

EVALUACE SPECIALIZAČNÍHO STUDIA PRO ŠKOLNÍ METODIKY PREVENCE

Václava Klimentová¹, Vladimíra Lovasová¹

¹Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, katedra psychologie, Chodské nám. 1, 30000 Plzeň, Česká republika

To cite this article: KLIMTOVÁ VÁCLAVA, LOVASOVÁ VLADIMÍRA. 2021. Evaluace specializačního studia pro školní metodiky prevence. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2020*, 60–67.

Abstrakt

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je nedílnou součástí celoživotního vzdělávání, je nástrojem profesního rozvoje pedagogů a upraveno právními normami. Cílem výzkumné sondy bylo evaluovat efekty akreditovaného studia pro pedagogy – studia k výkonu specializovaných činností: Primární prevence sociálně patologických jevů. Evaluace byla uchopena z pohledu účastníků studia. Z metodologického hlediska bylo preferováno kvalitativní paradigma. Sběr dat byl organizován pre/post prostřednictvím dotazníku. Dotazník obsahoval celkem 7 otázek, z toho 4 byly zadány na začátku kurzu, 3 na konci studia. 6 otázek bylo formulováno jako otevřené, konkr. stimulační, jedna otázka byla uzavřená. Data byla podrobena obsahově kategoriální analýze a opakovaně strukturována. Výzkumnou skupinu tvořili účastníci dvou nezávislých běhů studia. Celkem se jednalo o 38 pedagogů. Byly vygenerovány kontexty, které u účastníků zásadně snižují motivaci ke studiu. Jedná se zejména o primárně vnější impuls ke studiu s určitou mírou nedobrovolnosti v souvislosti s tím, že výkon profesní pozice, na kterou je studium připravuje, spojují s pracovními, emočními a sociálními negativy. Důležitou roli hraje také studijní sebevědomí a work-life balance. Legislativní úprava kvalifikačních studií poskytuje účastníkům informace o obsahové struktuře studijních programů, o to více je důležitá praktická a aplikovaná orientace studia. Byly identifikovány možnosti naplnění vzdělávacích potřeb v rovině systémové, obsahové i procesní.

Klíčová slova: primární prevence, školní metodik prevence, specializační studium, evaluace

EVALUATION OF SPECIALIZATION STUDY FOR SCHOOL PREVENTION METHODOLOGISTS

Abstract

Further education of pedagogical staff is an integral part of lifelong learning, is a tool for the professional development of teachers and is regulated by legal norms. The aim of the research probe was to evaluate the effects of accredited study for teachers – studies to perform specialized activities: Primary prevention of social pathological phenomena. The evaluation was captured from the perspective of the study participants. From a methodological point of view, a qualitative paradigm was preferred. Data collection was organized pre / post through a questionnaire. The

questionnaire contained a total of 7 questions, of which 4 were entered at the beginning of the course, 3 at the end of the study. 6 questions were formulated as open, concrete, stimulating, one question was closed. The data were subjected to content categorical analysis and repeatedly structured. The research group consisted of participants in two independent courses. There were a total of 38 teachers. Contexts were generated that significantly reduce the participants' motivation to study. In particular, it is primarily an external impulse to study with a certain degree of involuntary connection in connection with the fact that the connection of the professional position for which the study prepares them is associated with work, emotional and social negatives. Study self-confidence and worklife balance also play an important role. Legislative regulation of qualification studies provides participants with information about the content structure of study programs, the more important is the practical and applied orientation of the study. The possibilities of fulfilling educational needs in the system, content and process levels were identified.

Keywords: primary prevention, risky behavior, specialization study, evaluation

ÚVOD

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je nedílnou součástí celoživotního vzdělávání, je nástrojem profesního rozvoje pedagogů a v návaznosti na kvalifikační standardy upraveno právními normami. Specializační studium školního metodika prevence se dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. skládá nejméně z 250 hodin, je ukončeno závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce. Toto studium nabízejí různé organizace v ČR, které získali akreditaci od MŠMT. Osnova těchto studijních programů je v zásadě srovnatelná, obsah se však může lišit z hlediska metodik dané instituce. Z analýzy nabídky poskytovatelů těchto kurzů v ČR vyplývá, že jednotlivá Specializační studia pro školní metodiky prevence mají různou kvalitu a řada z nich se v praxi obvykle omezuje na souhrn teoretických přednášek (Charvát a kol., 2012). Tato zjištění však byla většinou identifikována v rámci ohniskových skupin s odborníky. Naším záměrem bylo evaluovat Specializační studium pro školní metodiky prevence z pohledu účastníků studia, tzn. těch, kteří budou přímo konfrontováni s tím, jak je studium na výkon pozice připravilo.

1 CÍL

Úroveň kvality nabízených Specializačních studií pro školní metodiky prevence byla většinou zjišťována v rámci ohniskových skupin s odborníky. Naším záměrem bylo evaluovat Specializační studium pro školní metodiky prevence z pohledu účastníků studia. Cílem bylo zmapovat přínosy a nedostatky studia z pohledu těch, kteří jsou v praxi přímo konfrontováni s tím, jak je studium na výkon této pozice připravilo.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Miovský a kol. (2010) primární prevenci považuje za „soubor intervencí, jejichž cílem je zamezit či snížit výskyt a šíření rizikového chování. Čech do tohoto souboru intervencí zahrnuje jakýkoli typ výchovného, vzdělávacího, zdravotního a sociálního působení, které se snaží výskyt či důsledky rizikového chování minimalizovat (Miovský, 2012). Cílem nespecifické primární prevence je výchova dětí a mládeže ke zdraví, k osvojení pozitivního sociálního chování a snaha o zachování integrity osobnosti (MŠMT, 2005; MŠMT, 2008). Specifická primární prevence je zaměřena na konkrétní typy rizikového chování. S ohledem na rizikovost cílových skupin může být specifická primární prevence dále členěna na všeobecnou, selektivní a indikovanou. V případě všeobecné primární prevence jsou při přípravě a realizaci preventivních programů zohledňována především věková kritéria a ve školním prostředí se obvykle pracuje s celou třídou. Selektivní primární prevence je zaměřena na menší skupinky osob, které jsou různými formami rizikového chování zvýšeně ohrožené. U indikované primární prevence se většinou jedná o individuální práci s jedinci, u kterých se již projevy rizikového chování vyskytly (MŠMT, 2019).

Od roku 2004 je realizace primární prevence na základních a středních školách povinná (zákon č. 561/2004 Sb.) a v roce 2005 byla tato povinnost blíže vymezena vyhláškou č. 72/2005. Ředitel školy jmenuje školního metodika prevence, který realizuje školní preventivní strategii a pro každý školní rok zpracovává tzv. Minimální preventivní program. Jedná se o závazný dokument zaměřený na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. (Miovský

a kol., 2010). Realizace Minimálního preventivního programu na škole je kontrolována Českou školní inspekcí a jeho tematické zaměření vymezuje Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže. Jde se především o interpersonální agresivní chování, delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům, záškoláctví, závislostní chování, rizikové sportovní aktivity, rizikové chování v dopravě, sexuální rizikové chování, poruchy příjmu potravy, negativní působení sekt (MŠMT, 2010). Dále bylo do rizikového chování dětí a mládeže zahrnuto prepatologické hráčství a rizikové chování ve vztahu ke společenským institucím. Efektivní primárně preventivní programy jsou charakteristické především dlouhodobou a kontinuální prací s dětmi v malých skupinkách, aktivně zapojují cílovou skupinu a zohledňují její aktuální potřeby (Černý, Lejčková, 2007). Doporučené metodiky na evaluaci primárně preventivních programů předkládá Miovský a kol. (2004).

Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. jsou standardní činnosti školního metodika prevence rozčleněny na metodické a koordinační, informační a poradenské. V rámci první oblasti činností školní metodik prevence koordinuje realizaci minimálního preventivního programu školy a všech aktivit školy zaměřených na prevenci, metodicky vede činnosti pedagogických pracovníků školy a koordinuje jejich vzdělávání, zajišťuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, kontaktuje odborná pracoviště, vykonává individuální práci se žáky a studenty s obtížemi v adaptaci, se sociálně-vztahovými problémy a s rizikovým chováním, participuje na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu rizikového chování, shromažďuje odborné zprávy, vede písemné záznamy. Informační činnosti zahrnují šíření odborných informací o problematice rizikového chování mezi pedagogickým personálem školy, aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence rizikového chování a informování zákonných zástupců, pedagogických pracovníků školy a školského poradenského zařízení o preventivní práci školy. Obsahem poradenských činností školního metodika prevence je vyhledávání žáků s projevy rizikového chování včetně identifikace varovných signálů rozvoje rizikového chování u žáků a tříd, poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, zajišťování péče odborného pracoviště, monitoring rizikových faktorů v rámci školy, příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování a koordinace poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními.

Předpokladem naplňování cílů v oblasti prevence je pedagog vzdělaný, kvalifikovaný, komunikativně, psychologicky a speciálně pedagogicky vybavený. Svou osobností se pozitivně podílí na vývoji sebeuvědomění žáka a je schopen vyučovat za aktivní účasti dětí. Zvyšování odolnosti dětí a mládeže proti rizikovým projevům chování vyžaduje systémovou a koordinovanou přípravu realizátorů preventivních aktivit ve školách a školských zařízeních“ (MŠMT, 2009). V kontextu Čtyřúrovňového modelu se jedná o třetí kvalifikační stupeň, na základě kterého je pracovník schopen pracovat se všemi typy programů primární prevence, včetně prevence indikované a využívá metody blízké terapeutickým postupům (Charvát a kol., 2012). V současné době pozice školního metodika primární prevence předpokládá absolvování akreditovaného specializačního studia upraveného vyhláškou č. 317/2005 Sb.

3 METODOLOGIE

Výzkumnou skupinu tvořili účastníci dvou specializačních studií akreditovaných MŠMT dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. v letech 2018 a 2019. Celkem se jednalo o 38 pedagogů z Prahy a z Plzně, z toho 29 žen a 9 mužů. Z metodologického hlediska bylo preferováno kvalitativní paradigma. Sběr dat byl organizován pre/post prostřednictvím dotazníku. Dotazník obsahoval celkem 7 otázek, z toho 4 byly zadány na začátku kurzu, 3 na konci studia. 6 otázek bylo formulováno jako otevřené, konkrétně stimulační, jedna otázka byla uzavřená.

Stimulační otázky položené na začátku kurzu:

- Co vás vedlo k tomu, že jste se přihlásil/a k tomuto studiu?
- Jak vnímáte roli metodika primární prevence?
- Čeho se při práci metodika primární prevence obáváte?
- Co byste si rád/a z kurzu odnesl/a?

Stimulační otázky položené na konci kurzu:

- Co vám Specializační studium pro školní metodiky prevence přineslo?
- Jak celkově kurz hodnotíte?

Uzavřená otázka zařazená ke konci studia:

- Naplnilo studium vaše očekávání? U této otázky mohli respondenti volit jednu ze tří možností odpovědí: kurz mé očekávání naplnil, kurz mé očekávání naplnil částečně, kurz mé očekávání nenaplnil.

Získaná data byla podrobena obsahově kategoriální analýze, na které se podíleli oba autoři článku.

Za účelem porozumění zkušenostem účastníků kurzu byl použit koncept interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Tvorba obsahových kategorií však vyplývala přímo z analýzy a bylo k ní přistupováno bez výchozích prekonceptů. Obsahy byly následně strukturovány dle toho, zda jim respondenti přisuzují pozitivní a negativní konotace a zda se obsahová kategorie formulovaná v rámci očekávání vyskytla také v oblasti hodnocení přínosů.

4 VÝSLEDKY

4.1 Informace získané při zahájení kurzu

První otázka mapovala okolnosti vstupu do studia. Z písemných výpovědí byly vygenerovány čtyři významové kategorie: impulsy ke vstupu do studia, míra nedobrovolnosti, motivace ke studiu, počáteční postoje ke studiu.

- Impulsy ke vstupu do studia vzešly buď od vedení školy, nebo z legislativních změn, a to u učitelů, kteří již funkci metodika primární prevence na škole vykonávali. Příklad: „... na žádost vedení školy.“ „Poslala mě sem paní ředitelka.“ „... z legislativních důvodů.“
- Učitelé vždy zmiňovali určitou míru nedobrovolnosti při vstupu do studia. Některým učitelům byla funkce metodika přidělena. V některých případech byla přímo vnucena jako podmínka dalšího pracovního uplatnění ve škole. Příklad: „Nešlo odmítnout.“ „... výhrůžka, že nebudu mít prodlouženou pracovní smlouvu.“
- Motivace ke studiu byla u účastníků spojena s obecnou možností saturovat osobnostně rozvojové potřeby, popř. získat konkrétní znalosti a návody pro práci metodika primární prevence. Příklad: „...zvědavost.“ „...vlastní sebevzdělávání.“ „... zjistit něco nového.“ „Umět si poradit.“ „Nejsem si jistá, že postupuji správně.“
- Vstupní postoje ke studiu měly u účastníků pozitivní i negativní polaritu. V kategorii pozitivních postojů jsou již zahrnuty i předchozí postojové změny. Příklad: „...baví“ „Rozleželo se mi to.“ „Nelituji, jsem ráda...“ „Mám nervy.“

Výroky účastníků, které popisovaly impulsy ke vstupu do studia, měly buď deskriptivní charakter, nebo byly vyjádřeny negativně. Počáteční postoje ke studiu byly u některých respondentů spojeny s pozitivními pocity, u jiných s negativními. Motivace ke studiu ale vyznívá celkově pozitivně, naopak s negativní konotací byla vždy vyjádřena míra nedobrovolnosti při vstupu do studia.

Na vstupní percepci role metodika primární prevence byla zaměřena otázka č. 2 a na základě formulací odpovědí byly vytvořeny celkem čtyři trsy: negativa funkce metodika primární prevence, postavení metodika primární prevence ve škole, náplň práce metodika primární prevence a sebedůvěra ve vztahu k výkonu role metodika primární prevence.

- Dle vyjádření účastníků negativa funkce metodika primární prevence souvisejí především s rozsahem práce a systémovým uchopením této pozice. Příklad: „Nemá dostatek času, nejsou sniženy úvazky.“ „Spousta byrokracie.“ „Zabere to hodně času.“
- V případě postavení metodika primární prevence ve škole byl zaznamenán rozpor mezi obecně vnímanou důležitostí role metodika primární prevence a tím, jakou úctu a vážnost účastníci konzumují přímo v prostředí školy. Příklad: „Nikdo nebere vážně.“ „... povinná loutka...“ „...důležitá, ale nedocenená role.“
- Podle účastníků náplň práce metodika primární prevence spočívá v tom, že je oporou pro žáky a studenty, věnuje se prevenci, nabízí užitečné kontakty, koordinuje složité situace ve škole a mentoruje učitele a rodiče.
- Sebedůvěra účastníků ve vztahu k výkonu role metodika primární prevence souvisí se zkušenostmi. Příklad: „Nevěřím, že bych byla tou správnou osobou.“ „Plácám se v tom.“ „Již to dělám ve třídě.“

U kategorie sebedůvěra k výkonu role ŠMP jsme zaznamenali pozitivní i negativní individuální vyjádření. K percepci náplně práce ŠMP přistupovali popisně a postavení ŠMP ve škole bylo vždy formulováno negativně.

I: Konotace obsahů vztahujících se ke studiu

Pozitivní	Neutrální	Negativní
-	impulsy ke vstupu do studia	impulsy ke vstupu do studia
motivace ke studiu	-	-
počáteční postoje ke studiu		počáteční postoje ke studiu
-	-	míra nedobrovolnosti

II: Konotace obsahů vztahujících se k funkci školního metodika prevence

Pozitivní	Neutrální	Negativní
sebedůvěra ve vztahu k výkonu role ŠMP	-	sebedůvěra ve vztahu k výkonu role ŠMP
náplň práce ŠMP		
-	-	postavení ŠMP ve škole

To, čeho konkrétně se účastníci kurzu při výkonu práce školních metodiků prevence obávají, zaznamenaly odpovědi na otázku 3. V zásadě se jedná o přetíženost, administrativu, míru vlastních předpokladů, sociálních aspektů výkonu funkce metodika primární prevence a odpovědnost metodika primární prevence.

- Účastníci se obávali budoucí přetíženosti z důvodu množství povinností metodika a nedostatku času. Př.: „...nosit si práci domů.“ „...nezvládnání úkolů.“ „Bude trpět rodina.“
- Obecně se obávali složitosti administrativy spojené s pozicí MPP. Př.: „...moc papírování.“ „...granty, programy, projekty...“
- Někteří účastníci pochybovali o vlastních předpokladech pro výkon role MMP, a to v rovině znalostní i osobnostní. Př.: „Nemám vhodnou povahu.“ „Nebudu schopna řešit situace.“
- Zdrojem obav byly také sociální aspekty výkonu funkce metodika primární prevence, neboť ten jedná se žáky, rodiči i učiteli v náročných situacích. Důležitou roli v tomto ohledu může sehrávat míra sociální opory ve škole. Př.: „...ignorace dětí a rodičů.“ „...nedůvěra kolegů.“ „...jednání s vedením“ „...ničeho, jsme úžasný kolektiv.“
- Obavy účastníků, které souvisely s odpovědností, se týkaly předpisu i výkonu role metodika primární prevence. Př.: „...abych mohl skutečně řešit problémy“ „...dopadu mého působení na děti.“ „...nedostatečné pravomoci.“

Účastníci očekávají především praktické informace a sdílení zkušeností, a to v následujících oblastech: kontakty, legislativa, krizová intervence, didaktika prevence, psychohygiena.

- Učitelé chtějí v kurzu získat kontakty na síť specializovaných podpůrných pracovišť a organizací. Př.: „Kam se obracet, kam se neobracet.“ „Jaká centra jsou užitečná, jaká ne.“
- Učitelé potřebují znát povinnosti a pravomoci metodika primární prevence a umět zpracovávat dokumentaci s touto pozicí spojenou. Př.: „Co má na starosti.“ „...plán primární prevence, krizový plán.“
- Účastníci očekávají, že se naučí jednat a komunikovat se žáky, rodiči i kolegy, kteří jsou

v nestandardní a obtížné situaci. Př.: „Jak jednat s rodiči o závislosti jejich dítěte.“ „Jak jednat se žáky a rodiči, kteří o to nestojí.“ „Jak přimět ke spolupráci.“

- Očekávají, že získají didaktické návody na tvorbu preventivních programů pro různé věkové kategorie žáků. Př.: „...konkrétní osvědčené postupy.“ „...recepty,“ „...co a jak dělat v MŠ.“ „...hry a skupinové práce.“
- Účastníci chtějí v kurzu také získat návody na zvládnání emocí a prevence syndromu vyhoření. Př.: „Jak zachovat klidnou hlavu.“ „Jak se z toho nezbláznit.“

4.2 Informace získané po ukončení kurzu

Otázka č. 5 mapovala to, v čem účastníci vnímají zásadní přínos studia. Odpovědi bylo možné strukturovat do šesti významových celků: praktická orientace kurzu, obsah práce metodika, kontakty, krizové postupy a sociální skupina.

- Účastníci oceňovali praktickou orientaci kurzu na konkrétní osvědčené postupy. Př.: „...příklady z praxe,“ „...metody, formy, postupy,“ „...inspirativní podněty.“
- Účastníci si rozšířili odbornost a seznámili se s obsahem a náplní práce metodika primární prevence. Př.: „...seznámení s náplní práce.“ „...náhled do práce MPP ve škole.“
- V kurzu učitelé získali kontakty na organizace zabývající se touto problematikou. Př.: „...užitečné odkazy.“ „...typy, kam se obrátit.“
- Účastníci oceňovali nácvik postupů zvládnání krizových situací. Př.: „...postupy, jak jednat.“ „...formy komunikace.“ „...nácvik krizových situací.“
- Za důležitý přínos účastníci považují i vztahy ve studijní skupině, které umožňovaly vzájemné sdílení zkušeností. Př.: „...setkání s fajn partou.“ „...navázání přátelství,“ „...mohu zavolat kolegyni na jiné škole.“

Kurzy byly celkově hodnoceny pozitivně. V reakci na 6. otázku účastníci oceňovali zejména obsahovou skladbu kurzů, odbornost lektorů, orientaci výuky na praxi, organizaci výuky a možnost sdílení zkušeností mezi účastníky.

4.3 Evaluace studia z pohledu účastníků

Poslední otázka byla formulována jako uzavřená a účastníci mohli volit jednu ze tří variant odpovědí: kurz mé očekávání naplnil, kurz mé očekávání naplnil částečně, kurz mé očekávání nenaplnil. 92% z dotázaných uvedlo, že kurz jejich očekávání naplnil a ve smyslu zcela nenaplněného očekávání se nevyjádřil nikdo. U několika účastníků, konkr. 8%, však nedošlo k úplné saturaci vzdělávacích a rozvojových potřeb. Připojené zdůvodňující komentáře měly převážně obecný charakter. Př.: „Uvedlo mě to do problému.“ „Individuální studium bude nutností.“ „Stále se necítím plně kompetentní.“

Porovnání jednotlivých očekávání od kurzu s dílčími hodnoceními jeho přínosu poskytují podstatně plastičtější obraz. Před zahájením výuky účastníci očekávali, že v kurzu získají praktické informace z oblastí legislativy, krizové intervence a komunikace, didaktiky prevence, užitečných kontaktů a psychohygieny. Jako zásadní přínosy kurzů byly výše formulovány praktická orientace kurzů, znalost obsahu práce metodika, získání užitečných kontaktů, znalost krizových postupů a sociální skupina frekventantů. V následující tabulce jsou strukturována úvodní očekávání účastníků s jejich hodnocením přínosu studia.

Vstupní požadavky na praktickou orientaci kurzu byly podle účastníků naplněny. Frekventanti byli dle očekávání informováni o užitečných odkazech na organizace, seznámili se s legislativním vymezením pozice metodika a náplní jeho práce a osvojili si krizové postupy.

Očekávání, že se kurz bude zabývat psychohygienickými aspekty práce metodika primární prevence a že v kurzu získají didaktické manuály na přípravu preventivních programů pro přímou práci se žáky, nebyla na straně přínosů kurzu uvedena. Tato zjištění v zásadě korespondují s akreditovanou obsahovou strukturou studijních programů. Nad rámec vstupních očekávání byly za

velmi důležitý přínos studia považovány vztahy ve studijní skupině, prostřednictvím kterých mohou být částečně saturována i výše uvedená nenaplněná očekávání v oblasti didaktických návodů i jako psychohygienická opora.

5 DISKUZE

Podle Tyšera (2006) by měl pedagogický pracovník navrhovaný na pozici školního metodika prevence mít zájem tuto pozici vykonávat, disponovat osobními a odbornými předpoklady, mít důvěru žáků a přirozenou autoritu u kolegů a být ochotný věnovat dostatek času své pracovní pozici i dalšímu vzdělávání. Dle našich zjištění však účastníci vstupovali do studia na základě vnějších impulsů, které vždy doprovázela určitá míra nedobrovolnosti. Tento trend charakterizoval již Procházka (2012), který uvádí, že většina školních metodiků prevence byla vybrána vedením školy bez dlouhodobého zájmu o oblast prevence. Tato nedobrovolnost přirozeně iniciovala i charakter emocionální složky postoje ke studiu. Vnitřní motivace ke studiu byla účastníky spíše výsledkem racionalizace ve smyslu příležitosti saturovat vlastní osobnostně rozvojové potřeby a osvojit si potřebné vědomosti a dovednosti pro práci školního metodika prevence. Dle výpovědí v závěru studia byly kurzy účastníky hodnoceny pozitivně, zejména jejich obsahová skladba, odbornost lektorů a praktická využitelnost poznatků a dovedností. Pozitivní emocionalitu při studiu navozovala dobrá organizace a sociální opora studijní skupiny. Již před započítím kurzu měli učitelé rámcovou představu o obsahu činností školního metodika prevence. Výchozí percepce výkonu této role je však spojována spíše s negativy a tím i zdrojem obav. Účastníci kurzů se obávali, že budou přetíženi pracovními povinnostmi. Metodik prevence nemá sníženou přímou výukovou zátěž a učí ve stejném rozsahu jako jeho kolegové a právě časová náročnost obou rolí a nízké finanční ohodnocení je často důvodem nefunkčnosti instituce

III: Očekávání vs. hodnocení

Formulace očekávání	Významově odpovídající formulace mezi přínosy
Praktické informace	Praktická orientace kurzu
Kontakty	Užitečné kontakty
Vymezení a legislativa	Obsah práce metodika
Krizová intervence a komunikace	Krizové postupy
Didaktika prevence	-
Psychohygieny	-

metodika ve škole (Miovský a kol., 2010). Účastníci se také obávali, že nebudou zvládat podíl odpovědnosti a že nebudou mít odpovídající sociální status ve škole. Podle Spurného (2011) je pozice školního metodika prevence mnohými řediteli škol i pedagogy stále vnímána jako nadstandardní a nepotřebná. Metodické vedení kolegů je také školními

metodiky prevence považováno za jeden z nejobtížnějších úkolů náplně práce. Mezi účastníky jsme zaznamenali také pochybnosti o vlastních předpokladech k výkonu této role. Svobodová (2012) k základním schopnostem a dovednostem školního metodika prevence řadí komunikaci, empatii, humor, otevřenost a opravdovost.

ZÁVĚR

Z uvedených zjištění vyplývá účastníky vnímaná potřeba posílit pozici metodika prevence na školách na systémové úrovni. Také Spurný (2011) ji v systému školství považuje za velmi křehkou a nestabilní. Vondrová (2012) pro tuto funkci navrhuje samostatné pracovní zařazení a větší finanční motivaci. Z námětů na obsahové obohacení kurzů z výpovědí účastníků vyplynula potřeba zařazení osobnostního rozvoje zaměřeného na timemanagement a psychohygienu. Je důležité si uvědomit, že školní metodik prevence je ohrožen syndromem vyhoření o to více, že jeho práce nejde změřit a její výsledky nejsou viditelné (Hokeová, 2011). Jeho uspokojení z práce je proto závislé spíše na psychologické odměně od vedení školy, od kolegů, popř. žáků a důležitou roli v tomto ohledu může hrát i kvalitní sociální skupina vytvořená v průběhu specializačního studia. Profesní sebevědomí, které účastníci také zmiňovali, souvisí se zkušenostmi. Z tohoto důvodu by bylo inspirativní posílit lektorský tým specializačního studia o zkušeného praktika, který přímo funkci školního metodika prevence vykonává.

POUŽITÁ LITERATURA

- Černý, M., & Lejčková, P. (2007). Systémový přístup v prevenci užívání návykových látek. Co funguje a nefunguje v primární prevenci. *Zaostřeno na drogy*, 5 (2), 1–12.
- Hokeová, V. (2011). *Únava školních metodiků prevence*. *Prevence*, 8 (10), 12–13.
- Charvát, M., Jurystová, L., & Miovský, M. (2012). *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Michek, S. et al. (2006). *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Miovský, M., Miovská, L., & Trapková, B. (2004). *Projekt evaluace primárně preventivního komunitního programu*. *Adiktologie*, 3(4), 237–252.
- Miovský, M. et al. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Miovský, M. et al. (2011). Evaluation of the Drug Prevention Interventions in the Czech Republic. *Adiktologie*, (11)4, 236–247.
- Miovský, M. et al. (2012). *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Miovský, M. et al. (2012). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2005). *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek*.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2008). *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek: Revize 18. 12.*
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2010). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027*.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). *Pomůcka k nově zakotveným právním a povinnostem pedagogických pracovníků. MSMT- 32548/2017-1. Příloha Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 21291/2010-28.*
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.

- Spurný, L. (2011). Zbytečný odborník anebo děvečka pro všechno?! Aneb pár slov o tom, kým by neměl být školní metodik prevence. *Prevence*. 8(4), 10–11.
- Svobodová, J. (2012). Kým jsem v pozici školního metodika prevence? Zamyšlení nad osobností školního metodika prevence. *Prevence*. 9(4), 9–12.
- Tyšer, J. (2006). *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Most: Hněvín.
- Vondrová, M. (2012). *Možnosti a úskalí školního metodika primární prevence na ZŠ: diplomová práce*. Praha: FF UK.
- Vyhláška č. 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, částka 111, s. 5654-5674.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, *Koncepce poskytování poradenských služeb ve škole č. j. 27317/2004-24*. In: *Věstník MŠMT ČR, LXI (7), příloha 3*.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2019

Kontakt

Mgr. Václava Klimtová: klimtova@kps.zcu.cz

Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.: lovasova@kps.zcu.cz