

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Markéta Rodryčová

System vzdělávání školních metodiků prevence, využití v praxi

Olomouc 2017

vedoucí práce: Mgr. Dagmar Pitnerová, PhD.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jsem prameny uvedené v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne 1. 12. 2017

.....

Markéta Rodryčová

Poděkování:

Děkuji vedoucí práce paní Mgr. Dagmar Pitnerové, PhD. za podporu a odborné vedení při zpracování mé diplomové práce. Dále děkuji všem odborníkům, kteří pracují v oblasti primární prevence, inspirují mě při výkonu mé profese a dali mi zajímavé podněty a komentáře k mé práci. Rada bych také poděkovala školním metodičkám prevence, které mi poskytly rozhovory, na základě kterých byla zpracována empirická část práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Markéta Rodryčová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dagmar Pitnerova, PhD.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Systém vzdělávání školních metodiků prevence, využití v praxi
Název v angličtině:	Education system of workers in school prevention, use in practice
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměří na vzdělání a pracovní zkušenosti školních metodiků prevence, kteří působí na olomouckých základních školách. V teoretické části práce se budu zabývat vývojem primární prevence v ČR, její standardizací, zákony ČR a metodikami i dalšími zdroji, podle kterých je stanoveno, jaké vzdělání by měli školní metodici prevence mít. Praktická část práce zmapuje vzdělání školních metodiků prevence olomouckých základních škol. Jejich potřeby při výkonu praxe.
Klíčová slova:	prevence, primární prevence, vzdělávání školních metodiků prevence, praxe
Anotace v angličtině:	This work will focus on education and works experience of a school methodists of prevention who work at primary school in Olomouc. It will be deal with development of primary prevention in Czech republic, with standards of prevention, with laws and other source about primary prevention which determine an education of a school methodists of prevention. The research will be focused on an education of a school methodists of prevention at primary school in Olomouc. Their needs in practice.
Klíčová slova v angličtině:	prevention, primary prevention, education of workers in school prevention, practice
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Vzorový seznam okruhů a otázek pro hloubkový rozhovor Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s vyznačenými kódy Příloha č. 3: Číselné označení kategorií v kódech
Rozsah práce:	86
Jazyk práce:	CZ

OBSAH

Úvod.....	7
1 Primární prevence rizikového chování.....	10
1.1 Historický vývoj primární prevence v České republice.....	11
1.2 Základní terminologie oboru prevence	17
1.3 Primární prevence a efektivní zásady práce užívané v primární prevenci rizikového chování ve školství.....	20
1.4 Instituce, ve kterých školní metodik prevence působí	24
1.5 Platná legislativa v oblasti primární prevence a certifikace programů primární prevence v praxi	25
2 Školské poradenské pracoviště a pozice školního metodika prevence	28
2.1 Školní poradenské pracoviště a součinnosti při tvorbě minimálního preventivního programu	28
2.2 Práce školního metodika prevence.....	30
2.3 Oficiální náplň práce školního metodika prevence.....	31
2.4 Kdo se může stát metodikem a jak se na tuto práci připravit	33
2.5 Zázemí pro vykonávání práce školního metodika prevence	34
2.6 Motivace pro práci školního metodika prevence	35
3 Systém vzdělávání školních metodiků prevence a možná opora pro jejich praxi.....	37
3.1 Současnost vzdělávání školních metodiků prevence, Specializované studium	37
3.2 Čtyřúrovňový model vzdělávání školních metodiků prevence	40
3.3 Spojitost mezi vzděláním a praxí metodiků.....	43
3.4 Další existující podpora pro výkon práce metodiků	44
4 Praxe školního metodika prevence v kontextu jeho vzdělání	50
4.1 Použitá metodologie	50
4.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	50
4.3 Výzkumné metody a sběr dat.....	51
4.4 Charakteristika výzkumného vzorku	53
4.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	54
4.6 Závěr výzkumného šetření – návrat k výzkumným otázkám	70
4.6 Diskuze – doporučení do praxe	71

Závěr	74
Seznam použitých zkratk.....	76
Seznam obrázků	77
Seznam použité literatury a zdrojů.....	78
Seznam příloh:	86

Úvod

Školní metodik prevence je profese, za kterou se skrývá mnoho znalostí, dovedností a způsobilostí. Na této pozici by měl pracovat člověk, jenž by měl být osobou stabilní, lidskou, s nadhledem a dobře uchopeným sebepojetím. Osoba, která má osobnostní, praktické i teoretické zázemí nastavené tak, aby mohla objektivně pracovat s žáky mateřských, základních a středních škol, aby dokázala rozpoznat dětské potřeby, klasifikovat a odvozovat možná rizika z jejich chování. Jeho osobnostní nastavení by mělo být vstřícné a tolerantní k rozmarům, které se vyvíjejí v dětských osobnostech. Měl by znát příčiny a důsledky rizikového chování. Měl by umět odvozovat z vývojových stadií, z rodinné anamnézy dítěte, sociálního klimatu, ve kterém dítě vyrůstá, a přitom potlačovat předsudky a stereotypy, které v naší společnosti i pedagogické praxi často vznikají. Měl by mít přehled v současných trendech, stylech a subkulturách mládeže. Respektovat potřebu dospívajících profilovat se ve vrstevnické skupině. Chápat přechod od důvěry v rodinné a školní autority k potřebě poznávat sebe a svou individualitu, své okolí, partnerský život v závislosti na stadiích vývojové psychologie. Sledovat růst osobnosti dítěte, a přitom všem zůstat v kontaktu s jeho zdravým duševním, psychickým i fyzickým vývojem. Jeho rolí není dítě pouze vzdělávat. Úlohou školního metodika je umět rozpoznat potřeby dětí, když jsou v rozporu s potřebami jeho okolí, dospělým světem, a citlivě na to reagovat. Měl by dokázat z povzdálí dohlížet a nenásilnou formou vést žáky k zdravému rozvoji jejich osobnosti, kritického myšlení, k toleranci a respektu vůči odlišnostem v jejich okolí. Citlivě formovat postoje a chování dětí a dospívajících tak, aby stylem své práce s dítětem, jeho zákonnými zástupci a pedagogickou sborovnou školy, na které působí, předcházeli vzniku a rozvoji rizikového chování, které by mohlo ohrozit jejich budoucí život.

Pro toto téma jsem se rozhodla kvůli svému profesnímu zájmu o prostředí primární prevence ve školství. V oboru prevence a v adiktologických službách pracuji od roku 2008. Přípravě školních metodiků na vykonávání jejich povolání se intenzivně věnuji zhruba pět let. Čtyři roky jsem koordinátorem čtyřsemestrálního studia pro školní metodiky prevence, který se slangově nazývá „250“, a to pro jeho minimální počet výukových hodin. Pracuji také na pozici vedoucí Centra primární prevence P-centra, spolek, které, mimo jiné služby, nabízí odborné poradenství pro pedagogy, kteří se setkávají s rizikovým chováním svých žáků.

Téma vzdělávání školních metodiků prevence a jejich připravenosti na vykonávání jejich práce je z mého hlediska, vedle přímé práce s dětmi, ta nejdůležitější část oboru

primární prevence v praxi.

Hlavním cílem diplomové práce je charakterizovat pracovní pozici školního metodika prevence, zmapovat současný systém vzdělávání školních metodiků prevence a možné rozšiřující vzdělávací programy a metody, které by byly pro školní metodiky vhodné. Prostřednictvím výzkumného šetření bych chtěla zkoumat, jak školním metodikům prevence jejich vzdělávání v praxi pomohlo, co je pro ně zatím výzvou a limitem, co by potřebovali, aby se ve své práci cítili komfortně, byli si jistí tím, co dělají v rámci nepřímé i přímé práce se svou cílovou skupinou.

Dílčí cíle vycházejí z hlavního cíle, jsou jimi:

- popsat systém vzdělávání metodika prevence,
- charakterizovat náplň práce školního metodika prevence,
- uvést vztah mezi systémem vzdělání a náplní práce školního metodika prevence,
- provést rozbor rozhovorů o vzdělání a praxi se školními metodiky prevence s dokončeným Specializovaným studiem pro prevenci sociálně patologických jevů, kteří působí na olomouckých základních školách, a zkoumat jejich potřeby,
- vyvodit obecné závěry, které vyplynou z výstupů empirické části,
- v závěru práce zhodnotit reálné možnosti uspokojení potřeb školních metodiků prevence ve vztahu k výkonu jejich práce.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole se budu zabývat primární prevencí v kontextu historickém, terminologickém. Ukvím obor v legislativním rámci. Ve druhé kapitole se zaměřím na samotnou pozici školního metodika prevence, jeho kompetence a povinnosti ve vztahu k cílovým skupinám, na které se jeho práce zaměřuje. Třetí kapitola teoretické části práce je věnována současnému systému vzdělávání školních metodiků prevence. Zde zohledním jak povinné vzdělání, jeho rozsah a náplň, tak další možnosti, jež jsou výzkumy a praxí již prověřené. Pojmenuji návrhy a již fungující alternativy do vzdělávání pracovníků ve školské prevenci.

Empirická část práce se věnuje deskripci pohledu samotného školního metodika prevence na jeho práci a jeho kompetence v kontextu jeho vzdělání. Záměrem práce je též popsat potřeby preventistů ve školní praxi v souvislosti s tím, co denně řeší a jaké další

znalosti, dovednosti a způsobilosti potřebují pro to, aby práce na jejich pozici byla efektivnější a sami pracovníci se v uvedeném cítili komfortně.

Výzkumné šetření bylo realizováno formou kvalitativního výzkumu. Sběr dat proběhl formou hloubkového rozhovoru. Data byla analyzována na základě kvalitativního přístupu za využití zakotvené teorie. Zpracování dat proběhlo na třech úrovních kódování – otevřeného, axiálního a selektivního. V závěru práce jsou uvedeny výsledky a vyhodnocení výzkumného šetření. Následuje návrh dalších možných postupů, jak podpořit školní metodiky prevence v jejich práci. Návrh vychází z výstupů výzkumného šetření. Práce je doplněna o přílohy.

Svou diplomovou práci opírám nejen o odbornou literaturu a další odborné zdroje zmíněné v závěru práce, ale také o výzkumnou práci odborníků Kliniky adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a jejich pracovního týmu, který působí na celém území České republiky pod vedením doktora Michala Miovského.

V současné době je hlavním hybatelem oboru primární prevence právě tento tým. Doktora Miovského vnímám jako odborníka, který je uznáván odbornou společností v České republice i v zahraničí; mimo jiné české odborníky na prevenci vystupuje na evropských konferencích primární prevence, kde on a další členové jeho týmu prezentují výzkumné práce, které realizují.

Evropskými uznávanými odborníky, kteří pracují v oboru primární prevence a jsou sdružováni v The European Society for Prevention Research (EUSPR), jsou například David Foxcroft (UK), současný prezident EUSPR, který se specializuje na prevenci rizikového chování dětí a dospívajících, Jeremy Segrott (UK), který se specializuje na prevenci ve zdravotnictví, Sanela Talić (SL), která se zabývá implementací programů primární prevence a zaměřuje se na práci s rodinami, a další členové EUSPR. Jako nejznámější z nich bych jmenovala Krzysztofa Brzozka, Angelinu Brotherhood, Zili Sloboda, Amadora Calafat, Harryho Sumnall a Jeffa Lee.

1 PRIMÁRNÍ PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

Budeme-li mluvit o primární prevenci rizikového chování, je nutné vzít v úvahu, že mluvíme o mezirezortním oboru. Přestože je prevence a práce školních metodiků prevence směřovaná do oblasti školství, nesmíme zapomínat, že primární prevence se zabývá holisticky zdravým vývojem dítěte v průběhu jeho školní docházky, nevyjímaje mateřské školy, střední školy, odborné školy apod. Nejedná se tedy jen o povinné vzdělání v rozsahu devíti let, ale o celý vzdělávací systém tak, jak v dnešním pojetí na území České republiky funguje.

Slovo mezirezortní lze použít proto, že jednotlivé typy rizikového chování dětí a mládeže lze tematicky dělit. V současné době je primární prevence rizikového chování ve školství logicky zařazena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Jednotlivé typy rizikového chování jsou ale zakotveny i v jiných rezortech. Například Ministerstvo zdravotnictví klade důraz na prevenci šíření nakažlivých pohlavních chorob, která se ve školské prevenci objevuje v programech zaměřených na prevenci rizikového sexuálního chování, nebo zdraví životní styl. Prevence vandalismu, bezpečného chování v dopravě se dotýká témat, která zajišťuje Ministerstvo vnitra, Ministerstvo průmyslu a dopravy nebo Ministerstvo spravedlnosti. Častým tématem preventivních programů na všech úrovních jsou také témata vázaná na tzv. šikanu, kde jsou přesahy mezi jednotlivými obory největší. A ne na posledním místě lze také sledovat vývoj prevence zneužívání návykových látek, i ta se dá pojmut mezioborově. Přemýšlíme-li tedy o primární prevenci ve školství, nesmíme zapomínat, že základy pro tvorbu, realizaci i finanční zajištění celého systému musíme opřít hned o několik pilířů.

Doktor Miovský ve své publikaci *Primární prevence rizikového chování ve školství* říká: „*Primární prevence rizikového chování představuje nehomogenní soubor různých přístupů a intervencí, které jsou dnes obsaženy v několika různých rezortních koncepcích. Jedná se o velmi citlivé a do jisté míry tabuizované téma téměř na všech úrovních Evropské unie. Dodnes není zcela přesně popsáno, co považujeme za tzv. školskou prevenci, zdravotnickou prevenci a prevenci kriminality. Všechny tři se navzájem doplňují, často však také překrývají.*“ (Miovský, 2010, s. 13)

Než se zaměříme na současný stav primární prevence a její současný model, ráda bych se věnovala historii a vývoji celého tohoto oboru v České republice.

Při zpracování těchto údajů jsem se opírala především o monografické publikace Michala Miovského a kolektivu vědeckých pracovníků Kliniky adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a o data zpracovaná ve výzkumech financovanými z fondů

Evropské unie OPVK. Projekty byly do současné doby dva, jmenovaly se *Implementace a evaluace minimálního preventivního programu, systémových nástrojů ve vzdělávání a vytvoření sběrného systému v oblasti prevence rizikového chování pro pracovníky škol a školských zařízení na celostátní úrovni*.

První z nich proběhl v letech 2009–2011 pod výše jmenovaným názvem, byl uváděn pod zkratkou VYNSPI 1, a následně na něj navázal projekt stejného jména s pořadovým číslem 2, tedy VYNSPI 2, který byl realizován v letech 2014–2015 a který měl získaná data ověřit v praxi. V období mezi lety 2011–2013 probíhaly hojné diskuze a konfrontace, které v závěru poukázaly na skutečnost, že získaná data mohou sloužit jako základ pro tvorbu preventivních programů, jejich realizace na školách, a položily základy vzdělávacím programům, které by měly preventisty v praxi, potažmo školní metodiky prevence, připravit na vykonávání jejich práce s dětmi a mládeží na poli primární prevence. (Miovský, 2015, s. 12)

1.1 Historický vývoj primární prevence v České republice

Historický vývoj lze rozdělit do několika období

Zásadní mezník lze zasadit do roku 1989. Pád železné opony odhaluje omezení a výrazná zkreslení v nazírání na zneužívání návykových látek, které bylo uměle vytvářeno socialistickým zřízením Československého socialistického státu.

Následující 90. léta sledují historii vývoje primární prevence ve dvou fázích. V první polovině 90. let zaznamenáváme vývoj prvních dokumentů Ministerstvem vnitra. Přichází první snahy o vzdělávání pedagogů v oblasti primární prevence. Ve druhé polovině 90. let se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zasazuje o nastartování některých pozitivních trendů v primární prevenci. Stále je ale vznikající obor primární prevence opřen především o prevenci zneužívání návykových látek.

V závěru 90. let se rozvoj prevence brzdí kvůli politickým a ekonomickým aférám v České republice. 21. století paradoxně přináší úplné přerušení vývoje. Dochází až k destruktivním změnám v tvorbě systému primární prevence ve školství.

Zhruba před 13 lety se situace stabilizovala a obor primární prevence, tentokrát již s důrazem na více typů rizikového chování, tedy nejen na zneužívání návykových látek, se začal dynamicky rozvíjet až do současné podoby.

Podrobnější popis vývoje oboru primární prevence

Před rokem 1989 nemůžeme hovořit o primární prevenci jako o celku nebo jednotném systému. Prevence spadala do rezortu Ministerstva zdravotnictví, největší pozornost mu věnoval Ústav zdravotní výchovy. V té době neexistoval žádný oficiální dokument na národní úrovni, který by ošetřoval fungování primární prevence. Neexistovala ani žádná koncepce, žádný ekonomický nebo technický rámeček. Jedinou výjimkou byl dokument *Boj proti negativním jevům mládeže*, který je dnešní optikou vnímán jako moralizující, ideologický a neoborný, bez návrhu systémových opatření. (Miovský, 2015b, s. 19) Aktivita, spíše sporadické, které bojovaly s nárůstem rizikových jevů ve společnosti, byly tištěné letáčky a plakáty, se kterými jsme se mohli setkávat v ordinacích praktických a odborných lékařů. Diskuzi otevíraly knihy a filmy, které se objevily těsně před sametovou revolucí. Byla to například kniha Radka Johna *Memento* z roku 1986 nebo film Zdeňka Zaorala *Pavučina* z roku 1987. Z dnešního hlediska efektivita primární prevence se nedaly považovat za preventivní nástroj, dají se však vnímat jako hybatelé k otevření přemýšlení a debat o prevenci a její potřebnosti. Socialistický stát prezentoval zneužívání návykových látek jako chování typické pro kapitalistickou společnost. Z odborných publikací z let před sametovou revolucí stojí za to zmínit především knihu *Toxikománie* pana Urbana z roku 1973. „*Tato kniha poměrně zdařile zpracovává problematiku zneužívání léčiv a prezentuje na svoji dobu nesmírně odvážně a otevřeně nepříznivou epidemiologickou situaci v této oblasti táhnoucí se již od 50. let.*“ (Miovský 2015b, s. 19) Urban ve své knize pojmenovává některá preventivní opatření a dává návody, jak efektivně pracovat s mládeží. Preventivní kroky nazývá výchovnými opatřeními a zmiňuje je jako nejvýznamnější faktor, který ovlivňuje vývoj jedince, dále zmiňuje pozitivní osobní příklad vychovatelů a dospělé populace. Také poukazuje na šíření věcných a pravdivých informací o rizicích spojených se zneužíváním návykových látek a na malou informovanost profesionálních vychovatelů, sociálních pracovníků, právníků a bezpečnostních orgánů. (Urban, 1973, s. 183–184)

Urban dále vyzývá společnost k okamžitým koncepčním opatřením v oblasti prevence a léčby závislosti. „*Vzhledem k prudké nakažlivosti drogové závislosti je také z hlediska prevence zapotřebí, aby společnost pohotově zřídila dostatečnou síť institucí, které by se staraly o podchycení, registraci, diagnózu, následnou péči atd. lidí a skupin, které jsou zachváceny abúzem drog a drogovou závislostí.*“ (Urban, 1973, s. 185) Mečír se ve své knize *Zneužívání alkoholu a nealkoholových drog u mládeže* věnuje tématu prevence a pojmenovává rizikové oblasti, které přispívají k zneužívání alkoholu mladistvými. Píše o riziku propagace alkoholu reklamami, o snadné dostupnosti alkoholu osobám mladších

18 let, o dětech žijících v rodinách alkoholiků, sdružování mladých na místech, kde je snížena kontrola jejich chování. Přestože je kniha z roku 1990, většina témat je stále aktuální. (Mečíř 1990, s. 81–85) Také Janík se věnuje vzniku závislosti a prevenci a poukazuje na podobná témata jako předchozí autor. Při pojmenovávání základních faktorů, které vedou ke vzniku závislostního chování u mládeže, neopomenul sociální prostředí, osobnost dítěte a rodičů anebo například dostupnost samotné látky. (Janík a Dušek 1990, s. 88)

Po roce 1989 zaznamenáváme snahu vytvořit jednotnou koncepci protidrogové politiky v České republice. (Miovský, 2015b, s. 20) Ministerstvo vnitra vydává první *Strategie protidrogové politiky* v roce 1993. Vláda se svojí protidrogovou politikou hlásí mimo jiné k mezinárodním úmluvám Organizace spojených národů o drogách, jak je uvedeno v Národní strategii protidrogové politiky na období 2010–2018. (2010, s. 2) Právě v této strategii z roku 1993 byl zaznamenán první pokus definovat, co je potřeba změnit v systému prevence, a dále snaha o efektivní fungování sítě preventivních a léčebných programů. (Miovský, 2015b, s. 20) Mezi lety 1993 a 1995 bylo zrealizováno zhruba padesát seminářů pro pedagogy základních škol zaměřených na problematiku užívání drog, semináře ujasňovaly základní pojmy v prevenci, informovaly o tematických okruzích prevence i o způsobu práce s dětmi. Těmito kurzy prošlo cca 3 000 učitelů. (Nováková, 2002, s. 43) Také započaly experimenty s výukou drogové prevence na Univerzitě Karlově na Fakultě tělesné výchovy a sportu.

Další důležitou oblast pro rozvoj disciplíny primární prevence zaznamenáváme v první polovině 90. let, a to ve formě vzniku nestátních neziskových organizací, které se začínají věnovat systematické realizaci programů primární prevence. V Brně byla v roce 1994 zahájena činnost prvního Centra prevence, realizovaná v NNO Sdružení podané ruce, o které informují na svých webových stránkách. (NNO Podané ruce, 2017) V Olomouci se primární prevenci jako první NNO začalo věnovat P-centrum, spolek, které realizaci preventivních aktivit zahájilo v roce 2002, jak rovněž uvádí na svém webu. (NNO P-centrum, spolek, 2017)

„Období mezi lety 1995–1997 lze obecně označit za období, kdy se poprvé začíná vážně diskutovat o problémech primární prevence zneužívání návykových látek a o způsobu, jak ji koordinovat a provádět.“ (Miovský, 2015b, s. 21) Tato doba je typická formováním představ odborné společnosti o tom, jak primární prevenci provádět. Nastartovaly se některé pozitivní trendy, na které šlo navázat později. Přístup k prevenci se profesionalizuje, probíhají výzkumy, lze pozorovat aplikace přístupu založeného na důkazech. Poznatky z těchto let byly využity při revizi stavu primární prevence v letech 2001–2002. (Miovský, 2015b) Také publikační odborná činnost vzrostla. Setkáváme se se jmény jako Nešpor (publikace:

Programy prevence závislosti a možnosti jejich hodnocení) nebo Csémy (publikace: *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*); ti v tomto období vydávají publikace zabývající se preventivními přístupy, metodami práce v prevenci a vzděláváním pracovníků v prevenci. Za mezník v práci MŠMT lze považovat vydání publikace *Pedagogové proti drogám*. To bylo završením spolupráce s kolegy z Velké Británie. (Miovský, 2015b, s. 21)

Přes nadějně vypadající začátky tvorby preventivního systému v první polovině 90. let se v závěru desetiletí na prevenci jako takové neblaze podepsaly politické a ekonomické skandály. Objevovaly se neefektivní kampaně jako například *Stop drogy*, která představovala masový a nesystematický preventivní program. Finanční prostředky určené na školskou prevenci putovaly na výcvik psů, kteří vyhledávají drogy, a následně policie prezentovala psy žákům v rámci preventivních programů, což do značné míry poukazuje na neefektivitu zastrahování. Časté je také spojování drogové prevence a výkonnostních sportů, jako například *Svaz lyžařů*, kde jsou finanční prostředky užity spíše k dofinancování sice záslužných sportovních aktivit, avšak s prakticky nulovým dopadem pro prevenci zneužívání drog. (Miovský, 2015b, s. 22) Obecně je tato doba ve vývoji prevence považována za krok zpět. A bohužel ještě dnes, po více jak 15 letech se ve své praxi setkávám s preventivními programy, které fungují na podobných principech masovosti a neefektivním vynakládání finančních prostředků, které nezohledňují vývojové potřeby jednotlivých věkových skupin či využívají zastrahování.

Další kritické období popisuje doktor Miovský takto: „*Po různých politicko-úřednických změnách uvnitř rezortu MŠMT, které paralelně doprovázely politické konflikty týkající se vedení tehdejšího MPK, učinila v roce 2007 nešťastné rozhodnutí tehdejší ministryně Dana Kuchtová. Linie vývoje primárně preventivních programů byla přerušena a ministerstvo tím vyjádřilo změnu postoje vůči prevenci jejím přenesením na odbor č. 5 pro mládež a tělovýchovu z původního odboru č. 24 pro speciální školství a prevenci.*“ (Miovský, 2015b, s. 22) Tato změna je popisována odborníky jako téměř úplný odklon od specifické prevence a jednostranný příklon k nespecifické prevenci. Koncepce prevence zneužívání návykových látek a dalších sociálněpatologických jevů u dětí a mládeže na období 1998–2000 označil za preventivní aktivity prakticky cokoliv, co vyplní volný čas dětí. Tak vznikaly projekty jako *Bojovým sportem proti drogám* a jiné, které opět s prevencí, stejně jako výše zmiňovaný projekt *Svaz lyžařů*, mají pramálo společného. Na pole primární prevence vstupují scientologické církve. Proti takovým vstupům píše odmítavé stanovisko například RVKPP, sekce ANO primární prevence i jiní odborníci. V roce 2005 vydává odmítavé stanovisko také MŠMT: „*Scientologové jsou nebezpečná sekta. Velmi často je zařazována mezi destruktivní*

kulty. Svědčí o tom zkušenosti států, které se vytrvale snaží postavit scientologii mimo zákon (Německo, Francie). V současné době je za klíčovou oblast považována Evropa. Od 90. let působí scientologické církve aktivně také na našem území. Z právních důvodů se však scientologické aktivity odehrávají pod rouškou občanského sdružení s cílem registrovat se u Ministerstva kultury jako církev.“ (Stanovisko MŠMT 2005, s. 1) Ve stejném dokumentu můžeme číst: „Některé z prezentovaných preventivních programů mohou na první pohled působit seriózně a velmi dobrá grafická úroveň a současná povrchnost prezentací může snadno zmást nejen laiky. Např. různé typy běžně v zahraničí realizovaných komunitních programů prevence nejsou na první pohled k rozeznání od programu prezentovaného scientology na jejich internetové adrese. Společnost pro výzkum sekt upozorňuje, že již v první polovině 90. let byl zaznamenán pokus scientologů získat nové příznivce prostřednictvím pseudoléčebných programů pro závislé. V ČR je tento program nabízen pod mezinárodním označením Narconon. Dle webu českých scientologů jde o program „Pro ty, kteří jsou závislí na drogách, existuje možnost zbavit se drogové závislosti v rehabilitačních a vzdělávacích protidrogových centrech s názvem NARCONON, které jsou samostatné, od církve oddělené organizace“ (Stanovisko MŠMT 2005, s. 1–2)

I na tomto místě cítím potřebu poznamenat, že podobné populistické kroky se dějí stále. Do skupiny neefektivně vykonávané prevence patří například projekt *Revolution Train*. Projekt v minulosti diskutován, v současnosti realizován. Přes jasnou neefektivitu byl spuštěn předražený, z rozpočtu ministerstev financovaný projekt, který je pozůstatkem praktik z konce 90. let a začátku 21. století. Po více jak 15 letech se tímto krokem, navzdory propracované koncepci a systému preventivních programů a efektivních stylů práce, takový projekt dočkal realizace. Předsedkyně za sekci primární prevence ANO Fialová se podepsala pod prohlášení sekce. V tomto prohlášení k projektu *Revolution Train* se mimo jiné informace a odborná stanoviska dočtete toto: „*Rádi bychom vyjádřili své stanovisko k projektu Revolution train. Zastáváme názor, že tento projekt spadá do kategorie neefektivní primární prevence a využívá zastaralé metody a přístupy, nezapadající do dlouhodobé národní strategie. Tyto metody jsou neefektivní, návodné a v mnoha případech i ohrožující směrem k cílové skupině dětí a mladistvých.*“ (stanovisko ANO, 2015, s. 1) V prohlášení MŠMT ke stejnému tématu se dočítáme o tom, že MŠMT neudělilo projektu certifikát odborné způsobilosti pro programy primární prevence rizikového chování. O *Revolution Train* se vyjadřují jako o projektu, který staví na překonaném a chybném přístupu k protidrogové prevenci. Používá přitažlivou propagaci multimediálního vlaku, ve kterém nabízí drahou a nejméně efektivní formu prevence, která může dětské návštěvníky poškodit. (stanovisko

MŠMT, 2015, s. 2) I tato stanoviska a přehled efektivních stylů poskytování PP ve školství musí znát a umět rozlišit dobrý školní metodik prevence, aby nepustil podobnou neefektivní a poškozující formu prevence na půdu školy, nezahrnul podobné aktivity do svého minimálně preventivního programu školy.

Zlepšení situace v oblasti primární prevence přišlo až v navrácení zodpovědnosti za realizaci a vývoj primární prevence zpět na odbor č. 24 MŠMT, kterému se podařilo ve spolupráci s RVKPP (dřívější MPK) založit pracovní skupinu pro obor primární prevence. Skupina byla obsazená mezirezortně a také zde působili odborníci z více služeb a krajů České republiky. (Miovský, 2015b, s. 25) Tato skupina realizuje pokusy o standardizaci programů primární prevence, připravuje manuály dobré praxe a plánuje i další úkoly a návrhy pro efektivní fungování programů primární prevence pro všechny žáky škol v ČR. Dochází k dalším významným publikačním počínům. Například vychází učebnice, kterou využívali preventisti v celé Evropě, *Handbook of Primary Prevention*, jejíž vydání iniciovalo Prev-Centrum Praha. (Miovský, 2015, s. 26)

Od roku 2008 se prevence začala velmi dynamicky vyvíjet. Tým odborníků vybraných z celé České republiky pod vedením Kliniky adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze se dopracoval až k uceleným systémům měření efektivity metod práce, jednotlivým výkonům v prevenci a začal zkoumat jejich kvalitu. Tým navrhl celou novou koncepci sepsanou v několika monografických publikacích. Později MŠMT schválilo certifikační proces programů primární prevence. Nejprve v roce 2004 rozdělili certifikáty na oblasti školské, tedy specifické prevence a mimoškolní, tedy nespecifické prevence. Pak v roce 2012 systém revidovali a rozdělili oblasti pro certifikace programů primární prevence dle druhů preventivních aktivit na programy všeobecné, selektivní a indikované. V této podobě, po prověření systému praxí i odbornou výzkumnou prací projektů VYNSPI 1 a 2, se dostali až k doporučením pro implementaci do praxe. (Miovský, 2015b, s. 27)

Přes všechny tyto historické posuny vpřed a vzad, tak jak jsou výše popsány, přes všechny chybně vynaložené snahy a finance se podařilo vystavět systém, na jehož konci stojí realizátor prevence „v terénu“ – školní metodik prevence. Ten by měl znát celý tento historický vývoj, znát chybná období, mít možnost poučit se z vývojových i systémových chyb a být připraven na to čelit masovým neefektivním tahům *chytráků*, kteří chtějí na prevenci zbohatnout, ať už finančně či ideologicky. Špatně volená prevence může poškodit žáky základních a středních škol, kteří se k neefektivně prováděné primární prevenci mohou dostat, pokud v jimi navštěvovaném školském zařízení nepůsobí vzdělaný, profesionální a lidský školní metodik prevence s dostatečnou sebezkušeností a praktickou i teoretickou

dovedností aplikace systému programů a projektů primární prevence přímo na žáky našich škol.

Celý tento historický kontext vývoje primární prevence je pro vykonávání pozice školního metodika prevence velmi důležitý. Je to poměrně mladá disciplína a její progresivní vývoj od roku 1989 přináší spoustu příkladů dobré i špatné praxe, které pomáhají vyvarovat se chybám v samotné realizaci preventivních aktivit.

1.2 Základní terminologie oboru prevence

Historický kontext nyní známe. Neméně důležité pro školního metodika prevence je znát a dobře se orientovat v terminologii, která je v prevenci užívána.

Tato část práce se věnuje základní terminologii obecně užívané pro upřesnění typu prevence. Slouží pro terminologické určení typu práce a náročnosti dané intervence, kterou má školní metodik ve své praxi v dané situaci odborně ošetřit.

Dříve než se dostaneme k oblasti primární prevence ve školství, je třeba vymezit pojem prevence jako takový. Slovo prevence pochází ze středolatinšského *praeventio* z latinského slova *praevenire*, jež znamená předejít, zabránit. (Rejzek, 2001, s. 15)

„Na prevenci můžeme nahlížet jako na soubor intervencí, jejichž cílem je zamezit či snížit výskyt a šíření rizikového chování. Nejrychleji se vyvíjela prevence užívání návykových látek. Stala se tak tvůrcem a hybatelem procesu vývoje prevence jako celku.“ (Miovský, 2010, s. 28)

Radimecký ve své knize o prevenci a oboru adiktologie popisuje prevenci v tomto duchu: prevence je dělena do tří oblastí, a to do oblastí primární, sekundární a terciární prevence. Prevence je obecně definována jako obor, který se věnuje předcházení nemoci – primární prevence, předcházení zhoršení nemoci – sekundární prevence a předcházení zhoršení celkového stavu nemocného – terciární prevence. (Radimecký, 2007, s. 9) Kalina ve své knize *Drogy a drogové závislosti* definuje tyto oblasti z pohledu prevence zneužívání návykových látek. Podobně jako ostatní autoři se o primární prevenci vyjadřuje jako o oblasti, ve které se snažíme předcházet užívání drog u té populace, která se s návykovými látkami ještě nedostala do kontaktu. Intervenci popisuje jako snahu o zabránění v užití nebo odklonění prvních experimentů do vyššího věku. O sekundární prevenci se následně vyjadřuje jako o snaze předejít rozvoji závislosti u populace, jež je užíváním drogy již zasažena. Terciární prevenci pak popisuje jako snahu o předcházení vážnému poškození a trvalým zdravotním a sociálním poškozením, zahrnuje také sociální rehabilitaci, doléčování

a podporu v abstinenci. (Kalina, 2003, s. 53) Rovněž zahraniční autoři popisují dělení prevence shodně. Američan Cohen popisuje ve své první kapitole „*Imperative of primary prevention*“ ke knize *Prevention is primary*, ve které se zaměřuje především na prevenci zneužívání návykových látek, dělení na primární, sekundární a terciární prevenci jako předcházení, léčení a doléčování včetně zabraňování v dalším šíření negativních dopadů na společnost. (Cohen, Chavez, Chemini, 2010, s. 21) Stejně dělení prevence na primární sekundární a terciární uvádí i EMCDDA v publikaci *Preventing later substance use disorders in at-risk children and adolescents*. (EMCDDA, 2009)

Školská prevence spadá do oblasti primární prevence. Ta se dále dělí na specifickou a nespecifickou: „*Za specifickou primární prevenci rizikového chování považujeme takové aktivity a programy, které jsou úzce zaměřeny na některou z konkrétních forem rizikového chování. Do nespecifické primární prevence řadíme aktivity, které nemají přímou souvislost s rizikovým chováním, a aktivity, které napomáhají snižovat riziko vzniku a rozvoje rizikového chování prostřednictvím lepšího využívání volného času. Patří sem např. zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání.*“ (Černý, 2010, s. 42–43)

Specifickou primární prevenci pak dle intervenčních postupů a stupně rozvoje rizikového chování dělíme na všeobecnou, selektivní a indikovanou. S tímto návrhem klasifikace přišel Ústav pro lékařství Americké akademie věd. (McGrath, 2007, s. 14) McGrath dále hovoří o jednotlivých typech prevence. Všeobecnou prevenci popisuje jako zaměření se na celou populaci. Má působit tam, kde ještě nejsou zaznamenány první pokusy o experimenty s návykovými látkami. Měla by být součástí učebních osnov. Selektivní prevenci popisuje jako prevenci zaměřenou na skupiny populace, u nichž hrozí riziko rozvoje problémového chování. U indikované prevence, z hlediska zneužívání návykových látek, uvádí jako příklad intervenci, která vede ke snížení konzumace konopných drog u neproblémových uživatelů. (McGrath, 2007, s. 15)

V posledních publikacích Kliniky adiktologie z roku 2015, které se věnují primární prevenci ve školství, se setkáváme s těmito definicemi, ve kterých je již zahrnuto více druhů rizikového chování:

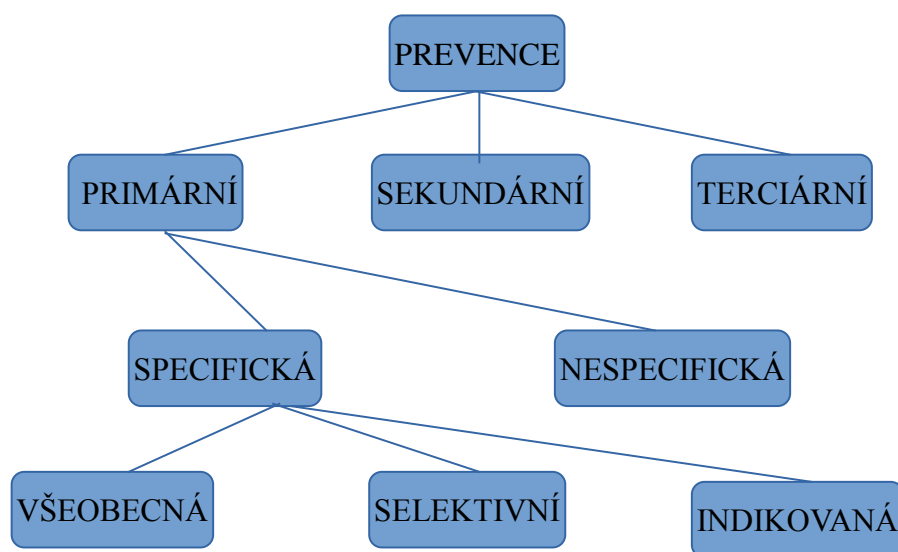
„*Všeobecná primární prevence se zaměřuje na běžnou populaci dětí a mládeže bez rozdělování na méně či více rizikové skupiny, zohledňuje pouze její věkové složení.*“ (Miovský, 2015, s. 61)

„*Selektivní primární prevence se zaměřuje na skupiny osob, u kterých jsou ve zvýšené míře*

přítomny rizikové faktory pro vznik a rozvoj různých forem rizikového chování, tj. jsou více ohrožené než jiné osoby běžné populace, případně u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování.“ (Miovský, 2015, s. 61)

„Indikovaná primární prevence je zaměřena na jedince, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a rozvoj rizikového chování, tj. jsou více ohroženi než jejich vrstevníci a jiné osoby běžné populace, případně u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování.“ (Miovský, 2015, s. 61)

Pro lepší představu o modelu prevence přidávám grafické znázornění.



Obrázek č. 1: Model prevence v ČR, zdroj: vlastní tvorba

Cohen ve své knize cituje autory Lee a Hurwitz, členy EUSPR, kteří o prevenci napsali: *„Primární prevence je jediná cesta ke snížení budoucích rizik neurokognitivních dopadů způsobených otravou alkoholem a jinými návykovými látkami.*“ (Primary prevention is the only way to reduce the neurocognitive effects of lead poisoning by alcohol and other drugs; Lee & Hurwitz, 2002) (Cohen, Chavez, Chemini, 2010, s. 27) EUSPR na svých stránkách prezentuje stejný postoj k dělení primární prevence. Již ve svém poslání prezentuje shodný model dělení primární prevence: *„EUSPR se věnuje výzkumu v prostředí všeobecné, selektivní a indikované prevence se zaměřením se na zlepšení zdraví, spokojenosti a konkrétně zdravotním nerovnostem.*“ (The European Society for Prevention Research (EUSPR) will advance the science base of environmental, universal, selective and indicated

prevention aimed at improving human health and well-being and addressing health inequalities.) (EUSPR, 2017)

Znalost tohoto dělení je pro školní metodiky nezbytná, díky ní dokáží vyhodnocovat situace a určovat náročnost intervencí. Také při komunikaci s vnějšími subjekty, které nabízejí primární prevenci, pak mohou snáze popsat své potřeby, které by rádi delegovali na externí odborníky pracující v oboru primární prevence.

1.3 Primární prevence a efektivní zásady práce užívané v primární prevenci rizikového chování ve školství

Poté, co jsme se seznámili se základním dělením prevence, ráda bych představila důležité pojmy, které se vztahují přímo k primární prevenci rizikového chování ve školství.

Rizikové chování dětí a dospívajících bylo dříve nazýváno jako sociálněpatologické jevy. V posledních letech je vyvíjena snaha odborné společnosti o eliminaci tohoto pojmenování, které může svým názvem stigmatizovat děti a dospívající, kteří se projevují rizikově. Ve výkladovém slovníku z roku 2010 se již setkáváme s novým názvem rizikové chování. I přes tento fakt je právě pro mezirezortní přesahy primární prevence nesnadné dosáhnout této změny. Například studium pro školní metodiky prevence, kterému se budu věnovat v následujících kapitolách, stále ještě nese název *Speciální studium pro prevenci sociálně patologických jevů*, a to dle akreditačního řádu MŠMT pro program Další vzdělávání pedagogických pracovníků DVPP.

Rizikovým chováním je myšlen pojem odkazující ke komplexní kategorii chování, jímž se zabývají sociální a medicínské vědní obory a který obvykle zahrnuje: agresivní chování, delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku, rizikové zdravotní návyky, rizikové sexuální chování, rizikové chování ve vztahu k institucím, jako je například škola, prepatologické hráčství a rizikové sportovní aktivity. (Miovský, 2015, s. 50)

Jednotlivé typy rizikového chování v nejužším pojetí u dětí a mládeže jsou pak rozděleny do těchto skupin:

- a) záškoláctví,
- b) šikana a extrémní projevy agrese,
- c) extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- d) rasismus a xenofobie,
- e) negativní působení sekt,
- f) sexuální rizikové chování,

- g) závislostní chování
- h) okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zneužívaného dítěte (CAN),
- i) spektrum poruch příjmu potravy. (Pavlas Martanová, 2012, s. 22)

Cílová skupina je sledována ve dvou úrovních. Primární skupinou jsou děti a dospívající, na sekundární se nahlíží jako na dospělé populaci, která s dětmi pracuje, anebo jsou to jejich zákonní zástupci. Primární cílová skupina dále zohledňuje věkové kritérium. Diferencuje šest základních cílových skupin. Hranice mezi skupinami reflektují vývojově-psychologické periody. Zohledňuje také důležitou hranici trestní zodpovědnosti danou zákonem.

Dělení pak vypadá takto:

- předškolní věk (3–6let),
- mladší školní věk (6–12 let),
- starší školní věk (15–18 let),
- mládež (15–18 let),
- mladí dospělí (18–26 let),
- dospělá populace (nad 26 let). (Pavlas Martanová, 2012, s. 33)

Moderní publikace a výzkumy výše zmíněných projektů VYNSPI 1 a 2 také přímo pojmenovaly efektivní způsoby a zohledňují jak vývojová specifika, tak protektivní a rizikové faktory ovlivňující rizikové chování dětí a dospívajících.

O neefektivních způsobech realizace programů primární prevence jsme se již mohli dočíst v kapitole o historickém vývoji oboru primární prevence. Jaké jsou však doporučované zásady efektivní prevence rizikového chování? Na tuto otázku rovněž odpovídá autorský kolektiv knihy *Prevence rizikového chování ve školství*. Existuje několik kritérií, která zaznamenala průnik různých výzkumů i praktických zkušeností a která můžeme označit jako zásady efektivní primární prevence. (Miovský, 2015, s. 58) Standardy z roku 2005 je pojmenovávaly především pro oblast zneužívání návykových látek. Shodně se o nich v té době ve svých publikacích vyjadřovali Kalina (2000) nebo Nešpor (1999). Z jejich poznatků a aplikace v preventivní praxi pak v minulých letech vznikaly zásady efektivity prevence a v současné literatuře je autoři výzkumné i terénní práce pojmenovali a vysvětlili následovně.

Programy by se měly zaměřit na:

- Komplexnost a kombinaci mnohočetných strategií. Z pohledu bio-psycho-sociálního a výčtu rizikových faktorů ovlivňujících vývoj dítěte. Proto je zapotřebí komplexnosti a pracovat s více faktory, které rozvoj RCH ovlivňují.
- Kontinuitu působení a systematickosti plánování. Programy na sebe musí navazovat, doplňovat se, pokrýt všechny možné typy RCH. Jednorázové aktivity, které nejsou součástí širšího plánu, jsou neúčinné. Jednostranné a zjednodušující informace mohou být i škodlivé.
- Cílenost a adekvátnost informací i forem. Při sestavování programů a jejich realizaci je potřeba zohlednit věk dítěte, nelze plošně aplikovat jednu metodu podávání informací. Je potřeba také myslet na demografický, sociokulturní charakter skupiny nebo zázemí jednotlivce, se kterým program pracuje.
- Včasný začátek. Ideálně již v předškolním věku by se mělo dítě začít setkávat s preventivními aktivitami. Osobní názory a postoje se formují již v nejranějším věku.
- Pozitivní orientaci. Podpora zdravého životního stylu, pozitivní atraktivní alternativa pro danou cílovou skupinu by měla být nabídnuta v rámci každého preventivního programu.
- Využití KAB modelu (knowledge, attitude, behaviour). Cílem programu by mělo být přinést nové znalosti, ovlivnit tak postoj a následně se zaměřit na změnu v chování.
- Využití „peer“ programů. Pracovat s vrstevnickou skupinou. Předávání pozitivních zkušeností a názorů mezi vrstevníky je často účinnější než vliv dospělé populace. Zvláště pak ve věku dospívání.
- Denormalizaci. Tato zásada poukazuje na celkovou změnu vnímání určitého rizikového chování, které je v dané skupině bráno jako normální. Jde o snahu zvýšit v daném společenství celkové povědomí o daném problému (typy rizikového chování), morálku a účast na řešení problému.
- Podporu protektivních faktorů. V programech hledáme to, co dětem již funguje, to se snažíme upevnit a udržet. V krajních případech úplné absence protektivních faktorů přichází nabídka specializované péče.
- Nepoužívání neúčinných prostředků. Jen pro zopakování, takovými faktory jsou masové akce bez možnosti dialogu, přednášky, které opomíjejí vývojová specifika, zastrasování apod. (Miovský, 2015, s. 59–60)

Pro úplnost textu je dobré také zmínit faktory, které ovlivňují protektivně nebo rizikově vývoj dítěte. Jedná se o biologický systém, v němž dítě žije, sociální systém, vnímané prostředí a osobnost dítěte. Zjednodušeně se dá říct, že u dítěte v rámci preventivní práce sledujeme jeho individuální oblast, rodinné zázemí, vrstevnickou skupinu jeho úspěchy ve školní a pracovní oblasti, komunitu, ve které žije, a rovněž oblast společnosti a životního prostředí, ve kterém vyrůstá. (Miovský, 2015, s. 87)

Pro to, aby mohl školní metodik prevence pracovat efektivně a neopomenul žádné důležité skutečnosti, je potřeba se seznámit také s vývojovou psychologií. Předmětem vývojové psychologie, široce chápáno, je studium změn chování a prožívání v časovém průběhu. (Langmeier, 2006, s. 13) Pro práci školního metodika prevence je důležité znát a dobře se orientovat především ve vývojových stádiích od předškolního věku dítěte po časnou dospělost. Nelze však vyloučit potřebu znalosti období, kterými dítě prochází před vstupem do školních institucí, jejich průběh může vývoj dítěte významně ovlivňovat. Školní psychologie sleduje zejména možnosti ohrožení psychického vývoje dítěte, které mohou být způsobeny například týráním nebo zanedbáváním péče o dítě. Souhrnně pak hovoříme o dětech trpících syndromem CAN. (Langmeier, 2006, s. 281–306) Ve značné míře je také důležitá znalost patopsychologie, sociální psychologie a psychologie osobnosti.

Na téma efektivity prevence ve školství napsala již v roce 2005 ve svém článku pro časopis *Prevence* Helena Vrbková toto: *„Skutečná prevence by měla být dlouhodobým působením na dítě s ohledem na věk a jeho aktuální prožívání světa, směřována spíše na rizikové faktory spolupodílející se na vzniku závislosti a jiných sociálně patologických jevů. Patří sem kvalita a zralost sebepojetí, schopnost prosadit se ve skupině vrstevníků, znalost svého vlastního hodnotového rámce, vlastních postojů a rámců chování a přijetí skutečnosti, že za své postoje a chování každý sám nese odpovědnost. Spadá sem také celá škála pozitivních orientací na vlastní život, trávení volného času a hledání realizační linie ve vlastním životě, včetně nácviku alternativních forem chování v rizikových, či jinak psychicky náročných situacích. To je jen zkrácený nástin toho, co by kvalitní program měl zabezpečovat.“* (Prevence, 2005)

1.4 Instituce, ve kterých školní metodik prevence působí

S pozicí školního metodika prevence se můžeme setkat ve školských zařízeních a školách. Jeho zázemí pro vykonávání práce s dětmi a dospívajícími mu dává školní poradenské pracoviště. Tým tohoto pracoviště je doplněn také výchovným poradcem, případně dalšími pracovníky školy dle určení vedení školy. V posledních letech se na těchto pozicích může objevovat také školní psycholog nebo speciální pedagog. (Miovský, 2015, s 117–119)

Školský zákon v § 7 odst. 5 říká, že *„školské zařízení je takové zařízení, které poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách, nebo s ním přímo souvisejí. Školské zařízení také zajišťuje ústavní a ochranou výchovu anebo preventivně výchovnou péči.“* Dále také specifikuje, co znamená pojem škola, a to v § 7 odst. 2 a 3: *„Škola uskutečňuje vzdělávání podle vzdělávacích programů. Druhy škol jsou mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky.“* Školní metodik prevence může působit jak ve škole, tak ve školském zařízení. Jeho pozici bychom mohli hledat ve školním poradenském pracovišti.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. § 7 odst. 1 ukládá školám takové poradenské pracoviště zřízovat. *„Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.“* Školské poradenské pracoviště, především pak školní metodik prevence je povinen sestavit dokument, který se nazývá minimálně preventivní program, podle kterého se realizuje primární prevence ve škole. Tento dokument obsahuje také krizové scénáře, návody, jak pracovat v různých rizikových situacích, jakými jsou například podezření na šikanu, náhlý výbuch násilí apod. (Miovský, 2012a, s. 19)

1.5 Platná legislativa v oblasti primární prevence a certifikace programů primární prevence v praxi

Platná legislativa

Výkon pozice školního metodika prevence je pevně zakotven v zákonech České republiky, ve vyhláškách a metodických pokynech, které vydává MŠMT. Dále nelze zapomenout na národní, krajské a městské strategie platné pro určitá období a vztahující se k primární prevenci. Níže uvádím seznam zmíněných dokumentů, které jsou v současné době pro školní metodiky závazné. (MŠMT, 2016, MŠMT 2013, OK 2017)

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů
- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami způsobenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 167/1998 Sb., o návykových látkách a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 257/2000 Sb., o probační a mediační službě a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů

Vyhlášky

- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů
- Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže č. j. 21291/2010-28

Metodické pokyny

- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č. j. 21291/2010-28 a jeho přílohy
- Metodický pokyn MŠMT ČR k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví č. j. 10 194/2002-14
- Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT, č. j. 37 014/2005-25
- Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č. j. MSMT-21149/2016) Informace o spolupráci předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané č. j. 25884/2003-24

Národní a krajské strategie

- Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže 2013–2018
- Krajský plán prevence rizikového chování v Olomouckém kraji 2015–2018
- Strategie a protidrogový plán Olomouckého kraje na léta 2015–2018

Dokumenty závazné pro jednotlivá školská zařízení a školy

- Školní řád dané školy
- Minimálně preventivní program školy a jeho přílohy krizových plánů (tento vnitřní dokument tvoří školní metodik prevence)

Certifikační proces

Pro zhodnocení kvality a respektování platné legislativy při realizaci primární prevence byl do praxe uveden proces certifikace programů všeobecné, selektivní a indikované prevence. Možnosti certifikace nevyužívají samotné školy, nýbrž organizace, které programy realizují. Certifikační proces vychází ze Standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování z roku 2012 (dále jen Standardy). Jeho historický růst popisuje hlavní autorka Certifikačního řádu Veronika Pavlas Martanová: „*Standardy PP UNL (primární prevence užívání návykových látek) byly rozsáhlým dokumentem revidovaným a přijatým Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v letech 2005 až 2008, v roce 2012 pak byl tento text v rámci projektu VYNSPI rozšířen na všechny typy rizikového chování. Tak vznikly standardy PP RCH (primární prevence rizikového chování).*“ (Pavlas Martanová, 2012, s. 7)

Certifikát odborné způsobilosti může napovědět školním metodikům prevence, že při výběru programu do své školy dodávají efektivní a odborně zaštitěný program. Pavlas Martanová ve výkladovém slovníku základních pojmů školské primární prevence o certifikačním procesu říká: „*Certifikace odborné způsobilosti je posouzením a formálním uznáním, že program odpovídá stanoveným kritériím kvality. Kritéria jsou stanovena Standardy. Je to jeden z příkladů praktické realizace normativní evaluace. Udělená certifikace je respektována jako garance kvality programů a ovlivňuje směřování státních finančních dotací. Pro školy je proces důležitý z hlediska objednávatelů programů. Díky udělené certifikaci má škola možnost poznat odborný kredit daného programu a lépe se rozhodnout, jaký program specifické primární prevence pro své žáky objednat.*“ (Miovský, 2012b, s. 13)

Shrnutí

V této kapitole jsme se dozvěděli o historickém vývoji primární prevence a současném kontextu. Byly jmenovány některé neefektivní modely provádění prevence, které byly jak v minulosti, tak v současnosti nabízeny prostřednictvím škol žákům. Dále byl popsán legislativní rámec primární prevence ve školství, způsob posuzování kvality a efektivity preventivních programů pomocí odborných certifikátů MŠMT. Rovněž byla popsána odborná terminologie. Tyto tři prameny – historie, terminologie a platná legislativa – jsou základem pro odborné a profesionální vykonávání pozice školního metodika prevence. Obsah této kapitoly vypovídá také o tom, jaký základní rozsah znalostí by měl školní metodik prevence mít.

2 ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ PRACOVIŠTĚ A POZICE ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE

V této kapitole bych ráda přiblížila podmínky, za kterých a ve kterých školní metodik prevence vykonává svou práci. Ze své praxe mám zkušenost, že školní metodik prevence bývá zpravidla ve škole jeden. Na některých školách, zejména těch větších, působí i dva. Příkladem z praxe je Fakultní základní škola Hálkova, Olomouc, kde působí dva metodici. Jeden na 1. stupni a druhý na 2. stupni ZŠ. Přestože je školní metodik prevence (dále jen metodik nebo ŠMP) ve škole pro svou funkci jedinečný, každá škola má školní poradenské pracoviště. Tak vzniká tým odborných pracovníků, kteří mohou být metodikovi oporou při odborných konzultacích jednotlivých případů, při jejichž řešení se setkává s rizikovým chováním žáků.

2.1 Školní poradenské pracoviště a součinnosti při tvorbě minimálního preventivního programu

Vyhláška č. 72/2005 Sb., která navazuje na školský zákon z roku 2004, nově specifikuje, že na pracovních pozicích školního poradenského pracoviště mohou působit také školní psychologové a speciální pedagogové. Rovněž určuje právo ředitelů škol do tohoto týmu dosadit třídní učitele nebo jiné pedagogické pracovníky, kteří by mohli činnost tohoto pracoviště posílit. Tito pracovníci působící ve školním poradenském pracovišti tvoří tzv. vnitřní zdroje posílení role školního metodika prevence. (Miovský, 2015b, s. 120)

Jak z výše zmíněného vyplývá, za práci školního poradenského pracoviště zodpovídá ředitel školy. Ten také může tým ŠPP posílit o další pedagogické pracovníky, například třídní učitele, učitelé výchov apod. Poradenské služby školy by měly nejen korespondovat s danou vyhláškou, ale také by měly odrážet specifika dané školy a regionu, která zachytí při tvorbě minimálního preventivního programu. Ten svým obsahem může vstupovat i do jednotlivých předmětů, které vyučují ostatní kolegové ve škole a na realizaci plnění MPP se podílejí. Učitelé preventivní témata na základě konzultace s metodikem propojí s tématy výuky.

Pan Tyšer ve své publikaci *Školní metodik prevence* popisuje tvorbu a proces schválení MPP. Píše, jak by měl školní metodik využít všech legislativních a metodických zdrojů a jak sestavit MPP, dokument, podle kterého bude primární prevence na škole realizována. Návrh dokumentu předloží ke schválení řediteli školy. Metodik pak seznámí

kolegy se smluvenými průniky MPP s jejich školními vzdělávacími programy. Mluví také o tom, že by ŠMP měl využít možnosti konzultací s kolegy ve školním poradenském pracovišti. (Tyšer, 2006, s. 7–9) Národní ústav pro vzdělávání v Praze na svých webových stránkách v květnu 2014 uveřejnil článek Pavlas Martanové, která v něm dává základní instrukce k tvorbě MPP a také informuje o publikacích, které by mohly být metodikovi a jeho poradenskému týmu návodem, jak postupovat. Poukazuje především na kvalitu publikací, díky nimž si může poradenský tým na konkrétních příkladech uvědomit, které z témat je schopna škola pokrýt z vlastních zdrojů a na která témata si zvat externí organizace. (NÚV, 2014) V knize *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy* tým autorů hovoří o charakteristice školy a jejích vnitřních zdrojích, kterými je myšleno právě školní poradenské pracoviště a jeho jednotliví členové. Pojednává o jednotlivých specifikách, jako jsou typ školy dle místa zřízení – venkov, město, počty tříd, počty žáků apod. Dále o rozeznávání rizikových míst ve škole, jako jsou toalety, šatny apod., a v neposlední řadě o zmapování potřeb jednotlivých tříd. Zde je právě podtržena role třídních učitelů, kteří jsou potřební v součinnosti při tvorbě MPP a spolupráci s ŠPP. (Miovský, 2012a, s. 20–21)

Pro dobrý výkon praxe ŠPP je nezbytné znát, jaké vnější zdroje mohou průběžně ovlivňovat a podporovat jejich práci. Existuje širší podpůrná síť institucí, odborníků a služeb. V každém regionu funguje pedagogicko-psychologická poradna v čele s oblastním metodikem prevence, krajský školský koordinátor prevence pracující na Krajském úřadě, dále je na MŠMT zřízen tým primární prevence působící při Oddělení institucionální výchovy a prevence. (Miovský, 2012a, s. 20–21) Z webových stránek lze zjistit jména příslušných osob, které na jednotlivých pozicích aktuálně působí. Oblastním metodikem pro okres Olomouc je Mgr. Pavla Ševčíková (PPP Ol, 2017a), krajským školským koordinátorem je Mgr. Ladislav Spurný, Ph.D. (Prevence-info, 2017). A v týmu MŠMT je v týmu preventistů pro Olomoucký kraj určen Mgr. Vladislav Sklenář (MŠMT, 2017).

Na práci metodika a týmu, ve kterém působí, je užitečné nahlížet za dvou pohledů, úrovní, které určují jeho smysl a systém práce a nabízejí prostor pro odborné konzultace mimo prostředí školy. Jedna úroveň – horizontální legislativně a systémově ovlivňuje práci metodika. Druhá – vertikální umožňuje tok informací mezi ministerstvy a školou a nabízí profesionální podporu pro vykonávání jeho činnosti v praxi.

Horizontální úroveň je ta, na které aktivně spolupracují jednotlivé rezorty počínaje MŠMT, které dále přenáší svá rozhodnutí na ostatní poskytovatele poradenských služeb v primární prevenci. Na tématu prevence se aktivně podílejí i další ministerstva. Jsou to

ministerstva zdravotnictví, vnitra, práce a sociálních věcí, obrany, financí a spravedlnosti. Nezbytně nutné je připomenout důležitou úlohu RVKPP Úřadu vlády ČR a potřebu do systému zapojit také Ministerstvo průmyslu a dopravy, které má přímou souvislost s tématy prevence v dopravě a zneužívání průmyslových látek apod.

Na vertikální úrovni MŠMT metodicky vede a koordinuje síť školských koordinátorů a metodiků, školské koordinátory prevence v jednotlivých krajích, oblastní metodiky prevence a školní metodiky prevence v jejich školních poradenských pracovištích. (Miovský, 2015b, s. 100–104)

Zatím jsme se nedostali k aktivním úlohám práce metodika přímo ve škole, jen jsme zmínili důležitost tvorby minimálně preventivního programu, spolupráce s kolegy ve škole v rámci poradenského pracoviště a na vertikální úrovni primární prevence. Přesto si již nyní troufám konstatovat, že objem znalostí a povinností pro člověka pracujícího na pozici metodika již nabývá na své velikosti.

2.2 Práce školního metodika prevence

V podkapitolách, které se zaměří na samotnou práci školních metodiků prevence, se budu věnovat tomu, jak jsou vymezeny jejich kompetence při vykonávání jejich práce. Rovněž se budu věnovat podmínkám, jež jejich práci ovlivňují, a tomu, čím jsou metodici motivováni pro výkon svého povolání.

Nejprve bych však ráda zvýraznila dvojakost postavení rolí metodika ve školním prostředí. Metodik vystupuje ve dvou rolích, mezi kterými se musí naučit rozlišovat. Je to pedagogický pracovník, stále se zabývá pedagogikou. „*Pedagogika je společenská věda, která zkoumá podstatu, strukturu a zákonitosti výchovy a vzdělávání jako záměrné, cílevědomé a soustavné činnosti formující osobnost člověka v nejrůznějších sférách života společnosti.*“ (Průcha, 2002, s. 79) Přesto ve škole zastává dvě různé role. Ve chvíli, kdy učí, je učitelem, ve chvíli, kdy realizuje prevenci, je preventistou. Současně v obou rolích je pedagogickým pracovníkem. Uvědomění si rozdílnosti těchto rolí je základem proto, aby mohl metodik prevence efektivně vykonávat svou úlohu. Učitel učí, používá výchovných a didaktických dovedností. Další text bude od role učitele oddělen, pojí se pouze k úloze školního metodika prevence. A jaká role to je a co musí metodik při své práci používat, aby byla efektivní, to bude vysvětleno v následujícím textu.

2.3 Oficiální náplň práce školního metodika prevence

Pojďme se nyní podívat na to, co nařizuje vyhláška č. 72/2005 Sb. školním metodiků prevence vykonávat. Tato vyhláška ve své příloze č. 3 přesně specifikuje činnosti, které by měl metodik zvládnout jak teoreticky, tak prakticky. Jeho činnosti jsou rozděleny do tří oblastí.

a) První je metodická a koordinační činnost, která je sepsána do těchto deseti bodů:

„1. Koordinace tvorby, kontrola, evaluace a participace při realizaci minimálního preventivního programu školy.

2. Koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, rasismu a xenofobie, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších projevů rizikového chování.

3. Metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování. Vyhledávání a nastavení vhodné podpory směřující k odstranění rizikového chování.

4. Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování.

5. Individuální a skupinová práce se žáky a studenty s obtížemi v adaptaci, se sociálně-vztahovými problémy, s rizikovým chováním a problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání.

6. Koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků/cizinců; prioritou v rámci tohoto procesu je prevence rasismu, xenofobie a dalších jevů, které souvisejí s přijímáním odlišnosti.

7. Koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence rizikového chování, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s poradenskými, terapeutickými, preventivními, krizovými a dalšími odbornými pracovišti, zařízeními a institucemi, které působí v oblasti prevence rizikového chování.

8. Kontaktování odpovídajícího odborného pracoviště a participace na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu rizikového chování.

9. Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence rizikového chování v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů.

10. *Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření.*“

b) Druhou oblastí jeho práce je informační činnost, ta je dle výše zmíněné vyhlášky definována těmito pěti body:

„1. Zajišťování a předávání odborných informací o problematice rizikového chování, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy.

2. Prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných informací a zkušeností.

3. Vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence rizikového chování, zejména orgánů státní správy a samosprávy, středisek výchovné péče, poskytovatelů sociálních služeb, zdravotnických zařízení, Policie České republiky, orgánů sociálně-právní ochrany dětí, nestátních organizací působících v oblasti prevence, center krizové intervence a dalších zařízení, institucí a jednotlivých odborníků.

4. Předávání informací a zpráv o realizovaných preventivních programech zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům školy a školskému poradenskému zařízení.

5. Vedení dokumentace, evidence a administrativa související se standardními činnostmi v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů a předávání informací o realizovaných preventivních programech školy pro potřeby zpracování analýz, statistik a krajských plánů prevence.“

c) A paradoxně na posledním místě je popsána oblast poradenské činnosti ŠMP. Ta je specifikována třemi body:

„1. Vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy rizikového chování; poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště ve spolupráci s třídními učiteli.

2. Spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikového chování u jednotlivých žáků a tříd a participace na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj rizikového chování ve škole.

3. Příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními.“

2.4 Kdo se může stát metodikem a jak se na tuto práci připravit

Kdo může vlastně školním metodikem prevence být? Školní metodik prevence musí být pedagogický pracovník. Zákon č. 563/2004 Sb. v § 2 specifikuje, že pedagogickým pracovníkem je ten, „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“ V dalším textu zákona č. 563/2004 Sb. je pozice školního metodika prevence doslovně uvedena.

Úplné pedagogické vzdělání, tak jak ho ošetřuje zákon č. 563/2004 Sb., by mělo být v případě metodiků ještě rozšířeno o čtyřsemestrální studium pro školní metodiky prevence – *Specializované studium pro prevenci sociálněpatologických jevů*. Právním předpisem, který upravuje další vzdělávání pedagogů, je vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, § 9. Toto studium musí být realizováno nejméně v rozsahu 250 hodin a ukončuje se obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získá pedagogický pracovník osvědčení. Pro minimální počet hodin se často v praxi setkáváme s označením studia jako „*dvěstěpadesátka*“ („250“).

Toto studium pro prevenci sociálněpatologických jevů v plném rozsahu může poskytovat a nabízet jen taková instituce, která je držitelem akreditace vzdělávací instituce a celý studijní program má akreditovaný dle zmíněného zákona. Na stránkách MŠMT najdeme tento text: „*Akreditace v systému DVPP se řídí ustanoveními zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.*“ Standardy pro udělování akreditací DVPP popisují v bodě 6c) *Studium k výkonu specializovaných činností – prevence sociálněpatologických jevů*, pro koho je studium určeno, takto: „*Studium k výkonu specializovaných činností realizované v rámci DVPP je určeno učitelům, kteří jsou (nebo by chtěli být) na pozici školního metodika prevence ve škole. Studijní program je zaměřen na získání vědomostí a dovedností, které se projeví ve schopnostech aplikace pedagogiky a psychologie, adiktologie a výstupů z nejnovějších*

výzkumů v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů.“ Standard také určuje tematické okruhy studia, které musí být naplněny. Jsou jimi:

- Poradenské systémy a primární prevence ve školství.
- Legislativní rámec pro práci školního metodika prevence.
- Primární prevence v podmínkách školy a její zařazení do školních poradenských služeb.
- Specifika role školního metodika prevence v systému práce školy.
- Systém primární prevence ve školství.
- Školní třída, její vedení a diagnostika.
- Rodina a komunikace s rodiči (osobami odpovědnými za výchovu).
- Sociálně nežádoucí jevy (rizikové chování).
- Monitorování a evaluace primární prevence. (Standrady 2008, s. 19–21)

2.5 Zázemí pro vykonávání práce školního metodika prevence

Co je předpokládanou potřebou školního metodika prevence pro to, aby mohl vykonávat svou práci profesionálně a bezpečně pro své „klienty“? Škola by měla zajistit metodikovi vhodné provozní podmínky. Tím je myšleno vhodné prostředí pro konzultace s žáky, rodiči a pedagogy, pomůcky, které jsou potřebné k výkonu jeho práce. Metodikem by měla být vedena evidence v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, proto by měl mít k dispozici takové místo, aby mohl zajistit dokumentaci s citlivými osobními údaji. (Miovský, 2015b, s 124)

Organizace Člověk v tísni vydala v roce 2013 příručku: *Mají na to*, ve které je popsána možná podpora ze školy pro výkon práce metodiků takto: *„Za nejdůležitější považujeme podporu ŠMP vedením školy ve vztahu k ostatním pedagogickým pracovníkům školy, jeho kompetencím, standardním činnostem, spolupráci jednotlivých členů ve školním poradenském pracovišti. Dále také podporu materiální, finanční a prostorovou – vhodné zázemí pro konzultace s rodiči a žáky (ideálně samostatná místnost). Důležité je také prvotní představení školního metodika prevence a jeho kompetencí pracovníkům školy, žákům a rodičům. Z vlastní praxe víme, že žáci často nevědí, kdo je školním metodikem prevence. Neznají jeho roli a kompetence.“* (Příručka, 2013, s. 145) Tento úryvek z příručky byl také zveřejněn v článku časopisu *Prevence*. (Prevence, 2013)

2.6 Motivace pro práci školního metodika prevence

Co je motivací k výkonu práce preventisty? Dle mé zkušenosti z praxe někteří preventisti nevědí, do čeho vstupují, když tuto pozici přijímají. Vzhledem k možnosti dozdělat se v oboru se často až v průběhu praxe a studia dozvědí, jaké nároky na ně bude jejich pracovní pozice klást. V současné době má školní metodik prevence nárok na příplatek ve výši 1 000–2 000 Kč měsíčně. To určuje zákon č. 563/2004 Sb., § 41. Na rozdíl od výchovných poradců, kteří mají ve svém úvazku vyčleněn čas pro výkon této pozice, metodik musí penzum své práce zvládnout při nesnížení poměru odučených hodin ve svém pracovním úvazku. ŠMP vykonává svou činnost při plném pedagogickém úvazku. (Michalík a kol., 2015, s. 94–95)

Paní doktorka Skácelová z pedagogicko-psychologické poradny v Brně zveřejnila ve své přednášce výsledky výzkumu, který se mimo jiné zaměřil na motivaci ŠMP k jejich práci. (PPP B, 2015) Šetření proběhlo v roce 2015 a zúčastnilo se ho 65 respondentů z řad metodiků. Jeden okruh otázek se dotýkal motivace školního metodika prevence k jeho práci. Z práce doktorky Skácelové jsem si vypůjčila následující tabulku, která v jednotlivých kategoriích dávala možnost metodikům odpovědět i označením více odpovědí na jednu otázku: *Co Vás motivuje k Vaší práci?* Na prvních pozicích se jako nejvíce motivující faktory objevují právě práce s dětmi a možnost jim pomáhat, být v bližším kontaktu s žáky. Na posledních pozicích se objevuje činnost jako tvorba projektů a preventivních programů.

	počet odpovědí
práce s dětmi	28
možnost pomáhat těm, kteří o to stojí	13
bližší kontakt s žáky, získání důvěry	13
možnost nastavit řešení problémů; když se něco povede spolupráce s kolegy	10
nebaví mě to	6
spolupráce s kolegy	4
spolupráce s dalšími organizacemi, odborníky	4
tvorba projektů a preventivních programů	4

Obrázek č. 2: Co motivuje školní metodiky prevence k jejich práci, zdroj: Skácelová (PPP B 2015)

V tomto výzkumu je krátká pasáž věnována i finančnímu ohodnocení metodiků v praxi. Pro znázornění výsledků jsem si opět dovolila využít tabulky zveřejněné pedagogicko-psychologickou poradnou v Brně.

	počet odpovědí	procentuální vyjádření (%)
žádnou nedostávám	15	23,1
do 1.000,- Kč	32	49,2
1.000,- Kč až 2.000,- Kč	18	27,7

Obrázek č. 3: Výsledek průzkumu, který v roce 2015 zkoumal způsob finančního odměňování ŠMP, zdroj: Skácelová (PPP B 2015)

Průzkum ukázal, že téměř polovina z dotázaných ŠMP dostávala základní neboli minimální ohodnocení za výkon své funkce. Otázkou zůstává, jestli je tato částka dostatečně motivující pro výkon náročné pozice školního metodika prevence.

Dle výše zmíněných skutečností, kterými míním velký rozsah povinností daný vyhláškou č. 72/2005 Sb., nutnost vystudovat vysokou školu pedagogického zaměření zakončenou titulem Mgr., a dále dvouleté studium pro prevenci sociálně patologických jevů, pracovní podmínky na půdě školy a školských zaražení ve smyslu nedostatku času na přípravu a výkon jak administrativní práce, tak praktické práce s žáky, považují práci školních metodiků prevence za velmi psychicky i fyzicky náročnou a motivovanost, se kterou se setkávám u studentů „250“ i školních metodiků, kteří působí v praxi, za obdivuhodnou.

Shrnutí

Druhá kapitola byla věnována popisu školního poradenského pracoviště, jeho členům a systému spolupráce mezi jednotlivými pracovníky, tvorbě minimálního preventivního programu školy. Popsala jsem vertikální úroveň systému primární prevence, kterou zřizuje a koordinuje MŠMT za mezirezortní podpory na horizontální úrovni. Dále nám tato kapitola dala možnost zjistit, jaké pracovní povinnosti má metodik přímo na svém pracovišti dle příslušné vyhlášky. Bylo objasněno, jaké vzdělání musí uchazeč o práci ŠMP mít a jaké další vzdělání by si měl doplnit v rámci DVPP. V závěru této kapitoly bylo popsáno pracovní zázemí vhodné pro výkon práce metodika. Pozornost jsem rovněž zaměřila na hledání možných motivů, které vedou pedagoga k výběru této pracovní pozice.

3 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ ŠKOLNÍCH METODIKŮ PREVENCE A MOŽNÁ OPORA PRO JEJICH PRAXI

Přípravě školních metodiků na vykonávání poradenské a preventivní práce ve školách nebo školských zařízeních jsem se věnovala v kapitole: *Kdo se může stát metodikem a jak se na tuto práci připravit*. Bylo tedy již řečeno, že pro výkon funkce metodika je třeba vystudovat vysokou školu pedagogického zaměření, navíc by vysokoškolské studium mělo být rozšířeno o Specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů.

V poslední kapitole teoretické části bych ráda navázala na předchozí kapitolu a zkonkretizovala náplň studia „250“. Také bych se ráda více přiblížila obsahům přímé práce metodika s žáky, rodiči nebo zákonnými zástupci a pedagogy. Budu se věnovat popisu možných modelů vzdělávání pro preventivní a vyjmenuji několik podpůrných mechanismů, které jsou metodikům nabízeny pro doplnění vzdělání v oboru prevence i jako odborná podpora při řešení dilemat v jejich přímé práci.

3.1 Současnost vzdělávání školních metodiků prevence, Specializované studium

Specializované studium pro školní metodiky prevence je, jak už bylo zmíněno, přesně vymezeno zákonem a vyhláškami, jeho podobu upravuje akreditační řád programů Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků MŠMT. Z toho logicky vyplývá, že studium nabízí několik škol a institucí na celém území ČR. Někdy bývá zastřešeno vysokými školami v rámci programů Celoživotního vzdělávání, jindy jinými vzdělávacími institucemi. Často studium realizují takové nestátní neziskové organizace, které jsou vzdělávacími institucemi. V Olomouci je takovou institucí P-centrum, spolek. (P-centrum, spolek, 2017b)

Následující část práce se opírá o skutečný obsah studia, které je realizováno právě v Olomouci, pracovištěm Centra primární prevence P-centra, spolek. Studium se skládá ze čtyř semestrů, které jsou v součtu vymezeny minimálním počtem 250 výukových hodin. Jedná se o studium kombinované. Hlavním cílem studia je *„prohloubit a rozšířit vědomosti a dovednosti učitelů pro práci s dětmi s rizikem vzniku sociálně nežádoucího chování, a to jak s jednotlivcem, tak se skupinou (třídou). A připravit školní metodiky prevence tak, aby dokázali sami vyhledávat tyto žáky a doporučovat pro žáky i třídy odborné intervence, spolupracovat se školskými poradenskými zařízeními a institucemi specializovanými na práci s rizikovou mládeží.“* (P-centrum, spolek, 2017b) Dále jsou stanoveny i dílčí cíle, které se

zaměřují na jednotlivé oblasti, které jsou vymezeny zákonem a vyhláškami.

Studium nemá přesně určeno, kolik hodin by mělo být teoretických a kolik praktických, nehovoří se ani o povinné sebezkušnostní komponentě. Studijní program, tak jak ho mohou zájemci projít v Olomouci, se skládá ze 127 hodin teoretických, 105 hodin praktických a 32 hodin stáží v jiných odborných zařízeních, které se věnují práci s dětmi a mládeží v oblasti primární prevence. V praktické části je účastníkům zaručeno minimálně 40 hodin sebezkušnosti pod vedením zkušených lektorů. Sebezkušnost se skládá z nácvikových a modelových situací, které se zpracovávají přímo ve skupině, probíhají přímou aplikací, anebo formou sebepoznávacích prožitkových aktivit. V průběhu studia se studenti setkají s přibližně dvaceti různými lektory, kteří jsou odborníky na svůj tematický okruh.

Tematické okruhy, tak jak jsou upraveny akreditačním řádem, jsou již v této práci zmíněny. Ráda bych je nyní více rozvedla.

Tematický okruh poradenské systémy se zaměřuje především na modely primární prevence i prevence jako celku u nás i ve světě a na přímý kontext škol a jejich poradenských pracovišť.

Dalším okruhem je legislativa, která se k výkonu práce preventisty vztahuje. Její seznam byl již v této práci vypsán a obsahem přednášek na toto téma je rozbor jednotlivých důležitých částí daných zákonů, vyhlášek, metodických pokynů apod. Zvláštní pozornost je věnována tvorbě krizových plánů školy, které musí respektovat legislativu. Často jsou také řešeny pravomoci a postupy metodiků v situacích, jako je například manipulace s návykovými látkami v prostředí školy, zabavení návykové látky a následný postup. Postup při výbuchu hromadného násilí mezi žáky. Postupy při zjištění odcizení nebo ztráty věci, při psychickém či fyzickém násilí mezi žáky, při projevu vandalismu nebo při podezření na zanedbávání výchovy a péče o dítě ze strany zákonných zástupců, při větším výskytu neomluvených hodin žáků apod.

V oblasti prevence v podmínkách školy a zařazení do školních poradenských pracovišť naráží výuka na oblast administrativní. Součástí této specifické kapitoly je to, jak správně nastavit minimálně preventivní program školy, jak jej aplikovat dle specifík školy. Jak uplatnit při jeho tvorbě standardy primární prevence a nepodcenit efektivnost dílčích aktivit, je zde také poukázáno na práci s jednotlivci a rodiči v rámci poradenského pracoviště, jde o účinnou komunikaci a vedení administrativy, které se k jednotlivým krokům vztahují. Vedení deníku ŠMP a další dokumentace.

Výuková část věnovaná specifíkům práce preventisty vede výuku k ujasnění si

náhledu na vykonávanou práci z pohledu etického a morálního. Učí rozlišovat mezi jednotlivými rolemi preventisty. Zohledňuje rozdíly mezi rolí učitele a preventisty, autority a kamaráda. Pracuje s pojmy adekvátní přístup k žákům v návaznosti na uvedené i další role. Dále se zaměřuje na spolupráci s vedením školy, kolegy, pedagogickými pracovníky školy a nezapomíná se ani na to, že velkou podporu pro preventivní působení mohou nabídnout i nepedagogičtí pracovníci školy jako školník, uklízečka nebo personál kuchyně.

System primární prevence ve školství je výukově nasměřován k pochopení celého systému a jeho možných odborných opor v terénu – mimo školu. Svou roli zde zastává postavení Policie ČR, Odbor péče o rodinu a děti, probační služba pro děti, poradenská pracoviště jako pedagogicko-psychologické poradny. Jde o komplexní síť poradenských pracovišť.

Preventista je během studia také směřován k dovednostem vedení třídních kolektivů tak, aby vznikaly zdravé a kohezní kolektivy. Učí se diagnostickým technikám, které ověřují klima třídy. Učí se rozpoznávat rizikové situace ve škole, ve třídách i u jednotlivců.

Vedle toho se také v dalším tematickém okruhu učí pracovat s rodinou. Učí se rozpoznávat rizikové a protektivní faktory v různých oblastech vývoje dítěte. Rodinné zázemí, sociokulturní podmínky, ve kterých rodina funguje, apod. Je veden k účinné komunikaci se zákonnými zástupci dítěte jak v klidných, tak krizových situacích. Získává strategie, jak efektivně vést rozhovor.

Velká část studia je věnována jednotlivým typům rizikového chování tak, jak již byly v textu této práce jmenovány. Nejde jen o projevy rizikového chování, ale také o jejich příčiny a následky. Například se učí pracovat s vývojovými specifiky, se sociální psychologií a patopsychologií. Učí se hledat příčiny vzniku a rozvoje rizikových projevů u dětí a dospívajících. Nejde jen o to poznat rizikový jev a pojmenovat ho. Jedná se o dovednost umět si odvodit jistá specifika, jako jsou například poruchy chování nebo učení, rodinná anamnéza, ve které může být spousta faktorů, které ovlivňují chování dítěte. Umět v nich číst mezi řádky a vyvozovat jejich dopad na chování a postoje dítěte. Zvláštní pozornost je věnována také práci s agresivitou a agresí u dětí a dospívajících.

V posledním výukovém bloku se věnuje velká pozornost monitoringu a evaluaci práce školního metodika prevence. Je seznámen s tím, jak správně provádět monitoring ve škole a jak evaluovat jednotlivé preventivní kroky i primární prevence v rámci své školy jako celku.

Pro úspěšné zvládnutí studia je dáno několik parametrů. Jednak je to povinná účast na minimálně 85 % výuky, jednak je podmínkou pro dokončení studia složit závěrečnou zkoušku před komisí a napsat a obhájit závěrečnou práci. Studijní program P-centra, spolek, si

podmiňuje také praktickou zkoušku a ročníkovou práci v závěru druhého semestru. Ročníková práce se musí zaměřit na průzkum nějakého rizikového jevu na škole, kde školní metodik působí, tak aby si vyzkoušel systém monitoringu a evaluace. Závěrečná práce musí být věnována kompletní tvorbě minimálního preventivního programu pro školu, kde ŠMP pracuje, včetně všech povinných krizových scénářů.

Jak už bylo řečeno, náplň specializovaného studia je tematicky a okruhově daná. Následně ale záleží na každé vzdělávací instituci, jak bude vzdělávací program koncipovat. Proto je dobré si před volbou místa, kde bude preventista studovat, zjistit, co je skutečným obsahem studia, kdo přednáší jednotlivé bloky, kolik je věnováno pozornosti teoretickým výkladům a kolik hodin bude praktických, nácvikových a sebezkušenostních, jaké výstupy mimo vzdělání a praktických dovedností si student do své praxe odnese. Například minimálně preventivní program a dovednost monitorovat stav prevence ve škole je, dle mého názoru, velmi důležitým výstupem. Preventista jistě ocení, že mohl minimálně preventivní program tvořit průběžně za odborné podpory a že jeho program prošel závěrečnou revizí několika odborníků na různé oblasti prevence.

3.2 Čtyřúrovňový model vzdělávání školních metodiků prevence

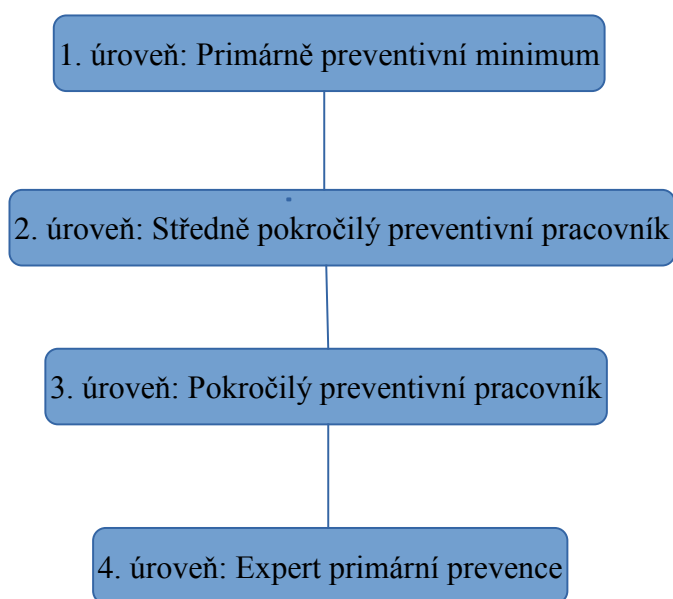
Zvláštní kapitolu bych ráda věnovala popisu návrhu vzdělávání pro preventisty podle Miroslava Charváta a kol. V roce 2012 v závěru projektu VYNSPI 1 byl předložen návrh na způsob vzdělávání v prevenci pod názvem *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství* (dále jen model 4U). Jak zaznívá v úvodu této publikace, návrh je se současnou praxí slučitelný, a jak jeho název již napovídá, snaží se odborníky v prevenci rozdělit do čtyř úrovní podle jejich znalostí, dovedností a způsobilostí – pro každou úroveň jsou tyto tři oblasti přesně specifikovány. Rovněž určuje minimální dosažené vzdělání v určitých oborech. Vůbec poprvé v historii vzdělávání v prevenci určuje tento model minimální počet sebezkušenostních hodin jako předpoklad kvalitní přímé práce s žáky škol.

Kniha 4U popisuje sebezkušenost jako pojem používaný především v pomáhajících profesích, jejím cílem je rozvoj sebepoznání, získání motivace a nadhledu nad vlastní prací, zvyšování vědomí sebe a svého ukotvení. Pro preventisty doporučuje formu sebezkušenosti zážitkovou formou v rámci přehrávaných modelových situací a jiných herních a skupinových technik pod vedením lektora se sebezkušenostním výcvikem. (Charvát, 2012, s. 14) Paní

psychoterapeutka Killarová na svých webových stránkách popisuje sebezkušenost takto: „*Sebezkušenost je vlastní psychoterapie, jejímž účelem je poznání sebe sama, tak aby dotyčný věděl o svých osobních problémech a chybách, a aby tak minimalizoval jejich dopad na svou práci.*“ (Killarová, 2017)

Model 4U byl ve druhém běhu projektu VYNSPI odzkoušen v praxi a jeho smysluplnost byla potvrzena. (Charvát, 2012, s. 7–9) V současné době již tento model funguje v praxi a jednotlivé kurzy jsou nabízeny více organizacemi v ČR. V Olomouci tento kurz nabízí P-centrum, spolek. (P-centrum, 2017b) Názvy kurzů zanechává dle návrhu Charváta. Akreditací těchto kurzů kopíruje veškeré možné úrovně, které lze proškolit v rámci prevence v ČR.

Jednotlivé úrovně jsou pojmenovány a seřazeny dle odbornosti pracovníka v prevenci takto:



Obrázek č. 4: Model úrovní vzdělání preventisty dle Čtyřúrovňového modelu, zdroj: vlastní tvorba

Školní metodik prevence je v tomto modelu pokročilým preventivním pracovníkem, tedy preventistou na 3. úrovni. Měl by zvládnout všechny činnosti, které jsou definované ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. V praxi je to ten, kdo dokončí studium „250“. Dále se ale nárokuje podíl sebezkušenosti nejméně 40 hodin. Požadovaná praxe v primární prevenci jsou 2 roky. Z toho plyne, že takový pracovník musí v souběhu studia již minimálně jako metodik prevence působit, byť pod odborným vedením staršího kolegy. (Charvát, 2012, s 20–21)

1. úroveň je určena pro ty, kteří v prevenci působí v rámci realizace všeobecných programů, nesetkávají se s přímým výskytem rizikového chování ve větší míře. Dokáží ho ale rozpoznat a vědí, kam delegovat takové skupiny, které se svým charakterem již do definice všeobecné prevence nedostávají. Tito pracovníci musí mít započaté vysokoškolské vzdělání (kromě pedagogiky to může být například psychologie, adiktologie, zdravotnictví, sociální práce). Často to jsou pomocní lektoři v neziskových organizacích. Mohly by to být například zdravotní sestry, které učí děti základním hygienickým návykům, policisté, kteří pomáhají dětem zvládnout orientaci v dopravních situacích při přecházení cesty do školy nebo učí na dopravních hřištích jízdu na kole, hasiči, kteří pracují v preventivních skupinách a jezdí do škol dělat přednášky, besedy nebo prožitkové programy na všeobecné úrovni. (Charvát, 2012, s. 16–17) K získání certifikátů odborné způsobilosti pro program všeobecné primární prevence je toto vzdělání realizátorů programů již standardy nařízeno. (Pavlas Martavoná, 2012b, s.77)

Pro školní metodiky prevence z toho vyplývá, že pokud si pro své žáky objednají program, který má certifikát pro všeobecnou prevenci, vstoupí do školy někdo, kdo má jistý rozsah znalostí, dovedností a kompetencí pro preventivní práci s žáky. Měl by to tedy být člověk proškolený, a tím pádem „bezpečný“.

Podobně funguje specifikace 2. úrovně, jen s tím rozdílem, že pracovník, který je klasifikován modelem 4U jako středně pokročilý pracovník, by měl být kompetentní pro výkon realizace programů na selektivní úrovni primární prevence. Jeho vzdělání by mělo být minimálně na úrovni bakaláře ve stejných disciplínách jako u pracovníka 1. úrovně. Sebezkušenost je ohraničena spodní hranicí 16 hodin. (Charvát, 2012, s. 18–19) Rovněž standardy určují, že před udělením certifikátu odborné způsobilosti žádající organizaci musí komisaři na místním šetření tento požadavek na vzdělání zkontrolovat u všech pracovníků na pozici lektor PP. (Pavlas Martanová, 2012b, s. 82)

Expertní úroveň je pak určena těm, kteří mohou metodicky a odborně vést školní metodiky prevence. Zde se již nedokazuje odbornost dalšími zkuškami, je však podmíněna dokončeným vysokoškolským vzděláním ve zmíněných oborech s titulem magistr, musí splňovat všechny komponenty nižších úrovní, rozsah sebezkušenosti je určen minimálně 96 hodinami, pětiletou praxí v oboru primární prevence a součtem kurzů a vzdělávacích programů v oblasti primární prevence v rozsahu nejméně 296 hodin. Může to být pracovník na pozici koordinátorské, metodické, poradenské, vzdělávací a supervizní. Rovněž je jím ten pracovník, který splňuje tyto podmínky a má složené certifikátorské zkoušky. Tato kategorie

může být školním metodikům nápomocná, pokud se rozhodnou přizvat na své pracoviště odborníka na supervize nebo jiné lektorské či metodické práce pro oblast prevence. (Charvát, 2012, s. 22–23)

Domnívám se, že pro metodiky je užitečné sledovat odbornost přizvaných subjektů, které realizují prevenci na školách, kde působí. Tento model a certifikát odbornosti jim může pomoci se snáze orientovat v široké nabídce programů, které jsou v současné době neziskovou i komerční formou nabízeny.

3.3 Spojitost mezi vzděláním a praxí metodiků

Dle výčtu pracovních povinností, které jsou stanoveny vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a náplní vzdělávacího programu „250“, který je obsahově vázán na zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a vyhlášku č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, lze konstatovat, že existuje přímá souvislost mezi obsahy jak pracovních povinností, tak nároků kladených na vzdělání metodiků.

Všechny tyto spojitosti lze shrnout do obsahu znalostí, dovedností a způsobilostí dle modelu 4U. Souhrnem toho všeho je tento požadovaný rozsah ve zmíněných oblastech.

Znalosti: Metodik zná současné výzkumné trendy a strategie v PP, je obeznámen s aktuální nabídkou programů a metodik. Orientuje se v legislativě věnující se problematice rizikového chování. Zná a umí rozlišovat všechny typy rizikového chování. Zná základy poradenské a školní psychologie a psychopatologie. Zná doporučené krizové postupy v případě výskytu rizikového chování. Je si vědom rizik, která mohou nastat při práci s jednotlivci i skupinami, se kterými pracuje.

Dovednosti: Umí vést dokumentaci, která souvisí s výkonem pozice metodika, umí vytvořit síť aktivních kontaktů na pomáhající a podpůrné instituce. Ovládá základní metody evaluace. Dokáže zhodnotit stav výskytu rizikového chování v zařízení, kde pracuje. Dokáže efektivně komunikovat s dospělými i dětmi. Dokáže vést poradenský a motivační rozhovor. Uplatňuje etické a profesionální standardy, tak aby nepoškodil žáky ani instituci, ve které pracuje.

Způsobilosti: Je schopný vytvořit a aktualizovat minimálně preventivní program

školy. Je schopný rozpoznat a implementovat efektivní systém primární prevence rizikového chování. Pravidelně používá evaluaci. Dokáže zjistit potřeby cílové skupiny a implementovat vhodné intervence. Je schopen poskytnout svým kolegům odbornou radu v rámci primární prevence. Zvládne vést program indikované prevence či včasné intervence, popřípadě ví, na koho se obrátit v případě, že situace vyžaduje zásah zvenčí. Rozšiřuje své znalosti a dbá o svůj zdravý životní styl. (Charvát, 2012, s. 23–24)

3.4 Další existující podpora pro výkon práce metodiků

Existující podpora pro školní metodiky prevence má několik forem. Pro preventisty jsou jednotlivé druhy podpor různě časově a finančně náročné. U prezenčních aktivit navíc platí to, že pokud se jejich realizace koná v pracovní dny, skýtá účast na jejich realizaci jistý nárok na školu nebo školské pracoviště, které preventistu uvolňuje z výuky, a tedy logicky musí za tohoto pedagoga zajistit suplování kolegy v jeho předmětech. Z dalšího osobnostního i teoreticko-praktického rozvoje plynou i výhody pro vysílající školu, získává tak vzdělaného a zkušeného metodika, který se ve svém oboru dobře orientuje. Je však na zvážení vedení školy, zda kolegu z výuky uvolní a za jakých podmínek.

Způsoby, jakými může metodik rozšiřovat své znalosti a kompetence, mají různou podobu. Lze mluvit o studiu odborné literatury nebo o fyzické účasti ve vzdělávacích kurzech. Dále je možné svou práci s žáky a jejich zákonnými zástupci konzultovat v rámci kazuistických skupin pro metodiky anebo supervizi. Kazuistickou skupinou je myšlena skupina, která se schází za účelem konzultace případů z praxe, které jsou náročnější na řešení. Užívá se také pojem intervize – odborná konzultace mezi kolegy jednoho pracoviště. Supervize je jedna z možností, jak se na problémovou situaci ve vztahu k jedinci nebo skupině můžeme podívat optikou externího pracovníka, který by měl být profesně na vyšší úrovni. Potměšilová o supervizi píše v tom smyslu, že se jedná o běžnou intervenční techniku pro psychology a psychoterapeuty, kterou pro svoji práci využívají rovněž pracovníci v pomáhajících profesích a sociálních službách. Pro pedagogické pracovníky, s výjimkou pedagogů, kteří působí v ústavní a ochranné výchově, zatím není bohužel povinná. (Potměšilová 2003, s. 80) Pedagogiko-psychologická poradna v Olomouci nabízí pro metodiky a další pedagogické pracovníky supervize formou balintovských skupin. Vzdělávací programy a konzultace případů, se kterými se metodik setkává v praxi, mu nabízí i další cennou zkušenost, může sdílet své zkušenosti a dilemata s jinými metodiky

a pedagogy, kteří působí na jiných školách.

Zde se už dotýkáme také roviny pracovní a duševní hygieny, která je pro všechny profese zaměřené na práci s lidmi nesmírně důležitá. S pojmem duševní hygiena pracuje již v 80. letech minulého století například Míček, který ji popisuje takto: „*Duševní hygienou rozumíme systém vědecky propracovaných pravidel a rad sloužících k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví, duševní rovnováhy.*“ (Míček, 1986, s. 9) Jaro Křivohlavý ve své publikaci *Psychologie zdraví* popisuje úzký vztah duševní hygieny k prevenci nemoci. Popisuje boj proti vzniku duševních chorob, negativních odchylek od duševní normality a rozvoji psychóz a neuróz. Píše, že jde o upevnění duševního zdraví skrze péči o vyrovnaný poměr pracovního a jiného stresu a aktivní relaxace. (Křivohlavý, 2003, s. 143–145) Při špatné duševní hygieně hrozí, že se dostaví stav, kterému se říká syndrom vyhoření. „*Syndrom vyhoření je stav vyčerpání nebo frustrace způsobený zanícením pro věc, způsobem života a práce nebo vztahy, které selhaly v tom smyslu, že nepřinesly očekávané uspokojení.*“ (Urbanovská a Kusák, 2005, s. 101) Práce metodika, jakožto pedagoga, je postavena na stálém kontaktu s druhými lidmi, proto je považována za náročnou. Shodně tento názor vyjadřují například autorky Baštecká (2003) a Vágnerová (2000). O tom, že se ani pedagogickým pracovníkům syndrom vyhoření nevyhýbá, píše také Potměšilová. Aby pedagogický pracovník vykonával svoji práci dobře, musí mít osobnostní předpoklady, odborné znalosti a vhodné podmínky. Takovými podmínkami může být i dobrý psychický stav, jistá vyváženost jeho osobnosti a životního stylu. (Potměšilová, 2014, s. 7) Ze své praxe v oblasti individuálního poradenství mám zkušenost s několika případy vyhoření metodiků, které se podepsalo jak na jejich profesním, tak osobním životě.

Z odborné literatury bych jmenovala především poměrně nové knihy, které se věnují oboru prevence a jsou zaštitěny Klinikou adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Všechny publikace z projektové práce posledních let jsou k dispozici na webových stránkách. Tyto knihy nahlíží na práci metodiků komplexně. Jmenovala bych jen některé, ty, jež považuji za nejdůležitější. Jsou to tituly: *Prevence rizikového chování ve školství* (2015), *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (2015), *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi* (2015), *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících* (2015), *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy* (2012), *Příklady dobré praxe programů školské prevence rizikového chování* (2012), *Specializační studium pro šolní metodiky prevence – metodická příručka* (2012). (Klinika adiktologie 2015) Jistě by šlo jmenovat i další odborné knihy, které se dotýkají tématu prevence. Tyto tituly

jsem vybrala především proto, že kopírují poslední trendy v prevenci, jsou prezentovány na evropských konferencích EUSPR a zahraničními odborníky jsou uznávány jako zdařilé, často jsou přejímány i do zahraničních modelů primární prevence. Navíc jsou na webových stránkách Kliniky adiktologie volně ke stažení, tudíž jejich dostupnost je finančně nenáročná. Přesto je na každém metodikovi, zda je jeho zájmem věnovat svůj volný čas na úkor osobního života studiu odborné literatury, je třeba zvážit, do jaké míry je to pro něj limitující a bezpečné. Při jeho pracovním vytížení není možné zahrnout samostudium do jeho práce. K publikaci *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi* bych ráda uvedla ještě pár informací. Je to kniha, která přímo zpracovává časové dotace jednotlivých typů rizikového chování pro celou základní školu v rámci správné všeobecné prevence. Návod je přímo aplikovatelný při tvorbě minimálně preventivních programů škol. Navíc obsahuje konkrétní návrhy preventivních programů pro žáky i pro rodiče. Uvádí modely, jako jsou Kočičí zahrada pro 1. stupeň základní školy, Metodika prevence užívání návykových látek Unplugged pro 2. stupeň základní školy, a další programy i s metodikami, které jsou nachystané pro přímé využití v rámci všech druhů primární prevence a typů rizikového chování. (Miovský a kol. 2015)

Zvídavým metodikům jsou k dispozici i odborná periodika. Za všechny bych jmenovala časopis *Prevence*. Vychází pravidelně jednou za měsíc. Zním školy, které tento časopis odebírají, a metodici jej mají k dispozici. Přednosti časopisu vidím hlavně v tom, že je lehký, snadno zbalitelný třeba na cestu do školy autobusem nebo tramvají. Jeho obsah nabízí metodikům možnost držet krok s trendy, také se díky některým článkům mohou aktualizovat v oblasti oblíbených stylů svých žáků, v oblasti využívání sociálních sítí, v tematice herní, módní, hudební – prostě toho, co je „in“. Znalost toho, co mají žáci rádi, je, dle mého názoru, předpokladem k přátelské a příjemné komunikaci pro obě strany, metodika i žáka. Neméně důležitými informačními kanály jsou různé odborné webové stránky, které se věnují prevenci, tématu závislostí, vztahů mezi žáky apod. Jsou k dispozici také různé seriózní poradenské servery. Dobrou praxí je také zajištění si kvalitní sítě kontaktů na poradenská centra a místní správu, např. OSPOD, Policie ČR apod. Informační mapa kontaktů, viditelně vyvěšená například ve sborovně, může často pomoci předejít spoustě komplikací v krizových situacích.



Obrázek č. 5: Spolupráce škol a institucí, zdroj: Miovský (2015b, volná příloha)

Účastnit se vzdělávacích kurzů má svá úskalí především v již zmíněné absenci ve škole. Také ceny za akreditované vzdělávací programy často způsobují, že se metodik nezúčastní školení, které ho tematicky osloví. Přesto ovšem nelze opomenout fakt, že trendy v prevenci i životech dospívajících jsou živým organismem, který neustále mění svou podobu. Z mého pohledu jsou užitečné kurzy na prohloubení komunikačních dovedností. Spousta odborníků v oboru poukazuje na nepřilíš efektivní komunikaci mezi školami a rodiči, jako například autor článku *Jak se domluvit s rodiči a nezačít válku* Michal Majer. V jedné pasáži o komunikaci s rodiči píše: „Podobně jako média se nezajímají o dobré zprávy, ani mnoho učitelů a rodičů nemá potřebu komunikovat, pokud se nic závažného neděje. Ale komunikace vede k lepšímu poznání, odbourává předsudky, ostych a další zbytečné bariéry a velmi usnadňuje řešení problému, nastane-li.“ (Prevence 2005b) V předmluvě ke knize *Výchova bez poražených* se dočteme, že rozvíjením dovednosti komunikace docházíme ke zdárnějšímu řešení konfliktů. Používáním komunikačních dovedností, jako je aktivní naslouchání apod., se stávají vztahy stále demokratičtějšími a jsou zdrojem větší spokojenosti. Autor říká: „Dobré komunikační dovednosti jsou nutné pro světový mír.“ (Gordon 2000, s. 11)

Za neméně důležité považuji vzdělávání se v oblasti poznání a zdokonalení se v orientaci ve všech typech rizikového chování, vzdělávací programy zaměřené na teoretickou i praktickou práci s agresivitou a agresí u dětí a dospívajících, s poruchami učení,

poruchami chování apod. Dále je třeba udržovat kontakt s neustále se měnící legislativou, která se k prevenci a všem typům rizikového chování u mladistvých průběžně mění. Semináře, které předávají herní a prožitkové techniky, neodmyslitelně patří do preventivních programů. Člověk hry a techniky nejlépe pozná a naučí se s nimi pracovat tehdy, když si je formou sebezkušenosti zahraje v bezpečném prostředí, je dobré, když se s technikami naučí pracovat dříve, než je aplikuje na žáky. Existují kurzy, které učí, jak správně předcházet šikaně, jak vést třídní kolektivy k dobrým vztahům a vzájemné podpoře jednotlivých členů třídy mezi sebou. Na trhu je spousta kurzů, které by preventivní mohli využít k rozšíření svých kompetencí a znalostí a k rozšíření své sebezkušenostní komponenty. V současné době je těchto kurzů mnoho. I v Olomouci je z čeho vybírat. Co pokládám za důležité, je, aby byly kurzy akreditované a vedené odborníky.

Podobně vnímám účast metodiků na supervizích, kazuistických skupinách a jiných aktivitách, kde by mohli být metodicky vedeni zkušenějšími kolegy. Na portálu Prevence-info napsal Roman Petrenko o supervizích toto: *„Supervize je jednou z forem podpory (nejen) pro pedagogické pracovníky. Ve školství je stále více pedagogů využívána pro osobnostní i profesní růst.“* (Prevence-info, 2016) Stále stojíme před otázkou, kde na to vzít čas a peníze. Několik pracovišť zřízených MŠMT již supervize zdarma nabízí. V Olomouci je to například Pedagogicko-psychologická poradna. (PPP Ol, 2017b) Pokud jsou metodici ochotní se podobných aktivit účastnit a vedení škol je tomu nakloněno, je dobré prověřit si odbornost lektorů a supervizorů.

A na co je také potřeba myslet, je duševní hygiena, relaxace, podpora dobrých vztahů na pracovišti, bezpečné zázemí mimo školu, koníčky a rodinný život. Jednoduše tzv. „lifebalance“. Pro to, aby každý člověk mohl vykonávat dobře svou práci, se nejlépe zaslouží tak, že o sebe a o své fyzické i duševní zdraví bude neustále pečovat. Tato vyváženost se jistě podepíše i na kvalitě práce, kterou budou školní metodici prevence odvádět při práci s dětmi a dospívajícími, a i u nich tak lépe nastartují zdravý životní styl bez větší míry rizikového chování s negativním dopadem na jejich životy.

„O významu zdraví nejlépe svědčí to, že zdravý žebrák je šťastnější než nemocný král.“

Arthur Schopenhauer

Shrnutí

V závěrečné kapitole byla témata předešlých kapitol propojena. Mohli jsme sledovat spojitosti mezi vzděláváním a skutečnou praxí školních metodiků prevence. Shoda s tímto prolnutím dvou jmenovaných oblastí byla taktéž ukázána na posledním navrženém konceptu vzdělávání preventistů z roku 2012, který je v současnosti používán při certifikacích odborné způsobilosti programů primární prevence. Dále byla zmíněna další možná podpora pro výkon práce školního metodika prevence, ať už v oblasti udržení a zvyšování profesionality nebo v oblasti prevence syndromu vyhoření a duševní hygieny.

4 PRAXE ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE V KONTEXTU JEHO VZDĚLÁNÍ

Teoretická část práce se věnuje zejména obecnému teoretickému vymezení konceptu vzdělávání ŠMP. V empirické části je věnován prostor pro deskripci pohledu samotného ŠMP na jeho práci a jeho kompetence, věnuje se hledání možností zefektivnění výkonu práce na jeho pozici, a především pojmenování dalšího možného postupu a dovzdělávání se v oboru.

4.1 Použitá metodologie

Empirická část práce byla realizována formou kvalitativního výzkumu, který byl zvolen s ohledem na téma a cíl výzkumného šetření. Cílem bylo získat co nejvíce informací a tyto dále sjednotit do celistvého obrazu zkoumaného tématu.

Kvalitativní výzkumné šetření lze popsat jako oblast s velikou variabilitou. V našem zájmu jsou informace, témata a chování, které jsou však osobní a mnohdy velmi citlivé. Kvalitativní výzkum je nastaven tak, že nabízí prostor k překonání těchto překážek, k navázání vazby a spolupráce s informantem, přiblížení vazby s výzkumným prostředím a ukotvení zkoumaného tématu v kontextu.

Autoři Švaříček a Šed'ová (2007, s. 17) vnímají kvalitativní přístup jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu*“. Cílem výzkumníka je předložit lidské chápání a prožívání v kontextu vytvářející se sociální reality. „*Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 24)

4.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumné šetření se věnuje aspektům práce v praxi školních metodiků prevence v kontextu jejich vzdělání. Záměrem mé práce bylo též popsat potřeby preventistů ve školní praxi v souvislosti s tím, co denně řeší a jaké další znalosti, dovednosti a způsobilosti potřebují pro to, aby práce na jejich pozici byla efektivnější a aby se sami pracovníci v uvedeném cítili komfortně.

Autoři Švaříček a Šed'ová (2014, s. 63) se při definování cílů výzkumného šetření odkazují na Maxwella a hovoří o třech typech cílů, které jsem též použila ve své diplomové práci. Jedná se o:

Cíl informativní (intelektuální) – práce se snaží poukázat na potřeby preventistů v rámci školní praxe. Dále je cílem popsat osobní poznatky ŠMP a to, jak vnímají svou funkci v mechanismu prevence na školách.

Cíl přesahový (praktický) – základním předpokladem je, že výstupy z výzkumného šetření mohou být v rámci praxe použity ke zkvalitnění a zefektivnění systému vzdělávání ŠMP.

Cíl osobní (personální) – prevence je v mé profesní praxi velkým tématem, kde se mi prolíná teorie s praxí, a výzkumné šetření mi může dát odpovědi na otázky, se kterými se při své práci setkávám.

Hlavní výzkumnou otázkou je tedy: *Je vzdělání školních metodiků prevence z jejich pohledu dostačující pro to, aby se cítili ve své roli preventisty jistí?*

Praktická část práce se dále zabývá těmito dílčími otázkami:

- *Jakým způsobem vnímají ŠMP svou pracovní pozici preventisty?*
- *V čem je práce ŠMP náročná a v jakých oblastech se preventisté cítí komfortně?*
- *Jakým způsobem ŠMP posílili své znalosti, dovednosti a způsobilosti v souvislosti s absolvováním studia „250“?*
- *Co potřebují ŠMP pro kvalitní výkon své práce, popřípadě pro rozvoj svých kompetencí na pozici preventisty ve školní praxi?*

Výzkumné šetření bylo realizováno kvalitativní metodou formou hloubkového rozhovoru – polostrukturovaného rozhovoru; informanti byli vybráni formou záměrného výběru. Více se tomuto tématu věnují následující podkapitoly.

4.3 Výzkumné metody a sběr dat

Při výběru typu výzkumné metody bylo nutné vycházet z požadavku co nejširšího a nejkompexnějšího uchopení zkoumané oblasti. To zajišťuje právě kvalitativní výzkum, který je založen na získávání osobních názorů a postojů respondentů.

Výstupy výzkumného šetření v této práci byly zpracovány metodou zakotvené teorie, kterou

formulovali autoři Barney Glaser a Anselm Strauss, kteří ji vytvořili v oblasti sociologie. (Charmaz, in Denzin, Lincoln, 2000, s. 509) V současnosti existuje více přístupů vycházejících z konceptu uvedených autorů, které se v určitých ohledech liší. (srov. Řiháček a kol., 2013, s. 44; Hendl, 2005, s. 257) V této práci bude vycházeno z pojetí zakotvené teorie dle knihy *Základy kvalitativního výzkumu* (1999) autorů Strauss a Corbinová.

Využití kvalitativní metodologie souvisí i s možností zvolit si konkrétní výzkumnou metodu pro získání dat a informací. Dostupné publikace, které se věnují kvalitativnímu výzkumu, nejčastěji hovoří o metodě rozhovoru s otevřenými otázkami, narativním rozhovoru, skupinové diskuzi, pozorování a dalších. (srov. Silverman, 2005; Švaříček, Šed'ová, 2007; Hendl, 2012; Švaříček, Šed'ová, 2014)

Výzkumnou metodou pro tuto diplomovou práci se stal rozhovor, a to rozhovor hloubkový, vždy vedený na rovině tazatel a jeden informant. Na počátku byl vytvořen seznam základních otevřených otázek, který byl v rámci realizovaného rozhovoru aktuálně doplňován s ohledem na potřeby získání informací v co největším měřítku. Autoři Švaříček a Šed'ová (2014, s. 159) hovoří o nestandardizovaném dotazování, jehož základem je baterie několika předem připravených otázek. Otevřené otázky nabízejí velký prostor pro proniknutí k názorům a postojům lidí, resp. informantů. (Reichel, 2009, s. 110) Je pak možno porozumět jejich pohledu, který není omezen a svázán pouze výběrem standardizovaných položek. Tato „volnost se jeví jako vhodná k vytvoření přirozenějšího kontaktu tazatele s informantem“, komunikace mezi účastníky rozhovoru je přirozenější a tazatel má prostor reagovat na specifika osobnosti dotazovaného, „komunikace může potom lehčeji plynout“. (Reichel, 2009, s. 112) Miovský (2006, s. 160) toto téma dále rozvádí a doplňuje: „(...) při polostrukturovaném interview je vhodné také použít následné inquiry, tedy upřesnění a vysvětlení odpovědi účastníka (...). Ověříme si, že jsme ji správně pochopili a interpretovali, klademe různé doplňující otázky a téma rozpracováváme do hloubky.“

Na počátku sběru výzkumných dat byl sestaven seznam otázek ke čtyřem základním tematickým okruhům rozhovoru. V rámci těchto okruhů byly definovány otázky, které však pouze vytvářely rámeček rozhovoru, staly se určitým flexibilním plánem.¹

V první fázi bylo realizováno pět rozhovorů a následně byl počet doplněn o další tři informanty. Celkově byly pro výzkum použity informace od osmi dotazovaných. Následné rozhovory již přinášely data se stejnou informační hodnotou. V tomto stadiu byl výběr informantů ukončen, neboť došlo k tzv. teoretické nasycenosti neboli teoretické saturaci, kdy výzkumník přestává dostávat nové rozšiřující a obohacující informace. (Reichel, 2009, s. 88)

1 Vzorový seznam okruhů a otázek pro hloubkový rozhovor je uveden v příloze č.1

Před každým zrealizovaným rozhovorem byl informant seznámen s účelem a obsahem výzkumného šetření a následně byl každý z rozhovorů se souhlasem informantů digitálně zaznamenáván. Rozhovory trvaly v průměru 60 minut. Dále byl záznam doslovně přepsán a připraven k dalšímu zpracování v rámci výzkumného šetření.

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Realizace výzkumného šetření probíhala na území Olomouckého kraje, resp. okresu Olomouc. Informanti byli pedagogičtí pracovníci základních škol v uvedené lokalitě. Výběr výzkumného vzorku byl „*záměrný na základě předem daných kritérií*“ (Hendl, 2012, s. 152), neboť osoby musely být tzv. vhodné, což znamenalo, aby disponovaly potřebnými vědomostmi a zkušenostmi z daného prostředí. (Gavora, 2000, s. 144). Vzorek byl v průběhu výzkumného šetření rozšiřován, cíleně byli vyhledáváni informanti, kteří reprezentovali různé varianty zkoumaného jevu a kteří svými informacemi doplňovali „prázdná místa“ v rozpracovaném konceptu. (Řiháček a kol., 2013, s. 51)

V průběhu výzkumu bylo osloveno celkem dvacet pedagogických pracovníků, kteří splňovali kritérium pracovníka preventisty v rámci školního prostředí a absolvovali vzdělávání pro školní metodiky prevence „250“. V závěru se výzkumného šetření zúčastnilo celkem osm žen. Vzhledem k tomu, že v oblasti prevence na úseku školství pracuje minimální množství mužů – školních metodiků prevence, nepodařilo se v rámci uvedených dvaceti školních metodiků prevence motivovat dva oslovené muže k účasti na realizovaném výzkumném šetření.

Závěr této kapitoly je věnován představení informantů formou krátkých kazuistik, v rámci kterých jsou vynechány zpřesňující informace, aby byla zachována anonymita dotazovaných.

Informantka A

(35) pracuje v oblasti školství již 11 let. První dva roky se ještě při studiu věnovala práci asistenta pedagoga. Po ukončení studia se věnovala výuce žáků na 2. stupni, a to téměř šest let. Aktuálně poslední čtyři roky pracuje také jako školní metodik prevence. Specializační studium pro prevenci sociálně patologických jevů dokončila v roce 2015.

Informantka B

(52) pracuje ve školství již 27 let jako učitel na 2. stupni. Pozici školního metodika prevence zastává 12 let. Od počátku své učitelské praxe pracuje jako třídní učitelka. Specializační studium pro prevenci sociálně patologických jevů dokončila v roce 2010.

Informantka C

(42) pracuje ve školství 13 let. Vzděláním je speciální pedagog a učí anglický jazyk. V roli školního metodika prevence působí jeden rok. Specializační studium pro prevenci sociálně patologických jevů dokončila v roce 2016.

Informantka D

(38) pracuje jako učitelka na druhém stupni 10 let. Od počátku praxe zastává roli třídního učitele. Učí výchovu ke zdraví a tělesnou výchovu. Jako školní metodik prevence pracuje již 8 let. Specializační studium pro prevenci sociálně patologických jevů dokončila v roce 2014.

Informantka E

(32) pracuje v oblasti školství 5 let. Od počátku své učitelské praxe je zároveň zaměstnána na pozici školního metodika prevence. Působí na základní škole a její role metodika prevence je určena pro oba dva stupně. Učí český a anglický jazyk. Specializační studium pro prevenci sociálně patologických jevů dokončila v roce 2014.

Informantka F

(58) pracuje ve školství 32 let. Pozici školního metodika prevence vykonává 15 let. Třídnictví již nemá, ale původně byla třídní učitelkou od počátku své praxe, a to 26 let. Její aprobaci je angličtina a zeměpis. Specializační studium pro prevenci sociálně patologických jevů dokončila v roce 2008.

Informantka G

(46) pracuje ve školství 16 let. Dva roky po zahájení své učitelské praxe se stala třídní učitelkou a tou je do současné doby. Učí zeměpis a přírodopis. Pozici školního metodika prevence zastává čtyři roky. Specializační studium pro prevenci sociálně patologických jevů dokončila v roce 2014.

Informantka H

(36) pracuje v oblasti školství 7 let. Od počátku své učitelské praxe je zároveň zaměstnána na pozici školního metodika prevence. Působí na menší základní škole a její role metodika prevence je určena pro oba dva stupně. Učí dějepis a německý jazyk. Specializační studium pro prevenci sociálně patologických jevů dokončila v roce 2016.

4.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Kapitola 4.5 propojuje a zpracovává získaná data a informace od osmi informantů. Snaží se získané poznatky zasadit do širšího rámce a vytvořit celistvou strukturu, která by podala odpověď na danou výzkumnou otázku, resp. otázky. Data byla zpracovávána třemi

základními postupy, které jsou níže v textu více osvětleny. V obecné rovině mluvíme o postupech kódování, konkrétněji je v práci využíváno otevřeného, axiálního a selektivního kódování. (Charmaz, in Denzin, Lincoln, 2000, s. 515)

Reichel (2009, s. 166–167) ve své publikaci mluví o „hledání specifické teorie platné pro zkoumaný problém. Základními prvky jsou zde tzv. koncepty, tj. teoretické pojmy, kategorie jako základní prostředky budování teorie a propozice, které formulují zobecněné vztahy mezi koncepty a kategoriemi, případně mezi kategoriemi navzájem.“

První průchod získanými daty je nazýván jako proces **otevřeného kódování**. (Hendl, 2005, s. 247) Výzkumník odhaluje konkrétní témata a jejich části, kdy je následně opět rozebírá, pojmenovává a zase třídí. (Reichel, 2009, s. 167; Švaříček, Šedřová, 2014, s. 211) V rámci analýzy dat bylo prováděno neustálé porovnávání, byly hledány podobnosti a rozdíly. Tento postup byl aplikován na všech rovinách práce s daty. Jedná se o metodologický postup konstantní komparace. (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 223)

Objevená témata jsou označována konkrétními jmény, avšak se stále nízkou úrovní abstrakce. Z důvodu přehlednosti a potřeby následné interpretace jsou slučovány do kategorií. (Hendl, 2012, s. 247; Strauss, Corbinová, 1999) „*Kategorie mají určitý pojmový rozsah, který určuje, které skupiny pojmů neboli subkategorie spadají pod danou kategorii.*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 45) Otevřené kódování si klade za cíl každému jevu či myšlence v analyzovaném textu přiřadit kód. Tyto kódy následně seskupit na základě společných znaků do nadřazené kategorie.

V tomto procesu postupné analýzy textů dochází, resp. by mělo dojít k tzv. „**teoretické saturaci**“, teoretickému nasycení, „tj. když vyhodnocování materiálů a jeho další sběr již nic nového nepřináší.“ (Reichel, 2009, s. 165)

Dalším postupem využívaným v rámci výzkumného šetření je **axiální kódování**, jehož cílem je najít propojení a souvislosti mezi jednotlivými kategoriemi. Hendl (2005, s. 248) k tomu uvádí, že „v průběhu axiálního kódování výzkumník uvažuje příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a tvoří tak osy propojující jednotlivé kategorie“. Výstupem je potom paradigmatický model, který je ve zjednodušené formě uveden níže v textu.

(A) KAUZÁLNÍ PODMÍNKY → (B) JEV → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ
PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY

Autoři Strauss a Corbinová (1999) a Hendl (2005, 2012) se ve svých publikacích

zabývají bližším popisem a definováním konceptu paradigmatického modelu. Centrálním prvkem je jev, či jinak fenomén, který se stává hlavní oblastí výzkumného záměru. Tato je dále vymezena kontextem, který právě označuje konkrétní vlastnosti fenoménu a jejich umístění na dimenzionální škále. Další položkou v uvedeném schématu jsou kauzální podmínky, které označují konkrétní příčiny, a ty souvisí s důvodem, proč se výzkumník vůbec rozhodl výzkumné šetření realizovat. Kauzální podmínky vedou ke vzniku či výskytu centrálního jevu. (Gulová, Šíp, 2013, s. 58) Konkrétní činnosti, které vedou ke konkrétnímu cíli a mají odpovědět na fenomén, jsou strategie jednání a interakce. Výsledkem těchto strategií jednání a interakcí jsou následky. Intervenující podmínky popisují širší strukturální kontext jevu, ovlivňují užití právě různých strategií jednání. (Gulová, Šíp, 2013, s. 60)

Další fází zpracování získaných dat je **selektivní kódování**, je to moment, kdy výzkumník započiná s integrací a přezkoumáním hlavních témat a kategorií. (Hendl, 2012, s. 251) „Je to proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86) V této fázi výzkumného šetření jsou kategorie a jejich vzájemné vztahy opět pečlivě prozkoumávány, doplněny o další spojitosti a případné informace, které jsou ukotveny a vysvětleny v širším kontextu.

Analýza rozhovorů

V průběhu analýzy přepisu rozhovorů docházelo k označování jednotlivých pasáží textu kódy,² které byly následně slučovány na základě podobnosti. Postupně vznikaly kategorie, které byly opětovně srovnávány. Závěrem dalšího slučování a porovnávání bylo objevení a vymezení šesti základních kategorií, které jsou uvedeny a podrobněji popsány níže.

Kategorie 1: „*Situace není jen o mně*“ – pracovní zázemí

V této kategorii je pracováno s pojmy jako individuálnost případu, spolupráce s kolegy a vedením školy, spolupráce s rodiči a administrativní činnost, velkým tématem je pracovní prostor pro výkon prevence a časová dotace na práci preventisty. Uvedené pojmy a k nim uvedené odpovědi informantek popisují práci ŠMP v kontextu širších souvislostí. Především ve vztahu k jednotlivým aktérům situací v rámci školního prostředí. Jako složitý hodnotí informantky vztah s ostatními kolegy – pedagogickými pracovníky. Náročná je komunikace v kontextu předávání si informací ohledně prevence a následná aplikace do praxe ve třídách. Riziko vidí informantky především v neinformovanosti

2 Přepis rozhovoru s vyznačenými kódy je uveden v příloze č. 2

ostatních kolegů o podstatě náplně práce ŠMP.

Informantka A: „*Navíc, kolegové ani někdy neví, co to dělám.*“

Informantka C: „*Velkým úskalím je (...) málo pochopení ostatních, nadměrné očekávání kolegů od mé pozice (...)-se jim prevence jeví jako zbytečná.*“

Informantka B: „*Spolupráce s dalšími kolegy je problematická v tom, že chybí u některých důslednost a jednotnost v přístupu k primární prevenci.*“

Informantka E: „*(...) nejhorší je, že oni neví, nebo možná nechtějí vědět.*“

Informantka A: „*(...) přijdu s něčím, co by mohlo být efektivní, (...), ale je potřeba na tom zpracovat, a to nejen z mé strany, tohle se nesetkává s velkým ohlasem.*“

Informantka C: „*Nedaří se mi zapojit vyučující do plnění minimálně preventivního programu.*“

Stejně riziko vnímají informantky v nedostatečném vzdělání ostatních pedagogických pracovníků právě na úseku prevence, jako nízkou hodnotí také jejich schopnost v tomto s žáky profesionálně a bez předsudků pracovat.

Informantka A: „*(...) ale i většina kolegů s ním neuměla pracovat. A já musela čelit jak (...) tlaku kolegů.*“

Informantka B: „*Spolupráce s některými kolegy je problematická v tom, že u některých chybí důslednost a hlavně jednotnost v přístupu k dětem.*“

V souvislosti s uvedeným je ze strany informantek vnímána i nízká podpora a zajištění ze strany vedení škol.

Informantka D: „*(...) občas narážím na nedostatečnou podporu ze strany vedení.*“

Informantka B: „*Bohužel do toho nevhodně zasahovalo vedení školy, (...) přehlíželi to a špatně řešili. Celá situace vyústila ve školní inspekci.*“

Informantka G: „*Přišla jsem s novými věcmi, ale bylo mi řečeno, že nejsou peníze. A ať věci dělám jak doted.*“

Práce s dětmi je velmi náročná, ale situace se často mění i v momentě navázání spolupráce s rodiči dětí. Rodiče vstupují do situace jako aktéři, kteří mají také nějakou představu o případném řešení. Navíc jsou v dění emočně zainteresovaní a chybí jim objektivní odstup a schopnost na případu efektivně participovat.

Informantka A: „*(...) já musela čelit tlaku (...) rodičů žáků, kteří si na chlapce doma stěžovali.*“

Informantka C: „*Úskalím je také někdy práce s rodiči. Vybavuji si, že přiletěla jedna maminka s tím, že její dítě je šikanováno, a já to neřeším. Byla tak rozčarovaná, (...) mluvila jen o mé povinnosti (...).*“

Informantka H: „*(...) cituji tatínka mého žáka: od čeho tady jste a co jako děláte?*“

Významným aspektem kvality práce ŠMP jsou, dle jejich názoru, také specifika pracovního prostředí a pracovních možností preventistů.

Informantka A: „*(...) snad asi málo času.*“

Informantka D: „*(...) obrovská časová náročnost.(...) Při plném úvazku je 100% nasazení v podstatě nemožné.*“

Informantka B: „*No, celkově prostor na práci, za ty roky, co se snažím tohle dělat, je to spíš jen horší. Nemám ani kde s dětmi mluvit. Nemluvě o tom, kdy (...) hledáte mezi hodinou, přestávkou a dalším skulinu. Modlíte se, ať se vám toho nesesype víc.*“

Informantka E: „*(...) nějak nejde sedět na dvou židlích (...).*“

Informantka C: „*(...) není tady ani kabinet na konzultace.*“

V průběhu realizovaných rozhovorů se přecházelo od výrazného nedostatku času k tématu, který dle výpovědí informantek s tímto výrazně souvisí, a to je administrativa jako výrazný faktor, který limituje práci preventistek.

Informantka D: „*(...) velká byrokracie s ohledem na kontrolní činnost (...).*“

Informantka A: „*(...) je fakt, že jde spíš o teoretické a administrativní věci. Přiznávám, že tohle mě moc nebaví. (...) No a taky, přijde mi, že potom nějak uniká ta opravdová práce, taková ta potřebná.*“

V neposlední řadě je nutné věnovat se obsahu pojmu individuálnost případu. Zde se informantky nejčastěji zabývaly faktem, že každý nový případ a situace přinášejí nové nároky a požadavky na adekvátní reakci preventisty.

Informantka B: „*Řešila jsem v jednom případě šikanu. Za nějakou dobu se objevil takový podobný problém, ale nakonec to bylo o úplně něčem jiném.*“

Informantka G: „*Někdy je ta situace jakoby stejná, ale dítě je jiné, rodina je jiná, takže musím přemýšlet jinak.*“

Kategorie 2: „Co bylo, co jsem a co mám“ – nová pozice ŠMP

Tato kategorie obsahuje pojmy, jako jsou nástup na pozici ŠMP, očekávání, nadšení pro práci, nepopsaný list. Uvedené charakterizuje, jakým způsobem a za jakých podmínek ŠMP nastoupili na svou pozici, co je ovlivnilo a jaké situace a momenty pro ně byly stěžejní.

Informantka C: *„(...) pozice (...) mi byla přidělena, kolegyně preventistka odešla ze školy.“*

Informantka A: *„(...) byla mi jakože přidělena.“*

Informantka G: *„Přišla jsem na školu jako nová, ve stejnou dobu odcházela metodička do důchodu a vedení mi nabídlo tuhle pozici.“*

Informantka H: *„Hned po studiích jsem přišla na školu, kde tu funkci asi zrovna zřizovali, dostala jsem ji se slovy, že jsem mladá a plná energie.“*

Informantka B: *„Nikdo jiný to dělat nechtěl.“*

Většina lidí přijímá novou pracovní pozici s určitou představou, co bude dělat a co bude jeho náplní práce. Někdy se stává, že tato konkrétní očekávání se rozcházejí s aktuální realitou.

Informantka E: *„Očekávala jsem, že budou na škole lepší podmínky a míň papírování a některé momenty pro mě nebudou tolik vyčerpávající a budu mít větší podporu.“*

Informantka B: *„V počátku se jednalo jen o čistě formální práci, hlavně vytvořit minimálně preventivní program, a snad nejlépe podle jiné školy.“*

Informantka A: *„V době, kdy jsem začala dělat preventistu, jsem o té pozici moc nevěděla, (...) myslela jsem si, že budu pracovat s děckama, který maj problémy v rodině nebo třeba kouří.“*

Informantka D: *„Myslela jsem, že v mé práci bude víc aktivní škola a spolupráce s rodiči bude taky lepší, to mě trochu zklamalo.“*

Jako pozitivní faktor v rámci odpovědí informantek byla zaznamenána motivace a chuť pracovat přímo s žáky. Celkově se dá říci, že práce s dětmi je pro informantky velmi důležitá a ve své podstatě naplňující. Vnímají svou práci jako poslání.

Informantka A: *„Jo, práce mě baví, (...) dokážete z toho žít dlouho. (...) Radost mi dělá práce s žáky, vidím, že to má smysl, a když se jim věnuji, jejich problémy se dají řešit.“*

Informantka D: *„Velmi mě baví práce s dětmi, tudíž to je vlastně asi jediný pozitivní aspekt. Líbí se mi, že svým postojem k životu a hodnotám mohu ovlivňovat ty*

jejich.“

Informantka H: „(...) práce je pro mě prostě motor.“

Informantka B: „Má to pro mě smysl.“

Informantka C: „(...) práce přímo s žáky (...), v tom jsem se viděla.“

Informantky nastoupily na pozici preventisty a hned od počátku se musely potýkat s tím, že nemají dostatek zkušeností a informací o tom, jak efektivně na nové pozici začít pracovat.

Informantka C: „(...) a já jsem začínala sama a nevěděla jsem odkud začít.“

Informantka G: „Co se po mně chce, jsem netušila a myslím si, že v té době ani ředitelka školy.“

Informantka A: „Hlavně jsem zjistila, že sama nemám potřebné znalosti a nevím, co a jak. A to se pak špatně radí.“

Informantka B: „Ředitel mi dal do ruky dva listy a řekl mi, že to je preventivní program školy, a já vůbec nevěděla, o co jde.“

Informantka C: „Můj první den na pozici školního metodika prevence? Tabula rasa.“

Kategorie 3: „Každý den = jiná výzva“ – náročnost práce ŠMP

Pojmy psychická a fyzická zátěž, orientace v tématu, jistota a nejistota v postupech a osamělost na pracovní pozici reprezentují náročnost a specifika práce školního metodika prevence, jak sám sebe vidí na pozici preventisty a jak se v dané funkci cítí.

Překvapivě velkým tématem, které informantky otevřely, je zátěž, kterou spojují s výkonem jejich práce. Zabývají se pojmem ve dvou rovinách, a to v oblasti fyzické a psychické.

Informantka A: „Jsem hodně unavená. (...) Mám pocit, že toho mám někdy nad hlavu (...), je to takový tlak.“

Informantka E: „Skutečně jsem pociťovala psychosomatické problémy na svém těle. (...) Prostě, jak se nezbláznit.“

Informantka C: „(...) někdy jsem z toho tolik vyčerpaná, asi ani ne fyzicky, nebo možná to taky, ale hlavně psychicky, (...) je to o tom, že si to nosím i domů. Je toho tolik, že sedíte večer a přemýšlíte (...).“

Informantka B: „(...) pořád je to i po letech takovej tlak strašáka zodpovědnosti.“

Informantka D: „(...) pořád je to honička (...).“

Informantka G: „Někdy jdu ze školy a úplně mě z toho třeští hlava, (...) když zase třeba řeším něco těžšího, odcházím se strachem.“

Informantka A: „(...) *abych byla šťastná i doma.*“

V rámci této kategorie informantky také hovořily o svých jistotách a nejistotách ve své práci, což do značné míry souviselo i s chybějícími informacemi a hledanými postupy v rámci jejich činnosti školního metodika prevence. Na konkrétních případech z praxe demonstrovaly proces, kdy se setkávaly s novými případy a situacemi a hledaly nová řešení.

Informantka C: „(...) *co bylo a jak to třeba mělo být jinak. Mohlo být i jiné řešení. Se mi objevuje otázka, jestli to, co jsem udělala, bylo fakt dobře.*“

Informantka F: „*Myslím, že to dělám docela dlouho, ale pořád se objevuje něco nového a já stojím a třeba opravdu moc nevím.*“

Informantka A: „(...) *je to třeba v tom, že neodhadnu dobře situaci ve třídě nebo u jednotlivců.*“

Informantka C: „(...) *nějakou dobu to dělám, ale přišla jsem nedávno na to, že se všechno vyvíjí, nejenže se zvyšují požadavky na mě, ale i současná mládež je jiná. (...) Chybí mi vědět, jací jsou.*“

Informantka G: „*Nemám potřebné znalosti a nevím, co a jak.*“

Informantky popisují náročnost práce a často právě v souvislosti s tím, že se cítí být v rámci řešení problematických situací samy. Necítí podporu při výkonu své činnosti, jednak na úrovni praktické, a dále i v oblasti podpory teoretické. Zde jim chybí participace především ostatních kolegů, možnost věci sdílet a konzultovat.

Informantka G: „(...) *není tu nikdo, s kým bych si o tom mohla popovídat, nebo taky zrovna nemá čas.*“

Informantka A: „(...) *potřebovala jsem podporu kolegů, (...) z druhé strany cítit pochopení. Prostě v tom nebýt sama.*“

Informantka H: „*Někdy je to prostě jenom o mně.*“

Informantka B: „*Rozumím tomu, že jsou vytížení, ale to já jsem taky. Myslím, že poradenské pracoviště je o spolupráci, nejsme přece sólisti.*“

Informantka D: „(...) *nemám to s kým probrat.*“

Kategorie 4: „Mám dobrý základ, na kterém stavím“ – vzdělání a vzdělávání ŠMP

Uvedená kategorie pracuje s pojmy, jako je význam studia „250“, motivace se vzdělávat a rezervy ve vzdělání.

Pro informantky je důležitá jejich vlastní zkušenost. Dokážou srovnat a definovat přínos jejich studia „250“. Studium vnímají jako dostačující, jak po teoretické, tak po praktické stránce, oceňují praktické nácviky řešení modelových situací s odborníky na prevenci i s kolegy na stejných pozicích.

Informantka A: *„Na „250“ jsem měla také skvělou možnost praktického nácviku různých situací a hlavně ta možnost komunikovat a konzultovat s dalšíma odborníkama na prevenci a jinými kolegy preventisty (...).“*

Informantka H: *„No, než jsem nastoupila do „250“, jsem neměla vůbec představu o nějaké legislativě, ale teď už vím, že existuje třeba nějaký metodický pokyn, který mi pomůže napsat krizový scénář.“*

Informantka B: *„Studium „250“ mi pomohlo najít smysl mé práce. Teď mám základ v teorii, nějaký praktický dovednosti, a díky tomu i práci dělám poctivě, soustavně, důsledně, a hlavně od nejmenších dětí.“*

Informantka C: *„(...) „250“ mi dala základy komunikace a psychologie a tohle využiju při práci s dětma v krizi. (...) A taky jsem měla možnost praktického nácviku a komunikace s ostatními preventisty byla dobrá. (...) vedla mě nejen po teoretické stránce, ale ukázala mi i tolik praktických dovedností, ze kterých vycházím doted. (...) Během studia jsem pochopila, že je prevence důležitá už na základní úrovni, to jsem dřív nevnímala.“*

Informantka E: *„Bez studia metodika bych tuto práci ani dělat nechtěla, člověk se dozvěděl, kam šáhnout a co dělat, když (...) se dítě trápí (...), necítí se dobře ve třídě.“*

Informantka C: *„Dnes si již vůbec nedovedu představit, jak jsem bez „250“ mohla dělat preventistu.“*

Informantka G: *„(...) teď už poznám, když se setkám s nějakým rizikovým jevem.“*

Informantky popisují určitý komfort, který pro ně vznikl v průběhu studia, a nyní jej postrádají, cítí potřebu vzájemného sdílení a rad odborníků. Popisují potřebu svoje znalosti, schopnosti a způsobilosti rozšiřovat.

Nejenže si uvědomují nutnost orientovat se a, jak samy říkají, mít přehled, ale cítí potřebu jít dále i na osobní rovině, jsou motivované se dále vzdělávat.

Informantky chtějí hledat a najít odpovědi na své otázky, a především být připraveny pomoci.

Informantka H: *„To, že jsem získala větší přehled ve své práci, mi ale taky způsobilo, že bych teď chtěla navštěvovat další kurzy. Láká mě být ještě lepší.“*

Informantka A: „*Ráda se učím nové věci. Motivovaná jsem stále.*“

Informantka E: „*Já bych měla i chuť se vzdělávat.*“

Informantka C: „*Pořád je něco novýho, a asi je fajn nezakrňt. (...) To, že budu vědět, mi dá možnost být ve střehu.*“

Informantky si také uvědomují, že vzdělávání je dlouhý a ve své podstatě celoživotní proces. Dokáží pojmenovat konkrétní oblasti, kde by viděly prostor pro zlepšení.

Informantka E: „*(...) stále cítím, že bych potřebovala víc, (...) vidím rezervy v práci s dětma, které mají individuální vzdělávací plán.*“

Informantka C: „*Asi je toho hodně, co bych ráda absolvovala.*“

Významným tématem, které informantky zmiňují, je potřeba orientace v rámci subkultury současné mládeže. Vnímají svůj deficit v orientaci, pohledech, potřebách a vnímání současné mládeže.

Informantka A: „*(...) zajímá mě taky všechno o rizikových jevech, které se tak rychle mění.*“

Informantka D: „*(...) vlastně nevím, jaký ty děcka jsou.*“

Informantka E: „*(...) potřebovala bych vědět, o čem vlastně mluví.*“

Informantka G: „*Někdy mám pocit, že je mi sto let a pocházím z jiný planety.*“

Informantka C: „*(...) když mluví o počítačových hrách, jsem úplně mimo.*“

Informantky se obracejí i samy k sobě, kdy vidí velkou potřebu sebezkušenostních aktivit formou výcviku nebo nácviku modelových situací.

Informantka B: „*(...) chtěla bych se naučit pracovat sama se sebou, abych dokázala v krizovkách reagovat nějak vyrovnaně.*“

Informantka C: „*(...) sebezkušenostní seminář (...) hodně mi to dalo (...) asi bych toho potřebovala víc.*“

Informantka F: „*Potřebovala bych si situace, ty konkrétní, prožít.*“

Tématem, které obsahově prostupuje výše uvedené, je komunikace, chybějící kompetence v komunikačních dovednostech a uvědomělá potřeba se v tomto více obohatit a dovzdělávat.

Informantka A: „*Zlepšení komunikačních dovedností při složitých jednáních (...).*“

Informantka D: „*(...) říct to správné slovo, nějak tu situaci ukočírovat.*“

Informantka H: „*Možná být víc asertivní.*“

Informantka G: „*Mlčela jsem a nevěděla, (...) naučit se to celé ustát.*“

Informantka D: *„Potřebovala bych pracovat na získání lepších komunikačních dovedností a na tom, jak správně dělat poradenství, na nějaký prakticky zaměřený kurz bych to viděla.“*

Kategorie 5: „Vím, co by mohlo být jinak!“ – možnosti změny

Jak vypovídá název kategorie, pohybujeme se v oblasti takových témat, která svým obsahem poukazují na potřeby školních metodiků prevence. Lze je rozdělit do dvou oblastí: komunikace a sebeaktualizace. Přesněji mluvíme o pojmech konzultace s jinými odborníky, práce v týmu s ostatními kolegy a vedením, supervize a realizace dalšího vzdělávání. Dále je hovořeno o tématu změna úvazku.

Výrazným tématem této kategorie je spolupráce na interpersonální úrovni. Mapuje mechanismy, které jsou dle informantek podstatné, aby vytvořily komfortní prostředí pro jejich práci. Vztahy a nastavení spolupráce probíhají v rámci školy samotné, kdy informantky nabízejí různé pohledy a možnosti řešení.

Informantka G: *„No, myslím, že by bylo fajn, pro efektivní práci a jako dobrý start v prevenci, otevírat společná témata a problémové situace i na poradách ve škole.“*

Informantka A: *„Asi by mi pomohlo i to, kdyby i ostatní kolegové měli nějaké základy a povědomí o tom, co je to prevence a proč je jí potřeba. Mohli bysme to společně řešit. (...) Potřebovala bych s nimi (...) víc mluvit a pracovat.“*

Informantka C: *„Jako důležité vidím posílit spolupráci se školním poradenským pracovištěm.“*

Informantka H: *„(...)taková podpora vedení směrem k nutné participaci kolegů na minimálním preventivním programu, to by mi pomohlo.“*

Informantka F: *„(...) větší prostor bavit se o aktuálních věcech.“*

Informantka E: *„(...) nastavení intenzivnější spolupráce se speciálním pedagogem.“*

Informantka B: *„(...) je škoda, že nemáme toho školního psychologa.“*

Dále interpersonální rovina pojímá oblast spolupráce s odborníky z praxe. Tuto oblast informantky vnímají jako velmi důležitou, vidí, že celkově je jejich práce o mezioborovém přístupu, a na nich je toto zaštitit a zajistit. Uvědomují si také, že je z jejich strany nutné oslovit další osoby.

Informantka A: *„(...) chybí mi odborné vedení. (...) není špatné se poradit, že to není chyba.“*

Informantka D: *„Spolupracuju s neziskovkami a to je fajn, zajistí informace a ty další věci.“*

Zrealizují třeba programy.“

Informantka F: *„(...) asi bych potřebovala zintenzivnit spolupráci s děckýma psychologama, jsou situace, kdy bych to ocenila.“*

Informantka G: *„Mám dobrou zkušenost se spolupracováním s preventivním týmem české policie.“*

Informantky, jak již bylo výše uvedeno, si uvědomují potřebu dalšího vzdělávání. V této souvislosti mluví nejen o této potřebě, ale také, a to především o podmínkách, které je nutné splnit, aby bylo možno vzdělávání realizovat. Dokáží popsat konkrétní možnosti a směry, které by realizaci případného vzdělávání ulehčily.

Informantka H: *„Potřebuju, aby mě škola podpořila, třeba tím, že mě uvolní z vyučování nebo mi přispějí finančně na vzdělávání.“*

Informantka B: *„(...) ředitel by mohl objednat školení pro všechny, bylo by dobrý sdílet to s ostatními a bylo by to i levnější.“*

Informantka E: *„Nebylo by špatné, kdyby vedení školy napsalo nějaký projekty, šablony fungujou dobře.“*

Informantka C: *„Vedení to personálně zajistí (...).“*

Informantky si uvědomují, že čas je obecným, ale o to důležitějším faktorem, který ovlivňuje efektivitu jejich práce. Informantky řešení deficitu času vidí v navýšení úvazku na pozici ŠMP.

Informantka A: *„(...) lepší by bylo, kdyby došlo ke zvýšení úvazku ŠMP.“*

Informantka E: *„(...) nejlépe snížit úvazek učitele na aspoň polovinu a druhou věnovat práci ŠMP.“*

Kategorie 6: „Vím, jaký bych měl být“ – kvalifikovaný pracovník v prevenci

Název kvalifikovaný pracovník v prevenci reprezentuje představu informantek o tom, čeho by chtěly dosáhnout a jaké aspekty své práce naplnit, aby jejich činnost byla co nejvíce efektivní. Uvedená kategorie je charakterizována pojmy síť vzájemné spolupráce, jistota, práce s časem a respekt. Výčet pojmů je určitou deskripcí toho, díky čemu by se informantky cítily dobře.

Informantka A: *„A myslím, že tak by to mělo být.“*

Pojem síť vzájemné spolupráce informantky rozváděly na více úrovních. Primárně hovořily o interdisciplinární spolupráci s jinými odborníky. Věnovaly pozornost i spolupráci s kolegy pedagogy a rozšířily ji i na moment kooperace s vedením školy. Výsledkem jsou

kvalitní a uvolněné vztahy. Základem je kooperace odborníků v praxi a profesionální otevřenost spolupráci. Velice výstižně toto popsala

Informantka G: „*Nejsem v tom prostě sama.*“

Informantka D: „*(...) je prostě super, že teď už mám hromadu kontaktů na odborníky, můžu, když je krize, se na ně obrátit s tím, co třeba není moje parketa.*“

Informantka B: „*(...) vědět, kam se obrátit. To je, myslím, základ práce, ne tápat ve tmě.*“

Informantka H: „*Myslím, že pokud budeme více spolupracovat, bude to efektivnější, hlavně ve vztahu k řešení problémů dětí.*“

Informantka C: „*(...) vím, komu zavolat, když (...).*“

V případě, že ŠMP disponuje potřebnými znalostmi, má patřičné způsobilosti a ovednosti, je schopen adekvátně vyhodnocovat situace a vhodně reagovat na potřeby dětí. Má dostatečný teoretický záběr, který aplikuje v praxi. Dá se říci, že pracovník má potom určitou jistotu v tom, co dělá, a je připraven na to, s čím novým se ve své práci setká.

Informantka A: „*(...) vím o některých situacích, které mohou nastat, a už jsem dopředu na některé z nich i připravena, (...) vím, jak postupovat.*“

Informantka H: „*Je to taková řada, mám informace a zkušenosti, pak i jistotu, a následně si myslím, že jsem i efektivnější ve své práci. Člověk pak líp rozšifruje tu danou situaci.*“

Informantka C: „*Budu mít čisté svědomí, vnitřní klid.*“

S osobní a pracovní jistotou se pojí i jasná představa informantek o tom, že v případě, že budou splněny podmínky, dojde i k tomu, že profese preventisty na škole bude respektována a uznávána. Pojem respekt se otvírá na dvou rovinách – jako respekt k samotnému pracovníkovi a respekt, jak bylo výše uvedeno, k tomu, co dělá, k obsahu a náplni jeho práce.

Informantka H: „*(...) uznávají můj postup.*“

Informantka D: „*Budou respektovat to, co dělám a budou se tím řídit.*“

Informantka A: „*(...) věděli by, že to vím a že jim s tím pomůžu.*“

Dalším souvisejícím tématem, které se v rozhovorech s informantkami otevřelo, je práce s časem. Získané znalosti, způsobilosti a dovednosti je, dle informantek, reálné aplikovat za předpokladu, že dojde ke změně úvazku, resp. ke zvýšení úvazku školního metodika prevence. Výsledkem by mělo být to, že pracovník bude mít větší prostor nakládat

se svým časem a věnovat konkrétním problémům a situacím adekvátní prostor, bez tlaku časového deficitu.

Informantka D: „(...) *žáci budou vědět, že jsem tu pro ně, (...) a kdy jsem tu pro ně.*“

Informantka C: „(...) *budu mít prostor to vyřešit.*“

Informantka A: „(...) *více konzultačních hodin pro žáky.*“

Informantky však hovoří o čase nejen v rámci své pozice školního metodika prevence, kdy mají prostor bezproblémově zvládnout všechny preventivní aktivity v rámci úvazku, ale poukazují také na situaci, kdy mají prostor i pro vlastní psychohygienu a péči o sebe sama. Vnímají důležitost vlastní rodiny a v návaznosti na uvedené se zabývají i tématem oddělení pracovního a osobního života.

Informantka F: „(...) *zavřít dveře školy a být už jen hlavou a tělem doma, s rodinou.*“

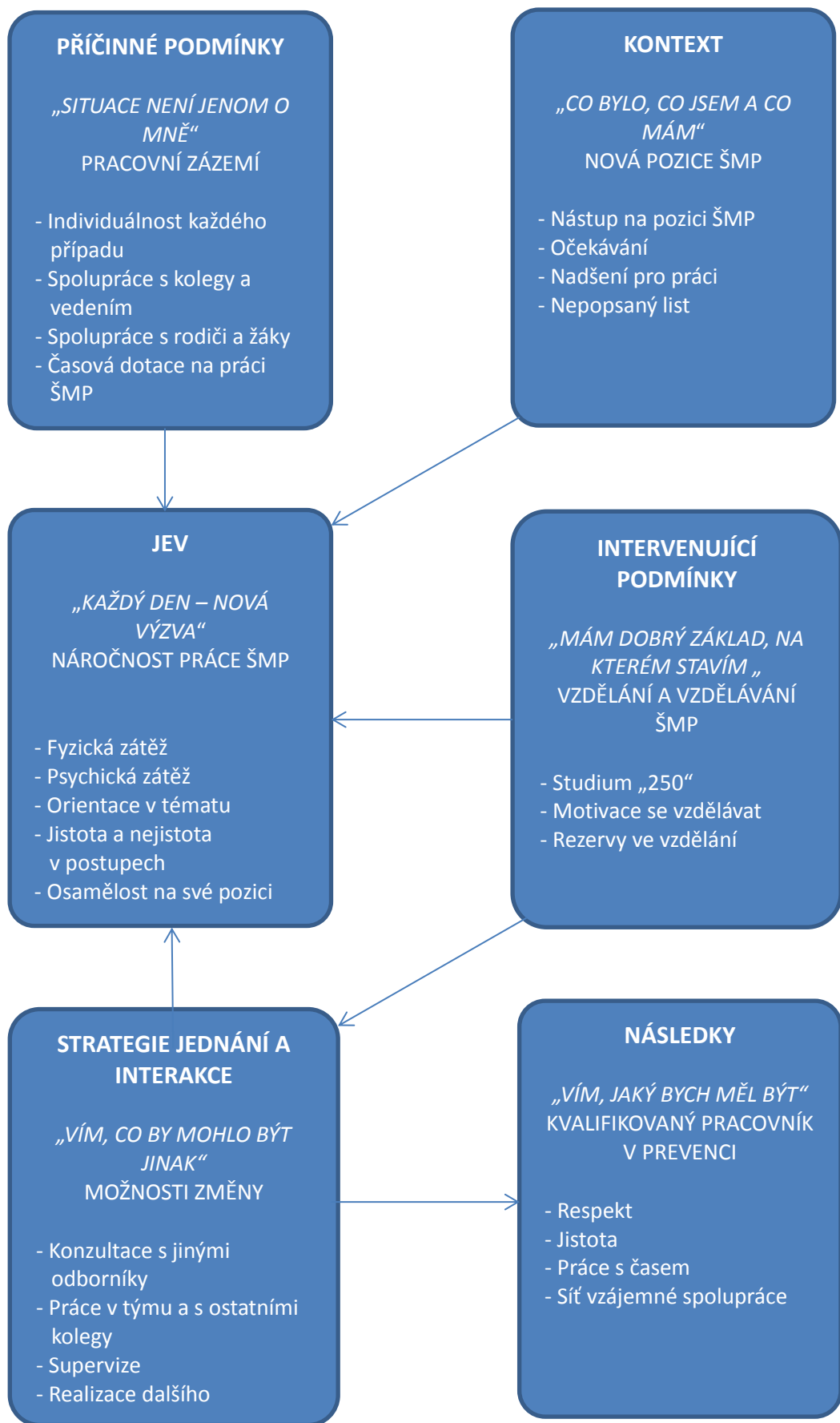
Informantka A: „(...) *i víc relaxovat. (...) člověk má být pro tuhle práci v pohodě. (...) nebýt vystresovaná, prostě vypnout.*“

Informantka B: „(...) *přijdu z práce a nebudu nic dělat.*“

Informantka H: „*Je důležitý mít i prostor pro sebe.*“

Paradigmatický model

Paradigmatický model představuje vizuální znázornění vztahů mezi vzniklými kategoriemi. Vytvořený model nabízí výzkumníkovi prostor k systematickému přemýšlení nad kategoriemi, nad jejich vztahy a souvislostmi mezi nimi. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 72)



Obrázek č. 6: Paradigmatický model, zdroj: vlastní tvorba

Selektivní kódování

Jádrem výzkumného šetření je člověk, preventista, pro kterého je jeho práce velmi náročná, a to v mnoha ohledech. Jeho práce je však jeho posláním. Chce být dobrým preventistou bez ohledu na to, že vstupoval na svou pozici s nějakou představou, která je však odlišná od reality. Uvědomuje si, že mu v tento okamžik chyběl „základní balíček“ vědomostí a schopností, kterým by na začátku pro svou práci disponoval. Individuální, pokaždé jiný, to jsou označení, která ho provázejí každý den, uvědomuje si tu výzvu, ale na druhou stranu si také uvědomuje to, že v tom nechce být sám. Náročnost práce preventisty je způsobena problematickou spoluprací s ostatními kolegy, necítí ani výraznou podporu ze strany vedení. Jsou situace, kdy se cítí svou prací vyčerpaný, a možná by se dalo říci, že ve své každodenní činnosti tápe. Preventista vidí svou práci jako náročnou i z toho důvodu, že nemá dostatečný pracovní a časový prostor pro to, aby vzniklé situace a problémy mohl řešit. Hledá podporu kolem sebe, ale často ji nenachází.

Školní metodičky prevence však vidí ve své praxi velký zlomový bod, a to je studium „250“, které jim dalo velmi dobrý a kvalitní základ pro jejich práci. Cítí se jistější v tom, co dělají. Chtějí být ale lepší a dále si rozšiřovat své obzory. Přístupují k sobě i kriticky a dokáží přehledně popsat ty oblasti, kde cítí největší rezervy a ve kterých by se chtěly dovzdělávat.

Informantky mají také povědomí a představu o možných strategiích, které by ovlivňovaly to, aby jejich práce školního metodika prevence byla efektivní a kvalitní. Potřebují konzultovat svoje postupy i s jinými odborníky z praxe, v případě, když nevidí jasné řešení konkrétního případu. Velký prostor pro změnu vidí také v intenzivnější komunikaci s ostatními pracovníky školy, například v rámci porad. Informantky však myslí i na rovinu osobní, kde dokáží popsat možnosti realizace jejich dalšího vzdělávání. Jako výrazného aktéra v této oblasti vnímají vedení školy, které by uvedené mohlo zajistit. Velkou a nejvíce diskutovanou oblastí je změna úvazku. Informantky vnímají situaci tak, že v případě navýšení jejich úvazku na pozici preventisty se jim otevře nejen větší prostor pro jejich „dobrou práci“, ale následně budou mít i více prostoru samy pro sebe. A zde informantky volně přecházejí k tématu, co by mělo být výsledkem těchto strategií a postupů změny, hovoří o dobrém preventistovi. Jedná se o člověka respektovaného, člověka, který zná svou práci a cítí se v ní jistý. V případě potřeby má baterii kontaktů na další odborníky v praxi a efektivně spolupracuje se svými kolegy pedagogy. V souvislosti se změnou úvazku se preventistovi otevírá prostor nejen pro kvalitní práci, ale má také možnost věnovat se sobě a své rodině. Odděluje svůj pracovní a osobní život.

4.6 Závěr výzkumného šetření – návrat k výzkumným otázkám

Hlavní výzkumná otázka, kterou jsem si v úvodu své práce položila, byla: *„Je vzdělání školních metodiků prevence z jejich pohledu dostačující pro to, aby se cítili ve své roli preventisty jistí?“* Z výzkumu a jeho analýzy vyplynulo, že všechny školní metodičky prevence shodně vypověděly, že je studium seznámilo s problematikou primární prevence ve školství. Dozvěděly se, v čem výkon tohoto povolání spočívá, a dostalo se jim základních teoretických i praktických znalostí a dovedností. Všechny ale také uváděly, že by potřebovaly i nadále zůstat v kontaktu s kolegy z jiných škol i odborníky v podobě zkušených lektorů a dále své vzdělání aktualizovat a doplňovat. Lze tedy odpovědět, že studium je dobrým základem pro výkon práce ŠMP, ale je třeba i nadále zůstat v kontaktu s odborníky a kolegy a také se průběžně dovzdělávat.

Praktická část práce se dále zabývala dílčími otázkami.

První otázkou bylo *„Jakým způsobem vnímají ŠMP svou pracovní pozici preventisty?“*. Na základě rozhovorů lze v tomto ohledu odpovědět, že v začátcích, těsně po nástupu do nové funkce se preventistky neorientovaly v obsazích a nárocích na výkon této pozice. Následně v průběhu studia a výkonu praxe zjistily, že je to práce náročná, potřebná a smysluplná. Svou práci vnímají jako poslání a práce s dětmi je baví.

Druhou dílčí otázkou bylo *„V čem je práce ŠMP náročná a v jakých oblastech se preventisté cítí komfortně?“*. Jako náročné oblasti byly jmenovány především náročnost časová a psychická, ta často plyne z malé jistoty při rozhodování o jednotlivých případech, se kterými se ŠMP setkávají v praxi. Na toto téma nasedalo a rovněž se ho přímo dotýkalo téma fyzického vyčerpání a osamělosti, kterou někdy ŠMP cítí, přestože na školách fungují poradenská pracoviště. Komfortně se naopak cítí právě proto, že prošly studiem „250“.

V odpovědích na další podotázku *„Jakým způsobem ŠMP posílili své znalosti, dovednosti a způsobilosti v souvislosti s absolvováním studia „250“?“* dokázaly informantky jmenovat konkrétní okruhy studia, které posílily jejich znalosti, dovednosti a způsobilosti. Zmíněné oblasti přesně korespondují s obsahem studia, tak jak je nastaveno akreditačním systémem MŠMT.

Poslední sledovanou podotázkou bylo *„Co potřebují ŠMP pro kvalitní výkon své práce, popřípadě pro rozvoj svých kompetencí na pozici preventisty ve školní praxi?“*. Zde jsem sledovala především odpovědi, které přesně pojmenovávaly strategie, které by, dle

preventistek, mohly jejich kompetence a odbornost ještě rozšířit a upevnit. Všechny odpovědi měly společného jmenovatele a tím byla podpora. Ta byla směřována do několika oblastí. Touhy informantek se týkaly především možnosti konzultací s odborníky mimo školu, s kolegy v poradenském pracovišti školy a supervidování jejich praxe. Jako podpůrné spatřovaly také možnost dalšího průběžného vzdělávání a vše souviselo s potřebou větší časové dotace pro výkon jejich práce.

4.6 Diskuze – doporučení do praxe

Práce odpověděla na výzkumné otázky. V rozhovorech s informantkami jsem se zaměřila také na oblast potřeb, které by měly pojmenovat to, jakým preventistou by se chtěly dotazované stát. Zjistila jsem, že pro výkon praxe školního metodika prevence, který má již dokončené Specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů a vykonává tuto práci, je několik oblastí, které dotazované preventistky považují za rozvojové a které by přivítaly. Tyto oblasti vnímají jako důležité pro to, aby měly na práci dostatek času, byly na své pozici respektovány, cítily jistotu při práci se svou cílovou skupinou a měly funkční síť vzájemné spolupráce.

Co si tedy můžeme z této práce vyvodit? Existuje několik skutečností, které jsou v rozhovorech zmiňovány a které lze doporučit do praxe, příp. by se alespoň mohly stát tématem diskuzí odborné společnosti.

Napadá mě několik okruhů, které by za podobnou diskuzi jistě stály.

Přemýšlím o možnosti informovat všechny pedagogické pracovníky již v rámci studia na vysoké škole o tom, že v každé škole funguje poradenské pracoviště. Učit všechny budoucí pedagogy, že se s těmito pracovníky setkají a v čem jsou pro školu a i pro ně samotné důležité. Přestože je prevence součástí studia, většinou je nepovinným předmětem. V době inkluze a poměrně častých poruch chování i učení mezi žáky by bylo dobré, aby všichni učitelé odcházeli z vysoké školy vybavení základními znalostmi o primární prevenci a rizikovém chování dětí a dospívajících, jeho příčinách a dopadech, dále také o potřebnosti a účinnosti prevence a o pracovních pozicích ve školách, které s touto problematikou pracují. V důsledku tohoto povědomí by mohl stoupnout i respekt k pozici preventisty a pedagogové by si uvědomili, že je to někdo, koho při své práci nezbytně potřebují.

Dle mého názoru by mohl existovat studijní obor *školní metodik prevence* stejně jako tělocvikář, fyzikář, češtinář apod. Školní psycholog studuje psychologii. Speciální pedagog

studuje speciální pedagogiku. Kladu si tedy otázku, proč by školní metodik prevence nemohl jako jeden z oborů svého dvouoborového studia studovat prevenci? Alespoň v navazujícím studiu. Je možné, že by pak nebylo zapotřebí Specializovaného studia pro prevenci sociálněpatologických jevů, nebo by se zájem o jeho studium zmenšil. Na druhou stranu, v praxi by pak působilo mnohem více pedagogů, kteří by se v problematice prevence na školách orientovali, a i kdyby nevykonávali aktivně tuto pozici, mohli by být kompetentními osobami, které by ředitelé škol mohli do školního poradenského pracoviště doporučit nebo zvolit jako konzultanty. Tým školního poradenského pracoviště by tak mohly být posíleny o odborníky z řad pracovníků školy. Také pozorování a včasné vytipování rizikového chování a rizikových situací by mohlo být vykonáváno více odborníky. Při představě jednoho metodika prevence ve škole, kde je několik tříd každého ročníku a počty dětí se pohybují řádově i ve stech žáků na jednoho preventistu, by mi tato odborná podpora z řad pracovníků školy přišla zcela namíště.

Dalším tématem k diskuzi, které se úzce dotýká legislativních otázek, je určení povinného průběžného vzdělávání pro školní metodiky prevence placeného z DVPP a realizovaného v rámci jejich pracovního úvazku. Nelehkým úkolem pro dospělé osoby obecně je sledovat trendy, záliby a koníčky dospívajících a následně přizpůsobit komunikační styl mladým lidem. I zde je prostor pro průběžné vzdělávání.

Rovněž průběžné supervidování preventistů by jistě bylo správné a mělo by mít svou úpravu zakotvenou již ve vyhlášce vztahující se k výkonu práce poradenským pracovištěm školy. Stejně jako psychologové, terapeuti a sociální pracovníci v sociálních službách jsou povinni svou práci se skutečnými lidmi konzultovat, aby se vyvarovali chybných kroků, které by mohly neblaze ovlivnit psychiku a vývoj jejich klientů, měli by pracovníci poradenského týmu škol, v zájmu dětí a dospívajících, se kterými pracují, povinně konzultovat svou klientskou práci. Jak již v teoretické části této práce zaznívá, možnost supervizí již existuje. Dokonce některé supervize jsou realizovány zdarma, například pedagogicko-psychologickou poradnou. Přesto je to stále nepovinný proces, který si žádá zajistit suplování za preventistu, který se na supervizi dostaví.

Informantky v rozhovorech mluvily také o fungující síti kontaktů odborníků, na které by se mohly obracet, pokud by některé situace vyžadovaly spolupráci s odborníky mimo školu. Někdy je složité navazovat dobré vztahy bez osobního kontaktu. Dle mého názoru by stálo za zvážení, jakým způsobem propojovat jednotlivé odborníky z různých úřadů a institucí s preventisty na školách. Jako vhodné prostředí pro mezioborový kontakt, například s pracovníky odboru péče o rodinu a děti, kurátory, policisty, dětskými psychology

a podobně, fungují konference primární prevence, které jsou v současné době v Olomouci realizovány jednou ročně pedagogicko-psychologickou poradnou. Přesto si troufám uvažovat o tom, že by každý metodik prevence měl projít v rámci svého okresu stáží nebo alespoň návštěvou ve výše zmíněných institucích, aby si mohl osobně promluvit s kompetentními osobami a dozvěděl se něco málo o obsazích jejich práce, aby zjistil, jak tyto osoby může využít, ve kterých situacích a jakým způsobem je kontaktovat, aby jejich spolupráce byla pro obě strany přínosná, srozumitelná a snadná.

V posledních odstavcích se věnuji tématům průběžného vzdělávání, supervizi a účinné tvorbě fungující sítě odborných kontaktů. Při úvahách o těchto potřebách ŠMP mé myšlenky neustále narážely na téma výše pracovního úvazku. Zde bych viděla významnou oblast pro diskuzi mezi odborníky, kterým na efektivitě primární prevence záleží. Potřeba úpravy úvazku a adekvátního ohodnocení za výkon této práce je alarmující. Do jaké míry může dát uhoněný, unavený a psychicky vysílený preventista našim dětem a dospívajícím dostatečnou podporu při řešení rizikových situací?

Závěr

V průběhu tvorby teoretické části mé diplomové práce se mi poměrně snadno dařilo mapovat prostředí, ve kterém se ŠMP pohybují. Měla jsem dostatek odborných zdrojů, o které jsem se opírala. Legislativa i teoretické a výzkumné prostředí primární prevence v České republice mají kvalitní zázemí. Nebála bych se říct, že obor primární prevence je v současné době v rozkvětu. Podařilo se mi popsat prevenci jak z pohledu historického, tak legislativního, ukotvit ji terminologicky a srovnat studijní prostředí a obsah náplně práce školních metodiků prevence dle platné legislativy a fungujícího vzdělávacího systému.

Na teoretický základ práce navazuje empirická část. Položila jsem si v ní hlavní otázku a další čtyři podotázky, na které se mi podařilo v průběhu zpracování a analýzy rozhovorů s informantkami zodpovědět. Hlavní i dílčí cíle mé práce byly v závěru naplněny a výstupy byly popsány.

Ve své práci jsem se pokusila také navrhnout témata k diskuzi o tom, co by mohlo školní metodiky prevence v jejich práci ještě podpořit.

Uvědomuji si, že při rozhovorech se školními metodiky prevence jsem se setkávala s osobami, které byly velmi ochotné se mnou o své práci mluvit, můj zájem o jejich práci je těšil a způsob přemýšlení metodiček ve mně vzbuzoval pocit, že mluvím s lidmi na svém místě, s těmi, co mají svou práci rádi a těší je. Zároveň jsem nabyla pocitu, že je tato práce dost vyčerpává. Objektivně byly schopné vidět limity svého vzdělání i časových možností, limity systému, ve kterém pracují. Přesto hodnotily i některé pozitivní změny – jak ve svém růstu, tak ve svém pracovním okolí, které se stává, dle jejich slov, v mnoha ohledech přívětivějším. Inspiruje je a motivuje k další práci.

Ráda bych touto prací poukázala na to, že být preventistou není lehké a že lidé, kteří tuto práci vykonávají, a já se s nimi setkala v rámci pořízení rozhovorů, jsou svědomití a uvědomují si, s jak křehkým tématem pracují, jak důležité je být k dispozici dětem a dospívajícím, kteří zrovna tápou.

Jedna informantka na mou otázku, jestli si vybavuje nějakou náročnou situaci ze své praxe, odpověděla takto: „*Ano, velmi těžký byl pro mě loňský rok, kdy se nám jedna žákyně pokusila o sebevraždu z důvodu šikany ze strany učitelky, podporované spolužáky.*“ Při vzpomínce na tento okamžik rozhovorů si živě vybavuji svoje překvapení, rozechvění a respekt k této ženě a její práci. Uvědomila jsem si, jak je důležité, aby preventisti měli správné vzdělání, dostatek času na svou práci a někoho, komu zavolají, když potřebují odbornou pomoc zvenčí.

Ráda bych je touto prací podpořila a poukázala na to, že nejen oni mohou pracovat na tom, aby byla jejich práce lepší, ale také my, kteří jsme v „terénu“ a jsme někým, kdo je podporuje, můžeme svým působením pomoci k tomu, aby se ve své práci cítili dobře. Stačí jen přemýšlet o potřebách lidí – preventistů, kteří se starají o lidi – žáky. Zkoušet navrhovat změny, které by jim umožnily být nejen odborníky na svém místě, ale také šťastnými a vyrovnanými lidmi ve svém pracovním i osobním životě.

Seznam použitých zkratek

„250“	obecně užívané pojmenování pro Speciální studium pro prevenci sociálněpatologických jevů
4U	Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství
ANO	asociace neziskových organizací
ČSSR	Československá socialistická republika
ČR	Česká republika
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
EUSPR	The European Society for Prevention Research
LF UK	Lékařská fakulta Univerzity Karlovy
EMCDDA	European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction
MPK	Mezirezortní protidrogové komise
MPP	minimálně preventivní program
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MV	Ministerstvo vnitra
MZ	Ministerstvo zdravotnictví
NNO	nestátní nezisková organizace
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OPVK	Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost
PP	primární prevence
PP RCH	primární prevence rizikového chování
PP UNL	primární prevence užívání návykových látek
RCH	rizikové chování
RVKPP	Rada vlády pro koordinaci protidrogové politiky
ŠMP	školní metodik prevence
ŠPP	školní poradenské pracoviště
VYNSPI	zkratka pro projekty <i>Implementace a evaluace minimálního preventivního programu, systémových nástrojů ve vzdělávání a vytvoření sběrného systému v oblasti prevence rizikového chování pro pracovníky škol a školských zařízení na celostátní úrovni</i>
ZŠ	základní škola

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Model prevence v ČR, zdroj: vlastní tvorba	19
Obrázek č. 2: Co motivuje školní metodiky prevence k jejich práci, zdroj: Skácelová (PPP B 2015)	35
Obrázek č. 3: Výsledek průzkumu, který v roce 2015 zkoumal způsob finančního odměňování ŠMP, zdroj: Skácelová (PPP B 2015)	36
Obrázek č. 4: Model úrovní vzdělání preventisty dle Čtyřúrovňového modelu, zdroj: vlastní tvorba	41
Obrázek č. 5: Spolupráce škol a institucí, zdroj: Miovský (2015b, volná příloha)	47
Obrázek č. 6: Paradigmatický model (vlastní tvorba)	68

Seznam použité literatury a zdrojů

Bibliografické zdroje

BAŠTECKÁ, Bohumila a kol. *Klinická psychologie v praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-725-3

COHEN, Larry, Vivian, CHAVEZ, Sana CHEMINI. *Prevention Is Primary: Strategies for Community Well Being*. 2nd ed., Pacific Grove: Jossey-Bass, 2010. ISBN 978-0-470-55095-3

ČERNÝ, Milan. Základní úrovně provádění primární prevence. In MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2010. ISBN 978-80-742258-47-7

DENZIN, Norman K., Yvonna S., LINCOLN. *Handbook of Qualitative research*. 2nd ed., London: Sage, 2000, ISBN 0-7619-1512-2.

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

GULOVÁ, Lenka, Radim, Šíp. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. 1. vydání, Praha: Grada, 2013, ISBN 978-80-247-4368-4.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 7. vyd. Přeložila Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 3. vydání, Praha: Portál, 2012, ISBN 978-80-262-0219-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání, Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

CHARVÁT, Miroslav, Lucie JURYSTOVÁ, Michal MIOVSKÝ. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*.

Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze ve vydavatelství Togga, 2012.
ISBN 978-80-87258-71-2

JANÍK, Alojz, Karel, DUŠEK. *Drogy a společnost*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1990. ISBN 08-083-90

KALINA, Kamil a kol. *Drogy a drogové závislosti 1, mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003. ISBN 80-86734-05-6

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-774-4

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

MCGRATH, Yuko, Harry SUMNALL, Jim MCVEIGH, Mark BELLIS. *Prevence užívání drog mezi mladými: Přehled dostupných informací*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2007. ISBN 978-80-87041-16-1

MEČÍŘ, Jan. *Zneužívání alkoholu a nealkoholových drog u mládeže*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1990. ISBN 08-005-90

MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 14-400-86

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření – obecná část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN ISBN 978-80-244-4654-7

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

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-394-5

MIOVSKÝ, Michal, Anna AUJEZKÁ, Iva BUREŠOVÁ a kol. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. 2. přepracované a doplněné vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015a. ISBN 978-80-7422-391-4

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2010. ISBN 978-80-742258-47-7

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Lenka ČABLOVÁ a kol. *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze ve vydavatelství Togga, 2012a. ISBN 978-80-87258-74-3

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. přepracované a doplněné vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015b. ISBN 978-80-7422-391-4

MIOVSKÝ, Michal, Roman GABRHELÍK, Miroslav CHARVÁT, Lenka ŠŤASTNÁ, Lucie JURYSTOVÁ, Veronika MARTANOVÁ. *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015c. ISBN 978-80-7422-391-4

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze ve vydavatelství Togga, 2012b. ISBN 978-80-87258-89-7

NOVÁKOVÁ, Dagmar. *Návrh definic základních pojmů primární prevence: Pracovní materiál*. Pracovní skupiny: Primární prevence, Component 3: Phare Twinning Project Drug Policy. Přílohy č. V/1/1 Závěrečné zprávy č. III/1. Praha: Úřad vlády ČR, 2002.

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika, *Certifikační řád a metodika místního šetření pro proces certifikace dle standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2012a. ISBN 978-80-87258-95-8

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika a kol. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2012b. ISBN 978-80-87258-75-0

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4127-6

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X

RADIMECKÝ, Josef a kol. *Prevence a adiktologie pro odborníky pracující v ústavní a preventivně výchovné péči*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2007. ISBN 978-80-239-9961-7

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vydání Praha: Grada, 2009, ISBN 978-80-247-3006-6.

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3

ŘIHÁČEK, Tomáš a kol. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. vydání, Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

SILVERMAN, David. *Doing qualitative research*. 2. vydání, London: SAGE Publications Ltd. ISBN 1 4129 0197 9.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy, techniky a metody zakotvené teorie*. 1. vydání, Boskovice: Albert, 1999, ISBN 80-85534-60-X.

ŠVARŤÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání, Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0 .

VÁGNEROVÁ, Marie. *Patopsychologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-496-6

URBAN, Eduard. *Toxikománie*. Praha: Zdravotnické nakladatelství, n. p., 1973. ISBN 08-073073

URBANOVASKÁ, Eva, Pavel, KUSÁK. *Syndrom vyhoření ve vztahu k vnímání pracovní zátěže*. Sborník příspěvků. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1228-4

Legislativa České republiky

Národní strategie protidrogové politiky na období 2010 až 2018. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/protidrogova-politika/strategie-a-plany/narodni-strategie-protidrogove-politiky-na-obdobi-2010-az-2018-99404/>

Standardy pro udělování akreditací DVPP. Č. j. 26 451/2005-25, 30 908/2005-25, 10 405/2008-6/IPPP. 2008. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36198/>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupné z:

<http://stav-ova.cz/?p=2690> a <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Elektronické zdroje

BOŘKOVÁ, Marie a kol. *Příručka „Mají na to“ – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. [online]. 2013 [cit. 2017-11-13]. Dostupné z:

http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

EUSPR, About EUSPR. [online]. 2017 [cit. 2017-11-17]. Dostupné z: <http://euspr.org/about-the-euspr/>

EMCDDA, European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction, *Preventing later substance use disorders in at-risk children and adolescents*. [online]. 2019 [cit. 2017-11-17].

Dostupné z: <http://www.emcdda.europa.eu/publications/thematic-papers/indicated-prevention>

KILLAROVÁ, Michaela. *Psychoterapie*. [online]. 2017 [cit. 2017-11-14]. Dostupné z: <http://killarova.cz/co-je-psychoterapie/>

KLINIKA ADIKTOLOGIE. *Publikace, monografie*. [online]. 2015–2012 [cit. 2017-11-14] <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/17/Monografie>

MŠMT, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Prevence, legislativa*. [online]. 2016 [cit. 2017-11-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/pravni-predpisy-1>

MŠMT, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie primární prevence 2013–2018*. [online]. 2013 [cit. 2017-11-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/28077>

MŠMT, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Tým primární prevence*. [online]. 2017 [cit. 2017-11-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/obsazeni-useku-1>

NNO Podané ruce. *Informace o organizaci*. [online]. 2017 [cit. 2017-11-05]. Dostupné z: <http://www.podaneruce.cz/informace-o-organizaci/historie-spolecnosti/>

NNO P-centrum, spolek. *Centrum primární prevence, o nás*. [online]. 2017 [cit. 2017-11-05]. Dostupné z: <http://www.p-centrum.cz/centrum-prevence-o-nas/>

NÚV. *Jak tvořit minimálně preventivní program*. [online]. 2014 [cit. 2017-11-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/doporucene-zdroje/jak-vytvorit-minimalni-preventivni-program>

OK, Olomoucký kraj. *Strategie a metodiky v oblasti primární prevence*. [online]. 2017 [cit. 2017-11-11]. Dostupné z: <http://www.kr-olomoucky.cz/strategie-a-metodiky-v-oblasti-primarni-prevence-cl-398.html>

P-CENTRUM, SPOLEK. *Vzdělávání pro preventisty*. [online]. 2017b [cit. 2017-11-14] Dostupné z: <http://www.p-centrum.cz/vzdelavani/>

PPP B, Pedagogicko psychologická poradna Brno. *Prezentace Poradenského centra PPP Brno a jeho místo v rámci koordinace PP na vertikální i horizontální úrovni*. [online]. 2015 [cit. 2017-10-18]. Dostupné z: <https://www.pppbrno.cz/cs/category/aktuality/#> nebo <https://www.google.cz/search?q=finan%C4%8Dn%C3%AD+odm%C4%9Bna+pro+%C5%A1koln%C3%AD+metodiky+prevence&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwiqsdjz8bvXAhXB0qQKHQNXAP0QBQgkKAA&biw=1280&bih=590>

PPP Ol, Pedagogicko-psychologická poradna a speciálněpedagogické centrum Olomouckého kraje. *Oblastní metodici prevence*. [online]. 2017a [cit. 2017-11-13]. Dostupné z: <http://ppp-olomouc.cz/metodika-prevence/oblastni-metodici-prevence/>

PPP Ol, Pedagogicko-psychologická poradna a speciálněpedagogické centrum Olomouckého kraje. *Podpora pedagogům při budování bezpečného klimatu na školách Olomouckého kraje*. [online]. 2017b [cit. 2017-11-17]. Dostupné z: <http://ppp-olomouc.cz/projekty/>

PREVENCE-INFO. *Supervize pro školy*. [online]. 2016 [cit. 2017-11-17]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/nabidka-supervize-pro-skoly>

PREVENCE-INFO. *KŠKP Olomouckého kraje*. [online]. 2017 [cit. 2017-11-13]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/organizace/kskp-olomouckeho-kraje>

Tiskové zprávy a stanoviska odborníků

Stanovisko Asociace neziskových organizací ANO sekce primární prevence k projektu Revolution Train z 10. 12. 2015. Dostupné z: http://www.kr-kralovehradecky.cz/assets/krajsky-urad/skolstvi/prevence-soc-patologickyh-jevu/Stanovisko_Sekce_PP_ANO_Revolution_train_2015.pdf

Stanovisko MŠMT z 10. 11. 2015 k projektu Revolution Train. Dostupné z: <http://www.p-centrum.cz/news/139/22/Revolution-train-neeaktivni-a-draha-prevence/>

MŠMT (2005). Stanovisko Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k „Aktivitám scientologů v oblasti primární protidrogové prevence“ dostupné z <https://www.google.cz/search?q=Stanovisko+Ministerstva+%C5%A1kolstv%C3%AD%2C+ml%C3%A1de%C5%BEE+a+t%C4%9Blov%C3%BDchovy+k%E2%80%9EAktiv%C3%A1m+scientolog%C5%AF+v+oblasti+prim%C3%A1rn%C3%AD+protidrogov%C3%A9+prevence%E2%80%9C&oq=Stanovisko+Ministerstva+%C5%A1kolstv%C3%AD%2C+ml%C3%A1de%C5%BEE+a+t%C4%9Blov%C3%BDchovy+k%E2%80%9EAktiv%C3%A1m+scientolog%C5%AF+v+oblasti+prim%C3%A1rn%C3%AD+protidrogov%C3%A9+prevence%E2%80%9C&aqs=chrome..69i57.29669j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Periodika a odborné časopisy

Prevence. „*Mají na to*“ – *Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. 2013. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/pdf/30-metodik-prevence.pdf> nebo <http://www.majinato.cz/30-metodik-prevence.php>

Prevence. *Paradoxy primární prevence*. 2005a. Dostupné z: <http://www.zivot-bez-zavislosti.cz/casopis-prevence/vybrane-clanky/>

Prevence. *Jak komunikovat s rodiči a nezačít válku*. 2005b. Dostupné z: <http://www.zivot-bez-zavislosti.cz/casopis-prevence/vybrane-clanky/>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Vzorový seznam okruhů a otázek pro hloubkový rozhovor

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s vyznačenými kódy

Příloha č. 3: Číselné označení kategorií v kódech

Příloha č. 1

Vzorový seznam okruhů a otázek pro hloubkový rozhovor

Typ VŠ vzdělání

Studium „250“ proběhlo v letech

Praxe v oboru (kolik let učíte?)

Praxe na pozici ŠMP

1. Jak dlouho pracujete na pozici školního metodika prevence?

Dokázal/a byste popsat náplň a obsah své práce?

V čem vidíte úskalí, rizika popřípadě limity své práce?

Dokážete si vzpomenout, co jste očekával/a, když jste začal/a zastávat uvedenou funkci preventisty?

Myslíte si, že je celkově Vaše práce náročná? V čem vidíte úskalí? V čem je to zase naopak?

2. Jak se lišilo vaše očekávání od reality?

Dokážete si zpětně vybavit, jakými kompetencemi jste byl/a vybaven/a po studiu navysoké školy právě pro vykonávání funkce školního metodika prevence?

Zmíňme i Vaše studium "250", dokázal/a byste srovnat Vaši práci "před a po studiu"? Vidíte v něčem nějakou změnu?

Doplnil/a jste si vzdělání popř. i jinými kurzy či semináři?

3. Vybavíte si první těžký moment ve Vaší práci v souvislosti s výkonem své práce preventisty?

Zpětně, udělal/a byste něco jinak?

Co bylo nejvíce problematické? Jaké byly Vaše reakce? Co jste například v tento Vámi uvedený moment potřeboval/a?

Jak vnímáte spolupráce s dalšími kolegy v rámci Vaší školy?

4. Co si myslíte, že byste potřeboval/a, aby se Vám pracovalo lépe, aby byla Vaše práce efektivnější?

Pokud ano, v kterých oblastech vnímáte své rezervy? Co by Vám pomohlo tento prostor zaplnit?

Co je Vaší potřebou pokud mluvíme o dalším vzdělání, možnosti vzdělávání?

Co potřebuje více i mimo rovinu vzdělávání?

Příloha č. 2

Přepis rozhovoru s vyznačenými kódy

Typ vzdělání	VŠ
Studium „250“ proběhlo v letech	2014-2015
Praxe v oboru (kolik let učíte?)	11
Praxe na pozici ŠMP	4

1. Jak dlouho pracujete na pozici školního metodika prevence?

No, už je to skoro čtyři roky. No fakt, ten čas letí.

Dokázal/a byste popsat náplň a obsah své práce?

No, starám se o plánování preventivních aktivit školy, jsem součástí poradenského pracoviště (K4). No jako, podstatnou část svého času také věnuji sestavení (K5) MPP, je fakt, že jde spíš o teoretické a administrativní věci (K5). Přiznávám, že tohle mě fakt moc nebaví (K5). Jsem hodně unavená (K1). No a taky, přijde mi, že potom nějak uniká ta opravdová práce, taková ta potřebná (K5). Potom se taky starám o vedení některých programů všeobecné prevence, to zná asi každé metodik prevence. Práce na adaptačních dnech a aktivitách pro nové žáky školy, a tak podobně.

V čem vidíte úskalí, rizika popřípadě limity své práce?

Úskalí? Trochu těžká otázka, definovat to přesně. Snad asi málo času (K10), mám pocit, že toho mám někdy nad hlavu (K2) a navíc kolegové někdy ani neví, co to dělám (K4), pak mám problém vysvětlit důležitost své práce (K4), někdy jsem z toho vyčerpaná, zmatená a říkám si proč, a co je špatně (K2). Možná mě to taky štve (K2). Riziko vidím ve špatné komunikaci mezi kolegy, někdy i s vedením školy (K4). **Můžete to popsat trochu konkrétněji?** To je těžké, je toho hodně, ale možná obecně, přijdu s něčím, co by mohlo být efektivní (K4), nějaký postup, nebo jen nápad v konkrétní situaci, ale je potřeba na tom zapracovat, a to nejen z mé strany, tohle se nesetkává s velkým ohlasem (K4). Ale jo chápu, že všichni toho máme hodně (K10). Když se vrátím zpátky tak je to třeba v tom, že neodhadnu dobře situaci ve třídě nebo u jednotlivců (K7), se kterými pracuju, nemám moc s kým konzultovat to, co dělám (K7). Možná to není o nezájmu (K4), nebo já nevím, možná je to zase o prostoru všech ostatních (K4) řešit mé problémy (K6). Ale někdy je to takový tlak (K2), přemýšlím, posledně, co jsem řešila, věděla jsem, že je problém, ale v ten moment mi nic nenaskakovalo (K7).

A když se na to podíváte z druhé strany a zamyslíte se nad tím, co je pozitivní? Jo, práce mě baví (K13), a asi to bude lehce klišé, ale pokud dostanete nějakou zpětnou pozitivní vazbu (K13), dokážete z toho žít dlouho (K13). To asi taky znáte, ne? Třeba pochvala od rodičů (K3), nebo kolegů (K4) nebo jasně i zdárný vývoj konkrétního případu (K9). To pak máte chuť jít dál (K13) a možná i na sobě pracovat (K17). Ráda se učím nové věci (K17). Motivovaná jsem stále (K17).

Pojďme prosím trochu zavzpomínat, dokážete si vzpomenout, co jste očekával/a, když jste začal/a zastávat uvedenou funkci preventisty?

V době kdy jsem začala dělat preventistu jsem o té pozici moc nevěděla (K12), byla mi tak jakože přidělena (K14), vůbec jsem se neorientovala v tom, co mám dělat (K16), kolegyně preventistka odešla ze školy a já jsem začínala sama (K14) a fakt jsem nevěděla odkud začít (K16). Myslela jsem si, že budu pracovat s děckama, který maj problémy v rodině, a nebo třeba kouří (K12). O metodách a možnostech práce jsem nic nevěděla, to bylo v té době pro mě trochu sci-fi (K16).

Dost rychle jsem si uvědomila (K12), jak je tahle práce náročná (K2). Už jsem to asi říkala, ale některým tématům moc nebo vůbec nerozumím (K8) a některé typy rizikového chování (K8) pak potom nedokážu řešit (K7). Ale musím říct, že některé situace jsou mi naopak už známé (K8) a cítím se v nich už dobře (K7). No docela dobře. Fakt, už vím, co znamená individuální a jedinečný (K9).

Když jsem začala vykonávat funkci preventisty, tak jsem nečekala, jakým velkým úskalím (K10) téhle práce bude nedostatek času (K10), málo pochopení ostatních (K4) na jedné straně, nadměrné očekávání kolegů (K4) od mé pozice, no ale až ve chvíli, když maj problémy, do té doby se jim zdá prevence jako zbytečná (K11), bere jim čas z výuky a vadí jim (K4), že nestíhají látku. Někdy se mi zdá, že jsou i skoro otrávení (K4) z toho, že se musí s dětmi něčeho, nebo nějaké akce účastnit. Úskalím je (K3) také někdy práce s rodiči (K3). Člověk si myslí (K12), že má určitý komunikační schopnosti, umí v situacích dobře reagovat, ale ono je to vždycky jiný. A je to těžký, rodiče (K3) nejsou v pro ně asi zrovna komfortní situaci, mnohdy nechtějí slyšet nic z toho, co říkám (K3). A určitě a hlavně čas (K10), to mi práci stěžuje (K2).

Musím k tomu ale říct, že se mi zdá, že v poslední době, začínají někteří chápat, že je to potřeba (K26). Jako ta moje práce kolem prevence (K26). **Myslíte své kolegy?** Jo. Myslím, že maj taky víc problémů s žáky a tak se na mě obrací častěji (K26), to že jim dokážu častěji pomoci nebo jim poradit co mají dělat, je dobré (K27). Vidím v tom u sebe určitej fajn vývoj

(K16). Radost mi dělá práce s žáky, vidím, že to má smysl a že když se jim věnuju, jejich problémy se dají řešit (K13).

2. Jak se lišilo vaše očekávání od reality?

Jak jsem už říkala, když jsem na pozici ŠMP nastupovala, čekala jsem, že za mnou budou chodit děti, které mají nějaké problémy a já jim budu radit proč nekouřit nebo jak si najít ty kamarády (K12). Realita je jiná (K12), hodně papírování (K5), hodně přesvědčování kolegů (K4), aby prevenci dělali ani nemluví o tom, že nevědí jak na to (K4). Hlavně jsem zjistila, že sama nemám potřebné znalosti a nevím, co a jak. A to se pak špatně radí (K16).

Dokážete si zpětně vybavit, jakými kompetencemi jste byl/a vybaven/a po studiu na vysoké škole právě pro vykonávání funkce školního metodika prevence?

To opravdu nedokážu, vlastně jsem asi ani pořádně nevěděla, že tato pozice existuje (K14).

Zmiňme i Vaše studium „250“, dokázal/a byste srovnat Vaši práci „před a po studiu“? Vidíte v něčem nějakou změnu?

Studium „250“ mi dalo asi úplný základ a přehled o tom, co to prevence ve škole vlastně je (K15). Takový ten přehled o tom, jaká je legislativa, zákony, základy a typy prevence a rizikového chování. Co je a není v práci s dětmi efektivní (K7), takový manuál teoretických základů (K15). Teď si vybavuju, že základy komunikace a psychologie s ohledem na děti v rizikových situacích a v krizi, to jsme sice měli i na vysoké, ale tam to bylo takové, že mi to úplně nedocházelo, proč to je důležité vědět a umět (K7).

Na „250“ jsem měla také skvělou možnost praktickýho nácviku různých situací(K15) a hlavně ta možnost komunikovat(K15) a konzultovat s odborníky na prevenci a jinými kolegy preventisty (K15), to je to, co mi ve škole chybí. **Je ještě něco, co jste si odnesla z „250“?** Hodně si cením, že jsem se naučila sestavovat a používat krizové scénáře (K15), před studiem jsem fakt ani nevěděla, že něco takového existuje (K16). No, teď už vím, že je prevence důležitá již na všeobecné úrovni (K15). Tak jsem to dřív neviděla a nevnímala (K16). Celkově je fajn, že jsem si udělala a získala taky dost odborných kontaktů (K24). Takovéto propojení s ostatními odbornými službami (K24). Můžu teď odkázat žáky a jejich rodiče dále (K27). Získala jsem prostě větší přehled, jistotu (K27) a měla jsem možnost nacvičovat jak krizové situace (K15), tak metody a technika práce (K15), které by měl preventista umět (K27). Dnes si vůbec nedovedu představit, jak jsem bez „250“ mohla dělat preventistu (K16).

Doplnil/a jste si vzdělání popř. i jinými kurzy či semináři?

Říkala jsem, že se ráda učím nové věci (K17) a chtěla bych si rozšiřovat obzory (K17), ale každý kurz je finanční i časová zátěž jak pro mě, školu i kolegy (K10), kteří za mě musí učit. Takže je to dost těžké. Byla jsem na regionální konferenci primární prevence a díky projektu šablony jsem mohla objednat jeden seminář pro celou sborovnu – Práce s třídním kolektivem pro třídní učitele. Bylo to fajn a je velká škoda, že pro další vzdělávání nejsou lepší podmínky (K4). Je otázkou jestli někdy vedení něco zajistí (K4).

3. Vybavíte si konkrétní první těžký moment ve Vaší práci v souvislosti s výkonem své práce preventisty?

Těch momentů je hodně. Obecně první byl asi ten moment, když jsem si uvědomila, že vůbec nevím, co mám jako preventista dělat (K16). Začala jsem hledat nějakou cestu (K7) k tomu, abych navázala na kolegyni, která odešla (K14). Zanechala mi minimálně preventivní program školy na dvě stránky A4 (K13). Naštěstí jsem měla známou preventistku (K24) a ta mi dala první tipy (K16), kde začít. Je fajn se na někoho obrátit o pomoc (K24). Ale bylo opravdu těžké (K2).

A pak bylo spoustu problémů (K2). Kolegové, vedení, zapojení vyučujících do plnění MPP (K4).

Horší situace pro mě byla ta, kdy jsem řešila třeba záškoláctví jednoho žáka (K9), které mu rodiče omlouvali (K3). Nebo práce s vyloučeným chlapcem ve 4. třídě (K9), kde na něj byli zlí nejen spolužáci (K9) ale i většina kolegů s ním neuměla pracovat(K4) a já musela čelit jak tlaku (K2) dětí a kolegů (K4) tak následně i rodičů žáků, kteří si na chlapce doma stěžovali (K3). Takový začarovaný kruh (K2). Ale celkově těch situací je víc. Zvláštní je, že jsem před začátkem své práce ani nevěděla, na co se připravit (K12), teď jsem na tom tak, že vím o některých situacích, které můžou nastat, a už jsem dopředu na některé z nich i připravena (K27). Vždycky mě může něco překvapit (K9), ale mám teď pocit, že už vím, jak postupovat (K27), anebo kde se v případě potřeby poradit (K19).

Zpětně, udělal/a byste něco jinak?

Při záškoláctví už se nebojím vyjednávat s rodiči na rovinu (K27), v případě neochoty spolupracovat (K3) se školou už vím, že jsou nějaké zákony, a vyhlášky (K15), kterými se můžu ohánět a mohu na rodiče trochu zatlačit, aby se jejich spolupráce zlepšila (K3). To jsem tehdy nevěděla (K16). Ze strany rodičů občas postrádám respekt k tomu, co dělám (K3), a že to dělám hlavně pro jejich dítě.

Ted' už vím, že u podezření na šikanu (K27) jsem měla konzultovat s někým dalším (K19) a přizvat si někoho zvenčí, kdo s tím umí pracovat (K19), nakonec jsem to stejně musela udělat, ale bylo škoda, že jsem tak nereagovala dřív (K7). Čas je často neúprosný (K10) a jak se lidově říká, často je každá minuta drahá (K10).

Co bylo nejvíce problematické? Jaké byly Vaše reakce? Co jste například v tento Vámi uvedený moment potřeboval/a?

Problematický bylo no hlavně se v celé situaci zorientovat a najít vhodné řešení (K7). Moje reakce byli spíše strach z neúspěchu (K2), odsouzení vedením školy (K4) za nezvládnutí situace (K7), někdy strach i o samotné žáky (K2). V takových momentech jsem potřebovala více podpory od vedení školy (K1) a také více jistoty v tom, co dělám (K7). Možná aby mi někdo řekl (K28), že není špatné se poradit, že to není chyba (K19). To jsem si uvědomila až v průběhu studia (K15), když jsem se učila co a jak a slyšela podobné příběhy od preventistů z jiných škol. Potřebovala jsem (K11) víc jistoty v tom co dělám (K7), více zkušeností z praxe a také podporu kolegů (K11).

Vrat'me se ještě k vašim kolegům, které jste zmiňovala. Jak vnímáte spolupráci s dalšími kolegy v rámci Vaší školy?

Čím více se setkáváme s rizikovým chováním (K8) dětí, tím se mi zdá spolupráce lepší (K4). Ale jak jsem říkala, někdy je to opravdu těžké (K2) Mít prostor a z druhé strany cítit pochopení (K11). Prostě v tom nebýt sama (K11). Potřebovala bych ale mít na učitelský sbor větší vliv (K21) a možnost s nimi více mluvit a pracovat (K21). Na to ale není prostor (K10), snad jen když přijde nějaká opravdová krize (K2). Jinak mám pocit, že mě vždycky volají, až když je průšvih na světě (K4). Fajn by bylo, že když by měli problém, věděli by, že to vím (K7) a že jim s tím pomůžu (K26).

4. Co si myslíte, že byste potřeboval/a, aby se Vám pracovalo lépe, aby byla Vaše práce efektivnější?

Toho je hodně. Ale tak například, více času na práci preventisty (K10), lepší by bylo, kdyby došlo ke zvýšení úvazku (K23), lepší peníze za to, co dělám, respekt vedení a kolegů (K26), to je důležité. Vlastní kabinet, kde bych mohla konzultovat (K6), více konzultačních hodin pro žáky (K25), více setkávání se s žáky v hodinách v rámci všeobecné prevence (K23). Občas nějakou vzdělávačku a v nej. případě i její zaplacení zaměstnavatelem (K22). Občas nějakou konzultaci s odborníky (K19), supervizi (K20) nebo něco takového, chybí mi to sdílení za dob „250“ (K17). více času na žáky (K23) i na kolegy a na vzdělávání a to všechno abych nemusela dělat mimo svůj úvazek (K23), abych byla šťastná i doma (K2), kde čas od

času sedávám nad lejstry (K5), které musím v rámci administrativy zpracovat (K5). Nemluvím o tom, že jsem také učitelka a musím učit a dělat přípravy a opravy (K10) pro běžnou výuku. Asi ten čas a průběžné vzdělávání se, to mě trápí nejvíc (K22).

Pokud ano, v kterých oblastech vnímáte své rezervy? Co by Vám pomohlo tento prostor zaplnit?

Držení kroku s trendy mladých, dospívajících žáků (K18) - vzdělávání. Pak cítím, že bych občas potřebovala nějaký výraznější odpočinek od práce (K25), takovou tu duševní hygienu (K25), abych nevyhořela (K25). Ale množství práce mi toho moc nedovoluje (K10). Někdy jsem prostě unavená (K1). A pak si myslím, že mám pořád co zlepšovat v individuální práci s žáky i rodiči (K18). Zlepšení komunikačních dovedností při složitých jednáních (K18) a výchovných komisích s rodiči žáků (K3).

Co je Vaší potřebou pokud mluvíme o dalším vzdělání, možnosti vzdělávání?

Potřebovala bych pracovat na získávání (K17) větších komunikačních schopností (K18) a na tom, jak správně děla poradenství (K18). Ale zajímá mě také všechno o rizikových jevech, které se tak rychle mění (K18) – třeba trendy v subkulturách, postupy při experimentování žáků, práce se začleňováním žáků, to je velké téma, vztahy ve třídách i sborovnách (K4). Práce s žáky obecně – inkluze přináší spoustu vyčleněných žáků na základě jejich odlišností (K9). Někdy si nevím rady (K7), jak jim při začlenění pomoci. Často mi to přerůstá přes hlavu (K2), potřebovala bych prostě hodně vzdělávacích a nácvikových kurzů (K18) a čas na ně. Také bych chtěla možnost sdílet (K19) svou praxi s někým, kdo zažívá podobné situace, supervizi (K20) to by mi přineslo větší vhled (K27) a nebo tak něco. Chybí mi odborné vedení (K19), abych byla dobrá a jistá si (K27). Praktické kurzy, nácviky, sebezkušenostní výcviky (K18), to by pro mne byl prostor pro další vzdělávání.

Co potřebuje více i mimo rovinu vzdělávání?

Když se změní úvazek (K23), budu mít víc času (K25) a budu i víc relaxovat (K25). Myslím, že člověk má být pro tuhle práci v pohodě (K25). **Jak to myslíte, buďte prosím konkrétnější?** No, nebýt vystresovaná, prostě vypnout (K25). To je důležitý.

Napadá vás ještě něco? Pochopení a spolupráce kolegů. Asi by mi pomohlo i to, kdyby i ostatní kolegové, měli nějaký základy a povědomí o tom, co je to prevence a proč je jí potřeba (K21). Taková orientace (K4), třeba i obecná a taky nějaká snaha (K4). Mohli bysme to společně řešit (K21). Potřebovala bych s nimi o všech těch věcech, případech, situacích víc mluvit a pracovat (K21). A myslím, že tak by to mělo být (K27).

Příloha č. 3

Číselné označení kategorií v kódech

K1	Fyzická zátěž
K2	Psychická zátěž
K3	Spolupráce s rodiči a žáky
K4	Spolupráce s kolegy a vedením
K5	Administrativní činnost
K6	Pracovní prostor
K7	Jistota a nejistota v postupech
K8	Orientace v tématu
K9	Individuálnost každého případu
K10	Časová dotace na práci ŠMP
K11	Osamělost na své pozici
K12	Očekávání
K13	Nadšení pro práci
K14	Nástup na pozici ŠMP
K15	Studium „250“
K16	Nepopsaný list
K17	Motivace se vzdělávat
K18	Rezervy ve vzdělání
K19	Konzultace s jinými odborníky
K20	Supervize
K21	Práce v týmu s ostatními kolegy
K22	Realizace dalšího vzdělávání
K23	Změna úvazku
K24	Síť vzájemné spolupráce
K25	Práce s časem
K26	Respekt
K27	Jistota