho ostatními kolegy ze školního poradenského pracoviště, aby například nedocházelo k prolínání profesních kompetencí. „Sociální pedagog by neměl učit, suplovat, nebo být využíván pro administrativní úkoly, které učitelé nestíhají.“ (Moravec, 2015, s. 32).

Role sociálního pedagoga na základních školách je poměrně nová. V současnosti se s ní ve školním prostředí občas setkáváme stále častěji, protože se sociální pedagogové ve školách osvědčují a mají zde velmi široké pole působnosti. Lze očekávat, že v budoucnu se s nimi budeme na školách setkávat ještě častěji a stanou se tak přirozenou a nepostradatelnou součástí školního poradenského pracoviště.

Kompetence sociálního pedagoga

Kompetence školního sociálního pedagoga není snadné definovat. Může docházet k prolnutí jeho pravomocí se školním metodikem prevence nebo výchovnou poradkyní/poradcem. Kraus (2014) dělí kompetence sociálního pedagoga ve škole do třech oblastí, které tvoří vědomosti širšího společensko-vědního základu s přesahem do jiných oborů (např. sociální politika, právo, práce), dále uvádí, že sociální pedagog by měl oplývat dovednostmi, jejichž základem jsou komunikační techniky, diagnostika, asertivní řešení problémů apod. a jako poslední, ne méně důležitou oblast, zmiňuje též osobnostní vlastnosti, jisté fyzické předpoklady a morální požadavky. „Práce sociálního pedagoga ve škole by se měla vyznačovat empatií, pochopením problémů žáků, autentickým vystupováním, uměním naslouchat, navozovat atmosféru důvěry a zbavovat žáky strachu při svěřování se s problémem. Takový pedagog nesmí moralizovat a mentorovat, ale měl by podporovat pozitivní stránky osobnosti a pozitivní motivaci při zvládání školních povinností.“ (Kraus, 2014, s. 116).

Školní sociální pedagog může žákům i jejich rodinám přinášet nejen prvky sociálního poradenství a sociální prevence, ale může také doprovázet zákonné zástupce žáků z horšího (např. nepodnětného) sociálního prostředí do různých organizací, institucí a úřadů.

3 Praktická část

V praktické části je má pozornost věnována výzkumu, jehož hlavním cílem je zjistit aktuální výskyt rizikového chování u žáků 8. a 9. tříd základních škol v Praze 5 a vyvodit doporučení pro preventivní programy školy. Dále se zabývám tím, zda je na základních školách adekvátně poskytována primární prevence, kým a také tím, zda je socio-kulturní prostředí žáků jedním z mnoha ovlivňujících faktorů. V neposlední řadě jsou u konce praktické části uvedeny 2 tabulky: první se týká nejčastějších odpovědí vztahujících se k jednotlivým formám rizikového chování dle jednotlivých škol v Praze 5, ve druhé je uveden seznam těchto škol dle četnosti výskytu rizikového chování. Názvy jednotlivých základních škol ve své práci neuvádím, abych zachovala maximální anonymitu škol i respondentů. Školy budou označeny jako *škola č. 1, škola č. 2, škola č. 3 apod.* Konkrétní výsledky budou u mě k nahlédnutí na požádání. Výzkum jsem provedla za pomoci explorační techniky – dotazníku. Hypotézy jsem ověřovala metodou chí-kvadrát hypotézy nezávislosti.

3.1 Cíle a hypotézy výzkumu

Má práce je orientována na problematiku výskytu rizikového chování u žáků 8. a 9. tříd na 2. stupni základních škol v Praze 5.

Cílovou skupinu jsem si zvolila záměrně, protože ji vnímám jako nejvíce ohroženou projevy rizikového chování, které může být spjato s příchozími změnami žáků - budoucí přestup na SOU/ SŠ, utváření vlastní identity, vytváření nových sociálních skupin a nových sociálních rolí, vymezování se vůči vlivům rodiny apod. To vše může mít na jedince ohromný vliv na jeho životní cestě a každý se s příchozími změnami vypořádává po svém.

Hlavním cílem mé práce je zjistit aktuální výskyt rizikového chování u žáků 8. a 9. tříd základních škol v Praze 5 a vyvodit doporučení pro preventivní programy školy. Záměrem dílčího cíle je porovnat výskyt rizikového chování v závislosti na socio-kulturním zázemí žáků a dalších proměnných (věk, pohlaví, rodinná situace apod.). Ve výzkumné otázce zjišťuji, zda se žáci 8. a 9. tříd základních škol v Praze 5 setkali s rizikovým chováním na své škole (záškoláctví, šikana, extrémní projevy agrese, rasismus a xenofobie, závislostní chování).

Pro svůj výzkum jsem si stanovila 2 hypotézy:

H1: Rizikové chování u chlapců je častější než rizikové chování u dívek 8. a 9. tříd základních škol v Praze 5.

H₀: V rizikovém chování žáků nejsou významné rozdíly mezi pohlavími.

H_a: V rizikovém chování žáků je významná závislost mezi pohlavími.

Předpokládám, že chlapci budou mít častější zkušenost s rizikovým chováním, především se závislostním chováním, šikanou a záškoláctvím. Dívky považují při projevech rizikového chování za umírněnější.

H2: U dětí z neúplných rodin se častěji projeví rizikové chování než u dětí z rodin úplných.

H₀: V rizikovém chování nejsou významné rozdíly mezi dětmi z úplných a neúplných rodin.

H_a: V rizikovém chování je významná závislost mezi dětmi z úplných a neúplných rodin.

Předpokládám, že z důvodu neúplného rodinného zázemí a problémů s tímto spjatých jsou tyto děti více náchylné k rizikovému chování než děti z rodin úplných.

3.2 Metodologie

Analýzu a zpracování získaných dat jsem provedla za pomoci explorační techniky (dotazníku), který spadá pod kvantitativní design. Hlavní předností dotazníkové metody je získání velkého počtu odpovědí v relativně krátkém čase.

3.2.1 Explorační technika – dotazník

Dotazník, jak uvádí Harantová (2014), je nejznámější metodou kvantitativního výzkumu. Díky němu lze snadno a rychle zjistit názory respondentů na řešený problém. Může být tvořen otázkami otevřenými, uzavřenými nebo polootevřenými. Dotazník lze uskutečnit skrze klasickou papírovou podobu, ale v současnosti je hojně využívána i online forma. Pro jeho zpracování v online podobě existuje mnoho webových stránek (např. www.survio.cz, www.vyplnto.cz, www.click4survey.cz, www.quanda.cz apod.), které dotazník, na základě vložených otázek, vytvoří, vyhodnotí a zpracuje do grafů. Já jsem pro svůj sběr dat využila stránku www.vyplnto.cz, kterou mohu doporučit i ostatním výzkumníkům. Kozel (2006) uvádí, že existují 2 přístupy k tvorbě dotazníků –

sociologický a ekonomický přístup. Sociologický přístup má za cíl nejvíce návazností a oblastí. Tento typ dotazníků je velice obsáhlý a proto nevhodný. Ekonomický přístup je založen na jasné formulaci a stručné podobě. Tento typ dotazníku bývá srozumitelný a zároveň zachovává základní pravidla slušnosti. Dotazník, stejně jako jiné prostředky získávání dat, by měl splňovat požadavky kladené na dobré měření. Jedná se zejména o validitu, praktičnost a reliabilitu.

Validita (platnost) dotazníku zjišťuje, co je reálným výzkumným záměrem šetření. Reliabilita (spolehlivost) dotazníku zachycuje spolehlivě a přesně zkoumané jevy. Je nutným předpokladem dobré validity dotazníku, ale sama o sobě ji nezaručuje (Chráska, 2016).

Dotazník je jakýmsi standardizovaným souborem otázek, které jsou předem připraveny na určitém formuláři. Zmiňuje se též o tom, že je vhodné, aby bylo v úvodu napsáno krátké vysvětlení, proč respondent dotazník vyplňuje, nebo že bude zachována anonymita respondenta. V případě, že by dotazník nebyl anonymní, je nutné mít informovaný souhlas respondenta. Dotazník má své zásady např. měl by obsahovat identifikační znaky respondentů (např. věk, pohlaví, bydliště), formulace otázek by měla být jednoznačná a výstižná, měl by být pro respondenty přitažlivý, aby měli chuť jej vyplnit, je žádoucí, aby dotazník zahrnoval celou šíři problematiky, aby se nemusela provádět další došetřování apod. (Kutnohorská, 2009).

3.2.2 Popis výběrového souboru

Výzkum jsem uskutečnila na žácích 8. a 9. tříd 2. stupně základních škol v Praze 5. V městské části Praha 5 se nachází 13 základních škol, z nichž 2 nemají 2. stupeň. Při sestavování výzkumného vzorku jsem si vybrala metodu záměrného výběru.

Informace o výskytu rizikového chování jsem chtěla získat i z výročních zpráv základních škol z období 2 uplynulých let, ale následovalo zklamání. Školy neuvádí konkrétní výčty ani procenta rizikových jevů, téma buď nepopisují vůbec, nebo jen velmi povrchově. To byl další impuls k tomu se do této problematiky ponořit.

Gavora (2010) hovoří o tom, že se záměrný výběr uskutečňuje, pokud nelze zvolit náhodný výběr. Základ tvoří relevantní znaky, tzv. společné znaky zkoumaného souboru, které jsou pro daný výzkum důležité. Miovský (2006) rozšiřuje Gavorův popis záměrného výběru o informaci, že tento účelový výběr představuje nejjednodušší variantu metody záměrného výběru. Je založený na tom, že vybíráme mezi účastníky splňující určité

kritérium, nebo soubor kritérií, které je vhodné.

Skupina respondentů je tvořena dívkami i chlapci navštěvující 8. nebo 9. třídu 2. stupně základní školy v Praze 5, to je mým hlavním kritériem výzkumu.

3.2.3 Popis procesu získávání dat

Jednotlivé respondenty a respondentky jsem osobně nekontaktovala. Napsala jsem průvodní e-mail, který jsem odeslala všem ředitelům a ředitelkám základních škol v Praze 5 mající 2. stupeň, v němž byl přiložen link na online dotazník.

V emailu jsem se představila a uvedla, k čemu dotazníky poslouží, že jsou anonymní, kolik času dotazník zabere, do kdy mají možnost ho vyplnit a v závěru svého textu jsem je požádala, zda by e-mail mohli předat třídním učitelům v požadovaných ročnících.

Limit pro vyplnění dotazníku byl 1 měsíc. Délka dotazníku byla cca 5 minut. Dotazník sestával z 16 hlavních otázek a 5 podotázek, které sloužily těm respondentům a respondentkám, kteří v předešlé otázce odpověděli „ANO“. V dotazníku byly otázky otevřené, uzavřené i polozavřené.

Pro získání a zpracování dat jsem využila stránku www.vyplnto.cz, která po ukončení procesu dotazování seskupí data do tabulky a následně vytvoří grafy.

Po prvním týdnu rozběhnutého dotazníkového šetření jsem nebyla příliš nadšená. Když jsem kontrolovala počet vyplněných dotazníků, cítila jsem se beznadějně. Do toho se „vynořila“ 2. vlna distančního vzdělávání, zapříčiněná nemocí Covid-19. Má beznaděj se stále více stupňovala.

Znovu jsem napsala prosebný e-mail všem ředitelům a ředitelkám o spolupráci. Vyjádřila jsem pochopení s nastalou situací, ale poukázala jsem též na to, že získaná data jim mohou být v budoucnu pro praxi poskytnuta.

Situace se mírně zlepšila. Ačkoli jsem nedostala „plný počet“ odpovědí ze všech tříd, tak každá škola, každá třída v nějakém zastoupení žáků dotazník vyplnila.

Nakonec jsem obdržela 230 odpovědí, které zvyšují validitu a reliabilitu mého výzkumu.

Jako zajímavost uvádím, že po vyhodnocení faktografických údajů, mi vyšel stejný počet odpovědí chlapců i dívek. Zaznamenala jsem též, že žáci 9. tříd mají o 2 odpovědi více než žáci tříd 8.

Anonymita dotazníku

V této problematice rizikového chování je nezbytné, aby byli respondenti přesvědčeni o absolutní anonymitě odpovědí. Již ve svém úvodu, před vyplněním dotazníku, jsem žáky i ředitele/ ředitelky základních škol ujistila o tom, že získaná data nebudou nijak použita proti nim.

Doufám, že díky této informaci respondenti a respondentky vyplňovaly odpovědi otevřeněji a pravdivěji. Naopak doufám, že anonymita nespádala k nezodpovědnému vyplnění odpovědí.

Samotný výzkum proběhl v rozmezí od 4. 10. 2020 do 4. 11. 2020.

3.2.4 Vyhodnocení získaných dat

1. – 3. otázka dotazníku se týkala pohlaví, školy a třídy, kterou respondent/ -ka navštěvuje. Všechny tyto odpovědi jsem ručně přenesla do tabulky pro větší přehlednost.

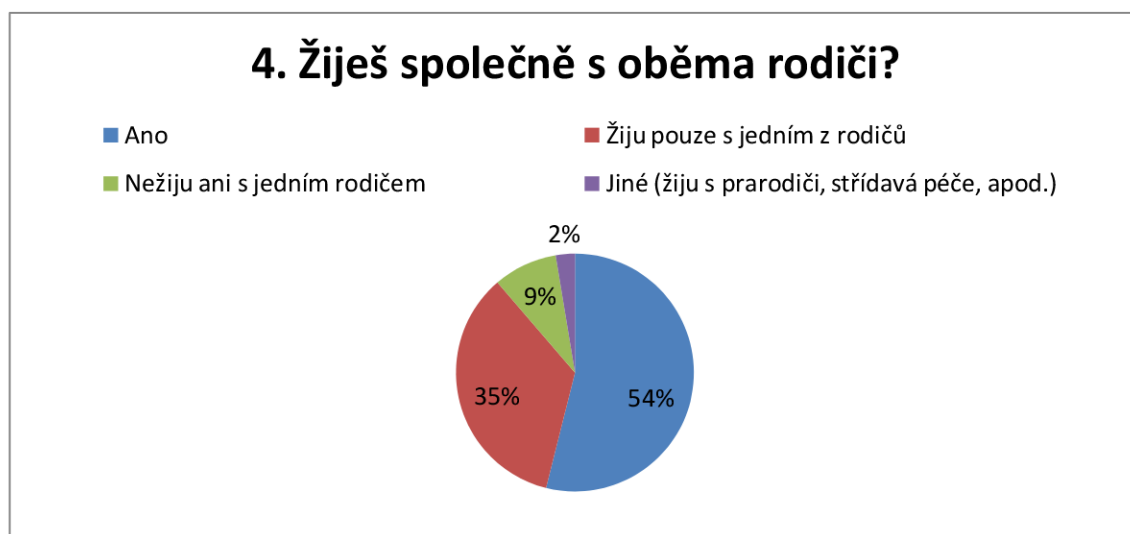
Název školy	CELKEM	Z toho:	Chlapec	Dívka	8. třída	9. třída
Škola č. 1	14	X	7	7	6	8
Škola č. 2	31		18	13	11	20
Škola č. 3	28		22	6	19	9
Škola č. 4	25		10	15	10	15
Škola č. 5	30		12	18	23	7
Škola č. 6	18		9	9	2	16
Škola č. 7	ZŠ nemá 2. stupeň					
Škola č. 8	24	X	20	4	16	8
Škola č. 9	23		6	17	10	13
Škola č. 10	12		5	7	2	10
Škola č. 11	10		3	7	5	5
Škola č. 12	15		3	12	10	5
Škola č. 13	ZŠ nemá 2. stupeň					
	230	Z toho:	115	115	114	116

Tabulka č. 1: faktografické údaje o respondentech

Zdroj: vlastní

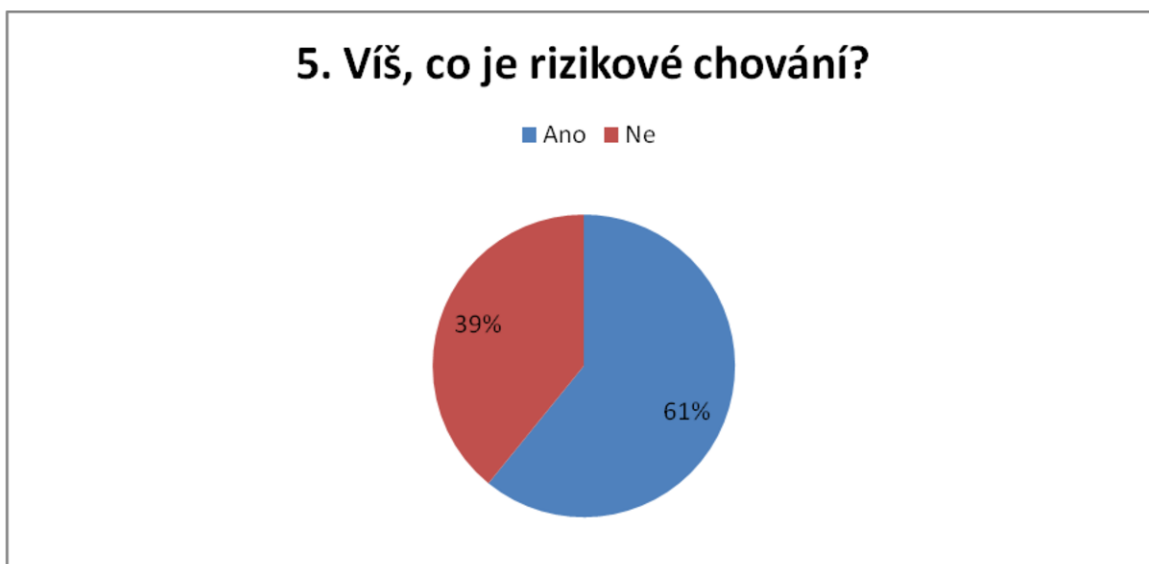
Níže uvádím slovní i grafické vyjádření odpovědí respondentů a respondentek na dané otázky, potvrzení či vyvrácení hypotéz, tabulku s jednotlivými odpověďmi

respondentů a respondentek týkající se rizikového chování, tabulku umístění škol v Praze 5 a vytvořený preventivní program na téma, které z dotazníků a celého mého výzkumu vyšlo jako nejpalčivější.



Zdroj: vlastní

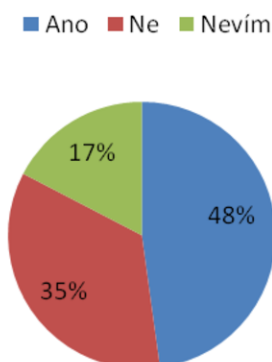
Na tuto otázku odpovědělo z 230 respondentů 124 ano, což činí 54%. 80 respondentů odpovědělo, že žije pouze s jedním rodičem (35%), 20 respondentů odpovědělo, že nežije ani s jedním z rodičů (9%) a zbývajících 6 respondentů uvedlo možnost jiné (2%).



Zdroj: vlastní

Z 230 respondentů odpovědělo 140 ano (61%) a 90 respondentů ne (39%).

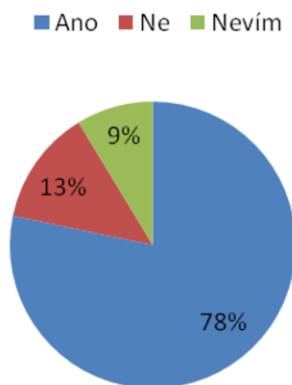
6. Víš, na koho se obrátit v případě rizikového chování na škole?



Zdroj: vlastní

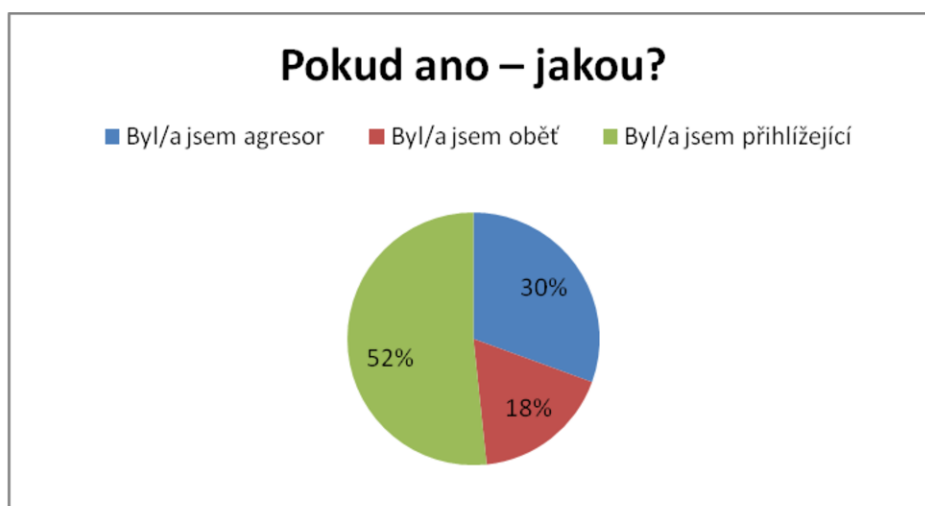
Z vyplněných dotazníků vyplývá, že 110 respondentů z 230 odpovědělo ano, že ví, na koho se ve škole, v případě rizikového chování, obrátit. 80 dotazovaný odpovědělo, že ne (35%) a zbylých 40 odpovídajících zvolilo možnost, že neví (17%).

7. Máš zkušenost se šikanou a extrémně agresivním chováním?



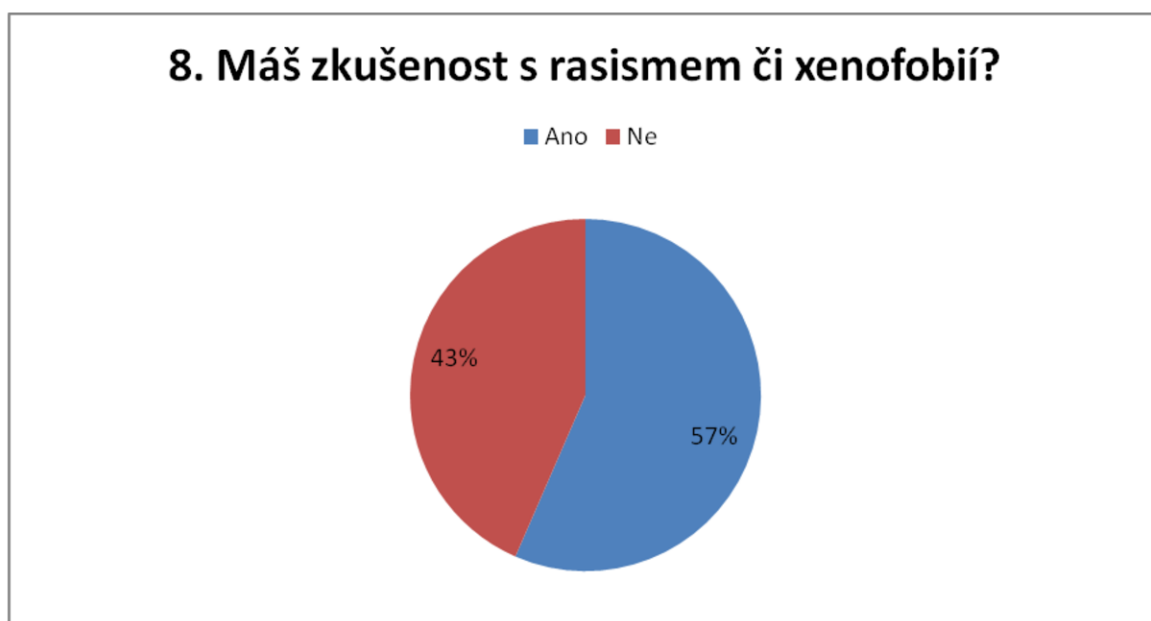
Zdroj: vlastní

Na tuto otázku odpovědělo všech 230 respondentů. Překvapujícím výsledkem je, že 180 z nich odpovědělo ano (78%). Pouhých 30 respondentů (13%) odpovědělo, že ne a 20 odpovědělo, že neví. Některé formy šikany jsou mnohdy skryté. Jak uvádí Janošová (2016) ve své knize *Psychologie školní šikany*, tak například silná potřeba blízkého přátelství může být základnou pro skryté formy šikany, které na venek nepůsobí nijak drasticky nebo nápadně.



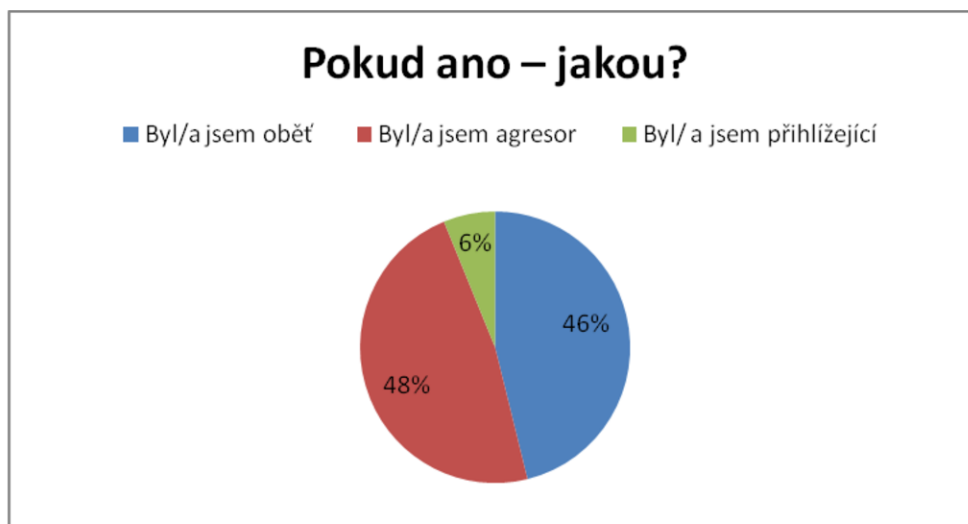
Zdroj: vlastní

Tato podotázka se týkala všech těch, kteří v otázce č. 7 zvolili možnost ano. Odpovídalo 180 respondentů a respondentek. Z tohoto celkového počtu 55 odpovědělo, že byli agresor (30%), 32 odpovědělo, že byli oběť (18%) a zbylých 93 dotazovaných vybralo možnost přihlížejícího.



Zdroj: vlastní

8. otázka se týkala dalšího projevu rizikového chování – rasismu a xenofobie. Z 230 respondentů odpovědělo 130 ano (57%) a 100 vybralo možnost ne (43%).



Zdroj: vlastní

Tato podotázka se týkala 130 respondentů a respondentek, kteří v předešlé otázce zvolili možnost ano. Možnost oběti vyplnilo 60 dotazovaných (46%), pouze 8 respondentů vyplnilo, že byli přihlížejícím (6%) a zbylých 62 se uchýlilo k možnosti, že byli agresorem (48%).

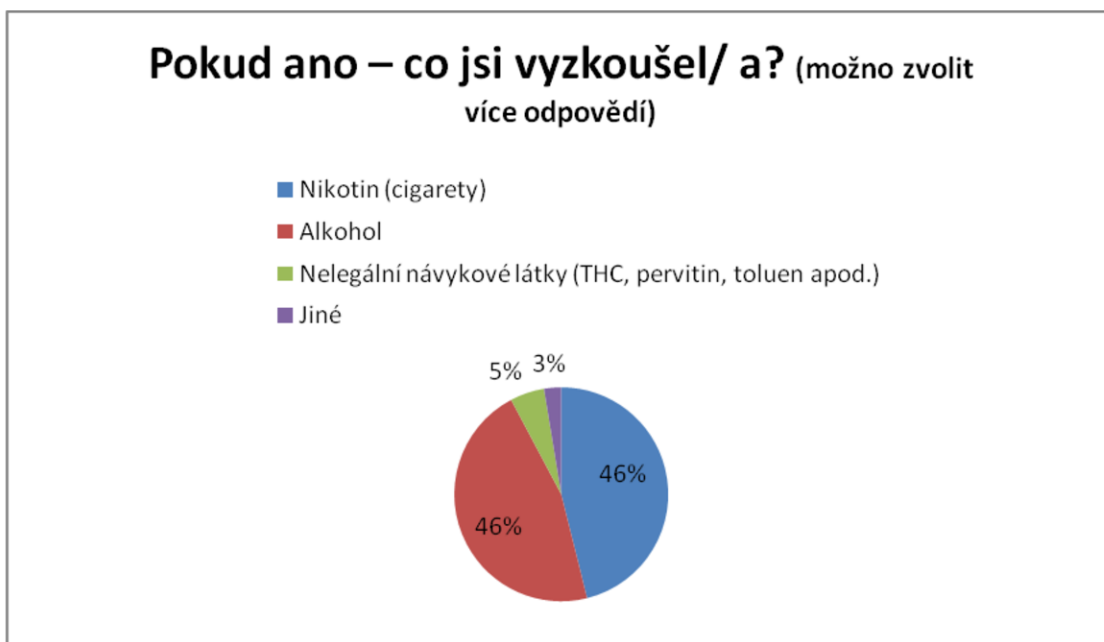


Zdroj: vlastní

9. otázka se týkala závislostního chování. Z grafu je zřejmé, že 77% respondentů odpovědělo ano, že mají se závislostním chováním zkušenost, z celkového počtu respondentů 230 to je 178. Zbylých 52 odpovědělo, že zkušenost s tímto rizikovým chováním nemají (23%).

Helus (2004) uvádí, že období pubescence je plné jak psychických, tak fyzických změn. Jedinec se zabývá vlastním tělem, sebeuvědoměním, vztahem k opačnému pohlaví, postavením ve vrstevnické skupině a proměnami vztahu vůči vlastním rodičům. Pokud tyto úkoly nebyly jedincem adekvátně zvládnuty, hrozí nebezpečí toho, že se problémy a dramata puberty vyostří a nabudou nebezpečnějších podob. Na základě toho můžeme

řící, že v období konce puberty a začátku adolescence dochází k největšímu ohrožení vývoje i rozvoje osobnosti a jedinec díky neschopnosti na tyto změny reagovat utíká do nejrůznějších závislostí, ke kriminalitě, promiskuitě apod.



Zdroj: vlastní

Podotázka se týkala respondentů, kteří v předešlé otázce odpověděli ano. U této podotázky mohli dotazovaní volit více možností. 178 respondentů odpovědělo, že vyzkoušelo cigarety (46%) a stejný počet respondentů a respondentek odpovědělo i u možnosti s alkoholem. 20 respondentů odpovědělo, že vyzkoušelo nelegální návykové látky (např. THC, pervitin, toluen apod.), což tvoří 5% z grafu. 10 respondentů a respondentek odpovědělo, že vyzkoušelo jiné návykové látky například extázi a jiné taneční drogy „GAMA, DAMA“ aj.



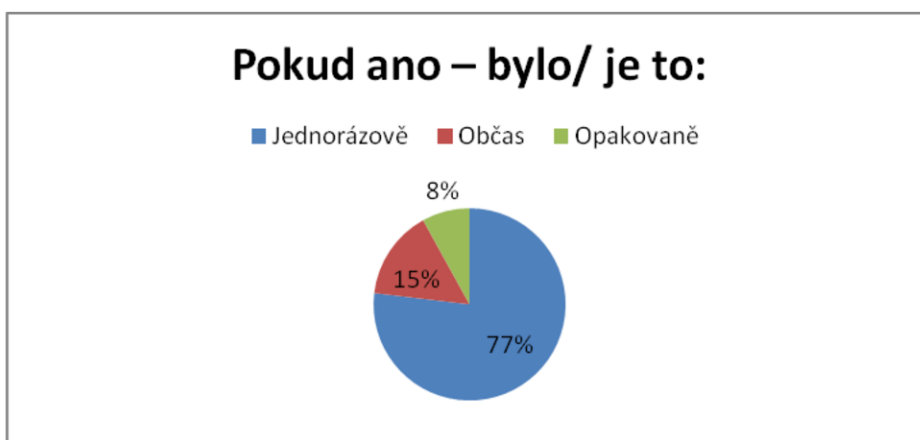
Zdroj: vlastní

Na otázku, zda respondenti užívají nějakou látku pravidelně, bylo 66krát odpovězeno, že ano (37%) a 112krát, že ne (63%). Sobotková ve své publikaci *Rizikové a antisociální chování v adolescenci* uvádí, že „užívání návykových látek má také vliv na agresivitu. Riziko násilného či antisociálního jednání roste tehdy, pokud je jedinec pod vlivem návykových látek, ale i tehdy, pokud trpí abstinenčními příznaky. Osoby pod vlivem návykových látek jsou vnímavější, citlivější vůči agresivním podnětům i vůči frustraci.“ (Sobotková, 2014, s. 90).



Zdroj: vlastní

11. otázka se týká další formy rizikového chování - záškoláctví. Z 230 odpovídajících 199 respondentů a respondentek označilo možnost ano (87%), zbytek odpověděl ne. Martínek (2015) uvádí, že záškoláctví je v současné době jedním z nejvýznamnějších problémů základních i středních škol. Právě tato forma rizikového chování a vysoká absence má za následek nedokončování všech devíti ročníků ZŠ. Záškoláctví může být impulzivního charakteru, ale i plánované.

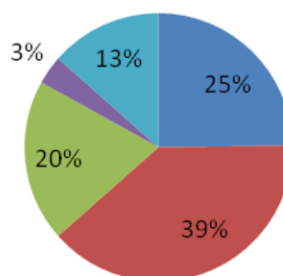


Zdroj: vlastní

Podotázka byla pro ty odpovídající, kteří v předchozí otázce zvolili možnost ano. Na otázku odpovídalo 199 respondentů. Z grafu je patrné, že většina žáků (153) byla za školou minimálně jednorázově. 30 respondentů odpovědělo, že za školu chodí občas (15%), zbytek dotazovaných (16) se uchýlil k možnosti opakovaného chodění za školu.

12. Co Tě vedlo k tomu, že do školy nepůjdeš?

- Nebylo mi dobře
- Nestihl/a jsem se naučit na těžký test
- Venku bylo krásně a chtěl/a jsem si užít pohodový den
- Ve škole se necítím dobře, nemám tam kamarády a učitelé si na mě zasedli
- Za školu nechodím



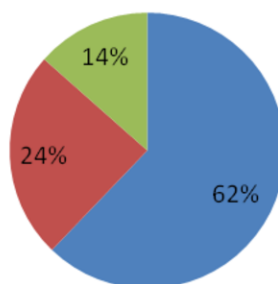
Zdroj: vlastní

Tato otázka měla plnit roli tzv. lživé otázky. Respondenti měli odpovědět na to, jaké byly důvody jejich záškoláctví. Martínek (2015) zmiňuje, že „příčiny záškoláctví se dají rozdělit zhruba do tří základních skupin: negativní vztah ke škole, vliv rodinného prostředí a trávení volného času a vliv party.“ (Martínek, 2015, str. 116).

Z grafu je patrné, že nejčastějším důvodem pro nepřítomnost žáka/žákyně ve škole je, že se nestihli naučit na těžký test. Tuto variantu zvolilo 89 dotazovaných (39%). Druhou nejčastější odpovědí bylo, že žákovi/žákyni nebylo dobře po zdravotní stránce, možnost vybralo 57 respondentů a respondentek (25%). Třetí nejčastější odpovědí bylo, že venku bylo krásné počasí, zvolilo 45 respondentů. Pouhých 8 odpovídajících uvedlo možnost, že se ve škole necítí dobře. Zbýlých 31 žáků odpovědělo, že za školu nechodí.

13. Jak řešíš omlouvání absence, když jdeš za školu?

■ Rodiče ■ Sám/sama ■ Za školu nechodím



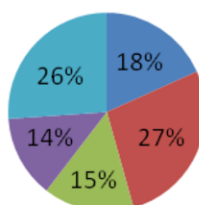
Zdroj: vlastní

Otázka se týká způsobů omlouvání. Na základní škole se předpokládá, že omluvenky zajišťují zákonní zástupci dítěte. Někdy však nastanou situace, kdy se dítě uchýlí k možnosti, že si absenci omluví samo. Vážím si těch respondentů, kteří se nebáli a uvedli i tuto možnost, bylo jich celkem 56 z 230. Převážná většina (143) uvedla, že absenci omlouvají rodiče. 31 respondentů se opět nenechalo „nachytat“ a uvedlo, že za školu nechodí.

Knotová (2014) ve své knize *Školní poradenství* zmiňuje, že je důležité, v rámci prevence, sledovat i zvýšenou omluvenou absenci, za kterou může být tzv. „skryté záškoláctví“. Jedná se o sérii po sobě následujících krátkodobých absencí žáka ve škole.

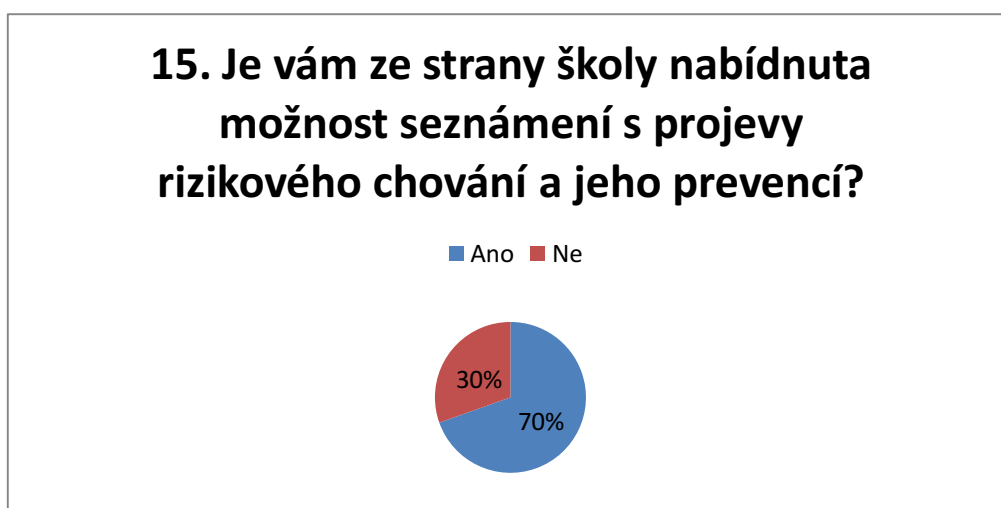
14. S kým jsi byl/a za školou? (V případě, že se to děje opakovaně - s kým chodíš za školu?)

■ Sám/sama
■ S kamarády, kteří nejsou ze školy
■ Se členem rodiny (rodič, sourozenec, sestřenice apod.)
■ Za školu nechodím
■ Se spolužáky



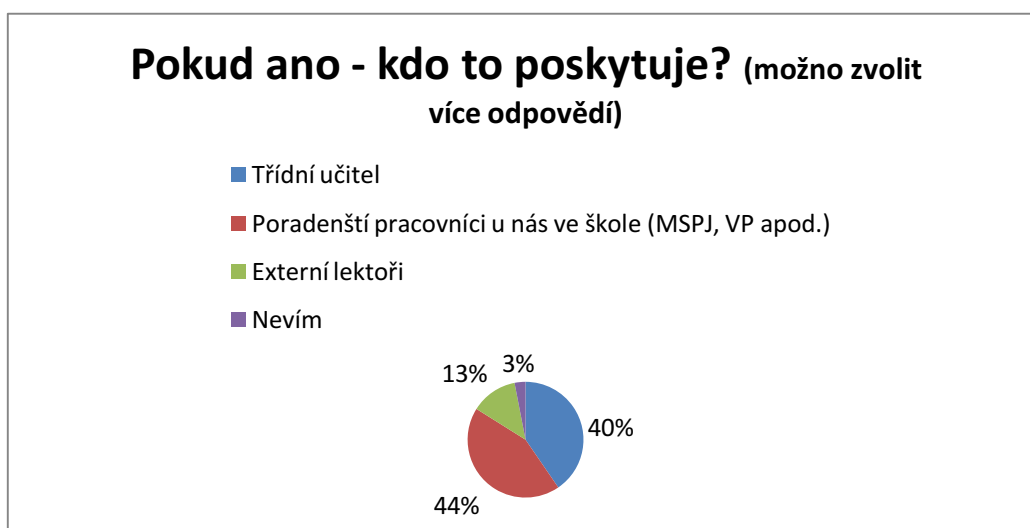
Zdroj: vlastní

Nejvíce respondentů 63 z 230 odpovědělo, že za školou byli s kamarády, kteří nejsou ze stejné školy (27%). 60 respondentů odpovědělo, že za školou byli se spolužákem. Třetí nejčastější odpovědí byla varianta, že za školu chodí respondent nebo respondentka sám/ sama. 34 žáků uvedlo, že za školou byli se členem rodiny (15%). 31 odpovědí spadala do kolonky „za školu nechodím“.



Zdroj: vlastní

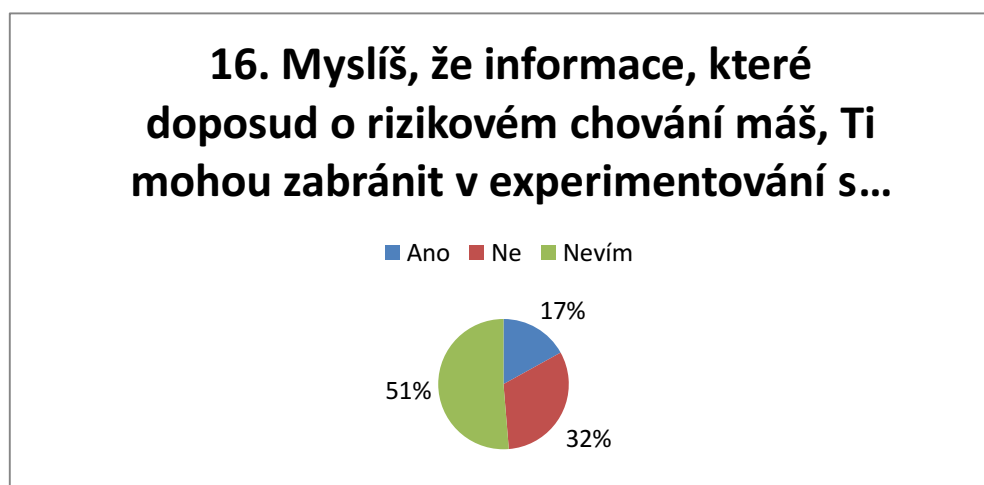
Tato otázka měla zmapovat situaci, zda je na školách prováděna osvěta v rámci rizikového chování a prevence. 160 respondentů uvedlo, že ano, 70 žáků odpovědělo, že ne. Z čehož vyplývá, že k zanedbání předání informací ze strany školy ve většině případů nedochází.



Zdroj: vlastní

Respondentům, kteří zvolili možnost ano (160), byla položena podotázka, kým je osvěta na škole prováděna. Mohli si zvolit z více variant. Nejčastější odpovědí byla

možnost, že osvěta je prováděna skrze poradenské pracovníky školy, tuto možnost vybralo 100 respondentů. 93 odpovědělo, že informace poskytuje třídní učitel, 30 externí lektori a zbylých 7, že neví.



Zdroj: vlastní

Poslední otázkou dotazníku bylo zjištění, jak moc dokážou stávající informace, které jedinec má/ zná o rizikovém chování ovlivnit jeho jednání a experimentování. Z 230 respondentů a respondentek odpovědělo 39, že ano. 73 odpovídajících zvolilo možnost, že informace, které doposud o problematice mají/ znají, nezabrání v jejich experimentování. 118 žáků odpovědělo, že neví (51%).

Ověřování hypotéz

Ukázka výpočtů je přiložena v přílohách. Obě hypotézy byly zpracovány stejným postupem.

H1: Rizikové chování u chlapců je častější než rizikové chování u dívek 8. a 9. tříd základních škol v Praze 5.

	Rizikové chování	Rizikové chování
Chlapci	83	32
Dívky	59	56
Σ	115	115

Hladina významnosti: $\alpha = 5\%$ (0,05)

Chí-kvadrát pro kvantil: 0,95 ($1 - \alpha = 1 - 0,05 = 0,95$)

Stupeň volnosti: 1

Kritická hodnota z tabulek: 3,84

Kritický obor: $x^2 > x^2_{0,95}$

Dosazeno: $10,6 > 3,84$

Pokud platí nerovnost výše, mohu zamítnout H_0 a přijmout H_a . V tomto případě 10,6 je větší než 3,84, takže zamítám H_0 .

H_a : V rizikovém chování žáků je významná závislost mezi pohlavími.

Předpokládám, že chlapci budou mít častější zkušenost s rizikovým chováním, především se závislostním chováním, šikanou a záškoláctvím. Dívky považuji při projevech rizikového chování za umírněnější.

Hypotéza č. 1 byla potvrzena.

H2: U dětí z neúplných rodin se častěji projeví rizikové chování než u dětí z rodin úplných.

	Úplná rodina	Neúplná rodina
Chlapci	55	28
Dívky	37	22
Σ	92	50

Hladina významnosti: $\alpha = 5\%$ (0,05)

Chí-kvadrát pro kvantil: 0,95 ($1 - \alpha = 1 - 0,05 = 0,95$)

Stupeň volnosti: 1

Kritická hodnota z tabulek: 3,84

Kritický obor: $x^2 > x^2_{0,95}$

Dosazeno: $0,19 > 3,84$

Pokud platí nerovnost výše, mohu zamítnout H_0 a přijmout H_a . V tomto případě 0,19 je menší než 3,84, takže zamítám H_a .

H_0 : V rizikovém chování nejsou významné rozdíly mezi dětmi z úplných a neúplných rodin.

Předpokládám, že z důvodu neúplného rodinného zázemí a problémů s tímto spjatých jsou tyto děti více náchylné k rizikovému chování než děti z rodin úplných.

Hypotéza č. 2 nebyla potvrzena.

Rizikového chování dle škol a odpovědí

Výsledné odpovědi v kolonkách rizikového chování byly převedeny do zlomků a následně upraveny na desetinná čísla. Po součtu celého řádku, tzn. po součtu všech kolonek jedné školy, vyšlo číslo, které následně sloužilo k porovnávání četnosti rizikového chování na každé základní škole v Praze 5. Názvy jednotlivých základních škol ve své práci neuvádím, abych zachovala maximální anonymitu škol i respondentů. Školy budou

označeny jako škola č. 1, škola č. 2, škola č. 3 apod. Konkrétní výsledky budou u mě k nahlédnutí na požádání.

Na tomto základě je vytvořena tabulka s umístěním škol v Praze 5 od nejhorší po nejlepší.

RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ					
Název školy	<i>Agresivní chování a šikana</i>	<i>Rasismus a xenofobie</i>	<i>Závislostní chování</i>	<i>Záškoláctví</i>	
Škola č. 1	ze 14 respondentů odpovědělo 11 ANO (0,785)	ze 14 respondentů odpovědělo 3 ANO (0,214)	ze 14 respondentů odpovědělo 10 ANO (0,714)	ze 14 respondentů odpovědělo 12 ANO (0,857)	2, 57
Škola č. 2	ze 31 respondentů odpovědělo 26 ANO (0,838)	ze 31 respondentů odpovědělo 5 ANO (0,161)	ze 31 respondentů odpovědělo 23 ANO (0,741)	ze 31 respondentů odpovědělo 29 ANO (0,935)	2, 675
Škola č. 3	ze 28 respondentů odpovědělo 17 ANO (0,607)	ze 28 respondentů odpovědělo 0 ANO	ze 28 respondentů odpovědělo 16 ANO (0,571)	ze 28 respondentů odpovědělo 21 ANO (0,75)	1, 928
Škola č. 4	ze 25 respondentů odpovědělo 24 ANO (0,96)	ze 25 respondentů odpovědělo 9 ANO (0,36)	ze 25 respondentů odpovědělo 25 ANO (1)	ze 25 respondentů odpovědělo 25 ANO (1)	3, 32
Škola č. 5	ze 30 respondentů odpovědělo 22 ANO (0,733)	ze 30 respondentů odpovědělo 2 ANO (0,066)	ze 30 respondentů odpovědělo 22 ANO (0,733)	ze 30 respondentů odpovědělo 27 ANO (0,9)	2, 432
Škola č. 6	ze 18 respondentů odpovědělo 16 ANO (0,888)	ze 18 respondentů odpovědělo 1 ANO (0,055)	ze 18 respondentů odpovědělo 15 ANO (0,833)	ze 18 respondentů odpovědělo 16 ANO (0,888)	2, 664
Škola č. 7	ze 24 respondentů odpovědělo 17 ANO (0,708)	ze 24 respondentů odpovědělo 1 ANO (0,041)	ze 24 respondentů odpovědělo 18 ANO (0,75)	ze 24 respondentů odpovědělo 21 ANO (0,875)	2, 374
Škola č. 8	ze 23 respondentů odpovědělo 19 ANO (0,826)	ze 23 respondentů odpovědělo 4 ANO (0,173)	ze 23 respondentů odpovědělo 20 ANO (0,869)	ze 23 respondentů odpovědělo 19 ANO (0,826)	2, 694
Škola č. 9	ze 12 respondentů odpovědělo 8 ANO (0,666)	ze 12 respondentů odpovědělo 2 ANO (0,166)	ze 12 respondentů odpovědělo 10 ANO (0,833)	ze 12 respondentů odpovědělo 10 ANO (0,833)	2, 498
Škola č. 10	z 10 respondentů odpovědělo 8 ANO (0,8)	z 10 respondentů odpovědělo 3 ANO (0,3)	z 10 respondentů odpovědělo 9 ANO (0,9)	z 10 respondentů odpovědělo 9 ANO (0,9)	2, 9
Škola č. 11	z 15 respondentů odpovědělo 12 ANO (0,8)	z 15 respondentů odpovědělo 0 ANO	z 15 respondentů odpovědělo 10 ANO (0,666)	z 15 respondentů odpovědělo 10 ANO (0,666)	2, 132

Zdroj: vlastní

Seřazení škol MČ Praha 5 dle získaných výsledků (od nejhorší)	
1.	Škola č. 4
2.	Škola č. 10
3.	Škola č. 8
4.	Škola č. 2
5.	Škola č. 6
6.	Škola č. 1
7.	Škola č. 9
8.	Škola č. 5
9.	Škola č. 7
10.	Škola č. 11
11.	Škola č. 3

Zdroj: vlastní

3.2.5 Preventivní program

Na základě získaných a vyhodnocených dat z dotazníků vyšlo jako nejčastější rizikové chování záškoláctví. Preventivní programy na toto téma nejsou časté z toho důvodu, že záškoláctví není snadno, v oblasti školního prostředí, definovatelné. Proto jsem se rozhodla pro vytvoření preventivního programu, který je aplikovatelný nejen do pedagogické praxe. Preventivní program je vhodný pro všechny ročníky 2. stupně základní školy.

„Stop záškoláctví!“



Název preventivního programu napíše na tabuli. To slouží k prvotnímu upoutání pozornosti žáků na téma prevence. Žáci si po celou dobu trvání preventivního programu vštěpují základní motto.

Cílová skupina: žáci 2. stupně základní školy

Čas: 2 x 45 minut


Materiál: papíry, tabule, flipchart, psací potřeby, fixy

Cíl:


- žák porozumí, že chození za školu je nevhodné a pro něj nevýhodné
- žák se dokáže orientovat ve svých potřebách
- žák ví, že záškoláctví lze čelit a jakým způsobem

Ladění (5 minut)	<p>Slouží k prvotnímu navázání kontaktu, nastavení pravidel, ukotvení, informování o průběhu programu prevence. S žáky se přivítám postavením v kruhu, čekám, až se všichni zklidní, navážu oční kontakt, představím se, nastavím základní komunikační pravidla:</p> <p><i>„Žáci, co je důležité dodržovat v takhle velkém počtu lidí, když si chceme povídat?“ Žáci odpovídají.</i></p> <p><i>„A co není dobré dělat, když někdo řekne svůj názor nebo myšlenku?“</i></p> <p>Vymyslíme si „trest“, který budete plnit, pokud domluvená pravidla nebudete dodržovat. V případě, že vás upozorním 3x za nedodržení pravidel, dostanete individuální práci mimo</p>
----------------------------	---

	kolektiv, v jiné třídě.
<p>Motivace (10-15 minut)</p>	<p>Slouží k namotivování žáků k tématu prevence, ke zvědomění důležitosti tématu, k čestnosti v plnění školní docházky aj.</p> <p><i>„Podívejme se na téma Stop záškoláctví!. O čem si asi dnes tady můžeme povídat? Co se skrývá pod tímto nadpisem? Proč je pro nás dobré si o tomto tématu popovídat? K čemu nám to může být užitečné?,...“</i></p> <p><i>„Já si myslím, že záškoláctví je mezi žáky častým jevem. Kývnou hlavou ti, kteří se se záškoláctvím už setkali. Šlo o osobní zkušenost, nebo šlo pouze o přihlížení?“</i></p> <p><i>„Teď jsme si tady dokázali, že záškoláctví je opravdu častým jevem a je důležité, abychom věděli, jak se tomuto chování bránit, co v té situaci dělat.“</i></p>
<p>Technika (20-25 minut) (+ rozbor a rámování)</p>	<p>Kreslení pocitů</p> <p>Slouží k naladění žáků na pojmenování emocí, pocitů, k navození atmosféry, kdy si o emocích a pocitech povídáme.</p> <p><i>„Vaším prvním úkolem nyní bude – zavřete oči a vraťte se do situace, kdy jste nechtěli jít do školy (nebo kdy jste si s touto myšlenkou pohrávali), případně kdy vám o tom řekl někdo ze spolužáků. Zajímá mě, jak jste se cítili uvnitř (ukazují na svůj hrudník), jaké jsou pocity tady uvnitř, jak to tam uvnitř vypadá?“</i></p> <p><i>„Budete mít za úkol tento pocit nakreslit, jakkoliv, každý sám za sebe.“</i></p> <p>V průběhu kreslení zadám: <i>„Promýšlejte si také v hlavě, jak byste ten pocit, který máte, když o záškoláctví přemýšlíte,</i></p>

	<p><i>nazvali, pojmenovali, jak se ten pocit jmenuje?“</i></p> <p>Následuje reflexe v kruhu, každý žák dostane prostor pro vyjádření.</p> <p><i>„Jsou to příjemné pocity? Nejsou, že. Pocity si uložte pod židle a přesuneme se dál.“</i></p>
<p>Technika (10-15 minut) (+ rozbor a rámování)</p>	<p>Sepisování situací</p> <p>Slouží k ventilaci nejčastějších důvodů chození za školu ze strany žáků.</p> <p><i>„Vaším úkolem teď bude už napsat nejčastější situace, kdy/proč se žáci rozhodnou nejit do školy. Jaké jsou nejčastější důvody? Co si asi tak říkají? Pracujte ve dvojicích.“</i></p> <p>Lístičky si vyberu, přečtu, pro případné upozornění třídního učitele na opakující se situace si je nechám pro možné následné využití.</p>
<p>Technika (10-15 minut) (+ rozbor a rámování)</p>	<p>Postupová mapa</p> <p>Slouží k sjednocení postupu vymezování se proti záškoláctví.</p> <p>Stojím u tabule a napíši:</p> 

	<p>Aktivita 1:</p> <p><i>„Prosím vás, poradte mi tedy, proč je důležité nezameškat vyučovací hodiny?“</i></p> <p>Ukazuji na nápis, tím fixuji děti na tabuli. Nejčastěji, jako první odpověď, zazní ze strany žáků věta: <i>„Protože z toho budu mít problémy.“</i></p> <p><i>„Ano, tohle je hodně důležité sdělení“.</i> Zapiši ho na tabuli. <i>„Jaké konkrétní problémy mi záškoláctví může přinést?“</i></p> <p>Zeptám se na další reakce, které jsou různé. Uvědomím žáky o tom, že oni jsou primárně ti, kteří jsou zodpovědní za své chování a jednání. Potom se zeptám na to, jaké následky by z toho mohli mít? Dále bych žákům položila otázku, zda by nešli do školy opakovaně, když by viděli, že jim to poprvé vyšlo bez problémů apod.</p> <p>Poučila bych žáky o tom, že v případě neomluvených hodin má škola povinnost kontaktovat OSPOD („sociálku“) a v případě neomluvených hodin v počtu nad 72 je kontaktována i Policie České republiky.</p> <p>Aktivita 2:</p> <p><i>„Představte si, že se momentálně nejedná o vás, ale o vašeho spolužáka nebo dobrého kamaráda. Co byste mu řekli, když by vám sdělil, že se zítra do školy nechystá?“</i></p> <p>A piši na tabuli:</p>
--	--



Když si můj kamarád pohrává s myšlenkou nejít do
školy...
...měl/a bych mu odpovědět:

„Žáci, teď zkusíme doplnit další reakce na toto polemizování o záškoláctví. Nyní si představte sami sebe v roli rebelanta. Myslíte, že by Vaše chování mohlo někomu ublížit? Myslíte, že je tento způsob vhodný při řešení problémů? Jaké nejhorší následky by mohly nastat? Jak byste se cítili v případě, že byste způsobili problémy i rodičům?“

Žáci vymýšlejí možnosti reakcí a já je motivuji k co nejvíce variantám:

- Nejít do školy není správné, vždyť to může kdykoli prasknout.
- Nikdy nejsi sám/sama na své problémy, ve škole Tě vždy podrží/me.
- Taky jsem nad tím nejít do školy uvažoval/a, ale usoudil/a jsem, že to není správné.
- Co když Ti to rodiče neomluví, jak to potom budeš řešit? Vždyť nejsi plnoletý/á apod.

„Výborně, vidím, že jste velice uvědoměli. Jistě byste našli ještě nespočet dalších odpovědí, které by se daly použít. Jste fakt úžasní.“

V této chvíli žákům vysvětlím, jak je vliv vrstevníků v tomto věku důležitý.

	<p><i>„Každý může občas pocítit silnou potřebu zůstat doma, ať už z jakéhokoli důvodu- přiblížím se dětem tím, že poukážu i na sebe, že i já občas tyto pocity zažívám a je to normální – ale nesmíme něčí dobré vůle (nejčastěji rodičů) zneužívat. Potom by se mohlo stát, že bude mezi vámi a školou, nebo mezi vámi a kamarádem, nebo mezi vámi a rodičem narušená důvěra.“</i></p> <p>Podívám se na výrazy v obličejích všech zúčastněných. Případně se zeptám na nejasnosti.</p> <p>Aktivita 3:</p> <p><i>„V případě, že byste šli za školu, ale uvědomili jste si, že toho litujete, komu z dospělých osob byste se s tím svěřili? Rodičům nebo někomu z učitelů či poradenských pracovníků školy? Může vám dospělý pomoci s vyřešením tohoto problému?“</i></p> <p>Zeptám se žáků, zda mají znalost o tom, kdo ve škole pracuje na pozici metodika prevence, výchovného poradce, sociálního pedagoga a školního psychologa.</p>
<p>Technika (15-20 minut)</p>	<p>Situační scénka</p> <p>Aktivita programu slouží k praktickému nácviku. Žáci se rozdělí do menších skupinek. Role jsou libovolné (mohou rotovat) – rodič a dítě, učitel a žák, spolužáci mezi sebou. Dostanou zadání, které zní: „Za školou“.</p> <p><i>„Teď budete mít příležitost, v různých rolích, si vyzkoušet jak byste v takové situaci reagovali. Já budu mezi vámi chodit, občas se do nějaké scénky přidám, budu v pozici „záškodníka“.“</i></p>

	<p>Budu si pečlivě všímat reakce žáků. Fantazii se meze nekladou, nebuďte však vulgární. „<i>Budte ke spolužákům i ke mně slušní.</i>“</p> <p>Po skončení aktivity se žáci přesunou zpět na svá místa. Snažím se, aby si pro sebe odpověděli na následující otázky:</p> <ul style="list-style-type: none">- Jak se ve své roli cítil/a?- Jaké jsi měl/a pocity z toho, když jste inscenovali tuto scénku?- Přineslo Ti to něco nového?
<p>Technika (10 minut)</p>	<p>Po mé pravé ruce...</p> <p>Slouží k akcentaci pozitivního chování v mezilidských vztazích.</p> <p>„<i>Na závěr jsem si pro vás připravila hru.</i>“</p> <p>„<i>Co je opakem záškoláctví? Jít do školy. A co je jedním z mnoha důvodů, proč do té školy jít? Přece dobré vztahy ve třídě. Pojďme náš společný čas ukončit něčím pohodovým, něčím, co nám třeba vykouzlí úsměv na tváři.</i>“</p> <p><i>Pravidla hry jsou taková, že kdo má po pravé ruce volno, řekne – po mé pravé ruce je volné místo a já si přeji, aby si sem sedl/a... vysloví jméno kohokoli a zdůvodní proč:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Protože se mi na tobě líbí ...- Protože si Tě vážím za...- Protože Tě chci pochválit, protože ... <p><i>Jak se vám aktivita líbila? Jak se cítíte v této chvíli?</i>“</p> <p>V pár minutách se zeptám všech, kteří chtějí odpovědět.</p>

Evaluace (5 minut)	Žáci dokážou zformulovat věty, otázky a odpovědi (návazné na cíle metodiky): <ul style="list-style-type: none">- Mám znalost o tom (vím), že chodit za školu je pro mě riziko.- Mám znalost o tom (vím), že když mám jakýkoli problém, nejsem na to sám/sama.- Dovedu (umím) si najít pozitiva na tom, proč jít do školy.
Riziko	Je třeba korigovat, aby třída zůstávala v horizontální poloze hranic primární prevence a neupadala neadekvátně do individuálních pocitů.

Zdroj: vlastní

4 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se věnovala tématu rizikové chování u žáků 8. a 9. tříd 2. stupně základních škol (v Praze 5).

Nejprve jsem čtenáře seznámila s problematikou rizikového chování obecně: s terminologií a s rozdělením rizikového chování vycházející z dokumentů MŠMT České republiky. Poté jsem navázala na podkapitulu nesoucí název školní prostředí, ve které jsem svou pozornost věnovala školnímu, třídnímu klimatu a atmosféře. Podrobněji jsem rozebrala období dospívání, které hraje v oblasti rizikového chování na základních školách nemalou roli. Konkrétněji jsem se zaměřila na oblasti (psychickou, emoční, sociální atd.), které období dospívání charakterizují. Následně jsem přešla k tématu prevence, kde jsem popsala její jednotlivé typy. V rámci této podkapitoly jsem se věnovala školním preventivním programům, tomu, kdo je zpracovává, tj. školní metodik prevence, kdo se na jeho tvorbě ještě podílí, jaké náležitosti by měl splňovat, nebo jak často se vyhodnocuje. Část textu jsem věnovala školnímu poradenskému pracovišti celkově, ale i nové pozici školního sociálního pedagoga a legislativě s ním spojenou.

V praktické části diplomové práce je popsána metodika sběru dat a vyhodnocení výsledků. Cílem mé práce bylo zjistit aktuální výskyt rizikového chování u žáků 8. a 9. tříd na 2. stupni základních škol v Praze 5 a vyvodit doporučení. Výsledky sběru dat, které jsem získala na základě online dotazníkového šetření, jsou graficky znázorněny a mnou okomentovány. Dále jsem získaná data využila k sestavení tabulek. První tabulka se týká nejčastějších projevů rizikového chování na základních školách v Praze 5 a po dílčím vyhodnocení tohoto přehledu jsem jednotlivé školy seřadila do tabulky podle výčtu rizikového chování od nejhorší po nejlepší. Jména škol jsou anonymní. Na základě získaných odpovědí respondentů a těchto přehledů jsem dále zjistila, které rizikové chování je na školách nejčastější, a kterému je zároveň v rámci preventivních programů věnována nejmenší pozornost. Praktickou část jsem ukončila mnou vytvořeným preventivním programem na téma záškoláctví. Cíl byl naplněn. Hypotézy, které jsem si na začátku svého výzkumu stanovila, jsem pak na základě statistických výpočtů ověřila. První hypotéza byla potvrzena - chlapci jsou rizikovým chováním častěji ohroženi než dívky. Druhá hypotéza nebyla potvrzena. Zjištění vztahující k druhé hypotéze, tzn. zda je žák z úplné či neúplné rodiny více ohrožen rizikovým chováním, bylo pro mě překvapující. Zde jsem předpokládala, že rodinné zázemí žáka bude poměrně rozhodující faktor k páčání rizikového chování.

Z celkového dotazníkového šetření vyplývá, že nejčastějším a nejaktuálnějším problémem na základních školách je záškoláctví v různých podobách (podporované, skryté, impulzivní, plánované apod.). Za překvapivý výsledek tohoto výzkumu považuji fakt, že právě tento projev rizikového chování není na školách příliš ošetřen.

V současnosti je problematika rizikového chování velmi aktuální a výskyt rizikových faktorů je značně rozsáhlý, proto má prevence patologických jevů velký význam pro budoucnost celé naší společnosti. Aby byla prevence efektivní, je potřeba s ní začít již od nejútlejšího věku dítěte. Rodina dítěte by měla poskytnout všeobecnou informační základnu o rizikovém, patologickém chování, škola by tuto základnu měla dále postupně rozšiřovat. Čím dříve začne dítě s preventivními programy, tím větší šance je zabránit mu v páchání rizikového, patologického chování. Nejzákladnější a nejdůležitější formou prevence je síla sociálního učení, které je založeno na osobním vzoru, který dítě přebírá.

Je nezbytné, aby se jedinec k informacím o rizicích dostával i přes jiné zdroje, skupiny a komunikační kanály, než jen přes rodinu a školu.

Doporučovala bych, ale dle mého názoru to není v praxi reálně uskutečnitelné, aby se orgány sociálně-právní ochrany dětí více zabývaly samotnou primární prevencí a aby nefungovaly jen v případech, kdy už k nějakému rizikovému, patologickému chování došlo.

Myslím si, že není možné ovlivnit všechny jedince ohrožené rizikovým chováním a pomoci jim, ale i kdyby prevence zapůsobila jen na pár z nich, nebyla by zbytečná.

5 Seznam použité literatury:

BAKOŠOVÁ, Zlatica, a kol. *Sociálna pedagogika prestredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémie a pedagogické a kulturné akadémie*. Bratislava: SPN Mladé letá, 2005. 168 s. ISBN 80-10-00485-5.

BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal, ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN, c2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

BENDL, Stanislav. *Základy sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-881-3.

BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0599-1.

BULISOVÁ, Karolína. *Dívek s anorexií stále přibývá. K podvýživě se podněcují na internetu* [online]. 2019 [cit. 2020-11-05]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/anorexie-poruchy-prijmu-potravy-nemoc-socialni-site-instagram.A190802_114404_domaci_karb

Certifikování poskytovatelé primární prevence. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. [cit. 2020-12-11]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/modules/catalog//index.php?h=product&id_catalog=15&search%5Bproduct_name%5D=&attributeData%5B40%5D=&attributeData%5B29%5D%5B0%5D=52&filter=filtruj&page=1

CIKLOVÁ, Kateřina. *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. 2. vydání. Ostrava: EconomPress, 2016. ISBN 978-80-905065-9-6.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál 2007. 656s. ISBN 978- 80-7367-273-7.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČENĚK, Jiří, Josef SMOLÍK a Zdeňka VYKOUKALOVÁ. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5414-7.

ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. ISBN 80-902614-1-8.

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3071-7.

ČERVENÁKOVÁ, Andrea, Jaroslava FIGELOVÁ a Milena NOVÁKOVÁ. *Metodika pro školní sociální pedagogy*. Ostrava, 2019.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada, 2008. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Přeložil Jiří ŠIMEK. Praha: Portál, c2015. ISBN 978-80-262-0786-3.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5046-0.

GAVORA, Peter. *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika*. Bratislava: Práca, 1999.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GEISLEROVÁ, Eli. *Mít přehled: průvodce informačními a poradenskými službami pro mládež v ČR*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-02-8.

GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář, 2000, s. 265. ISBN 80-86226-07-7.

GERŠICOVÁ, Zuzana. (2013). *Sociálna klíma triedy v edukačnej teórii a praxi*. Brno: Tribun EU. Librix.eu.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

HARANTOVÁ, Lenka. *Vnímání sociální reklamy vysokoškolskými studenty*. Zlín: VerBuM, 2014. ISBN 978-80-87500-52-1.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 3. vyd. Praha: Jiří Budka, 1996, s. 100 – 101, 187. ISBN 80-90 15 49-0-5.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 527. ISBN 80- 7178-303-X.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, Dana TOMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA, ed. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7302-064-5.

HRONCOVÁ, J. *Sociální ohrožení dětí a mládeže ve 21. století a participace sociální pedagogiky na jeho prevenci a řešení*. In *Sociální pedagogika ve světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení* Brno: Institut mezioborových studií, 2015, s. 32. ISBN 978-80-88010-04-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3.

JEDLIČKA, Richard a Jaroslav KOŤA. *Aktuální problémy výchovy. Analýza a prevence sociální patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998. 169 s. ISBN 80-7184-555-8.

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

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.

JEŽEK, Stanislav, ed. *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-13-6.

JONÁŠOVÁ, Iveta. *Rizikové sexuální chování. Šance dětem* [online]. 2020 [cit. 2020-11-04]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/rizikove-chovani-ditete/rizikove-sexualni-chovani.shtml>

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, Michal. *Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany první úrovně: studijní text pro frekventanty základního výchovného kurzu*. [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-93-0.

KOZEL, Roman. *Moderní marketingový výzkum: nové trendy, kvantitativní a kvalitativní metody a techniky, průběh a organizace, aplikace v praxi, přínosy a možnosti*. Praha: Grada, 2006. Expert (Grada). ISBN 80-247-0966-X.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

KUTNOHORSKÁ, Jana. *Výzkum v ošetrovatelství*. Praha: Grada, 2009. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2713-4.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2003. 152 s. ISBN 80-7178-945-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. *Výchova ke zdraví*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5351-5.

MAREŠ, J. *Zamyšlení nad pojmem klima školy*. In Ježek, S. (2003) Psychosociální klima školy I (ed.). Brno: [Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie].

MARTANOVÁ, Veronika. *O primární prevenci rizikového chování*. Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2020, květen 2014 [cit. 2020-11-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani>

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

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody psychologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MORAVEC, Š. a kol. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol*. Plzeň: Společnost Tady a teď a Demografické informační centrum, 2015

MORGAN, James P. *Psychology of aggression*. Nova Science Publishers, 2005. ISBN 1-59454-136-1.

MOUSSOVÁ, Zuzana a Josef DUPLINSKÝ. *Sociálně patologické jevy vs rizikové chování – terminologické otazníky: SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY VS. RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ – TERMINOLOGICKÉ OTAZNÍKY*. Pardubice, 2007.

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 - 2018. Praha: MŠMT, 2013; vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních č. 72/ 2005 Sb.

OREL, Miroslav. *Psychopatologie: nauka o nemocech duše*. 3., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2020. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2529-6.

PAPEŽOVÁ, Hana, ed. *Spektrum poruch příjmu potravy: interdisciplinární přístup*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2425-6.

PASTUCHA, Dalibor. *Tělovýchovné lékařství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4837-5.

PIVOŇKOVÁ, Marcela. *Minimální preventivní program*. *Www.gtgm.cz* [online]. Litvínov, 2019, 1.9.2019 [cit. 2020-12-10]. Dostupné z: <http://www.gtgm.cz/skola/dokumenty/category/2-skolni-predpisy?download=160:minimalni-preventivni-program>

Pražské centrum primární prevence: Závislostní chování [online]. Praha [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/index.php/zavislostni-chovani.html>

PREVENTIVNÍ PROGRAM. *Www.prevence-info.c* [online]. [cit. 2020-11-27]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/p-prevence/preventivni-program>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

RAK, Roman, Vašek MATYÁŠ a Zdeněk ŘÍHA. *Biometrie a identita člověka ve forenzních a komerčních aplikacích*. Praha: Grada, 2008. Profesionál. ISBN 978-80-247-2365-5.

Rizikové chování v dopravě. *Základní škola Ivanovice na Hané, okres Vyškov, příspěvková organizace Tyršova 218/4, 683 23 Ivanovice na Hané* [online]. [cit. 2020-11-04]. Dostupné z: <https://zsivanovicenahane.edupage.org/text91/>

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1.vyd. nakladatelství Portál Praha 1995. ISBN 80-7178-049-9.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

Sanrattana, Wirot. (2014). Student, Teacher, and Parental Perception of Elementary School Climate: A Progress Report on Thailand's Quest for Educational Quality. In EDITED BY ISSA M. SALEH AND MYINT SWE KHINE. Reframing transformational leadership: newschool culture and effectiveness

(ed.). Dostupné z:
<http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzc4MDU5NF9fQU41?sid=93913ddb-03f6-43e1-8965-19c554fcfb4a@sessionmgr4009&vid=4&format=EB&rid=1>

SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.

SOUČEK, Miroslav, Jindřich ŠPINAR a Jiří VORLÍČEK, ed. *Vnitřní lékařství*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2110-1.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka: význam zdravého sebevědomí: rodiče, škola, kamarádi: dítě se zvýšeným či sníženým sebevědomím: osobnostní a sociální výchova*. Praha: GradaPublishing, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2685-4.

SUCHÁ, Jaroslava, Martin DOLEJŠ, Helena PIPOVÁ, Eva MAIEROVÁ a Panajotis CAKIRPALOGLU. *Hraní digitálních her českými adolescenty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5424-5.

Syndrom týraného dítěte CAN: Prevence rizikového chování. *Prevence-info.cz* [online]. [cit. 2020-11-04]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/syndrom-tyraneho-ditete-can>

ŠIKL, Tomáš, JEŽKOVÁ, Zuzana, ed. *Rizika závislostního chování u dětí a dospívajících a jejich prevence* Zdroj: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/rizika-zavislostniho-chovani-u-deti-a-dospivajicich-a-jejich-prevence-59.html> [online]. 2020 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z:
<https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/rizika-zavislostniho-chovani-u-deti-a-dospivajicich-a-jejich-prevence-59.html>

Školní poradenské pracoviště. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2021-01-04]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%A0koln%C3%AD_poradensk%C3%A9_pracovi%C5%A1t%C4%9B

TESAŘ, Filip. *Etnické konflikty*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-097-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémových dětí a mládeže*. 1.vyd. Technická universita v Liberci 2000. ISBN 80-7083-378-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VAVRYSOVÁ, Lucie. *Rizikové aktivity, depresivita a vybrané osobnostní rysy u českých adolescentů z dětských domovů se školou a z výchovných ústavů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5426-9.

VLČKOVÁ, Tereza. *Romové mají více výhod než většina obyvatel, míní dva ze tří Čechů na webu* [online]. 2020 [cit. 2020-11-01]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/mensiny-pruzkum-nielsen-admosphere-internet-rasismus-diskriminace-zvyhodnovani.A200903_150553_domaci_vlc

Vliv školního prostředí. In: *Masarykova univerzita* [online]. [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/xq2j0/3.2.3_Vliv_skolního_prostředí.pdf

Www.vlada.cz: Národní strategie prevence a snižování škod spojených se závislostním chováním 2019–2027 [online]. Praha: SEKRETARIÁT RADY VLÁDY PRO KOORDINACI PROTIDROGOVÉ POLITIKY, 2019 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/protidrogova-politika/strategie-a-plany/NSZ-2019-2027_po_vlade.pdf

Xenofobie a rasismus [online]. Praha, 2017 [cit. 2020-11-01]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/predchazeni-xenofobii-rasismu>

ZEMANOVÁ, Vanda a Martin DOLEJŠ. *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4492.

6 Seznam zkratk:

MPP	Minimální preventivní program
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
SOU	Střední odborné učiliště
SŠ	Střední škola
SVP	Středisko výchovné péče
ŠMP	Školní metodik prevence
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
VP	Výchovný poradce

Příloha 1. - Abecední seznam organizací poskytující primární prevenci v Praze

Název organizace	Úroveň prevence	Cílová skupina	Typ rizikového chování
Agentura Wenku s.r.o. Registrované sídlo: Na Hanspaulce 799/37, 160 00 Praha 6 – Dejvice www.wenku.cz	Všeobecná	Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol	Šikana, agrese, kyberšikana
Anima – terapie, o.s. Registrované sídlo: Apolinářská 4a, 128 00 Praha 2 WWW.ANIMA-OS.CZ	Selektivní	Žáci 1. až 3. třídy ZŠ Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol	Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství
Centrum prevence rizikové virtuální komunikace UPOL Registrované sídlo: Křížkovského 8, 771 47 Olomouc WWW.E-BEZPECI.CZ	Všeobecná	Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol Studenti vysokých škol	Sexuální rizikové chování Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství Prekriminální a kriminální chování Právní vědomí Vzorce bezpečného chování
DO SVĚTA z.s. Registrované sídlo: Heydukova 349, 386 01 Strakonice WWW.DOSVETA.ORG	Všeobecná	Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol	Šikana, agrese, kyberšikana Rasismus a xenofobie Negativní působení sekt Sexuální rizikové chování Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství Spektrum poruch příjmu potravy Vzorce bezpečného chování

<p>Elio, o.p. Registrované sídlo: Vršovické náměstí 2/111, 101 00 Praha 10 HTTP://ELIO.CZ</p>	<p>Všeobecná</p>	<p>Žáci 1. až 3. třídy ZŠ Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol</p>	<p>Šikana, agrese, kyberšikana Rasismus a xenofobie Sexuální rizikové chování Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství Spektrum poruch příjmu potravy Vzorce bezpečného chování</p>
<p>Hope4kids, z.s. Registrované sídlo: Vybíralova 969/2, 198 00 Praha 9 www.hope4kids.cz</p>	<p>Všeobecná</p>	<p>Žáci 1. až 3. třídy ZŠ Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ</p>	<p>Šikana, agrese, kyberšikana Rasismus a xenofobie Sexuální rizikové chování Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství Spektrum poruch příjmu potravy Vzorce bezpečného chování</p>
<p>Jules a Jim, o.s. Registrované sídlo: Krkonošská 1534/6, 120 00 Praha 2 WWW.JULESAJIM.CZ</p>	<p>Všeobecná</p>	<p>Žáci předškolní Žáci 1. až 3. třídy ZŠ Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ</p>	<p>Záškoláctví Šikana, agrese, kyberšikana Rasismus a xenofobie Negativní působení sekt Sexuální rizikové chování Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství Spektrum poruch příjmu potravy</p>

			<p>Okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte</p> <p>Prekriminální a kriminální chování</p> <p>Právní vědomí</p> <p>Vzorce bezpečného chování</p>
<p>Jules a Jim, o.s. Registrované sídlo: Krkonošská 1534/6, 120 00 Praha 2 WWW.JULESAJIM.CZ</p>	<p>Selektivní</p>	<p>Žáci předškolní</p> <p>Žáci 1. až 3. třídy ZŠ</p> <p>Žáci 4. až 5. třídy ZŠ</p> <p>Žáci 2. stupně ZŠ</p> <p>Žáci středních škol</p>	<p>Záškoláctví</p> <p>Šikana, agrese, kyberšikana</p> <p>Rasismus a xenofobie</p> <p>Negativní působení sekt</p> <p>Sexuální rizikové chování</p> <p>Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství</p> <p>Spektrum poruch příjmu potravy</p> <p>Prekriminální a kriminální chování</p> <p>Právní vědomí</p> <p>Vzorce bezpečného chování</p>
<p>Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna Registrované sídlo: Pernerova 8, 186 00 Praha 8 WWW.KPPP.CZ</p>	<p>Všeobecná</p>	<p>Žáci 4. až 5. třídy ZŠ</p> <p>Žáci 2. stupně ZŠ</p> <p>Žáci středních škol</p>	<p>Šikana, agrese, kyberšikana</p> <p>Rasismus a xenofobie</p> <p>Sexuální rizikové chování</p> <p>Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství</p>
<p>Prev-Centrum, z.ú. Registrované sídlo: Meziškolská 1120/2, 169</p>		<p>Žáci 1. až 3. třídy ZŠ</p> <p>Žáci 4. až 5. třídy ZŠ</p>	<p>Záškoláctví</p> <p>Šikana, agrese,</p>

<p>00 Praha 6 WWW.PREVCENTRUM.CZ</p>	<p>Všeobecná</p>	<p>Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol</p>	<p>kyberšikana Rizikové sporty Rizikové chování v dopravě Rasismus a xenofobie Negativní působení sekt Sexuální rizikové chování Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství Spektrum poruch příjmu potravy Okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte Prekriminální a kriminální chování Právní vědomí Vzorce bezpečného chování</p>
<p>Prev-Centrum, z.ú. Registrované sídlo: Meziškolská 1120/2, 169 00 Praha 6 WWW.PREVCENTRUM.CZ</p>	<p>Selektivní</p>	<p>Žáci 1. až 3. třídy ZŠ Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol</p>	<p>Šikana, agrese, kyberšikana Rasismus a xenofobie Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství Prekriminální a kriminální chování Právní vědomí Vzorce bezpečného chování</p>
<p>Prev-Centrum, z.ú. Registrované sídlo: Meziškolská 1120/2, 169 00 Praha 6</p>	<p>Indikovaná</p>	<p>Žáci 1. až 3. třídy ZŠ Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ</p>	<p>Záškoláctví Šikana, agrese, kyberšikana</p>

<p>WWW.PREVCENTRUM.CZ</p>		<p>Žáci středních škol</p>	<p>Rizikové sporty Rizikové chování v dopravě Rasismus a xenofobie Negativní působení sekt Sexuální rizikové chování Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství Spektrum poruch příjmu potravy Prekriminální a kriminální chování Právní vědomí Vzorce bezpečného chování</p>
<p>Prevalis, z.s. Registrované sídlo: Pod Klamovkou 1268/3, 150 00 Praha 5 WWW.PREVALIS.ORG</p>	<p>Všeobecná</p>	<p>Žáci předškolní Žáci 1. až 3. třídy ZŠ Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol</p>	<p>Šikana, agrese, kyberšikana Rasismus a xenofobie Sexuální rizikové chování Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství Spektrum poruch příjmu potravy Okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte Prekriminální a kriminální chování Právní vědomí Vzorce bezpečného chování</p>

<p>Prevalis, z.s. Registrované sídlo: Pod Klamovkou 1268/3, 150 00 Praha 5 WWW.PREVALIS.ORG</p>	<p>Selektivní</p>	<p>Žáci 1. až 3. třídy ZŠ Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol</p>	<p>Šikana, agrese, kyberšikana Rasismus a xenofobie Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství Vzorce bezpečného chování</p>
<p>Projekt Odyssea Registrované sídlo: Novoškolská 696/2, 190 03 Praha 9 WWW.ODYSSEA.CZ</p>	<p>Všeobecná</p>	<p>Žáci 1. až 3. třídy ZŠ Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol</p>	<p>Šikana, agrese, kyberšikana Rasismus a xenofobie Sexuální rizikové chování Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství Prekriminální a kriminální chování Právní vědomí Vzorce bezpečného chování</p>
<p>Projekt Odyssea Registrované sídlo: Novoškolská 696/2, 190 03 Praha 9 WWW.ODYSSEA.CZ</p>	<p>Selektivní</p>	<p>Žáci předškolní Žáci 1. až 3. třídy ZŠ Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol</p>	<p>Šikana, agrese, kyberšikana Vzorce bezpečného chování</p>
<p>ProPrev, z.s. Registrované sídlo: Letní 57/10, Praha 10 – Nedvězí 103 00 HTTP://PROPREV.WEBNODE.CZ</p>	<p>Všeobecná</p>	<p>Žáci 1. až 3. třídy ZŠ Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol</p>	<p>Záškoláctví Šikana, agrese, kyberšikana Rasismus a xenofobie Negativní působení sekt Sexuální rizikové chování Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství</p>

			<p>Spektrum poruch příjmu potravy</p> <p>Prekriminální a kriminální chování</p> <p>Právní vědomí</p> <p>Vzorce bezpečného chování</p>
<p>Prospe Registrované sídlo: Biskupcova 39, 130 00 Praha 3 WWW.PROSPE.CZ</p>	Všeobecná	<p>Žáci předškolní</p> <p>Žáci 1. až 3. třídy ZŠ</p> <p>Žáci 4. až 5. třídy ZŠ</p> <p>Žáci 2. stupně ZŠ</p> <p>Žáci středních škol</p>	<p>Záškoláctví</p> <p>Šikana, agrese, kyberšikana</p> <p>Negativní působení sekt</p> <p>Sexuální rizikové chování</p> <p>Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství</p> <p>Spektrum poruch příjmu potravy</p> <p>Právní vědomí</p> <p>Vzorce bezpečného chování</p>
<p>Prospe Registrované sídlo: Biskupcova 39, 130 00 Praha 3 WWW.PROSPE.CZ</p>	Selektivní	<p>Žáci 4. až 5. třídy ZŠ</p> <p>Žáci 2. stupně ZŠ</p> <p>Žáci středních škol</p>	<p>Záškoláctví</p> <p>Šikana, agrese, kyberšikana</p> <p>Sexuální rizikové chování</p> <p>Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství</p> <p>Spektrum poruch příjmu potravy</p> <p>Prekriminální a kriminální chování</p> <p>Právní vědomí</p> <p>Vzorce bezpečného chování</p>
Proxima Sociale, o.p.s.		Žáci předškolní	Šikana, agrese,

<p>Registrované sídlo: Rakovského 3138/2, 143 00 Praha 4 – Modřany WWW.PROXIMASOCIALE.CZ</p>	<p>Všeobecná</p>	<p>Žáci 1. až 3. třídy ZŠ Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol</p>	<p>kyberšikana Rasismus a xenofobie Negativní působení sekt Sexuální rizikové chování Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství Spektrum poruch příjmu potravy Prekriminální a kriminální chování Právní vědomí Vzorce bezpečného chování</p>
<p>Proxima Sociale, o.p.s. Registrované sídlo: Rakovského 3138/2, 143 00 Praha 4 – Modřany WWW.PROXIMASOCIALE.CZ</p>	<p>Selektivní</p>	<p>Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ</p>	<p>Šikana, agrese, kyberšikana</p>
<p>Život bez závislostí Registrované sídlo: K Výtopně 1224, Praha 5 – Zbraslav, 156 00 WWW.ZIVOT-BEZ-ZAVISLOSTI.CZ</p>	<p>Všeobecná</p>	<p>Žáci 1. až 3. třídy ZŠ Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol</p>	<p>Šikana, agrese, kyberšikana Rizikové sporty Rasismus a xenofobie Negativní působení sekt Sexuální rizikové chování Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství Okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte</p>

			Prekriminální a kriminální chování Právní vědomí Vzorce bezpečného chování
<p>Život bez závislostí Registrované sídlo: K Výtopně 1224, Praha 5 – Zbraslav, 156 00 WWW.ZIVOT-BEZ-ZAVISLOSTI.CZ</p>	<p>Selektivní</p>	<p>Žáci 1. až 3. třídy ZŠ Žáci 4. až 5. třídy ZŠ Žáci 2. stupně ZŠ Žáci středních škol</p>	<p>Šikana, agrese, kyberšikana Rizikové sporty Sexuální rizikové chování Prevence v adiktologii - kouření, alkohol, nelegální drogy, hráčství Spektrum poruch příjmu potravy Právní vědomí Vzorce bezpečného chování</p>

Příloha 2. – Otázky dotazníku

1. **Jaké je Tvé pohlaví?**
 - a. Chlapec
 - b. Dívka
 2. **Jsem žákem/ žačkou:**
 - a. 8. ročníku
 - b. 9. Ročníku
 3. **Jakou základní školu navštěvuješ?**
 - a. Základní škola a mateřská škola Barrandov, Praha 5 – Hlubočepy, Chaplinovo náměstí 1/615, 152 00
 - b. Fakultní základní škola a mateřská škola Barrandov II, Praha 5 – Hlubočepy, V Remízku 919/7, 152 00
 - c. Fakultní základní škola s rozšířenou výukou jazyků při PedF UK, Praha 5 – Smíchov, Drtinova 1861/1, 150 00
 - d. Základní škola a mateřská škola, Praha 5 – Smíchov, Grafická 13/1060, 150 00
 - e. Základní škola a mateřská škola, Praha 5 – Smíchov, Kořenského 760
 - f. Základní škola, Praha 5 – Košíře, Nepomucká 139/1, 150 00
 - g. Základní škola, Praha 5 – Smíchov, Podbělohorská 720/26, 150 00
 - h. Základní škola a mateřská škola, Praha 5 – Radlice, Radlická 140/115, 150 00
 - i. Základní škola a mateřská škola, Praha 5 – Smíchov, U Santošky 1/1007, 150 00
 - j. Tyršova základní a mateřská škola, Praha 5 – Jinonice, U Tyršovy školy 1/430, 158 00
 - k. Základní škola waldorfská, Praha 5 – Jinonice, Butovická 228/9, 158 00
 - l. Základní škola a mateřská škola, Praha 5 – Košíře, Weberova 1090/1, 150 00
 - m. Základní škola Praha 5 – Hlubočepy, Pod Žvahovem 463, příspěvková organizace
 4. **Žiješ společně s oběma rodiči?**
 - a. Ano
 - b. Žiju pouze s jedním z rodičů
 - c. Nežiju ani s jedním rodičem
 - d. Vlastní odpověď.....
 5. **Viš, co je rizikové chování?**
 - a. Ano
 - b. Ne
 6. **Viš, na koho se obrátit v případě rizikového chování na škole?**
 - a. Ano
 - b. Ne
 - c. Nevím
 7. **Máš zkušenost se šikanou a extrémně agresivním chováním?**
 - a. Ano
 - b. Ne
 - c. Nevím
- Pokud ano – jakou?**
- d. Byl/ a jsem oběť
 - e. Byl/ a jsem agresor

- f. Byl/ a jsem přihlížející
- 8. Máš zkušenost s rasismem či xenofobií?**
- a. Ano
b. Ne
- Pokud ano – jakou?**
- c. Byl/ a jsem oběť
d. Byl/ a jsem agresor
e. Byl/ a jsem přihlížející
- 9. Máš zkušenost se závislostním chováním?**
- a. Ano
b. Ne
- Pokud ano – co jsi vyzkoušel/ a?**
- c. Nikotin (cigarety)
d. Alkohol
e. Nelegální návykové látky – THC (marihuana), pervitin, kokain, heroin, toluen
f. Jiné
- 10. Užíváš nějakou látku pravidelně?**
- a. Ano
b. Ne
- 11. Byl/ a jsi někdy za školou?**
- a. Ano
b. Ne
- Pokud ano – bylo/ je to:**
- c. Jednorázově
d. Občas
e. Opakovaně
- 12. Co Tě vedlo k tomu, že do školy nepůjdeš?**
- a. Nebylo mi dobře
b. Nestihl/a jsem se naučit na těžký test
c. Venku bylo krásně a chtěl/a jsem si užít pohodový den
d. Ve škole se necítím dobře, nemám tam kamarády a učitelé si na mě zasedli
e. Za školu nechodím
- 13. Jak řešíš omlouvání absence, když jdeš za školu?**
- a. Rodiče
b. Sám/ sama
c. Jiná možnost
- 14. S kým jsi byl/a za školou? (V případě, že se to děje opakovaně - s kým chodíš za školu?)**
- a. Se spolužáky
b. S kamarády, kteří nejsou ze školy
c. Se členem rodiny (sourozenec, rodič, sestřenice apod.)
d. Sám/ sama
- 15. Je vám ze strany školy nabídnuta možnost seznámení s projevy rizikového chování a jeho prevencí?**
- a. Ano
b. Ne
- Pokud ano – kdo to poskytuje?**
- c. Poradenská pracovníci u nás ve škole (výchovný poradce, metodik prevence sociálně patologických jevů, apod.)


- d. Třídní učitel
- e. Externí lektori
- f. Nikdo
- g. Nevím
- h. Jiná odpověď.....

16. Myslíš, že informace, které doposud o rizikovém chování máš, Ti mohou zabránit v experimentování s ním?

- a. Ano
- b. Ne
- c. Nevím

Příloha 3. – Ukázka z prostředí www.vyplnto.cz

Uživatel: Dagmar Kudličková | [Odhlásit se](#)



[Úvod](#)
[Dotazníky](#)
[Výsledky](#)
[Licence](#)
[Jak na to](#)
[Ceník](#)
[Kontakt](#)

Moje průzkumy

- [Vložit nový](#)
- Moje data**
- [Exportovat data](#)
- [Importovat data](#)
- [Respondenti ONLINE](#)
- Moje nastavení**
- [Moje objednávky](#)
- [Objednat licenci](#)
- [Daňové doklady](#)
- [Odhlásit se](#)

Vyplnto.cz > [Klientská sekce](#) > [Moje průzkumy](#) > Výskyt rizikového chování u žáků 2. stupně základních škol

Výskyt rizikového chování u žáků 2. stupně základních škol

INFORMACE O PRŮZKUMU

Adresa dotazníku:	https://vyskyt-rizikoveho-chovani-u.vyplnto.cz/
Počet respondů:	56x
Typ:	průzkum bez zveřejnění výsledků veřejnosti

vyhodnotit
klonovat
vložit na web
upravit
vynulovat
smazat

[přeskočit na průběžné výsledky](#)

cz/moje-pruzkumy/?did=72447

PRŮBĚŽNÉ VÝSLEDKY

Toto je pouze „živý náhled“ na přijaté odpovědi. Krásně zpracované tabulky včetně grafů a možnosti segmentace respondentů získáte po vyhodnocení průzkumu.

CSV [Stáhnout surová data v CSV](#)
XLS [Stáhnout surová data v XLS](#)

Jaké je Tvé pohlaví?
 Dívka (31)
 Chlapec (25)

Jsem Žákem/ Žačkou:
 8. ročníku (33)
 9. Ročníku (23)

Jakou základní školu navštěvuješ?
 Základní škola a mateřská škola, Praha 5 - Smíchov, Kořenského 760 (30)
 Fakultní základní škola s rozšířenou výukou jazyků při PedF UK, Praha 5 - Smíchov, Drtinova 1861/1, 150 00 (19)
 Základní škola a mateřská škola, Praha 5 - Košíře, Weberova 1090/1, 150 00 (5)
 Základní škola a mateřská škola, Praha 5 - Smíchov, Grafičká 13/1060, 150 00 (2)

- [Importovat data](#)
- [Respondenti ONLINE](#)
- [Moje nastavení](#)
- [Moje objednávky](#)
- [Objednat licenci](#)
- [Daňové doklady](#)
- [Odhlásit se](#)

NEDÁVNÉ PRŮZKUMY

Název	Vyplněno	Exporty
Výskyt rizikového chování u žáků 2. stupně základních škol	56x	XLS XLSX CSV XHTML PDF PDF-kódy

PŘIPRAVIT EXPORT NA MÍRU

Dotazník: Výskyt rizikového chování u žáků 2. stupně základních škol (56x)

Dotazníky jsou řazeny dle názvu, na konec seznamu jsou přidány také pozastavené a smazané dotazníky. U dotazníků podřízených účtů je před názvem dotazníku uvedeno jméno uživatele. Uvedeny jsou pouze dotazníky, které mají v databázi uloženo alespoň jedno vyplnění.

Formát: XLS (binární Excel)

- XLS export*** obsahuje surová data + kódovaná data na zvláštním listu (ideální pro import do SPSS)
- XLSX export*** obsahuje surová data + kódovaná data na zvláštním listu (ideální pro import do SPSS)
- CSV export** obsahuje surová data oddělená středníkem (znaková sada Windows 1250)
- XHTML export** obsahuje obarvená surová data dle kódů odpovědí (vizuální vyhodnocení) s možností zpracování XML parserem (znaková sada utf-8); lze otevřít v internetovém prohlížeči
- PDF export*** obsahuje jednotlivé vyplněné dotazníky v podobě vhodné pro tisk, dotazníky jsou doplněny QR kódy pro snadnou zpětnou elektronizaci

XIII

Příloha 4. – Ukázka výpočtu chí-kvadrátu

H_1

	viž. čl.	Ø viž. čl.
♂	83	32
♀	59	56

$r = 2$

$S = 2$

hlad. na významost:
 $\alpha = 5\%$

Pozované četnosti (P)

	viž. čl.	Ø viž. čl.	suma
♂	83	32	115
♀	+59	+56	115
suma	142	88	230

Očekávané četnosti (O)

x	viž. čl.	Ø viž. čl.	suma
♂	$(142 \cdot 115) : 230 = 71$	$(88 \cdot 115) : 230 = 44$	115
♀	$(142 \cdot 115) : 230 = 71$	$(88 \cdot 115) : 230 = 44$	115
suma	142	88	230

Testové kritérium $\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$

x	viž. čl.	Ø viž. čl.	suma
♂	$(83-71)^2 : 71 = 2,03$	$(32-44)^2 : 44 = 3,27$	5,3
♀	$(59-71)^2 : 71 = 2,03$	$(56-44)^2 : 44 = 3,27$	5,3
suma	4,06	6,54	<u>10,6</u>

$\chi^2 = \text{chí-kvadrát}$

chí-kvadrát pro kvantil $[0,95]$ ($1-\alpha = 1-0,05 = 0,95$)
 stupně volnosti: $v = (r-1) \cdot (s-1) = (2-1) \cdot (2-1) = 1 \cdot 1 = 1$

$\chi^2_{0,95}(1) = 3,84$

kritický obor: $\chi^2 > \chi^2_{0,95}$

$10,6 > 3,84$