

**Efektivita primární prevence  
rizikového chování u středoškolských studentů  
v Uherskohradištském okrese**

Bc. Renáta Šilhavá

---

Diplomová práce  
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Renáta ŠILHAVÁ**

Osobní číslo: **H10605**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Efektivita prevence rizikového chování u studentů středních škol v Uherskohradištském okrese**

Zásady pro vypracování:

**Vypracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Zpracování teoretických východisek k problematice.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace výzkumu.**

**Zpracování a vyhodnocení výzkumu.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**DISMAN, Miroslav.** Jak se vyrábí sociologická znalost : příručka pro uživatele. Vyd. 3. Praha: Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

**JANDOUREK, J.** Sociologický slovník. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 285 s. ISBN 978-80-73-67-269-0

**MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.** Pedagogický slovník. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha : Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

**FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří.** Sociální patologie : analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 218 s. ISBN 978-80-247-2781-3.

**Rizikové chování dospívajících a jeho prevence : 3. odborný seminář : 9.11. září 2002, SZÚ Praha.** Praha: Free Teens Press, 2002. 158 s. ISBN 80-902898-2-7.

**MŮHLPACHR, Pavel.** Sociopatologie. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 194 s. ISBN 978-80-210-4550-7.

**VÁGNEROVÁ, Marie.** Psychopatologie pro pomáhající profese : variabilita a patologie lidské psychiky. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

**KRAUS, Blahoslav; HRONCOVÁ, Jolana.** Sociální patologie. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 325 s. ISBN 978-80-7041-896-3.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **27. dubna 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..26..3.2012

.....Šilkava'.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá efektivitou primární prevence u středoškolských studentů v Uherskohradištském okrese, resp. na Střední odborné škole a Gymnáziu Staré město. Nejdříve se zaměřuje na období střední školy z hlediska věku, tzn. na nelehké období adolescence a změny, které s ním souvisí. Pokud tyto změny a vývojové úkoly mladý člověk nezvládne, hrozí mu, že se začne chovat rizikově. Téma rizikového chování je spojeno s prevencí, která by mu měla předcházet, ale bohužel ne vždy je úspěšná. V současné době je nejrozšířenější kouření tabáku, proto je v této práci právě tomuto rizikovému chování věnováno nejvíce prostoru. Možnými příčinami vzniku rizikového chování, nebo-li faktory rizikového chování, jsou rodina, vrstevníci, škola a masmédia. Nejdůležitějšími faktory, a také nejvíce rozpracovanými, jsou zde rodina a škola a právě o jejich zachycení se snaží praktická část diplomové práce. Cílem práce je zkoumání účinnosti primární prevence zaměřené na kouření tabáku. Tato problematika je zkoumána jak z pohledu středoškolských studentů, tak i z pohledu školního metodika prevence, což poskytuje ucelený obraz současné situace. Proto i výzkum je rozložen do dvou částí. První část se zabývá středoškolskými studenty, jejich názory na potřebnost primární prevence, jejich vztahem k tabákovým výrobkům atd. Druhá část je zaměřena na školní metodičku prevence, její zkušenosti a názory na účinnost prevence na dané škole, a také její vidění reálného stavu míry kouření tabáku na Střední odborné škole a Gymnáziu Staré Město.

### **Klíčová slova:**

Adolescence, vývojové úkoly adolescence, rizikové chování, primární prevence rizikového chování, závislost na tabáku, faktory rizikového chování, rodina, škola.

## **ABSTRACT**

This diploma thesis researching the Effectiveness of Risk Behaviour Prevention at High School Students in Uherské Hradiště District, respectively at the Střední Odborná škola a Gymnázium Staré Město. First it is focused on the high school period in terms of age, that means the difficult period of adolescence and changes associated with it. If these changes and developmental tasks are not handled by youth, it can be the starter for risk behavior. Topic of risk behavior is associated with prevention, which should be preceding it, but unfortunately is not always successful. Currently, the most extended risk behavior is tobacco smoke, therefore the most space in this work is dedicated to this risk behaviour. Possible causes or factors of risk behavior formation are family, peers, school and mass media. The most important factors, and also the most elaborated, there are family and school and just about to capture them is the practical part of this diploma thesis. The goal of this thesis is to examine the effectiveness of primary prevention aimed at tobacco smoking. This issue is examined from the perspective of high school students and from the perspective of school prevention worker, as it provides a comprehensive picture of the current situation. Therefore, research is divided into two parts. The first part deals with the high school students, their views on the need of primary prevention and their relationship to tobacco products, etc. The second part is focused on school prevention worker, her experiences and views on the effectiveness of prevention at the school, and her vision of the real state of the smoking tobacco in the Střední odborná škola a Gymnázium Staré Město.

### **Keywords:**

Adolescence, developmental task of adolescence, risk behaviour, primary prevention of risk behaviour, tobacco addiction, factors of risk behaviour, family, school.

**Motto:** „*Děti musejí snášet hlouposti dospělých,  
dokud nejsou dost veliké, aby je opakovaly.*“

Jean Anouilh

*Ráda bych poděkovala vedoucí této práce, Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D., za její odborné vedení, konzultace a rady. Děkuji také vedení Střední odborné školy a Gymnázia Staré Město, za umožnění výzkumu a vstřícnost.*

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



# OBSAH

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ÚVOD</b> .....   | <b>12</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....  | <b>13</b> |
| <b>1 ADOLESCENT</b> .....   | <b>14</b> |
| 1.1 ZMĚNY V DOSPÍVÁNÍ .....   | 14        |
| 1.2 VÝVOJOVÉ ÚKOLY ADOLESCENCE.....   | 15        |
| 1.2.1 Determinanty rizikového chování při nezvládnutí vývojových úkolů .....    | 16        |
| <b>2 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ A JEHO PREVENCE</b> .....                                 | <b>17</b> |
| 2.1 PROJEVY RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ.....   | 17        |
| 2.1.1 Rizikové děti a resilience .....  | 17        |
| 2.2 PRIMÁRNÍ PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ.....                                   | 18        |
| 2.2.1 MŠMT a doporučení k primární prevenci rizikového chování.....             | 20        |
| 2.3 ZÁVISLOST NA TABÁKU .....   | 21        |
| <b>3 FAKTORY RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U ADOLESCENTŮ</b> .....                         | <b>23</b> |
| 3.1 RODINA .....  | 23        |
| 3.1.1 Znaky současné české rodiny.....  | 24        |
| 3.1.2 Rodina a rizikový vývin dítěte .....                                      | 26        |
| 3.1.2.1 Rodina jako činitel vyvolávající a determinující rizikový vývin.....    | 26        |
| 3.1.2.2 Rodina jako činitel podporující a udržující rizikový vývin .....        | 27        |
| 3.1.2.3 Rodina jako společenství špatně nesoucí důsledky rizikového vývinu..... | 27        |
| 3.1.2.4 Rodina jako zdroj potenciálu na pozitivní změnu rizikového vývinu ..... | 28        |
| 3.2 VRSTEVNÍCI .....  | 28        |
| 3.2.1 Uspokojování psychických potřeb ve vrstevnické skupině .....              | 29        |
| 3.3 ŠKOLA.....  | 29        |
| 3.3.1 Školní klima .....  | 30        |
| 3.3.2 Klima školní třídy .....  | 32        |
| 3.3.2.1 Faktory ovlivňující klima třídy .....                                   | 32        |
| 3.3.2.2 Třídní učitel.....  | 34        |
| 3.3.2.3 Motivace a změna postoje žáka .....                                     | 36        |
| 3.3.3 Diagnostika školní třídy .....  | 38        |
| 3.3.3.1 Etapy diagnostiky .....   | 39        |
| 3.3.4 Střední odborná škola a Gymnázium Staré Město .....                       | 40        |
| 3.4 MASMÉDIA .....  | 41        |
| 3.4.1 Účinky .....  | 41        |
| 3.4.2 Působení vybraných typů obsahů na adolescenty .....                       | 42        |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....  | <b>43</b> |
| <b>4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....  | <b>44</b> |
| 4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....  | 44        |
| 4.2 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM.....   | 44        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 4.2.1    | Výzkumný cíl .....   | 44        |
| 4.2.2    | Obecné a specifické výzkumné otázky a hypotézy .....   | 44        |
| 4.2.3    | Pojetí výzkumu.....  | 46        |
| 4.2.4    | Definice proměnných .....  | 46        |
| 4.2.5    | Technika výzkumu .....   | 47        |
| 4.2.6    | Výzkumný soubor .....  | 49        |
| 4.2.7    | Metoda získávání dat.....  | 54        |
| 4.2.8    | Způsob zpracování dat .....  | 55        |
| 4.3      | <b>KVALITATIVNÍ VÝZKUM</b> .....   | 56        |
| 4.3.1    | Výzkumný cíl .....   | 56        |
| 4.3.2    | Hlavní a dílčí výzkumné otázky.....  | 56        |
| 4.3.3    | Pojetí výzkumu.....  | 57        |
| 4.3.4    | Výzkumný soubor .....  | 57        |
| 4.3.5    | Metoda získávání dat.....  | 58        |
| 4.3.6    | Způsob zpracování dat .....  | 58        |
| <b>5</b> | <b>REALIZACE</b> .....   | <b>60</b> |
| 5.1      | ORGANIZAČNÍ ZAJIŠTĚNÍ .....  | 60        |
| 5.2      | REALIZACE.....   | 60        |
| <b>6</b> | <b>VÝSLEDKY</b> .....  | <b>61</b> |
| 6.1      | VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU .....   | 61        |
| 6.1.1    | Jaké je povědomí studentů SOŠ a G Staré Město o programech primární prevence rizikového chování? .....   | 61        |
| 6.1.2    | Jaký je zájem studentů SOŠ a G Staré Město o primární prevenci? .....  | 64        |
| 6.1.3    | Jak se liší účinnost programů primární prevence na SOŠ a G Staré Město zaměřených na kouření tabáku ve vztahu k vybraným faktorům (sociální, ekonomické, zdravotní)? ..... | 67        |
| 6.1.4    | Jaká je souvislost mezi přítomností třídnických hodin a účinností programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku u studentů SOŠ a G Staré Město? .....            | 74        |
| 6.1.5    | Jaká je souvislost mezi pohlavím třídního učitele a účinností programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku mezi studenty SOŠ a G Staré Město? .....             | 75        |
| 6.2      | VYHODNOCENÍ KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU .....   | 76        |
| 6.2.1    | Kategorie .....  | 76        |
| 6.2.1.1  | Škola .....  | 76        |
| 6.2.1.2  | Současní žáci.....   | 77        |
| 6.2.1.3  | Rizikové chování .....   | 78        |
| 6.2.1.4  | Program primární prevence .....  | 78        |
| 6.2.1.5  | Školní metodik prevence .....  | 79        |
| 6.2.1.6  | Závislost na tabáku .....  | 80        |
| <b>7</b> | <b>SHRNUTÍ A DISKUZE VÝSLEDKŮ</b> .....  | <b>81</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ZÁVĚR .....</b>                              | <b>85</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>           | <b>86</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b> | <b>92</b> |
| <b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>                     | <b>93</b> |
| <b>SEZNAM TABULEK.....</b>                      | <b>94</b> |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                       | <b>95</b> |

## ÚVOD

Už od střední školy pracuji s dětmi a mládeží v rámci volnočasových kroužků. Při těchto příležitostech jsem vyzorovala, že některé z dětí před zahájením nebo po skončení kroužku, si vytáhly cigaretu a spokojeně si ji zapálily. Právě proto jsem si zvolila téma zaměřené na účinnost prevence kouření tabáku.

Toto téma je pro mne i společnost pořád aktuální a patrně ještě dlouhou dobu bude. Předpokládám, že mírný pokles kuřáků, dětských, mladistvých i dospělých, nastane po schválení zákazu kouření ve veřejných prostorách. Takový zákaz dnes již funguje ve více než čtyřiceti zemích světa, včetně Slovenské republiky. Ovšem Česká republika v této oblasti značně zaostává.

Cílem mé práce je zjistit, co ovlivňuje účinnost programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku a také povědomí školních metodiků prevence o této problematice. Kvůli úplnosti výzkumu se budu zabývat jak postojem středoškolských studentů, kteří představují jednu stranu mince, a to sice příjemce preventivních programů, tak i druhou stranou mince, kterou reprezentuje školní metodička prevence.

Práci jsem rozdělila celkem do dvou velkých oblastí, z nichž první se zabývá teoretickým podložením oblasti druhé. V teoretické části jsem se snažila o krátké představení nejdůležitějších, a pro mne nejzajímavějších, aspektů vývoje adolescenta. Dále rizikovým chováním a jeho prevencí (kde jsem se už přímo zaměřila na prevenci kouření tabáku). A také popisem vnějších faktorů rizikového chování adolescentů, přičemž největší důraz kladu na faktory rodina a škola. Přestože faktory vrstevníků i masmédií mohou být velmi pomíjivé, je nutno podotknout, že právě ony jsou právě na vzestupu kvůli existenci internetových sociálních sítí.

Jelikož se jedná o tzv. práci na objednávku, výzkum v druhé části mé práce jsem směřovala na Střední odbornou školu a Gymnázium Staré Město. A právě pro tuto školu bude mít práce největší přínos, jelikož v ní dojde ke zmapování současné situace nejen v rámci efektivity prevence kouření, ale také faktorů samotného vzniku kouření tabáku. Poté by měla následovat úprava preventivního programu školy tak, aby se mohl zaměřovat na problémové oblasti, a tím zvětšit účinnost této prevence. Výsledky výzkumu budou také obohacem pro mne a mou vlastní budoucí pedagogickou praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ADOLESCENT

Termín adolescence označuje období lidského života, které spojuje období dětství s obdobím dospělosti. Toto období jsem se rozhodla členit dle všeobecného konsenzu, který vychází z Eriksonova dělení adolescence, do tří jeho fází. Jedná se tady o adolescenci časnou, která začíná přibližně v deseti nebo jedenácti letech a končí okolo třináctého roku, na ni navazující adolescenci **střední**, která by po šestnáctém roce měla přejít v adolescenci **pozdní**, ukončenou přibližně dvacátým rokem, což není pravidlem, naopak se tato fáze adolescence čím dál více prodlužuje. Jelikož se má práce zabývat středoškolskými studenty, nebudu se dále zajímat časnou adolescencí (Macek, 2003).

### 1.1 Změny v dospívání

Na vývoj adolescenta v tomto období bývá nahlíženo ze dvou úhlů. Je zde jak tradiční pohled, který zahrnuje dlouhé období identitní krize a vysoce stresové situace, tak také pohled alternativní poukazující na fakt, že stejně jako adolescent nemusí mít zmatek v otázce identity, tak stejně nemusí toto období vnímat jako zátěžové (Hill, 2004).

**Biologické a fyziologické změny** jsou v období střední adolescence charakteristické ukončením růstu jak u dívek, tak u chlapců. Ovšem i zde mohou být velké individuální rozdíly. Dochází k tělesné disproporcionalitě, se kterou je spojena nešikovnost a především silný pocit nespokojenosti se svým tělem a sebou samotným, z čehož plynou úvahy o vlastní méněcennosti, osobní identitě apod. Nejintenzivněji jsou ovšem pociťovány změny v oblasti sexuality. Je zde zároveň i největší rozdíl mezi dívkami a chlapci. Zatímco dívky mají rozvinuty všechny pohlavní charakteristiky ještě v období střední adolescence, u chlapců k tomuto povětšinou dochází až v adolescenci pozdní, zhruba do sedmnácti let (Smik, 2001).

**Psychické změny** jsou podmíněny změnami biologickými a fyziologickými a nejvíce se projevují v oblastech poznání a citového vývoje. Dochází k prudkému rozvoji intelektové kapacity a výkonnosti a také k uplatňování svobodné vůle, se kterou závisí potřeba seberealizace, emancipace a osobní nezávislosti. Pod vlivem těchto obrovských změn dochází k labilitě osobnosti a adolescent prožívá vnitřní nejistotu a nerozumí vlastním pocitům. Navíc dochází k rozšíření spektra citového prožívání, hlavně o intenzivní vnímání eroticko-sexuálních, sociálních a estetických podnětů. Překonáním negativního období

plného depresí se adolescentova osobnost postupně stabilizuje, pocítí zvýšení výkonnosti a začíná se prosazovat pozitivní motivační, intelektuální a kreativní potenciál (Smik, 2001).

**Sociální změny** u adolescentů se projevují hlavně ve vztahu k vrstevníkům, rodičům a jiným autoritám a také k opačnému pohlaví. Dojde zde k velkému posunu od malého zcela dítěte závislého na rodičích k dospívajícímu, který je schopen si vytvořit nové a vlastní sociálně a citově důležité vztahy. Adolescenti se učí vytvářet hodnotné interpersonální vztahy. Vztah k rodičům je v tomto období velice složitý, na jedné straně se mladistvý snaží neztratit přiměřené vztahy s rodiči, ale na druhé straně je zde potřeba získání uznání ve své skupině přátel, vytvořit si nějakou pozici v ní. Je zde snaha o změnu uspořádání dosavadních vztahů. Další fází vývoje je přesun pozornosti z přátel na sebe a dochází k vytváření osobní identity. Společně se snižováním míry závislosti na názoru ostatních se zvyšuje schopnost hodnotit sama sebe a samostatně rozhodovat o tom, co je dobré a co je naopak špatné. Bohužel dochází k názorové přímočarosti, nepřijímání kompromisů a černobílému vidění světa. V oblasti vztahů k opačnému pohlaví se jedná zcela o erotický charakter vztahů (Smik, 2001).

Jak už jsem výše upozorňovala, toto období lidského vývoje je charakteristické labilní osobností a v jisté fázi také závislostí na názorech ostatních lidí, hlavně přátelích. Ovšem i společnost se vyvíjí a jednou z charakteristik dvacátého prvního století je migrace obyvatel a jejich následná integrace. Proto také přidávám, dle mého názoru velmi důležitou, **změnu kulturní**, kdy výsledkem nepodařené integrace dítěte a jeho rodiny může dojít u adolescenta k nejrůznějším projevům rizikového chování (např. k šikaně, záškoláctví atd.) (Montoussé a Renouard, 2005).

## 1.2 Vývojové úkoly adolescence

Přikláním se k Mackově upravené verzi vývojových úkolů adolescence podle Hurrelmana (1994 cit. podle Macek, 2003), která se skládá celkově z devíti částí:

- přijetí vlastního těla a fyzických změn,
- abstraktní myšlení, kognitivní komplexita, flexibilita,
- vytváření a udržení vztahů s vrstevníky obou pohlaví a v nich uplatnit svůj potenciál emocionální a kognitivní,
- autonomie ve vztahu k dospělým, případně vzájemný respekt či kooperace,

- ekonomická nezávislost a představy o ní a také toho, jak jí v budoucnu dosáhnout (volba povolání profesní kvalifikace apod.),
- zkušenost v erotickém vztahu jako příprava pro partnerský a rodinný život,
- kompetence pro sociálně zodpovědné chování, která se projevuje v rozvoji intelektu, emocionality, interpersonálních a dovednostech zaměřených na komunitu a společnost,
- představa o prioritách v dospělosti – důležité osobní cíle a styl života,
- stabilizace vlastního vztahu k životu a ke světu, ujasnění vlastní hierarchie hodnot.

### 1.2.1 Determinanty rizikového chování při nezvládnutí vývojových úkolů

Rizikové faktory vznikají díky **nezvládnutí naplnění jednotlivých úloh ve vývinu člověka**. Pokud je mladému člověku zabraňováno v **nezávislém rozhodování**, děláni vlastních chyb a dosahování vlastních úspěchů, vede to u něj k vnitřnímu napětí, které se projevuje jako odmítání jakékoliv spolupráce s dospělými, destrukcí a také excesivními poruchami k autoritám. Dalším faktorem je nevytvoření uspokojivého **vztahu s vrstevníky**. Pokud je dítě odmítáno vrstevníky, může se projevovat delikventním chováním, přijímáním norem antisociálních skupin nebo se úplně izolovat od zbytku světa, z čehož dále mohou vznikat poruchy chování a emocionální poruchy. Velkým problémem se může stát také nedostatečný vývin **pocitu osobní identity**. Toto často vede k pocitu osobního zmatku a následné citové dezorientaci, na kterou se navazují pocity méněcennosti a bezmocnosti. Z těchto negativních pocitů můžou pramenit nejrůznější projevy agresivity, neurózy, ale také je časté zneužívání drog. Mladistvý, který není schopen navázat dlouhodobý **vztah** nebo jen komunikaci **s opačným pohlavím** může mít později problémy v navazování partnerského vztahu nebo u něj může také dojít k poruše sexuální identifikace. Posledním rizikovým faktorem je těžkost s **překonáním infantilních výhod**. Pokud není mladý člověk připravený na přiměřenou část zodpovědnosti sama za sebe a svůj život, může se to projevit neúspěchem ve škole, profesionální přípravě atd. (Smik, 2001).

Největší problém nastává, když mladistvý poprvé použije nějakou neadekvátní reakci k řešení problému. Automaticky se pak dostává do určitého kruhu, ze kterého se hůře vystupuje ven, jelikož zde nastupuje tzv. **virusový efekt**. To znamená, že neadekvátní reakce na problém sebou přináší pocity úzkosti, deprese a napětí, které působí na sebedůvěru i v úplně jiných situacích, což vede k dalším neadekvátním reakcím, a to zase k dalším pochybnostem o sobě samém, strachu a pořád dokola (Smik, 2001).



## 2 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ A JEHO PREVENCE

Problém rizikového chování začíná být viditelnější až po pádu komunistického režimu roku 1989, do kdy byly projevy tohoto chování buď pečlivě skrývané, nebo latentní. Viditelnějším se problém stává ale také díky jeho nárůstu. Hlavními příčinami rozvoje rizikového chování byla snížená institucionální a státní kontrola nad chováním občanů (tedy i mladistvých), větší benevolence, tolerantnost a respekt k subkultuře mládeže atd. (Macek, 2003).

Rizikové chování je pojímáno Matějčkem (2003) jako **chování vedoucí mladého člověka k neblahým společenským jevům současné doby**.

### 2.1 Projevy rizikového chování

Na tyto společenské jevy se zaměřuje i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále také MŠMT), a uvádí následující **typy projevů rizikového chování**, na které by se měly školy zaměřit: záškoláctví, sexuální rizikové chování, negativní působení sekt, rizikové sporty a rizikové chování v dopravě spojené s prevencí úrazů, poruchy příjmu potravy, závislostního jednání, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling, agrese, šikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedíí, také násilí, rasismus a xenofobie, homofobie, antisemitismus, extremismus, intolerance a vandalismus (MŠMT, 2010).

Jsem toho názoru, že při hodnocení nebezpečnosti jednotlivých typů rizikového chování je vždy důležitá osobní zkušenost dotazovaného. Existuje zde velký rozdíl mezi reálnou a subjektivní nebezpečností určitého typu rizikového chování. Nejvíce se tento nepoměr projevuje u měkkých drog, alkoholu, ale také u sexuální promiskuity (Macek, 2003).

#### 2.1.1 Rizikové děti a resilience

Za rizikovou mládež považujeme dospívající, u kterých je následkem spolupůsobení vícero faktorů, zvýšená pravděpodobnost selhání v sociální a psychické oblasti (Labáth, 2001).

Společným rysem všech rizikových dětí je nedostačující životní jistota. Tyto děti zažívají úzkost. Ať už se jedná o úzkost zvláště silnou a akutní nebo úzkost dlouhodobou slabší, vždy vede k mobilizaci obranných sil. Tato obrana se poté projevuje nejrůznějšími

formami, avšak nejčastější je agresivita, ať už se jedná o agresi mířenou proti okolí, řádu a společenským pravidlům nebo vůči sobě samému. Za zvýšeně rizikové děti můžeme tedy pokládat děti konstitučně impulzivní, ale také děti impulzivní z jiných důvodů, děti oslabené ve svém oponování cizím názorům, děti neuspokojené citově a děti zvýšeně sugestibilní (Matějček, 2003).

**Děti konstitučně impulzivní** jsou charakteristické svou zbrklostí, nezdrženlivostí, neklidem, dráždivostí a nápadnými výkyvy nálad. Tyto děti dnes převážně dostávají nálepku ADHD, což znamená, že trpí poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou, která je u nás známá spíše pod jejím starším názvem jako lehká mozková dysfunkce neboli LMD (Hartl a Hartlová, 2000). O těchto dětech se všeobecně říká, že „dřív jednají, než myslí“. Rizikovými dětmi jsou ale i děti, které jsou **impulzivní z jiných než již zmiňovaných konstitučních důvodů**. Ani tyto děti své chování příliš dobře neovládají a často se u nich vyskytuje nějaký druh somatického onemocnění. Mezi **děti, které jsou oslabeny ve svém oponování cizím názorům**, můžeme řadit děti trpící stresem dlouhodobým nebo krátkodobým, zato akutním. Stres může mít různé příčiny, jako jsou školní neúspěch, konflikt v rodině, nepřijetí spolužáky aj. Do velkého rizika se mohou dostat děti, které jsou v důsledku psychické deprivace **citově neuspokojené**. Tyto děti hledají alternativní uspokojení na nižší úrovni, kterou jim poskytují drogy a předčasné sexuální aktivity. Svodům také často podléhají i děti, které jsou **zvýšeně sugestibilní**. Nejčastěji to platí pro děti mentálně retardované a děti se sníženými intelektovými schopnostmi. Ovšem dětem mentálně retardovaným je věnováno více pozornosti, péče i kontroly (Matějček, 2003).

Nejen u těchto dětí, ale všech lidí obecně by měly být položeny základy pro zvyšování **resilience**, jako schopnosti člověka odolat negativním jevům a přizpůsobovat se nepříznivým podmínkám objevujícím se v celém životě (Matějček, 2003).

## 2.2 Primární prevence rizikového chování

**Primární prevence** zahrnuje všechny aktivity a činy, jejichž cílem je změna názorů, postojů a chování lidí tak, aby u nich nedošlo ke vzniku nežádoucího rizikového chování (MŠMT, 2007).

**Rizikové chování** je aktuálním terminologickým výrazem, který je brán v úvahu i v novém metodickém doporučení MŠMT. Dříve používaný pojem „sociálně patologické jevy“ je pojmem sociologickým a postihuje fatální jevy ve společnosti (alkoholismus, krá-

deže, vraždy apod.), k nimž mimo jiné také musí směřovat opatření primární prevence. Nicméně ve školním prostředí pedagogové pracují s rizikovým chováním, vůči němuž zaujmají účinná primárně preventivní opatření s cílem minimalizace projevů i rizik takového chování a případně je diagnostikují a následně přijímají efektivní opatření“ (MŠMT, 2010, s. 3).

Velký prostor je této tematice věnován v dokumentu s názvem **Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007 – 2013**. Tento dokument obsahuje vytyčení pěti základních cílů, jimiž jsou naplňování funkce rodiny, výchova k aktivnímu občanství (včetně participace), osobnostní rozvoj mladých lidí a jejich společenské uplatnění, podpora zdravého životního stylu a ochrana před negativními jevy a jejich následky. K těmto hlavním cílům byly vytvořeny jednotlivé oblasti s jejich resortními cíli, jejichž naplňováním by se mělo dosáhnout zmiňovaných cílů. Tato koncepce obsahuje devatenáct oblastí, z nichž se jich více dotýká prevence rizikového chování, ovšem osmnáctá oblast s názvem Mládež, sociálně patologické jevy a sociální prevence a sociální integrace jistě nejvíce (Česko, 2007). Všechny oblasti daného dokumentu jsou trochu více rozpracovány v Plánu aktivit ke Koncepci státní politiky pro oblast dětí a mládeže, který již definuje konkrétní cíle v této oblasti. Pro oblast školství jsou nejdůležitější tyto cíle: podpora školních metodiků prevence, podpora realizace Minimálních školních programů, zkvalitňování podmínek k úspěšné integraci zdravotně handicapovaných studentů, vytvoření návrh vzdělávacího modulu pro bazální úroveň vlastností a dovedností v této problematice, aktualizace metodického pokynu k prevenci rizikového chování, vytvoření informační platformy pro nepedagogickou i odbornou pedagogickou veřejnost k dané problematice atd. (Česko, 2010).

**Primární prevenci lze rozdělit** podle několika jejích typů na prevenci individuální (práce s konkrétní osobou), skupinovou (práce s určitými skupinami, jako je třeba mládež), plošnou (práce s celou společností), dalšími typem je prevence situační (např. kamerové systémy v rizikových prostorách, kterými mohou být banky, ulice před diskotékami aj.), komunitní (kvůli řešení problémů obce je posilována zodpovědnost jejich občanů), krátkodobou a dlouhodobou (hranice je stanovena dvanáctihodinovým působením na skupinu náctiletých v intervalu maximálně dvou let) a v rámci dokumentů MŠMT nejrozpracovanější prevenci specifickou a nespecifickou (Kraus, 2008; MŠMT, 2007).

**Nespecifická primární prevence** zahrnuje všechny aktivity podporující osvojování pozitivního sociálního chování a zdravý životní styl, prostřednictvím organizace volného

času a jeho smysluplného využívání (MŠMT, 2010). Programy tohoto druhu prevence by byly žádoucí i v případě neexistence rizikových projevů chování (MŠMT, 2009). MŠMT klade důraz hlavně na primární prevenci **specifickou**. Specifická primární prevence se zaměřuje na předcházení a také omezování výskytu forem rizikového chování u žáků. Dělí se dále na prevenci všeobecnou (zaměřená na širší populaci), selektivní (zaměřená na žáky, u nichž je předpoklad zvýšeného výskytu rizikového chování), indikovaná (zaměřená jak na jednotlivce, tak i skupiny, u nichž je vyšší výskyt rizikových faktorů (MŠMT, 2010).

Primární prevence rizikového chování spadá pod MŠMT a při něm ustanovené Pracovní skupině specifické primární prevence, ovšem na těchto programech spolupracuje ministerstvo i Ministerstvem zdravotnictví, Ministerstvem vnitra, Ministerstvem práce a sociálních věcí (dále také MPSV), Ministerstvem obrany, a dále také s Radou vlády pro koordinaci protidrogové politiky při Úřadu vlády a Republikovým výborem prevence kriminality při Ministerstvu vnitra. Toto dělení organizačního systému primární prevence se nazývá **horizontální**. Dělení na **vertikální úrovně** zahrnuje krajské školské koordinátory prevence (pracovníci krajských úřadů na odborech školství, mládeže a tělovýchovy), metodiky prevence (pracovníci pedagogicko-psychologických poraden) a školní metodiky prevence (vybraní pedagogové ve školách a školských zařízeních) (MŠMT, 2009).

### 2.2.1 MŠMT a doporučení k primární prevenci rizikového chování

Metodickým doporučením je míněn jistý návod, jak postupovat při preventivní práci ve školách (MŠMT, 2007). „Primární prevence rizikového chování u žáků v působnosti MŠMT se zaměřuje prioritně na předcházení rozvoje rizik, které směřují zejména k následujícím rizikovým projevům v chování žáků:

- agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedií, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie
- záškoláctví,
- závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů
- spektrum poruch příjmu potravy,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování“ (MŠMT, 2010, s. 1).

Primární prevence je zaměřena hlavně na dvě **cílové skupiny**. První cílovou skupinu tvoří děti, mládež a pedagogičtí pracovníci. Zatímco cílem prevence zaměřené na děti a mládež je, aby uměli přiměřeně svému věku přijmout zodpovědnost za vlastní chování a způsob života, cílem prevence pro pedagogické pracovníky je v podstatě jejich vzdělávání. U druhé cílové skupiny, kterou tvoří rodiče dětí a veřejnost, je cílem jejich zapojení do takovýchto preventivních programů díky dostatečné informovanosti a aktivitami na ně zaměřenými (MŠMT, 2009).

Každá škola by měla mít vypracovaný **Minimální preventivní program** a Školní preventivní strategii. Minimální preventivní program je dokument školy vycházející z příslušného rámcového vzdělávacího programu, který je nutné vypracovávat na každý rok zvlášť, podléhá kontrole České školní inspekce a podílejí se na něm všichni pedagogičtí pracovníci školy. Na jeho průběžném vyhodnocování už potom podle potřeby spolupracuje školní metodik prevence s metodikem prevence z pedagogicko-psychologické poradny. Na závěr školního roku je hodnocena jeho kvalita a efektivita strategií primární prevence, jež byly zvoleny. Přičemž principy efektivní prevence jsou založeny na uvědomělosti, přiměřenosti, názornosti, aktivitnosti, dlouhodobosti a soustavnosti (MŠMT, 2010).

**Školní preventivní strategie** je dlouhodobý preventivní program pro školy a školská zařízení a součást školního preventivního programu. Je už zaměřen na pomoc těm, kteří pocházejí ze skupin nejvíce ohrožených (např. minority, cizinci), při zajišťování jejich lidských práv a povinností (MŠMT, 2010).

Za prevenci a řešení nalezených projevů rizikového chování ve školách je přímo zodpovědný **ředitel školy**. Ten dále vytváří podmínky pro předcházení rozvoje tohoto chování a to především pomocí poradenských služeb a Minimálním preventivním programem. Mezi jeho další povinnosti v této oblasti patří také zpracování školního a vnitřního řádu a hlavně jmenování školního metodika prevence aj. **Školní metodik prevence** poté organizuje veškeré akce zaměřené na rizikové chování ve škole, v rámci jeho činnosti informační, poradenské, metodické a koordinační (MŠMT, 2010).

### 2.3 Závislost na tabáku

Tato závislost je klasifikována jako samostatná **nemoc**, číslo diagnózy **F17** (poruchy duševní a poruchy chování způsobené užíváním tabáku). Tabák je možno užívat bezdýmovým způsobem, to je šňupání nosem či žvýkání v puse, nebo kouřením. Jedná se o kouření dýmek, doutníků, u nás nejrozšířenějších cigaret nebo vodních dýmek. V posledních letech

dochází k velkému rozmachu velmi nebezpečných vodních dýmek, kterými se do těla dostane tolik chemikálií, jako je obsaženo v několika desítkách či stovkách cigaret, přičemž potažení bývá dvakrát až třikrát větší než u cigaret a navíc může dojít k přenosu nejrůznějších infekcí a oparů (MŠMT, 2010).

Přestože je tabáková závislost jedna z nejrozšířenějších závislostí v dále České republice, jen přibližně polovina šestnáctiletých studentů považovala v roce 2007 kouření cigaret za rizikové (ČESKO, 2011). Přičemž riziko užívání tabáku, je stejně jako u jiných návykových látek, vyšší u chlapců nežli u dívek (Evropské monitorovací centrum pro drogy a drogovou závislost, 2009). V ČR je tato závislost považována občas za „**dětskou nemoc**“, jelikož průměrný věk první cigarety je pouhých deset let (MŠMT, 2010).

I když je prodávání tabákových výrobků mládeži do 18 let zakázáno dle **zákona č. 379/ 2005** o ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami (Česko, 2005), dle výsledků výzkumu GYTS se dostupnost cigaret pro mládež mírně zvýšila. V roce 2007 nebyl odmítnut prodej cigaret 77% současných třinácti až patnáctiletým kuřákům, zatímco o pět let dřív bylo toto číslo o pět procent menší (Pešek a Nečesaná, 2009).

MŠMT ve svém rámcovém konceptu Rizikového chování ve školním prostředí, v Příloze č. 13: Tabák, **nástin postupu pedagoga** v této oblasti. Je zde vycházeno z předpokladu, že pokud žáci mají názor na kouření a případně znalosti o cigaretách, patrně s nimi mají nebo měli co dočinění. V rámci prevence je doporučeno informování o vlivu kouření, jeho rizicích, o tabákovém průmyslu a to buď v rámci zvláštního semináře nebo v jiné hodině či příležitosti. A jelikož by měla být prevence komplexní, měla by zasahovat i do různých vyučovacích hodin, např. do biologie (výklad poškození zdraví), matematiky (výpočet výdajů za cigarety), výtvarné výchovy (projekty na téma kouření), informatiky (práce s protikuřáckými webovými stránkami) aj. Dále by mělo docházet k pravidelnému monitorování stavu kouření pomocí dotazníků a následná intervence by se měla týkat vždy celé třídy. Informace o závislosti na tabáku by mohly být podávány i na školních nástěnkách, internetových stránkách školy, v rámci sportovních dnů, nebo celoškolních akcí pořádaných ke Světovému dni bez tabáku či mezinárodnímu nekuřáckému dni, a samozřejmě je nutné do této problematiky zasvětit také rodiče dětí na rodičovských schůzkách. U práce s mladými lidmi vždy platí, že je potřeba volit zajímavé relevantní argumenty, jako je špatná kvalita pleti a její zhoršování, vrásky a stárnutí, finanční náročnost kouření, zhoršení fyzické kondice a samozřejmě vysvětlení principu tabákového byznysu (MŠMT, 2010).

### 3 FAKTORY RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U ADOLESCENTŮ

Je dokázáno, že pro předpověď projevů rizikového chování je nejdůležitější sociální strukturou rodina, přičemž je kladen důraz na vzdělání rodičů, jejich zaměstnanost, a také na začlenění rodiny do dalších sociálních struktur. V průběhu adolescence dochází k již zmiňovanému zvýšení vlivu vrstevníků. Tady by měla opět zasahovat rodina a kontrolovat jak zájmy dítěte, tak jeho přátele. Třetím socializačním faktorem je, v tomto ohledu podle mne velmi důležitá, škola a posledním faktorem dnes velmi rozšířená masmédiá, představovaná hlavně televizí a internetem (Macek, 2003).

Největšího důrazu se v mé práci dostane oblastem školy a rodiny, jelikož jak ukazují průzkumy, jsou to právě tyto dvě instituce, kdo nese největší zodpovědnost za rozvoj mladých lidí. I když je míra zodpovědnosti o tento rozvoj neustále diskutována, Česká republika se přiklání právě ke společné zodpovědnosti obou institucí (Průcha, 2002).

Ale stejně tak, jako existují rizikové faktory, před kterými by měly být děti a mladí lidé chráněni, tak existují i **faktory ochranné**, které tuto úlohu pomáhají plnit. Právě ochranné faktory jsou důvodem, proč mnozí dospívající, přestože žijí v podmínkách všudypřítomných negativních vlivů, intenzivních tlaků na překračování norem a omezených zdrojů, nepodlehnu rizikovému chování, nebo u nich není tak výrazné jako u jejich vrstevníků, nebo v případě, že se u nich projeví, vymizí u nich rychleji, než u jiných adolescentů. Pokud jsou takovéto ochranné faktory doopravdy přítomny a působí, zmírňují dopad rizikových faktorů a navíc podporují pozitivní chování a vývoj mladistvého. Ovšem je nutno mít na paměti, že pouze v přítomnosti rizika je prokazatelná zmírňující role ochrany (Jessor, 1991).

#### 3.1 Rodina

V rodině, jako sociálním zařízením, jehož základním účelem je vytváření soukromého prostoru pro reprodukci společnosti, stísněného proti vířícímu a nepřehlednému světu veřejnému (Možný, 2006), jsou utvářeny hlavní socializační vlivy (tvorba hodnot a norem týkajících se rodiny). Co se týče rizikového chování, má zvláštní význam tolerance rodičů k deviantnímu chování a jejich vliv na chování dítěte. S projevy rizikového chování, jako je např. kouření, souvisí dlouhodobě převládající rodinné klima, přesvědčení, názory a postoje obou rodičů a také jejich náboženská orientace (Macek, 2003).

Rodinu lze také definovat pomocí jejich funkcí, hlavně psychosociálních, do kterých řadíme socializaci, formování základních životních postojů a hodnotového systému, formování vlastní identity a vztahu k sobě samému a také vzájemné a komplementární uspokojování biologických, sociologických a psychologických potřeb (Ambrózová, 2001).

Možný (2006) uvádí, že v České Republice je typem nejčastějšího rodinného uspořádání dvougenerační neolokální rodina, která je ovšem doháněna domácnostmi, v jejichž čele stojí pouze jeden dospělý. Tomuto odpovídají i údaje Zlínského kraje z roku 2010, kdy sice bylo uzavřeno 2 564 sňatků, ale 1472 manželství bylo rozvedeno, přičemž vzniklo 902 rodin v čele s jedním dospělým (ČSÚ, 2011).

Rozvod je většinou české populace dnes chápán jako legitimní řešení manželských problémů, což ohrožuje pojetí institutu manželství jako celoživotního svazku dvou lidí. V západních zemích tato situace vyústila v odmítání sňatku, případně jeho nahrazování nesezdaným soužitím (MPSV, 2004).

Rozvod můžeme zařadit mezi **rizikový faktor** vyskytující se v rodinách. Dalšími takovými faktory jsou nedostatečná rodinná organizace, zneužívání návykových látek v rodině a jiné modely deviantního chování, výskyt násilí a zneužívání, rodiče akceptující rizikové chování, normativní konflikt rodičů a kamarádů, chudoba, nerealistické očekávání rodičů v souvislosti se studijními výsledky, nejasnosti kolem sexuální orientace, případně i rasová nerovnost. K **protektivním faktorům** potom patří pevné rodinné vazby, hodnotné trávení volného času s rodinou, zájem ze strany dospělých, komunikace a vzájemná interakce, možnost prosociálního chování v rodině a jeho identifikace a ocenění (Jessor, 1991; Wolfe, Jaffe a Crooks, 2006, s. 110 cit. podle Krejčová, 2011; Carr-Gregg a Shale, 2010).

### 3.1.1 Znaky současné české rodiny

Tyto znaky, které uvádí Malina (2009) odrážejí jak neustálý vývoj této instituce, tak také její proměny ve vztahu ke společnosti jako celku:

- **Zaměřenost na zájem jednotlivce** a upřednostňování jeho individuálních potřeb před potřebami celku, včetně rodiny nese důležitou roli v aktuální soudržnosti a stabilitě rodiny (Malina, 2009).
- **Nízká stabilita rodiny** vyplývající z vysoké rozvodovosti (přibližně 40% manželství končí rozvodem) řadí Českou republiku společně např. s Velkou Británií,



Skandinávskými zeměmi, Švýcarskem, Ukrajinou nebo Ruskem mezi země s nejvyšším podílem manželství zanikajících rozvodem (Malina, 2009).

- **Chybí očekávání trvalosti vztahu**, díky čemuž vznikají nejrůznější alternativy ne-sezdaných soužití s co nejvolnějšími a formálně nezakotvenými vztahy (Malina, 2009). I proto se v roce 2010 narodilo 31,9 % dětí mimo manželství (ČSÚ, 2011).
- **Odklad prvního manželství do vyššího věku** je zřejmý více u mužů, nežli u žen (Malina, 2009). Muži v roce 2008 uzavírali první sňatky průměrně v 29,8 letech, zatímco v roce 2010 tomu bylo až v 30,7 letech. Ženy své první sňatky v roce 2008 uzavíraly průměrně v 27,1 letech, ale v roce 2010 až v 27,8 letech (ČSÚ, 2011).
- **Odsouvání rodičovství na pozdější období** může mít několik důvodů, mezi něž patří neochota měnit životní styl kvůli dětem, opustit kariéru, zdravotní komplikace atd. v důsledku čehož může dojít ke snížení porodnosti (Malina, 2009). Důkazem toho je i statistika uvedená Českým statistickým úřadem (2011, dále také ČSÚ), která ukazuje, že v roce 2010 se narodilo pouze 6 118 dětí, což je o 156 dětí méně, než se narodilo v roce 2008.

Další charakteristiky doplňuje Stašová (2001):

- **Mnohé z funkcí rodiny převzaly jiné sociální instituce**, a snad i proto se občas mluví o krizi rodiny.
- **Mění se celková struktura rodiny** se týká nejen menšího počtu dětí, ale také omezování vícegeneračních soužití.
- **Rozvoj antikoncepce a plánovaného rodičovství** znamená ubývání nechtěných těhotenství, přičemž existují velmi liberální postoje k umělému přerušování těhotenství, jehož počet se již několikátým rokem pohybuje přes jeden tisíc ročně.
- Společně s **prodlužující se délkou života** se prodlužuje i trvání rodiny po odchodu dětí z domova. Samozřejmě se prodlužuje i délka pobytu dětí v domácnosti rodičů.
- **Doba a kvalita času, který rodiče tráví se svými dětmi je menší**. Kvůli zvyšujícím se časovým pracovním nárokům jsou ohroženy především malé děti a děti předškolního věku.
- **Přibývá dvoukariérových manželství**, což je jev spojený se zvýšením zaměstnanosti žen, v důsledku růstu jejich vzdělanosti a kvalifikovanosti a další.

### 3.1.2 Rodina a rizikový vývin dítěte

„Rizikovými faktory v rodině v souvislosti s užíváním návykových látek a adolescencí jsou: známé užívání nebo abúzus návykových látek v rodině a nedostatek rodičovského dohledu. Ochranné faktory jsou: vřelé a podpůrné rodinné prostředí, prosociální rodinné procesy (pravidla a hlídání) a emoční vazba.“ (Evropské monitorovací centrum pro drogy a drogovou závislost, 2009, s. 19).

Během manželství získává rodičovská role na své důležitosti, jelikož partneři postupně zjišťují, že společný život je pro ně obtížný. Zklamání partneři poté začnou žít jen pro své děti, přičemž skrytě vyžadují, aby i jejich děti žily pro ně. Takovéto děti pocítují jako svoji povinnost své rodiče udělat šťastné a je na ně kladen veliký tlak, který nemusí vždy správně zvládnout (Satir, 2007).

Rizikové chování tohoto dítěte se stává součástí rodinné dynamiky, ačkoliv rodina sama nemusí být jediným ze spleti determinujících faktorů takového chování. Ambrózová (2001) objasňuje čtyři přístupy rodiny k adolescentovi s rizikovým chováním:

#### 3.1.2.1 Rodina jako činitel vyvolávající a determinující rizikový vývin

Rodina může negativně ovlivňovat adolescenta mnoha způsoby, přičemž se největší ohled bere na způsoby zpracování stresu v rodinách. Občas se stane, že se v rodině začne stupňovat napětí, jehož zdrojem může být stres, neřešený konflikt, nespokojená potřeba aj. Toto napětí společně s negativními pocity se poté kumuluje a vzniká potřeba jejich redukce a ventilace. Jedním z typů řešení může být označení tzv. obětního beránka. Tímto beránkem se nejčastěji stávají právě děti nebo adolescenti. Děti pomohou uvolnit napětí v rodině pomocí chování, o kterém ví, že tuto moc má a jako satisfakci poté berou pocit vlastní důležitosti v rodině. Adolescenti jsou bráni v takovéto rodině jako problémoví, jelikož se u nich objevují emancipační snahy a pubertální projevy. Pozitivem nalezení obětního beránka je fakt, že se pozornost směřuje výhradně na něj a dochází k legalizaci projevů negativních emocí bez nutnosti odhalit jejich pravý zdroj (Ambrózová, 2001).

V dalších dvou případech se jedná o velmi soudržné rodiny, v nichž dochází k potlačování individuality jejich jednotlivých členů a také přílišnou vzájemnou závislost, což jsou hlavní body úrazu z hlediska adolescentů (Ambrózová, 2001).

Existují rodiny, ve kterých je hlavním tématem soužití harmonie a vzájemná shoda, ale bohužel je tomu tak na úkor negativních pocitů, jež jsou zde popírány. Komunikace zde

je neproduktivní a slouží pouze k ujištění se o souhlasu ostatních. Jakákoliv odlišnost je vnímána jako hrozba a právě touto odlišností se stávají adolescenti. Dospívající lidé jsou charakterističtí právě vlastními názory a tendencí odpoutat se (Ambrózová, 2001).

Dalším způsobem zpracování negativních pocitů v rodině je jejich externalizace. Jednotícím prvkem takovéto rodiny se stává nepřátelství okolního světa k ní. Dospívající poté často stojí před dilematem, zda riskovat odmítnutí rodičů, nebo raději zůstat izolovaný uvnitř rodiny (Ambrózová, 2001).

Rodiče svým dětem předávají mnohé ze svého chování, včetně jejich strachu z emoční blízkosti, jelikož sami nebyli naučeni projevovat a přijímat pozitivní emoce. Takoví lidé potom usilují o jistý odstup. Podobnému účelu může posloužit i povýšení nezávislosti a samostatnosti na nejvyšší hodnotu rodiny. Nezávislost na nikom a na ničem, jako původní rodinná hodnota, se poté může stát důvodem projevu některých forem rizikového chování (Ambrózová, 2001).

### **3.1.2.2 Rodina jako činitel podporující a udržující rizikový vývin**

V rodinách může dojít k nevědomému posilování rizikového chování. Záleží na úhlu pohledu jednotlivce, zda odměny nebo tresty, jež následují po určitém chování, bude vnímat pozitivně nebo negativně. A právě toto ovlivňuje budoucí opakování rizikového chování. I v případě, že rodina má jen minimální podíl na vzniku rizikového chování, může jej nevědomky podporovat. Začlenění ho do systému, ve kterém mu přiřadí určitý význam. V tomto případě dochází k posilování prvku, který stál za vznikem rizikového chování, jako je např. kontrola, zvýšená starostlivost, apel na morálku, rozum atd. Příčinu všeho hledá rodina mimo svůj okruh a poté ji použije jako důvod k izolaci svého člena (Ambrózová, 2001).

### **3.1.2.3 Rodina jako společenství špatně nesoucí důsledky rizikového vývinu**

Rizikové chování člena rodiny má různý dopad na všechny její členy. Rodiče mají pocit vlastního selhání v rodičovské roli, pocity viny, obavy ze ztráty uznání okolí aj. Sourozenci se stávají buď poslední nadějí, což znamená velké břemeno, nebo ztrácí svůj vliv. A rizikový člen se stane pro okolí reprezentantem celé rodiny a poměrů v ní. Jednoduché spojení mezi příčinou a vinou vede okolí a často i celou rodinu k obranným, sebeobviňujícím, hodnotícím i odsuzujícím postojům. Jindy může okolí vnímat pouze rizikového člena rodiny jako odlišného a pokládat rodiče za oběti, ačkoliv oni toto své dítě vychovali. Tím

vlastně okolí preventivně obhajuje svůj vlastní případný rodičovský nezdar. Postoj společnosti, který je paternalistický může rodinu tlačit do podobných situací, jako rodina tlačila svého rizikového člena. Rodina je nucena do obrany. Brání se nejen nepříjemné skutečnosti, ale také pozici, která je jí vlastně vnucovaná (Ambrózová, 2001).

#### **3.1.2.4 Rodina jako zdroj potenciálu na pozitivní změnu rizikového vývinu**

Tím, že učiníme změnu v rodinném systému, neotevřeme prostor pro pozitivnější postoj rodiny k problémům adolescenta, ani rizikové chování neztratí svoje opodstatnění. Někdy nezůstane jiná možnost, než pouhá pomoc s vyrovnáním se s daným dědictvím a hledat přiměřený vztah k sobě i jiným bez něj (Ambrózová, 2001).

Práce s rodinou se zabývá jednoduššími formami sociální pomoci, systematickým sociálním poradenstvím, i náročnými terapeutickými přístupy. Jednotlivé formy pomoci vyžadují různé nároky na odbornou i osobní kompetenci lidí, kteří s rodinou pracují. Jednou z nejdůležitějších podmínek této práce je ochota rodiny spolupracovat. V následné práci nejde o hledání chyb a nedostatků, ale nových způsobů fungování, které by byly ve prospěch všech (Ambrózová, 2001).

## **3.2 Vrstevníci**

Vrstevnická skupina je uskupení mladých lidí, kteří jsou přibližně stejného věku a náleží jim často přibližně stejný sociální status (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Pro pubescenta slouží vrstevníci jako zdroj sociálního učení. Jeden napodobuje druhého, vzájemně si poskytují zkušenosti, pocity a postoje k porovnání a také si sdělují informace, které pubescenti poté využívají ve styku s vlastními rodiči. Vrstevnická skupina je pro pubescenty a adolescenty velice důležitá a svoji náležitost k ní projevují vlastní konformitou k pravidlům jejího fungování. Vrstevnické skupiny přispívají k rozvoji identity každého člověka prostřednictvím socializace v ní, která vede k větší individualizaci a dalšímu osamostatnění jedince (Vágnerová, 1999).

**Rizikové faktory** vyskytující se ve vrstevnických skupinách adolescentů jsou následující: užívání drog a násilí a s tímto související vnímaná rizika a ocenění takového chování, protesty a vzdor, akceptace rizikového chování, styk s „rizikovými“ vrstevníky, touha a hledání dobrodružství a vzrušení, členství ve vrstevnické skupině, která je agresivní, antisociální chování a celkově možnost jakékoliv nezákonné činnosti. **Ochranné faktory** jsou potom tvořeny náboženským vyznáním, prací ve školních a zájmových kroužcích,

rozvinutými sociálními dovednostmi a morálním vědomím a také blízký člověk, který se zde často nachází a adolescent mu důvěřuje (Jessor, 1991; Wolfe, Jaffe a Crooks, 2006, s. 110 cit. podle Krejčová, 2011; Carr-Gregg a Shale, 2010).

### 3.2.1 Uspokojování psychických potřeb ve vrstevnické skupině

Celkově se ve vztazích s vrstevníky mohou uspokojit čtyři základní psychické potřeby. Jsou to potřeba stimulace, orientace a smysluplného učení, citové jistoty a bezpečí a potřeba naplnění partnerského vztahu, který by zahrnoval i sexualitu (Vágnerová, 1999):

- K uspokojení potřeby **stimulace** dochází prostřednictvím kontaktu s blízkým vrstevníkem, společným prožitkem a účastí na nejrůznějších aktivitách, jako jsou např. hudba, tanec na diskotékách, sport a společné cestování.
- Potřeba **orientace a smysluplného učení** je uspokojována kontaktem s vrstevníky. Poznáváním vrstevníků si adolescent uvědomuje vlastní odlišnost a to vede k lepšímu sebepoznání. Dochází také ke společnému experimentování a porovnávání zkušeností a vývojem obecných strategií. Adolescenti s podobnými zkušenostmi a obdobnými rolemi i potřebami si vzájemně umožňují sdílení určitých prožitků a pocitů. V tomto případě je ovlivňována i emocionální oblast.
- V oblasti potřeby **citové jistoty a bezpečí** nahrazuje vrstevnická skupina určitým způsobem vlastní rodinu. Společně s odpoutáním od rodiny adolescent ztrácí infantilní roli a část citového zázemí. Proto mladí lidé vyhledávají jiné mladé lidi ve stejné pozici, čímž předchází vzniku pocitu osamělosti.
- Potřeba partnera opačného pohlaví už je na jiné úrovni, než v období puberty. Ke konci adolescence je vyhledáván partner kvůli potřebě sebepoznání na jiné úrovni. Přesto má většina adolescentních vztahů experimentální charakter, který dlouho nevydrží, jelikož nejsou adolescenti zatím dostatečně osobnostně zralí. V období adolescence má veliký význam sexualita, která tvoří důležitou část partnerského vztahu.

## 3.3 Škola

**Stupně středního vzdělávání** v České republice jsou jak střední vzdělání, tak střední vzdělání ukončené výučním listem nebo střední vzdělávání ukončené maturitní zkouškou. Všechny školy mají povinnost svým žákům poskytnout náležitě informace

k zajištění jejich bezpečnosti a ochrany, přičemž jsou dále povinni brát v úvahu jejich základní fyziologické potřeby, vytvářet podmínky pro zdravý vývoj a předcházení vzniku rizikového chování a jeho projevů (Česko, 2008).

Střední školy v České republice odpovídají **vyššímu sekundárnímu vzdělání** dle Mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED97. V roce 2009 byl proveden průzkum, který prokázal, že středoškolské vzdělání má v naší zemi 94% obyvatelstva ve věku 25 – 34 let a 86% obyvatelstva ve věkové skupině 55 – 64 let. Z těchto čísel vyvozují důležitost středních škol pro Českou republiku a společně s ní i potřebu nejen kvalitního vzdělání, ale také kvalitních programů primární prevence, které by zde měly být nabídnuty (Kleňhová, Šťastnová a Cibulková, 2011).

**Žáci na středních školách nejsou tak spokojeni**, jako tomu bylo na školách základních. Zatímco žáci základních škol hodnotí vztahy ve třídě jako nadprůměrné, učitelovu pomoc jako průměrnou, orientaci na úkoly, pořádek a organizovanost výuky učitelem mírně podprůměrnou a svou zaangażovanost ve školní práci jako relativně nízkou, u žáků středních škol vyšly všechny tyto sledované proměnné významně nižší (Lašek 1992 cit. podle Mareš, 1998).

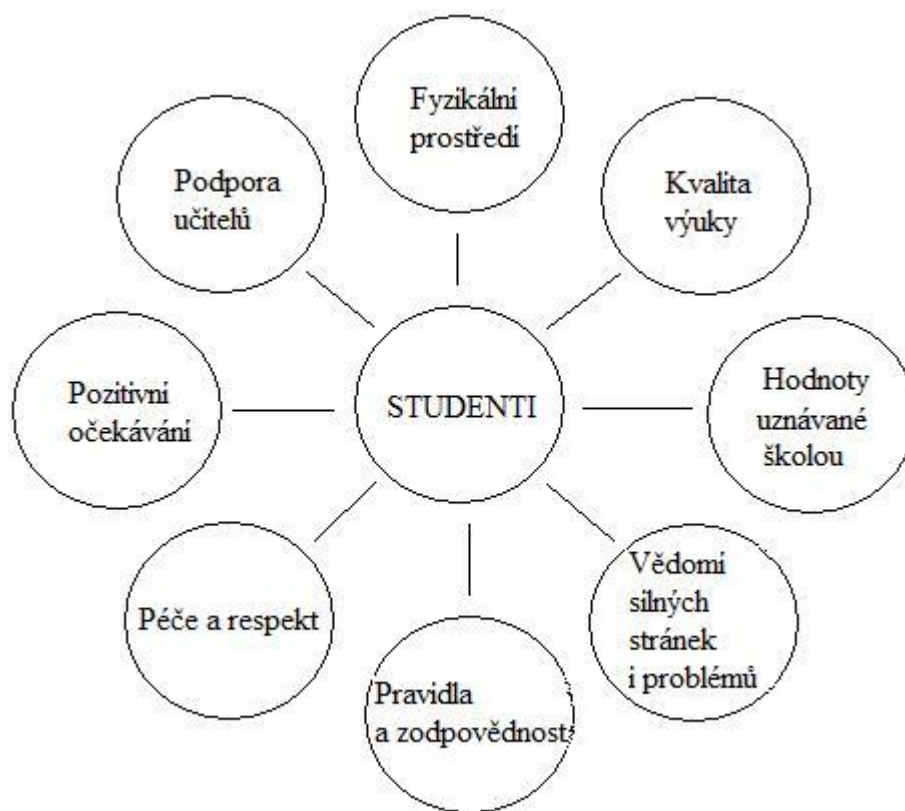
V souvislosti se školou se můžeme setkat s několika druhy **rizikových faktorů**. Mezi ně řadíme nevhodnou volbu školy, akademické neúspěchy, pouze minimální zapojení do vzdělávacího procesu a života školy a také minimum příležitostí k ocenění a úspěchu žáků. Mezi **protektivní** faktory, které by měly studenta určitým způsobem uchránit od rizikového chování, patří vazba se školou, kvalitní školy, nabídka školy k aktivitám prosociálního charakteru a identifikace a ocenění tohoto prosociálního chování (Jessor, 1991; Wolfe, Jaffe a Crooks, 2006, s. 110 cit. podle Krejčová, 2011).

### 3.3.1 Školní klima

„Obsahově termín klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 583).

Na utváření klimatu školy i školní třídy se podílejí dimenze vzdělávacího procesu, které také působí na žáky a studenty. Jednotlivé dimenze popisují Orpinas a Horne (2006

cit. podle Krejčová, 2011), přičemž si v jejich modelu můžeme povšimnout vzájemného propojení rozvoje sociálních dovedností se školními vědomostmi a znalostmi:



**Obrázek č. 1** Model školního klimatu a jeho dimenzí

Kvalitou výuky je především míněna profesní kompetence učitelů (např. odbornost, didaktické schopnosti, řízení třídy, sociální dovednosti). Hodnoty školy jsou reprezentovány postojem školy ke vzdělávání a normami chování učitelů i studentů. Vědomí silných stránek a problémů se týká uvědomění si charakteristik školy a hlavně jejích přístupů k řešení potíží. Dodržování pravidel a převzetí zodpovědnosti je nejen ze strany studentů, ale také učitelů. Požadavek péče a respektu se dotýká vzájemných odlišností, práce se třídou se zaměřením na její podporu a rozvoj, a především podpory sounáležitosti studentů se školou. S tímto úzce souvisí požadavek pozitivního očekávání o zvládnutí školní práce. A poslední dvě dimenze jsou významné hlavně pro středoškolské vzdělávání, ale je zde také bohužel často opomíjené. Podpora učitelů vytvořením vhodných pracovních podmínek a zázemí. Tohoto se dosahuje prostřednictvím supervizí, kontinuálního vzdělávání, týmové spolupráce a oceněním jejich aktivit. Fyzikálním prostředím se myslí vzhled školy. Není doporučováno ani příliš sterilní prostředí, ani prostředí zanedbané. Takovéto podmínky posilují pouze odcizenost a nezájem, které jsou opakem sounáležitosti se školou, o kterou

by měla škola a její zaměstnanci tolik usilovat (Orpinas a Horne, 2006 cit. podle Krejčová, 2011).

### 3.3.2 Klima školní třídy

Školní třída představuje malou sociální skupinu, která je charakteristická probíhající pedagogickou interakcí mezi učitelem a žákem, a také mezi žáky navzájem. Vztahy a interakce v každé školní třídě vytváří klima dané třídy. Jelikož je klima třídy definováno jako sociálně psychologická proměnná, která představuje dlouhodobější emocionální naladění, vztahy, postoje a reakce žáků na události ve třídě, můžeme se v ní snažit o transformaci negativního klimatu v pozitivní (Průcha, Walterová a Mareš, 2009). **Negativní klima** může vést ke ztrátě motivace a špatným učebním výsledkům, zatímco klima **pozitivní** vytváří dobré podmínky pro plnění povinností a úkolů (Müllerová, 2002, s. 70). Úkolem školy a potažmo jejich zaměstnanců je tedy vytvářet pozitivní klima, které může vzniknout a udržet se jen díky neustálému aktivnímu působení a kontinuálnímu vývoji školy (Krejčová, 2011).

Sociálně psychické klima se skládá ze dvou **dimenzí**, jimiž jsou dimenze sociální a dimenze kulturní. Dimenze **sociální** je zaměřena na procesy uvnitř třídy, které mají v ideálním případě charakter integrační, projevují se kooperací a adaptací, ale také mohou mít charakter opačný, kdy dochází ke konkurenci, konfliktům a rivalitě. Tyto procesy probíhají na více úrovních, z nichž nejfrekventovanější je úroveň žák – učitel. Dalšími roviny jsou vztahy a procesy mezi žáky navzájem, vztahy mezi učiteli a systémy komunikace, jež jsou determinovány prostorovým uspořádáním školy, možnostmi shromažďování, telekomunikačním systémem apod. **Kulturní** dimenze se soustředí na hodnoty, symboliku a také normy, jako jsou například školní řád a režim (Kraus, 2001).

#### 3.3.2.1 Faktory ovlivňující klima třídy

Fungování určitého klimatu ve třídě je dle Průchy (2002) realizováno prostřednictvím různých mechanismů, do kterých spadají učitelovy vyučovací a komunikační postupy, způsoby zapojení žáků do výuky, učitelovými preferenčními postoji a očekáváními, klimatem dané školy. K těmto faktorům Kolář (2002) ještě přidává kvalitu třídy jako sociální skupiny.

Každý vyučující vytváří ve třídě **specifické komunikační klima** díky jeho individuálnímu způsobu komunikace (Müllerová, 2002, s. 70). A právě komunikační aktivity



učitele silně ovlivňují charakter celého života ve třídě. Základními typy komunikačních klimat ve třídě jsou klima suportivní a defenzivní. Suportivní klima, neboli vstřícné či podpůrné, je charakteristické vzájemným respektem, komunikací, předáváním názorů a pocitů, vše probíhá jasně a otevřeně. Opačným typem klimatu je klima defenzivní, čili obranné, kdy vznikají situace plné soupeřivosti, nenaslouchání druhému a také skrývání vlastních názorů a pocitů (Lašek, 2007).

**Způsoby a míra zapojení žáků** do vyučování jsou ovlivněny především počtem žáků ve třídě a také jejich lokalizací v závislosti na akční zóně učitele. Větší počet žáků ve třídě brání učiteli komunikovat se všemi stejně intenzivně. Učitel se tedy zaměřuje na ty žáky, kteří projeví svůj zájem o danou tematiku ať už verbálně či neverbálně. Žákovo zapojení do vyučování se může změnit pomocí změny jeho lokalizace ve třídě, jeho přesazením. Pokud přesadíme žáka do akční zóny učitele, která bývá nejčastěji vepředu a uprostřed třídy, automaticky se mu dostane většího množství učitelových aktivit a intenzity jeho působení (Brtnová Čepičková, 2002).

**Očekávání a preferenční postoje** učitele upozorňují na upřednostňování některých žáků před jinými. Jsou to většinou žáci, kteří jeví o problematiku zájem a orientují se v ní. Učitelé poté upřednostňují tyto žáky, jelikož jim dávají pozitivní zpětnou vazbu a utvrzují učitele ve srozumitelnosti jeho výkladu. Preferenční postoje učitelů k žákům výrazným způsobem ovlivňují nejen pedagogický proces probíhající ve třídě, ale také jeho účinnost a výsledky (Kalhous a Obst, 2002).

**Klima školy**, ve které je třída umístěna je ovlivňováno dalšími faktory a to v prostředí jak lokálním, tak i v celospolečenském. Jsou to jednak faktory přírodní (klimatické, geografické apod.), tak i faktory kulturně společenské. Ty jsou představovány hlavně stavem a charakterem společnosti, demografickým ukazatelem, subkulturou regionu a jeho etnickými poměry (Kraus, 2001).

Třída je považována za sociální skupinu, jelikož splňuje všechny její náležitosti, jako jsou větší počet osob nežli dvě, pravidelné a trvalejší vztahy a také často zmiňované skupinové povědomí „my“ (Jandourek, 2007). Tudíž pokud mluvíme o **kvalitě třídy**, mluvíme v podstatě o kvalitě sociální skupiny. Z nedávných výzkumů (Csémy, 2005) vyplývá, že pouze polovina patnáctiletých spolužáků ráda spolu tráví čas a ještě menší procento si myslí, že ostatní spolužáci jsou milí a rádi pomohou.

### 3.3.2.2 Třídní učitel

„Metodik prevence je v ideálním případě na škole jeden... při nejlepší vůli nemá šanci udělat toho tolik, kolik třídních učitelů s jeho podporou a vedením.“ (Mikulková, 2011).

Tento citát vystihuje podstatu úlohy třídního učitele v boji proti rizikovému chování. I výzkum zaměřený na tuto oblast potvrdil, že existuje korelace mezi výskytem (a snižováním) závislostí ve třídě a vztahem třídy k jejímu učiteli, jež je ovlivněn mírou komunikace mezi učitelem a žáky (Vodák, 2003).

Tento vztah by měl být nejvíce podporován v **třídnických hodinách**, které by měly přiblížit sociální skupinu k jejich třídnímu učiteli a naopak. Nejdůležitějším posláním třídnických hodin je řešení problémů třídy, jež jsou aktuální, přičemž jsou zde dodržovány pouze tři zásady. Hlavní zásadou je zapojení žáků do činností. Dále je velmi důležitá propojenost tématu se životem žáků. Žáci sami by měli chtít reagovat na danou věc a společně ji řešit a formulovat závěry. Poslední zásada spočívá v umění učitele v pouhém usměrňování žáků ke správnému řešení, ne jednoduchém přikázání určitého řešení, které se jemu osobně zdá nejvhodnější (Dubec, 2007).

**Metodické doporučení** Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 21291/2010-28, přímo upravuje povinnosti třídních učitelů vůči jejich třídám. Třídní učitel je zde chápán jako pedagog, jež by měl mít nejbližší vztah s dětmi ze své třídy. Z tohoto vztahu zároveň pramení jeho povinnost mít přehled o osobnostních zvláštностech žáků třídy, včetně jejich rodinného zázemí. Dále je nejen garantem spolupráce školy s rodinou, ale také zprostředkovává komunikaci s ostatními členy pedagogického sboru. Svoji třídu motivuje k vytvoření vnitřních pravidel třídy, které by neměly být v rozporu se školním řádem, měl by dbát na jejich dodržování a podporovat rozvoj interakcí mezi žáky. V neposlední řadě spolupracuje se školním metodikem prevence a pomáhá mu zachycovat varovné signály, realizovat Preventivní program, a pomocí pedagogické diagnostiky zjišťovat vztahy ve třídě (MŠMT, 2010).

Sociální klima třídy závisí na pedagogické kompetenci všech pedagogů, kteří přišli do interakce s třídou. Z hlediska práce s žákem se stále více ukazuje, jak jsou důležité kompetence nejen odborné, ale především kompetence povahy sociálně-psychologické. Všeobecně jsou kompetence chápány jako schopnosti zvládnutí určitých situací a činností (Jandourek, 2007). **Kompetence sociální** je tedy schopnost práce se skupinovou dynami-

kou (hlavně její vnímání, reagování na ni a její usměrňování), schopnost vhodného učitelského jednání a chování, schopnost týmové práce a také porozumění procesům dospívání. Takto kompetentní učitel může přispívat k utváření sociální kompetence svých žáků, což se pozitivně odráží také na sociálním klimatu školy (Mühlpachr, 2009).

Sociálně kompetentní člověk je člověk optimistický, vyrovnaný, tolerantní, citlivý, přirozeně komunikativní, řešící problémy konstruktivně, dále je taktní, svým chováním dokáže uvolnit a uklidnit druhé, rád komunikuje a poznává jiné lidi, často je zvědavý, dokáže přiměřeně chválit i kritizovat, velmi úspěšný v organizování lidí, ovlivňování a regulování lidských vztahů, a také schopný rozvíjet pozitivní osobnostní rysy, ale především je dobrým posluchačem (Vališová, 2007).

Na **negativní vnímání žáka** učitelem působí velké množství proměnných. Mezi nejdůležitější patří pedagogický sbor a to jak z hlediska jeho velikosti, věkového složení, tak také jeho feminizace. Čím větší je pedagogický sbor, tím větší je v něm konkurence a negativistická atmosféra. Interpersonální vztahy nejsou dobré a pro nově příchozí učitele je velmi těžké se začlenit. Mladí učitelé, kteří přicházejí s novými alternativními metodami a moderními postupy se také těžce uplatňují v kolektivu, který je věkově starší. Platí zde pravidlo, že čím větší je věkový průměr pedagogického sboru, tím více je konzervativní postoj učitelů k patologickým jevům. Dalším problémem často bývá uváděn velký podíl žen v pedagogickém sboru, který je příčinou nepřátelské atmosféry plné konfliktů. Ženy mají tendenci se sdružovat do různých podskupin a poté nedochází k řešení problémů žáků, nýbrž jednotlivých členů pedagogického sboru. A to je první z důvodů, proč je nutno pedagogické sbory doplňovat o učitele-muže (Mühlpachr, 2002).

Druhý důvod vychází z výše jmenovaného prvního důvodu. Jelikož jsou ve školách převážně zaměstnány ženy, znamená to, že **třídními učiteli jsou také většinou ženy**. Osobně se tedy domnívám, že bude rozdíl ve výskytu projevů rizikového chování u tříd, kde jsou třídními učiteli muži, a kde jimi jsou ženy. Pohlaví třídního učitele může totiž silně ovlivnit používané komunikační a vyučovací postupy a jiné faktory ovlivňující klima třídy. Touto otázkou se budu zabývat ostatně i v druhé části své práce (Mühlpachr, 2002).

Dalším důvodem nutnosti doplňování mužů do škol je potřeba vzorů „mužnosti“ pro chlapce. Učitel-muž může být pro chlapce vzorem i v ohledu tělesné zdatnosti, jejímž posilováním **může učitel aktivně bojovat proti rizikovému chování u mladistvých**. U

dívek jako vzor slouží paní učitelka, jako představitelka vkusu, elegance a upraveného zevnějšku. Tato aktivita učitele teoreticky spadá pod **sociálně psychologický výcvik**, v němž je prevence až sekundární, zatímco posílení schopností a dovedností dítěte je primární (Krejčová, 2011). Celkově by měl třídní učitel u dětí pracovat s jejich motivací a změnou postojů (viz níže). Jako další způsob uplatnění mimointelektových individuálních schopností a dovedností dítěte ve skupině jiných dětí slouží vyzdvihování individuálních schopností. Ať jsou to schopnosti práce na počítači, zpěvu, sportu a jiné, vždy je dítěti odměnou posílení vlastní identity a přijetí dětskou skupinou. Učitel také může upozornit na dobrý školní výkon nebo alespoň dobrou snahu. I když toto se většinou vztahuje na děti ve věku deset, jedenáct let, kdy dospějí do fáze, že je učení začne doopravdy bavit. Jinak v aktivním boji proti rizikovému chování i nadále platí, že vyučující by měl být upřímný a stát si za tím, co proklamuje, ale také se nesmí zapomínat na včasnou informovanost a vhodnou přípravu dětí. Včasná informovanost je sice neustále omílaným tématem, ale pokud přijde dítě do kontaktu s někým vyzývavě zkušenějším v dané zakázané oblasti nepřipravené, může lehčeji podlehnout. Není vhodné takovéto děti příliš trestat, jelikož u nich trest projde bez jakýchkoliv účinků. Tresty jsou dokonce kontraproduktivní, jelikož se poté tyto děti stanou hrdiny třídy. Primární prevence by měla vést k tomu, že pokud se takovýto „šířitel ´osvěty´“ (Matějček, 2003, s. 95) objeví ve třídě, nestane se jejím vůdcem, ale spíše upadne do osamocení, čímž se zvyšuje šance na nápravu jeho samotného. Učitel by měl zachytit první příznaky nežádoucích jevů a udělat přítrž jejich šíření (Matějček, 2003).

### 3.3.2.3 *Motivace a změna postoje žáka*

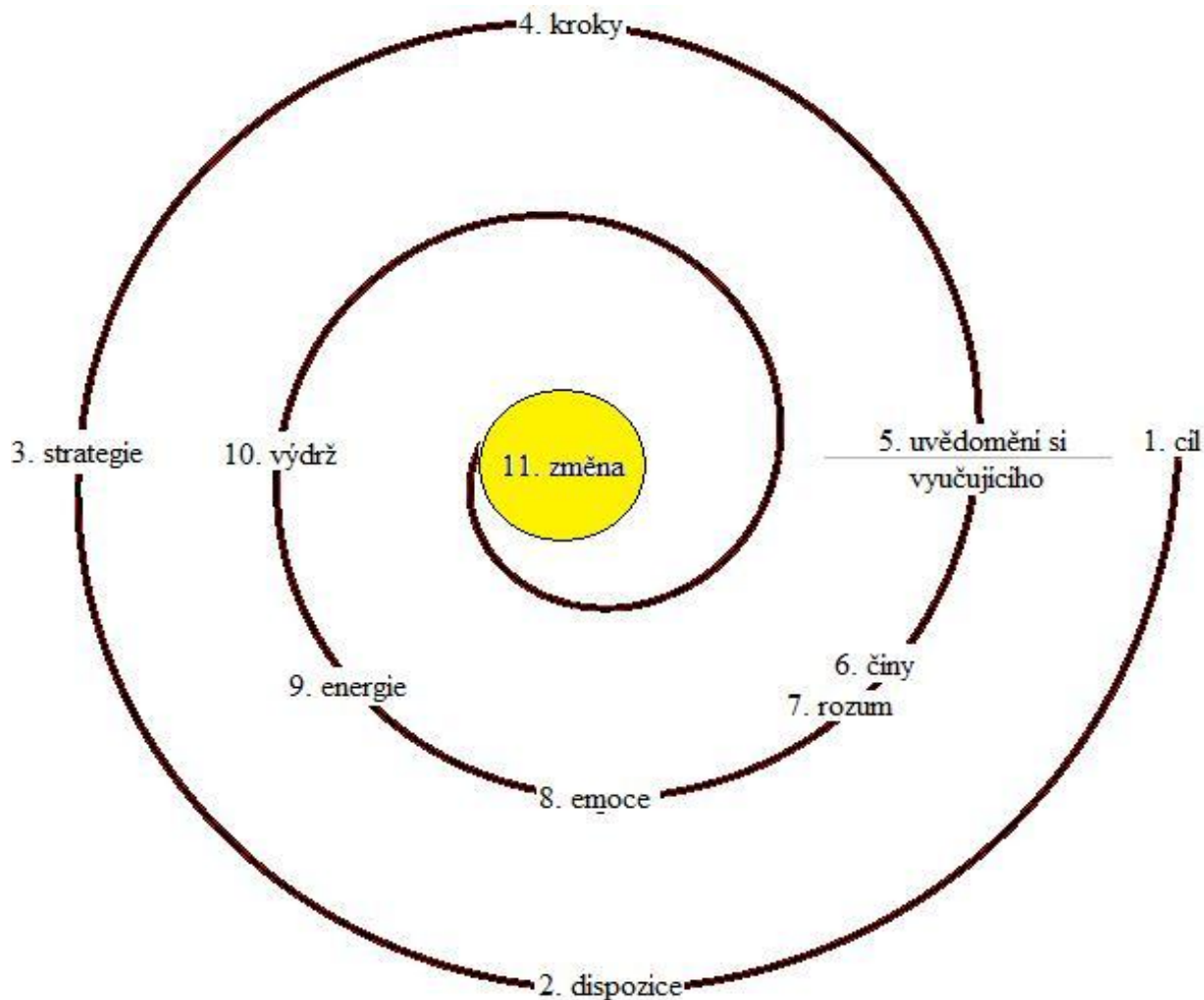
Rizikovému chování podléhají nejčastěji jedinci, kteří nemají žádný cíl, žádnou motivaci. Motivace slouží k mobilizaci sil žáků a usměrňování jejich chování k žádoucím cílům (Hartl a Hartlová, 2000). Právě proto by měla prevence klást větší důraz na tyto žáky a jejich postoje, jako naučené reakce na určité objekty (Jandourek, 2007), a prostřednictvím motivace je měnit. K dosažení stanoveného cíle by se mělo využít všech funkcí motivace, ať se jedná o aktivaci chování, jeho udržení nebo směřování (Čírtková, 2000). Tato změna je v práci rozdělena celkem do tří částí, které se dále dělí na jednotlivé fáze. Jejich popis výborně rozvádí Svoboda (2010), jehož model jsem si upravila dle sebe a zobrazuje spirálu, protože čím dál se na ní dostáváme, tím hlouběji jsme v práci s žákem pokročili a není jednoduché (a ani doporučované) se vracet zpátky.

**První část** se zaměřuje na práci vyučujícího samotného. Začíná se stanovením **reálného cíle**. Mělo by se jednat o takový cíl, který žák může reálně naplnit! Dále je zájem učitele soustředěn na žakovu aktuální situaci (rodinou, intelektovou atd.). Dochází k sumarizaci **aktuálních dispozic** žáka a jejich vyhodnocení, jelikož nesmí dojít k žakovu přetížení. Toto by mohlo celý proces změny ukončit téměř ve všech fázích. Následně je volena **strategie**, která bude použita v daném případě. U volby strategie je nutné dbát na individualitu žáka a dle toho také postupovat i dále. První část práce je uzavřena stanovením jednotlivých **kroků**, kterými bude žák procházet. Tyto kroky by měly mít logické uspořádání a návaznost.

**Druhá část** spočívá v **uvědomění si vyučujícího**, že nemůže působit na emoční složku žakovy osobnosti. Nemůže na žáka tlačit, aby změnu chtěl již od začátku. Jedná se o nejčastější profesionální chybu, v jejímž důsledku se žák dostane do role oběti, ze které se bude snažit vymanit všemi možnými způsoby. Proto se musí vyučující zaměřit na část následující.

**Třetí část** už je samotná práce s žákem a je tudíž o poznání náročnější, než části předchozí. Vyučující pracuje s lidskou bytostí, která má svůj životní příběh, který ne vždy je ochotná sdělit, a který utvářel její charakter ať pozitivním či negativním způsobem. Právě proto je každý člověk nevyzpytatelný a potřebuje individuální přístup. Nejdříve se musí vyučující zaměřit na žakovy **činy**, a v těsné návaznosti na ně dochází k upozornění žáka na nějaký jeho zájem či činnost, která jde mu dobře, kterou umí a má s ní už nějakou pozitivní zkušenost. Podmínka pozitivní zkušenosti s danou činností je zásadní, jinak se žák nemůže dostat dál. Vyučující vše opírá o svůj pozitivní vztah s žákem a vyjadřuje mu důvěru. Nikdy nezapomíná na využívání argumentace a podpory, což je důležité i v celkové práci se všemi žáky. Poté, co je žákovi (prostřednictvím **rozumu**) potvrzeno, že jeho chování je správné, žák dostává pokyn „smíš“, což u něj vyvolá pozitivní **emoce** a tímto by se měl žák automaticky dostat dál. Další fáze průběh se týká spíše vnitřního světa žáka, jelikož on sám se rozhoduje, zda chce nebo nechce v dané činnosti pokračovat. Nyní může vyučující žáka pouze povzbuzovat. Pokud se žák rozhodne, že bude pokračovat, samovolně začne do dané činnosti vkládat více **energie** a dochází k pravé „akci“. Poté už většina vyučujících poleví ve své práci s žákem, jelikož si myslí, že mladého člověka stačí jenom pomoci nastartovat. Bohužel tomu tak není a nadále je potřeba žáka podporovat, aby ve svém úsilí vytrval a **vydržel** do konce. A nakonec, po splnění všech předchozích fází se dostavuje fáze samotná

změna postoje žáka. U žáka je nutno ještě posilovat toleranci vůči ostatním, kdo takovouto změnu dosud nezvládli.



Obrázek č. 2 Model motivace a změny postoje žáka

### 3.3.3 Diagnostika školní třídy

Základním významem slova diagnostika je zjištění stavu, posouzení úrovně a hodnocení. Pedagogická diagnostika je vědní disciplína, která se zabývá otázkami diagnostikování ve výchovně-vzdělávacím prostředí. Původně se pedagogická diagnostika zaměřovala pouze na žáka, ale v posledním období rozšířila svůj záběr na celé skupiny žáků, třídy, rodinné prostředí žáků, vychovatele, učitele, ředitele a další pedagogické pracovníky (Gavora, 2010). Pedagogicko-psychologická diagnostika se zabývá poznáváním a hodnocením specifík osobnosti a individuálních zvláštností žáka se zaměřením na prognózu a návrhy na optimalizaci žákova dalšího rozvoje (Hrabal a Hrabal, 2002).

Náměty pro **diagnostiku žáka** mohou být diagnostika školní zdatnosti žáka a jejích složek, diagnostika sociálního a morálního rozvoje žáka, diagnostika úrovně motoriky dítěte, diagnostika vnímání v oblasti percepce, diagnostika komunikačních dovedností, diagnostika lateralit, diagnostika školní zralosti, diagnostika sociálního klimatu ve školní třídě a škole, diagnostika chování dítěte, diagnostika úrovně čtení, psaní, matematických schopností a dovedností, výtvarných a praktických dovedností, a také diagnostika rodiny (Čábalová, 2011).

Jeden z nejnovějších způsobů diagnostiky žáka a jeho vztahu k rizikovému chování představuje dotazník Škály osobnostních rysů představujících riziko z hlediska užívání návykových látek (Substance Use Risk Profile Scale, zkráceně SURPS), ve kterém jde o měření čtyř osobnostních rysů – beznadějnost, precitlivělost, impulzivita a vyhledávání vzrušení (Dolejš, 2010).

**Školní třída** je pojímána v diagnostice jako malá sociální skupina a její diagnóza vzniká sběrem informací o ní, nejčastěji jejím učitelem. Tyto informace se týkají jednotlivých žáků, podmínkami difference mezi třídami, složení a struktura třídy a popisem vnějších činitelů, kteří působí na danou třídu napřímo (Dittrich, 1993).

Poslední inovací v oblasti diagnostiky, především v diagnostice klimatu tříd, je využívání podpory počítačů. Možnosti tohoto způsobu práce jsou dynamičtější a pružnější. Kromě možnosti pracovat s obrovskou databází testů a rychlejšího vyhodnocování, také umožňuje adaptivní diagnostikování. Při něm počítač předkládá nové diagnostické úlohy na základě vyhodnocení předcházejících odpovědí (Gavora, 2010).

### 3.3.3.1 *Etapy diagnostiky*

Uvedené etapy, které popisují Hrabal a Hrabal (2002), probíhají v praxi buď podle následujícího sledu, nebo cyklicky, kdy pokrok v etapě jedné, může způsobit dodatečné změny v etapě předchozí. Etapy diagnostického postupu jsou následující:

- Formulace diagnostické otázky, čímž je konkretizace daného problému, a k ní diagnostické předběžné hypotézy, která na ni dává značně obecnou hypotetickou odpověď (Hrabal a Hrabal, 2002).
- Volba vhodných metod pro získání potřebných informací. Využívány jsou metody pozorování, rozhovor, dotazníky a testy, kazuistiky a případové studie, analýza pe-

dagogické a jiné dokumentace (výsledky činností, výtvořy žáka) a metoda anamnestická, neboli anamnéza zdravotní, osobní, rodinná, vzdělávací (Čábalová, 2011).

- Zpracování diagnostických údajů pomocí analýzy, která je nutná, jelikož získané informace jsou většinou komplexní. Podle druhu diagnostických metod má potom analýza charakter buď kvalitativní, nebo kvantitativní (Hrabal a Hrabal, 2002).
- Interpretace a zhodnocení výsledků analýzy, jejímž účelem je pochopit vztah dispozic žáka a vnějších činitelů a zhodnotit data z hlediska diagnostické otázky a hypotézy, které jsme si stanovili hned na začátku celého procesu diagnostiky (Hrabal a Hrabal, 2002).
- Odpovědí na diagnostickou otázku je konečná syntéza, diagnóza a prognóza, které by měly představovat model osobnosti diagnostikovaného žáka, s jeho vztahy, hlavně k sociálnímu, prostředí (Hrabal a Hrabal, 2002).
- Diagnostickým závěrem bývá doporučení, které mívá hypotetickou a často alternativní podobu (Hrabal a Hrabal, 2002).

### 3.3.4 Střední odborná škola a Gymnázium Staré Město

Prvního ledna 2012 došlo ke sloučení příspěvkových organizací Střední odborné školy technické Uherské Hradiště a Střední odborné školy a Gymnázia Staré Město podle rozhodnutí zastupitelstva Zlínského kraje (SOŠGSM, 2009).

V současné době je ve škole otevřeno celkem 19 tříd. Osm tříd je gymnazijních a jedenáct tříd náleží ke střední odborné škole. V rámci školy lze navštěvovat čtyřleté obory (agropodnikání, ekonomika a podnikání, ekologie a životní prostředí, stavebnictví, mechanik a seřizovač), tříleté obory (strojní mechanik, mechanik a opravář motorových vozidel, truhlář) a také čtyřleté gymnázium (Střední odborná škola a Gymnázium Staré Město, 2009).

K zařízení náleží také Domov mládeže situovaný v Uherském Hradišti, a dále také školní kuchyně, tělocvična, sportovní areál, mechanizační hala, skleník, arboretum a pokusná políčka. Celková rozloha školního komplexu je 7 ha (Střední odborná škola a Gymnázium Staré Město, 2009).

SOŠ a G Staré Město je zapojeno do řady projektů a patří mezi ně Nová závěrečná zkouška (v rámci spolupráce s Národním ústavem odborného vzdělávání Praha), Výukové



materiály pro výuku praxe (s finanční podporou Zlínského kraje), Comenius (známý projekt Partnerských škol), ESF (operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost), Realizace opatření úspor energie na Střední odborné škole a Gymnáziu Staré Město (v rámci Operačního programu životní prostředí) a UNIV<sub>2</sub>KRAJE (proměna škol v otevřené instituce a centra celoživotního učení) (SOŠGSM, 2009).

### 3.4 Masmédia

Masová média neboli masmédia, jsou definovány jako **prostředky, které v jediném krátkém okamžiku mohou ovlivnit opravdu velké množství lidí** (Hartl a Hartlová, 2000). Pravdou je, že stejně jako masmédia ovlivňují svoje publikum, i publikum zpětně ovlivňuje masmédia. Jde tu tedy o vztah vzájemného ovlivňování, který v samém důsledku poukazuje na fakt, že jestliže jsou masmédia ovlivněna publikem a naopak, publikum ovlivňuje masmédia, v podstatě publikum působí samo na sebe. Publikum funguje jako aktivní činitel, který si sám vybírá mediální produkty podle osobních zájmů, momentálního rozpoložení, životního stylu apod. Tento přístup se nazývá **kultivační**. **Kultivační pohled** se soustředí na hledání obsahu a chování médií, které způsobují jakékoliv změny u příjemců, a okolností za jakých se tyto změny odehrávají, a jak to celkově ovlivňuje základní schéma vztahu příčiny a následku. **Etnografický pohled** vysvětluje veškeré změny u jednotlivců i společnosti jako výsledek vzájemně provázaných aktivit. Ovšem oba tyto přístupy mají společnou snahu o rozpoznání podílu médií na daném stavu společnosti a rozpoložení jedince (Jirák a Köpplová, 2007).

#### 3.4.1 Účinky

Úvodem je nutné si uvědomit, že se stejný mediální obsah může podílet na odlišných posunech ve stavu společnosti nebo rozpoložení jedince. Velice často se hovoří o neblahých účincích médií na děti a mládež, ale faktem zůstává, že na toto nejsou žádné důkazy. Naopak tímto způsobem dochází k určitému ospravedlňování násilné činnosti a kriminalizaci médií (Burton, 2001).

**Účinky přímé a nepřímé** jsou spíše krátkodobé a poukazují na přijetí nabízeného mediálního obsahu jako rozhodujícího faktoru. Ovšem je nutno upozornit na to, že dopad mediálních prostředků se může projevit i nepřímo, s delším časovým faktorem a v součinnosti s jinými faktory. Toto se nejčastěji stává, pokud je mediální obsah jakýmkoliv způsobem zprostředkován (Jirák a Köpplová, 2007).

**Účinky krátkodobé a dlouhodobé** jsou závislé (ostatně jako všechny účinky) na osobnosti jedince. Mezi účinky krátkodobé můžeme zařadit možnost vyvolání násilného nebo agresivního chování, vyvolání strachu a také možnost znecitlivění k násilí. K dlouhodobým účinkům patří změny v chování, hlavně zvýšené obavy lidí, že se oni sami stanou oběťmi nějakého násilného činu a změny v postoji k násilí, které považují za reálné. (Burton, 2001).

**Plánované a neplánované účinky** zahrnují jak viditelné záměry politické, komerční, sociálně marketingové, public relations, tak také důsledky nezamýšlené ve formě individuálních reakcí, socializaci, konstruování reality vůbec až po institucionální změny (Jirák a Köpplová, 2007).

### 3.4.2 Působení vybraných typů obsahů na adolescenty

Bezpochyby největšího vlivu na mládež dosahují pořady, ve kterých se vyskytují sexuálně explicitní obsahy, násilné obsahy a obsahy zneklidňující a odpuzující. U scén otevřeně zobrazujících **sexuální aktivity** jsou určité podmínky, které ovlivňují jejich vnímání a dohromady vytvářejí převažující naladění. Mezi tyto podmínky patří závažnost či povrchnost, záměr, umělecká hodnota, míra názornosti, ale také vztah k zápletky. Zobrazení sexuálních aktivit bývá často spojováno s jevy, jako je šíření pohlavních chorob a AIDS, a také se zvýšeným výskytem těhotenství u nezletilých. Nejčastěji komentovanými obsahy nevhodnými pro mládež jsou ty, kde se vyskytuje **násilí**. K vyhodnocování slouží tzv. systémová analýza sdělení. Je zde brán v úvahu nejen trestný čin, ale také druh násilí, oběť, násilník, kontext a způsob znázornění. Bylo dokázáno, že sledování takovýchto typů pořadů může mít negativní dopad, obzvláště na děti, pokud je násilníkem přitažlivá osoba, oběti mají jen minimální důsledky a násilí je ospravedlnitelné, nepotrestané a prezentováno jako realistické. Posledním typem obsahu jsou **zneklidňující a odpuzující scény**. Výsledkem tohoto může být v horším případě znechucení, ztotožnění, ale také katarze jako úlevu přinášející pozitivní prožitek a uvolnění napětí, které by jindy mohlo vyústit v násilné chování v reálném životě (Jirák a Köpplová, 2007).

Ale nejen publikem jsou média ovlivňována. Za zmínku v této oblasti jistě stojí tzv. **spin-doctoring**, neboli manipulace s médii. Jedná se o vyslání velmi důležité informace od manipulátora (tiskového mluvčího, případně specialisty „spin-doctora“) směrem k novinářům těsně před uzavírkou. Novináři tuto informaci nemají čas již ověřovat u svých zdrojů a pošlou ji dál do světa (Verner a Bezchlebová, 2007).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V praktické výzkumné části se zabývám efektivitou primární prevence rizikového chování u středoškolských studentů v Uherskohradištském okrese. Konkrétně zjišťuji, které faktory ovlivňují její účinnost a jaké mají školní metodisté prevence (dále také preventisté či školní preventisté) působící na těchto školách povědomí o této problematice. Proto jsem si zvolila smíšený typ výzkumu, jehož výsledky jsem následně analyzovala a statisticky vyhodnotila.

### 4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem je zjistit, co ovlivňuje účinnost programů primární prevence zaměřené na kouření tabáku u studentů Střední odborné školy a Gymnázia Staré Město (dále jen SOŠ a G Staré Město).

### 4.2 Kvantitativní výzkum

Kvantitativní část výzkumu se bude soustředit na studenty SOŠ a G Staré Město, přičemž se bude zajímat o jejich domácí prostředí, vnímání preventivního programu rizikového chování, ale také tím, zda kouří, či nikoliv, jejich pobytem v domově mládeže (dále také internát) atd.

#### 4.2.1 Výzkumný cíl

Zjistit, co ovlivňuje účinnost programů primární prevence zaměřené na kouření tabáku u studentů SOŠ a G Staré Město.

#### 4.2.2 Obecné a specifické výzkumné otázky a hypotézy

Z výše položených výzkumných cílů jsem si stanovila následující výzkumné otázky a hypotézy, na základě jejichž zodpovězení, respektive vyvrácení či potvrzení, dosáhnu mnou stanoveného výzkumného cíle.

#### 1. Jaké je povědomí studentů SOŠ a G Staré Město o programech primární prevence rizikového chování?

1.1. Vnímají tamní studenti přítomnost programů primární prevence?

1.2. Jaké je povědomí tamních studentů o rizikovém chování?

1.3. Jaký je poměr v počtu studentů, kteří kouří a studentů nekouřících?

## 2. Jaký je zájem studentů SOŠ a G Staré Město o primární prevenci?

2.1. Považují tamní středoškoláci programy primární prevence na školách za důležité?

2.2. Mají tamní studenti potenciální zájem o využití programů primární prevence v jejich škole?

2.3. Co považují tamní středoškoláci za klíčovou oblast zájmu při jejich vzdělávání v oblasti primární prevence?

## 3. Jak se liší účinnost programů primární prevence na SOŠ a G Staré Město zaměřených na kouření tabáku ve vztahu k vybraným faktorům (sociální, ekonomické, zdravotní)?

3.1. Jak se liší účinnost programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku podle pohlaví tamních studentů?

*H1: Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly v míře účinnosti preventivních programů zaměřených na kouření tabáku podle pohlaví tamních studentů.*

3.2. Jak se liší účinnost programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku podle vnímané ekonomické situace rodiny tamních studentů?

*H2: Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly v míře účinnosti programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku podle vnímané ekonomické situace rodiny tamních studentů.*

3.3. Které sociální faktory (nezaměstnanost, kouření, alkohol, charakteristika rodina) determinují účinnost programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku u studentů SOŠ a G Staré Město?

3.3.1. Jaké jsou rozdíly ve výskytu kouření tabáku podle rodinného prostředí tamních studentů?

*H3 Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku u tamních studentů podle zaměstnanosti jejich rodičů.*

*H4 Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku mezi tamními studenty podle výskytu kouření tabáku u jejich rodičů.*

*H5 Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku mezi tamními studenty podle přítomnosti konzumace alkoholu u jejich rodičů.*

*H6 Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku mezi tamními studenty podle charakteristiky rodiny.*

#### **4. Jaká je souvislost mezi přítomností třídnických hodin a účinností programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku u studentů SOŠ a G Staré Město?**

*H7 Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku u studentů podle přítomnosti třídnických hodin.*

#### **5. Jaká je souvislost mezi pohlavím třídního učitele a účinností programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku mezi studenty jeho třídy na SOŠ a G Staré Město?**

*H8 Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku studentů mezi třídami podle pohlaví jejich třídního učitele.*

### **4.2.3 Pojetí výzkumu**

Smíšený výzkum byl nejlepší volbou pro zkoumání dané tematiky, jelikož jsem v něm mohla obsáhnout jak kvantitativní část zaměřenou přímo na studenty SOŠ a G Staré Město, kterých jsem se tázala na jejich vnímání přítomnosti programů primární prevence, jeho důležitost, přičemž jsem se také ptala na užívání tabákových výrobků aj., tak kvalitativní část, jejíž respondentkou se stala školní metodička prevence v tomto zařízení.

Jelikož byl tento výzkum prováděn na přání SOŠ a G Staré Město pouze v jejich zařízení, nelze jeho výsledky zobecnit na všechny střední školy.

### **4.2.4 Definice proměnných**

**Nezávisle proměnné** jako vlastnosti či jevy, které jsou příčinou nebo podmínkou vzniku jiné vlastnosti nebo jevu jsou ve výše uvedených hypotézách následující (Chráška, 2007):

- pohlaví studenta (*H1*), jím vnímaná ekonomická situace rodiny (*H2*), zaměstnanost jeho rodičů (*H3*), výskyt kouření u jeho rodičů (*H4*), přítomnost konzumace alkoholu u jeho rodičů (*H5*), charakteristika studentovy rodiny (úplná – neúplná; *H6*), přítomnost třídnických hodin (*H7*) a pohlaví třídního učitele (*H8*).

**Závisle proměnné**, které Chráska (2007) definuje jako vlastnost či jev, který je výsledkem nebo následkem působení nezávisle proměnných, jsou z výše uvedených hypotéz tyto:

- míra účinnosti programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku (*H1*, *H2*) a výskyt kouření tabáku (*H3*, *H4*, *H5*, *H6*, *H7*, *H8*).

#### 4.2.5 Technika výzkumu

Na následujících řádcích porovnám výzkumné otázky s otázkami v dotazníku.

**První obecná výzkumná otázka** se dělí na tři otázky specifické, z nichž první výzkumné specifické otázky: Vnímají tamní studenti přítomnost programů primární prevence?, odpovídá v dotazníku otázka č. 11 (Vnímáš přítomnost programů primární prevence rizikového chování na Tvé škole?), se soustředí na fakt, zda si studenti uvědomují, že akce (sportovní, divadelní atd.) mají preventivní stránku.

Druhé výzkumné otázky: Jaké je povědomí tamních studentů o rizikovém chování?, odpovídá v dotazníku otázka č. 14 (Co vnímáš jako rizikové chování?), která má otevřenou odpověď, jelikož se jedná o pouhé zjištění toho, zda studenti vědí, co zařadit pod rizikové chování.

Třetí výzkumné otázky: Jaký je poměr v počtu studentů, kteří kouří a studentů nekouřících?, odpovídá otázka v dotazníku č. 15 (Kouříš cigarety?), přičemž předpokládám, že pokud cigarety kouří, tak k nim mají kladný postoj.

**Druhá obecná výzkumná otázka** se dělí na tři otázky specifické. K první otázce specifické v této části: Považují tamní středoškoláci programy primární prevence na školách za důležité?, se vztahuje otázka v dotazníku č. 12 (Vnímáš programy primární prevence rizikového chování jako důležité?), kterou studenti vyjadřují své názory o důležitosti programů primární prevence rizikového chování z vlastního pohledu.

Druhé výzkumné otázky: Mají tamní studenti potenciální zájem o využití programů primární prevence v jejich škole?, jež se vztahuje k druhé obecné otázce, odpovídají dotazníkové otázky č. 17 (Myslíš si, že Tvoje škola potřebuje program primární prevence?), a také otázka č. 12 (Vnímáš programy primární prevence rizikového chování jako důležité?), čímž se studenti vyjadřovali k potřebnosti programů primární prevence.

Třetí výzkumné otázce v této části: Co považují tamní středoškoláci za klíčovou oblast zájmu při jejich vzdělávání v oblasti primární prevence?, odpovídá otázka v dotazníku č. 18 (Na které rizikové chování by se podle tebe měl preventivní program zaměřit?), která je otevřená a kde středoškoláci poukazují na rizikové chování ve škole, které nejvíce vnímají.

**Třetí obecná výzkumná otázka** se dělí opět na tři specifické výzkumné otázky, z nichž každá má alespoň jednu k sobě navazující hypotézu. První výzkumná otázka zní: Jak se liší účinnost programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku podle pohlaví tamních studentů?, a korespondují jí otázky v dotazníku č. 15 (Kouříš cigarety?), a také otázka č. 4 (týkající se pohlaví respondenta). V této otázce jde o zjištění rozšíření kouření mezi studenty a studentkami.

Druhá výzkumná otázka se zněním: Jak se liší účinnost programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku podle vnímané ekonomické situace rodiny tamních studentů?, se vztahuje k otázkám v dotazníku č. 10 (Jak vnímáš ekonomickou situaci své rodiny?), a otázka č. 15 (Kouříš cigarety?), pomocí nichž zjišťujeme, zda je nízká ekonomická situace faktorem vzniku rizikového chování.

Třetí výzkumná otázka: Které sociální faktory (nezaměstnanost, kouření, alkohol, charakteristika rodina) determinují účinnost programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku u studentů SOŠ a G Staré Město?, má pod sebou další výzkumnou otázku: Jaké jsou rozdíly ve výskytu kouření tabáku podle rodinného prostředí tamních studentů? K této výzkumné otázce se vztahují celkem čtyři hypotézy a v dotazníku na ni odpovídali studenti prostřednictvím otázek č. 5 (o charakteristice rodiny), č. 6 (o zaměstnanosti rodičů), č. 7 (o kouření rodičů), a č. 8 (o konzumaci alkoholu rodičů), vždy v kombinaci s otázkou č. 15 (Kouříš cigarety?).

**Čtvrtá obecná výzkumná otázka:** Jaká je souvislost mezi přítomností třídnických hodin a účinností programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku u studentů SOŠ a G Staré Město?, k níž se opět vztahuje jedna hypotéza, byla zodpovězena prostřednictvím otázek v dotazníku č. 15 (Kouříš cigarety?), a otázka č. 19 (Míváte třídnické hodiny?), kde byla zjišťována souvislost mezi kouřením a samotnou existencí třídnických hodin v určitých třídách.

**Pátá obecná výzkumná otázka:** Jaká je souvislost mezi pohlavím třídního učitele a účinností programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku mezi studenty SOŠ a G Staré Město?, se vztahovala k dotazníkovým otázkám č. 15 (Kouříš cigarety?), a otáz-



ce č. 9 (týkající se pohlaví třídního učitel/učitelky). Zodpovězením těchto otázek studenti určovali významnost pohlaví třídního učitele (ne jeho osobnost) na účinnost primární prevence zaměřená na kouření tabáku.

#### 4.2.6 Výzkumný soubor

Ke zkoumání účinnosti primární prevence zaměřené na kouření tabáku, jsem si zvolila adolescentní studenty, jelikož jsou v tomto životním období nejnáchylnější k výskytu rizikového chování.

Jelikož se jedná o práci na objednávku, **základním souborem** se stali studenti SOŠ a G Staré Město. Poté jsem záměrným, kvótním výběrem vybrala studenty 1. – 3. ročníků bývalé Střední odborné školy technické Uherské Hradiště jako **výběrový soubor**. Na tomto výběrovém souboru jsem se dohodla s vedením školy. Studenty maturitních, čtvrtých ročníků jsem nezahrnula do svého výzkumu, jelikož tyto třídy nejsou obsaženy ve všech oborech a preventivní program na ně působí o poznání déle. Dále jsme také vyloučili studenty bývalé Střední odborné školy a Gymnázia Staré Město, jelikož školy se sice už spojily oficiálně, ale dosud přebývají v odloučených stanovištích (jedna v Uherském Hradišti a druhá ve Starém Městě) a žáci na sebe dosud neměli možnost působit a vzájemně se ovlivňovat.

Tento výzkumný soubor následně charakterizují následovně:

#### Charakteristika výzkumného souboru podle velikosti tříd

Výzkumný soubor vytvořilo celkem 247 studentů SOŠ a G Staré Město. Výzkumný soubor se skládal z 13 tříd. Ze třídy 2. HM dotazník vyplnilo 29 středoškoláků, ze třídy 2. AM středoškoláků 27, ze třídy 2. EM středoškoláků 24, ze třídy 3. BM středoškoláků 23, ze třídy 2. N středoškoláků 22, ze třídy 1. GM středoškoláků 19, stejný jako ve třídě 1. AM, ze třídy 3. M středoškoláků 16, ze tříd 3. GM a 1. M středoškoláků 15, ze tříd 1. CM a 3. AM středoškoláků 15 a 12 středoškoláků ze třídy 3. CM. Toto je zobrazeno na grafu č.1, a také kvůli lepší přehlednosti v tabulce č. 1.

Vysvětlivky zkratk jednotlivých oborů:

2.HM – Kombinovaná třída: Strojní mechanik a Truhlář,

1., 2., 3.AM – Stavebnictví,

2.EM – Mechanik opravář motorových vozidel,

3.BM – Operátor dřevařské a nábytkářské výroby,

2.N – Kombinovaná třída: Operátor dřevařské a nábytkářské výroby a Mechanik seřizovač

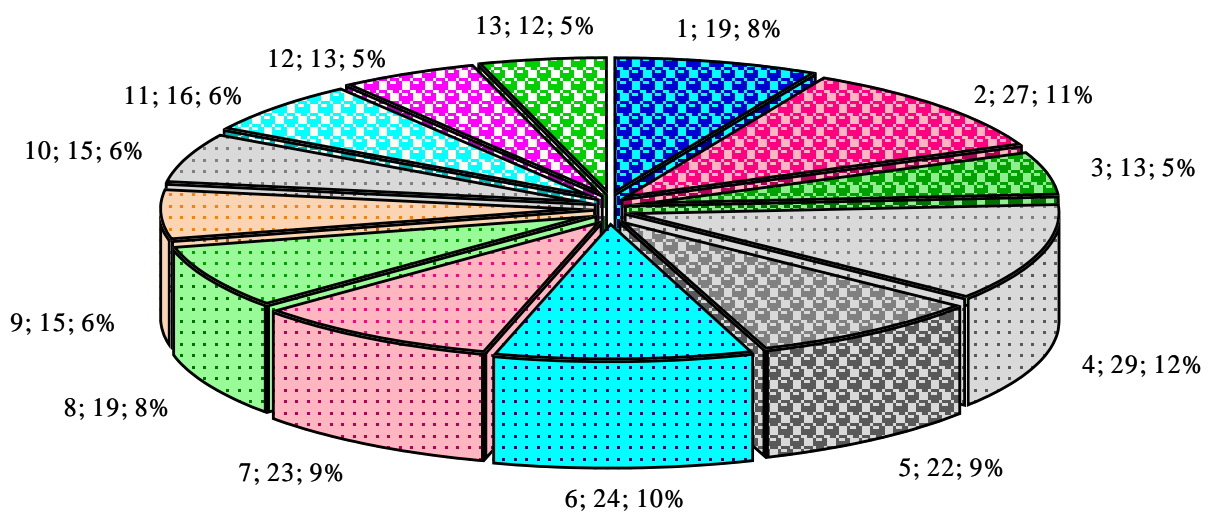
1., 3.GM – Kombinovaná třída: Strojní mechanik a Mechanik opravář motorových vozidel

1., 3.M. – Mechanik seřizovač

1., 3.CM – Truhlář

### Charakteristika výzkumného souboru podle velikosti zúčastněných tříd

1 - 1.AM, 2 - 2.AM, 3 - 3.AM, 4 - 2.HM, 5 - 2.N, 6 - 2.EM, 7 - 3.BM, 8 - 1. GM,  
9 - 3. GM, 10 - 1.M, 11 - 3.M, 12 - 1.CM, 13 - 3.CM



**Graf č. 1** Charakteristika výzkumného souboru podle velikosti zúčastněných tříd

Tabulka č. 1 Charakteristika výzkumného souboru podle velikosti zúčastněných tříd

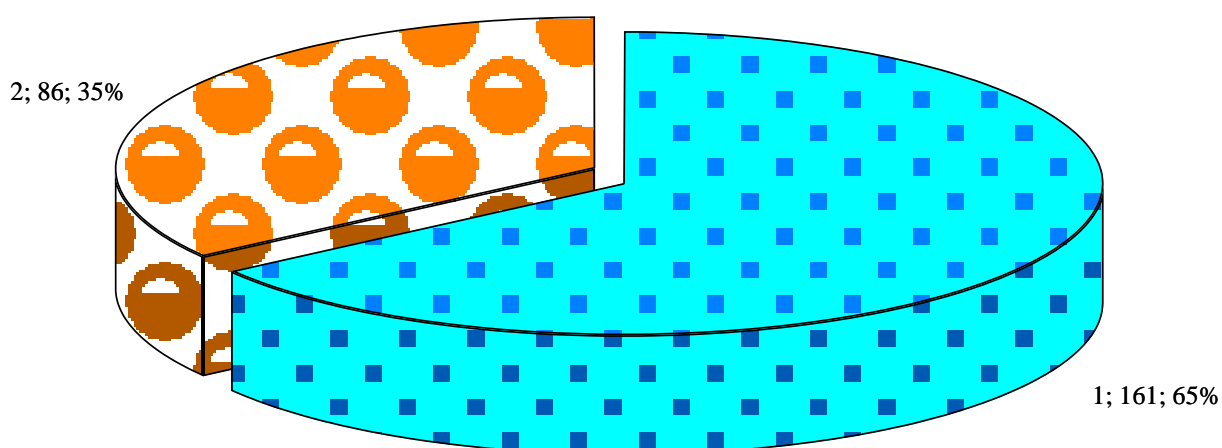
| <b>Třída</b> | <b>Počet žáků</b> | <b>v procentech</b> |
|--------------|-------------------|---------------------|
| <b>2. HM</b> | 29                | 12 %                |
| <b>2. AM</b> | 27                | 11 %                |
| <b>2. EM</b> | 24                | 10 %                |
| <b>3. BM</b> | 23                | 9 %                 |
| <b>2. N</b>  | 22                | 9 %                 |
| <b>1. GM</b> | 19                | 8 %                 |
| <b>1. AM</b> | 19                | 8 %                 |
| <b>3. M</b>  | 16                | 6 %                 |
| <b>3. GM</b> | 15                | 6 %                 |
| <b>1. M</b>  | 15                | 6 %                 |
| <b>1. CM</b> | 13                | 5 %                 |
| <b>3. AM</b> | 13                | 5 %                 |
| <b>3. CM</b> | 12                | 5 %                 |

#### Charakteristika výzkumného souboru podle místa bydliště

Místem bydliště byly v mém výzkumu chápány vesnice a město. Celkem 161 žáků SOŠ a G Staré Město, které tvořily můj výzkumný soubor bydlí na vesnici a 86 ve městě (viz graf č. 2).

**Charakteristika výzkumného souboru podle místa bydliště**

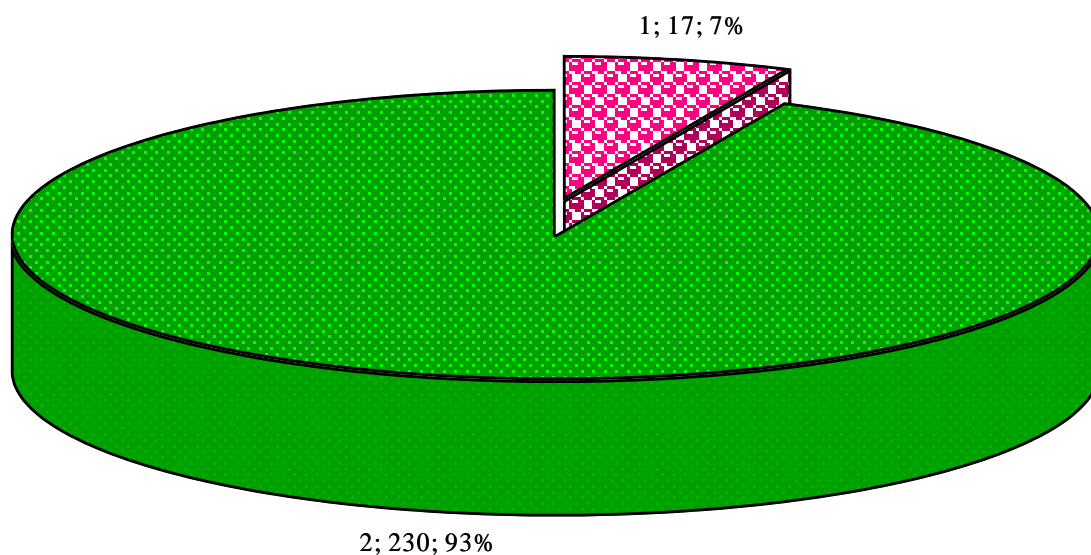
1 - vesnice, 2 - město

**Graf č. 2** Charakteristika výzkumného souboru podle místa bydliště**Charakteristika výzkumného souboru podle pobytu na internátu**

230 středoškoláků z celkového počtu 247 zapojených do výzkumu, nebydlí na internátě a zbylých 17 středoškoláků tam bydlí. Získaný údaj uvádím graficky v grafu č.

**Charakteristika výzkumného souboru podle pobytu na internátu**

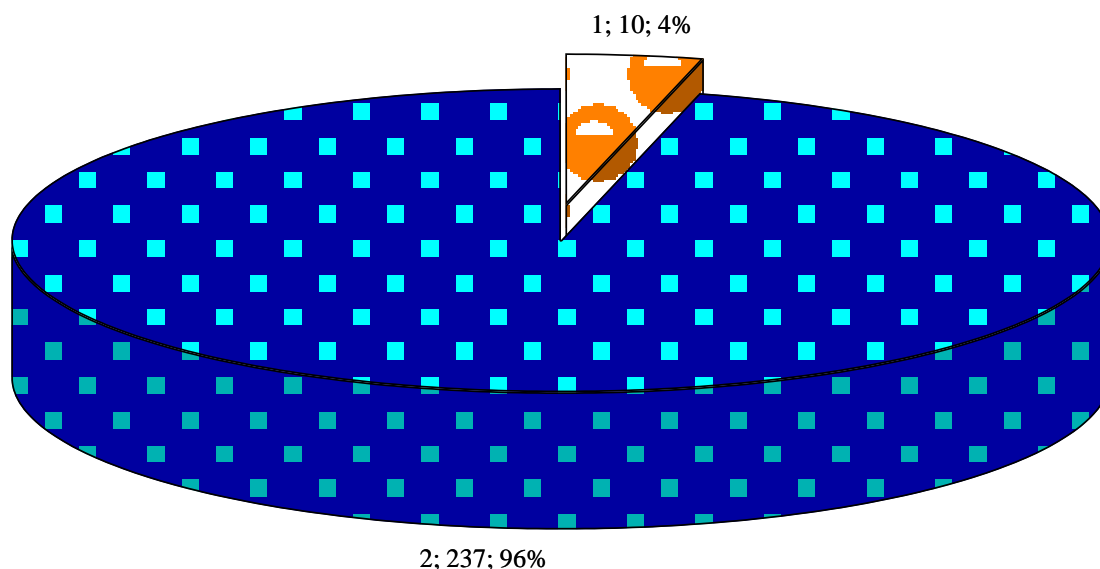
1 - bydlí na internátu, 2 - nebydlí na internátu

**Graf č. 3** Charakteristika výzkumného souboru podle pobytu na internátu**Charakteristika výzkumného souboru podle pohlaví**

Výzkumu se celkem zúčastnilo 237 mužů, kteří jsou v grafu č. 4 označeni modrou barvou a 10 žen, označených polem s oranžovými tečkami.

## Charakteristika výzkumného souboru podle pohlaví respondentů

1 - ženy, 2 - muži



Graf č. 4 Charakteristika výzkumného souboru podle pohlaví respondentů

## 4.2.7 Metoda získávání dat

Metody mého výzkumu představují metody dotazování. Jednak metoda písemná v podobě **dotazníku** určeného pro žáky, jednak metoda **rozhovoru** se školní preventistkou. Obsah otázek, které jsem v těchto metodách použila, byl podobný, nicméně měly jinou strukturu. Tímto jsem se snažila zajistit nezbytnou triangulaci dat.

Pro účely mého výzkumu jsem vytvořila vlastní **dotazník**. Dotazníkovou formu jsem zvolila kvůli možnosti postihnouti velikého množství respondentů při relativně nízkých nákladech a především kvůli relativně přesvědčivé anonymitě středoškoláků, kteří ji u těchto témat vyžadují (Disman, 2009). Dotazník je složen ze dvou částí, které obsahují celkem devatenáct otázek na sebe plynule navazujících. Úvodní část je zaměřena na zjištění základních údajů o žácích. Následující část se soustřeďuje na získání odpovědí nezbytných pro zodpovězení položených výzkumných otázek. Tento dotazník žáci vyplňovali v jeho elektronické podobě. Prázdný dotazník jsem vložila jako přílohu (P I).

#### 4.2.8 Způsob zpracování dat

Nejdříve jsem si u každé hypotézy zvolila typy dat, které se v nich nacházejí a díky jejich kombinaci i příslušné testy.

*Hypotéza číslo 1 předpokládá, že existují statisticky významné rozdíly v míře účinnosti preventivních programů zaměřených na kouření tabáku podle pohlaví tamních studentů. Proměnnými jsou zde míra účinnosti (dotazníková ot. č. 15) a pohlaví tamních studentů (dotazníková ot. č. 4). Jelikož se jedná o dvě nominální proměnné, k vyhodnocení použiji test dobré shody chí-kvadrát.*

*Hypotéza číslo 2 předpokládá, že existují statisticky významné rozdíly v míře účinnosti programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku podle vnímané ekonomické situace rodiny tamních studentů. Proměnnými jsou zde míra účinnosti (dotazníková ot. č. 15) a vnímaná ekonomická situace (dotazníková ot. č. 10). Jelikož se jedná v prvním případě o nominální a v druhém ordinální proměnnou, pro vyhodnocení použiji test dobré shody chí-kvadrát.*

*Hypotéza číslo 3 předpokládá, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku u tamních studentů podle zaměstnanosti jejich rodičů. Obě proměnné, jak výskyt kouření (dotazníková ot. č.15), tak zaměstnanost rodičů (dotazníková ot. č. 6), jsou nominální, tudíž použiji test dobré shody chí-kvadrát.*

*Hypotéza číslo 4 předpokládá, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku mezi tamními studenty podle výskytu kouření tabáku u jejich rodičů. Výskyt kouření (dotazníková ot. č.15) a kouření tabáku rodiči (dotazníková ot. č.7) jsou obě proměnnými nominálními, opět použiji k vyhodnocení testu dobré shody chí-kvadrátu.*

*Hypotéza číslo 5 předpokládá, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku mezi tamními studenty podle přítomnosti konzumace alkoholu u jejich rodičů. Obě proměnné jsou nominální a to jak výskyt kouření (dotazníková ot. č.15), tak i konzumace alkoholu rodiči (dotazníková ot. č.8), tudíž použiji test dobré shody chí-kvadrát.*

*Hypotéza číslo 6 předpokládá, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku mezi tamními studenty podle charakteristiky rodiny. Proměnné v této hypotéze jsou výskyt kouření (dotazníková ot. č. 15) a charakteristika rodiny (dotazníková ot. č.5). Obě proměnné jsou nominální, tudíž ke zpracování použiji test dobré shody chí-kvadrát.*

*Hypotéza číslo 7 předpokládá, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku u studentů podle přítomnosti třídnických hodin. Výskyt kouření (dotazníková ot. č.15) i přítomnost třídnických hodin (dotazníková ot. č.19) jsou nominálními proměnnými, pro vyhodnocení této hypotézy použiji test dobré shody chí-kvadrát.*

*Hypotéza číslo 8 předpokládá, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku u studentů podle pohlaví jejich třídního učitele. Proměnné jsou výskyt kouření (dotazníková ot. č.15) a pohlaví třídního učitele (dotazníková ot. č.9). Obě tyto proměnné jsou nominální, tudíž opět použiji k vyhodnocení test dobré shody chí-kvadrát.*

Data získaná z dotazníku jsem musela zpracovávat statisticky. Nejdříve jsem je všechna převedla do programu Microsoft Office Excel a vytvořila souhrnnou tabulku. Poté jsem je dále zpracovávala za pomoci programu Statistica 10. Ve všech případech použiji k vyhodnocení testu dobré shody chí-kvadrátu, který ověřuje, jestli četnosti, které jsem získala měřením v pedagogické rovině, se odlišují od četností teoretických, jež odpovídají dané nulové hypotéze (Chráška, 2007).

### **4.3 Kvalitativní výzkum**

Kvalitativní výzkum se bude týkat rozhovoru provedeného se školní metodičkou prevence na SOŠ a G Staré Město a jejich zkušeností a práce v rámci programu primární prevence rizikového chování.

#### **4.3.1 Výzkumný cíl**

Zjistit jaké je povědomí školního preventisty SOŠ a G Staré Město o účinnosti programů primární prevence zaměřené na kouření tabáku u studentů jejich školy.

#### **4.3.2 Hlavní a dílčí výzkumné otázky**

##### **1. Jak si myslíte, že žáci vnímají přítomnost preventivních programů?**

1.1. Které akce podle Vás žáci považují za preventivní?

##### **2. Jak moc jsou podle Vás žáci informováni o rizikovém chování celkově (co to je, zkušenost...)?**

##### **3. Co vy osobně vnímáte jako rizikové chování na Vaší škole?**

3.1. Jaká je Vaše osobní zkušenost s rizikovým chováním?

3.2. Na které rizikové chování by se podle Vás měl preventivní program zaměřit?

##### **4. Jak se podle Vás projevuje přítomnost těchto programů na Vaší škole?**



5. Co vnímáte jako slabé stránky programu primární prevence rizikového chování?
6. Co vnímáte jako silné stránky programu primární prevence rizikového chování?
7. Jaké akce preventivního programu pořádáte nejčastěji?
8. Jaké akce jsou podle Vás nejúčinnější?
9. Jaký problém s rizikovým chováním jste naposled řešili na škole?
  - 9.1. Jaké máte celkově zkušenosti s touto prací?
10. Které rodinné faktory podle Vás mají vliv na rozvoj kouření u žáků?
11. Jak často u Vás ve škole jsou povinné třídnické hodiny?
12. Představte si, že by v nějaké třídě učila osoba opačného pohlaví, než právě teď učí (třídní učitel/ka). Jak by se to podle Vás projevilo v chování žáků?
13. Jak moc je u Vás ve škole rozšířené kouření?
  - 13.1. Kolika žáků se podle Vás tento problém týká?
  - 13.2. Co na to má vliv?
  - 13.3. Jak to řešíte?

#### 4.3.3 Pojetí výzkumu

Jak jsem již dříve uvedla, vybrala jsem si výzkum smíšený, jelikož pro úplnost informací na danou tematiku jsem potřebovala prozkoumat obě strany mince. Kvantitativní část jsem soustředila na studenty SOŠ a G Staré Město a kvalitativní zase na školní preventistku, se kterou jsme hovořily o nejúčinnějších, nejčastěji pořádaných akcích programu primární prevence rizikového chování, jejího vnímání tohoto programu a také rozšíření závislosti na tabáku u studentů této školy.

Vzhledem k faktu, že výzkum se zaměřuje pouze na jednu školu a jedinou její školní preventistku, nelze jeho výsledky zobecňovat i na ostatní střední školy.

#### 4.3.4 Výzkumný soubor

**Základním souborem** pro můj výzkum tvoří všichni školní preventisté v Uherskohradištském okrese, ale také všichni pedagogičtí pracovníci na SOŠ a G Staré Město. Použitím záměrného, kvótního výběru jsem získala svůj **výzkumný soubor**, a to sice jedinou respondentku, školní metodičku prevence.

Školní preventistkou je žena okolo padesáti let, která s manželem vychovává dva syny, z nichž jeden je studentem SOŠ a G Staré Město. Svoji školskou kariéru započala při-

bližně před dvaceti lety, přičemž nejprve učila občanskou nauku, a teprve později jí k tomu přibila pozice školní metodičky prevence a ještě později výuka Českého jazyka.

#### 4.3.5 Metoda získávání dat

V kvantitativní části bylo použito dotazníkového šetření, v kvalitativní zase metody rozhovoru. Rozhovor jsem vedla se školní preventistkou, a na jeho základě získám data v podobě zvukového záznamu. Otázky použité v obou metodách jsou jiné struktury, ale podobného znění, čímž jsem se snažila o zajištění nezbytné triangulace dat.

Forma **rozhovoru** představuje podle mne nejlepší formu získávání dat všech rozhovorů. Jejím největším pozitivem je flexibilita při kladení otázek, kterou výzkumníkovi poskytuje, a na druhé straně jistota v podobě předem daných otázek, respektive témat, které jsou pro výzkumníka zavazující a jeho povinností je na ně získat odpovědi. Rozhovor je sice časově náročnější (co se týče práce s jediným respondentem), ale zato se v něm vždy dozvíme informace, které jsme vyžadovali a od toho, se kterým jsme potřebovali mluvit (Disman, 2007).

Celkově rozhovor obsahuje třináct hlavních otázek, které jsem dále rozvíjela v průběhu celého rozhovoru. Rozhovor jsem strukturovala do několika oblastí. Zjišťovala jsem jednak názory školní preventistky na informovanost žáků související s rizikovým chováním a preventivními programy, a dále jak ona sama vnímá tuto problematiku a v neposlední řadě mne zajímalo, jaké jsou podle ní faktory, které ovlivňují rozšíření rizikového chování na školách.

#### 4.3.6 Způsob zpracování dat

Polostrukturovaný rozhovor jsem pomocí transkripce převedla do písemné podoby a dále jej zpracovávala. Přepis rozhovoru je součástí této práce jako příloha (P II). Jelikož v průběhu rozhovoru nedocházelo k nějakým pauzám, kolísání, zvyšování hlasu apod. nebo jen velmi zřídka, rozhodla jsem se zvolit doslovnou transkripci k jeho zpracování do písemné podoby. Upustila jsem i od stylistických oprav, přestože Hendl (2005) uvádí, že tomuto se činí, pokud se jedná o rozhovor soustředěný na obsahově-tematickou rovinu, kdy je respondentem svědek nebo expert. V přepisu rozhovoru jsem poté uváděla slova respondenta pod písmenem R a má slova tazatele pod T. občas se také v textu objeví ... a to v případě, že se respondentka ztratila či zapoměla, o čem v té chvíli mluvila a vrátila se o kousek zpět. Ale toto neinterpretuji jako pauzu.

Poté jsem na transkripci rozhovoru uplatnila metodu otevřeného kódování, která spočívá ve vyhledání kódů (neboli významových celků), jež rozhovor obsahuje, a které spolu souvisí, a ty následně seskupila do kategorií. Poté jsem aplikovala techniku „vyložení karet“, což je vlastně nejjednodušší technika nadstavby nad otevřené kódování, ve které se jedná o převyprávění obsahu jednotlivých kategorií, přičemž jsem použila jen některé kódy, které se mi vztahují k výzkumným a specifickým otázkám (Švaříček a Šed'ová, 2007).

## 5 REALIZACE

Realizaci mého výzkumu předcházel předvýzkum, kterým jsem zjišťovala vhodnost a jasnost otázek. Do tohoto předvýzkumu jsem zahrнула celkem šest osob, které mi poskytly zpětnou vazbu o vhodnosti otázek. Na základě jejich jsem strukturu dotazníku i rozhovoru upravila.

### 5.1 Organizační zajištění

Výzkum se podařilo uskutečnit díky zástupci ředitele a školní preventistce na SOŠ a G Staré Město, a také celému pedagogickému sboru, který byl ochoten spolupracovat na výzkumu. Předpokladem pro zařazení školní preventistky do rozhovoru bylo získání jejího informovaného souhlasu (příloha P III), ve kterém jsem se zavázala k diskrétnímu zacházení se získanými daty.

### 5.2 Realizace

**Kvantitativní část** výzkumu probíhala v termínu 26. 3. 2012 – 5. 4. 2012 a zapojilo se do ní celkem 247 žáků z 13 tříd SOŠ a G Staré Město. Dotazníky byly vyplňovány přímo ve škole pod dohledem pedagogů, v jejich elektronické podobě, vždy na začátku hodiny informatiky. Dotazníky byly uloženy na [www.vyplnto.cz](http://www.vyplnto.cz).

**Kvalitativní část** proběhla formou polostrukturovaného rozhovoru dne 30. 3. 2012 v školním kabinetu školní metodičky prevence na SOŠ a G Staré Město, v odloučeném pracovišti v Uherském Hradišti. Se školní preventistkou jsem se setkala podle plánu a jako první jsme se vzájemně představily a sdělily si naše vzájemná očekávání od výzkumu celkově. Když jsme si základní věci vyjasnili, přečetla jsem jí a dala k podepsání informovaný souhlas. Potom jsem vyndala z tašky svůj digitální fotoaparát a vysvětlila jí, že ho použiji pouze ke zvukovému záznamu. Nejdříve se paní preventistka obávala, že by mohla při vědomí zvukového nahrávání koktat a zadržávat se, tak jsem jí nabídla alternativu, že bych jí otázky mohla poslat na její emailovou adresu a ona mi je pak mohla zodpovědět písemně. Přičemž jsem jí ovšem vysvětlila, že jelikož se jedná o rozhovor, měla by odpovídat ve větách a to co nejdelších. Potom jsem jí předložila otázky, ať si je přečte a sdělí mi, která z možností pro ni bude příjemnější. Nakonec tedy zvolila mluvený rozhovor s možností pořízení zvukové nahrávky. Rozhovor trval okolo 40 minut a byl velmi příjemný. Respondentka na otázky odpovídala velmi otevřeně a nesnažila se nic zatajovat. Zadržávání se u ní projevilo málokdy a vyžadovala zpětnou vazbu, kterou jsem se poskytla přikývnutím.

## 6 VÝSLEDKY

Kapitola předkládá výsledky jak kvantitativní části výzkumu, tak i výzkumné části kvalitativní.

### 6.1 Výsledky kvantitativního výzkumu

V této kapitole předkládám výsledky, které se vztahují k pěti výzkumným otázkám. K zodpovězení těchto otázek bylo zapotřebí k dosažení výzkumného cíle, který jsem si stanovila na začátku a to sice zjistit, co ovlivňuje účinnost programů primární prevence zaměřené na kouření tabáku u studentů SOŠ a G Staré Město.

Výsledky jsou zaznamenány do výsečových grafů a histogramů. V případě potvrzování hypotéz jsem vždy počítala se signifikancí na úrovni 0,05, která je zároveň nejčastější používanou úrovní ze všech.

#### 6.1.1 Jaké je povědomí studentů SOŠ a G Staré Město o programech primární prevence rizikového chování?

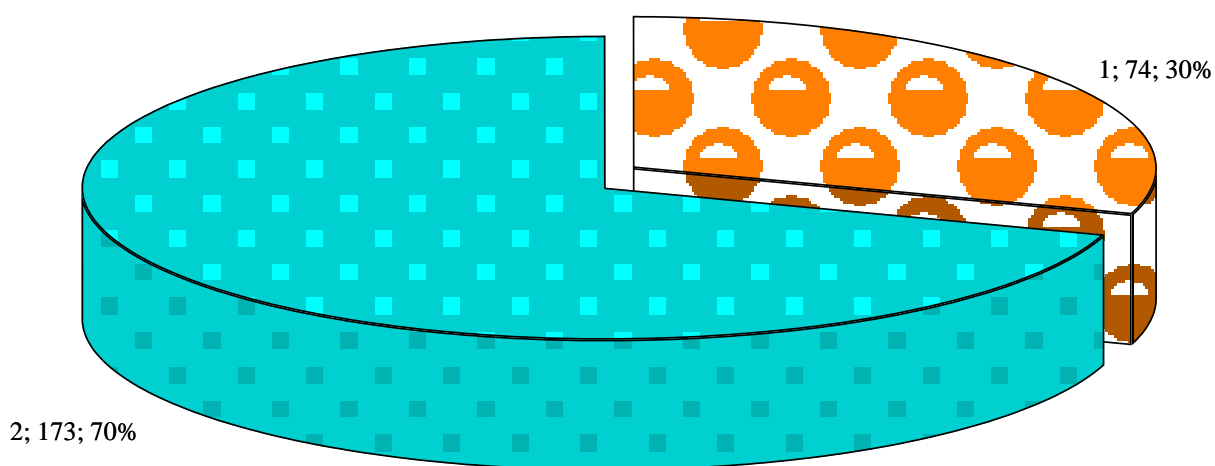
K zodpovězení této výzkumné otázky jsem si stanovila tři otázky specifické, a to následujícím způsobem:

##### 6.1.1.1 *Vnímají tamní studenti přítomnost programů primární prevence?*

V mém výzkumu jsem zjistila, že z celkového počtu 247 respondentů, nevnímá přítomnost programů primární prevence respondentů 173 (70 %), a vnímá ji pouhých 74 respondentů (30 %). Toto je znázorněno na grafu č. 5 a tabulce č. 2.

### Vnímání přítomnosti programů primární prevence

1 - vnímají programy, 2 - nevnímají programy



**Graf č. 5** Vnímání přítomnosti programů primární prevence

**Tabulka č. 2** Vnímání přítomnosti programů primární prevence

| Vnímání programů primární prevence | vnímají | nevnímají |
|------------------------------------|---------|-----------|
| Počet respondentů                  | 74      | 173       |
| Počet respondentů v %              | 30 %    | 70 %      |

#### 6.1.1.2 Jaké je povědomí tamních studentů o rizikovém chování?

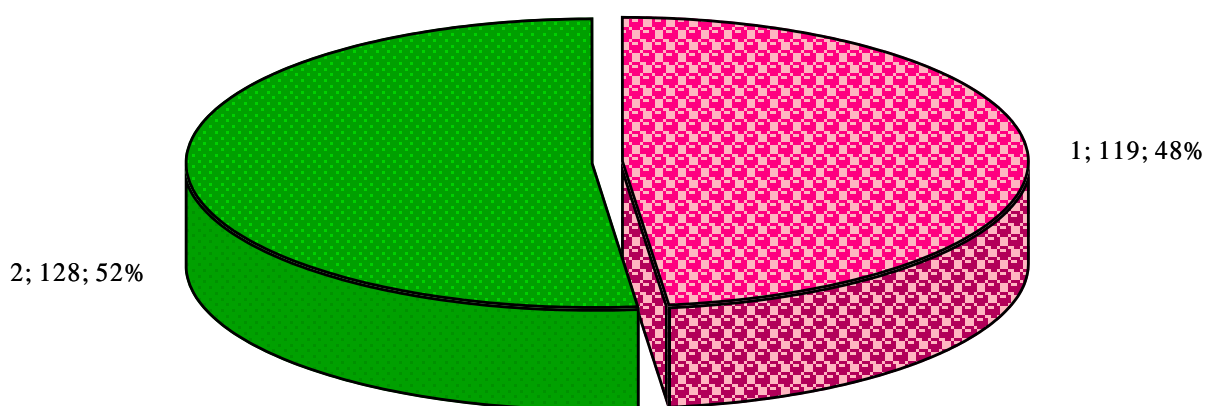
Na tuto otevřenou otázku většina studentů odpověděla, že jako rizikové chování vnímají šikanu a agresivitu, potom drogy aj. Požívání alkoholu a kouření tabáku se objevovalo nejméně. V dotazníkovém šetření se také objevila odpověď, že studenti neví, co je rizikové chování.

### 6.1.1.3 Jaký je poměr v počtu studentů, kteří kouří a studentů nekouřících?

Ke kouření se v mém výzkumu přiznalo celkem 119 studentů (48 %), takže zbylých 128 studentů (52 %) jsou nekuřáci. Toto je zobrazeno na grafu č. 6.

#### Poměr kouřících a nekouřících studentů

1 - kuřáci, 2 - nekuřáci



Graf č. 6 Poměr kouřících a nekouřících studentů

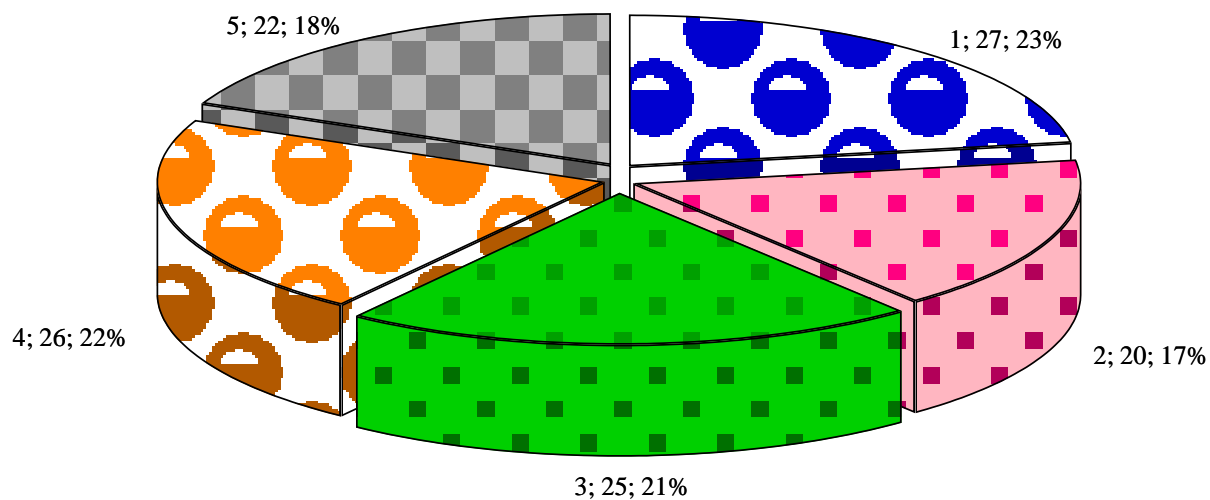
Tabulka č.3 Poměr kouřících a nekouřících studentů

| Kouření tabáku        | kuřáci | nekuřáci |
|-----------------------|--------|----------|
| Počet respondentů     | 119    | 128      |
| Počet respondentů v % | 48 %   | 52 %     |

Respondenti, jež na předchozí otázku odpověděli ano, byli přeměřováni k otázce týkající se počtu vykouřených krabiček týdně. Proto je celkový počet respondentů 119 a jsou zaznamenáni na následujícím grafu č. 7 a tabulce č. 4. Z výzkumu vyplývá, že nejvíce kuřáků těchto tříd vykouří týdně méně než 1 krabičku cigaret.

**Počet vykouřených krabiček**

1 - méně než 1, 2 - 1 krabička, 3 - 2 krabičky, 4 - 3 krabičky, 5 - 4 a více

**Graf č. 7** Počet vykouřených krabiček**Tabulka č. 4** Počet vykouřených krabiček

| Počet krabiček    | Méně než 1 | 1 krabička | 2 krabičky | 3 krabičky | 4 a více |
|-------------------|------------|------------|------------|------------|----------|
| Počet respondentů | 27         | 20         | 25         | 26         | 22       |
| V procentech      | 23 %       | 17 %       | 21 %       | 22 %       | 18 %     |

**6.1.2 Jaký je zájem studentů SOŠ a G Staré Město o primární prevenci?**

Kvůli zodpovězení dané otázky jsem si k ní stanovila tři otázky specifické:

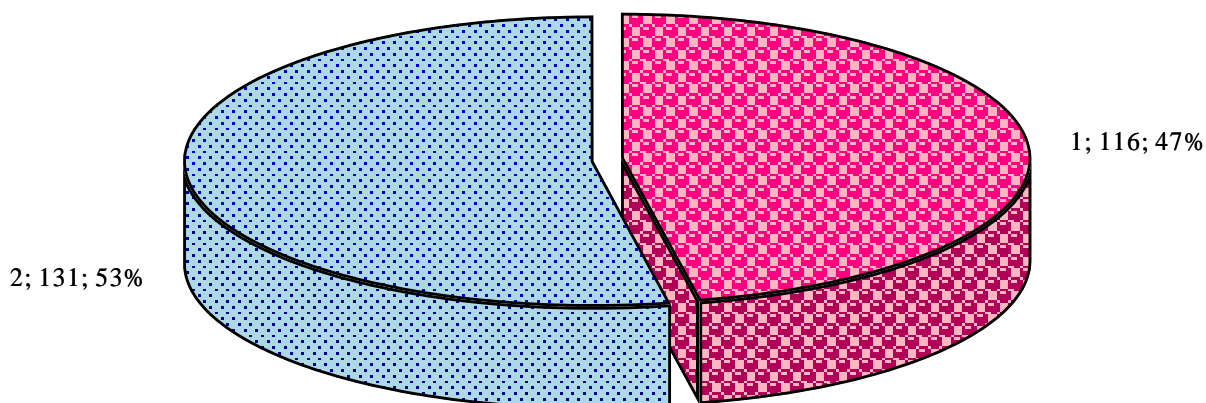


### 6.1.2.1 Považují tamní středoškoláci programy primární prevence na školách za důležité?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že 131 (53 %) respondentů nevnímá programy primární prevence jako důležité a 116 (47 %) respondentů je tak vnímá. Toto je zaznamenáno v grafu č. 7 a tabulce č. 4.

#### Vnímání důležitosti programů primární prevence

1 - jsou důležité, 2 - nejsou důležité



Graf č. 7 Vnímání důležitosti programů primární prevence

Tabulka č. 5 Vnímání důležitosti programů primární prevence

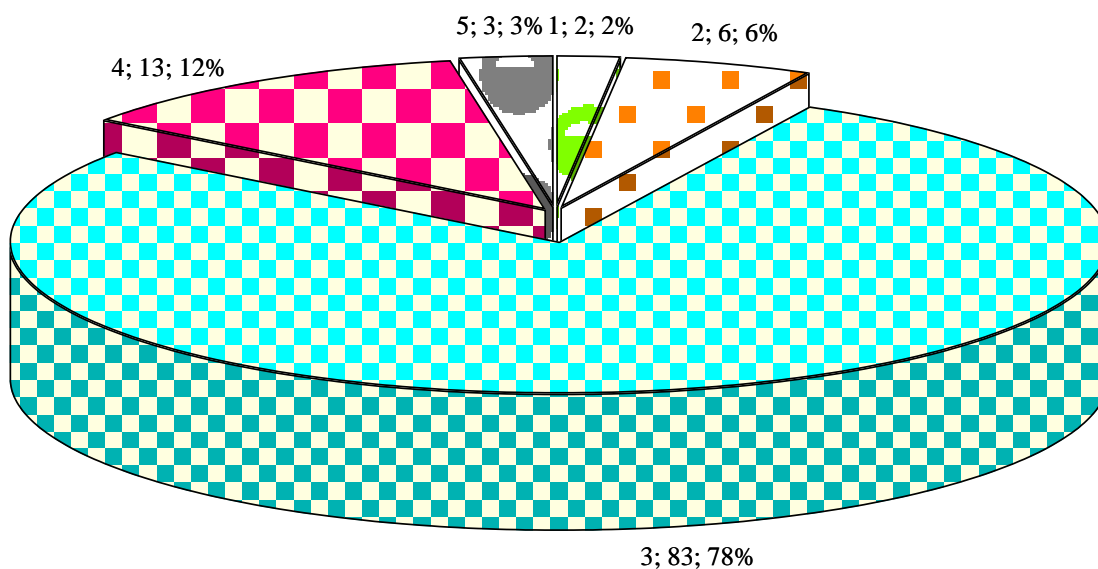
| Důležitost programů primární prevence | důležité | nedůležité |
|---------------------------------------|----------|------------|
| Počet respondentů                     | 116      | 131        |
| Počet respondentů v %                 | 47 %     | 53 %       |

### 6.1.2.2 Jaká je míra důležitosti programů primární prevence v jejich škole?

Z výsledků předchozí otázky vyplývá, že 116 středoškoláků vnímá programy primární prevence jako důležité. Tito středoškoláci tvoří celkový počet respondentů navazující otázky. Z výzkumu vyplývá, že důležitost programů primární prevence je podle nejvíce z těchto respondentů střední. Toto ukazují graf č. 8 a tabulka č. 6.

#### Míra důležitosti programů primární prevence

1 - velmi málo, 2 - málo, 3 - středně, 4 - moc, 5 - velmi moc



Graf č. 8 Míra důležitosti programů primární prevence

Tabulka č. 6 Míra důležitosti programů primární prevence

| Důležitost programů | velmi málo | málo | středně | moc  | velmi moc |
|---------------------|------------|------|---------|------|-----------|
| Počet respondentů   | 2          | 6    | 83      | 13   | 3         |
| V procentech        | 2 %        | 6 %  | 78 %    | 12 % | 3 %       |

### **6.1.2.3 Co považují tamní středoškoláci za klíčovou oblast zájmu v oblasti primární prevence?**

Téměř polovina středoškoláků nevěděla, na co by se měl program primární prevence zaměřit. Ovšem nejčastější odpovědi u zbytku respondentů bylo zaměření se na drogy, přičemž většina z nich rozlišovala drogy a marihuanu, a poté zaměření programu primární prevence na šikanu a násilí, dále také sebevraždy a znásilnění.

### **6.1.3 Jak se liší účinnost programů primární prevence na SOŠ a G Staré Město zaměřených na kouření tabáku ve vztahu k vybraným faktorům (sociální, ekonomické, zdravotní)?**

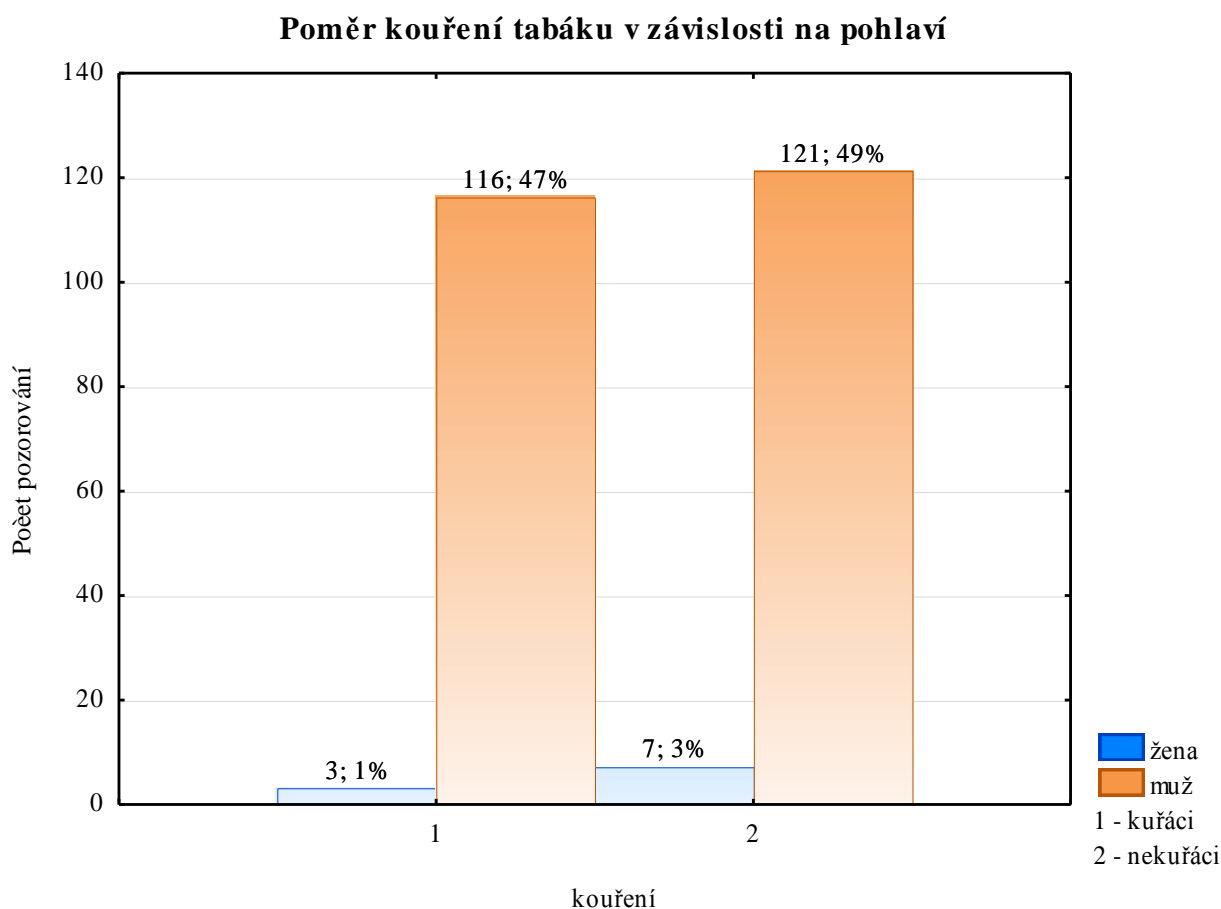
#### **6.1.3.1 Jak se liší účinnost programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku podle pohlaví tamních studentů?**

*H<sub>1A</sub>: Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly v míře účinnosti preventivních programů zaměřených na kouření tabáku podle pohlaví tamních studentů.*

*H<sub>10</sub>: Předpokládám, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře účinnosti preventivních programů zaměřených na kouření tabáku podle pohlaví tamních studentů.*

Podle výsledku výzkumu je  $p = 0,24$  (P IV, tabulka č. 1), a jelikož je jeho hodnota větší než 0,05, zamítám hypotézu  $H_{1A}$  a přijímám  $H_{10}$ .

Z následujícího grafu č. 9 vyplývá, že z 10 respondentek 7 (3 %) nekouří a 3 (1 %) dotázaných středoškolaček kouří. Dále graf poukazuje na fakt, že 121 chlapců (49 %) kouří tabák a 116 (47 %) nikoliv.



**Graf č. 9** Poměr kouření tabáku v závislosti na pohlaví

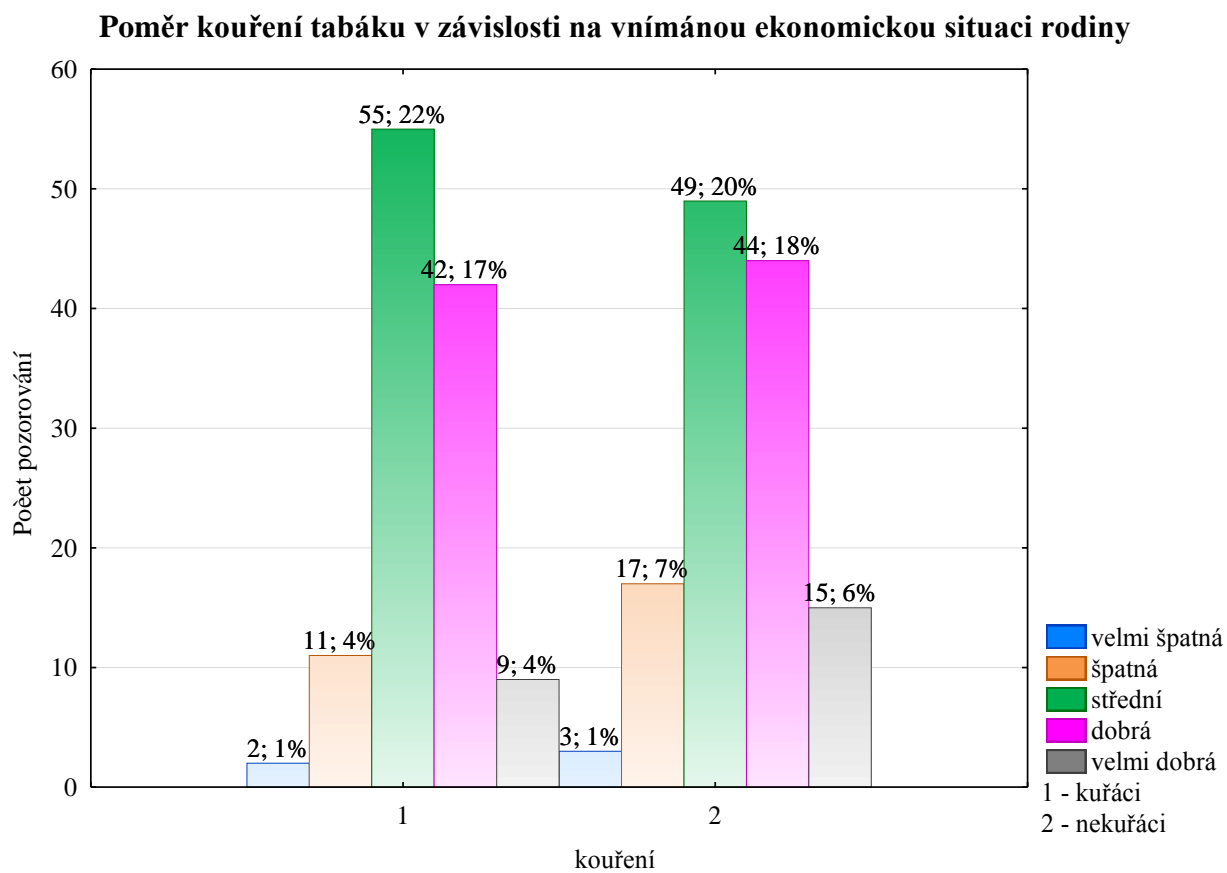
### 6.1.3.2 Jak se liší účinnost programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku podle vnímané ekonomické situace rodiny tamních studentů?

$H_{2A}$ : Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly v míře účinnosti programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku podle vnímané ekonomické situace rodiny tamních studentů.

$H_{20}$ : Předpokládám, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře účinnosti programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku podle vnímané ekonomické situace rodiny tamních studentů.

Podle výsledku výzkumu je  $p = 0,54$  (P IV, tabulka č. 4), a jelikož je jeho hodnota větší než 0,05, zamítám hypotézu  $H_{2A}$  a přijímám  $H_{20}$ .

Z grafu č. 10 vyplývá, že v oblasti vnímání ekonomické situace rodiny nejsou významné rozdíly mezi kuřáky a nekuřáky. Kuřáci i nekuřáci vidí ekonomickou situaci své rodiny většinou středním způsobem.



**Graf č. 10** Poměr kouření tabáku v závislosti na vnímanou ekonomickou situaci rodiny

**6.1.3.3 Které sociální faktory (nezaměstnanost, kouření, alkohol, charakteristika rodina) determinují účinnost programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku u studentů SOŠ a G Staré Město?**

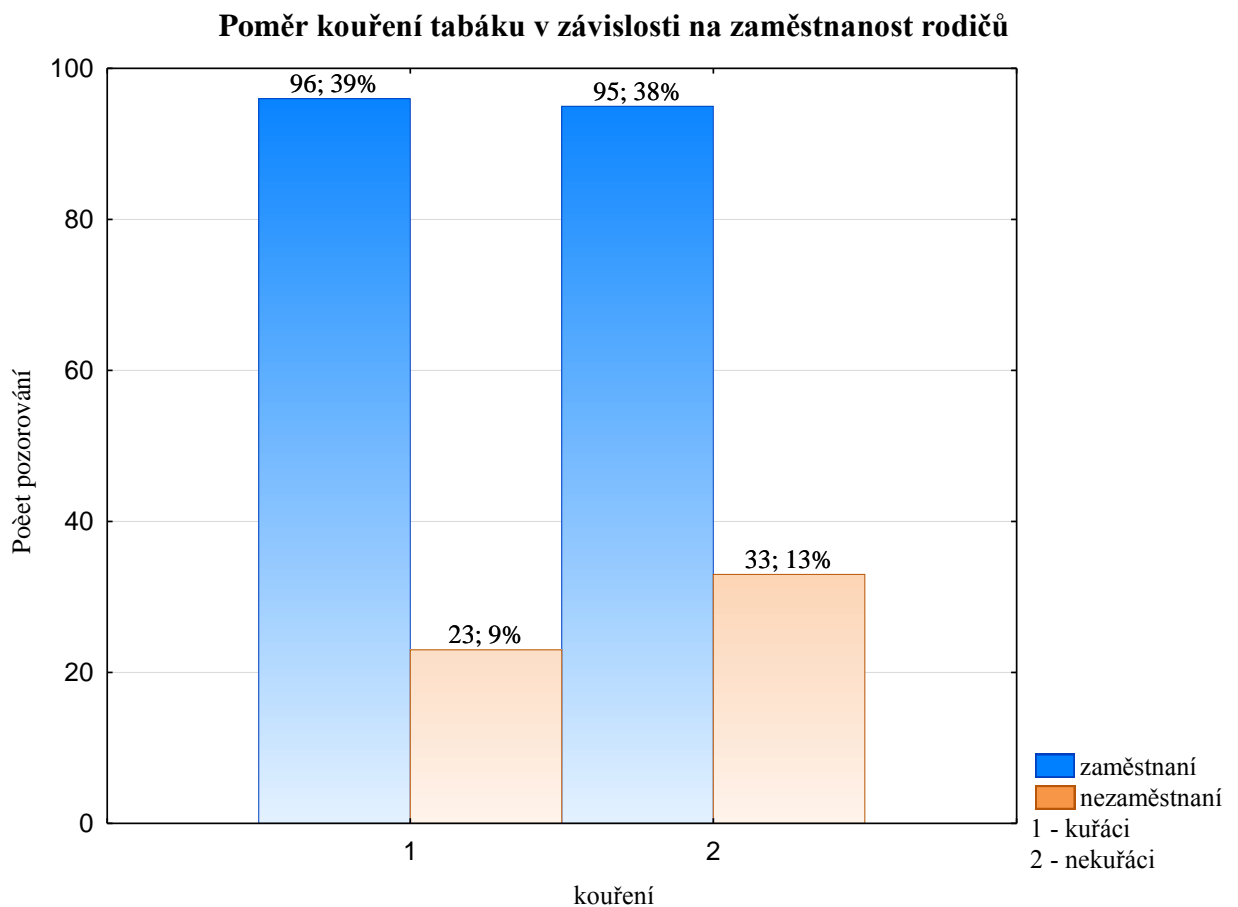
**Jaké jsou rozdíly ve výskytu kouření tabáku podle rodinného prostředí tamních studentů?**

*H<sub>3A</sub> Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku u tamních studentů podle zaměstnanosti jejich rodičů.*

*H<sub>30</sub> Předpokládám, že neexistují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku u tamních studentů podle zaměstnanosti jejich rodičů.*

Podle výsledku výzkumu je  $p = 0,22$  (P IV, tabulka č. 6), a jelikož je jeho hodnota větší než 0,05, zamítám hypotézu H<sub>3A</sub> a přijímám H<sub>30</sub>.

Z grafu č. 11 vyplývá, že ze studentů, kteří kouří má 96 (36%) oba zaměstnané rodiče a 23 (9 %) jednoho nebo oba nezaměstnané rodiče. Dále graf poukazuje na fakt, 95 (38 %) nekouřících studentů má oba zaměstnané rodiče a nekouřících studentů s jedním nebo oběma nezaměstnanými rodiči je 33 (13 %).



**Graf č. 11** Poměr kouření tabáku v závislosti na zaměstnanost rodičů

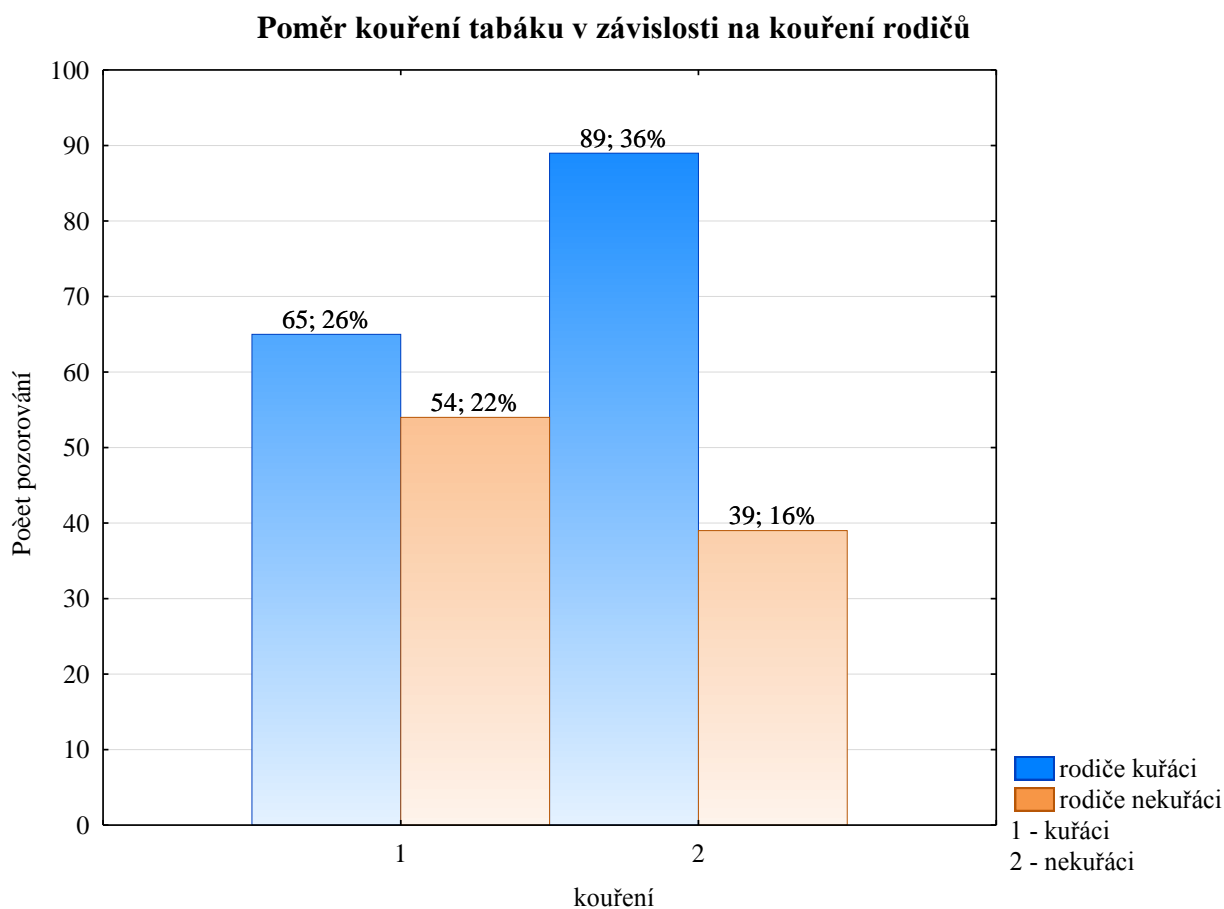
#### H4

*H<sub>4A</sub> Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku mezi tamními studenty podle výskytu kouření tabáku u jejich rodičů.*

*H<sub>40</sub> Předpokládám, že neexistují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku mezi tamními studenty podle výskytu kouření tabáku u jejich rodičů.*

Podle výsledku výzkumu je  $p = 0,01$  (P IV, tabulka č. 8), a jelikož je jeho hodnota menší než 0,05, zamítám hypotézu H<sub>40</sub> a přijímám H<sub>4A</sub>.

Z grafu č. 12 vyplývá, že kouřící studenti mají v 22 % (54 respondentů) rodiče nekuřáky a v 26 % (65 respondentů) rodiče kuřáky. Studenti, kteří nekouří tabák mají v 36 % (89 respondentů) rodiče kuřáky a v 16 % (39 respondentů) rodiče nekuřáky.



**Graf č. 12** Poměr kouření tabáku v závislosti na kouření rodičů

### H5

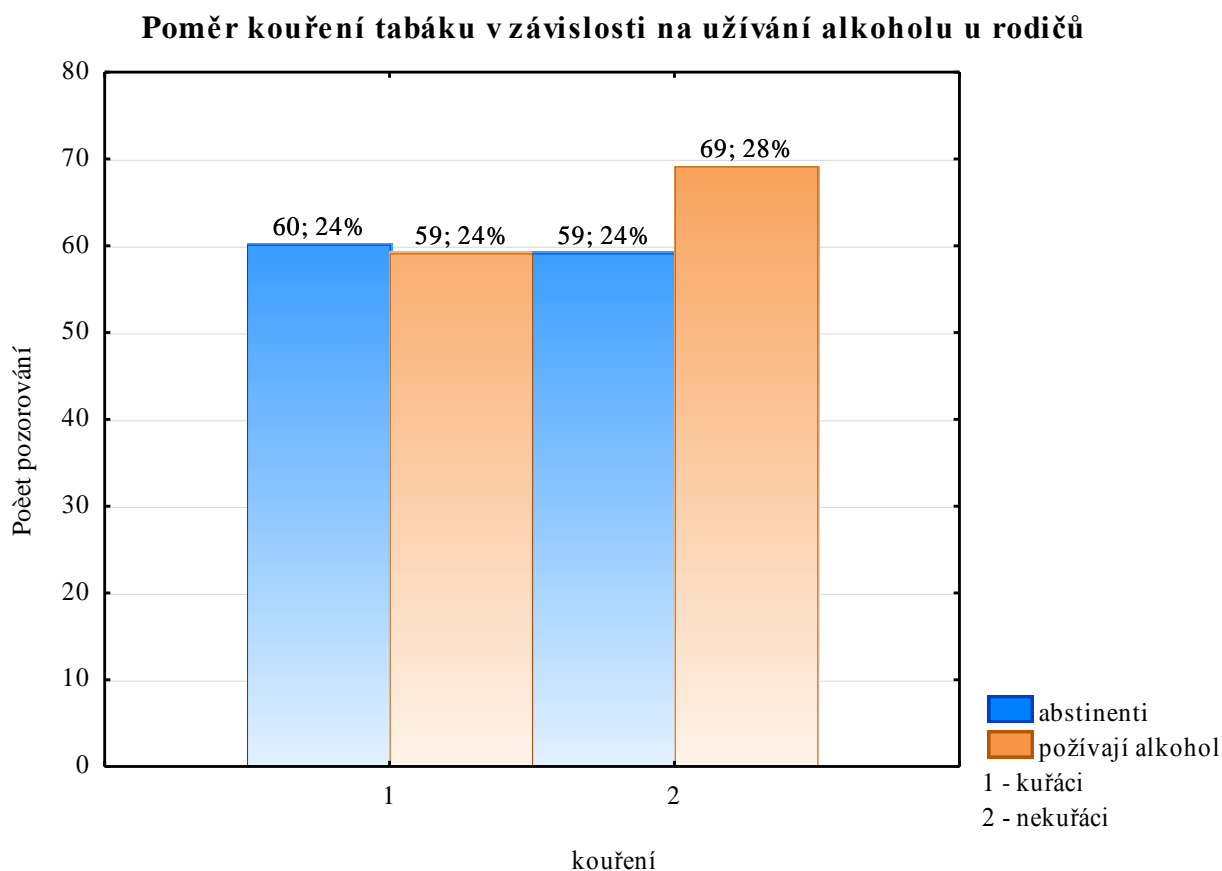
*H<sub>5A</sub> Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku mezi tamními studenty podle přítomnosti konzumace alkoholu u jejich rodičů.*

*H<sub>50</sub> Předpokládám, že neexistují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku mezi tamními studenty podle přítomnosti konzumace alkoholu u jejich rodičů.*

Podle výsledku výzkumu je  $p = 0,49$  (P IV, tabulka č. 10), a jelikož je jeho hodnota větší než 0,05, zamítám hypotézu H<sub>5A</sub> a přijímám H<sub>50</sub>.

Graf č. 13 ukazuje, že ze všech kouřících studentů, jich má 60 (24 %) rodiče abstinenty a 59 (24 %) rodiče požívající alkohol. 59 (24 %) ze studentů, kteří tabák nekouří, mají rodiče abstinenty a 69 (28 %) nekouřících studentů má rodiče požívající alkohol.





**Graf č. 13** Poměr kouření tabáku v závislosti na užívání alkoholu u rodičů

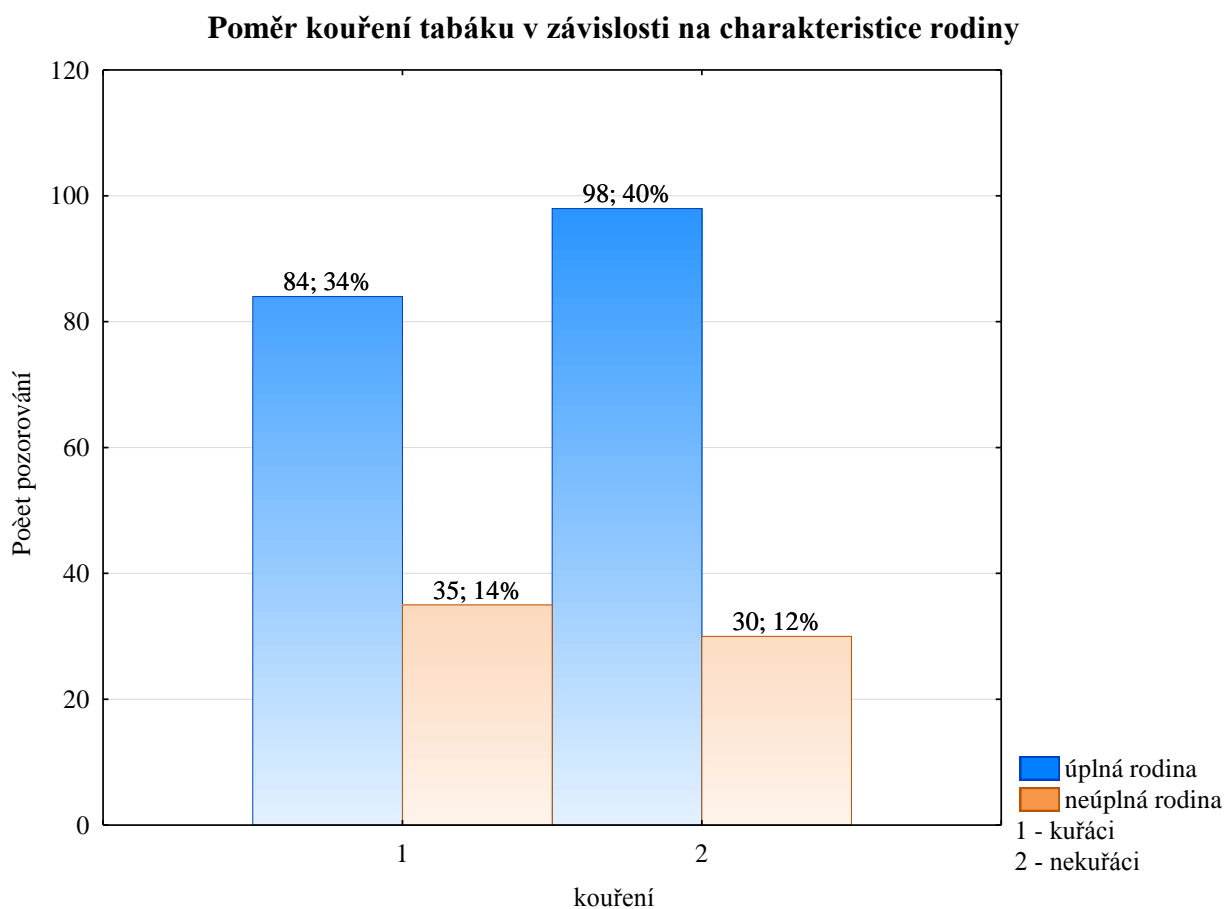
### **H6**

$H_{6A}$  Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku mezi tamními studenty podle charakteristiky rodiny.

$H_{60}$  Předpokládám, že neexistují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku mezi tamními studenty podle charakteristiky rodiny.

Podle výsledku výzkumu je  $p = 0,28$  (P IV, tabulka č. 12), a jelikož je jeho hodnota větší než 0,05, zamítám hypotézu  $H_{6A}$  a přijímám  $H_{60}$ .

Z respondentů znázorněných na grafu č. 14, žijících v úplné rodině 84 (34 %) kouří a 98 (40 %) nekouří tabák. Respondenti, kteří žijí v neúplné rodině nebo s někým jiným, než s jejich biologickými rodiči, jich 35 (14 %) kouří a 30 (12 %) nekouří tabák.



**Graf č. 14** Poměr kouření tabáku v závislosti na charakteristice rodiny

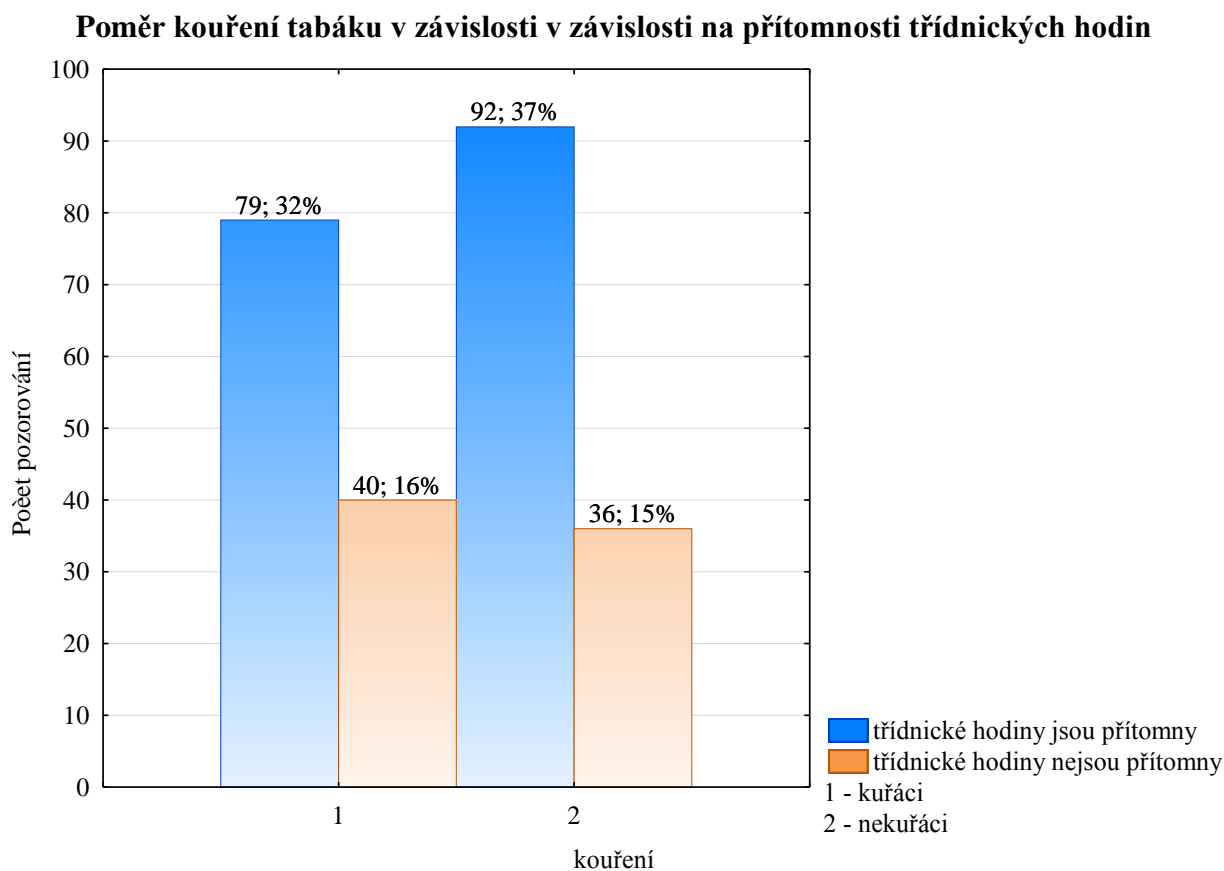
#### 6.1.4 Jaká je souvislost mezi přítomností třídnických hodin a účinností programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku u studentů SOŠ a G Staré Město?

*H<sub>7A</sub> Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku studentů podle přítomnosti třídnických hodin.*

*H<sub>70</sub> Předpokládám, že neexistují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku studentů podle přítomnosti třídnických hodin.*

Podle výsledku výzkumu je  $p = 0,35$  (P IV, tabulka č. 14), a jelikož je jeho hodnota větší než 0,05, zamítám hypotézu H<sub>7A</sub> a přijímám H<sub>70</sub>.

Ve třídách, kde nejsou přítomny třídnické hodiny je celkem 40 (16 %) kuřáků a 36 (15 %) nekuřáků. Ve třídách, kde jsou realizovány třídnické hodiny je 79 (32 %) kuřáků a 92 (37 %) nekuřáků. Toto je zaznamenáno v grafu č. 15.



**Graf č. 15** Poměr kouření v závislosti na přítomnosti třídnických hodin

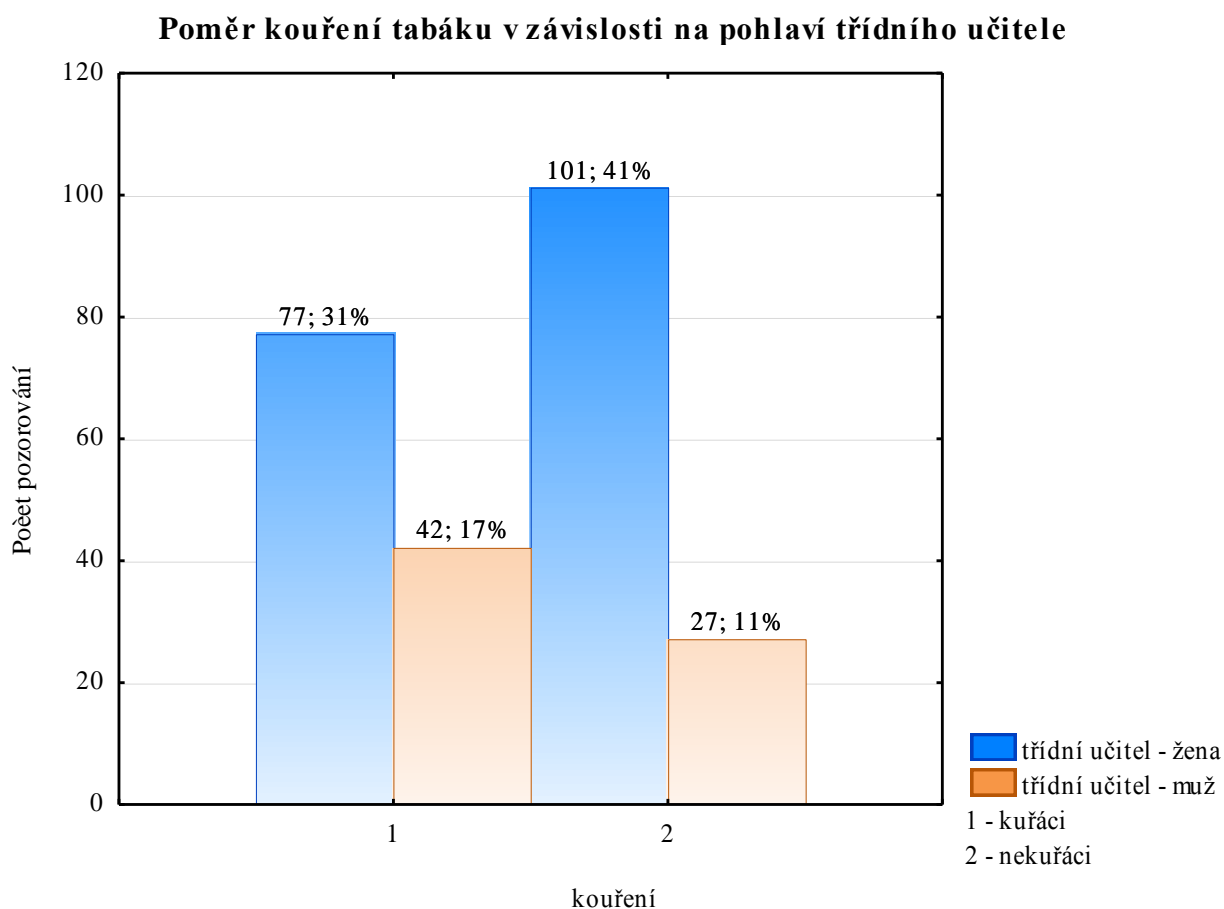
### 6.1.5 Jaká je souvislost mezi pohlavím třídního učitele a účinností programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku mezi studenty SOŠ a G Staré Město?

*H<sub>8A</sub> Předpokládám, že existují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku studentů podle pohlaví jejich třídního učitele.*

*H<sub>80</sub> Předpokládám, že neexistují statisticky významné rozdíly ve výskytu kouření tabáku studentů podle pohlaví jejich třídního učitele.*

Podle výsledku výzkumu je  $p = 0,01$  (P IV, tabulka č. 16), a jelikož je jeho hodnota menší než 0,05, zamítám hypotézu H<sub>80</sub> a přijímám H<sub>8A</sub>.

Graf č. 16 ukazuje na fakt, že ze všech studentů, kteří kouří tabák, jich má 77 (31 %) jako třídního učitele ženu a 42 (17 %) muže. 101 (41%) nekuřících studentů má za třídního učitele ženu a 27 (11 %) nekuřících respondentů má za třídního učitele muže.



**Graf č. 16** Poměr kouření v závislosti na pohlaví třídního učitele

## 6.2 Vyhodnocení kvalitativního výzkumu

V této kapitole předložím výsledky kvalitativní části výzkumu, ve kterém jsem se snažila o zjištění povědomí školního preventivy SOŠ a G Staré Město o účinnosti programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku u studentů této školy.

### 6.2.1 Kategorie

Jednotlivé kategorie zároveň tvoří názvy jednotlivých kapitol, které v textu následují. Kódy vztahující se ke kategoriím jsou poté v každé kapitole zvýrazněny tučným písmem.

#### 6.2.1.1 Škola

SOŠ a G Staré Město je **instituce** dělící se na dvě pracoviště. Budovu v Uherském Hradišti navštěvuje poměrně málo žáků, většinou chlapci. Patrně všichni se zde znají ale-

spoň od vidění, jelikož se potkávají na školních chodbách. K zařízení náleží také domov mládeže, který má svůj vlastní preventivní program a akce, které jsou vzhledem k jejich konání a přítomnosti studentů úspěšnější, než akce pořádané ve škole.

**Pedagogové** odpovídají požadavkům na jejich kvalifikaci. Avšak pocitují, že by bylo vhodné, kdyby již v rámci studií na vysokých školách, byly zařazeny vyučovací předměty, které by z nich udělaly částečně i psychologa a organizátora.

Toto by bylo jistě výborné i v rámci managementu školních tříd pro **třídní učitele**. Mohly by poté vytvářet kvalitnější vztahy se svými žáky, nejen prostřednictvím třídnických hodin a akcí jako je branný den. Podle mínění školní metodičky prevence, by mohlo mít pozitivní vliv na efektivitu primární prevence rizikového chování, kdyby dívčí třídy vedli pohlední učitelé a chlapecké třídy zase osoby s velkou autoritou, bez ohledu na jejich pohlaví.

Pokud učitelé objeví porušení školního řádu, je **postup řešení**, které následuje co nejrychlejší. Kantoři nahlásí problém školní metodičce prevence nebo zástupci ředitele a ten okamžitě zajistí suplování a následuje práce s žákem.

V rámci **kázně** se vyučující snaží, aby si studenti uvědomovali nejen svá práva, ale také své povinnosti a pravidla školy. Směrodatným pravidlem, co se týče kouření tabákových výrobků je, že se nesmí kouřit v areálu školy, jinak budou následovat kázeňská opatření. Tato opatření jsou jistě efektivní, protože si studenti dávají větší pozor na to, kde si tu svoji cigaretu zapálí a snaží se o dodržování učiteli vymezené vzdálenosti 100 metrů od školy. Kázeňskými opatřeními jsou napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele, ředitelská důtka, podmíněčné vyloučení a vyloučení ze školy. Postih je udělován individuálně, přičemž je zde snaha pedagogů dát žákům raději ještě šanci a nechat je dokončit studium.

### **6.2.1.2** *Současní žáci*

Většina **žáků** navštěvujících SOŠ a G Staré Město jsou dojíždějící, kteří spěchají po vyučování domů. Proto i akce pořádané mimo vyučování, jsou odsouzeny k neúspěchu. Kvalita současných žáků je spíše slabší, hlavně u žáků navštěvujících tříleté obory. Tito žáci patří spíše do sociálně slabších rodin, kde je velmi důležitá otázka finanční nákladnosti studia. Při nástupu do prvních ročníků jsou žáci nejhorší. Nevidí hranice a jejich chování je příliš bezprostřední, někdy dokonce oplzlé a je nutné ho řešit kázeňsky. Na začátku dru-

hého ročníku jsou žáci už vcelku zpacifikováni a lépe se s nimi pracuje. Dříve tomu bývalo právě naopak, že příchozí žáci si nic netroufnuli, ale na začátku druhého ročníku, začali dělat problémy.

Ovšem je nutno podotknout, že z části takovéto chování k **adolescenci** i patří, konec konců je to doba hledání, zkoušení a také snahy se někam zařadit.

### **6.2.1.3 Rizikové chování**

**Rizikové chování** je **současnými žáky** špatně rozlišované. Studenti nepovažují za rizikové chování kouření cigaret, marihuany ani pití alkoholu. Možná je tomu tak právě proto, že cigarety a alkohol jsou u nich nejrozšířenější a i marihuana v dnešní době prožívá velký boom. Ovšem podle školní metodičky prevence, to není zase až tak masivní. Z dnešních žáků, kteří kouří cigarety (60, spíš 70 % školy), jich bude třeba za deset let jen okolo 20 %. Dalším rizikovým chováním, co se na škole objevuje a bylo také naposledy řešeno, je krádež, nalezení nepatrného množství marihuany a podezření na její distribuci.

**Abiturienti s rizikovým chováním** už takové velké problémy nemají. Marihuana se v době jejich studia téměř nevyskytovala a většina z nich dnes už ani nekouří a jsou úspěšnými a slušnými lidmi.

### **6.2.1.4 Program primární prevence**

**Vztah žáků k preventivním akcím** je různorodý, velmi záleží na druhu akce. Některé akce je baví, ale jiné považují za zcela zbytečné. Nejraději patrně hovoří o drogách v rámci hodin občanské nauky. Dalším oblíbeným typem jsou zájmové činnosti a sportovní akce, které jsou považovány také metodičkou školní prevence za akce nejúčinnější. V budoucnosti se chystá přestěhování školy a jejích žáků ke své druhé části, na které jsou obory navštěvovány větším počtem dívek a toto se patrně projeví i v zájmu o preventivní akce. Je předpoklad, že dívky, a díky nim i chlapci, se budou zajímat o širší spektrum preventivních činností.

**Vztah abiturientů k preventivním akcím** byl o dost pozitivnější. Rádi malovali, navštěvovali divadlo a klubové akce v něm, různé akce na internátu a účastnili se také recitačních soutěží a ekologických olympiád. O to už dnes není velký zájem i kvůli finanční nákladnosti.

Kromě zájmových a sportovních činností jsou zde praktikovány i jiné **druhy preventivních akcí**. Do občanské nauky si studenti připravují elaboráty o jednotlivých dro-

gách, se školní metodičkou prevence probírají vznik závislosti vycházející přímo z jejích zkušeností s kouřením tabáku, dále navštěvují nejrůznější komponované pořady zaměřené na drogy, semináře sexuální výchovy, seminář o třídním kolektivu a třídních vztazích a také je zde organizován na začátku školního roku tzv. branný den, kdy si třídní učitel odvede třídu ven a povídá si s ní o škole aj. Dalším důležitým druhem preventivních akcí jsou třídnické hodiny, které jsou povinně pořádány každých čtrnáct dní a jsou nejen k probrání témat, jako jsou kázeňské problémy, známky a absence, ale také ke zlepšení vztahu mezi třídním učitelem a jeho třídou. V rámci prevence jsou pedagogové zapojeni v podstatě neustále, jelikož konají dozory na chodbách, kontrolují toalety o přestávkách a studenty v době vyučování nepouštějí ze školy. Když se ve škole s programem primární prevence začínalo, tak pedagogové ani pořádně nevěděli, co mají dělat. Dnes je tomu již jinak. Metody prevence se trošičku změnila a přidala se k nim spousta papírování.

Právě papírování je jednou ze **slabých stránek preventivního programu**. Ovšem největší slabinu patrně tvoří časová vytíženost školního metodika prevence, který na tuto činnost nemá žádné volné hodiny. Další slabinu tvoří současná politická situace v zemi, která neumožňuje studentům si vytvořit takový hodnotový žebříček, o který by se mohli opřít, a byl přitom pozitivně vnímán společností.

Vytíženost školního metodika prevence je způsobena také tvorbou vlastních dotazníků a jejich vyhodnocováním. **Monitoring** situace je dále prováděn prostřednictvím pozorování (hlavně vytipovaných tříd a distribuce na škole) a také seminářů. Na příklad Středisko výchovné péče Help (dále také SVP Help) vytipovává žáky se sklony k rizikovému chování a provádí rozbor třídy.

Kromě SVP Help preventista **spolupracuje** i s jinými organizacemi, se kterými má dobré zkušenosti. V rámci této oblasti je nutno také zmínit kooperaci se školní výchovnou komisí, vedoucí vychovatelkou domova mládeže a výchovnou poradkyní. Výborná spolupráce školy teď probíhá také s Policií ČR.

#### **6.2.1.5 Školní metodik prevence**

**Funkci školního metodika prevence** vykonává žena, kuřačka, která svoji závislost na tabáku používá jako odstrašující příklad pro studenty. S cigaretami začala v období adolescence, jelikož se stejně jako většina lidí v tomto věku, cítila nehezká a cigarety jí dodávaly sebedůvěru. Ve škole vyučuje český jazyk, ale při svém nástupu učila pouze občanskou nauku, což byl patrně důvod, proč byla dosazena do této funkce.

Jako **školní metodik prevence** se při své práci nesetkává se všemi **studenty**, kromě představení její osoby na začátku školního roku. Říká, že zná všechny žáky od vidění a ty co vyučuje trochu lépe, ale jak moc můžete poznat člověka za tři, čtyři hodiny týdně? Jeli-kož neučí ve všech třídách, tak v podstatě polovinu žáků zná a polovinu nezná, pokud se ovšem nedostanou do nějakého problému.

**Ideálním školním metodikem prevence** by byl odborník, přímo vyčleněný člověk, který by měl na starosti dvě nebo tři školy. Takový člověk by mohl pracovat se všemi žáky a všemi třídami.

#### **6.2.1.6 Závislost na tabáku**

**Kouření** je na SOŠ a G Staré Město tou nejrozšířenější závislostí ze všech. Reálně kouří cigarety okolo 70 % studentů, přičemž někteří jen příležitostně. Hned první den školy si chodí noví žáci zapálit ven do areálu školy, kam za nimi pokaždé zamíří školní meto-dička prevence a vysvětlí jim pravidlo zákazu kouření tabákových výrobků na území školy a do sta metrů od ní. Několikrát se dokonce stalo, že byl cítit cigaretový kouř i ve škole, hlavně na toaletách, v šatnách a párkrát i ve školních třídách. Pedagogové mají zmonitoro-váno, že před vyučováním chodí studenti kouřit k řece Moravě a po vyučováním si zapalují sotva ujdou dvacet kroků od školy.

Všeobecně jsou jim známy **faktory vzniku závislosti na tabáku**, které jsou dány z poloviny geny a z poloviny výchovným prostředím. Je zde také předpoklad, že rodiče, kteří sami kouří cigarety, jsou benevolentnější k této problematice.



## 7 SHRNU TÍ A DISKUZE VÝSLEDKŮ

**Kvantitativní část** celého výzkumu se skládá několika menších částí odpovídajících obecným a specifickým otázkám a hypotézám k nim se vztahujícím:

V první části, týkající se zmapování **povědomí studentů SOŠ a G Staré Město o programech primární prevence rizikového chování**, jsem z jednotlivých otázek zjistila, že z celkového počtu 247 respondentů nevnímá přítomnost programů primární prevence 70 %. Zbýlých 30 % studentů ji vnímá. Respondenti nejčastěji považují za rizikové chování šikanu a agresivitu, často také drogy, ale kouření cigaret a pití alkoholu téměř vůbec. Středoškolští studenti, jež se zúčastnili výzkumu, jsou z 52 % nekuřáky a 48 % kuřáky tabákových výrobků. 23 % kuřáků přitom vykouří méně než 1 krabičku týdně, 17 % kuřáků 1 krabičku týdně, 21 % vykouří 2 krabičky týdně, 22 % respondentů 3 krabičky týdně a 18 % studentů vykouří 4 a více krabiček za týden.

Dále jsem ve svém výzkumu zjišťovala **zájem studentů SOŠ a G Staré Město o primární prevenci**. Zjistila jsem, že z 53 % respondenti nepovažují primární prevenci a její programy za důležité a ze 47 % ano. Míra důležitosti primární prevence zkoumaná u žáků, jež považují primární prevenci za důležitou, přitom byla následující: velmi malá důležitost prevence 2 %, malá důležitost 6 % a střední důležitost 78 %. 12 % respondentů považuje primární prevenci za moc důležitou a 3 % za velmi moc důležitou. Klíčovou oblastí programů primární prevence by se měly stát drogy (včetně marihuany), šikana a násilí, sebevraždy a znásilnění. Většina studentů ale nevěděla, na co přesně by se měla primární prevence rizikového chování zaměřit.

V další části, která se zabývala tím, **jak se liší účinnost programů primární prevence na SOŠ a G Staré Město zaměřených na kouření tabáku ve vztahu k vybraným faktorům**, jsem si stanovila celkem 6 hypotéz, které se mi výzkumem z větší části nepotvrdily.

**Statisticky významné rozdíly se potvrdily** v účinnosti programů primární prevence zaměřené na kouření tabáku ve vztahu k *výskytu kouření tabáku u rodičů studentů*. Je zajímavé, že většina studentů, kteří nekouří tabákové výrobky, mají rodiče kuřáky, stejně jako většina studentů, kteří tabákové výrobky kouří. Přitom jen malá skupina středoškoláků nekouřících tabák má rodiče nekuřáky. Z těchto údajů vyplývá, že na kouření tabákových výrobků studenty má kouření jejich rodičů jen malý vliv.

**Statistiky významné rozdíly neexistují** v účinnosti programů primární prevence zaměřené na kouření tabáku ve vztahu k *pohlaví studentů, jimi vnímané ekonomické situace rodiny, zaměstnanosti jejich rodičů, konzumaci alkoholu u rodičů ani podle charakteristiky rodiny*. Nejvíce studentů je na této škole chlapců, kteří kouří tabákové výrobky a nejméně je dívek, které tabák nekouří, což je ovšem dané také poměrem mužského a ženského osazenstva školy. Většina středoškoláků (kuřáků i nekuřáků) vnímá ekonomickou situaci své rodiny jako střední a pouze jen malá skupina žáků ji vnímá jako velmi špatnou. Je také zajímavostí, že studenti nekuřáci mají největší procento rodičů, kteří požívají alkohol. Většina všech respondentů žije v úplných rodinách, přičemž v neúplných rodinách žije více kuřáků než nekuřáků.

Poté jsem se zabývala **souvislostí mezi přítomností třídnických hodin a účinností programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku u studentů SOŠ a G Staré Město**. Zde jsem si stanovila jedinou hypotézu, u které můj výzkum ukázal, že u ní **nelze prokázat statisticky významné rozdíly**. Podle mého očekávání je nejvíce nekuřáků v třídách, kde jsou pravidelně prováděny třídnické hodiny. V těchto třídách je zároveň i nejvíce kuřáků, což je ovšem dané poměrem kuřáků a nekuřáků na škole. Přesto mohu vydedukovat, že třídnické hodiny mají pozitivní vliv na nekouření studentů.

V poslední části výzkumu, kterou jsem zjišťovala **souvislost mezi pohlavím třídního učitele a účinností programů primární prevence zaměřených na kouření tabáku mezi studenty SOŠ a G Staré Město**, jsem si stanovila hypotézu, která byla potvrzena výzkumem, a to sice, že zde **existují statisticky významné rozdíly**. Složení pedagogického sboru téměř jen z žen, má vliv na poměr kouřících a nekouřících studentů. Přesto lze říci, že většina studentů kouřících tabák má za třídního učitele ženu.

**Kvalitativní část** se soustředila na několik oblastí daných obecnými a specifickými otázkami:

Podle rozhovoru se školní metodičkou prevence usuzuji, že na **vnímání přítomnosti preventivních programů žáky** je těžko odpovědět. Někteří žáci to nevnímají a je jim to jedno, jiní je vnímají a mají je většinou rádi. Za *akce preventivního programu* by měli ale určitě *považovat* výuku v rámci občanské nauky, kde mívají za domácí úkol si připravit elaboráty o jednotlivých drogách.

**Studenti o rizikovém chování** sice **informovaní** jsou, ale většina z nich ho má problémem rozlišit. Kouření cigaret, marihuany a pití alkoholu za rizikové chování většinou nepovažují.

**Preventistka vnímá jako rizikové chování na její škole** nejvíce kouření a alkohol. Sama má *zkušenosti* s rizikovým chováním, jelikož je od adolescence kuřačkou a využívá se jako odstrašující příklad. Kvůli těmto důvodům by se měl preventivní program *primárně* zaměřit na kouření tabáku a marihuany.

**Programy primární prevence se na škole projevují** pozitivním způsobem i díky spolupráci preventistky s výchovnou poradkyní, výchovnou komisí, zástupcem ředitele, SVP Help, Policií ČR a hlavně díky rychlosti řešení objevujících se problémů.

Největší **slabou stránkou programu primární prevence rizikového chování** je velká časová vytiženost školní metodičky prevence a také současná politická situace v České republice, která ovlivňuje žebříček hodnot studentů. Preventistka nemá na svoji činnost žádné volné hodiny a k tomu navíc učí několik předmětů. Fakt, že v průběhu let přibíla spousta papírování k této oblasti, vůbec nenahrává preventistce do karet.

Za **silnou stránku programu primární prevence rizikového chování** pokládá možnost pořádání akcí sportovních a zájmových v rámci vyučování, o které mají studenti zájem. Další silnou stránku tvoří fakt, že SOŠ a G Staré Město je poměrně malá škola, tudíž zná od vidění každého žáka.

Již zmíněné akce sportovní a zájmové jsou také **akcemi nejčastěji pořádanými**, jelikož jsou školní metodičkou prevence považovány za **nejúčinnější**. S dřívějšími studenty se také často chodilo na nejrůznější divadelní představení, ale nyní tomu tak už není. Ovšem úplně nejčastěji pořádanou prevencí jsou třídnické hodiny. Studenti také navštěvují komponované programy zaměřené na drogy, sexuální výchovu, seminář o třídním kolektivu a třídních vztazích a na začátku školního roku je pro ně uspořádán branný den.

**Naposledy se ve škole řešila** krádež, přičemž nebyly nalezeny žádné důkazy a zůstalo to na rovině tvrzení proti tvrzení. Předtím šlo o marihuanu a její distribuci, což ve většině případů zůstalo také nepotvrzené. Ovšem školní metodička prevence má s touto prací dlouholeté *zkušenosti* a problém marihuany vidí spíše jako generační, jelikož se u předchozích studentů téměř neobjevoval.

Přestože většina studentů patří do sociálně slabší vrstvy, nevidí tento fakt jako **rodinný faktor podporující rozvoj kouření**. Kouření je věc z části genetická a z části vina prostředí. Ale je možné, že rodiče, kteří sami kouří tabák, jsou benevolentnější k tomuto projevu rizikového chování.

Rozvoji kouření tabáku se snaží pedagogové zabránit i prostřednictvím **třídnických hodin**, které jsou povinně pořádány každých čtrnáct dní. Mezi témata v nich probíraná patří kázeňské problémy, známky, absence aj.

Tyto hodiny jsou organizovány třídními učiteli, kteří by měli mít teoreticky ke své třídě nejbližší vztah. **Pohlaví třídního učitele** v chlapeckých třídách patrně nehraje velkou roli v efektivitě primární prevence. V těchto třídách se jedná spíše o autoritu vyučujícího. Ovšem v třídách dívčích by mohl mít lepší výsledky v efektivitě prevence mladý a pohledný pedagog mužského pohlaví.

**Kouření tabáku je ve škole rozšířeno** až mezi 70 % studentů. Vliv na to má jistě věk žáků a třída, kterou navštěvují. V současné době se kouření nejvíce vyskytuje v prvních ročnících a později ho ubývá. Kouření je zakázáno v areálu školy a do 100 metrů o ní, proto pokud toto nařízení dané Školním řádem studenti poruší, přistupuje se ke kázeňským opatřením, kterými jsou napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele, ředitelská důtka, podmíněčné vyloučení a vyloučení.

## ZÁVĚR

Svoji práci jsem strukturovala do dvou velikých částí, které se vzájemně propojují a doplňují. V první části jsem se snažila o popis vývojového období adolescence, programu primární prevence a především o zachycení podstaty vzniku rizikového chování. Informace shromážděné z literatury jsem se následně snažila podložit výzkumem v druhé části své závěrečné práce.

Praktickou část jsem rozdělila na části kvantitativní a kvalitativní. Cílem kvantitativní části bylo nalezení faktorů ovlivňujících účinnost programů primární prevence zaměřené na kouření tabáku. Výzkum ukázal, že faktory jako pohlaví respondentů, charakteristika rodiny (úplná – neúplná) a zaměstnanost rodičů, jsou nedůležité. Pověstinou byly odpovědi studentů kouřících tabákové výrobky, i těch, kteří je nekouří téměř vyrovnané. Přesto se ukázalo, že studenti, kteří nejsou závislí na tabáku, pocházejí převážně z úplných rodin, přičemž jejich rodiče jsou většinou kuřáci, kteří konzumují alkohol. Tito žáci zároveň chodí do tříd, ve kterých probíhají pravidelně třídnické hodiny, vedené většinou ženami. Což ovšem může být také způsobeno malým počtem mužských pedagogů na škole.

Kvalitativní část, zaměřená na školní metodičku prevence, zjišťovala její povědomí o účinnosti programů primární prevence kouření tabáku. Přestože její odhad středoškolských kuřáků se u tříd zapojených do výzkumu pohyboval okolo 70 %, v dotaznících se potvrdilo pouze 48 %. Ovšem s přihlédnutím k dalším částem rozhovoru, kde se zmiňuje o tom, že ne všichni studenti se ke kouření přiznají a ona má svoje závěry vyzorované, bude pravda o počtu kuřáků někde uprostřed. V těchto třídách tedy kouří přibližně 60 % studentů. Tímto se mi potvrdilo reálné povědomí školní metodičky prevence o stavu kouření na její škole.

Podle mého názoru jsem splnila oba mnou stanovené výzkumné cíle a dopracovala jsem se závěru, že má na vznik závislosti na kouření tabáku velký vliv osobnost středoškolačka. A to vnímám jako opravdu veliké pozitivum, kterým bych celou svoji práci chtěla zakončit společně s tímto citátem:

*„Život není náhoda, ale volba. Nejdůležitější není, co se děje, ale jak si s tím poradíme. Naše volba – co si myslet a co dělat je to nejdůležitější.“*

Hal Urban

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AMBRÓZOVÁ, Alena. Práce s rodinou, rodinná terapie, rodinné poradenství. In LABÁTH, Vladimír & kol., 2001. *Riziková mládež. Možnosti potenciálních změn*. Praha: Sociologické nakladatelství. 19. svazek, s. 95-109. Studijní texty. ISBN 80-85850-66-4.
- [2] BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana. Klima a jeho vliv na formování, chování člověka. In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana et al. 2002. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. s. 63-77. ISBN 80-7044-458-4.
- [3] BURTON, Graeme, 2001. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister. ISBN 80-859-4767-6.
- [4] CARR-GREGG, Michael a Erin SHALE, 2010. *Puberťáci a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-662-9.
- [5] CSÉMY, Ladislav et al., 2005. *Životní styl a zdraví českých školáků: Z výsledků mezinárodní srovnávací studie Světové zdravotnické organizace The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*. Praha: Psychiatrické centrum. ISBN 80-85121-94-8.
- [6] ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
- [7] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- [8] ČESKO, 2005. Zákon č. 379/ 2005 Sb. ze dne 19. srpna 2005 o ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů. In Sběrka zákonů České republiky. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/zakony-1>.
- [9] ČESKO, 2007. *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007 – 2013*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi-2007-2013>
- [10] ČESKO, 2008. Zákon č.561/2004 Sb. ze dne 2. září 2008 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In Sběrka zákonů České republiky. Částka 103. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>.

- [11] ČESKO, 2010. *Plán aktivit na léta 2010 – 2011 ke Koncepti státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007 – 2013*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/plan-aktivit-ke-koncepci-statni-politiky-pro-oblast-deti-a>.
- [12] ČESKO, 2011. *Národní strategie protidrogové politiky na období 2010 až 2018*. ISBN 978-80-7440-045-2. Dostupné z: [http://www.vlada.cz/assets/ppov/protidrogova-politika/dokumenty/narodni-strategie/strategie\\_web\\_1.pdf](http://www.vlada.cz/assets/ppov/protidrogova-politika/dokumenty/narodni-strategie/strategie_web_1.pdf).
- [13] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (ČSÚ), 2011. *Statistická ročenka Zlínského kraje 2011*. Zlín: Krajská správa ČSÚ ve Zlíně. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/krajkapitola/721011-11-r\\_2011-04](http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/krajkapitola/721011-11-r_2011-04).
- [14] ČÍRTKOVÁ, Ludmila, 2000. *Policejní psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-475-3.
- [15] DISMAN, Miroslav, 2009. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Vyd. 3., 6. Dostisk. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0139-7.
- [16] DITTRICH, Pavel, 1993. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Vyd. 2., upav. Jinočany: H&H. ISBN 80-854-6706-2.
- [17] DOLEJŠ, Martin, 2010. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozická fakulta. Monografie. ISBN 978-80-244-2642-6.
- [18] DUBEC, Michal, 2007. *Třídnické hodiny: Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-20-3.
- [19] EVROPSKÉ MONITOROVACÍ CENTRUM PRO DROGY A DROGOVOU ZÁVISLOST, 2009. *Prevence pozdějších návykových poruch u dětí a adolescentů s rizikovým chováním: přehled teorie a důkazní báze indikované prevence*. Lucembursko: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství, 2009. Tematické dokumenty. ISBN 987-92-9168-349-9. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/12209>.
- [20] GAVORA, Peter, 2010. *Aki sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Vyd. 2. aktualiz. Nitra: Enigma. ISBN 978-808-9132-911.
- [21] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8303-X.

- [22] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- [23] HILL, Grahame, 2004. *Moderní psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*. Přeložila HARTLOVÁ, Helena. Praha: Portál. ISBN 80-7178-641-1.
- [24] HRABAL, Vladimír a Vladimír HRABAL, 20002. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.
- [25] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [26] JANDOUREK, Jan, 2007. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-269-0.
- [27] JESSOR, Richard, 1991. *Rizikové chování v dospívání: psychosociální rámec pro chápání a jednání*. New York: Elsevier Science Publishing Co. Dostupný z: [http://www.ppp-hodonin.eu/doc/Prevence\\_rizikoveho\\_chovani\\_Jessor\\_preklad.pdf](http://www.ppp-hodonin.eu/doc/Prevence_rizikoveho_chovani_Jessor_preklad.pdf).
- [28] JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ, 2007. *Média a společnost*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-807-3672-874.
- [29] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-8253-X.
- [30] KLEŇHOVÁ, Michaela, Pavlína ŠTASTNOVÁ a Pavla CIBULKOVÁ, 2009. *České školství v mezinárodním srovnání: stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD Education at a Glance 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Divize nakladatelství Tauris. ISBN 978-80-211-0582-9.
- [31] KOLÁŘ, Zdeněk. Sociální skupina jako formativní až výchovný faktor. In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana et al. 2002. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. s. 53-62. ISBN 80-7044-458-4.
- [32] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.



- [33] KRAUS, Blahoslav. Sociálně psychické klima ve výchovných zařízeních. In KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ et al. 2001. *Člověk-prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. s. 86-97. ISBN 80-7315-004-2.
- [34] KREJČOVÁ, Lenka, 2011. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.
- [35] LABÁTH, Vladimír. Riziková mládež. In LABÁTH, Vladimír & kol., 2001. *Riziková mládež. Možnosti potenciálních změn*. Praha: Sociologické nakladatelství. 19. svazek, s. 11-13. Studijní texty. ISBN 80-85850-66-4.
- [36] LAŠEK, Jan, 2007. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [37] MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Vyd. 2., uprav. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.
- [38] MALINA, Jaroslav, 2009. *Antropologický slovník, aneb, Co by mohl o člověku vědět každý člověk (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění)*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 978-80-7204-560-0.
- [39] MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
- [40] MATĚJČEK, Zdeněk, 2003. Resilientní děti. In *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence: 3. odborný seminář, 9.-11. září 2002, Praha*. Praha: Free Teens Press. s. 89-99. ISBN 80-902-8982-7.
- [41] MIKULKOVÁ, Milena, 2011. Třídní učitel-naděje je větší než skepse: Rozhovor Mgr. Mileny Mikulkové s Doc. Soňou Hermochovou. *Prevence*. ročník 8, číslo 3, s. 17-18.
- [42] MINISTERSTVO PRÁCE S SOCIÁLNÍCH VĚCÍ (MPSV), 2004. *Národní zpráva o rodině 2004*. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/898>.
- [43] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT), 2007. *Vybrané termíny primární prevence*. Dostupné z: [http://www.pppuk.cz/soubory/LTM\\_Vybrane\\_terminy\\_prevence.pdf](http://www.pppuk.cz/soubory/LTM_Vybrane_terminy_prevence.pdf).
- [44] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT), 2009. *Strategie rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/20270>.

- [45] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT), 2010. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. č. j. 21291/2010-28. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicke-pokyny>.
- [46] MONTOUSSÉ, Marc a Gilles RENOARD, 2005. *Přehled sociologie*. Přeložila DOHNALOVÁ, Kateřina. Praha: Portál. ISBN 80-7178-976-3.
- [47] MOŽNÝ, Ivo, 2006. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), 38. sv. ISBN 80-86429-58-X.
- [48] MÜHLPACHR, Pavel, 2002. *Sociální patologie*. Vyd. 1., 2. dotisk 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2511-5.
- [49] MÜLLEROVÁ, Stanislava, 2002. *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. Liberec: Technická univerzita. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-618-0.
- [50] PEŠEK, Roman a Kateřina NEČESANÁ, 2009. *Prevence užívání tabáku, alkoholu a jiných drog u dospívajících: moderní metody pro nácvik psychosociálních dovedností zvyšujících sebedůvěru*. Písek: Arkáda - sociálně psychologické centrum. ISBN 978-80-254-5971-3.
- [51] PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. Vyd. 2., přeprac. a aktualiz. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.
- [52] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6., rozš. a aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [53] SATIR, Virginia, 2007. *Společná terapie rodiny*. Přeložil ČERNÝ, Matěj. Praha: Portál. Spectrum. ISBN 978-80-7367-303-1.
- [54] SMIK, Ján. Dospievanie a riziká dospievania. In LABÁTH, Vladimír & kol., 2001. *Riziková mládež*. Možnosti potenciálních zmien. Praha: Sociologické nakladatelství. 19. svazek, s. 14-22. Studijní texty. ISBN 80-85850-66-4.
- [55] STAŠOVÁ, Leona. Rodina jako výchovný a socializační činitel. In KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ et al. 2001. *Člověk-prostředí-výchova*. K otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido. s. 78-85. ISBN 80-7315-004-2.
- [56] STŘEDNÍ ODBORNÁ ŠKOLA A GYMNÁZIUM STARÉ MĚSTO, © 2009. *Charakteristika školy* [online]. [cit. 2012-04-18]. Dostupné z <http://www.sosgsm.cz/doc/20/>.

- [57] STŘEDNÍ ODBORNÁ ŠKOLA A GYMNÁZIUM STARÉ MĚSTO (SOŠGSM), © 2009. *Aktuální informace* [online]. [cit. 2012-04-18]. Dostupné z: <http://www.sosgsm.cz/>.
- [58] SVOBODA, Jan, 2010. *Texty k inspiraci vyučujícím: zvláště rodinné a sexuální výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-918-6.
- [59] ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [60] VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8308-0.
- [61] VALIŠOVÁ, Alena. Pedagogická interakce a komunikace jako součást sociální kompetence. In VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). s. 221-234. ISBN 978-802-4717-340.
- [62] VERNER, Pavel a Mária BEZCHLEBOVÁ, 2007. *Mediální výchova: průřezové téma*. Albra: SPL - Práce. ISBN 978-80-7361-042-5.
- [63] VODÁK, Jan, 2003. Prevence a třídní učitel. In *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence: 3. odborný seminář, 9.-11. září 2002, Praha*. Praha: Free Teens Press. S. 106-111. ISBN 80-902-8982-7.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

Např. Na příklad

Ot. Otázka

Resp. Respektive

Sb. Sbírký

Tzv. Tak zvaný

## SEZNAM OBRÁZKŮ

**Obrázek č. 1** Model školního klimatu a jeho dimenzí

**Obrázek č. 2** Model motivace a změny postoje žáka

## **SEZNAM TABULEK**

**Tabulka č. 1** Charakteristika výzkumného souboru podle velikosti zúčastněných tříd

**Tabulka č. 2** Vnímání přítomnosti programů primární prevence

**Tabulka č. 3** Poměr kouřících a nekouřících studentů

**Tabulka č. 4** Počet vykouřených krabiček

**Tabulka č. 5** Vnímání důležitosti programů primární prevence

**Tabulka č. 6** Míra důležitosti programů primární prevence

## SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník

P II Transkripce rozhovoru

P III Formulář informovaného souhlasu

P IV Tabulky četností a chí-kvadráty

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

## EFEKTIVITA PRIMÁRNÍ PREVENCE ZAMĚŘENÉ NA OBLAST KOUŘENÍ NA STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLE A GYMNÁZIU STARÉ MĚSTO

Předkládám Vám dotazník za účelem zjištění toho, co ovlivňuje účinnost programů primární prevence zaměřených na kouření u Vás ve škole. Prosím Vás o jeho vyplnění a zároveň Vás ujišťuji, že získaná data pomohou zmapovat situaci v této oblasti.

*S poděkováním a přáním pěkného dne, Bc. Renáta Šilhavá.*

---

### 1. Třída:

- 1. AM,
- 1. CM,
- 1. GM,
- 1. M,
- 2. AM,
- 2. EM,
- 2. HM,
- 2. N,
- 3. AM,
- 3. BM,
- 3. CM,
- 3. GM,
- 3. M.

### 2. Bydlíš:

- na vesnici,
- ve městě.

### 7. Rodiče:

- kouří tabák,
- nekouří tabák.

### 3. Pobýváš na školním internátě?

- ano,
- ne.

### 8. Rodiče:

- pijí alkohol
- abstinenti

### 4. Pohlaví:

- muž,
- žena.

### 9. Mým třídním učitelem je:

- muž
- žena

### 5. Žiji s:

- oběma rodiči,
- s 1 rodičem, s někým jiným (pěstoun, ústavní výchova...)

### 10. Jak vnímáš ekonomickou situaci své rodiny?

- 1 = velmi špatná
- 2 = špatná
- 3 = střední
- 4 = dobrá
- 5 = velmi dobrá

### 6. Rodiče jsou:

- jeden nebo oba nezaměstnaní,
- oba zaměstnaní.



---

**11. Vnímáš přítomnost programů primární prevence rizikového chování na Tvé škole?**

- ano
- ne

**12. Vnímáš programy primární prevence rizikového chování jako důležité?**

- ano,
- ne.

**13. Pokud ano, jak moc?**

- 1 = velmi málo
- 2 = málo
- 3 = středně
- 4 = moc
- 5 = velmi moc

**14. Co vnímáš jako rizikové chování?**

.....  
.....(doplň)

**15. Kouříš cigarety?**

- ano,
- ne.

**16. Pokud ano, tak kolik krabiček týdně?**

- Méně než 1,
- 1,
- 2,
- 3,
- 4 a více.

**17. Myslíš si, že Tvoje škola potřebuje program primární prevence?**

- ano,
- ne.

**18. Na které rizikové chování by se podle tebe měl preventivní program zaměřit?**

.....  
.....(doplň)

**19. Míváte třídnické hodiny?**

- ano,
  - ne.
-

## **PŘÍLOHA P II: TRANSKRIPCE ROZHOVORU**

**Rozhovor se školní metodičkou prevence**

**Datum: 30. 3. 2012**

**Čas: 13:40 – 14:23**

**T:** *Takže, souhlasíte s tím, že dnešní rozhovor a informace z něho použiji ve své diplomové práci, která se bude týkat Efektivity primární prevence rizikového chování na středních školách v Uherskohradištském okrese?*

**R:** Ano

**T:** *Takže první otázka: Jak si myslíte, že žáci vnímají přítomnost preventivních programů?*

**R:** To je asi docela těžko odpovědět na našem typu školy, kde je hodně dojíždějících žáků. Tak, nechťejí ani nic dělat navíc jo, spěchají hrozně domů, tak někteří, někteří prostě mají některé ty akce rádi, ano, ale některým je to úplně jedno jo, a řeknou třeba, považují to za zbytečné, všechny akce tohoto typu.

**T:** *A které akce podle Vás, žáci považují za preventivní?*

**R:** Myslím si, že nejraději mají, třeba v občanské nauce, když hovoříme o drogách jo, a když je mohou, když je mohou, zase já protože zase učím občanku, takže jim zadávám že jako domácí úkol si připraví, že si připraví úplně úžasné elaboráty o jednotlivých drogách, někteří ano, setkala jsem se s tím ve třídách. Takže tam se mi asi nabízí ta situace, že teda tu zkušenost s tím mají, že.

**T:** *To asi ano. A jak s tím jsou moc, podle Vás žáci informovaní o rizikovém chování celkově. Jako co to je, jaké s tím mají zkušenosti, jestli vůbec vnímají, co patří mezi to rizikové chování*

**R:** Někdy mají docela problémy, to rozlišit, ano. Někdy to považují, oni třeba budou, oni oni drogy nepovažují, kouření marihuany nepovažují v žádném případě za rizikové chování. Kouření nepovažují většinou za rizikové chování. Pití a, oni to považují za takový úzus společenský, který prostě..

**T:** *Takové normální?*

**R:** Je to normální, ano, pro ně je to normální. Ale zase, abych to nebagatelizovala, samozřejmě je to určité procento z těch tříd, ano. Já vždycky říkám, že ta preventivní práce, jestli to můžu doplnit, že se možná projeví až... Že se mě zdá, že se ta preventivní práce projeví až u těch abiturientů, protože když se s něma setkávám, zrovna včera jsem byla s jednou třídou, teda při neblahé události, na pohřbu jejich spolužáka, a že když s nimi sedím po těch letech, takže nikdo nekouří, všichni jsou takoví úspěšní slušní lidé. Že nikdo, aspoň z těch, co tam byli, třeba nepije, že drogy jsou, to už jsou starší, tak ty jiné drogy to je opět u těch mladších, takže já si myslím, že možná, takové to rizikové chování k tomu věku patří. Že je do jisté míry, ne že bych ho omlouvala, ale snažím se to pochopit, proč to tak děcka vnímají.

**T:** *A vnímáte třeba jako rizikovou tu událost, jakože smrt té spolužačky nebo spolužáka pro ty ostatní?*

**R:** Tohle byla rakovina.

**T:** *Rakovina, takže to nebylo...*

**R:** Ne ne, to byl žák, to byl čtyřicátník už.

**T:** *Aha.*

**R:** Jsem mluvila o tom, že ti žáci, kteří tady v té škole kouřili, popíjeli, že ti...

**T:** *Já myslela, že jako ted' umřel spolužák.*

Ne ne.

**T:** *Tak jo, co Vy osobně vnímáte jako rizikové chování ve Vaší škole? Které je tady jako nejvíce...*

**R:** Nejvíce určitě kouření. Určitě. Ten alkohol, bych řekla, že kdybych, že když děláme, protože my si to taky občas mapujeme, když děláme nějaké ty dotazníky, tak tam je největší procento. Nemyslím, že pravidelně, ale když třeba pijí, nebo třeba notoriků nebo pijících, ale je tam největší procento konzumace. Určitě větší než u cigaret, ale tady ve škole to vnímám jako, protože to cigar, to pití si sem nedonesou nebo s tím mají větší problém, ale ty cigarety kouří než jdeme, než přijdou do školy, že. A hledají všechny cesty, aby mohli i v průběhu vyučování že, kterých mají málo, ale musíme to hlídat na těch dozorech třeba, aby nekouřili na záchodech. Jo, protože my tady máme prostor, ale většinou tady někdo hlídá že tak. Takže kouří, nejvíc kouří před vyučováním a po vyučování.

**T:** *Jo.*

**R:** To poznáte, kdo všechno. To se aj divíte, kolik jich je jako. Tam je kouření je nejhorší.

**T:** *Jo. A jaké jsou Vaše osobní zkušenosti s rizikovým chováním. Jestli Vy jste osobně, jako chodila za školu, jestli Vy jste kouřila...Ano. Jaké s tím máte jako k těm žákům...*

Já jsem, já jsem kuřák doteď. Ale vždycky se uvádím jako odstrašující příklad. Ano, já jim sama na svém příkladu vykládám že, že jak vzniká závislost. To probíráme třeba v občance, v psychologii, takže si to vysvětlujeme, jak tam ty, jak tam ty závislosti vznikají. Ale, no tak, tady já to posuzuju v rámci, v rámci té školy hlavně, ano.

**T:** *Jo.*

**R:** Tam nejde o to, jestli kouří nebo nekouří, to si myslím, že je hlavní věc rodičů a těch děcek, jo. Jestli rodiče, protože někteří žáci řeknou, že rodiče jsou benevolentní. Mě jde spíš o to, aby si uvědomili, že mají dodržovat nějaké pravidlo. S čímž mají hrozně velké problémy. Oni pořád vykřikují, jaká jsou jejich práva. Ale, že mají dodržovat nějaký školní řád jo, oni vždycky v jiných příležitostech, nemusí to být preventivní práce. Na to já nemám právo, na to já vždycky říkám myslíte na to, jaké máte povinnosti! Nemyslete jenom na práva. Tak tady si myslím, že, já to vnímám tak, že on prostě nesmí v průběhu vyučování kouřit. To je pro mě směrodatné.

**T:** *A na jaké rizikové chování by se podle Vás měl preventivní program zaměřit, u Vás by to bylo asi to kouření?*

**R:** Určitě kouření, určitě marihuana. Jak jsme měli, jak jsme měli v minulých letech těch případů opravdu méně, já dělám poměrně dlouho tu preventivní práci a tak se mi třeba před těma dvěma lety zdálo, že prostě ten největší boom těch, jako tady těch drog, že už to, trošičku jakojde do ztracena a poslední dva roky, to tak cítíme, že je jednak případů víc. My třeba nemáme tolik zaznamenaných, my to, protože to nejste schopná to podchytit všechno, ano. Jiný bude řešený případ a jiné budou odhady, které asi máte, no. Už jsme tady prostě řešili i, nikdy se to neprokázalo, třeba jako přímá distribuce. Ale už to řešila i policie, musím teda říct, že poslední rok to, předtím jsme neměli moc dobrou zkušenost s tou spoluprací. Ted'ka to jako bylo výborné, že jako policie hned přijela, hned se to řešilo, kdy-

si mě přijeli i za čtyři dny že, protože byli někde v terénu. Tak teďka si myslím, že to fakt je už jako ošéfované mnohem lépe. Určitě bych řekla, že teď je nárůst marihuany. Nedokážu nějak zjistit proč...

**T:** *Asi lepší přístup...*

**R:** Možná lepší přístup, možná, že se k nám dostává víc děcek, že ty gymnázia schlamstnou většinu těch dobrých děcek. Možná se k nám dál dostává čím dál tím víc slabších děcek. Je pravda, že učni někdy na těch tříletých oborech to je... A jakmile se to tady objeví u někoho, že tak, tak je to mnohem zajímavější. Neřekla bych, že by to bylo nějaké masivní, jo. Ale jsou asi tři třídy, které už máme prostě vytipované, ale ne, nemáme to, není to dokazatelné jako, nemáme to s důkazy. U jednoho žáka máme tam to prokazatelně bylo, tam se to prokazatelně bylo, tam se to prokazatelně řešilo, a druhý žák. Takže ze dvou různých tříd dva žáci. A teď to vlastně sledujeme a právě dáváme pozor při dozorech, jestli třeba nevysledujeme nějakou tu distribuci. Ten jeden žák naštěstí, ten o kterém si myslíme, že to sem hodně donášel, tak ten, ten ukončil. Měl nějaké kázeňské problémy, měl i s těmi, s těma, s těmi drogami, ale měl další, takže se to nabalilo a bylo to prostě na základě kázeňských opatření. Prostě byl vyloučen. Takže možná teď to bude jednodušší.

**T:** *Jak se podle Vás projevuje přítomnost těchto programů na Vaší škole? Vidíte Vy nějaký ten efekt přímo už?*

**R:** Tak určitě vidím, vidím teda velký efekt díky tomu, že na tu práci preventisty spolupracuju hodně výrazně s výchovnou poradkyní, jo. My jsme relativně malá škola, takže to musíme i řešit, že aby to neřešil člověk sám a díky těm, že jsem vypracovávala i nějaké ty programy šikany, ano. Že, že je vytvořená komise výchovná, tak se mě zdá, že teď se jako rychleji, mnohem efektivněji řeší všechny případy, hned. Jako pan zástupce opravdu, když nastane taková situace, tak to jednotlivý kantoři hned ohlásí, mě, panu zástupci. On třeba je schopen za nás poslat suplování, přerušit, aby se to co nejrychleji. Vždycky to nejde jo, ale aby se to co nejrychleji řešilo jo, takže asi to má větší význam v tom, že toho možná více odhalíme, že už všichni jsou takoví vnímavější tím, že už se..., protože říkám já tu práci dělám hrozně dlouho a tak vím, že se třeba i víc papíruje, ale zase na druhé straně, že i ty metody se trošičku jako tou dobou mění. Že když se s tím začínalo, tak jsme ani nevěděli, co máme dělat, pořádně. Tak teď bych řekla, že tak trošku jsme víc v obraze a vyřešilo se, netvrdím, že vždycky to musí být nějakým těžkým kázeňským postihem, ale prostě když všichni, když se třeba opravdu za to kouření dávají, já nevím, ta jednotlivá kázeňská opatření, tak si, tak si určitě dávají děcka víc pozor.

**T:** *Co vnímáte jako slabé stránky programu primární prevence rizikového chování?*

**R:** Pro mě je velice slabou stránkou, a já to uvádím na každém programu, který nebo hodnotím, které zpracovávám. Dle mého názoru, aby to bylo efektivní, tak by to měl dělat, jednak nemá, nemá na to metodik prevence žádné volné hodiny, jak třeba výchovný poradce nebo ajťák, jo. Ne, že bych to neměla zaplacené, to je druhá stránka, ale časově, obzvlášť letošním školním roce, kdy máme hodně přesčasů, protože se hodně propouštělo, kdy musím dělat dalších stopadesát projektů, mám pět maturitních tříd na češtinu, které jsou velmi slabé, takže já s nima neustále píšu slohové práce, jako každý řekne, učitel přijde v osm do školy a ve dvě je doma. Já tady většinou do čtyř hodin opravuju, ale slohovky musím dělat doma, a to prostě se nedá. Já tu slohovou práci, když máte osmdesát děcek, maturitních jo, nepočítám tříleté obory. Ty už dělám pak velice jednoduše. Tak mě to sebere strašně času. A letos při těch, při tom všem, opravdu mám pocit, že nemám tolik času na tu preventivní práci. To je, to je slabá stránka, ano. Že potom, a druhá slabá stránka je,

když to převádíme, my se vždycky snažíme tu preventivní činnost převést třeba na nějakou zájmovou činnost.

**T:** *To je ideální.*

**R:** Když je děcko zabavené, tak nebude brát drogy. A už jsem to tady zmiňovala díky, možná i tomu, že hodně děcek dojíždí, tady prostě prorazit nějakou, sportovní aktivity ano, ale pokud možno, aby to bylo v době vyučování. A jak chcete něco, mimo vyučování, tak ty děcka se vám prostě rozprchnou. To je úplné, úplné minimum, ano. Trošku jiná situace, my tady k tomu máme domov mládeže, který kde teda ta vedoucí vychovatelka má svůj preventivní program. My to jako spojujeme, ale ona má trošku jinou problematiku, že protože ona tam má ty děcka naopak odpoledne, že já je mám ve škole a ona je má odpoledne. Tak tam třeba ty kroužky a veškeré ty zájmové činnosti jsou mnohem úspěšnější. Tady bych řekla ve sportu, jo nebo možná já se osobně domnívám, že i když to děcko je namotivované, třeba ti učni a jdou do nějakých soutěží a teď zrovna se mě z jedné třídy žák dobře umístil, že i to je motivace určitá.

**T:** *To je velká motivace, no.*

**R:** Když má, když má trošku nasměrováno, a já si myslím, že v současné době pro ty děcka, nastolit, při této politické situaci a přitom marazmu, ve kterém se pohybujeme, nastolit si nějaký hodnotový systém, pokud tam trochu selžou rodiče, ale nemusí ani selhat. Máme tady vynikající rodiče a příšerné děti, a naopak příšerné rodiče a vynikající děti, jo. To je, to je tak asi vždycky, ale že prostě ten hodnotový systém, o co oni se mají opřít, když žijí v tom, co vidí a když jim budete vykládat něco, tak si řeknou, ta je ale strašně naivní. Ona nám tady vykládá, jak to ze zákona má být a vždyť se to tak neděje. Na to já vždycky řeknu, tak by to mělo být, ale praxe je trošku jiná. Takže, to bych brala jako slabinu.

**T:** *Myslíte jako, že jako školní metodik prevence, že by Vám, že by Vám to stačilo na celý úvazek? Že by bylo lepší, kdyby jste u toho nemusela učit a tak?*

**R:** Já, já teda tvrdím, já vím, že to je neproveditelné, jo, že to je těžký idealismus. Ale že opravdu, by na to měl být vyčleněný člověk.

**T:** *Já s tím právě naprosto souhlasím.*

**R:** Který by měl... mohl by mít třeba dvě školy, ano. Kdyby měl třeba dvě, tři školy, tak já si myslím, že by to zvládl a nedělal by nic jiného. A nebo by měl půl psycholog a půl třeba preventista. Rozhodně by to bylo lepší, protože takhle já učím jenom v některých třídách, a tam mě, tam se jim představím na začátku roku, a pokud neudělají žádný průšvih, tak se tady potkáme, jsme malá škola, takže my se tady potkáme jo, ne že bych tváře některé neznala, ale vůbec o nich nic nevím. A oni nevědí nic o mě. To je důvod... takže kdyby byl opravdu jenom preventista, který by s něma mohl takhle pracovat, že. Mohl by si, já nevím, třeba tu třídu vzít a a mohl by si to vyhodnocovat. Já když s něma udělám, já jsem šťastná, že mě děláte s něma tady ten dotazník, který já použiju k jakémusi hodnocení a něco mě to ukáže, protože mě to dá strašně moc práce. Než to všechno, než to zmonitoruju, než to vyhodnotím, ano.

**T:** *Tak to jsou ty slabé stránky, a co silné stránky toho preventivního programu?*

**R:** Našeho myslíte konkrétně?

**T:** *I celkově.*

**R:** Takže zase, zase určitě, určitým pozitivem je, že jsme relativně malá škola a že i když třeba, jak jsem říkala, i když neučím, že se aspoň od vidění známe a myslím si hlavně to, co se nám podaří, co se nám podaří v té zájmové činnosti, ano. A ten sport, protože tady je

převážně chlapecká škola. Takže ten sport je takový trochu co, co, takové co tahne, jo. Ale zase proti jiným rokům, kdy byly ty generace dřívější, tak my jsme třeba, a byly i možnosti, většinou to taky je otázka finanční, že. My jsme třeba, při malinko jiné skladbě žáků, byly ty obory trochu jiné, ale vždycky to byly technické obory. My jsme třeba chodívali do divadla. Já jsem tady měla skupinu děček, která chodila prostě na klubové večery do divadla. To bývalo úžasné, jo. Tady ti kluci, kteří řekli, paní učitelko my nepůjdeme, my nemáme, my máme jenom tenisky. Já jsem říkala nevádí, já vás vezmu někam na balkón nebo, ale byla byla ta situace byla taková příznivější, nebo chodili, byl, byl i větší zájem třeba těch děček ze školy jít i na nějaké ty akce toho internátu. To už dneska chybí. Ale zase v té sportovní činnosti, v tom, že jsme malá škola a že možná jsme až moc hodní učitelé někdy, že opravdu se snažíme, třeba striktně nevyhodit, ale spíš pomoci. Když jsme měli tady třeba tady případ chlapce, který opravdu byl, už už na takové dost slušné závislosti, že, že se to řešilo s rodiči, že v případě když, když teda prošel, prošel tím detoxem že, takže jsme mu umožnili, aby se vyučil a já vím, že těch případů, kdy to dopadne dobře je asi málo, a že si myslím, že tady tu, že tady tu možnost dáváme, a že určitý prostor mají ve, nebo jako, nebo my mohli mít v tom o co se, co by je zajímalo, že. Teď bude jiná situace, že se spojujeme, že se spojujeme s tou druhou školou, kde teda bude víc děvčat. A myslím si, že to bude, v té preventivní práci, že to bude mnohem větší pozitivum. Protože ta děvčata víc jdou do nějakých takových akcí a ti kluci se na to zase nabalijú, že...

**T:** *S tím souhlasím, že budou mnohem víc motivovaní.*

**R:** Ano.

**T:** *Jaké akce tohoto preventivního programu pořádáte nejčastěji? Dřív jste chodili do divadla, to teďka asi moc ne...*

**R:** Jako myslíte ty, jako myslíte ty volnočasové nebo vůbec...

**T:** *No, celkově, i ty přímo preventivní, všechno.*

**R:** No tak my v tomto, v tom programu je to rozdělené, že. Něco je přímo zahrnuto do osnov té občanky, o tom jsem mluvila, ekologie třeba tam je. Něco je zahrnuto, nebo dokončeno, ne zahrnuto, to bych se vyjádřila špatně, jako téma třídnických hodin, to záleží na každém tom třídním učiteli, jestli to využije nebo ne, protože my máme ty třídnické hodiny každých čtrnáct dní. A ano, já vím, že už jsem to tam viděla jako otázku a tak není pořádek, každých čtrnáct dní se neřeší jenom kázeňské problémy, nebo známky, nebo já nevím, absence, že. Takže tam jsou vždycky možnosti, že třeba se můžou besedovat právě o tady těchto otázkách, že ten třídní přece jen tu třídu nejlíp zná. Toto je taková jeden druh práce a pak nějaké ty přímé, že se účastníme prostě nějakých těch komponovaných, komponovaných pořadů, zaměřených na drogy. Vždycky se snažíme pro prváky a druháky hlavně, teďka myslím jdou, teďka na sexuální, sexuální výchovu, protože jsme to dlouho neměli a teď je kolem toho takové docela, že jestli to rušit nebo ne. No tak nám to bylo nabídnuto, vždycky se snažíme vybírat nějaké, nějaké ty organizace, s kterými už máme trochu zkušenost, dobrou. Jinak máme zařazené, a to teda považuju za velké pozitivum, spolupráci tady s SVP Help. Na štěstí naše bývalá žákyně tam teda dělá teďka tu, jako pracovníci, která má ty děcka na starosti a zdá se, že velice dobře, takže ona i k nám má takový vztah. Takže my vždycky první ročníky tam jdou povinně. Během září, října, jdou povinně na takový, na takový seminář jako o třídním kolektivu, o třídních vztazích. Oni nás tam dříve nechtěli třídní a teď poslední dobou nás chtějí a já jsem za to ráda, což je zatím jedno, protože už teďka mám třetíáky a předtím jsem měla... nikde ne od prváku, jo ty třídy. Takže mě to připadlo naprosto úžasné, protože když ty děcka vidíte, já nevím, čtyři hodiny týdně a jenom ve škole, tak se o nich nic nedozvíte. A tady jsme každý o sobě něco řekl a už si to tak

můžete, můžete si tak už otipovat lehce. Nemůže to být někdy, někdy se člověk zmýlí, že. A už si můžete otipovat, kdo jaký je. V rámci toho děláme takové, takové adaptační pobyt jsme se snažili prosadit, ale to tady neprošlo. Tady možná jsou i žáci, jako ze sociálně slabších rodin, takže pro ně to bylo docela problém to zaplatit, že. A i když jsme na to psali nějaké, nějaký ten projekt, tak nám to zrovna neprošlo a ono teď už myslím se od toho i docela ustupuje. I když si myslím, že tam, kde je to zavedené, že by to byla velká škoda, kde už jsou na to děcka zvyklé. My teda aspoň děláme takový branný den na začátku září, že prostě ten učitel vezme tu svoji třídu, projde, tady si vymezí nějakou trasu. Já nevím, kousek. Projde s nimi, udělá nějaké zastávky, povykládá jim třeba o škole, že. Zeptá se jich, co by se jim líbilo nebo tak, že to je takové neoficiální. Případně, případně nám to, že se tam ten vztah může vytvořit zase lépe. A já jsem odbočila od toho Helpu trochu, ale ten, ten Help, tam je výborné to, že jednak dostaneme jakýsi rozbor té třídy, že už nám třeba vytipují, ti pracovníci řeknou tady už je třeba náchylnost k rizikovému chování. Oni nám takhle odhalili, že se tam třeba tři kluci přiznali k v jedné třídě, jako že údajně na základní škole šikanovali. Takže když zase ten třídní ví, co zhruba může čekat, a když máme nějaký problém, tak se na ně můžeme kdykoliv obrátit a oni tam jdou na další takový. Protože přece jen nejsme odborníci, dyť se nikde neučí, na pedagogických fakultách se nikde neučí, aby ten člověk byl, aby ten třídní učitel byl psycholog, aby byl, aby byl, já nevím, znalec že, aby byl dobrý organizátor. Já bych to třeba navrhovala jako předmět.

**T:** *Na to je teďka velká kritika, že se učí, učitel se učí co učít, ale ne jak učít.*

**R:** No, no.

**T:** *Takže, jaké akce jsou teda podle Vás nejučinnější?*

**R:** Určitě jsou nejučinnější ty volnočasové aktivity, sportovní aktivity... ty bych teda upřednostnila. I když jsme tady měli i třídy, letos to trošku chybí, měli jsme tady, i na tom našem typu školy, byly tady žáci, kteří třeba recitovali, účastnili se soutěží. Byli tady kdysi žáci, kteří malovali, ano. Kdysi tady bylo přes ekologii, byly takové ty olympiády ekologické, že z těch plastů, co teda naše děcka tady vytvořili, to bylo naprosto úžasné. Ano, ale to už, to třeba mě teďka trošku chybí. Ale rozhodně sportovní aktivity, to je největší tahoun.

**T:** *A jaký problém s rizikovým chování, jste naposledy řešili na škole?*

**R:** Naposledy jsme řešili... teďka řešíme krádež, ale tam ještě nevíme, tam jsou prostě tvrzení proti tvrzení. To je zatím v jednání, a předtím jsme řešili drogy. Marihuanu. To je jeden z těch žáků, už co to bylo po na lyžařském kurzu, kdy to tam našli pedagogové, a takže tam to bylo ještě trošku složitější. A déle trvalo, než se vyřešilo a potom tady jeden žák byl viděn, že má prostě krabičku podezřelou že jo, a že předává druhému žákovi. Bylo tam nepatrné množství, není to. Je to všechno na přestupky, ale prostě z hlediska kázeňského si myslím, že bylo v pořádku přece trošku.

**T:** *Dobře. Které rodinné faktory, už se budem blížit teďka spíš k tomu kuřáctví, které rodinné faktory podle Vás mají vliv na rozvoj kouření u žáků.*

**R:** To je těžko. Jako na to asi nejsem schopna úplně jednoznačně odpovědět. Samozřejmě, většinou se říká, že to prostředí je určující, že. Já tvrdím, že z poloviny geny, z poloviny prostředí, nebo myslím si to tak, za sebe. A určitě tam, třeba v té kuřácké rodině, je asi větší předpoklad, větší benevolence vůči kouření. Ale zase znám spoustu případů, a jedním je třeba můj syn mladší, který má teď šestnáct roků, je tady žákem našeho oboru, no toto je takový jediný zádrhel trošku z jeho strany, protože že nemožná matka, tady stará a ten je naprosto, naprostým odpůrcem kouření. No a ten jednoznačně, já se teda, u nás se to řeší

obráceně. Já se snažím před ním nekouřit. Já jsem taky kuřák, já nevím, příležitostný, spíš že. Nebo do těch pěti cigaret denně, protože už... ale vím, že, že prostě doma ne, doma nekouříme. Pokud' asi ty rodiče doma kouří, tak možná je tam větší, větší asi benevolence, ale říkám, nemusí to být pravidlem. Myslím si, že to kouření je větší v případě nějakých těch osobnostních. Jestliže to, budu to brát sama za sebe, proč jsem začala kouřit. Protože v pubertě jsem si připadala hnusná, byla jsem nejistá a připadala jsem si strašně taková svěťová, že jsem si tu cigaretu zapálila. A tak z toho ta závislost vznikne. No já jsem ten případ, kdy to jakoby přetrvalo, protože znám spoustu lidí, a zase moji spolužáci z gymnázia, nekouří nikdo. Tak já už s nimi nekouřím taky, protože proč. No.

**T:** *Tak, jo jak často ty třídnické hodiny jsou povinné, takže to máte jednou za dva týdny...*

**R:** Jednou za dva týdny.

**T:** *Jo. A když máte některou třídu, všimla jste si, nebo představte si, že by v nějaké dané třídě, učila osoba opačného pohlaví... Myslíte si, jinak řečeno, že má vliv na tu prevenci u nějaké třídy pohlaví třídního učitele?*

**R:** To si myslím, že by mohlo mít vliv.

**T:** *A myslíte si třeba, že když tam učí žena, že tam je menší to rizikové...*

**R:** To záleží, no já myslím, že by to platilo teda asi výrazněji by to platilo opačně. Když by v dívčí třídě pohledný pan učitel. Jako myslím si, že tam, tam ty dívky by byly víc vstřícnější. Ale jako já si myslím, že chlapci spíš možná zas na tu autoritu, že by dali.

**T:** *Takže, vždycky ten muž, že asi je takový...*

**R:** Ano, ale zase bych to nějak nebagatelizovala. Protože může být muž, který bude slabý, že a může být třeba autoritativní žena. V tom dobrém slova smyslu myšleno samozřejmě.

**T:** *Tak, jak moc je u Vás ve škole rozšířené kouření, teda? Když to řeknete třeba procentuálně, když vynecháte ty maturitní ročníky.*

**R:** Procentuálně, no tak v těch maturitních ročnících, tam už je to třeba půl na půl, jo. Nejhorší se mě to zdá, poslední dobou se mě to nejhorší zdá, když sem přijdou první ročníky. Úplně vzniká opačná situace. Dříve jsme řešili, že přišli prváci, a než jeli na hory, tak seděli jako putičky zařezané. To, někdy se to taky najde. A potom se teprve začali stmelovat a ve druháku byla hrůza. Teď to chodí ze základní školy, já to nechci kritizovat základní školy, tam ti učitelé nemají žádný metr. Oni ty děcka nemůžou vyhodit. Nad nimi není žádná hrozba. Tady, na základě těch kázeňských opatření, už je můžeme vyhodit, tak já mám pocit, že pacifikujeme teď a teprve na začátku druháku je to úplně opačné než, já učím přes třicet let, než bývalo dřív. Teprve ve druháku to začíná být docela slušné, že a pak třeba ve třetáku, ve čtvrtáku už to ide. Výjimkou je teda moje třída, letošní třetáci, která ve druháku skvělá a teď příšerná. Tak tam možná to bylo nějakým opožděním pubertálním. Já mám pocit, že oni teď objevili sex, a že to v tom bezprostředním chování, že oni někdy nevidí ty hranice, že se baví s kantorem a...

**T:** *Možná k nim máte zase blíž jako ten preventista.*

**R:** Ale no tak to jo, ale já to nemyslím vůči mě. Tady u nich možná ani ne, spíš tady u nich to je někdy, prostě ta míra je přehnaná. Oni nedokážou rozpoznat a, a bohužel to musíme někdy řešit i kázeňsky. Že jsou prostě, že jsou prostě neomalení, drzí, že si dovolují říct takové, i oplzlosti třeba, které které prostě když bych řekla právě těm starším ročníkům, bývalým žákům, tak by na mě vyjeveně výrali, že.



**T:** *Takže děcka když přijdou, ted'ka z těch základek, tak poprvé jsou mimo dosah rodičů, takže asi většina z nich kouří už.*

**R:** Abych se vrátila k tomu kouření, tak určitě se pohybuje, v těch dotaznících oni se mi všichni nepřiznají, ale pohybuje se to určitě tak mezi šedesáti, sedmdesáti procenty, že ti žáci kouří. Ale já znovu zdůrazňuju to, že to mám teda vyzorované. To není žádná, nebudu to vydávat za žádný fakt nebo teorii, že z těchto sedmdesáti procent tady kouřících, za deset let, bude kouřit jenom třeba dvacet procent. Že to je, je to i ta doba toho hledání, toho zkoušení. Prostě já se chci nějak zařadit, tak já si musím zapálit. Spousta děcek kouří třeba jenom příležitostně, jo, že jdou na akci a tam si zapálí. Tam mají pocit, vím to třeba z těch maturitních ročníků, že tam najednou říkám, vždyť nekouříte proboha ty – paní učitelko, já jenom příležitostně, já normálně nekouřím. Tak tam se dost těžko, pokud se to dělá jenom z těch dotazníků, tak to, co mě děcka přiznají a toto je takový odhad.

**T:** *Jo. A jaké máte řešení? Pokud někoho uvidíte přímo v areálu s tou cigaretou. Jakou dáváte ukázkou těch kázeňských trestů?*

**R:** Začínáme napomenutím třídního učitele, důtkou třídního učitele, ředitelskou důtkou, podmíněněným vyloučením a vyloučením.

**T:** *A má to nějaký efekt?*

**R:** Tak určitě to má efekt v tom, že prostě, třeba tady, tady v tom.. ještě vám to řeknu jinak. Na začátku školního roku, když já se jdu sem podívat za školu a vidím tam půl třídy prvků, jak si zapalují, tak řeknu, okamžitě típnout a nedělám z toho nic. Okamžitě típnout, tady prostě kouřit nebudete, nesmí se, příště už budete mít kázeňské opatření, ano. Dostanou to jako, nejen ve školním řádu, protože ten třeba neposlouchají, dostají, dostanou to přímo takto befelem. Tak bych řekla že ne, tady v areálu nekouří. Ale když jdou třeba na tělocvik mimo budovu, tak jdou... pardon, mě zaskočilo ted', tak jdou většinou s tím, s tím kantorem. O přestávce my tady držíme dozory, nepouštíme je ven. Ale jestliže ten dozor tady je nepustí ven a tady to má rozdělané, tak už jsme zažili, nebo už jsme to několik, jednou i zažili a někdy to třeba cítíme, že. Prostě přijde kolegyně a řekne, já jsem tam ted' prošla a já jsem tam cítila kouř. Takže oni někdy, tam na tu druhou stranu obzvlášť, tam není vidět, tadyhle mají dílny, tady by to nebylo. Tam na tu druhou stranu, tak oni jsou schopni si třeba i ze třídy zapálit, frajeři. Ale je to teda, to to opravdu je výjimečně, jo. To jsme měli třeba pár případů. Už jsme to jednou cítili ze šatny. Jestli, co dělají na záchodě, je tady převaha chlapců a já na ten pánský záchod nemůžu, kolegů tady máme málo, ale už, my jsme to teda měli hlavně kvůli té marihuaně, jo. Když jsme měli pocit, že se to tam někde, že by se to tady mohlo distributovat. Tak už o těch větších přestávkách, při té pěti-minutovce, no mohli by to žáci stihnout, jsou na záchodě, že to neví. Takže už tam chodí prostě na ty pánské záchody, jsou tady na této straně, na druhé, a už se tam chodí, to vždycky podívat, ano. Ale ráno před, ráno před vyučováním všichni, nebo všichni ti kuřáci kouří tam, tam za tou Moravou. To si myslím, ale teda to vídám všude tento jev. A když vycházíme, když jim končí vyučování, tak my jsme řekli že, že taková dohoda je, že sto metrů od školy nikoho nechceme vidět. Když končí vyučování, tak už tady ujdou dvacet kroků a už si zapalují, že. A už ze zákona já už jim nemůžu nic říct.

**T:** *Potkala jsem je ted'ka. Tak, je ještě něco, na co jsem se nezeptala a chtěla byste mi říct nebo vzpomenout na něco?*

**R:** Tak já si myslím, že jsem tam hodně řekla o tom, co si myslím, že na tady tu preventivní práci měl být odborník, no, nechci tvrdit, že bych jako neprošla nějakými, že bych o tom nevěděla vůbec nic, spíš je to, to to č hledisko časové. Kdybych byla třeba, já nevím, jenom ta občankářka, tak na to mám mnohem větší prostor. Při té češtině, při maturitní češti-

ně, to je prostě hodně, já jsem ji neučila předtím. Já jsem opravdu začínala jako občankářka, takže možná proto jsem do té funkce byla vybrána. Je to hrozně náročné, je to hrozně časově náročné. Jako když chcete opravdu něco dělat a narážím i na ten nezáměr, nezáměr. Pokud to nebude akce v době vyučování, tak prostě ne. Co o co mívali zájem, a co teda zase moc tomu nepřeje vedení školy, bývaly školní výlety. Ale ono už taky, spousta kantorů si na to netroufne. Ale já teda ze zkušenosti vím, že co jsme jezdili a nebyla jsem na výletě asi posledních pět let, tak že to vždycky bylo vynikající, že se to tam dalo ustát, ne že by to bylo bez problémů vždycky, to netvrdím. Že jsme to třeba vyřešili, někdy možná ne úplně, jenom kázeňským opatřením, když to nebylo nějak zásadní nebo jsme to vyřešili nějakou domluvou nebo něčím a mám pocit, že tím jsme jednali mnohem lépe.

**T:** *A učí se u Vás občanka v každé třídě?*

No, učí se u maturitních oborů druhý, třetí, čtvrtý ročník a u tříletých celé tři roky.

**T:** *A tu občanskou výchovu teda učíte ve všech třídách nebo se o to s nějakou další učitelkou dělíte?*

**R:** Ne ne. Občanskou výchovu, já jsem tady jediný občankář, teď učí kde kdo. Jedenadvacet tříd, ale teď při té češtinářce, třeba čtyři hodiny, tři hodiny týdně. Tak pro mě je teda úžasné, že se mě snížil, že víc ty děcka poznám, když tam jsem třeba jsem na češtinu na víc hodin, na občanku ještě. To mám úplně nejradši. A takže neučím, neučím ve všech třídách.

**T:** *Takže některé třídy znáte vlastně dobře, ale jiné vlastně skoro vůbec.*

Polovinu tříd znám a polovinu neznám.

**T:** *A třeba, nebylo by teda ideální řešení, abyste zase učila občanku ve všech třídách, abyste ty děcka aspoň trochu znala?*

**R:** Ne, když učím češtinu. To je maturitní předmět, který mě baví, to já bych o něj nerada, nerada přišla. Mě ta čeština hrozně baví. Z hlediska prevence by byl, no ale z hlediska prevence by bylo nejideálnější, kdyby sem přišel nějaký odborník. Nejsem jediný češtinář, který učí, a který je zároveň metodik prevence jo, takže já si možná třeba stěžuju na něco, třeba to někdo bez problémů zvládá, já to tak cítím, jako že teda ten nedostatek času.

**T:** *Tak jo, tak velice děkuju!*

**R:** Není zač, no...

### **P III: FORMULÁŘ INFORMOVANÉHO SOUHLASU**

#### *Informovaný souhlas*

Souhlasím se svou dobrovolnou účastí na výzkumu vypracovávaného  
Bc. Renátou Šilhavou v rámci diplomové práce s názvem

*„Efektivita primární prevence  
rizikového chování u středoškolských studentů  
v Uherskohradištském okrese“.*

Byla jsem předem seznámena s účelem výzkumu a s pořizováním jeho zvukového záznamu, který bude dále zpracováván. Dále jsem byla obeznámena s faktem, že informace, které poskytnu, nebudou zneužity.

Toto stvrzuji svým podpisem:

.....

V Uherském Hradišti, dne: .....

## P IV: TABULKY ČETNOSTÍ A CHÍ-KVADRÁTY

### H1

**Tabulka č. 1** Tabulka četností z poměru kouření tabáku v závislosti na pohlaví

2-rozmerná tabulka: Pozorované četnosti (Tabulka1) Četnost označených buněk > 10

|              | kouření - 1 | kouření - 2 | Rádk. - součty |
|--------------|-------------|-------------|----------------|
| 1            | 3           | 7           | 10             |
| 2            | 116         | 121         | 237            |
| <b>Celk.</b> | 119         | 128         | 247            |

2-rozmerná tabulka: Pozorované četnosti (Tabulka1) Četnost označených buněk > 10

**Tabulka č. 2** Chí-kvadrát z poměru kouření tabáku v závislosti na pohlaví

| Statist. : pohlaví(2) x kouření(2) (Tabulka1) |            |      |          |
|---|------------|------|----------|
|   | Chí-kvadr. | sv   | p        |
| <b>Pearsonuv chí-kv.</b>                      | 1,379381   | df=1 | p=,24021 |
| <b>M-V chí-kvadr.</b>                         | 1,423143   | df=1 | p=,23289 |

### H2

**Tabulka č. 3** Tabulka četností z poměru kouření tabáku v závislosti na vnímané ekonomické situaci rodiny

2-rozmerná tabulka: Pozorované četnosti (Tabulka1) Četnost označených buněk > 10

|              | kouření - 1 | kouření - 2 | Rádk. - součty |
|--------------|-------------|-------------|----------------|
| 1            | 2           | 3           | 5              |
| 2            | 11          | 17          | 28             |
| 3            | 55          | 49          | 104            |
| 4            | 42          | 44          | 86             |
| 5            | 9           | 15          | 24             |
| <b>Celk.</b> | 119         | 128         | 247            |

**Tabulka č. 4** Chí-kvadrát z poměru kouření tabáku v závislosti na vnímané ekonomické situaci rodiny

Statist. : ekonomická situace rodiny(5) x kouření(2) (Tabulka1)

|                          | Chí-kvadr. | sv   | p        |
|--------------------------|------------|------|----------|
| <b>Pearsonuv chí-kv.</b> | 3,054500   | df=4 | p=,54875 |
| <b>M-V chí-kvadr.</b>    | 3,077978   | df=4 | p=,54486 |

### H3

**Tabulka č. 5** Tabulka četností z poměru kouření tabáku v závislosti na zaměstnanosti rodičů

2-rozmerná tabulka: Pozorované četnosti (Tabulka1) Četnost označených buněk > 10

|       | kouření - 1 | kouření - 2 | Rádk. - součty |
|-------|-------------|-------------|----------------|
| 1     | 96          | 95          | 191            |
| 2     | 23          | 33          | 56             |
| Celk. | 119         | 128         | 247            |

**Tabulka č. 6** Chí-kvadrát z poměru kouření tabáku v závislosti na zaměstnanosti rodičů

Statist. : zaměstnanost rodičů(2) x kouření(2) (Tabulka1)

|                   | Chí-kvadr. | sv   | p        |
|-------------------|------------|------|----------|
| Pearsonuv chí-kv. | 1,464960   | df=1 | p=,22614 |
| M-V chí-kvadr.    | 1,472556   | df=1 | p=,22494 |

### H4

**Tabulka č. 7** Tabulka četností z poměru kouření tabáku v závislosti na kouření rodičů

2-rozmerná tabulka: Pozorované četnosti (Tabulka1) Četnost označených buněk > 10

|       | kouření - 1 | kouření - 2 | Rádk. - součty |
|-------|-------------|-------------|----------------|
| 1     | 65          | 89          | 154            |
| 2     | 54          | 39          | 93             |
| Celk. | 119         | 128         | 247            |

**Tabulka č. 8** Chí-kvadrát z poměru kouření tabáku v závislosti na kouření rodičů

Statist. : kouření rodičů(2) x kouření(2) (Tabulka1)

|                   | Chí-kvadr. | sv   | p        |
|-------------------|------------|------|----------|
| Pearsonuv chí-kv. | 5,839432   | df=1 | p=,01567 |
| M-V chí-kvadr.    | 5,857496   | df=1 | p=,01551 |

## H5

**Tabulka č. 9** Tabulka četností z poměru kouření tabáku v závislosti na užívání alkoholu u rodičů

2-rozmerná tabulka: Pozorované četnosti (Tabulka1) Četnost označených buněk > 10

|       | kouření - 1 | kouření - 2 | Rádk. - součty |
|-------|-------------|-------------|----------------|
| 1     | 60          | 59          | 119            |
| 2     | 59          | 69          | 128            |
| Celk. | 119         | 128         | 247            |

**Tabulka č. 10** Chí-kvadrát z poměru kouření tabáku v závislosti na užívání alkoholu u rodičů

Statist. : alkohol a rodiče(2) x kouření(2) (Tabulka1)

|                   | Chí-kvadr. | sv   | p        |
|-------------------|------------|------|----------|
| Pearsonuv chí-kv. | ,4623320   | df=1 | p=,49654 |
| M-V chí-kvadr.    | ,4624423   | df=1 | p=,49648 |

## H6

**Tabulka č. 11** Tabulka četností z poměru kouření tabáku v závislosti na charakteristice rodiny

2-rozmerná tabulka: Pozorované četnosti (Tabulka1) Četnost označených buněk > 10

|       | kouření - 1 | kouření - 2 | Rádk. - součty |
|-------|-------------|-------------|----------------|
| 1     | 84          | 98          | 182            |
| 2     | 35          | 30          | 65             |
| Celk. | 119         | 128         | 247            |

**Tabulka č. 12** Chí-kvadrát z poměru kouření tabáku v závislosti na charakteristice rodiny

Statist. : charakteristika rodiny(2) x kouření(2) (Tabulka1)

|                   | Chí-kvadr. | sv   | p        |
|-------------------|------------|------|----------|
| Pearsonuv chí-kv. | 1,135110   | df=1 | p=,28669 |
| M-V chí-kvadr.    | 1,134975   | df=1 | p=,28672 |

## H7

**Tabulka č. 13** Tabulka četností z poměru kouření tabáku v závislosti na přítomnosti třídnických hodin

2-rozmerná tabulka: Pozorované četnosti (Tabulka1) Četnost označených buněk > 10

|       | kouření - 1 | kouření - 2 | Rádk. - součty |
|-------|-------------|-------------|----------------|
| 1     | 79          | 92          | 171            |
| 2     | 40          | 36          | 76             |
| Celk. | 119         | 128         | 247            |

**Tabulka č. 14** Chí-kvadrát z poměru kouření tabáku v závislosti na přítomnosti třídnických hodin

Statist. : třídnické hodiny(2) x kouření(2) (Tabulka1)

|                   | Chí-kvadr. | sv   | p        |
|-------------------|------------|------|----------|
| Pearsonuv chí-kv. | ,8720530   | df=1 | p=,35039 |
| M-V chí-kvadr.    | ,8718741   | df=1 | p=,35044 |

## H8

**Tabulka č. 15** Tabulka četností z poměru kouření tabáku v závislosti na pohlaví třídního učitele

2-rozmerná tabulka: Pozorované četnosti (Tabulka1) Četnost označených buněk > 10

|       | kouření - 1 | kouření - 2 | Rádk. - součty |
|-------|-------------|-------------|----------------|
| 1     | 77          | 101         | 178            |
| 2     | 42          | 27          | 69             |
| Celk. | 119         | 128         | 247            |

**Tabulka č. 16** Chí-kvadrát z poměru kouření tabáku v závislosti na pohlaví třídního učitele

Statist. : pohlaví třídního(2) x kouření(2) (Tabulka1)

|                   | Chí-kvadr. | sv   | p        |
|-------------------|------------|------|----------|
| Pearsonuv chí-kv. | 6,177091   | df=1 | p=,01294 |
| M-V chí-kvadr.    | 6,204876   | df=1 | p=,01274 |