

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií

Rizikové chování na základních školách v Jaroměři

Bakalářská práce

Autor: Karolína Černá
Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální patologie a prevence
Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Martin Knytl, MCS



Zadání bakalářské práce

Autor: Karolína Černá

Studium: P18K0163

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

Název bakalářské práce: **Rizikové chování na základních školách v Jaroměři**

Název bakalářské práce AJ: Risk behaviour at primary schools in Jaroměř

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou rizikového chování dětí a mládeže na základních školách v Jaroměři. Teoretická část vymezuje stěžejní pojmy spojené s rizikovým chováním na základních školách, tedy pojem rizikové chování a jeho formy výskytu ve školním prostředí, příčiny a faktory ovlivňující vznik a rozvoj rizikového chování a možnosti prevence rizikového chování. Empirická část práce popisuje výzkumné šetření s cílem zmapovat konkrétní rizikové chování vyskytující se na základních školách v Jaroměři. Použitou metodou zkoumání je dotazníkové šetření.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence: [možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-x.

NIKL, Jaroslav. *Sociálně patologické jevy u dětí a mládeže se zaměřením na jejich prevenci*. Praha: Policejní akademie České republiky, 2000. ISBN 80-7251-033-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.

BĚLÍK, Václav, HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-726-8.

Garantující pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Oponent: Mgr. Martin Knytl, MCS

Datum zadání závěrečné práce: 20.2.2020

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu. Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne podpis studenta

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucímu této bakalářské práce, panu doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph.D., za jeho vřelý a vstřícný přístup, cenné rady a pomoc při zpracovávání vybraného tématu této práce. Také děkuji účastníkům (respondentům) za ochotu podílet se na výzkumném šetření. Dále chci poděkovat všem svým blízkým za podporu během celé doby mého studia.

ANOTACE

ČERNÁ, Karolína. *Rizikové chování dětí na základních školách v Jaroměři*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 88 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na rizikové projevy chování, které jsou nejčastěji spojovány s obdobím dospívání a tedy i s prostředím základní školy. Teoretická část vymezuje roli základní školy v socializaci dětí a mládeže, charakterizuje problematiku rizikového chování a dále blíže popisuje konkrétní projevy rizikového chování, v souvislosti s jednotlivými oblastmi syndromu rizikového chování v dospívání. Práce se dále zabývá prevencí rizikového chování na základních školách. Empirická část této práce zjišťuje projevy rizikového chování dětí a mládeže na základních školách v Jaroměři s využitím kvantitativní metody dotazníkového šetření. Soubor použitých dotazníků mapoval projevy ve třech oblastech syndromu rizikového chování v dospívání.

Klíčová slova: rizikové chování, základní škola, syndrom rizikového chování v dospívání, prevence rizikového chování

ANNOTATION

ČERNÁ, Karolína. *Risk behavior at primary schools in Jaroměř*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 88 s. pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor's thesis focuses on risky behaviors, which are usually associated with adolescence stage and thus primary school environment. The theoretical part defines the role of primary schools in the socialization of children and youth, characterizes the problematics of risky behavior, as it is and describes closely the specific displays of the risky behavior in the context with an individual areas of risky behavior syndromes in adolescence stage. Furthermore, the work deals with the prevention of risky behavior in primary schools. The empirical part of this work is finding out the displays of risky behavior of children and youth at primary schools in Jaroměř using quantitative method through questionnaire survey. The applied questionnaire was mapping displays in three areas of risk behavior syndrome in adolescent stage.

Keywords: risk behavior, primary school, risky behavior syndrome adolescent, prevention

OBSAH

ÚVOD	8
1 ROLE ŠKOLY V SOCIALIZACI DĚTÍ A MLADISTVÝCH	10
2 PROBLEMATIKA RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE.....	18
3 VYBRANÉ PROJEVY RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ V SOUVISLOSTI SE SYNDROMEM RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ V DOSPÍVÁNÍ.....	22
3.1 Problémy vztahující se k abúzu návykových látek.....	23
3.2 Problémy vztahující se k problémům v psychosociálním oblastem.....	27
3.2.1 Agrese a agresivita.....	28
3.2.2 Záškoláctví	30
3.2.3 Šikana.....	33
3.2.4 Kyberšikana	37
3.3 Problémy v oblasti reprodukčního zdraví.....	43
4 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH.....	45
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZAMĚŘENÉ NA PROJEVY RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V JAROMĚŘI.....	49
ZÁVĚR	77
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	79
SEZNAM TABULEK	87
SEZNAM GRAFŮ	88
PŘÍLOHY	

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se zabývám rizikovým chováním dětí a mládeže na základních školách v Jaroměři. Domnívám se, že je velmi důležité proniknout do této problematiky, neboť je běžnou součástí žáků při plnění povinné školní docházky. V dnešní době plně moderních technologií nevyjímaje. Pracuji jako předsedkyně komise pro projednávání přestupků na Městském úřadu v Jaroměři. Čím dál častěji nám jsou oznamovány přestupky spáchané dětmi ve věku mladších patnácti let. Ať už se jedná o různé formy agrese, experimentování s návykovými látkami či majetkové delikty.

Cílem práce je popis a zkoumání problematiky rizikového chování u dětí a mládeže na základních školách. V rámci empirického šetření tuto problematiku specifikuji, analyzuji a zkoumám na základních školách v Jaroměři.

Práce je rozdělena do pěti kapitol, z nichž první čtyři jsou věnovány teoretickému seznámení s problematikou. V první kapitole teoretické části bakalářské práce se věnuji dětem a mladistvým a také roli školy v jejich socializaci. Nástup dítěte do školy je důležitým životním mezníkem a v této souvislosti se zabývám školní zralostí. Dále vymezují období dětství a dospívání a některé možné školní těžkosti, které mohou v tomto období nastat. V souvislosti s tématem role školy jsou vymezeny základní funkce školy a stručně charakterizován význam Strategie vzdělávací politiky v České republice do roku 2030+. V následující kapitole je charakterizována problematika rizikového chování společně s příčinami a faktory, které mají vliv na projevy rizikového chování. V uvedené kapitole popisují, jak faktory vnitřní, tak vnější. Třetí kapitola této práce se zaměřuje na vybrané projevy rizikového chování, které jsou rozděleny do tří oblastí v souvislosti se syndromem rizikového chování v dospívání, Jedná se o abúzus návykových látek, problémy v psychosociální oblasti a problémy v oblasti reprodukčního zdraví. V samostatných podkapitolách poté podrobněji popisují vybrané projevy rizikového chování vztahující se k jednotlivým oblastem syndromu rizikového chování v dospívání. Čtvrtá kapitola teoretické části práce se zabývá prevencí rizikového chování na základních školách.

Součástí bakalářské práce je také vlastní výzkumné šetření, které je realizováno na druhém stupni základních škol v Jaroměři, konkrétně u žáků 7. – 9. ročníků. Použitou formou je kvantitativní metoda za využití dotazníkového šetření. Hlavním cílem empirického šetření je zkoumat problematiku rizikového chování u dětí a mládeže na základních školách v Jaroměři. Výsledky výzkumného šetření mohou posloužit jako

cenné východisko pro tvorbu preventivních programů na jednotlivých základních školách.

1 ROLE ŠKOLY V SOCIALIZACI DĚTÍ A MLADISTVÝCH

Pro každé dítě je velmi zlomový moment nástupu na základní školu, proto je zahájení povinné školní docházky vnímáno jako významný okamžik. Pro dítě začínají skutečné povinnosti v podobě učení a plnění zadaných úkolů, na rozdíl od mateřské školy, kde hlavní činností dne byla pro dítě především hra a zábava. Dítě se musí naučit pracovat samostatně, uznávat autoritu vyučujícího a plnit jeho pokyny. Musí se naučit sedět klidně a soustředěně v lavici, a také najít si své místo v kolektivu ostatních spolužáků.

Langmaier s Krejčířovou (1998) uvádějí, že nástup a zahájení školní docházky má mimo jiné také značný vliv na nervový systém dítěte, kdy je na něj vyvíjen veliký tlak, který se mnohdy může projevat počátečním útlumem, avšak zpravidla brzy odezní. To, jak se prvňáček vyrovná s novým prostředím školy a celého školského systému výrazně ovlivní učitel, který se tak stává určitým prostředníkem mezi školou a rodiči. Většina dětí je pro nástup do první třídy mentálně/duševně a fyzicky zralá v šesti či sedmi letech.

Školní nezralost

Žákem základní školy se v České republice musí, dle školského zákona, dle ust. § 36, stát každé dítě, které dosáhne šesti let věku (pokud mu není povolen odklad), po dobu nejméně devítileté školní docházky. Dítě po dobu školní docházky prochází celkovou rozsáhlou socializací. Seznamuje se s dalšími normami společnosti, utváří si sociální vztahy, které v něm mohou být zakotveny po celý zbytek jeho života, a získává další potřebné vědomosti (§ 36, školského zákona, 2020, online).

Jak již bylo výše zmíněno, povinná školní docházka začíná okolo 6. roku dítěte. Nástup do školy je pro dítě zásadní změnou v jeho dosavadním životě. S nástupem do školy jsou na dítě kladeny vyšší nároky, než které muselo plnit doposud. Přicházejí změny v plnění povinností, organizace jeho času a obsahu činností. Aby veškeré nároky dítě zvládalo plnit, je vyžadována určitá úroveň školní zralosti.

Spáčilová (2009) k tomuto uvádí, že připravenost dítěte na školu závisí na rozvinutí speciálních schopností a předpokladů umožňujících mu úspěšné zvládnutí školní práce.

Školní zralost je taková forma psychické a fyzické připravenosti dítěte pro školu, jež mu umožní optimální zapojení se do vyučovacího procesu, a to bez nebezpečí

ohrožení fyzického či duševního zdraví při zvládnání školní zátěže. Jedná se o výsledek biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince (Dittrich, 1992).

V případě, že dítě nemá dostatek předpokladů, aby bylo schopno zapojení se do vyučovacího procesu, do sociální skupiny a potažmo celého školního života, by mohly tyto skutečnosti při nástupu do školy negativním způsobem ovlivňovat psychický vývoj dítěte. Spáčilová (2009) uvádí, že školní zralost se posuzuje v několika oblastech. Jedná se o zralost tělesnou, rozumovou, emoční, motivační a sociální.

Cílem diagnostiky školní zralosti je tedy zjištění připravenosti dítěte pro vstup do školy, jestli bude schopno plnit veškeré požadavky školy, což je předpokladem pro úspěšné zvládnutí školní práce. Další funkcí je případné odhalení vady, nedostatků, obtíží či problémových oblastí tak, aby bylo možné zaměřit se na jejich další rozvoj nebo je úplně odstranit (Spáčilová, 2009).

Pokud se dítě na základě posouzení školní zralosti projeví jako nezralé nástupu do až o dva roky. Naopak v případě školy, může mu být povinná školní docházka odložena o rok nebo ve zvláštních případech až o dva roky.

Období dětství a dospívání

Tak jako ostatní autoři i Vágnerová (2000) uvádí, že nástup dítěte do školy je pro něj důležitým sociálním mezníkem, který přináší spoustu změn. Období docházky do základní školy, tzv. školní věk lze rozdělit do tří fází. První z nich je raný školní věk, tedy věk mezi 6 lety až 9. rokem žáka. Jedná se o věk nástupu do školy, který je charakteristický různými změnami a to jak vývojovými, tak změnami v sociální sféře, projevující se ve vztahu ke škole. Další fází je střední školní věk, který trvá od 8 až do 12 let. Jedná se o dobu, kdy žák přestupuje na 2. stupeň základní školy. Toto období je vnímáno především jako příprava na dospívání. Poslední fází je starší školní věk, který trvá až do ukončení povinné školní docházky, tedy přibližně do 15–16 let. Toto období je označováno jako pubescence (neboli puberta).

Jednotliví autoři se v označení období dospívání často rozcházejí. Například Macek (2003) vymezuje období dospívání, které nazývá adolescencí od 15 až do 20 let. Oproti tomu Švancara (1979) za období dospívání označuje již pubescenci, tedy období od 11 do 15 let. Vágnerová (2012) zase do období dospívání zahrnuje jak pubescenci, kterou nazývá tzv. ranou adolescencí, jenž datuje od 11 do 15 let a poté pozdní adolescenci,

kteřou vymezuje mezi 15 až 20 lety. Autoři Hartl, Hartlová (2010) vymezují dospívání jako období mezi pubescencí a ranou dospělostí ohraničené věkovým rozpětím mezi 12 až 20 lety.

I přes nejednotné věkové definování období dospívání můžeme říci, že se jedná o vývojové období dítěte, ve kterém dochází k mnoha změnám, biologickým, psychologickým i sociálním. Jedná se tedy o období mezi dětstvím a dospělostí.

Dle Sobotkové (2014) v tomto období dochází k psychologickému a biologickému zrání, tělesnému růstu, schopností reprodukce. Dochází k pohlavnímu dozrání a hormonálním změnám, které se mimo jiné odrážejí i změnami v citovém prožívání projevující se kolísáním nálad, větší labilitou a dráždivostí. Rozvíjí se schopnosti sebezpečí, předvídání, sebereflexe či symbolizace. Velký význam na utváření „vlastního já“ mají mimo jiné i vrstevníci a rodina, kteří jedince v tomto období nejvíce ovlivňují. U dospívajícího dochází také k novému sociálnímu zařazení, sociálnímu učení a rozvoji sociálních dovedností.

Vágnerová (2012) k tomuto dodává, že v této vývojové fázi je jedinec schopen abstraktně uvažovat.

V období transformace z dítěte na dospělého si, jak již bylo zmíněno, jedinec utváří vlastní identitu. Macek uvádí několik aspektů identity, které musí dospívající zvládnout. Mezi tyto aspekty patří vědomí jedinečnosti a odlišnosti od druhých, pocit sounáležitosti, dále konzistence a kontinuita vlastní zkušenosti, potřeba explorace a přijetí odpovědnosti za vlastní jednání, zážitek integrity, pravdivosti či autentičnosti (Macek in Sobotková, 2014). Na splnění těchto aspektů se také podílí vliv prostředí, zejména působení zdravého, sociálně přizpůsobeného chování, tedy takového chování, které odpovídá zavedeným společenským normám či pomocí chování rizikového (Sobotková, 2014).

Školní těžkosti

Po zvládnutí nástupu dítěte do první třídy a úspěšného absolvování prvního stupně základní školy, přichází další zlomový bod, kterým je přechod na druhý stupeň základního vzdělávání.

Na druhém stupni základní školy, tj. v 6. až 9. třídě, žák prochází obdobím dospívání, tedy pubertou. V tomto období dochází ke změnám způsobených činností hormonů, které se projevují též v chování a reakcích na konkrétní situace. Na druhém

stupni jsou žáci vedeni k samostatnosti, ve vyšších třídách k volbě povolání. Dalším specifickým druhého stupně základní školy je to, že žáky učí celá skupina učitelů, ne pouze jeden jako tomu bylo na prvním stupni. Tito učitelé s žáky povětšinou nenavazují až tak osobní vztah, jako třídní učitel. Často ani neznají rodiče jednotlivých žáků a komunikace s nimi je omezena pouze na rámec třídních schůzek. Další změnou je také to, že žákům přibývá více předmětů, kdy některé z nich si žáci volí sami. Role a skupiny dětí ve třídě bývají často jasně vymezené. S obdobím studia na druhém stupni základní školy souvisí také hledání vlastní identity, např. barvení a stříhání vlasů, výstřední oblékání, make-up. Veškeré tyto změny se mohou stát příčinou problémů, které se mohou projevit u žáků procházejících pubertou (Lašek, 2007).

Problémy současných dětí mohou tedy vést k závažnějším potížím, případně se mohou rozšířit. Dále se mohou projevovat různé symptomy dalších poruch. Jednou z těch nejrozšířenějších je právě ADHD.

Vysoké nároky v pracovním procesu, stejně tak i ve školním prostředí nebo naopak příliš volná výchova, to vše může způsobovat neklid, těkavost, impulzivnost a s tím související hyperaktivitu. V minulosti se nehledaly příčiny těchto symptomů. Dítě se označilo za nevychované, dospělý za nevyzrálého jedince, jehož rodiče zanedbali výchovu nebo naopak, vše mu bylo dopřáno ve vrchovaté míře. V dnešní době je společnost nakloněna diskuzi, velmi živé dítě není okamžitě označeno za nevychované a dospělý člověk, který nedokáže udržet pozornost za darebáka. Příčiny tohoto chování mohou být různé. Jednou z nich je i ADHD.

„AD – Attention deficit, nesoustředěnost – znamená omezenou schopnost soustředění se, udržení pozornosti, H – Hyperactivity, hyperaktivita – jinak neposednost, je nejviditelnější a nejvíc obtěžuje okolí, a právě ona způsobí, že se problémy začnou řešit. Poslední písmeno D – značí poruchu“ (Antal, 2013, str. 12).

Při začátku povinné školní docházky je kladen větší důraz na soustředění dítěte. V této chvíli se mohou začít projevovat specifické poruchy učení.

Specifické poruchy učení jsou takové poruchy, které způsobují dítěti potíže v rámci vzdělávacího procesu. Tyto poruchy se u daných jedinců projevují nedostatečně rozvinutými schopnostmi způsobující obtíže při výuce. Představují určité oslabení ve funkcích a schopnostech nutných k získávání výukových dovedností a jejich souhry. Takové poruchy se mohou týkat funkcí kognitivních, motorických, paměťových i řečových. Častá je jejich součinnost a integrace (Nováková, online).

Mezi nejčastější specifické poruchy učení patří dyslexie (porucha čtení), dyskalkulie (porucha matematických schopností), dysgrafie (porucha psaní), dysortografie (porucha pravopisu), dysmúzie (porucha hudebních schopností), dyspinxie (porucha kreslení) a dyspraxie (porucha motoriky).

„Odborná literatura uvádí, že 20 – 40 % dětí s ADHD trpí specifickými poruchami učení. Nejčastěji se jedná o dysgrafii, dyslexii a dysortografii. Tyto poruchy učení nesouvisí s inteligencí dítěte. Projevují se nejčastěji obtížemi při psaní, čtení a v gramatice. Jako další specifickou poruchu učení objevující se i u dětí s ADHD můžeme uvést například dyskalkulii, která dítěti ve škole působí problémy při matematice. Jednotlivé obtíže se různě sdružují a mají vliv na práci a výsledky žáků ve všech školních předmětech. Stejně jako i u jiných poruch, je i zde kladen důraz na včasnou diagnostiku a následnou nápravu a reedukaci“ (Bartoňová, 2010, str. 37).

„Specifické poruchy učení jsou od syndromu ADHD sice diagnosticky odlišné, ale výzkumy potvrdily, že se mohou vyskytovat společně“ (Zelinková, 2009, str. 26).

V případě, že se u žáka projeví specifické poruchy učení, ADHD, popř. jiné potíže, hovoříme o nich, jako o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (popř. žáci s mimořádným nadáním) mohou v rámci podpory vzdělávání požádat o individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“). Osobou se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy a je závazným dokumentem pro zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb daného žáka (MŠMT, 2001, online). Další formou zajištění rovného vzdělávání je pomoc asistence, a to osobní nebo pedagogická. Asistent pedagoga pomáhá pedagogickým pracovníkům školy při vzdělávání, komunikaci se žáky, pomáhá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při přípravě na výuku a ve výuce samotné.

Role základní školy

Základní škola spolu s dalšími školskými institucemi vytváří školský systém a soustavu škol. Hlavním zákonem, který ovlivňuje školský systém je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon).

Školu lze chápat jako jeden z nejvýznamnějších socializačních činitelů podílející se na utváření osobnosti a zařazení jedince do společnosti ihned po rodině. Ve škole jedinci tráví velkou část svého času.

V ust. § 44 již výše zmiňovaného školského zákona jsou definovány jednotlivé cíle základního vzdělávání, které při jejich naplnění pozitivně ovlivňují formování osobnosti dítěte. Mezi tyto cíle základního vzdělávání patří schopnost žáků osvojit si potřebné strategie učení a jejich motivace k celoživotnímu učení. Dále ochrana svého fyzického i duševního zdraví a řádné začlenění se do společnosti, což mimo jiné obsahuje i schopnost účinně komunikovat, vytvářet hodnoty, naučit se ohleduplnosti a tolerance k druhým lidem a jejich odlišnostem. Naučit jedince zvážit jeho reálné možnosti, schopnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní cestě a ve svém profesním uplatnění (§ 44, školského zákona, 2020, online).

Škola je tzv. „*výtah k osobnímu úspěchu, kde je vzdělávání vnímáno jako ústřední činitel rozvoje lidských zdrojů*“ (Krykorková, Váňová, 2010, s. 27). Je faktem, že funkcí školy je především vzdělávání a rozvoj žáků, nejedná se však o jedinou funkci, kterou škola plní. Autorka k tomuto dodává, že další důležitou funkcí je funkce sociální, jejímž cílem je především posilování soudržnosti. S tím mimo jiné také souvisí princip spravedlivého vzdělávání, který se snaží maximalizovat rozvoj každé osobnosti s ohledem na jeho individualitu (Krykorková, Váňová, 2010).

Jak již bylo zmíněno, škola plní určité funkce. Kořa uvádí celkem pět funkcí, které škola plní. První funkcí je funkce výchovná, kdy škola napomáhá rozvoji jedince. Druhou funkcí je funkce vzdělávací, tedy proces osvojení obsahu kultury (její jazyk, vědu, umění). Jejím cílem je dojít od výchovy k sebevýchově a od vzdělávání jedince k sebevzdělávání. Třetí funkce se nazývá kvalifikační, ta má vést k získávání a rozvoji potřebných znalostí, schopností a dovedností nezbytných pro výkon budoucího zaměstnání. Čtvrtou funkcí je funkce integrační, jejímž smyslem je pomoc s vytvářením postojů a dovedností umocňujících sociální kontakt a komunikaci, a to jak v rámci školy, a tak i v širší společnosti. Snaží se o naučení respektu k odlišnostem a individualitě druhých lidí. Poslední funkce se nazývá selektivní. Selektivní funkce probíhá při předávání závěrečného vysvědčení a absolventy opravňuje k dalším možnostem svého rozvoje, studijního i pracovního (Havlík, Kořa, 2002).

Naplnění veškerých funkcí a dosažení definovaných cílů základního vzdělávání dochází u dítěte k osvojení si pozitivních vzorců chování, na kterých bude stavět další části svého života.

Současná společnost prochází transformacemi, které se promítají i do vzdělávacího procesu. Důsledkem těchto změn a transformaci vzdělávacích cílů vznikla Strategie vzdělávací politiky v České republice do roku 2030+ (dále jen „Strategie 2030+“). Jedná se o dokument vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, který tvoří systém opatření, jejímž cílem je vytvoření vzdělávací struktury v České republice v návaznosti na proměny soudobé společnosti. Cílem Strategie 2030+ je modernizace vzdělávání do takové míry, aby děti a dospělí obstáli v neustále se dynamicky měnícím se světě 21. století (Fryč, Matušková, Katzová, 2020).

Strategie 2030+ reaguje na neustálé změny ve společnosti, které mimo jiné souvisejí s aktivním využíváním digitálních technologií a prakticky neomezenému přístupu k informacím. S tímto je také spojený fakt, že s nástupem nové generace přichází i nové soubory dovedností, jenž jsou pro tradiční a nové povolání potřebné (MŠMT, 2020, online).

Na tom, že se současně nacházíme ve stále se transformující společnosti, která je součástí globalizovaného světa, jenž se neustále více a více propojuje, se jednotliví autoři shodují. V souvislosti s touto skutečností také dochází k proměně nároků na vzdělavatele, kteří musejí reagovat na aktuální potřeby žáků (Matoušek, Matušková, 2011). Škola má poskytovat poradenské služby, což vede k větším nárokům na odborně kvalifikované pracovníky ve výchově, tedy ve vzdělávacím procesu. Škola by ideálně měla zajišťovat služby školního metodika prevence, školního psychologa, výchovného poradce a školního speciálního pedagoga. Pro školu je však zajištění všech těchto funkcí velmi náročné, a to nejen z ekonomického hlediska (Knotová, 2014).

Na socializaci dítěte ve škole se také významně podílí učitel, který žákovi pomáhá s prvotní adaptací na školský systém a celkové prostředí školy. Měl by mu být podporou, vzorem a nejen zprostředkovatelem informací. Neméně důležité jsou také vztahy mezi spolužáky a celkové sociální klima třídy a školy.

Učitel na své žáky působí formou komunikace, interakce, ale i výchovnými prostředky. Měl by být schopen vhodně reagovat na projevy dítěte a tím významně ovlivnit proměny žákovy chování. Někteří pedagogové upřednostňují výchovu, jiní

vzdělávání. Některé vlastnosti učitele určitým způsobem ovlivňují jeho vztah k dětem. Jedná se vlídnost, pochopení, zodpovědnost, originalitu, nadšení, humor, přátelskost či nekritický přístup k žákům. (Čáp, 2001).

Sociální klima třídy, potažmo školy, lze vymezit jako sociálně-psychologické jevy, které jsou dlouhodobého charakteru a jsou typické pro danou třídu, daného učitele, danou školu. Jedná se u ustálené postupy vnímání, prožívání a hodnocení všech aktérů školy, tedy žáků, učitelů, rodičů a ostatního nepedagogického personálu (Mareš, Ježek, Mareš, 2005, online).

Všichni aktéři se mezi sebou dostávají do vzájemných interakcí a vzájemně se ovlivňují. Lze tedy říci, že vztahy mezi žáky samotnými, mezi žáky a učitelem, ale i mezi personálem, rodiči apod. významně ovlivňují a odrážejí rovinu vztahu ke škole. Pro žáka je důležité, aby školu vnímal jako bezpečné a zdravé prostředí, ve kterém se může dále rozvíjet. Pocit, že má ve třídě kamarády, že mu je učitel rádcem a případnou podporou, v těžkých situacích. Pokud dítě vnímá, že ve škole jsou tyto vztahy na dobré úrovni, rozvíjí to jeho pozitivní vztah ke školskému systému. Pokud jsou vztahy mezi aktéry narušeny, tedy dochází-li ve škole k šikaně, učitelé ke svým žákům přistupují buď s nezájmem, nebo naopak přílišnými nároky a ani vztahy mezi personálem nejsou na dobré úrovni, může se to odrazit na socializaci dítěte v prostředí školy, což může mít i fatální následky.

Jedním z takových následků může být i vybudování si negativního postoje ke škole, který se může projevit mimo jiné špatnými studijními výsledky či zanedbáváním školní docházky spojené s dalšími rizikovými projevy chování.

2 PROBLEMATIKA RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE

V této kapitole nejprve vymezím pojem rizikové chování. Dále se zaměřím na možné příčiny a faktory ovlivňující vznik a následné projevy rizikového chování, zejména v období dospívání.

Definice rizikového chování je nespočet, Miovský, Skácelová a Zapletalová (2015) či také Stonišová a Hegertová a kol. (2012) uvádějí, že za rizikové chování považujeme takové chování, jehož důsledkem dochází k evidentnímu zvýšení zdravotních, výchovných, sociálních a dalších rizik a to jak pro jedince samotného, tak i pro celou společnost. Pojem rizikové chování zároveň nahrazuje termín sociálně patologické jevy.

Miovský, Skrácelová a Zapletalová (2015) mezi rizikové chování v nejužším pojetí řadí záškoláctví, šikanu a extrémní projevy agrese, extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus a xenofobii, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování a chování závislostní. V širším pojetí se k výše zmiňovaným oblastem poté zařazují okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte a okruh spektra poruch příjmu potravy.

Jedlička (2015) shodně s dalšími autory, jako je Krulichová a kol. (2015) uvádí, že rizikové chování může znamenat předstupeň před sociální patologií, delikvencí mladistvých. Velký důraz klade na to, že záleží na každém, do jaké míry zvládne projevy svého chování řídit nebo je naopak podcení.

Souhrnně lze tedy říci, že jednotliví autoři se shodují, že rizikovým chováním lze chápat takové chování, které je v rozporu s obecně uznávanými normami společenského chování. Takovým způsobem chování může jedinec ubližovat nejen sobě, ale i ostatním a jeho rizikové jednání může mít následky i v budoucnosti.

Příčiny a faktory ovlivňující vznik a projevy rizikového chování

Langer (1994) uvádí, že příčiny rizikového chování jsou multifaktoriální. Na rizikové chování mají vliv faktory vnitřní a vnější. Mezi **vnitřní faktory** patří faktory biologické, psychologické a fyziologické. Konkrétně se jedná zejména o genetické dispozice a o různá onemocnění centrální nervové soustavy. **Faktory vnější** tzv. sociální, jsou spojeny se sociálním prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá a pohybuje se. Mezi tyto faktory lze obecně zařadit rodinu, vrstevníky, školu a sociální a demografické prostředí.

Uvedené příčiny vzniku rizikového chování, tj. jak faktory vnitřní, tak faktory vnější mohou na jedince působit současně a tím se možnost vzniku rizikového chování může zesilovat.

Jedincovu socializaci tedy ovlivňuje celá řada faktorů. Záleží na tom, jaké má genetické predispozice, ale také na tom, které faktory na něj z vnějšku působí a tím rozvíjí nebo se naopak potlačují biologické faktory.

Vznik rizikového chování mimo jiné souvisí i s osobnostními rysy jedince, a také i s pojmem tzv. Self-efficacy. „*Self-efficacy je produktem komplexních procesů kognitivního zpracování různých zdrojů informací relevantních pro sebeúčinnost a je zprostředkováno přímým i zástupným působením a fyziologickou zpětnou vazbou*“ (Urbánek, Čermák, 1997, s. 194).

Se vznikem rizikového chování také souvisí životní styl, který si dospívající jedinec vytváří a který je v současné době do velké míry často ovlivňován technikou, internetem, mobilními telefony, sociálními sítěmi apod. (Pávková a kol., 2008).

Genetické dispozice

Matoušek s Kroftovou (2003) uvádějí, že genetické dispozice neboli dědičnost jsou jedním ze spousty faktorů, mající vliv na rizikové chování jedince. Dědičnost může mít za následek například hyperaktivitu, či sníženou sebekontrolu. To však neznamená, že jedinec bude hned součástí delikventní party, která například vykrade obchod. Genetické vlohy pouze zvyšují pravděpodobnost, že na chování jedince budou mít vliv i další činitelé, bez kterých by se protiprávní jednání neuskutečnilo.

Rodina

Rodina je základním socializačním činitelem, majícím vliv na osobnost dítěte. Matoušek s Kroftovou (2003) říkají, že je-li primární rodina dítěte dysfunkční, umožňuje tak rizikové chování jedince. Jedná se například o rodiny, kde dítě vychovává pouze jeden z rodičů. Obecně platí, že tyto děti mají o něco horší výsledky ve škole, mají více psychických a zdravotních potíží než děti vychovávané oběma rodiči ze srovnatelné socioekonomické vrstvy. Důležité jsou tedy i rodinné vazby, zejména mezi dítětem a jeho rodiči, ale i mezi rodiči samotnými. Je potvrzeno, že u dětí vyrůstajících v rodinách, kde je mnoho otevřených konfliktů mezi rodiči, je větší sklon k rizikovému chování než u dětí, které vyrůstají v klidném prostředí rodiny. Jsou-li vazby v rodině narušeny nebo

neexistují vůbec, má poté dítě z tohoto prostředí samo potíže navazovat vztahy a vyhýbat se rizikovému jednání.

Dále má na vývoj dítěte vliv i disciplína v rodině. Dlouhodobými výzkumy je dnes potvrzeno, že v rodinách delikventně se chovajících mladistvých se rodiče méně zajímají o vytvoření pevného režimu a dodržování pravidel chování adolescenta. Sami rodiče pak v případných trestech nedbají na důslednost, jednou dítě za prohřešek potrestají, podruhé nikoliv. Problémem je i naopak příliš tvrdá disciplína, zahrnující agresivní projevy rodiče k dítěti. Dítě se v takovém prostředí rodiny učí agresivitě jako dovolenému způsobu chování (Matoušek, Kroftová, 2003).

Lze říci, že v rodinném prostředí jsou velmi důležité nejen vnitřní vazby mezi jednotlivými členy, ale i jaký postoj zaujímá rodina vůči celé společnosti. Jestliže je rodina příliš uzavřená před okolní společností, těžko poté reaguje na možné změny a naopak, pokud je rodina společnosti příliš otevřená, vazby mezi jejími členy nejsou tak pevné a dítě si upevnění hledá například mezi vrstevníky.

Vanžurová považuje rodinu za nejdůležitější faktor ovlivňující rizikové a antisociální chování u jedince. Uvádí, že rodina dává dítěti určité mantinely, ve kterých se může libovolně projevat. Klade veliký důraz na nastavení přiměřených hranic, které nesmějí být ani příliš těsné, ale ani nesmí chybět úplně, neboť dítě poté začne hledat mantinely mimo rodinu (Truhlářová, Smutek, 2006).

Vrstevníci

Vrstevníci jsou nedílnou součástí života každého dospívajícího jedince. Pochází-li adolescent z dysfunkční rodiny, mají pro něj vrstevníci, popř. parta důležitější postavení než rodina, ve které dochází k problémům. Vrstevníci poskytují jedinci podporu, sdílí s ním zájmy a určují mu své nároky na konformitu. Konformita takové vrstevnické skupiny mládeže - party obvykle zahrnuje způsob vyjadřování jedince, jeho úpravu zevnějšku, postoj ke škole, rodičům, penězům, či návykovým látkám a kriminálnímu jednání (Matoušek, Kroftová, 2003). Pro mnohé jedince je vrstevnická skupina jediným prostředím, ve kterém mohou zažívat pocit přijetí, solidarity a sounáležitosti se skupinou při různých akcích (Truhlářová, Smutek, 2006).

Rodiče by se měli proto více zajímat o to, s kým jejich dítě tráví svůj volný čas, aby se včas odhalilo, zda je pro něj daná vrstevnická skupina vhodná. Matoušek s Matouškovou (2011) říkají, že delikventní party u nás vznikají ze skupiny mladistvých,

kteří už se znají, nejčastěji z jedné instituce. Méně často se delikventní party tvoří z lidí bydlících vedle sebe (z jedné čtvrti, jednoho sídliště).

Škola

Škola je pro dospívajícího místem, kde tráví velkou část svého času. Dochází tam k interakcím a vazbám mezi žáky, vrstevníky. Každý konflikt ve třídě může mít na jedince negativní dopad. Ve třídě si žáci vytváří svou vlastní *subkulturu*, která se vyznačuje zvláštním jazykem, určitými rituály a zvyklostmi. V jedné třídě poté mohou vznikat i další podskupiny, jakési *sub-subkultury*, které jsou ještě v bližším kontaktu a mají společné zájmy a činnosti. Velmi obvyklé je poté dělení třídy na subkultury chlapců a dívek. V některých případech mohou být tyto sub-subkultury zárodkem asociálních part, čemuž bohužel často napomáhá neangažovanost učitelů. Tedy i škola samotná může mít vliv na rizikové chování jedince (Matoušek, Matoušková, 2011).

Sociální a demografické prostředí

V rámci demografického prostředí je všeobecně známo, že velká města poskytují, adolescentům větší spektrum možností trávení volného času, výběru škol apod., jsou však ale také místem s výskytem většího množství rizikových faktorů, spojených s delikventním chováním mládeže. Naopak na malých městech či na venkově je těchto příležitostí podstatně méně. Souvisí s tím také skutečnost, že na venkově stále přetrvává institut sousedství, avšak již ne v takové míře jako v minulosti.

Autoři Fischer a Škoda (2008) k tomuto dodávají, že ve městech má na větší výskyt rizikového chování především anonymita a nevyhovující sociální kontrola.

3 VYBRANÉ PROJEVY RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ V SOUVISLOSTI SE SYNDROMEM RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ V DOSPÍVÁNÍ

V této kapitole se blíže věnuji syndromu rizikového chování v dospívání. Dále se zaměřuji na vybrané projevy rizikového chování, které se na základních školách vyskytují nejčastěji a to zejména v souvislosti se syndromem rizikového chování v dospívání.

Z Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027, vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, jež vychází z Národní strategie prevence rizikového chování na období 2013-2018 vyplývá, že nejčastějšími projevy rizikového chování spojeného se školní docházkou, jsou projevy násilí, respektive šikana a kyberšikana, dále záškoláctví a užívání návykových látek, zejména alkoholu a tabákových výrobků (MŠMT, 2019, online).

V případě dospívajících jedinců hovoříme o tzv. **syndromu rizikového chování v dospívání**, který je dle Richarda Jessora rozdělen do tří hlavních okruhů. Těmito okruhy jsou zneužívání (abúzus) návykových látek, projevy v psychosociální oblasti a projevy v oblasti reprodukční (Jessor, 1991).

K oblasti, zneužívání návykových látek, zejména alkoholu, nikotinu a marihuany Kabíček, Csémy a Hamanová (2014) uvádějí, že v tomto mají na dospívajícího veliký vliv hlavně vrstevníci, kteří jedince motivují k experimentování s návykovou látkou, kdy následným opakovaným užíváním může poté dojít i k závislosti. Do druhé oblasti, projevů v psychosociální oblasti, autoři řadí agresivitu, tedy všechny projevy agrese, kterými je například auto agrese, která může vyvrcholit v dokonanou sebevraždu, poté hetero agrese, delikvence, kriminalita, či řízení pod vlivem návykové látky. Dále do této oblasti také spadá chování problémové, tedy rvačky, šikana a kyberšikana, týrání zvířat, záškoláctví, patologické lhaní, útěky z domova, krádeže a žhářství. Do oblasti třetí autoři zahrnují zejména předčasné zahájení sexuálního života a s tím spojenou promiskuitu a z toho plynoucí výskyt sexuálně přenosných infekcí.

Richard Jessor se problematikou vzniku syndromu rizikového chování v dospívání zabýval společně se svou ženou, se kterou formulovali teorii problémového chování, na níž poté navazuje syndrom problémového chování. Dle Jessora je problémovým chováním takové chování, které společnost definuje jako problém, zdroj obav nebo jako obecně společensky nepřijatelné (Jessor, 1991).

Syndrom rizikového chování v dospívání, který je označován zkratkou SRCH-D (dále jen „SRCH-D“) znamená, že v případě, kdy se dopívající chová rizikově v jedné oblasti, jeho rizikovost se bude nejspíše rozšiřovat i do dalších oblastí. Dle Jessora se SRCH-D opírá o tři skupiny faktorů – biologické, psychologické a sociální (Jessor, 1991).

3.1 Problémy vztahující se k abúzu návykových látek

Rizikové projevy chování, které jsou spojeny s první oblastí syndromu rizikového chování v dospívání, tedy se zneužíváním návykových látek jsou, jak již bylo výše zmíněno nejčastěji pití alkoholu, kouření nikotinových cigaret a marihuana.

S problematikou dospívání a s tím spojeným hledání vlastní identity dochází k experimentování s návykovými látkami. Na toto mohou mít vliv například vrstevníci z party, kde se jednotlivci vzájemně předvádějí a snaží se navzájem ohromit a upoutat na sebe pozornost. Na vině může být také problémové rodinné zázemí či aktuální těžká životní situace.

Dle Martina (1997) dospívající experimentují nejdříve s tabákem, pivem, vínem, poté lihovinami a postupně přecházejí k dalším látkám. Po zkušenostech s alkoholem přichází marihuana.

Nešpor (2011) uvádí, že u dětí a dospívajících se závislost na návykových látkách vytváří daleko rychleji než u dospělých. U dospívajících také existuje větší riziko otrav, neboť mívají nižší toleranci, menší zkušenosti a větší touhu riskovat a často i s více látkami najednou. Autor dále říká, že u dětí a mladistvých, kteří jsou závislí na návykových látkách, se projevuje určité zaostávání v oblasti psychosociálního vývoje.

Vznik závislosti

Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí je syndrom závislosti skupinou fyziologických, kognitivních a behaviorálních fenoménů, u kterých užívání nějaké látky nebo skupiny látek má u daného jedince mnohem větší význam, než cokoliv jiného, co dříve jedinec cenil (Nešpor, 2011).

Jedinec veškerý svůj volný čas využívá k tomu, aby si danou látku opatřil, zanedbává koníčky, sociální vztahy, práci. Vše se točí jen kolem dané látky.

Polcová (2018, online) uvádí, že vznik závislosti se člení do několika fází. Závislost vzniká v první fázi, která se nazývá experimentální. Člověk je v ní nadšený, zažívá pocity,

kteřé nikdy před tím nezažil. V této fázi se ještě nevytváří fyzická závislost. Látká nedává najevo negativní účinky. Další fázi je fáze sociálního užívání, jinak řečeno „víkendové braní“. Návyková látka začíná být zdrojem problémů, začíná se projevovat závislost. Dané látce se začíná přizpůsobovat denní cyklus. Projevuje se nechuť k jídlu, nespavost, agresivita, deprese. Třetí fázi je fáze každodenního užívání. Člověk ztrácí kontrolu nad užívanou látkou i nad svou závislostí, denně myslí jen na svoji dávku. Problémy se snaží řešit pouze jen prostřednictvím látky, čímž se dostává do další problémů, páchá trestné činy. Závislost je fyzická. Poslední fázi je užívání k dosažení normálu. Látká v této fázi závislému nic nepřináší, je pro něj úlevou od fyzické i psychické bolesti. Dávky jsou pro závislého jedinou věcí, která ho dokáže udržet při životě. Tato fáze často končí selháním organismu nebo až smrtí.

Typy závislostí

Závislost na návykových látkách může být jak psychická, tak fyzická. Jako první přichází závislost psychická, která je později doprovázena fyzickou závislostí. Fyzickou závislost lze poměrně rychle překonat, zatímco psychická závislost přetrvává po celý život (Göhlert, Kühn, 2001).

Autoři Göhlert a Kühn (2001) popisují psychickou závislost, jako nepotlačitelnou touhu užívat psychotropní látká pro její povzbuzující, euforizující, stimulující, tlumivý nebo halucinogenní účinek. Touha je tak silná, že konzument, tzv. toxikoman, má velmi malou šanci touze odolat a je ochoten drogu získat všemi možnými prostředky. Toto je také důvod páchání trestných činů pro získání peněz, za které si následně obstará drogu. Psychická závislost vzniká určitým druhem „návykové paměti“, která se vícenásobným používáním vytváří v mozku a funguje, jako když se nazpaměť učíme básničku. Prání zažívat znovu a znovu opojení svádí k častějšímu užívání a nakonec vede k psychické závislosti. Přitom si může být toxikoman plně vědom, že tímto chováním hazarduje se svým životem. Projevili-li se u jedince znaky fyzické závislosti, dochází u něj při abstinenci, tedy když toxikomanovi úplně chybí droga – návyková látka, nebo se redukuje dávka, k mučivým abstinenčním jevům. Základem je skutečnost, že tělo konzumenta po určité době je schopno fungovat pouze s drogu. Projevuje se tzv. fenomén tolerance. V rámci zvyšování tolerance si musí toxikoman dodávat stále více drogy, aby dosáhl stejného účinku. Pokud tedy konzument dávku nezvyšuje nebo se mu ji vůbec nedostává, následují tělesné abstinenční příznaky. Ty vyžadují klinický zásah. Mezi některé

abstinenční příznaky patří vyražení potu, zvracení, spavost, nevolnost, třes. Dále následuje zmatenost, horečka, vysoký tlak, poruchy vědomí, poruchy srdečního rytmu. Vše může vyvrcholit záchvaty křečí, šokem, porušením mozku, kómatem až ohrožením života.

Velkým problémem je dostupnost látek způsobujících závislost. Většina mladistvých si je schopna, ať už sami nebo v partě vrstevníků obstarat tuto látku, a to poměrně bez větších problémů. Často se poté předhánějí, kdo si „dal víc“ a tím se vybízejí k stále riskantnějšímu jednání.

Dle výzkumu Kabíčka, Sulka a Mizerové (2010) mají dospívající nejčastěji zkušenosti s návykovými látkami, jako jsou alkohol, nikotin a marihuana. S alkoholem má v období dospívání zkušenost 92,6 %, s nikotinem 72 % a s marihuanou 39,7 % adolescentů.

Alkohol

V dnešní společnosti je většina rituálů spojena s požíváním alkoholických nápojů a alkohol jako takový je ve společnosti běžně tolerován. V případě, že jedinec alkohol odmítá, je vůči němu upřena nepřiměřená pozornost, proto je alkohol dětmi často spojován s důkazem dospělosti. Autoři dále uvádějí, že v případě požívání alkoholu u dětí a mladistvých hraje velkou roli životní styl rodiny a také způsob a četnost konzumace alkoholu u rodičů. Vrstevníci jsou v tomto případě na sekundární pozici (Pipeková, 1998).

Pokud dítě vidí u rodičů, jak alkohol konzumují prakticky denně, při jakýchkoliv aktivitách (i když v malých dávkách), považují toto za normální a v pubertě se tomuto snaží vyrovnat. Je pro něho daleko lehčí alkohol si opatřit, například ze zásob v domácnosti.

Nešpor (1995) říká, že varovnými známkami nadměrného užívání alkoholu u dětí a mladistvých mohou být mimo jiné i náhlé změny přátel, ubývání alkoholických nápojů v domácnosti, náhlé zhoršení školního prospěchu, zanedbávání vzhledu, ztráta zájmů o dřívější aktivity, drobné krádeže či lhaní. Přímá intoxikace alkoholem se může projevit zarudlými očima, špatnou pohybovou koordinací, verbální či fyzickou agresí. Dlouhodobé pití se poté projevuje třesem, zvyšováním tolerance alkoholu, ztrátou přátel, sníženou schopností ovládnutí chuti na alkohol či časté úrazy.

Tabakismus

K tomuto Nešpor (1995) uvádí, že tabák je návykovou látkou, u které se jeho účinky neprojevují tak rychle a dramaticky. Z velkého množství chemických látek obsažených v tabákovém kouří je návyková pouze jedna - a tou je nikotin. Nikotinová závislost tak tvoří veliké nebezpečí pro děti a mladistvé.

Také kuřáci se rozdělují do několika typů. Rozlišujeme celkem čtyři typy kuřáků. Prvním z nich je příležitostný kuřák, který si jen občas zapálí. Dalším typem je návykový kuřák, který kouří ze zvyku, ale svůj návyk může ukončit bez větších obtíží. Třetím typem je kuřák s psychickou závislostí. Jeho motivací může být například pocit uklidnění a uvolnění. Posledním typem je kuřák s psychickou a fyzickou závislostí, která se může projevovat bušením srdce, návaly tepla a pocení, třesem a neklidem při absenci kouření (Pipeková, 1998).

Právě školská populace je rizikovou skupinou, která s nikotinovými cigaretami experimentuje častěji než s alkoholem. Kouření je také často spojeno se špatným prospěchem ve škole, zde je naopak primární vliv vrstevníků (Pipeková, 1998).

Varovnými známkami kouření u dětí a mladistvých bývá bledost, nevolnost, bolest hlavy, náladovost, zažloutlé prsty a zápach z úst. Při dlouhodobém kouření se poté objevuje kašel, snížená tělesná výkonnost, srdeční obtíže. U chlapců se v dospělosti může objevit i impotence a snížená kvalita spermatu (Nešpor, 1995).

Marihuana

Miovský (2008) popisuje marihuanu, jako usušené květy, v některých případech i s okvětními lístky samičí rostliny konopí, které se dále mohou smíchávat i s většími listy. Konopí jako takové má velmi všestranné využití a to zejména v průmyslu a lékařství. Avšak pro své psychoaktivní účinky je často zneužívána a to zejména mladistvými.

Dle Nešpora (1995) je psychoaktivní účinek marihuany vyvolán tetrahydrocannabinolem (THC). Podle podílu THC v usušené rostlině konopí je jeho psychoaktivní účinek buď silnější nebo slabší. Marihuana se nejčastěji užívá kouřením, popř. se přidává do jídla. Pravidelné užíváním marihuany může způsobovat záněty dýchacích cest, úzkostné a panické stavy.

Marihuana je mezi mladistvými velkým trendem. Pro dospívající je to určitý způsob posunutí hranic experimentování s návykovými látkami. Marihuana je brána jako nelegální droga, avšak stále se řadí mezi měkké drogy, a proto je jednou z nejčastěji užívaných návykových látek.

Rizikovou skupinou, náchylnou pro zneužívání marihuany pro její psychoaktivní účinky, jsou opět děti a mladiství, kteří se v období dospívání snaží experimentovat a zapadnout do vrstevnické skupiny, party. Varovnými známkami, že dítě či mladistvý užívá marihuanu, jsou zarudlé oči, kašel a sucho v ústech, hlad a žízeň, únava, delší reakce, zhoršená orientace. V dlouhodobém vzhladu poté menší péče o zevnějšek, kolísání nálad, zpomalení životního rytmu a ztráta zájmu o dříve oblíbené aktivity (Nešpor, 1995).

3.2 Problémy vztahující se k problémům v psychosociální oblasti

K oblasti psychosociálního vývoje SRCH-D Jessor uvádí, že dospívající jedinec se prostřednictvím rizikových projevů chování často snaží vyřešit své aktuální osobní potíže, což může mít vážné dopady, kterými mohou být mimo jiné i školní neúspěch, problémy se zákonem, předčasná těhotenství, ale i závislost na drogách. Je proto důležité zaměřit se na jiné alternativy, které by u dotyčného adolescenta zastávaly stejnou funkci. Příkladem takového chování je zvyšování sebevědomí a snižování úzkostí nebo udržování zdravých vztahů s vrstevníky (Jessor, 1991).

Vágnerová (2012) do této kategorie zařazuje sociální maladaptaci neboli poruchu přizpůsobování se, problémové, konfliktní, až patologicky nepřizpůsobivé projevy chování ve společnosti. Dále do této kategorie spadá také chování, které se odchyluje od norem socializace, tedy takové chování, kdy jedinec nerespektuje normy chování odpovídající jeho věku a jeho úrovni rozumových vlastností.

Do oblasti problémů v psychosociální oblasti, kam se řadí, jak již bylo výše uvedeno, zejména projevy agrese, ale také chování problémové, jako je například šikana, kyberšikana a záškoláctví. Na následujících stránkách se k těmto projevům rizikového chování věnuji podrobněji, neboť se jedná o takové chování, které se může projevovat na školách nejčastěji, jak již vyplynulo z Národní strategie primární prevence rizikového chování.

3.2.1 Agrese a agresivita

V této podkapitole se zaměřím na projevy agrese jako jednu z forem projevů rizikového chování. Je známo, že agrese je základním lidským instinktem, který nám zajišťuje přežití. Problém však nastává, když agrese začne nabývat patologických hodnot.

Záškodná (1998) uvádí, že agrese je chápána, jako takové chování, které ohrožuje jinou osobu, společenské hodnoty, popřípadě i přírodu. V případě agresivního způsobu chování jedinec prosazuje své cíle na úkor ostatních, nerespektuje práva jiných, ponižuje druhé. Dle Sováka (2000) může agrese také často vyjadřovat reakci na frustraci a obvykle se více vyskytuje u jedinců se silnějším temperamentem, kdežto u jedinců temperamentně slabších je agrese vnímána jako obranný mechanismus.

Agresivita může mít původ již v raném dětství. Nemohli jsme si nevšimnout, že dnešní děti vyrůstají v generaci smartphonů, tabletů, počítačů. Od malička jsou k nim pomalu připoutáni, jen aby od nich rodiče měli klid. Celé dny jen sedí a dívají se na různá videa, hrají hry, neumí se zabavit, aniž by tyto technologie nevyužívaly. Ratolesti tak skoro neznají pohlazení, pochvalu, políbení. O rozvoji jejich jemné motoriky a řeči ani nemluvě. Již tady začíná jejich citová deprivace, která se v pozdějším věku může projevat agresivním jednáním. Ve školním věku se může jednat o agresora, šikanátora, v dospělosti poté až ve vraha či sadistu.

Agresi lze rozlišovat několika způsoby. Záškodná (1998) ji dělí na:

- a) Agresi směřující proti okolí
 - a. fyzická agrese,
 - b. verbální agrese,
 - c. nepřímá forma agrese,
 - d. vandalství.
- b) Agresi vůči vlastní osobě
 - a. pocity viny,
 - b. sebepoškozování,
 - c. sebevražedné jednání.

Agrese směřující proti okolí je nejčastěji projevována jako agrese fyzická, jejímž cílem je ublížit druhému. U malých dětí je tato forma agrese běžná, ale v průběhu socializace ustupuje, případně se přeměňuje v jiné formy agrese, nebo ji také mohou nahradit jiné neagresivní způsoby chování. Jedním z projevů fyzické agrese proti okolí

je například šikana, tedy způsob jednání, kterým chce agresor získat určitý pocit dominance nad obětí a to prostřednictvím fyzického či psychického týrání. Nejtěžším stupněm projevu fyzické agrese je vražda, úmyslné usmrcení jiného. Agrese proti okolí může být také verbální, jejími projevy jsou nadávání, vyhrožování, či zesměšňování. Verbálně agresivní jedinec je v kolektivu považován za tzv. „všeznála“, rád moralizuje a bývá hrubý, až nevychovaný. Agrese se může projevovat také nepřímou, například prásknutím dveřmi, bouchnutím do stolu. Jedná se o situace, kdy agresor nemá dostatek odvahy k přímé agresi, avšak zároveň nedokáže ovládnout impuls k agresi. Posledním typem agrese směřující proti okolí je vandalství, které je typičtější pro party mladých chlapců. Za vandalství je označováno poškozování cizího majetku, povětšinou bezdůvodně nebo jako prostředek pomsty (Zášková, 1998).

Agrese namířená vůči vlastní osobě může mít také více podob. Dle Záškové jsou prvními z nich pocity viny, kdy je jedinec nespokojený sám se sebou, s vlastním jednáním. Může se jednat o důsledek přísné výchovy nebo také projevy emoční narušenosti či neurotických problémů. Dalším projevem agrese namířené proti vlastní osobě je sebepoškozování neboli autoagrese. Sebeпоškozování může mít charakter účelový, tedy jako prostředek k získání výhod nebo jako výraz určitého životního postoje, např. tetování. V případě, kdy nabude patologické hodnoty, může ohrozit i zdraví a život daného jedince. Jedinec si například může odříznout končetinu jako trest za domnělou vinu. Nejtěžším projevem tohoto druhu agrese je sebevražda neboli suicidální jednání. U dětí může být důsledkem jejich fantazie, např. napodobení filmového hrdiny či jako důsledek problémů v rodině, neshod s vrstevníky, pocitů osamělosti, nešťastné lásky (Zášková, 1998).

Sováková (2000) rozeznává čtyři stupně agrese:

- a) navenek se neprojevívá - jedinec emoci zvládne, navenek se může projevit např. zčervenáním, zatnutím zubů,
- b) projevívá se slovně – může se jednat o nadávky, vulgarismy,
- c) projevy destrukce – rozbíjení a ničení předmětů,
- d) projevy fyzického násilí – v nejzávažším případě může dojít i k zabití.

S agresí se setkáváme denně. V současné době je to snad nevyhnutelné. Každý den vidíme v televizi, na internetu nebo v tisku nějaký článek či reportáž, která se týká některého z projevů agrese. Na druhou stranu je to snad i společností vyžadováno. Pokud

ve filmu nebo seriálu není náznak nějaké formy agrese, např. postava „záporáka,“ pro diváka je děj nezajímavý.

3.2.2 Záškoláctví

Dle Miovského, Skácelové, Zapletalové a Nováka (2010) lze záškoláctví definovat jako neomluvenou absenci žáka základní školy nebo studenta střední školy ve škole. Záškoláctví může být spojeno s dalšími druhy rizikového chování dětí a mladistvých, jako např. kriminalitou, gamblingem, zneužíváním návykových látek, prostitucí apod., což samozřejmě negativně ovlivňuje osobnostní vývoj jedince. Záškoláctví je přestupkem, kterým žák úmyslně zanedbává školní docházku.

Průcha a kol. (2003, s. 310) definuje záškoláctví jako: *„Jev, kdy se žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí, popř. souhlasu rodičů se nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov.“* Martínek (2009, s. 25) záškoláctví definuje obdobně, tedy jako *„úmyslné zameškávání školního vyučování. Žák se z vlastní vůle, bez vědomí rodičů vyhýbá pobytu ve škole. Často má souvislost se školní neúspěšností žáka, a tento jev má tendenci se prohlubovat.“*

Jak již bylo zmíněno výše, záškoláctví je přestupkem a je chápáno jako porušení školního řádu. Jedná se o přestupek na úseku školství, dle zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, kterým žák úmyslně zanedbává školní docházku. Za tento přestupek lze uložit pokutu do výše 5.000,-Kč (Školský zákon, 2020, online).

S tím také souvisí povinnost školských, ale i zdravotnických zařízení informovat orgány sociálně-právní ochrany dětí, a to v souladu s ust. § 10 odst. 4 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů o skutečnostech, které nasvědčují tomu, že dítě v konkrétních případech vede nemravný život spočívající zejména v tom, že zanedbává školní docházku nebo kdy rodiče neplní povinnosti plynoucí z rodičovské zodpovědnosti. (Zákon o sociálně-právní ochraně dětí, 2020, online).

Záškoláctví lze rozdělit do několika kategorií. Kyriacou (2005) uvádí celkem pět kategorií záškoláctví. Záškoláctví pravé, což znamená, že žák do školy nechodí, avšak rodiče se domnívají, že školu řádně navštěvuje. Dále záškoláctví s vědomím rodičů, kdy žák do školy nechodí, ale rodiče o tom vědí, ale také vědí, že k tomu nemá žádný oprávněný důvod. Jedná se například o situace, kdy rodiče nechávají dítě doma, když má

narozeniny nebo potřebují s něčím pomoci. Na této kategorii záškoláctví se podílejí různé typy rodičů. Jedni neberou povinnou školní docházku vážně, druzí jsou na pomoci dítěte závislí a potřebují, aby bylo doma, a jiní prostě udělají, to, co dítě chce a omluví jej, kdykoliv to po nich požaduje. Třetím typem je záškoláctví s klamáním rodičů. Jedná se o situace, kdy dítě přesvědčuje rodiče o svých zdravotních problémech, i když je ve skutečnosti úplně zdravé. Rodiče dítěti uvěří a z výuky jej omluví. Dalším druhem záškoláctví jsou úteky ze školy. Tento typ se někdy nazývá tzv. „interní záškoláctví“. Jedná se o případy, kdy dítě přijde do školy, nechá si svou přítomnost ve škole zapsat do třídní knihy a poté na hodinu nebo na dvě ze školy odejde. V některých případech děti zůstávají i v prostorách škol, pouze nejsou přítomni v hodině, jindy školu opustí úplně. Posledním druhem záškoláctví je odmítání školy. Některým žákům totiž při představě školní docházky vznikají psychické potíže. Toto může být způsobováno například v důsledku strachu ze šikany, problémů s učivem apod.

Příčiny záškoláctví

Na záškoláctví mohou mít vliv různé faktory, například školní klima a celkové prostředí školy, situace v rodině nebo také nevhodné trávení volného času jedince.

V prostředí školy mohou být jedním z důvodů například vysoké nároky na žáka. Žák, pro kterého jsou požadavky školy příliš vysoké, se ve školním prostředí necítí dobře, nezvládá je a často rezignuje. Následkem je mimo nedostatku vědomostí i zhoršení jeho sociálního postavení v třídním kolektivu a vztah s učiteli či strach z trestu, který bude následovat doma.

Podobně mohou být kolektivem odmítáni i jedinci trpící zdravotním postižením, např. žáci s vadami zraku, řeči nebo i méně obratní jedinci. I tito mohou být pro své spolužáky terčem posměchu nebo se před nimi naopak sami uzavírají a kolektiv se straní, což u nich postupně může vyvolat určitou nechuť ke škole.

Čepička (1998, s. 53) uvádí, že *"nechuť dítěte ke školní práci bývá většinou způsobena malými neúspěchy ve škole, které plynou buď ze snížených rozumových schopností, nebo ze specifické poruchy učení či chování, která snižuje školní výsledky i při neporušeném intelektu. U takovýchto dětí přispívá k nechuti ke školní docházce i jejich zvýšená potřeba pohybu a nepříznivé ovlivnění školních úspěchů sníženou schopností dítěte k dalšímu soustředění."*

Na záškoláctví může mít vliv také rodinné prostředí. Ať už se jedná o příliš přehnanou péči, příliš vysoké požadavky či v opačném případě nezáměrem rodičů o dítě, o školu a jeho prospěch. Vliv má také uspořádání domácnosti, počet členů či vyčerpání rodičů. Právě vyčerpání rodičů bývá jedním z negativně působících faktorů. Rodiče se vrací z práce unavení a nemají energii se se svými potomky učit, nemají přehled o tom, jak jejich dítě tráví volný čas nebo s jakými kamarády se stýká. Na dítě negativně působí například střídavá výchova, kdy každý z rodičů používá jiný způsob výchovy, a tedy rodiče jsou ve své výchově nejednotní. Hofbauer (2004) říká, že možným řešením, je věnování dostatečného času rodiči dítěti, který by měl spočívat v jejich aktivním přístupu a vedení dítěte ke smysluplnému trávení volného času a sebe rozvoji.

Třetí možnou příčinou je již výše zmiňované nevhodné využití volného času dětí a mládeže. Děti mají nespočet možností jak svůj volný čas využívat. Mohou navštěvovat školní družiny, kroužky nebo kluby. V případě, že se dítě chytne špatné party, může jej i tato vrstevnická skupina stáhnout a ovlivňovat natolik, že jedinec začne zanedbávat školu, aby do party zapadl. V situacích, kdy se rodiče o způsob jeho trávení volného času nezajímají je odhalení záškoláctví jejich dítěte pomalejší.

Prevence záškoláctví

Prevenci záškoláctví, způsob omlouvání žáků z vyučování a postih za záškoláctví upravuje Metodický pokyn Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky Čj.: 10 194/2002-14.

Školy si upravují postup pro případné záškoláctví interně, především Školním řádem, takže se jednotlivé školy mohou lišit v počtu neomluvených hodin, které jsou brány za porušení školního řádu a zpravidla postihovány kázeňsky (MŠMT, 2020).

Na prevenci záškoláctví se podílí především třídní učitel, výchovný poradce, školní metodik prevence ve spolupráci s ostatními vyučujícími a zákonným zástupci dětí. Součástí prevence je zejména pravidelné zpracovávání dokumentace o absenci žáků při výuce, spolupráce se zákonnými zástupci žáků, analýza příčin záškoláctví a s tím související přijetí příslušných opatření, dále výchovné pohovory se žáky a konání výchovných komisí v prostředí školy, spolupráce se školním psychologem či dalšími institucemi, jako je například pedagogicko-psychologická poradna nebo orgány sociálně právní ochrany dětí (MŠMT, 2020).

3.2.3 Šikana

Šikana je jev, který se bohužel vyskytuje téměř na každé škole. Lovasová (2006, s. 6) uvádí, že „*pojmem šikana má svůj etymologický původ ve francouzském slově „chicane“, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů.*“

Záškodná (1998) popisuje šikanování, jako způsob jednání, které má za cíl vytvořit u agresora pocit dominance, uspokojení a získání určitých výhod u oběti, a to prostřednictvím fyzického nebo psychického týrání osoby oběti. Často je také doprovázeno ponižováním oběti.

Lovasová k tomuto dodává, že šikanou máme na mysli omezování, zejména osobní svobody a svobody rozhodování. Často je ponižována lidská důstojnost a čest, mnohdy je obětí ubližováno na zdraví či majetku. Vždy je obětí bezbranná, nemůže se nebo neumí se bránit. Šikana není nijak právně definována, neboť zasahuje do různých právních odvětví. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vymezilo šikanu, jako „*jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované jednání užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků*“ (Lovasová, 2006, s. 6).

Vzhledem k tomu, že šikana není nijak definována zákonem, setkáváme se s celou řadou definic tohoto pojmu.

Například Kolář (2001, s. 27) definuje šikanu jako „*takové chování, kdy jeden nebo více žáků, opakovaně a s úmyslem týrá a zotročuje spolužáky a jeho chování je manipulativní a agresivní.*“

Australský profesor a odborník na šikanu Ken Rigby definuje šikanu jako „*úmyslnou a vědomou touhu někoho stresovat, dostat ho pod tlak*“ (Rigby, 2012).

Dle Záškodné (1998) se může v dětském kolektivu vyskytnout tzv. dvojité či řetězové šikanování. Jedná se o situaci, kdy intelektově slabšímu jedinci ač fyzicky

zdatnějšímu vyhrožuje tyran a nutí jej, aby zbil jiného méně populárního žáka. Oběť se svým aktem vyhne násilí a zavdělí se tyranovi, avšak sama se stává agresorem, tyranem.

Vývoj šikany

Šikana je proces, který je rozdělen do několika stádií, které v praxi nemají přesně stanovené hranice, neboť se často překrývají nebo spolu splývají.

Dle Lovasové (2006) je prvním stádiem ostrakismus. Jedná se o počáteční a nejmírnější stádium, ve kterém je oběť izolována od ostatních, nemá žádné kamarády. Ostatní si dělají „legrácky“ na účet oběti, a pokud se ohradí, vytýkají jí, že nemá smysl pro humor. V tomto stádiu má oběť často mimo jiné i hanlivou přezdívku. Druhé stádium se nazývá přitvrzování. V tomto stádiu agresor testuje hranice, kam až může zajít. Jeho útoky nabývají na intenzitě a přecházejí ve fyzické napadání. Agresor postupně přichází na to, že mu jeho jednání přináší pocit uspokojení, ale také obdiv ostatních přihlížejících. Třetím stádiem je stádium nukleové. V tomto stádiu se vytváří jádro agresorů. Mezi jádrem agresorů se rozdělují jednotlivé role, šikanování tak nabývá na organizovanosti. Čtvrté stádium se nazývá mlčící většina. V tomto stádiu dochází k přijetí norem agresorů, takže se šikanování stane nepsaným zákonem a málokdo se dokáže postavit tlaku ke konformitě. Platí, že i mírní a ukáznění žáci se začnou chovat krutě a účastní se šikanování. Velkou roli v tomto stádiu hraje strach, že pokud přihlížející zůstanou stranou, mohli by se stát potencionálními oběťmi. Posledním stádiem je tzv. dokonaná šikana neboli nastolení totality. Žáci jsou rozděleni do dvou skupin na tzv. otrokáře a otroky. Šikana je předmětem zábavy pro celou skupinu. V tomto stádiu je velmi výrazná psychická manipulace a stále více se přitvrzuje na fyzických útocích.

Zde hraje velmi důležitou roli přístup a zájem učitele. Pokud tento zaregistruje projevy šikany již v prvních stádiích a začne jednat, je velmi pravděpodobné, že zamezí fatálním následkům a případně i urovná vztahy mezi jednotlivými aktéry.

Dle Říčana (1995) je nutné zkoumat zejména příčiny, díky kterým dochází k agresivnímu chování, k šikaně. Autor hlavní motivy tohoto jednání rozdělil do čtyř kategorií. Prvním motivem je tlak kolektivu, kdy je jedinec nucen, aby se choval tak jak společnost očekává. Další možnou příčinou je touha po moci, tedy nutkání ovládat někoho jiného a to ať za účelem prospěchu či uspokojení vlastního ega. Třetím z motivů je motiv krutosti, tedy jedince ovládá pocit potěšení v případě, když vidí jiného trpět.

Poslední kategorií motivů je zvědavost, experimentování s otázkou, jak se asi jedinec bude chovat ve strachu, bolesti.

K tomuto dodává Kolář (1995), že nejvýznamnějším rizikovým faktorem pro nastartování šikany jsou osobnostní charakteristiky jeho iniciátora a obětí, zejména jejich vzájemný vztah.

Agresor šikany

Role agresora, šikanátora se vyznačuje zejména snahou dominovat a ovládat své okolí a velkým sebevědomím. Agresor mívá velmi často kladný vztah k projevům agrese, sklony k sadismu, sobectví a sebestřednosti. Mimo jiné se agresor vyznačuje velkou impulsivitou a absencí empatie, lítosti a pocitu viny. Agresoři mohou být buď nadprůměrně inteligentní nebo naopak primitivní a omezení (Lovasová, 2006).

Kolář (2001) rozděluje osobnost agresora do tří typů. Prvním z nich je oblíbenec, který je velmi slušný a kultivovaný, mívající narcistické rysy. Občas je více úzkostlivý a mívá sadistické tendence v sexuálním smyslu. Šikana v jeho podání mívá formu násilí až mučení. Jeho jednání bývá často cílené a promyšlené. Jedná spíše ve skrytu, bez přítomnosti svědků. Druhým typem je srandista, který bývá optimistický, oblíbený, výřečný a sebedůvěřivý. Jeho jednání má motiv pobavení sebe i ostatních. Třetím typem je nohsled. Jedná se o osobu, která sama šikanu nevyvolává, ale většinou ze strachu k ní komfortně přistupuje.

Dle portálu prevence rizikového chování (2020, online) je definován agresor jako hrubý, primitivní a impulsivní jedinec, mající narušený vztah k autoritám. Časté jsou také kázeňské problémy a páchání trestné činnosti. Jeho projevy šikanování jsou tvrdé a nelítostné. Vyžaduje absolutní poslušnost a to cíleně k zastrašení ostatních.

Oběť šikany

Obecně oběťmi často bývají jedinci, kteří do kolektivu zapadají jen těžko nebo je kolektiv přímo odmítá. Svými vlastnostmi bývají méně populární a díky tomu jsou agresorem vnímáni jako snadno dosažitelné cíle. Jsou zranitelnější a to také proto, že povětšinou mívají méně přátel, kteří by se jich zastali (Černá a kol. 2013).

Roli oběti není lehké přímo definovat, neboť neexistuje žádný její univerzální typ. Je pravdou, že existují určité rysy v chování a jednání oběti, které umí agresoři dobře

vycítit. Velmi často se jedná o jakoukoliv fyzicky odlišnost, například tělesnou slabost, neobratnost, obezitu či jiné handicapy. Častými oběťmi bývají také děti sociálně znevýhodněné. Děti z ekonomicky slabších rodiny mohou být oběťmi například z důvodu, že se neoblékají podle poslední módy nebo třeba nemají nový mobilní telefon (Lovasová, 2006).

Dalším faktorem, díky kterému si agresor může vybrat svou oběť, mohou být její psychické odlišnosti. Může se jednat o zvýšenou bojácnost, přehnané panikaření, přílišnou sebekritičnost. Mezi psychické odlišnosti také řadíme i různou míru inteligence, oběťmi šikany se stávají častěji mentálně slabší děti, u kterých je jejich provokujícím faktorem jejich naivita a vyšší sugestibilita. Oběť se stejně tak může stát i žák nadprůměrně inteligentní. Většina obětí není v kolektivu příliš oblíbená, nedokáže ničím zaujmout, pobavit ostatní. Bývají tedy v klasické pozici outsidera (Juvonen, Graham, Schutstes, 2003).

Avšak stejně jako agresoři ani oběti nemají jednoznačné parametry, podle kterých je lze jasně zaškatalkovat. Jedná se spíše o soubor vlastností, které se u těchto aktérů šikany vyskytují ve větším množství a které mají společné.

Lovasová (2006) k tomuto uvádí, že většina obětí pochází z rodin, kde rodiče mají velmi úzkostlivou až přehnaně pečlivou povahu. Často se jedná o tzv. „opičí matky“, které neustále žijí v obavě o své dítě, příliš jej omezují a kontrolují, čímž prohlubují jeho nesamostatnost a vzájemnou citovou závislost. Druhým extrémem jsou rodiče, kteří své dítě týrají nebo zanedbávají. Takové dítě pak bohužel nemá ani možnost do kolektivu normálně zapadnout. Zvláštním typem jsou jedinci, pocházející z rodin s tzv. „spartánskou výchovou“, kde dochází k charakterové závislosti tyрана a týraného. Týraný zcela záměrně provokuje potencionálního tyрана a výsledná šikana je jeho cílem.

Při tradiční šikaně oběť bývá často plachá, stydlivá, citlivá, úzkostná a nejistá. Také se často vyznačuje menší fyzickou atraktivitou, mívá nižší sebevědomí a také obtížně navazuje sociální vztahy. Obvykle se vzhledově liší, např. brýlemi, rovnátky, obezitou. Černá a kol. (2013) uvádí, že v tradiční šikaně existují dva typy obětí. První z nich, je tzv. pasivní typ. Většinou se jedná o slabé a zranitelné jedince, kteří pro agresora představují snadný cíl. Mezi jejich typické vlastnosti zpravidla patří nižší asertivita, nejistota, menší oblíbenost a málo přátel, neboť do kolektivu obvykle hůře zapadají a obtížněji se v něm prosazují. Druhým typem jsou označovány oběti provokatéři. Tento typ obětí svou charakteristikou či vlastností v ostatních agresí vyvolává. Tyto oběti

například trpí hyperaktivitou, jsou impulzivní, nepřátelské nebo sami agresivní. Svými projevy upoutávají pozornost agresora.

Přihlízející šikany

Další významnou skupinou aktérů šikany jsou přihlízející, kteří svým postojem k šikaně určují její další vývoj. Právě na základě jejich postojů k šikaně a konkrétnímu jednání je lze rozdělit do několika typů, kategorií. Černá a kol. (2013) přihlízející dělí do šesti kategorií. Prvním typem jsou tzv. následovníci agresora. Tito následníci agresora v jeho jednání aktivně povzbuzují, fandí mu a tím jej podněcují k dalšímu jednání, případně i ke stupňování jeho agrese. Druhým typem jsou přihlízející, kteří agresora povzbuzují, ale do šikanování se sami nezapojují a tedy nijak oběti neublíží. Další skupinou jsou ti, kteří agresora podporují, avšak vůči oběti zůstávají pasivní. Do čtvrté kategorie spadají nezúčastnění pozorovatelé, kteří nejsou ani na straně agresora, ale ani se oběti nezastávají. Předposledním typem jsou takoví pozorovatelé, kteří sice se šikanou nesouhlasí, avšak nijak se neprojevují. Do poslední kategorie se řadí ti, kteří se otevřeně snaží pomoci oběti. Co se týče charakteristiky přihlízejících, je obecně známo, že častěji se oběti zastávají dívky a chlapci se přiklánějí na stranu agresora.

Se skupinou přihlízejících je spojen také tzv. efekt přihlízejícího. K tomuto dochází v případech, kdy k šikaně dochází před větším počtem osob a tak dojde k tzv. rozptýlení zodpovědnosti, neboť každý očekává od druhého, že do situace zasáhne a ve výsledku nikdo nic neudělá (Černá a kol., 2013).

Kolář (2001) uvádí, že zejména dlouhodobé šikanování může mít pro oběť až fatální následky. V případě, že dojde ke zlomení oběti, rozbití její identity a nastolení trvalého pocitu bezmoci, poddajnosti a věrnosti agresorovi, může si tyto negativní zkušenosti oběť v sobě nést po celý život. Zážitky šikany se mohou projevovat i psychosomatickými obtížemi jako jsou poruchy spánku, bolesti hlavy, břicha, dusivost apod., v nejkrajnějších případech může dojít až k sebevraždě oběti.

3.2.4 Kyberšikana

Kyberšikana je chápána jako zcela nový typ agresivity u dětí a dospívajících. Ve světě, kdy převážná většina mladých lidí, zejména dětí a teenagerů používá informační a komunikační technologie a pobyt online je pro ně velmi důležitý, neboť přestat používat

internet dost dobře nelze a vedlo by to k sociálnímu vyloučení, je velmi těžké čelit jakékoli formě online agrese (Černá a kol., 2013).

Informační technologie nám samozřejmě přináší spoustu výhod. Umožňuje komunikaci s lidmi z celého světa, zasílání fotografií nebo také uniknout z reality.

Zejména pro mladistvé je velmi důležité udržovat kontakt se svými vrstevníky, být mezi nimi oblíbený. K tomuto Macek (2003) dodává, že na internetu, a zejména na sociálních sítích, se každý může prezentovat tak, jak chce, aby jej viděli druzí. Díky tomu informační technologie umožňují dosáhnout lepší sociální pozice.

Černá a kol. (2013) k tomuto dodává, že s dospíváním samozřejmě souvisí i hledání vlastního já, vlastního ukotvení. Online prostor se přímo nabízí k experimentování s různými identitami. Poskytuje určitou možnost anonymity a disinhibice neboli ztráty zábrán, díky nimž se k sobě mladí mohou chovat tak, jak by si tvář v tvář nedovolili. Disinhibici lze rozdělovat na neškodnou, kterou je myšleno lepší porozumění sobě samému a nepříjemnou až otravnou, která bývá spojena s kyberšikanou a zahrnuje agresi, výhrůžky, kritiku apod.

Kyberšikana není nijak jednoznačně definována. Černá a kol. (2013, s. 20) kyberšikanu vymezují jako *„kolektivní označení forem šikany prostřednictvím elektronických médií, jako je internet a mobilní telefony, které slouží k agresivnímu a záměrnému poškození uživatele těchto médií. Stejně jako tradiční šikana zahrnuje i kyberšikana opakované chování a nepoměr sil mezi agresorem a obětí.“* Kavalír (2014) kyberšikanu definuje poněkud strozeji. Uvádí, že v případě kyberšikany se jedná o zneužití informačních komunikačních technologií, nejčastěji mobilních telefonů a internetu, k takovému jednání, která má jiného záměrně vyvést z nerovnováhy.

Základními znaky kyberšikany jsou opakovanost, záměrnost agresivního aktu ze strany útočníka, mocenská nerovnováha, kdy oběť vnímá jednání agresora jako nepříjemné a obtěžující a děj se odehrává prostřednictvím elektronických médií. Kyberšikana může mít podobu přímou nebo nepřímou. Formou nepřímé kyberšikany, někdy nazývané „kyberšikanou v zastoupení“, tou může být situace, kdy agresor využije služby internetového poskytovatele a tzv. nahlásí účet nevinné oběti, aby jej poskytovatel smazal nebo zablokoval. Přímou kyberšikanou je poté přímé urážení či zesměšňování oběti například na sociálních sítích (Černá a kol. 2013).

Rozdíl šikany a kyberšikany

Burdová a Traxler (2014) uvádějí, že kyberšikana má oproti klasické šikaně určitá specifika. Hlavním rozdílem je velká anonymita, za kterou se agresor může schovat. Oběť často sama netuší, kdo je agresorem, což může umocňovat její strach i v reálném světě. Na rozdíl od klasické šikany může být opakovanost zajišťována nejen samotným agresorem, ale také publikem. Každý nový komentář pod urážlivou či zesměšňující fotografií, sdílení příspěvku apod., je považován za určitou formu opakování. Trochu jinou podobu oproti klasické šikaně má i mocenská nerovnováha mezi obětí a agresorem. Zatímco u klasické šikany je mocenská nerovnováha vyjádřena zejména fyzickou převahou agresora, u kyberšikany se agresorovi nedá nijak zamezit v neustálém přístupu k oběti. Na základě online prostoru je oběť dostupná kdykoli. V případě kyberšikany tedy nerozhoduje fyzická síla ani místo odkud agresor útočí.

Projevy kyberšikany

Smejkal (2018) uvádí, že kyberšikana se může projevovat několika způsoby. Možnými agresivními projevy jsou vydávání se za někoho jiného a krádeže hesla, vyloučení a ostrakizace, flaming, kyberharašení a kyberstalking, pomlouvání, odhalení a podvádění nebo také happy slapping. V případě, kdy se agresor vydává za oběť, používá k tomu například fotky oběti, fakta o ní, zakládá si falešné profily, na kterých vystupuje jménem oběti. Tímto způsobem může agresor poškozovat dobré jméno oběti a způsobit ji tak nepříjemnosti v sociálních vztazích. Dalším stupněm tohoto projevu kyberšikany je situace, kdy agresor přímo ukradne oběti heslo od jeho účtu, např. od profilu na sociálních sítích a vydává se za ni. V případě, kdy je oběť nechtěně vyloučena, např. skupiny na sociální síti, mluvíme o určitém typu ostrakizace. V tomto případě se nejedná o přímou formu agrese, ale oběť může být spíše frustrována, neboť nemá možnost být v sociální skupině, do které by chtěla patřit, např. chatovací skupina třídy. Pojmem flaming je poté označována tzv. prudká hádka mezi uživateli kyberkomunikačního prostoru (diskusní skupina, hromadný chat). K tomuto Burdová s Traxlerem (2014) dodává, že útočník nejčastěji napadá oběť tím, že ji přímo uráží, zesměšňuje nebo této dokonce vyhrožuje a své jednání stupňuje. Píše-li agresor opakované, nevyžádané a obtěžující zprávy oběti v neúnosné míře, mluvíme o kyberharašení. Toto jednání se může stupňovat a přejít až ve fázi kyberstalkingu, kdy agresor oběť tzv. stopuje ve virtuálním prostředí. Kyberstalking však může přejít i v trestný čin nebezpečného pronásledování. Pokud

agresor sděluje ostatním jakékoliv nepravdivé informace o oběti s cílem ji poškodit, vyloučit ji ze sociálního prostředí (prostředí soc. skupiny) jedná se o pomlouvání. Tomuto způsobu kyberšikanování se dá zabránit jen ztěžka. Informace se v kybersvětě šíří daleko rychleji než v reálném prostředí. V případě, že agresor šíří informace o oběti, které jsou pravdivé, avšak byly pouze předmětem soukromé komunikace, jedná se o určitý způsob podvádění a odhalování. V těchto případech se nejčastěji jedná o zveřejňování intimních informací (např. odhalení homosexuality), fotografií, které byly agresorovy s důvěrou posílány

a považovány za soukromé. Jedním z posledních projevů kyberšikanů je tzv. happy slapping. Jedná se o fyzické útoky na neznámé osoby, které jsou natáčené a poté zveřejňované skupinkou přihlížejících.

Kavalír (2009) také hovoří o kybergoomingu jako dalším možném projevu kyberagrese. Za kybergooming je považováno takové jednání, které má v oběti vyvolávat důvěru a připravit ji na schůzku v reálném světě, jejímž cílem je oběť pohlavně zneužít. K tomuto dodává Burdová společně s Traxlerem (2014), že 40,22 % dětí by bylo ochotno jít na osobní schůzku se svým internetovým „kamarádem“ a až 53,91 % dětí na tuto schůzku skutečně dorazilo.

Agresor kyberšikanů

Agresorem bývá často ten, kdo je skupinou odmítán. Je obecně známo nebo většina autorů se shoduje na tom, že agresori jsou méně empatictí. V případě kyberšikanů je tato vlastnost jednou z nejhorších, neboť agresor sedící za obrazovkou má ještě menší šanci vcítit se do oběti, protože přímo nevidí její reakci či výraz obličeje. Svůj podíl na tom mají také rodiče agresora, kteří se povětšinou nezajímají o trávení volného času svého dítěte na internetu, v kybersvětě (Černá a kol. 2013).

Kavalír (2014) rozlišuje čtyři typy kyberagresorů:

1. pomstychtivý andílek,
2. bažící po moci,
3. sprostý holky,
4. neúmyslný kyberagresor.

První typ, tzv. pomstychtivý andílek je takovým typem agresora, který sebe jako agresora nevnímá, naopak mívá pocit, že ostatní před šikanou chrání a často jim oplácí stejnou mincí. Druhým typem je agresor, bažící po moci, chce dávat najevo svou autoritu

a moc, prostřednictvím které se snaží druhé ovládat a zastrašovat. Typickým typem agresora, označovaným jako sprostý holky jsou děvčata, která kyberšikanu často páchají skupinově. Motivem bývá touha po obdivu ostatních. Poslední je neúmyslný kyberagresor, kterého vlastně ani nenapadá, že by mohl být agresorem. Neútočí záměrně, pouze bezmyšlenkovitě reaguje na ostatní a nepřemýšlí nad následky svého jednání.

Není nic neobvyklého, že kyberagresoři se stávají obětí tradiční šikany, svým jednáním v kybersvětě si kompenzují své nízké sociální postavení v reálném světě. V kybersvětě agresor nepotřebuje mít silné sociální postavení, může se tedy jednat jak o jedince, který je v kolektivu považován za oblíbeného, tak i za jedince ostatními vnímaného jako outsidera (Černá a kol., 2013).

Oběť kyberšikany

Charakteristika oběti kyberšikany se od oběti šikany tradiční příliš neliší. Hlavně v případech, kdy se oběť a agresor z reálného života znají. I u kyberšikany můžeme mluvit o pasivním typu oběti a o oběti provokatérovi. K těmto typům dále přibývá agresor, který se sám stává obětí a potom takové oběti, které mají ve skupině dokonce i dobré postavení a nijak nevybočují, avšak v kyberprostoru se mohou stávat zranitelnými (Černá a kol., 2013).

Černá a kol. (2013) dále hovoří o speciální skupině aktérů kyberšikany, kterými jsou tzv. „bully – victims“, v překladu „oběti – agresoři“. Jedná se o skupinu lidí, kteří se setkávají jak s tradiční šikanou, tak s kyberšikanou v obou rolích, jež se vzájemně překrývají. Tato situace nastává právě v případech, kdy oběť tradiční šikany využije internet, aby agresorovi jeho jednání mohla oplatit. Dalším takovým příkladem mohou být kyberagresoři, kteří se stanou terčem šikany právě za své agresivní projevy.

Přihlízející kyberšikany

Charakter přihlízejících je v případě kyberšikany poněkud odlišný než v případě tradiční šikany. Jedním z hlavních rozdílů je ten, že přihlížení kyberšikaně je možné i v případě, aniž by přihlízející byli fyzicky s obětí či agresorem na jednom místě. Nemusí se asi s obětí a ani s agresorem znát. Stačí, když jsou online a například sledují, jak agresor zveřejňuje na sociálních sítích určité nevhodné informace o oběti. Jakmile přihlízející na příspěvek jakkoliv reaguje, ať už „to se mi líbí“, napíše pod příspěvek komentář, ve

kterém podporuje agresorův akt či příspěvek sdílí, stává se tímto tzv. spolupachatelem kyberšikany (Černá a kol., 2013).

Materiály a informace na internetu jsou poměrně trvalé a velmi lehce šířitelné, lze je zálohovat, přeposílat přes různé kanály a dále je šířit po dlouhou dobu. Proto nastává otázka, kdo všechno může být přímým svědkem kyberšikany. Problémem jsou hlavně ti, kteří sympatizují s jednáním agresora, a tedy jej podporují v jeho jednání. Například pouhou návštěvou agresorovi stránky zvyšují její návštěvnost a v agresorovi mohou vzbudit pocit jeho popularity. Díky internetu může mít také přihlížející pocit anonymity, tedy necítí odpovědnost zasáhnout a postavit se agresorovi, zastat se oběti. Přihlížející často sami nedokáží odhadnout závažnost viděné události, nevidí její aktéry a sami si myslí, že jsou neviditelní (Černá a kol. 2013).

Dopady kyberšikany

Mezi bezprostřední dopady kyberšikany patří zejména úzkost, vztek, strach a bezmoc. Oběť mívá také narušené vztahy se svými vrstevníky, straní se jich a tak se stává stále zranitelnější a kvůli tomu se také zvyšuje možnost, že se stane obětí dalších útoků (Černá a kol. 2013).

Smejkal (2018) k tomuto dodává, že v případě kyberšikany je dopad mnohdy daleko horší než u tradiční šikany a to zejména kvůli trvanlivosti a dostupnosti. Příkladem může být intimní fotografie oběti, která je zveřejněna na sociálních sítích. Tuto fotografii si mohlo několik přihlížejících stáhnout do svého zařízení a kdykoliv ji znovu zveřejnit a tím oběť stále dokola poškozovat.

Zkušenost s kyberšikanou může ovlivnit všechny její aktéry, tedy agresora, oběť i přihlížející. Tito mohou považovat online agresi za něco normálního, nebo naopak mohou mít strach, že znovu zažijí něco podobného a tak elektronickou komunikaci přestanou používat, což může opět vést k sociálnímu vyloučení (Černá a kol., 2013).

Jak již bylo výše zmíněno, kyberšikana způsobuje především psychickou újmu na rozdíl od tradiční šikany, která způsobuje převážně újmu fyzickou. Kyberšikana může probíhat neustále a také se do ní může zapojit mnohem větší počet přihlížejících (Smejkal, 2018).

3.3 Problémy v oblasti reprodukčního zdraví

Sobotková (2014) uvádí, rizikové chování v oblasti reprodukčního zdraví neboli sexuálně rizikové chování je takové jednání, které je doprovázeno sexuálními aktivitami a zároveň vykazuje zdravotní a sociální rizika, popřípadě rizika i v dalších oblastech. Může se například jednat o nechráněný pohlavní styk při náhodné známosti, promiskuitu nebo rizikové sexuální praktiky spojené s užíváním návykových látek. Dále s tímto souvisí také zveřejňování intimních fotografií na sociálních sítích nebo i do soukromých zpráv, neboť takové aktivity jsou velmi snadno zneužitelné. V neposlední řadě do této skupiny patří také předčasné rodičovství, předčasné zahájení sexuálního života a přenos pohlavních nemocí.

Jonášová (2015) mezi sexuální rizikové chování řadí předčasné zahájení pohlavního života, náhodnou sexuální aktivitu, velmi časté sledování pornografických materiálů (dříve než v 15 letech věku), promiskuitu a vysokou frekvenci pohlavního styku, tendenci k prostituci, zveřejňování vlastních erotických materiálů na internetu, krvavé sexuální praktiky a vaginální, anální i orální styk bez použití ochrany mimo dlouhodobý partnerský poměr.

Důležité je, aby před fází intimity došlo k nalezení vlastní identity. Autor uvádí, že osobnostní zralosti většina dospívajících dosahuje až v pozdní adolescenci. Zahájení vývojové fáze intimity bývá tedy předčasná a to v souvislosti s nezralostí obou partnerů v psychosociální oblasti. Důvodem často bývá i emocionální tlak vrstevníků (Hamanová, Kabíček, online, 2001).

Zvěřina (2003) k tomuto dodává, že dospívání je takovým životním obdobím, ve kterém se formulují schopnosti mladých lidí pro dospělé sexuální chování. Utvářejí se v něm první pevnější citové vztahy, učení životu v páru, dále se osvojují postoje k základním etickým hodnotám. V tomto vývojovém období jsou dospívající nejnáchylnější k osvojení si špatných vzorců chování a to nejen ve výchově ale také i v oblasti sexuality. Zvěřina dále říká, že otevřená sexuální výchova má vliv na méně impulzivní přístup mladých lidí k sexualitě, měla by dospívající naučit zodpovědnému přístupu a vyhýbání se riziku.

Dle MUDr. Jany Spilkové je v České republice průměrným věkem prvního pohlavního styku 18 let. Spilková dále uvádí, že v České republice je poměrně velká skupina dětí, která zahajuje svůj sexuální život již ve věku mezi 13 a 14 lety. Mezi

předčasné zahájení sexuálního života se také zahrnuje tzv. kybersex, neboli sex po internetu, online (Spilková, 2013, online).

V současné době již není motivací k prvnímu pohlavnímu styku založení rodiny či zplození potomka. To, zdali je jedinec pohlavně již vyzrálý se měří věkem, potažmo u dívek první menstruací, kdy tento věk se postupně čím dál více snižuje. Moor, Harden a Mendi (2014) uvádějí, že dívky, u kterých se již vyskytla první menstruace, mají větší sklon zahájit svůj sexuální život dříve než jejich ostatní vrstevníci. Autoři k tomuto dále dodávají, že tyto dívky mohou v budoucnosti více tíhnout k promiskuitě a příležitostnému sexu.

Jonášová (2015) uvádí, že rizikové sexuální chování může mít negativní vliv na jedince, kteří se jej dopouštějí, hned v několika rovinách. První z nich je psychická rovina, ve které může dojít k posunu hodnot či emocionálního oploštění. Druhou je psychologicko-sexuální rovina. Jedinec může být sexuálně nezralý, hrozí patologické sexuální aktivity. Co se týká zdraví, hrozí zde nakažení pohlavně přenosných nemocí. Poslední rovinou je rovina sociální, ve které může docházet ke ztrátě vztahů jak s přáteli, tak s rodinou.

4 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

V této kapitole se zaměřím na oblast prevence rizikového chování. Forem poskytování prevence je hned několik. Na základních školách je nejvíce kladen důraz na prevenci primární, která je nejčastěji poskytována školním metodikem prevence.

Prevenci lze vymezit jako soubor opatření zaměřených na předcházení proti nežádoucím jevům, které mohou mít několik podob, ať už onemocnění, poškození či jevy sociálně-patologické (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Prevence je soubor opatření, která směřují k předcházení a minimalizování jevů spojených s rizikovým chováním a jeho důsledky (Miovský, 2012).

Mezi základní formy prevence patří poskytování informací o problému, například v rámci výuky nebo besedy s odborníkem. Další formou mohou být interaktivní formy sebezpoznávání, směřující k posílení osobnosti a seberozvoji. Pomocí tzv. vrstevnických programů může také docházet k aktivnímu zapojení žáků. Důležitou roli hraje také pozitivní klima ve třídě a vytvoření podmínek pro smysluplné trávení volného času dětí, spolupráce školy s rodiči, a v neposlední řadě také poskytování poradenských služeb školního metodika prevence jak žákům, tak jejich rodičům (Gymnázium Polička, online).

Prevenci jako takovou lze rozdělit do několika skupin, Průcha, Walterová a Mareš, (2013) prevenci dělí do dvou skupin.

- 1) Primární, sekundární a terciální prevence,
- 2) specifická, nespecifická a indikovaná prevence.

Termín primární prevence rizikového chování vymezuje Miovský (2015, str. 28) jako „*jakýkoliv typ výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.*“ Dle Pedagogického slovníku se primární prevence snaží zabránit vzniku nežádoucích jevů. Oproti tomu sekundární prevence se nežádoucí jevy snaží co nejdříve odhalit a pracovat s nimi již v rané fázi jejich vzniku. Sekundární prevence je směřována přímo k jedinci, dané skupině nebo do určitého sociálního prostředí. Jejimi poskytovateli jsou specializované instituce jak státního, tak nestátního charakteru. Terciální prevencí je myšlena prevence, která je zaměřena na zabránění nežádoucích komplikací v případě, že už nežádoucí jevy běží a projevují se a jejím cílem je napravit vzniklé následky nebo

minimalizovat zhoršení nastalého stavu. Příkladem tohoto druhu prevence je výměna infekčních injekčních stříkaček za nové (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Jak již bylo výše zmíněno, prevence se dále dělí na nespecifickou a specifickou. Nespecifická prevence je zaměřena na celkovou populaci, kdy jsou záměrně podporovány žádoucí formy chování, účelové a smysluplné trávení volného času nebo například sportovní aktivity. Specifická prevence je cílena na osoby, které jsou v riziku a u kterých je vyšší pravděpodobnost, že dojde k nežádoucím jevům. Těmto osobám je poskytována specifická péče, která je přímo proti konkrétnímu riziku zaměřena. Prevence, která je zaměřena na osoby, u nichž se již projeví nežádoucí jevy, se nazývá prevencí indikovanou. Ta má za cíl snížit a minimalizovat nežádoucí dopady nebo také zamezit recidivnímu chování (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Dle Miovského (2012) by se na základních školách měla uplatňovat právě specifická prevence.

Miovský (2012) dále říká, že hlavním nástrojem školní prevence jsou tzv. minimální preventivní programy, které mají plnit roli komplexního systémového prvku v realizaci preventivních aktivit. Minimální preventivní program se zaměřuje na osobnostní rozvoj a rozvoj sociálně komunikačních dovedností žáků a na jejich výchovu ke zdravému životnímu stylu. Realizace minimálních preventivních programů je pro školská zařízení závazná a toto podléhá kontrole České školní inspekce. Za tvorbu a naplňování cílů programu zodpovídá školní metodik prevence.

Preventivní programy ve školním prostředí je možné realizovat různými formami. Prevence může probíhat v prostorách školní třídy či přímo v poradenském pracovišti. V případě realizace preventivních aktivit v mimoškolním prostředí se může jednat například o státní a neziskové organizace, které se přímo zaměřují na práci s rizikovou mládeží. Dále mohou být zařazeny v rámci mimoškolních preventivních aktivit také mediální kampaně. Prevence může probíhat formou besed, edukativních programů, interaktivních seminářů, vzdělávání peer aktivistů či přednášek (Miovský, 2012).

Knotová (2014) uvádí, že škola je také školní poradenské pracoviště, které tvoří tým složený z výchovného poradce a školního metodika prevence. Tyto funkce musí být zastoupeny na každé škole. Dále může být školní poradenské pracoviště rozšířeno o školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Ideálně by se tito odborníci měli vzájemně doplňovat a spolupracovat nejen spolu, ale také s dalšími zainteresovanými subjekty, např. rodiči. Za poskytování poradenských služeb nese odpovědnost ředitel školy. Školní poradenské pracoviště je zaměřeno na primární prevenci nežádoucího

chování a školní neúspěšnosti. Dále svou aktivitu zaměřuje na informační a poradenskou podporu žáků např. při volbě jejich dalšího vzdělávání a profesního uplatnění.

Školní poradenské pracoviště je zřízeno v souladu s vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Jak už z názvu vyhlášky vypovídá, školské poradenství nemusí být realizováno pouze přímo na škole v podobě školského poradenského pracoviště, ale může se jednat i o externí subjekty, tzv. školská poradenská zařízení, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče.

Školní poradenské pracoviště společně se školskými poradenskými zařízeními tvoří školský poradenský systém (Hoferková, 2016).

Školní metodik prevence

V případě, že mezi žáky dochází ke konfliktům, které si nejsou schopni vyřešit sami, musí zasáhnout pedagog. Pedagog by měl disponovat přirozenou autoritou a na děti by měl mít pozitivní vliv a tím v mnoha případech předejít možným konfliktům. Pokud se toto pedagogovi samo o sobě nedaří, může jednat ve spolupráci se školním metodikem prevence.

Miovský (2012) uvádí, že školní metodik prevence má na starost především realizaci minimálních preventivních programů. V rámci tohoto programu koordinuje preventivně–výchovné aktivity, metodicky vede pedagogy v rámci školy v podpoře jejich výchovné práce a je-li to potřebné, plní i poradenskou a informační funkci.

Školním metodikem prevence může být učitel dané školy, který splňuje kvalifikační požadavky, stanovené vyhláškou č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérnímu systému pedagogických pracovníků. Jedná se o studium v délce trvání nejméně 250 hodin, které se ukončuje obhajobou závěrečné práce před komisí, kdy po jejím složení získává absolvent osvědčení (Knotová, 2014).

Výchovný poradce

Výchovným poradcem může být jakýkoliv pedagog, který však musí absolvovat akreditovaný kurz MŠMT ČR v rozsahu 250 hodin, aby získal odbornou kvalifikaci pro tuto funkci.

Jak již z názvu vypovídá, hlavní náplní výchovného poradce je poradenství. Jedná se o kariérové poradenství zaměřující se na další vzdělávání a zjišťování předpokladů pro další studium. Dalším typem poradenství poskytované výchovným poradcem je péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či o žáky nadané. Dále se podílí na řešení problémů spojených s problémy se školní docházkou a dalších problémových situací na škole. Je nutné zmínit, že jeho činnost je vázaná na spolupráci s dalšími učiteli a zákonnými zástupci žáka (Knotová, 2014).

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZAMĚŘENÉ NA PROJEVY RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V JAROMĚŘI

Poslední kapitola této bakalářské práce je věnována kvantitativnímu výzkumnému šetření a jeho výsledkům. Výzkumné šetření bylo zaměřené na zjištění prevalence rizikového chování na základních školách v Jaroměři. Cílovou skupinou byli žáci 7. až 9. ročníků tří základních škol v Jaroměři.

Metodologie výzkumného šetření

Metodikou rozumíme teoreticko-praktické schéma, určující postup, kterým se provádí určité odborné činnosti. Kdežto metodou máme na mysli vědecký postup, který umožňuje získávání poznatků, jedná se tedy o postup směřující k dosažení cíle (Jarošová, 2007).

Gavora (2010, s. 13) uvádí, že „výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, nebo se získávají nové poznatky.“ Ve své práci ověřuji již provedené výzkumy z let minulých.

Výzkum se člení do několika etap. První z nich je stanovení výzkumného problému, ve kterém se tento problém přesně formuluje, stanovuje se, koho chceme zkoumat a také kdy a v jakých situacích. Další fází je informační příprava výzkumu. Třetí etapou je příprava výzkumných metod, kde je důležité zvolit správnou formu a nástroj výzkumné metody. Tato fáze se taktéž nazývá předvýzkumnou. Konkrétní použití zvoleného výzkumného nástroje je etapou sběru a zpracování údajů. Pátá etapa se zabývá interpretací údajů. Výzkum končí etapou psaní výzkumné zprávy (Gavora, 2010).

V první řadě je zapotřebí stanovení výzkumného problému. Dle Gavory (2010) existují tři typy výzkumného problému. Jedná se deskriptivní neboli popisný výzkumný problém, dále relační jinak řečeno vymezuje vztahové problémy a kauzální, tj. příčinné výzkumné problémy. Autor dále uvádí, že výzkumný problém by měl být formulován oznamovací či tázací větou. K tomuto dále dodává Chráska (2016), že problém by měl být formulován konkrétně a jednoznačně. Měl by vyjadřovat vztah mezi dvěma a více proměnnými a také musí obsahovat možnost empirického ověření.

Pro výzkumné šetření v bakalářské práci jsem zvolila kvantitativní metodu zkoumání realizovanou pomocí dotazníkového šetření. Chráska (2016, s. 11) vymezuje

kvantitativně orientovaný výzkum jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ V rámci výzkumného šetření byly v této práci stanoveny celkem 4 hypotézy.

Cíl výzkumného šetření

Na základě výzkumů orientujících se na výskyt rizikového chování je možné sledovat jeho postupně klesající tendenci v určitých oblastech. Výzkum ISRD-3 (2013) potvrzuje klesající výskyt delikvence mládeže. Stejně tak výzkumné studie ESPAD tedy Evropské školní studie o alkoholu a jiných drogách (2015), potvrzují klesající výskyt zneužívání návykových látek mezi českou mládeží. Také způsob trávení volného času může mít vliv na změny v projevu rizikového chování, kdy k tomuto Bělík a Hoferková (2018) uvádějí, že rizikovost dnes není jen záležitostí reálného světa, ale více se přesouvá do světa virtuálního. Toto také potvrzují výzkumy Centra prevence rizikového chování virtuální komunikace v rámci projektu E-Bezpečí, které se zaměřují na rizikové chování v online prostředí, neboť současně zažívá veliký boom.

Gavora (2010) uvádí, že k výzkumnému problému a cíli provedeného šetření je nutné formulovat hypotézu, která se provedeným výzkumným šetřením potvrdí či naopak vyvrátí.

Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření je zkoumat problematiku projevů rizikového chování na základních školách v Jaroměři.

Reichel (2009, s. 60) uvádí, že „*hypotéza je podmíněně pravdivý výrok o vztahu, který svou formulací předjímá určitý stav (vztah mezi dvěma či více jevy) a který je možné zjišťovat a zkoumat, empiricky ověřovat*“. K tomuto Gavora (2010) formuluje tzv. zlatá pravidla hypotézy, kdy uvádí, že hypotéza je tvořena oznamovací větou, musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými, tedy musí být formulována jako tvrzení o vztazích, rozdílech či následcích. Dále uvádí, že hypotézu musí být možné ověřovat empiricky.

Na základě výše zmíněných výzkumů byly pro dotazníkové šetření stanoveny čtyři hypotézy, které budou ověřovat validitu již provedených šetření.

- **Hypotéza č. 1:** Chlapci se ve zkoumaných oblastech chovají rizikově více než dívky.
- **Hypotéza č. 2:** Více než 40 % žáků se setkala se šikanou na základní škole.

- **Hypotéza č. 3:** Zkoumaní respondenti se více jak v nadpoloviční většině setkali s návykovou látkou ve věku mladším 15 let.
- **Hypotéza č. 4:** Zkoumaní respondenti se s rizikovým sexuálním chováním nejčastěji setkávají ve virtuálním prostředí.

Každá stanovená hypotéza bude verifikovat již provedené výzkumné šetření.

H1: Chlapci se ve zkoumaných oblastech chovají rizikově více než dívky.

První stanovená hypotéza se opírá o studii HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children) z roku 2014 - 2016, vydanou v Mezinárodní zprávě o zdraví a životním stylu dětí a školáků. Výsledkem této studie bylo mimo jiné i zjištění, že ve všech zkoumaných věkových kategoriích, tedy ve věku 11 let, 13 let a 15 let se chlapci zapojují do rvaček až 4x častěji, než dívky. Také v případě užívání psychoaktivních látek bylo zjištěno, že chlapci mají častější zkušenost s tímto druhem rizikového chování ve všech porovnávaných státech (Národní registr výzkumů dětech a mládeže, online, 2016).

Z výzkumu ESPAD z roku 2019, jenž probíhal mezi žáky 9. ročníků základních škol a 1. ročníků středních škol, vyplynulo, že 53,9 % chlapců má zkušenosti s kouřením cigaret. Alkohol v posledních 30 dnech v nadměrném množství celkem 38,5 % dotazovaných, z čehož bylo 40,8 % chlapců a 36,1 % dívek. Dále z tohoto výzkumu vyplynulo, že zkušenost s návykovou konopnou látkou potvrdilo 29,3 % respondentů do 16 let, nejčastěji se jednalo o marihuanu. Z toho se jednalo o 28,9 % chlapců a 27,9 % dívek (Chomynová, Csémy, Mravčík, 2020).

H2: Více, než 40% žáků se setkalo se šikanou na základní škole.

Druhá hypotéza vychází z několika výzkumů na základní škole týkajících se šikanování v letech 1999 – 2005, ze kterých vyplynulo, že terčem šikany se stává více jak 40% žáků (Kolář, online, 2016).

Z výzkumu CSSP – PCPP z roku 2017 vzešlo, že celkem 59 % dotazovaných zažilo slovní napadání od spolužáků, samo se ho odpustilo 56 % respondentů. Fyzické napadení ze strany spolužáků zažilo 19 % žáků a naopak se k fyzickému napadání doznalo 16 % spolužáků (Líbal, Petrenko, 2017, online).

Tato hypotéza je dále podpořena výzkumem rizikového chování českých dětí v prostředí internetu z roku 2014, z jehož výsledků vzešlo, že 50,9 % dotazovaných se setkalo s některým z projevů kyberšikany (Kopecký, 2014, online).

H3: Zkoumaní respondenti se více, jak v nadpoloviční většině setkali s návykovou látkou ve věku mladším 15 let.

Třetí hypotéza je založena na výsledcích výzkumu Evropské školní studie o alkoholu a jiných drogách neboli studie ESPAD z roku 2015, dle které je průměrný věk při první zkušenosti s cigaretou přibližně 11,9 let, první zkušenost a alkoholem 12,6 let a průměrný věk první zkušenosti s konopnými látkami 14,5 let (Chomynová, Csémy, Mravčík, 2016).

Ze studie HBSC (2016) vyplynulo, že první zkušenost s alkoholem má v České republice zkušenost celkem 28 % chlapců a 22 % dívek ve věku mladším 13 let (Národní registr výzkumů dětí a mládeže, online, 2016).

Ze studie ESPAD z roku 2019 poté vyplynulo, že průměrný věk první zkušenosti s cigaretou je okolo 12,9 let a průměrný věk konzumace první sklenice alkoholu je okolo 13,1 let. První zkušenost s návykovou látkou měli respondenti v průměru ve věku 14,5 let (Chomynová, Csémy, Mravčík, 2020).

Z výzkumu Centra sociální služeb Praha a Pražského centra primární prevence (CSSP-PCPP) z roku 2017 vyplynulo, že v průměru 55 % dotazovaných žáků 7. – 9. ročníků základních škol v posledním roce konzumovalo alkohol. Celkem 18,3 % dotazovaných žáků 7. – 9. tříd za poslední rok kouřilo cigarety a 9 % kouřilo marihuanu. 6,2 % užilo jinou návykovou látku (Líbal, Petrenko, 2017, online).

K tomuto můžeme říci, že žáci 7. – 9. ročníků ZŠ bývají obvykle ve věku mezi 13 – 15 lety.

H4: Zkoumaní respondenti se s rizikovým sexuálním chováním nejčastěji setkávají ve virtuálním prostředí.

Studie zaměřená na rizikové chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu, uskutečněná v roce 2013-2014 zjistila, že z celkového počtu 28 232 českých respondentů umístilo na internet vlastní intimní materiál v podobě fotografií či videa 41 % dotazovaných, tedy respondentů ve věku od 11 do 17 let. Dále 12,14 % dotazovaných uvedlo, vlastní sexuálně laděný materiál odeslalo jiným osobám, a to i v případě, že 77,5 % respondentů toto jednání považuje za rizikové a riskantní (Kopecký a kol, 2015).

Výzkum Centra sociální služeb Praha a Pražského centra primární prevence (CSSP-PCPP) z roku 2016 – 2020, který probíhal mezi žáky 2. stupně základních škol a u studentů středních škol v Praze vyplynulo, že pohlavní styk bez ochrany mělo celkem 21,5 % dotazovaných, celkem 21,3 % respondentů šlo na schůzku s někým, s kým se seznámili prostřednictvím sociálních sítí. 11,7 % studentů někomu v uplynulém roce zaslalo své fotky, videa či jiné materiály se sexuálním obsahem a 27 % dotazovaných bylo kontaktováno prostřednictvím internetu se sexuální nabídkou. (Líbal, Petrenko, 2019, online).

Jak již bylo zmíněno výše, cílem výzkumného šetření je zkoumat problematiku rizikového chování na jednotlivých základních školách v Jaroměři. Výzkumné šetření bylo provedeno u žáků 7. – 9. ročníků. Výsledky výzkumného šetření poslouží jako cenné informace pro případnou tvorbu preventivních programů na jednotlivých základních školách.

Výzkumné šetření probíhalo na základních školách v Jaroměři, konkrétně na ZŠ Boženy Němcové, ZŠ Ostrov a ŽS Josefov. Výzkumným souborem potom byli především žáci 2. stupně zmiňovaných základních škol. Celkem bylo sebráno 140 platných dotazníků.

Výzkum byl realizován za pomoci dotazníků, které byly distribuovány do jednotlivých tříd na druhém stupni základních škol. Dotazníky byly dětem zaslány prostřednictvím internetového odkazu. Výzkumné šetření bylo provedeno po domluvě s jednotlivými řediteli základních škol.

Dotazník obsahuje předmluvu a je rozdělen do pěti částí, které celkem tvoří 18 otázek. V předmluvě je představen autor a cíl výzkumného šetření. První část dotazníku se vztahuje k H1, konkrétně se jedná o otázky č. 1-3. Druhá skupina otázek, otázky č. 4 - 8 se vztahují k H2 a snaží se navázat na oblast syndromu rizikového chování v dospívání, problémy v psychosociální oblasti, konkrétně na oblast šikany. Třetí část dotazníku, kdy se jedná o otázky č. 9 – 13, mapují zkušenosti žáků s návykovými látkami a opírají se o oblast SRCH-D, zneužívání návykových látek. Tato část výzkumného šetření se vztahuje k H3. K H4 se poté vztahuje skupina otázek, které se zaměřují na SRCH-D, konkrétně na sexuálně rizikové chování. Jedná se o otázky č. 14 - 18.

Analýza a interpretace výsledků

V této kapitole uvádím jednotlivé otázky včetně výsledků, které jsem získala pomocí sesbíraných dat z dotazníků. Veškeré dotazníky jsem analyzovala a zpracovala tak, abych mohla následně odpovědět na stanovené hypotézy. Níže naleznete kompletní výsledky.

Otázka č. 1, č. 2 a č. 3 se vztahují k H1. Otázka č. 1 „Uveď prosím název školy, studovaný ročník a svůj věk“ zjišťovala, kolik respondentů a ze které školy se výzkumného šetření zúčastnilo.

Tabulka č. 1: Rozbor respondentů dle škol a studovaných ročníků

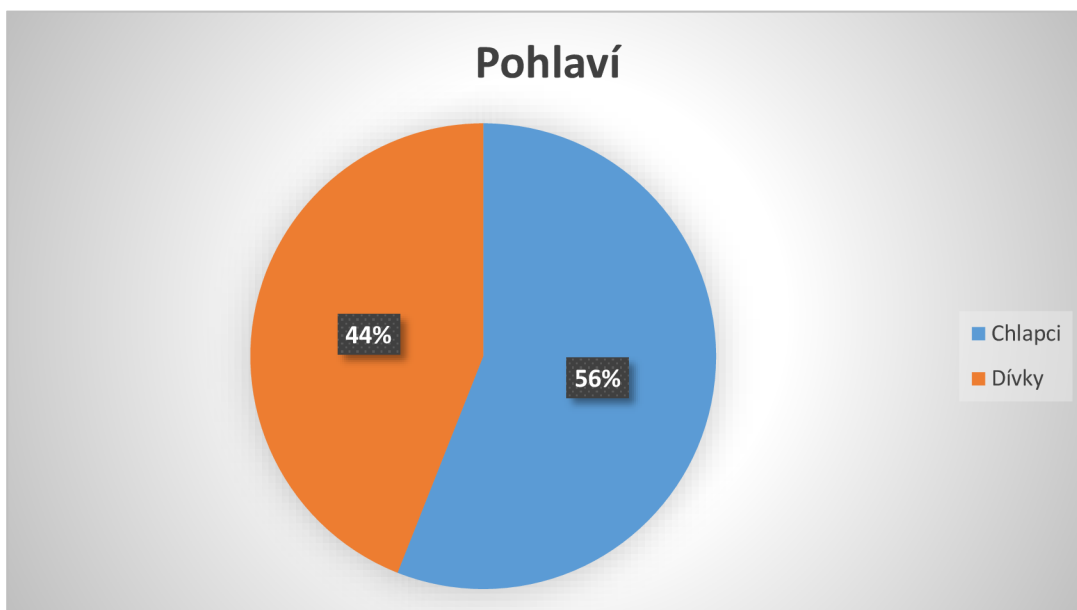
	ZŠ B. Němcové	ZŠ Ostrov	ZŠ Josefov	Celkem	Průměrný věk
7. třída	22	17	17	56	12,8 let
8. třída	19	14	13	46	13,2 let
9. třída	17	12	9	38	14,7 let
Celkem	58	43	39	140	13,6 let

Z výše uvedené tabulky č. 1, je evidentní, že šetření se zúčastnili žáci základních škol v Jaroměři a to konkrétně 7. – 9. ročníků. Celkově se jedná o 140 respondentů, kdy ze základní školy Boženy Němcové dotazník zodpovědělo 58 respondentů, z toho 22 žáků 7. třídy, 19 žáků 8. třídy a 17 žáků 9. ročníků. Respondentů ze základní školy Ostrov bylo celkem 43, kdy se jednalo o 17 žáků 7. třídy, 14 žáků 8. třídy a 12 žáků 9. ročníků. Výzkumného šetření na základní škole Josefov se poté zúčastnilo celkem 39 respondentů, 17 žáků 7. třídy, 13 žáků 8. třídy a 9 žáků 9. ročníků. Průměrným věkem respondentů byl 13,6 let.

Otázka č. 2 „Jakého jsi pohlaví“ určovala, kolik se výzkumného šetření zúčastnilo chlapců a kolik dívek.

Tabulka č. 2: Pohlaví

Možné odpovědi	Respondenti
Chlapci	78
Dívky	62



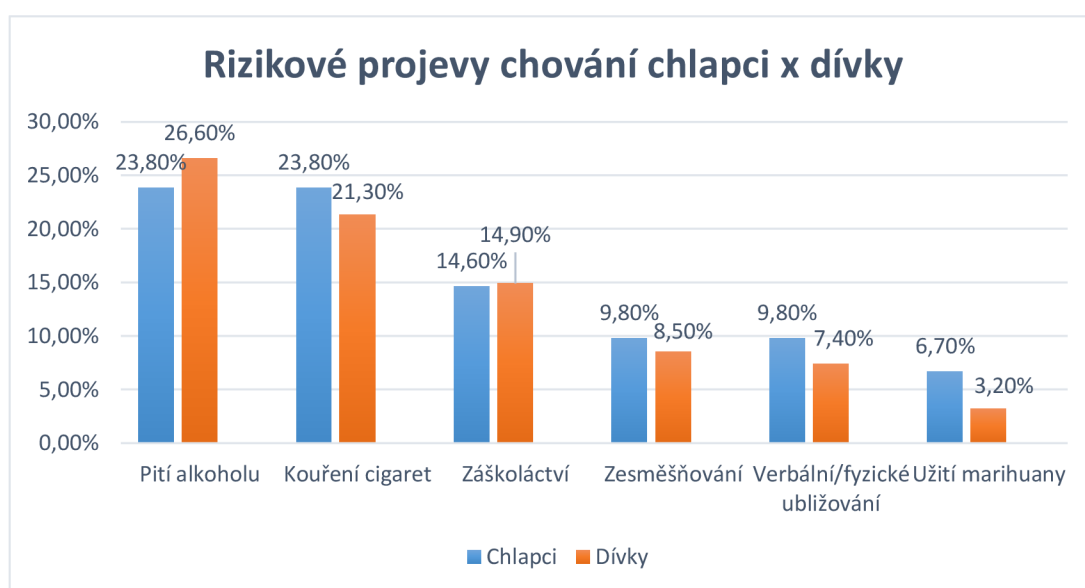
Graf č. 1: Pohlaví

Z výše uvedeného grafu č. 1 je evidentní, že výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 78 chlapců, tj. celkem 56 % respondentů a 62 dívek, kdy se z celkového počtu jedná o 44 % respondentů.

Otázka č. 3. „Už jsi někdy: někomu verbálně/fyzicky ubližoval, byl za školou, kouřil cigaretu, užil marihuanu, pil alkohol, zesměšňoval někoho (i na internetu), nic z uvedeného jsem nezkoušel.“ Tato otázka ve spojitosti s otázkou č. 2 odpovídá na otázku, zdali se rizikověji chovají chlapci či dívky. Výběr jevů obsažených v této otázce byl vybrán na základě Národní strategie primární prevence rizikového chování 2013 - 2018, ze které vyplývá, že nejčastějšími projevy rizikového chování spojené se školní docházkou jsou projevy násilí, záškoláctví a užívání návykových látek.

Tabulka č. 3: Rizikovost dle pohlaví

Možné odpovědi	Respondenti celkem	Podíl celkem	Z toho chlapci	Podíl chlapců	Z toho dívky	Podíl dívek
Pil alkohol	64	45,7 %	39	23,8 %	25	26,6 %
Kouřil cigaretu	59	42,1 %	39	23,8 %	20	21,3 %
Byl za školou	38	27,1 %	24	14,6 %	14	14,9 %
Nic z uvedeného jsem nezkoušel	36	25,7 %	19	11,6 %	17	18,1 %
Zesměšňoval někoho (i na internetu)	24	17,1 %	16	9,8 %	8	8,5 %
Někomu verbálně/fyzicky ubližoval	23	16,4 %	16	9,8 %	7	7,4 %
Užil marihuanu	14	10,0 %	11	6,7 %	3	3,2 %



Graf č. 2: Rizikovost dle pohlaví

Respondenti nejčastěji uváděli, že již mají zkušenosti s pitím alkoholu (45,7 %) a s kouřením cigaret (42,1 %). Poměrně velká část respondentů také uvedla, že již někdy byla za školou (25,7 %). V porovnání s výzkumem Evropské školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD) z roku 2019 se jedná o jisté snížení, neboť z tohoto výzkumu vyplynulo, že s alkoholem má zkušenost celých 95,1% respondentů, kouřit cigarety zkoušelo celých 54,2 % dotazovaných a alespoň jednou vyzkoušelo konopné látky celých 29,3 % respondentů (Chomynová, Csémy, Mravčík, 2020).

Hypotéza č. 1 „Chlapci se ve zkoumaných oblastech chovají rizikově více než dívky.“

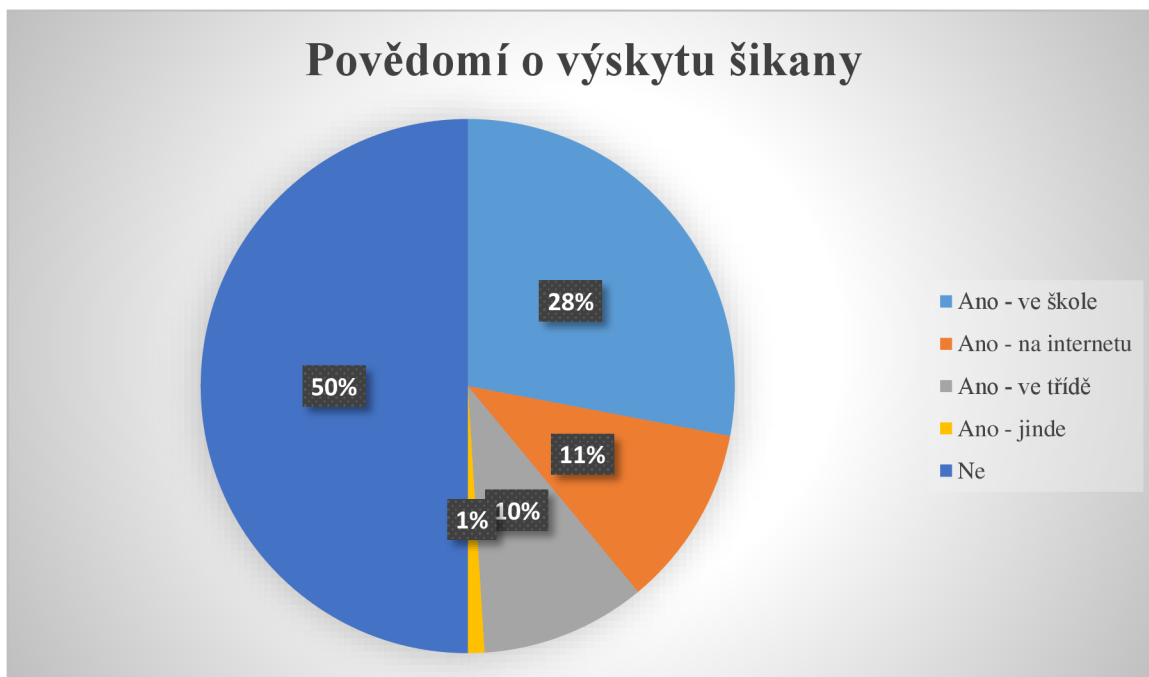
Z výzkumného šetření vyplynulo, že ve 4 ze 6 případů, tedy v případech kouření cigaret, zesměšňování, verbálního/fyzického napadání a užívání marihuany, se těchto rizikových projevů chování dopouštěli častěji zkoumaní chlapci než dívky. Naopak pití alkoholu a záškoláctví se dopouštějí spíše zkoumané dívky. **H1 se tedy potvrdila.**

Otázky č. 4 až č. 8 se vztahují k H2: „Více, jak 40 % žáků se setkalo se šikanou na základní škole.“ Tato skupina otázek zkoumá oblast syndromu rizikového chování v dospívání, konkrétně problémy v psychosociální oblasti, která je v tomto případě zaměřena na projevy šikany.

Otázka č. 4 „Víš o tom, že ve tvém okolí dochází k šikaně?“ zjišťuje, zdali respondenti vědí o tom, že v jejich okolí se v nějaké podobě vyskytuje šikana, popřípadě v jakém konkrétním prostředí.

Tabulka č. 4: Povědomí o výskytu šikany

Možné odpovědi	Respondenti
Ne	70
Ano – ve třídě	14
Ano – ve škole	39
Ano – na internetu	15
Ano – jinde	2



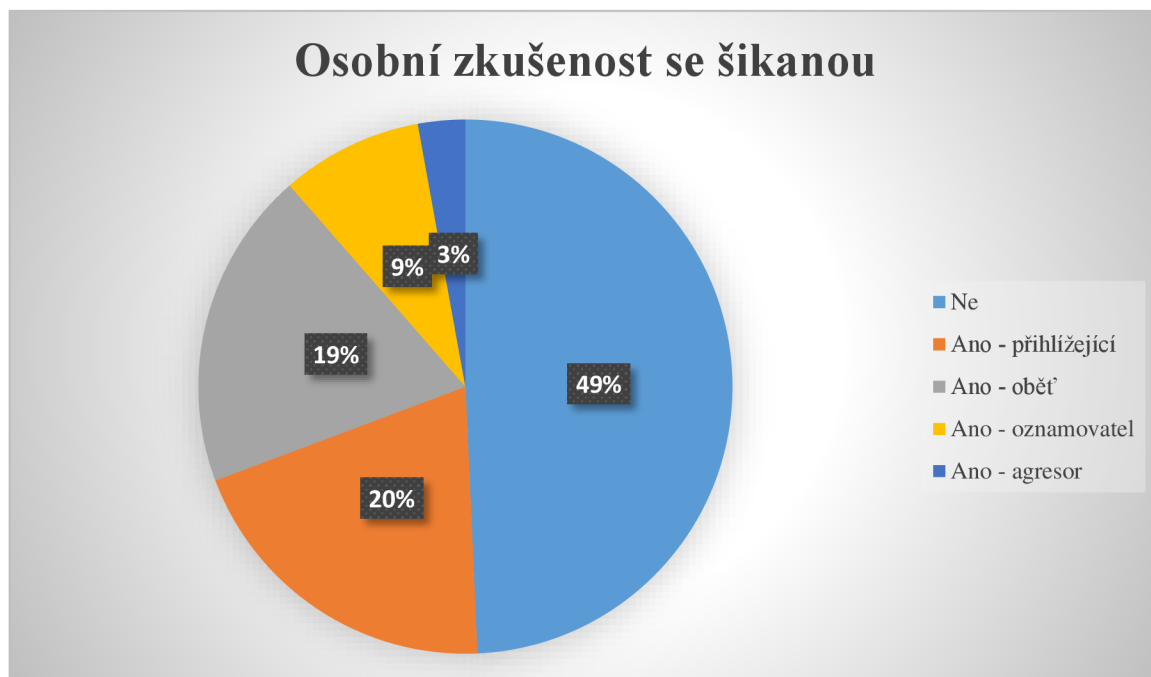
Graf č. 3: Povědomí o výskytu šikany

Polovina respondentů uvedla, že ví, že v jejich okolí k šikaně dochází. Celkem 39 % žáků uvedlo, že k šikaně dochází na jejich škole. Dále 15 % zúčastněných uvedlo, že zaznamenalo projevy šikany, potažmo kyberšikany na internetu a 10 % žáků vnímá šikanu v prostředí jejich třídy.

Otázka č. 5 „Už ses někdy ty osobně setkal se šikanou (kyberšikanou)?“ zjišťuje, zdali mají respondenti osobní zkušenost se šikanou a pokud ano, v jakém postavení v rámci šikany byli, popř. jsou.

Tabulka č. 5: Osobní zkušenost se šikanou

Možné odpovědi	Respondenti
Ne	69
Ano – byl jsem agresor	4
Ano – byl jsem oběť	27
Ano – byl jsem přihlížející	28
Ano – byl jsem na místě činu	12



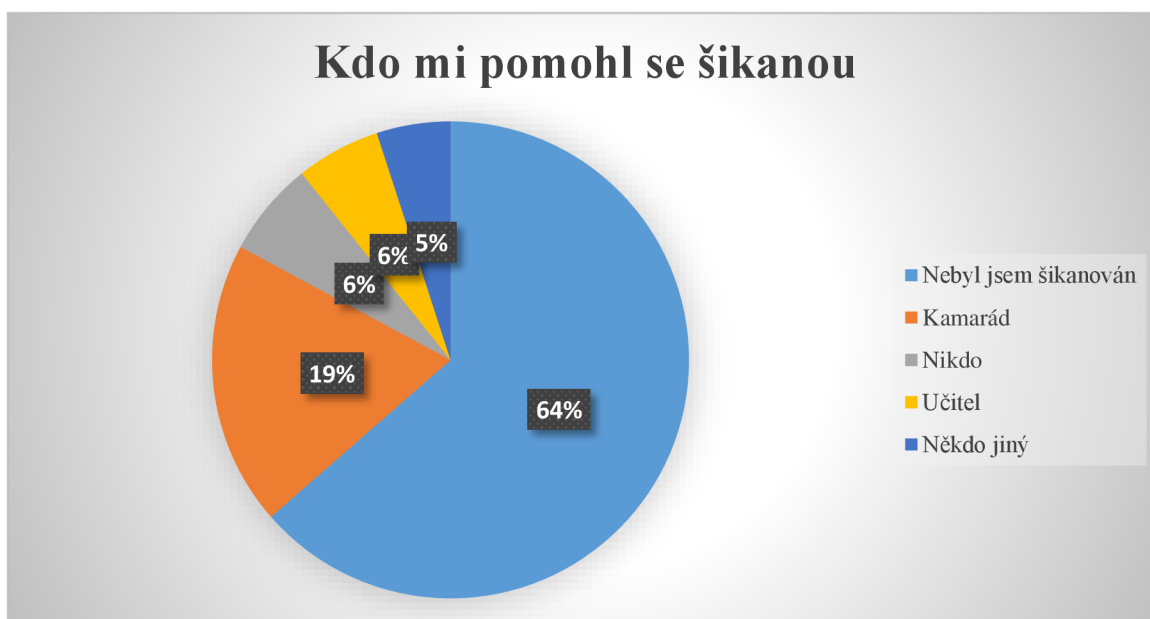
Graf č. 4: Osobní zkušenost se šikanou

Zkoumaní respondenti uvádějí, že se v nadpoloviční většině (v 51 % případů) již se šikanou osobně setkali. Celkem 20 % dotázaných uvedlo, že šikaně přihlíželi, tedy, že o ní věděli, avšak nikomu o ní neřekli. Celých 19 % žáků odpovědělo, že bylo obětí šikany a pouze 9 % dotázaných šikanu někomu nahlásilo. Z dotazovaných se k šikanování doznaly celkem 4 % agresorů.

Otázka č. 6 „V případě, že jsi byl někdy šikanován, kdo ti pomohl?“ Tato otázka byla použita ze standardizovaného dotazníku PaedDr Koláře (2016, online).

Tabulka č. 6: Kdo ti pomohl se šikanou

Možné odpovědi	Respondenti
Učitel	8
Kamarád	27
Jiný pracovník školy	0
Někdo jiný	7
Nikdo mi nepomohl	9
Nebyl jsem šikanován	89



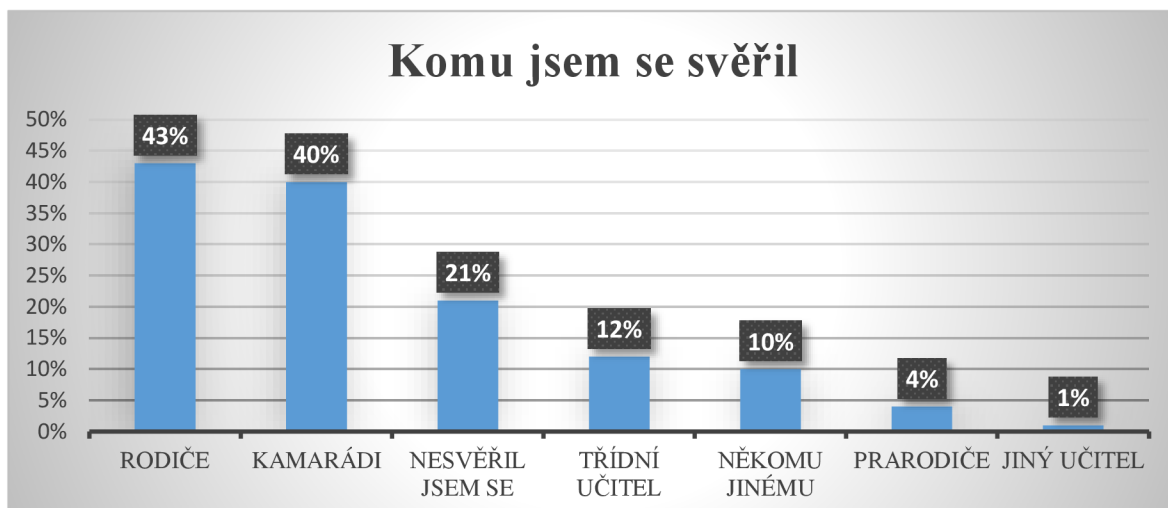
Graf č. 5: Kdo mi pomohl se šikanou

Z celkového počtu dotázaných, kteří se stali obětmi šikany, těmto nejčastěji pomohl kamarád (19 %), poté učitel (6 %) nebo někdo jiný (5 %), kdy respondenti nejčastěji uvedli své rodiče. Celkem 6 % dotázaných poté uvedlo, že jim nikdo nepomohl.

Otázka č. 7 „V případě, že jsi byl šikanován, komu jsi se svěřil?“ (Kolář, 2016, online). Tato otázka zjišťovala, ke komu mají žáci největší důvěru v souvislosti s tím, že se stali obětmi šikany.

Tabulka č. 7: Komu jsem se svěřil

Možné odpovědi	Respondenti
Rodičům	61
Prarodičům	5
Kamarádovi	56
Třídnímu učiteli	17
Jinému učiteli	1
Nesvěřil jsem se	29
Někomu jinému	14



Graf č. 6: Komu jsem se svěřil

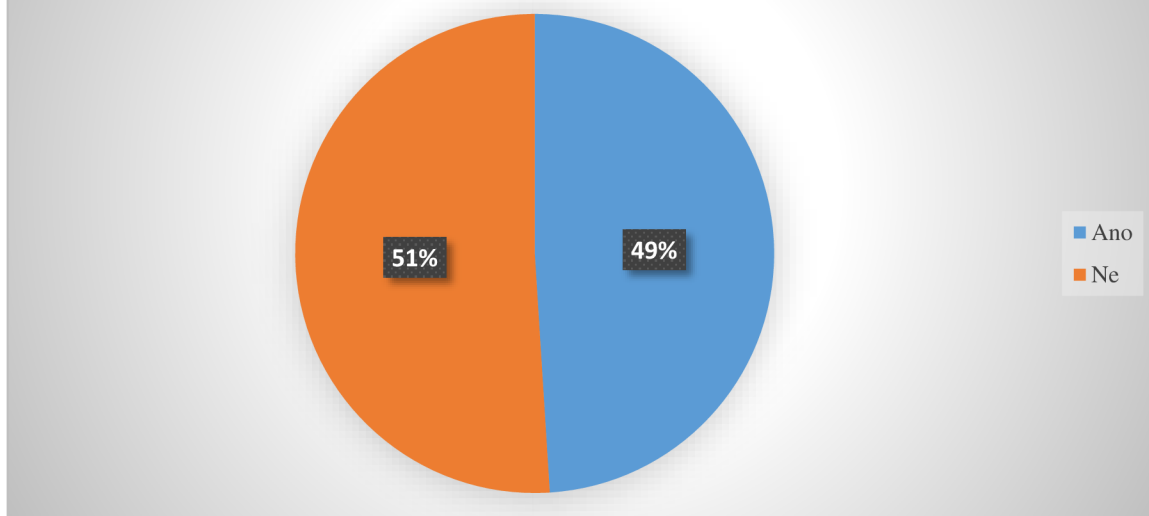
Z výše uvedeného grafu je evidentní, že oběti šikanování se nejčastěji se svými problémy svěřují rodičům (43 %) a kamarádům (40 %). Na zvažení je, že celkem 21 % dotázaných se nikomu blízkému nesvěřilo a tak je velmi pravděpodobné, že je obětí šikanování doposud. Dále 12 % respondentů uvedlo, že má důvěru ve svého třídního učitele. V případě, že dotazovaní uváděli možnost „někomu jinému“ jejich nejčastější odpovědí bylo, že šikanování vůbec nebyli (8 případů). Celkem 4 respondenti uvedli, že se svěřili sourozenci.

Otázka č. 8 „Myslíš, že Vaše škola dokáže ochránit své žáky před šikanou?“, ukazuje na míru důvěry žáků v to, že jejich škola pro ně dokáže zajistit bezpečné prostředí pro jejich studium.

Tabulka č. 8: Důvěra žáků ve školu v ochraně před šikanou

Možné odpovědi	Respondenti
Ano	58
Ne	72

Důvěra žáků ve školu v ochraně školy před šikanou



Graf č. 7: Důvěra žáků ve školu v ochraně před šikanou

Z výše uvedeného grafu vychází, že žáci základních škol nejsou jednoznačně přesvědčeni o tom, že je jich škola dokáže ochránit před nástrahy šikany. Celkem 51 % dotázaných uvedlo, že si nemyslí, že by jejich škola dokázala vytvořit bezpečné prostředí pro jejich studium. Celkem 68 dotazovaných respondentů ale uvedlo, že se domnívá, že je jejich škola před šikanou ochránit dokáže

Hypotéza č. 2: Více, než 40 % žáků se setkalo se šikanou na základní škole.

Z výše uvedených otázek č. 4 až 8 vychází, že celých 50 % dotázaných ví, že v jejich okolí dochází k šikaně, kdy z toho 39 % respondentů uvedlo, že se šikana vyskytuje přímo na jejich škole. Z grafu č. 4 vyplývá, že 51 % dotazovaných žáků má osobní zkušenost se šikanou. Při podrobnější analýze výzkumného vzorku vidíme, že 20 % respondentů uvedlo, že se se šikanou setkalo v roli přihlížejícího, tedy osoby, která ví, že k šikaně v jejím okolí dochází, ale nikomu tuto skutečnost neoznámila. Celých 19 % dotázaných uvedlo, že se stalo obětí šikany. Nejčastěji obětí šikany poté pomohl jejich kamarád, a to v 19 % případů. Respondenti, kteří se stali obětí šikany, se ve většině případů svěřili svým rodičům (ve 43 % případů) a kamarádům (40 % dotazovaných). Bohužel více, jak polovina dotazovaných (přesněji 51 %) se domnívá, že je jejich škola nedokáže před šikanou ochránit. **H2 se tedy tímto potvrdila.**

Otázky č. 9 až č. 13 se vztahují k H3: „Respondenti se více, jak v nadpoloviční většině setkali s návykovou látkou ve věku mladším 15 let.“ Tato skupina otázek zkoumá

oblast syndromu rizikového chování v dospívání, konkrétně problémy ve zneužívání návykových látek.

Otázka č. 9 „Už jsi někdy zkoušel návykovou látku? (př. alkohol, marihuanu, cigarety)“ zjišťuje, jaká část dotazovaných se již s návykovou látkou osobně setkala.

Tabulka č. 9: Podíl respondentů, kteří již mají zkušenost s návykovou látkou

Možné odpovědi	Respondenti
Ne	54
Ano	86



Graf č. 8: Podíl respondentů, kteří již mají zkušenost s návykovou látkou

Z výše uvedeného grafu je evidentní, že 61 % dotazovaných již s návykovou látkou přišlo osobně do styku, celkem se jedná o 86 respondentů. Jako nejčastější zkušenosti s návykovou látkou respondenti uváděli cigarety a alkohol.

Z výzkumu ESPAD (2019) vyplynulo, že s 54 % dotazovaných někdy v životě kouřilo cigarety, 95,1 % ochutnalo někdy v životě alkohol a 28,4% zkusilo konopné látky (Chomynová, Csémy, Mravčík, 2020).

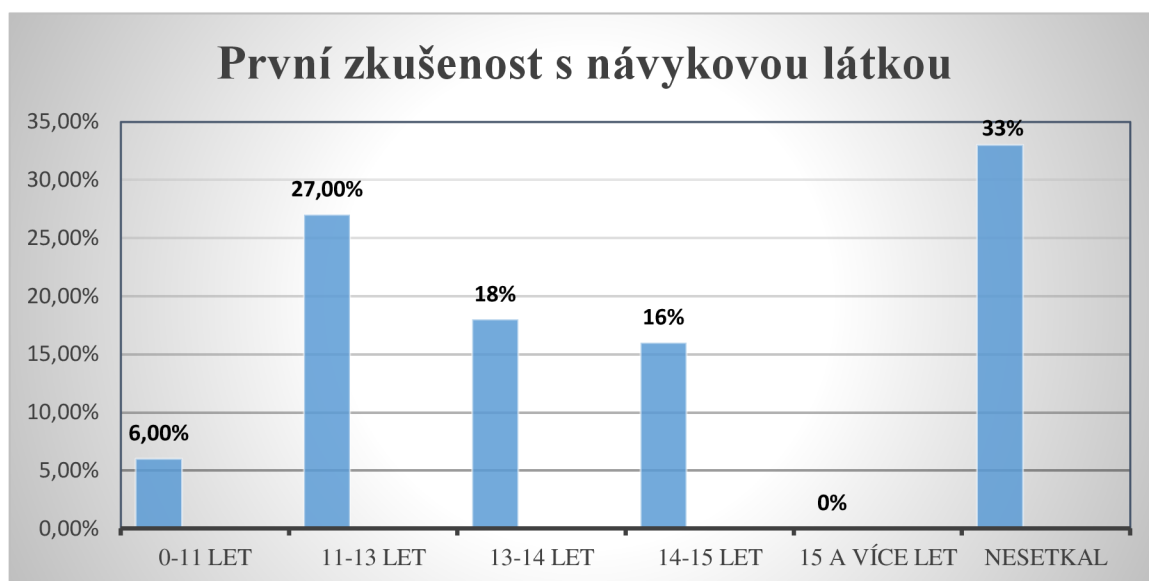
Jak již bylo výše zmíněno, u dospívajících dochází ke vzniku závislosti daleko dříve než u dospělých. Dospívající mají daleko nižší toleranci a tak u nich může být větší riziko vzniku otravy. V případě dospívajících má poté závislost dopad na jejich vývoj

a to v oblasti vzdělávání, emočního vyzrívání a rozvoje sociálních dovedností (Nešpor, 2011).

Otázka č. 10 „V kolika letech byla tvoje první zkušenost s návykovou látkou?“, mapuje, v jakém věku se respondenti poprvé s návykovou látkou setkali.

Tabulka č. 10: První setkání s návykovou látkou

Možné odpovědi	Respondenti
0-11 let	8
11-13 let	38
13-14 let	25
14-15 let	23
15 a více	0
Dosud jsem se neseťkal	46



Graf č. 9: První zkušenost s návykovou látkou

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že s návykovou látkou má osobní zkušenost, více jak polovina respondentů. Nejčastěji se dotazovaní poprvé osobně setkali s návykovou látkou mezi 11. až 13. rokem a to celkem v 27 % případů. Celých 18 % dotazovaných uvedlo, že první zkušenost s návykovou látkou měli v období mezi 13. - 14. rokem života. Mezi 14 – 15 lety se s návykovou látkou setkalo 16 % dotazovaných. Ve srovnání s výzkumem ESPAD z roku 2019, ze kterého vyplynulo, že průměrný věk první

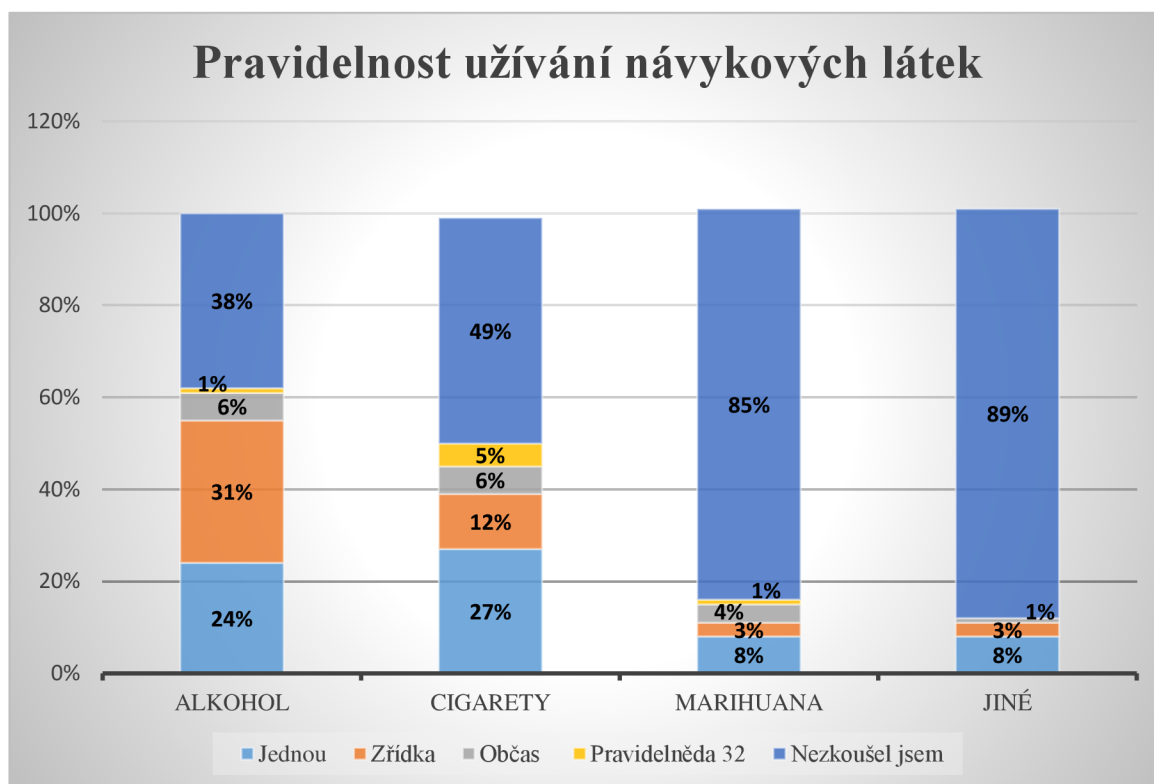
zkušenosti s cigaretou je okolo 12,9 let a průměrný věk konzumace první sklenice alkoholu je okolo 13,1 let. První zkušenost s návykovou látkou konopného typu měli respondenti v průměru ve věku 14,5 let. Lze souhrnně říci, že celkový průměrný věk styku s návykovou látkou je 13,5 let (Chomynová, Csémy, Mravčík, 2020).

Můžeme tedy konstatovat, že v tomto výzkumném šetření došlo k jistému poklesu věkové hranice zkušenosti s návykovou látkou, neboť respondenti nejčastěji uváděli, že návykovou látku prvně zkusili mezi 11. až 13. rokem života.

Otázka č. 11: „Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl kladně (měl jsi nějakou zkušenost s návykovou látkou) uveď, jak častým jsi uživatelem této látky“.

Tabulka č. 11: Pravidelnost užívání návykových látek

Návyková látka	Jednou	Zřídka (1-2x do měsíce)	Občas (1-2x do týdne)	Pravidelně	Nezkoušel jsem
Alkohol	34	43	8	2	53
Cigarety	38	17	9	7	69
Marihuana	11	4	5	1	119
Jiná návyková látka	11	4	2	0	123



Graf č. 9: Pravidelnost užívání návykových látek

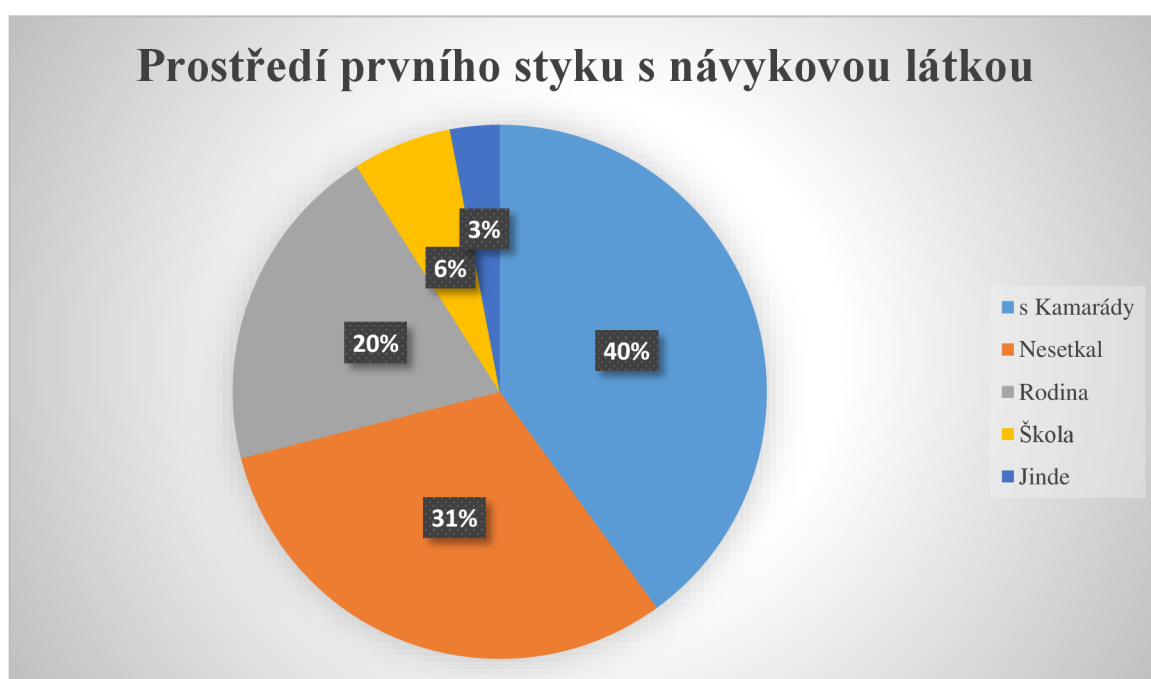
Z tabulky č. 11 a grafu č. 9 při důkladnějším zkoumání vyplývá, že dotazovaní jsou pouze v 5 % pravidelnými kuřáky a pouze ve dvou případech (1 %) pravidelnými konzumenty alkoholických nápojů. Dále z tohoto výzkumného šetření také vyplývá, že dotazovaní mají nejčastěji zkušenosti s alkoholem a cigaretami. Celkem 31 % dotazovaných uvedlo, že pije alkohol celkem 1-2 x do měsíce a 12 % respondentů takto kouří cigarety. Jednou vyzkoušelo alkohol 24 % respondentů, cigarety 27 % dotazovaných, marihuanu 8 % žáků a zkušenosti s jinou návykovou látkou přiznalo 8 % respondentů.

V případě srovnání s výzkumem ESPAD z roku 2019 bylo zjištěno, že pravidelnými denními kuřáky na základních školách je 6,6 % respondentů a pravidelnými konzumenty alkoholu je celých 10,2 % dotazovaných. K pravidelné konzumaci marihuany se poté doznalo 12,3% zkoumaných osob, v případě opakovaného užívání jiných návykových látek poté podíl respondentů nepřekračoval jedno % (Chomynová, Csémy, Mravčík, 2020).

Otázka č. 12 „Pokud ses již setkal s návykovými látkami, tak v jakém prostředí to bylo poprvé?“ Tato otázka se zaměřuje na prostředí, ve kterém se respondenti poprvé setkali s návykovou látkou.

Tabulka č. 12: Prostředí prvního styku s návykovou látkou

Možné odpovědi	Respondenti
Rodina	28
Škola	9
S kamarády	56
Nesetkal	43
Jinde	4



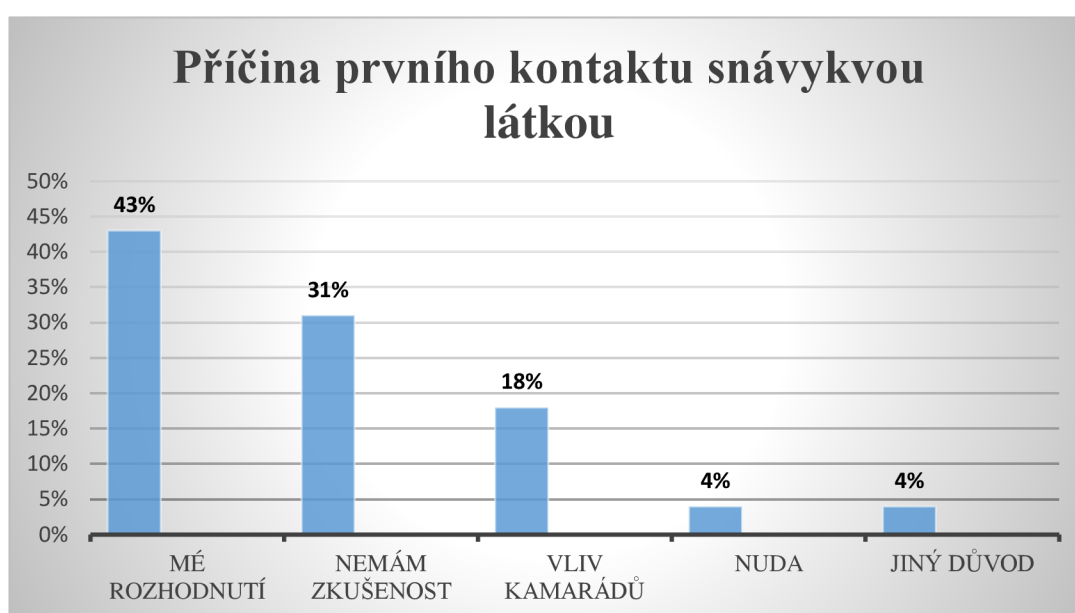
Graf č. 10: První prostředí styku s návykovou látkou

Při bližším pohledu na výše uvedený graf č. 10 je zřejmé, že dotazovaní nejčastěji poprvé experimentovali s návykovými látkami ve společnosti kamarádů a to ve 40 % případů. Nemalou část také tvoří prostředí rodiny (20 %).

Otázka č. 13 „Co bys uvedl/a, jako hlavní příčinu své zkušenosti s některým z výše uvedených jevů (alkohol, cigarety, marihuana, popř. jiná návyková látka)“. Tato otázka, stejně, jako otázka předchozí, se vztahuje k prostředí, ale také k pohnutce, která vedla k experimentování s návykovou látkou.

Tabulka č. 13: Příčina prvního kontaktu s návykovou látkou

Možné odpovědi	Respondenti
Nuda	5
Vliv kamarádů	27
Mé rozhodnutí	60
Jiný důvod	5
Nemám zkušenost	43



Graf č. 11: Příčina prvního kontaktu s návykovou látkou

Na základě grafu č. 11 je evidentní, že 43 % žáků z dotazovaného vzorku se pro experimentování s návykovou látkou rozhodlo samo, ze zvědavosti. Na 18 % dotázaných měli vliv vrstevníci, kteří respondenta pobídli k vyzkoušení návykové látky. Pouze ve 4 % případech se jednalo o nuda, jako pohnutku k první zkušenosti s návykovou látkou.

Hypotéza č. 3 „Respondenti se více, jak v nadpoloviční většině setkali s návykovou látkou ve věku mladším 15 let.“ Z výzkumného vzorku vyplynulo, že s návykovou látkou se setkala více, jak polovina dotázaných, konkrétně 61 % respondentů. Všichni dotazovaní, kteří již mají zkušenosti s nějakou z návykových látek, uvedli, že se s touto setkali dříve, než v 15 letech. Ve 27 % případů, byla první zkušenost s návykovou látkou již ve věku mezi 11. až 13. rokem. V 18 % případy poté mezi 13 až 14 lety. Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že mezi dotazovanými je 5 % pravidelných kuřáků a 1 % osob konzumujících pravidelně alkohol. Nejčastějším

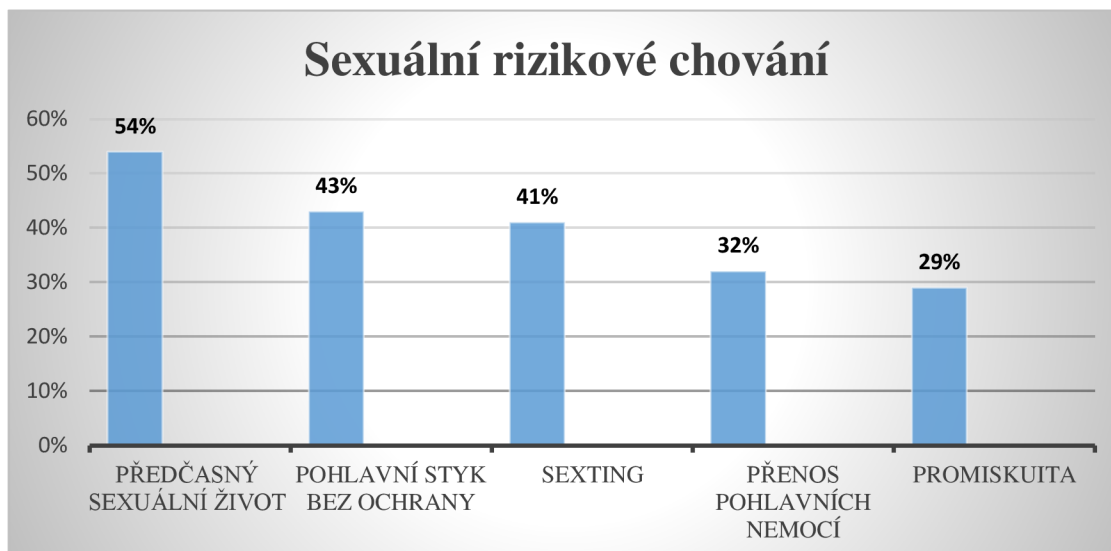
druhem návykové látky, se kterou mají dotazovaní zkušenosti, jsou cigarety (27 %) a alkohol (24 %), marihuanu poté vyzkoušelo 8 % dotazovaných. Poprvé dotazovaní vyzkoušeli návykovou látku ve společnosti kamarádů (40 %) a rodiny (20 %). Dotazovaní uvedli, že jako hlavní důvod experimentování s návykovou látkou bylo jejich vlastní rozhodnutí, zvědavost (43 %) ale také vliv jejich kamarádů, kteří je k vyzkoušení látky pobídli (18 %). **H3 se tedy plně potvrdila.**

Další skupina otázek – otázka č. 14 – 18 se vztahuje k H4: „Zkoumaní respondenti se s rizikovým sexuálním chováním nejčastěji setkávají ve virtuálním prostředí“, které mapují oblast syndromu rizikového chování v dospívání spojenou s poruchami sexuálního chování. Konkrétně se zaměřuje na sexuální rizikové chování na internetu.

Otázka č. 14 „Víš, co je sexuální rizikové chování?“ zjišťovala, zdali respondenti vědí, co zahrnuje sexuální rizikové chování.

Tabulka č. 14: Sexuální rizikové chování

Možné odpovědi	Respondenti
Předčasný sexuální život	76
Promiskuita	41
Přenos pohlavních nemocí	45
Sexting	58
Pohlavní styk bez ochrany	60



Graf č. 12: Sexuální rizikové chování

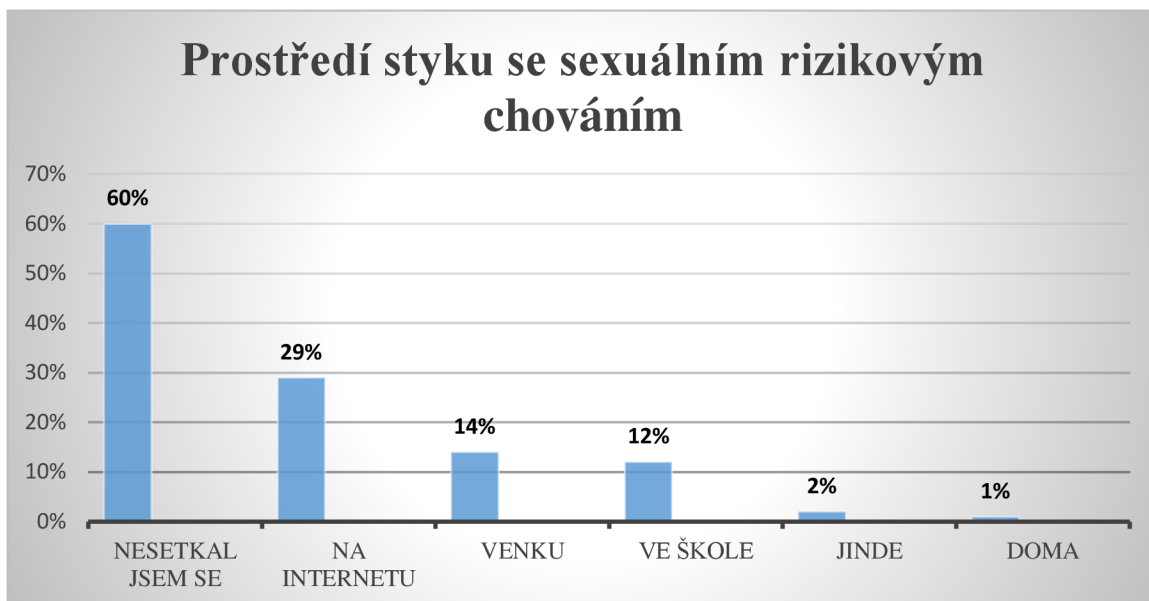
Při podrobnějším pohledu na graf č. 12 lze vyčíst, že dotazovaní za sexuální rizikové chování považují zejména předčasný sexuální život (54 % dotázaných), pohlavní styk bez ochrany (43 %) a sexting (41 %). Ve 32 % případů za sexuální rizikové chování respondenti označili přenos pohlavních nemocí a ve 29 % případů promiskuitu.

Dospívající si často bohužel ani neuvědomují rizika, která jsou spojená se zahájením předčasného sexuálního života a která s sebou často nesou trvalé následky a mohou ohrozit jejich pozdější vývoj. Toto může mimo jiné souviset i s pozdějšími riziky s častým střídáním partnerů, pohlavního styku bez ochrany a přenosu pohlavních nemocí.

Otázka č. 15 „V jakém prostředí ses setkal se sexuálním rizikovým chováním?“ Tato otázka se zaměřuje na prostředí, ve kterém se respondenti setkali s rizikovým sexuálním chováním.

Tabulka č. 15: Prostedí styku se sexuálním rizikovým chováním

Možné odpovědi	Respondenti
Ve škole	17
Doma	2
Venku	19
Na internetu	41
Jinde	3
Nesetkal jsem se	84



Graf č. 13: Prostředí, styku se sexuálním rizikovým chováním

Z výše uvedeného grafu a tabulky můžeme vyčíst, že v celých 29 % se respondenti setkali se sexuálním rizikovým chováním v prostředí internetu. Celých 14 % dotázaných uvedlo, že se s tímto druhem rizikového chování setkala venku a 12 % v prostředí školy.

Otázka č. 16 „Pokud ses setkal s rizikovým sexuálním chováním, uveď v jakém případě.“ Tato otázka zjišťuje případy, ve kterých se respondenti setkali se sexuálním rizikovým chováním.

Tabulka č. 16: Případy styku se sexuálním rizikovým chováním

Možné odpovědi	Respondenti
Byla mi zaslána fotografie pohlavních orgánů	42
Někdo mě podněcoval k zaslání svých pohlavních orgánů	17
Já osobně jsem na internetu zveřejňoval své nahé fotografie	1
Někdo mě podněcoval k obnažování se	4
Měl/a jsme pohlavní styk bez ochrany	10
V jiném případě	2
S projevy sexuálního rizikového chování nesetkal/a	88



Graf č. 14: Případy styku se sexuálním rizikovým chováním

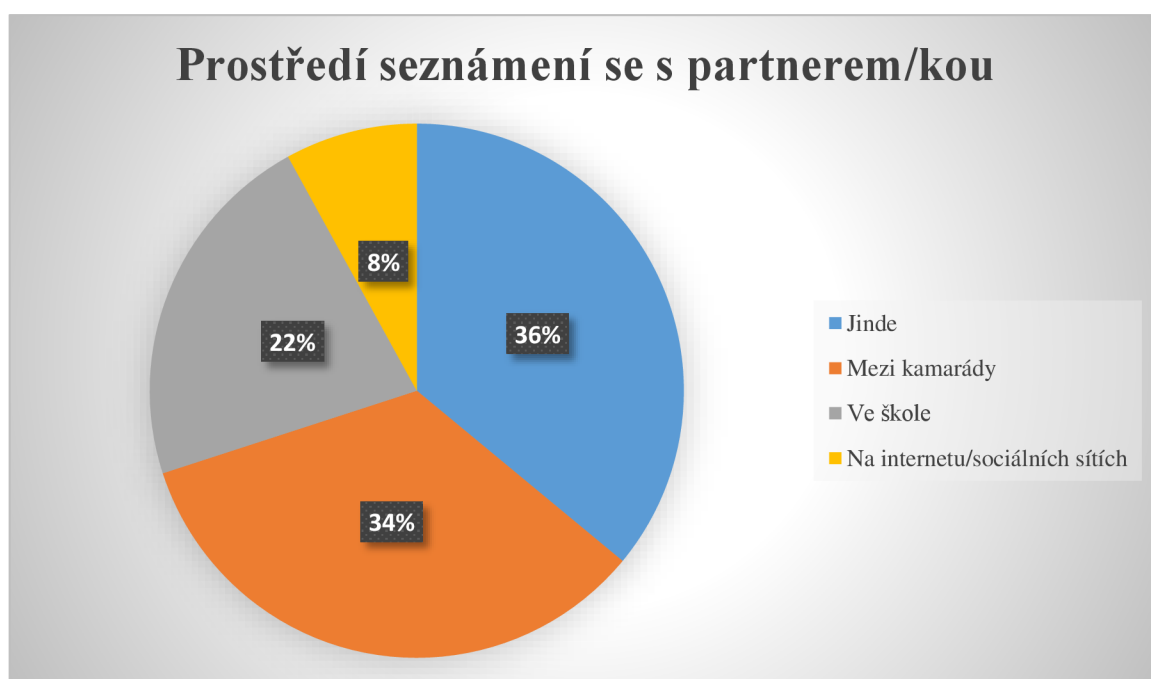
Z výše uvedeného grafu můžeme vyčíst, že až 30% respondentů někdo zaslal fotografii pohlavních orgánů. Ve srovnání s výzkumem „Sexting a rizikové seznamování českých dětí v kyberprostoru“ z roku 2017 je to o 10 % méně (Kopecký, Szotkowski, 2017, online). Ve 12 % případů respondenty někdo podněcoval, aby zaslaly své nahé fotografie a 7% dotazovaných uvedlo, že mělo pohlavní styk bez ochrany. Z celkového počtu respondentů, jen 4 (3 %) uvedli, že je někdo podněcoval k obnažování se. Pouze 1 % dotázaných uvedlo, že osobně umisťovalo na internet své nahé fotografie.

Burdová a Traxler (2014) uvádějí, že sexting s sebou nese velická rizika a také to, že fotografie, video či další materiál se sexuálním obsahem může být v budoucnosti použit proti osobě, která tento soubor zaslala. Riziko se tím zvyšuje, neboť útočník si materiál může uchovat ve svém počítači nebo jej přeposlat dalším lidem a v budoucnosti s nimi oběť vydírat nebo poškozovat.

Otázka č. 17 „Kde ses seznámil se svým partnerem/kou“ zjišťovala, v jakém prostředí dotazovaní navazují sociální kontakty, zejména vztahy

Tabulka č. 17: Prostředí seznámení s partnerem/kou

Možné odpovědi	Respondenti
Ve škole	31
Mezi kamarády	47
Na internetu/soc. sítích	11
Jinde	50



Graf č. 15: Prostředí seznámení s partnerem/kou

Výše uvedený graf vypovídá o tom, že 34 % dotazovaných se se svým protějškem seznámilo v okruhu svých kamarádů, vrstevníků. Celkem 22 % respondentů uvedlo, že se se svým partnerem/kou seznámilo v prostředí školy a pouze 8 % žáků uvedlo, že si partnera/ku nalezlo na internetu. V případě, že respondenti uváděli, že se se svým protějškem seznámili někde jinde, jejich nejčastější odpověď byla, že partnera nemají, což uvedlo celkem 36 respondentů. Celkem 6 respondentů uvedlo, že se se svým protějškem seznámilo na „party“.

Otázka č. 18 „Byl jsi někdy poučen o bezpečném sexuálním chování?“. Tato otázka zjišťovala, zdali dotazované někdo někdy vůbec poučil o nástrahách sexuálního chování.

Tabulka č. 18: Informovanost o bezpečném sexuálním chování

Možné odpovědi	Respondenti
Ano	107
Ne	33



Graf č. 16: Informovanost o bezpečném sexuálním chování

Na grafu č. 16 je možné vidět, že nadpoloviční většina dotazovaných byla již o bezpečném sexuálním chování poučena, celkem 76 %.

H4: Zkoumaní respondenti se s rizikovým sexuálním chováním nejčastěji setkávají ve virtuálním prostředí. Z výzkumného šetření vyplynulo, že respondenti za sexuálně rizikové chování nejčastěji označují předčasný sexuální život a to v 54 %, poté pohlavní styk bez ochrany ve 43 % a ve 41 % sexting. Respondenti, kteří se již se sexuálním rizikovým chováním osobně setkali, tedy s tímto mají zkušenost, nejčastěji uvedli, že to bylo v prostředí internetu, což uvedlo 29% dotazovaných. Téměř jedna třetina respondentů (30 %) uvedla, že již někdy obdrželi fotografii pohlavních orgánů a 12 % dotazovaných někdo jiný podněcoval k zaslání jejich nahých fotografií. Pouze 8 % respondentů uvedlo, že se se svým partnerem/kou seznámilo na internetu, více, jak třetina (34 %) si svůj protějšek našla mezi kamarády a 22 % dotazovaných v prostředí školy. Více, jak dvě třetiny respondentů (76 %) byli poučeni o bezpečném sexuálním životě. **H4 se tedy potvrdila.**

Shrnutí

Dotazníkového šetření, které probíhalo online formou, se celkem zúčastnilo 140 respondentů ze tří základních škol v Jaroměři. Počet respondentů vychází z počtu validních odpovědí. Cílem dotazníkového šetření bylo zmapování projevů rizikového chování na druhém stupni základních škol v Jaroměři. Úvodem empirické části byly na základě již provedených výzkumů a odborné literatury, stanoveny celkem 4 hypotézy.

Cílem výzkumného šetření bylo zmapování projevů rizikového chování na základních školách v Jaroměři. Dle mého subjektivního názoru byl cíl výzkumného šetření naplněn. Výsledky šetření interpretují obraz výskytu rizikového chování u zvolené cílové skupiny respondentů.

Provedeným výzkumným šetřením se podařilo potvrdit všechny stanovené hypotézy. Dotazník je rozdělen celkem do čtyř částí. První část dotazníku se zaměřovala na větší rizikovost v chování u chlapců. Z výzkumného šetření vyplynulo, že respondenti, v našem případě žáci 7. – 9. ročníků základních škol v Jaroměři, se ve většině zkoumaných projevů rizikového chování dopouštějí častěji chlapci, než dívky.

Dotazníkové šetření bylo ve druhé části zaměřeno na projevy rizikového chování související se šikanou jako jedním z projevů SRCH-D problémů v psychosociální oblasti. Bylo zjištěno, že respondenti v polovině případů vědí, že v jejich okolí dochází k šikaně. Více jak polovina dotazovaných se poté se šikanou setkala osobně. Celých 19 % dotazovaných uvedlo, že sami byli obětí šikany. Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že oběti se se svými problémy svěřují nejčastěji rodičům a kamarádům. Nejčastěji jim pomohl jejich kamarád. Bohužel více jak polovina dotazovaných se domnívá, že je jejich škola nedokáže před nástrahami šikany ochránit.

Ve třetí části dotazníku byly zjišťovány zkušenosti žáků s návykovými látkami. Tato část dotazníku navazuje na druhou oblast SRCH-D v souvislosti a abúzem návykových látek. Respondenti v 61 % případů uvedli, že se ve svém životě již s návykovou látkou setkali, dále uvedli, že to bylo v prostředí kamarádů či rodiny. Celých 67 % dotázaných uvedlo, že se s návykovou látkou setkalo ve věku mladším 15 let. Nejčastějším věkovým obdobím respondentů, experimentujících s návykovými látkami je věk mezi 11. – 13. rokem života. Dotazovaní mají nejčastěji zkušenosti s alkoholem a cigaretami. Ve 43 % se jednalo o vlastní rozhodnutí dotazovaného k experimentování s návykovou látkou.

Poslední část dotazníku zjišťovala zkušenosti žáků základních škol s projevy sexuálního rizikového chování, které spadá do poslední oblasti SRCH-D, tedy do poruch reprodukčního zdraví. Bylo zjištěno, že dotazovaní považují za sexuální rizikové chování nejčastěji předčasný sexuální život, pohlavní styk bez ochrany a sexting. Necelá třetina dotazovaných poté uvedla, že se s tímto druhem rizikového chování setkala v prostředí internetu a až 30 % dotazovaných obdrželo fotografii pohlavních orgánů. Z výzkumného vzorku 8 % žáků uvedlo, že se již ve svém věku seznámilo s partnerem přes internet. Více jak $\frac{3}{4}$ dotazovaných uvedlo, že byli již poučeni o bezpečném sexuálním životě.

Souhrnně lze říci, že respondenti tohoto výzkumného šetření se v poněkud velké míře dostali do kontaktu s projevy rizikového chování.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá projevy rizikového chování dětí a mládeže na základních školách v Jaroměři. V teoretické části jsem nejprve definovala děti a dospívající a roli základní školy v jejich socializaci. Následně jsem v práci rozebírala školní těžkosti dětí, a to v souvislosti se školní docházkou a přechodem na druhý stupeň základní školy. Ve druhé kapitole teoretické části se podrobněji věnuji problematice rizikového chování, kdy jsem se snažila vymezit pojem rizikovosti chování a jednotlivé příčiny a faktory mající vliv na rizikové projevy chování. Třetí kapitola se zaměřuje na jednotlivé projevy rizikového chování v souvislosti se syndromem rizikového chování v dospívání. V následujících podkapitolách jsou poté podrobněji rozebrány jednotlivé oblasti syndromu rizikového chování v dospívání společně s konkrétními vybranými projevy, které se nejčastěji pojí s obdobím adolescence a prostředím základní školy. Poslední kapitola teoretické části práce pojednává o prevenci rizikového chování na základních školách. Vymezuje pojem prevence a její základní rozlišení. Závěrem je poté popsána osoba školního metodika prevence.

V praktické části své bakalářské práce jsem nejprve stanovila hlavní výzkumný cíl, který se zabývá otázkou zmapování projevů rizikového chování na základních školách v Jaroměři. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na žáky 7. – 9. tříd jednotlivých základních škol v Jaroměři. Pomocí kvantitativního výzkumného šetření realizovaného formou dotazníkového šetření jsem se pokusila odpovědět na jednotlivé hypotézy, které byly v této práci stanoveny na základně odborné literatury a již proběhlých výzkumů. Zjišťovala jsem, zdali se rizikověji chovají chlapci než dívky, dále kolik procent dotazovaných se již setkala se šikanou na základní škole. V další části dotazníku jsem ověřovala v jakém věku se dotazovaní respondenti poprvé setkali s návykovou látkou a v jakém prostředí se dotazovaní nejčastěji setkali s projevy sexuálního rizikového chování.

Cílem bakalářské práce byl popis a zkoumání problematiky rizikového chování dětí a mládeže na základních školách. Cílem empirického šetření bylo zkoumat problematiku rizikového chování na základních školách v Jaroměři. Na základě naplnění výše stanovených cílů si dovoluji představit možná doporučení pro praxi zkoumaných škol.

Skutečnosti zjištěné výzkumným šetřením mohou sloužit jako východiska pro tvorbu preventivních programů, které by vedly ke snížení rizikových projevů chování

na základních školách v Jaroměři. Na základě zjištění, které výzkumné šetření přineslo, bych se zaměřila na budování důvěrnějších vztahů mezi jednotlivými žáky, ale i mezi žáky a pedagogy což by mělo zlepšit celkovou atmosféru ve třídě i celkové klima školy, čehož lze dosáhnout například společnými aktivitami nebo hrou zaměřenou na spolupráci.

V případě šikanování je nutné posílit důvěru žáků v jejich školu, popřípadě v jednotlivé učitele, aby se s případné oběti šikany někomu se svými problémy svěřily.

Dále považuji za nezbytné apelovat na žáky v oblasti škodlivosti užívání návykových látek. Je na zvážení, zdali by nebylo vhodné přehodnotit v jakých ročnících provádět jednotlivé preventivní programy různých zaměření. Například problematiku závislosti provádět již u žáků nižších ročníků s ohledem na to, že se věková hranice dětí majících první zkušenost s abúzem návykových látek postupně snižuje.

Považuji za důležité více rozpracovat prevenci v rámci kyberprostoru související s rizikovým chováním na internetu, tj. případnou kyberšikanou či sextingem a jeho následky, které si děti často ani neuvědomují.

Také bych ráda upozornila na to, že je velmi důležité děti a mladistvé motivovat a vést k smysluplnému trávení volného času. Dále je také důležité apelovat na žáky, aby se vůbec rizikových projevů chování vyvarovali.

Doufám, že i nadále bude tématu rizikového chování, nejen u žáků druhého stupně základních škol, věnována dostatečná pozornost a bude kladen větší důraz na primární prevenci před tímto nežádoucím chováním.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Monografie

ANTAL, Martin. *To dítě je nepozorné: jak žít s hyperaktivním dítětem: ADHD očima ADHD*. Praha: Mladá fronta, 2013. ISBN 978-80-204-2898-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4.

BĚLÍK, Václav a HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí*. Brno: Trubun EU, 2016, ISBN 978-80-263-1015-0.

BURDOVÁ, Eva a TRAXLER, Jan. *Bezpečně na internetu*. Praha: Středočeský kraj ve spolupráci se Vzdělávacím institutem Středočeského kraje (VISK), 2014. ISBN 978-80-904864-9-2.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČEPIČKA, Jan. *Dětská psychiatrie pro speciální pedagogy*. Praha: SPN, 1998.

ČERNÁ, Alena. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada,. Psyché (Grada), 2013. ISBN 978-80-247-4577-0.

DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko – psychologická diagnostika*. 2. vyd. Praha : H+H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.

FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

FRYČ, Jindřich, MATUŠKOVÁ Zuzana, KATZOVÁ. Pavla, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

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

GÖHLERT, Fr.-Christoph a KÜHN, Frank. *Od návyku k závislosti: toxikomanie: drogy: účinky a terapie*. Praha: Ikar, Pro zdraví, 2001. ISBN 80-7202-950-9.

HARTL, Pavel., HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

- HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, Pedagogika (Grada), 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, Psyché (Grada), 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
- KABÍČEK, Pavel, CSÉEMY, Ladislav a HAMANOVÁ Jana. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-793-4.
- KAVALÍR, Aleš. *Kyberšikana a její prevence: příručka pro učitele*. Plzeň: Pro město Plzeň zpracovala společnost Člověk v tísni, pobočka Plzeň, 2009. ISBN 978-80-86961-78-1.
- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada), 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-x.
- KRULICHOVÁ, Eva, PODANÁ, Zuzana a BURIÁNEK, Jiří. *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti*. Praha: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-860-3.
- KRYKORKOVÁ, Hana a VÁŇOVÁ, Růžena. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů*. 1.vyd. Praha: 2005. ISBN-80-7178-948-3.
- LANGER, Stanislav. *Mládež problémová - její typy a možnosti uplatnění: Diagnostické, výchovné a profesiografické modely*. Hradec Králové: Kotva, 1994. ISBN 80-900254-3-9.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, Psyché (Grada), 1998. ISBN 807169195x.

- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- LOVASOVÁ, Lenka. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-65-2.
- MACEK, Petr. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-348-X.
- MARTIN, Michael a WALTMAN-GREENWOOD, Cynthia, et al. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada), 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MATOUŠEK, Oldřich a KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: [možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2003. ISBN 807178-771-x.
- MATOUŠEK, Oldřich a MATOUŠKOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MIOVSKÝ, Michal. *Konopí a konopné drogy: adiktologické kompendium*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-0865-2.
- MIOVSKÝ, Michal. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-89-7.
- MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ, Lenka, ZAPLETALOVÁ, Jana, et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-392-1.
- NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-908-8.
- NEŠPOR, Karel a CSÉMY, Ladislav. *Alkohol, drogy a vaše děti: jak problémům předcházet, jak je včas rozpoznat, jak je zvládat*. 3. rozšířené vydání. Praha: Sportpropag, 1995. ISBN 80-260-3873-8.

- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-4236.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, Sociologie (Grada), 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, Pedagogická praxe, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
- SMEJKAL, Vladimír. *Kybernetická kriminalita*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2018. ISBN 978-80-7380-720-7.
- SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, Psyché (Grada), 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.
- SOVÁK, Miloš. a kol. *Defektologický slovník*. 3. uprav. vyd. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. 1. vyd. Olomouc Univerzita Palackého, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0.
- STONIŠOVÁ, Petra.; HERGETOVÁ, Alexandra.; BOUŠKOVÁ, Zuzana. et al. *Zavádění preventivních opatření proti rizikovému chování ve škole*. Metodika. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-69-5.
- ŠVANCARA, Josef. *Psychologie stárnutí a stáří*. Praha: SPN, 1979.
- TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana a SMUTEK, Martin, eds. *Riziková mládež v současné společnosti: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí konané pod záštitou projektu PHARE 2003 RLZ - opatření 2.1 Program podpory aktivit zaměřených na integraci sociálně znevýhodněných obyvatel ve spolupráci Královéhradeckého kraje a katedry sociální práce a sociální politiky Pedagogické fakulty Univerzity Hradec*

Králové. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, Texty k sociální práci, 2006. ISBN 80-7041-044-2.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZÁŠKODNÁ, Helena. *Sociální deviace dětí a mládeže*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998. ISBN 80-7042-519-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZVĚŘINA, Jaroslav. *Sexuologie (nejen) pro lékaře*. Brno: CERM, 2003. ISBN 80-7204-264-5.

Periodika

HAMANOVÁ, Jana a KABÍČEK, Pavel. *Syndrom rizikového chování v dospívání*. In: Zdravotnické noviny, příl. Lékařské listy. Praha: Strategie, 2014, roč. 50, č. 4, s. 38-40. ISSN 1214-7664.

CHOMYNOVÁ, Pavla, CSÉMY, Ladislav a MRAVČÍK, Viktor. *Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD) 2015*. In: Zaostřeno. Praha: Úřad vlády České republiky, 2016, roč. 5, č. 14., ISSN 2336-8241.

CHOMYNOVÁ, Pavla, CSÉMY, Ladislav a MRAVČÍK, Viktor. *Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD) 2019*. In: Zaostřeno. Praha: Úřad vlády České republiky, 2020, roč. 6, č. 5, ISSN 2336-8241.

JESSOR, Richard. *Risk Behaviour in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*. In: Journal Of Adolescent Health. New York: Elsevier, 1991, vol. 12, no. 8, pp. 597-605. ISSN 1879-1972.

URBÁNEK, Tomáš a ČERMÁK Ivo. *Vliv self-efficacy na agresi a depresi u dětí*. Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi, Praha: Psychologický ústav, 1997, roč. 1997, č. 3, s. 193-199. ISSN 0009-062X.

Zahraniční

JUVONEN, Jaana, GRAHAM, Sandra., SCHUTSER, Mark A.; *Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled*. *Pediatrics*, Dec. 2003, Vol.112, No. 6, pp. 1231-1337.

MOORE, Sarah. R., HARDEN, K Paige. P., & MENDIE, Jane. *Pubertal Timing and Adolescent Sexual Behavior in Girls*. *Developmental Psychology*, 2014. 50(6), 1734-1745.

RIGBY, Ken. *Bullying in Schools: Addressing Desires, Not Only Behaviours*. *Educational Psychology Review*, 2012. 24, pp. 339-348.

SULER, John. *The online disinhibition effect*. *CyberPsychology&Behavior*, 2003. 7, s. 321-326.

Online

GYMNÁZIUM POLIČKA. *Moderní vzdělávání založené na tradičních hodnotách. Rizikové chování a jeho prevence: Společensky nežádoucí jevy, rizikové chování a jejich prevence* [online]. Gymnázium Polička. [cit. 2021-03-11]. Dostupné z: <http://novy.gympolicka.cz/socialne-nezadouci-jevy-rizikove-chovani>.

JONÁŠOVÁ, Iveta. *Co dělat, když – intervence pedagoga: Rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept*. Příloha č. 18 Rizikové sexuální chování. [online], 2015. [2021-03-14]. Dostupné https://www.zszruc.cz/userfiles/file/dokumenty/Priloha_18_Rizikove_sexualni_chovani.pdf.

KABÍČEK Pavel, SULEK Štěpán, MIZEROVÁ Linda. *Sdělení z praxe: Syndrom rizikového chování v dospívání (možnosti efektivní prevence v oblasti abúzu návykových látek)* [online]. 2010. In: *pediatriepropraxi*, 2010. [cit. 2021-03-23]. Dostupné z: <https://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2010/01/11.pdf>.

KOLÁŘ, Michal. *Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany první úrovně* [online]. Národní institut pro další vzdělávání, 2016. [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/13%20Odborn%C3%ADk%20na%20%C5%99e%C5%A1en%C3%AD%20%C5%A1koln%C3%AD%20%C5%A1ikany.pdf>.

KOPECKÝ a kol., *Výzkum rizikového chování českých dětí v prostředí internetu 2014* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogický fakulta, Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, 2014 [cit. 2021-06-28]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/61-vyzkum-rizikoveho-chovani-ceskych-deti-v-prostredi-internetu-2014-prezentace/file>.

KOPECKÝ a kol., *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogický fakulta, Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, 2015 [cit. 2021-02-18]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/odborne-studie/75-rizikove-chovani-ceskych-a-slovenskych-deti-v-prostredi-internetu-2015-monografie/file>.

KOPECKÝ. Kamil, SZOTKOWSKI. René, *Sexting a rizikové seznamování českých dětí v kyberprostoru*, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogický fakulta, Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, 2017 [cit. 2021-06-28]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/133-sexting-vyzkumna-zprava-1-6-update/file>.

LÍBAL. Miroslav, PETRENKO. Roman, *Výsledky šetření o rizikovém chování žáků 2. stupně ZŠ a SŠ v Praze*. Centrum sociálních služeb Praha Praha, 2017 [cit. 29-6-2021]. Dostupné z: http://www.prevence-praha.cz/images/vyzkumy/Dotaznikove_setreni_RCH_2017_zaci.pdf.

LÍBAL. Miroslav, PETRENKO. Roman, *Komparace dat z šetření rizikového chování žáků 2. stupně ZŠ a SŠ v Praze, porovnání let 2016 až 2019*. Centrum sociálních služeb Praha, Praha, 2019 [cit. 29-6-2021]. Dostupné z: http://www.prevence-praha.cz/images/Autorske_texty/komparace_dat_o_rizikovem_chovani__zaku_Praha_2016_2019.pdf.

MAREŠ Jiří., JEŽEK Stanislav., a MAREŠ Jan. *Sociální klima školy a školní třídy*. 2005. [cit. 2021-06-23]. Dostupné z: <http://klima.pedagogika.cz/>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Individuální vzdělávací plán* [online]. MŠMT, 2021 [cit. 2021-03-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44239/>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Národní strategie primární prevence dětí a mládeže na období 2019-2027* [online]. MŠMT, 2019 [cit. 2021-

03-21]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf.

NÁRODNÍ REGISTR VÝZKUMŮ DĚTECH A MLÁDEŽE: *Mezinárodní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků* [online]. 2016 [cit. 2021-4-2]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1530356077.pdf>.

NOVÁKOVÁ, Jana. *Specifické poruchy učení* [online]. Praha: Operačního programu Praha – Adaptabilita (OPPA), prioritní osa Modernizace počátečního vzdělání, 2021 [cit. 2021-06-27]. Dostupné z <https://specou.cz/wp-content/uploads/2013/04/SPU-prez.pdf>.

POLOCOVÁ, Monika. *Drogy a drogová závislost: Léčba závislosti na drogách*. Drogy a drogová závislost [online]. 2018, [cit. 2018-10-23]. Dostupné z: <https://monikaplocova.cz/drogy-a-drogova-zavislost>.

PORTÁL PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ [online]. Centrum sociálních služeb Praha - Pražské centrum primární prevence, 2020 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: https://www.csspraha.cz/wcd/publikace/brozura_pcphp_2019.pdf.

SPIPKOVÁ, Jana, *Pediatric pro praxi: Sexuologické problémy u dětí* [online]. 2013 [cit. 2021-04-23]. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2013/02/02.pdf>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010 - 2019 [cit. 2020-11-10]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004_561?text=%C5%A1kolsk%C3%BD+z%C3%.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010 - 2021 [cit. 2021-01-04]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>.

Ostatní

MŠMT. *Metodický pokyn: k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví*. In: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2020, Čj.: 10 194/2002-14.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Rozbor respondentů dle škol a studovaných ročníků	54
Tabulka č. 2: Pohlaví	54
Tabulka č. 3: Rizikovost dle pohlaví	56
Tabulka č. 4: Povědomí o výskytu šikany	57
Tabulka č. 5: Osobní zkušenost se šikanou	58
Tabulka č. 9: Podíl respondentů, kteří již mají zkušenost s návykovou látkou.....	63
Tabulka č. 10: První setkání s návykovou látkou	64
Tabulka č. 11: Pravidelnost užívání návykových látek	65
Tabulka č. 12: Prostředí prvního styku s návykovou látkou	67
Tabulka č. 13: Příčina prvního kontaktu s návykovou látkou	68
Tabulka č. 14: Sexuální rizikové chování	69
Tabulka č. 15: Prostředí styku se sexuálním rizikovým chováním	70
Tabulka č. 16: Případy styku se sexuálním rizikovým chováním	71
Tabulka č. 17: Prostředí seznámení s partnerem/kou	73
Tabulka č. 18: Informovanost o bezpečném sexuálním chování	74

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Pohlaví	55
Graf č. 2: Rizikovost dle pohlaví	56
Graf č. 3: Povědomí o výskytu šikany	58
Graf č. 4: Osobní zkušenost se šikanou.....	59
Graf č. 5: Kdo mi pomohl se šikanou	60
Graf č. 6: Komu jsem se svěřil.....	61
Graf č. 7: Důvěra žáků ve školu v ochraně před šikanou	62
Graf č. 8: Podíl respondentů, kteří již mají zkušenost s návykovou látkou	63
Graf č. 9: První zkušenost s návykovou látkou.....	64
Graf č. 9: Pravidelnost užívání návykových látek	66
Graf č. 10: První prostředí styku s návykovou látkou	67
Graf č. 11: Příčina prvního kontaktu s návykovou látkou.....	68
Graf č. 12: Sexuální rizikové chování	70
Graf č. 13: Prostor, styku se sexuálním rizikovým chováním	71
Graf č. 14: Případy styku se sexuálním rizikovým chováním	72
Graf č. 15: Prostor seznámení s partnerem/kou	73
Graf č. 16: Informovanost o bezpečném sexuálním chování	74

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA A: Dotazník

Rizikové chování na ZŠ v Jaroměři

1 Uveď prosím název školy, studovaný ročník a svůj věk:

2 Jaké jsi pohlaví:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Chlapec Dívka

3 Už jsi někdy:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Někomu verbálně/fyzicky ubližoval Byl za školou Kouřil cigaretu Užil marihuanu Pil alkohol
 zesměšňoval někoho (i na internetu) nic z uvedeného jsem nezkoušel

4 Víš o tom, že ve tvém okolí dochází k šikaně?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ne Ano - ve třídě Ano - ve škole Ano - na internetu
 Ano - jinde

5 Už ses někdy ty osobně setkal se šikanou (kyberšikanou)?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ne
- Ano - byl jsem agresor (útočník - já byl ten, kdo někoho šikanoval)
- Ano - byl jsem obětí šikany
- Ano - byl jsem přihlížející (věděl jsem o šikaně, ale nenahlásil jsem ji)
- Ano - byl jsem na místě činu (šikanu jsem oznámil)

6 V případě, že jsi byl někdy šikanován, kdo ti pomohl?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Učitel
- Kamarád
- Jiný pracovník školy
- Nikdo mi nepomohl
- Nebyl jsem šikanován
- Někdo jiný, kdo:

7 V případě, že jsi byl šikanován, komu jsi se svěřil?

Nápověda k otázce: *popř. komu by jsi se svěřil, kdyby jsi byl někdy šikanován*

- Rodičům
- Prarodičům
- Kamarádovi
- Třídnímu učiteli
- Jinému učiteli
- Nesvěřil jsem se
- Někomu jinému, komu

8 Myslíš, že Vaše škola dokáže ochránit své žáky před šikanou?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne

9 Už jsi někdy zkoušel návykovou látku? (př. alkohol, marihuana, cigarety)

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ne
- Ano, napiš jakou:

14 Víš, co je sexuální rizikové chování?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Předčasný sexuální život (začínající dříve než v 15-16 letech) Promiskuita (časté střídání partnerů) Přenos pohlavních nemocí Sexting (zasílání intimních fotografií)
- Pohlavní styk bez ochrany

15 V jakém prostředí jsi se setkal se sexuálním rizikovým chováním?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ve škole Doma Venku Na internetu Nešel jsem se
- Jinde, napiš kde

16 Pokud jsi se setkal s rizikovým sexuálním chováním, uveď v jakém případě:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Byla mi zaslána fotografie pohlavních orgánů Někdo mě podněcoval k zaslání svých nahých fotografií Já sám/sama jsem na internet zveřejňoval/a své nahé fotografie Někdo mě podněcoval k obnažování se
- Měl/a jsem pohlavní styk bez ochrany Dosud jsem se nešel/a se sexuálním rizikovým chováním
- V jiném případě, uveď prosím v jakém

17 Kde jsi se seznámil se svým partnerem/kou?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ve škole Mezi kamarády, venku Na internetu/sociálních sítích
- Jinde, uveď kde:

18 Byl jsi někdy poučen o bezpečném sexuálním chování?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Ne