

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Alena Spurná

**Analýza vzdělávání školních metodiků primární prevence
v resortu školství Olomouckého kraje**

Olomouc 2014

vedoucí práce: PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci „*Analýza vzdělávání školních metodiků primární prevence v resortu školství Olomouckého kraje*“ vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Zuzany Hrnčířkové, Ph.D. a výhradně s použitím literatury a zdrojů uvedených v seznamu literatury a zdrojů bakalářské práce.

V Olomouci dne 4. 4. 2014

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí této práce PhDr. Zuzaně Hrnčířikové, Ph.D., za odborné vedení, pomoc a cenné rady, které mi poskytla při zpracování bakalářské práce.

Rovněž děkuji vedení a zaměstnancům nestátních neziskových organizací P-centrum Olomouc, Kappa-Help Přerov a Resocia Domaželice za poskytnutá cenná data k empirické části bakalářské práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Alena Spurná
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Analýza vzdělávání školních metodiků primární prevence v resortu školství Olomouckého kraje
Název v angličtině:	The education analysis of school methodists of primary prevention in the educational system in Olomouc region
Anotace práce:	Cílem bakalářské práce je analyzovat vzdělávání školních metodiků primární prevence v resortu školství Olomouckého kraje, konkrétně vzdělávací programů tří poskytovatelů tohoto vzdělávání v kraji. Práce předkládá teoretická východiska, v empirické části konkrétní analýzy vybraných parametrů a zahrnuje i diskusi výsledků empirického šetření s přímou využitelností pro školský terén.
Klíčová slova:	rizikové projevy chování, primární prevence, školní metodik prevence, vzdělávání pedagogických pracovníků, vzdělávací programy, specializační studium, veřejná správa
Anotace v angličtině:	The purpose of the thesis is to analyse the education of school methodists of primary prevention in the educational system in Olomouc region, concretely the analysis of education plans of three providers of this education in a region. Thesis presents the theoretical basis, in the empirical part particular analysis of selected arguments and it also includes the discussion of the results of empirical investigation with the direct use for the school field.
Klíčová slova v angličtině:	danger ways of behavior, primary prevention, school methodist of primary prevention, the education of pedagogic employees, educational plans, specialized education, public administration
Přílohy vázané v práci:	Bakalářská práce je bez příloh
Rozsah práce:	52 stran
Jazyk práce:	český jazyk

OBSAH

Úvod

1	Definování základních pojmů a teoretická východiska	6
1.1	Rizikové projevy chování	8
1.2	Primární prevence rizikových projevů chování	9
1.3	Škola a pedagogové jako aktéři primární prevence	12
1.4	Školní metodik prevence	15
2	Východiska a možnosti vzdělávání školních metodiků prevence	19
2.1	Východiska vzdělávání školního metodika prevence	19
2.2	Legislativní ukotvení vzdělávání školního metodika prevence	21
2.3	Standardy studijních programů pro školní metodiky prevence	23
2.4	Poskytovatelé vzdělávacích programů v Olomouckém kraji	24
3	Analýza vzdělávacích programů NNO v Olomouckém kraji	27
3.1	Vymezení problematiky	27
3.2	Stanovení výzkumných otázek	28
3.3	Metodologie empirického šetření a výzkumný vzorek	29
3.3.1	Výzkumné období	29
3.3.2	Metoda empirického šetření	29
3.3.3	Výzkumný vzorek	30
3.4	Analýza programů vzdělávání školních metodiků prevence	31
3.4.1	Analýza počtu a kapacity programů a účastníků vzdělávání	31
3.4.2	Analýza struktury financování vzdělávacích programů	33
3.4.3	Analýza vzdělávacích programů z hlediska hodinových dotací	36
3.4.4	Analýza struktury vzdělávacích programů	37
3.4.5	Analýza průběžného hodnocení a ukončení vzdělávacích programů	40
4	Vyhodnocení výzkumných otázek, diskuse výsledků	42
4.1	Vyhodnocení výzkumných otázek	42
4.2	Diskuse výsledků	45
	Závěr	47
	Seznam použitých zkratk	49
	Seznam grafů	50
	Seznam použité literatury a zdrojů	51

Úvod

Primární prevence rizikových projevů chování je dosud relativně novou problematikou, která se však natrvalo usídlila v systému českého školství.

Důvodem je především skutečnost, že stále většímu počtu jedinců, v první řadě dospívajícím mladým lidem, se v soudobé společnosti nedaří z různých důvodů vyrovnat se odpovědně a bez rizika s mnoha náročnými životními situacemi.

Zástupným řešením pak pro ně bývá zneužívání alkoholu či drog, vandalismus i další projevy spadající do oblasti sociální patologie. Je pravdou, že až v takto vyhrocené podobě máme co do činění s poměrně malou skupinou jedinců. Nicméně okolnostem, které těmto společenským defektům předcházejí a mnohdy jim i nahrávají, jsou bez výjimky vystaveni všichni žáci a studenti, kteří mohou potenciálně vykazovat různé druhy rizikového chování. Systém primární prevence má tyto tendence tlumit v samotném počátku.

K efektivnímu výkonu takovéto činnosti jsou samozřejmě třeba odborníci. V resortu školství České republiky existuje ve veřejnoprávním výkonu primární prevence tzv. vertikální hierarchie, přičemž jde o posloupnost různě zaměřených metodiků primární prevence. Nejnižším, avšak nesmírně důležitým článkem této pyramidy jsou školní metodici prevence, tedy vybraní pedagogové ve školách, kteří preventivní aktivity směřují přímo vůči žákům a studentům.

O významu této pozice svědčí nejen skutečnost, že aktivity školních metodiků prevence jsou legislativně podchyceny, ale i fakt, že zákon rovněž upravuje formu a rozsah jejich vzdělávání, které se realizuje za účelem dosažení kompetencí nutných pro výkon specializovaných činností v oblasti primární prevence. A právě toto vzdělávání, specificky v podmínkách Olomouckého kraje, je v centru pozornosti bakalářské práce.

Cílem této práce je analyzovat vzdělávací programy nestátních neziskových organizací v územní působnosti Olomouckého kraje, které jako poskytovatelé této služby zajišťují kvalifikační studia pro zájemce z řad pedagogů o studium specializovaných činností školního metodika prevence, a to ve stanoveném výzkumném období v rozpětí let 2006 – 2013.

K dosažení tohoto cíle jsou formulovány výzkumné otázky, jejichž zodpovězení v rámci empirického šetření povede ke splnění stanoveného cíle.

Ve své struktuře bakalářská práce obsahuje čtyři kapitoly, zahrnující teoretickou a empirickou část.

Cílem první kapitoly je definovat základní pojmy a popsat teoretická východiska pro pochopení problematiky primární prevence rizikových projevů chování. Je zde vymezen

pojem rizikového chování a ve vztahu k němu i termín primární prevence, je popsána úloha školy a pedagogů jako aktérů této prevence a definována pozice školního metodika prevence.

V návaznosti na tato témata je v kapitole druhé přistoupeno k objasnění východisek a možností vzdělávání školních metodiků prevence. Vysvětleny jsou předpoklady k tomuto vzdělávání i jeho legislativní úprava. Jsou definovány standardy vzdělávacích programů doplněné o akreditační náležitosti a specifikování poskytovatelé těchto vzdělávacích programů v Olomouckém kraji.

Kapitola třetí se věnuje samotné analýze vzdělávacích programů. Nejprve je vymezena problematika a jsou stanoveny výzkumné otázky. Následně je definována metodologie empirického šetření a výzkumný vzorek. Konkrétní analýza se zaměřuje na vybrané parametry vzdělávacích programů, výsledky toho šetření následně vedou k zodpovězení výzkumných otázek.

Této problematice je věnována poslední, čtvrtá kapitola, kde je kromě vyhodnocení výzkumných otázek realizována i krátká diskuse výsledků empirického šetření, která je velmi důležitá.

Bakalářská práce poskytuje ve své empirické části řadu dílčích a ve školské praxi výkonu primární prevence užitečných analýz, které mohou být využity pro tvorbu nejrůznějších statistik, samostatných analýz a rovněž mohou sloužit i jako cenný východiskový materiál a podklad budoucích strategií i dlouhodobých plánů a záměrů při tvorbě koncepcí, zejména v krajské veřejné správě. Avšak závěrečná diskuse přímo předkládá pozitivní i negativní hlediska výsledků empirického šetření s jasným dopadem na terén a v tomto smyslu je v celkovém výsledku minimálně stejně cenným příspěvkem práce, jako již zmiňované dílčí analýzy.

1 Definování základních pojmů a teoretická východiska

Cílem kapitoly je definovat základní pojmy a popsat teoretická východiska pro pochopení problematiky primární prevence rizikových projevů chování.

Za účelem dosažení tohoto cíle je třeba vymezit pojem rizikové chování, definovat pojem primární prevence rizikových projevů chování, vymezit školu a pedagogy jako aktéry primární prevence a definovat pozici školního metodika prevence.

1.1 Rizikové projevy chování

Podle Vodákové se porušení nebo podstatná odchylka od některé sociální normy chování nebo od skupiny takových norem, které jsou ve společnosti kladeny na individuum či skupinu, nazývá sociální deviace. Vysoce nebezpečné společenské formy deviantního chování bývají označovány termínem sociálně patologické jevy¹

Tento názor podporuje i Maříková a kolektiv, když konstatují, že sociální patologie je shrnující pojem pro nezdravé, nenormální, obecně nežádoucí společenské jevy, tzn. společensky nebezpečné, negativně sankcionované formy deviantního chování.²

Pojem sociální patologie zavedl do sociologie Herbert Spencer, hledající paralelu mezi patologií (chorobou) sociální a patologií biologickou, tedy paralelu mezi sociálním a biologickým organismem. Termín prošel historickým vývojem a dodnes se o jeho exaktní uchopení vedou spory, a to i v oblasti vhodnosti používání tohoto termínu v praxi.

V souvislosti s těmito spory a vzhledem k tématu a zaměření bakalářské práce je třeba uvést, že v resortu školství ČR byl termín sociálně patologické jevy používán až do roku 2010. Poté ovšem došlo k výraznému přehodnocení a pro potřeby veřejné správy ve školství vznikl nový termín, **rizikové projevy chování**, kterého se jako jednoho z ústředních pojmů drží i tato práce.

Podle Budínské pojem rizikové projevy chování nahradil výše uvedený sociologický termín, přičemž jako takový byl poprvé publikován v ministerském Metodickém doporučení k prevenci rizikového chování. Odůvodnění konstatuje, že pojem sociálně patologické jevy postihuje fatální jevy ve společnosti (např. alkoholismus, krádeže, vraždy apod.), zatímco

¹ VODÁKOVÁ, Alena. (za kolektiv) *Sociální deviace, sociologie nemoci a medicíny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, s. 53.

² MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. (za kolektiv) *Velký Sociologický slovník, II. svazek*. Praha: Karolinum, 1996, s. 758.

pedagogové nejčastěji pracují s rizikovým chováním žáků a studentů s cílem minimalizace projevů a rizik tohoto chování.³

Stejně pojetí potvrzuje i Miovský a kolektiv, když pod pojmem rizikové chování rozumí takové chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost. Tento pojem nahrazuje dříve používaný termín sociálně patologické jevy. Termín sociálně patologické jevy je jednak stigmatizující, normativně laděný a klade příliš velký důraz na skupinovou/společenskou normu. Vzorové rizikového chování považujeme za soubor fenoménů, jejichž existenci a důsledky je možné podrobit vědeckému zkoumání a které lze ovlivňovat preventivními a léčebnými intervencemi.⁴

1.2 Primární prevence rizikových projevů chování

Ve vztahu k tématu bakalářské práce je rovněž třeba teoreticky vymezit termín **primární prevence rizikových projevů chování**, protože ten je jako základní článek stěžejní pro celou problematiku, přičemž ji zastřešuje.

Výkon primární prevence rizikových projevů chování je v resortu školství systémově řešen už bezmála dvacet let, přičemž poprvé byl zmíněn v příslušném věstníku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT) v roce 1995.

Přesto jde stále o jednu z nejnovějších problematik, podobně jako například cílená tvorba kurikula, přičemž oba příklady mají navíc společného jmenovatele – v české pedagogice nemají tradici. Tato okolnost společně se složitostí a značnou strukturovaností systému primární prevence rizikových projevů chování přispívají k tomu, že školská a potažmo i laická veřejnost (např. rodiče dětí) se s ní mnohdy jen nesnadno seznamují a obtížně se v jejích nárocích orientují.

Samotné pojetí primární prevence samozřejmě vychází z prvotní myšlenky preventivního působení obecně.

Například podle Vodákové prevence v nejširším slova smyslu znamená předcházení nějakým (zpravidla škodlivým) vlivům, mezi kterými na jednom z předních míst stojí právě sociálně patologické jevy. Obecně se pak soudí, že předcházení (tedy forma účinné prevence)

³ BUDÍNSKÁ, Martina. *Prevence*. Praha: Coolish, 2010, roč. 7, č. 11, s. 4.

⁴ MIOVSKÝ Michal a kolektiv. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2010, s. 23

těmto jevům a jejich negativním důsledkům je z hlediska ekonomického, sociálního, etického, zdravotního apod. výhodnější než zákroky proti již vzniklým defektům.⁵

Toto pojetí plně koresponduje s nároky Evropské unie na systém vzdělávání členských států, kde unie sice nenařizuje konkrétní kroky a opatření, nicméně v oblasti preventivního působení vznáší jasný požadavek na zajištění vysoké úrovně ochrany zdraví, blaha a společenské soudržnosti tím, že členské státy mimo jiné ve svých vzdělávacích systémech budou pamatovat na systém zajištění preventivních aktivit před sociálně škodlivými vlivy na společnost.⁶

V souladu s výše uvedenými požadavky je aktuálně primární prevence rizikových projevů chování v resortu školství v institucionálním pojetí a v praxi škol a školských zařízení (toto pojetí koresponduje s tématem bakalářské práce) vymezena definicí MŠMT, přičemž toto vymezení je pro školský terén závazné.

„Primární prevence rizikového chování u žáků v působnosti MŠMT se zaměřuje prioritně na předcházení rozvoje rizik, které směřují zejména k následujícím rizikovým projevům v chování žáků:

- *agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,*
- *záškoláctví,*
- *závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling,*
- *rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,*
- *spektrum poruch příjmu potravy,*
- *negativní působení sekt,*
- *sexuální rizikové chování.⁷*

Takto definovanou primární prevencí rizikových projevů chování musejí konkrétně školy cíleně směřovat k jejímu efektivnímu naplňování, přičemž jsou vázány i k zajištění pomoci a včasné intervenci u konkrétních jedinců, kteří to vyžadují. Základním principem je pak výchova k předcházení rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu,

⁵ VODÁKOVÁ, Alena. (za kolektiv) *Sociální deviace, sociologie nemoci a medicíny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, s. 30.

⁶ *EU Drugs Action Plan (2005 – 2008)*. Council of the European Union, 2005.

⁷ *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. MŠMT, 2010, s. 1.

k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládnání zátěžových situací osobnosti.⁸

Tento v praxi uplatňovaný princip lze opřít beze zbytku i o moderní poznatky uvedené v odborné literatuře, když například Krejčířová a Skopalová tvrdí, že preventivní působení na mládež v období dospívání vychází ze zajištění včasnosti řešení počínajících vážnějších problémů jak jednotlivců, tak skupin a má svou oprávněnou výchovnou podstatu, význam i specifickou platnost. Obě autorky současně obhajují i pozici MŠMT, když velmi správně připomínají, že systém primární prevence je realizován v metodologické gesci MŠMT vzhledem k tomu, že školy a školská zařízení jsou často jedinými prostředními, v nichž lze systémově korigovat např. pozitivní vliv vrstevníků na neorganizované jedince. Samozřejmě při splnění důležité podmínky, že prevenční působení nesmí upoutávat nepatřičnou pozornost k problémům, které jsou řešeny, nebo libovolného jedince stigmatizovat.⁹

Primární prevenci rizikových projevů chování dělíme na dvě hlavní skupiny:¹⁰

1. *„Specifická primární prevence: jde o systém aktivit a služeb, které se zaměřují na práci s populací, u níž lze v případě jejich absence předpokládat další negativní vývoj a který se snaží předcházet nebo omezovat nárůst jeho výskytu.“*
2. *„Nespecifická primární prevence: kterou se rozumí aktivity, které tvoří nedílnou součást primární prevence a jejímž obsahem jsou všechny metody a přístupy umožňující rozvoj harmonické osobnosti, včetně možnosti rozvíjení nadání, zájmů a pohybových a sportovních aktivit.“*

Dle téhož zdroje specifickou primární prevenci pak ještě dále dělíme na prevenci všeobecnou, která se zaměřuje na běžnou populaci dětí a mládeže, selektivní - směřující ke skupině osob, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a vývoj různých forem rizikového chování a indikovanou, jež je zaměřena na jedince, u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování.

Základní charakteristikou efektivní primární prevence rizikového chování je dlouhodobá a kontinuální práce s dětmi a mládeží, která je prováděna v menších skupinách a za aktivní účasti cílové skupiny.

⁸ Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. MŠMT, 2010, s. 1 - 2.

⁹ KREJČÍŘOVÁ, Olga, SKOPALOVÁ, Jitka. *Deviace a sociální patologie, vybrané jevy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 16 – 17.

¹⁰ *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 – 2008*. MŠMT, 2005, s. 9.

1.3 Škola a pedagogové jako aktéři primární prevence

Výkon primární prevence rizikových projevů chování je ve veřejné správě (sestavující ze státní správy a samosprávy) v resortu školství zajištěn v rámci tzv. vertikální hierarchie jednotlivých složek, které do tohoto systému vstupují. V linii státní správy jsou nejvyšším článkem metodici MŠMT. Společně už s rozměrem samosprávy o stupeň níže stojí krajský metodik příslušného kraje a dále pak oblastní metodici v pedagogicko-psychologických poradnách (v působnosti okresů). Konečně nejnižším článkem jsou školy, které jsou v bakalářské práci chápány z hlediska jejich vymezení Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Ačkoliv školy (zejména základní a střední) stojí v uvedené hierarchii nejnižší, jsou to právě ony, které představují základní pilíř výkonu primární prevence rizikových projevů chování. Jsou to instituce, kde se primární prevence v rozličných podobách realizuje v podstatě každodenně, kde cílovou skupinu tvoří ti, kvůli kterým jsme tento nástroj vytvořili – žáci a studenti.

Význam předchozího konstatování je podepřen i ve státní školské politice, a to přímo legislativním opatřením. Školský zákon totiž v § 29 nařizuje: „*Školy a školská zařízení jsou při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků a studentů a vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů.*“¹¹

Přesto je na tomto místě dobré připomenout, že primární prevence by neměla být redukována pouze na problematiku školskou, ač zde leží její jádro. Kalina v této souvislosti velmi výstižně připomíná, že aktuální trend v České republice – směřovat primární prevenci takřka výhradně do škol – může a musí být pouze prvním krokem systémové orientace, protože jinak by se mohl stát i jejím nechtěným zúžením. Konstatuje, že takto bychom toho po školách už přece jen chtěli příliš mnoho, nehledě na to, že tímto způsobem bychom současně mohli vyvolávat různé nerovnováhy (v základním pojetí např. mezi rodinou a školou). Cesta vede spíše přes realizaci primární prevence v co nejširším měřítku: na místní i regionální úrovni, v rovině institucionální ale i skupinové či individuální, s garancí státní politiky i s přispěním osobní odpovědnosti.¹²

¹¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

¹² KALINA, Kamil a kolektiv. *Drogy a drogové závislosti I, mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády ČR, 2003, s. 279.

Tento záměr se postupně daří naplňovat, je to však dlouhá cesta. Školám tak prozatím zůstává v tomto směru jejich dominantní postavení. Přispívá k tomu jistě i fakt, na který upozorňují Matoušek a Kroftová: „*S tím, jak slábnou vliv tradiční socializační instituce na děti – rodiny, doufají mnozí, že škola by ji mohla nahradit právě v posilování těch postojů a dovedností, jež jsou předpokladem prosociální, nekriminální dráhy.*“¹³

Systémové podmínky a nástroje pro to vytvořeny jsou. V souvislosti s tématem bakalářské práce stojí za zmínku především nutnost každé školy vytvářet tzv. Školní strategii prevence, která musí být součástí Školního vzdělávacího programu každé školy. Tato strategie má v definici svých cílů oddalovat, bránit nebo snižovat výskyt rizikových forem chování, zvyšovat schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí. Má zajistit dlouhotrvající výsledky, srozumitelně pojmenovat problémy z oblasti rizikových forem chování a pomáhat zejména těm jedincům, kteří pocházejí z nejvíce ohrožených skupin. Současně musí být východiskem základního preventivního nástroje na každé škole - tzv. Minimálního preventivního programu.¹⁴

Ústředními aktéry v naplňování primární prevence jsou ve škole samozřejmě pedagogové. Ačkoliv na prvním místě stojí tzv. školní metodik prevence, o kterém bude podrobně pojednáno následně, na efektivním výkonu primární prevence se spolupodílejí i ředitel každého zařízení a třídní učitelé. Jak však vyplynulo z informací poskytnutých krajským i oblastními koordinátory prevence v Olomouckém kraji, tato velmi podstatná skutečnost je ve školském terénu bohužel často ignorována, když v podstatě celý objem preventivní práce je na mnoha školách ukládán pouze školnímu metodikovi prevence a další aktéři se participaci na úkolech spojených se zajištěním primární prevence podílet nechťejí.

Z čistě formálního hlediska je k tomu jediný zavazující prostředek - legislativa - skutečně nenutí. Nicméně efektivní výkon primární prevence znamená především spolupráci všech složek systému. Tam, kde tato spolupráce nefunguje nebo není prosazována (např. vedením školy), nemůže dobře fungovat ani prevence.

Řediteli školy přináležejí ve vztahu k primární prevenci především aktivity, které směřují do oblasti vedení, rozhodování, zpracování vnitřních směrnic školy, zajištění dalšího vzdělávání pedagogů (tedy i školního metodika prevence), podpory týmové spolupráce a zastoupení školy navenek, v první řadě ve vztahu k ostatním institucím. Třídní učitelé by se školním metodikem prevence měli spolupracovat v oblasti zachycení varovných signálů, při

¹³ MATOUŠEK, Oldřich, KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, s.r.o., 1998, s. 267.

¹⁴ *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. MŠMT, 2010, s. 3.

realizaci Minimálního preventivního programu, hlídat úroveň klimatu ve svých třídách a zajistit informace o případných zvláštnostech žáků hodných zřetele, včetně úrovně jejich rodinného zázemí.¹⁵

Z výše uvedeného stručného výčtu, zaznívá jednoznačně, že podoba, úroveň a nutnost podílu ředitele a třídních učitelů, tedy jedním slovem jejich role v tomto procesu, nejsou pouze doplňkové, nýbrž ve vztahu k vyhovující a účinné spolupráci se školním metodikem prevence se jeví jako zcela klíčové!

Je rovněž třeba si uvědomit, že výkon primární prevence je odborně složitou činností, která na pedagogy vznáší značné požadavky, přičemž vedle očekávaných odborných jsou to i čistě osobnostní předpoklady. Dokládá to například Hájek a kolektiv, když poznamenávají, že jednou z podmínek úspěšnosti v preventivní výchově je pozitivní vztah mezi vychovávajícím a vychovávaným. Aby tento vztah vznikl, musí vychovatel vychovávaného zaujmout, imponovat mu, sloužit jako pozitivní vzor, jako model k napodobování a identifikaci.¹⁶

Obdobný názor předkládá i kolektiv autorů Pedagogicko-psychologické poradny Olomouckého kraje, pracoviště Jeseník: „*Hlavní nástrojem pedagoga při ovlivňování skupiny je jeho osobnost. Pedagog musí sám sobě dobře rozumět a znát své možnosti – umět reflektovat sám sebe i svůj vztah k žákům. Závažných nedostatků v této oblasti může být celá řada. Od morální nezralosti přes absenci nadání pro pedagogickou práci až po výraznou patologii.*“¹⁷

Preventivní práce se škole a jejím pedagogům vždy musí vyplatit, protože často předejdou problémům, které by následně tak jako tak museli řešit. Role jednotlivých aktérů jsou v tomto systému stanoveny, jak z výše uvedeného vyplývá jednoznačně. Nicméně pole primární prevence je tak široké, že řadový pedagog může pouze přispět (byť i podstatným způsobem) k řešení problematiky. I z tohoto důvodu byla na školách vytvořena systémová specializovaná funkce odborníka na řešení primární prevence rizikových projevů chování v pozici tzv. **školního metodika prevence**.

Jde o jeden z klíčových pojmů bakalářské práce. Představuje odborníka na úzce specializovanou činnost, jež musí mít rozsáhlou teoretickou průpravu, mnohé praktické

¹⁵ *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. MŠMT, 2010, s. 5 - 7.

¹⁶ HÁJEK, Bedřich. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, s.r.o., 2008, s. 112

¹⁷ KOLEKTIV autorů. *Diagnostika a řešení šikany*. Jeseník: PPP OK, 2006, s. 15

zkušenosti a kompetence a který je, má-li svou funkci plnit odpovědně, nucen se celoživotně v této problematice vzdělávat úměrně novým poznatkům a postupně přicházejícím trendům.

1.4 Školní metodik primární prevence

Podle Tyšera je školní metodik primární prevence rizikových projevů chování pedagog, který je odborně připraven pro výchovné poradenství v oblasti primární prevence. Mezi jeho hlavní činnosti patří sledování chování dětí a mládeže na úrovni pedagogické, psychologické a sociální, dále pak zjišťování negativních jevů, poruch a odchylek od normy a jejich pozdější náprava.¹⁸

Jeho úkolem je vytvářet, organizovat, doporučit a realizovat preventivní programy, které mají v rámci prevence snížit riziko výskytu rizikových jevů ve školním prostředí a také poskytnout žákům a jejich zákonným zástupcům poradenství v případě výskytu těchto nežádoucích jevů. Dále je pověřen navrhnout řešení k jejich odstranění a doporučit odborná pracoviště, která se zabývají jejich řešením, v případě, že sám na jejich závažnosti již nestačí. Při této činnosti úzce spolupracuje především s institucemi, jako jsou Policie ČR, odbor sociálně-právní ochrany dětí, pedagogicko-psychologická poradna, obecní, městský či krajský úřad, odborní lékaři a další odborné instituce (např. vysoké školy).

Role školního metodika primární prevence je tedy, co do důsledku jeho činnosti, velmi významná. Tento význam je podržen především skutečností, že jeho pozice je oficiálně ustanovena v rámci české vzdělávací politiky, a to přímo v návaznosti na požadavek Evropské unie na své členské státy.

Unie v tomto směru žádá zajistit koordinaci prevence, mimo jiné opatřeními směřujícími k vytvoření mechanismu efektivní koordinace všech preventivních aktivit za jejich současného personálního zabezpečení (např. osobami s funkcemi koordinátorů či metodiků prevence).¹⁹

Česká republika ve svém školském legislativním systému tento požadavek splnila, když pozici školního metodika primární prevence v roce 2005 uzákonila. Konkrétním právním opatřením je Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

¹⁸ TYŠER, Jiří. *Školní metodik prevence – soubor materiálů*. Most: Hněvín, 2006, s. 104

¹⁹ *EU Drugs Action Plan (2005 – 2008)*. Council of the European Union, 2005, s. 3.

Tento právní dokument specifikuje ve své příloze č. II standardní činnosti školního metodika primární prevence v rámci tří hlavních skupin, ve kterých stanovuje všechny konkrétní činnosti, ke kterým jej zavázán.

V první řadě jsou to **činnosti metodické a koordinační**, kdy školní metodik koordinuje tvorbu a kontroluje realizaci preventivního programu školy. Dále pak rovněž participuje na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci jednotlivých druhů rizikových forem chování, na vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence a na přípravě a realizaci aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu i na integraci žáků - cizinců. Je pověřen koordinací spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku primární prevence i kontaktováním odpovídajícího odborného pracoviště a participací na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu sociálně patologických jevů. Součástí jeho práce je i shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence rizikových projevů chování v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů a vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření.²⁰

V oblasti **informačních činností** zajišťuje a předává odborné informace o problematice primární prevence, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy. Prezentuje výsledky preventivní práce školy i úroveň získávání nových odborných informací a zkušeností. Vede a průběžně aktualizuje databáze spolupracovníků školy pro oblast primární prevence v jednotlivých institucích.²¹

Třetí skupinu tvoří **poradenské činnosti**, v rámci kterých školní metodik primární prevence zajišťuje vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikovými projevy chování, poskytuje poradenské služby těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťuje péče odpovídajícího odborného pracoviště (ve spolupráci s třídními učiteli). Spolupracuje rovněž s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikových projevů chování u jednotlivých žáků a tříd a participuje na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou pro tuto problematiku významné. Konečně pak i připravuje podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinuje

²⁰ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

²¹ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními.²²

Z výše uvedeného může poměrně lehce vzniknout oprávněný dojem, že pozice školního metodika je zcela rigorózně vymezena i ukotvena, takže jeho činnost v konkrétní škole by měla být v rámci systémově vytvořených podmínek relativně bezproblémová. V protikladu k tomuto tvrzení však není málo zdrojů, které, opírajíce se o každodenní praxi, naznačují opak. Školní metodici prevence ve skutečnosti často podporu postrádají.

Podle Spurného jde v první řadě o nechuť mnoha škol primární prevenci vůbec vykonávat, neboť vedení těchto subjektů je přesvědčeno, že jejich zařízení to nepotřebuje, a to i navzdory tomu, že své tvrzení nemají podložené (např. realizací jednoduchého šetření). Metodika prevence pak shledává zbytečnou funkcí. Ve spojení s tímto chybí už jen krok k tomu, aby vnucenou povinnost odbývalo, přičemž nejčastěji školním metodikem jmenuje nejmladšího a nejméně zkušeného pedagoga, což je samozřejmě v příkrém rozporu se vším, co bylo dosud o nárocích na tuto roli uvedeno. Takový metodik prevence pak pracuje ve školním prostředí ve složitých podmínkách, kde mu chybí faktická podpora vedení. Úměrně tomu se setkává i s nezájmem o spolupráci ze strany ostatních pedagogů a tento stav pak, samozřejmě mimo jiné, ústí i ve velmi vlažnou podporu jeho případného dalšího vzdělávání. Situace se tímto stává tristní, protože právě zákonem vyžadovaná minimální míra úrovně vzdělání v této oblasti, o níž bude podrobně pojednáno v následující kapitole, je formálním předpokladem dosažení finančního ohodnocení za vykonanou preventivní práci.²³

Hokeová tuto zkušenost rovněž potvrzuje, přičemž nad rámec toho upozorňuje i na nečastější rizika v práci školního metodika. Jde především o nemožnost jeho dalšího vzdělávání, které bojkotuje vedení školy. Je rovněž často nucen suplovat roli a práci ostatních aktérů, kteří by se měli na primární prevenci podílet – především ředitele a třídních učitelů, v důsledku čehož se samozřejmě značně liší jeho očekávání výkonu v rámci legislativně nastavených podmínek a skutečné reality. Čistě osobní demotivace pak velmi často nastává v rámci nedostatečného (i finančního) ohodnocení za vykonanou práci. A konečně i zdárný charakter činnosti, jež je mnohdy stresující sama o sobě, nepodporuje příliš ani fakt, že výsledky značného úsilí jsou navenek špatně viditelné a obtížně měřitelné.²⁴

²² *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.*

²³ SPURNÝ, Ladislav. *Prevence*. Praha: Coolish, 2011, roč. 8, č. 4, s. 10 – 11.

²⁴ HOKEOVÁ, Veronika. *Prevence*. Praha: Coolish, 2011, roč. 8, č. 10, s. 12 – 13.

Pouze pesimismus však skutečně není na místě. V řadě škol má metodik prevence podmínky pro svou práci odpovídající. Tyto školy vykonávají primární prevenci efektivně, o čemž svědčí například podpora jejich preventivních programů v různých dotačních řízeních.

Cílem by tedy mělo být, aby tato pozitiva v rámci příkladů dobré praxe, které jsou hodné následování, nebyla vlastní pouze některým školám, nýbrž aby byla školskou veřejností a terénem obecně vnímána jako nutnost většinového budoucího standardu.

2 Výhodiska a možnosti vzdělávání školních metodiků prevence

Cílem kapitoly je popsat výhodiska a možnosti vzdělávání školních metodiků prevence v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Za účelem dosažení tohoto cíle je třeba vysvětlit výhodiska vzdělávání školních metodiků prevence, vymežit legislativní ukotvení vzdělávání školního metodika prevence, popsat standardy studijních programů pro školní metodiky prevence a vymežit poskytovatele vzdělávacích programů v Olomouckém kraji.

2.1 Výhodiska vzdělávání školního metodika prevence

Školní metodik prevence, jak již bylo řečeno výše, je odborníkem, úzce zaměřeným specialistou na výkon primární prevence rizikových projevů chování ve školách. Je samozřejmé, že realizaci takto náročné funkce musí předcházet vzdělávání v této oblasti, přičemž i po dosažení příslušných kompetencí je nezbytné, aby toto vzdělávání kontinuálně pokračovalo a školní metodik prevence průběžně vstřebával nové, aktuální poznatky ze svého oboru, bez nichž by dříve či později jeho práce ztrácela na kvalitě a efektivitě.

V obecném pojetí předchozí konstatování zcela koresponduje s názorem Koubka: *„Požadavky na znalosti a dovednosti člověka v moderní společnosti se neustále mění a člověk, aby mohl fungovat jako pracovní síla, byl zaměstnatelný, musí své znalosti a dovednosti neustále prohlubovat a rozšiřovat. Už dávno pominuly doby, kdy člověk po celou dobu své ekonomické aktivity vystačil v podstatě s tím, co se naučil během přípravy na povolání. Vzdělávání a formování pracovních schopností se v moderní společnosti stává celoživotním procesem. A v tomto procesu sehrává stále větší roli organizace a organizované vzdělávací aktivity.“*²⁵

Toto zcela jistě platí i v prostředí konkrétní školy ve vztahu ke vzdělávání v oblasti primární prevence a jejího výkonu. Skopalová v této souvislosti podotýká: *„Některým školám se daří sociálně negativní jevy rozpoznávat a škola ve spolupráci s rodinou podnikne přiměřené kroky. Předpokladem naplňování cílů v oblasti prevence je však vzdělaný pedagog, který ovládá metody práce se skupinou, je schopen vyučovat za aktivní účasti dětí a je silnou*

²⁵ KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů – základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007, s.252

pozitivní osobností. Děti mají často tendenci se s učitelem ztotožňovat, pod vlivem osobnosti učitele přejímat hodnoty, postoje a vzorce chování.“²⁶

Tento odborný názor konkrétně doplňuje i Běťák, když konstatuje, že v soudobé společnosti už není žádným překvapením, že učitelé jsou konfrontováni s problémy spojenými s rizikovými formami chování a proto je zcela nezbytné, aby se se s touto problematikou podrobněji seznámili, doplňovali si průběžně další znalosti i výchovné a výukové metody, kterými mohou účinně mladým lidem pomoci správně se rozhodovat. Takováto výchova by měla být záležitostí celého učitelského sboru, byť někteří pedagogové na ni mohou být specializovaní více.²⁷

Ukazuje se tedy, že dobré poznání problematiky rizikových projevů chování je neopomenutelným faktorem. Nesmíme však pro samotný systém a jeho pochopení zapomínat, že cílovou skupinu tvoří žáci a studenti, kteří jsou současně nositeli těchto potenciálních negativních projevů.

Fischer a Škoda v této souvislosti tudíž velmi vhodně připomínají, že pro účinnost práce při řešení sociálně patologických jevů je nezbytná znalost zdrojů a příčin, které vedou k jejich vzniku a současně poukazují, že tento rozměr je ponejvíce spjat s nositeli těchto jevů. Proto je rovněž velmi důležitá znalost vlastností, které jsou pro tyto jedince typické.²⁸

Nutnost zajištění podmínek dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti primární prevence rizikových projevů chování, i s nutnou garancí a definicí jakéhosi základního vzdělanostního minima, si uvědomují i zainteresovaní odborníci ve veřejné správě školství v ČR.

V linii státní správy o tomto tématu pojednává celonárodně závazná Strategie primární prevence rizikových projevů chování na příslušná léta, jejímž garantem je MŠMT.

Aktuální strategie, přijatá na období 2013 – 2018, má toto vzdělávání definováno jako jednu ze svých priorit. Nejen, že proklamuje formát tohoto vzdělávání v potřebných intencích, tj. v zajištění vzdělanostního úhrnu v oblasti vědomostní, znalostní a kompetenční, ale současně se snaží do budoucna řešit i dosavadní slabá místa. V první řadě tím, že počítá s hlubším pregraduálním vzděláváním v oblasti primární prevence u budoucích pedagogů, což by následně u příštích třídních učitelů mělo podstatně zlepšit vztah k této problematice.

²⁶ SKOPALOVÁ, Jitka. *Nálepkování v praxi učitele*. In.: *Mládež a sociální patologie*, sborník příspěvků ze semináře sekce sociální patologie Masarykovy české sociologické společnosti. Praha: Masarykova česká sociologická společnost, 2006, s. 52

²⁷ BĚTÁK, Luděk a kolektiv. *Prevence sociálně patologických jevů ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997, s. 57 - 59

²⁸ FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2009, s. 27

Nezapomíná ani na mnohdy nevyhovující přístup ředitelů škol, kdy problematiku primární prevence hodlá včlenit do jejich ze zákona povinného funkčního vzdělávání.²⁹

V linii samosprávy, konkrétně v podmínkách Olomouckého kraje jako veřejnoprávní korporace, se kraj v oblasti vzdělávání pedagogů v primární prevenci ve svém příslušném strategickém materiálu zaměřil prioritně na cílenou podporu tzv. kvalifikačních studií pro školní metodiky prevence, jejichž realizátory jsou v Olomouckém kraji celkem tři nestátní neziskové organizace s akreditovanými studijními programy. Kraj současně transparentně upozorňuje a zavazuje se, že hodlá zamezit případné hrozbě realizace neodborné a nekvalifikované primární prevence na školách, zejména vstupem či působením nekvalifikovaných realizátorů.³⁰

Jak vidno na další vzdělávání pedagogů v oblasti primární prevence rizikových projevů chování český školský systém pamatuje a dlužno říci, že tento závazek plní již po dlouhou řadu let.

Avšak jak správně připomíná Pilař, toto vzdělávání sice vždy bylo na straně jedné vnímáno jako základní nástroj pro realizaci preventivních opatření vůči žákům a studentům, avšak na straně druhé byli pedagogové často vzděláváni (a toto negativum místy stále přetrvává) v systému pregraduální i postgraduální přípravy v rámci konkrétních nabídek, forem, podob a obsahových náplní vzdělávání na velmi různorodé úrovni.³¹

Ve specifickém případě vzdělávání školních metodiků prevence však státní politika takovou různorodost připustit nemůže. Naopak, musí obsahovou, kvantitativní i kvalitativní náplň studia i vzdělávacího programu poskytovatele tohoto studia garantovat. Za tímto účelem musí přijít ke slovu opět legislativa, doplněná o standardy akreditovaných vzdělávacích programů, které jsou tématem následujících dvou podkapitol.

2.2 Legislativní ukotvení vzdělávání školního metodika prevence

Předpokladem pro výkon činnosti funkce školního metodika prevence je status pedagogického pracovníka, který je definován v souladu se zněním Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Takovéto stručné vymezení

²⁹ *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018*. Praha: MŠMT, 2013, s. 18.

³⁰ *Krajský plán primární prevence rizikového chování v Olomouckém kraji na léta 2013 – 2014*. Olomouc: Olomoucký kraj, 2012, s. 7 – 9.

³¹ PILAŘ, Jiří. *Prevence se musí vyplatit*. In: *Dítě v krizi*, sborník vybraných příspěvků z pěti ročníků mezinárodních seminářů. Olomouc: MediaDIDA s.r.o., 2004, s. 22 – 23.

statusu, domnívám se, pro potřeby bakalářské práce stačí, protože kompletní citace zákona je v tomto směru zbytečně rozsáhlá.

Uvedený právní předpis rovněž upravuje vzhledem ke vzdělávání školních metodiků prevence důležité ustanovení o splnění kvalifikačních předpokladů, a to konkrétně v § 24, který nařizuje, že všichni pedagogové mají povinnost dalšího vzdělávání, kterým si doplňují, obnovují a upevňují svou kvalifikaci. Podle zvláštního právního předpisu si případně dalším vzděláváním kvalifikaci v případě specializovaných činností rozšířit povinně musí. Rovněž obsahuje ustanovení příkazující řediteli školy umožnit pedagogům další vzdělávání vzhledem k jejich studijním potřebám. A konečně je pro tuto tematiku velmi podstatné i určení studijních úlev (studijní volno s plnou náhradou mzdy) specifikovaných pro oprávněné případy konkrétních forem a zaměření dalšího vzdělávání pedagogů.³²

Právním předpisem, který upravuje konkrétní legislativní nároky na vzdělávání školního metodika prevence v jeho přímé specializaci, kterou má následně na škole vykonávat, je Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

V § 9 této vyhlášky se hovoří o studiu k výkonu specializovaných činností, kam pozice školního metodika prevence spadá. Vyhláška nařizuje, že studiem získává jeho absolvent další kvalifikační předpoklady pro výkon specializovaných činností, konkrétně pod bodem c.) prevence sociálně patologických jevů. Toto studium v délce trvání nejméně 250 vyučovacími hodin se ukončuje obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném ukončení získává absolvent osvědčení.³³

V souvislosti s tímto ustanovením je vhodné si povšimnout, jak zastaralou terminologií vyhláška používá oproti terminologii, kterou jako závaznou ve státní správě razí MŠMT ve všech svých dokumentech, které jsou rovněž právně závazné a nabízí se tak minimálně otázka, zda příslušná legislativa již neměla být v tomto smyslu novelizována.

Posledním legislativním nástrojem ve vztahu ke vzdělávání školních metodiků prevence je úprava jejich odměňování. Tuto specifikuje § 133 Zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů, který nařizuje, že pedagogickému pracovníkovi, který vedle přímo vyučovací povinnosti vykonává tak specializované činnosti, k jejichž

³² Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

³³ Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

výkonu jsou nezbytné další kvalifikační předpoklady, se poskytuje příplatek ve výši 1000 až 2000 Kč měsíčně.³⁴

2.3 Standardy studijních programů pro školní metodiky prevence

Jakýkoliv kvalifikační vzdělávací studijní program pro školní metodiky prevence, splňující zákonnou povinnost rozsahu nejméně 250 vyučovacích hodin za účelem získání osvědčení v rámci specializovaných činností v oblasti primární prevence rizikových projevů chování, musí mít platnou akreditaci v souladu s § 25 a § 26 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů.

Takovýto vzdělávací program však akreditace dosáhne pouze za předpokladu, že vyhoví nárokům určeným MŠMT v tzv. Standardech pro udělování akreditací dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen standardy). Jde o velice významný a nesmírně užitečný dokument, který v podstatě určuje zaměření a strukturu vzdělávacího programu úměrně cíli, ke kterému má efektivně vést, je tedy přímým kritériem jeho požadované kvality.

V případě studijních programů 250, jak bývají nejčastěji označovány vzdělávací programy pro získání kvalifikace školních metodiků prevence, je prioritní zaměření těchto nástrojů cíleno do oblasti získání vědomostí a dovedností, které se projeví ve schopnostech aplikace vědních oborů pedagogiky a psychologie ve vztahu k problematice primární prevence. Mimo obecný pedagogicko-psychologický rámec studia pak vstupuje do popředí především problematika stále ještě relativně nového vědního oboru adiktologie.

Standardy MŠMT si kladou v první řadě za cíl poskytnout budoucím školním metodikům prevence v rámci jejich specializačního vzdělávání prostřednictvím programů 250 takové znalosti, aby byli sami schopni vyhledat žáky s hrozbou vzniku rizikových projevů chování, tyto ve své působnosti a z hlediska svých schopností řešit, případně fundovaně doporučit odbornou intervenci jak jednotlivci, tak i celým školním kolektivům (např. třídám nebo různým menšinám). Nezbytnou součástí získaných kompetencí je i osvojení základních pravidel metodicko-právního, ekonomického a informačního rámce výkonu primární prevence, stejně jako schopnost se orientovat v jejím veřejnoprávním rozměru, zejména ve vztahu k jiným institucím a odborníkům, kteří je zastupují.³⁵

³⁴ Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů.

³⁵ Standardy pro udělování akreditací dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Praha: MŠMT, 2005.

Standardy, jak již bylo řečeno, přímo určují skladbu témat, strukturu a povinné informace studijního programu. Ve vztahu ke vzdělávání školních metodiků prevence je tento fakt zcela klíčový. Standardy vymezují ve vztahu k primární prevenci všechna legislativní opatření, o které se studium opírá. Ale také specifikují nutnost a podobu začlenění základních cílů vzdělávání, kritéria výběru účastníků, rozpis časového plánu studia, systém průběžného i závěrečného hodnocení i konkrétní formu ukončení studia. Všechny tyto náležitosti samozřejmě potenciálním uchazečům o studium velice pomáhají v základní orientaci a v posuzování nabídek konkrétních programů, pakliže například mají možnost si vybrat z více možností takového vzdělávání.

Standardy, už v oblasti konkrétního obsahu studia, specifikují témata, která každý vzdělávací program 250 musí obsahovat. Jde o následující témata:

- poradenské systémy primární prevence.
- legislativní rámec pro práci školního metodika prevence.
- primární prevence v podmínkách školy.
- specifika role školního metodika prevence v systému práce školy.
- systém primární prevence ve veřejné správě školství.
- školní třída, její vedení a diagnostika.
- rodina, komunikace s rodiči či osobami odpovědnými za výchovu.
- konkrétní teorie různých druhů rizikových forem chování.
- monitorování a evaluace primární prevence.
- přiměřená praxe a možnost sebezkušenostních aktivit.³⁶

Především s ohledem na skutečnosti uvedené v této a v předchozí podkapitole, lze konstatovat, že legislativní i akreditační podmínky (spolu s podobou standardů) vzdělávání školních metodiků prevence a jejich kvalifikačních studií jsou v ČR na dobré odborné úrovni, která zajišťuje požadovanou odbornou kvalitu a její garanci.

2.4 Poskytovatelé vzdělávacích programů v Olomouckém kraji

Vstupní teoretický rámec vymezení problematiky a postavení školních metodiků prevence v systému primární prevence ve školství i konkrétní podmínky jejich vzdělávání za účelem dosažení potřebné kvalifikace vyžadované legislativou byly v předchozích kapitolách

³⁶ *Standardy pro udělování akreditací dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*. Praha: MŠMT, 2005.

objasněny. V rámci úvodního přehledu tak zbývá ještě specifikovat poskytovatele tohoto vzdělávání, a to již v konkrétních podmínkách Olomouckého kraje.

V této souvislosti je třeba uvést podstatnou právní specifikaci. V souladu se Zákonem č. 129/2000 Sb., o krajích, lze Olomoucký kraj vymezit celkem trojím způsobem. Pro potřeby bakalářské práce se má na mysli definice kraje jako územního společenství občanů, které má právo na samosprávu.³⁷

Na území Olomouckého kraje zajišťují kvalifikační studia v rozsahu nejméně 250 vyučovacích hodin za účelem poskytnutí osvědčení pro výkon specializovaných činností v oblasti primární prevence celkem tři nestátní neziskové organizace (dále jen NNO, řazeno abecedně):

- Kappa-Help Přerov
- P-centrum Olomouc
- Resocia Domaželice (okres Přerov)

Nad rámec těchto NNO se pokusilo v letech 2005 a 2006 podobnou službu nabídnout i Centrum celoživotního vzdělávání Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, avšak studijní i cenové podmínky se nesetkaly se zájmem pedagogů a tak výše uvedené NNO zůstaly jedinými poskytovateli tohoto vzdělávání v Olomouckém kraji.

Všechny tyto organizace patří v oblasti výkonu primární prevence již po dlouhá léta k odborně erudovaným poskytovatelům služeb, přičemž kvalifikační studia 250 jsou pouze jednou z činností, které v terénu nabízejí.

Kappa-Help Přerov je občanské sdružení, jehož cílem je pomoci lidem, kteří se dostali do tíživé sociální situace a hrozí jim sociální vyloučení, ať již z důvodů užívání drog či jiných návykových látek, specializuje se na řešení celého spektra sociálně patologických jevů. Vzdělávací program 250 pro budoucí školní metodiky prevence má řádně akreditovaný a tuto akreditaci pravidelně obnovuje. Studium je dvouleté. Výuka probíhá formou celodenních setkání 1x měsíčně za finanční participace účastníků kurzu, vyučující jsou lektori z řad zkušených odborníků z oborů veřejné správy, pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky, adiktologie, primární prevence, kriminologie, práva atd. Organizace má se vzděláváním pedagogů v primární prevenci zkušenosti od roku 2009.

P-centrum Olomouc je nezisková organizace, která poskytuje služby v oblasti prevence, péče o rodinu s dětmi, poradenství, léčby a doléčování závislostí. Vzdělávací program 250 má koncipovaný obdobně jako Kappa-Help Přerov, rozdíl tkví především ve

³⁷ Zákon č. 129/2000 Sb., o krajích.

formě studia, které je semestrální s přestávkami a ve větším zaměření na praktické návyky a modelové situace. Organizace má se vzděláváním pedagogů zkušenosti již od roku 2001.

Resocia Domažlice je občanské sdružení pro všestranný kulturní, sociální a tělesný rozvoj dětí a mládeže a pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Zaměřuje se i na konkrétní aktivity spjaté s prevencí před nežádoucími společenskými jevy. V zaměření studia 250 - nad rámec shodných znaků s předchozími dvěma organizacemi - nabízí pro účastníky kurzu i možnost sebezkušenostního rozměru v rámci studia.

Studijní programy realizované opakovaně všemi třemi NNO pro budoucí školní metodiky prevence za účelem získání kvalifikace pro výkon specializovaných činností v primární prevenci, jsou v systému veřejné správy Olomouckého kraje považovány za velmi kvalitní, o čemž svědčí cílená podpora těchto programů územně příslušnými městskými úřady a krajským úřadem, přičemž tato podpora směřuje především do oblasti informační a finanční.

3 Analýza vzdělávacích programů nestátních neziskových organizací v Olomouckém kraji

Cílem kapitoly je analyzovat vzdělávací programy výše specifikovaných nestátních neziskových organizací v Olomouckém kraji, které poskytují kvalifikační studia pro zájemce z řad pedagogů o studium specializovaných činností školního metodika prevence, a to ve stanoveném výzkumném období v rozpětí let 2006 – 2013, především z hlediska dostupnosti a obsahových náležitostí studijních programů.

Za účelem dosažení tohoto cíle je třeba vymezit problematiku empirické části, stanovit výzkumné otázky, popsat metodologii empirického šetření a výzkumný vzorek a analyzovat stanovené parametry empirického šetření.

3.1 Vymezení problematiky

V předchozí kapitole byly specifikovány tři NNO, které v Olomouckém kraji poskytují kvalifikační studia vedoucí k získání osvědčení pro výkon specializovaných činností pro školní metodiky prevence. Jejich vzdělávací programy jsou předmětem analýzy.

Nicméně v rámci bakalářské práce byly pro doplnění celkového přehledu i pro možnost srovnání stručně osloveny rovněž krajské úřady krajů bezprostředně sousedících s Olomouckým krajem: Moravskoslezský, Zlínský, Jihomoravský a Pardubický kraj. Cílem bylo zjistit, jaká je nabídka tohoto typu vzdělávání na jejich území, ačkoliv programy těchto zařízení nejsou přímo součástí následné analýzy.

Z poskytnutých informací vyplynulo, že:

- v Moravskoslezském kraji jsou k dispozici celkem čtyři akreditované vzdělávací programy čtyř poskytovatelů těchto služeb,
- ve Zlínském kraji je k dispozici jeden program,
- v Jihomoravském kraji evidují tři programy tří poskytovatelů,
- V Pardubickém kraji se pedagogové mohou zapojit do jednoho programu.

Počet tří NNO poskytujících kvalifikační studium pro školní metodiky prevence v Olomouckém kraji je tak ve srovnání s okolními kraji sám o sobě dobrým výsledkem. Pokud však budeme uvažovat i o faktu, že dojíždění (např. z hlediska lepší dopravní obslužnosti z místa bydliště) za studiem do vedlejšího kraje může být pro řadu jedinců rovněž odpovídajícím řešením, pak v rámci bezprostřední nabídky tohoto typu vzdělávání hovoříme

o celkem dvanácti akreditovaných studijních programech dostupných zájemcům z Olomouckého kraje. Nabídka takového rozsahu je ve svém úhrnu zcela dostatečná a nemusí být tudíž jedním z kritérií výzkumu.

Nicméně dostupnost vzdělávání z hlediska počtu nabízených studijních programů na místní či bezprostředně sousedící územní úrovni tvoří, vedle nároků na skladbu studia, jako je jeho zaměření, struktura atd., pouze první, základní parametr posouzení kvality nabídky těchto studií v kraji.

Lze, samozřejmě úměrně praktickým nárokům školského terénu, zvažovat i další, velmi podstatné faktory, jako jsou dostatečná kapacita kurzů úměrně celkové potřebě počtu metodiků prevence v kraji (při cca 350 dotčených školách v Olomouckém kraji), výše finanční participace pro uchazeče, poměr teorie a praxe jednotlivých studijních programů, průběžné i závěrečné hodnocení studia atd.

Všechny výše uvedené parametry teprve ve svém celku poskytují ucelenou představu o studijních programech poskytovaných NNO v Olomouckém kraji a jsou předmětem následujícího empirického šetření.

3.2 Stanovení výzkumných otázek

V návaznosti na vymezení problematiky empirické části bakalářské práce i za účelem splnění cílů kapitoly je nyní možno přikročit ke stanovení výzkumných otázek.

Výzkumné otázky formulují následovně:

1. Jakou kapacitu nabízejí studijní programy s ohledem na uchazeče o studium a jeho pozdější účastníky a absolventy?
2. Jaká je struktura financování těchto studijních programů, především s ohledem na výši finanční participace účastníků studia?
3. Jaké nároky představují studijní programy v celkové hodinové dotaci a míře jejího povinného plnění pro účastníky vzdělávání?
4. Jaká je skladba studijních programů, specificky v procentuálním poměru dělení části teoretického vzdělávání i konání praxe?
5. Jaké nároky představují studijní programy v oblasti průběžného hodnocení a následného ukončení studia?

Výše uvedené výzkumné otázky, domnívám se, odpovídajícím způsobem pokrývají zaměření a obsahové potřeby analýz dílčích parametrů vedoucí ke splnění cíle empirické části práce.

3.3 Metodologie empirického šetření a výzkumný vzorek

V rámci stručného stanovení metodologie empirického šetření je třeba popsat zejména: výzkumné období empirického šetření, dále použitou metodu v rámci tohoto šetření a konečně i specifikovat výzkumný vzorek.

3.3.1 Výzkumné období

Výzkumné období je velice podstatným ukazatelem, protože zahrnuje časové rozpětí, v rámci kterého je empirické šetření provedeno.

Výzkumným obdobím pro potřeby bakalářské práce je rozpětí let 2006 – 2013.

Volba takto stanoveného výzkumného období není přirozeně náhodná, nýbrž se opírá o východisko mající přímý vztah k empirickému šetření. Tímto východiskem je pro počáteční rok 2006 skutečnost, že tento byl prvním rokem, kdy studijní programy vzdělávání školních metodiků prevence mohly začít s ohledem na platnost příslušné legislativy (je dobré na tomto místě připomenout, že povinnost tohoto vzdělávání byla uzákoněna v průběhu roku 2005). Koncový rok 2013 je posledním, za který bylo možno v rámci realizace bakalářské práce sehnat data. Empirické šetření tak zachycuje časovou působnost možného maxima - celkem osmiletého období.

3.3.2 Metoda empirického šetření

Po zvážení nabízejících se možností v rámci různých způsobů, kterak lze pojmout empirické šetření, byla pro bakalářskou práci jako metoda zvolena sekundární analýza dat, a to ve smyslu, který specifikuje Disman, tedy jako sekundární analýza dokumentů a dat, které nebyly primárně vytvořeny za účelem výzkumu.³⁸

Tato metoda nejlépe odpovídá povaze a zaměření provedeného empirického šetření i povaze a charakteru výzkumného vzorku. Tento přístup navíc koresponduje i s odbornými

³⁸ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1998, s. 124

požadavky, když například Geršlová konstatuje, že práce je vědecká v míře, v níž obecně přístupným a kontrolovatelným způsobem autor doloží zkušenost získanou v praxi a umožní komukoliv, aby podobné pokusy prováděl dál.³⁹

Kvantitativně zaměřené výzkumy, jako je provedené empirické šetření, se navíc opírají o přesvědčení Chrásky, který se domnívá, že kvantitativní přístup umožňuje hlubší poznání v její racionální obecnosti, přičemž k jeho nesporným výhodám patří zejména přehlednost, stručnost i značná syntetičnost výsledku.⁴⁰

Získané poznatky v rámci provedené analýzy mohou poskytnout i mnohé užitečné informace pro odborný terén. Například Hartnoll v této souvislosti podotýká, že dobrý popis může výrazně napomoci průzkumu dalších potřeb. A pokud jsou výsledky takového empirického šetření postaveny následně proti realizovaným opatřením, lze se dobrat prvního náznaku, nakolik opatření pokrývají a přiměřeně reagují na situaci.⁴¹

Společně s výše uvedenou hlavní metodou empirického šetření je v práci použito i dalších metod. Jde o následující postupy: ke třídění, hodnocení a řazení pojmů klasifikace, k rozboru zkoumaného vzorku analýza, ke spojení či sjednocení dílčích částí syntéza, k vytvoření souhrnů sumarizace a ke srovnání dat komparace.

V rámci takto pojatých metod je pak v závěru nutné stanovit i konkrétní, co nejvíce vyhovující grafickou úpravu zpracování. Bakalářská práce jde v tomto směru cestou grafického znázornění (pokud je to samozřejmě z charakteru dat možné), které se jeví přehlednější než tabulkové, kde hlavní nevýhodou je kvantum dat v často předdimenzovaných buňkách, což obecně znesnadňuje přehlednost analyzovaného vzorku a konkrétních cifer.

3.3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem jsou data obsažená v databázích a archivech NNO Kappa-Help Přerov, P-centrum Olomouc a Resocia Domaželice, která souvisí s vybranými parametry kvalifikačních vzdělávacích programů pro školní metodiky prevence.

Analýza těchto dat není tak triviální, jak by se na první pohled mohlo zdát. Je třeba promyšleným způsobem nejprve vytvořit konkrétní parametry, tyto kategorizovat, seřadit,

³⁹ GERŠLOVÁ, Jana. *Metodologie odborné práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 8

⁴⁰ CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1993, s. 45

⁴¹ HARTNOLL, Richard. *Drugs and drug dependence: linking research, policy and practice*. Council of Europe, 2004, s. 10 - 11

určit v nich priority a teprve následně provést parciální analýzy již konkrétních získaných dat, které povedou k zodpovězení výzkumných otázek.

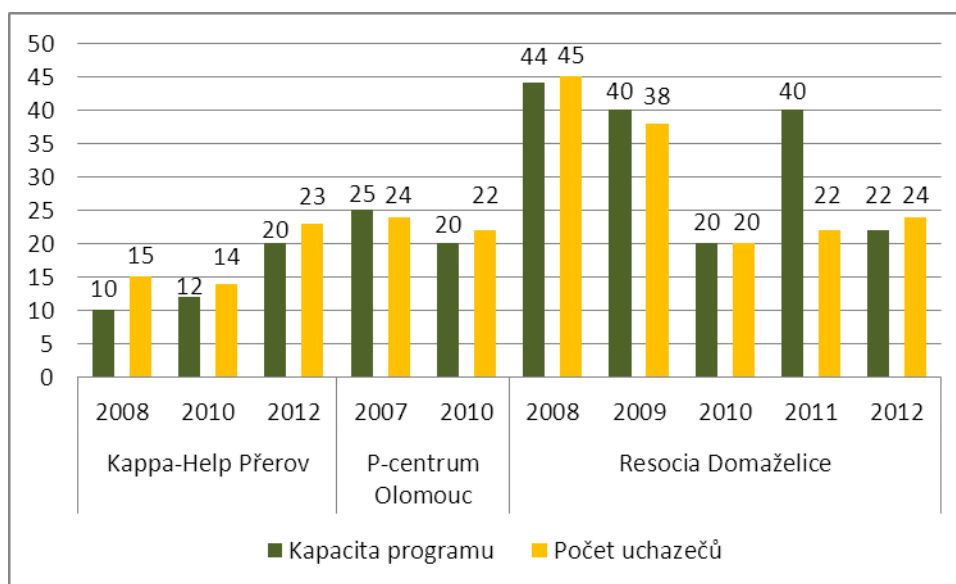
Rovněž dostupnost těchto dat není bezproblémová. Úkolem a cílem všech tří NNO je specializační studium pro školní metodiky prevence realizovat, nikoliv je zpětně analyzovat. Takže výzkumný záměr v této oblasti je na straně jedné v podstatě přidanou hodnotou k již realizované pedagogické práci, na straně druhé je však velkým kvantem práce navíc, především ve snaze vyselektovat postupně data, o která nám ve výzkumném vzorku jde.

3.4 Analýza programů vzdělávání školních metodiků prevence

Po vymezení metodologie lze přistoupit ke konkrétní analýze vybraných parametrů výzkumného vzorku v rámci empirického šetření.

3.4.1 Analýza počtu a kapacity programů a účastníků vzdělávání

V úvodní analýze empirické části práce je postupně ve dvou grafických znázorněních proveden rozbor počtu vzdělávacích programů NNO pro školní metodiky prevence a dále je zachycena kapacita programů, včetně počtu účastníků vzdělávání a počtu pozdějších absolventů.



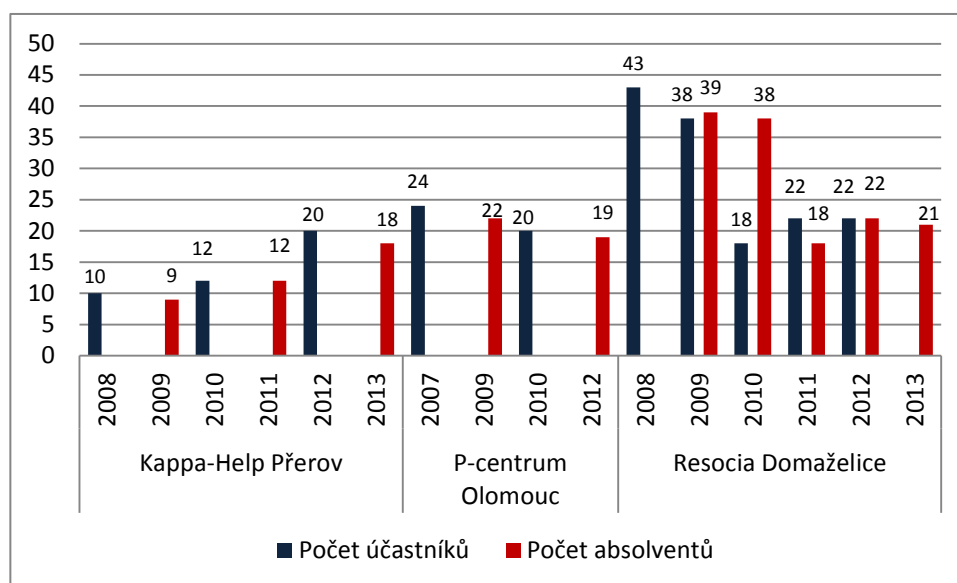
Graf č. 1: Analýza počtu a kapacity programů (zdroj: vlastní).

Z grafu č. 1 v první řadě vyplývá velmi podstatná informace: poskytovatelé vzdělávání zareagovali na potřeby terénu se značným zpožděním. Uvážíme-li, že tento druh specializačního studia mohl být v souladu s platnou legislativou poprvé realizován již v roce

2006, pak nejrychleji zareagovalo P-centrum Olomouc, které první program realizovalo od roku 2007, a to ještě s počátkem studia v podzimním semestru, tedy se zpožděním 1,5 roku. Kappa-Help Přerov i Resocia Domaželice vzdělávání nabídli až o rok později. To je podstatná skutečnost, protože z ní vyplývá, že z počátku si nebylo legislativně nařízené studium kde splnit.

Data rovněž ukazují počty programů. P-centrum realizovalo studium ve výzkumném období pouze dvakrát, což je v porovnání s ostatními NNO nejnižší počet, navíc díky ne zrovna ideální časové organizaci mezi oběma programy zůstává dlouhá mezera tří let (studium je dvouleté). Kappa-Help Přerov realizovalo studia v souladu s jejich obvyklou délkou a nový program vždy otevřelo hned po ukončení předchozího, tedy s odstupem dvou let. Nejlépe - co do kvantity nabídky - reagovala Resocia Domaželice, která zorganizovala celkem 5 běhů kvalifikačních studií, přičemž nový vzdělávací program otvírala každý rok, což znamená, že s výjimkou prvního roku měla v běhu vždy dvě studijní skupiny současně. Nejvýrazněji tak ze všech 3 NNO napomohla dostatečné nabídce vzdělávacích programů pro pedagogy.

Co se týče kapacity programů, nejnižší počty možných účastníků vzdělávání poskytovala Kappa-Help, následovalo P-centrum a nejlepší bilanci opět vykazuje Resocia Domaželice. Z grafu rovněž vyplývá, že v drtivé většině případů počet uchazečů převyšoval kapacitní možnosti všech nabízených programů. Zde je klíčové si povšimnout zejména skutečnosti, že tento nepoměr je zřetelnější zejména v úvodních letech výzkumného období, protože zde zákonná povinnost vzdělávání nebyla v terénu zatím nijak uspokojena.



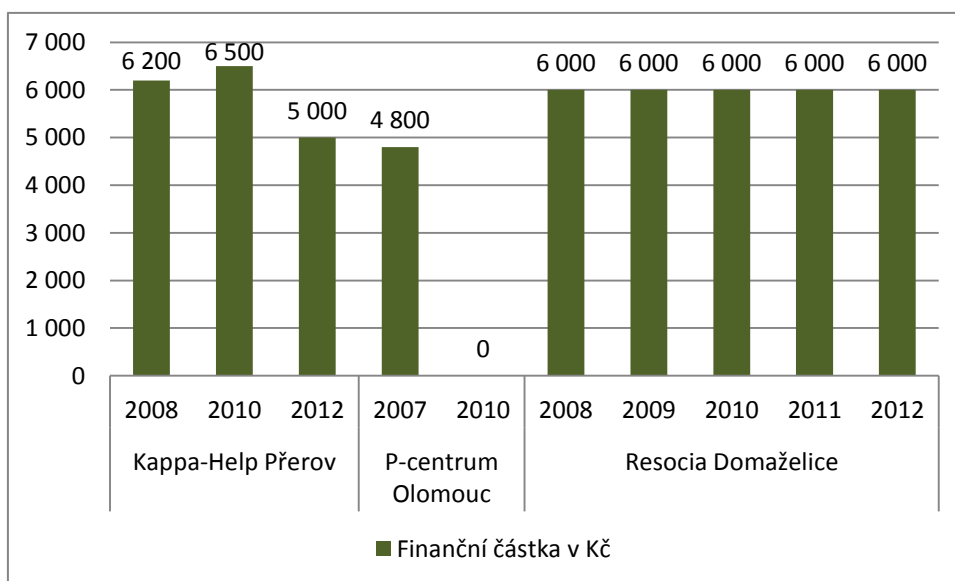
Graf č. 2: Analýza počtu účastníků a počtu absolventů vzdělávání (zdroj: vlastní).

Analýza počtu účastníků vykazuje jednoduchou skutečnost vyplývající z předchozího konstatování: vzdělávací programy měly vždy plně obsazenou maximální kapacitu. Podstatná je však skutečnost, že celková nabízená kapacita všech účastníků vzdělávacích programů dohromady za celé výzkumné období dosahuje cifry 224. Celkový počet metodiků v základních a středních školách (vykonávajících tuto funkci ze zákona) v působnosti Olomouckého kraje však činí cca 350 jedinců. Z toho vyplývá skutečnost, kterou potvrzují i mnohé instituce veřejné správy v Olomouckém kraji mající v gesci resort školství (např. městské úřady či krajský úřad): terén není v oblasti primární prevence ani po osmi letech závazného legislativního opatření v odpovídající míře proškolen a tato rezerva tedy vede k tomu, co již bylo řečeno dříve v teoretické části – vzdělávání školních metodiků prevence zůstává v resortu školství ve veřejné správě stále prioritou v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

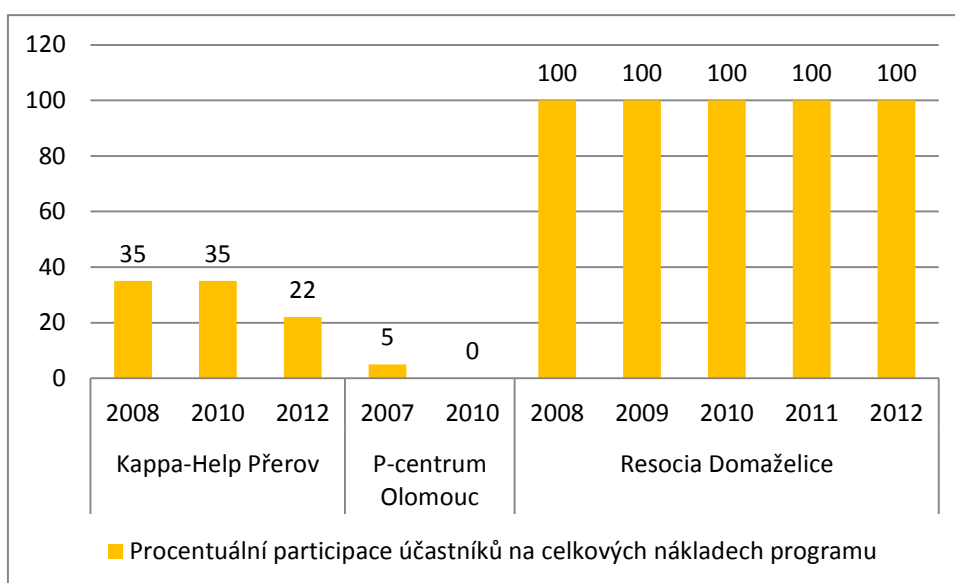
Co se grafického znázornění úrovně počtu absolventů týče, zde pouze jediné, a to pozitivní konstatování: vzdělávací program ukončuje splněním všech povinností a obdržením příslušného osvědčení drtivá většina účastníků vzdělávání, což jistě svědčí minimálně o vysoké míře motivace pedagogů a tomu odpovídajícímu studijnímu zájmu a úsilí.

3.4.2 Analýza struktury financování vzdělávacích programů

Následující dva grafy zachycují analýzu struktury financování vzdělávacích programů pro školní metodiky prevence, a to ve dvou základních parametrech: v prvním grafickém rozhraní je vyjádřena výše finanční participace účastníků kvalifikačního studia, především jako podstatný ukazatel jeho finanční dostupnosti, druhý graf předkládá stejný parametr v procentuálním vyjádření této cifry na celkových nákladech projektu.



Graf č. 3: Analýza výše finanční participace účastníků vzdělávání na programu (zdroj: vlastní).



Graf č. 4: Analýza procentuální participace účastníků vzdělávání na celkových nákladech projektu (zdroj: vlastní).

Graf č. 3 ukazuje, že obvyklá výše finanční participace účastníka kvalifikačního vzdělávání se pohybuje nejčastěji okolo částky 5 000,- až 6 000,- Kč za dvouleté studium. Tato částka by samozřejmě měla být hrazena školou, která pedagoga na vzdělávání vysílá. Přesto jsou u jednotlivých organizací patrné jisté rozdíly, které přímo souvisí s výsledky uvedenými v následném grafu č. 4, které je třeba stručně vysvětlit.

Kappa-Help Přerov poskytovala první dva běhy studia v podstatě za shodnou částku, v roce 2012 pak o něco zlevnila, ačkoliv v průběhu času se dal se spíše očekávat postupný nárůst nákladů. Klíčem k pochopení této bilance jsou výše finanční saturace vzdělávacích programů v rámci dotačních programů MŠMT, které na ústředním orgánu obhajuje zástupce Olomouckého kraje (krajský koordinátor primární prevence). Cena vzdělávacího programu pro jednotlivého účastníka je tak úměrná právě výši získané dotace. Ve vzdělávacích programech let 2008 a 2010 tvořila finanční participace účastníků vzdělávání 35% z celkové částky programu, což je značně menšinový podíl. Zbytek byl hrazen z dotačních titulů. V roce 2012 byla obdobně dotace ještě masivnější a umožnila snížit finanční participaci účastníků až na 22% z celkové částky.

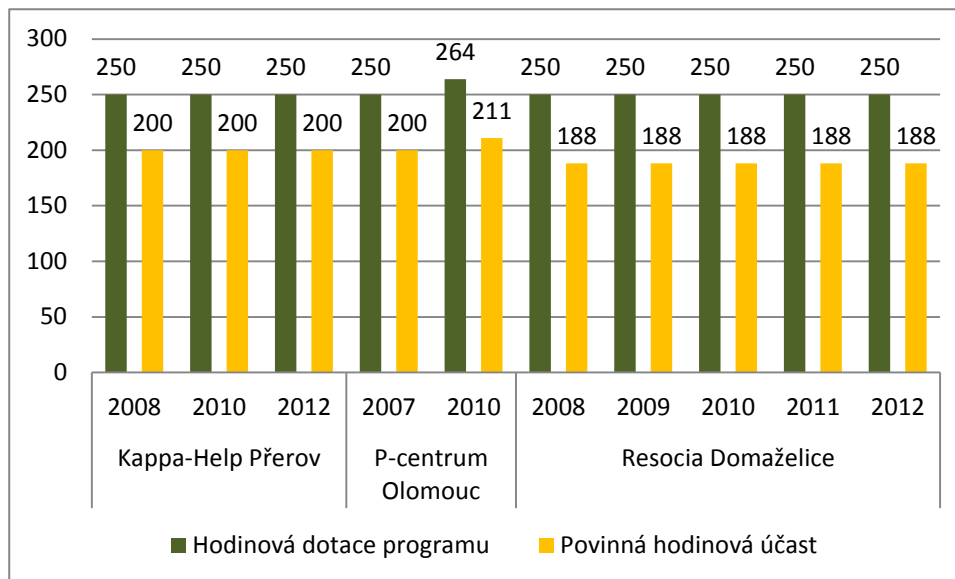
P-centrum Olomouc poskytlo již v roce 2007 celý vzdělávací program za obdobné náklady jako Kappa-Help Přerov ve svém dotačně nejúspěšnějším roce 2012. A v roce 2010 došlo ke zcela ojedinělé situaci, kdy dotace MŠMT pokryla celkové náklady vzdělávacího programu a tento byl účastníkům studia nabídnut zdarma.

U obou organizací se pak výše finanční dotace MŠMT řídí především oceněním schopností definovat vzdělávací program a všechny jeho náležitosti a rozhodnutí výběrové komise dotačního řízení MŠMT je tudíž i přímým vyjádřením projektové úspěšnosti obou organizací, kde P-centrum Olomouc jasně dominuje.

Mimo tento rámec stojí finanční politika Resocie Domaželice, která ve výzkumném období o dotaci na MŠMT nežádala a finanční participace účastníků vzdělávacího programu tak byla na jeho realizaci stoprocentní ve všech letech. Avšak posoudíme-li celkové náklady, okamžitě z údajů vyplývá, že Resocia Domaželice nabízí vzdělávací program za stejné peníze jako ostatní NNO, avšak tato částka tvoří již celkové náklady, které jsou u obou ostatních NNO mnohem vyšší. Resocia Domaželice jde tedy místo dotací raději cestou nízké nákladovosti programu, přičemž dle vyjádření jejího vedení spojuje nabídku vzdělávacího kvalifikačního programu za relativně nízkou cenu školám s odběrem jejích dalších primárně preventivních programů těmito školami, které dotváří v průměru potřebný zisk. Jde o oboustranně přijatelnou nabídku v poměru nabízených a získaných služeb k celkovým výdajům a nákladům jak škol, tak i Resocie Domaželice. Ačkoliv se tato strategie podstatně liší od předchozích dvou NNO, ekonomicky je realizovatelná a stabilní a Resocia Domaželice s ní má v terénu úspěch.

3.4.3 Analýza vzdělávacích programů z hlediska hodinových dotací

Graf následující analýzy zachycuje rozložení a výši celkových hodinových dotací vzdělávacích programů i povinnou hodinovou účast pedagogů na nich.



Graf č. 5: Analýza celkových hodinových dotací vzdělávacích programů a povinné účasti pedagogů na nich (zdroj: vlastní).

Hodinová dotace je specifický termín akreditačních podmínek MŠMT pro vzdělávací programy. V rámci vzdělávacích programů pro školní metodiky prevence představuje 250 vyučovacích hodin. Tato číselná hodnota je nicméně chápána pouze jako základní, povinné minimum. Znamená to, že vzdělávací program může být akreditován i na vyšší počet vzdělávacích hodin.

Z grafu č. 5 vyplývá celková hodinová dotace vzdělávacích programů všech tří NNO, jejíž interpretace je triviální. S jedinou výjimkou vzdělávacího programu P-centra Olomouc, s počátkem realizace v roce 2010, všechny programy využily pouze základní a minimální povinné penzum. Toto je k získání odpovídající kvalifikace samozřejmě dostačující. Svědčí to ale mimo jiné i o mírně negativním faktu, že poskytovatelé služeb se snaží realizovat studia pro školní metodiky prevence pouze v legislativně nezbytné míře, ačkoliv prostor pro širší pojetí tu k dispozici je.

Druhým parametrem analýzy je povinná hodinová účast na studiu, která je předpokladem pro úspěšné absolvování jeho účastníků a tvoří významný podíl na celkové hodinové dotaci studia. I v tomto směru jsou nároky všech tří NNO poměrně vyvážené, pozitivem je skutečnost, že hodnota povinné účasti leží poměrně vysoko a zajišťuje tak

u všech jedinců automaticky účast na většině vzdělávacích aktivit, což je s ohledem na profil pozdějšího absolventa jistě chvályhodné.

Co do konkrétních hodnot poskytuje relativně největší úlevu studijní program Resocie Domaželice, kde povinná účast na výuce leží na hranici 75%. P-centrum Olomouc i Kappa-Help Přerov shodně vyžadují 80% účast na veškerých aktivitách.

3.4.4 Analýza struktury vzdělávacích programů

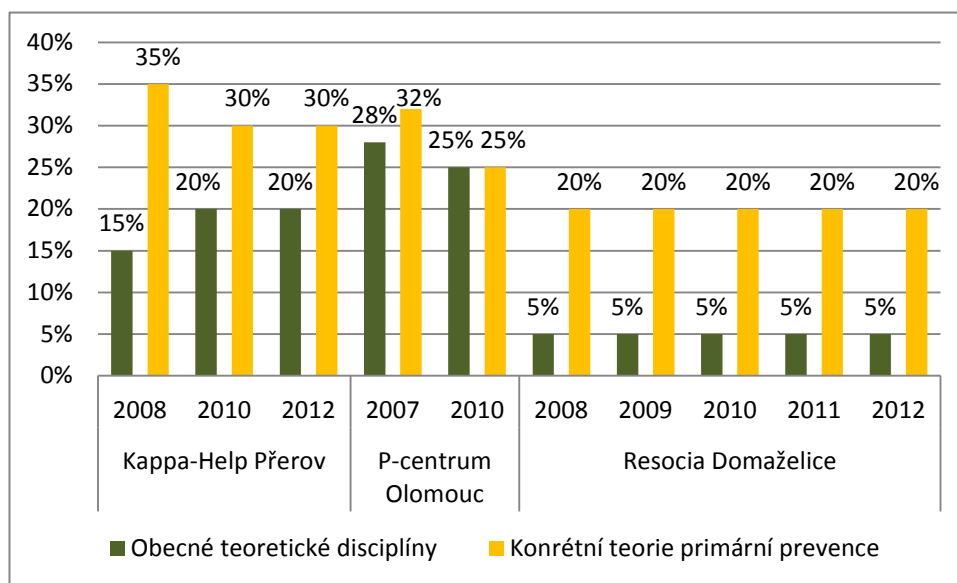
Jak již bylo specifikováno v teoretické části práce, musejí vzdělávací programy pro školní metodiky prevence obsahovat celé spektrum disciplín v rámci profilací do různých vědních oborů či problematik. Struktura těchto programů se pak dá rozdělit na dvě základní části: teoretickou a praktickou výuku.

V rámci teorie výuka všech programů zahrnuje dva základní pilíře této části kvalifikačního vzdělávání. Tím prvním je obecná teorie. Zde je třeba probrat především aktuálně užívanou terminologii primární prevence, základy ekonomie, práva, veřejnoprávního systému v primární prevenci, platnou legislativu a rovněž účastníky studia seznámit s příslušnými národními i krajskými strategiemi a metodickými pokyny. Druhou skupinu tvoří teorie primární prevence věnovaná vymezení této problematiky, konkrétním typům sociálních deviací, problematice sociální patologie a rovněž všem disciplínám, které jsou v rámci teoretického základu třeba pro později úspěšný výkon v praxi, například diagnostika, problematika tvorby a evaluace preventivních programů atd.

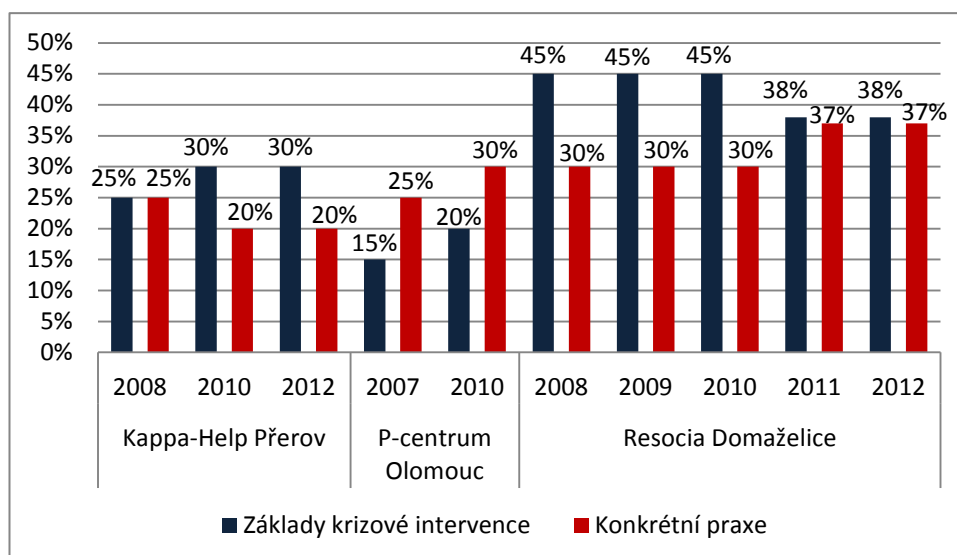
Praxe se rovněž dělí na dvě části. První představuje základy krizové intervence, kam spadají především nácviky technik, realizace písemných ročníkových prací, osvojení způsobů a forem řešení primární prevence s jednotlivcem i skupinou atd. Druhá část je věnována konkrétní praxi: řešení modelových situací, nácvikům, diskusím, kazuistikám, stážím apod.

Samozejmě, že skladba vzdělávacích programů jednotlivých poskytovatelů služeb se s ohledem na výše uvedené dělení v průběhu času mnohokrát měnila. Stejně tak každá z NNO k tomuto problému přistupuje individuálně a mezi jednotlivými programy jsou patrné i značné rozdíly, jak prokáže analýza této problematiky.

Následující dva grafy zobrazují strukturu vzdělávacích programů všech tří NNO. První grafické rozhraní je vyjádřením procentuálního zastoupení teoretických disciplín ve vzdělávacím programu, druhé pak obdobně zachycuje praktickou část studia.



Graf č. 6: Analýza procentuálního zastoupení teoretické části studia ve vzdělávacím programu (zdroj: vlastní).



Graf č. 7: Analýza procentuálního zastoupení praktické části studia ve vzdělávacím programu (zdroj: vlastní).

V případě Kappa-Help Přerov z obou grafů vyplývá, že organizace, úměrně přímým zkušenostem z praxe, postupně ve svém vzdělávacím programu realizovaném v letech 2008, 2010 a 2012 hledala ideální podobu zastoupení teorie a praxe, o čemž svědčí, že poměr konkrétních disciplín se vždy měnil, nicméně vzdělávací programy pokaždé vykazovaly rovnocenný poměr teorie a praxe. Jednotlivé změny jsou více patrné především ve složení teoretické části studia. Vzdělávací program z roku 2008 vykazoval jen 15% obecné teorie a dominantních 35% teorie primární prevence, přičemž obě skupiny praktického studia byly rovnocenné. Praxe vzápětí ukázala, že obecné teorie bylo málo a tak v dalších bžících studiích se

poměry již více vyrovnaly, přičemž konečný formát mírně upřednostnil konkrétní teorii primární prevence nad teorií obecnou a základy krizové intervence nad konkrétní praxí.

P-centrum Olomouc ve svém vzdělávacím programu z roku 2007 preferovalo více teoretické průpravy nad praxí. Teorii bylo věnováno celkem 60% studia, přičemž i v tomto případě dominovala mírně teorie primární prevence. V druhé části studia P-centrum Olomouc poněkud upřednostnilo konkrétní praxi před základy krizové intervence. Tento formát byl při následné akreditaci dalšího vzdělávacího programu z roku 2010 změněn a i P-centrum Olomouc se vydalo cestou vyváženější nabídky teorie a praxe, přičemž první skupinu definovalo v rámci rovnocenného poměru, ponechalo však i nadále mírnou převahu konkrétní praxe nad základy krizové intervence.

Nejmenší změny ve struktuře svého vzdělávacího programu prováděla v průběhu let Resocia Domaželice. Organizace navíc od počátku svůj vzdělávací program vyprofilovala výrazně do oblasti praxe. Ve všech pěti běžících studijního programu zůstal stejný poměr teorie, která představuje pouze 25% studia a kde naprosto dominuje problematika primární prevence nad obecnou teorií, a to do míry, která může vzbuzovat až oprávněné pochybnosti o absenci důležitých předmětů, na které v obecné teorii nezbyvá prostor. V praxi je v letech 2008, 2009 a 2010 výrazněji upřednostněn základ krizové intervence před konkrétní praxí, přičemž ve studijních programech v posledních letech 2011 a 2012 se jejich poměr v podstatě vyrovnává.

Výše uvedená analýza konstatuje skutečnost, neklade si ambice posuzovat, který program je co do skladby poměru teorie a praxe nejlepší. To by navíc ani nemělo praktický smysl. Čistě laická představa totiž může svádět například k hypotetické preferenci takového studijního programu, který by měl jak poměr teorie a praxe, tak i jejich dílčích částí naprosto vyvážený. Jiná věc je, zda by takový program byl i přesto přínosem pro praxi. Domnívám se, že zřejmě nikoliv.

Je totiž třeba si uvědomit, že i vzdělávací programy pro školní metodiky prevence musejí mít skladbu, která odpovídá co nejvíce nárokům terénu a konkrétní praxi ve školách. Jistě, teoretický aparát je třeba vždy a je otázka nelehkého kvalifikovaného odhadu, kolik prostoru mu má být celkově věnováno. Ale praktické preference by měl mít zcela jistě jiné školní metodik na základní škole a jiné jeho kolega ve školství středním. Prvně jmenovaný totiž, vedle přiměřené teorie, potřebuje především základy krizové intervence a přece jen méně praxe (třeba kazuistik), zatímco s ohledem na mnohem starší věkovou skupinu studentů na středních školách je tamní školní metodik často výrazněji orientován na konkrétní praxi a ponejvíc práci s rizikovým jednotlivcem, kde zbytek forem činností využije přece jen o něco okrajověji.

Výše uvedeného stručného hodnocení jsou si samozřejmě pracovníci NNO velmi dobře vědomi a tak jejich rozdílná nabídka struktury vzdělávacích programů vytváří pestrou škálu především s ohledem na cílovou skupinu, na kterou se konkrétní organizace chce zaměřit. Praxe tomuto tvrzení dává zapravdu, když jistě není náhodou, že pedagogové základních škol více upřednostňují studijní programy Kappa-Help Přerov a P-centra Olomouc, zatímco Resocia Domaželice (výrazně prakticky orientovaná) má velmi často studijní skupiny s jasnou převahou středoškolských učitelů.

Každopádně je pozitivní už sama o sobě skutečnost, že nabídka v terénu je rozmanitá, různě profilovaná a každý uchazeč o studium má tak možnost zvažovat své cíle, se kterými do vzdělávání jde, úměrně možnostem, které se mu nabízejí.

3.4.5 Analýza průběžného hodnocení a ukončení vzdělávacích programů

Problematika průběžného hodnocení i podmínek následného ukončení vzdělávacích programů pro školní metodiky prevence je v bakalářské práci jedinou analýzou, kde charakter dat neumožňuje grafické vyjádření a je třeba se omezit pouze na slovní rozbor.

V úvodu je vhodné stručně připomenout, že podmínky průběžného hodnocení a formalizované náležitosti ukončení kvalifikačního studia částečně specifikuje příslušná legislativa a zbytek je dán nároky akreditací v rámci splnění standardů vzdělávání tohoto druhu. Nicméně i napříč těmito oficiálními skutečnostmi se samozřejmě každému realizátorovi vzdělávání otevírají i možnosti individuálního přístupu a nároků s ním spojených.

Z hlediska konkrétních opatření patří mezi základní podmínky průběžného hodnocení studia, zpravidla po prvním ročníku dvouletého cyklu, dílčí ročníková souborná zkouška (písemná či ústní) a rovněž ročníková písemná práce v předepsaném rozsahu. Nutno říci, že tyto podmínky průběžného hodnocení nejsou legislativou ani jinými opatřeními nařízeny. V souvislosti s ukončením kvalifikačního studia vedoucího k získání osvědčení o možnosti výkonu specializovaných činností v oblasti primární prevence je v rámci systémových opatření povinně předepsána závěrečná ústní zkouška a obhajoba kvalifikační písemné práce. Nicméně nároky této zkoušky i rozsah písemné práce striktně specifikovány nejsou.

Na úvod analýzy lze konstatovat skutečnost, která je shodná pro studijní programy všech tří NNO: ani jedna z organizací nepožadovala dílčí ročníkovou soubornou zkoušku po prvním ročníku studia.

Kappa-Help Přerov v prvním běhu studia s počátkem realizace v roce 2008 nepožadovala ani průběžnou ročníkovou práci, podmínky absolvování se omezily pouze na

závěrečnou ústní zkoušku a obhajobu kvalifikační práce v rozsahu nejméně 25 stran. Tyto podmínky ukončení studia zůstaly stejné i v letech 2010 a 2012, přičemž závěrečné zkoušky proběhly vždy před nejméně tříčlennou zkušební komisí a studenti losovali jedno téma zkoušky z celkem dvaceti okruhů. V letech 2010 a 2012 podmínky studijního programu začaly navíc vyžadovat po ukončení prvního ročníku průběžnou ročníkovou práci v rozsahu nejméně 15 stran. Témata ročníkových i kvalifikačních prací byly studentům doporučeny z dostatečné nabídky, účastníci vzdělávání však mohli navrhnout i vlastní témata, přičemž jedinou podmínkou bylo, aby se zaměření shodovalo s obsahem některého z předmětů v průběhu celého studia.

P-centrum Olomouc realizovalo podmínky studií obdobně, avšak nároky na studenty byly podstatně nižší. Průběžné ročníkové práce se vyžadovaly v obou bězích studia v letech 2007 i 2010, nicméně rozsah těchto materiálů byl určen na pouhých 6 stran textu a dostal tak spíše podobu jednoduché seminární práce. Rovněž nejmenší možný rozsah kvalifikačních prací byl určen na 15 stran. Závěrečná ústní zkouška probíhala vždy před nejméně pětičlennou komisí a studenti losovali jedno téma z celkem dvaceti pěti okruhů.

Podmínky průběžného hodnocení a ukončení studijních programů Resocie Domaželice ve všech jejích bězích studia v letech 2008 – 2012 se shodují s předchozími dvěma NNO pouze s tím rozdílem, že Resocia Domaželice vyžadovala po celou dobu jak ročníkové práce v rozsahu nejméně 15 stran, tak kvalifikační práce v rozsahu nejméně 25 stran. Zkušební komise bývala nejméně tříčlenná a studenti losovali jedno téma zkoušky z celkem dvaceti okruhů.

Předchozí analýza prokázala, že podmínky průběžného hodnocení i ukončení studijních programů jsou v případě Kappa-Help Přerov i Resocie Domaželice přibližně vyrovnané, P-centrum Olomouc jde v porovnání s nimi cestou o něco nižšího standardu co do nároků na studenty.

4 Vyhodnocení výzkumných otázek, diskuse výsledků

Cílem kapitoly je interpretovat výsledky empirického šetření v rámci zodpovězení výzkumných otázek a následně provést stručnou diskusi výsledků tohoto šetření.

4.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Výzkumné otázky budou vyhodnoceny každá zvlášť, přičemž jednotlivě budou na počátku hodnocení vždy zopakovány. Hodnocení výzkumných otázek vychází z výsledků zjištěných v rámci empirického šetření.

Otázka č. 1: Jakou kapacitu nabízejí studijní programy s ohledem na uchazeče o studium a jeho pozdější účastníky a absolventy?

Analýza prokázala, že na potřeby vzdělávání školních metodiků prevence všechny tři NNO zareagovaly se zpožděním a nabídka tohoto typu vzdělávání v terénu chyběla i v době, kdy toto vzdělávání bylo již legislativně nařízeno.

Kapacita počtu uchazečů o vzdělávání byla pak v průběhu let přiměřená reálným možnostem vzdělávacích programů všech tří NNO, nicméně jejich nabídky nedokázaly vyřešit skutečnou potřebu škol, kde počet uchazečů vždy převyšoval maximální počet možných účastníků specializačního studia.

Při celkovém počtu základních a středních škol v Olomouckém kraji (cca 350 subjektů) bylo na konci výzkumného období vzděláno 224 školních metodiků prevence a potvrdila se tak skutečnost, v rámci které lze konstatovat, že ani po osmi letech závazného legislativního opáření není školský terén v tomto směru beze zbytku uspokojen.

Ke vzdělávání, co do nabídky jeho kapacity, nejvíce přispěla Resocia Domaželice, následovala Kappa-Help Přerov a P-centrum Olomouc vzdělal nejmenší počet pedagogů, přičemž všechny nabízené kurzy byly vždy plně obsazené.

Pozitivní je oproti tomu bilance absolventů vzdělávacích programů, kde analýza prokázala, že studium dokončila drtivá většina účastníků.

Otázka č. 2: Jaká je struktura financování těchto studijních programů, především s ohledem na výši finanční participace účastníků studia?

Průměrná finanční spoluúčast jednotlivého pedagoga se na specializačním vzdělávání školních metodiků prevence pohybovala v rozmezí 5000,- až 6 000,- Kč za celé studium a v průběhu výzkumného období měla zvolna klesající tendenci.

Resocia Domaželice i Kappa-Help Přerov nabízely programy finančně o něco náročnější než P-centrum Olomouc, kterému se navíc podařilo v roce 2010 vzdělávací program nabídnout účastníkům zcela zdarma.

I tak je ovšem nutno konstatovat, že finanční participace pedagogů je minimální v porovnání s celkovými náklady tohoto studia. Finančně velice vstřícná nabídka tohoto typu vzdělávání je v praxi spojena s velmi úspěšnou projektovou činností jednotlivých NNO, díky které dotace z MŠMT kryjí většinu nákladů. V tomto směru je specializační studium výrazně dosažitelné.

Otázka č. 3: Jaké nároky představují studijní programy v celkové hodinové dotaci a v míře jejího povinného plnění pro účastníky vzdělávání?

Analýza prokázala, že studijní programy specializačního studia pro školní metodiky prevence nabízely všechny tři NNO ve výzkumném období v celkovém rozsahu vyučovacích hodin v souladu s minimálním požadavkem určeným příslušnou legislativou, tj. v počtu 250 vyučovacích hodin. Jedinou výjimku tvoří P-centrum Olomouc, které si od roku 2010 nechalo akreditovat studijní program ve výši 264 vyučovacích hodin.

Povinná hodinová účast pro pedagogy, jako jeden z formálních předpokladů úspěšného absolvování studia, tvořila vždy významný podíl na celkové hodinové dotaci a pohybovala se v rozmezí 75% - 80% účasti na studijních aktivitách.

Otázka č. 4: Jaká je skladba studijních programů, specificky v procentuálním poměru dělení části teoretického vzdělávání i konání praxe?

Analýza tohoto parametru vzdělávání poukázala na silně individuální přístup v tvorbě struktury vzdělávacích programů pro školní metodiky prevence.

Výsledkem analýzy je konstatování, že každá z NNO preferuje jinou skladbu studia.

Rozdíly jsou patrné nejen v samotném členění průběhu vzdělávání na teoretickou a praktickou část, ale vykazují i odlišnosti v procentuálním zastoupení významu pojetí obecné

teorie i konkrétní teorie primární prevence, stejně tak v části praktické v různé váze základů krizové intervence a konkrétní praxe.

Kappa-Help Přerov má studium vyvážené, když teorii a praxi věnuje stejný podíl, přičemž v bližším dělení upřednostňuje konkrétní teorii primární prevence a základy krizové intervence. P-centrum Olomouc jde cestou cíleného většinového podílu teoretického vzdělávání, dále pak vykazuje stejnou strukturu konkrétních preferencí jako Kappa-Help Přerov. Resocia Domaželice se naopak profiluje s výrazně prakticky laděným studijním programem, v rámci kterého zvýšenou pozornost věnuje teorii primární prevence a základům krizové intervence.

Rozdílné pojetí struktury vzdělávacích programů je pak motivováno především s ohledem na potřeby cílové skupiny, na kterou se zařízení konkrétně orientuje.

Otázka č. 5: Jaké nároky představují studijní programy v oblasti průběžného hodnocení a následného ukončení studia?

Z výsledku analýzy vyplývá, že standardem pro ukončení studia ve vzdělávacích programech pro školní metodiky prevence byl v případě všech tří NNO požadavek na předložení a obhajobu kvalifikační práce a závěrečná komisionální zkouška.

V souvislosti s tím se lišily nároky na rozsah písemných prací. Ten se pohyboval od pouhých 15 stran textu v případě P-centra Olomouc až do přiměřených 25 stran zbylých dvou NNO. Vyváženější byl počet témat závěrečné zkoušky, studentu vybírali v průměru z 20 – 25 jednotlivých zkušebních okruhů.

P-centrum Olomouc i Resocia Domaželice vyžadovaly ve všech bžích studia průběžné ročníkové práce v rozsahu 15 stran, Kappa-Help Přerov se k tomu požadavku přidala teprve ve studijním programu započatém v roce 2010.

Ani jedna z organizací nevyžadovala možnou a nabízející se soubornou zkoušku po prvním ročníku studia.

Nároky jednotlivých NNO jsou tak ve vzájemném srovnání dosti nevyvážené, ačkoliv všechny poskytují stejný typ studia ukončený stejným formálním výstupem identické hodnoty – osvědčením o splnění podmínek výkonu specializačních činností v primární prevenci.

4.2 Diskuse výsledků

Poté, co byly v předchozí podkapitole vyhodnoceny výzkumné otázky, je možno na tomto místě provést stručnou diskusi reflektující výsledky empirického šetření. Z hlediska možného přístupu k řešení této diskuse a pro lepší interpretaci se jako ideální jeví rozlišení pozitivních a negativních hledisek.

Pozitivní hlediska výsledků empirického šetření:

Empirické šetření prokázalo několik klíčových pozitivních hledisek souvisejících s problematikou vzdělávání školních metodiků prevence v Olomouckém kraji ve výzkumném období.

Především je to skutečnost, že vzdělávání metodiků probíhá v resortu školství na veřejnoprávní úrovni a za legislativní podpory v rámci promyšleného a léty praxe prověřeného systému (je zde tedy nesmírně důležitá formální garance).

Současně lze kladně hodnotit i skutečnost, že nabídka vzdělávacích programů poskytovatelů těchto služeb je v Olomouckém kraji stabilní a ve srovnání s územně sousedícími kraji dostatečná.

O vzdělávání je velký zájem, o čemž svědčí skutečnost, že kterýkoliv z běhů studia všech tří nestátních neziskových organizací byl vždy beze zbytku naplněn.

Každá z organizací navíc uplatňuje odlišnou strukturu vzdělávacích programů (i při zachování nařízených standardů studia), čímž přispívá k širší nabídce s ohledem na cílovou skupinu a její preference.

Počet absolventů je pak v porovnání s počtem přijatých uchazečů téměř identický, úspěšnost ukončení studií je tedy v podstatě maximální.

Finanční participace uchazečů na studiu není příliš vysoká, zcela zanedbatelná se pak jeví v porovnání s celkovými náklady na studium v přepočtu na jednotlivce, a to zejména díky efektivní projektové činnosti organizací, kterým se opakovaně daří získávat v rámci dotačních mechanismů ze státního rozpočtu na vzdělávací programy finanční prostředky, které většinu nákladů saturují.

Negativní hlediska výsledků empirického šetření:

Empirické šetření prokázalo ovšem i některá podstatná negativní hlediska.

V první řadě je to nevyhovující kapacita všech tří vzdělávacích programů v Olomouckém kraji, která ani za osm let zákonné povinnosti vzdělávání školních metodiků

prevence v rámci výzkumného období nestačila pokrýt potřeby terénu. Aktuálně chybí specializační studium ještě přibližně jedné třetině pedagogů v Olomouckém kraji (cca 125 jedincům).

Tento fakt navíc negativně doplňuje i skutečnost, že všichni poskytovatelé služeb na nutnost vzdělávání školních metodiků prevence zareagovali se zpožděním. Na vině jsou ovšem v tomto ohledu i zainteresované instituce veřejné správy (především zřizovatelé škol z řad obcí, měst a kraje), které sice formální podmínky pro výkon těchto vzdělávacích programů vytvořily (včetně možnosti financování), avšak v rámci konkrétních kroků k řešení problematiky v terénu nijak nepřispěly. Minimálně totiž mohly u poskytovatelů těchto služeb včasnou realizaci vzdělávacích programů iniciovat.

Kvalita vzdělávacích programů specializačního studia pro školní metodiky prevence je sice na velmi dobré úrovni (splňuje nařízené standardy i nároky akreditací), nicméně je určité na zvážení, zda celková dotace počtu hodin na nejnižší zákonné úrovni je do budoucna dostačující.

Výrazným negativem je pak podoba nároků spojených s ukončováním vzdělávacích programů a jejich průběžného hodnocení, kde v podstatě každá z organizací přistupuje k podmínkám dosti odlišně a vytváří tak výraznou nerovnováhu v kvalitě, která má ovšem formální výstup identické hodnoty. V tomto ohledu se nabízí do budoucna nutnost sladění požadavků v rámci minimálně celokrajského, ale nabízí se i úroveň národního standardu, který bude striktně veřejnoprávně určen a vymezen.

Závěr

Bakalářská práce na tomto místě dospěla ke svému závěru.

Problematika vzdělávání školních metodiků prevence, jak již bylo řečeno v úvodu, je stále relativně novou oblastí, a to včetně akademicky pojatých témat absolventských prací s konkrétními zaměřenými empirického šetření.

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat programy nestátních neziskových organizací v územní působnosti Olomouckého kraje, které jako poskytovatelé této služby zajišťují kvalifikační studia pro zájemce z řad pedagogů o studium specializovaných činností školního metodika prevence, a to ve výzkumném období v rozpětí let 2006 – 2013.

Tento cíl byl splněn.

Ve své struktuře bakalářská práce vycházela z přiměřeně pojatých teoretických východisek, včetně příslušného pojmového aparátu, jež byly v souladu s dosavadním stupněm poznání v této oblasti, a které korespondovaly s tématem práce a s jejím zaměřením v empirické části.

Empirickou část tvořila analýza vybraných parametrů vzdělávacích programů pro školní metodiky prevence, přičemž výsledky této analýzy poskytly podklad pro zodpovězení výzkumných otázek s následnou diskusí výsledků provedeného empirického šetření. Obsahová úroveň a standardní nároky na teoretickou i praktickou část práce tak byly rovněž splněny.

Současně s výše uvedenými skutečnostmi se bakalářská práce ve svém obsahu pokusila zaujmout i hodnotící hledisko. Zmíněná diskuse výsledků empirického šetření obsáhla pozitivní i negativní aspekty, které analýza jednotlivých parametrů vzdělávacích programů prokázala.

Tato hodnotící hlediska jsou cennými zjištěními. Jejich význam přesahuje čistě akademický rámec bakalářské práce, přičemž mohou mít přímý význam pro školský terén, zejména s ohledem na nabízející se další podporu pozitivních faktorů a potenciální změnu a nápravu faktorů negativních.

V tomto smyslu výsledky bakalářské práce a jejího empirického šetření mohou být jednak zdrojem cenných dílčích analýz, jež lze využít například při tvorbě různých statistik a podkladů v rámci definování dokumentů různé úrovně. Především ale tvoří možný východiskový materiál pro tvorbu budoucích strategií a dlouhodobých rozvojových plánů v problematice primární prevence rizikových projevů chování ve veřejné správě, zejména na

úrovni Olomouckého kraje, a to především s ohledem na budoucí koncepci dalšího vzdělávání školních metodiků prevence.

Nicméně právě toto téma tvoří skutečně širokou oblast, která skýtá různé úrovně a možnosti teoretického i empirického vyjádření, mnohdy i s následnými zjištěními, která mohou mít přímý dopad na systémovou stránku problematiky primární prevence rizikových projevů chování v oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků a jejího konkrétního výkonu ve veřejné správě. Bakalářská práce se zaměřila pouze na jedno z možných témat. Všechna ostatní pojetí jsou stále otevřená a poskytují dostatek inspirace i tvůrčího prostoru budoucím autorům bakalářských i diplomových prací.

Seznam použitých zkratek

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
č. j.	číslo jednací
ČR	Česká republika
Kč	korun českých
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
např.	například
NNO	nestátní nezisková organizace
Sb.	sbírky (ve významu právní terminologie)
tj.	také jinak
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný

Seznam grafů

Zdroj grafů: vlastní

Graf č. 1: Analýza počtu a kapacity programů (strana 31).

Graf č. 2: Analýza počtu účastníků a počtu absolventů vzdělávání (strana 32).

Graf č. 3: Analýza výše finanční participace účastníků vzdělávání na programu (strana 34).

Graf č. 4: Analýza procentuální participace účastníků vzdělávání na celkových nákladech projektu (strana 34)

Graf č. 5: Analýza celkových hodinových dotací vzdělávacích programů a povinné účasti pedagogů na nich (strana 36)

Graf č. 6: Analýza procentuálního zastoupení teoretické části studia ve vzdělávacím programu (strana 38)

Graf č. 7: Analýza procentuálního zastoupení praktické části studia ve vzdělávacím programu (strana 38)

Seznam použité literatury a zdrojů

1. BĚTÁK, Luděk a kolektiv. *Prevence sociálně patologických jevů ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997, s. 57 – 59.
2. BUDÍNSKÁ, Martina. *Prevence*. Praha: Coolish, 2010, roč. 7, č. 11, s. 4.
3. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-141-2.
4. *EU Drugs Action Plan (2005 – 2008)*. Council of the European Union, 2005.
5. FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2009, s. 27. ISBN 978-80-247-2781-3.
6. GERŠLOVÁ, Jana. *Metodologie odborné práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1133-4.
7. HÁJEK, Bedřich. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, s.r.o., 2008, s. 112. ISBN 978-80-7367-473-1.
8. HARTNOLL, Richard. *Drugs and drug dependence: linking research, policy and practice*. Council of Europe, 2004. ISBN 92-871-5490-2.
9. HOKEOVÁ, Veronika. *Prevence*. Praha: Coolish, 2011, roč. 8, č. 10, s. 12 – 13.
10. CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1993. ISBN 80-7067-287-0.
11. KALINA, Kamil a kolektiv. *Drogy a drogové závislosti I, mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády ČR, 2003, s. 279. ISBN 80-86734-05-6.
12. KOLEKTIV autorů. *Diagnostika a řešení šikany*. Jeseník: PPP OK, 2006, s. 15
13. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů – základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007, s. 252. ISBN: 978-80-7261-168-3.
14. *Krajský plán primární prevence rizikového chování v Olomouckém kraji na léta 2013 – 2014*. Olomouc: Olomoucký kraj, 2012, s. 7 – 9.
15. KREJČÍŘOVÁ, Olga, SKOPALOVÁ, Jitka. *Deviace a sociální patologie, vybrané jevy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 16 – 17. ISBN 978-80-244-1698-4.
16. MAŘÍKOVÁ, Hana, PETRUSEK, Miloslav, VODÁKOVÁ, Alena, (za kolektiv). *Velký Sociologický slovník, II. svazek*. Praha: Karolinum, 1996, s. 758. ISBN 80-7184-164-1.
17. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. MŠMT, 2010, s. 1.

18. MATOUŠEK, Oldřich, KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, s.r.o., 1998, s. 267. ISBN 80-7178226-2.
19. MIOVSKÝ Michal a kolektiv. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2010, s. 5. ISBN 978-80-87258-47-7.
20. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018*. Praha: MŠMT, 2013, s. 18.
21. PILAŘ, Jiří. *Prevence se musí vyplatit*. In: *Dítě v krizi*, sborník vybraných příspěvků z pěti ročníků mezinárodních seminářů. Olomouc: MediaDIDA s.r.o., 2004, s. 22 – 23. ISBN 80-903439-0-2.
22. SKOPALOVÁ, Jitka. *Nálepkování v praxi učitele*. In.: *Mládež a sociální patologie*, sborník příspěvků ze semináře sekce sociální patologie Masarykovy české sociologické společnosti. Praha: Masarykova česká sociologická společnost, 2006, s. 52. ISBN 80-903541-3-0.
23. SPURNÝ, Ladislav. *Prevence*. Praha: Coolish, 2011, roč. 8, č. 4, s. 10 – 11.
24. *Standardy pro udělování akreditací dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*. Praha: MŠMT, 2005.
25. *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 – 2008*. MŠMT, 2005, s. 9.
26. TYŠER, Jiří. *Školní metodik prevence – soubor materiálů*. Most: Hněvín, 2006, s. 104. ISBN 80-86654-17-6.
27. VODÁKOVÁ, Alena. (za kolektiv) *Sociální deviace, sociologie nemoci a medicíny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, s. 53. ISBN 80-85850-03-6.
28. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.
29. *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*.
30. *Zákon č. 129/2000 Sb., o krajích*.
31. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.
32. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*.
33. *Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů*.