

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

# **Evaluace peer programu na Základní škole v Kolíně**

Bakalářská práce

Autor:	Adéla Helclová
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální patologie a prevence
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Adéla Marešová



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Adéla Helclová

Studium: P20P0084

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

**Název bakalářské práce:** **Evaluace peer programu na Základní škole v Kolíně**

Název bakalářské práce AJ: The Evaluation of Peer Program in Elementary School in Kolin

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se věnuje peer programu na zvolené základní škole v Kolíně, kde funguje tento program primární prevence rizikového chování již řadu let. Práce specifikuje druhy rizikového chování, které jsou typické pro cílovou skupinu programu, tedy pro žáky druhého stupně základní školy. Dále se věnuje popisu cílové skupiny a v neposlední řadě se zabývá samotným peer programem. Cílem této bakalářské práce je zjistit vliv konkrétního peer programu na jeho účastníky.

BĚLÍK, Václav a HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí: pro studenty pomáhajících oborů*. Brno: Tribun EU, 2016. 141 s. ISBN 978-80-263-1015-0.

FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. 232 s. ISBN 978-80-247-5046-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

MIOVSKÝ, Michal, ed. al. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. přeprac. a doplň. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie, 2015. 328 s. ISBN 978-30-87258-47-7.

NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-267-6.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,  
Pedagogická fakulta

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

Oponent: Mgr. Adéla Marešová

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2022

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Evaluaace peer programu na Základní škole v Kolíně* vypracovala pod vedením vedoucího práce doc. PhDr. Václava Bělíka, Ph.D., samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 26. 4. 2024

---

Adéla Helclová

## **Poděkování**

Děkuji doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph.D. za cenné rady a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce. Mé poděkování patří také paní školní metodičce prevence a peer aktivistům za spolupráci při získávání dat pro výzkumnou část práce. Především děkuji své rodině a přátelům za podporu po celou dobu studia.

## **Anotace**

HELCLOVÁ, Adéla. Evaluace peer programu na Základní škole v Kolíně. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 68 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá evaluací peer programu na Základní škole v Kolíně. Součástí práce je stručný popis cílové skupiny v kontextu vývojové psychologie. Dále se práce zabývá životním stylem současných dospívajících a způsoby trávení jejich volného času. Na tyto řádky plynule navazuje kapitola zabývající se druhy rizikového chování, jež jsou předmětem zájmu evaluovaného preventivního programu. Podstatnou částí je i prevence rizikového chování na základních školách, její poskytování a její efektivita. Nelze opomenout ani vymezení peer programu a jeho specifík, jakožto jedné z forem primární prevence rizikového chování.

Dále se práce zabývá samotným hodnocením zdejšího peer programu. Ve spolupráci se školní metodičkou prevence, jež program řadu let realizuje, je program vymezen, včetně jeho cílů a metod. Peer program je dále hodnocen s využitím kvalitativní i kvantitativní metody, přičemž v rámci kvalitativní části práce jsou do evaluace zahrnuty interview s peer aktivisty, kteří se na programu podíleli v letech 2022 a 2023, a do kvantitativní části se prostřednictvím dotazníku zapojili žáci, jakožto účastníci tohoto programu. Na základě získaných dat z výzkumného šetření jsou stanoveny silné a slabé stránky programu a v případě slabých stránek jsou představeny způsoby, jimiž je lze posílit.

**Klíčová slova:** peer program, primární prevence, rizikové chování, životní styl dospívajících

## **Annotation**

HELCLOVÁ, Adéla. The Evaluation of Peer Program in Elementary School in Kolin. Hradec Králové: Faculty of Education, Univerzity of Hradec Králové, 2024. 68 pp. Bachelor Thesis.

The bachelor thesis deals with the evaluation of the peer program at the elementary school in Kolín. The thesis includes a brief description of the target group in the context of developmental psychology. Furthermore, the thesis deals with the lifestyle of contemporary adolescents and the ways of spending their free time. These lines are smoothly followed by a chapter dealing with the types of risk behaviour that are the focus of the evaluated prevention program in question. The prevention of risk behaviour in elementary schools, as well as its provision and effectiveness, is also an essential part of the chapter. The definition of the peer program and its specifics as one of the forms of primary prevention of risk behaviour cannot be omitted.

Next, the thesis comes to the evaluation of the peer program itself. In cooperation with the school prevention methodologist, who has been implementing the program for many years, the program is defined, including its objectives and methods. The peer program is further evaluated using both qualitative and quantitative methods, with the qualitative work including interviews with peer activists who were involved in the program in 2022 and 2023, and the quantitative part involving students as participants in the program through a questionnaire. Based on the data collected from the research, the strengths and weaknesses of the program are identified, and in case of weaknesses, ways in which they can be strengthened are presented.

**Key words:** peer program, primary prevention, risk behavior, adolescent lifestyle

## Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: .....

Podpis studenta: .....

## Obsah

Úvod .....	9
<b>1 Životní styl současných dospívajících a jejich problémy .....</b>	<b>10</b>
1.1 Vymezení cílové skupiny z hlediska vývojové psychologie .....	10
1.2 Životní styl současných žáků druhého stupně základní školy .....	11
1.3 Volný čas v životě současných dospívajících.....	13
<b>2 Vybrané projevy rizikového chování ve škole .....</b>	<b>16</b>
2.1 Šikana ve třídním kolektivu .....	17
2.2 Závislostní chování u dospívajících.....	19
2.3 Rizikové chování v dopravě a rizikové sporty.....	21
<b>3 Prevence rizikového chování ve školním prostředí .....</b>	<b>22</b>
3.1 Rizikové a protektivní faktory v primární prevenci.....	24
3.2 Zásady efektivní primární prevence .....	26
<b>4 Peer program a jeho specifika.....</b>	<b>28</b>
4.1 Výcvik peer aktivistů .....	29
4.2 Realizace peer programu ve škole .....	30
4.3 Přednosti a nevýhody peer programu .....	31
<b>5 Evaluace peer programu uskutečněného na Základní škole v Kolíně.....</b>	<b>32</b>
5.1 Kvalitativní část výzkumného šetření.....	36
5.2 Kvantitativní část výzkumného šetření.....	45
5.3 Shrnutí výzkumného šetření a doporučení do praxe.....	58
<b>Závěr .....</b>	<b>62</b>
<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>63</b>
<b>Seznam tabulek a grafů.....</b>	<b>68</b>
<b>Přílohy.....</b>	<b>69</b>



## Úvod

Bakalářská práce se zabývá preventivním programem realizovaným na vybrané základní škole. K peer programu, jakožto hlavnímu tématu této práce, jsem se dostala již na základní škole, kdy jsem nejprve byla jeho účastníkem a později i peer aktivistkou. Podílení se na programu mě také přivedlo k organizaci SEMIRAMIS z.ú., kde již druhým rokem působím jako lektorka Programů dlouhodobé primární prevence rizikového chování. V prevenci tedy již působím nějakou dobu a osobně v ní vidím ohromný smysl. Zejména v dnešní době, kdy jsme hodně vystavováni internetu a různým dezinformacím, považuji za velmi důležité zejména s dětmi otevřeně komunikovat o rizicích, se kterými se mohou v průběhu svého života setkat, a nabídnout jim způsoby, jimiž se lze s riziky „poprát“. Smysl prevence však nevidím jen v seznamování žáky s riziky, ale také v povzbuzování jejich sebedůvěry a psychické odolnosti.

Téma prevence vnímám jako hodně rozsáhlé. I přestože je hlavním tématem bakalářské práce preventivní program (peer program), je nutno se zaměřit i na další oblasti jako je vývojová psychologie nebo životní styl. Prevence je totiž, jak jsem již v rámci své praxe vysvětlovala žákům mnohokrát, o předcházení něčeho nežádoucího, ať už je to zubní kaz nebo rizikové chování. Avšak abychom mohli něčemu předcházet, měli bychom vědět proti čemu stojíme. Myslím si, že prevence by měla být pro žáky atraktivní, aby z ní mohli čerpat maximum. Proto se v rámci práce zaměřuji i na specifikaci cílové skupiny, pro niž je posuzovaný program realizován, a také na různé druhy rizikových jevů, které se v dnešní době jeví jako nejčastější.

Cílem této bakalářské práce je evaluace formy peer programu, která je využívána na Základní škole Ovčárecká Kolín. Na základě evaluace se pak zaměřuji na nalezení silných i slabých stránek programu a také nabízím možnosti jejich zlepšení. Samotný peer program vnímám jako velmi specifický tím, že působí pozitivně nejen na účastníky programu, ale také na peer aktivisty, kteří se na něm podílí. V programu vidím potenciál, proto jsem ráda, že se v rámci této práce mohu podílet na jeho dalším rozvoji.

# 1 Životní styl současných dospívajících a jejich problémy

Následující kapitola se věnuje vymezení cílové skupiny z hlediska vývojové psychologie pro uvědomění si množství změn, kterým cílová skupina musí čelit. Součástí kapitoly je i vymezení pojmu životní styl, jeho faktorů a také představení výsledků výzkumů, které odhalují, co je typické pro životní styl cílové skupiny.

## 1.1 Vymezení cílové skupiny z hlediska vývojové psychologie

Vývojová psychologie zkoumá celý život člověka a popisuje jeho proměny od okamžiku početí až po jeho smrt (Pugnerová, 2019, s. 46). Jelikož lidský život je poměrně dlouhý a proměnlivý, vývojová psychologie jej člení do několika životních fází. Langmeier a Krejčířová (2006) rozdělují životní fáze následovně:

- 1) Prenatální období – trvá od početí až po narození.
- 2) Novorozenecké období – trvá od narození do jednoho měsíce života.
- 3) Kojenecké období – od jednoho měsíce do jednoho roku života.
- 4) Batolecí období – trvá obvykle od jednoho roku do tří let.
- 5) Předškolní období – zahrnuje věk od tří do 6 let.
- 6) Mladší školní období – zahrnuje dobu od 6-7 let do 11-12 let.
- 7) Období dospívání:
  - a) období pubescence – trvá zhruba od 11 do 15 roku života;
  - b) období adolescence – období od 15 do 22 let.
- 8) Dospělost – období od dosažení osobní zralosti do 65 let.
- 9) Stáří.

### Období pubescence

Všechny životní fáze jsou z hlediska vývoje člověka důležité a také velmi specifické, avšak hlavní cílovou skupinou této práce jsou žáci navštěvující 6. třídu základní školy, tedy děti ve věku 11-12 let, respektive lidé v období pubescence, a z toho důvodu se následující řádky věnují právě tomuto období.

Pugnerová (2019, s. 71) i Vágnerová s Lisou (2021, s. 373) období pubescence trefně popisují jako období vzdoru. Typicky zde dochází ke konfliktům mezi dospívajícím a jeho rodiči, protože dospívající již touží po svobodě v rozhodování a již nechce být brán jako dítě, avšak ještě není připraven na povinnosti a zodpovědnost související s dospělým životem.

Ptáček a Kuželová (2013, s. 43-46) uvádí celou řadu změn, jimiž si jedinec musí v rámci procesu dospívání projít. V první řadě dochází k rychlému fyzickému růstu, s čímž souvisí i nárůst hmotnosti. V souvislosti s tělesnými změnami dochází ke zhoršení motoriky, neboť tělo se natolik mění, že je pro jedince těžké na změny reagovat. Dochází ke změnám v chování, myšlení i v hodnotovém žebříčku. Dospívající začíná přemýšlet kriticky, vzdorovitě, mění se celkový postoj k autoritám. Podstatnou částí dospívání je i hledání vlastní identity, kde hrají velkou roli vrstevnické skupiny, neboť dospívající často mívají pocit, že nikdo jiný je skutečně nemůže pochopit. S hledáním vlastní identity souvisí i sexuální zvědavost, s čímž dále souvisí také pohlavní dozrávání, jež je vyvolané hormonálními změnami. Hormonální změny také ovlivňují chování – častá je impulzivita, změny nálad, zranitelnost, emoční labilita, zvýšená úzkostnost a také citlivost na kritiku. Pubescent je k sobě mnohem více kritický. Zatímco dříve si vytvářel představu o sobě samém na základě toho, co mu řeklo okolí, v této fázi se spoléhá spíše na své sebehodnocení. Langmeier a Křejičřiová (2006, s. 164-165) dále zdůrazňují, že dospívající se nepotýká jen se změnami ve svém vlastním já, avšak musí se vyrovnat také se změnou v sociálním postavení ve společnosti. Společnost od něj očekává, že si zvolí svou budoucí cestu, rozhodne o svém dalším studiu, případně si zvolí vhodné povolání.

Vzhledem k tomu, kolika změnami si jedinec v tomto vývojovém období prochází, lze bezpochyby toto období nazvat jako jedno z nejnáročnějších, ať už pro dospívajícího jedince, tak i pro jeho okolí.

## **1.2 Životní styl současných žáků druhého stupně základní školy**

Po krátkém vymezení vývojových aspektů cílové skupiny se následující podkapitola zaměřuje na její současný životní styl, jež její vývoj v psychické i sociální rovině značně ovlivňuje. Avšak v první řadě je podstatné pojem životní styl vymežit.

V odborné literatuře autoři často upozorňují na odlišnost základních pojmů – životní styl a životní způsob. Odlišnostem těchto pojmů se věnuje například Duffková (2006, s. 2), která životní způsob charakterizuje jako „*system významných činností a vztahů, životních projevů a zvyklostí typických pro určitý subjekt (jedince či skupinu)*“. Duffková rozděluje životní styl do dvou úrovní – životní styl jednotlivce a životní styl skupiny. Životní styl jednotlivce označuje způsob, jakým daná osoba žije, včetně jejich hodnot, zvyků a například rozhodnutí. Je založen na individuálních cílech a prioritách jednotlivce, na jejichž základě se rozhoduje. Životní styl skupiny se vztahuje k typickým

rysům, které spojují větší skupinu lidí. Tyto rysy mohou být formovány profesními požadavky, společenskými normami nebo například každodenními výzvami, které členové skupiny sdílejí.

Životní styly lze dělit podle různých hledisek, například podle hodnot, které jsou pro člověka důležité. V souvislosti s hledáním současného životního stylu žáků na druhém stupni základní školy použijí dělení životního stylu podle povahy každodenních činností člověka, které uvádí Kraus (2008, s. 168):

- a) **Aktivity orientované na práci/profesi a přípravu na ni** – v souvislosti s dospíváním se jedná o soustředění se na proces vzdělávání, tedy snaha o udržení výborných školních výsledků, případně další vzdělávání se nad rámec školních povinností (doučování apod.).
- b) **Aktivity v oblasti zájmů** – životní styl zaměřený na osobní zájmy a jejich rozvoj, relaxace, zábava, odpočinek.
- c) **Aktivity spojené se společenským životem** – zapojování se do občanských vztahů (například dětský parlament, kde se žáci základních škol mohou vyjadřovat k dění ve městě, kde žijí, a zapojit se tak do politického života města).
- d) **Aktivity spojené s uspokojováním biologických a hygienických potřeb** – spánek, jídlo, hygiena apod.
- e) **Aktivity spojené s rodinou** – aktivity spojené s hledáním partnera, zakládání rodiny a výchova vlastní potomků.

Utváření životního stylu jedince závisí na řadě faktorů. Tyto faktory lze rozdělit na vnější (objektivní) a individuální (subjektivní). Subjektivní faktory jsou dány individualitou jedince (charakter, pohlaví, věk, míra dosaženého vzdělání, hodnoty apod.), kdežto objektivní společenské faktory ovlivňuje velkou měrou ekonomická situace země (např. míra nezaměstnanosti, průměrné příjmy obyvatel), politická situace (např. politický režim), kulturní tradice (např. rodinné zvyklosti), geografické podmínky, demografické podmínky (narození, smrt, partnerství). Nelze opomenout ani vědecký a technologický pokrok, který je ve 21. století velmi výrazný (Kraus a kol., 2015, s. 107-111).

### 1.3 Volný čas v životě současných dospívajících

Volný čas neodmyslitelně patří k životnímu stylu. Volnočasové aktivity hrají klíčovou roli v rozvoji dospívajících. Následující podkapitola se věnuje vymezení pojmu volný čas a dále jsou v jejím rámci uvedeny nejčastější volnočasové aktivity cílové skupiny.

Kraus a kol. (2015, s. 138) pojem volný čas vysvětluje jako čas, který má člověk jen ve své režii, tedy čas, kdy si jedinec může vybrat činnost, kterou svou volnou chvíli naplní. Z toho vyplývá, že do volného času určitě nepatří pracovní činnosti, uspokojování biologických potřeb (jídlo, spánek, osobní hygiena) a jiné povinnosti, které jedinec musí vykonat.

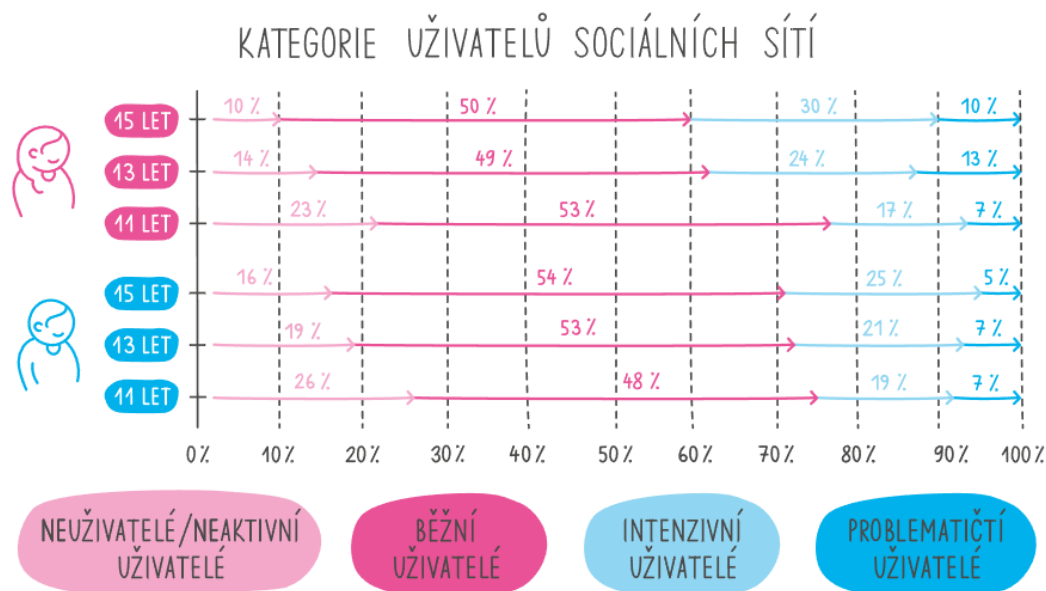
Z monitorovací studie autorů Patočková, Čermák a Šafr (2022, s. 7) vychází, že děti na druhém stupni základní školy mají nejčastěji v běžném školním dni dvě až čtyři hodiny volného času, přičemž chlapci jej průměrně mají o něco více než dívky. Míra volného času je taktéž ovlivněna sociálním statutem rodiny. Děti pocházející ze sociálně slabších rodin uvádí míru volného času šest až osm hodin.

#### Možnosti využití volného času dospívajících

Patočková, Čermák a Šafr (2022, s. 7) provedli v roce 2021 monitorovací studii, do které se zapojilo celkem 1114 dotazovaných dvojic rodič-dítě. Z výsledků této monitorovací studie byl sestaven žebříček pěti nejčastějších volnočasových aktivit u dětí ve věku 11-15 let, přičemž žebříček se mírně odlišuje u dívek a u chlapců. U dívek je nejčastějším způsobem trávení volného času **sport** (44 %), dále **trávení času s kamarády** (37 %), třetí nejoblíbenější je **výtvarná a tvořivá činnost** (22 %), na čtvrtém místě se objevuje **pobyt na internetu nebo sociálních sítích** (20 %) a na pátém místě **četba knih** (16 %). U chlapců se na prvním místě objevil, stejně jako u dívek, **sport** (55 %), následuje **hraní počítačových, mobilních nebo konzolových her** (47 %), třetí nejčastější aktivitou je **trávení času s kamarády** (29 %), **pobyt na sociálních sítích** je na místě čtvrtém (14 %) a páté místo obsazuje kategorie „**něco jiného**“ (11 %). Autoři doplňují, že obliba hraní počítačových, mobilních nebo konzolových her je pravděpodobně u chlapců vyšší, neboť v dotazování chlapci často odpovídali „hraní her“ aniž by specifikovali, zda myslí hry na počítači nebo např. sporty či deskové hry. Z výsledků této monitorovací studie je nezpochybnitelný vliv internetu a sociálních sítí na trávení volného času dětí a dospívajících.

Způsoby trávení volného času dětí na druhém stupni základní školy, se také věnuje tým HBSC (Mezinárodní výzkumná studie o zdraví a životním stylu dětí a školáků) v rámci projektu Zdravá generace. O svých zjištěních tým HBSC společnost informuje prostřednictvím volně dostupných a přehledných reportů. V rámci těchto reportů je potvrzen výrazný vliv sociálních sítí a celkově online prostředí na volný čas dospívajících. V jednom z výzkumů se tým zabýval intenzitou užívání sociálních sítí a hraním. Do posledního sběru dat v roce 2022 se zapojilo celkem 14 588 dětí ve věku 11-15 let, přičemž bylo zjištěno, že 72 % respondentů různou intenzitou působí na sociálních sítích.

Z Obrázku 1 je patrná míra užívání sociálních sítí u dětí různých věkových kategorií. Je důležité si všimnout výraznějšího skoku problémových uživatelů mezi 11. a 13. rokem, tj. období přechodu na druhý stupeň ZŠ. Lze tedy usuzovat, že sociálními sítěmi vládnu spíše dívky. Také je k pozastavení počet uživatelů sociálních sítí ve věku 11 let, přestože věková hranice pro založení většiny sociálních sítí je 13 let. Zatímco dívky „vládnou“ mezi sociálními sítěmi, chlapci sklouzávají spíše ke hraní her. Ze získaných dat vyplývá, že 48 % dotazovaných chlapců každý den hraje počítačové hry, zatímco každodenních hráček je 16 % (HBSC, 2023a, online).



**Obrázek 1:** Intenzita užívání sociálních sítí u dětí (HBSC, 2023a, online)

V jednom z výzkumných šetření se tým HBSC také zabýval otázkou sportu u žáků ve věku 11-15 let. Ze sběru dat, který se uskutečnil naposledy v roce 2018 a do kterého se zapojilo 13 tisíc žáků, bylo zjištěno, že celkem 86 % respondentů svůj volný čas vyplňuje sportovní činností, uměleckou činností nebo v mládežnických organizacích. Na

strukturu volného času dětí má velký vliv finanční situace rodiny a také pracovní vytíženost rodičů. Děti z ekonomicky silnějších rodin se na rozdíl od svých „chudších“ vrstevníků častěji věnují sportovním aktivitám (týmovým i individuálním) a uměleckým aktivitám. Finanční situace naopak neovlivňuje členství v mládežnických organizacích. Dále je zdůrazněn význam času, který mohou děti trávit bez předem dané struktury, tedy například čtením, návštěvou kina, setkáním s kamarády, návštěvou nákupního centra, a také význam trávení volného času s rodinou. Údaje v *Tabulce 1* popisují jakým způsobem tráví svůj volný čas rodina v různých socioekonomických sférách. Lze si všimnout velkého rozdílu zejména v návštěvách restaurací a kin, kdy tuto aktivitu mnohem častěji vykonávají rodiny, které jsou finančně dobře zabezpečeny. Naopak „chudší“ rodiny častěji společně sledují televizi/video (HBSC, 2020, online).

**Tabulka 1** *Způsoby trávení volného času dospívajících se svými rodiči (HBSC, 2020, online)*

<b>Společně s rodiči...</b>	<b>nižší SES*</b>	<b>střední SES</b>	<b>vyšší SES</b>
... sledují TV/video**	49,7 %	46,6 %	47,6 %
... hrají hry (např. deskové)	40,2 %	43,3 %	46,3 %
... hrají PC hry	15,6 %	14,9 %	17,6 %
... chodí na procházky	51,6 %	56,6 %	60,7 %
... chodí ven (např. na večeři, do kina)	32,9 %	42,2 %	54,1 %
... navštěvují příbuzné a známé	57,1 %	63,7 %	68,3 %
... sportují	25,0 %	37,5 %	49,7 %
... sedí a povídají si	63,3 %	66,6 %	71,2 %
* SES – socioekonomický status			
** U výše uvedených aktivit se autoři výzkumu zaměřili na četnost zhruba 1x týdně, avšak výjimkou bylo společné sledování televize, kde jsou prezentováni ti, kteří uvedli, že společně sledují TV/video většinu dní.			

## 2 Vybrané projevy rizikového chování ve škole

Po prozkoumání životního stylu a volnočasových aktivit žáků druhého stupně se další kapitola zaměří na různé projevy rizikového chování, s nimiž se žák může setkat během studia na základní škole. Zprvu je však vhodné pojem rizikové chování vysvětlit.

Pojem rizikové chování představuje různé typy chování, jež se odlišují od normy společnosti, tedy projevy, které se odlišují od běžného chování. Může se jednat o extrémní projevy běžného chování (např. adrenalinové sporty) či dokonce o chování, jež hraničí s patologií (např. nadměrné užívání alkoholu, cigaret, gamblerství či jiné formy látkových a nelátkových závislostí). Pod označením rizikové chování je možno si také přestavit veškeré chování jedince, které je nebezpečné nejen pro něj samotného, ale které zároveň představuje nebezpečí pro společnost (Bělík, Hoferková, Kraus a kol, 2017, s. 34-35). Širůčková (2015, s. 51) vymezuje pojem rizikové chování jako chování, které se odlišuje od normy společnosti, avšak nenaplnuje sociálně patologické projevy (např. drogová závislost, poruchy příjmu potravy).

Podle Sobotkové a kol. (2014, s. 34-36) lze rizikové chování dětí a dospívajících do určité míry považovat za součást normativního vývoje. V období rané adolescence (11-14 let) je typické získávání nezávislosti na dospělých, zkoušení hranic. Jsou sice jedinci, kteří testují hranice v rámci mezí toho, co je ještě společensky přijatelné, ale takových jedinců je jen zlomek. Podobným způsobem na rizikové chování nahlíží i Širůčková (2015, 52-54), která dodává, že projev rizikového chování u adolescentů je důsledkem rozvoje abstraktivního myšlení, což vede k troufalým myšlenkám a nápadům. Dospívající tak mají tendence prozkoumávat a experimentovat. Jedním z nejběžnějších jevů rizikového chování, s nímž se tato cílová skupina setkává, je zaručeně šikana. Pokud by došlo k výraznému rozvoji šikany, bez jakéhokoliv zásahu, může toto chování v dospělosti vést k problémům s adjustací aktérů šikany, a to zejména oběti a agresora. Experimenty s návykovými látkami, vandalismus nebo krádeže se mohou v tomto věku zdát jako něco banálního, avšak dospělí, jež se s těmito jevy v průběhu svého vývoje setkali, mohou mít sklony k depresím, nebo mohou mít narušenou schopnost zvládat stres.

Ve školním prostředí se lze setkat s velkým množstvím různých forem rizikového chování. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) jednotlivé formy rizikového chování člení do různých oblastí, a to:

- a) šikana a formy agrese, rasismus a xenofobie;



- b) záškoláctví;
- c) závislostní chování;
- d) rizikové sporty a rizikové chování v dopravě;
- f) negativní působení sekt;
- g) sexuální rizikové chování.

V širším pojetí jsou do výčtu zařazovány také další dvě oblasti, které jsou rovněž podstatné pro preventivní činnost, avšak nejsou jednoznačně zařaditelné do konceptu rizikového chování:

- a) okruh poruch a problémů spojených se syndromem CAN (tj. syndrom týraného a zanedbávaného dítěte);
- b) poruchy příjmu potravy (Národní ústav pro vzdělávání, 2022, online).

V následujících odstavcích jsou blíže popsány druhy rizikového chování, na něž se různou měrou zaměřuje konkrétní peer program, jenž je náplní této práce. Bližší informace o peer programu jsou uvedeny v dalších kapitolách.

## 2.1 Šikana ve třídním kolektivu

Šikana ve školním prostředí je zaručeně jedním z nejčastějších forem rizikového chování na základních školách v České republice. Autorky Kollerová, Pospíšilová, Janošová, které se zabývají agresivním a antisociálním chováním, v roce 2020 provedly výzkum výskytu šikanování v sedmých třídách ve dvaceti náhodně vybraných pražských školách, ve kterém bylo zjištěno, že 11 % žáků bylo v době výzkumu šikanováno. Pouze 4 třídy (tedy 10 % tříd) nejevily žádné znaky šikanování v průběhu půlročního sledování. Na základě tohoto výzkumu autorky odhadují, že zhruba každý desátý žák v České republice se v posledních dvou až třech měsících minimálně 2-3x měsíčně či častěji stal terčem šikany (Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2020, s. 2-3).

Bendl (2003, s. 24-27) ve své knize zdůrazňuje náročnost jednoznačného určení šikany. V některých případech je těžké určit, zda se obávané chování ve školní třídě dá již nazvat šikanou, nebo se jedná o škádlení. Šikanu lze vysvětlit jako jakési obtěžování druhého člověka, přičemž důležitým faktorem pro odlišení šikany od škádlení je, že toto obtěžování je v případě šikany opakující se a dlouhodobé. Dalším rysem šikany je jistý nepoměr sil, útočník tedy zneužívá svého postavení nebo svých například fyzických dispozic. Třetím důležitým faktorem pro určení šikany je cílenost či záměr útoku. V případě šikanování je útočnickovým úmyslem druhého člověka poškodit či mu nějakým

způsobem ublížit. Škádlení by pak bylo vzájemné pošťuchování se dvou žáků a v případě, kdy se pošťuchování jedné straně přestane líbit, není náročné jej ukončit. V případě šikany se nikdo nikoho neptá, zda se mu to líbí.

Šikanu rozlišujeme na přímou a nepřímou. Přímá šikana může mít podobu fyzickou (např. bití, tahání za vlasy), verbální (nadávky, urážky, nevhodné sexuální narážky, ponižování, manipulace apod.) nebo neverbální (urážlivá gesta, vysmívání, ničení/kradení osobních věcí, zastrasování apod.). Nepřímá šikana je hůře odhalitelná než šikana přímá. Působí oběti emocionální a psychologické utrpení, a to nepřímou cestou, tedy agresor neútočí sám, ale skrze prostředníka (Metodické doporučení k primární prevenci. Příloha č. 6, Školní šikana, 2020, online).

### **Kyberšikana**

Specifickým druhem šikany, který souvisí s častým trávením volného času na internetu a sociálních sítích u dětí, je kyberšikana. Kyberšikana je forma agrese, která se uskutečňuje prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (počítač, mobil apod.). Může se jednat o útoky na jedince nebo skupinu osob. Jeden z rysů šikany je cílenost útoku, avšak v případě kyberšikany může být útok i nezáměrný, například v případě nevhodného vtipu, který se v online prostředí může vymknout kontrole. Na rozdíl od klasické šikany nedochází k útoku jen ze strany útočníka, ale i ze strany dalších osob – tzv. sekundárních útočníků, kteří například opakovaně sdílí útočný příspěvek na sociální síti, či jej komentují. Avšak všechno obtěžování na internetu nemusí být kyberšikanou, protože stejně jako i při klasické šikaně, musí zde být toto chování opakované a dlouhodobějšího charakteru (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, online).

### **Důsledky šikany**

V případě výskytu šikany ve školní třídě dochází k výraznému narušení pocitu bezpečí ve třídním kolektivu. Žáci si plně nedůvěřují, ve třídě také může převládat napjatá atmosféra, čímž je narušen i samotný proces vzdělávání. Negativní vliv šikany lze spatřit nejen ve školních výsledcích, ale může vést ke vzniku psychických traumat, a to nejen ze strany oběti, ale poškození nastává i na straně útočníka (Bendl, 2003, s. 35).

## 2.2 Závislostní chování u dospívajících

Závislostní chování u dospívajících je závažným problémem, který může výrazně ovlivnit žáka a jeho další životní cestu. Tato kapitola se věnuje vymezení pojmu závislost a druhům závislostního chování.

Pojem závislost je ve společnosti nejčastěji vnímán ve smyslu patologické závislosti na drogách. Stejně tak jej vnímá i Nešpor (2007, s. 9), který pojem závislost vysvětluje jako „skupinu fyziologických, behaviorálních a kognitivních fenoménů, v nichž užívání nějaké látky nebo třídy látek má u daného jedince mnohem větší přednost než jiné jednání, kterého si kdysi cenil více“. Avšak pod pojmem závislost se nemusí schovávat jen závislost na látce, ale může se jednat i o závislost na činnosti. V širším pojetí tedy lze pojem závislost vysvětlit jako látku nebo činnost, která je pro člověka natolik důležitá, že si bez ní nedovede představit svou existenci. Autoři Ježková, Šikl (2023, online) dále upozorňují na rozdíl mezi závislostí patologickou a zdravou. Jako zdravou závislost pak vnímají závislost na vzduchu, vodě či jiných biologických potřebách a také například v případě dětí závislost na pečovateli a na jeho pomoci.

Patologickou závislost lze dělit podle toho, jak působí na závislého jedince. Existuje závislost psychická a fyzická. Fyzická závislost je stav, kdy se látka stane součástí lidského metabolismu, tedy lidský mozek ji pro své uspokojení vyhledává stejně jako například vodu v případě žízně. Psychická závislost nemusí být spjatá jen s látkou, ale také s činností. Psychicky závislý člověk má nutkání látku užívat, či vykonávat činnost, aby dokázal žít svůj každodenní život (Bělík, Hoferková, Kraus, 2017, s. 102).

V následujícím odstavci jsou uvedeny konkrétní příklady patologických závislostí. Využívá se zde rozdělení závislostí na závislosti nelátkové a látkové.

### Látkové závislosti

Látkovými závislostmi se zabývá Nešpor (2007, s. 53), který upozorňuje na vyšší rizikovost užívání návykových látek u dospívajících než u dospělých. Rizikovost vidí zejména v tom, že u dospívajících dochází mnohem rychleji ke vzniku závislosti, dále je zde vyšší riziko otravy s ohledem na nižší toleranci a také v případě vzniku závislosti může dojít k narušení správného psychosociálního a fyzického vývoje.

Návykové látky (drogy) lze pro větší přehlednost dělit například podle legality:

- a) legální návykové látky (např. alkohol, nikotin);
- b) nelegální návykové látky (např. halucinogeny, opiáty).

Zkušenostmi dětí ve věku 11-15 let s **legálními návykovými látkami** se zabývá výzkumný tým HBSC v rámci projektu Zdravá generace. Z výsledků studie z roku 2022, do níž se zapojilo téměř 15 tisíc školáků, vyplývá, že u dětí klesá míra experimentování s klasickými cigaretami, avšak nabývá oblibě vaping neboli kouření elektronických cigaret. Kouření klasických cigaret vyzkoušelo 16 % dětí ve věku 11-15 let, avšak s vapingem má zkušenosti 19 % dětí. Obliba alkoholu mezi dospívajícími také klesá, zatímco v 90. letech platilo, že první zkušenost s alkoholem již měli za sebou téměř všichni 15letí (respektive 98 % chlapců a 97 % dívek), v dnešní době svou zkušenost s alkoholem hlásí 73 % 15letých žáků. Z těchto čísel lze vyčíst, že obliba alkoholu určitě klesá, avšak je nutné si uvědomit, že se jedná stále o společensky nejvíce tolerovanou látku, kvůli čemuž často dochází k podceňování jeho účinků (HBSC, 2023b, online).

V souvislosti s **nelegálními návykovými látkami** se studie HBSC zabývala pouze zkušenostmi s marihuanou, a to u 15letých respondentů, kdy zkušenost s marihuanou potvrdilo 16 % z nich (HBSC, 2023b, online). Zkušenostmi s nelegálními návykovými látkami se více zabývá studie ESPAD, která se však zabývá zkušenostmi studentů ve věku 15-16 let. V rámci sběru v roce 2019 uvedlo 29,3 % respondentů, že má alespoň jednu zkušenost s marihuanou nebo hašišem, avšak u velké části respondentů se jednalo o pouhý experiment, tedy látku neužívají pravidelně. Nicméně z dlouhodobého hlediska studie ESPAD zaznamenává pokles obliby konopných látek u dospívajících. Užití jiné, než konopné látky uvedlo 7,6 % respondentů, přičemž nejčastěji uváděli extázi a LSD spolu s jinými halucinogeny. Užití například kokainu a pervitinu uvedlo méně než 2 % respondentů, přičemž se zpravidla jednalo o studenty středních odborných učilišť (Zaostřeno, 2020, s. 8-12).

### **Nelátkové závislosti**

V případě nelátkových závislostí se jedná o závislost na nějaké činnosti, často na takových, která člověku umožní se odprostit od problémů reálného života (Ježková, Šikl, 2023, online). Typickým příkladem je patologické hráčství neboli gambling. Osoba závislá na gamblingu pokračuje v hazardním hraní, i potom co dochází k rozvoji ekonomických, mezilidských, pracovních, materiálních a dalších problémů. Konkrétně do gamblingu patří hraní v kasinu, na hracích automatech, sázení, což je v současné době dostupné i online (Fisher, Škoda, 2014, s. 115-117). Dále se může jednat o závislosti na sexu (nymphomanie), masturbaci, práci (workoholismus) atd. S rozvojem informačních

a komunikačních technologií vzrůstá míra závislostí související s nimi. Autoři Fisher, Škoda (2014, s. 127-137) udávají jako stále častější netolismus (závislost na internetu), omniomanií (závislost na nakupování) a nomofobii (závislost na mobilních telefonech). V souvislosti s dětmi Ježková a Šikl (2023, online) upozorňují na vznik závislosti na hraní počítačových her, či pohybu na sociálních sítích, prostřednictvím nichž se dostávají do virtuálního prostředí, které se může zdát být, na rozdíl od toho reálného, dokonalé, což právě může být rizikové pro vznik závislosti. Míru problematického užívání sociálních sítí u dětí ve věku 11-15 let lze vyčíst z *Obrázku 1* (v kapitole 1.2 *Volný čas v životě současných dospívajících*).

### **2.3 Rizikové chování v dopravě a rizikové sporty**

Rizikovým chováním v dopravě a rizikovými sporty je myšleno záměrné chování, kterým jedinec vystavuje sebe či jiné osoby nepřiměřeně velkému riziku újmy na zdraví v rámci sportovní činnosti nebo v dopravě (Miovský a kol., 2012, s. 56). Rizikové chování v dopravě může souviset s užitím nějaké návykové látky, kdy účinek návykové látky sníží míru jedincova soustředění, což může souviset s porušením dopravních pravidel. Konkrétně se může jednat o přebíhání křižovatky bez rozhlédnutí se nebo v situaci, kdy světelná signalizace značí „stůj“. Svou roli může hrát i osobnost jedince, tedy agresivní jednání, vyhledávání vzrušení, přecenení vlastních schopností. Za rizikové se považuje také neznalost silničních pravidel (Metodické doporučení k primární prevenci. Příloha č. 2, Rizikové chování v dopravě, 2012, online). Z hlediska sportu jde o aktivity, při kterých jedinec vědomě překračuje své síly a možnosti, čímž se zvyšuje riziko újmy na svém zdraví či zdraví dalších aktérů a také může dojít k poškození jeho, případně cizího majetku. Mezi konkrétní příklady rizikových sportovních aktivit lze zařadit například snowboarding v nebezpečných zónách, extrémní sjezdy horským kolem nebo skateboarding bez ochranných pomůcek (Miovský a kol., 2012, s. 56).

### 3 Prevence rizikového chování ve školním prostředí

Řešení jevů rizikového chování je velmi náročné, jak pro člověka, který jej prožívá, pro jeho okolí, tak i pro ekonomiku státu a zdravotnictví. Společným řešením projevů rizikového chování může být podpora rodiny a přátel, otevřená komunikace o rizicích a jejich důsledcích, komunikace o zdravých způsobech zvládnání stresu, poskytnutí alternativ trávení volného času a posilování sociálních dovedností žáků. Právě tento přístup je základním pilířem prevence, které se věnuje následující kapitola.

#### Vymezení prevence

Kolář a kol. (2012, s. 106) vysvětluje pojem prevence jako „*činnosti zabraňující pozdějšímu vzniku nežádoucích projevů v chování či ve vzdělávání*“. Autoři ve svém pojetí vyzdvihují dobrou výchovu, kterou považují za nejkvalitnější formu prevence nevhodného chování, poruch v chování apod. Bělík, Hoferková a Kraus (2017, s. 70) pojem prevence definují jako „*soustavu opatření, která mají předcházet společensky nežádoucímu jevu, např. agresivnímu chování, delikvenci, záškoláctví, závislostnímu chování*“. Národní ústav pro vzdělávání (2022, online) dále uvádí členění prevence:

- a) primární prevence,
- b) sekundární prevence,
- c) terciární prevence.

Primární prevence předchází vzniku rizikového chování u těch jedinců, jež se s ním ještě nesetkaly. V rámci primární prevence jsou ve školní třídě pořádány různé besedy, přednášky či programy, jež si kladou za cíl žáky seznámit s jednotlivými jevy rizikového chování, dále je seznámit s možnými následky a s možnostmi řešení. Sekundární prevence se snaží zabránit vzniku rizikového chování u žáků, jež jsou rizikovým chováním ohroženi. V praxi by se sekundární prevence zaměřovala například na žáky, u kterých lze očekávat rozvoj rizikového chování, ať už z důvodu porušeného rodinného zázemí, či aktuálního styku s osobami, které se chovají rizikově. Zatímco primární i sekundární prevence si klade za cíl předejít rizikovému chování, v rámci terciární prevence se pracuje s osobami, které již rizikovým způsobem žijí. Cílem terciární prevence je tedy předejít zdravotním či sociálním problémům (např. vyčlenění, ztráta rodinného zázemí) (Národní ústav pro vzdělávání, 2022, online).

Oblast primární prevence je poměrně rozsáhlá, pro větší přehlednost se dále člení podle svého zaměření na:

a) primární prevenci specifickou:

- všeobecnou (zaměřena na žáky, u nichž nebyl dříve zjištěván rozsah rizika),
- selektivní (zaměřena na žáky, u nichž se předpokládá zvýšené riziko výskytu rizikového chování),
- indikovanou (zaměřena na žáky, u nichž byl zaznamenán výskyt rizikových faktorů v oblasti rizikového chování);

b) primární prevenci nesespecifickou.

Zatímco do primární prevence specifické se řadí ty aktivity a programy, které se zaměřují na předcházení výskytu konkrétních forem rizikového chování, do primární prevence nesespecifické se řadí veškeré aktivity, které napomáhají snižovat rizika podporou zdravého životního stylu a rozvoje zdravého sociálního chování. Do nesespecifické prevence mohou spadat například zájmové, sportovní kroužky žáků apod. (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, 2010, online).

## **Školní poradenské pracoviště**

V oblasti prevence na úrovni školy hraje významnou roli školní poradenské pracoviště, jež zajišťuje podporu a pomoc žákům, jejich rodičům a také učitelům při řešení nejrůznějších potíží, které mohou mít vliv na školní výsledky a mohou negativně ovlivňovat pohodu účastníků vzdělávacího procesu. Školní poradenské pracoviště tvoří vždy školní metodik prevence, výchovný poradce, případně ještě školní psycholog nebo školní speciální pedagog, pokud na dané škole působí (Zapletalová, 2015, s. 184-188).

Nyní následuje krátké představení týmu školního poradenského pracoviště. Výchovný poradce nabízí svou pomoc v oblasti kariérového poradenství a také pomáhá se začleněním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Zapletalová, 2015, s. 184). Školní psycholog má své kompetenci pomáhat při řešení výchovných a výukových obtíží u žáků, ale také je nápomocen při urovnání konfliktů a tím napomáhá zlepšování emočního rozpoložení žáků i pedagogů. Školní psycholog může být taktéž oporou pro žáka při zvládnutí náročné životní situace (Jedlička, 2015, s. 357). V oblasti prevence rizikového chování působí nejvýrazněji školní metodik prevence, který zajišťuje

metodickou, koordinační a poradenskou činnost v problematice prevence rizikového chování na své škole. Dále má školní metodik prevence v náplni práce aktivní komunikaci s učiteli, žáky i s rodiči, což mu umožňuje potenciální rizikové chování podchytit v raném stádiu, ale také tím podporuje bezpečné a zdravé klima ve škole. Jeho povinností je organizovat přednášky, besedy, nebo např. workshopy, při nichž žáky informuje o rizikovém chování a jeho rizicích (Národní ústav pro vzdělávání, 2022, online).

Školní poradenské pracoviště ve spolupráci s ředitelem školy vypracovává tzv. minimální preventivní program školy, který je zaměřený na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a také rozvoj jejich komunikačních dovedností.

### **Preventivní program školy**

Preventivní program školy je dokument, který má každá škola specifický, stanovují se v něm totiž konkrétní cíle, jichž chce konkrétní škola za jeden školní rok dosáhnout. Prostřednictvím tohoto dokumentu může škola reagovat na své aktuální potřeby a cíle (Pražské centrum primární prevence, 2010). Jedlička (2015, s. 367-368) dále zdůrazňuje, že preventivní program školy by neměl být primárně o represi rizikového chování, avšak spíše by měl směřovat k vytvoření bezpečného prostředí, k podpoře sociálních vztahů a osobnostnímu rozvoji žáků. Aby bylo preventivní působení na škole, co nejefektivnější, je nutné, aby při tvorbě preventivního programu byly brány v potaz omezené časové, personální i finanční možnosti. Zároveň musí být program uzpůsoben kulturním, sociálním i politickým okolnostem a taktéž i struktuře školy a složení žáků a zaměstnanců v ní. Z preventivního programu školy se tedy stává velmi komplexní dokument, který může svou funkcí značně ovlivnit život ve škole (Miovský a kol., 2012, s. 13).

### **3.1 Rizikové a protektivní faktory v primární prevenci**

Má-li být prevence rizikového chování efektivní a účinná, je nutno znát příčiny takového chování. Existuje řada výzkumů, jejichž autoři se zabývají hledáním faktorů, jež souvisí se vznikem rizikového chování. Charvát, Nevoralová (2015, s. 84) uvádí přehledovou studii autorů Hawkins, Catalano a Miller (1992; In Charvát, Nevoralová, 2015, s. 84), jenž se zabývali rizikovými faktory vedoucími k užívání návykových látek v dospívání. Rizikové faktory obsažené v této studii, byly však v 90. letech 20. století nahrazeny komplexnějšími. Autoři začaly rizikové faktory dělit do několika oblastí. Např. Charvát



a Nevoralová (2015, s. 86-87) používá dělení do šesti životních oblastí – individuální, rodinná, vrstevnická, školní a pracovní, komunitní oblast a také oblast společnosti a životního prostředí. K tomuto členění se v dnešní době mimo jiné přiklání ve svých Metodických doporučeních MŠMT.

## **Rizikové faktory**

Jako rizikové faktory jsou označováni činitelé, jež souvisí s rostoucí pravděpodobností možného výskytu rizikového chování u jedince. Konkrétní rizikové faktory se u jednotlivých forem rizikového chování mohou lišit. Rizikové faktory, které jsou uvedeny v následujícím odstavci, vycházejí z Metodických doporučení vydaných MŠMT v letech 2010-2023.

Mezi rizikové faktory v **oblasti individuality** jedince patří například impulzivita, jeho nízké sebehodnocení, nedostatečná sebedůvěra, nízká schopnost zvládnání zátěže, neheterosexuální orientace nebo školní neúspěchy. V **rodinné oblasti** může být riziková nedostatečná rodičovská kontrola a také nedostatek času, který rodič svému dítěti věnuje. Nedostatek času rodičů často souvisí se špatnou ekonomickou situací v rodině, kdy rodič musí vykonávat i více zaměstnání, aby svou rodinu uživil (Kraus, 2015, s. 79-80), tedy i nedostatek financí v rodině lze považovat za rizikový. V souvislosti s rodinou může být rizikový i špatně zvolený výchovný model, celkově konflikty v rodině, neadekvátní komunikace i přílišné množství vyvíjeného tlaku na dítě. Rodina vytváří postoje dítěte i k různým návykovým látkám. Tedy pokud dítě žije v kuřáckém prostředí, či je jeden z rodičů závislý například na alkoholu, může si tak vybudovat pozitivní vztah k návykovým látkám, což je považováno také za rizikové. Riziková **vrstevnická skupina** může jedince dovést např. k užívání návykových látek, vandalismu, záškoláctví aj. Na **úrovni školy** může být rizikové například příliš kompetitivní školní prostředí, jež opomíjí zdravý životní styl a nepříliš se věnuje vztahům ve třídních kolektivech. Co se týče **komunitní oblasti** lze rizikovost spatřit zejména ve špatném vzoru, který mohou jednotlivci členové komunity předat. Ve **společenské oblasti** je rizikový zejména pozitivní vztah k některým návykovým látkám, jejichž užívání velká část obyvatelstva považuje za sociální normu. Zároveň kvůli tomuto vztahu k návykovým látkám jsou tyto látky také poměrně snadno dostupné. Jistou roli také hraje vliv médií, diskriminace některých menšin ve společnosti a také nálepkování (MŠMT, 2024, online).

## Protektivní faktory

Jako protektivní jsou vnímány takové faktory, které podporují zdraví a emocionální pohodu dětí a dospívajících. Cílem primární prevence je tyto faktory posílit, což může žákům pomoci se vyvarovat setkání s rizikovým chováním, nebo si alespoň uvědomit jeho důsledky. Protektivní faktory z hlediska jednotlivých životních oblastí, jež jsou zmíněny v následujícím odstavci, jsou stejně jako v případě rizikových faktorů převzaté z Metodických doporučení MŠMT vydaných v letech 2010-2023.

Na **individuální úrovni** je důležité budovat odolnost vůči stresorům, zdravé sebevědomí jedince, samostatnost a schopnost odolat společenskému tlaku. Dále je jako protektivní faktor brána schopnost sebekontroly, dobré sebehodnocení, pocit sounáležitosti, zapojení do kolektivu a také je důležitá ochota vyhledat pomoc v případě potíží. Protektivním faktorem v **rodinné oblasti** je hlavně funkčnost rodiny – podpora, zdravá komunikace, pozitivní vztahy, schopnost řešení konfliktů, nastavená pravidla chování apod. V **oblasti vrstevnické skupiny** jsou protektivními faktory společné pozitivní zájmy (např. sportovní aktivity), a také vzájemná podpora. **Škola** by měla klást důraz na rozvoj vědomostí, sociálních dovedností, taktéž by měla podporovat kooperaci a vést žáky ke zdravému životnímu stylu. Také působí protektivně v edukaci žáků o druzích rizikového chování, což vede k uvědomění si jejich rizik. Důležité je i podpoření pozitivní atmosféry ve třídě. **Komunita a také celá společnost** může působit protektivně zejména v tom, že může být dětem pozitivním vzorem a vést je k utváření zdravých názorů ohledně rizikového chování. Také je podstatný zájem dospělých o děti a dostupnost péče o ně (MŠMT, 2024, online).

## 3.2 Zásady efektivní primární prevence

Cílem primární prevence je v první řadě předejít vzniku rizikového chování u žáků, čehož je dosahováno prostřednictvím různých programů primární prevence. Avšak aby takový program byl efektivní, musí splňovat jisté zásady, které stanovil Nešpor (1999, s. 8-11) za základě svých poznatků z praxe:

- a) **Začátek programu v brzkém věku žáků a uzpůsobení obsahu věku účastníků**  
– pro mladší žáky je vhodné se spíše zaměřovat na obecnou ochranu zdraví, zatímco u starších je žádoucí se specificky zaměřovat na formy rizikového chování.
- b) **Menší počet účastníků a interaktivita programu.**
- c) **Přítomnost velké části třídního kolektivu na programu.**

- d) Zaměření na získání sociálních dovedností i na teoretické seznámení s legálními i nelegálními látkami** – zaměření na nácvik relevantních dovedností, jako například nácvik odmítání návykové látky, schopnost čelit společenskému tlaku, zvládnutí úzkosti a stresu. Informování žáků o legálních i nelegálních látkách je vhodné vzhledem jejich častému kombinování, ale i vzhledem k tomu, že zejména legální návykové látky jsou v ČR považovány za společenskou normu.
- e) Reaguje na místní specifika, aktuální trendy.**
- f) Využívání pozitivního modelu** – využití pozitivních, ale běžných modelů ze života, se kterými by se mohl žák ztotožnit.
- g) Soustavnost a dlouhodobost** – upřednostňování opakovaných programů, před jednorázovými akcemi.
- h) Komplexnost a využití více strategií** – spolupráce s učiteli a rodiči žáků.
- i) Teoretická a praktická připravenost odborníků.**

Autoři Bělík a Hoferková (2016, s. 31-32) do předchozího výčtu navíc přidávají:

- j) Využití tzv. KAB modelu** (v českém překladu model znalosti – postoje – chování) – informování žáků o rizikovém chování, poskytnout jim vhodné alternativy a dále je nechat, aby si na základě své nově nabyté znalosti vybrali svůj postoj (Kalina a kol., 2003, s. 280).
- k) Využití vlivu vrstevníků** – využití faktoru, že největší vliv mají na dospívající jedince jejich vrstevníci.

Miovský, Skácelová, Zapletalová (2015, s. 60) označují za jednoznačně nejméně účinné ty programy, které probíhají formou přednášky bez interaktivních prvků, tedy jako pouhé předávání informací o daném typu rizikového chování. Zároveň se jako neefektivní jeví zastrasování, přehánění následků užívání a moralizování.

## 4 Peer program a jeho specifika

Peer program představuje typ programu všeobecné primární prevence. Anglické označení „peer“ v českém překladu znamená „vrstevník“, avšak v tomto případě se nejedná pouze o člověka, který je žákovi blízký věkem, ale je i ze stejné sociální skupiny. Myšlenka peer programu tkví v tom, že se cílová skupina spíše ztotožní s nositelem programu, který je jí blízký nejen věkem, ale i životními zkušenostmi (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1996, s. 33). Jedná se tedy o program, v němž jsou zapojeni vrstevníci, „kteří vystupují v roli poučeného člověka stejného postavení v oblasti rizikového chování, nejčastěji v oblasti užívání návykových látek“ (Gabrhelík, 2015, s. 70). První myšlenka peer programu vznikla v USA, přičemž odsud se rozšířila i do dalších zemí jako Austrálie, Chile, Norsko. Původně byl peer program realizován jako program předcházející závislosti na návykových látkách, a to konkrétně na kouření cigaret a užívání alkoholických nápojů mezi dospělými osobami, například existuje práce o užití peer programu u námořníků. Do České republiky myšlenku programu přivezl Nešpor, který jej v polovině 90. let 20. století ve spolupráci se Csémym, Pernicovou a učiteli základních a středních škol upravil pro užití ve školách (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1996, s. 33).

### Způsoby užití peer programu

Nešpor, Csémy a Pernicová (1996, s. 34) uvádí tři různé způsoby, kterými lze program ve školním prostředí uskutečnit:

1. Prostřednictvím školního klubu, jejíž členové pozitivně působí na své vrstevníky. Do klubu mohou být pozváni spolužáci členů klubu, pro které mohou připravovat různé programy apod. Nešpor dále uvádí výhodu tohoto provedení v možnosti jeho užití i mimo školu, například ve skupině dospívajících.
2. Škola si může školit vlastní peer instruktory, přičemž například jedna škola může školit peer instruktory i pro další zařízení.
3. Vytvořením malého týmu, který je tvořen učitelem a několika žáky z konkrétní školy. Tento tým pak může uskutečňovat program na své škole ve třídách vrstevníků.

## 4.1 Výcvik peer aktivistů

Pro označení nositelů programu využívá Nešpor (1999, s. 30) pojem peer aktivisté. Peer aktivisté jsou tedy ti vrstevníci, kteří přináší program do školní třídy pro své mladší spolužáky.

Nešpor (2003, s. 4) ve své metodice uvádí, jakým způsobem jsou tito peer aktivisté vybírání a připravování na samotný program. Aby se žák mohl stát peer aktivistou měl by splňovat několik základních kritérií, přičemž ta nejdůležitější spočívá v tom, že by neměl být uživatelem návykových látek. Dále je důležité, aby mohl být pozitivním vzorem svým mladším spolužákům, neměl by být klasifikován v některém z předmětů hůře než známkou 3. Nešpor dále zdůrazňuje to, že by peer aktivisté měli být vybírání na bázi dobrovolnosti. Jelikož peer program je vrstevnický program, nabízí se také věkové omezení, které je třeba dodržet. Jako optimální Nešpor, Csémy a Pernicová (1996, s. 43) považují variantu, kdy jsou peer aktivisté o jeden až dva roky starší než mladší spolužáci, pro něž je program realizován.

Samotný výcvik vybraných peer aktivistů Nešpor, Csémy a Pernicová (1996, s. 3742) rozdělují do čtyř vyučovací hodiny. Jako téma první vyučovací hodiny stanovují „**motivaci**“. Cílem této vyučovací hodiny je peer aktivisty uvést do programu, tedy jim vysvětlit jeho záměr. Dále dochází k pozitivní motivaci peer aktivistů ke zdravému životnímu stylu. Součástí této vyučovací hodiny je řada interaktivních aktivit, jejichž cílem je najít co nejvíce důvodů, proč je dobré žít zdravě bez užívání návykových látek. Téma druhé vyučovací hodiny autoři nazývají „**lepší možnosti**“. Cílem této vyučovací hodiny je najít co nejvíce lepších věcí, než je užívání návykových látek. „**Sociální dovednosti, odmítání**“ je tématem třetí vyučovací hodiny. V rámci této hodiny se peer aktivisté zaměřují na způsoby, jak lze odmítnout návykovou látku. V rámci poslední vyučovací hodiny následuje „**utvrzení**“. Smyslem této vyučovací hodiny je opakování předchozích hodin. Poslední hodina také může být prostorem pro případné dotazy. Součástí této hodiny je dále rozbor různých reklamních spotů na návykové látky. Ve zbývajícím čase je možnost zahrnutí i nějakého cvičení na rozvoj tvořivosti, relaxace, či diskuse nebo případných dotazů.

V průběhu výcviku se může stát, že bude zjištěno, že se některý z peer aktivistů na práci nehodí, a to například z důvodu malé komunikativnosti, či problémů s vyjadřováním. Avšak pokud se jedná o tyto nedostatky, není třeba takového jedince z výcviku vyjmout, ale je možné mu později v průběhu programu zadat úkol, jenž pro něj

bude vhodný, například zapisování výsledků, či provádění výpočtů. Závažnějším problémem by bylo, kdyby některý z peer aktivistů nesouhlasil s cílem peer programu a bojkotoval by jej, zde by bylo lepší, kdyby se takový jedinec do programu nezapojoval (Nešpor, 2003, s. 4).

## 4.2 Realizace peer programu ve škole

Realizace peer programu je velmi nenáročná na vybavení. K jeho uskutečnění je potřeba dostatek papírů a tužek. Žádoucí je také využití tabule. Program lze realizovat i ve třídě bez lavic (Nešpor, 2003, s. 4). Vhodné je i využití tzv. komunitního kruhu, který přispívá k rozvoji vztahů, podporuje vznik pocitu sounáležitosti a také umocňuje přátelskou atmosféru mezi žáky (Skácelová, 2012, s. 11).

Struktura peer programu ve školní třídě je tematicky stejná jako struktura výcviku peer aktivistů, tedy:

1. vyučovací hodina – motivace;
2. vyučovací hodina – lepší možnosti;
3. vyučovací hodina – sociální dovednosti, odmítání;
4. vyučovací hodina – utvrzení (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1996, s. 44-48).

V rámci první vyučovací hodiny je školní třída rozdělena náhodným způsobem do čtyř skupin. Ve vzniklých skupinách poté mají žáci za úkol v omezeném časovém limitu přemýšlet nad otázkami: „*Proč je dobré být zdravý? Proč je dobré nekouřit? Čím chci být a jak mi v tom pomůže zdravý způsob života?*“ (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1996, s. 44). Do této hodiny lze zakomponovat také počítání útrat za různé návykové látky v případě, kdy je člověk závislý a následné uvádění příkladů, co by si mohl tento jedinec pořídit, kdyby neutrácel tolik peněz za svoji závislost. V průběhu druhé vyučovací hodiny žáci ve skupinách vyjmenovávají lepší možnosti, než je užívání různých návykových látek, případně hledají možnosti, jak zahnat nudu. Do této části programu lze také zařadit například relaxační cvičení. Během třetí vyučovací hodiny si žáci mohou vyzkoušet v rámci modelových situací různé způsoby odmítání, například odmítnutí gestem, převedení řeči jinam, odmítnutí s odložením či odmítnutí jednou pro vždy. V průběhu poslední vyučovací hodiny žáci ve skupinách diskutují, jak by mohla vypadat společnost, kdyby její členové nadměrně užívali nějakou návykovou látku, či naopak, kdyby neexistovala droga. Následuje rozebírání reklam na alkohol, či tabák. Dále žáci ve skupinách vypracovávají reklamu na zdravý způsob života a v závěru by měl být

vymezen prostor na případné dotazy žáků a poděkování za spolupráci (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1996, s. 44-48).

### **Úkoly peer aktivistů během peer programu**

Peer aktivisté během programu úzce spolupracují s pedagogem, jenž plní funkci vedoucího peer programu. Úkolem peer aktivistů je provázet mladší spolužáky programem, a to konkrétně pomocí při skupinových pracích, rozpoutáváním diskusí ve skupinách, zapisováním nápadů, poznatků, případně mohou být i mluvčími skupiny, pokud nejsou vyjadřovací schopnosti skupiny dobré. Dále by se v průběhu programu měli doptávat žáků na jejich záliby, zda užívají nějakou návykovou látku a případně odpovídat na dotazy žáků. Dle Gabrhelíka (2015, s. 70) hlavní úkol peer aktivisty spočívá v tom, že pozitivně působí na své vrstevníky, aby neužívali návykové látky či aby užívání co nejvíce oddálili. V praxi to probíhá tak, že svým vrstevníkům upřímně podává informace o rizikovém chování – jeho pozitivní účinky i negativní následky. Také nabízí skupině podporu a všímá si problematického chování mezi žáky. Na toto chování poté upozorní kompetentní osobu, tedy na osobu, která má realizaci programu na starosti. Zde je důležité upozornit na to, že se nejedná o donášení, na což by měli být před samotným programem upozorněni i žáci, avšak o včasné podchycení potenciálního problému.

### **4.3 Přednosti a nevýhody peer programu**

Nešpor (2003, s. 2) uvádí několik předností a také nedostatků, které vyzoroval během svých zkušeností s programem.

Předností peer programu je interaktivita, přítomnost vrstevnického prvku a nácviku sociálních dovedností, což jsou skutečnosti, které patří mezi zásady efektivní primární prevence (Bělík, Hoferková, 2016; Nešpor, 1999). Jako další přednost tohoto programu vnímají také to, že program je uzpůsobený podmínkám ČR.

Největším nedostatkem peer programu je absence intenzity a také dlouhodobého působení. V rámci peer programu se se skupinou pracuje pouze 4 vyučovací hodiny, což je z hlediska intenzity málo.

## 5 Evaluace peer programu uskutečněného na Základní škole v Kolíně

Následující kapitola se věnuje evaluaci peer programu, jenž je realizován na Základní škole Ovčárecká Kolín. V první řadě se kapitola věnuje teoretickému vymezení evaluace a jejich metod. Pro účely evaluace je také představena podoba peer programu, která je realizována na konkrétní základní škole. V rámci této kapitoly je také představen cíl výzkumného šetření, jeho metody, průběh a také výsledky.

K hodnocení kvality a efektivity (evaluaci) preventivního programu lze dle Miovského a kol. (2015, s. 21-25) přistupovat různě. Existují dva základní přístupy evaluace, které se liší hlavně v tom, k čemu mají být její výsledky použity. Cílem formativní evaluace je odhalit silné a slabé stránky programu a navrhnout zlepšení, které pomohou ke zlepšení či zdokonalení programu. V rámci normativní (sumativní) evaluace je preventivní program porovnáván s jiným programem.

MŠMT (2002, s. 10) strukturuje proces evaluace do tří hlavních oblastí:

- a) evaluace plánování preventivního programu,
- b) evaluace průběhu preventivního programu,
- c) evaluace výsledku preventivního programu.

**Evaluace plánování** (přípravy) preventivního programu je prováděna v době, kdy je vypracován popis preventivního programu, kdy jsou vytyčeny jeho cíle a v závislosti na těchto cílech zvoleny metody působení na cílovou skupinu. Aby metody byly pro věk i zájmy cílové skupiny adekvátní, je také důležité její vymezení. Pro motivaci účastníků je vhodné cílovou skupinu zapojit do tvorby, realizace a evaluace programu. Cílem **evaluace průběhu** preventivního programu je zhodnotit, jaké postoje k preventivnímu působení zaujímají její účastníci. **Evaluace výsledku** preventivního programu se zaměřuje na naplnění zamýšlených cílů. Finální hodnocení kvality a efektivity preventivního programu je vymezeno analýzou v rovině psychosociálního klima ve třídě, zhodnocením posunu v postojích, hodnotových systémech a zhodnocením behaviorálních projevů vztahujících se k výskytu rizikového chování (MŠMT, 2002, s. 10-12).

### Současná podoba peer programu

Pro samotnou evaluaci programů je zásadní popis programu, jeho cílové skupiny a cílů programu. Čím přesněji bude vypracován popis programu, cílů programu i cílové skupiny, tím snadnější bude jeho evaluace (Mioviský a kol., 2015, s. 21). Tedy je žádoucí



v první řadě program popsat, uvést pro koho je určen, popsat jeho cíle a představit metody, jež umožňují dosažení cílů. Zpracování veškerých informací ohledně podoby peer programu probíhalo ve spolupráci se školní metodičkou prevence, jež program realizuje na konkrétní škole, a informace ohledně struktury programu vychází z mých osobních zkušeností, neboť jsem se v letech 2022 a 2023 programů účastnila v roli pozorovatele.

Na základě získaných informací o programu jsem vytvořila tabulku (*Tabulka 2*), která přehledně popisuje podstatu peer programu a jeho cílů. Zvláště je uveden hlavní (nespecifický) a dílčí (specifické) cíle programu. Dílčí cíle jsou rozepsány v rovině znalostí, dovedností a vlastní způsobilosti.

**Tabulka 2** Popis peer programu a jeho cílů

<b>Název programu</b>	Peer program	
	jednorázový vrstevnický program primární prevence	
<b>Cílová skupina</b>	6. ročník	
<b>Druh rizikového chování</b>	závislostní chování, šikana, rizikové trávení volného času	
<b>Cíl programu</b>	Předání základních informací z oblasti adiktologie. Seznámení s riziky závislostního chování a uvědomění si svých hodnot a postojů. Seznámení se s rizikovými jevy.	
<b>Znalosti</b>	<b>Dovednosti</b>	<b>Způsobilosti</b>
Chápe nebezpečí i rizika spojená se závislostním chováním a je informován o důsledcích tohoto chování.	Dokáže vyhodnotit rizika návykové látky a odmítnout ji.	Je schopen nést následky svého jednání.
	Nepodléhá tlaku skupiny v souvislosti s užíváním návykových látek	Preferuje skupinu vrstevníků, jež neinklinuje k užíváním návykových látek.
Má přehled o možnostech trávení svého volného času.	Organizuje si svůj volný čas vhodným způsobem, aniž by vyhledával rizikové činnosti.	Preferuje formy zábavy, které uspokojují potřebu experimentování, ale nejedná se o rizikové činnosti.

Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti
Ví, jak identifikovat reklamu na alkohol nebo jinou návykovou látku.	Umí odolat tlaku médií a kriticky posoudit reklamu.	Přístupuje opatrně k informacím, které se dozví skrze reklamy v médiích.
V případě problémů ví, na koho se může obrátit (ve škole, v rodině).	Umí vyhledat pomoc.	Dokáže vyhodnotit situaci, vybrat vhodnou pomoc a využít ji.
Je si vědom své vlastní hodnoty.	Má kladný vztah k sobě a vlastnímu tělu.	Je schopen zdravého sebeprosazení.

Před realizací samotného programu ve třídě je potřeba vybrat vhodné peer aktivisty. Peer aktivisty si paní školní metodička prevence volí z řad žáků navštěvujících 8. a 9. třídu a řídí se pokyny, jež uvádím v kapitole 4.1 *Výcvik peer aktivistů*, tedy ve zmíněných třídách nabídne možnost podílení se na programu a v případě vyššího počtu zájemců se rozhoduje na základě školních výsledků a motivaci dobrovolníků. V případě, kdy se dostatek dobrovolníků nepřihlásí, školní metodička prevence osloví konkrétní žáky, kteří jí přijdou pro tuto pozici vhodní, a osobně jim nabídne, zda by se nechtěli na programu podílet. V ideální variantě jsou vybíráni zástupci obou pohlaví, avšak této podmínky se nepodaří vždy dostát. Vybraní peer aktivisté se následně účastní společného setkání, během něhož jsou jim vysvětleny jejich kompetence a úkoly při programu. Většinou se stává, že v roli peer aktivistů jsou žáci z 8. i 9. tříd, přičemž žáci 9. tříd se na programu podílí podruhé, tedy jakožto zkušenější peer aktivisté pomáhají s přípravou svým méně zkušeným kolegům.

Pro dosažení cílů programu je vytvořena struktura peer programu, v níž je užito různých aktivit, které umožňují účastníkům interaktivní zapojení do programu. Celková časová dotace programu jsou 4 vyučovací hodiny.

V úvodu **první vyučovací hodiny** dochází k představení programu žákům. Následuje seznámení žáků s jednotlivými okruhy rizikového chování. Každý ze zapojených peer aktivistů má v tuto chvíli za úkol představit účastníkům jedno z témat (cigarety, alkohol, nelegální návykové látky, šikana a možnosti trávení volného času v Kolíně a okolí) za využití prezentace v programu PowerPoint. Cílem prezentací je žákům předat objektivní informace o těchto tématech. V případě návykových látek, jim jsou předávány, jak pozitivní účinky látek, tak i jejich důsledky a v případě možností trávení volného času jsou nabízeny různé volnočasové aktivity (různé kluby, neziskové

organizace apod.), kde žáci mohou trávit svůj volný čas. Po představení každého tématu mají účastníci možnost krátké diskuse. Předmětem **druhé vyučovací hodiny** je aktivita nazvaná „Lepší možnosti“. V rámci této aktivity jsou žáci rozděleni do smíšených skupin tak, aby v každé skupině byli žáci aktivnější i pasivnější. Rozdělení žáků si paní školní metodička prevence připravuje ve spolupráci s paní třídní učitelkou. Ke každé skupině je přiřazen jeden z peer aktivistů, který má za úkol žákům s úkolem pomáhat a ve volných chvílích se členy skupiny také nenásilně komunikovat jejich názory na různá témata. Každá ze skupin si vylosuje jednu z imaginárních rodin, v nichž je zpravidla jeden člen závislý na nějaké návykové látce. Tato imaginární rodina má představené také nějaké příjmy a nutné výdaje (elektřina, nájem, kroužky dětí, potraviny apod.). Úkolem skupiny je vypočítat částku, kterou průměrně rodina zaplatí za závislost jednoho z členů, v různých časových intervalech – měsíc, rok, 10 let apod. Cílem této aktivity je si uvědomit, jak hodně výdaje závislého člena rodiny ovlivňují chod celé rodiny. Hlavním tématem **třetí vyučovací hodiny** je mediální gramotnost. V rámci této hodiny jsou žáci seznámeni s účelem reklamní inzerce v médiích – prodat produkt, a to si v rámci jedné z aktivit mají možnost vyzkoušet i účastníci programu. Žáci opět pracují ve skupinách a každá skupina dostane za úkol vytvořit reklamu na jakýkoliv produkt. Zadání pro reklamu dostanou volné, mohou ji vytvořit na papír, či si mohou připravit scénku, avšak mají za úkol zaujmout, aby si jejich produkt někdo koupil. Cílem této části programu je si uvědomit, že prodejci vždy budou u jakéhokoliv produktu vyzdvihoval jeho dobré stránky, tedy i v případě návykových látek. Každá skupina má opět k dispozici jednoho z peer aktivistů, jehož úkolem je podporovat skupinu ve spolupráci a komunikaci. **Poslední vyučovací hodina** je určena pro nácvik odmítání. Nejprve jsou žákům představeny různé možnosti odmítnutí návykové látky a následně si odmítnutí v rámci modelových situací žáci ve dvojicích zkoušejí, zprvu s peer aktivisty, poté i mezi sebou. V modelových situacích jsou použity i rekvizity (lahev s vodou představující vodku apod.). Program je ukončen shrnutím toho, co všechno se žáci v posledních hodinách naučili a v případě časových možností dostává každý žák prostor pro sdílení svých pocitů.

Jak již bylo v popisu programu řečeno, jedná se o jednorázovou akci. Avšak v tom případě by nebyla dodržena jedna z hlavních zásad efektivní prevence, a to dlouhodobost (Nešpor, 1999, s. 11). Na tento program v dalších ročnících navazují další programy primární prevence, které se zabývají tématy, která jsou aktuální v rámci prostředí školy a třídy. Například v souvislosti s narůstající oblibou nikotinových sáčků v předchozích

letech, se jeden z programů věnoval právě jim. Peer program je zde tedy úvodním preventivním programem, který žáci na druhém stupni podstoupí.

## **Cíl výzkumného šetření**

Hlavním cílem výzkumného šetření je zhodnotit kvalitu a efektivitu programu primární prevence, jenž je již řadu let praktikován na Základní škole Kolín Ovčárecká. Na základě evaluace programu jsou odhaleny jeho silné a slabé stránky a v případě slabých stránek jsou doporučeny možné způsoby jejich zlepšení. K vlastní evaluaci preventivního programu je využito kvalitativní i kvantitativní metody výzkumného šetření, a to pro možnost hodnocení plánování programu, jeho průběhu i jeho výsledku.

## **5.1 Kvalitativní část výzkumného šetření**

V rámci popisu programu v předchozích řádcích byla zmíněna podstatná role peer aktivistů na realizaci programu. Tedy pro účely evaluace průběhu preventivního programu je využito i jejich zkušeností s přípravou programu a jeho průběhem. Pro účely evaluace výsledků preventivního programu je pak využito výstupů z hlediska rozvoje osobnostních dovedností peer aktivistů. V rámci kvalitativně zaměřené části výzkumného šetření proběhlo s každým peer aktivistou interview.

Cíl výzkumného šetření, jenž je určen v úvodu kapitoly, je pro účely kvalitativně zaměřené části výzkumného šetření, transformován do hlavní výzkumné otázky (HVO): *Jak nahlíží peer aktivisté na vybrané ZŠ na realizovaný peer preventivní program se zvláštním zřetelem na jejich zkušenosti a rozvoj?*

Hlavní výzkumná otázka je dále rozdělena do dílčích výzkumných otázek (DVO), a tyto dílčí otázky jsou dále rozděleny do jednotlivých tazatelských otázek (TO):

- DVO I: Jakým způsobem došlo k výběru peer aktivistů a jak probíhala jejich příprava?
  - TO 1: Jak jsi byl/a vybrána do peer programu?
  - TO 2: Co myslíš, že se od tebe očekávalo během programu?
  - TO 3: Jakým způsobem ses připravoval/a na jeho vedení?
- DVO II: Jaké bylo očekávání peer aktivistů od programu a jak se toto očekávání vyplnilo?
  - TO 4: Jaké jsi měl/a očekávání od programu?
  - TO 5: Jaké pocity jsi zažíval/a v průběhu realizování programu?

- DVO III: Jaké jsou zkušenosti peer aktivistů s podílením se na programu, co se týče rizikového chování, a jak by jednali v případě jeho výskytu?
  - TO 6: Stalo se, že by se ti během programu například někdo svěřil s tím, že užívá návykovou látku?
  - TO 7: Co bys dělal/a v případě, že by po tobě chtěl některý z žáků pomoci s nějakým problémem souvisejícím s rizikovým chováním?
- DVO IV: Jak peer aktivisty ovlivnilo podílení se na programu z hlediska jejich osobnostního rozvoje?
  - TO 8: Vnímáš po tom, co jsi byl/a součástí peer programu nějaký posun ve svých schopnostech (např. prezentování)?
  - TO 9: Máš pocit, že ses díky podílení se na realizaci peer programu něco naučil/a? Pokud ano, co?

Pro lepší přehlednost struktury dílčích a tazatelských otázek a také pro stanovení indikátorů je cíl výzkumného šetření přenesen do tabulky:

**Tabulka 3** Transformace výzkumného cíle do výzkumných otázek

<b>Hlavní výzkumná otázka (HVO):</b>		
Jak nahlíží peer aktivisté na vybrané ZŠ na realizovaný peer preventivní program se zvláštním zřetelem na jejich zkušenosti a rozvoj?		
<b>Dílčí výzkumné otázky (DVO)</b>	<b>Indikátory</b>	<b>Tazatelské otázky (TO)</b>
DVO I: Jakým způsobem došlo k výběru peer aktivistů a jak probíhala jejich příprava?	Výběr peer aktivistů	TO 1: Jak jsi byl/a vybrána do peer programu?
	Očekávání od peer aktivistů	TO 2: Co myslíš, že se od tebe očekávalo během programu?
	Příprava na realizaci programu	TO 3: Jakým způsobem ses připravoval/a na jeho vedení?
DVO II: Jaké bylo očekávání peer aktivistů od programu a jak se toto očekávání vyplnilo?	Očekávání peer aktivistů	TO 4: Jaké jsi měl/a očekávání od programu?
	Prožívání během programu	TO 5: Jaké pocity jsi zažíval/a v průběhu realizování programu?

<b>Dílčí výzkumné otázky (DVO)</b>	<b>Indikátory</b>	<b>Tazatelské otázky</b>
DVO III: Jaké jsou zkušenosti peer aktivistů s podílením se na programu, co se týče rizikového chování, a jak by jednali v případě jeho výskytu?	Zkušenosti s výskytem rizikového chování	TO 6: Stalo se, že by se ti během programu například někdo svěřil s tím, že užívá návykovou látku?
	Řešení výskytu rizikového chování	TO 7: Co bys dělal/a v případě, že by po tobě chtěl některý z žáků pomoci s nějakým problémem souvisejícím s rizikovým chováním?
DVO IV: Jak peer aktivisty ovlivnilo podílení se na programu z hlediska jejich osobnostního rozvoje?	Osobnostní posun peer aktivistů	TO 8: Vnímáš po tom, co jsi byl/a součástí peer programu nějaký posun ve svých schopnostech?
	Znalostní posun peer aktivistů	TO 9: Máš pocit, že ses díky podílení se na realizaci peer programu něco naučil/a? Pokud ano, co?

### **Použitá metoda výzkumného šetření**

Pro účely zjištění potřebných dat byla zvolena kvalitativní metoda interview. Někteří autoři upřednostňují označení „interview“ před označením „rozhovor“, neboť „interview“ považují za přesnější a výstižnější (Gavora, 2000, s. 110; Chráska, 2016, s. 176). Metoda interview spočívá v bezprostřední komunikaci výzkumníka a informanta, což umožňuje hlubší proniknutí motivů a postojů informanta. Důležitým kladem interview je možnost sledování reakcí informanta a podle nich uzpůsobovat jeho vývoj. Úspěšnost interview z velké části závisí na schopnosti výzkumníka vytvořit uvolněnou a otevřenou atmosféru. Tento vztah mezi výzkumníkem a informantem se označuje pojmem raport (Chráska, 2016, s. 176).

K realizaci interview se váže několik pravidel, jež jsou důležitá pro jeho hladký průběh a také pro získání relevantních informací. Jedním z nejdůležitějších pravidel je uskutečnění interview ve vhodném prostředí. Mělo by se jednat o prostředí přirozené, klidné. Nemělo by probíhat v přítomnosti dalších lidí, kteří by svou přítomností mohli

průběh interview narušovat. Pro navázání raportu je žádoucí setkání začít zdvořilostní frází, což může napomoci k vytvoření uvolněné atmosféry. Následně je vhodné samotné interview začít obecnějšími otázkami, které informanta uvedou do problematiky. Významné pro pozdější zpracování získaných dat je záznam průběhu interview. Jednou z možných variant je zapisování si získaných odpovědí a reakcí informanta na papír, avšak tato varianta může negativně ovlivnit vztah mezi tazatelem a informantem a atmosféru interview. Nejpriznivější variantou zaznamenávání dat je využití například diktafonu, který výrazně neovlivňuje průběh interview (Chráska, 2016, s. 177-178).

Gavora (2000, s. 111) představuje základní druhy interview, a to strukturované, kdy jsou jasně dány otázky i alternativy odpovědí, nestrukturované, což umožňuje naprostou volnost odpovědí, a interview polostrukturované, jež je kompromisem mezi předchozími dvěma druhy. Pro vlastní výzkumné šetření bylo použito polostrukturovaného interview, kdy byly informantům nabídnuty alternativy odpovědí a zároveň se po nich žádalo jejich objasnění.

### **Zkoumaný soubor a průběh výzkumného šetření**

Zkoumaný soubor byl pro účely této práce vybrán záměrně a je tvořen pěti informanty, jež se v roce 2023 podíleli na realizování peer programu. Osobně jsem peer aktivistům vysvětlila záměr a cíl výzkumného šetření a požádala je o uskutečnění interview, s čímž všichni peer aktivisté souhlasili. O uskutečnění interview byla předem informována také školní metodička prevence, pod jejímž vedením program probíhal. Jednotliví peer aktivisté jsou představeni v *Tabulce 4*. Informantům byla zaručena anonymita, proto je každému z nich přiřazeno označení, avšak je uvedeno jejich pohlaví, třída, již během realizace programu navštěvovali, a zkušenosti s realizací peer programu.

**Tabulka 4** *Přehled informantů*

<b>Označení informanta</b>	<b>Pohlaví</b>	<b>Třída, kterou navštěvovali době realizace programu</b>	<b>Zkušenosti s peer programem</b>
I1	žena	9. třída	2 roky
I2	žena	9. třída	2 roky
I3	žena	9. třída	2 roky
I4	žena	8. třída	1 rok
I5	žena	8. třída	1 rok

S peer aktivistkami jsem se jednotlivě domluvila na průběhu interview, přičemž všechny informantky upřednostnily vzhledem k časovým možnostem uskutečnění videohovoru prostřednictvím sociální sítě WhatsApp. Informantkám jsem taktéž nabídla možnost zaslání otázek předem, aby se mohly na následné interview připravit. Třebaže interview neproběhlo při osobním setkání, prostředí videohovoru neztížilo proces získání potřebných informací. S každou z informantek proběhlo interview individuálně, aby se svými odpověďmi vzájemně neovlivňovaly. Samotné interview probíhalo v přátelské, otevřené atmosféře. Všechny informantky také souhlasily s nahráváním interview, která jsem následně přepsala a zpracovala. Interview se uskutečnila na přelomu března a dubna 2024, přičemž posuzovaný program proběhl v dubnu 2023. Časový odstup byl úmyslný, vzhledem k posouzení osobnostního rozvoje informantek.

## **Interpretace zjištěných dat**

Následující část práce si klade za cíl představit a vyhodnotit data získaná z interview s peer aktivistkami. Text je rozdělen dle jednotlivých dílčích výzkumných otázek, které byly představeny v *Tabulce 3*. V rámci každé dílčí otázky jsou uvedeny také tazatelské otázky, na které informantky odpovídaly. Na konci každé dílčí otázky je uvedeno shrnutí zjištěných dat.

### **DVO I. Jakým způsobem došlo k výběru peer aktivistů a jak probíhala jejich příprava?**

K zodpovězení první dílčí otázky byly stanoveny tři tazatelské otázky, které se zaměřují na skutečnost, jak se peer aktivistky dostaly k programu a jakým způsobem se na něj připravovaly.

#### TO 1: Jak jsi byla vybrána do peer programu?

Na otázku ohledně toho, jak se k programu vlastně dostaly, odpověděly tři informantky (I1, I2, I3), že se do programu zapojily již v předchozím roce, tedy v letošním školním roce se účastnily již podruhé. Tyto tři informantky taktéž zavzpomínaly, jakým způsobem byly do peer programu vybrány v předchozím roce. I1 a I2 uvedly, že je oslovila paní školní metodička, která jim vysvětlila myšlenku programu a jelikož je program zaujal, souhlasily. I3 uvedla, že se do peer programu přihlásila sama, neboť ji baví prezentování a komunikování před třídou a zaujal ji i samotný program. I4 a I5 se ve školním roce 2022/23, kdy byl program realizován, zapojily poprvé. I4 sdělila, že ji oslovila paní školní metodička prevence, přičemž se jí



program zalíbil, tedy okamžitě věděla, že se zapojit chce. Také dostala možnost vybrat si někoho ze třídy k sobě. Této možnosti využila a tímto způsobem se k programu dostala I5.

#### TO 2: Co myslíš, že se od tebe očekávalo během programu?

Všechny informantky jako svůj úkol považovaly předání objektivních informací o jednotlivých tématech a také pomoc dětem ve chvílích, kdy pracovaly ve skupinách. V průběhu představování témat dbaly na atraktivitu výkladu pro žáky. I3 dále dodala, že si uvědomuje věkovou blízkost peer aktivistů k cílové skupině, což v průběhu programu také vnímala. *„Během programu, když jsme pomáhaly ve skupinách, nám, nebo minimálně mě, říkaly děti vtipky a celkově to bylo takové uvolněnější, než když se bavily s paní učitelkou. Cítila jsem se, že mě mezi sebe berou.“*

#### TO 3: Jakým způsobem ses připravovala na vedení programu?

Informantky shodně uvádějí společné setkání, jež absolvovaly s paní školní metodičkou prevence. Během tohoto setkání si rozdělily témata prezentací a každá z informantek dostala instrukce, jakým způsobem si má téma zpracovat. Dále dostaly zpracované materiály z minulých let pro inspiraci. Během setkání jim byly ve zkratce popsány jednotlivé aktivity. Další společné setkání již neproběhlo, ale všechny informantky měly možnost se v případě dotazů obrátit na paní školní metodičku prevence. Zpracované materiály poté poslaly ke schválení paní školní metodičce prevence a po jejich schválení se je v různé míře učily prezentovat. I4 popsala, jakým způsobem své téma zpracovávala: *„Já osobně zpracovávala téma drogy (nelegální návykové látky). Samozřejmě s nimi nemám žádnou osobní zkušenost, a proto jsem musela hodně hledat. Čerpala jsem z videí různých youtuberů (Lukefry, Kovy, Jirka vysvětluje věci), ale i z různých rozhovorů lidí, kteří nějakou zkušenost mají.“*

#### **Shrnutí dílčí výzkumné otázky I.**

Z tazatelských otázek 1, 2 a 3 je zřetelná dobrovolná účast peer aktivistek. Zároveň svou účast na programu považovaly za výzvu. Jako své hlavní úkoly informantky vnímaly pomoc dětem při práci ve skupinách, a hlavně seznámení žáků s jednotlivými tématy (alkohol, cigarety, nelegální návykové látky, šikana a možnosti trávení volného času). V rámci přípravy se peer aktivistky nejvíce zaměřovaly na vlastní prezentaci, kterou považovaly za zásadní. V průběhu rozhovoru mě zaujala možnost čerpání informací od různých „youtuberů“. Bylo mi vysvětleno, že zrovna „youtuberi“, z jejichž tvorby I4 čerpala, mají ve své sbírce videa, v nichž se zaměřují na vysvětlování složitých témat, jednoduchým způsobem s využitím metafor, což diváka většinou zaujme.

## **DVO II: Jaké bylo očekávání peer aktivistů od programu a jak se toto očekávání vyplnilo?**

Druhá dílčí otázka se zabývá očekáváním peer aktivistek od programu, s čím do programu šly a co bylo jejich osobním cílem. V rámci jedné z tazatelských otázek také peer aktivistky dostaly možnost mluvit o pocitech, které v průběhu programu zažívaly.

### TO 4: Jaké jsi měla očekávání od programu?

Z odpovědí všech peer aktivistek jsem měla pocit, že se jejich očekávání nejvíce stáčelo k vlastní prezentaci. Některé (I4, I5) dokonce sdílely svou obavu: „*Co když mě nebudou poslouchat? Co když se budou dokonce smát?*“ Avšak následně dodaly, že toto očekávání bylo zbytečné, protože téma, které žákům přinesly, pro ně bylo velmi zajímavé. I1 a I4 uvítaly možnost vyzkoušet si práci s dětmi, obě by totiž v budoucnu rády našly uplatnění v práci s dětmi, ať už ve školství, či vedení zájmových kroužků. I2 a I3 očekávaly, že budou při programu pozitivně motivovat žáky ke zdravému životnímu stylu. I5 si v rámci svého očekávání také vzpomněla na vlastní osobnostní rozvoj, tedy očekávala, že si procvičí schopnost prezentace a vystupování před jinými lidmi.

### TO 5: Jaké pocity jsi zažívala v průběhu realizování programu?

V rámci svých odpovědí všechny informantky sdílely radost z práce s dětmi, a to zejména I1, která mimo jiné chválila schopnost komunikace a spolupráce skupiny, kterou měla na starosti. I1 dále popisovala své zkušenosti s prací s dětmi v rámci zájmových kroužků. Vzhledem ke dřívějším zkušenostem s prací s dětmi, nebyla v rámci peer programu nervózní a cítila se naprosto přirozeně. Informantka I2 sice s prací s dětmi dřívější zkušenosti neměla, ale i přes to z podílení se na programu nebyla nervózní a těšila se. Informantka I3 svou zkušenost také popisuje kladně: „*Bavilo mě pracovat s těmi dětmi a koukat, jak si uvědomují, jak drahý a nehezky nějaký ty věci jsou. Třeba ve chvíli, kdy jsem byla u své skupiny a počítaly jsme v aktivitě Lepší možnosti rodinné rozpočty, se na mě jeden kluk otočil a zeptal se mě, jestli nevím, proč za to ty lidi utrácejí peníze, když je to tak drahý... Přišlo mi, že do programu tohle tolik neřešili. Když slyšeli třeba u těch návykových látek, jak ty dobré, tak špatné účinky, tak byli někteří docela zaskočení.*“ Informantka I4 popsala silnou nervozitu před začátkem programu: „*Byla jsem hodně nervózní. Měla jsem přece jen vážné téma a bála jsem se, že děti buď nezaujmu, nebo něco řeknu špatně.*“ Avšak dále popisovala, že si zpětně uvědomuje, že se vůbec nemusela bát, protože to bylo vlastně skvělá zkušenost. I5 sdílela, že ocenila možnost v rámci skupinových prací se skupinou spolupracovat: „*Ve chvíli, kdy jsem byla ve své skupině mě bavilo s těmi žáky přemýšlet o tom produktu (pozn. aktivita, kdy žáci*

vymýšleli reklamu na svůj produkt) *cítla jsem se jako kdybych byla s nimi na jejich projektovém dnu. Taky tady byla skvělá atmosféra, povídali jsme si o různých věcech, třeba jsme rozebírali, co nás štve na reklamách na YouTube.*“ Informantka I5 dále sdílela nervozitu související s vlastní prezentací: *„Byla jsem trochu nervózní při prezentování, ale ty děti byly super, měla jsem pocit, že je to opravdu zajímavá, což mi v tu chvíli pomáhalo.“*

### **Shrnutí dílčí výzkumné otázky II.**

Z očekávání, která peer aktivistky sdílely, vyplývá, že se často obávaly nezájmu ze strany žáků, ale taková očekávání se nakonec nenaplnila. Naopak očekávání, jež se naplnilo, bylo předání hodnotných informací dětem. Co se týče prožívaných pocitů, informantky I1, I2 a I3 se programu účastnily již druhým rokem, tedy již z předchozí zkušenosti věděly, co je ve třídě čeká, což je možný důvod, proč neuváděly nervozitu, na rozdíl od informantek I4 a I5, které se podílely na programu poprvé. Všechny informantky popisují skvělou atmosféru, která během programu ve třídě panovala, díky níž si program také užily. Je hodně pravděpodobné, že ke vzniku přátelské atmosféry přispívaly taktéž peer aktivistky, a to svým aktivním zapojením se do programu.

### **DVO III: Jaké jsou zkušenosti peer aktivistů s podílením se na programu, co se týče rizikového chování, a jak by jednali v případě jeho výskytu?**

Třetí dílčí otázka se zabývá zkušenostmi peer aktivistek s objevením některé z forem rizikového chování ve třídě, v níž se program odehrával, respektive, zda se jim například někdo svěřoval se svou zkušeností, nebo zda se někdo snažil vyhledat pomoc. Předmětem zájmu je také postup, který v dané situaci informantky využili, nebo jaký by využily, v případě, že se s takovou situací nesetkaly.

#### **TO 6: Stalo se, že by se ti během programu například někdo svěřil s tím, že užívá návykovou látku?**

Žádná z informantek se přímo nesetkala s tím, že by se jí některý z žáků svěřil s nějakým problémem, případně by někdo hledal pomoc. Nicméně během úvodních prezentací, kdy informantky seznamovaly žáky s různými tématy rizikového chování se otvíraly diskuse ohledně zkušeností s návykovými látkami, během nichž se valná většina třídy svěřila, že někdy ochutnala nějaký alkoholický nápoj od svých příbuzných. Informantka I4 dále dodává: *„Osobně se mi nestalo, že by se mi někdo s něčím svěřil. Nemyslím si, že by nás program sblížil natolik, že by se mi s něčím takovým svěřili.“*

### TO 7: Co bys dělala v případě, že by po tobě chtěl některý z žáků pomoci s nějakým problémem souvisejícím s rizikovým chováním?

V odpovědích je možné sledovat různá řešení, která by jednotlivě informantky využily. I1 uvádí: „*Jednala bych na základě toho, co by mi přišlo dobrý. A poradila bych se s paní učitelkou a pak se mu snažila pomoci.*“ I2 by také neváhala a takovému žákovi by se snažila pomoci: „*Určitě bych se snažila mu pomoci, případně bych ho poslala za školním psychologem.*“ I3 by zareagovala vcelku podobně: *Určitě bych ho nechala se mi svěřit a vyslechla ho a poté jednala tak, jak by si situace vyžádala a v případě, kdyby to bylo něco horšího, kontaktovala bych učitele nebo někoho dospělého.* I4 uvedla, že by určitě žáka vyslechla a v případě, že by ji žádal o mlčenlivost, slib by neporušila, ale uznává, že by to zaručeně nemuselo být to správné řešení: „*Já bych jednala podle toho, co mně přijde nejdůležitější, ale to nutně nemusí být to nejlepší. Například kdyby se mi někdo svěřil s tím, že se sebepoškozuje a trval by na tom, že o tom nechce nikomu říct, asi bych jeho přání dodržela a pouze kdybych vycítila, že je to opravdu vážné, bych o pomoc požádala například naší školní psycholožku. Asi to není nejbezpečnější varianta, ale myslím si, že je důležité dodržet sliby, které někomu dám.*“ A stejně jako předchozí informantky by I5 dala na svůj úsudek: „*Řídila bych se podle toho, jaká přesně by byla ta situace, ale hodně bych šla podle sebe. Taky už o tom něco málo vím. Mám nějaké zkušenosti z mého okolí, ale více asi říkat nechci.*“

#### **Shrnutí dílčí výzkumné otázky III.**

Z odpovědí lze vyčíst, že žádné z informantek se nikdo nesvěřil s nějakým svým osobním problémem, který by chtěl pomoci vyřešit. Proto informantky více přemýšlely nad tím, co by dělaly v situaci, kdyby se jim někdo svěřil. Informantky se shodly v tom, že by takovému žákovi velmi rády pomohly, ale již se tolik neshodovaly ve způsobu řešení takového problému. Zatímco I1 a I2 by situaci oznámila paní školní metodičce, či školní psycholožce, například I4 by si situaci i nechala pro sebe, kdyby usoudila, že se nejedná o nic vážného.

#### **DVO IV: Jak peer aktivisty ovlivnilo podílení se na programu z hlediska jejich osobnostního rozvoje?**

Poslední dílčí otázka se zabývá otázkou v oblasti osobnostního rozvoje peer aktivistek. V rámci této dílčí otázky byly stanoveny 2 tazatelské otázky, které se zaměřují na to, zda informantky vzhledem ke svým zkušenostem z programu vnímají nějaký posun ve svých znalostech a dovednostech.

#### TO 8: Vnímáš po tom, co jsi byl/a součástí peer programu nějaký posun ve svých schopnostech?

Všechny informantky se shodují v tom, že si více věří ve vystupování před cizími lidmi, příkladem je odpověď informantky I1: *“Určitě si víc věřím v prezentování. Dosud jsem si vyzkoušela prezentovat referáty apod. jen před mojí třídou, ale teď to bylo jiné.”* S větší sebedůvěrou v projevu před lidmi souhlasí i I2 a I5. I3 a I4 ocenily i možnost práce s dětmi, hledání různých informací a jejich zpracování tak, aby byly pro děti uchopitelné.

#### TO 9: Máš pocit, že ses díky podílení se na realizaci peer programu něco naučila? Pokud ano, co?

I2 nenapadla konkrétní věc, kterou by se naučila, neboť za dobu, co navštěvuje základní školu, již měla několik programů zaměřujících se na rizikové chování, tedy jeho projevy i důsledky zná. Ostatní informantky, tedy I1, I3, I4 a I5 uvádí, že přestože různé druhy rizikového chování po teoretické stránce znají, ve chvíli, kdy se připravovaly na program, nebo se mezi sebou bavily, docházelo jim, jak projevy rizikového chování negativně ovlivňují život. Například informantka I3 uvádí: *„Vlastně jsem všechny ty informace věděla, že drogy a alkohol jsou špatné atd. Ale otevřelo mi oči, jak vlastně to může zasahovat do života, jak finančně, tak do osobního života, vztahu atd. Tohle všechno mi ani tolik nedocházelo, když jsem byla třeba mladší.“* I5 dále přichází s názorem, že i když se během aktivity nácvičení odmítání, zaměřuje na odmítání návykových látek, může tyto způsoby odmítání využít kdykoliv, když chce něco nebo někoho odmítnout.

#### **Shrnutí dílčí výzkumné otázky IV.**

V rámci osobnostního rozvoje peer aktivistky vnímají posun zejména v sebevědomí při prezentování. Dále díky programu hodnotí pozitivně zlepšení ve vyhledávání informací z různých zdrojů, dále práci s těmito informacemi a také jejich uzpůsobení pro podmínky cílové skupiny. V posunu ve svých znalostech peer aktivistky vnímají větší uvědomování si různých rizik návykových látek, přestože si rizik byly vědomy.

## **5.2 Kvantitativní část výzkumného šetření**

Pro účely evaluace průběhu preventivního programu je na místě znát také názor žáků na program. Kvantitativní část výzkumného šetření se zaměřuje na hodnocení programu žáky. Dále pro evaluaci výsledků preventivního programu jsou výsledky dat získaných z dotazníků porovnány se stanovenými cíli preventivního programu uvedené v *Tabulce 2*.

## Stanovení hypotéz

Na základě stanoveného cíle výzkumného šetření, zjištění kvality a efektivity preventivního programu, byly formulovány hypotézy. Gavora (2000, s. 53) vysvětluje hypotézu jako tvrzení o rozdílech, vztazích nebo následcích, které se vyjadřuje oznamovací větou, vyjadřující vztah mezi dvěma proměnnými. Další důležitou podmínkou hypotézy je její empirická ověřitelnost.

Pro účely této práce byly formulovány celkem 4 hypotézy, které budou v následujících řádcích blíže popsány.

- Hypotéza č. 1: Obliba experimentování s alkoholem u zkoumaných žáků je vyšší než obliba experimentování s tabákovými výrobky.

Cílem preventivního programu je předcházení jevů rizikového chování, avšak pro předcházení experimentování s návykovými látkami je důležité vědět, čemu vlastně by se mělo předcházet. Peer program se ve velké míře zaměřuje na předcházení návykovým látkám, přičemž nejvíce se věnuje právě alkoholu a cigaretám. Avšak z výsledných dat výzkumné studie HBSC vyplývá, že obliba experimentování s kouřením cigaret se ze strany žáků netěší takové oblibě. Například zkušenost s cigaretou má dle výsledků studie 16 % českých školáků ve věku 11-15 let, kdežto s alkoholem má zkušenost 73 % dětí ve stejném věku (HBSC, 2023b, online).

- Hypotéza č. 2: Zkoumaní žáci ve svém volném čase častěji sportují, než tráví čas v online prostředí.

Součástí peer programu je také diskuse o různých způsobech trávení volného času. Nabídka různých volnočasových aktivit je samozřejmě žádoucí, avšak je důležité znát i jakým způsobem žáci svůj čas tráví. Realizátorova znalost oblíbených volnočasových aktivit žáků může v preventivním programu napomoci jeho vedení, případně i jeho přípravě. Například v případě, že realizátor zjistí, že žáci tráví spoustu času na internetu, je žádoucí se v rámci prevence zaměřit i na to, čemu se vyvarovat na internetu. Příklad online prostředí uvádím, protože, jak jsem již zmínila v podkapitole *1.3 Volný čas v životě současných dospívajících*, existence online prostředí výrazně ovlivňuje volný čas dospívajících. I přesto se ve výsledcích monitorovací studie Patočkové, Čermáka a Šafra z roku 2021, kde byl odhalen žebříček nejoblíbenějších volnočasových aktivit u dětí ve věku 11-15 let, jako nejčastější volnočasová aktivita u dívek i chlapců objevuje sport. Pohyb na sociálních sítích a hraní online her obsazují až další příčky (Patočková, Čermák,

Šafir, 2022, s. 7). Cílem hypotézy č. 2 je tedy ověřit, zda i mezi zkoumanými žáky je sport oblíbenější volnočasovou aktivitou než pobyt v online prostředí.

- Hypotéza č. 3: V řešení svých nesnází se zkoumaní žáci častěji obrátí ke svým vrstevníkům než k rodičům.

Myšlenka peer programu je postavena na pozitivním působení vrstevníků na účastníky programu. Z poznatků vývojové psychologie se uvádí velký význam vrstevníků pro pubescentního jedince. Vrstevníci si jsou navzájem oporou a stávají se k sobě navzájem neformálními autoritami. Vrstevnické vztahy se i nadále zlepšují, a to i na úkor vztahu jedince se svou rodinou. Nejen vinou vrstevnických vztahů, ale také v souvislosti s výraznými změnami v osobnosti dospívajícího jedince, často dochází k narušení vztahu mezi jedincem a rodiči (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 46). Hypotéza č. 3 také ověřuje platnost jedné ze zásad prevence, a to využití vlivu vrstevníků.

- Hypotéza č. 4: Po skončení programu si zkoumaní žáci více uvědomují negativní důsledky užívání návykových látek než před ním.

Hypotéza č. 4 vychází z cíle peer programu, kterým je předání účastníkům programu objektivní informace z oblasti adiktologie (viz *Tabulka 2*).

### **Použitá metoda výzkumného šetření**

Z důvodu velkého počtu zkoumaných osob byl pro tuto část výzkumného šetření zvolen kvantitativní přístup, neboť kvantitativní metody v tomto případě umožní přehlednější zobrazení získaných dat. Z dostupných metod byla zvolena forma dotazníků, neboť právě dotazník je vhodný pro hromadné získávání dat (Gavora, 2000, s. 99).

Gavora (2000, s. 99) se dále věnuje struktuře dotazníků. Dotazník by se měl skládat ze tří částí – vstupní část, vlastní otázky a poděkování respondentovi. V rámci vstupní části by měl obsahovat informace o autorovi dotazníku a cíle dotazníku. Druhou část tvoří vlastní otázky, přičemž jejich rozmístění má také na získání odpovědí značný vliv. Zprvu je vhodné zařadit lehčí otázky, dále těžší a méně zajímavé otázky a ke konci otázky důvěrného charakteru. Na samotném konci nesmí chybět poděkování respondentovi za spolupráci. Chráska (2016, s. 158) v případě dotazníků nahrazuje pojem „otázka“ pojmem „položka“, neboť některé položky v dotazníku nemusí mít formu otázky, ale mohou mít formu pokynu (např. „Seřaďte následující pojmy dle ...“).

Položky v dotazníku mohou být rozděleny na otevřené a uzavřené v závislosti na tom, s jakými odpověďmi chce autor dotazníku pracovat. Otevřené položky nenavrhují

respondentovi žádné hotové odpovědi, ale dávají respondentovi volnost ve formulaci své odpovědi. Nevýhodou těchto položek je právě volnost odpovědí. V rámci vyhodnocení je nutné získané odpovědi kategorizovat, neboť uvedení například přehledu individuálních odpovědí by nebylo přehledné. Z důvodu velké časové náročnosti vyhodnocování této formy položek není reálné jejich užití v případě velkého výzkumného šetření. V případě otevřených položek má velkou vypovídací hodnotu dovednost a ochota respondentů se k různým tématům vyjadřovat. V případě uzavřených položek má respondent možnost výběru z předem daných odpovědí, což výrazně zlehčuje následné vyhodnocení výsledků. Avšak v rámci uzavřených položek nelze odhalit skutečné mínění respondentů. Odpovědi, z nichž má respondent na výběr v případě uzavřené položky, mohou být dichotomické a polytomické. Odpovědi na dichotomické položky se vzájemně vylučují, tedy jedná se o položky, na něž je například odpověď ano/ne. Je použitelná i možnost, že na položku existují odpovědi, jež se vzájemně nevylučují, ale pak se jedná o nepravou dichotomii. U polytomických položek existuje více odpovědí. Takové položky lze dále dělit na výběrové, výčtové a stupnicové (Chráska, 2013, s. 160-161).

### **Struktura dotazníků a jejich tvorba**

Celý dotazník byl pro účely práce rozdělen na dvě části. První část dotazníku účastníci programu vyplňovali před počátkem setkání, druhou část v jeho závěru.

Cílem první části dotazníku bylo zjistit aktuální znalosti žáků o vybraných projevech rizikového chování, dále zmapovat jejich postoje k návykovým látkám a případně jejich zkušenosti s nimi. Součástí dotazníku je mimo jiné krátká předmluva, v níž je respondentům odhalen cíl dotazníku. První položka je demografická, tedy se dotazuje na pohlaví respondenta. Další položky se již zaměřují na cíl této části dotazníku. Položky č. 2 a 6 se zaměřují na žákovi znalosti z oblasti rizikových jevů. Tyto položky jsou do dotazníku zařazeny pro účely školy s cílem zjistit aktuální znalosti žáků, neboť na základě znalostí žáků pedagogové mohou s žáky pracovat na jejich případném rozvíjení. Položky č. 3 a 4, které se zabývají postoji žáků k užívání návykových látek, slouží jako dílčí položky pro ověření jedné z formulovaných hypotéz (H4). Na tyto položky navazuje položka č. 6, která mapuje zkušenosti žáků s návykovými látkami, čímž také ověřuje platnost H1. Položka č. 7 se zabývá způsoby, jimiž žáci tráví svůj volný čas, a tedy ověřuje také platnost H2. V závěru nechybí poděkování. Pro odhalení skutečného



mínění žáků o jevech rizikového chování je první část dotazníku tvořena výhradně z otevřených položek (viz *Příloha A*).

Cílem druhé části dotazníku bylo zmapovat aktuální změny názorů žáků, tedy vliv programu na utváření postojů účastníků, a celkovou spokojenost žáků s programem. Dotazník je opět krátce uveden a dále následují jednotlivé položky. Druhá část dotazníku je složena převážně z otevřených položek, ale jsou zde zakomponovány také položky uzavřené, a to konkrétně polytomické. Položka č. 8 je demografická a jejím účelem je zjistit pohlaví respondenta. Následuje položka č. 9, která zjišťuje, zda respondent po své účasti v programu nějakým způsobem změnil svůj názor na některou návykovou látku, a na ní navazuje položka č. 10, jež zkoumá, zda žáci chtějí vyzkoušet účinky některé návykové látky. Položky č. 9 a 10 navazují na položky č. 3 a 4. Cílem sady položek je ověřit H4, která očekává větší informovanost žáků o účincích návykových látek po skončení programu. Položka č. 11 slouží k ověření platnosti H3, která se zabývá vztahy mezi vrstevníky. Položka č. 11 je polytomického charakteru, přičemž respondenti mají na výběr ze 4 možných odpovědí. Následující položky (č. 12-16) zkoumají spokojenost žáků s průběhem programu. Položky č. 12, 14-16 jsou opět otevřené, aby měli účastníci možnost vyjádřit své postoje, přičemž položka č. 13 je polytomická – stupnicová. Žáci zde nevybírají z odpovědí, ale mají za úkol seřadit jednotlivé položky dle jejich oblíbenosti. Cílem položky č. 15 bylo ověření mé domněnky, že žáci v průběhu programu neměli dostatek prostoru pro případnou diskusi, ke které jsem došla na základě pozorování průběhu programu. Poslední položka představuje prostor respondentům, jak by například chtěli program pozměnit, co jim chybělo apod. V poslední řadě není opomenuto poděkování za spolupráci (viz *Příloha B*).

### **Zkoumaný soubor a průběh výzkumného šetření**

Pro účely práce byl zvolen záměrný výběr respondentů, jelikož účelem práce bylo zjistit jaký vliv má peer program na jeho účastníky. Gavora (2000, s. 64) vysvětluje záměrný výběr jako výběr „na základě relevantních znaků, tj. znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.“ Do dotazníkového šetření se zapojili žáci 6. tříd Základní školy Ovčárecká Kolín, v nichž byl realizován peer program. Škola realizuje peer program každoročně v měsíci dubnu, tedy sběr dat proběhl v dubnu 2022 a dubnu 2023. Celkem se do dotazníkového šetření zapojily 4 šesté třídy (žáci ve věku 11-12 let).

Dotazníkové šetření bylo dále rozděleno do dvou částí, přičemž na první část dotazníku žáci odpovídali před začátkem programu a na druhou po jeho skončení.

Jelikož program byl vždy rozdělen do dvou pracovních dnů, počet respondentů se u dotazníků mění (viz *Tabulka 5*). První část dotazníku zodpovědělo celkem 96 dětí, avšak 4 dotazníky byly vyjmuty z důvodu nedostatečného vyplnění. Druhou část dotazníku vyplňovalo celkem 101 respondentů, přičemž ze stejného důvodu musely být vyřazeny 3 dotazníky.

**Tabulka 5** *Pohlaví respondentů*

<b>Pohlaví</b>	<b>Počet respondentů</b> (1. část)	<b>Procento</b> (1. část)	<b>Počet respondentů</b> (2. část)	<b>Procento</b> (2. část)
<b>Dívka</b>	47	51,1 %	52	53,1 %
<b>Chlapec</b>	45	48,9 %	46	46,9 %
<b>Celkem</b>	92	100 %	98	100 %

První část dotazníku respondenti zodpovídali před zahájením programu. Před rozdáním dotazníků jsem se žákům krátce představila a požádala je o jejich vyplnění. Následně jsem dotazníky v tištěné podobě žákům rozdala a nabídla možnost vysvětlení otázek v případě, že by jim někdo neporozuměl. Také jsem žáky upozornila, že se jedná o samostatnou práci, tedy aby nespolupracovali ve skupinách. Na vyplňování měli žáci stanoveno celkem 10 minut. Stejně tak to probíhalo i při vyplnění druhé části dotazníku.

Dotazníky v tištěné podobě jsem si od žáků vybrala a následně jsem začala se zpracováním získaných dat. Jelikož velká část položek v dotazníku byla otevřeného charakteru, bylo nutné odpovědi kategorizovat pro zachování přehlednosti interpretovaných dat.

### **Interpretace zjištěných dat**

Tato část práce představuje výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit, jak se zúčastnění žáci staví k vybraným návykovým látkám, jak jsou spokojeni s průběhem preventivního programu a jaký vliv má program na utváření jejich postojů. Pro zobrazení výsledků jsou využity tabulky a grafy. Současně jsou výsledky průběžně komentovány a porovnávány se stanovenými hypotézami.

Předmětem dotazování první oblasti otázek byl postoj k vybraným návykovým látkám. Pro účely dotazování byly vybrány návykové látky, o nichž byla řeč v průběhu

programu nejvíce a zároveň je vyšší pravděpodobnost jejich výskytu mezi žáky 6. tříd, tedy alkohol a tabákové výrobky. Na otázku týkající se postoje k těmto návykovým látkám odpovědělo celkem 92 respondentů. Odpovědi žáků byly kategorizovány podle jejich zabarvení, tedy jako negativní smýšlení byly brány odpovědi, v nichž se vůči nim žáci ohradili, do neutrálního vnímání byly přiřazeny odpovědi, v nichž žáci látky tolerovali, a do kategorie pozitivního smýšlení byly zařazeny odpovědi, v nichž žáci vyjádřili svůj pozitivní vztah k látce. Odpovědi žáků jsou zobrazeny v *Tabulce 6*.

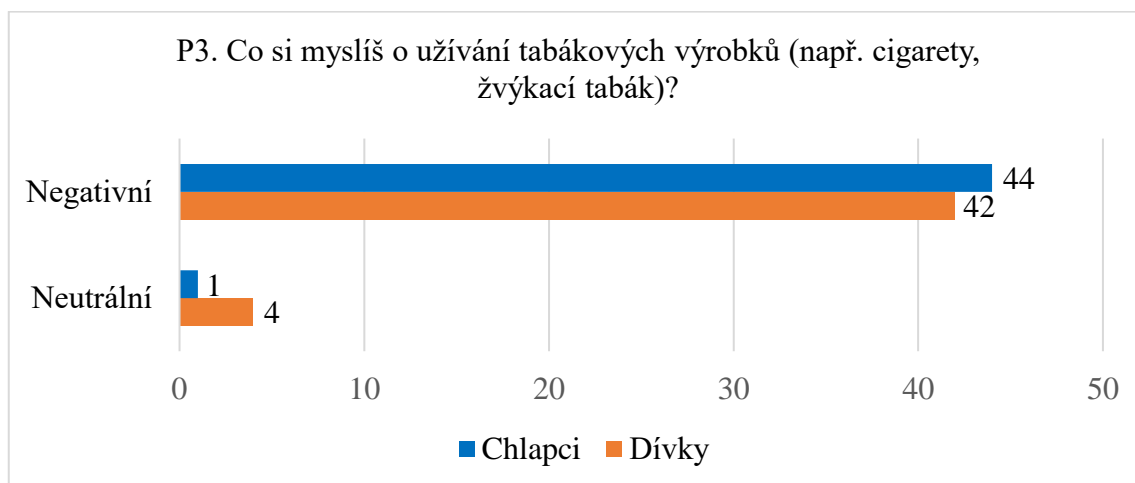
**Tabulka 6** *Smýšlení žáků o vybraných návykových látkách*

Postoj	ALKOHOL		TABÁKOVÉ VÝROBKY	
	Počet respondentů	Procento	Počet respondentů	Procento
<b>Pozitivní</b>	36	39,13	0	0
<b>Neutrální</b>	20	21,74	5	5,4
<b>Negativní</b>	28	30,43	86	93,5
<b>Nevím</b>	8	8,7	1	1,1
<b>Celkem</b>	92	100	92	100

Velký rozdíl je patrný zejména v pozitivním postoji. Zatímco o alkoholu se 36 žáků (39,13 %) vyjádřilo v pozitivním smyslu, tedy například: „*Alkohol patří k oslavám.*“ nebo „*Každý si přeci po náročném dni dá večer skleničku.*“. O užívání tabákových výrobků se pozitivně nevyjádřil nikdo. Celkem 28 žáků se vyjádřilo negativně o alkoholu, přičemž často se mezi odpověďmi objevovalo: „*Když to člověk přežene, tak si může ublížit.*“ Tedy si žáci spíše uvědomují rizika užití alkoholu ve velké míře, avšak málokdo spatřoval rizika v pravidelném užívání. V případě negativního vnímání užívání tabákových výrobků žáci velmi často mysleli na negativní zdravotní důsledky související s kouřením. Zmiňovali například vznik rakoviny, zčernání plic apod.

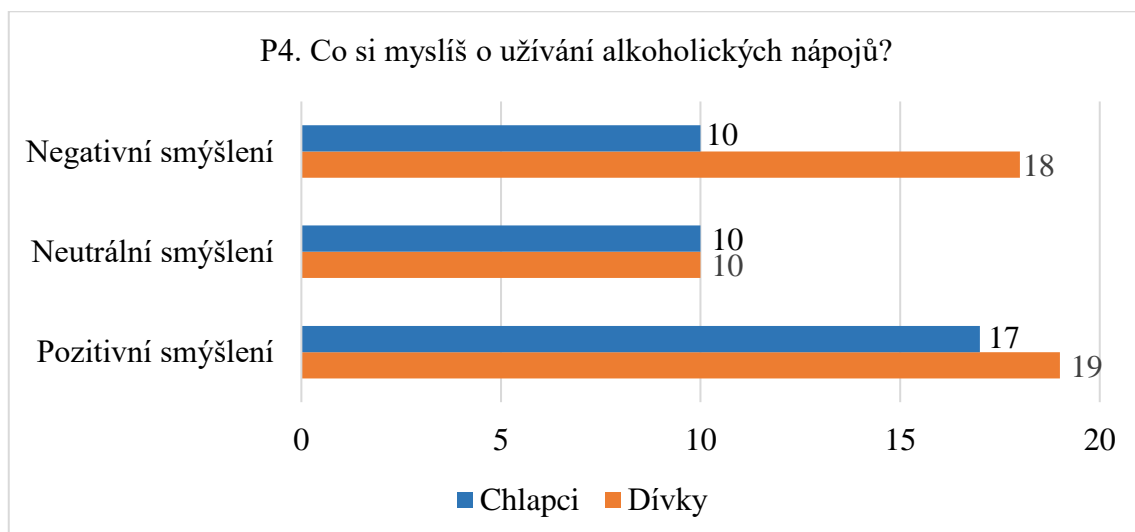
Postoje žáků k návykovým látkám blízce souvisí s hypotézou č. 4, která se zabývá tím, zda si žáci po skončení programu více uvědomují rizika návykových látek než před ním. Z odpovědí, jimiž velká část respondentů vyjadřovala svůj pozitivní postoj k užívání alkoholických nápojů, lze usuzovat, že před programem si relativně velké množství žáků přímo neuvědomuje negativní zdravotní důsledky v souvislosti s alkoholem. Avšak s riziky spojenými s kouřením cigaret jsou seznámeni velmi dobře. *Graf 1* a *Graf 2*

zobrazují rozdíly ve smýšlení o tabákových výrobcích a užívání alkoholických nápojů u dívek a u chlapců.



**Graf 1** Smýšlení žáků o užívání tabákových výrobků

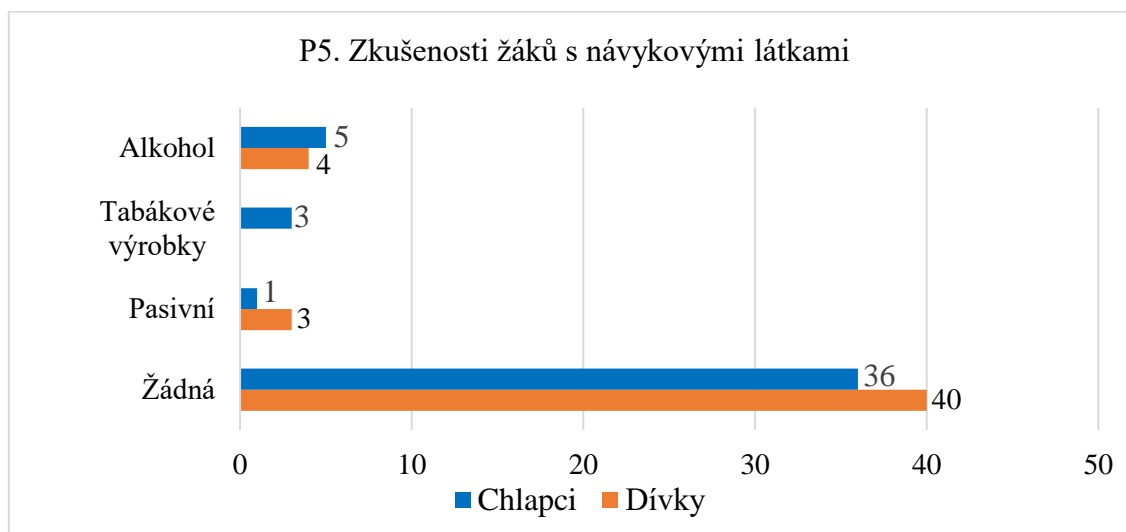
Zatímco smýšlení o užívání tabákových výrobků je u obou pohlaví velmi podobné, v případě alkoholu se již mírně liší. V případě alkoholu je patrné výrazné rozdělení dívek mezi přístupem pozitivním a negativním.



**Graf 2** Smýšlení žáků o užívání alkoholu

Následující otázka se týkala zkušeností žáků s návykovými látkami. Svou vlastní zkušenost s návykovou látkou v dotazníkovém šetření přiznalo celkem 12 žáků, přičemž v případě alkoholu se zkušenost často pojila s ochutnáním například piva od rodičů. V případě tabákových výrobků žáci zmiňovali zkušenost se žvýkáčím tabákem nebo elektronickou cigaretou. Pod kategorií pasivní zkušenost se schovávají ti, kteří v dotazníku neudali svou vlastní zkušenost, avšak setkávají se pravidelně s návykovou

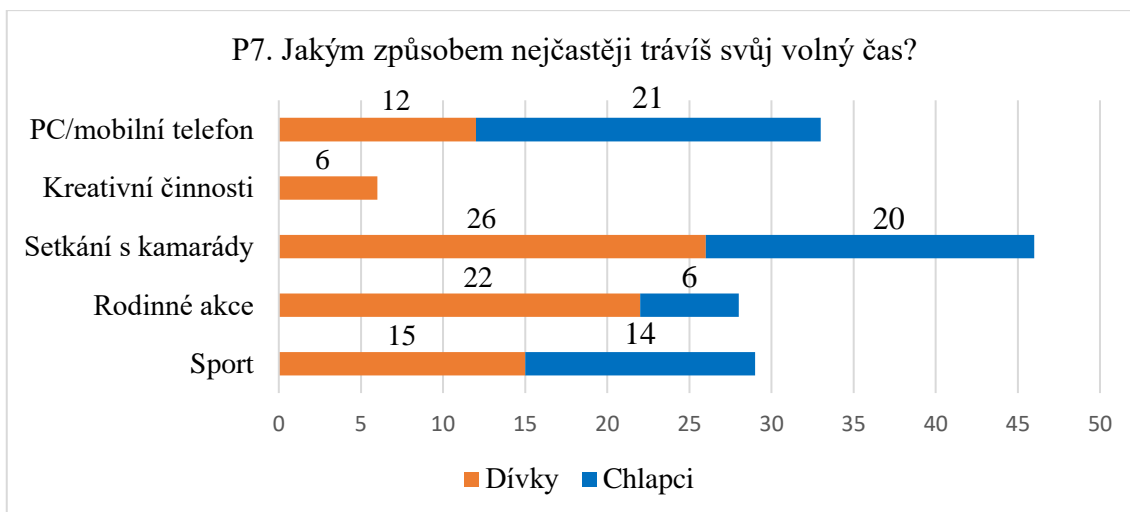
látkou prostřednictvím svých rodičů nebo jiných rodinných příslušníků. Celkem 76 respondentů v dotazníku nepřiznalo svou zkušenost s návykovou látkou (viz *Graf 3*).



**Graf 3** *Zkušenosti žáků s návykovými látkami*

Položky zjišťující zkušenosti zkoumaných žáků s tabákovými výrobky a alkoholem souvisí s hypotézou č. 1. Hypotéza č. 1 předpokládá větší zájem o experimentování s alkoholem u zkoumaných žáků než jejich experimentování s tabákovými výrobky. V rámci svých odpovědí celkem 9 žáků uvedlo svou zkušenost s alkoholem a 3 žáci uvedli zkušenost s tabákovými výrobky, čímž se hypotéza č. 1 potvrzuje.

V souvislosti s diskusí o možnostech trávení volného času v průběhu peer programu se jedna z položek také zabývala tím, jak žáci tráví svůj volný čas. Vzhledem ke zvolení otevřených položek, měli žáci možnost prozradit více způsobů, jimiž tráví svůj volný čas. Z *Grafu 4* vyplývá, že u žáků je nejoblíbenější setkávání se s kamarády například v parku nebo v nákupním centru, což uvedlo celkem 46 respondentů (46,9 % z celkového počtu respondentů). Na druhém místě se objevuje trávení času s využitím počítače nebo mobilního telefonu (33 respondentů; 33,7 %), přičemž žáci neuvádí, zda tráví čas na sociálních sítích či hraním her. Dále žáci uváděli různé sportovní aktivity (např. fotbal, volejbal nebo basketbal) (29 respondentů; 29,6 %). U dívek zřetelně převládá čas trávený s rodinou (22 respondentů). Celkově tráví volný čas se svou rodinou 28 respondentů (28,6 %). V poslední řadě 6 dívek uvedlo, že svůj čas tráví nějakou kreativní činností (tvoření, kreslení, hraní na hudební nástroje) (6,1 %). Žebříček oblíbených činností respondentů svým obsahem koresponduje s žebříčkem oblíbených činností dospívajících (autorů Patočková, Čermák a Šafr), který uvádím v podkapitole *1.3 Volný čas v životě současných dospívajících*.



**Graf 4** Způsoby trávení volného času

Způsoby trávení volného času se zabývá hypotéza č. 2, která říká, že zkoumaní žáci se ve svém volném čase častěji věnují sportu než pohybu v online prostředí. Z dat uvedených v *Grafu 4* vyplývá, že zkoumaní žáci ve větší míře svůj čas tráví užitím mobilního telefonu nebo počítače než sportováním. Toto zjištění vyvrací hypotézu č. 2.

Součástí prvního dotazníku byly také položky zjišťující znalosti žáků o pojmech souvisejících s náplní programu, a to označení drogy a šikana. Z odpovědí žáků vyplývá, že žáci označení znají a dokáží je jasně vysvětlit. Odpovědi jsou podrobněji popsány v *Tabulce 8* a *Tabulce 9*, jež jsou umístěny v *Příloze C*.

V následujících řádcích jsou již interpretovány výsledky z 2. části dotazníku, na kterou respondenti odpovídali po skončení programu. Do vyplňování druhé části dotazníku se zapojilo celkem 98 respondentů (viz *Tabulka 5*).

Jako první jsou vyhodnocovány položky, které se žáků dotazují na to, zda u nich na základě informací získaných v programu, došlo ke změně názoru na některou z návykových látek. Zde 23 žáků přiznalo, že změnilo svůj názor na některou z látek, a dalších 62 žáků sdělilo, že se jejich názor nezměnil, neboť již před programem smýšleli o užívání různých návykových látek negativně. Tyto změny jsou interpretovány v *Tabulce 10*, jež je součástí *Přílohy C*. Podrobnější změny v postojích k návykovým látkám interpretuje *Tabulka 7*. Zde je uvedeno, zda došlo ke změně názoru, či zda respondent uvedl, že chce vyzkoušet některou z návykových látek (NL).

**Tabulka 7** Podrobnosti ve změně smýšlení o návykových látkách

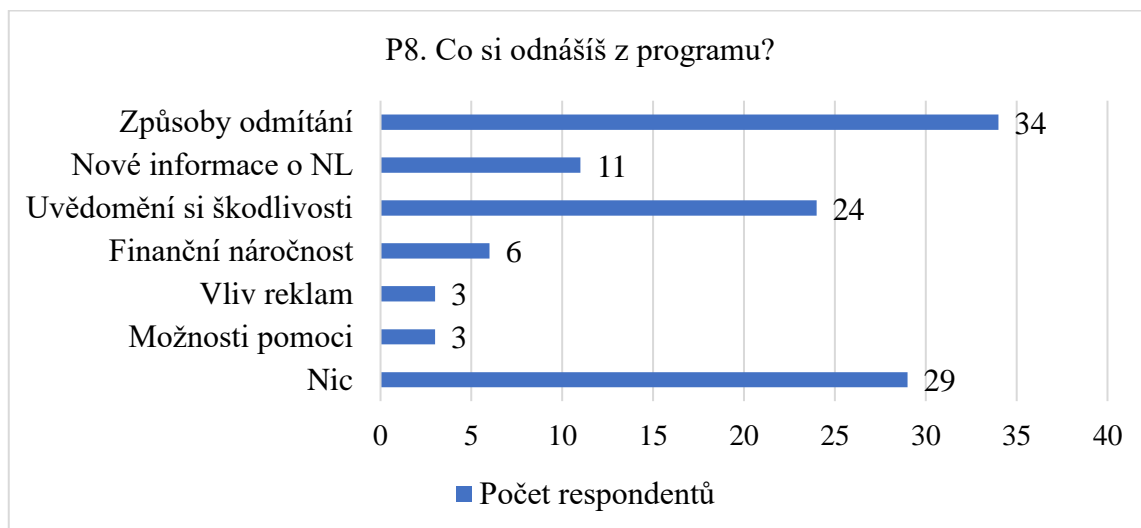
Odpověď	PROBĚHLA ZMĚNA NÁZORU		NEPROBĚHLA ZMĚNA NÁZORU	
	Počet respondentů	Procento	Počet respondentů	Procento
<b>Negativní postoj k NL</b>	20	87	62	87,3
<b>Alkohol</b>	2	8,7	3	4,2
<b>Vaporizér (elektronická cigareta)</b>	0	0	2	2,8
<b>Alkohol a cigareta</b>	0	0	2	2,8
<b>Jiná NL</b>	1	4,3	2	2,8
<b>Celkem</b>	23	100	71	100

Z Tabulky 7 vyplývá, že 23 žáků změnilo svůj názor na návykové látky, přičemž 20 z nich o návykových látkách nyní smýšlí negativně a 3 z nich uvádí změnu svého názoru, ale i přesto chtějí v budoucnu vyzkoušet některou návykovou látku. Program neměl vliv na změnu ve smýšlení u 71 žáků, přičemž 62 z nich uvedlo, že názor nezměnilo, protože již smýšlelo o návykových látkách negativně. 9 žáků uvedlo, že se jejich názor nezměnil, a i nadále chtějí vyzkoušet některou návykovou látku, přičemž celkem 5 žáků chce vyzkoušet alkohol, 2 žáci vaporizér, 2 žáci klasickou cigaretu a 2 žáci uvedli jinou návykovou látku (marihuana, kratom).

Změně v postoji k návykovým látkám se věnuje hypotéza č. 4, která vlivem programu předpokládá větší informovanost žáků o rizicích návykových látek. Zatímco před programem celkem 24 žáků vyjádřilo svůj negativní postoj k alkoholu i k tabákovým výrobkům, přičemž žáci se ve svých negativně zabarvených odpovědích spíše neopírali o negativní důsledky související se zdravotním stavem, po skončení programu celkem 82 žáků uvádí svůj negativní postoj k návykovým látkám. Někteří žáci své odpovědi argumentovali tím, že teď už ví, co se může stát s člověkem, který pravidelně užívá návykovou látku. Vzhledem k těmto datům lze tedy usuzovat, že vlivem

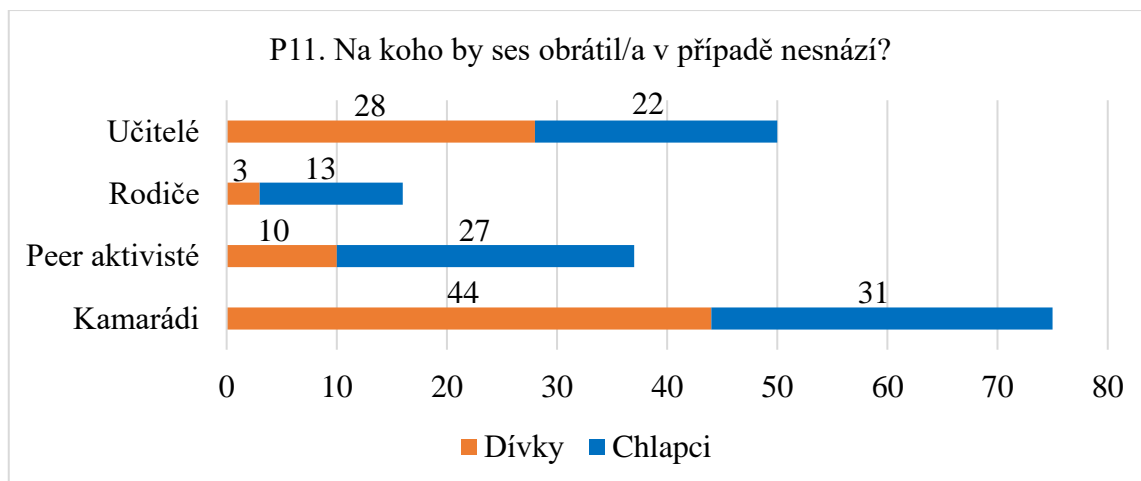
informací, které žáci získali během programu, si žáci více uvědomují zdravotní i sociální rizika návykových látek, čímž je hypotéza č. 4 potvrzena.

V rámci jedné z položek také žáci měli možnost uvést, co jim utkvělo v hlavě po programu. Nejvíce žáků (34) uvádělo „způsoby odmítání“, což bylo pravděpodobně zapříčiněno tím, že způsoby odmítání žáci nacvičovali na začátku stejné vyučovací hodiny, v jejímž závěru vyplňovali druhou část dotazníku. Dále 24 žáků uvedlo, že si více uvědomuje škodlivost návykových látek, zejména po zdravotní rovině, 11 žáků ocenilo nových informací, které se během programu dozvěděli, a 6 žáků uvedlo uvědomění si finanční náročnosti návykových látek. 3 žáci si z programu odnesli uvědomění si, jaký vliv na lidi mají reklamy a 3 žáci si navíc odnáší možnosti, kterými lze závislému pomoci. Celkem 29 žáků uvedlo, že se během programu nic nového nedozvědělo.



**Graf 5** Získané znalosti účastníků programu

Součástí dotazníku je také položka, v níž žáci uváděli, na koho by se obrátili v případě osobních potíží (viz Graf 6).

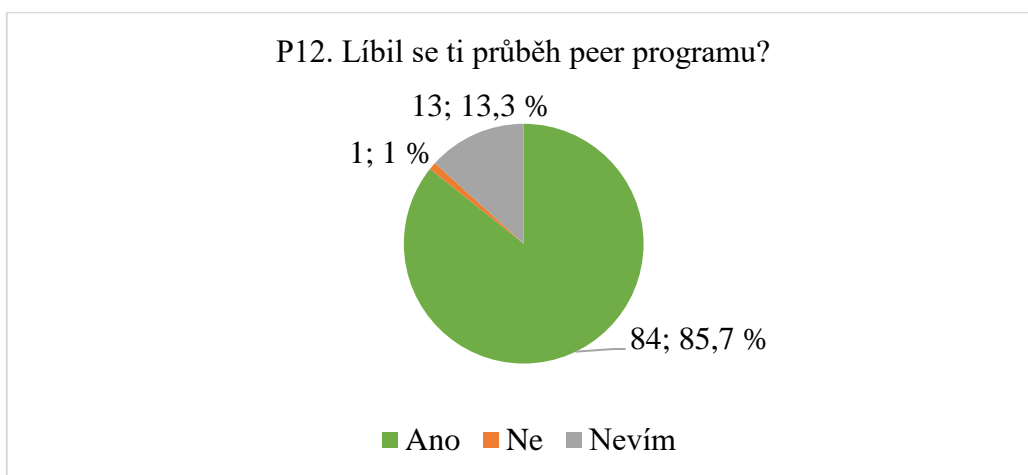


**Graf 6** Důvěrné osoby z pohledu žáků



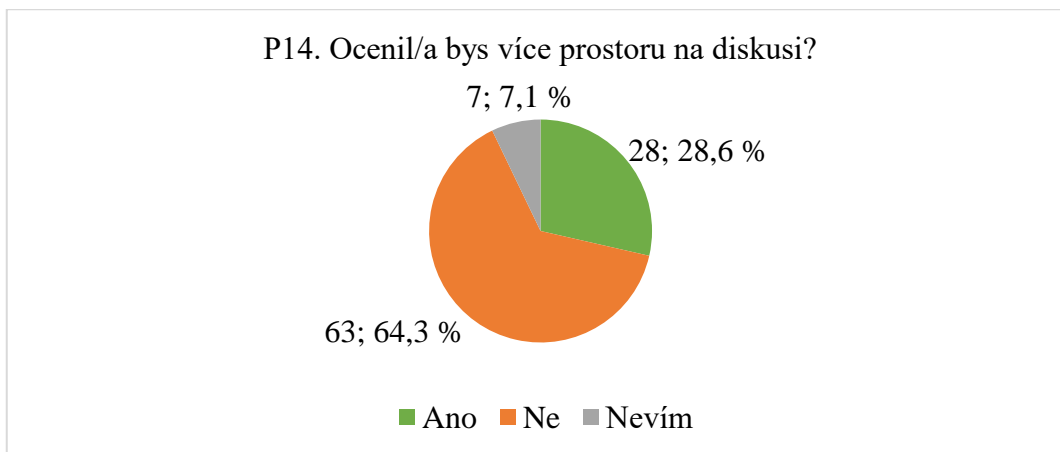
Otázce důvěry žáků se věnuje hypotéza č. 3, která předpokládá, že v případě nesnáží se zkoumaní žáci spíše obrátí ke svým vrstevníkům než k rodičům. Z *Grafu 6* je jasně zřetelné, že ke svým vrstevníkům, tedy např. ke kamarádům nebo peer aktivistům, by se obrátilo celkem 75 žáků, přičemž k rodičům pouze 16 žáků, čímž je hypotéza č. 3 potvrzena. Nicméně zajímavé je, že více žáků by se obrátilo ke svým učitelům (50) než k rodičům.

Následující položky se již věnují spokojenosti s průběhem programu. Z první z těchto položek vyplývá, že celkem 84 žáků (85,7 %) bylo spokojeno s průběhem programu, 13 žáků (13,3 %) nedokáže posoudit a pouze 1 (1 %) žák uvedl svou nespokojenost s programem (viz *Graf 7*).



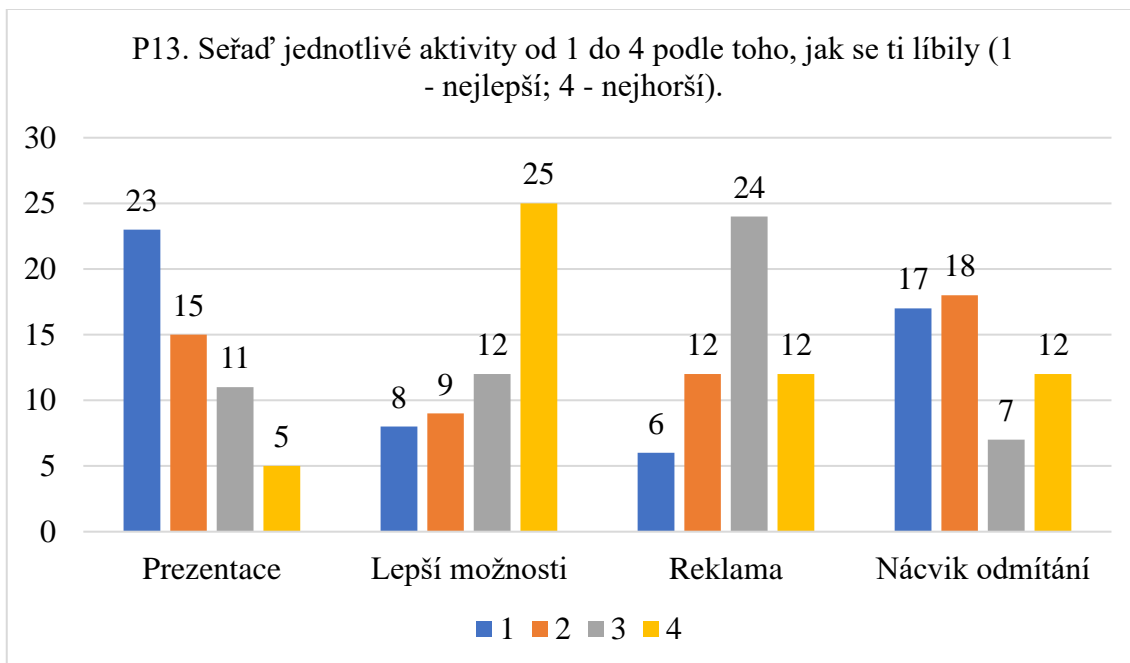
**Graf 7** Spokojenost žáků s programem

Při pozorování průběhu programu jsem se domnívala, že by někteří žáci chtěli o jednotlivých tématech více diskutovat, proto jsem do dotazníku zařadila i tuto položku. Z výsledků vyplývá, že 63 žáků (64,3 %) by větší prostor pro diskusi nevyžadovalo, nicméně 28 žáků (28,6 %) by se rádo o tématu více bavilo (viz *Graf 8*).



**Graf 8** Spokojenost žáků s možností diskuse

V jedné z položek měli žáci za úkol seřadit proběhlé aktivity podle toho, jak se jim líbily. Spousta žáků v rámci svých odpovědí umístila více aktivit na jednu pozici, proto jejich odpovědi musely být bohužel vyřazeny. Validních odpovědí na tuto položku je celkem 54.



**Graf 9** Hodnocení jednotlivých aktivit

Z výsledků uvedených v *Grafu 9* vyplývá, že zkoumaným žákům byla nejatraktivnější aktivita první, tedy prezentace peer aktivistů, kterou na první místo umístilo celkem 23 žáků. Na druhém místě se pak objevuje poslední aktivita, v níž si žáci v modelových situacích vyzkoušeli různé způsoby odmítání. Na třetím místě se umístila aktivita, v níž žáci vymýšleli reklamu a na místě posledním skončila aktivita, v níž žáci počítali smyšlené rozpočty.

V závěru dotazníku dostali žáci možnost napsat nějakou svou připomínku nebo nespokojenost související s programem. Tuto možnost využilo několik žáků, přičemž 2 žáci by ocenili více her, 1 žák by naopak ocenil méně her a více učení. Dále by se 2 respondenti chtěli více zaměřit na nelegální návykové látky, přičemž 1 respondent přímo uvádí, že se chtěl dozvědět více informací o marihuaně. Poslední připomínka se týkala skupinových prací. Respondent zde zmiňuje, že by raději více pracoval samostatně.

### 5.3 Shrnutí výzkumného šetření a doporučení do praxe

Cílem výzkumného šetření bylo zhodnocení kvality a efektivity vrstevnického preventivního programu, a to z pohledu peer aktivistů a účastníků programu (žáků).

V této části práce bude evaluován průběh preventivního programu a ve větším rozsahu jeho výsledky.

V rámci evaluace průběhu preventivního programu jsou hodnoceny postoje, jež k programu primární prevence zauímají její účastníci. Během programu jsem pozorovala reakce žáků a usuzuji, že byli vděční za program, do aktivit se zapojovali a v rámci diskusí reagovali adekvátně a otevřeně. Žáci měli také možnost ohodnotit svůj postoj k průběhu programu prostřednictvím dotazníku, v němž žáci projevili velkou spokojenost (viz *Graf 7*). Z *Grafu 9* je patrné jednoznačné pořadí jednotlivých aktivit podle jejich oblíbenosti. Některé aktivity žáci hodnotili hůře než jiné, avšak v rámci dalších položek dotazníku byly všechny aktivity uznány jako přínosné. Během vyhodnocování postoje žáků k programu považuje Miovský (2015, s. 23) za důležité si uvědomit, že existují jedinci, pro které program nebude atraktivní, a to z nejrůznějších důvodů, avšak to neznamená, že na něj program ve výsledku nebude mít pozitivní vliv.

Pro evaluaci výsledku preventivního programu je nutno zjistit, zda došlo k naplnění jeho cílů, přičemž hlavním cílem programu bylo předání informací z oblasti adiktologie a seznámení žáků s vybranými rizikovými jevy. Z odpovědí, které poskytl žáci skrze dotazník, je zřetelné, že hlavní cíl naplněn byl, a to zejména v rámci prezentací peer aktivistů, jejichž hlavním cílem bylo žákům předat objektivní informace o tématech, nicméně k informování docházelo i v rámci jiných aktivit. Součástí dotazníku je také položka, jež se žáků dotazuje, co si z programu odnášejí. Žáci zde uvádějí nové informace o návykových látkách, uvědomění si jejich škodlivosti a dalších negativních důsledků, také si žáci vzpomněli na vliv reklam na naše myšlení (viz *Graf 5*). Větší informovanost vlastně vnímají i peer aktivistky, které v interview v rámci dílčí výzkumné otázky IV uvedly, že přestože teoreticky negativní důsledky spojené s rizikovými jevy znaly, vnímají, že si je nyní více uvědomují. Tedy z těchto odpovědí lze usuzovat, že i žáci a peer aktivistky považují tento cíl za naplněný. Avšak byly stanoveny i dílčí cíle, a to v oblasti znalostí, dovedností a způsobilostí (viz *Tabulka 2*). Prvním popsáním dílčím cílem je pochopení rizik spojených se závislostním chováním, přičemž účastník programu dokáže odmítnout návykovou látku a nepodléhá tlaku sociální skupiny. Naplnění tohoto cíle probíhalo zejména skrze modelové situace, v nichž si účastníci prakticky zkoušeli různé způsoby odmítnutí. Dalším dílčím cílem bylo informovat žáky o různých možnostech, jimiž mohou trávit volný čas, v rámci školy a jejího okolí. Tento cíl byl naplněn prezentací jedné peer aktivistky. Prezentace nabízela různé volnočasové činnosti, jež mohou žáci vyzkoušet, a také žáky vedla k bezpečnosti v rámci různých aktivit

(tj. používání ochranných pomůcek, nepřeceňování svých sil). Další cíl se týkal vlivu reklam a jejich kritického posouzení a vyhodnocení. Reklamou se zabývala celá třetí vyučovací hodina věnovaná programu, během níž zazněla rizika s ní spojená. Jako velmi důležitý dílčí cíl vnímám znalost žáků, na koho se mají obrátit v případě potíží. V rámci prezentací peer aktivistů byly žákům předávány kontakty, na koho se mohou obrátit v případě nesnáží, přičemž byly zmiňovány osoby v prostředí školy (třídní učitel, školní metodička prevence, školní psycholog, peer aktivistky), dále byli nabízeni rodinní příslušníci a také neziskové organizace – Nepanikař, Linka bezpečí, které nabízí pomoc dětem v nesnáží. Posledním dílčím cílem bylo uvědomění si vlastní hodnoty. Osobně tento cíl považuji v primární prevenci za zásadní, neboť pokud je člověk spokojen sám se sebou, je pak schopen se zdravým způsobem prosadit a nesklouzává k rizikovým projevům v chování. Tohoto cíle nebylo dosahováno přímo prostřednictvím jedné z aktivit, nicméně například v rámci krátkých diskusí při prezentacích nebo při tréninku odmítání byli žáci vedeni k sebedprosazení se.

### **Silné a slabé stránky programu**

Pro popis silných a slabých stránek programu jsou využity stanovené zásady efektivní primární prevence, jež jsou uvedeny v podkapitole 3.2 *Zásady efektivní prevence*.

Na základě uvedených informací o programu považuji za jeho silnou stránku jeho uzpůsobení pro cílovou skupinu, což je hlavně díky tomu, že část programu připravují peer aktivisté, kteří jsou v podobném věku jako účastníci programu. S tím souvisí předávání adekvátních informací o rizikových jevech. Velkou předností programu je spolupráce s peer aktivisty, kteří nejen pozitivně ovlivňují účastníky programu, avšak také pomáhají realizátorovi programu s vedením třídy, jelikož peer aktivisté jsou nápomocni při skupinových pracích. Peer aktivisté, alespoň při mém pozorování, vstupovali do programu s osobními zážitky, což umožňuje účastníkům programu se s peer aktivisty ztotožnit.

Za slabou stránku považuji reakci na aktuální trendy. V prezentacích, jež si připravují peer aktivisté, je jedno z témat „Cigarety“ ve smyslu klasických cigaret. Nicméně z výzkumu, který zmiňuji v podkapitole 2.2 *Závislostní chování u dospívajících*, a také z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že cigarety již v rámci cílové skupiny nejsou populární. Je žádoucí před nimi žáky varovat, nicméně nevnímám jako přínosné jim věnovat celou prezentaci, zatímco látky, které se těší větší oblibě

(nikotinové sáčky, elektronické cigarety), zmínit jen okrajově. Za nedostatek dále považují nedostatečnou připravenost peer aktivistů, ve smyslu krizových situací. Z interview, konkrétně z dílčí výzkumné otázky III, totiž vychází, že peer aktivistům není řečeno, co mají dělat v případě, že se jim někdo z žáků svěří s nějakou potíží, i přestože jsou k tomu žáci vyzýváni.

## **Doporučení do praxe**

V předchozích řádcích uvádím, co považuji za slabé stránky preventivního programu. Na základě těchto nedostatků nyní představuji možné způsoby jejich vylepšení.

V první řadě doporučuji se v rámci přípravy na program zaměřit na návykové látky, které jsou aktuálními trendy. Určitě je důležité žáky informovat i o látkách, které nejsou natolik populární, avšak je důležité se zaměřit zejména na látky, u nichž je větší riziko, že s nimi budou žáci experimentovat, případně již experimentují. Následně, co se týče připravenosti peer aktivistů jim doporučuji vysvětlit, co obnáší oznamovací povinnost a její využití v případě, že se na ně někdo obrátí. Tento přístup může výrazně pomoci v předcházení rizikového chování, případně v jeho rychlém řešení.

Jedním z dílčích cílů je podpoření kladného vztahu k sobě samému. Některé aktivity sice povzbuzují sebelásku u žáků, avšak bylo by žádoucí zařadit do závěru programu aktivitu zaměřenou na odměňování se (například psaní hezkých vzkazů nebo pochval spolužákům). Jak bylo zmíněno v podkapitole *1.1 Vymezení cílové skupiny z hlediska vývojové psychologie* žáci ve věku 11-12 let jsou k sobě často až příliš kritičtí a je pro ně velmi důležité jejich sebehodnocení, je tedy žádoucí například pochvalou toto sebehodnocení podpořit.

## Závěr

Bakalářská práce se zabývala hodnocením efektivity a kvality (evaluací) preventivního peer programu na Základní škole Ovčárecká Kolín. K naplnění tohoto cíle přispělo teoretické zpracování tématu, v němž byla popsána cílová skupina a její životní styl, dále vybrané formy rizikového chování a pojetí prevence. Nebylo opomenuto ani představení původního peer programu, jež do České republiky přivezl Nešpor, kterým se inspiroval i peer program, který je realizován na vybrané základní škole.

V návaznosti na teoretické poznatky bylo realizováno vlastní výzkumné šetření, které bylo dále rozděleno na kvalitativní a kvantitativní část.

Pro účely kvalitativní části práce byla stanovena hlavní výzkumná otázka: *„Jak nahlíží peer aktivisté na vybrané ZŠ na realizovaný peer preventivní program se zvláštním zřetelem na jejich zkušenosti a rozvoj?“*, která byla více rozebrána v rámci čtyř dílčích výzkumných otázek. V rámci kvalitativní části práce se do výzkumného šetření prostřednictvím interview zapojilo 5 peer aktivistek, které svými odpověďmi poskytly osobní náhled na průběh programu. Z interview vyplývá, že si peer aktivistky možnosti podílet se na programu velmi vážily a také si cenily toho, co se díky programu naučily (zejména prezentování). I přes počáteční nervozitu všechny informantky uvádí, že si nakonec program užily a předaly žákům vše, co bylo v jejich silách. Během programu informantky vnímaly, že je žáci otevřeně přijali mezi sebe, přesto informantky nevnímaly, že by jim žáci dostatečně důvěřovali, aby se jim svěřili se svými potížemi.

V rámci kvantitativní části práce byli dotazováni žáci 6. tříd, jakožto účastníci programu, ohledně své spokojenosti s průběhem programu a svých postojů k návykovým látkám. Žáci, kteří se programu účastnili jej celkově hodnotili velmi kladně. Během programu navíc získali nejen nové informace o rizikovém chování, ale také si procvičili práci ve smíšených skupinách. Ze získaných dat bylo zjištěno, že si žáci více uvědomují sociální i zdravotní důsledky užívání návykových látek, a to zejména v případě alkoholu, který žáci před začátkem programu vnímali pozitivně, na rozdíl od tabákových výrobků. Také se potvrdila myšlenka peer programu, kdy se předpokládá, že v případě nějakých potíží se žáci šesté třídy spíše obrátí na své vrstevníky než na dospělé osoby.

Na základě získaných dat z obou částí výzkumného šetření byly odhaleny silné i slabé stránky programu. V případě slabších stránek programu bylo navrženo jejich možné zlepšení. Tato práce může vybrané škole, jejíž program byl evaluován, napomoci k jeho dalšímu rozvoji.

## Seznam použitých zdrojů

### Tištěné zdroje

BĚLÍK, Václav a HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí: pro studenty pomáhajících oborů*. Brno: Tribun EU, 2016. 141 s. ISBN 978-80-263-1015-0.

BĚLÍK, Václav, HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a kol. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2017. 120 s. ISBN 978-80-271-9968-6.

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV nakladatelství, 2003. 198 s. ISBN 80-86642-08-9.

DUFFKOVÁ, Jana. Životní způsob/styl a jeho variantnost: Malé zamyšlení nad tím, co všechno se může skrývat pod označením „alternativní životní styl“. In: *Aktuální problémy životního stylu*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2006, s. 79-90. ISBN 80-7308-131-8.

FISHER, Slavomil, ŠKODA, Jirí. *Sociální patologie: závažně sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014. 232 s. ISBN 978-80-247-5046-0.

GABRHELÍK, Roman. Teoretické modely ve školské prevenci a základní typy preventivních programů. In: *Prevence rizikového chování ve školství I*. 2. přeprac. a doplň. vyd. Praha: 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, Klinika adiktologie, 2015. 328 s. ISBN 978-80-7422-392-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

CHARVÁT, Miroslav, NEVORALOVÁ, Monika. Protektivní a rizikové faktory. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství I*. 2. přeprac. a doplň. vyd. Praha: 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, Klinika adiktologie, 2015. 328 s. ISBN 978-80-7422-392-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2016. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence*. Český Těšín: FINIDR, s.r.o., 2015. 544 s. ISBN 978-80-247-5980-7.

KALINA, Kamil a kol. *Drogy a drogové závislosti 2: mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády ČR, 2003. 343 s. ISBN 80-86734-05-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing a.s., 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRAUS, Blahoslav a kol. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 246 s. ISBN 978-80-7435-544-8.

KRAUS, Blahoslav. *Sociální deviace v transformaci společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 212 s. ISBN 978-80-7435-575-2.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

ŠIRŮČKOVÁ, Michaela. Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství I*. 2. přeprac. a doplň. vyd. Praha: 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, Klinika adiktologie, 2015. 328 s. ISBN 978-80-7422-392-1.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. Praha: 1. lékařské fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, 2015. 167 s. ISBN 978-80-7422-395-2.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Praha: 1. lékařská fakulta



Univerzity Karlovy v Praze, Klinika adiktologie a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, 2012. 96 s. ISBN 978-80-7435-575-2.

MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ, Lenka, ZAPLETALOVÁ, Jana. Zásady efektivní prevence rizikového chování u dětí a mládeže. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství I. 2.* přeprac. a doplň. vyd. Praha: 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, Klinika adiktologie, 2015. 328 s. ISBN 978-80-7422-392-1.

NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav a PERNICOVÁ, Hana. *Jak předcházet problémům s návykovými látkami na základních a středních školách.* Praha: Sportpropag, a. s., 1996. 156 s. Příručka pro pedagogy.

NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav a PERNICOVÁ, Hana. *Zásady efektivní primární prevence.* Praha: Sportpropag, a. s., 1999. 40 s.

NEŠPOR, Karel. *Metodika prevence ve školním prostředí.* Praha: Fontis, 2003, 38 s.

NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost.* 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-267-6.

SKÁCELOVÁ, Lenka. *Metodika vedení třídnických hodin.* Praha: 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Klinika adiktologie, 2012. 65 s. ISBN 978-80-7476-006-8.

SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci.* Praha: Grada Publishing a.s., 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-4042-2.

PRAŽSKÉ CENTRUM PRIMÁRNÍ PREVENCE. *Manuál pro tvorbu Minimálního preventivního programu.* Praha: Pražské centrum primární prevence, 2010. 21 s. Manuál.

PTÁČEK, Radek, KUŽELOVÁ, Hana. *Vývojová psychologie pro sociální práci.* Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2013. 66 s. ISBN 978-80-7421-060-0.

PUGNEROVÁ, Michaela a kol. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů.* Praha: Grada Publishing a.s., 2019. 280 s. ISBN 978-80-271-0532-8.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2021. 544 s. ISBN 978-80-246-4961-0.

ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní poradenské pracoviště. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence II*. 2. přeprac. a doplň. vyd. Praha: 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, Klinika adiktologie, 2015. 262 s. ISBN 978-80-7422-393-8.

## **Elektronické zdroje**

HBSC. Školáci jsou ve volném čase aktivní. *Zdravá generace* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020 [cit. 2024-04-01]. Dostupné z: <https://zdravagenerace.cz/reports/volny-cas/>.

HBSC. Sociální sítě a gaming. *Zdravá generace* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023a [cit. 2024-04-02]. Dostupné z: <https://zdravagenerace.cz/reports/socialni-site-a-gaming/>.

HBSC. Rizikové chování. *Zdravá generace* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023b [cit. 2024-04-02]. Dostupné z: <https://zdravagenerace.cz/reports/rizikove-chovani/>.

JEŽKOVÁ, Zuzana, ŠIKL, Jan. Rizika závislostního chování u dětí a dospívajících a jejich prevence. In: *Šance dětem* [online]. Praha: Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s., 2024. [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/rizika-zavislostniho-chovani-u-deti-dospivajicich-jejich-prevence>.

*Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2024-03-25]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Metodicke\\_doporuceni\\_uvodni\\_cast.doc](https://www.msmt.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_uvodni_cast.doc).

*Metodické doporučení k primární prevenci. Příloha č. 2, Rizikové chování v dopravě* [online]. Praha: MŠMT, 2012. 7 s. [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/62011/>.

*Metodické doporučení k primární prevenci. Příloha č. 6, Školní šikana* [online]. Praha: MŠMT, 2020. 33 s. [cit. 2024-03-04]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Priloha\\_6\\_Skolni\\_sikana\\_2020.doc](https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_6_Skolni_sikana_2020.doc).

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Evaluace a diagnostika preventivních programů* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2002. 36 s. [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/7368\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/7368_1_1/).

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodická doporučení a metodické pokyny. *MŠMT* [online]. Praha: MŠMT, 2024 [cit. 2024-03-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Primární prevence. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2022. [cit. 2024-03-04]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/pprch.html>.

PATOČKOVÁ, Věra, ČERMÁK, Daniel a ŠAFR, Jiří. *Volný čas dětí staršího školního věku a jeho prožívání: výsledky reprezentativního výzkumu v České republice 2021*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v. v. i, 2022. 108 s. ISBN 978-80-7330-396-9. Dostupné z: [https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/volny\\_cas\\_deti\\_starsiho\\_skolniho\\_v\\_eku\\_a\\_jeho\\_prozivani.pdf](https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/volny_cas_deti_starsiho_skolniho_v_eku_a_jeho_prozivani.pdf).

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI. Rizikové jevy: Kyberšikana. *E-bezpečí* [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2023 [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/rizikove-jevy-spojene-s-online-komunikaci/kybersikana>.

PSYCHOLOGICKÝ ÚSTAV AKADEMIE VĚD ČR. *Věda kolem nás: Šikanování na školách* [online]. KOLLEROVÁ, Lenka, POSPÍŠILOVÁ, Anna, JANOŠOVÁ, Pavlína. Praha: Středisko společných činností AV ČR, v.v.i., 2020. 15 s. [cit. 2024-03-05]. ISSN 2464-6245. Dostupné z: <http://www.vedakolemnas.cz/pro-vsedni-den/20200424-VKN104.html>.

*Zaostřeno* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, 2020, roč. 20, č. 5, 20 s. ISSN 2336-8241. Dostupné z: [https://www.drogy-info.cz/data/obj\\_files/33292/1057/Zaostreno%202020-05\\_ESPAD%202019.pdf](https://www.drogy-info.cz/data/obj_files/33292/1057/Zaostreno%202020-05_ESPAD%202019.pdf).

## Seznam tabulek a grafů

### Seznam tabulek

<b>Tabulka 1</b> Způsoby trávení volného času dospívajících se svými rodiči .....	15
<b>Tabulka 2</b> Popis peer programu a jeho cílů .....	33
<b>Tabulka 3</b> Transformace výzkumného cíle do výzkumných otázek .....	37
<b>Tabulka 4</b> Přehled informantů .....	39
<b>Tabulka 5</b> Pohlaví respondentů .....	50
<b>Tabulka 6</b> Smýšlení žáků o vybraných návykových látkách.....	51
<b>Tabulka 7</b> Podrobnosti ve změně smýšlení o návykových látkách .....	55
<b>Tabulka 8</b> Představy žáků o pojmu droga .....	71
<b>Tabulka 9</b> Představy žáků o pojmu šikana .....	71
<b>Tabulka 10</b> Změny ve smýšlení o návykových látkách.....	71

### Seznam grafů

<b>Graf 1</b> Smýšlení žáků o užívání tabákových výrobků .....	52
<b>Graf 2</b> Smýšlení žáků o užívání alkoholu .....	52
<b>Graf 3</b> Zkušenosti žáků s návykovými látkami.....	53
<b>Graf 4</b> Způsoby trávení volného času .....	54
<b>Graf 5</b> Získané znalosti účastníků programu .....	56
<b>Graf 6</b> Důvěrné osoby z pohledu žáků.....	56
<b>Graf 7</b> Spokojenost žáků s programem.....	57
<b>Graf 8</b> Spokojenost žáků s možností diskuse.....	57
<b>Graf 9</b> Hodnocení jednotlivých aktivit .....	58

# Přílohy

## Příloha A: První část dotazníku

### DOTAZNÍK (část 1.)

Zdravím,  
brzy budu dokončovat své studium na vysoké škole, a proto Tě prosím, zda bys mi pomohl/a tím, že bys vyplnil/a tento dotazníček. Tvé odpovědi pomohou zlepšit peer program, který Tě za chvíli čeká. Všechny odpovědi jsou ANONYMNÍ, tedy neuváděj prosím své jméno.  
Adéla Helclová

(1) Jsi:  dívka  chlapec

(2) Co si představíš pod pojmem DROGY?

---

(3) Co si myslíš o užívání TABÁKOVÝCH VÝROBKŮ (např. cigarety, žvýkáci tabák)?

---

(4) Co si myslíš o užívání ALKOHOLICKÝCH NÁPOJŮ?

---

(5) Máš zkušenost s užitím nějaké návykové látky (např. alkohol, cigareta, vaporizér, elektronická cigareta, nikotinové sáčky, žvýkáci tabák)?

---

---

(6) Co si představíš, když se řekne ŠIKANA?

---

(7) Jakým způsobem nejčastěji trávíš svůj volný čas?

---

Děkuji Ti za vyplnění a teď si užij program!

## Příloha B: Druhá část dotazníku

### DOTAZNÍK (část 2.)

Zdravím,

program máš již za sebou, proto Tě opět prosím o zodpovězení několika otázek. Opět prosím neuváděj své jméno pro udržení ANONYMITY.

Adéla Helclová

(8) Jsi:  holka  kluk

(9) Co si odnášíš z programu?

---

(10) ZMĚNIL/A jsi na základě informací, které ses dozvěděl/a během programu svůj názor na nějakou návykovou látku?

---

(11) Chtěl/a bys vyzkoušet v tuto chvíli vyzkoušet některou návykovou látku? Pokud ano, jakou?

---

(12) Na koho by ses obrátil/a v případě nějaké nesnáze? (můžeš zaškrtnout více odpovědí)

- na kamarády  na nějakého pana učitele nebo paní učitelku  
 na pomocníky v peer programu  na rodiče

(13) Líbil se ti průběh peer programu?

---

(14) SEŘAĎ jednotlivé aktivity od 1 do 4 podle toho, jak se ti líbily. (1 – nejlepší, 4 – nejhorší)

Prezentace pomocníků	
Lepší možnosti – počítání kolik stojí závislost, příjmy a výdaje	
Klamavá reklama	
Způsoby odmítání drog – modelové situace	

(15) Ocenil/a bys více prostoru na diskusi?

---

(16) Zde je prostor, kam můžeš napsat nějakou svoji připomínku k programu. Pokud je třeba něco, co se ti nelíbilo nebo něco co bys chtěl/a jinak:

---

Tohle už je ode mě všechno. Moc Ti děkuji za spolupráci!

Příloha C: Grafické zobrazení dalších výsledků kvantitativně zaměřeného výzkumného šetření

**Tabulka 8** Představy žáků o pojmu droga

<b>Odpovědi</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Procento</b>
<b>Jakákoliv NL</b>	54	58,7
<b>Nelegální NL</b>	18	19,6
<b>Legální NL</b>	9	9,8
<b>Nevím</b>	11	11,9
<b>Celkem</b>	92	100

**Tabulka 9** Představy žáků o pojmu šikana

<b>Odpovědi</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Procento</b>
<b>Agrese fyzického nebo psychického charakteru</b>	47	51,1
<b>Agrese fyzického charakteru</b>	26	28,3
<b>Agrese psychického charakteru</b>	13	14,1
<b>Nevím</b>	6	6,5
<b>Celkem</b>	92	100

**Tabulka 10** Změny ve smýšlení o návykových látkách

<b>Odpověď</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Procento</b>
<b>Ano</b>	23	23,5
<b>Ne</b>	71	72,4
<b>Nevím</b>	4	4,1
<b>Celkem</b>	98	100