Sebeobraz školního metodika prevence

Naďa Klimešová

Diplomová práce
2023

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Naďa Klimešová**
Osobní číslo:	**H18667**
Studijní program:	**M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor:	**Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia:	**Prezenční**
Téma práce:	**Sebeobraz školního metodika prevence**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se sebeobrazu školního metodika prevence.
Vymezení terminologie a teoretických východisek o školním metodikovi prevence.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro školní metodiky prevence.
Zpracování dat, jejich vyhodnocení a interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Božik, R. (2017). Zisťovanie sebaobrazu (self-conceptu) koordinátora prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov v podmienkach Slovenska. e-Pedagogium, 17(3), 124–139.

Ciklová, K. (2016). Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence. Ostrava: EconomPress.

Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). Self efficacy v edukačních souvislostech II. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Lukášová, H. (2015). Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Procházka, M. (2019). Metodik prevence a jeho role na základní škole. Praha: Pasparta.

Rakhmawati, Y., & Mustadi, A. (2019). Self-efficacy in primary schools students as potential characters: from the perspective of students' self-ability and interest. Mimbar Sekolah Dasar, 6(1) 55–67.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Roman Božik, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.4.2023 .....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.
(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:
(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:
(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.
(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.
(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá sebeobrazem školního metodika prevence. Práce se zaměřuje na funkci školního metodika prevence a jejím cílem je zjistit, jak školní metodik prevence vnímá sám sebe ve funkci. Úvod teoretické části se věnuje rizikovému chování žáků a popisuje poradenské služby na základní škole. Dále teoretická část shrnuje poznatky o školním metodikovi prevence, jeho práci a povinnostech. Praktická část předkládá výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu. Výzkum byl realizován prostřednictvím škálového dotazníku, který vyplnilo 253 školních metodiků prevence. Z analýzy dat bylo zjištěno, že funkce školního metodika prevence je ve škole velmi potřebná a užitečná. Respondenti se cítí ve funkci sebevědomě, ale chybí jim teoretické vědomosti a zkušenosti při řešení problémů z oblasti rizikového chování žáků.

Klíčová slova: školní metodik prevence, sebeobraz, minimální preventivní program, rizikové chování

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the self-concept of the school prevention methodologist. The thesis focuses on the function of the school prevention methodologist and its goal is to find out how the school prevention methodologist perceives themselves in their position. The introduction to the theoretical part is devoted to risky behavior of pupils and describes consulting services at elementary schools. Furthermore, the theoretical part summarizes information about the school prevention methodologist, their work and responsibilities. The practical part presents the results of a quantitative research. The research was carried out by means of a scale questionnaire, which was filled out by 253 school prevention methodologist. Based on the data analysis, it was established that the role of the school prevention methodologist is necessary and very useful at school. The respondents feel confident in their role but they lack theoretical knowledge and experience in solving problems in the area of risky behavior of pupils.

Keywords: school prevention methodologist, self-concept, minimum prevention programme, risky behaviour

Ráda bych poděkovala PhDr. Romanu Božikovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, rady a pomoc při zpracování práce. Velké děkuji patří mé rodině a partnerovi, kteří mě po celou dobu studia podporovali. Dále bych poděkování ráda adresovala všem školním metodikům prevence, bez kterých by nemohl být výzkum realizován.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **9**
I TEORETICKÁ ČÁST **11**
1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY **12**
1.1 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ 12
1.2 PRACOVNÍCI POSKYTUJÍCÍ PORADENSKÉ SLUŽBY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE 16
2 ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE **20**
2.1 PŘÍPRAVA A VZDĚLÁVÁNÍ ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE 21
2.2 PROFIL A POZICE ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE 22
2.3 NÁPLŇ PRÁCE ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE 24
2.4 ČINNOSTI ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE 26
2.5 MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM 28
2.6 SPOLUPRÁCE ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE 30
2.7 PŘÍSTUPY VYUŽÍVANÉ ŠKOLNÍM METODIKEM PREVENCE 32
2.8 METODY A TECHNIKY PRÁCE ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE 32
2.9 RIZIKA FUNKCE ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE 33
3 SEBEOBRAZ **35**
II PRAKTICKÁ ČÁST **37**
4 METODOLOGIE VÝZKUMU **38**
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY 38
4.2 METODA SBĚRU DAT 39
4.3 REALIZACE VÝZKUMU 43
4.4 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ 44
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE **48**
6 ZÁVĚR VÝZKUMU **58**
7 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU **62**
ZÁVĚR **65**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **67**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **71**
SEZNAM OBRÁZKŮ **72**
SEZNAM TABULEK **73**
SEZNAM GRAFŮ **74**
SEZNAM PŘÍLOH **75**

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je sebeobraz školního metodika prevence. Školní metodik prevence je součástí školního poradenského pracoviště na každé základní škole. Funkce školního metodika prevence je neustále nedoceněná a velmi náročná, protože narůstá rizikové chování žáků na základních školách. Toto téma jsem si zvolila, jelikož můj zájem o problematiku rizikového chování na základní škole v průběhu studia narůstal a zároveň daná problematika je v dnešní době neustále aktuálnější a více se vyskytuje rizikové chování žáků na základních školách. Myslím si, že v dnešní době je na prevenci rizikového chování kladen větší důraz oproti minulosti. Z toho vyplývá, že pedagog vykonávající funkci školního metodika prevence, by měl efektivně předcházet rizikovému chování žáku ve škole a mimo školu tím, že bude organizovat aktivity pro žáky týkající se prevence.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol a jejím cílem je popsat funkci školního metodika prevence, jeho náplň práce a povinnosti. Tato část vytváří teoretickou oporu pro praktickou část, jelikož výzkum navazuje na teorii. První kapitola je uvedením do problematiky. Je zde definován základní pojem rizikové chování žáků a následně popsány typy rizikového chování, které se na základní škole můžou vyskytovat. V úvodu do problematiky jsou dále popsány poradenské služby na základní škole a jejich pracovníci.

Druhá kapitola teoretické části je zaměřena přímo na školního metodika prevence. V podkapitolách popisuji přípravu pedagoga na funkci školního metodika prevence, pozici a profil školního metodika prevence, dále náplň práce, činnosti a povinnosti, mezi které se řadí i vypracování minimálního preventivního programu, jeho účel popisuji také v jedné z podkapitol. Dále vymezuji přístupy, které využívají školní metodici prevence. A v poslední řadě rizika funkce, které jsou často opomíjené.

Ve třetí kapitole definuji pojem sebeobraz. Problematika pojetí osobnosti je velmi široká. Sebeobraz představuje sebehodnocení jedince, celkový dojem sám sebe a jak jedinec sám sebe vnímá. K pojmu sebeobraz se úzce váže termín sebepojetí.

Praktická část diplomové práce zahrnuje metodologii výzkumu, kde vymezuji cíle výzkumné části a výzkumné otázky, dále metodu sběru dat, realizaci výzkumu a charakteristiku respondentů. Hlavním cílem mé práce je zjistit, jak vnímá školní metodik prevence sám sebe ve funkci. Dále jsou stanoveny dílčí cíle, které zjišťují hodnocení pozice na základní škole, motivaci k funkci, limity funkce a spolupráci s ostatními pracovníky

školy. Na hlavní a dílčí cíle navazují výzkumné otázky, na které budu hledat odpověď pomocí výsledků ze škálového dotazníku. V další kapitole praktické části analyzuji a interpretuji výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu, o které se následně opírám v závěru výzkumu. Pomocí škálového dotazníku zjišťuji, jak respondenti vnímají sami sebe ve funkci školního metodika prevence.

V závěrečné části práce je diskuse, kde porovnávám mé výsledky výzkumu s jinými výzkumy. A dále je dodáno doporučení pro praxi a samotné limity výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

1.1 Rizikové chování

V minulosti se využíval pojem sociálně-patologické jevy, nyní používáme pojem rizikové chování. Rizikové chování vymezuje formy chování, které jsou kulturně nebo společensky nepřípustné až zakázané. Problematika školní kázně, otázky nevhodného, delikventního, deviantního nebo sociálně-patologického chování žáků ve školách a jiných školských zařízeních spadají v současné době pod pojem rizikové chování (Bendl, Hanušová, & Linková, 2016). Ve školní prevenci byl pojem sociálně-patologické jevy vždy základním středobodem, od roku 2010 se klíčovým pojmem teoretického vymezení prevence stal termín rizikové chování. Tento pojem má medicínské vysvětlení a odráží obavy z negativního dopadu souvisejícího s hrozbou úrazu, úmrtí nebo s ohrožením zdraví (Procházka, 2019).

Podle autora Miovského můžeme definovat rizikové chování jako *„chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost“* (Miovský et al., 2015, str. 28). Mezi rizikové chování se nejčastěji řadí záškoláctví, šikana, kyberšikana, agresivita, vandalismus, krádeže, rizikové chování na internetu, závislostní chování, extrémně rizikové sporty, rizikové sexuální chování, lhaní, hazardní aktivity, nezdravé stravovací návyky, rasismus a xenofobie (Sobotková, 2014).

Prevence je předcházení a zamezení vzniku nežádoucího jevu. Jako prevenci rizikového chování chápeme různé typy vzdělávacích, výchovných, sociálních, zdravotních nebo jiných zákroků, které se zaměřují k předcházení, zamezení nebo zmírnění přítomnosti chování, které je rizikové. Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy rozlišujeme dva typy primární prevence. Prvním typem primární prevence je specifická forma, která se zaměřuje na konkrétní formu rizikového chování. Druhý typ primární prevence je nespecifická forma prevence, která pouze jedincům nabízí volnočasové aktivity. Hlavním cílem primární prevence rizikového chování je předcházení a redukování co největší míry rizik, které jsou spojeny s konkrétními projevy rizikového chování (Miovský & Bártík, 2010).

Šikana

Autor Kolář (2011, str. 32) definuje školní šikanu jako *„chování, při kterém jeden či více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu*

agresi a manipulaci". Při definování šikany se autoři shodují na třech základních příznacích, kterými jsou úmyslné agresivní chování vzhledem ke druhému, opakovanost agresivního chování a nevyváženost sil mezi obětí a agresorem (Janošová et al., 2016).

Nejčastěji se šikana odehrává přímo ve škole. Třídní učitel má důležitou roli, při které by měl být schopen šikanu rozpoznat, tudíž by o ní měl vědět základní informace. Kolář (2011) vymezuje 5 stádií šikany:

> První stupeň – zrod ostrakismu – jedná se o identifikaci a vyčlenění okrajových jedinců. Jde o mírné psychické formy ubližování jedinci, který je nejméně oblíbený.
>
> Druhý stupeň – fyzická agrese a vyvolání manipulace – přetrvává ublížení slabším jedincům. Začíná se objevovat fyzická agrese a ubližování.
>
> Třetí stupeň – vytvoření jádra agresorů – utvoření skupiny agresorů, tzv. „úderného jádra", žáci se začínají spojovat a systematicky šikanovat jedince.
>
> Čtvrtý stupeň – přijetí norem agresorů – agresoři ovládají i další jedince a chování agresorů je přijato a stává se nepsanými zákony. Ukáznění a mírní žáci se nechají přesvědčit a začnou se chovat krutě.
>
> Pátý stupeň – dokonalá šikana – chování agresorů jsou všemi jedinci přijato a respektováno. Tento nejvyšší stupeň stádia šikany se může vyskytovat v menší podobě i ve školním prostředí.

K podstatným rysům šikany je zařazeno:

- Neúměrnost sil mezi agresorem a obětí – agresor je většinou větší vzrůstem a silnější po fyzické stránce. Agresor si vybírá oběť, která je méně odolná po psychické stránce (přecitlivělý žák).
- Agrese je cílem jednání – agrese není prostředek k dosažení zisku, ale pouze samotným cílem jednání.
- Opakovaná agrese – opakované záměrné a vědomé ubližování druhému jedinci. Jednorázové ublížení se většinou za šikanu nepovažuje (Bendl, 2003).

Typickými mýty o šikaně jsou například:

- To se na naší škole stát nemůže.
- Oběť si za to může sama.

- Tento žák by to nikdy neudělal (Bittmannová & Bittmann, 2016).

Kyberšikana

Kyberšikana je v této době velmi aktuálním tématem. Kyberšikana se odehrává přes technologie, jako jsou mobilní telefony, počítače a internet. Nejčastější podoby kyberšikany jsou například posílání urážlivých zpráv, pořizování fotografií a jejich zveřejňování, vytváření urážlivých stránek, vydírání pomocí telefonu nebo internetu, krádež identity nebo obtěžování voláním. Mezi znaky kyberšikany patří:

- Anonymita – agresoři útočí anonymně a oběť žije v nejistotě, protože neví, kdo za tím stojí. Agresoři se skrývají za přezdívky, a to jim umožňuje agresi stupňovat.
- Časově neomezený zásah do soukromí – agresoři mohou útočit kdykoliv, kdy mají přístup ke svému telefonu nebo k internetu. Oběť se může strachovat i v jeho bezpečném prostředí domova.
- Široké publikum – obsah se na internetu šíří velmi rychle a někdy i nekontrolovaně. Jakmile něco agresor dá na veřejné stránky, vidí to více jedinců, než si dokáže agresor vůbec představit.
- Identita agresora a oběti – ke kyberšikaně může docházet mezi vrstevníky, ale také mezi různými generacemi. Obětí se může stát jakýkoliv jedinec, který nějak působí na internetu. Agresor si většinou vytvoří novou identitu, která je úplně odlišná od té opravdové (Ciklová & Bittmann, 2014).

Záškoláctví

Martínek (2009, str. 97) popisuje záškoláctví jako *„úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku.“* Příčiny záškoláctví se dělí do tří základních skupin:

- Záporný vztah ke škole – u slabších žáků vzniká pocit podřadnosti, který je pro ně nelibý, a proto se snaží uniknout jakýmkoliv způsobem a vytváří si negativní vztah ke školnímu prostředí.
- Vliv rodiny – rodina má vliv na žáka již od brzkého věku. Na žáka negativně působí přehnané nároky nebo naopak nezájem o ně, o školu a jejich prospěch ve škole.
- Vliv vrstevníků a trávení volného času – žák nemá pevnou pozici v rodině, tudíž hledá skupinu vrstevníků, často s patologickým programem, se kterými jedinec tráví

svůj volný čas. Jedinec se skupinou chodí za školu a věnují se často kriminálnímu programu (Martínek, 2009).

Pět kategorií podle Kyriacou (2005), které se využívají k určení záškoláctví:

1) Pravé záškoláctví – žák nechodí do školy, ale rodiče se domnívají o opaku.
2) Záškoláctví s vědomím rodičů – žák nechodí do školy, ale rodiče jsou s absencí seznámeni. Důvody jsou různé, jako například pomoc rodičům doma nebo v práci, starání se o nemocného člena rodiny nebo má jedinec narozeniny. Na záškoláctví se podílejí různé typy rodičů, jsou slabí a všechno odsouhlasí nebo rodiče, kteří jsou závislí na podpoře a pomoci od žáka a potřebují mít žáka doma.
3) Záškoláctví s klamáním rodičů – žáci přesvědčují rodiče o nepravdě (žák předstírá, že je nemocný, ale ve skutečnosti se cítí dobře).
4) Útěk ze školy – žák přijde do školy, nechá si zaznamenat přítomnost a v průběhu dne odejde na jednu nebo dvě vyučovací hodiny, většinou zůstává v prostorách školy.
5) Odmítání školy – kategorie se vztahuje k žákům, kterým vidina jít do školy působí psychické problémy. Řadíme zde pocit, že učení je náročné, strach ze šikany, školní deprese nebo fobie.

Když má žák nad 10 neomluvených hodin, řeší se situace ve škole se zákonnými zástupci na úrovni výchovné komise. Jakmile žák překročí hranici 25 neomluvených hodin, zasílá škola oznámení na OSPOD. Opakované záškoláctví řeší OSPOD a Policie ČR. Většina škol zapomíná na to, že důvody nepřítomnosti žáka dokládá rodič, ale omluvu přijímá škola. Pokud má tedy škola podezření, že důvod omluvy je nereálný nebo nepravdivý a má na to nejlépe i důkaz, nemusí škola omluvu přijmout. Pokud žák přijde s omluvenkou od lékaře a škola má důkaz, že u lékaře žák nebyl a lékař žáka pouze kryje, může škola ohlásit lékaře na OSPOD spolu s podezřením na záškoláctví nebo se škola může obrátit na lékařskou komoru (Ciklová & Bittmann, 2014).

Kriminalita a delikvence

Pod pojmem kriminalita si představíme činy, které jsou v naší společnosti trestné a je za tyto činy nějaký postih. Delikvence znamená provinění a je to nepřijatelné chování, které nemusí být za každou cenu trestné. Spadají zde například přestupky a trestné činnosti jedinců mladších 15 let, kdy nemůže být trest uložen skrz nízký věk. Kriminální chování a

delikvence se označuje jako projev poruchy sociálně adaptačních dovedností a schopností. Příčiny vzniku můžou být:

1) Biologické faktory – patří sem například pohlaví, muži se dopouští kriminality a delikvence velmi často a opakovaně. Dalším faktorem může být věk, jedinci jsou většinou mladší 26 let.
2) Psychické faktory – kriminality nebo delikvence se většinou dopouštějí jedinci, kteří mají nižší rozumové schopnosti. U většiny osob se také vyskytuje porucha osobnosti nebo emoční nestabilita. Velkou roli zde hraje také temperament dané osoby, vyšší pravděpodobnost má cholerik (emočně labilní extrovert), který reaguje výbušně a bez zábran.
3) Sociální faktory – významným faktorem je především rodina. Například rodiče se dopouští nebo dopouštěli kriminality, rodiče jsou závislí na drogách a alkoholu, rodina neplní své funkce, neúplná rodina nebo jedinec se potýkal se syndromem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (syndrom CAN) (Fischer & Škoda, 2009).

Závislosti

„Zneužívání psychoaktivních látek a závislost na těchto látkách představuje značnou zátěž pro jedince i společnost“ (Fischer & Škoda, 2009, str. 87). Platí, že 9% onemocnění má původ v důsledku užívání těchto látek a váží se k tomu další zdravotní a sociální problémy včetně doprovodné kriminality. Návyková je každá látka, která mění stav psychiky jedince a může na ni vzniknout závislost. Rozlišuje se závislost psychická a fyzická. Psychická závislost trvá mnohem déle a znamená to, že jedinec potřebuje opětovně navodit příjemný duševní stav. Fyzická závislost trvá několik dnů nejvíce pár týdnů a označuje rozvoj nepříjemných příznaků, například pocení, průjem nebo křeče. Nejčastěji se tyto látky označují jako drogy a rozdělují se na legální a nelegální. Mezi legální drogy patří kofein, tabák, alkohol a závislost na lécích. Mezi nelegální drogy řadíme opiáty, halucinogeny, stimulancia a konopné drogy (Fischer & Škoda, 2009).

1.2 Pracovníci poskytující poradenské služby na základní škole

Ředitel školy zajišťuje poskytování školních poradenských služeb. Na základní škole musí být výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří dále spolupracují se všemi pedagogickými pracovníky. Dále ředitel školy může zajistit školního psychologa nebo

školního speciální pedagoga (Opekarová, 2007). Poradenské služby jsou zaměřeny na děti, žáky, studenty, rodiče, školy a školské zařízení. Školní poradenské služby poskytuje výchovný poradce a školní metodik prevence. Ve škole se může nacházet poradenské pracoviště, kde spolupracuje výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog a školní psycholog. Za umožnění a nabízení poradenských služeb je odpovědný ředitel dané školy (Knotová, 2014). Konzultační tým je také složen z ostatních vybraných pedagogů. Za poradenskými službami stojí ředitel nebo ředitelka školy, kteří za služby zodpovídají a jsou odpovědní za vytvoření minimálního preventivního programu. Poradenské a preventivní programy by se měly odrážet v tom, jaké jsou specifika dané školy a regionu (Zapletalová in Miovský et al., 2015).

Existuje několik druhů poradenství, které se obvykle ve školách poskytují. Řadí se zde:

- pedagogicko – psychologické poradenství;
- výchovné poradenství;
- kariérové poradenství;
- speciálně pedagogické poradenství (Knotová, 2014).

Základními úkoly školních poradenských služeb jsou:

- prevence neúspěšnosti žáků ve škole;
- primární prevence rizikového chování;
- kariérové poradenství;
- odborná pomoc při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- péče o vzdělávání nadaných žáků;
- průběžná a dlouhodobá péče o žáky s neprospěchem a vytvoření podmínek pro jeho zlepšení;
- metodická podpora ostatním pedagogickým pracovníkům (Opekarová, 2007).

Výchovný poradce

Výchovný poradce působí na základní a střední škole. Výchovný poradce je v první řadě především pedagog. Výchovný poradce musí mít danou kvalifikaci, aby mohl tuto činnost vykonávat. Výchovný poradce vykonává svou funkci v poradenské, metodické a informační oblasti. Mezi poradenskou oblast výchovného poradce se řadí například kariérové

poradenství a pomoc žákům, kteří se rozhodují o dalším vzdělávání a jejich profesní cestě, výchovný poradce zaopatřuje diagnostiku pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále připravuje podmínky pro integraci žáků (výchovný poradce spolupracuje na vzniku individuálního vzdělávacího plánu a kontroluje, zda jsou v něm všechny náležitosti) a poskytuje služby kariérového poradenství žákům z ciziny. Další oblasti, kterými se musí výchovný poradce zabývat, jsou metodické a informační činnosti, kdy výchovný poradce zprostředkovává diagnostické pedagogické metody, poskytuje metodickou pomoc pracovníkům školy, hromadí informace a odborné zprávy o žákovi v poradenské péči a také si výchovný poradce musí vést písemné záznamy o jeho činnostech (Knotová, 2014).

V minulosti pedagog na základní škole zastával funkci výchovného poradce a zároveň funkci školního metodika prevence. Pedagog, který funkci vykonává, si musí doplnit vzdělání studiem výchovného poradenství na některé z vysokých škol, nebo si kvalifikaci doplnit ve speciálně organizovaných kurzech. Výchovný poradce úzce spolupracuje s ostatními pedagogy, žáky a jejich rodiči a také s PPP a dalšími zařízeními, které se zaměřují na pomoc žákům nebo dané škole s problémovým chováním žáků. Výchovný poradce spolupracuje s třídními učiteli a rodiči a organizuje preventivní výchovné postupy pro žáky (Bendl, 2004).

Školní psycholog

Školní psycholog je poměrně novou profesí, která se v devadesátých letech 20. století na školách začala objevovat, prosazovat a formovat. Přišlo se na to, že školní psycholog může sehrávat pozitivní roli nejen při řešení různých problémů u žáků, ale také při zlepšení vztahů a emočního rozpoložení u žáků i pedagogů. Ve škole se často setkáváme se žáky, kterým v rodině chybí sociální opora, proto by měl být školní psycholog pro tyto žáky ve škole k dispozici (Jedlička, 2015). Školního psychologa ve vztahu k poradenskému psychologovi můžeme přirovnat k obvodnímu lékaři, který se zabývá velkým množstvím problémů (pomoc žákům, rodičům a pedagogům), zkrátká řeší cokoliv, s čím se na něj kdokoliv obrátí. Školní psycholog jako první dává ve škole psychologickou pomoc. Školní psychologové odhalují různé experimenty s návykovými látkami, podchycují netolerantní chování a šikanu. Také se snaží podporovat u žáků zdravé sebevědomí. Školní psycholog pomáhá s organizováním skupinových aktivit, které napomáhají vzájemnému poznávání žáků a odhalení možných problémů a organizuje zážitkovou pedagogiku. Konkrétní problém řeší školní psycholog se žákem a rodiči, teprve po souhlasu žáka podává zprávu třídnímu učiteli, protože školní psycholog je vázán etickým kodexem (Bendl, 2004).

Posláním školního psychologa je pomoci škole, aby se rozvíjela a stávala se vhodnější školou, kde se žáci učí v povzbuzujícím a bezpečném prostředí. Školní psycholog vykonává činnosti diagnostické, konzultační a poradenské, metodické a informační. Jeho jednotlivé činnosti jsou v daných kategoriích:

- diagnostika a depistáž (například vyhledávání žáků s poruchami učení, diagnostikování při problémech žáků);
- poradenské, konzultační a intervenční práce (například kariérové poradenství, péče o žáky integrované);
- metodická práce a vzdělávací činnost (například metodická pomoc třídnímu učiteli, spolupráce poradenských služeb, pracovní semináře) (Knotová, 2014).

Školní speciální pedagog

Na některých školách může být součástí systému pedagogicko-psychologického poradenství také školní speciální pedagog. V praxi se školní speciální pedagog zaměřuje na snížení rizik výchovných a výukových problémů žáků. Výhodou školy, která má školního speciálního pedagoga je především ta, že tento odborník zná jednotlivé žáky, pedagogy a prostředí školy. Má možnost ihned poskytnout pedagogicko-psychologickou péči bez časové prodlevy. Uchazeč o funkci školního speciálního pedagoga musí být absolvent vysokoškolského studia. Školní speciální pedagog nemusí ve škole působit jako pedagog, ale může do školy pouze docházet například třikrát týdně. Zvykem je, že se účastní pedagogických rad a třídních schůzek. Školní speciální pedagog spolupracuje s pedagogy (zejména třídními), dále se školním metodikem prevence, výchovným poradcem a ředitelem dané školy. Také by měl spolupracovat s pracovníky z jiných zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra, střediska výchovné péče) a také s lékaři a se sociálními pracovníky (Bendl, 2004).

Školní speciální pedagog je odborník, který poskytuje péči žákům se zdravotním postižením, sociálním nebo zdravotním znevýhodněním a také nadaným žákům, kteří jsou zdravotně postiženi nebo znevýhodněni. Školní speciální pedagog hledá žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, shromažďuje údaje o žákovi včetně anamnéz, stanovuje individuální plán podpory uvnitř školy a mimo ni, také se podílí na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu a individuálně pracuje se žákem s ohledem na jeho znevýhodnění nebo postižení (Knotová, 2014).

2 ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE

Na školách v České republice je školní metodik prevence od druhé poloviny devadesátých let 20. století. Dříve se školnímu metodikovi prevence říkalo protidrogový preventista a většinou jeho funkci vykonával výchovný poradce, který byl již ve škole. Po roce 2000 se práce školního metodika prevence začala rozšiřovat a zabýval se nejen protidrogovou prevencí, ale také prevencí sociálně-patologických jevů. V tu chvíli se ve školách oddělila funkce školního metodika prevence a výchovného poradce a začali je vykonávat dva pedagogové, kteří dále spolupracují. Nyní se funkce školního metodika prevence zaměřuje na prevenci rizikového chování u žáků (Knotová, 2014). Autor Tyšer (2006, str. 7) vymezuje funkci školního metodika prevence, že je to pedagog, který je „*odborně připraven pro výchovné poradenství v oblasti prevence, věnuje zvláštní pozornost prevenci a sledování chování dětí a mládeže z hlediska pedagogické, psychologické a sociální normy, zjišťování negativních jevů a poruch a jejich napravování.*“

Dle §7 vyhlášky č. 72/2005 Sb. každý ředitel má povinnost zajistit poskytování školních poradenských služeb na základní škole. Zřídí školní poradenské pracoviště, kde působí školní metodik prevence s výchovným poradcem, kteří spolu v první řadě spolupracují. Jejich úkolem je také spolupracovat s třídními učiteli a ostatními pedagogy. Ve školním poradenském pracovišti může také působit školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Legislativa, která se zabývá oblastí prevence, je Metodické doporučení č. j. 21291/2010-28. Do funkce školního metodika prevence je jmenován ředitelem školy jeden z pedagogických pracovníků školy. Pedagog, který vykonává funkci školního metodika prevence, nemá sníženou vyučovací povinnost. Za zajištění poradenských služeb a realizací školní prevence je zodpovědný ředitel školy. Svou odpovědnost může přenést na školního metodika prevence, ale daný pedagog musí splňovat kvalifikační požadavky a disponovat potřebnými znalostmi. Školní metodik prevence poté získává pravomoce, díky kterým může koordinovat prevenci, organizovat preventivní programy a zapojovat do nich kolegy a také může komunikovat za školu s jinými odborníky a poradenskými službami (Procházka, 2019).

Autorka Ciklová (2016b) uvádí desatero školního metodika prevence, které slouží jako pomůcka:

1) Odpovědný výběr garanta programu – pedagogický pracovník, který projevuje zájem o funkci a má odborné předpoklady k vykonání práce.

2) Získání podpory řídících pracovníků – seznámit ředitele školy s programem, vytvořit si ve škole pozici „já jsem odborník na prevenci“ a následně se vzdělávat.
3) Vybudovat si skupinu spolupracovníků – seznámit pedagogy s programem a zapojit je do realizace programu.
4) Vytvořit aktivity pro žáky – zajistit si prostor ve vyučovacích předmětech a stanovit si konzultační hodiny, kdy se mohou žáci setkat se školním metodikem prevence.
5) Zajistit informace, metodické pomůcky a kontakty – shromáždění přístupných informací o organizacích, institucích a odbornících. Školní metodik prevence by měl také shromažďovat knihy o daných problematikách, videa a další pomůcky, které slouží pro potřeby metodika i další pedagogy.
6) Pořádat aktivity pro zákonné zástupce žáků – školní metodik prevence by měl podávat informace Radě školy a SRPŠ a získat jejich pomoc a podporu.
7) Spolupracovat s jinými odborníky – školní metodik prevence spolupracuje například s PPP, SVP, lékaři a protidrogovými koordinátory.
8) Volný čas, místní samospráva a státní správa – spolupráce s obecními úřady, úřady práce, DDM, nadacemi a dalšími institucemi zabývající se volným časem dětí a mládeže.
9) Propagace – školní rozhlas, školní časopis nebo propagace s místním tisku.
10) Záznamy a efektivita – školní metodik prevence si dělá vlastní záznamy o realizovaných krocích a aktivitách v průběhu školního roku, které dále zhodnotí se žáky i pedagogy pomocí dotazníků a zpětných informací.

2.1 Příprava a vzdělávání školního metodika prevence

Pedagog musí splnit několik kroků, aby mohl vykonávat funkci školního metodika prevence na základní škole. Je nutnost dosáhnout určitého vzdělání a nestačí pouze zájem o vykovávání této funkce. Podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících musí mít pedagog ve funkci školního metodika prevence dokončeno vysokoškolské vzdělání v daném magisterském pedagogickém oboru. Dále musí pedagog splnit další studium, které se specializuje právě na školního metodika prevence, nachází se v §9 Vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Výše zmíněné studium je určeno zpravidla pro pedagoga, který je absolvent učitelského oboru v magisterském studijním programu nebo absolvent magisterského studia doplněného o studium v oblasti pedagogických věd. Studium školního metodika prevence trvá minimálně 250 hodin a pedagogové studium ukončí závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce. Po úspěšném ukončení získá pedagog osvědčení. Školní metodik prevence má ovšem nárok na specializační příplatek ve výši jeden až dva tisíce korun českých. Po absolvování dvouletého studia a zmíněných 250 hodin se z pedagoga stává i školní metodik prevence, který vytváří preventivní programy, pracuje s problémovými žáky a ve škole předchází rizikovému chování (Knotová, 2014).

Autorka Lazarová (2006) uvádí cíle dalšího vzdělávání školních metodiků prevence, řadí zde zdokonalování profesionálních dovedností a zručností školních metodiků prevence, zlepšit vlastní kompetence a stát se profesionálem v dané oblasti. Vnitřní rozvoj školy, cílem je rozvíjet kolektivní identitu a vylepšit kompetence pracovníků. Zdokonalování vyučovacího procesu, je důležité do vyučovacího procesu řadit nové inovativní prvky a metody. Osobní vývoj a růst školních metodiků prevence, tento cíl lze dosáhnout tím, že školní metodik prevence bude navštěvovat kurzy a semináře osobnostního růstu.

2.2 Profil a pozice školního metodika prevence

Školní metodik prevence by měl být pedagog, který má minimálně 2 roky pedagogické praxe a má osobní i odborné předpoklady pro vykonávání této pozice. Pedagog by měl mít přirozenou autoritu u kolegů a důvěru u žáků. Měl by být schopen na sobě dále pracovat, vzdělávat se a věnovat této funkci dostatek času. Musí obeznámit ředitele školy s minimálním preventivním programem a obhájit si realizaci MPP. Školní metodik prevence by měl mít ve škole pozici „já jsem odborník na prevenci“ a ostatní by ho měli tak vnímat a respektovat (Tyšer, 2006).

Autor Božik (2017) uvádí ve svém výzkumu, že školními metodiky prevence se většinou stávají pedagogové, kteří tuto funkci berou jako „nutné zlo“ ke svému úvazku ve škole. Ovšem jsou i pedagogové, kteří tuto funkci vykonávají z vlastního přesvědčení a mají zájem o tuto problematiku a pro žáky intenzivně a pravidelně pořádají preventivní programy a besedy.

Školní metodik prevence by měl splňovat tyto osobnostní předpoklady:

- je osobností, která umí komunikovat, spolupracovat a koordinovat aktivity se žáky, pedagogy, ředitelem školy a s partnery jiných organizací;
- je příkladem ve zdravém způsobu života, důvěřuje správnosti prevence a považuje ji za efektivní;
- má předpoklady pro osobní růst a další vzdělávání;
- odborná způsobilost v problematice rizikového chování;
- má předpoklady při řešení vztahů a životních situací z hlediska ochrany zdraví (Varmuža, 2001).

Být kompetentní pro poskytování služeb v oblasti rizikového chování znamená být osobnostně vybavený a kvalifikovaný tuto fukci vykonávat. Být kvalifikovaný znamená mít určité kvantum vědomostí a dovedností, které by měl být schopný využít. Co by měl kompetentní a kvalifikovaný metodik umět a vědět:

- pochopit a poznat různé modely a teorie závislotí;
- znát základní pojmy sociálních, politických, ekonomických systémů a jejich vliv na problematiku závislotí;
- znát historii užívání legálních a nelegálních psychoaktivních látek;
- mít základní vědomosti o účincích psychoaktivních látek;
- znát všeobecné modely poskytování služeb osobám se závislostmi;
- znát úlohu a místo rodiny, blízkých lidí, sociálních sítí v léčbě závislostí;
- být schopný spolupracovat s jinými odborníky z různých typů institucí poskytující služby pro jedince se závislostmi;
- poznat etické principy práce se závislými a dodržovat jich se svojí praxi (Živný, 2008).

„Osobností je člověk, který má svou tvář, je autorem svých činů a zodpovědně si stojí za tím, co dělá.“ S tímto výrokem má souvislost i osobnost školního metodika prevence, měl by to být jedinec, který je vyrovnaný, má svůj názor, za kterým si stojí, má určité zkušenosti, měl by být nápomocný a k dispozici žákům, ale i pedagogům. Autorka také uvádí, že k základním dovednostem a schopnostem školního metodika prevence patří komunikace,

empatie, humor, otevřenost, opravdovost, zkušenost, autorita, osobní zájem, vzhled, osobní a profesní limity (Svobodová, 2012, str. 9).

Pozice školního metodika prevence v českém školství je proměnlivá, protože mnohými pedagogy je vnímána jako nepotřebná a nadstandartní pozice. Specifika pozice záleží v navázaní vztahů ve škole s ředitelem, pedagogy, výchovným poradcem, ale také ve vztahu k žákům, rodičům a externím spolupracovníkům. Úloha školního metodika prevence je nezastupitelná, žádoucí a má nelehkou úlohu jako pedagog a odborník na prevenci ve škole. Pedagogové se k funkci stále dostávají spíše náhodou a častěji nařízením ředitele školy. Školní metodik prevence není *„samoúčelnou a zbytečnou funkcí. Je to potřebný odborník, jehož znalosti, kompetence i služby v aktuálním školském klimatu potřebujeme ve stále sílící míře“* (Spurný, 2011, str. 10).

Z profesního hlediska můžeme funkci školního metodika prevence zařadit k takzvaným pomáhajícím profesím, které pokládají větší nároky v první řadě na kvalitu osobnosti a dále na odbornost pracovníků. Školní metodik prevence by měl být obzvlášť profesionál, který dodržuje při své práci hranice a neměl by zapomínat, že je také člověk pracující s dalšími lidskými bytostmi. Měl by na to stále myslet, neboť on jako školní metodik prevence by měl být především zdrojem naděje a energie nikoli jen pro žáky, ale i pro ostatní pedagogy (Matoušek, 2013).

2.3 Náplň práce školního metodika prevence

Činnosti, které školní metodik vykonává, jsou velmi rozsáhlé. Metodik prevence má plný úvazek jako pedagog, občas je i třídním učitelem nebo vykonává jinou funkci ve škole. Například z vlastní zkušenosti pedagog vykonává funkci školního metodika prevence a je zároveň zástupcem ředitele pro 1. stupeň základní školy. Vzhledem k tomu, kolik musí školní metodik prevence vykonávat činností, je velmi časově náročné tuto funkci zastávat a vzhledem k finančnímu ohodnocení je funkce nedoceněná. Školní metodik prevence se orientuje na činnost s výchovně problémovými žáky, také na spolupráci s rodiči při prevenci, spolupráci s institucemi při dalším postupu v práci s problémovým žákem, spolupráci s pedagogy při výchovné práci, spolupráci s Policií ČR, městskou policií, obecním a městským úřadem (Tyšer, 2006). Školní metodik prevence se snaží zvyšovat informovanost o rizikovém chování mezi žáky, pedagogy a rodiči, aby byla zajištěna maximální prevence rizikového chování. Školní metodik prevence spolupracuje také s třídními učiteli proto, aby byl co nejdříve a plně informován o problémech rizikového chování ve třídním kolektivu.

Dále podporuje vytváření zdravého klimatu ve třídě i ve škole, snaží se o brzké vyhodnocování signálů, které jsou spojeny s rizikovým chováním žáků a poté poskytuje poradenskou činnost (Kendíková, 2017).

Školní metodik prevence má jako náplň práce metodickou a informační činnost, práci se žáky s výchovnými a výukovými problémy a specifické oblasti.

Metodická a informační činnost

Školní metodik prevence metodicky reguluje a spojuje prevenční činnosti třídních učitelů a pomáhá jim. Pořádá příslušné prevenční činnosti u žáků. Dále školní metodik prevence podává návrhy a doporučení, které se týkají prevence, řediteli školy. Školní metodik prevence musí také sledovat obměny v právních předpisech, které se týkají prevence a následně se změnami seznamuje ostatní pedagogy. Vzdělává se v oblasti nových výchovných a prevenčních trendů. Školní metodik prevence by měl úzce spolupracovat s výchovným poradcem, eventuálně se školním speciálním pedagogem a školním psychologem, s vedením školy a s ostatními pedagogickými pracovníky (Tyšer, 2006).

Práce se žáky s výchovnými a výukovými problémy

Školní metodik prevence by měl pomáhat třídním učitelům při sledování problémových žáků a pomáhat jim při shromažďování podkladů pro další vyšetření. Metodik musí věnovat větší péči žákům s rizikovým chováním. Dále se podílet na vypracování individuálního vzdělávacího plánu pro integrované žáky a pro žáky s rizikovým chováním. Spolupracuje na přípravě preventivních programů s vedením školy a pedagogy (Tyšer, 2006).

Specifické oblasti

Školní metodik prevence při spolupráci s třídním učitelem monitoruje nadané žáky a navrhuje péči o ně. Také napomáhá při řešení problémového chování ve škole. Školní metodik prevence by měl sledovat projevy užívání návykových látek a ostatní rizikové chování a poté doporučuje nápravná opatření. Metodik zabezpečuje spolupráci s rodiči, pedagogy a odborníky na akcích a přednáškách o problematice návykových látek a rizikového chování. Zajišťuje spolupráci školy s ostatními orgány státní správy a samosprávy (s orgány péče o dítě, Policií ČR, sociálním kurátorem nebo s krizovým centrem) (Tyšer, 2006).

2.4 Činnosti školního metodika prevence

Pedagog, který plní na škole funkci školního metodika prevence, nemá sníženou vyučovací povinnost. Vyhláška č. 72/2005 Sb. příloha 3 popisuje činnosti a povinnosti školního metodika prevence a rozděluje je na tyto oblasti:

Metodické a koordinační činnosti

1) *Koordinace tvorba a kontrola realizace preventivního programu školy.*
2) *Koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, rasismu a xenofobie, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších projevů rizikového chování.*
3) *Metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování. Vyhledávání a nastavení vhodné podpory směřující k odstranění rizikového chování.*
4) *Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování.*
5) *Individuální a skupinová práce se žáky a studenty s obtížemi v adaptaci, se sociálně-vztahovými problémy, s rizikovým chováním a problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání.*
6) *Koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků/cizinců; prioritou v rámci tohoto procesu je prevence rasismu, xenofobie a dalších jevů, které souvisejí s přijímáním odlišnosti.*
7) *Koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence rizikového chování, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s poradenskými, terapeutickými, preventivními, krizovými, a dalšími odbornými pracovišti, zařízeními a institucemi, které působí v oblasti prevence rizikového chování.*
8) *Kontaktování odpovídajícího odborného pracoviště a participace na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu rizikového chování.*

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

10) *Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření.* (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Informační činnosti

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

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

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

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

5) *Vedení dokumentace, evidence a administrativa související se standardními činnostmi v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů a předávání informací o realizovaných preventivních programech školy pro potřeby zpracování analýz, statistik a krajských plánů prevence.* (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Poradenské činnosti

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

2) *Spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikového chování u jednotlivých žáků a tříd a participace na*

sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj rizikového chování ve škole.

3) *Příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními.* (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

2.5 Minimální preventivní program

Minimální preventivní program (MPP) je „*konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností*“. Minimální preventivní program je zásadní dokument v práci školního metodika prevence. Minimální preventivní program se vypracovává na daný školní rok, je součástí ŠVP a je za něj zodpovědný školní metodik prevence. MPP se průběžně vyhodnocuje a kontroluje ho Česká školní inspekce (Skácelová in Miovský & Bártík, 2010, str. 101). Ve většině škol je preventivní program sestavován a kompletně garantován školním metodikem prevence, to není ideální ani správné, protože metodické doporučení k jeho tvorbě píše o tom, že se počítá se zapojením celého pedagogického sboru. Všichni pedagogové i vedení školy o daném doporučení ví, ale skoro žádná škola se jím neřídí (Procházka, 2019). Program popisuje aktivity škol v rámci prevence, které ovlivňují případné rizikové chování žáků. Tento dokument se zpracovává na daný školní rok a odráží jedinečnost a zvláštnost regionu, školy a vychází z aktuálního stavu školy. Školní metodik prevence by měl být iniciátorem, koordinátorem a zpracovatelem preventivního programu. Školní metodik prevence by měl průběžně vyhodnocovat strategii školy v prevenci a vypracovat na závěr hodnotící zprávu za ten školní rok (Ciklová, 2016a).

Minimální preventivní program musí být vypracován na každé základní a střední škole. Pomocí minimálního preventivního programu by se měla odstranit neúčinnost izolovaných témat, jako je zdravý životní styl nebo negativní jevy. Účinnost minimálního preventivního programu souvisí s integrováním izolovaných témat do každodenního života školy. Je nutné, aby se prevence stala přirozenou součástí všech pedagogů, zaměstnanců školy a rodičů. Dle autora Procházky (2019, str. 77) cílem MMP je „*komplexní změna, jeho smyslem není realizace náhodných aktivit, ale celková proměna klimatu školy*“. Obsahem školní prevence jsou aktivity, které napomáhají ke zdravému životnímu stylu, rozvojí schopnosti nakládat pozitivně s volným časem, zvyšují sociální kompetence žáků, posilují komunikačních dovedností, vytváří pozitivní sociální klima a formují postoje k hodnotám. Minimální

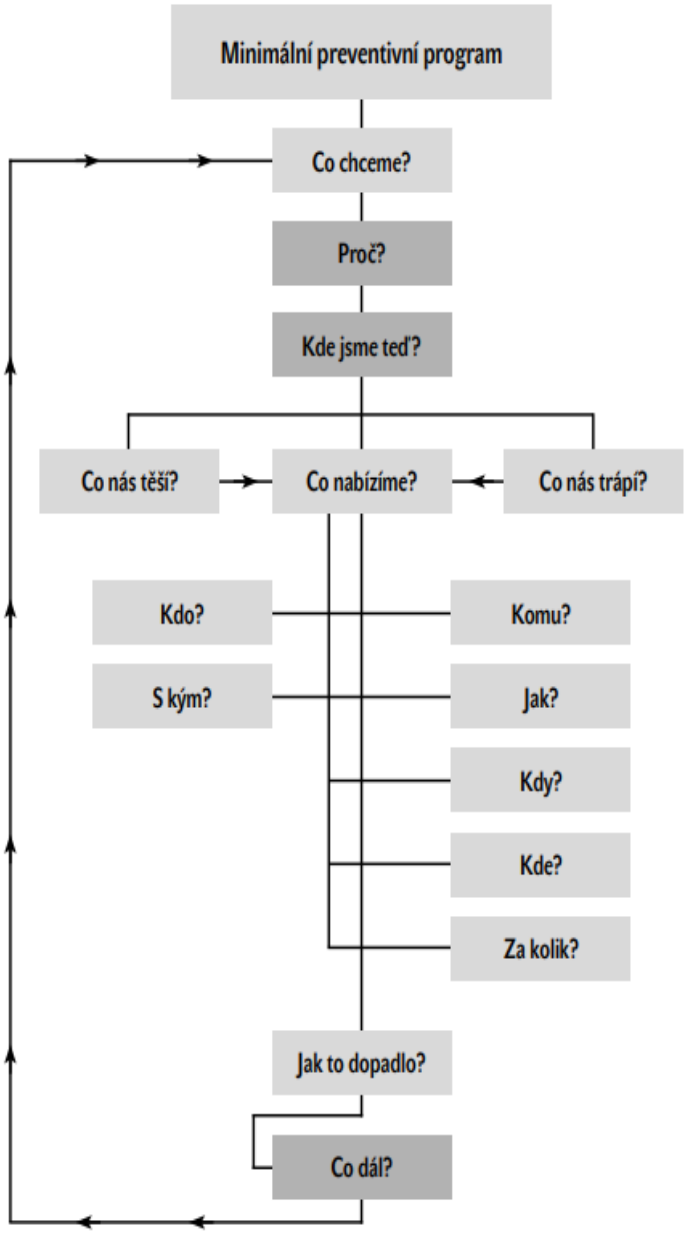
preventivní program musí obsahovat vzdělávací i výchovnou složku a ovlivňovat pozitivně klima školy s minimálním obsahem problémů kázně ve škole i mimo školu. MPP vede k motivaci žáků i pedagogů, ke změnám vyučovacích metod i k organizačním změnám. MPP není kompetencí pouze školního metodika prevence a ředitele školy, ale také všech třídních učitelů, kteří se na realizaci podílejí. Kromě pedagogických pracovníků se na realizaci MPP podílejí také sami žáci a jejich rodiče (Tyšer, 2006).

Postup při zpracování minimálního preventivního programu

Tvorba MPP je založena na pěti krocích:

1) Charakteristika školy – mezi podstatné informace patří kontakt na vedení školy, kontakt na školního metodika prevence, výchovného poradce, případně školního psychologa a školního speciálního pedagoga. V této části by také měly být zahrnuty informace o velikosti školy, počtu tříd, počtu žáků a počtu pedagogických pracovníků.
2) Monitoring (analýza výchozí situace) – cílem je subjektivní názor školy na současnou situaci, ve které se škola vyskytuje. Analýza by měla být krátká a souhrnná a také by měla mít hodnotící charakter.
3) Stanovování cílů MPP školy – stanovit kontrétní cíle školy v oblasti primární prevence. Z daných cílů se vytvoří konkrétní opatření (aktivity), které vedou k naplnění stanovených cílů.
4) Aktivity pro jednotlivé skupiny – aktivity v MPP se soustředí na každého, čili na žáky, pedagogy a rodiče. Aktivity musí být stručně popsány, uveden pedagog, který aktivitu realizuje, dále termín pořádání dané aktivity a jedinec, který je za program zodpovědný.
5) Evaluace – pedagogové by měli při tvorbě nového MPP vycházet z výsledků evaluace předchozího MPP (Miovský & Bártík, 2010).

Základem pro zpracování minimálního preventivního programu je vycházení z vnějších a vnitřních zdrojů školy a jejich další využívání v daných sférách. Z následujícího schématu (obrázek 1) můžeme vyčíst, v jakých krocích by měli při zpracování MPP metodici postupovat a otázky, na které si musí v daných krocích odpovědět (Skácelová in Miovský & Bártík, 2010).



Obrázek 1 – *Pomůcka při přípravě a zpracování MPP* (Miovský & Bártík, 2010)

2.6 Spolupráce školního metodika prevence

Školní metodik prevence nesmí při přípravě a realizaci prevence zůstat ve škole osamocen. Nejdříve tomu tak bylo, ale dnes tomu tak není, protože školní metodik prevence je začleněn do školního poradenského pracoviště. Do seznamu osob, které jsou podstatné pro realizaci prevence, můžeme zařadit spolupráci s personálem školy, může to být například ředitel školy, třídní učitelé, výchovný poradce nebo další členové školního poradenského

pracoviště. Dalšími důležitými osobami pro prevenci jsou partneři školy, kde řadíme hlavně rodiče, dále zástupce zřizovatele, komunitní partnery a volnočasové zařízení. Následně lze do seznamu zařadit systémovou školskou podporu, kde spadá okresní metodik prevence, krajský koordinátor prevence a školní inspekce. Posledním podstatným bodem spolupráce školního metodika prevence jsou poradenské služby, do kterých patří certifikovaní lektoři, pracovníci oddělení prevence krajských ředitelství Policie České republiky, pracovníci zájmových organizací a profesionální pomoc, která je poskytována pedagogicko-psychologickými poradnami a kontaktními centry (Procházka, 2019).

Dále by měl školní metodik prevence spolupracovat s:

- SVP a PPP;
- lékaři;
- nízkoprahovými zařízeními;
- krajskou hygienickou stanicí;
- odborem sociálně-právní ochrany dětí, sociálními kurátory;
- oddělením sociální prevence;
- Policií ČR i městskou policií;
- okresním a krajským metodikem prevence;
- obecními úřady, úřady práce;
- DDM, sportovními a zájmovými organizacemi, nadacemi, centry volného času dětí a mládeže (Tyšer, 2006).

Spolupráce s metodikem prevence v pedagogicko-psychologické poradně

Metodik prevence v PPP podle §7 vyhlášky č. 72/2005 Sb. obstarává specifickou prevenci rizikového chování a realizaci preventivních programů, zajišťuje součinnost a podporu školních metodiků prevence. Na žádost školního metodika prevence z dané školy je ochoten pomoci v řešení problémů, udržuje kontakt s dalšími institucemi, které řeší prevenci rizikového chování a úzce spolupracuje s krajským koordinátorem prevence (Vyhláška č. 72/2005 Sb.). Metodik prevence z PPP může školnímu metodikovi prevence pomoci v řešení postupů primární prevence. Školní metodik prevence může s ním konzultovat tvorbu minimálního preventivního programu a může ho požádat o individuální poradenství.

Metodika prevence z PPP můžeme požádat o návštěvu ve škole, jeho poradenské služby může využít jak školní metodik prevence, tak i ředitel školy (Procházka, 2019).

2.7 Přístupy využívané školním metodikem prevence

Přístup, který školní metodik prevence volí, se nazývá sociálně-pedagogický přístup, při kterém řeší problémy spadající do jeho kompetencí. Tento přístup vyplývá v první řadě ze vzdělání, odborné výbavy a z osobních a profesních zkušeností školního metodika prevence. Na výběr přístupu má vliv především jeho osobnost, díky které zaujme postoj, který je mu nejbližší. Výběr závisí i na okolnostech, které souvisí s danou situací. Základní sociálně-pedagogické přístupy vycházejí z poradenských strategií a z teorií osobnosti (Lazarová, 2008).

Podle autorky Lazarové (2008) se jednotlivé přístupy věnují otázkám výchovy, které mají důležitý vliv na jeho pedagogickou práci. Autorka zde zařazuje dynamický přístup, kdy školní metodik prevence si vybírá možnosti vlivu prostřednictvím vlastního porozumění ke způsobu projevu žáka, rodiče nebo pedagoga. Je zde umožněno pochopit a rozvíjet empatii k jedinci jako k lidské bytosti, kdy každá bytost má vlastní osobní příběh. Školní metodik prevence z dynamického přístupu získává informace o zdravém rozvoji žáka a lépe porozumí vývojovému období daného žáka. Dalším přístupem je behaviorální. Tento přístup vyplývá z teorie zkoumání lidského chování a ovlivňování daného chování. Přístup využívají školní metodici prevence, aby zvrátili nepříznivé chování žáků a posílili u žáků příznivé a pozitivní chování. Třetím je humanistický přístup a účinnost přístupu je v respektujícím a kladném pohledu na jedince. Školní metodik prevence je při tomto přístupu vřelý, empatický a cení žáka takového, jaký je. Poslední je systemický přístup, školní metodik prevence chápe jedince jako součást celku, kterého ovlivňuje prostředí a společnost. Přístup je zaměřen komplexně, a tedy školní metodik prevence přistupuje k žákovi celostně. Přístup pracuje s technikou dotazování. Tento přístup by měl školní metodik prevence dobře znát a pokud si není jistý, rozhodně by ji neměl ve své praxi využívat.

2.8 Metody a techniky práce školního metodika prevence

Při činnosti školní metodik prevence nejčastěji využívá individuální metodu rozhovor. Školní metodik prevence komunikuje se žáky, rodiči, pedagogy a nadřízenými. Poradenský rozhovor je základ poradenské práce. Často dokáže školní metodik prevence ublížit jedním jediným slovem, ve vztahu k žákům to platí dvojnásob, proto si musí dávat pozor, co a jak

jedinci říká. Necitlivost při rozhovoru může mít několik důvodů, prvním z nich je nezkušenost, druhým důvodem je neznalost a posledním přetíženost a zahlcenost. Pomocí rozhovoru může školní metodik prevence s jedincem navázat vztah, kde rozvíjí porozumění, pochopení a sdílení emocí. *„Jde o to, aby komunikující jedinci jeden druhého pochopili, přijali, podepřeli nebo si navzájem poskytli zpětnou vazbu, radu nebo inspiraci"* (Matoušek, 2013, str. 75). Poradenský rozhovor může probíhat na úrovni slovní nebo mimoslovní. Školní metodik prevence může vést poradenský rozhovor i podobou naslouchání, kdy nepřesvědčuje žáka o svých názorech a radách, ale žákovi naslouchá (Matoušek, 2013).

Další využívaná metoda je technika chování „Jako by", kdy je využívaná fantazie a představivost žáka. Jde o vyzkoušení vystupování jedince v jistém a bezpečném prostředí. To napomáhá jedinci uvolnit takové chování, které není rizikovým chováním. Školní metodik prevence volí techniku chování „Jako by", když chce u žáka pracovat s chybou v sebereflexi nebo s jeho nereálnými cíli (Lazarová, 2005).

Další techniku, kterou může školní metodik prevence využít je technika paradoxní intence. Tato technika vede k posílení odstupu při nepřiměřeném vyjádření obavy z dané situace, pomáhá k ukončení strachu ze situace a následujícího tělesného paralyzování. Jde o přijmutí něčeho, z čeho máme strach. Školní metodik prevence může techniku použít ve skupinové práci a nácviku asertivního chování vůči spolužákům (Paulík, 2009).

Jako další techniku autorka Lazarová (2005) zmiňuje záměrné vyvolání emocí, která vede k uvolnění vnitřních zábran. Jde o poznání nové a nepoznané zkušenosti, kdy jedinec vyjádří svou emoci. Pokud školní metodik prevence tuto techniku využívá, neměl by zapomínat na to, že to má být záměrné a měl by ji použít pouze za úmyslem a významem pomoct žákovi ustálit jeho prožívání.

2.9 Rizika funkce školního metodika prevence

Funkce školního metodika prevence přináší i jistá rizika, o nichž by měl pedagog vědět přinejmenším charakteristické znaky a projevy. Vědomost na pedagoga má vliv především preventivně, může rizika rozpoznat nebo se jim v pravou chvíli vyvarovat a poté se snažit o napravení.

Nejčastějším rizikem je syndrom vyhoření, který se projevuje zejména u pomáhající profese. Syndrom vyhoření vzniká v důsledku nezvládnutého pracovního stresu. Školní metodik prevence je více ohrožen syndromem vyhoření, protože jeho práce ve funkci není viditelná

a nelze ji změřit. Odměnou školního metodika prevence je malá finanční odměna, proto je závislý na odměně psychologické (pochvala od vedení školy, pedagogů a žáků). Bez odměny finanční nebo psychologické má školní metodik prevence nechuť k práci, je unavený a vyčerpaný (Hokeová, 2011). Nechuť, únava nebo vyčerpání můžou znamenat projevy syndromu vyhoření a můžou se rozvíjet například ve ztrátě kreativity, v nucený minimální výdej energie, v nízkém nadšení ze svého zaměstnání, v odsouvání povinností, v častou pracovní neschopnost a ve ztrátě citlivosti pro potřeby druhého jedince (Matoušek, 2013). Autorka Hokeová (2011) uvádí možnosti řešení, jak syndromu vyhoření může školní metodik prevence předejít. Školní metodik prevence je dobře informovaný, zná svou náplň práce a vzdělává se v dalších oblastech. Dále si musí nastavit pevné hranice kompetencí a měl by vědět, co může dělat on sám jakožto metodik a co nechá na odbornících. Ředitel školy může mít vliv na jeho finanční ohodnocení, které může zabránit vzniku syndromu vyhoření. Také sám školní metodik prevence může snížit riziko nástupu syndromu vyhoření, když si určí splnitelné, jasné a viditelné cíle a pomocí nich chce něčeho ve své funkci dosáhnout.

Dalším rizikem, se kterým se může školní metodik prevence setkat, je syndrom pomáhajícího. Syndrom můžeme charakterizovat jako narcistickou poruchu, kdy si neuvědomuje, že při činnosti řeší své traumata z dětství a hledá uznání a porozumění. *„Jde o altruistické, společností uznávané chování, o pomoc druhým, které nebývá zvykem zkoumat, i když je nasnadě, že základem pomáhání mohou být i sobecké motivy provázené agresivitou nebo skrývaná potřeba po moci“ (*Matoušek, 2013, str. 59).

3 SEBEOBRAZ

„*Sebeobraz je představa o sobě samém, skutečný či popisný obraz sebe samého*“ (Hartl, 2004, str. 236). Sebeobraz (self-concept) chápeme jako mentální interpretaci Já, která je uložena v paměti jako znalostní struktura, která se formuje v procesu interakce člověka se sociálním prostředím (Blatný, 2001). Sebeobraz je souhrn názorů, které má jedinec ve vztahu k sobě samému, souhrn pocitů, kterými prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou. Sebeobraz zahrnuje i uvědomování si vlastních charakteristik, které jsou často zkreslené nebo stylizované (Andrews & Duncan, 1997). Sebeobraz považujeme za naučený, vzniká v průběhu dětství, kdy záleží na okolí a společnosti – jak je jedinec přijímán, zvnitřněn a začleněn (Fontana, 1997).

Sebeobraz představuje zobecněné sebehodnocení jedince, které zahrnuje celkový dojem sám sebe, jak moc si jedinec sám sebe váží a jak je celkově kompletní. Podle toho jedinec sám na sebe reaguje – chválí se, povzbuzuje se, trestá se nebo se lituje. Vnímání vlastní zdatnosti je konkrétnější, jde o hodnocení sebe v dané situaci vzhledem k určitým požadavkům. Jedinec posuzuje, jak je schopný organizovat a provádět konkrétní činnosti, aby dosáhl určitého stanoveného cíle (Wiegerová, 2012). Carl Rogers výraz sebeobraz (self-concept) popisuje jako poznávací stránku vztahu k sobě samému, a to ještě o něco více než při výrazu sebepojetí. Jedinec vnímá a chápe sebe sám takového, jaký skutečně je, zejména co cítí a co si přejí, nezávisle na tom, co se od něj žádá. Sebeobraz vniká na základě zkušeností, které jedinec získává ze svého dětství v kontaktu se svým okolím (Říčan, 2010).

Problematika osobnosti, pojetí Já a self je nesmírně široká. K termínu sebeobraz se úzce pojí termíny sebepojetí a self-efficacy. Self-efficacy nemá stálý český ekvivalent, ale většinou se používá překlad vnímaná osobní/vlastní zdatnost (Průcha & Veteška, 2014). Podle autora Bandury představuje self-efficacy přesvědčení lidí o svých schopnostech dosahovat určitou úroveň výkonnosti. Tato úroveň má vliv na události, které ovlivňují životy jedinců. Přesvědčení o vnímané zdatnosti určuje, jak se jedinec cítí, jak myslí, jak se chová a jak sami sebe motivují (Bandura, 1994 in Gavora et al., 2020). Self-efficacy má obzvlášť důležitou roli při posilování víry (Rakhmawati & Mustadi, 2019). Sebepojetí autor Hartl (2004) definuje jako vnímání sebe samého nebo vytváření úsudku o sobě. Sebepojetím člověka rozumíme individuální vnímání sebe samého. Vnímání má sedm základních charakteristik – organizované, mnohostranné, uspořádané, stabilní/nestabilní, vývojové, popisné a hodnotící a musí být odlišitelné od ostatních konstruktů (Shavelson et al., 1976 in Gavora et al., 2020). Sebepojetí pedagoga je jedním ze základů učitelské profesionality. Učitelovo sebepojetí je

vymezeno v oblasti požadavků, které pedagog na žáky klade, ty se netýkají jen zřejmých výsledků a viditelného chování žáků, ale spíše se zaměřují na původ chování žáků. Sebepojetí pedagoga se projevuje do každodenní činnosti pedagoga ve výuce a do každodenního styku se žáky. Společenskou oporou pro žáky na cestě při hledání významu a kvality života může být pedagog, který je *„vnitřně otevřený, spokojený a vyrovnaný, který se žáky hledá pravdu o světě, životě i o sobě, který projevuje dobrou vůli v hledání životního smyslu a je vnitřně ztotožněn se svým posláním“* (Lukášová, 2015, str. 27).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V úvodu praktické části se zaměřím na hypotézy, cíle výzkumu a výzkumné otázky. Následně vymezím výzkumný nástroj a uvedu charakteristiku respondentů.

Výzkumná část diplomové práce se zaměřuje na sebeobraz školních metodiků prevence na základních školách v České republice. Výzkumná část je orientována kvantitativně. Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů a jejich míru (Gavora, 2000).

V diplomové práci byla využita výzkumná metoda, konkrétně škálový dotazník. Tuto výzkumnou metodu jsem zvolila z důvodu, že pomocí ní lze zajistit velký vzorek respondentů. Gavora (2000) vymezuje strukturu dotazníku, kterou jsem dodržela. Obsahuje vstupní část, ve které byl zmíněn účel dotazníku a autoři výzkumného nástroje. Druhá část dotazníku obsahuje tři uzavřené otázky, kde jsem zjišťovala věk respondentů, pedagogickou praxi a praxi na pozici školního metodika prevence a poté položky, na které respondenti odpovídali na škále od 1 (vůbec nesouhlasím) do 5 (rozhodně souhlasím). Na konci dotazníku se nacházelo poděkování respondentům za spolupráci. Dotazníky byly rozesílány v elektronické podobě.

Autoři dotazníku jsou PhDr. Roman Božik, Ph.D. a prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., kteří výzkumný nástroj vytvořili pro disertační práci (2016) – Koordinátor prevence drogových závislostí a jiných sociálno-patologických jevů v základní škole.

Hypotézy

Funkci školního metodika prevence vykonává více pedagogů s pedagogickou praxí 16–20 let než pedagogů s pedagogickou praxí 1–5 let.

Pedagogové ve funkci školního metodika prevence 1–3 roky jsou více motivováni k výkonu než pedagogové ve funkci školního metodika prevence 10 a více let.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu diplomové práce je zjistit, jaký je sebeobraz, osobní přesvědčení a sebehodnocení školního metodika prevence na základní škole v České republice. Dále jsem zkoumala, jak školní metodik prevence hodnotí postavení na základní škole, spolupráci s pracovníky školy a jakou má motivaci k výkonu své funkce.

Hlavní cíl výzkumu:

Zjistit, jak vnímá školní metodik prevence sám sebe ve funkci.

Dílčí cíle výzkumu:

Zjistit, jak školní metodik prevence hodnotí svou pozici na ZŠ.

Zjistit, jak je školní metodik prevence motivován k výkonu funkce.

Zjistit, jaké jsou limity ve funkci školního metodika prevence na ZŠ.

Popsat spolupráci školního metodika prevence s pracovníky školy.

Zjistit délku pedagogické praxe školních metodiků prevence.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak školní metodik prevence vnímá sám sebe ve funkci?

Dílčí výzkumné otázky:

Jak školní metodik prevence hodnotí svou pozici na ZŠ?

Jak je školní metodik prevence motivován k výkonu funkce?

Jaké jsou limity ve funkci školního metodika prevence na ZŠ?

Jak školní metodik prevence spolupracuje s ostatními pracovníky školy?

Jaká je délka pedagogické praxe školních metodiků prevence?

4.2 Metoda sběru dat

Výzkumná část diplomové práce je orientována kvantitativně, abych zajistila, co největší vzorek respondentů. Jako výzkumná metoda byl zvolen škálový dotazník. Škálování je nástroj, který umožňuje zjistit míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu, jelikož posuzovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále (Gavora, 2000). Škála byla sestavena od 1 (vůbec nesouhlasím) do 5 (rozhodně souhlasím) a školní metodici prevence zaznamenávali svou míru souhlasu nebo nesouhlasu na této škále. Sběr dat probíhal online, dotazník byl rozesílán pomocí webového formuláře, a tím byla zajištěna anonymita respondentů. Respondenti výzkumu byli školní metodici prevence, kteří působí na základní škole v České republice.

Jako výzkumný nástroj jsem použila škálový dotazník, autoři jsou PhDr. Roman Božik, Ph.D. a prof. PhDr. Peter Gavora, CSc. a dotazník byl použit v disertační práci Romana

Božika (2016) – Koordinátor prevence drogových závislostí a jiných sociálno-patologických jevů v základní škole.

Při tvorbě škál jsem použila Likertovu škálu s pěti stupni. Likertovy škály se používají na měření postojů a názorů jedinců, skládají se z výroku a stupnice. Na této stupnici školní metodici prevence vyjádřili míru souhlasu nebo nesouhlasu s výrokem (Gavora, 2000).

Výrok	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	Vůbec nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím i nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím

Tabulka 1 – *Likertova škála*

Ve výzkumném nástroji byly využity negativní a pozitivní formulace. Účelem je, aby respondent při vyplňování střídal dvě hlediska, to zabraňuje tomu, aby respondent upadl do stereotypního vyplňování škálového dotazníku (Gavora, 2000).

Hlavní část dotazníku se skládá ze dvou částí. V první části jsou tři uzavřené otázky, které identifikují respondenty. Jedná se o věk respondentů, pedagogickou praxi a praxi na pozici školního metodika prevence. Druhá část je věnována zjištění sebeobrazu školního metodika prevence pomocí škálování. Ve druhé části se nachází 50 výroků, na které respondenti vyjádřili svou míru souhlasu nebo nesouhlasu. Plné znění výzkumného nástroje je uvedeno v příloze P I.

Výroky byly rozděleny do pěti hlavních složek:

a) Percepce statusu školního metodika prevence – jak školní metodik prevence vnímá sám sebe a jak si myslí, že jeho funkci vnímá okolí (rodiče, kolegové, žáci apod.)

b) Spolupráce s pracovníky školy – školní metodik prevence hodnotí úroveň spolupráce s ostatními pedagogy v rámci školy, na které působí.

c) Motivace k funkci školního metodika prevence – hodnocení vlastní motivace k výkonu funkce a vlastní možnosti kariérního růstu.

d) Pozitivní hodnocení vlastní práce – sebehodnocení výkonu funkce školního metodika prevence.

e) Limity vlivu vlastní práce – sebehodnocení vlastního působení ve funkci s ohledem na určité faktory.

Rozdělení 50 výroků do výše zmíněných pěti hlavních složek:

a) Percepce statusu školního metodika prevence

1) Funkci školního metodika prevence považuji ve škole za velmi užitečnou.
2) Kolegové ve škole si funkce metodika vůbec neváží.
3) Žáci funkci metodika neberou vážně.
4) Kolegové považují funkci metodika jako možnost přilepšit si k platu.
5) Funkci metodika považuji ve škole za nedoceněnou.
6) Kolegové neznají náplň činnosti metodika.
7) Žáci neví, kdo je metodik na jejich škole.
8) Žáci rádi spolupracují s metodikem na projektech.
9) Pro rodiče je metodik zbytečně placený člověk.
10) Rodiče funkci metodika považují za těžkou a zodpovědnou.

b) Spolupráce s pracovníky školy

11) Kolegové mě často vyhledávají, aby získali informace z oblasti prevence rizikového chování.
12) Ředitele zajímá hlavně to, jestli mám vypracovaný minimální preventivní program.
13) Při vnímání mojí činnosti ředitelem cítím, že jde o formální přístup.
14) Kolegové se aktivně zapojují do preventivních programů.
15) Vedení školy se spolupodílí na přípravě minimálního preventivního programu.
16) Ředitel zasahuje do mých kompetencí.
17) Spolupráce s ostatními pracovníky školy v oblasti prevence je velmi formální – neosobní.
18) Kolegové neradi zařazují prvky prevence do vyučování na jejich hodinách.
19) Kolegové mají často tendenci poučovat mě o jejich metodách prevence.

20) Spolupráce metodika s ostatními pracovníky školy selhává na základě různých postojů k užívání drog.

c) Motivace k funkci

21) Funkci metodika zastává ten učitel, pro kterého se nic lepšího nenašlo.

22) Funkci metodika si vážím právě tak, jak vyučování mých vyučovacích předmětů.

23) Funkce metodika je slušně placená.

24) Vnímám to jako příležitost mého kariérního růstu.

25) Je to pro mě možnost osobního rozvoje a seberealizace.

26) Funkci metodika vnímám jako možnost být nápomocný ohroženým dětem a rodinám.

27) Funkce metodika je čistě formální záležitost.

28) Funkce metodika je pro mě možnost získat nové kontakty s odborníky v oblasti rizikového chování.

29) Funkce metodika mi zvyšuje prestiž u rodičů.

30) Funkce metodika mi umožňuje účastnit se školení a tréninků.

d) Pozitivní hodnocení vlastní práce

31) Práci metodika bych vykonával lépe, kdybych měl více podpory od vedení školy.

32) Práci metodiky bych vykonával lépe, kdybych měl více podpory od kolegů.

33) Práci metodiky bych vykonával lépe, kdybych měl více podpory od rodičů žáků.

34) Dokáži v žácích vzbudit dostatečný zájem o problematiku závislostí.

35) Práci metodika bych vykonával efektivněji, kdybych lépe znal svoje žáky, jejich osobnost a postoje.

36) Jsem otevřený kritickým komentářům ze strany žáků, pokud jsou relevantní.

37) Při řešení problémů jsem objektivní a spravedlivý.

38) Dokáži být pro žáky oporou při řešení problémů z oblasti rizikového chování.

39) Jsem spokojený s realizací programů a aktivit pod mým vedením.

40) V pozici metodika se cítím sebevědomě.

e) Limity vlivu vlastní práce

41) Cítím, že pro práci metodika mi teoretické vědomosti nestačí.

42) Když mají žáci rizikové chování mimo školu, potom škola nemůže tento problém odstranit.

43) Potřebuji mít více zkušeností na řešení problematiky závislostí.

44) Mám velmi málo možností působit na žáky, aby nekouřili.

45) Mám dostatek vědomostí a zkušeností, abych poradil při prevenci rizikového chování ve škole.

46) Nemám možnost ovlivnit rizikové chování rodičů žáků.

47) S těžkými případy rizikového chování si doopravdy neumím poradit.

48) Mám na žáky malý vliv ve srovnání s vlivem vrstevníků.

49) Mám na žáky malý vliv ve srovnání s vlivem rodičů.

50) Mám na žáky malý vliv ve srovnání s vlivem ostatních učitelů.

Výsledky výzkumu byly ve vyhodnocování překódované tak, aby výsledky odpovídaly škále 1–5, aby hodnota 1 byla nejméně příznivé hodnocení a 5 byla nejvíce příznivé hodnocení. Některé výroky v dotazníku byly v negativním znění, proto je bylo potřeba přepólovat. Po přepólování se hodnota 1 stala hodnotou 5, hodnota 2 se překódovala na hodnotu 4, hodnota 4 se stala hodnotou 2 a hodnota 5 se překódovala na hodnotu 1. Jedná se o výroky č. 2, 3, 6, 7, 18, 42, 46 a 47.

4.3 Realizace výzkumu

Výzkumnou metodou pro mou diplomovou práci byl zvolen škálový dotazník. Škála byla sestavena od 1 (vůbec nesouhlasím) do 5 (rozhodně souhlasím). Respondenti zaznamenávali svou míru souhlasu nebo nesouhlasu na dané výroky. V říjnu jsem si nejprve vyhledala webové stránky základních škol v České republice, které mají uveden kontakt na svého školního metodika prevence. Následně jsem vytvořila pomocí webové stránky dotazník. Prostřednictvím e-mailu jsem školní metodiky kontaktovala a dotazník jim zaslala, pokud nebyl uveden kontakt na školního metodika prevence, tak jsem oslovila ředitele školy nebo zástupce ředitele školy. Součástí e-mailu bylo mé představení, seznámení s tématem mé diplomové práce, obeznámení s cílem mé výzkumné části a vysvětlení, proč právě je oslovuji

s prosbou o vyplnění dotazníku. V závěru e-mailu bylo poděkování pedagogům za vyplnění a spolupráci. Dotazník byl vytvořen pomocí webové stránky na internetu, tím byla zajištěna anonymita respondentů. Výzkumné šetření probíhalo od prosince 2022 do února 2023. Celkem jsem distribuovala 436 dotazníků, přičemž se mi vrátilo 253 dotazníků, návratnost tedy byla 58 %.

Časový úsek	Činnost
říjen–listopad 2022	hledání kontaktů na školní metodiky prevence
prosinec 2022	kontaktování školních metodiků prevence
prosinec 2022–únor 2023	sběr odpovědí
březen 2023	ukončení sběru odpovědí a začátek zpracování výzkumu

Tabulka 2 – *Časový harmonogram*

Po ukončení sběru dat, jsem si data převedla do Microsoft Excel. Následně jsem si výroky seřadila podle pořadí (od 1 do 50) a rozdělila je do pěti hlavních složek. U každého výroku jsem ze všech 253 odpovědí vypočítala aritmetický průměr a směrodatnou odchylku. Směrodatná odchylka u žádného výroku nepřesáhla hodnotu 1,2. Aritmetický průměr jsem si vypočítala i v každé hlavní složce z daných 10 výroků.

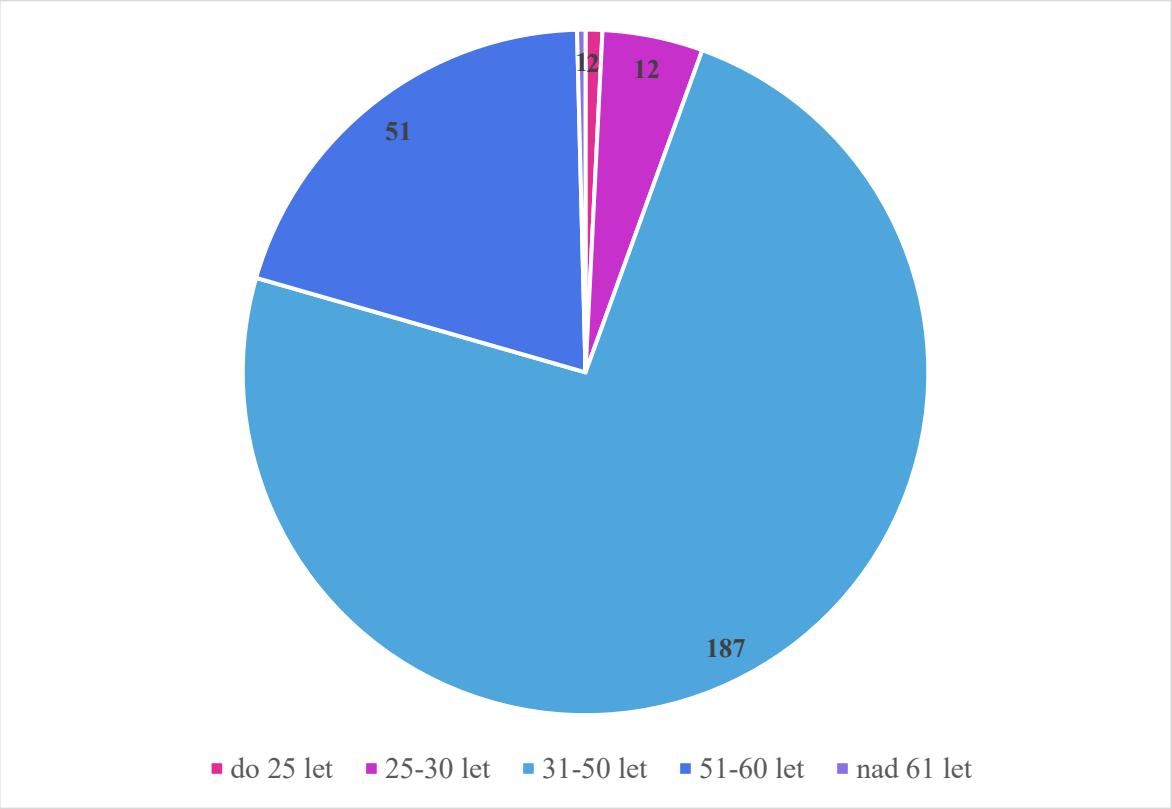
4.4 Charakteristika respondentů

Výzkumný soubor tvoří pedagogové, kteří vykonávají funkci školního metodika prevence na základní škole v České republice. Nejprve jsem vybrala základní školy, které jsem poté kontaktovala e-mailem, buď přímo školního metodika prevence a pokud nebyl na něj uveden kontakt, tak jsem písemně oslovila ředitele nebo zástupce ředitele školy. Výzkumu se zúčastnilo 253 respondentů – školních metodiků prevence. Tento počet respondentů považuji za dostačující, protože cílem bylo získat minimálně 150 respondentů. Sběr odpovědí probíhal v období prosinec 2022–únor 2023. V první části dotazníku jsem se

respondentů dotazovala na jejich věk, pedagogickou praxi a na praxi na pozici školního metodika prevence.

Složení výzkumného vzorku podle věku

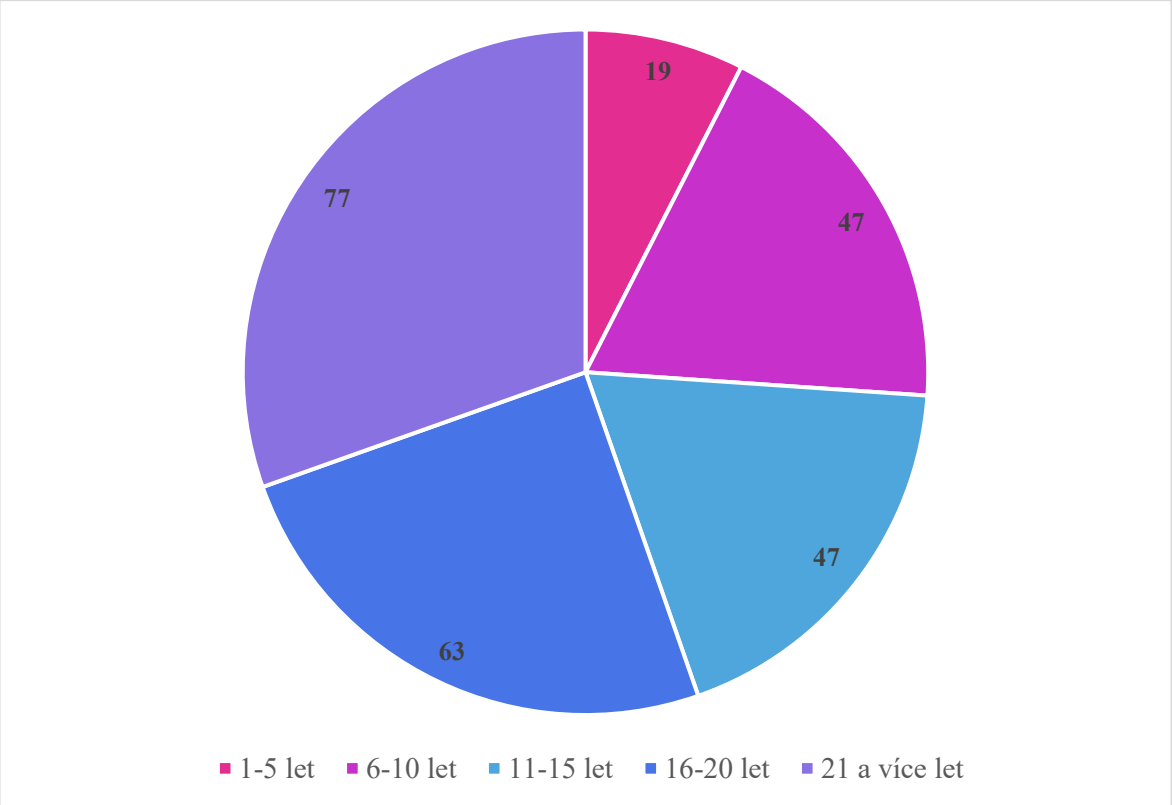
Respondenti byli rozděleni podle věku do pěti věkových skupin. Z grafu lze vyčíst, že nejvyšší zastoupení má věková skupina 31–50 let, a to celkem 187 respondentů (73,9 %). Druhou nejpočetnější věkovou skupinou je skupina 51–60 let, přesněji 51 respondentů (20,2 %). Skupina 25–30 let je třetí nejpočetnější skupinou v počtu 12 (4,7 %) respondentů. Nejméně zastoupené jsou věkové skupiny do 25 let (2 respondenti, přesněji 0,8 %) a skupina nad 61 let (1 respondent, přesněji 0,4 %). Podle grafu tedy můžeme vyčíst, že školního metodika prevence vykonává nejvíce pedagogů ve věku 31–50 let.



Graf 1 – *Složení výzkumného vzorku podle věku*

Složení výzkumného vzorku podle délky pedagogické praxe

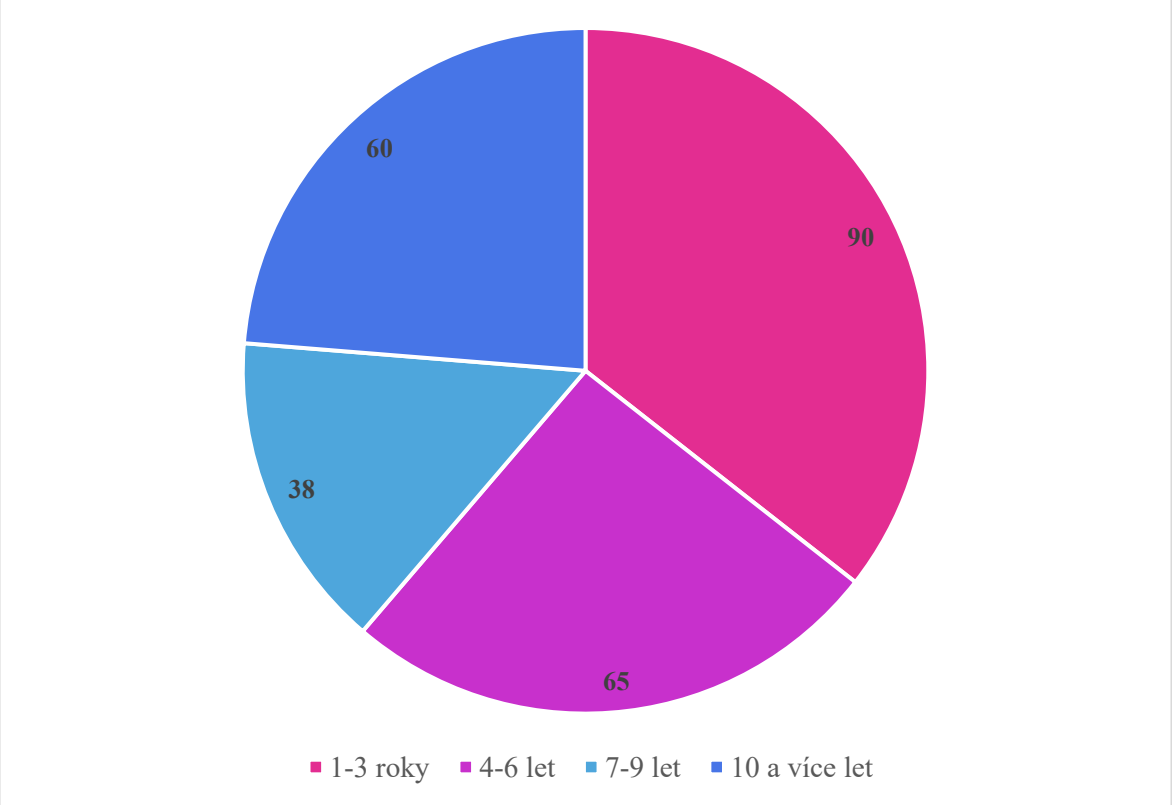
Délkou pedagogické praxe byli respondenti rozděleni taktéž do pěti skupin, přičemž rozsah každého intervalu je 5 let. Nejvíce je zastoupená skupina respondentů s délkou praxe 21 a více let v počtu 77 respondentů (30,4 %). Na druhém místě je 63 respondentů (24,9 %) ve skupině 16–20 let. Stejně zastoupené jsou skupiny 6–10 let a 11–15 let v počtu 47 respondentů (18,6 %). Nejméně zastoupenou skupinou je skupina 1–5 let, přesněji 19 respondentů (7,5 %). Z grafu můžeme vyvodit, že funkci školního metodika prevence nejčastěji zastupují pedagogové, kteří jsou 16 a více let na pozici pedagoga. Školního metodika prevence by měl vykonávat pedagog, který má minimálně 2 roky pedagogické praxe.



Graf 2 – *Složení výzkumného vzorku podle délky pedagogické praxe*

Složení výzkumného vzorku podle délky praxe na pozici školního metodika prevence

Třetí otázka v dotazníku se vztahovala na praxi ve funkci školního metodika prevence. Respondenti byli rozděleni do čtyř skupin, rozsah každé skupiny jsou 3 roky. Nejméně zastoupená skupina je skupina respondentů, kteří vykonávají funkci 7–9 let, přesněji 38 respondentů (15 %). Druhou nejméně zastoupenou skupinu tvoří 60 respondentů (23,7 %) s délkou praxe školního metodika prevence 10 a více let. Další skupinu tvoří 65 respondentů (25,7 %) s délkou praxe 4–6 let ve funkci školního metodika prevence a nejvíce zastoupená je skupina respondentů s praxí 1–3 roky, a to přesně 90 respondentů (35,6 %).



Graf 3 – *Složení výzkumného vzorku podle délky praxe na pozici školního metodika prevence*

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Interpretace výsledků výzkumu je prezentována pomocí dat získaných ze škálového dotazníku, který byl zaměřený na školní metodiky prevence na základních školách. V hlavní části dotazníku bylo 50 výroků, které byly rozděleny do pěti hlavních složek:

a) percepce statusu školního metodika prevence;

b) spolupráce s pracovníky školy;

c) motivace k funkci školního metodika prevence;

d) pozitivní hodnocení vlastní práce;

e) limity vlivu vlastní práce.

Celkové výsledky z dotazníkového šetření jsou zaznamenány do grafů a následně jsou popsány. Škálování jsem vyhodnocovala pomocí průměrů z odpovědí daných výroků. Středová byla hodnota 3. Pokud průměr byl pod středovou hodnotou 3, respondenti odpovídali negativně. Pokud průměr byl nad středovou hodnotou 3, respondenti odpovídali pozitivně. Výroky č. 2, 3, 6, 7, 18, 42, 46 a 47 byly v dotazníku v negativním znění, proto bylo potřeba je přepólovat. Po přepólování se hodnota 1 stala hodnotou 5, hodnota 2 se překódovala na hodnotu 4, hodnota 4 se stala hodnotou 2 a hodnota 5 se překódovala na hodnotu 1. Celkově se výzkumu zúčastnilo 253 respondentů – školních metodiků prevence.

a) Percepce statusu školního metodika prevence

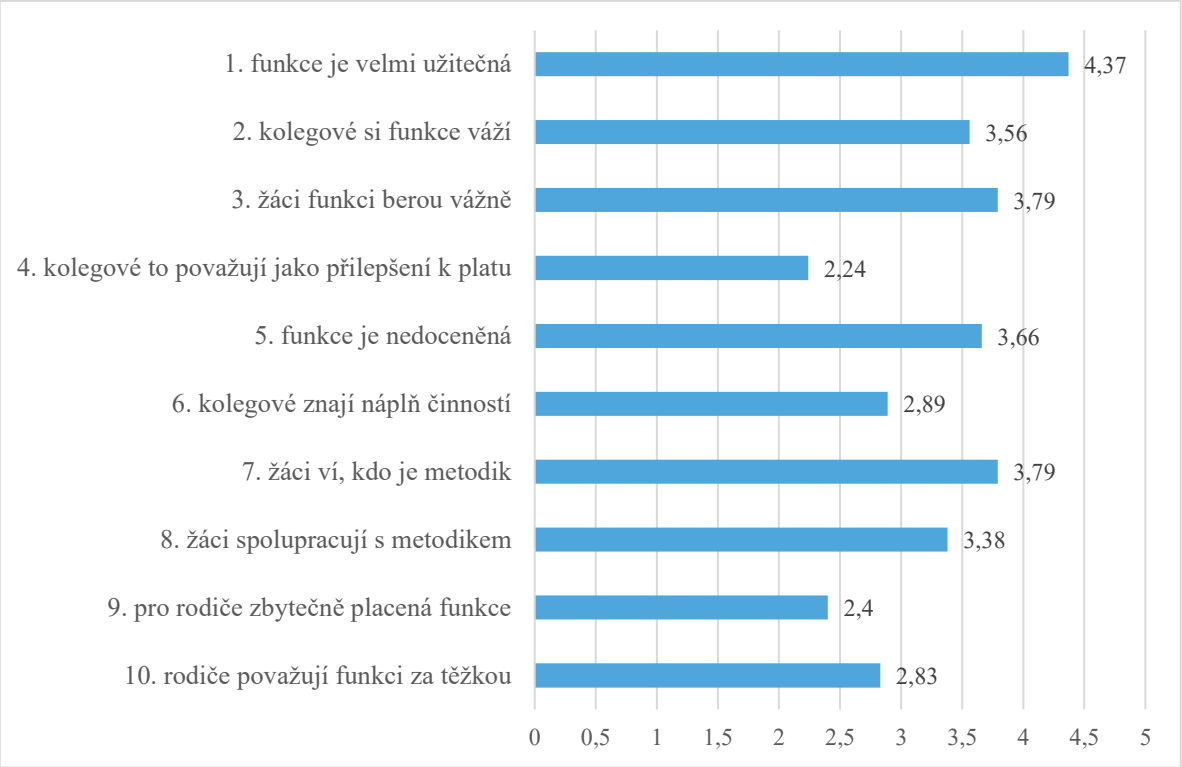
Výroky 1–10 se orientovaly na percepci neboli vnímání funkce školního metodika prevence. Jak respondenti vnímají sami sebe ve funkci a jak si respondenti myslí, že je vnímají kolegové, žáci a rodiče. Složku jsem si dále rozdělila na čtyři podkategorie – vnímání sám sebe, vnímání funkce kolegy, vnímání funkce žáky a vnímání funkce rodiči.

Na dané výroky odpovídali respondenti, jak vnímají sami sebe ve funkci. První výrok se zaměřuje na funkci školního metodika prevence, jestli respondenti považují funkci ve škole za užitečnou. Na výrok odpovídali respondenti pozitivně, jelikož průměr výsledků je 4,37, což znamená, že většina respondentů na škále odpověděla rozhodně souhlasím. Pátý výrok, na který respondenti odpovídali, se zaměřuje, jestli považují funkci za nedoceněnou. Hodnota průměru (3,66) je nad středovou hodnotou, to znamená, že respondenti odpovídali spíše pozitivně. Můžeme tedy vyčíst, že funkce je ve škole užitečná a potřebná, ale zároveň velmi nedoceněná.

Další výroky se zaměřovaly na vnímání funkce školního metodika prevence kolegy. Výrok číslo dva zní „*kolegové ve škole si funkce metodika vůbec neváží*“ (tento výrok jsem přepólovala), takže nové znění je „*kolegové ve škole si funkce metodika rozhodně váží*“. Na výrok odpovídali respondenti podle průměru spíše pozitivně. Pedagogové si funkce váží, protože dle mého názoru si nedokáží představit, že by činnosti měl vykonávat každý pedagog sám a řešit problémy rizikového chování u žáků bez pomoci školního metodika prevence. Čtvrtý výrok, na který odpovídali respondenti spíše negativně, se zaměřuje na finanční ohodnocení, zdali je funkce možnost přilepšení si k platu. Hodnota průměru je 2,24, což znamená, že většina respondentů odpovídala vůbec nesouhlasím až nesouhlasím. Školní metodik prevence má nárok na příplatek za funkci až na 2000 Kč a jak můžeme vidět, v této době už je to částka zanedbatelná a není to možnost přilepšení. Šestý výrok byl v negativním znění a po přepólování zní „*kolegové znají náplň činnosti metodika*“. Průměr se blížil ke středové hodnotě 3, z toho můžeme posoudit, že respondenti si myslí, že pedagogové spíše neznají jejich náplň práce.

Další výroky byly zaměřené na vnímání funkce žáky. Třetí výrok byl zaměřen na žáky, jestli si respondenti myslí, že je žáci berou vážně. Na výrok odpovídali respondenti pozitivně a celkový průměr odpovědí činí 3,79, což značí, že žáci školního metodika prevence berou vážně. Stejný celkový průměr měl výrok číslo 7, který se zaměřoval na to, jestli žáci ví, kdo je metodikem na jejich škole. Z průměru lze usoudit, že žáci metodika znají a ví, který pedagog funkci vykonává. Výrok číslo 8 byl zaměřený na to, jak metodici vnímají, že žáci s ním rádi spolupracují. Respondenti nejvíce odpovídali na škále souhlasím i nesouhlasím. Průměr odpovědí je 3,38, což znamená neutrální až pozitivní výsledek. Z těchto výroků můžeme vyvodit, že žáci školní metodiky prevence v jejich škole vnímají velmi pozitivně.

Poslední dva výroky v této kategorii se týkaly rodičů, kteří mají důležité postavení při prevenci. Devátý výrok zněl „*pro rodiče je metodik zbytečně placený člověk“,* na výrok odpovídali respondenti negativně, z toho můžeme vyvodit, že rodiče ví, kolik toho má školní metodik na starosti, za úkol a dokáží ho ocenit. Poslední výrok se zaměřoval na to, jestli rodiče vnímají funkci ta těžkou a zodpovědnou. Výrok měl průměr odpovědí 2,83, což znamená neutrální až negativní výsledek. Pro rodiče funkce školního metodika prevence není zbytečná, ale zároveň nevnímají funkci za těžkou a příliš zodpovědnou.



Graf 4 – *Výsledky v kategorii percepce statusu školního metodika prevence*

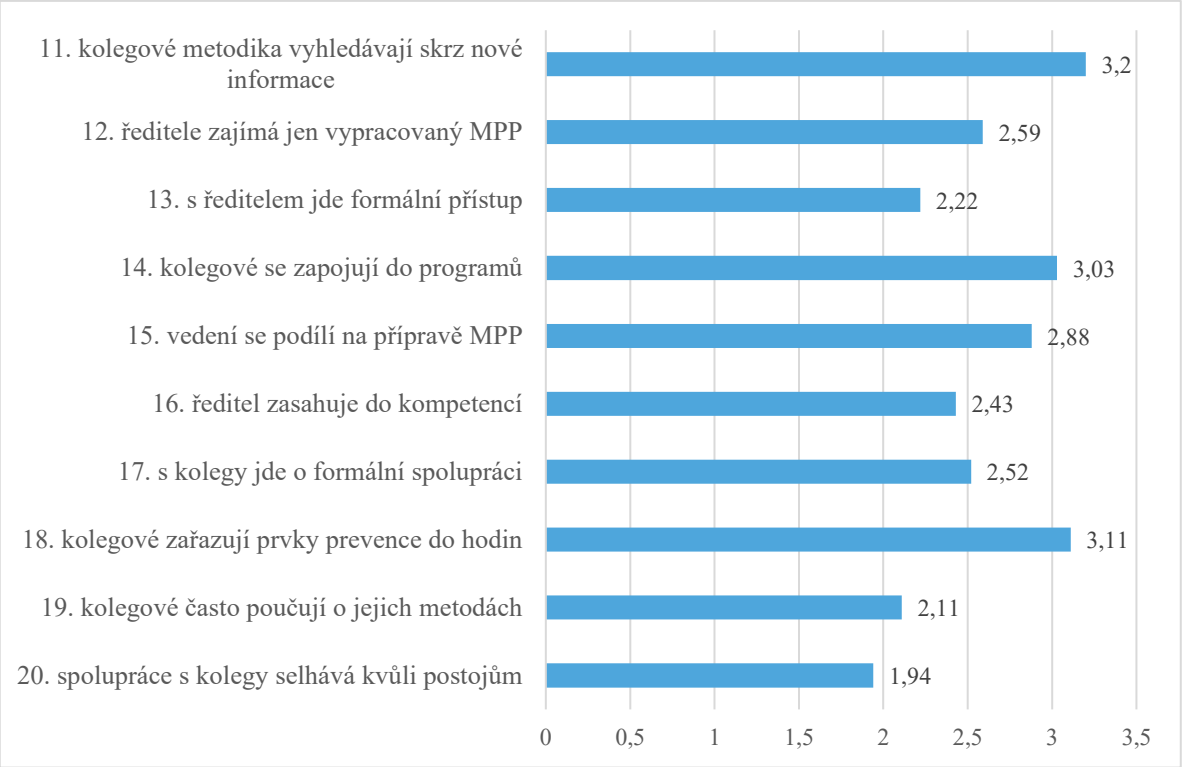
b) Spolupráce s pracovníky školy

Na následujícím grafu můžeme vidět výsledky z kategorie spolupráce s pracovníky školy, jak školní metodik prevence hodnotí úroveň spolupráce s ostatními pedagogy a vedením školy. Do této kategorie spadají výroky 11–20. Složku jsem si dále rozdělila na dvě podkapitoly, a to na vedení školy (ředitel) a kolegové.

Výroky, které se týkají vedení školy, byly pod čísly 12, 13, 15 a 16. První výrok v této kategorii zaměřený na vedení školy byl ve znění „*ředitele zajímá hlavně to, jestli mám vypracovaný minimální preventivní program*“, který musí každý školní metodik prevence vypracovat. Na výrok odpovídali respondenti negativně a z toho vyplývá, že vedení školy se o funkci zajímá a nestačí ředitelovi jen vypracovaný minimální preventivní program. Nejmenší průměr odpovědí (2,22) měl třináctý výrok, který popisoval přístup ředitele k školnímu metodikovi prevence. Respondenti hodnotí přístup spíše neformálně a přístup je nenucený. Výrok pod číslem 15 zněl „*vedení školy se spolupodílí na přípravě minimálního preventivního programu*“. Na tento výrok odpovídali respondenti negativně až neutrálně, z toho vyplývá, že se vedení školy spíše nepodílí na přípravě minimálního preventivního programu. Poslední výrok se zaměřoval na to, jestli ředitel zasahuje do kompetencí školního

metodika prevence. Respondenti odpovídali negativně, ředitelé nezasahují do kompetencí školního metodika prevence. Respondenti se u výroků o spolupráci s vedením školy nevyjadřovali jednoznačně, z toho vyplývá, že na každé škole je podpora od vedení školy jiná, a ne každý ředitel se zajímá o jeho činnosti a podílí se na přípravě minimálního preventivního programu. Také je z výsledků zřejmé, že respondenti hodnotí spolupráci s vedením školy spíše negativně.

Zbývající výroky se zaměřovaly na spolupráci školního metodika prevence s ostatními pracovníky ve škole. Jedenáctý výrok se týkal toho, jestli pedagogové vyhledávají školního metodika prevence proto, aby získali informace z oblasti prevence rizikového chování. Většina respondentů odpověděla, že je kolegové vyhledávají a zajímají se o informace z oblasti prevence. Další výrok (číslo 14) se týkal zapojení pedagogů do preventivních programů, na který odpovídali respondenti neutrálně, někteří pedagogové se aktivně zapojují a někteří se nezapojují do preventivních programů. Další výrok se týkal toho, jestli je spolupráce s pedagogy jen na formální úrovni. Respondenti odpovídali negativně a z toho vyplývá, že vztah pedagoga a školního metodika prevence je na osobní a neformální úrovni. Další výrok (číslo 18) v dotazníku se týkal, zda pedagogové zařazují prvky prevence do jejich vyučovacích hodin. Výsledkem je průměr 3,11, to znamená, že respondenti odpovídali neutrálně až pozitivně, jde tedy vyvodit, že pedagogové někdy zařazují prvky prevence do jejich vyučovacích hodin a jindy zase ne. Negativní odpovědi se týkaly posledních dvou výroků, přesněji jestli kolegové poučují metodiky o metodách prevence (výsledek 2,11), z toho vyplývá, že pedagogové nepoučují metodika a berou ho jako profesionála, který se v dané oblasti vyzná. Poslední výrok se týkal selhání spolupráce skrz různé postoje k užívání drog. Respondenti odpovídali na škále nesouhlasím a z toho vyplývá, že pedagogové nepřesvědčují metodika svým postojem a názorem a nechávají to na metodikovi.

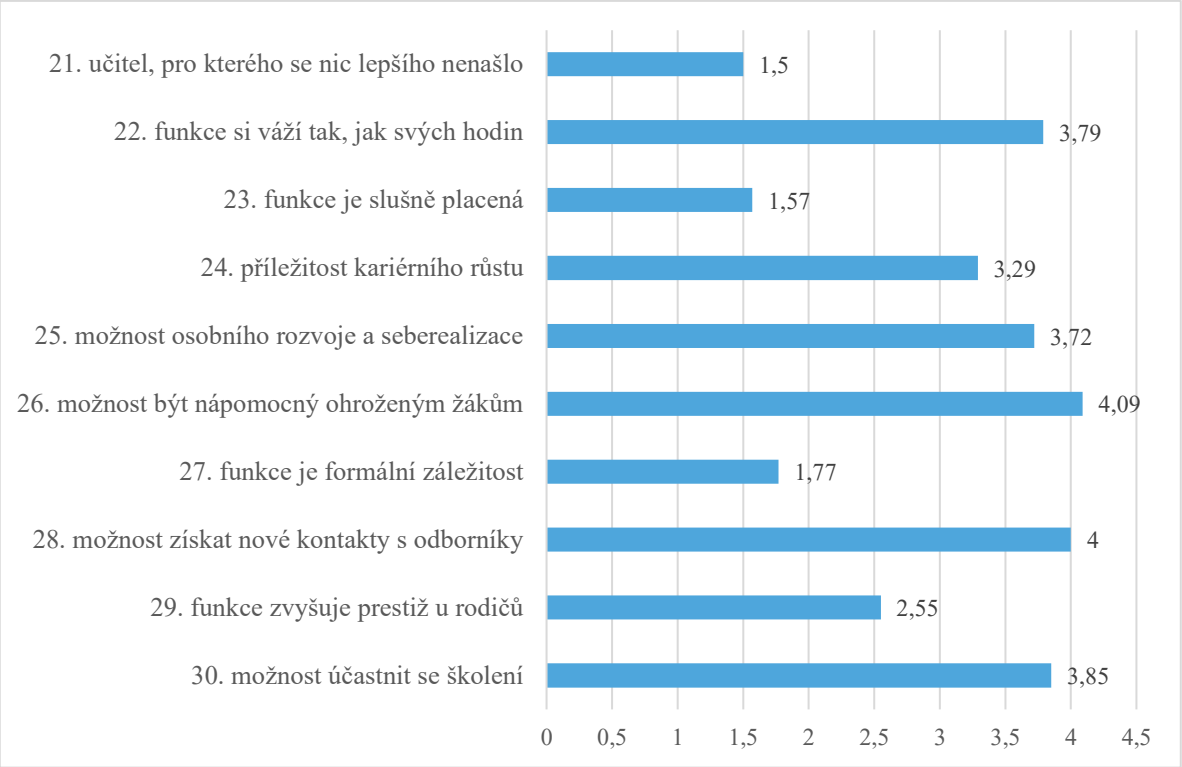


Graf 5 – *Výsledky v kategorii spolupráce s pracovníky školy*

c) Motivace k funkci školního metodika prevence

Na následujícím grafu můžeme vidět výsledky z kategorie motivace k funkci školního metodika prevence (výroky číslo 21–30). Jedná se o hodnocení vlastní motivace k výkonu této funkce a vlastní možnosti kariérního růstu a osobního rozvoje.

Respondenti se téměř shodli, že tuto funkci nevykovávají, protože se pro ně nic lepšího nenašlo, váží si této funkce stejně jako funkce pedagoga. Potvrdilo se, že funkce není dostatečně finančně ohodnocena, ale školní metodici prevence funkci vnímají jako příležitost svého kariérního růstu a osobního rozvoje a seberealizace. Na výrok číslo 28 odpovídali respondenti pozitivně, z toho vyplývá, že funkce je pro respondenty možnost získat kontakty s odborníky v oblasti rizikového chování a setkávají se s nimi na různých školeních. Na výrok číslo 26 „*funkce je možnost být nápomocný ohroženým dětem a rodinám*“ odpovídala většina respondentů podle průměru (4,09) pozitivně, na škále odpovídali souhlasím až rozhodně souhlasím. Respondenti funkci vnímají jako možnost pomoci žákům a rodičům při problému v oblasti rizikového chování. Výrok číslo 29 zněl „*funkce metodika mi zvyšuje prestiž u rodičů*“. Respondenti na škále odpovídali negativně, tudíž rodiče berou školního metodika prevence jako běžného pedagoga.



Graf 6 – *Výsledky v kategorii motivace k funkci školního metodika prevence*

d) Pozitivní hodnocení vlastní práce

Následující kategorií v dotazníku bylo hodnocení vlastní práce neboli sebehodnocení výkonu funkce školního metodika prevence. Graf znázorňuje průměry výroků, které byly pod číslem 31–40. Jak můžeme na první pohled vidět, všechny průměry výroků přesahují středovou hodnotu 3 kromě prvního výroku v této kategorii, který má hodnotu průměru 2,61.

První tři výroky v této kategorii byly zaměřeny na práci metodika, jestli by ji vykonával lépe, kdyby měl více podpory od vedení (výsledek 2,61), od kolegů (výsledek 3,16) a od rodičů žáků (výsledek 3,09). Respondenti podle průměrů odpovídali neutrálně a můžeme vyvodit, že metodici vykonávají svou funkci, jak nejlépe umí a zvládají a nezáleží na podpoře, ale i ta je důležitá a nemělo by se na podporu zapomínat. Další výrok (číslo 34) s hodnotou průměru 3,42 se týkal toho, jestli metodici dokáží v žácích vzbudit zájem o problematiku závislostí. Podle odpovědí metodik dokáže vzbudit zájem a zároveň žáci věnují problematice pozornost. Na to navazoval výrok číslo 38 „*dokáži být pro žáky oporou při řešení problémů z oblasti rizikového chování*“, kde výsledkem byl průměr 3,86. Respondenti odpovídali pozitivně a dokáží být pro žáky podporou při řešení daného problému. Další výrok, který se týká žáků, byl pod číslem 35 a týkal se poznání osobnosti a postojů žáků. Metodik by

vykonával svou funkci efektivněji a lépe, kdyby znal lépe žáky ve své škole. Podle dalšího výroku respondenti dokáží přijmout kritické komentáře od žáků a jsou komentářům otevřeni. Pozitivní odpovědi se týkaly spravedlivosti (výsledek 4,13), metodici jsou při řešení problémů objektivní a spravedliví. Výrok číslo 39 s hodnotou průměru 3,56 hodnotili respondenti taktéž pozitivně, kdy uvedli, že jsou spokojeni s realizací aktivit pod jejich vedením a daří se jim pořádat preventivní programy na jejich škole. Posledním výrokem v této kategorii bylo, zda se cítí respondenti v pozici metodika sebevědomě. Odpovědi byly neutrální až pozitivní, respondenti se nemohli rozhodnout a záleželo na tom, jak dlouho funkci metodika vykonávají. Celkově můžeme vyvodit, že podle výsledků z této kategorie hodnotí respondenti svou práci velmi pozitivně.

Graf 7 – *Výsledky v kategorii pozitivní hodnocení vlastní práce*

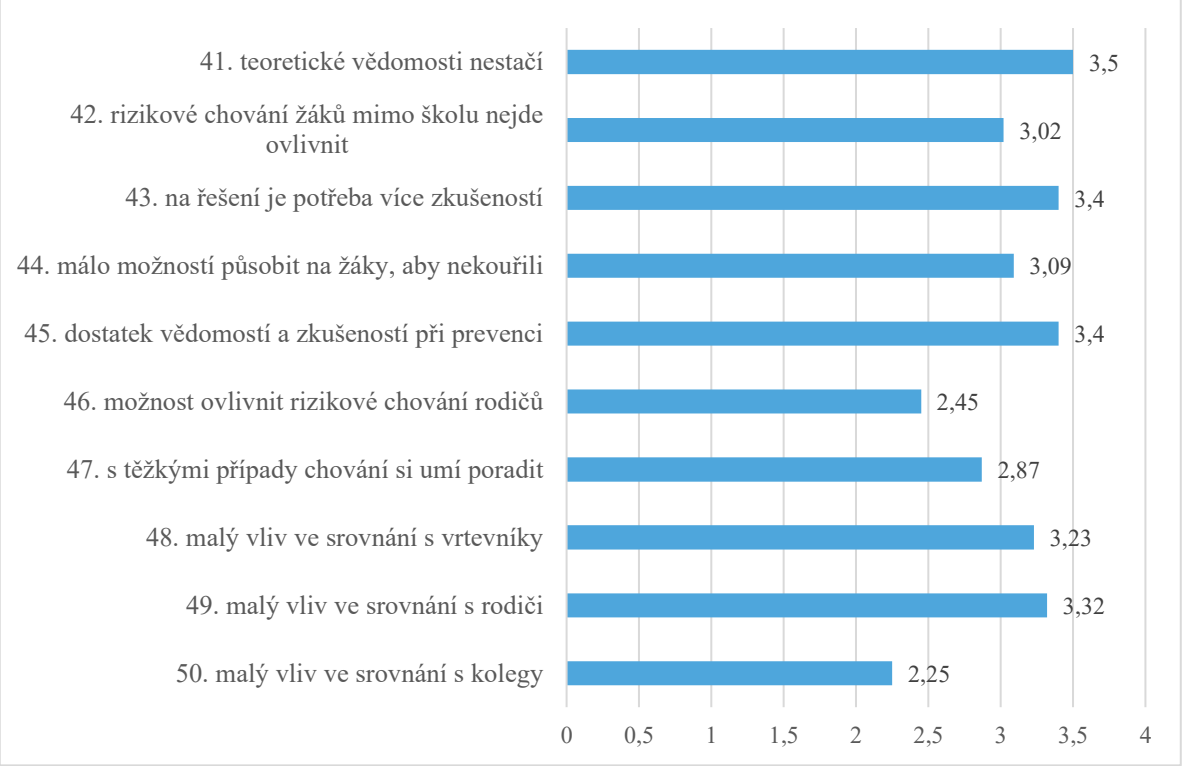
e) Limity vlivu vlastní práce

Graf z kategorie limity vlivu vlastní práce (výroky číslo 41–50) vymezuje sebehodnocení vlastního působení ve funkci s ohledem na určité faktory, kterými jsou například vědomosti a zkušenosti.

Prvními limity, které mají vliv na funkci školního metodika prevence, jsou vědomosti a zkušenosti. Respondenti uvedli, že jim teoretické vědomosti nestačí (výsledek 3,5) a také

uvedli, že by potřebovali mít více zkušeností na řešení rizikového chování ve škole. Ale zároveň respondenti odpověděli na výrok číslo 45 pozitivně, ze kterého vyplývá, že mají dostatek vědomostí a zkušeností, aby si poradili při prevenci rizikového chování. Můžeme si povšimnout, že nejprve respondenti uvedli, že jim pro práci teoretické vědomosti nestačí a potřebovali by více zkušeností, ale zároveň pro prevenci jich mají dostatek. Záleží hlavně na tom, jakou formu rizikového chování respondenti řeší. Podle odpovědí na výrok číslo 47 (výsledek 2,87) si školní metodici prevence spíše neumí s těžkými případy rizikového chování poradit a neví, jak daný problém správně vyřešit.

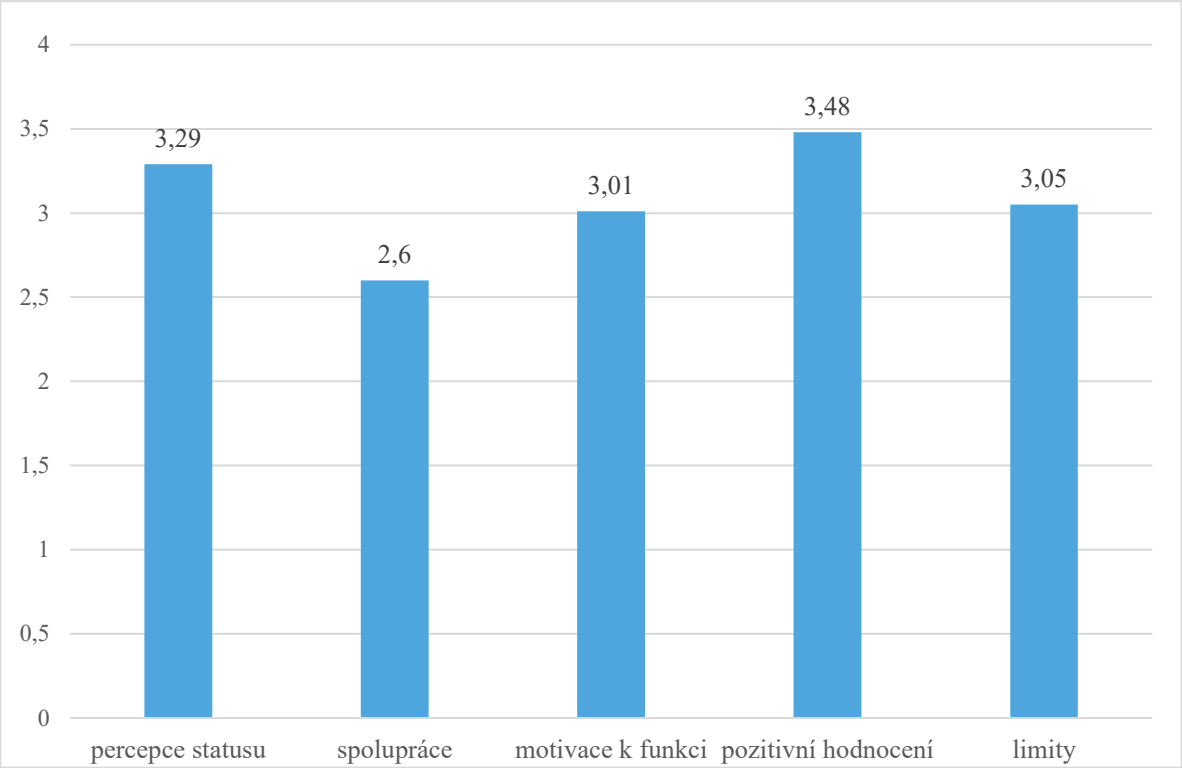
Vliv školního metodika prevence na žáky hodnotí respondenti neutrálně. Respondenti uvedli, že souhlasí i nesouhlasí, tudíž neutrální hodnocení (výsledek 3,02), že škola může rizikové chování žáků mimo školu odstranit. Na tento výrok navazoval výrok číslo 44 „*mám velmi málo možností působit na žáky, aby nekouřili*“, na který respondenti odpovídali taktéž neutrálně, z toho vyplývá, že záleží hlavně na osobnosti jedince, a jestli mu můžou pomoc preventivní programy nebo jiné aktivity na prevenci. Hodně také záleží na rodině a prostředí, ve kterém žák vyrůstá a na to se zaměřoval výrok s číslem 46 a z odpovědí vyplynulo, že školní metodik nemá možnost ovlivnit rizikové chování rodičů. Poslední tři výroky v této kategorii se zabývaly vlivem na žáky v porovnání s vlivem vrstevníků (výsledek 3,23), s vlivem rodičů (výsledek 3,32) a ve srovnání s vlivem ostatních pedagogů (výsledek 2,25). Podle odpovědí můžeme zhodnotit, že školní metodik prevence má nejmenší vliv v porovnání s vlivem rodičů, poté menší vliv ve srovnání s vlivem vrstevníků, ale naopak školní metodik prevence má větší vliv v porovnání s vlivem ostatních pedagogů.



Graf 8 – *Výsledky v kategorii limity vlivu vlastní práce*

Souhrnné výsledky podle hlavních složek

Následující graf uvádí výsledky z pěti hlavních složek, které jsem si stanovila. Čím je hodnota vyšší, tím je výsledek pozitivnější a hodnotnější. Středová hodnota škály je hodnota 3. Z grafu můžeme vyčíst, že všechny složky kromě kategorie spolupráce, jsou nad středovou hodnotou 3, to ukazuje na dobrou úroveň školních metodiků prevence. Nejnižší hodnotu má kategorie spolupráce, přesněji hodnotu 2,6, to poukazuje na to, že vedení škol školní metodiky příliš nepodporuje, kolegové s ním málo spolupracují a málo se zapojují do preventivních programů. Nejvyšší průměr (hodnota 3,48) prokázala kategorie pozitivní hodnocení vlastní práce – školní metodici prevence jsou s vykonávanou prací a realizací programů spíše spokojeni, jsou objektivní, cítí se sebevědomě a jsou profesionálové v daných oblastech. Kategorie motivace k funkci (hodnota 3,01) a limity vlivu vlastní práce (hodnota 3,05) se rovnají středové hodnotě, což znamená, že odpovědi na výroky byly neutrální nebo se respondenti v odpovědích neshodovali. Kategorie vnímání funkce měla celkovou hodnotu průměru 3,29, z toho vyplývá, že respondenti odpovídali na výroky neutrálně až pozitivně.



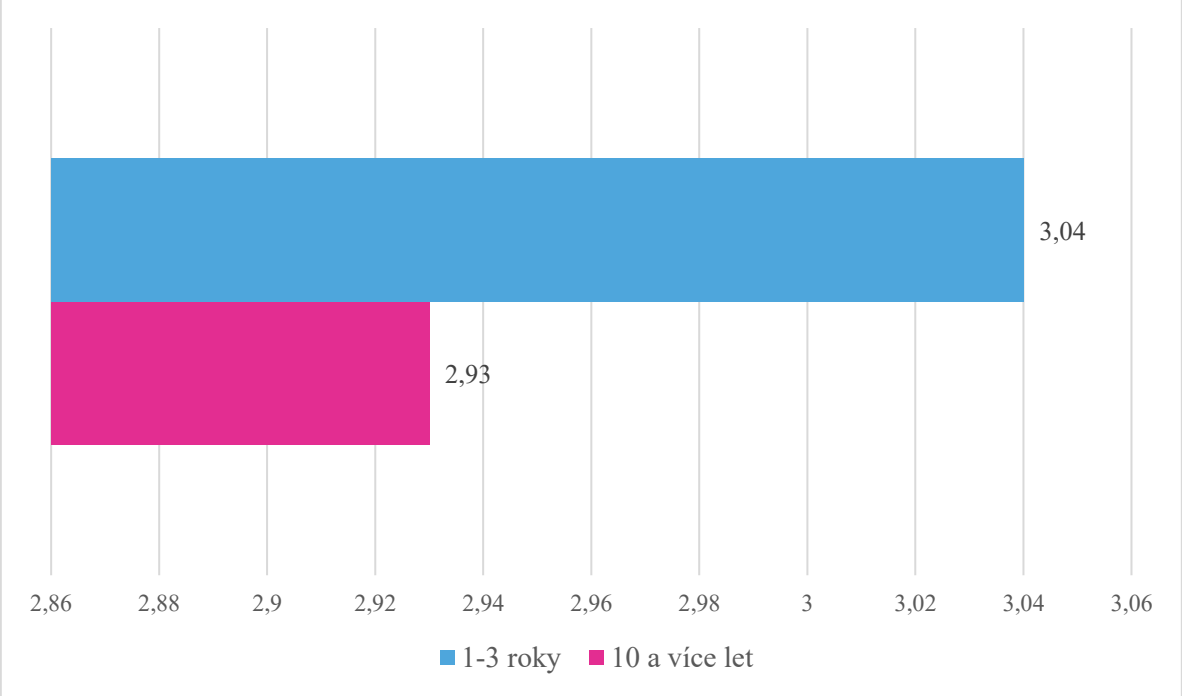
Graf 9 – *Výsledky výzkumu podle hlavních složek*

6 ZÁVĚR VÝZKUMU

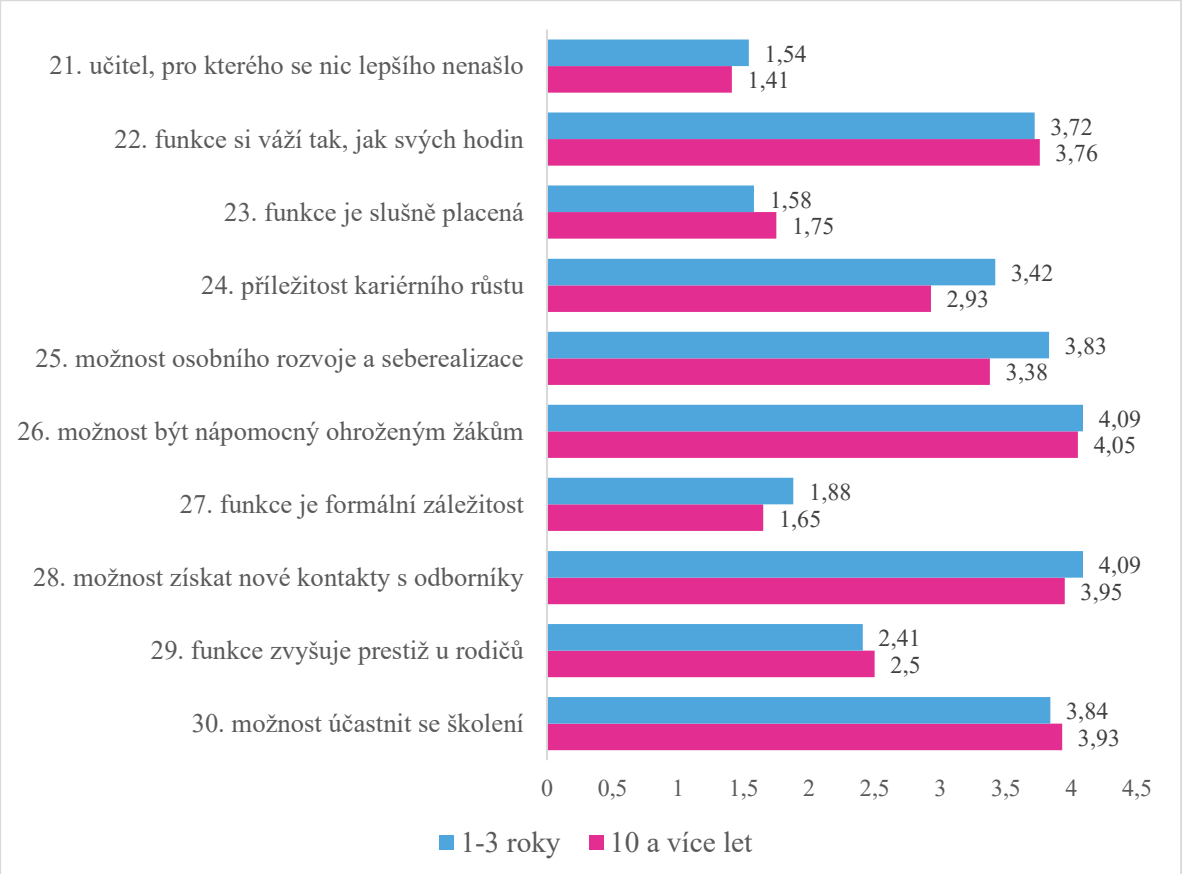
V této kapitole zrekapituluji výsledky výzkumu, které se podařilo zjistit prostřednictvím škálového dotazníku. Podrobnější interpretace dat je popsána v předchozí kapitole. V této kapitole budou ověřeny hypotézy, dále zodpovězeno na výzkumné cíle a otázky.

První hypotéza, kterou jsem si stanovila, „*funkci školního metodika prevence vykonává více pedagogů s pedagogickou praxí 16–20 let než pedagogů s pedagogickou praxí 1–5 let*“ se potvrdila. S hypotézou souvisel dílčí výzkumný cíl „*zjistit délku pedagogické praxe školních metodiků prevence*“ a dílčí výzkumná otázka „*Jaká je délka pedagogické praxe školních metodiků prevence?*“. Ve skupině 16–20 let bylo celkem 63 respondentů (24,9 %) a skupina 1–5 let byla nejméně zastoupená, a to přesněji 19 respondentů (7,5 %). Podle grafu v kapitole charakteristika respondentů (graf 2) můžeme vyvodit, že funkci školního metodika prevence nejčastěji vykonávají pedagogové, kteří mají 16 a více let pedagogické praxe.

Další hypotéza, kterou jsem si stanovila, zněla „*pedagogové ve funkci školního metodika prevence 1–3 roky jsou více motivováni k výkonu než pedagogové ve funkci školního metodika prevence 10 a více let*“. Hypotéza se následně potvrdila. Vybrala jsem z dotazníků pouze respondenty ve funkci 1–3 roky a 10 a více let a poté porovnala. Na následujícím grafu můžeme vidět, že respondenti ve funkci 1–3 roky mají větší hodnotu průměru, z čeho vyplývá, že odpovídali více pozitivně, něž respondenti ve funkci 10 a více let. Na následujícím grafu (graf 11) můžeme vidět, jak jednotlivé skupiny respondentů odpovídaly na výroky v kategorii motivace k funkci školního metodika prevence. Ve většině výrocích mají větší hodnotu průměru respondenti ve funkci 1–3 roky, což také potvrzuje mou hypotézu.



Graf 10 – *Motivace k funkci podle délky praxe ve funkci*



Graf 11 – *Výroky v kategorii motivace k funkci*

Hlavním výzkumným cílem bylo „*zjistit, jak vnímá školní metodik prevence sám sebe ve funkci*“., ze kterého následně vychází hlavní výzkumná otázka ve znění „*Jak školní metodik prevence vnímá sám sebe ve funkci?*“. Odpověď na výzkumnou otázku vyplynula z první kategorie, která se týkala percepce statusu školního metodika prevence. Školní metodici prevence vnímají funkci jako potřebnou a užitečnou hlavně při prevenci rizikového chování a pořádání preventivních programů. Svou funkci ve škole vnímají za nedoceněnou. Školní metodici prevence se ve funkci cítí sebevědomě.

Prvním dílčím výzkumným cílem bylo „*zjistit, jak školní metodik prevence hodnotí svou pozici na základní škole*“, na který navazuje dílčí výzkumná otázka „*Jak školní metodik prevence hodnotí svou pozici na základní škole?*“. Odpovědi na výzkumnou otázku se nachází ve čtvrté kategorii – pozitivní hodnocení vlastní práce. Školní metodici prevence hodnotí pozici velmi pozitivně. Při své práci dokáží vzbudit zájem o problematiku rizikového chování u žáků a jsou oporou pro žáky při řešení daných problémů. Školní metodici prevence hodnotí pozici školního metodika prevence za velmi užitečnou na škole, ale zároveň se shodli, že funkce není příliš doceněná. Metodici vnímají, že kolegové si funkce váží a nevnímají to pouze jako možnost přilepšení k platu, ale neznají jejich náplň činností.

Druhým dílčím výzkumným cílem bylo „*zjistit, jak je školní metodik prevence motivován k výkonu funkce*“ a na cíl navazovala dílčí výzkumná otázka „*Jak je školní metodik prevence motivován k výkonu funkce?*“. Odpověď na danou výzkumnou otázku můžeme nalézt ve třetí kategorii, a to přesněji kategorie motivace k funkci školního metodika prevence. Školní metodiky prevence k funkci motivuje možnost získat nové kontakty s odborníky v oblasti prevence, dále příležitosti účastnit se různých školení v oblasti prevence. Poté je k funkci motivuje možnost osobního rozvoje a seberealizace. V dané škole je to pro ně možnost kariérního růstu. K vykonávání funkce je rozhodně motivuje i příležitost, kdy mohou pomoci ohroženým žákům, případně ohroženým rodinám. Negativně školní metodici prevence hodnotí finanční odměnu za funkci, z toho vyplývá, že finanční ohodnocení je k funkci rozhodně nemotivuje.

Třetím dílčím výzkumným cílem bylo „*zjistit, jaké jsou limity ve funkci školního metodika prevence na základní škole*“. Výzkumnou otázkou, která na výzkumný cíl navazovala, bylo „*Jaké jsou limity ve funkci školního metodika prevence na základní škole?*“. Výroky, které se zaměřují na limity, byly v poslední kategorii. Z dotazníků vyplynul první limit, kterým jsou teoretické vědomosti. Školnímu metodikovi prevence teoretické vědomosti pro práci

nestačí. Dalším limitem jsou zkušenosti, školní metodici prevence by potřebovali více zkušeností na řešení daných problémů. Školní metodik prevence nestačí na to, aby ovlivňoval rizikové chování žáků mimo školu. Školní metodici prevence jako limit vnímají i to, že mají na žáky menší vliv v porovnání s vrstevníky a rodiči. Dalším limitem je rizikové chování u rodičů, školní metodici prevence nemají možnost rizikové chování ovlivnit.

Posledním dílčím výzkumným cílem bylo „*popsat spolupráci školního metodika prevence s pracovníky školy*“ a výzkumná otázka zněla „*Jak školní metodik prevence spolupracuje s ostatními pracovníky školy?*“. Odpověď na otázku můžeme především najít v kategorii spolupráce s pracovníky školy. Zde bylo 10 výroků, které se zabývaly spoluprací školního metodika prevence s vedením školy a s kolegy. Kategorie spolupráce s pracovníky školy měla nejmenší hodnotu průměru ve srovnání s ostatními kategoriemi. Školní metodik prevence spolupracuje s kolegy při realizaci preventivních programů a kolegové ho vyhledávají skrz nové informace z oblasti rizikového chování. Spolupráce s kolegy neselhává kvůli různým postojům ke drogám. S ředitelem jde většinou o neformální přístup, ředitel nezasahuje do kompetencí metodika, ale ani se vedení školy nezapojuje a nepodílí na přípravě minimálního preventivního programu. Nechávají přípravu a vypracování zcela na školního metodika prevence, ať vypracuje minimální preventivní program sám.

Na závěr této kapitoly bych ráda dodala, že se mi podařilo naplnit hlavní i dílčí výzkumné cíle. Na výzkumné otázky se mi podařilo odpovědět pomocí výsledků ze škálového dotazníku. Z výsledků je patrné, že funkce školního metodika prevence je ve škole velmi potřebná a nenahraditelná. Respondenti se cítí ve funkci sebevědomě a vnímají to jako možnost osobního rozvoje a seberealizace.

7 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

Práce si kladla za cíl zjistit, jak vnímá školní metodik prevence sám sebe ve funkci. Výsledky byly v předchozí kapitole shrnuty podle výzkumných cílů a otázek. Tato kapitola zahrnuje porovnání mého výzkumu s jinými, doporučení do praxe a mé limity výzkumu.

Autor Božik prováděl v rámci své disertační práce totožný výzkum na zjištění sebeobrazu funkce metodika prevence na základních školách, ale na Slovensku. Porovnala jsem výzkum, který autor prováděl v roce 2015, s mým výzkumem a našla odlišné výsledky. V první kategorii se v obou výzkumech potvrdilo, že metodici prevence vnímají svou funkci za velmi užitečnou, ale zároveň nedoceněnou. Naopak odlišné odpovědi se týkaly kolegů a rodičů. Autorovi z výzkumu vyplynulo, že kolegové si funkce metodika prevence na jejich základní škole dostatečně neváží a vnímají tuto funkci jen jako možnost přilepšení si k platu. Rodiče, kteří jsou neodmyslitelně důležití při prevenci, považují funkci za těžkou, a přitom za zbytečně placenou. V mém výzkumu respondenti odpovídali odlišně, a to, že pro rodiče není funkce metodika prevence zbytečně placená funkce, ale ani funkci nepovažují za těžkou a zodpovědnou. Ve druhé kategorii, která se týkala spolupráce s pracovníky školy se většina výsledků shodovala. Respondenti se nedokázali jednoznačně vyjádřit, funkce je spíše považována za formální ze strany ředitele i kolegů. Jednoznačným rozdílem, který popisuje autor ve svých výsledcích, je to, že spolupráce s kolegy selhává na základě různých postojů k užívání drog a také, že kolegové poučují metodiky o jejich metodách prevence. Z další kategorie jsem vybrala rozdílný výsledek a to, že ve výzkumu z roku 2015 respondenti odpovídali, že funkci metodika dělá ten pedagog, pro kterého se nic lepšího nenašlo. V mém výzkumu u tohoto výroku vyšla hodnota průměru 1,5, z čeho vyplývá, že se to již změnilo a funkci vykonává pedagog, který se o problematiku prevence zajímá, je pro tuto funkci vhodný a relevantní. Respondenti v obou výzkumech odpovídali pozitivně, funkci vnímají jako možnost osobního rozvoje, příležitost kariérního růstu a také je to pro ně možnost účastnit se školení a získat nové kontakty s odborníky v dané problematice. Čtvrtá kategorie se týkala pozitivního hodnocení vlastní práce. V této oblasti bych zmínila rozdíl, jedná se o to, že respondenti nejsou ztotožněni s tím, že dokáží být pro žáky oporou při řešení problémů z oblasti rizikového chování a nejsou spokojeni s realizací programů pod jejich vedením. V mých výsledcích výzkumu vyšlo, že respondenti dokáží být oporou pro žáky a taktéž jsou spokojeni s realizací preventivních programů. V poslední kategorii, která se týkala limitů vlivu vlastní práce, respondenti shodně uvedli, že do určité míry mají možnost ovlivnit rizikové chování žáků i mimo školu. Ve srovnání celkových výsledků podle hlavních složek,

autorovi vyšla nejmenší hodnota průměru 2,81 v kategorii limity vlivu vlastní práce a nejvyšší hodnotu průměru měla kategorie motivace k funkci a to přesněji 4,45. V mém výzkumu nejmenší hodnota průměru 2,6 měla kategorie spolupráce a nejvyšší hodnotu průměru měla kategorie pozitivní hodnocení vlastní práce a to 3,48.

Následně bych ráda stručně zmínila výzkum, který byl prováděn vzdělávacím programem Jeden svět na školách v roce 2020 pod organizací Člověk v tísni Česká republika. Výzkum byl orientovaný na školní metodiky prevence na základních a středních školách a tématem výzkumu byla bezpečnost v kyberprostoru. Výzkumu se účastnilo 800 respondentů, z toho byly převážně ženy starší 40 let a průměrná délka praxe je 8 let. Respondenti odpovídali, že byli do funkce pověřeni vedením školy. Pedagogové obvykle neprojevují vlastní iniciativu a zájem o funkci školního metodika prevence. Nejvíce času věnují respondenti přípravě aktivit spojených s primární prevencí a nejméně času věnují vzděláváním kolegů. S tím se pojí mé zjištění, že kolegové neznají náplň činností metodika prevence. Ve výzkumu dále zmiňují, že respondenti většinu času musí věnovat administrativě a nemají dostatek času na konkrétní řešení problémů. Ve výzkumu vyšlo, že výkon funkce zabere v průměru 80 minut týdně na 1. stupni základní školy a na 2. stupni základní školy zhruba 100 minut týdně. Na prvním stupni se školní metodici prevence starají v průměru o 240 žáků. Na minimálním preventivním programu by se měl podílet celý pedagogický sbor, ale i v tomto výzkumu vyšlo, že minimální preventivní program vypracovávají skoro bez výjimky sami školní metodici prevence, pouze příležitostně jim napomáhají další členové školního poradenského pracoviště. Metodici prevence na základní škole pociťují velkou podporu od vedení školy. Za posledních pět let pozorují školní metodici prevence více případů rizikového chování, a to konkrétně v online závislostech a kyberšikaně, proto více zařazují preventivní programy na téma bezpečný pohyb na internetu a kyberšikana. Preventivní programy metodici nejčastěji pořádají formou přednášek a výkladů.

Autoři Dulovics, Novocký a Petrík prováděli v roce 2020 výzkum, který se týkal vztahu mezi složkami sebeobrazu metodiků a obtížností uplatňovat jejich odborné kompetence. Autoři využili dva výzkumné nástroje, a to dotazník na sebeobraz, který vytvořil autor Božik a Gavora v roce 2016. Jako druhou výzkumnou metodu autoři využili dotazník, ve kterém zjišťovali potíže s uplatněním odborných kompetencí. Výzkumný vzorek tvořilo 215 respondentů. Autorům taktéž vyšel nejmenší průměr složky spolupráce s kolegy a výsledky výzkumu naznačují, že metodici nemají tolik zkušeností a mají problém s uplatněním jejich odborných kompetencí.

Další výzkum, který se zabýval školními metodiky prevence, prováděly autorky Klimtová a Lovasová. Výzkum se přesněji orientoval na evaluaci specializačního studia. Výzkumnou metodou byl dotazník, který vyplnilo 38 respondentů. Autorky zjistily, že respondenti mají menší míru motivace ke studiu, protože se nejedná o dobrovolnost. Respondenti jsou do funkce zvoleni především vedením. Respondentům byla funkce přidělena a v některých případech vnucena a tito respondenti se potýkali s výhružkami, například že nebudou mít prodlouženou pracovní smlouvu. S tím souvisí, že výkon profesní pozice spojují s emočními, sociálními a pracovními negativy. Dalšími zápory funkce jsou nedostatek času, nesnížená přímá pedagogická činnost a také respondenti zmínili, že je to důležitá funkce, ale nedoceněná. V porovnání s mým výzkumem, respondenti uvedli úplně stejný názor – důležitá, ale nedoceněná funkce. Celkově respondenti hodnotí negativně své postavení ve škole.

V zahraničí se sebeobrazu neboli self-conceptu věnují například autoři Carl Rogers, Albert Bandura, Roy Baumeister, M. Lewis a J.A. Bailey.

Jistým doporučením pro praxi by z mé strany bylo klást větší důraz na spolupráci školního metodika prevence s vedením školy a ostatními pracovníky školy. Je potřeba posílit pozici školního metodika prevence na školách. Dále bych doporučila, aby pedagogové, kteří vykonávají funkci školního metodika prevence, měli snížený rozsah přímé pedagogické činnosti. Z výzkumu, který prováděl vzdělávací program Jeden svět na školách, vyplynulo, že školní metodici prevence nemají na vykonávání své funkce dostatek času kvůli nesníženému rozsahu přímé pedagogické činnosti. Mají méně času na pořádání preventivních programů i značnému objemu času, který musí věnovat administrativě.

Při sběru dat a samotné interpretaci se ukázalo několik limitů výzkumu, které bych chtěla v této části práce zmínit. Největším limitem výzkumu je to, že jsem začátečník a jednalo se o první práci tohoto typu, doposud jsem neměla žádné předchozí zkušenosti. Nejvíce se má nezkušenost odráží v praktické části, a to konkrétně při sběru dat a interpretaci. Mezi limity můžu zařadit i nižší návratnost dotazníků. Kvůli přesnému počtu školních metodiků prevence na základních školách v České republice, jsem kontaktovala i Českou asociaci školních metodiků prevence. Na mou otázku mi odpověděli, že přesný počet pedagogů ve funkci neznají, ale na každé základní škole v České republice musí být alespoň jeden a ke školnímu roku 2021/2022 je u nás 4238 základních škol. Z toho vyplývá, že školních metodiků prevence na ZŠ je minimálně 4238.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce se týká sebeobrazu školního metodika prevence. V dnešní době neustále narůstá rizikové chování u žáků, z toho důvodu je více potřebná i funkce školního metodika prevence. Zároveň je důležité, aby pedagogové spolupracovali se školním metodikem prevence při aktivitách na prevenci a zařazovali metody prevence do své výuky.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem nejprve uvedla do problematiky, a to definováním základního pojmu rizikové chování žáků a popsáním školního poradenského pracoviště. Ve druhé kapitole jsem se zaměřila přímo na funkci školního metodika prevence. V podkapitolách jsem pospala přípravu na funkci, činnosti a náplň práce, dále přístupy využívané školním metodikem prevence, rizika týkající se funkce a v poslední řadě povinnost, která se týká vypracování minimálního preventivního programu. V poslední kapitole teoretické části jsem vymezila pojem sebeobraz a problematiku pojetí osobnosti.

V praktické části jsem shrnula metodologii výzkumu, výzkumné cíle a na ně navazující výzkumné otázky, dále jsem popsala metodu sběru dat. Výzkumnou metodou byl škálový dotazník a autoři dotazníku jsou PhDr. Roman Božik, Ph.D. a prof. PhDr. Peter Gavora, CSc. V metodologii výzkumu jsem popsala realizaci výzkumu a uvedla charakteristiku respondentů podle kritérií – věk, pedagogická praxe a praxe na pozici školního metodika prevence. V další kapitole praktické části jsem interpretovala výsledky výzkumu. O výsledky jsem se opírala v kapitole závěr výzkumu, kde jsem uvedla potvrzení či vyvrácení hypotéz a odpověděla na výzkumné cíle a otázky. Poslední kapitola byla diskuse a limity výzkumu, kde jsem porovnala mé výsledky výzkumu s jinými výzkumy, přesněji se čtyřmi výzkumy týkající se školních metodiků prevence. Následně jsem zde uvedla doporučení pro praxi a mé samotné limity výzkumu.

Z výsledků mého výzkumu je zřejmé, že funkce školního metodika, kvůli narůstajícímu rizikovému chování žáků, je velmi potřebná a užitečná. Respondenti uvedli, že si jsou ve své funkci jistí a dokáží v žácích vzbudit zájem o problematiku rizikového chování. Školní metodici prevence negativně hodnotí spolupráci s ostatními pracovníky školy, která má taktéž vliv na jejich sebeobraz. Vedení školy se nezapojuje do vypracování minimálního preventivního programu a nechává to pouze na školním metodikovi prevence. Pedagogové se zapojují pouze občas do přípravy a realizace preventivních aktivit a spíše metodiky vyhledávají kvůli novým informacím z oblasti rizikového chování. Mezi limity respondenti

zařadili teoretické vědomosti a zkušenosti na řešení problémů z oblasti rizikového chování. Také označili, že limitem je malý vliv na žáky v porovnání s vrstevníky a rodiči. Školní metodiky prevence k funkci motivuje možnost osobního rozvoje a kariérního růstu. Ve funkci zůstávají kvůli možnosti pomoci ohroženým žákům, případně celým rodinám. Z výsledků dále vyplynulo, že finanční odměna za vykonávání funkce školní metodiky prevence rozhodně nemotivuje.

Závěrem bych chtěla říct, že diplomová práce mě velmi obohatila o nové zjištění a poznatky, které bych ráda v budoucnu uplatnila při své pedagogické činnosti. Chtěla bych zařazovat metody prevence rizikového chování do svých vyučovacích hodin. Výsledky výzkumného šetření mohou být přínosné pedagogům ve funkci školního metodika prevence i pedagogům, kteří mají zájem tuto funkci vykonávat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Andrews, J. A. & Duncan, S. C. (1997). Examining the reciprocal relation between academic motivation and substance use: Effects of family relationships, self-esteem, and general deviance. *Journal of Behavioral Medicine, 20*(6), 523–549.

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, Vol. 4. New York: Academic Press, 71–81. In P. Gavora, J. Mareš, T. Svatoš, & A. Wiegerová. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV.

Bendl, S. (2004). *Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV.

Bendl, S., Hanušová, J., & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci.* Praha: Stanislav Juhaňák – Triton.

Bittmannová, L., & Bittmann, J. (2016). *Prevence a účinné řešení šikany: u žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*. Praha: Pasparta.

Blatný, M. (2001). *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: MU.

Božik, R. (2016). *Koordinátor prevence drogových závislostí a jiných sociálno-patologických jevů v základní škole* [Disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova.

Božik, R. (2017). Zisťovanie sebaobrazu (self-conceptu) koordinátora prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov v podmienkach Slovenska. *E-Pedagogium, 17*(3), 124–139.

Ciklová, K. (2016a). *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence.* Ostrava: EconomPress.

Ciklová, K. (2016b). *Školní metodik prevence*. Ostrava: PPP. Dostupné z http://www.ppp-ostrava.cz/wp-content/uploads/2016/02/23-material-pro-Smp.pdf

Ciklová, K., & Bittmann, J. (2014). *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. Ostrava: EconomPress.

Fischer, S., & Škoda, J. (2009). *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada.

Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele.* Praha: Portál.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hokeová, V. (2011). Únava školních metodiků prevence. *Prevence, 8*(10), 12–13.

Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada.

Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.

Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe.

Knotová, D. (2014). *Školní poradenství: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.

Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Portál.

Kyriacou, C. (2005). *Řešení výchovných problémů ve škole: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Portál.

Lazarová, B. (2005). *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.

Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.

Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.

Matoušek, O. (2013). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.

Miovský, M., & Bártík, P. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN.

Miovský, M., Adámková, T., Čablová, L., Čech, T., Doležalová, P., et al. (2012). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.

Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., Bártík, P., et al. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.

Opekarová, O. (2007). *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Paulík, K. (2009). *Vybrané poradenské a psychoterapeutické směry*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Procházka, M. (2019). *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. V Praze: Pasparta.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Grada.

Rakhmawati, Y., & Mustadi, A. (2019). Self-efficacy in primary schools students as potential characters: from the perspective of students' self-ability and interest. *Mimbar Sekolah Dasar, 6*(1), 55–67.

Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada.

Shavelson, R.J., et al. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407–441. In P. Gavora, J. Mareš, T. Svatoš, & A. Wiegerová. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Skácelová, L. (2010). In M. Miovský & P. Bártík, *Primární prevence rizikového chování ve školství* (str. 101–114). Praha: Sdružení SCAN.

Sobotková, V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. 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.

Varmuža, J. (2001). *Metodická príručka pre koordinátorov prevencie drogových závislostí na základných školách, stredných školách a v školských zariadeniach v SR*. Bratislava: Občianske združenie PREVENCIA V & P.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Dostupné z https://www.msmt.cz/file/43482

Vyhláška č. 317/2005 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Dostupné z https://www.msmt.cz/ministerstvo/vyhlaska-c-317-2005-sb-2

Wiegerová, A. (2012). *Self efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Zapletalová, J. (2015). Školní poradenské pracoviště. In Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., Bártík, P., et al., *Prevence rizikového chování ve školství* (str. 116–121). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.

Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*. Dostupné z https://www.msmt.cz/file/38850/

Živný, H. (2008). Kompetentnosť a kvalifikovanosť terapeutov. *Čistý Den*, *5*(2), 4–27.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
DDM	Dům dětí a mládeže
MPP	Minimální preventivní program
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SRPŠ	Sdružení rodičů a přátel školy
SVP	Středisko výchovné péče
ŠMP	Školní metodik prevence
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola
apod.	a podobně
tzv.	takzvaně

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – *Pomůcka při přípravě a zpracování MPP* 30

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – *Likertova škála*.....40
Tabulka 2 – *Časový harmonogram*.....44

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – *Složení výzkumného vzorku podle věku* 45
Graf 2 – *Složení výzkumného vzorku podle délky pedagogické praxe* 46
Graf 3 – *Složení výzkumného vzorku podle délky praxe na pozici školního metodika prevence* 47
Graf 4 – *Výsledky v kategorii percepce statusu školního metodika prevence* 50
Graf 5 – *Výsledky v kategorii spolupráce s pracovníky školy* 52
Graf 6 – *Výsledky v kategorii motivace k funkci školního metodika prevence* 53
Graf 7 – *Výsledky v kategorii pozitivní hodnocení vlastní práce* 54
Graf 8 – *Výsledky v kategorii limity vlivu vlastní práce* 56
Graf 9 – *Výsledky výzkumu podle hlavních složek* 57
Graf 10 – *Motivace k funkci podle délky praxe ve funkci* 59
Graf 11 – *Výroky v kategorii motivace k funkci* 59

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Sebeobraz školního metodika prevence

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplněním následujícího dotazníku k diplomové práci. Dotazník je určen pro školní metodiky prevence.

Autor výzkumného nástroje: PhDr. Roman Božik, Ph.D. a prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.

Děkuji moc, Naďa Klimešová

1 Věk

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ do 25 let ◯ 25-30 let ◯ 31-50 let ◯ 51-60 let ◯ nad 61 let

2 Pedagogická praxe

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ 1-5 let ◯ 6-10 let ◯ 11-15 let ◯ 16-20 let ◯ 21 a více let

3 Praxe na pozici školního metodika prevence

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ 1-3 roky ◯ 4-6 let ◯ 7-9 let ◯ 10 a více let

4 Prosím označte od 1 do 5 míru souhlasu nebo nesouhlasu s výroky uvedenými níže

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku. Škála: 1 - vůbec nesouhlasím, 2 - nesouhlasím, 3 - souhlasím i nesouhlasím, 4 - souhlasím, 5 - rozhodně souhlasím.*

	vůbec nesouhlasím	nesouhlasím	souhlasím i nesouhlasím	souhlasím	rozhodně souhlasím
47. S těžkými případy rizikového chování si doopravdy neumím poradit.	◯	◯	◯	◯	◯
3. Žáci funkci metodika neberou vážně.	◯	◯	◯	◯	◯

19. Kolegové mají často tendenci poučovat mě o jejich metodách prevence.	○	○	○	○	○
31. Práci metodika bych vykonával lépe, kdybych měl více podpory od vedení školy.	○	○	○	○	○
10. Rodiče funkci metodika považují za těžkou a zodpovědnou.	○	○	○	○	○
46. Nemám možnost ovlivnit rizikové chování rodičů žáků.	○	○	○	○	○
1. Funkci školního metodika prevence považuji ve škole za velmi užitečnou.	○	○	○	○	○
32. Práci metodika bych vykonával lépe, kdybych měl více podpory od kolegů.	○	○	○	○	○
15. Vedení školy se spolupodílí na přípravě minimálního preventivního programu.	○	○	○	○	○
33. Práci metodika bych vykonával lépe, kdybych měl více podpory od rodičů žáků.	○	○	○	○	○
4. Kolegové považují funkci metodika jako možnost přilepšit si k platu.	○	○	○	○	○
24. Vnímám to jako příležitost mého karierního růstu.	○	○	○	○	○
40. V pozici metodika se cítím sebevědomě.	○	○	○	○	○
20. Spolupráce metodika s ostatními pracovníky školy selhává na základě různých postojů k užívání drog.	○	○	○	○	○
16. Ředitel zasahuje do mých kompetencí.	○	○	○	○	○
2. Kolegové ve škole si funkce metodika vůbec neváží.	○	○	○	○	○
30. Funkce metodika mi umožňuje účastnit se školení a tréninků.	○	○	○	○	○
34. Dokáži v žácích vzbudit dostatečný zájem o problematiku závislostí.	○	○	○	○	○
11. Kolegové mě často vyhledávají, aby získali informace z oblasti prevence rizikového chování.	○	○	○	○	○
44. Mám velmi málo možností působit na žáky, aby nekouřili.	○	○	○	○	○
25. Je to pro mě možnost osobního rozvoje a seberealizace.	○	○	○	○	○
41. Cítím, že pro práci metodika mi teoretické vědomosti nestačí.	○	○	○	○	○

6. Kolegové neznají náplň činnosti metodika.	○	○	○	○	○
35. Práci metodika bych vykonával efektivněji, kdybych lépe znal svoje žáky, jejich osobnost a postoje.	○	○	○	○	○
29. Funkce metodika mi zvyšuje prestiž u rodičů.	○	○	○	○	○
48. Mám na žáky malý vliv ve srovnání s vlivem vrstevníků.	○	○	○	○	○
12. Ředitele zajímá hlavně to, jestli mám vypracovaný minimální preventivní program.	○	○	○	○	○
39. Jsem spokojený s realizací programů a aktivit pod mým vedením.	○	○	○	○	○
8. Žáci rádi spolupracují s metodikem na projektech.	○	○	○	○	○
43. Potřebuji mít více zkušeností na řešení problematiky závislostí.	○	○	○	○	○
14. Kolegové se aktivně zapojují do preventivních programů.	○	○	○	○	○
49. Mám na žáky malý vliv ve srovnání s vlivem rodičů.	○	○	○	○	○
38. Dokáži být pro žáky oporou při řešení problémů z oblasti rizikového chování.	○	○	○	○	○
26. Funkci metodika vnímám jako možnost být nápomocný ohroženým dětem a rodinám.	○	○	○	○	○
50. Mám na žáky malý vliv ve srovnání s vlivem ostatních učitelů.	○	○	○	○	○
5. Funkci metodika považuji ve škole za nedoceněnou.	○	○	○	○	○
37. Při řešení problémů jsem objektivní a spravedlivý.	○	○	○	○	○
27. Funkce metodika je čistě formální záležitost.	○	○	○	○	○
21. Funkci metodika zastává ten učitel, pro kterého se nic lepšího nenašlo.	○	○	○	○	○
13. Při vnímání mojí činnosti ředitelem cítím, že jde o formální přístup.	○	○	○	○	○
9. Pro rodiče je metodik zbytečně placený člověk.	○	○	○	○	○
18. Kolegové neradi zařazují prvky prevence do vyučování na jejich hodinách.	○	○	○	○	○

7. Žáci neví, kdo je metodik na jejich škole.	○	○	○	○	○
28. Funkce metodika je pro mě možnost získat nové kontakty s odborníky v oblasti rizikového chování.	○	○	○	○	○
36. Jsem otevřený kritickým komentářům ze strany žáků, pokud jsou relevantní.	○	○	○	○	○
22. Funkci metodika si vážím právě tak, jak vyučování mých vyučovacích předmětů.	○	○	○	○	○
42. Když mají žáci rizikové chování mimo školu, potom škola nemůže tento problém odstranit.	○	○	○	○	○
23. Funkce metodika je slušně placená.	○	○	○	○	○
17. Spolupráce s ostatními pracovníky školy v oblasti prevence je velmi formální – neosobní.	○	○	○	○	○
45. Mám dostatek vědomostí a zkušeností, abych poradil při prevenci rizikového chování ve škole.	○	○	○	○	○

Moc Vám děkuji za spolupráci!