

Efektivita metod primární prevence na druhém stupni základní školy

Veronika Masaříková

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Masaříková**
Osobní číslo: **H12073**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Efektivita metod primární prevence na druhém stupni základní školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti rizikového chování, primární prevence a metod primární prevence.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-802-4727-813.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MIOVSKY, Michal, et al. Primární prevence rizikového chování ve školství. Vyd. 1. Praha: TOGGA, 2010. ISBN 978-808-7258-477.

SOBOTKOVÁ, Veronika. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-802-4740-423.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Pavla Andryšová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **9. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 9. ledna 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.2.2015

..... Masari Keni

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 nevyjádřeně 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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z 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 přihlídá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou efektivity metod primární prevence na druhém stupni základní školy. Teoretická část popisuje rizikové chování v období prepuberty a primární prevenci na druhém stupni základní školy. Závěr teoretické části pojednává o výukových metodách vztahující se k primární prevenci rizikového chování. Praktická část je realizována formou kvantitativního výzkumu. Výsledky jsou získány pomocí dvou dotazníků, kdy na první verzi dotazníku odpovídají žáci druhého stupně základní školy. Druhý dotazník je poskytnut školním metodikům prevence, jež působí na druhém stupni základní školy. Bakalářská práce si tedy klade za cíl zhodnotit efektivitu metod primární prevence rizikového chování na druhém stupni základní školy.

Klíčová slova: školní metodik prevence, primární prevence, rizikové chování, metody primární prevence, základní škola, žák

ABSTRACT

Bachelor thesis deals with effectiveness of primary prevention methods at upper primary school level. The theoretical part describes risky behavior during prepuberty and primary prevention at upper primary school level. The end of theoretical part deals with teaching methods related to the primary prevention of risky behavior. The practical part is realized by quantitative research. The results are obtained through two questionnaires. The first version of the questionnaire is answered by pupils of secondary school. The second questionnaire is provided to the school methodists of prevention, who work at upper primary school level. Bachelor thesis therefore aims to evaluate the effectiveness of methods for primary prevention of risky behavior at upper primary school level.

Keywords: school methodist of prevention, primary prevention, risky behavior, primary prevention methods, primary school, pupil

Motto:

„Rozumět životu můžeme pouze zpětně – dodatečně. Žít ho však musíme směrem dopředu.“

Milan Kenda

Poděkování:

Především děkuji Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení mé bakalářské práce.

Dále velmi děkuji za ochotu všem školním metodikům prevence, kteří mi umožnili realizovat výzkumného šetření na jejich škole.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ V OBDOBÍ PUBESCENCE	12
1.1 OBDOBÍ PUBESCENCE	13
1.2 RIZIKOVÁ MLÁDEŽ	15
1.3 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ	17
2 PRIMÁRNÍ PREVENCE NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	22
2.1 LEGISLATIVA V OBLASTI PRIMÁRNÍ PREVENCE	23
2.2 MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM	24
2.3 ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE	25
3 VÝUKOVÉ METODY V PRIMÁRNÍ PREVENCI.....	28
3.1 KLASICKÉ VÝUKOVÉ METODY	29
3.2 AKTIVIZUJÍCÍ VÝUKOVÉ METODY	31
3.3 KOMPLEXNÍ VÝUKOVÉ METODY	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	38
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	38
4.2 VÝZKUMNÝ CÍL	39
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	40
4.5 METODY VÝZKUMU.....	40
5 ANALÝZA DAT.....	42
5.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU PRO ŠKOLNÍ METODIKY PREVENCE	42
5.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY	56
6 INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	77
7 DOPORUČENÍ PRO PRAKTICKÉ VYUŽITÍ.....	81
ZÁVĚR	83
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	84
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	88
SEZNAM TABULEK.....	89
SEZNAM GRAFŮ	90
SEZNAM PŘÍLOH.....	91

ÚVOD

Rizikové chování dětí v prepubescenci je přítomno u každé generace. V tomto období takové chování můžeme označovat za poměrně normální jev. Je běžné, že dospívající se staví v opozici proti autoritám a snaží se posunovat své dosavadní hranice. Horší ale je, pokud takové chování trvá po delší dobu než samotné období adolescence nebo se vystupňuje do takové míry, která společností není akceptovaná. O to, aby k podobným situacím docházelo co možná nejméně, se snaží právě primární prevence.

Základní škola je organizací, která je stěžejní, co se týče primární prevence. Žádné další organizace nemají na děti tak velký vliv jako právě škola. V České republice se prevence rozvíjí poměrně dobře. To, o čem bylo v minulosti nepředstavitelné mluvit, o tom se v současnosti otevřeně hovoří. Rozvíjí se spolupráce mezi jednotlivými organizacemi, školami i Policií ČR. Základem je ale ovšem stále škola, kde se žáci setkají, pro většinu z nich poprvé, s primární prevencí. K tomu, aby měla tato činnost na žáky nějaký pozitivní dopad, je zapotřebí používat správné metody. A tím, jakou efektivitu mají metody primární prevence na druhých stupních základních škol, se tato bakalářská věnuje.

V teoretické části bakalářské práce se v první kapitole zabýváme rizikovým chováním v období prepuberty. Zde je charakterizováno vývojové období pubescence, riziková mládež a závěr této kapitoly je věnován typům rizikového chování. Druhá kapitola se věnuje primární prevenci na druhém stupni základní školy, kde se zaměřujeme na legislativu v oblasti primární prevence, zabýváme se minimálním preventivním programem i samotnou osobou školního metodika prevence. Poslední kapitola je pak věnována výukovým metodám, které se při primární prevenci využívají a bez kterých by primární prevence nemohla být realizována.

Praktická část se klade za cíl zhodnotit efektivitu metod primární prevence rizikového chování. Respondenty byli žáci druhého stupně základní školy a školní metodici prevence, kteří působí na základních školách. Výzkumné šetření bylo realizováno kvantitativně formou dotazníkového šetření. Pomocí dotazníkového šetření jsme identifikovali metody primární prevence rizikového chování, které metodici prevence používají. Zjistili jsme účinnost těchto metod podle názoru školních metodiků prevence i samotných žáků. Také jsme zjistili názor na účinnost metod primární prevence z hlediska osoby, která ji realizuje. A posledním dílčím cílem bylo zjistit názor na účinnost metod primární prevence z hlediska místa, kde se tato prevence koná.

I přesto, že je problematika rizikového chování a prevence poměrně hodně diskutovaným tématem, konkrétně metodami primární prevence se žádná publikace nezabývá. Avšak rizikovým chováním se zabývá například Veronika Nielsen Sobotková, Martin Dolejš nebo Monika Nevoralová. Primární prevencí rizikového chování se pak zabývá Michal Miovský a Lenka Skácelová.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ V OBDOBÍ PUBESCENCE

Tato bakalářská práce se věnuje metodám primární prevence na druhém stupni základní školy. Je tudíž zapotřebí se zaměřit i na specifika období, kterým žáci druhého stupně prochází. Tomuto tématu se věnuje podrobněji tato kapitola.

V období adolescence je „rizikové chování do určité míry považováno za normativní součást vývoje“ (Sobotková et al., 2014, s. 39). Ovšem podle Americké lékařské akademie je v rozvinutých zemích zdraví adolescentů ohroženo více jejich chováním než biomedicínskými jevy. Rizikové chování během adolescence je tedy v pořádku jenom tehdy, když je přiměřené, na krátkou dobu a nijak neohrožuje jedince. (Hamanová, Csémy, 2014, s. 32)

Z předchozího odstavce vyplývá, že efektivní primární prevence je důležitá pro pubescenty hlavně kvůli jejich zdraví. Přestože je rizikové chování v tomto období poměrně akceptované, může jedince v dalším vývoji ohrozit. Pubescenti by proto měli být vedeni k prevenci a zdravému životnímu stylu. To ale není vždy pravidlem a navíc se jedinci musí vyrovnávat s různými překážkami.

V období dospívání jsou jedinci velmi zranitelní. Avšak v současné společnosti, ve které je na člověka kladen čím dál větší tlak, rodiče na své děti nemají tolik času ani energie, kolik by jejich děti potřebovali. Pracovní vytíženost rodičů je tak velká, že na děti jim nezbyvá dostatek energie. Ty jsou tudíž nuceny se zabavit nějak samy. Velké množství času pak děti většinou tráví u médií, kde se objevuje násilí, agresivita a další negativní jevy, jež na děti nemají pozitivní dopad. Negativně na pubescenty působí i to, že slábne systém sociální kontroly a rodina už není tak stabilní jako dříve. V důsledku stále rostoucího počtu neúplných rodin, pak dětem chybí vhodné vzory chování. (Vašutová, Panáček et al., 2013, s. 93-94)

„Dospívající v dnešním světě se musí vyrovnávat nejen s radikálními změnami svého těla a psychiky, daným dospíváním, ale i s bezprecedentně rychle se měnícím okolním světem“ (Hamanová, 2000 cit. podle Hamanová, Csémy, 2014, s. 32). Pro jedince je tedy období pubescence poměrně náročné, a ne všichni ho zvládnou bez potíží. Na pubescenta působí několik faktorů, které mají vliv na vznik rizikového chování. Rizikové faktory dospívajících můžeme rozdělit do čtyř hlavních skupin, kterými jsou jedinec, rodina, školní prostředí a společnost. Prvním rizikovým faktorem je **jedinec** sám sobě. Ten ovlivňuje výskyt rizikového chování hlavně v důsledku svých charakterových vlastností, pohlavím, inteligencí, zdravotním stavem, životním stylem, účastí na společenském dění, ale i schopností

nebýt konformní apod. Na vznik rizikového chování má samozřejmě vliv i **rodina**. Pokud rodina přestává plnit své funkce, má to na osobnost adolescenta neblahý vliv. Je to především kvůli tomu, že dospívající ještě není dostatečně vyspělý, aby ho tato skutečnost významně neovlivnila. Dalším rizikovým faktorem je **školní prostředí**. Aby škola měla na jedince pozitivní vliv, je zapotřebí přátelské školní klima a prostředí třídy i pozitivní vliv vrstevníků. To ale není vždy možné, a proto je potřebná kontrola žáků ze strany učitelů a zejména realizace preventivních programů. **Společnost** je dalším rizikovým faktorem, který ovlivňuje vznik rizikového chování. (Vašutová, Panáček, 2013, s. 93)

V dnešní době na vznik rizikového chování mají vliv i velké změny ve společnosti. Takovou změnou, která může vést ke vzniku rizikového chování, je například urbanizace. Díky ní vznikají sídliště, ke kterým lidé nemají blízký vztah a mizí rozdíly mezi kulturami i tradicemi. Další významnou změnou je pak rostoucí tlak v zaměstnání v podobě stále se zvyšujících požadavků. (Hamanová, Csémy, 2014, s. 32)

V této kapitole jsme se věnovali rizikovému chování pubescentů. Obzvláště pak rizikovým faktorům, které působí na vznik rizikového chování u pubescentů. Protože jedním z rizikových faktorů je sobě i sám jedinec, zaměříme se v následující kapitole na samotné období pubescence z hlediska vývojové psychologie. Uvedeme si i změny, jež se u pubescentů v tomto období odehrávají. S těmito změnami se jedinci musí vyrovnat, což hraje také svou roli u vzniku rizikového chování.

1.1 Období pubescence

Období pubescence je součástí období adolescence. Období adolescence neboli dospívání bývá časově vymežováno od 10 do 20 let věku. Během těchto let se u adolescenta odehraje mnoho změn v jeho osobnosti, jak v oblasti somatické, psychické tak i sociální. Tyto změny jsou převážně podmíněny biologicky, ale současně jsou ovlivňovány i psychickými a sociálními faktory. (Vágnerová, 2012, s. 367)

Adolescenci můžeme dělit do několika etap a to na adolescenci časnou, vymezenou od 10 (11)-13 let věku, střední adolescenci v časovém rozmezí 14-16 let a pozdní adolescenci od 17 do 20 let (Macek, 2003, s. 10).

Další možné dělení adolescence rozlišuje pouze dvě vývojové období. První etapa se nazývá období pubescence, druhá etapa je označována jako období adolescence. Období pubescence probíhá ve věku od 11 do 15 let. Toto období ještě dělíme na fázi prepuberty ne-

boli první pubertální fázi a na fázi vlastní puberty nazývanou také jako druhou pubertální fázi. Fáze prepuberty začíná objevením se prvních sekundárních pohlavních znaků a urychlením růstu. To se u dívek děje kolem 11. roku a u chlapců kolem 12. nebo 13. roku. Fáze prepuberty je zakončena u dívek, kolem 13. roku, menarchíí, u chlapců první emisí semene, která proběhne o 1-2 roky později než u dívek menarchie. Druhá pubertální fáze navazuje na fázi prepuberty a probíhá až do dosažení reprodukční schopnosti jedince. Toto období tedy trvá od 13. do 15. roku. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143)

Dělení tohoto období tedy může být různé. Většina autorů se však v současnosti přiklání k dělení, které jsme uvedli jako druhé, tedy k dělení podle Landmeiera a Krejčířové. Charakteristika tělesných změn je ale u všech autorů podobná. Pokud se zaměříme na jiné oblasti než na oblast tělesnou, existují různé charakteristiky tohoto období. Hlavními autory, kteří se zabývali i obdobím pubescence, je S. Freud, E. Ericson a J. Piaget. Jejich pohledy si nyní uvedeme.

Sigmund Freud toto období označuje jako genitální stadium. Podle Freuda sexuální potřeby stále ovlivňují směřování osobnosti. Objektem jejich sexuálního uspokojení už avšak není příbuzný, jako tomu bylo dříve, ale člověk mimo rodinu. Proměňují se taky vztahy, které dospívající má. V těchto vztazích se dospívající stává méně egocentrickým a snaží se ve vztahu i dávat, ne jenom uspokojovat sám sebe. (Vágnerová, 2000, s. 209)

Erik Erikson považuje za nejdůležitější v tomto období hledání své identity a pozice ve společnosti. Charakteristické jsou pro tuto etapu pochybnosti jak už o sobě samém, tak i o pozici ve společnosti apod. Erikson považuje za důležité osamostatnění se od rodiny, ale zaměřuje se na psychosociální aspekt. Nepřipisuje však tak velký význam sexualitě jako Freud, i když ji považuje také za velmi významnou složku identity adolescenta. (Erikson, 1994 cit. podle Vágnerová, 2000, s. 210)

V tomto období dochází na jedné straně k osamostatňování se od rodiny, na druhé straně však jedinci navazují hlubší vztahy s vrstevníky. Pubescent si rozšiřuje sociální kontakty a díky této vývojové fázi je později schopen úspěšně převzít manželské a rodičovské role. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 152)

Pokud se zaměříme na kognitivní vývoj, tak podle Piageta jsou jedinci ve stadiu formálních logických operací. Ve stadiu formálních logických operací pubescenti dokáží již uvažovat hypoteticky, což ovlivní jejich přístup k sobě a ke společnosti. Pubescenti jsou v tomto období velmi kritičtí, zároveň však své myšlenky považují za něco mimořádného.

Jejich vyhraněné názory jsou ale jen jakási ochrana před jejich nejistotou. (Vágnerová, 2000, s. 251)

Co se týče tělesného vývoje, tak u pubescentů probíhá rychlý růst a to jak u chlapců, tak i u dívek. Mění se i proporce těla. U dívek dochází k rozšiřování boků, chlapcům se naopak rozšiřují ramena. Během tohoto období chlapci mutují, dívkám začínají růst ňadra. U obou pohlaví se začínají zvětšovat vnitřní i vnější pohlavní orgány a dochází k růstu ochlupení. (Říčan, 2014, s. 173-174)

Rapidní tělesná změna má vliv samozřejmě i na psychiku pubescenta. Jedinec se v tomto vývojovém období stává citlivějším, což souvisí převážně s pohlavním dozráváním. Postoje pubescenta nejsou trvalé, ale často se mění stejně jako jeho nálady. U pubescentů dochází k impulzivním reakcím, těžko udržují pozornost a navíc se snadno unaví. V tomto období je tedy zapotřebí vést pubescenta tak, aby se začínal, co možná nejlépe, zařazovat do společnosti. Zároveň je zapotřebí mu ponechat určitou volnost, aby mohl rozvíjet své zájmy a předpoklady. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 147-148)

V této kapitole jsme si časově vymezili období pubescence a zabývali se tím, jak toto období označují různí autoři. Dále jsme se zabývali významnými změnami, které se odehrávají u pubescenta jak tělesnými, tak i psychickými či sociálními. Jedinci se v tomto období tedy musí vyrovnávat s mnoha změnami a ne všem se to daří bez obtíží. V další kapitole se už zaměříme přímo na rizikovou mládež, u které je větší pravděpodobnost vzniku rizikového chování.

1.2 Riziková mládež

Labáth (2001, s. 11) za rizikovou mládež považuje adolescenty, u kterých je větší pravděpodobnost neúspěchu v psychické a sociální oblasti kvůli několika faktorům, kterým jsou jedinci vystaveni, a které je ovlivňují.

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 248) používají označení rizikovní žáci a definují je jako „žáky mající špatný školní prospěch, s negativním vztahem ke škole, nevyhovujícím rodinným zázemím apod., u kterých je zvýšená pravděpodobnost, že nedokončí školu nebo nezískají dostatečné vzdělání, aby se mohly v dalším životě uplatnit na trhu práce“.

Tyto definice mají tedy společné to, že za rizikovou mládež považují ty jedince, kteří směřují ke svému neúspěchu. Důvody tohoto neúspěchu mohou být různé. Jedním z důvodů může být i samotné rizikové chování, které k rizikové mládeži neodmyslitelně patří.

Rizikové chování má však v adolescentově vývoji určitý význam. Adolescentům rizikové chování pomáhá řešit jejich současný problém. Také jim nahrazuje to, co důležitého adolescentům v životě chybí či jim umožňuje určité uspokojení během jejich potíží způsobených vývojem. Přes všechny tato pozitiva je rizikové chování stále nežádoucí, jelikož zde existuje riziko, že u těchto jedinců se rozvine určitá závislost. V důsledku rizikového chování může dojít k předčasnému těhotenství či jedinec bude zanedbávat školní povinnosti. (Hamanová, Csémy, 2014, s. 33)

I přesto, že rizikové chování v dospívání je běžný a do jisté míry tolerovaný jev, jedinci jsou rizikovým chováním ohrožováni. Nejen že adolescenti mohou být za určité chování právně stíháni, ale důsledkem jejich rizikového chování může být i smrt. Důvodem smrti adolescentů mezi 15 a 19 rokem je nejčastěji právě rizikové chování. Navíc toto chování společnost zatěžuje ekonomicky. WHO proto zavedla pojem **syndrom rizikového chování v dospívání (SRCH-D)**. (Sobotková et al., 2014, s. 45)

V rámci syndromu rizikového chování v dospívání rozlišujeme tři okruhy projevů. První okruh je nazýván *zneužívání (abúzus) návykových látek*. V období adolescence však jedinci nezneužívají návykové látky kvůli látce samotné, ale spíše kvůli svým vrstevníkům. Motiv je tedy v tomto období ve většině případů sociální. Další okruh projevů syndromu rizikového chování v dospívání jsou *projevy v psychosociální oblasti*. Do projevů v psychosociální oblasti se zařazuje „maladaptace, poruchy chování, agrese, delikvence, kriminalita, sociální fobie, sebepoškození a suicidalita“ (Sobotková et al., 2014, s. 45). Poslední skupinou projevů rizikového chování jsou *projevy v reprodukční oblasti*. Tady patří rizikové chování jako předčasný sex, časté střídání partnerů, častý nechráněný pohlavní styk a chování, které primárně ohrožuje zdraví. Za chování, které primárně ohrožuje zdraví je považována nezdravá výživa či nezdravé stravovací návyky. (Hamanová, Csémy, 2014, s. 33)

Riziková mládež je tedy poměrně velmi ohrožená a mělo by se dbát na její ochranu. K tomu, aby to bylo možné, je zapotřebí znát všechny druhy rizikového chování, na které je nutné zaměřovat prevenci. Tomuto se věnuje další podkapitola.

1.3 Rizikové chování

Pojem rizikové chování používá vícero oborů. Jelikož se v této práci zabýváme metodami primární prevence, budeme se držet definice, která souvisí s primární prevencí na základních školách.

Za rizikové chování se v tomto případě považuje společensky nebezpečné chování ale i chování, které negativně ovlivňuje zdravý a přirozený vývoj (Macek, 2003, s. 110).

Jiná definice rizikové chování vymezuje jako „sociální konstrukt shrnující rozmanité formy chování, které nemusejí být nutně taxativně vymezeny. Jsou však identifikovány jako ty, které způsobují zdravotní, sociální nebo psychologické ohrožení jedince samotného anebo jeho sociálního okolí, přičemž ohrožení může být reálné, nebo předpokládané“ (Macek, Širůček, Širůčková, 2007, s. 477). Podle metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (MŠMT, 2010) do rizikového chování řadíme:

- a) „agresi, šikanu, kyberšikanu, násilí, vandalismus, intoleranci, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie
- b) záškoláctví
- c) závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling
- d) rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- e) spektrum poruch příjmu potravy,
- f) negativní působení sekt,
- g) sexuální rizikové chování“.

Pojem **agresivita** se užívá v různých oborech, a proto existuje několik definic agresivity. Každá nese jiný význam. Ve spojitosti s rizikovým chováním je vhodné používat definici z hlediska sociální patologie. Agresi tedy můžeme vymezit jako „úmyslné jednání, jehož cílem je ublížit živým bytostem či poškodit neživý objekt. Může jít o reálný či symbolický útok, který může mít různou podobu (bití, nadávky, omezování či ničení)“ (Vágnerová, 2014, s. 699). Příčiny agresivity mohou být biologické a sociální. Na sociální neboli získané dispozice k agresivnímu jednání má vliv zejména sociální učení. S agresivitou úzce souvisí pojem **násilí**. Mezi těmito pojmy je jen tenká hranice, a proto dochází často k jejich záměně. Zatímco násilí je používáno jen pro lidské jednání a chování, pojem agre-

sivita se vyskytuje i v přírodních vědách, tedy označuje i chování zvířat. U lidí se vyskytuje zvláštní typ agresivního jednání, který se projevuje bezdůvodným ničením či poškozováním cizího majetku nebo věcných hodnot. Tento typ agresivity označujeme jako **vandalismus**. (Fischer, Škoda, 2014, s. 47-58)

„S prostředím školy a školní třídy se přímo pojí jeden s nejfrekventovanějších projevů rizikového chování ve všech typech škol, tj. **šikana**“ (Krejčová, 2011, s. 151). Šikanu charakterizujeme jako ubližování jedinci, který se nedokáže nebo nemůže bránit. Toto ubližování je ve většině případů opakované. Za šikanu můžeme avšak označit i jednorázové ublížení, kdy jedinci je vyhrožováno, že se bude opakovat. S rozvojem médií vznikla nová forma šikany a tou je **kyberšikana**. Ta se realizuje hlavně pomocí internetu, na kterém jsou zveřejňovány o oběti důvěrné informace za účelem obětí potupit. Agresor díky internetu může zůstat skrytý a v důsledku toho může kyberšikana trvat dlouhou dobu. (Říčan, Janošová, 2010, s. 21-24)

Podle Procházky (2012, s. 164) se v České republice **xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus** projevují jako **extremismus**. Extremismus definuje jako „souhrn sociálně patologických jevů, které jsou vytvářeny více či méně organizovanými skupinami osob“ (Procházka, 2012, s. 164). Do extremismu řadíme pravicový a levicový extremismus a hooligans. Zatímco pravicový extremismus podporuje autoritářství, nacionalismus, rasismus a xenofobii, levicový extremismus se snaží nastolit úplnou rovnost obyvatel. Zastánci pravicového i levicového extremismu se snaží nějak odlišit svým zevnějškem od většinové populace. Do extremismu patří taktéž hooligans. To je označení pro radikální fanoušky, převážně ty fotbalové. (Sobotková et al., 2014, s. 52-53)

Pojmem **rasismus** označujeme nesnášenlivost vůči nějaké skupině či její odmítání. Rasismus taky může označovat jen názor, že existují různé rasy. K tomuto názoru se však současná věda již nepřiklání, protože zjišťuje, že mezi lidmi existují mnohem větší rozdíly biologické než jen rozdíly mezi rasami. Na rasismus úzce navazuje pojem **xenofobie**, který označuje strach ze všeho cizího. (Tollarová, Hradečná, Špírková et al., 2013, s. 9)

Další forma rizikového chování je **homofobie**. Ta se začala vyskytovat až v posledních desetiletích, kdy se žáci navzájem označují jako gay nebo lesba. To je v prostředí školy považováno za velmi hanlivé a urážející označení. Ovšem tato forma rizikového chování se na školách v České republice moc neobjevuje. (Krejčová, 2011, s. 149)

Do druhé skupiny, podle Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, řadíme **záškoláctví**. To je definováno jako „jev, kdy se žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí, popř. souhlasu rodičů nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, 382-383). Důvodem, proč se žáci vyhýbají škole, jsou nejčastěji důvody jako nudné hodiny, těžká práce v hodinách, přísná atmosféra, problémy žáků s učiteli, šikana ve škole apod. I když je záškoláctví jen těžko měřitelné a neexistují proto přesné údaje o výskytu záškoláctví, je dokázané, že většina záškoláků má horší studijní výsledky než žáci, kteří hodí pravidelně do školy. (Kyriacou, 2005, s. 45-49)

Třetí skupina rizikového chování, kterou uvádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, zahrnuje závislostní chování, užívání návykových látek, netolismus a gambling.

WHO závislost na alkoholu a drogách definuje jako opakované užití psychoaktivní látky nebo látek, kdy závislý jedinec je pravidelně pod vlivem alkoholu. Má nutkání užít danou návykovou látku, dobrovolně zastavit nebo změnit užívání návykové látky a je ochoten získat návykovou látku všemi možnými prostředky. (WHO, 2015)

Primární prevenci závislosti na alkoholu či drogách je zapotřebí věnovat zvýšenou pozornost. Právě období adolescence je doba, kdy riziko vzniku závislosti na drogách je nejvyšší. Alkoholová závislost u mladistvých vzniká mnohem rychleji než u dospělých jedinců. Alkoholová závislost ale nevzniká tak rychle jako ta drogová, a proto je průměrný věk drogově závislých mnohem nižší. Vznik těchto závislostí je podmíněn jak somatickými a psychickými vlastnostmi jedince, tak jeho prostředím, hlavně prostředím sociálním. (Vágnerová, 2014, s. 502-510)

Netolismus, neboli závislost na virtuálních drogách, zahrnuje závislost na počítačových hrách, internetu, televizi či videu. Jedinci závislí na virtuálních drogách zanedbávají své dřívější zájmy a mezilidské vztahy, rozvíjí se u nich somatické potíže. U dětí se netolismus projevuje i zvýšenou únavou, zhoršením prospěchu či chování. Dnešní doba používání virtuálních drog nicméně vyžaduje. Lidé je využívají při pracovních činnostech, ale jsou také jeden z nástrojů relaxace. Proto je zapotřebí zvýšené kontroly, aby nedošlo až k tomu, že jedinec virtuálním drogám bude dávat přednost před vším ostatním. (Procházka, 2012, s. 151-152)

S netolismem úzce souvisí **gambling**, nazývaný též jako hazard. Pro hazard je typické, že naděje na výhru u hráče vyvolává pocit vzrušení. To způsobuje zhoršenou sebekázeň týkající se hazardu a jedinec se dostává do finančních problémů, dluhů atd. (Nešpor et al., 2011, s. 12-13) V důsledku hazardu pak vznikají u jedince nemoci pohybového aparátu a dochází k úrazům. Hazard nicméně má i psychologická rizika a riziko je zde i pro okolí. Pro děti a dospívající je hazard mnohem nebezpečnější, protože se u nich závislost rozvíjí rychleji. Důsledkem jsou potom problémy ve škole a tedy i horší uplatnění. (Nešpor, 2014, s. 111-112)

Pubescenti patří ke skupině, která je nejvíce ohrožena poškozením zdraví v důsledku úrazů nebo násilí. Proto jsou do rizikového chování zařazeny také **rizikové sporty** a rizikové chování v dopravě. Některé sporty jsou více rizikové než ty ostatní, např. fotbal a hokej. Dochází při nich k častějším úrazům, někdy i k trvalému zhoršení zdravotního stavu. Úrazům však jde lehko předcházet používáním ochranného vybavení a dodržováním bezpečnostních zásad.

Dopravní nehody jsou nejčastější příčinou úrazů. V dopravě se za rizikové chování považuje řízení pod vlivem alkoholu a drog či přehnaná sebedůvěra, snaha o vzrušení, příliš rychlá jízda nebo nepoužívání ochranných pomůcek. Prevence **rizikového chování v dopravě** se pak odehrává především v dopravní výchově ve školách. Tam se žáci učí správným pravidlům silničního provozu. (Benešová, 2014, s. 203-213)

V dnešní společnosti je na jedince, zejména na ženy, vyvíjen tlak, aby byli atraktivní. Většina žen si však atraktivitu spojuje se štíhlostí a je nespokojená se svým tělem. Na spokojenost jedince se svým tělem má vliv hlavně rodina. Záleží tedy na tom, jaké si jedinec nese představy a přesvědčení z rodiny o svém těle a zdraví. (Fischer, Škoda, 2014, s. 146-147)

Další oblastí rizikového chování jsou tedy **poruchy příjmu potravy**, které vyplývají ze špatných stravovacích návyků. Jednou z poruch příjmu potravy je *mentální anorexie*. Je to duševní nemoc, která se projevuje tak, že jedinec nechce jíst. Zároveň má o sobě mylnou představu, že má nadváhu. Naopak osoba trpící *bulimií* se záchvatovitě přejídá a poté vyprazdňuje žaludek zvracením. Tato porucha příjmu potravy je zároveň spojena s pocity viny, které jedinec po vyprázdnění žaludku má. Mentální anorexie a bulimie jsou obvykle

doprovázené ještě dalším rizikovým chováním jako sebepoškozování, nadměrné užívání drog či alkoholu apod. (Sobotková et al., 2014, 45-46)

Dalším okruhem rizikového chování, kterému se věnuje primární prevence, je **negativní působení sekt**. Říčan (2007, s. 273) nepovažuje pojem sekta za relevantní, a nahrazuje ho označením radikální náboženská skupina. Za negativní působení sekt můžeme považovat fanatické prosazování učení, které má záporný vliv na život členů sekty. Toto učení nerespektuje další názory. Radikální náboženské skupiny jsou hierarchicky organizované a mají tedy vůdce. Ten má absolutní autoritu a členové skupiny se musí jeho nařízeními bezvýhradně řídit. Dalším znakem radikální náboženské skupiny jsou jasné a pevné hranice mezi skupinou a většinovou společností. (Vágnerová, 2014, s. 647-648)

Posledním typem rizikového chování, podle metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, je **rizikové sexuální chování**. V období adolescence jedinci objevují vlastní sexualitu. Za negativní v oblasti prevence rizikového sexuálního chování je považován nedostatek informací ze strany rodiny a školy, které adolescenti kompenzují informacemi od vrstevníků. Do rizikového sexuálního chování patří například sexuální zneužívání adolescenta či nepoužívání prezervativu při pohlavním styku. Tento typ rizikového chování je často doprovázen užíváním alkoholu a marihuany. (Sobotková et al., 2014, s. 52)

Závěr první kapitoly byl věnován rizikovému chování. Zde jsme se zabývali podrobněji druhy rizikového chování. V další kapitole se zaměříme na to, jak se rizikovému chování snaží Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy předejít. Budeme se tedy zabývat přímo primární prevencí rizikového chování.

2 PRIMÁRNÍ PREVENCE NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

K předcházení vzniku rizikového chování u pubescentů slouží **primární prevence**. Aby co nejvíce působila na žáky, je důležité znát její druhy a znaky efektivní primární prevence.

Pojmem primární prevence, podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 219), rozumíme veškeré aktivity, které si kladou za cíl zamezit vzniku nežádoucích jevů. Kdy nežádoucími jevy rozumíme rizikové chování, onemocnění nebo poškození.

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních vymezuje hlavní princip primární prevence rizikového chování, kterým je „výchova k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládání zátěžových situací osobnosti“.

Primární prevenci rozlišujeme na specifickou a nespecifickou. Do **specifické primární prevence** zařazujeme veškeré aktivity a programy, jež se snaží předejít nebo zabránit výskytu dílčích druhů rizikového chování. Dělíme ji na všeobecnou prevenci, selektivní prevenci a indikovanou prevenci. *Všeobecná prevence* je určena široké populaci bez dřívějšího zjišťování jejího problému. *Selektivní prevence* je určena žákům, u kterých lze očekávat výskyt rizikového chování. Zatímco *indikovaná prevence* se zaměřuje už přímo na jednotlivce či skupiny, u kterých je zvýšený výskyt rizikových faktorů v chování nebo vztahů v rodině, ve škole či mezi vrstevníky. **Nespecifická primární prevence** zahrnuje všechny aktivity, které se snaží rozvíjet zdravý životní styl a podporují osvojování sociálního chování. Tohoto se docíluje v rámci volného času pomocí zájmových, sportovních, aj. programů a volnočasových aktivit. (MŠMT, 2010)

Na základní škole se tedy uplatňuje více specifická primární prevence než nespecifická. Pro žáky je však důležitá i právě nespecifická primární prevence, která učí žáky žádoucímu chování. Je vhodné žáky směřovat správným směrem a podporovat je ve zdravém životním stylu. Důležité by mělo být tudíž i zajištění vhodných mimoškolních aktivit.

Pro tuto bakalářskou práci je podstatný zvláště pojem **efektivní primární prevence**. Za efektivní primární prevenci se považuje prevence, která je prováděna pravidelně, v menších skupinkách žáků. Pro efektivitu primární prevence je důležité aktivní zapojení žáků a důraz na aktivity, které zvyšují odolnost žáků vůči sociálnímu tlaku. Důležitá je taktéž

přiměřenost a názornost. Za **neúčinnou primární prevenci** se považují aktivity, které žáky zastrašují a jsou triviální. Za neúčinné se také považují hromadné akce či návštěvy památek. (MŠMT, 2010)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy určilo oblasti, na které se má primární prevence rizikového chování zaměřovat. Primární prevence se tedy v českých školách konkrétně zaměřuje na předcházení rozvoje drogové závislosti, alkoholismu a kouření, kriminality a delikvence, závislosti na virtuálních drogách, patologického hráčství, záškoláctví, násilného chování, xenofobii, rasismu, intoleranci a antisemitismu. (MŠMT, 2010) Tyto typy rizikového chování byly popsány podrobněji v předcházející kapitole.

V rámci této kapitoly se v podkapitolách budeme zabývat legislativou, která je pro primární prevenci rizikového chování klíčová. Dále se budeme věnovat Minimálnímu preventivnímu programu, jenž je pro prevenci na základní škole velmi důležitý. Poslední podkapitola bude pojednávat o školním metodiku prevence, jeho povinnostech a základních činnostech.

2.1 Legislativa v oblasti primární prevence

Co se týče legislativy v oblasti primární prevence, tak v ní poměrně nedávno proběhla výrazná změna. Tato změna sebou přinesla větší zájem o primární prevenci rizikového chování na školách, což je velmi významné pro tuto oblast.

Do roku 2005 se primární prevence rizikového chování řídila podle Metodického pokynu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů. V roce 2004 nastala změna, protože byl přijat nový školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Školský zákon se tak stal základním dokumentem, který vymezuje prevenci rizikového chování ve školách a školských zařízeních. Ten nařizuje podporovat žáky ve zdravém vývoji a předcházet tak vzniku rizikového chování. (MŠMT, 2013, s. 14-15)

Podrobněji prevenci ve školách upravuje vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška určuje, kdo je odpovědný za primární prevenci a za její realizaci, jakou má mít kvalifikaci apod. V této vyhlášce je tedy vymezena funkce školního metodika prevence.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, určuje, jaká je nutná kvalifikace pro výkon specializovaných činností. Specializovanou činností se rozumí i prevence rizikového chování. Tato vyhláška určuje, že pro činnost metodika prevence je zapotřebí studium s nejméně 250 vyučovacími hodinami. Toto studium je zakončeno závěrečnou písemnou prací a zkouškou.

To, že školní metodik prevence má nárok na příplatek, ale stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (MŠMT, 2013, s. 15).

Primární prevence rizikového chování se bezpochyby týká i zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Ten se zabývá podmínkami pro požívání návykových látek, které jsou díky tomuto zákonu přísnější. (MŠMT, 2013, s. 15)

Další vyhláška, která se vztahuje k primární prevenci rizikového chování je vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška popisuje formy zájmového vzdělávání. Jednou z těchto forem je osvětová činnost, která má vést k prevenci rizikového chování žáků.

Z výše uvedených zákonů a vyhlášek vyplývá, že každá škola má ze zákona povinnost realizovat primární prevenci rizikového chování. Aby se mohla primární prevence uskutečnit, musí mít škola zpracovaný nějaký dokument, kde bude popisovat plánovanou realizaci primární prevence. K tomu slouží dokument nazývaný jako minimální preventivní program. Minimálním preventivním programem se podrobněji zabývá následující podkapitola.

2.2 Minimální preventivní program

Problematiku prevence rizikového chování si školy v současné době začleňují do svého Školního vzdělávacího programu. Většina škol však vypracovává samostatný dokument, který se nazývá Minimální preventivní program. Realizace tohoto programu není uložena žádným právně závazným dokumentem. I přesto většina škol má tento dokument zpracovaný a uvádí zde své cíle a priority v oblasti realizace primární prevence. (MŠMT, 2013, s. 15)

Minimální preventivní program je tedy zaměřen přímo na konkrétní školu. Tento dokument se orientuje na rozvoj zdravého životního stylu u žáků, rozvoj jejich osobnostních a sociálních dovedností a také na jejich komunikativní dovednosti. Minimální preventivní program je vypracováván jen na období jednoho roku, další rok se musí vytvořit nový. Je zpracováván celým pedagogickým sborem, který se podílí i na jeho realizaci. Za jeho kontrolu a vyhodnocení je však zodpovědný školní metodik prevence, který spolupracuje s metodikem prevence pedagogicko-psychologické poradny. Minimální preventivní program zpracovává i zapojení zákonných zástupců žáků, snaží se rozvíjet samotnou aktivitu žáků a pracuje s využitím vícero metod při realizaci primární prevence. (Skácelová, 2010, s. 101-102).

Mezi aktivity, které jsou uvedeny v Minimálně preventivním programu, patří i vzdělávání školních metodiků prevence a dalších pedagogických pracovníků. Za to nese zodpovědnost sama škola. Školní metodici prevence a pedagogičtí pracovníci jsou vzdělávání především v technikách práce s žáky při primární prevenci. Jedná se hlavně o netradiční techniky, jako jsou například metody rozvíjení osobnosti, nácvik psychologických dovedností, techniky tvorby pozitivních vztahů mezi dětmi, interaktivní techniky apod. (Procházka, 2012, s. 173)

Minimální preventivní program je velmi podstatný pro primární prevenci na základní škole. Určení cílů primární prevence bezpochyby přispívá k její efektivitě. Tato podkapitola se tedy zabývala obecně Minimálním preventivním programem. Je zde uvedeno, k čemu tento dokument slouží, kdo ho zpracovává a realizuje. Následující podkapitola plynule navazuje na tuto podkapitulu a je zde podrobněji popsána funkce školního metodika prevence a jeho náplň práce.

2.3 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence je hlavní osobou na základní škole, která se zabývá primární prevencí rizikového chování. Má na starosti veškeré aktivity, které se jí týkají. Školní metodik prevence však není jedinou osobou, která se podílí na primární prevenci rizikového chování.

Školní metodik prevence je podřízen metodiku prevence v pedagogicko-psychologické poradně. Ten se školním metodikem prevence spolupracuje, nabízí mu možnost konzultovat a řešit problémy spojené s rizikovým chováním. Metodik prevence v pedagogicko-

psychologické poradě taktéž pořádá pro školní metodiky prevence pracovní poradny. Školní metodici prevence spolu s metodiky prevence v pedagogicko-psychologických poradnách jsou společně podřízeni krajskému školskému koordinátorovi prevence. Krajský školský koordinátor prevence vede činnosti prevence rizikového chování v kraji. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy koordinuje a metodicky vede všechny tyto pracovníky, tedy krajské školské koordinátory prevence, metodiky prevence v pedagogicko-psychologických poradnách a školní metodiky prevence. (MŠMT, 2013, s. 12-13)

Standardní činnosti, které provádí školní metodik prevence, jsou uvedeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Mezi základní činnosti, jež školní metodik prevence vykonává, patří činnost metodická a koordinační, informační a poradenská. (Česko, 2005)

Metodická a koordinační činnost školního metodika prevence zahrnuje tvorbu preventivních programů, jejich realizace a koordinace. Školní metodik prevence je zodpovědný za vedení pedagogický pracovníků a také za jejich vzdělávání v oblasti prevence rizikového chování. Spolupracuje s odbornými pracovišti a orgány státní správy a samosprávy ve věcech týkající se prevence rizikového chování. Školní metodik prevence o veškeré své činnosti vede písemné záznamy a shromažďuje odborné informace o žácích, které se týkají prevence rizikového chování. (Česko, 2005)

V rámci informační činnosti je školní metodik prevence povinen předávat informace pedagogickým pracovníkům o programech a problematice rizikového chování. Kromě této činnosti školní metodik prevence prezentuje aktivity školy, které se týkají prevence rizikového chování. Také je odpovědný za vedení a aktualizování kontaktů na odborné pracoviště ve škole. (Česko, 2005)

Na činnosti poradenské se ve škole, spolu se školním metodikem prevence, podílí i výchovný poradce a vybraní pedagogové. V některých školách se poradenství účastní i školní psycholog nebo speciální pedagog. Tito pracovníci spolu spolupracují a společně tvoří tzv. školní poradenské pracoviště. (Zapletalová, 2010, s. 78)

V rámci poradenské činnosti školní metodik prevence vyhledává, s pomocí třídních učitelů, žáky s projevy rizikového chování. Těmto žákům a jejich rodičům poskytuje odborné poradenství. Dále pomáhá s integrací žáků se specifickými vzdělávacími poruchami chování a poskytuje jim poradenství a preventivní služby. (Česko, 2005)

Školní metodik prevence je na základní škole tedy ústřední osobou, co se týče primární prevence. Důležitá je však spolupráce všech osob, které se nějak podílí na primární prevenci či se žáky pracují. V této podkapitole se tedy pojednávalo o osobě školního metodika prevence. Je zde hlavně uvedeno, jaké jsou jeho povinnosti a činnosti, které ve škole má vykonávat. Na činnosti školního metodika prevence navazuje následující kapitola. Tato kapitola se zabývá metodami, které školní metodik prevence využívá či může využít při realizaci primární prevence rizikového chování.

3 VÝUKOVÉ METODY V PRIMÁRNÍ PREVENCÍ

Jak jsme si uvedli v kapitole s názvem primární prevence na druhém stupni základní školy, efektivní primární prevence má určité znaky. Abychom těchto znaků jako je např. aktivita žáků, práce v malých skupinách a názornost, dosáhli, je zapotřebí užití metod.

Ovšem odborné publikace se nevěnují přímo metodám, které je vhodné používat při primární prevenci rizikového chování, ale jsou zaměřeny pouze obecně na výukové metody. Proto se v následující kapitole budeme věnovat charakteristice výukových metod, které je zapotřebí využívat k naplnění cílů primární prevence.

Výuková metoda bývá charakterizována jako cesta, která směřuje k dosažení výukových cílů (Kalhous, Obst a et. al, 2009, s. 307). Podrobnější definici uvádí Valenta (2008, s. 47), který metodu výchovy a vyučování definuje jako „určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.“ Poměrně odlišnou definici výukové metody, o kterou se opírá i většina autorů, uvádí Maňák a Švec (2003, s. 22), kteří výukovou metodu označují jako cestu, po které jde žák sám, a všichni ostatní činitelé zde slouží pouze k tomu, aby žákovy tuto cestu usnadňovali.

Výukové metody v pedagogické praxi plní několik funkcí. Funkce výukových metod, které si většina ihned povšimne, je funkce zprostředkování vědomostí a dovedností. Nemůžeme však opomíjet ostatní funkce. K těm řadíme funkci aktivizační, která přispívá k motivaci žáka. Žák si jejím prostřednictvím osvojuje způsoby práce a myšlení a také se učí využívat různé postupy, úkony a operace. Další důležitou funkcí výukových metod, je funkce komunikační. (Maňák, Švec, 2003, s. 24)

V literatuře můžeme najít poměrně mnoho různých klasifikací výukových metod, avšak „pokusy o klasifikaci metod jsou stále otevřeným problémem“ (Skalková, 2007, s. 184). Nejčastěji citovaná je klasifikace od Maňáka a Švece (2003, s. 49). Tou se tedy budeme řídit. Maňák a Švec rozdělují výukové metody na tři hlavní skupiny a to na metody klasické, komplexní a metody aktivizující. Tato klasifikace byla utvořena podle stupňující se složitosti edukačních vazeb.

„Aby se mohl učitel odpovědně rozhodnout, jakou vyučovací metodu zvolí, aby dokázal pružně reagovat a mohl při plánování výuky využívat většího množství činností, musí znát vyučovací metody včetně jejich silných a slabých stránek; účel a využití v praxi. Učitel si musí nejprve ujasnit účel hodiny a podle toho zvolit vhodnou činnost.“ (Petty, 2013, s. 144)

Je tedy podstatné, aby školní metodici prevence pro svou činnost znali co možná nejširší spektrum výukových metod. Proto se v následujících podkapitolách jimi budeme zabývat podrobněji. Více se však zaměříme na ty metody, které je vhodné využít při primární prevenci rizikového chování. V praxi je však zapotřebí i určitá dávka kreativity ze strany školních metodiků prevence a záleží na nich, jak se zhostí své úlohy a využijí svých znalostí z této oblasti.

3.1 Klasické výukové metody

Do klasických výukových metod řadíme, dle Maňáka a Ševce (2003, s. 49), metody slovní, názorně-demonstrační a metody dovednostně-praktické. Klasické výukové metody jsou, co se týče doby jejich používání, nejstarší. Typické pro tyto metody je, že učitel má dominantní roli a žákovi sám předává informace.

Metody slovní zahrnují metody vyprávění, vysvětlování, přednášky, práce s textem a rozhovoru. Tyto metody patřily už od nepaměti k významným pedagogickým postupům, ke kterým patří dodnes, jelikož komunikace je v současnosti velmi důležitá pro budoucí uplatnění žáků. (Maňák, Švec, 2003, s. 53-54)

Metody slovní jsou tedy vhodné i pro primární prevenci rizikového chování. Patří k základním metodám, které se dají využívat při realizaci primární prevence. Zároveň vhodně zapojují žáky a přispívají tak k jejich aktivitě. Níže jsou tedy tyto metody více popsány.

Motivační funkci, ze slovních výukových metod, má *metoda vyprávění*. „Poučuje o jevech probíhajících jako sled událostí, konkrétních situací, a vytváří tak jasné, konkrétní představy o určitých situacích, jevech.“ (Zormanová, 2012, s. 41) Dle Skalkové (2007, s. 188) jsou charakteristickými rysy této metody konkrétnost, epičnost, živost a bohatost představ, dále emocionálnost, kterou můžeme vyzorovat i v tónu učitele, a přístupnost metody.

Srozumitelné a výstižné vysvětlení učiva patří k základním kompetencím učitele. Tato kompetence se využívá u *metody vysvětlování*. U této metody je důležité, aby měla logický a systematický postup, který zohledňuje věkové zvláštnosti žáků, jejich dosavadní vědo-

mosti a dovednosti. Vysvětlování je metoda, která se dá použít ve většině výukových situací. (Maňák, Švec, 2003, s. 57-58) Dobré vysvětlení se pozná tak, že zahrnuje pouze důležité informace, které jasně a systematicky popisují určitou skutečnost. Dalším znakem dobrého vysvětlení je, že pedagog zohledňuje rozsah znalostí, který mají posluchači, vysvětlování je tedy žákům přizpůsobeno, je vysvětlováno pečlivě a trpělivě a můžeme v něm nalézt i zdůvodnění odpovědi. (Petty, 2013, s. 172)

Další slovní metodou je *metoda přednášky*. Přednáška si klade za cíl objasnit žákům rozsáhlé a důležité téma, protože podobná témata by si sami těžko vyhledávali v odborné literatuře. Přednášku si nemusí učitel připravovat jenom sám, ale může na ni přizvat i odborníka nebo specialistu z příslušného oboru, který přednášku žákům ozvláští. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 199)

Mezi slovní metody patří taktéž *práce s textem*. Tato výuková metoda je typická tím, že žák pracuje samostatně. Je vhodná zejména k získání nových poznatků a upevnění a rozšíření či prohloubení už známých poznatků. Cílem této metody je hlavně vytvořit pozitivní vztah žáka ke knize. (Zormanová, 2012, s. 45-46)

Poslední slovní metodou je *metoda rozhovoru*. „Metoda rozhovoru představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob (obyčejně učitele a žáků) na dané výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl“ (Maňák, Švec, 2003, s. 69). Skalková (2007, s. 190) vidí význam rozhovoru hlavně v tom, že vede žáky k novým poznatkům prostřednictvím otázek a odpovědí, které žákům přibližují určitou problematiku.

Metody názorně-demonstrační staví hlavně na pozorovací činnosti žáků, kdy určitý předmět nebo proces žákům ukazujeme. Tyto metody se velmi často pojí ještě s jinými vyučovacími metodami, například s metodami slovními. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 205)

Do metod názorně-demonstračních spadají, podle Maňáka a Švece (2003, s. 49), předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž.

Z metod názorně-demonstračních je pro primární prevenci vhodná pouze metoda *práce s obrazem*. Za didaktický obraz se považují například kresby na tabuli, nástěnné obrazy, učebnicové ilustrace, projekce či počítačová grafika (Zormanová, 2012, s. 51). Maňák a Švec (2003, s. 83) didaktický obraz definuje jako „zobrazení nějakého jevu pro využití

v edukačním procesu, a to v rozmanitých podobách a modifikacích, bez ohledu na jeho konkrétní realizační formu.

„Z pohledu výukových metod se problematika dovednostně-praktických kompetencí žáků vztahuje zejména na ty postupy, které kultivují žákovy činnosti vedoucí k osvojení psychomotorických a motorických dovedností a k tvorbě materiálních produktů“ (Maňák, Švec, 2003, s. 91). Do **metod dovednostně-praktických** řadíme napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností a produkční metody (Maňák, Švec, 2003, s. 49). Naopak Skalková (2007, s. 197) tyto metody nazývá metodami praktických činností žáků. Do těchto metod řadí didaktické montážní a demontážní práce žáků, laboratorní práce žáků, praktické pracovní činnosti a práce žáků různého obsahového zaměření. Tím se myslí například práce technická, zdravotnická, administrativní, pedagogická aj. My se ale řídíme rozdělením podle Maňáka a Švece, které je nejvíce citováno autory.

Většina metod, patřící do této skupiny, pro primární prevenci rizikového chování není vhodná. Tyto metody se využívají ve více praktických předmětech, kde se pracuje i s různými pomůckami. Z těchto metod jsme pro primární prevenci rizikového chování vybrali pouze metodu napodobování, která se může využít např. při činnostech, ve kterých se cvičí odmítání návykové látky.

Napodobování se obvykle do výukových metod nezařazuje. I přesto je však důležité napodobování ve škole zohledňovat, protože musíme k žákům přistupovat komplexně a nezaměřovat se jen na oblast kognitivního učení. Napodobování neboli imitace se obvykle používá při opakování učiva nebo v situacích při níž žáci nemusejí učivo nutně pochopit do hloubky. Napodobování, působení vzorů a příkladů má při učení nezastupitelnou úlohu, i přestože výsledek tohoto působení není vždy předvídatelný a jednoznačný. (Maňák, Švec, 2003, s. 97-98)

V této podkapitole jsme se zaměřily podrobněji na klasické výukové metody. V následující podkapitole se zabýváme druhou skupinou výukových metod, kterou jsou aktivizující výukové metody.

3.2 Aktivizující výukové metody

Klasické výukové metody se během let postupně zdokonalovaly, doplňovaly a přetvářely, až z klasických výukových metod vznikly aktivizující výukové metody. Tento obrat zapříčinil hlavně nový pohled na pozici žáka v procesu vyučování. (Maňák, Švec, 2003, s. 105)

Aktivizující metody tedy můžeme definovat jako „postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“ (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1988 cit. podle Maňák, Švec, 2003, s. 105).

Maňák a Švec (2003) do aktivizujících výukových metod zařazují metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační a didaktické hry.

Tato skupina výukových metod je velmi vhodná pro primární prevenci, protože aktivizuje žáky. Žáci tak získávají prožitek, což vede k lepšímu zapamatování si informací, které získali prostřednictvím těchto metod. V této podkapitole jsou tedy popsány všechny výukové metody, které se do této skupiny metod řadí.

Metoda diskuse volně navazuje na metodu rozhovoru. Ale na rozdíl od rozhovoru probíhá diskuse tak, že otázky si vzájemně kladou všichni členové skupiny. Díky diskuzi dochází tedy mezi učitelem a žáky k vzájemné výměně názorů a nalezení řešení na konkrétní problém. (Pecina, Zormanová, 2009, s. 57) Cílem diskusních metod je naučit žáky spolu navzájem komunikovat, vyjadřovat své myšlenky a pocity a naučit se ostatním naslouchat (Kotrba, Lacina, 2011, s. 122).

Metody heuristické neboli řešení problémů jsou nazývány i jako problémová metoda. Je charakterizována jako metoda, při které učitel žákům nesděljuje přímo hotové poznatky, ale vede žáky k tomu, aby samostatně nebo s minimální pomocí učitele došli k novým vědomostem díky vlastnímu myšlenkovému úsilí. (Pecina, 2008, s. 41) Podstatou metody řešení problémů je tedy problémová situace, která je učitelem předložena žákům. Žák je díky ní nucen zapojit vlastní myšlenkovou činnost a objevovat nové informace. (Okoň, 1966 cit. podle Zormanová, 2012, s. 77)

V rámci **situační metody** žáci analyzují například textové materiály, historické prameny, audiovizuální programy apod. Tyto materiály obsahují reálnou situaci z profesního či osobního života. Cílem situační metody je analýza situace, pochopení základních vztahů, příčin a následné vyvození důsledků z této situace. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 207) U situační metody existuje několik variant a typů, mezi které řadíme metodu rozboru situace, řešení konfliktní situace a metodu incidentu. (Pecina, Zormanová, 2009, s. 75)

Inscenační metody můžeme taktéž nazývat metodami hraní rolí. Tato metoda je realizována pomocí simulace určité situace, kdy samotní žáci hrají role a vytváří tak řešení dané situace. Aby bylo možné tuto metodu uskutečnit, je důležité, aby žáci pochopili podstatu

situace, byli dostatečně motivováni a měli prostor pro tvořivé rozvíjení jejich individuálních strategií. (Kalhous, Obst et. al, 2009, s. 325) Inscenační metoda je velmi užitečná pro rozvíjení interpersonálních dovedností. Uplatňuje se například při výcviku pracovníků pomáhajících profesí, policistů ale i pracovníků v obchodě, managementu apod. Hraní rolí ale navíc pomáhá studentům zkoumat emoční problémy. (Petty, 2004, s. 245)

„**Didaktickou hru** můžeme definovat jako seberealizaci žáků, řízenou určitými pravidly a sledující výchovně-vzdělávací cíle“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 209). Didaktické hry jsou tedy činnosti, které by měl využívat každý tvořivý učitel, jelikož aktivizují žáky, rozvíjí myšlení a poznávací funkce. Při didaktických hrách musí žáci dodržovat i dohodnutá pravidla, což má na žáky efekt jak výchovný, tak i vzdělávací. Žáci se totiž učí posilovat sebekontrolu, socializaci a učit se jak vyhrávat, tak i prohrávat. (Pecina, 2008, s. 54)

V podkapitole aktivizující výukové metody jsme se zaměřili na výukové metody, které je možno použít při primární prevenci rizikového chování. V poslední podkapitole se zabýváme poslední skupinou výukových metod, která se nazývá komplexní výukové metody.

3.3 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody jsou podle Maňáka a Švece (2003, s. 131) „složité metodologické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe“.

Naopak Zormanová (2014, s. 143) nepovažuje komplexní výukové metody za samostatnou skupinu, ale řadí je spolu s aktivizujícími výukovými metodami do skupiny inovativních výukových metod. Při inovativních metodách se žák ve výuce stává aktivním činitelem. Žák si sám vyhledává informace, které následně zpracovává, spolupracuje se svými spolužáky, učí se týmové práci apod.

My se však budeme řídit dělením výukových metod podle Maňáka a Švece (2003), kteří do komplexních výukových metod řadí frontální výuku, skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku, samostatnou práci žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuku, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii a superlearning a hypnopedii. Od tradičních a aktivizujících metod se liší tak, že tradiční výukové metody jsou obohaceny o prvky organizačních forem a didaktických prostředků. Ta-

ké více reflektují celkové cíle výchovy a vzdělávání. (Maňák, Švec, 2003, s. 131) Většina autorů však některé z těchto metod nepovažuje za výukové metody ale za organizační formy. O těchto metodách jako o organizačních formách se zmiňuje například Kalhous a Obst (2009), Skalková (2007) a Zormanová (2014).

Většinu výukových metod, patřící do této skupiny, je vhodné, ba i nezbytné, použít při primární prevenci rizikového chování. Sugestopedie a superlearning a hypnopedie však nejsou metody, které se používají běžně při vyučování. Pro hypnopedii ani ve školním prostředí nejsou vhodné podmínky. Tyto metody tedy nepovažujeme za vhodné používat při primární prevenci na základní škole. Ostatní výukové metody se při primární prevenci využít mohou. Jsou tedy opět více popsány níže.

Typický znak **frontální výuky** je ten, že každá vyučovací hodina má svůj didaktický cíl a s žáky se pracuje plánovitě, soustavně a v určeném čase (Skalková, 2007, s. 221). Ve skupině žáků má učitel dominantní postavení. Při frontální výuce učitel řídí, kontroluje a usměrňuje činnosti žáků s tím cílem, aby si žáci osvojili co možná nejvíce nových vědomostí. (Maňák, Švec, 2003, s. 133)

„Podstatou **skupinové výuky** je rozdělení žáků ve třídě do menších skupin za účelem spolupráce při řešení náročnější úlohy nebo problému“ (Pecina, 2008, s. 58). Skupiny můžeme rozdělit na skupiny homogenní, které jsou složeny ze žáků, kteří jsou na stejné úrovni výkonu, a skupiny heterogenní, které jsou tvořeny žáky s různým prospěchem. Hlavní přínos skupinové výuky je v rozvoji schopnosti spolupráce, organizace a učení se týmové práci. (Zormanová, 2012, s. 90-91) **Kooperativní výuka** se pak liší zejména jen dosahováním cílů, kdy úspěch jednoho žáka závisí na úspěchu ostatních členů skupiny (Kasíková, 1997 cit. podle Zormanová, 2014, s. 116).

Za **partnerskou výuku** považujeme spolupráci žáků při výuce ve dvojicích. Partnerské výuky se využívá zejména v rámci frontální výuky, kdy žáci spolupracují jen krátkodobě. Tato spolupráce spočívá ve vzájemné výměně názorů, srovnávání řešení, opravování chyb či konverzaci v cizím jazyce. (Maňák, Švec, 2003, s. 149-150)

Kritické myšlení je chápáno jako „činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům“ (Gavora, 1995 cit. podle Pecina, 2008, s. 65). Zormanová (2012) zařazuje do metod kritického učení metody jako je třífázový model učení, myšlenková mapa, metoda I. N. S. E. R. T., pětílístek, předvídaní, řízené čtení, zpřeházené věty, volné psaní, Vím – Chci se

dozvědět – Dozvěděl jsem se, podvojný deník a brainstorming. Maňák a Švec (2003, s. 164) však brainstorming považují za samostatnou metodu.

Metoda **brainstromingu** spočívá ve vytváření asociací na dané téma. V praxi to znamená, že ihned po vyslovení daného tématu, řekneme vyučujícímu první slovo, které nás k tomuto tématu napadne. Po zjištění ostatních asociací následuje diskuze, ve které nápady podrobujeme kritice a snažíme se tak nalézt nejlepší řešení na zadaný problém. (Kalhous, Obst a et. al, 2009, s. 326)

Šimoník (2005, s. 103) **projektovou výuku** definuje jako komplexní pracovní úkol, kdy si žáci osvojují nové vědomosti a dovednosti v rámci jeho řešení. Přičemž důležitější než samotný cíl úkolu je podle něj aktivní a samostatná myšlenková i praktická činnost žáků, kterou vykonávají během řešení. Projektem pak rozumíme „účelně organizovaný souhrn myšlenek seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli“ (Valenta, 1993 cit. podle Pecina, Zormanová, 2009, s. 81).

Výuka dramatem je velmi účinnou metodou. Pomáhá u žáků zvyšovat sebedůvěru a sebeúctu a umožňuje navíc vynikat těm žákům, kteří normálně v ničem jiném nevynikají. Také u žáků rozvíjí porozumění a umožňuje žákům se identifikovat s postavou, kterou předvádějí. U této metody je důležité, aby zadané téma mělo citový obsah. Tato metoda avšak může mít různé formy. Žákům můžeme sdělit pouze kostru příběhu a nechat je improvizovat nebo je možné jim dát psaný text, který se naučí z paměti a posléze příběh zahrájí. (Petty, 2013, s. 257)

Metoda **otevřeného učení** je charakteristická tím, že žáky podporuje v aktivní a samostatné práci, snaží se rozvíjet spolupráci mezi jednotlivými vyučovacími předměty. Tato metoda je také otevřená mimoškolnímu prostředí. Pro otevřené vyučování je velmi podstatné společné plánování aktivit a úzký kontakt s rodinou žáka. (Pecina, Zormanová, 2009, s. 100-101)

„**Učení v životních situacích** reprezentuje proud moderní pedagogiky, který se jednak snaží kompenzovat školní zaměstnání zážitky ze skutečného života, jednak při učení posílit žákovu aktivitu, zkušenosti, zájmy a potřeby“ (Maňák, Švec, 2003, s. 178). Podstatou této metody je přiblížení školy reálnému životu. U metody učení v životních situacích je tedy podstatné, aby bylo správně vybrané učivo. Témata musí totiž vycházet z životních souvislostí více než z vědeckých poznatků, využívat žákovy zájmy a potřeby a navíc musí odpovídat pedagogickým cílům. (Pecina, 2008, s. 70)

Televizní výuka žákům zprostředkovává dané učivo, pomocí obrazového a zvukového signálu, uspořádané tak, aby bylo dosaženo žádaných edukačních výsledků (Burns, 1977 cit. podle Maňák, Švec, 2003, s. 181). Při této metodě je obvykle žák jen pasivním pozorovatelem, přičemž jeho aktivizace spočívá ve vyvolání jeho vnitřního zájmu o dané téma. Je žádoucí, aby televizní výuka byla vhodně organizovaná, jelikož podněcuje pozorovací, představovou a myšlenkovou aktivitu žáků, motivuje je a dokonce může zapříčinit i změnu v chování či postojích žáků. (Maňák, Švec, 2003, s. 182-184)

V poslední podkapitole, která patří pod kapitolu výukových metod, jsme se zabývali komplexními výukovými metodami. V ní jsme si blíže charakterizovali vybrané výukové metody, jež patří do této skupiny metod a které je vhodné využít při primární prevenci. Touto podkapitolou jsme zakončili teoretickou část a další kapitola se již bude věnovat praktické části této bakalářské práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se zabýváme výzkumným šetřením. Je zde vymezen výzkumný problém a to formou uskutečněných výzkumů týkající se efektivity metod primární prevence. V této kapitole jsou zmíněni i odborníci, kteří se zabývají tímto tématem. Následující podkapitoly stanovují výzkumné cíle a výzkumné otázky. Podstatnou součástí této kapitoly je i vymezení výzkumného souboru a metod výzkumu.

Celá praktická část vychází z předcházející teoretické části. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy, na kterých je postavena následující část bakalářské práce.

4.1 Vymezení výzkumného problému

V rámci bakalářské práce se zabýváme metodami primární prevence. I když je problematika rizikového chování i primární prevence poměrně dost prozkoumaná, tak v České republice neexistuje publikace, která by se přímo metodami primární prevence zabývala.

Oblastí, která se tohoto tématu úzce dotýká, je samotné rizikové chování. Rizikovým chováním v období adolescence se zabývá Veronika Nielsen Sobotková, Martin Dolejš a Monika Nevoralová. Do výzkumných témat Marka Blatného patří také rizikové a protektivní faktory vývoje v adolescenci. Přímou primární prevencí rizikového chování ve školství se zabývá Michal Miovský a Lenka Skácelová.

V roce 2004 byl v České republice proveden mezinárodní projekt SAHA. Tato studie je tematicky široce založený dotazníkový průzkum, který se zabývá rizikovými a protektivními faktory sociálního a zdravotního vývoje školní mládeže. Tento projekt byl v České republice proveden Psychologickým ústavem AV ČR v Brně ve spolupráci s Dětskou psychiatrickou klinikou 2. lékařské fakulty UK v Praze. V USA byl od roku 2010 do roku 2011 prováděn výzkum s názvem Primary Prevention of Falls: Effectiveness of Statewide Program, kde výzkumným souborem byli obyvatelé v období starší dospělosti. Na druhém stupni základní školy byl pak v roce 2014 prováděn výzkum, který nesl název Test implementation of a school-oriented drug prevention program „Study without Drugs“: pre- and post-testing for effectiveness. Tímto posledním výzkumem byly inspirovány i některé položky v dotazníku, který byl sestaven pro účely této bakalářské práce.

Efektivitou metod primární prevence na druhém stupni základních škol bychom se tudíž měli zabývat, jelikož je to málo diskutované téma. Protože je primární prevence na školách velmi důležitá, je především podstatné, aby byla prováděna efektivně. Tímto se tedy baka-

lářská práce zabývá. Výzkumné šetření bude realizováno kvantitativně formou dotazníkového šetření a výsledky výzkumu pak budou i zpětnou vazbou pro samotné metodiky prevence.

4.2 Výzkumný cíl

Hlavním cílem bakalářské práce je zhodnotit efektivitu metod primární prevence rizikového chování na druhém stupni základní školy. Dílčími výzkumnými cíli je identifikovat používané metody primární prevence rizikového chování na druhém stupni základní školy. Dalším dílčím cílem je zjistit názor na účinnost metod primární prevence z hlediska osoby, která ji realizuje. Dále zjistit názor na účinnost metod primární prevence z hlediska místa, kde se tato prevence koná. Dílčím cílem je také zjistit účinnost metod primární prevence podle názoru školních metodiků prevence a zjistit účinnost metod primární prevence podle žáků druhého stupně základních škol.

4.3 Výzkumné otázky

Pro výzkum v praktické části byly stanoveny výzkumné otázky, které vychází z výzkumných cílů. Výzkumné otázky byly rozděleny na hlavní výzkumnou otázku a pět dílčích výzkumných otázek.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaká je účinnost metod primární prevence na druhém stupni základní školy?

Dílčí výzkumné otázky:

- 1) Jaké metody jsou používány při primární prevenci rizikového chování na druhém stupni základní školy?
- 2) Jaký je názor respondentů na účinnost metod primární prevence z hlediska osoby, která primární prevenci realizuje?
- 3) Jaký je názor respondentů na účinnost metod primární prevence z hlediska místa, kde se primární prevence realizuje?
- 4) Jaká je účinnost metod primární prevence podle žáků druhého stupně základních škol?
- 5) Jaká je účinnost metod primární prevence podle školních metodiků prevence?

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem jsou žáci druhého stupně základní školy a školní metodici prevence, kteří působí na druhém stupni základní školy. Výběr výzkumného souboru byl dostupný. 28 školních metodiků prevence ze základních škol bylo osloveno a požádáno o umožnění provedení výzkumného šetření. Na základě dohody se školními metodiky prevence bylo v 9 školách provedeno dotazníkové šetření. Tohoto šetření se z každé školy účastnilo přibližně 15 žáků druhého stupně a příslušný školní metodik prevence. Dotazník byl tedy předložen 9 školním metodikům prevence a 151 žákům druhého stupně základní školy. Avšak 7 dotazníků, jež byly vyplněny žáky, muselo být vyřazeno z důvodu nesprávného vyplnění. Výzkumný soubor tedy tvoří 9 školních metodiků prevence a 144 žáků druhého stupně základní školy.

4.5 Metody výzkumu

Pro získání potřebných informací k výzkumu byla použita kvantitativní metoda, kdy data byla sesbírána pomocí dotazníku. Samotné dotazníkové šetření proběhlo pomocí dvou verzí dotazníku. „Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“ (Chráska, 2007, s. 163). Konkrétně dotazníky, použité v rámci výzkumu této bakalářské práce, byly předem připraveny na základě inspirace proběhlých výzkumů a teorie týkající se efektivní primární prevence.

Dotazníky jsou tedy inspirovány proběhlým výzkumem v Surinamu. Ten u žáků zjistil, po realizaci programu primární prevence, zvýšené znalosti a větší odolnost žáků vůči rizikovému chování. V dotaznících jsou tudíž také položky, které se týkají znalostí žáků rizikového chování a odolnosti vůči němu. Část položek pak vychází z definice efektivní primární prevence.

První verze dotazníku byla určena žákům druhého stupně základní školy. Druhá verze dotazníku byla pro školní metodiky prevence na základních školách. Oba dotazníky však jsou téměř obsahově totožné, aby bylo možné výsledky porovnat. Dotazník pro žáky obsahoval 2 položky navíc a byl zjednodušen. Aby byl dotazník vhodný pro žáky druhého stupně, byl jeho obsah konzultován s učitelkou základní školy Mgr. Blankou Andrýskovou a asistentkou pedagoga paní Janou Pavlačkovou.

Výběr výzkumného souboru byl tedy dostupný. Sběr dotazníků byl realizován po domluvě se školními metodiky prevence během vyučovací hodiny. Návratnost dotazníků tedy byla 100%. Celkově bylo rozdáno 9 dotazníků pro školní metodiky prevence. Dotazníků pro žáky bylo rozdáno 151 kusů, z toho 7 dotazníků bylo vyřazeno. Tyto dotazníky byly vyřazeny z důvodu nedodržení instrukcí, které jsou uvedeny v úvodu dotazníku. Konkrétně žáci označily vícero odpovědí u otázek, kde to odporovalo zadání.

Získané data byly sečteny pomocí čárkovací metody. Jejich následná analýza proběhla pomocí Testu dobré shody Chí-kvadrátu, kterým byla ověřena existence statisticky významného rozdílu mezi četnostmi dat. Pro analýzu dat byla však u 2 otázek použita popisná analýza.

5 ANALÝZA DAT

Tato kapitola se věnuje analýze dat, které byly sesbírány pomocí dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření probíhalo po domluvě se školními metodiky prevence. Konkrétně byly dotazníky předkládány od 6. března do 30. března. Dotazník v uvedeném časovém rozmezí vyplnilo 9 školních metodiků prevence a 151 žáků. Z celkového počtu dotazníků, jež byly vyplněny žáky, bylo 7 dotazníků vyřazeno. Tyto dotazníky byly vyřazeny z důvodu označení většího množství odpovědí, než bylo uvedeno v zadání.

Výsledky byly získány pomocí dvou dotazníků. První verze dotazníku byla určena pro školní metodiky prevence. Druhá verze dotazníku, se skládá z téměř totožných otázek, avšak byla obsahově přizpůsobena žákům druhého stupně základní školy.

Nyní přejdeme k vyhodnocení jednotlivých otázek. První podkapitola bude popisovat vyhodnocení dotazníku pro školní metodiky prevence. Druhá podkapitola se zabývá vyhodnocením dotazníku pro žáky.

5.1 Vyhodnocení dotazníku pro školní metodiky prevence

Tato podkapitola se věnuje vyhodnocení otázek v dotazníku pro školní metodiky prevence. U každé otázky je uvedena četnost výskytu odpovědí. U otázek respondenti mohli volit pouze jednu odpověď, kromě otázky č. 4 a č. 5. Jelikož u těchto otázek bylo větší množství odpovědí, je zde pro přehlednost zobrazen sloupcový graf, který znázorňuje procentuální zastoupení odpovědí. Data jsou zde testována pomocí Testu dobré schody Chí-kvadrát a opatřena příslušným komentářem. U první otázky je použita pouze popisná analýza.

Otázka č. 1: Na jaké škole působíte?

Odpovědi:	Pozorovaná četnost	Relativní četnost
Základní škola	9	100%
Střední škola	0	0%
Celkem	9	100%

Tabulka 1 Typ školy

V rámci popisné analýzy můžeme uvést, že všichni respondenti odpověděli, že působí na základní škole. Žádný tedy neuvedl, že působí na střední škole.

Otázka č. 2: Primární prevenci provádím:

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost provádění primární prevence, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost provádění primární prevence, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Pravidelně	9	4,50	4,50
Výjimečně	0	4,50	4,50
Celkem	9	9	9

Tabulka 2 Četnost provádění primární prevence

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 < \chi^2 = 9$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 1 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

Otázka č. 3: Je Vaše škola zapojena do nějakého programu primární prevence?

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje zapojení školy do programu primární prevence, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje zapojení školy do programu primární prevence, existuje statisticky významný rozdíl.

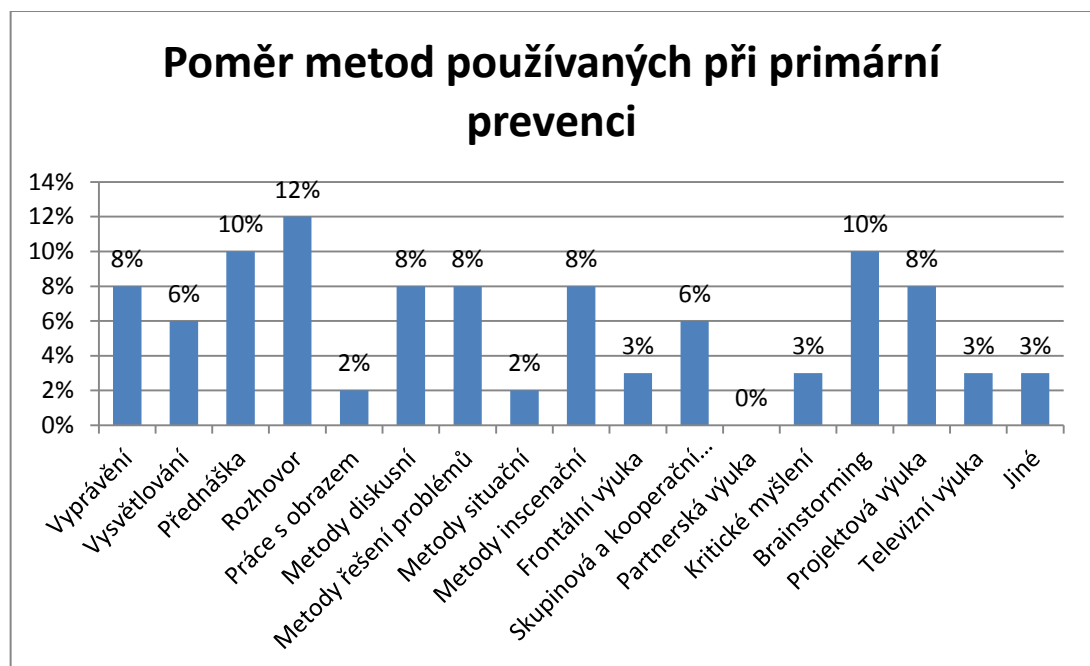
Odpovědi:	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Ano	9	4,50	4,50
Ne	0	4,50	4,50
Celkem	9	9	9

Tabulka 3 Zapojení školy do programu primární prevence

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 < \chi^2 = 9$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 1 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 4: Jaké metody při primární prevenci používáte?



Graf 1 Používané metody primární prevence

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje používání metod při primární prevenci, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje používání metod při primární prevenci, existuje statisticky významný rozdíl.

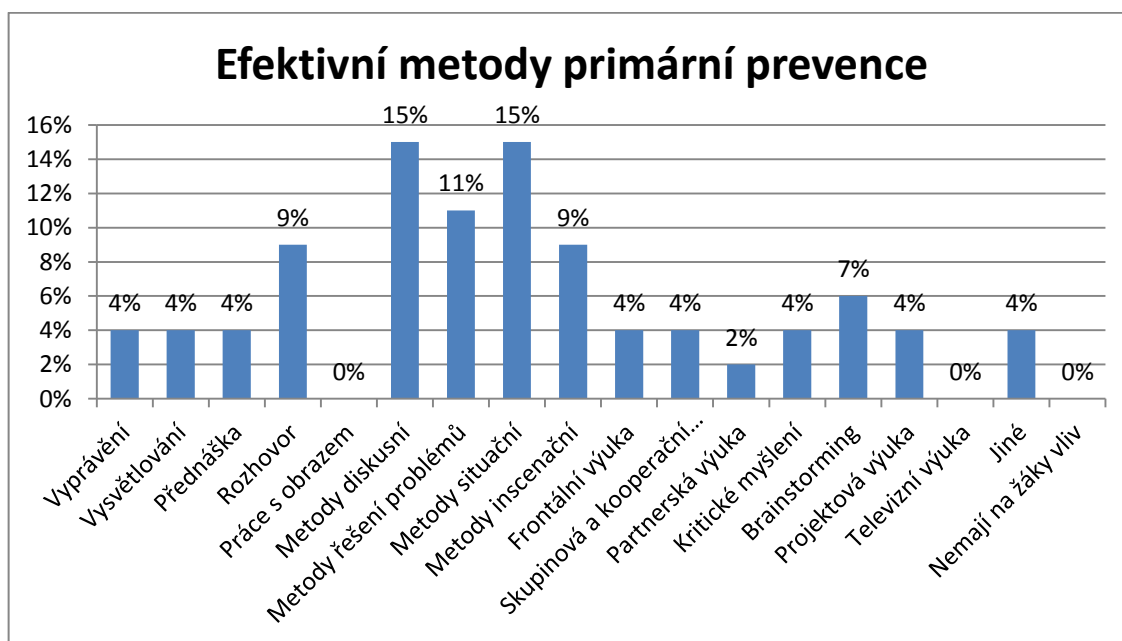
Odpovědi:	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Vyprávění	5	3,82	0,36
Vysvětlování	4	3,82	0
Přednáška	7	3,82	2,65
Rozhovor	8	3,82	4,57
Práce s obrazem	1	3,82	2,08
Metody diskusní	5	3,82	0,36
Metody řešení problémů	5	3,82	0,36
Metody situační	1	3,82	2,08
Metody inscenační	5	3,82	0,36
Frontální výuka	2	3,82	0,87
Skupinová a kooperační výuka	4	3,82	0
Partnerská výuka	0	3,82	3,82
Kritické myšlení	2	3,82	0,87
Brainstorming	7	3,82	2,65
Projektová výuka	5	3,82	0,36
Televizní výuka	2	3,82	0,87
Jiné	2	3,82	0,87
Celkem	65	65	23,13

Tabulka 4 Používané metody primární prevence

$$\chi^2_{0,05}(16) = 26,296 > \chi^2 = 23,13$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 16 je nižší než chí, tudíž přijímáme nulovou hypotézu. Mezi četnostmi odpovědí respondentů tedy neexistuje statisticky významný rozdíl. Tudíž nemůžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku. V rámci popisné charakteristiky však sledujeme určitý rozdíl mezi výpověďmi respondentů. U této otázky respondenti uvedli 2 jiné metody, než ty co byly v možnostech. Těmito metodami byla beseda s pamětníky a exkurze.

Otázka č. 5: Jaké metody při primární prevenci mají, podle Vašeho názoru, na žáky největší vliv?



Graf 2 Efektivní metody primární prevence

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje názor na vliv metod primární prevence na žáky, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje názor na vliv metod primární prevence na žáky, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Vyprávění	2	2,61	0,14
Vysvětlování	2	2,61	0,14
Přednáška	2	2,61	0,14
Rozhovor	4	2,61	0,74
Práce s obrazem	0	2,61	2,61
Metody diskusní	7	2,61	7,38
Metody řešení problémů	5	2,61	2,19
Metody situační	7	2,61	7,38
Metody inscenační	4	2,61	0,74
Frontální výuka	2	2,61	0,14
Skupinová a kooperační výuka	2	2,61	0,14
Partnerská výuka	1	2,61	0,99
Kritické myšlení	2	2,61	0,14
Brainstorming	3	2,61	0,06
Projektová výuka	2	2,61	0,14
Televizní výuka	0	2,61	2,61
Jiné	2	2,61	0,14
Nemají na žáky vliv	0	2,61	2,61
Celkem	47	47	28,43

Tabulka 5 Efektivní metody primární prevence

$$\chi^2_{0,05}(17) = 27,587 < \chi^2 = 28,43$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 17 je vyšší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Mezi četnostmi odpo-

vědí respondentů tedy existuje statisticky významný rozdíl. Můžeme tudíž jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku. U možnosti s názvem Jiné, byly uvedeny 2 další metody, a to beseda s pamětníky a exkurze.

Otázka č. 6: Při primární prevenci používám více metod najednou:

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje používání vícero metod současně při primární prevenci, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje používání vícero metod současně při primární prevenci, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Ano	9	4,50	4,50
Ne	0	4,50	4,50
Celkem	9	9	9

Tabulka 6 Používání většího množství metod primární prevence současně

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 < \chi^2 = 9$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 1 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 7: Metody, které používám při primární prevenci, umožňují žákům získat více znalostí o rizikovém chování:

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje názor na získávání znalostí o rizikovém chování díky metodám, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje názor na získávání znalostí o rizikovém chování díky metodám, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Ano	9	4,50	4,50
Ne	0	4,50	4,50
Celkem	9	9	9

Tabulka 7 Názor na získávání znalostí díky metodám primární prevence

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 < \chi^2 = 9$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 1 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 8: Metody, které používám při primární prevenci, zapříčinily to, že žáci jsou více odolní vůči rizikovému chování:

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje názor na zvýšení odolnosti žáků vůči rizikovému chování, díky metodám primární prevence, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje názor na zvýšení odolnosti žáků vůči rizikovému chování, díky metodám primární prevence, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Ano	8	4,50	2,72
Ne	1	4,50	2,72
Celkem	9	9	5,44

Tabulka 8 Názor na zvýšení odolnosti žáků, vůči rizikovému chování, díky metodám primární prevence

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 < \chi^2 = 5,44$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 1 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 9: Jaké metody primární prevence mají na žáky větší pozitivní vliv?

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje větší pozitivní vliv metod primární prevence na žáky, z hlediska místa jejich realizace, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje větší pozitivní vliv metod primární prevence na žáky, z hlediska místa jejich realizace, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Metody konané v rámci běžné vyučovací hodiny.	1	3	1,33
Metody konané mimo vyučovací hodinu.	5	3	1,33
Metody na žáky mají stejný vliv, ať se konají v jakékoliv hodině	3	3	0
Celkem	9	9	2,66

Tabulka 9 Efektivita metod primární prevence z hlediska místa jejich realizace

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 > \chi^2 = 2,66$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 2 je nižší než chí, tudíž přijímáme nulovou hypotézu. Mezi četnostmi odpovědí respondentů tedy neexistuje statisticky významný rozdíl. Tudíž nemůžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku. V rámci popisné charakteristiky však sledujeme určitý rozdíl mezi výpověďmi respondentů.

Otázka č. 10: Jak často uskutečňujete primární prevenci mimo vyučovací hodinu?

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost konání primární prevence mimo vyučovací hodinu, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost konání primární prevence mimo vyučovací hodinu, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Vždy (100% hodin)	0	2,25	2,25
Často (60% hodin)	0	2,25	2,25
Někdy (40% hodin)	9	2,25	20,25
Nikdy (0% hodin)	0	2,25	2,25
Celkem	9	9	27

Tabulka 10 Četnost konání primární prevence mimo vyučovací hodinu

$$\chi^2_{0,05}(3) = 7,815 < \chi^2 = 27$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 3 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 11: Větší pozitivní vliv na žáky mají metody primární prevence, které jsou prováděny:

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje větší pozitivní vliv metod primární prevence na žáky, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje větší pozitivní vliv metod primární prevence na žáky, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Školním metodikem prevence	0	1,80	1,80
Učitelem	0	1,80	1,80
Odborníkem na danou problematiku	8	1,80	21,36
Primární prevence má na žáky stejný vliv, ať je vedena kýmkoliv.	1	1,80	0,36
Nevím	0	1,80	1,80
Celkem	9	9	27,12

Tabulka 11 Efektivita metod primární prevence z hlediska osoby, která je realizuje

$$\chi^2_{0,05}(4) = 9,488 < \chi^2 = 27,12$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 4 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 12: Jak často máte na primární prevenci pozvaného odborníka na danou problematiku?

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost vedení primární prevence odborníkem, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost vedení primární prevence odborníkem, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Vždy (100% hodin)	0	2,25	2,25
Často (60% hodin)	3	2,25	0,25
Někdy (40% hodin)	6	2,25	6,25
Nikdy (0% hodin)	0	2,25	2,25
Celkem	9	9	11

Tabulka 12 Četnost vedení primární prevence odborníkem

$$\chi^2_{0,05}(3) = 7,815 < \chi^2 = 11$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 3 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 13: Větší pozitivní vliv má na žáky primární prevence, která se koná:

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje větší pozitivní vliv metod primární prevence na žáky, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje větší pozitivní vliv metod primární prevence na žáky, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Ve škole	0	2,25	2,25
V rámci exkurze	6	2,25	6,25
Primární prevence má na žáky stejný vliv, ať se koná kdekoli.	2	2,25	0,03
Nevím	1	2,25	0,69
Celkem	9	9	9,22

Tabulka 13 Efektivita metod primární prevence z hlediska místa jejich realizace

$$\chi^2_{0,05}(3) = 7,815 < \chi^2 = 9,22$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 3 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Mezi četnostmi odpovědí respondentů tedy existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 14: Jak často navštěvujete s žáky v rámci primární prevence jiné organizace?

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost navštěvování organizací v rámci primární prevence, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost navštěvování organizací v rámci primární prevence, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Vždy (100% hodin)	0	2,25	2,25
Často (60% hodin)	0	2,25	2,25
Někdy (40% hodin)	9	2,25	20,25
Nikdy (0% hodin)	0	2,25	2,25
Celkem	9	9	27

Tabulka 14 Četnost konání primární prevence v organizacích

$$\chi^2_{0,05}(3) = 7,815 < \chi^2 = 27$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 3 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

5.2 Vyhodnocení dotazníku pro žáky

Tato podkapitola se věnuje vyhodnocení otázek v dotazníku pro žáky druhého stupně základní školy. Na každou z otázek mohli žáci opovědět jenom jednou odpovědí kromě otázek č. 6 a č. 7, kde je odpovědí uvedeno povícero. Pro přehlednost je u některých otázek znázorněno procentuální zastoupení odpovědí pomocí sloupcového nebo výsečového grafu. Data jsou zde taktéž testována pomocí Testu dobré schody Chí-kvadrát a následně okomentována. U první otázky je použita pouze popisná analýza.

Otázky jsou seřazeny pro větší přehlednost podle pořadí otázek v dotazníku pro školní metodiky prevence. Otázky v dotazníku pro žáky byly totiž seřazeny odlišně. A to z důvodu odlišné obtížnosti, kterou žáci u otázek vnímali. Otázky, které byly zaměřeny na druhy metod primární prevence, tak byly záměrně zařazeny až na konec dotazníku.

Otázka č. 1: Kolikátý ročník ZŠ navštěvujete?

Odpovědi:	Absolutní četnost	Relativní četnost
6. ročník	11	7,63%
7. ročník	11	7,63%
8. ročník	45	31,25%
9. ročník	77	53,47%
Celkem	144	100%

Tabulka 15 Navštěvovaný ročník základní školy

V rámci popisné analýzy můžeme uvést, že 11 respondentů navštěvuje 6. ročník základní školy. Dalších 11 respondentů navštěvuje 7. ročník, 45 respondentů 8. Ročník a 77 respondentů 9. ročník základní školy. Z tohoto vyplývá, že všichni respondenti navštěvují 2. stupeň základní školy. Všechny dotazníky jsou tudíž vhodné pro tento výzkum.

Otázka č. 2: Víte, kdo je na Vaší škole školní metodik prevence?

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje znalost školního metodika prevence, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje znalost školního metodika prevence, existuje statisticky významný rozdíl.

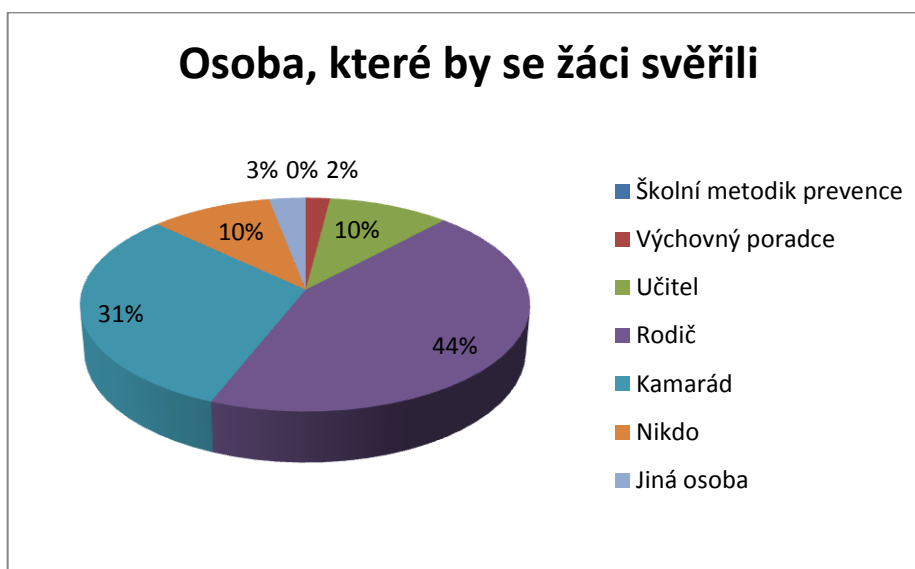
Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Ano	80	72	0,89
Ne	64	72	0,89
Celkem	144	9	1,78

Tabulka 16 Znalost školního metodika prevence

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 > \chi^2 = 1,78$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 1 je vyšší než chí, tudíž přijímáme nulovou hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl. Tudíž nemůžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku. V rámci popisné charakteristiky však sledujeme určitý rozdíl mezi výpověďmi respondentů.

Otázka č. 3: V případě, že byste měl/a nějaký osobní problém, komu byste se svěřil/a?



Graf 3 Osoba, které by se žáci svěřili

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje osobu, jež by se žáci svěřili, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje osobu, jež by se žáci svěřili, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Školnímu metodiku prevence	0	20,57	20,57
Výchovnému poradci	3	20,57	15,00
Učiteli	14	20,57	2,10
Rodiči	63	20,57	87,52
Kamarádovi	45	20,57	29,01
Nikomu	15	20,57	1,50
Někomu jinému	4	20,57	13,35
Celkem	144	144	219,03

Tabulka 17 Osoba, které by se žáci svěřili

$$\chi^2_{0,05}(6) = 12,592 < \chi^2 = 219,03$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 6 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku. 4 žáci uvedli, že by se svěřili jiné osobě. Z toho jednou byla uvedena babička, pes a dvakrát školní psycholožka.

Otázka č. 4: Aktivita, které se snaží zabránit vzniku rizikového chování, jsou na naší škole prováděny:

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost provádění primární prevence, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost provádění primární prevence, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Pravidelně	46	72	9,39
Výjimečně	98	72	9,39
Celkem	144	144	18,78

Tabulka 18 Četnost provádění primární prevence

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 < \chi^2 = 18,78$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 1 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 5: Je Vaše škola zapojena do nějakého programu, který se snaží zabránit vzniku rizikovému chování?



Graf 4 Znalost zapojení školy do programu primární prevence

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje znalost zapojení školy do programu primární prevence, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje znalost zapojení školy do programu primární prevence, existuje statisticky významný rozdíl.

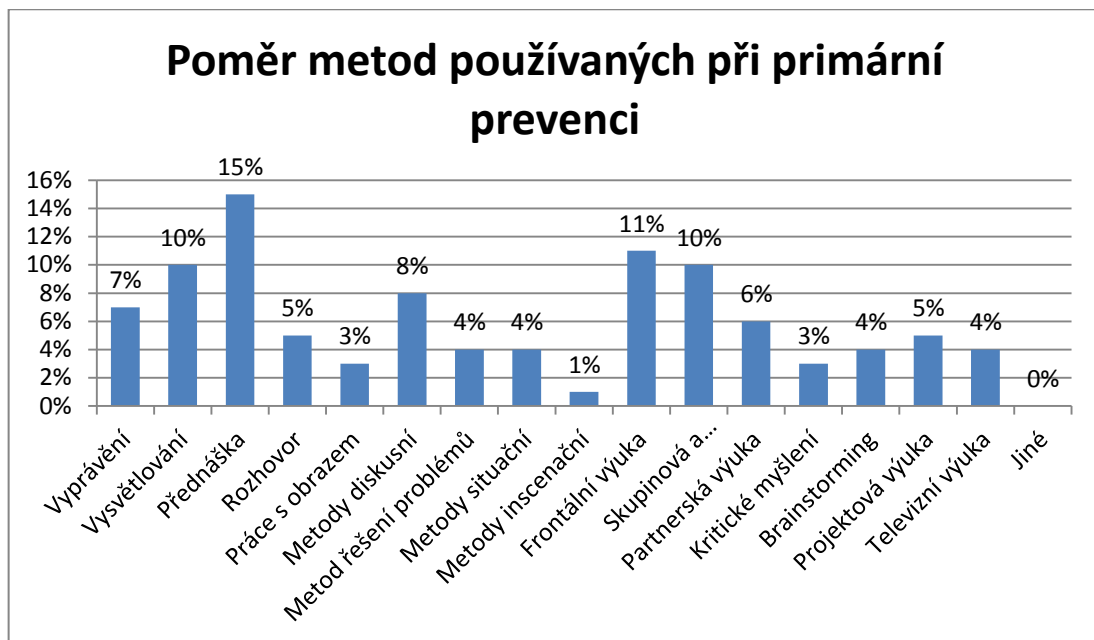
Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Ano	29	48	7,52
Ne	11	48	28,52
Nevím	104	48	65,33
Celkem	144	144	101,37

Tabulka 19 Znalost zapojení školy do programu primární prevence

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 < \chi^2 = 101,37$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 2 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 6: S jakými metodami jste se setkali při aktivitách, které se snaží zabránit vzniku rizikového chování?



Graf 5 Používané metody primární prevence

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje používání metod při primární prevenci, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje používání metod při primární prevenci, existuje statisticky významný rozdíl.

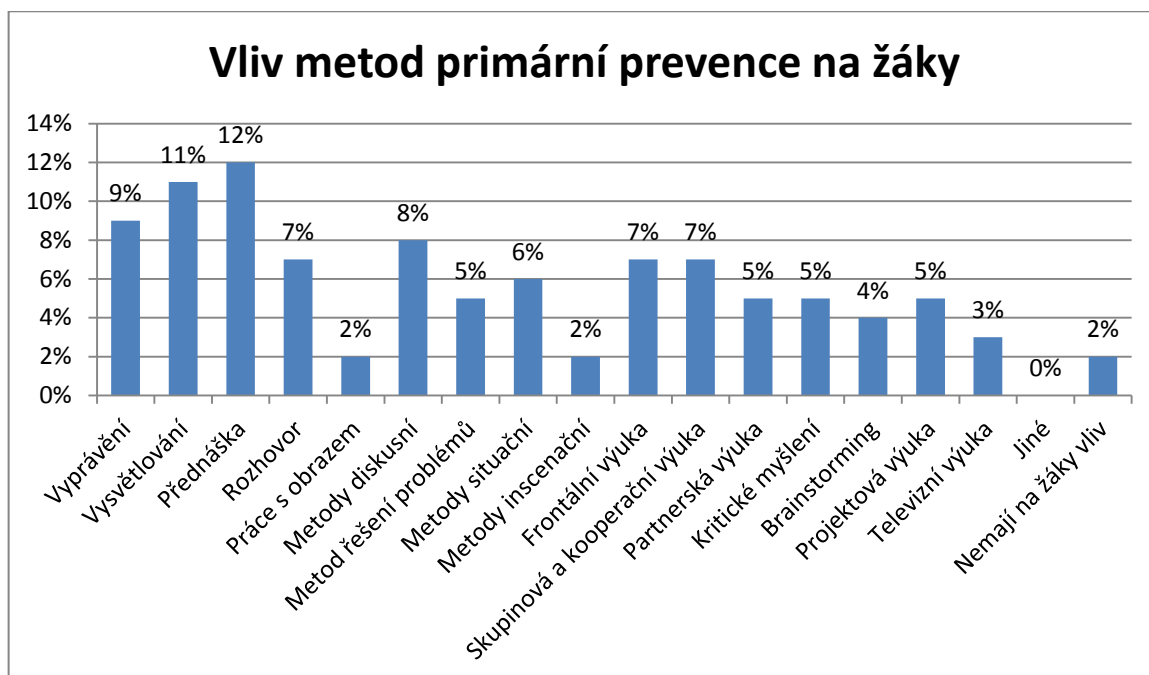
Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Vyprávění	46	37,70	1,83
Vysvětlování	64	37,70	18,35
Přednáška	93	37,70	81,12
Rozhovor	31	37,70	1,20
Práce s obrazem	17	37,70	11,37
Metody diskusní	54	37,70	7,05
Metody řešení problémů	23	37,70	5,73
Metody situační	28	37,70	2,50
Metody inscenační	8	37,70	23,40
Frontální výuka	69	37,70	25,99
Skupinová a kooperační výuka	61	37,70	14,40
Partnerská výuka	39	37,70	0,04
Kritické myšlení	21	37,70	2,40
Brainstorming	27	37,70	3,04
Projektová výuka	34	37,70	0,36
Televizní výuka	26	37,70	3,63
Jiné	0	37,70	37,70
Celkem	641	641	240,10

Tabulka 20 Používané metody primární prevence

$$\chi^2_{0,05}(16) = 26,296 < \chi^2 = 240,10$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 16 je vyšší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Tudíž můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 7: Jaké metody, používané při aktivitách, které se snaží zabránit vzniku rizikovému chování, na Vás mají největší vliv?



Graf 6 Efektivní metody primární prevence

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje názor na vliv metod primární prevence na žáky, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje názor na vliv metod primární prevence na žáky, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Vyprávění	45	29,33	8,37
Vysvětlování	56	29,33	24,25
Přednáška	65	29,33	43,38
Rozhovor	36	29,33	1,52
Práce s obrazem	12	29,33	10,24
Metody diskusní	43	29,33	6,37
Metody řešení problémů	26	29,33	0,38
Metody situační	32	29,33	0,24
Metody inscenační	13	29,33	9,09
Frontální výuka	38	29,33	2,56
Skupinová a kooperační výuka	38	29,33	2,56
Partnerská výuka	29	29,33	0
Kritické myšlení	24	29,33	0,97
Brainstorming	20	29,33	2,97
Projektová výuka	25	29,33	0,64
Televizní výuka	16	29,33	6,06
Jiné	0	29,33	29,33
Nemají na mě vliv	10	29,33	12,74
Celkem	528	528	161,67

Tabulka 21 Efektivní metody primární prevence

$$\chi^2_{0,05}(17) = 27,587 < \chi^2 = 161,67$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 17 je vyšší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Mezi četnostmi odpo-

vědí respondentů tedy existuje statisticky významný rozdíl. Můžeme tudíž jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 8: Při aktivitách, které se snaží zabránit vzniku rizikového chování, je používáno více metod najednou:

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje používání vícero metod současně při primární prevenci, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje používání vícero metod současně při primární prevenci, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Ano	109	72	19,01
Ne	35	72	19,01
Celkem	144	144	38,02

Tabulka 22 Používání většího množství metod primární prevence současně

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 < \chi^2 = 38,02$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 1 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 9: Díky aktivitám, které se snaží zabránit vzniku rizikového chování, mám více znalostí o rizikovém chování:

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje názor na získávání znalostí o rizikovém chování díky metodám, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje názor na získávání znalostí o rizikovém chování díky metodám, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Ano	112	72	22,22
Ne	32	72	22,22
Celkem	144	144	44,44

Tabulka 23 Názor na získávání znalostí díky metodám primární prevence

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 < \chi^2 = 44,44$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 1 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 10: Díky aktivitám, které se snaží zabránit rizikovému chování, jsem více odolný vůči rizikovému chování:

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje názor na zvýšenou odolnost žáků vůči rizikovému chování, díky metodám primární prevence, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje názor na zvýšenou odolnost žáků vůči rizikovému chování, díky metodám primární prevence, existuje statisticky významný rozdíl.

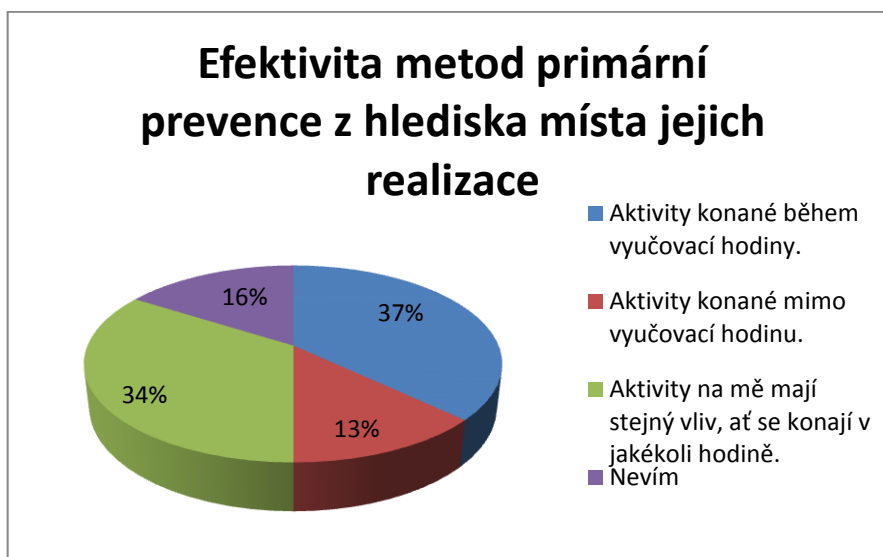
Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Ano	102	72	12,50
Ne	42	72	12,50
Celkem	144	144	25

Tabulka 24 Názor na zvýšení odolnosti žáků, vůči rizikovému chování, díky metodám primární prevence

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 < \chi^2 = 25$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 1 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 11: Jaké metody primární prevence mají na žáky větší pozitivní vliv?



Graf 7 Efektivita metod primární prevence z hlediska místa jejich realizace

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje větší pozitivní vliv metod primární prevence na žáky, z hlediska místa jejich realizace, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje větší pozitivní vliv metod primární prevence na žáky, z hlediska místa jejich realizace, existuje statisticky významný rozdíl.

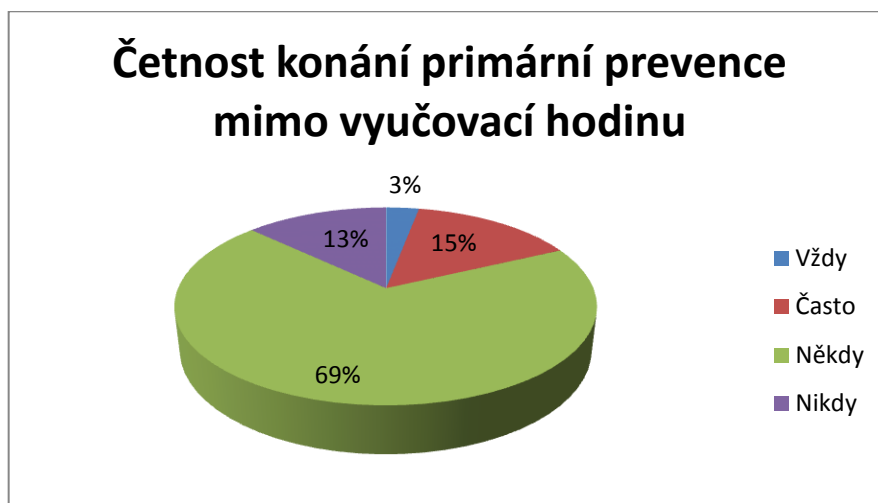
Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Aktivity konané během vyučovací hodiny.	53	36	8,03
Aktivity konané mimo vyučovací hodinu.	19	36	8,03
Aktivity na mě mají stejný vliv, ať se konají v jakékoli hodině.	49	36	4,69
Nevím	23	36	4,69
Celkem	144	144	25,44

Tabulka 25 Efektivita metod primární prevence z hlediska místa jejich realizace

$$\chi^2_{0,05}(3) = 7,815 < \chi^2 = 25,44$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 3 je vyšší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Mezi četnostmi odpovědí respondentů tedy existuje statisticky významný rozdíl. Tudíž můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 12: Jak často se na Vaší škole konají aktivity, které se snaží zabránit vzniku rizikovému chování, mimo vyučovací hodinu?



Graf 8 Četnost konání primární prevence mimo vyučovací hodinu

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost konání primární prevence mimo vyučovací hodinu, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost konání primární prevence mimo vyučovací hodinu, existuje statisticky významný rozdíl

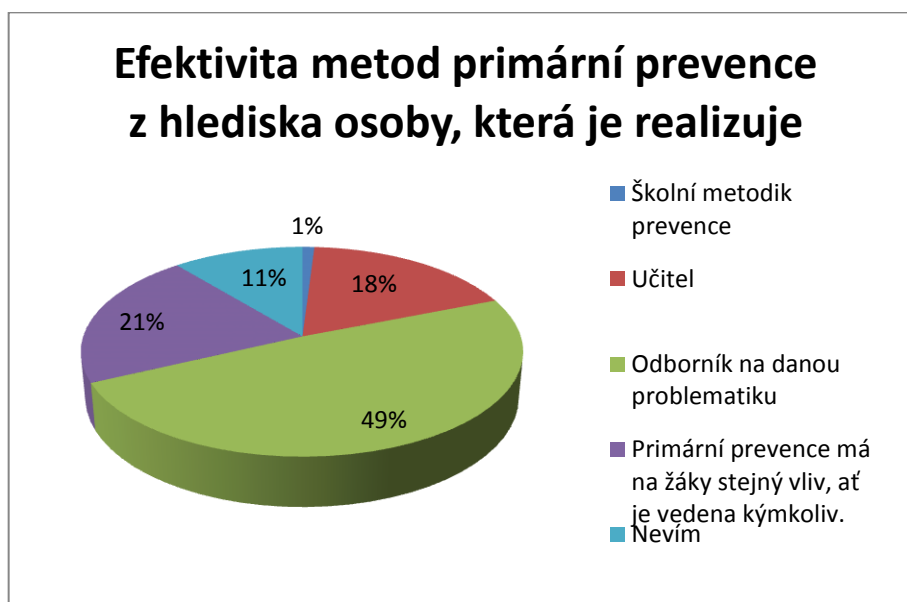
Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Vždy (100% hodin)	4	36	28,44
Často (60% hodin)	22	36	5,44
Někdý (40% hodin)	99	36	110,25
Nikdy (0% hodin)	19	36	8,03
Celkem	144	144	152,16

Tabulka 26 Četnost konání primární prevence mimo vyučovací hodinu

$$\chi^2_{0,05}(3) = 7,815 < \chi^2 = 152,16$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 3 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 13: Větší pozitivní vliv na mě mají aktivity, které se snaží zabránit vzniku rizikovému chování, které provádí:



Graf 9 Efektivita metod primární prevence z hlediska osoby, která je realizuje

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje větší pozitivní vliv metod primární prevence na žáky, z hlediska osoby, která ji realizuje, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje větší pozitivní vliv metod primární prevence na žáky, z hlediska osoby, která ji realizuje, existuje statisticky významný rozdíl.

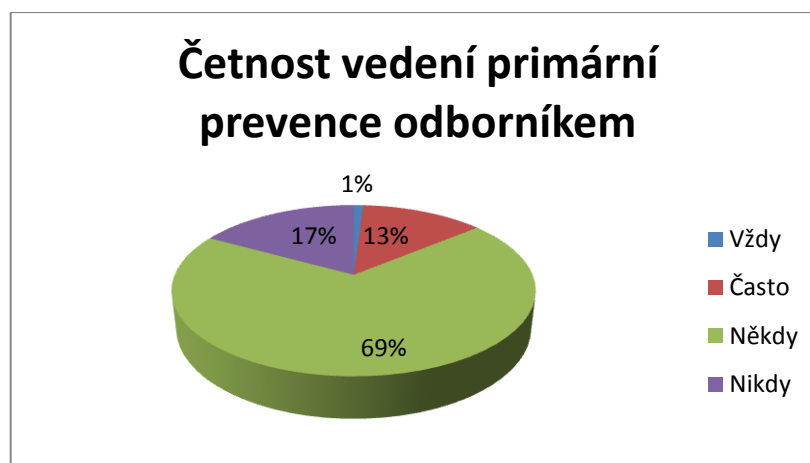
Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Školní metodik prevence	2	28,8	24,94
Učitel	26	28,8	0,27
Odborník na danou problematiku	71	28,8	61,83
Primární prevence má na žáky stejný vliv, ať je vedena kým-koliv.	30	28,8	0,05
Nevím	15	28,8	6,61
Celkem	144	144	93,70

Tabulka 27 Efektivita metod primární prevence z hlediska osoby, která je realizuje

$$\chi^2_{0,05}(4) = 9,488 < \chi^2 = 93,70$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 4 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 14: Jak často máte na primární prevenci pozvaného odborníka na témata rizikového chování?



Graf 10 Četnost vedení primární prevence odborníkem

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost vedení primární prevence odborníkem, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost vedení primární prevence odborníkem, existuje statisticky významný rozdíl.

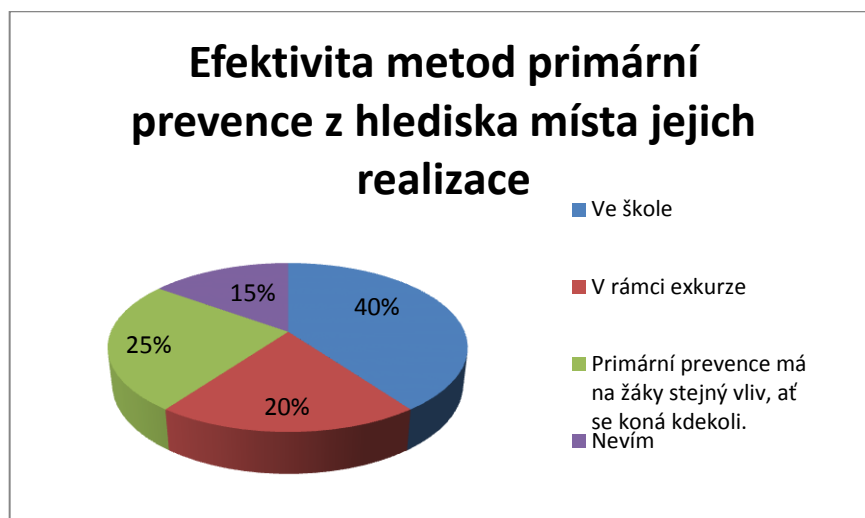
Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Vždy (100% hodin)	1	36	34,03
Často (60% hodin)	18	36	9
Někdy (40% hodin)	100	36	113,78
Nikdy (0% hodin)	25	36	3,36
Celkem	144	144	160,17

Tabulka 28 Četnost vedení primární prevence odborníkem

$$\chi^2_{0,05}(3) = 7,815 < \chi^2 = 160,17$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 3 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 15: Větší pozitivní vliv na mě mají aktivity, které se snaží zabránit vzniku rizikovému chování, které se konají:



Graf 11 Efektivita metod primární prevence z hlediska místa jejich realizace

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje větší pozitivní vliv metod primární prevence na žáky, z hlediska místa jejich realizace, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje větší pozitivní vliv metod primární prevence na žáky, z hlediska místa jejich realizace, existuje statisticky významný rozdíl.

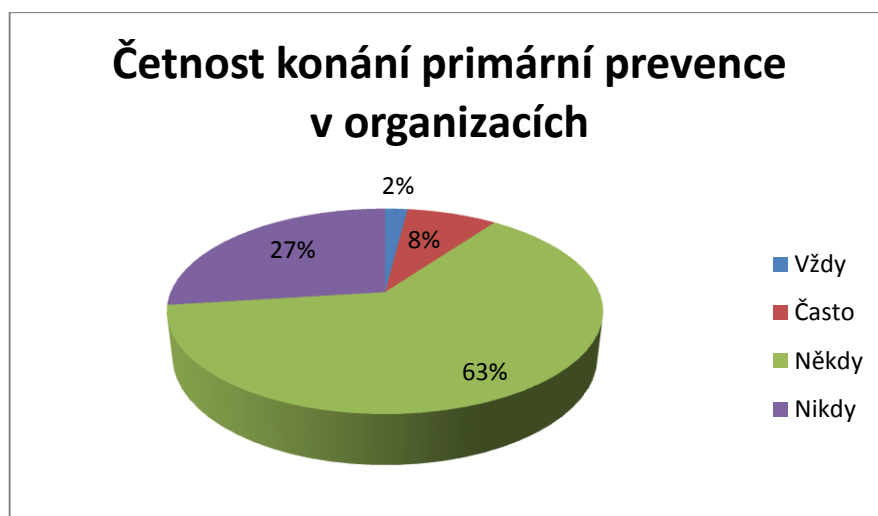
Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Ve škole	58	36	13,44
V rámci exkurze	29	36	1,36
Primární prevence má na žáky stejný vliv, ať se koná kdekoli.	36	36	0
Nevím	21	36	6,25
Celkem	144	144	21,05

Tabulka 29 Efektivita metod primární prevence z hlediska místa jejich realizace

$$\chi^2_{0,05}(3) = 7,815 < \chi^2 = 21,05$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 3 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Mezi četnostmi odpovědí respondentů tedy existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

Otázka č. 16: Jak často míváte aktivity, které se snaží zabránit vzniku rizikovému chování, mimo školu?



Graf 12 Četnost konání primární prevence v organizacích

Byly stanoveny tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost navštěvování jiných organizací v rámci primární prevence, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi četnostmi odpovědí respondentů na otázku, která zjišťuje četnost navštěvování jiných organizací v rámci primární prevence, existuje statisticky významný rozdíl.

Odpovědi:	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Vždy (100% hodin)	3	36	30,25
Často (60% hodin)	12	36	16
Někdy (40% hodin)	91	36	84,03
Nikdy (0% hodin)	38	36	0,11
Celkem	144	144	130,39

Tabulka 30 Četnost konání primární prevence v organizacích

$$\chi^2_{0,05}(3) = 7,815 < \chi^2 = 130,39$$

Kritická hodnota testového kritéria Chí kvadrátu je na hladině významnosti 0,05, při stupni volnosti 3 je nižší než chí, tudíž přijímáme alternativní hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí respondentů existuje statisticky významný rozdíl. Z toho vyplývá, že můžeme jednoznačně identifikovat názor respondentů na výše uvedenou otázku.

6 INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole přejdeme k souhrnné rekapitulaci a interpretaci výzkumného šetření. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí dvou dotazníků. Tyto dotazníky nám umožnily získat alespoň částečně přehled o názorech, jednak školních metodiků prevence a jednak žáků druhého stupně základní školy, o účinnosti metod primární prevence. Nyní se budeme zabývat samotnému zodpovězení výzkumných otázek, které jsme si stanovili na začátku výzkumu. Nejdříve se zaměříme na dílčí výzkumné otázky, na závěr zodpovíme hlavní výzkumnou otázku.

První dílčí výzkumná otázka zněla, **jaké metody jsou používány při primární prevenci rizikového chování na druhém stupni základních škol**. V rámci této výzkumné otázky jsme se tedy přímo zaměřovali na využívané metody. Z uvedených odpovědí můžeme vyvodit, že podle respondentů se při primární prevenci nejvíce využívá metoda přednášky. Poměrně dost užívanou metodou primární prevence je i vyprávění a metody diskusní. Projektová výuka je užívána asi v polovině případů. Nejméně se pak využívá metoda práce s obrazem, kritické myšlení, televizní výuka a metody situační. U ostatních metod se názory na jejich využívání u školních metodiků prevence a žáků poměrně dost lišily.

Školní metodici prevence však více než žáci označovali metodu rozhovoru a brainstormingu. Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je jedním z principů efektivní primární prevence aktivita. Z odpovědí školních metodiků prevence bychom mohli usoudit, že se snaží naplňovat tento princip, a proto označovali odpovědi, které tomuto principu odpovídají.

Další dílčí výzkumná otázka byla, **jaký je názor respondentů na účinnost metod primární prevence z hlediska osoby, která primární prevenci realizuje**. Z výsledků výzkumného šetření můžeme usoudit, že účinnost metod primární prevence se zvyšuje, pokud je realizuje odborník na danou problematiku. To je nejspíše způsobeno faktem, že odborník má více znalostí a zkušeností, co se týče jeho oboru než samotný učitel. To by nasvědčovalo i definici pedagogické kompetence učitele, která „patří mezi profesní kompetence učitele, které by měli zajišťovat způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti a tím reflektovat kvalitu učitelů“ (Vašutová, 2014 cit. podle Smékalová, 2008, s. 145). Jelikož je odborník více profesně kompetentní na danou oblast než učitel či školní metodik prevence, můžeme usuzovat, že prevence jím prováděná je více kvalitní. Výsledky výzkumného šet-

ření jsou tudíž v souladu s tímto faktem. Metody, prováděné učitelem či školním metodikem prevence, tedy většina respondentů nevnímá jako příliš účinné.

Avšak z odpovědí respondentů vyplynulo, že odborník na primární prevenci je pozván někdy, což odpovídá přibližně 40% hodin věnovaných primární prevenci. Je zde tedy možnost účinnost primární prevence rizikového chování zvýšit tím, že odborník na danou problematiku bude zván častěji.

Následující dílčí výzkumná otázka zněla, **jaký je názor respondentů na účinnost metod primární prevence z hlediska místa, kde se primární prevence realizuje**. Na tuto výzkumnou otázku se názory žáků a školních metodiků prevence lišily. Nejvíce školních metodiků prevence je toho názoru, že nejvíce účinné jsou metody primární prevence, které se realizují mimo vyučovací hodinu. Naopak žáci vnímají větší účinnost metod primární prevence, pokud jsou zakomponovány do nějaké vyučovací hodiny. Tedy jestliže se konají například v rámci občanské výuky. Stejně procento žáků je ale toho názoru, že tento aspekt účinnost primární prevence neovlivňuje.

V rámci této výzkumné otázky jsme se zaměřovali i na účinnost konání metod primární prevence ve škole, či mimo ni. Opět zde byl rozdíl mezi odpověďmi žáků a školních metodiků prevence. Nejvíce školních metodiků označilo odpověď, že na žáky mají větší pozitivní vliv metody primární prevence konané v rámci exkurze. Žáci byli opět jiného názoru. Ti jsou přesvědčeni, že na ně lépe působí metody primární prevence, které se konají ve škole.

Podle Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních „hromadné kulturní či sportovní aktivity nebo návštěva historických a kulturních památek, by měli být pouze doplňkem“. Z toho tedy se tedy přikláníme k odpovědím žáků, kteří jsou toho názoru, že více jsou efektivní metody primární prevence realizované ve škole.

Avšak podle odpovědí většiny respondentů se primární prevence mimo vyučovací hodinu i mimo školu koná přibližně někdy, tedy méně než 40% hodin věnovaných primární prevenci. Což je tedy správné a přispívá to k efektivitě metod primární prevence.

Další dílčí výzkumnou otázkou byla otázka, **jaká je účinnost metod primární prevence podle žáků druhého stupně základních škol**. U této výzkumné otázky jsme se zabývali více aspekty. Z odpovědí žáků však vyplývá, že metody primární prevence příliš účinné nejsou.

Podle MŠMT (2010) je efektivní primární prevence prováděna pravidelně a kombinuje současně více metod. Velká většina žáků v rámci dotazníkového šetření, které jsme provedli, nepovažuje primární prevence za pravidelnou nýbrž za výjimečnou. Taktéž většina je uvedla, že při primární prevenci není současně využíváno více metod. Podle žáků tudíž tyto aspekty efektivní primární prevence primární prevence na jejich škole nesplňuje.

Jestliže se zaměříme přímo na metody, které žáci považují za neúčinnější, je to metoda přednášky a vysvětlování. Na velké množství žáků pozitivně působí i vyprávění, metody diskusní, skupinová a kooperační výuka, frontální výuka a rozhovor. MŠMT (2010) určilo jako jeden z principů efektivní primární prevence aktivnost. Metoda přednášky a vysvětlování, které žáci v rámci dotazníkového šetření označili jako nejvíce účinné, však žáky aktivně nezapojuje. Názor žáků je tedy s tímto v rozporu.

Položky v dotazníku, které se týkaly zvýšených znalostí a větší odolnosti vůči rizikovému chování, byly inspirovány výzkumem zmíněným v designu výzkumného šetření. Výsledky zahraničního výzkumu se shodují s výsledky s výzkumu této bakalářské práce. Téměř $\frac{3}{4}$ žáků uvádí, že díky metodám primární prevence mají více znalostí o rizikovém chování a je u nich zvýšená i odolnost vůči rizikovému chování. Což na rozdíl od výše uvedených položek toto svědčí o velké účinnosti metod primární prevence.

O účinnosti metod primární prevence vypovídá i fakt, jestli žáci znají svého školního metodika prevence. I když mírně větší polovina žáků svého školního metodika prevence zná, druhá polovina to neví. Jako doplňující otázku jsme zde zařadili znalost zapojení školy do programu primární prevence. Tohoto faktu si téměř $\frac{3}{4}$ žáků nebyla vědoma.

Překvapivé je, že žádný žák nemá ke svému školnímu metodiku prevence takovou důvěru, aby se mu svěřil. Nejvíce žáků by se samozřejmě svěřilo rodičům nebo kamarádovi. Ze školních pracovníků by se svěřili nejčastěji někomu z učitelů, školnímu metodikovi prevence bohužel nikoli. Toto odpovídá i poznatkům České školní inspekce. Ta se zaměřovala na využívání schránek důvěry ve školách a zjistila, že „jsou velmi málo využívány“ (Malach, 2010, s. 191).

Poslední dílčí otázkou byla otázka, **jaká je účinnost metod primární prevence podle školních metodiků prevence**. U této výzkumné otázky jsme se zaměřili na stejné aspekty jako u předchozí výzkumné otázky. Celkově však můžeme říci, že školní metodici prevence vnímají metody primární prevence rizikového chování za účinné. Podle názoru školních metodiků prevence jsou metody primární prevence realizovány pravidelně. Při primární

prevenci je také používáno více metod současně. Podle tohoto zjištění můžeme tedy říci, že metody primární prevence jsou účinné.

Většina školních metodiků prevence je přesvědčena, že nejvíce účinné metody, používané při primární prevenci, jsou metody situační a diskuzní. Nikdo však nepovažuje práci s obrazem a televizní výuku za účinnou. Názor školních metodiků prevence je tedy v souladu s definicí efektivní primární prevence podle Ministerstva dětí, mládeže a tělovýchovy (2010). Jelikož pro efektivitu primární prevence, a tedy i metod primární prevence, je důležitá aktivnost a názornost. Tyto metody však, jak uvedli, převážně při primární prevenci nevyužívají.

To, že školní metodici prevence vnímají metody primární prevence za účinné, svědčí i fakt, že žáci, podle jejich názoru, díky metodám primární prevence, mají více znalostí a jsou více odolní vůči rizikovému chování. Zvýšené znalosti a zvýšená odolnost se shodují i s výsledky výzkumu s názvem Test implementation of a school-oriented drug prevention program „Study without Drugs“: pre- and post-testing for effectiveness.

Poslední aspekt, který se vztahuje k této výzkumné otázce, se týká programu primární prevence. Kdy všichni školní metodici prevence odpověděli, že jejich škola je zapojena do programu primární prevence.

Na konci této kapitoly si zodpovíme hlavní výzkumnou otázku, která zněla, **jaká je účinnost metod primární prevence na druhém stupni základních škol**. Z výše zodpovězených otázek vyplývá, že efektivita metod primární prevence je poměrně vysoká. Můžeme to usuzovat zejména z toho faktu, že žáci mají díky metodám primární prevence více znalostí o rizikovém chování a jsou i více odolní vůči němu. Což bylo jedním z výsledků výzkumu, který se zaměřoval právě na efektivitu metod a je popsán blíže v teoretické části. To, že jsou metody primární prevence účinné, vyplývá i z faktu, že se primární prevence koná převážně v prostředí školy. Účinnost metod primární prevence by byla ale ještě vyšší, kdyby byl na primární prevenci častěji zván odborník na danou problematiku.

Avšak názory žáků a školních metodiků prevence na některé další aspekty, které značí efektivitu metod primární prevence, se poměrně liší. Zejména pokud se zaměříme na pravidelnost konání primární prevence, druh metod a používání vícero metod primární prevence současně. Nemůžeme u těchto prvků jednoznačně odpovědět na otázku.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAKTICKÉ VYUŽITÍ

Jelikož oblast metod primární prevence není prozkoumaná, bylo by vhodné, kdyby se touto problematikou zabývalo více odborníků. Školní metodici prevence by jistě uvítali i publikaci, která se zaměřuje na metody primární prevence. Tato publikace by měla obsahovat zejména konkrétní návrhy, jak tyto metody použít v kontextu primární prevence. Avšak toto je pouze v rukách odborníků, kteří se zabývají problematikou primární prevence. My jsme zvolili, na základě proběhlého výzkumného šetření, jiné řešení.

Po provedení výzkumného šetření jsme byli osloveni školní metodičkou prevence. Ta nás požádala o výsledky výzkumného šetření. Jelikož podle výsledků tohoto výzkumného šetření, chce změnit primární prevenci na příslušné škole. Zajímá ji zejména, co na žáky nejpozitivněji působí a tomu chce přizpůsobit primární prevenci. V konečném důsledku se tedy, po provedení těchto změn, zvýší celková efektivita primární prevence rizikového chování na této škole.

Jak vyplývá z interpretace dat, která jsme získali pomocí výzkumného šetření, existují oblasti, ve kterých by se metody primární prevence, mohly zlepšit. Tím by se samozřejmě zefektivnila i celá primární prevence rizikového chování.

Na základě těchto získaných informací a požadavku školní metodičky prevence jsme se rozhodli vytvořit návrh dotazníku. Návrh dotazníku je určen žákům základní školy či střední školy, ale jeho výsledky budou sloužit přímo školním metodikům prevence. Tento dotazník je uveden v příloze P III s názvem Návrh dotazníku pro dotazníkové šetření školních metodiků prevence. Dotazník je uveden jen jako návrh, jelikož slouží pro potřeby školním metodikům prevence a ti si ho můžou upravit podle svých požadavků a potřeb. Na základě výsledků z tohoto dotazníku budou školní metodici prevence vědět, které metody primární prevence žáci preferují. Budou tedy schopni přizpůsobit primární prevenci přímo konkrétní skupině žáků. Jelikož se každá školní třída liší a preferuje jiné postupy a metody, je vhodné, aby školní metodici prevence prováděli dotazníkové šetření opakovaně. Dotazník tudíž slouží k zefektivnění primární prevence na základních a středních školách.

Návrh dotazníku je složen z položek, jež se dotazují na osobu, která na žáky nejvíce působí při primární prevenci, místo, které žákům nejvíce vyhovuje. Jsou zde položky týkající se nejdůležitějších metod primární prevence podle žáků. Dále tento dotazník obsahuje otázku, která se ptá, jestli by žák přivítal častější konání primární prevence a jestli má dostatečné množství informací o této problematice. Na závěr dotazníku jsou uvedeny otevřené otázky,

které se týkají návrhů samotných žáků na zlepšení primární prevence rizikového chování. Výsledky tedy školním metodikům odkryjí základní náměty na zlepšení primární prevence.

Dotazník v příloze P III zahrnuje základní oblasti, ve kterých je možné provést změnu a zlepšit tak efektivitu metod primární prevence. Dotazník je samozřejmě možno měnit podle konkrétních potřeb a požadavků školních metodiků prevence. Tento dotazník je tedy námětem pro všechny školní metodiky prevence, jak zlepšit účinnost metod, které využívají při primární prevenci.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsme se zabývali tématem efektivitý metod primární prevence na druhém stupni základní školy. Konkrétně jsme se zabývali názory na efektivitu metod primární prevence na druhém stupni základní školy pohledem žáků a školních metodiků prevence. Přestože téma rizikového chování je velmi diskutovaným tématem, oblast metod primární prevence je zatím neprozkoumaná. Proto se tato bakalářská práce zabývala touto problematikou a přispěla tak malým kouskem do zatím neprozkoumané oblasti.

Cílem této bakalářské práce bylo zhodnotit efektivitu metod primární prevence na druhém stupni základních škol. Zjistili jsme metody, které jsou při primární prevenci používány a jak vnímají jejich účinnost žáci a školní metodici prevence. Zkoumali jsme i jak je hodnocena účinnost metod primární prevence z hlediska osoby, která je realizuje a z hlediska místa, kde jsou realizovány.

Jak skutečně výzkumné šetření ukázalo, názory žáků a školních metodiků prevence se v určitých oblastech lišily. Zejména pokud se zaměříme na druhy metod. Potěšující zjištění ale bylo, že díky metodám primární prevence žáci mají více znalostí o rizikovém chování. Největší pozitivní zjištění se týkalo zvýšené odolnosti vůči rizikovému chování, díky metodám primární prevence. Samozřejmě ne všichni žáci uvedli, že jsou více odolní vůči rizikovému chování. Celkově můžeme výzkumné šetření zhodnotit jako úspěšné. Dosáhli jsme všech stanovených cílů, které jsou podrobněji rozepsány v kapitole s názvem interpretace výzkumného šetření.

I přesto je tuto oblast potřebné více zkoumat. Vhodné by bylo i vydání publikace týkající se toho tématu. V této bakalářské práci však doporučujeme školním metodikům prevence průběžně zjišťovat, které metody jejich žáci vnímají za nejúčinnější. Pro tento účel jsme navrhli dotazník. Na základě tohoto dotazníku pak školní metodici prevence přizpůsobí primární prevenci. Díky tomuto činu se pak zvýší účinnost celé primární prevence.

V této bakalářské práci jsme tedy zkoumali poměrně novou oblast, která je ale velmi důležitá. Bohužel se problematikou metod primární prevence žádný autor nezabývá, i když by ji bylo vhodné více zkoumat. Doufáme, že jsme alespoň trochu tuto problematiku uvedli a přispěje k realizaci dalších výzkumů či publikací.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALBERT, Steven, King JENNIFER, Robert Boudreau, Tanushree PRASAD, Chyongchlou, LIN a Anne NEWMAN, 2014. Primary Prevention of Falls: Effectiveness of Statewide Program, *American Journal of Public Health*. č. 5, s. 77-84. ISSN 1541-0048.
- [2] BENEŠOVÁ, Veronika, 2011. *Prevence úrazů u mladistvých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0009-3.
- [3] ČESKO. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 490-503. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-72-2005-sb-1>
- [4] ČESKO. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhláška č. 74 ze dne 9. února 2005 o zájmovém vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 509-511. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-72-2005-sb-1>
- [5] ČESKO. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhláška č. 317 ze dne 27. července 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 111, s. 5654-5674. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-317-2005-sb>
- [6] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2009. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4727-813.
- [7] HAMANOVÁ, Jana a Ladislav CSÉMY. Syndrom rizikového chování v dospívání – teoretické předpoklady a souvislosti In. KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ, 2014. *Rizikové chování v dospívání*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-793-4.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [9] ISHAAK, Fariel et al., 2014. *Test implementation of a school-oriented drug prevention program „Study without Drugs“: pre- and post-testing for effectiveness* [online]. BMC Public Health, ©2014 [cit. 2014-12-02]. Dostupné z: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/14/590>

- [10] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3675-714.
- [11] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA, 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-12-1.
- [12] KREJČOVÁ, Lenka, 2011. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3474-3.
- [13] LABÁTH, Vladimír, 2001. *Riziková mládež: možnosti potenciálních změn*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-66-4.
- [14] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- [15] MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 8071787477.
- [16] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5039-5.
- [17] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* [online]. MŠMT, ©2013 – 2015 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- [18] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018* [online]. MŠMT, ©2013 – 2015 [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/28077>
- [19] NEŠPOR, Karel. Problémy působené hazardem u dospívajících In KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ, 2014. *Rizikové chování v dospívání*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-793-4.
- [20] NEŠPOR, Karel, 2011. *Jak překonat hazard: prevence, krátká intervence a léčba*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0009-3.
- [21] PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ, 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.
- [22] PECINA, Pavel, 2008. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4551-4.

- [23] PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní vyučování*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
- [24] PETTY, Geoffrey, 2004. *Teaching today: a practical guide*. Vyd. 3. Cheltenham: Nelson Thornes. ISBN 0748785256.
- [25] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [26] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [27] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Vyd. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [28] PSYCHOLOGICKÝ ÚSTAV AKADEMIE VĚD ČR, 2004. *Výsledky české části mezinárodního projektu SAHA II.: deskriptivní analýza rizikového chování a rizikových a protektivních faktorů vývoje mladistvých z městských oblastí z hlediska věkových kohort* [online]. Psychologický ústav AV ČR, ©2015 [cit. 2015-03-25]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1311246675.pdf>
- [29] ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ, 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6.
- [30] ŘÍČAN, Pavel, 2014. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.
- [31] ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-312-3.
- [32] SKÁCELOVÁ, Lenka. Minimální preventivní program školy In MIOVSKY, Michal, et al., 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA. ISBN 978-808-7258-477.
- [33] SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [34] SMÉKALOVÁ, Lucie. Pedagogická kompetence učitele a její hodnotová dimenze In FRANIOK, Petr a Dana KNOTOVÁ, 2008. *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4752-5.
- [35] SOBOTKOVÁ, Veronika, 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4740-423.

- [36] ŠIMONÍK, Oldřich, 2005. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-33-0.
- [37] ŠIRŮČEK, Jan, Michaela ŠIRŮŠKOVÁ a Petr MAREŠ, 2007. Sociální opora rodičů a vrstevníků a její význam pro rozvoj problémového chování v adolescenci. *Československá psychologie*. č. 5, s. 477. ISSN 0009-062X.
- [38] TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ et al., 2013. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0376-6.
- [39] TUREK, Ivan, 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.
- [40] VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- [41] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [42] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 8071783080.
- [43] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-802-4733-579.
- [44] VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK, 2013. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-125-1.
- [45] WHO. Lexicon of alcohol and drug terms published by the World Health Organization. www.who.int [online]. ©2015 [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: http://www.who.int/substance_abuse/terminology/who_lexicon/en/
- [46] ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní poradenské pracoviště In MIOVSKY, Michal, et al., 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA. ISBN 978-808-7258-477.
- [47] ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4741-000.
- [48] ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	A podobně
atd.	A tak dále
AV ČR	Akademie věd České republiky
cit.	Citováno
č.	Číslo
O	Očekávaná četnost
P	Pozorovaná četnost
s.	Strana
Sb.	Sbírka
tj.	To jest
tzv.	Takzvaně
UK	Univerzita Karlova
USA	Spojené státy Americké
Vyd.	Vydání

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Typ školy	42
Tabulka 2 Četnost provádění primární prevence	43
Tabulka 3 Zapojení školy do programu primární prevence.....	44
Tabulka 4 Používané metody primární prevence	45
Tabulka 5 Efektivní metody primární prevence	47
Tabulka 6 Používání většího množství metod primární prevence současně	48
Tabulka 7 Názor na získávání znalostí díky metodám primární prevence	49
Tabulka 8 Názor na zvýšení odolnosti žáků, vůči rizikovému chování, díky metodám primární prevence.....	50
Tabulka 9 Efektivita metod primární prevence z hlediska místa jejich realizace	51
Tabulka 10 Četnost konání primární prevence mimo vyučovací hodinu	52
Tabulka 11 Efektivita metod primární prevence z hlediska osoby, která je realizuje	53
Tabulka 12 Četnost vedení primární prevence odborníkem.....	54
Tabulka 13 Efektivita metod primární prevence z hlediska místa jejich realizace.....	55
Tabulka 14 Četnost konání primární prevence v organizacích.....	56
Tabulka 15 Navštěvovaný ročník základní školy	57
Tabulka 16 Znalost školního metodika prevence	57
Tabulka 17 Osoba, které by se žáci svěřili	59
Tabulka 18 Četnost provádění primární prevence	60
Tabulka 19 Znalost zapojení školy do programu primární prevence	61
Tabulka 20 Používané metody primární prevence	63
Tabulka 21 Efektivní metody primární prevence	65
Tabulka 22 Používání většího množství metod primární prevence současně	66
Tabulka 23 Názor na získávání znalostí díky metodám primární prevence	67
Tabulka 24 Názor na zvýšení odolnosti žáků, vůči rizikovému chování, díky metodám primární prevence.....	68
Tabulka 25 Efektivita metod primární prevence z hlediska místa jejich realizace.....	69
Tabulka 26 Četnost konání primární prevence mimo vyučovací hodinu	70
Tabulka 27 Efektivita metod primární prevence z hlediska osoby, která je realizuje	72
Tabulka 28 Četnost vedení primární prevence odborníkem.....	73
Tabulka 29 Efektivita metod primární prevence z hlediska místa jejich realizace.....	74
Tabulka 30 Četnost konání primární prevence v organizacích.....	76

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Používané metody primární prevence	44
Graf 2 Efektivní metody primární prevence	46
Graf 3 Osoba, které by se žáci svěřili	58
Graf 4 Znalost zapojení školy do programu primární prevence	60
Graf 5 Používané metody primární prevence	62
Graf 6 Efektivní metody primární prevence	64
Graf 7 Efektivita metod primární prevence z hlediska místa jejich realizace	68
Graf 8 Četnost konání primární prevence mimo vyučovací hodinu	70
Graf 9 Efektivita metod primární prevence z hlediska osoby, která je realizuje	71
Graf 10 Četnost vedení primární prevence odborníkem	72
Graf 11 Efektivita metod primární prevence z hlediska místa jejich realizace	74
Graf 12 Četnost konání primární prevence v organizacích	75

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Dotazník pro školní metodiky prevence

Příloha PII: Dotazník pro žáky

Příloha PIII: Návrh dotazníku pro dotazníkové šetření školních metodiků prevence

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ŠKOLNÍ METODIKY PREVENCE

Vážení školní metodici prevence,

jsem studentka Univerzity Tomáše Bati, oboru Sociální pedagogika. V rámci své bakalářské práce se na Vás obracím s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který se zabývá efektivitou metod primární prevence rizikového chování na druhých stupních základních škol.

U otázek vyberte prosím vždy jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak. Neexistují dobré a špatné odpovědi, každá odpověď je správná. Vaše odpovědi tedy vybírejte podle skutečnosti. Dotazník je anonymní a nebude spojován s Vaším jménem či školou, kterou navštěvujete.

Děkuji za vyplnění dotazníku a za Váš čas.

Veronika Masaříková

- 1. Na jaké škole působíte?**
 - a. Základní škola
 - b. Střední škola

- 2. Primární prevenci provádím:**
 - a. Pravidelně
 - b. Výjimečně

- 3. Je Vaše škola zapojena do nějakého programu primární prevence?**
 - a. Ano
 - b. Ne

- 4. Jaké metody při primární prevenci používáte? Můžete označit více odpovědí.**
 - a. Vyprávění
 - b. Vysvětlování
 - c. Přednáška
 - d. Rozhovor
 - e. Práce s obrazem
 - f. Metody diskusí
 - g. Metody řešení problémů
 - h. Metody situační
 - i. Metody inscenační
 - j. Frontální výuka
 - k. Skupinová a kooperativní výuka
 - l. Partnerská výuka
 - m. Kritické myšlení
 - n. Brainstorming
 - o. Projektová výuka
 - p. Televizní výuka
 - q. Jiné: _____

5. **Jaké metody při primární prevenci mají, podle Vašeho názoru, na žáky největší vliv?** Můžete označit více odpovědí.
- Vyprávění
 - Vysvětlování
 - Přednáška
 - Rozhovor
 - Práce s obrazem
 - Metody diskusní
 - Metody řešení problémů
 - Metody situační
 - Metody inscenační
 - Frontální výuka
 - Skupinová a kooperativní výuka
 - Partnerská výuka
 - Kritické myšlení
 - Brainstorming
 - Projektová výuka
 - Televizní výuka
 - Jiné: _____
 - Nemají na žáky vliv
6. **Při primární prevenci používám více metod najednou:**
- Ano
 - Ne
7. **Metody, které používám při primární prevenci, umožňují žákům získat více znalostí o rizikovém chování:**
- Ano
 - Ne
8. **Metody, které používám při primární prevenci, zapříčinily to, že žáci jsou více odolní vůči rizikovému chování:**
- Ano
 - Ne
9. **Jaké metody primární prevence mají na žáky větší pozitivní vliv?**
- Metody konané v rámci běžné vyučovací hodiny (např. během občanské výchovy)
 - Metody konané mimo vyučovací hodinu (např. přednáška o návykových látkách, pobyt)
 - Metody na žáky mají stejný vliv, ať se konají v jakékoliv hodině.
 - Nevím
10. **Jak často uskutečňujete primární prevenci mimo vyučovací hodinu?**
- Vždy (100% hodin)
 - Často (60% hodin)
 - Někdy (40% hodin)
 - Nikdy (0% hodin)
11. **Větší pozitivní vliv na žáky mají metody primární prevence, které jsou prováděny:**
- Školním metodikem prevence
 - Učitelem
 - Odborníkem na danou problematiku (psychologem, sociálním pracovníkem apod.)
 - Primární prevence má na žáky stejný vliv, ať je vedena kýmkoliv
 - Nevím
12. **Jak často máte na primární prevenci pozvaného odborníka na danou problematiku?**
- Vždy (100% hodin)
 - Často (60% hodin)
 - Někdy (40% hodin)
 - Nikdy (0% hodin)

13. Větší pozitivní vliv má na žáky primární prevence, která se koná:

- a. Ve škole
- b. V rámci exkurze (návštěva kontaktního centra, psychiatrické nemocnice apod.)
- c. Primární prevence má na žáky stejný vliv, ať se koná kdekoli.
- d. Nevím

14. Jak často navštěvujete s žáky v rámci primární prevence jiné organizace (kontaktní centra, psychiatrické nemocnice aj.)?

- a. Vždy (100% hodin)
- b. Často (60% hodin)
- c. Někdy (40% hodin)
- d. Nikdy (0% hodin)

Zde je prostor pro Váš komentář k dotazníku:

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Vážený žáci,

jsem studentka Univerzity Tomáše Bati, oboru Sociální pedagogika. V rámci své bakalářské práce se na Vás obracím s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který zabývá efektivitou metod prevence rizikového chování.

Níže máte vysvětleny základní pojmy, které jsou použity v otázkách. U otázek vyberte vždy jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak. Neexistují dobré a špatné odpovědi, každá odpověď je správná. Vaše odpovědi tedy vybírejte podle skutečnosti. Dotazník je anonymní a nebude spojován s Vaším jménem či školou, kterou navštěvujete.

Děkuji za vyplnění dotazníku a za Váš čas.

Veronika Masaříková

Rizikové chování = záškoláctví, krádeže, kouření, užívání návykových látek, požívání alkoholu, šikana, kyberšikana (šikana pomocí internetu, mobilních telefonů), rizikové chování v dopravě, poruchy příjmu potravy (mentální anorexie, bulimie, záchvatové přejídání), vandalismus (ničení cizího majetku), syndrom CAN (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte), homofobie (strach z homosexuality), extremismus (podpora neonacismu, anarchismu apod.)

Školní metodik prevence = osoba mající na starosti aktivity, které se snaží zabránit vzniku rizikového chování žáků (záškoláctví, kouření, krádeže aj.). Připravuje plán těchto aktivit, spolupracuje s odborníky (psycholog, sociální pracovník aj.) apod.

- 1. Kolikátý ročník ZŠ navštěvujete?** (vypište) _____
- 2. Víte, kdo je na Vaší škole školní metodik prevence?**
 - a. Ano
 - b. Ne
- 3. V případě, že byste měl/a nějaký osobní problém, komu byste se svěřil/a?**
 - a. Školnímu metodiku prevence
 - b. Výchovnému poradci
 - c. Učitelé
 - d. Rodiči
 - e. Kamarádovi
 - f. Nikomu
 - g. Někomu jinému (napište komu) _____
- 4. Je Vaše škola zapojena do nějakého programu, který se snaží zabránit vzniku rizikovému chování (záškoláctví, kouření, krádeže aj.)?**
 - a. Ano
 - b. Ne
 - c. Nevím
- 5. Aktivity (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), které se snaží zabránit vzniku rizikovému chování (záškoláctví, kouření, krádeže aj.), jsou na naší škole prováděny:**
 - a. Pravidelně
 - b. Výjimečně
- 6. Jaké aktivity (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), které se snaží zabránit vzniku rizikovému chování (záškoláctví, kouření, krádeže aj.) mají na Vás větší pozitivní vliv?**
 - a. Aktivity konané během vyučovací hodiny (např. součást občanské výchovy)
 - b. Aktivity konané mimo vyučovací hodinu (např. přednáška o návykových látkách, pobyt)
 - c. Aktivity na mě mají stejný vliv, ať se konají kdykoliv.
 - d. Nevím

7. **Jak často se na Vaší škole konají aktivity** (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), **kteří se snaží zabránit vzniku rizikového chování** (záškoláctví, kouření, krádeže aj.), **mimo vyučovací hodinu?**
- Vždy (100% hodin)
 - Často (60% hodin)
 - Někdy (40% hodin)
 - Nikdy (0% hodin)
8. **Větší pozitivní vliv na mě mají aktivity** (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), **kteří se snaží zabránit vzniku rizikového chování** (záškoláctví, kouření aj.), **kteří provádí:**
- Školní metodik prevence
 - Učitel
 - Odborník na danou problematiku (psycholog, policajt apod.)
 - Aktivity na mě má stejný vliv, ať jsou vedeny kýmkoliv.
 - Nevím
9. **Jak často máte pozvaného odborníka** (psychologa, policajta apod.) **na témata rizikového chování** (záškoláctví, kouření, krádeže aj.)?
- Vždy (100% hodin)
 - Často (60% hodin)
 - Někdy (40% hodin)
 - Nikdy (0% hodin)
10. **Větší pozitivní vliv na mě mají aktivity** (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), **kteří se snaží zabránit vzniku rizikového chování** (záškoláctví, kouření aj.), **kteří se konají:**
- Ve škole
 - Mimo školu (škola v přírodě, návštěva kontaktního centra, psychiatrické nemocnice apod.)
 - Aktivity na mě mají stejný vliv, ať se konají kdykoliv.
 - Nevím
11. **Jak míváte aktivity, které se snaží zabránit vzniku rizikového chování** (záškoláctví, kouření, krádeže aj.), **mimo školu** (škola v přírodě, návštěva kontaktního centra, psychiatrické nemocnice apod.)?
- Vždy (100% hodin)
 - Často (60% hodin)
 - Někdy (40% hodin)
 - Nikdy (0% hodin)
12. **S jakými metodami jste se setkali při aktivitách** (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), **kteří se snaží zabránit vzniku rizikového chování** (záškoláctví, kouření, krádeže aj.)? **Můžete označit více odpovědí.**
- Učitel pracuje se všemi žáky najednou
 - Žáci řeší úkoly ve skupinkách, spolupracují
 - Žáci spolupracují ve dvojicích
 - Vyprávění
 - Vysvětlování
 - Přednáška
 - Rozhovor (*učitel klade otázky, žáci jen odpovídají*)
 - Práce s obrazem (*kresby na tabuli, učebnicové ilustrace aj.*)
 - Diskuse žáků s učitelem (*vzájemně si kladou otázky a odpovídají*)
 - Žáci řeší problém, který jim je předložen
 - Žáci rozebírají příběh - snaží se pochopit vztahy, příčiny aj.
 - Žáci se snaží vyřešit zadaný problém tak, že situaci zahrají a doplní ji o řešení – „hrají divadlo“
 - Žáci se učí pochopit problém, prozkoumat ho, zaujmají vlastní stanovisko k problému
 - Brainstorming (*žáci říkají to, co je první napadne k danému tématu*)
 - Žáci samostatně zpracovávají projekty
 - Televizní výuka
 - Jiné: _____

- 13. Jaké metody, používané při aktivitách** (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), **kteří se snaží zabránit vzniku rizikového chování** (záškoláctví, kouření, krádeže aj.), **na Vás mají největší vliv?** Můžete označit více odpovědí.
- Učitel pracuje se všemi žáky najednou
 - Žáci řeší úkoly ve skupinkách, spolupracují
 - Žáci spolupracují ve dvojicích
 - Vyprávění
 - Vysvětlování
 - Přednáška
 - Rozhovor (*učitel klade otázky, žáci jen odpovídají*)
 - Práce s obrazem (*kresby na tabuli, učebnicové ilustrace aj.*)
 - Diskuse žáků s učitelem (*vzájemně si kladou otázky a odpovídají*)
 - Žáci řeší problém, který jim je předložen
 - Žáci rozebírají příběh - snaží se pochopit vztahy, příčiny aj.
 - Žáci se snaží vyřešit zadaný problém tak, že situaci zahrají a doplní ji o řešení – „hrají divadlo“
 - Žáci se učí pochopit problém, prozkoumat ho, zaujmají vlastní stanovisko k problému
 - Brainstorming (*žáci říkají to, co je první napadne k danému tématu*)
 - Žáci samostatně zpracovávají projekty
 - Televizní výuka
 - Jiné: _____
- 14. Při aktivitách** (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), **kteří se snaží zabránit vzniku rizikového chování** (záškoláctví, kouření, krádeže aj.), **je používáno více metod najednou** (metody jsou uvedeny v odpovědích u otázky č. 13):
- Ano
 - Ne
- 15. Díky aktivitám** (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), **kteří se snaží zabránit vzniku rizikového chování** (záškoláctví, kouření, krádeže aj.), **mám více znalostí o rizikovém chování:**
- Ano
 - Ne
- 16. Díky aktivitám** (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), **kteří se snaží zabránit vzniku rizikového chování** (záškoláctví, kouření, krádeže aj.), **jsem více odolný vůči rizikovému chování:** (např. mám větší tendenci odmítat kouření, alkohol)
- Ano
 - Ne

Zde je prostor pro Váš komentář k dotazníku:

PŘÍLOHA P III: NÁVRH DOTAZNÍKU PRO DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ ŠKOLNÍCH METODIKŮ PREVENCE

Vážení žáci,

obracím s žádostí o vyplnění tohoto dotazníku. Na základě výsledků tohoto dotazníkového šetření bude přizpůsobena prevence na naší škole. Pravdivým vyplněním tohoto dotazníku můžete tedy přispět k větší účinnosti prevence. Tímto můžete i dopomoci k ovlivnění dalšího života vašich spolužáků.

U otázek vyberte vždy jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak. Neexistují dobré a špatné odpovědi, každá odpověď je správná. Vaše odpovědi tedy vybírejte podle skutečnosti. Dotazník je anonymní a nebude spojován s vaším jménem.

Děkuji.

Rizikové chování = záškoláctví, krádeže, kouření, užívání návykových látek, požívání alkoholu, šikana, kyberšikana (šikana pomocí internetu, mobilních telefonů), rizikové chování v dopravě, poruchy příjmu potravy (mentální anorexie, bulimie, záchvatové přejídání), vandalismus (ničení cizího majetku), syndrom CAN (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte), homofobie (strach z homosexuality), extremismus (podpora neonacismu, anarchismu apod.)

- 1. Uvítal/a bys častější konání aktivit (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), které se snaží zabránit vzniku rizikového chování (záškoláctví, kouření, krádeže aj.)?**
 - a. Ano
 - b. Ne
- 2. Větší pozitivní vliv na mě mají aktivity (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), které se snaží zabránit vzniku rizikového chování (záškoláctví, kouření aj.), které provádí:**
 - a. Učitel
 - b. Odborník na danou problematiku (psycholog, policajt apod.)
 - c. Aktivity na mě má stejný vliv, ať jsou vedeny kýmkoliv.
 - d. Nevím
- 3. Větší pozitivní vliv na mě mají aktivity (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), které se snaží zabránit vzniku rizikového chování (záškoláctví, kouření aj.), které se konají:**
 - a. Ve škole
 - b. Mimo školu (škola v přírodě, návštěva kontaktního centra, psychiatrické nemocnice apod.)
 - c. Aktivity na mě mají stejný vliv, ať se konají kdykoliv.
 - d. Nevím
- 4. Jaké aktivity (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), které se snaží zabránit vzniku rizikového chování (záškoláctví, kouření, krádeže aj.) mají na tebe větší pozitivní vliv?**
 - a. Aktivity konané během vyučovací hodiny (např. součást občanské výchovy)
 - b. Aktivity konané mimo vyučovací hodinu (např. přednáška o návykových látkách, pobyt)
 - c. Aktivity na mě mají stejný vliv, ať se konají kdykoliv.
 - d. Nevím
- 5. V případě, že bys měl/a nějaký osobní problém, je ve škole nějaká dospělá osoba, které bys se svěřil/a?**
 - a. Ano
 - b. Ne

6. **Máš dostatek potřebných informací, které se týkají rizikového chování** (záškoláctví, kouření, krádeže aj.)?
- Ano
 - Ne
7. **Jaké metody, používané při aktivitách** (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), **kteří se snaží zabránit vzniku rizikového chování** (záškoláctví, kouření, krádeže aj.), **na Vás mají největší vliv?** Můžete označit více odpovědí.
- Učitel pracuje se všemi žáky najednou
 - Žáci řeší úkoly ve skupinkách, spolupracují
 - Žáci spolupracují ve dvojicích
 - Vyprávění
 - Vysvětlování
 - Přednáška
 - Rozhovor (*učitel klade otázky, žáci jen odpovídají*)
 - Práce s obrazem (*kresby na tabuli, učebnicové ilustrace aj.*)
 - Diskuse žáků s učitelem (*vzájemně si kladou otázky a odpovídají*)
 - Žáci řeší problém, který jim je předložen
 - Žáci rozebírají příběh - snaží se pochopit vztahy, příčiny aj.
 - Žáci se snaží vyřešit zadaný problém tak, že situaci zahrají a doplní ji o řešení – „hrají divadlo“
 - Žáci se učí pochopit problém, prozkoumat ho, zaujímají vlastní stanovisko k problému
 - Brainstorming (*žáci říkají to, co je první napadne k danému tématu*)
 - Žáci samostatně zpracovávají projekty
 - Televizní výuka
 - Jiné: _____
8. **Co ti při aktivitách** (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), **kteří se snaží zabránit vzniku rizikového chování** (záškoláctví, kouření, krádeže aj.), **nevyhovuje? Vypiš.**
9. **Co bys na aktivitách** (přednášky o kouření, zvyšování sebedůvěry, škola v přírodě aj.), **kteří se snaží zabránit vzniku rizikového chování** (záškoláctví, kouření, krádeže aj.), **zlepšil/a? Vypiš.**

Zde je prostor pro Váš komentář k dotazníku: