

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kompetence lektora primární prevence rizikového chování
Competences of the primary prevention of risk behaviour tutor

Zuzana Vaňková

Vedoucí práce: PhDr. PaedDr. Ing. Jan Tirpák, Ph.D., MBA

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „*Kompetence lektora primární prevence*“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

v Praze, dne 13. 4. 2024

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucímu bakalářské práce PhDr. PaedDr. Ing. Janu Tírpákovi, Ph.D., MBA za odborné vedení a pomoc při zpracování bakalářské práce. Dále bych také chtěla poděkovat své rodině za neustálou podporu, organizaci Semiramis za umožnění zpracování bakalářské práce a všem svým kolegům za vyplnění dotazníku.

ABSTRAKT

Bakalářská práce s názvem „*Kompetence lektora primární prevence rizikového chování*“ je rozdělena do dvou částí.

V teoretické části představujeme problematiku oblasti primární prevence, vybranou organizaci Semiramis, která se prevencí zabývá a její lektory. Dále se věnujeme vymezením základních pojmů, jako je oblast kompetencí a představujeme vybrané kompetenční modely a vybraný kompetenční model lektora primární prevence, ze kterého vycházím v dotazníku empirické části bakalářské práce.

V praktické části se věnujeme kvantitativní výzkumu sebehodnocení vybraných kompetencí lektorů pomocí dotazníkového šetření. Výsledky a závěry jsou dále diskutovány s ohledem oboru speciální pedagogiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Primární prevence, kompetence, lektor primární prevence, rizikové chování, dotazník

ABSTRACT

The bachelor's thesis entitled "Lecturer's competence in primary prevention of risky behavior" is divided into two parts.

In the theoretical part, it presents the issues of primary prevention, the selected organization Semiramis, which deals with prevention, and its lecturer. Furthermore, we focus on the definition of basic concepts, such as the field of competences, and present selected competence models and the selected competence model of the primary prevention lecturer, which is based on the questionnaire of the empirical part of the bachelor's thesis.

In the practical part, we are devoted to quantitative research on the self-evaluation of selected lecturers' competencies using a questionnaire survey. The results and conclusions are further discussed with regard to the field of special education.

KEYWORDS

Primary prevention, competence, primary prevention lecturer, risk behaviour, questionnaire

OBSAH

Úvod	6
1 Prevence rizikového chování.....	8
1.1 Dělení prevence rizikového chování.....	8
1.2 Rizikové chování	13
2 Obecná charakteristika neziskové organizace Semiramis.....	16
2.1 Historie organizace	16
2.2 Program dlouhodobé primární prevence.....	17
2.3 Práce lektora primární prevence	22
3 Kompetence	26
3.1 Kompetence lektora primární prevence	26
3.2 Kompetenční model pro lektory primární prevence	30
4 Praktická část.....	33
4.1 Výzkumné cíle, otázky a hypotézy	33
4.2 Metodologie výzkumu	33
4.3 Vzorek respondentů	34
4.4 Položky dotazníku.....	34
4.5 Otázky na kompetence dle jednotlivých oblastí	35
4.6 Vyhodnocení odpovědí na dotazník	40
Závěr.....	45
Seznam použitých informačních zdrojů	47
Literární zdroje:	47
Internetové zdroje:	49
Zákony:.....	50
Seznam příloh.....	51

Úvod

Již čtvrtým rokem působím jako lektorka primární prevence rizikového chování v neziskové organizaci Semiramis. Během svého působení v této oblasti jsem si uvědomila důležitost a potřebnost kvalitní primární prevence na školách. Sice jsem sama na základní škole programy primární prevence zažila, ale byly pouze nárazové a pokaždé s jinými lektory. Velmi často také preventivní programy probíhaly přednáškovou formou, jen jako výklad nebo strohé předávání informací nebo formou zastrašování, jako například ukazování začouzené skleněné lahve a s odkazem, že takto vypadají plíce po kouření. Koncept prevence realizovaný organizací SEMIRAMIS jako dlouhodobé práce se třídou, s lektory, kteří jsou žákům věkově blízko, mě již od začátku zaujal. Organizace slibovala dlouhodobou spolupráci se třídami a preventivní programy, které probíhají pomocí hravých technik a podporování kritického myšlení a předávání všech potřebných informací, aby žáci mohli činit rozhodnutí zodpovědně a informovaně. Uvědomila jsem si, jak důležité je, aby ve školách probíhala kvalitní primární prevence a pro tu je zapotřebí mít kompetentní lektory.

Pro svou bakalářskou práci jsem si proto zvolila téma zkoumání kompetencí lektorů a jejich úrovně. Cílem bakalářské práce je tedy zjištění míry úrovně kompetencí u lektorů primární prevence rizikového chování ve vybrané organizaci Semiramis z hlediska sebehodnocení lektorů. Zajímá nás, jaké kompetence jsou potřebné, jak jejich úroveň hodnotí sami lektori a zda existuje oblast kompetencí, ve které se lektori cítí být nejistí.

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole představujeme obsah a smysl primární prevence rizikového chování. Shrnujeme současné přístupy k dělení prevence, zásady efektivní primární prevence a dále definujeme samotný pojem rizikového chování.

V druhé kapitole popisujeme námi vybranou organizaci Semiramis, která se zaměřuje na všeobecnou, selektivní a indikovanou primární prevenci. Zabýváme se více do hloubky jejími programy dlouhodobé primární prevence, popisujeme, na jaká riziková chování se zaměřují a jak vlastní setkání se třídami probíhají. V neposlední řadě představujeme povinnosti lektora primární prevence, které jsou důležitým faktorem a výzkumným šetřením předložené bakalářské práce.

Ve třetí kapitole definujeme pojem kompetence a představujeme různé kompetenční modely, které se dotýkají lektorské práce v organizaci Semiramis. Nakonec přibližujeme samotný kompetenční model, který je přímo zaměřený na lektory primární prevence. Pro náš výzkumný záměr byl využit již vytvořený kompetenční model dle Rašplové (2013).

V poslední kapitole je popsán a vyhodnocen samotný výzkum na lektorech primární prevence ve vybrané organizaci Semiramis. Pomocí kvantitativního výzkumu využitím dotazníkového šetření zkoumáme vnímání míry úrovně vybraných kompetencí lektorů primární prevence rizikového chování a dále výsledky dotazníku zpracováváme a hodnotíme. Na závěr navrhuje dle zjištěných závěrů vybrané oblasti kompetencí, kterým je vhodné se dále věnovat a vzdělávat se, aby se lektori v těchto kompetencích cítili být sebejistí.

1 Prevence rizikového chování

V první kapitole bakalářské práce se zaměřujeme na prevenci rizikového chování, její dělení na primární, sekundární a terciární. Pro bakalářskou práci je relevantní pouze primární prevence, proto se sekundární a terciární prevenci dále nevěnujeme. Zajímají nás především různé pohledy na prevenci a její cíle. V druhé části představujeme zásady primární prevence potřebné pro to, aby se dala považovat za efektivní. V třetí části této kapitoly představujeme samotný pojem a oblast rizikového chování.

Pod prevencí si většina lidí představí preventivní prohlídku u svých lékařů. K nim chodí pravidelně a dlouhodobě, od dětství, až do stáří. Cílem preventivní prohlídky u lékaře je předcházení nemocí nebo brzké zachycení symptomů. Kraus (2005, s. 617) definuje prevenci v medicíně jako: *„soubor sociálních a zdravotních opatření s cílem předcházet poškození zdraví, vznik nemocí a trvalých následků z nich.“* Podobně tomu tak je i v prevenci rizikového chování, kde je cílem předejít nebo oddálit vznik rizikového chování a jeho následků.

Miovský (2015, s. 29) zahrnuje do prevence *„jakékoliv typy výchovných, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.“*

Kaleja (2014, s. 142-143) považuje prevenci za velmi významnou, podle něj má za úkol předcházet *„různým nevhodným, patologickým, společností neakceptovatelným jevům apod.“* Dále zdůrazňuje, že i přes vysokou finanční náročnost preventivních programů se společnosti tyto programy vyplatí více než pozdní intervence, které nemusí vždy být efektivní.

1.1 Dělení prevence rizikového chování

Prevence rizikového chování se dělí na primární, sekundární a terciální prevenci. Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) se primární prevence dělí na specifickou a nespecifickou. Za nespecifickou primární prevenci můžeme považovat jakékoliv programy, volnočasové aktivity a organizace, které nejsou přímo určeny na prevenci rizikového chování. Můžeme si pod tím například představit mimoškolní kroužky, zájmové činnost, sportovní akce.

Specifická primární prevence je již soustředěna na konkrétní druhy rizikového chování. Jedná se o programy a organizace přímo cílené na předcházení vzniku rizikového chování. Do této skupiny se mohou řadit preventivní programy na školách, ve střediscích výchovné péče či nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež. (MŠMT, 2019, s. 5)

Specifická primární prevence se dále dělí na všeobecnou, selektivní a indikovanou. Podle stránek Kliniky adiktologie všeobecná primární prevence působí na běžnou populaci. Je blíže specifikována pouze věkem skupiny. Ve všeobecné primární prevenci jsou například programy pro běžné třídní kolektivy.

Selektivní primární prevence působí na skupiny jedinců, které jsou více vystaveny faktorům, jež mohou způsobit vznik rizikového chování. Může se jednat o potomky alkoholiků nebo osoby žijící v sociálně vyloučených lokalitách.

Indikovaná primární prevence se na rozdíl od selektivní primární prevence zaměřuje hlavně na jednotlivce, na které výrazně působí negativní faktory nebo se již u nich projevilo rizikové chování. (Rozdělení primární prevence, 2019, online)

Sekundární prevence, kterou Matoušek (2015, s. 275) označuje jako mimosoudní intervenci, působí na skupiny, které se již chovají rizikově, ale pouze náznakově. Může se také jednat o zranitelné nebo znevýhodněné osoby, které jsou rizikovým chováním ohroženy. Do sekundární prevence můžeme zařadit např. nízkoprahová zařízení pro děti a mládež. Jedná se o bezpečný prostor, kam můžou žáci po vyučování docházet, připravovat se do školy nebo tam nerizikově trávit svůj volný čas. Do sekundární prevence můžeme také zařadit linku bezpečí nebo linku důvěry.

Terciální prevence se zaměřuje na osoby, které se chovají rizikově a předchozí druhy prevence na ně již nepůsobí. Cílem terciální prevence rizikového chování je předcházení dalším škodám na zdraví a recidivě. Jedná se také o resocializaci jedinců. Programy terciální prevence se snaží o změnu hodnot těchto jedinců a podporu ve vytvoření zdravého sociálního života. Terciální prevencí mohou být „*harm reduction*“ programy¹, ve kterých se například spolupracuje s lidmi, kteří užívají návykové látky. Laická veřejnost se s pojmem „*harm reduction*“ a s terciální prevencí nejčastěji setká například v podobě sbírání a vyměňování

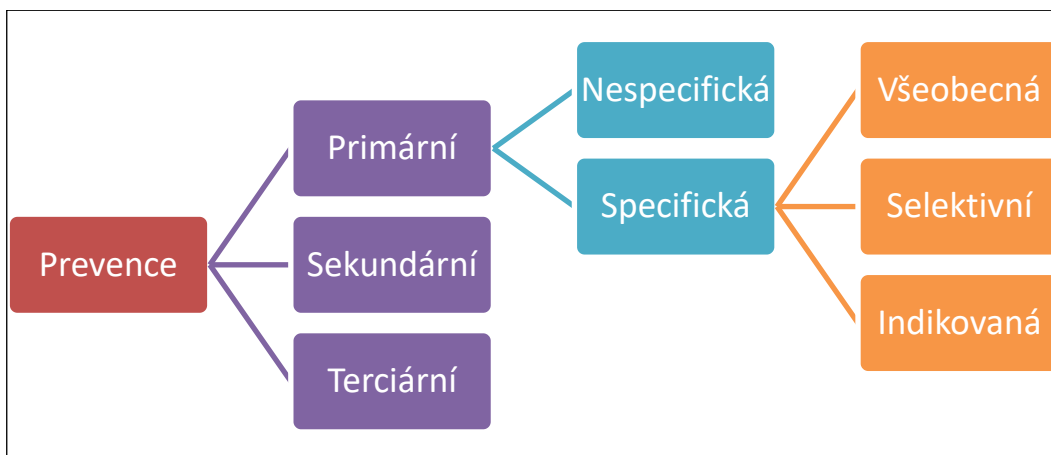
¹ „*Harm reduction*“ je anglické spojení, volně přeloženo jako minimalizace škod.

použitých injekčních stříkaček za nové. V rámci těchto programů se lidé mohou informovat o bezpečném užívání návykových látek, díky čemuž se snižuje riziko zdravotních následků. (Miovský, 2012, s. 146-147)

O efektivní primární prevenci se jedná pouze v případě, že je tvořena z interaktivního programu, který využívá různé druhy spolupráce s jedincem a skupinou. Dokáže být flexibilní a přizpůsobit se jejich potřebám. Pomáhá jedincům a skupině vhodně komunikovat a pracovat se svými emocemi. Jedná se o dlouhodobou a komplexní spolupráci se skupinou. (Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu, 2010, s. 4)

Pro tuto bakalářskou práci je nejdůležitější specifická primární prevence ve všech jejích formách, tedy: všeobecná, selektivní a indikovaná primární prevence. Protože na všechny tyto druhy prevence se zaměřuje nezisková organizace Semiramis, jejíž lektori jsou pro nás v rámci empirické části bakalářské práce klíčoví.

Pro lepší pochopení přikládáme přehledné schéma dělení prevence.



Obrázek 1: Dělení prevence

Správný preventivní program nebo intervence se řídí těmito třemi obecnými pravidly (MŠMT, 2005, s. 6):

- a) Program musí být explicitně navázán na konkrétní zvolené rizikové chování. To konkrétně znamená, že vybrané aktivity mají mít prokazatelný prevenční účinek.
- b) Setkání by mělo být vždy ohraničeno časovým úsekem a stejně tak prostorem. Například školní třída se účastní preventivního programu v délce tří vyučovacích hodin a program se bude odehrávat v její kmenové

učebně. Důležité je zmapovat potřeby zúčastněné skupiny žáků nebo studentů a na konci programu si se skupinou předat zpětnou vazbu. Po programu by mělo dojít mezi lektory a třídními učiteli k předání zpětné vazby, předání pozorování, zjištění a doporučení pro návaznou práci.

- c) Program by měl reflektovat potřeby dané skupiny, nejčastěji třídního kolektivu. Obsah by měl být vytvořen s ohledem na věk a aktuální dění ve třídě. Realizátor programu by měl vzít v úvahu sociální složení skupiny, náchylnost k rizikovému chování. Program by měl být poskládan z různorodých aktivit, aby byl dostatečně rozmanitý. Pod různými aktivitami si můžeme představit například pohybové, diskusní nebo výtvarné aktivity.

Efektivní primární prevence znamená dlouhodobou práci s menší skupinou, nejčastěji školní třídou. Důležité je předání informací pomocí aktivního zapojení žáků, interaktivních technik a názorných ukázek. Práce by měla být zaměřena na vztahy mezi jedinci, rozvoj komunikace, posilování schopnosti kompromisu, spolupráce, zdravé sebepojetí či kupříkladu umění odmítnout.

Neúčinnou primární prevencí se ukázaly programy obsahující metody zastrašování nebo trivializace rizikového chování. Neefektivní prevencí je také pouhé předávání informací, v podobě besed, přednášek nebo jednorázových setkání. Malá efektivita se ukázala i u hromadných akcí, například kulturních, po kterých nenásleduje návazná diskuse. Stejně tak není účinná strategie prevence užívání návykových látek, při které je prosazována nulová tolerance nebo pravidelné testování. (MŠMT, 2010, s. 2-3)

Pavlas Martanová a kol. (2012, s. 37-39) představuje níže uvedené zásady efektivní primární prevence rizikového chování. Tyto zásady považuje za minimum, které by programy primární prevence měly splňovat. Zásady jsou představeny v obecném tvaru, mohou se jimi proto řídit programy zaměřené na jakékoliv druhy rizikového chování.

Zásady efektivní primární prevence zní takto:

- a) **Komplexnost a kombinace mnohočetných strategií.** Protože rizikové chování může vzniknout z mnoha různých příčin, tak i prevence musí

být rozmanitá. Zároveň je důležitá spolupráce organizací a institucí, které působí na cílovou skupinu.

- b) **Kontinuita působení a systematická plánování.** Prevence by měla probíhat pravidelně a dlouhodobě, předávání informací by mělo probíhat systematicky. Jednotlivá setkání by měla na sebe navazovat, což může být obtížné, pokud se skupinou pracuje více poskytovatelů preventivních programů.
- c) **Cílenost a adekvátnost informací i forem působení.** Program musí být uzpůsoben na míru cílové skupině. Měl by brát ohled na její věkové a sociokulturní rozložení. Aktivity by měly být dostatečně rozmanité, program by měl obsahovat diskusní, pohybové i kreativní techniky, aby měl každý možnost se zapojit.
- d) **Včasný začátek preventivních aktivit.** Formování zdravých postojů je třeba podporovat již od dětství, program musí být uzpůsoben věku dětí, poskytovatelé musí být dostatečně vzděláni. Čím dříve prevence započne, tím efektivnější se stane.
- e) **Pozitivní orientace.** Představení a podpora zdravého životního stylu, alternativ, jak trávit volný čas. Součástí může být například nácvik řešení konfliktů nebo chyb v komunikaci, umění kompromisu.
- f) **Využití „KAB²“ modelu.** Program nesmí být zaměřen pouze na předání informací, měl by zároveň sloužit k předávání důležitých sociálních dovedností, například schopnost odmítat a čelit tlaku vrstevníků.
- g) **Využití „peer³“ prvku.** Vrstevníci mají na děti a dospívající větší vliv než učitelé nebo rodiče. Toho také některé organizace využívají, mají mladší lektory, kteří na skupinu nepůsobí autoritativně, ale přátelsky. Důležité je aktivní zapojení skupiny do programu: čím více se její členové zapojí, tím více si z něj odnesou.
- h) **Denormalizace.** Nastavení norem společnosti proti rizikovému chování. Uvědomění skupiny, že rizikové chování není ve společnosti chtěné ani normální.

² „KAB“ je anglická zkratka pro knowledge, attitudes and behaviours. Volně přeloženo jako znalosti, postoje a dovednosti.

³ „Peer“ je anglické slovo volně přeloženo jako vrstevník.

- i) **Podpora protektivních faktorů.** Prevence by měla pomáhat k vytvoření bezpečného prostředí. Poskytovatelé prevence by měli být schopni odkázat na další sociální služby, například pro řešení krizové situace.
- j) **Nepoužívání neúčinných prostředků.** Pouhé předávání informací se ukázalo jako neúčinné. Stejně tak i zastrašování nebo zakazování. Bohužel jsou programy založené na strachu a zákazech stále u některých rodičů nebo preventistů populární a považované za efektivní. To může být důsledkem nedostatečné znalosti v oblasti prevence nebo Je proto důležité vzdělávat rodiče i pedagogické pracovníky o opaku.
- k) **Propojení různých typů prevence.** Preventivní programy, které působí na určitou skupinu, by měly na sebe navazovat a vzájemně se doplňovat. Důležitá je i volba, na jaké druhy rizikového chování se dané setkání má soustředit.

Pavlas Martanová a kol. (2012) a Miovský a Bártík (2010) představené zásady přebírají a zobecňují v rámci Standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek od MŠMT (2005).

Tyto zásady zpracované pro MŠMT (2005) byly zaměřené především na oblast návykových látek a vycházely z publikací Zásady efektivní primární prevence (Nešpor a kol., 1999) a Drogy a drogové závislosti (Kalina a kol. 2003).

V textu bakalářské práce jsou však představeny pouze zásady primární prevence, protože se vybraní probandi našeho výzkumného šetření orientují a zaměřují především na oblast primární prevence.

1.2 Rizikové chování

V minulé podkapitole byla přiblížena oblast primární prevence a její dělení. Nyní představíme pojem rizikové chování.

V minulosti se používal termín sociálně patologický jev, který Miovský a Bártík (2010, s. 23) v primární prevenci rizikového chování ve školství označil za stigmatizující.

Termín sociálně patologický jev používá Pokorný a kol. (2009, s. 9) jako „*chování jedince, které je charakteristické především nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot chování a jednání, které vede k poškozování zdraví jedince.*“

Protože se od tohoto termínu upustilo, začal se používat pojem rizikové chování. Pod pojmem rizikové chování se podobně, jako pod sociálně patologickým jevem, skrývá jakékoliv „*chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost.*“ (Miovský a Zapletalová, 2006, s. 17)

Vzorce rizikového chování je soubor fenoménů, u nichž můžeme zkoumat jejich vznik, průběh a následky. Zároveň na ně můžeme působit preventivně nebo léčebně. (Miovský a Bártík, 2010, s. 24)

Ministerstvo školství, dětí a tělovýchovy (MŠMT) ve svém Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zmiňuje tyto typy rizikového chování (2010, s. 1):

- a) *„agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedii, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,*
- b) *záškoláctví,*
- c) *závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling,*
- d) *rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,*
- e) *spektrum poruch příjmu potravy,*
- f) *negativní působení sekt,*
- g) *sexuální rizikové chování.“*

Miovský a Bártík (2014, s. 41) tento seznam ještě rozšiřuje o oblast syndromu týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte a s ním spojené poruchy.

Nielsen Sobotková a kol. (2014, s. 41) řadí riziková chování do 14 typů. Většina z nich je stejná jako seznam od MŠMT. K seznamu rizikového chování ještě přidává lhaní, kriminální chování, u kterého zdůrazňuje krádež a posledním přidaným typem je užívání anabolik a steroidů.

Typů rizikového chování je veliké množství, neustále se objevují stále nové oblasti. Proto je důležité, aby měl lektor primární prevence široké znalosti a průběžně se v oboru primární prevence rizikového chování vzdělával a aktualizoval si nové

informace a poznatky. Důležitá je také průběžná spolupráce se supervizory. (Miovský, 2012, s. 17)

Sobotková (2012, s. 82) i Kabíček (2014, s. 36-37) chápe a vymezuje protektivní faktory ve vztahu k rizikovému chování do tří samostatných skupin: individuální, rodinné a společenské. Do individuálních protektivních faktorů zahrnují sociální dovednosti, sebekontrolu a sebevědomí. Pod rodinnými protektivními faktory představují dobré vztahy v rodině, vyjadřování emocí a komunikaci. Společenskými protektivními faktory mohou být pozitivní vzory a sociální opora v okolí.

Za individuální rizikové faktory považuje Kabíček (2014, s. 36-37): genetickou zátěž, nízké sebevědomí, zneužívání a zanedbávání v dětství nebo problémové chování mezi vrstevníky. Do rodinných rizikových faktorů řadí časté konflikty, úmrtí a ztráty v rodině také například benevolentní nebo naopak autoritativní rodiče. Mezi rizikové společenské faktory zahrnují vysokou míru nezaměstnanosti, normalizaci rizikového chování nebo dostupnost návykových látek.

2 Obecná charakteristika neziskové organizace Semiramis

V druhé kapitole se věnujeme neziskové organizaci Semiramis. Představujeme její vznik a postupné zaměření nejenom na adiktologické služby, ale i na oblast preventivních programů. Značnou část obsahu této kapitoly představuje obecné vymezení vybraných preventivních programů, které tato organizace nabízí. Popisujeme zde obecný průběh setkání i tematické rozložení programů v jednotlivých ročnících navštěvovaných základních škol. Na závěr této kapitoly vymežeme povinnosti lektora této organizace.

2.1 Historie organizace

Nezisková organizace Semiramis byla založena v roce 2000 na podnět pracovníků Kontaktního centra Nymburk. Ze začátku organizace poskytovala především adiktologické služby v podobě terénních programů. Během roku 2002 však vznikla na základě poptávky ze strany školských zařízení Sekce primární prevence o. s. Semiramis, která začala realizovat programy primární prevence na základních školách. (Výroční zpráva, 2023, online)

Organizace Semiramis se během svého působení vnitřně diferencovala a dala vzniknout jednotlivým centrům, která se dále specializují na různé aspekty prevence. Vzniklo tak Centrum vzdělávacích aktivit, Centrum primární prevence, Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež N klub, Centrum rodinného poradenství a terapie, Terénní program Semiramis, Kontaktní a poradenské centrum Mladá Boleslav (Centra, 2023, online).

Centrum primární prevence se nachází ve třech krajích, a to v Královéhradeckém, Středočeském a Pardubickém. Centra působí především na žáky základních škol, třídní učitele a školní metodiky prevence. Dále pak v neposlední řadě také na ředitele škol, rodiče žáků a veřejnost. (Centrum primární prevence, 2023, online)

Ve statistice výroční zprávy z roku 2021 se můžeme dozvědět, že se primární prevence v těchto třech krajích zúčastnilo dohromady 756 tříd z 84 základních škol. Programy organizace SEMIRAMIS jsou certifikované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), jejich certifikáty platí do roku 2024 (Semiramis, 2022, online). V roce 2019 bylo vydávání certifikátu, kvůli administrativním změnám, pozastaveno. Zatím, ke dni vypracování této práce (duben 2024), nebylo

vydávání certifikátů obnoveno, a proto se všem subjektům, kterým by certifikace končila po květnu 2019, platnost prodlužuje (Pozastavení procesu posuzování odborné kvalifikace, 2022, online).

2.2 Program dlouhodobé primární prevence

Organizace Semiramis působí na základních školách, na bývalých základních školách praktických⁴ a na nižších ročnících gymnázií. Na základních školách začínají programy ve 4. nebo 6. třídě a trvají do 9. třídy. V bývalých základních školách praktických (na rozdíl od základních škol), program zahajuje a realizuje pouze v 6. ročnících, ale stejně se zakončuje v devátých. Zapojená jsou i některá víceletá gymnázia, kde lektori navštěvují nižší ročníky.

Délka programu je na běžných základních školách vždy tři vyučovací hodiny, setkání probíhají jednou za pololetí. Délka setkání se u bývalých základních škol praktických liší od běžných základních škol, místo dvou tříhodinových bloků se jedná o tři dvouhodinové. V ideálním případě jsou setkání vzdálena alespoň tři měsíce od sebe.

Organizace Semiramis se zaměřuje na všeobecnou, selektivní a indikovanou prevenci. Běžné programy do škol obsahují primární prevenci všeobecnou a selektivní. Selektivní primární prevence je zaměřena na žáky základních škol praktických. Na tyto druhy primární prevence rizikového chování se zaměřuje i přípravný kurz pro lektory, ve kterém lektori získávají i základní informace o sekundární a terciální prevenci rizikového chování. Součástí programů jsou zaměření na všechny typy rizikového chování. Dále Semiramis rozšiřuje své programy o práci s emocemi, schopnost odmítat nebo práci s náročnými životními situacemi, jako je například ztráta.

Pracovní blok programů všeobecné dlouhodobé primární prevence se řídí podle následujícího harmonogramu:

1. První hodina – úvod

První hodina setkání slouží pro seznámení lektorů se třídou. Třída je obeznámena s tématem programu a s pravidly, které platí po celou

⁴ Jedná se o bývalé školy praktické, které jsou dnes zřizovány jako školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle § 16 odst. 9 školského zákona. Slovo “praktická” mají stále ve jméně školy.

dobu programu. Lektori také nabízejí možnost využití schránky na anonymní dotazy, kam mohou žáci v průběhu setkání vhazovat své dotazy, které jsou na konci setkání lektorem zodpovídány. Žáci si v úvodu tvoří jmenovky a mají možnost se zamyslet nad první položenou otázkou na dané téma. Lektori mají prostor zmapovat náladu žáků, mohou pozorovat jejich vztahy a míru zapojení do programu. Během první hodiny se mohou žáci naladit na interaktivní styl práce v komunitním kruhu.

2. Druhá hodina – hlavní téma

Druhá hodina by měla obsahovat hlavní téma daného setkání. Součástí této hodiny je většinou hlavní nejdelší technika, která je zaměřena na příslušné téma. Může být obklopena nebo proložena kratšími technikami zaměřenými na uvolnění nebo rozhýbání žáků.

3. Poslední hodina – závěr

Poslední hodina setkání má za úkol celé setkání uzavřít. Součástí třetí hodiny může být závěrečná technika, která může sloužit pro uvolnění a relaxaci. Závěr by měl obsahovat ukončení hlavního tématu, předání zpětné vazby žákům, zodpovídání dotazů ze schránky na anonymní dotazy. Součástí zpětné vazby by měl být krátký výstup lektora s vysvětlením, proč byly jednotlivé techniky zařazeny do programu. Objektivně je lektory ohodnocena spolupráce žáků mezi sebou, s lektory a s třídními učiteli. V závěrečné reflexi je prostor i pro žáky a jejich názory na proběhlé setkání. Zpětná vazba žáků může proběhnout verbálně, neverbálně (například pomocí známkování na prstech) nebo pomocí připravených dotazníků. Zpětná vazba třídních učitelů probíhá ústně s lektorem a písemně pomocí dotazníku Zápis z bloku pro školu.

Program na bývalé základní škole praktické se od běžného programu liší nižší časovou dotací. Cíl programu se žákům musí předat za kratší časový úsek. Hlavní téma již neprobíhá v samostatné hodině, je proto rozděleno na konec první hodiny a začátek druhé. Zároveň v programu není dostatek času na verbální zpětnou vazbu ze strany žáků. Lektori využívají pro zpětnou vazbu metodu hlasování nebo známkování na prstech. (Interní materiály Semiramis, 2021, s. 27-28)

Obdobné rozložení setkání bylo i v původních českých „peer“ programech. Časová dotace těchto programů byla čtyřhodinová. Setkání tehdy probíhalo dvakrát vždy po dvě vyučovací hodiny nebo čtyřikrát po jedné vyučovací hodině.

Díky uspořádání čtyřikrát jedna hodina se žákům lépe dařilo udržovat pozornost. (Nešpor, 2003, s. 4)

Tematické rozložení programu je pro 4. – 6. ročník a pro první setkání v 7. ročníku pevně dané. Lektoři mohou po dohodě s třídními učiteli téma mírně upravovat. Lektor se musí držet zadaného tématu, na míru třídě ho může přizpůsobit pomocí vybraných technik. Zde vám představujeme, na co se jednotlivá setkání zaměřují (Interní materiály Semiramis, 2021, s. 56):

4. Ročník

- a) První setkání slouží pro seznámení žáků s daným typem spolupráce. Žáci se učí spolupracovat v komunitním kruhu, zapojovat se do diskusí a aktivně se účastnit reflexí jednotlivých technik. Lektoři navazují prvotní vztah se třídou, nastoluje se oboustranná důvěra, která je důležitá pro efektivitu prevence. Lektoři provádí základní mapování vztahů ve třídě a schopnosti vzájemné spolupráce. Žákům jsou předány základní informace o Semiramis, o jednotlivých centrech a o programech. Mezi informace se řadí i délka a četnost setkání. Důležitou součástí každého setkání je obeznámení žáků s pravidly, která platí po celou dobu programu.
- b) Cílem druhého setkání je prevence netolismu. Pojem netolismus Státní zdravotní ústav představuje jako „*chorobnou závislost na internetu a jeho službách*“ (2023, online). Lidé trpící netolismem nejsou závislí na psychoaktivní látce, ale na vzorci chování, kterému nemůžou zabránit. Může do toho například spadat nutkavé kontrolování mobilního telefonu za účelem sociálních sítí nebo mobilních her. Dále se může závislost vytvořit na počítači a televizi (Netolismus: závislost na tzv. virtuálních drogách, 2023, online). Žáci si trénují kritické myšlení nad sociálními sítěmi a nad smysluplným a bezpečným používáním internetu. Lektoři pomocí technik přibližují žákům možná rizika při pohybu na internetu a vedou žáky k odpovědnosti

za své chování. Žáci mají možnost sdílet nápady, jak se bezpečně chovat na internetu.

5. Ročník

- a) Hlavním cílem programu je prevence šikany. Během technik žáci trénují spolupráci a komunikaci mezi sebou. Žáci budují vzájemné vztahy, je rozvíjena empatie, respekt a tolerance k odlišnostem.
- b) Žáci jsou během programu připravováni na přechod z prvního stupně na vyšší stupeň základní školy.

6. Ročník

Pokud program se třídou začíná již ve 4. ročníku, tak setkání v 6. ročníku je následující:

- a) Program se zaměřuje na změny v důsledku přechodu na druhý stupeň. Součástí je podpora navázání vztahů s novým třídním učitelem a případnými novými žáky. Důležité je znovunastavení třídních pravidel. Tvorba nových pravidel je důležitá hlavně v případě, že se kolektiv v přechodu na druhý stupeň změnil. Techniky jsou zaměřeny na schopnost žáků spolupracovat a přijímat jedinečnost a individualitu ostatních.

Pokud program se třídou začíná až v 6. ročníku, tak téma prvního setkání je:

- a) Pokud program s žáky začíná až v 6. ročníku, jedná se o první kontakt s lektory a daným druhem práce. Lektori si s žáky vytvářejí počáteční důvěru a mapují vztahy ve třídě. Během bloku lektori předávají informace o organizaci a o programech dlouhodobé primární prevence (Program DPP). Třída se seznamuje se stylem práce v komunitním kruhu, využívání interaktivních technik a diskusí. Při úvodním setkání se také nastavují pravidla programu, která platí při každém setkání.
- b) Druhé setkání je zaměřeno na prevenci šikany. Součástí setkání je podpora spolupráce a zdravých vztahů mezi žáky. V technikách mají žáci možnost pracovat v náhodných dvojicích a skupinách, mohou rozvíjet své komunikační schopnosti a umění kompromisu.

2. pololetí 7. ročníku, 8. a 9. ročník

Od druhého pololetí sedmého ročníku si mohou žáci sami volit téma dalších setkání. Volba probíhá vždy pomocí anonymního hlasování, žáci hlasují se zavřenýma očima. Lektori představí všechna výběrová témata a podle aktuální potřeby si je žáci vybírají.

První výběrový blok je zaměřený na mapování znalostí žáků v oblasti závislostí, předávání informací a vytváření žebříčku hodnot. Obecně se může program zaměřovat na hodnoty a postoje žáků nebo konkrétně na jednotlivé návykové látky, jejich účinky a rizika.

Druhý výběrový blok zabývá se ideálem krásy, jeho nedosažitelností a tlakem společnosti, podporuje formování zdravého sebepojetí a sebehodnocení.

Třetí výběrový blok zaměřený na předsudky a s nimi spojenými překážkami. Lektori žákům předávají informace o rasismu, xenofobii nebo subkulturách. Žáci mají možnost o tématu diskutovat a předávat si názory. Cílem bloku je uvědomění žáků o pozitivních a negativních dopadech předsudků a přijímání odlišností ostatních.

Čtvrtý blok je zaměřen na předávání informací o subkulturách v České republice. Žáci si pomocí interaktivních technik mohou uvědomit pozitiva i negativa života v rámci subkultury.

V pátém bloku zaměřeném na komunikační dovednosti je součástí technik nácvik odmítání a řešení konfliktů. Žáci rozvíjí své schopnosti empatie a naslouchání. Techniky použité v programu podporují žáky v jejich asertivitě a sdílení svých názorů.

Šestý výběrový blok se zaměřuje na vztah mezi rodiči a dětmi. Pomocí modelových technik si žáci mohou vyzkoušet pohled na modelovou situaci v roli dítěte a rodiče. Dále se zaměřuje na nácvik komunikačních dovedností a umění řešení konfliktů.

Žáci se během sedmého výběrového bloku zamýšlejí nad trávením volného času na internetu. Blok poukazuje na rizika spojená s trávením času na internetu a rozdíly mezi reálným a virtuálním světem.

V osmém výběrovém bloku se žáci zamýšlí nad svým volným časem, a jak ho tráví. Hlavním tématem je adrenalin a riskování. Pomocí interaktivních technik si žáci mohou uvědomit svou vlastní zodpovědnost.

Devátý výběrový blok se žákům nabízí nejdříve v osmých ročnících, kdy téma partnerství začíná být pro žáky aktuální. Kromě partnerství se blok také zaměřuje na mezilidské vztahy, empatii a důležitost komunikace.

Na předchozí devátý blok o partnerství navazuje blok, který se zaměřuje na prevenci sexuálního rizikového chování. Lektori zjišťují znalosti žáků a poskytují vysvětlení důležitých pojmů z dané oblasti. Součástí programu je rozvoj informovaných názorů na společensky diskutovaná témata v oblasti sexuality.

Jedenáctý výběrový program se zaměřuje na zvládání stresových situací a prožívání emocí. Pomocí technik si žáci mohou uvědomit důležitost prožívání všech emocí. Součástí je nácvik psychohygieny a antistresových technik.

Školy mají k dispozici dvouhodinový závěrečný blok, který se zaměřuje na odchod žáků ze základní školy a přechod na střední školy. Součástí bloku je rekapitulace předchozích setkání a vzájemné rozloučení. Žáci mají možnost sdílet vlastní očekávání a obavy z budoucnosti.

2.3 Práce lektora primární prevence

Medlíková (2013, s. 12) říká, že lektor „učí a předává teoretické znalosti a případně i praktické dovednosti.“ Od lektorů se mohou očekávat mezioborové znalosti a širší přehled. V tomto ohledu lze kompetentního lektora označit jako někoho, kdo má dostatečné znalosti a dovednosti v oboru, dokáže ostatní naučit, pozitivně na ně působí, umí vhodně jednat v náhlých situacích a je tolerantní vůči odlišnostem ostatních.

Veteška (2010, s. 150) lektorem označuje někoho, kdo dokáže vést diskuse, předává platné informace, sdílí vlastní zkušenosti a podporuje skupinovou práci.

Charvát a kol. (2012, s. 8) představuje čtyři úrovně vzdělanosti pracovníka preventivních programů. Dělí je na „první, základní úroveň, tzv. „preventivní minimum“, druhou, „středně pokročilou“, třetí, „pokročilou“ a čtvrtou, tzv. „expertní“ úroveň.“

Pokud někdo chce působit jako lektor prevence rizikového chování na školách, musí splňovat první stupeň vzdělání, musí mít tzv. „*preventivní minimum*.“ Aby byly programy primární prevence plošně efektivní, je důležité, aby všichni pedagogičtí pracovníci byli na druhé, středně pokročilé, úrovni vzdělanosti.

Třetí úroveň vzdělanosti by měl splňovat školní metodik prevence, který ve školách většinou působí jako koordinátor preventivních programů, a zároveň většinou není přímo realizátorem programů. Bohužel se často stává, že pozici školního metodika prevence vykonává pedagog, který nemá dostatečné kompetence, například neprošel specializačním studiem pro školní metodiky prevence.

Na úrovni experta Charvát považuje někoho, který zajišťuje koordinaci nejenom v jedné škole nebo školském zařízení. Expertem v prevenci se stávají pouze jednotky lidí, ti mají na starost organizaci primární prevence rizikového chování na vyšší úrovni, kontrolují, poskytují a zajišťují kvalitu vzdělání na nižších úrovních. (2012, s. 9)

Aby se někdo mohl tedy stát lektorem primární prevence v organizaci Semiramis, musí projít zaváděcím kurzem pro externí lektory. V rámci zaváděcího kurzu je nutné absolvovat 95 % z celkových 138 hodin. Na začátku kurzu je potencionální lektor seznámen s chodem organizace a se všemi jeho centry. Během vzdělávání se lektor zaučuje ve stylu práce jednoho lektora i práce v tandemu neboli ve dvojici s dalším lektorem. Lektorovi jsou zážitkovou formou předávány potřebné teoretické znalosti prevence rizikového chování, většinou v podobě technik, které jsou součástí programu ve třídách. V zaváděcím kurzu si lektoři mohou vyzkoušet vedení skupiny, simulaci práce s náročnou třídou nebo s učitelem. Lektorům jsou také předány postupy, jak žákům poskytovat základní poradenství a jak provádět reflexi programu. Součástí kurzu jsou tři hodiny věnované náslechům, při kterých se nový lektor zaučuje v praxi při reálných preventivních programech vedených služebně staršími lektory. Lektoři po absolvování kurzu získají certifikát dokládající absolvování povinného objemu školení. Teprve tehdy mohou začít svou práci lektorů.

S prací lektora se pojí i další povinnosti, mezi ně patří celoživotní vzdělávání. Organizace Semiramis lektorům nabízí a zajišťuje dva dny odborných vzdělávacích seminářů ročně, z nichž jeden den je povinný. Dále jsou lektoři povinni účastnit

se kontinuálního metodického vedení. Kontinuální metodická vedení jsou kratší než odborné vzdělávací semináře, na rozdíl od nich mají nižší časovou dotaci a konají se čtyřikrát do roka.

Mezi další povinnosti lektorů se řadí pravidelná účast na povinných týmových poradách a supervizích. Ty probíhají vždy jednou za dva měsíce, střídají se v lichých a sudých měsících. Supervize je bezpečné místo pro lektory, ve kterém mohou sdílet své emoce, zážitky i pochyby z přímé práce ve škole. Supervizní setkání je vedeno externím supervizorem, který moderuje prostor pro vyjádření se všech členů pracovního týmu. Lektoři se mohou sebereflektovat a společně přicházet na řešení náročných situací, které mohly ve spolupráci se třídou, s třídním učitelem nebo školním metodikem prevence nastat.

Pro zvýšení kvality práce a zajištění zpětné vazby lektorům se vždy jednou ročně uskuteční podpůrná hospitace. Jeden ze stálých pracovníků Centra primární prevence se, po dohodě se školou, účastní jednoho bloku se třídou, kde pozoruje práci lektora. Během pozorování sleduje průběh a vede si pečlivé poznámky, ze kterých vytváří zápis hospitace. Po hospitaci dochází k předávání zpětné vazby, kde pracovník popisuje silné a slabé stránky lektora a navrhuje doporučení pro další sebevzdělávání. Během roku má lektor možnost využití intervize s vedoucí daného centra. Intervize, na rozdíl od supervize, probíhá pouze ve dvou osobách. Před naplánovanou intervizí se lektor i vedoucí centra zamýšlí nad silnými a slabými stránkami lektora. Během intervize si obě strany předají informace a reflektují působení lektora v organizaci. Intervize je proto prostor, kde může dojít k bezpečnému předání zpětné vazby. Lektor také může otevřeně komunikovat s vedením centra a navrhopvat potřebné změny. (Interní materiály Semiramis, 2021, s. 157-160)

Práce lektora primární prevence se může rozdělit na dvě oblasti:

Přímá práce

Pod touto oblastí se skrývá vlastní působení lektora ve třídě. Lektor seznamuje žáky s pravidly setkání a s vybraným tématem, vybírá a organizuje techniky, které se žáky následně reflektuje a třídě předává konstruktivní zpětnou vazbu. Zpětná vazba třídě může být pozitivní v podobě konkrétních pochval nebo kritická s konkrétními příklady, co by měla třída zlepšit. Lektor také předává žákům potřebné informace

a působí na ně preventivně. Součástí přímé práce je poskytování základního poradenství směrem k žákům nebo třídním učitelům. Spolupráce s třídními učiteli zahrnuje předání zpětné vazby o spolupráci se třídou a návrhu na návaznou práci.

Nepřímá práce

Do nepřímé práce se počítá veškerá komunikace se školou. Většinou se jedná o komunikaci – zpravidla e-mailovou – se školními metodiky prevence a třídními učiteli. Se školními metodiky prevence se domlouvají termíny setkání primárně preventivních programů a třídním učitelům se na začátku školního roku zasílá mapující dotazník. Od třídních učitelů se lektori dozvídají aktuální informace o třídě a případné požadavky na úpravu programu.

Nedílnou součástí lektorské práce je příprava na všechny plánované bloky primární prevence. Lektor připravuje a upravuje obsah setkání, aby techniky a hry korespondovaly s potřebami třídy. Kromě přípravy technik si lektor chystá i potřebné materiály.

Nejdůležitější částí nepřímé práce lektora je důkladné vypracování interního zápisu o každém setkání, ve kterém se zaznamená a hodnotí spolupráce se třídou. Popisuje se průběh jednotlivých technik, aktivita žáků a míra naplnění cílů programu. Každý lektor na konci školního roku vytváří závěrečnou zprávu, ve které hodnotí spolupráci se školními metodiky prevence, hodnotí e-mailovou komunikaci a organizování termínů. Dále je součástí závěrečné zprávy i vyhodnocení spolupráce s třídními učiteli, jejich e-mailová komunikace a aktivní zapojení s žáky do programu. (Interní materiály Semiramis, 2021, s. 140-156)

3 Kompetence

Ve třetí kapitole se zaměřujeme na oblast vybraných kompetencí lektora primární prevence. Kontinuálně text bakalářské práce navazuje na kapitolu 2.3, kde ve vztahu k čtenáři byly diskutovány a přiblíženy povinnosti, které musí lektor vybrané organizace Semiramis splňovat. V tomto kontextu proto dále představujeme různé vybrané kompetenční modely, které byly vytvořeny pro oblast sociální práce či problematiky vzdělávání dospělých nebo neformálního vzdělávání. Všechny kompetenční modely se týkají lektorské práce ve všech jejích možných podobách. Na závěr představujeme konkrétní kompetenční model, ze kterého vycházíme ve vztahu k výzkumnému šetření v praktické části bakalářské práce.

3.1 Kompetence lektora primární prevence

Kraus (2005, s. 404) v akademickém slovníku cizích slov pojem kompetence vysvětluje jako „*rozsah působnosti nebo činnosti, souhrn oprávnění a povinností.*“

Mohli bychom proto říci, že mít kompetence znamená být způsobilý pro provádění dané práce. Být schopen ji kvalitně vykonat. Veteška (2010, s. 34) kompetence definuje jako: „*znalosti, dovednosti a schopnosti.*“

Havlíčková a Žárská (2012, s. 10) kompetence v neformálním vzdělávání obecně rozděluje na tři oblasti: „*měkké kompetence, odborné kompetence obecné a odborné kompetence specifické.*“

Měkké kompetence se obecně popisují jako schopnosti jedinců. Mezi měkké kompetence se může řadit schopnost spolupracovat a efektivně využívat verbální i neverbální komunikaci. Důležitou měkkou kompetencí je například schopnost pracovat s větší skupinou žáků. Mít schopnost jim zadávat úkoly a pracovat s jejich aktuálními emocemi, umět pracovat s hlukem nebo naopak skupinu aktivizovat. Do těchto kompetencí se zahrnují i obecné postoje a názory nebo schopnost jedinců jednat v náročných situacích nebo pracovat pod tlakem.

Za obecné odborné kompetence můžeme považovat jakékoliv znalosti, které můžeme použít ve více situacích, jako je například naše znalost práce s počítačem. Mezi obecné odborné kompetence se také řadí schopnost řízení automobilu, což je pro práci lektora velikou výhodou, jelikož často musí lektor dojíždět do škol, a ne vždy je možné jet hromadnou dopravou. Naproti tomu

specifické odborné kompetence specifické jsou do jisté míry nepřenositelné. Jsou to naše znalosti a dovednosti v daném oboru. Odborné znalosti označují teoretické znalosti lektorů v daném oboru a odborné dovednosti vyjadřují schopnost lektora své teoretické znalosti prakticky využívat. (Havličková a Žárská, 2012, s. 10)

Abychom mohli pochopit dále vymezený kompetenční model, je důležité znát okolnosti jeho vzniku. Soustava následných šesti kompetencí byla vytvořena a předložena v britském dokumentu Pravidla a požadavky pro diplom v sociální práci v roce 1991. Havrdová (1999, s. 43-45) z těchto kompetencí vycházela a pro využití v českém prostředí je také upravila. Praktické kompetence, které zde představíme, se týkají oblasti sociální práce. Pro vytvoření návrhu těchto šesti oblastí kompetencí využila autorka učitele sociálních škol, sociální pracovníky a studenty. Ti všichni se podíleli na ověřování vytvořeného návrhu, aby oblasti byly přesné a zároveň stručné.

Kompetence v sociální práci se mohou uspořádat do šesti oblastí: „*rozvíjet účinnou komunikaci, orientovat se a plánovat postup, podporovat a pomáhat k soběstačnosti, zasahovat a poskytovat služby, přispívat k práci organizace, odborně růst*“ (Havrdová, 1999, s. 45-46). Každá oblast kompetencí je dále specifikována, protože se dělí na složky, které můžeme pozorovat a hodnotit.

Do *rozvíjení účinné komunikace* Havrdová (1999, s. 51) řadí nastolení vzájemné důvěry, používání neverbální komunikace a aktivní naslouchání klienta. Účinná komunikace se vyznačuje přizpůsobením se danému klientovi. U lektora primární prevence to znamená přizpůsobení komunikace věku žáků. V praxi se přizpůsobení komunikace může projevit například tak, když v komunikaci se žáky prvního stupně lektoři nepoužívají cizí pojmy. Součástí aktivního naslouchání je i respektování odlišných názorů a hodnot klienta. Ve třídě mají proto žáci možnost sdílet své názory, lektor vyvrací pouze mýty nebo dezinformace, důraz dává hlavně na vzájemný respekt i u odlišných postojů.

Pro splnění kompetence *orientovat se a plánovat postup*, která se týká požadavků a schopností klientů, lektoři primární prevence využívají mapující dotazník, který jim třídní učitelé na začátku školního roku vyplňují. Lektoři mají díky tomu možnost se se třídou seznámit, zjistit potřeby a silné a slabé stránky třídy. Po zjištění potřeb třídy se dalším krokem stává návrh následných postupů pro řešení

a důkladné vedení zpráv ze setkání. Pracovníci by neměli působit mimo své kompetence, proto lektor primární prevence, který předchází rizikovému chování, nemůže vyřešit již vzniklé rizikové chování. Do jeho kompetencí se řadí odkázání třídních učitelů a školních metodiků prevence na další sociální služby. Pokud již ve třídě dochází k rizikovému chování, lektor může školu odkazovat na možnost využití intervence a s vedoucí centra navrhnout konec spolupráce na úrovni primární prevence.

Podpora a pomoc k soběstačnosti patří do kompetencí pracovníka. Součástí práce s klienty je podpora jejich samostatnosti a soběstačnosti. Důležitá je práce s emocemi klientů, podpora v jejich prožívání a umění s nimi pracovat. Pro klienty je důležité, aby objevili své silné a slabé stránky, aby dokázali využít své schopnosti. S klientem se pracuje na jeho uvědomění, že nese odpovědnost za své chování a za svou budoucnost. Součástí primární prevence je proto podpora žáků, aby uměli myslet kriticky a uměli se rozhodovat podle informací z více zdrojů. Předávání informací a podpora kritického myšlení by měla žáky vést, aby své rozhodnutí, zda začnou nebo budou i nadále provozovat rizikové chování, činili informovaně.

Součástí kompetencí je *zasahovat a poskytovat služby*. Podpora spolupráce s klientem a mezi klienty. Důležitá je schopnost odkázat klienty na sociální síť dalších služeb a organizací. Aby byla práce s klientem úspěšná, je důležitá pravidelná evaluace potřeb a pokroků, spolupráce s klientem se neustále mění a přizpůsobuje. Je třeba klienty podporovat, aby dokázali zvládat náročné situace a pracovat se svými emocemi.

Kompetence pracovníka *přispívat k práci organizace*. Pracovník je součástí organizace, a tudíž ji spoluutváří. Proto je pro pracovníka důležité, aby rozuměl její struktuře a svojí roli. Nejenom, že pracovník musí rozumět struktuře organizace, musí také znát pravidla organizace a řídit se podle nich. Pro kvalitní chod organizace je nutné včasné a pečlivé plnění zadaných úkolů. Pravidelná účast na týmových poradách a spolupráce s dalšími pracovníky. Jako lektor primární prevence se může podílet na aktualizaci programů a jednotlivých technik. Mezi úkoly lektora primární prevence také patří dochvilné odevzdávání interních zápisů ze setkání a doplňování informací do databáze organizace.

Poslední kompetencí pracovníka je jeho povinnost *odborně růst*. Pracovník by měl mít znalost legislativy a pravidelně sledovat případné změny v klíčových zákonech této oblasti. Celoživotně se vzdělávat v oblasti svého oboru, pravidelně se účastnit vzdělávacích seminářů nebo jiných vzdělávacích akcí. Zásadní je pravidelná a aktivní účast na supervizích, které pracovníkům umožňují sebereflexi a pracovat s vlastními emocemi a předsudky. (Havrdová, 1999, s. 49-110)

Malach (2003, s. 24-52) se také zabýval kompetencemi, a proto vytvořil studijní materiál pro lektora vzdělávání dospělých. Součástí tohoto materiálu je popis osmi kompetencí, které by dobrý lektor měl mít. Cílem této publikace je přiblížit, z čeho je práce lektora složena, co je nutné umět, a umožnit čtenáři si pomocí úkolů ověřit své schopnosti.

Motivační kompetence. Lektori na klienty působí motivačně. Klienti nemusí mít dostatečnou vnitřní motivaci a lektori používají sebe jako vzor. Lektor podporuje vnitřní motivaci klientů a zároveň zajišťuje pozitivní vnější motivaci. Je proto vhodné techniky na začátku motivačně uvést, aby měli klienti větší chuť se jich účastnit.

Percepční kompetence. Lektor musí být schopen vyhodnotit aktuální atmosféru ve skupině. Měl by být schopen rozpoznat, zda ve skupině panuje přátelská atmosféra nebo naopak skupina působí uzavřeně, zároveň zjišťuje míru spolupráce ve skupině. Lektor by měl být schopen průběžně pozorovat chování klientů a podle něho zvolit vhodné techniky.

Expresivní kompetence. V této kompetenci se pozoruje způsob předávání informací klientům. Jakým způsobem lektor používá své komunikační schopnosti, zda dokáže přizpůsobit předání informací věku a potřebám klientů. Již jsme zmiňovali důležitost přizpůsobení komunikace a jazyka klientům, nepoužívání cizích slov s mladšími klienty.

Komunikační kompetence. Tato kompetence představuje všechny komunikační schopnosti. Za kvalitní komunikační dovednosti můžeme považovat vhodné používání verbální a neverbální komunikace. Součástí komunikační kompetence je lektorova znalost mluveného jazyka, používaných gest a častých symbolů.

Didaktické kompetence. Lektor má dostatečné znalosti a schopnosti, jak vzdělávat klienty. Dokáže stanovit cíle a vhodným způsobem jich dosáhnout.

Konstruktivní kompetence. Lektor se aktivně zapojuje do tvorby obsahu vzdělávání. Analyzuje potřeby klientů a aktualizuje používané techniky a způsoby vzdělávání. Vhodně vybírá techniky podle silných stránek klientů.

Organizační kompetence. Lektor domlouvá se styčnou osobou termíny programu. Přípravuje potřebné materiály a vybírá techniky na míru klientům. Lektor by měl být na setkání připravený jak materiálně, tak obsahově, nemělo by se stávat, že lektor postrádá materiál.

Diagnostické a evaluační kompetence. Lektor mapuje dovednosti a znalosti klientů na začátku spolupráce. Průběžně sleduje naplnění evaluace cílů. Důležitá je pro lektora reflexe jednotlivých technik, při které si může ověřit dostatečné předání informací a případně může objasnit nejasnosti.

3.2 Kompetenční model pro lektory primární prevence

V této části se budeme zabývat kompetenčním modelem, tedy uspořádaným výčtem všech potřebných znalostí, dovedností a schopností, které lektor primární prevence potřebuje. Kompetenční model, ze kterého dále vycházíme v praktické části bakalářské práce, sestavila ve své diplomové práci Rašplová (2013, s. 74-77). Její pojetí kompetenčního modelu pro lektory primární prevence rizikového chování vychází z různých již vytvořených kompetenčních modelů. Ve svém návrhu využila praktické zkušenosti v oboru od renomované organizace PROSPE a Prev-Centrum. Její kompetenční model se skládá ze šesti kompetenčních oblastí, které lze dále dělit celkově na 12 kompetencí. Za kompetenční oblasti považuje: „*pedagogické kompetence, odborné kompetence, osobnostní kompetence, technické kompetence, manažerské kompetence a interpersonální kompetence*“ (Rašplová, 2013, s. 60).

Jednotlivé kompetenční oblasti dále popisujeme a rozvádíme:

Pedagogické kompetence

- a. Plánování a organizace: Lektor si musí umět naplánovat program setkání, vybírá vhodné techniky, které v programu využije. Lektor si stanovuje cíl setkání, potřebné materiály a včasné sepisuje zápis ze setkání.

- b. **Evaluace a kontrola:** Lektor hodnotí program, co se v něm dařilo a co naopak nefungovalo. Kontroluje naplnění cílů. Předává účastníkům zpětnou vazbu a zpracovává zápisy ze setkání. Důležitá je schopnost sebereflexe lektora.
- c. **Didaktika:** Lektor musí znát základy didaktiky. Musí znát didaktické techniky a pomůcky, které v programu využívá. Vhodně volí styl komunikace přiměřený věku žáků.

Odborné kompetence

- d. **Znalost problematiky:** Lektor má znalosti v oblasti primární prevence rizikového chování. Lektor má a předává informace o dalších institucích, které se zabývají prevencí.
- e. **Celoživotní vzdělávání:** Lektor se dále vzdělává. Lektor pravidelně absolvuje kontinuální metodické vedení nebo jiné vzdělávací aktivity.

Osobnostní kompetence

- f. **Etika:** Lektor se řídí podle etického kodexu a nepřekračuje hranice svých kompetencí. Lektor by neměl žáky moralizovat, měl by jim poskytovat ověřené informace.
- g. **Kreativita:** Lektor je kreativní s vybranými technikami, zařazuje pohybové, diskusní a skupinové aktivity. Dokáže upravit program na míru třídě, podle aktuálních emocí a schopností žáků. Lektor dokáže pracovat pod tlakem a dokáže činit rozhodnutí o změně programu.

Technické kompetence

- h. **Práce s didaktickými prostředky:** Lektor vybírá techniky, které na sebe navazují. Efektivně je využívá pro předání informací.

Manažerské kompetence

- i. **Motivace:** Lektor motivuje žáky k aktivní účasti v programu. Používá pestrou škálu technik pro zapojení všech žáků.
- j. **Vedení:** Lektor má schopnost vést efektivní diskuse. Lektor dokáže s žáky utvořit bezpečnou atmosféru.

Interpersonální kompetence

- k. Efektivní komunikace a kooperace: Lektor komunikuje se školou, domlouvá termíny setkání. Lektor předává zpětnou vazbu třídním učitelům a školním metodikům prevence. Lektor vhodně komunikuje pomocí verbální i neverbální komunikace.
- l. Empatie: Lektor dokáže aktivně naslouchat. Lektor je empatický vůči odlišnostem. (Rašplová, 2013, s. 60-71)

Podle právě představeného kompetenčního modelu byla vytvořena sada otázek, které v praktické části své bakalářské práce používáme v dotazníkovém šetření. Tento kompetenční model byl zvolen, protože již byl využit a jeho konstrukt se vytvářel ve spolupráci s několika organizacemi, které se dlouhodobě věnují primární prevenci. Dle našeho názoru se také domníváme, že vybraný kompetenční model je zároveň komplexní a přesně zaměřený na zvolený obor.

4 Praktická část

V praktické části bakalářské práce se věnujeme kvantitativní výzkumu sebehodnocení vybraných kompetencí lektorů pomocí dotazníkového šetření. Výsledky a závěry jsou dále diskutovány s ohledem na obor speciální pedagogiky.

4.1 Výzkumné cíle, otázky a hypotézy

Výzkumným cílem bakalářské práce je zjistit úroveň kompetencí u lektorů primární prevence rizikového chování ve vybrané organizaci z hlediska jejich sebehodnocení. Zajímá nás především skutečnost, jak se sami lektoři hodnotí, zda disponují vybranými oblastmi kompetencí, v jakých oblastech se hodnotí nejlépe. Ve vztahu k tomuto cíli nás taktéž zajímá, zda naopak existují nějaké oblasti kompetencí, které hodnotí hůře a ve kterých by potřebovali další podporu nebo vzdělání. Dílčím cílem je také zjistit případné rozdíly ve vnímání svých kompetencí z pohledu věku, genderu, délky praxe nebo regionu lektora.

Výzkumné problémy, které se staly východiskem pro výzkumné šetření v bakalářské práci, byly formulovány v následujících bodech. Jedná se o deskriptivní výzkumné problémy:

- Jaké jsou rozdíly ve vnímání vybraných kompetencí u lektorů primární prevence v organizaci Semiramis?
- Jaké jsou odlišnosti v rámci vybraných proměnných (délka praxe, kraj) v oblastech kompetencí u vybrané skupiny respondentů výzkumného šetření?

4.2 Metodologie výzkumu

Pro tuto práci byl zvolen kvantitativní výzkum pomocí dotazníkového šetření. Ve vytvořeném dotazníku jsme u většiny otázek použili „škálové položky“ podle pětistupňové Likertovy škály (Chráška, 2016, s. 161).

Dotazník se skládá ze dvou částí. První část se skládá ze čtyř polouzavřených otázek směřující na věk probandů, pohlaví, počet let respondenta v roli lektora primární prevence a kraj působnosti. Druhá část dotazníku je sestavena ze 43 tvrzení, u kterých lektoři vyjadřují míru souhlasu na stupnici od 1 do 5. V tomto dotazníku odpověď 1 znamená, že lektor zcela souhlasí s daným výrokiem a odpověď 5

znamená, že zcela nesouhlasí. Způsob hodnocení je založen na podobném principu jako známkování ve škole.

Chtěli bychom zde zdůraznit, že se jedná o subjektivní názory respondentů na míru úrovně svých kompetencí. Jedná se tedy o samotnou sebereflexi lektorů, kdy námi vytvořený dotazník netestuje znalosti a dovednosti samotných lektorů. Lektori se zamýšlí sami nad sebou, zda si oni myslí, že kompetence splňují. Zajímá nás v tomto výzkumu i fakt, jestli je nějaká oblast kompetencí, kde se lektori necítí sebejistě. Pokud by se objevila oblast kompetencí, kde se větší část lektorů necítí jistá, budeme na tuto oblast cílit v návrhu na další vzdělávání a podporu lektorů v organizaci Semiramis.

4.3 Vzorek respondentů

Vybraní respondenti jsou všichni lektori primární prevence v organizaci Semiramis. Dotazník s komentářem byl rozeslán vedoucím všech tří center organizace, jejichž vedoucí je dále distribuovali mezi další lektory. Pro sběr odpovědí byla využita elektronická forma Google formuláře, díky kterému bylo možné snadněji oslovit další vzorek respondentů.

V průvodních informacích k dotazníku bylo zdůrazněno jeho anonymita a dobrovolnost. Bylo osloveno 44 lektorů, z nich 28 lektorů odpovědělo, což je 63 % všech dotazovaných.

4.4 Položky dotazníku

Dotazník je složen ze dvou částí. První část je tvořena čtyřmi obecnými otázkami. Druhá část otázek je sestavena ze 43 tvrzení, které se detailněji zaměřují na jednotlivé kompetence. Všechny položky dotazníku jsou sepsané v příloze 1, v této kapitole představujeme výsledky jednotlivých oblastí. Tato tvrzení vycházejí z představeného kompetenčního modelu podle Rašplové (2013, s. 74-77). Dále se během tvorby dotazníkového šetření a jednotlivých tvrzení vycházelo z popisu práce lektora primární prevence uvedeného v kapitole 2.3.

Pokud se zaměříme na samotnou strukturu, tak první čtyři otázky mířily na základní rozlišení dotazovaných z hlediska věku, zkušenosti (doby práce v organizaci), genderu a kraje. Vliv těchto demografických charakteristik byl dílčím cílem zkoumání.

1. Věk

V této otázce měli respondenti na výběr pět věkových kategorií. Nejmladší věková kategorie začínala na 20 letech. To je věkové minimum pro uchazeče na pozici lektora v této organizaci. Výběrová řízení na lektory vždy cílí na mladé dospělé osoby, které studují nebo se chystají studovat humanitní obor. V této nejmladší kategorii, od 20 let do 25 let, se proto nachází nejvíce odpovídajících osob a to 20 lektorů. Ve druhé kategorii, od 26 let do 30 let, bylo 6 lektorů. V kategorii od 31 let do 35 let a od 36 let do 40 let bylo po jednom lektorovi. Nikomu z lektorů, kteří odpověděli na dotazník, nebylo nad 40 let.

2. Počet let v roli lektora primární prevence

Dalším z cílů našeho výzkumu bylo zjistit, zda a jaký vliv na vnímání svých kompetencí má délka praxe respondentů. Délka lektorské praxe je průměrně 2,4 let, nejkratší uvedená délka praxe je jeden rok a největší délka je 7 let.

3. Pohlaví

Z celkových 28 vyplněných dotazníků bylo 25 žen (89 %) a 3 muži (11 %)

4. Kraj

Respondenti byli převážně z Královehradeckého kraje. Dále také ze Středočeského kraje a Pardubického kraje. V těchto třech krajích působí organizace Semiramis a sídlí zde jednotlivá centra primární prevence.

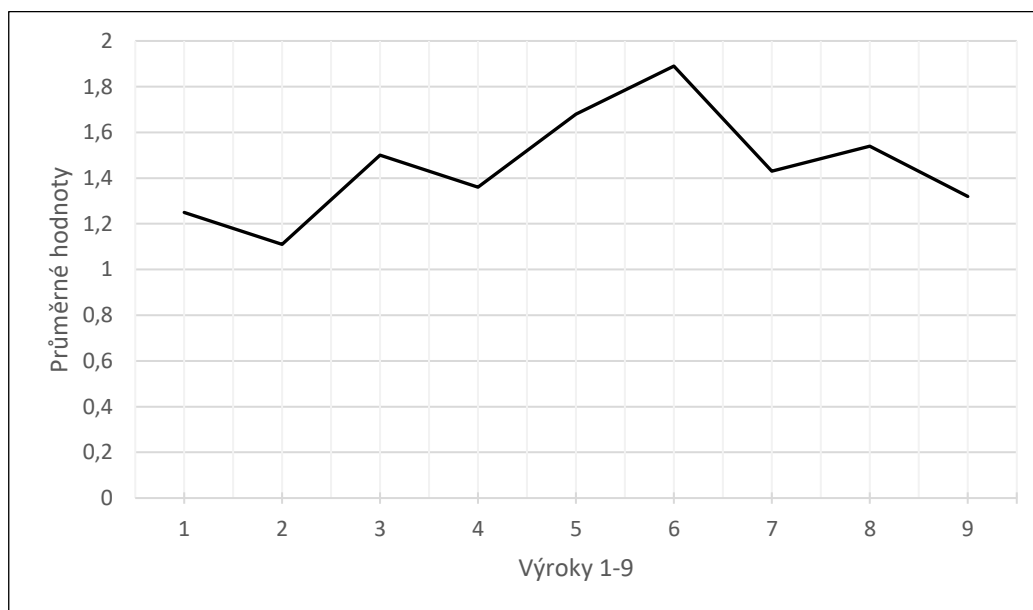
4.5 Otázky na kompetence dle jednotlivých oblastí

Počet těchto tvrzení je 43. Výroky jsou tematicky uspořádány do šesti kompetenčních oblastí podle modelu Rašplové (2013, s. 74-77). Chtěli bychom na tomto místě pouze upozornit, že respondenti byli v zadání dotazníku informováni, že mají svůj soulad s tvrzením hodnotit jako ve škole, tedy že hodnota 1 u dané položky znamená, že lektor s daným tvrzením zcela souhlasí a hodnota 5 znamená, že dotazovaný s ním zcela nesouhlasí.

U každé kompetenční oblasti je vytvořen názorný graf s výsledky a uvedena stručná interpretace hodnocení.

Pedagogické kompetence

Do této skupiny jsme zahrnuli 9 tvrzení z oblasti pedagogických kompetencí. Tato tvrzení se zaměřila například na schopnost lektora vhodně připravit obsah programu, vždy mít připravené potřebné materiály, efektivně organizovat vybrané techniky v programu a plnit úkoly do určeného termínu. Dále v dotazníku pomocí tvrzení zjišťujeme schopnost lektora naplnit cíl setkání, sledovat ve třídě případný výskyt rizikového chování a vhodně komunikovat se žáky a předat jim zpětnou vazbu. Průměrná hodnota této oblasti je 1,45. Nejlépe hodnocené tvrzení bylo tvrzení druhé, které zkoumalo materiální připravenost lektora na program. Lektori tuto otázku průměrně hodnotili 1,11. Nejhůře hodnotili tvrzení číslo 6 průměrnou hodnotou 1,89, zde se lektori zamýšleli, zda je pro ně snadné sepsat zápis ze setkání. K tomuto tvrzení chceme podotknout, že tato položka není dotazem na pečlivost psaní zápisu (na to se zaměřuje otázka č. 37), ale na schopnost zformulovat a písemně zaznamenat průběh programu.



Graf 1: Průměrné hodnoty Pedagogické kompetence

Odborné kompetence

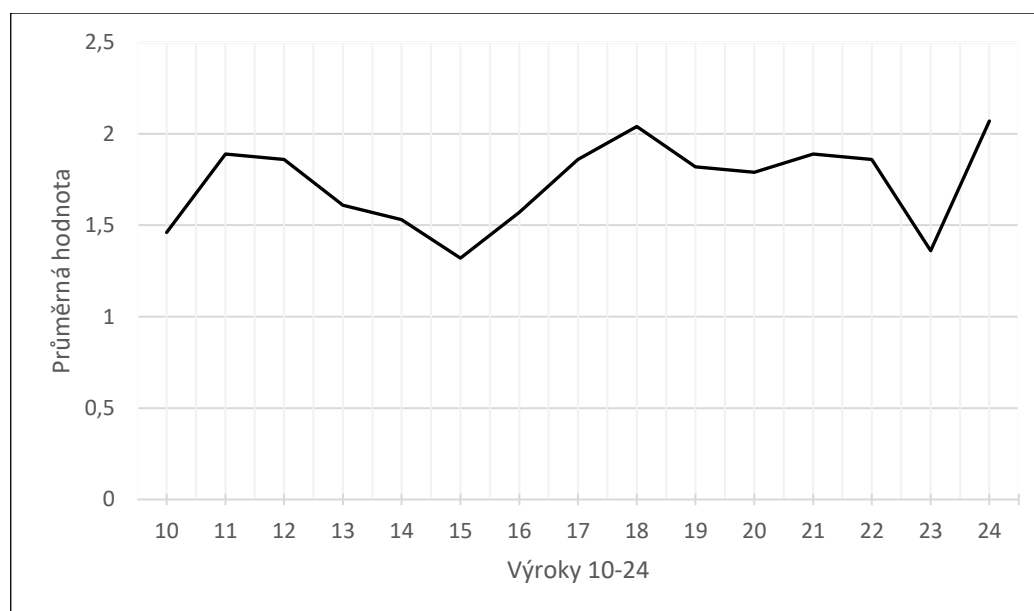
Druhá oblast odborných kompetencí byla nejobsáhlejší s 15 tvrzeními. Tato skupina tvrzení se zajímala zejména o znalosti lektorů v oblasti prevence všech druhů rizikového chování. Dále se tvrzení soustředila na schopnost lektorů řešit náročné situace, které během setkání mohou nastat a správně postupovat

v případě výskytu rizikového chování, poskytovat žákům základní poradenství a odkazovat žáky na další zdroje podpory. Společně s vědomostmi se tvrzení zabývala spokojeností lektorů s výběrem témat vzdělávacích seminářů a nabídkou kontinuálního metodického vedení. Lektori mají možnost svým vedoucím navrhnout, v jakých tématech by se chtěli vzdělávat.

Průměrnou hodnotou této oblasti je 1,73. Nejlépe hodnocené tvrzení se tázalo na spokojenost lektorů s nabídkou průběžného vzdělávání. Nejhůře hodnocená oblast s průměrnou hodnotou 2,07 zkoumala, zda mají lektori dostatečné znalosti v oblasti prevence záškoláctví.

Součástí této skupiny tvrzení jsou dostatečné znalosti lektorů z oblasti prevence jednotlivých rizikových chování. Téma týkající se prevence domácího násilí a vztahy mezi rodiči a dětmi je žáky často vybírané, zároveň je to téma, které i pro lektory může být citlivé a náročné.

Oproti ostatním tvrzením na odborné znalosti lektorů byl u otázky na znalosti lektorů v oblasti prevenci rizikového sexuálního chování s číslem 23 propad v průměrné hodnotě. Z vlastní zkušenosti vím, že je téma prevence rizikového sexuálního chování velice aktuální a většina lektorů se o toto téma zajímá i mimo pracovní náplň.

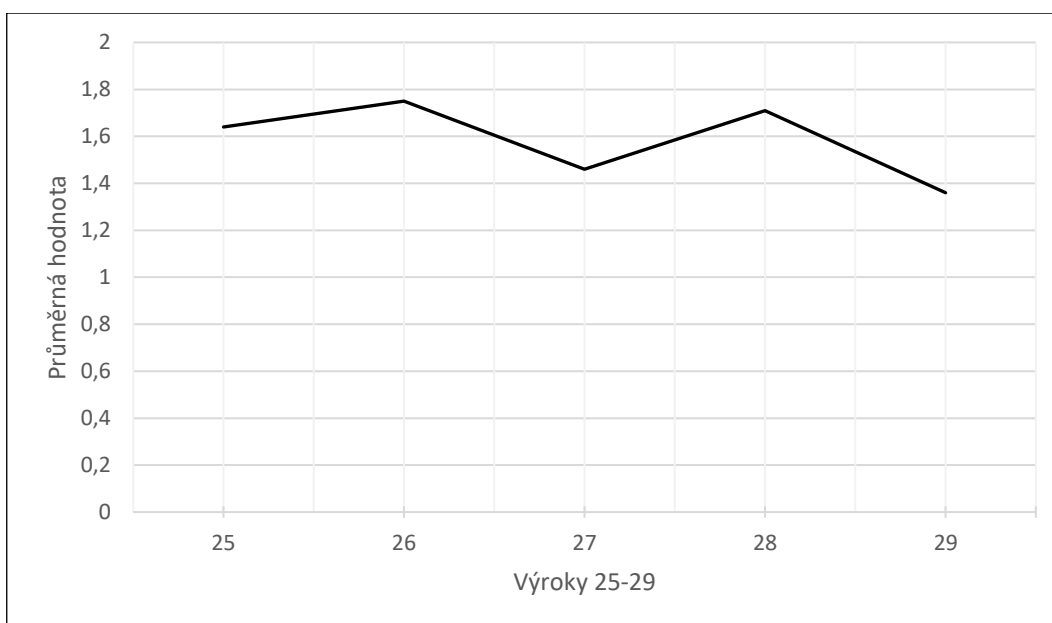


Graf 2: Průměrné hodnoty Odborné kompetence

Osobnostní kompetence

Ve třetí skupině bylo 5 tvrzení. Průměrná hodnota této oblasti je 1,59. Tato skupina tvrzení se zajímala o kompetence lektorů v oblastech spojených s osobnostními

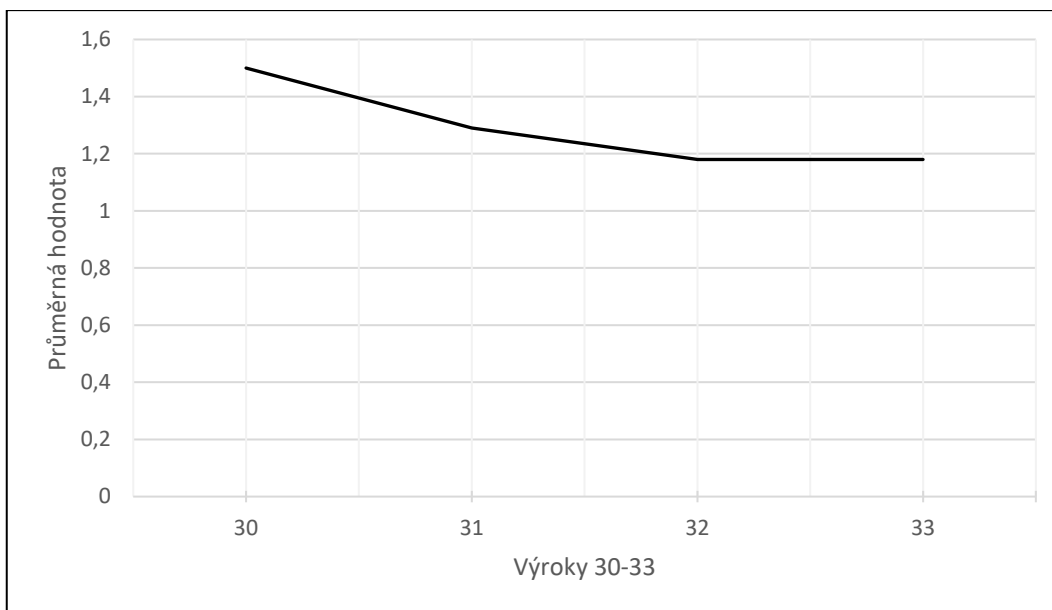
kompetencemi lektorů. Osobnostními kompetencemi lektorů je jejich schopnost pracovat s hlučností žáků a používat různé tišící metody, řešit konflikty ve třídě, pracovat pod tlakem a kreativně interagovat s žáky. Poslední tvrzení se zaměřuje na schopnost lektora komunikovat s žáky pouze v rámci role lektora primární prevence. Lektor by neměl na žácích v rámci primární prevence provádět intervenci ani terapii. Tato skupina tvrzení měla průměrnou hodnotu 1,59. Lektori se nejlépe hodnotili ve své kompetenci interagovat s žáky kreativně s průměrnou hodnotou 1,36. Nejhůře se hodnotili v jejich schopnosti řešit konflikty ve třídě s hodnotou 1,75.



Graf 3: Průměrné hodnoty Osobnostní kompetence

Technické kompetence

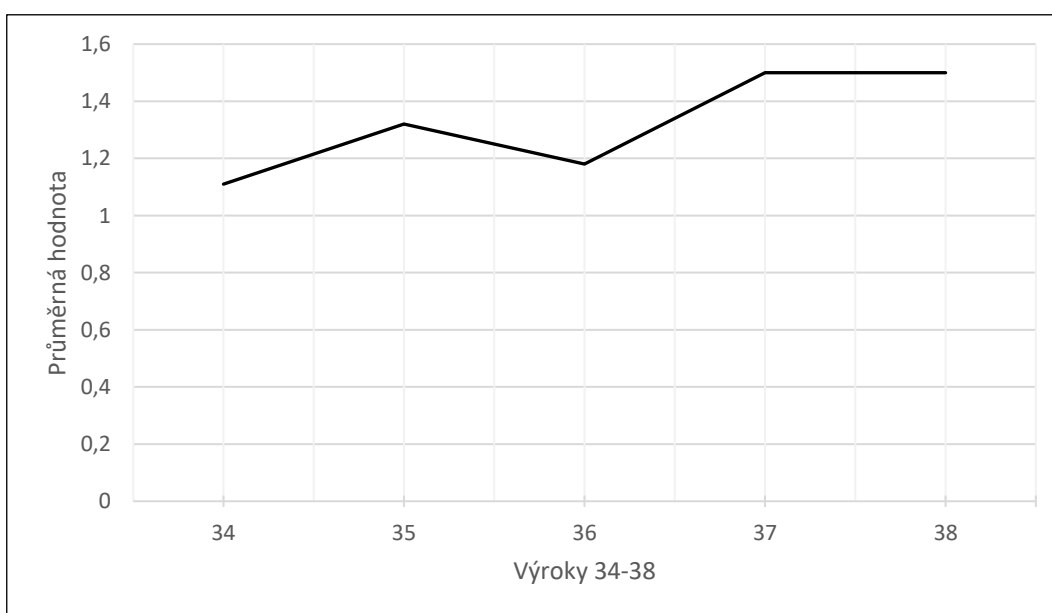
V čtvrté skupině byly 4 otázky. Jednalo se o nejmenší skupinu otázek na kompetence lektorů. Tato skupina otázek se zajímala o technické kompetence lektorů. Lektori by měli mít schopnost přizpůsobit program na míru třídě, sestavit program z technik, které na sebe navazují, efektivně využít techniky pro předání důležitých informací třídě a vhodně tyto informace formulovat. Průměrná hodnota této oblasti je 1,29. Nejlépe hodnocená tvrzení jsou, s hodnotou 1,18, lektori vhodně a efektivně využívají techniky pro předávání informací. Nejhůře hodnocené tvrzení, s hodnotou 1,5, lektori dokážou přizpůsobit program na míru třídě.



Graf 4: Průměrné hodnoty Technické kompetence

Manažerské kompetence

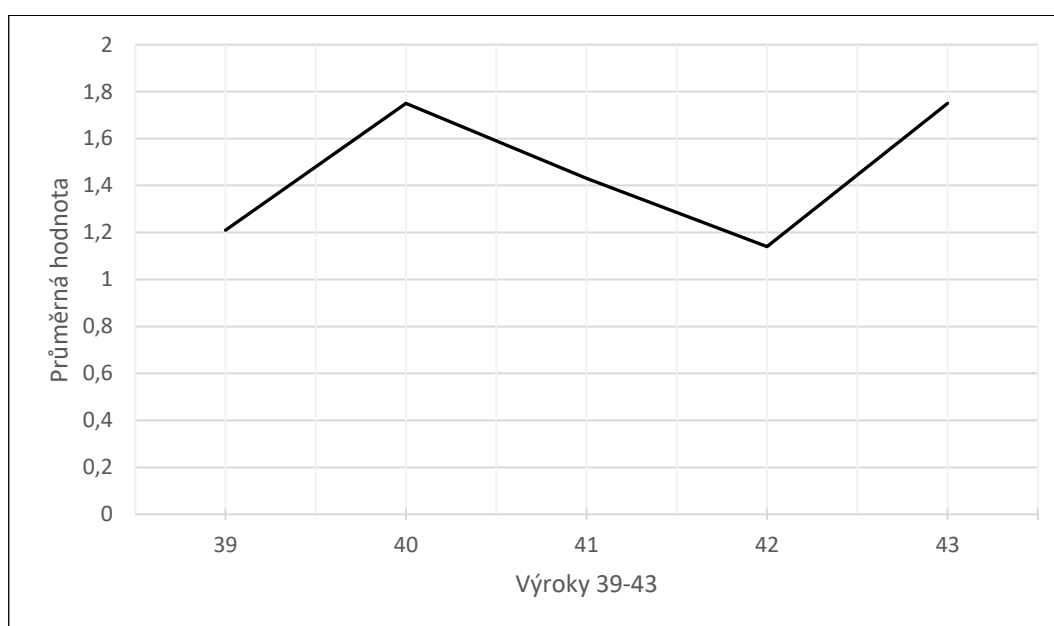
Pátá oblast dotazníku se zajímala o manažerské kompetence lektorů. Tato oblast byla tvořena 5 tvrzeními, která se zaměřovala na schopnost lektorů motivovat žáky do aktivního zapojení do programu, použít dostatečně pestré techniky pro zapojení všech žáků, navozovat bezpečný a důvěrný prostor, vést pečlivý záznam ze setkání a efektivně vést s žáky diskuse. Lektori se průměrně hodnotili 1,32. Nejlépe se hodnotili u tvrzení o motivaci žáků v programu, nejhůře s průměrnou hodnotou 1,5 u dvou tvrzení o záznamu ze setkání a efektivního vedení.



Graf 5: Průměrné hodnoty Manažerské kompetence

Interpersonální kompetence

V poslední skupině bylo 5 tvrzení a lektori tuto skupinu průměrně hodnotili 1,46. Interpersonální kompetence lektorů se zajímaly, jestli se lektori pravidelně účastní týmových porad a supervizi. Mezi interpersonální kompetence spadá schopnost lektorů vhodně předat zpětnou vazbu třídním učitelům a školním metodikům prevence, jejich pohotová komunikace se školou a schopnost doporučit třídním učitelům návaznou práci se třídou. Lektori se nejlépe hodnotili v pohotové komunikaci se školou. Nejhůře, s průměrnou hodnotou 1,5, se hodnotili v jejich schopnosti předávat zpětnou vazbu učitelům a doporučovat návaznou práci se třídou.



Graf 6: Průměrné hodnoty Interpersonální kompetence

4.6 Vyhodnocení odpovědí na dotazník

Průměrná hodnota odpovědí na všechny představené otázky v oblasti kompetencí byla 1,71. Dle našeho názoru můžeme učinit závěr, že dle výsledků výzkumného šetření lektori vybrané organizace relativně dobře v souladu s hodnocením splňují představené kompetence na vysoké úrovni.

Dotazník se skládal z 6 kompetenčních oblastí a dohromady ze 43 otázek. Nejlépe hodnocenou oblastí byla oblast zaměřená na technické kompetence s průměrnou hodnotou 1,45. Tato oblast obsahovala pouze 4 otázky, jednalo se tedy o oblast s nejmenším počtem tvrzení. Nejhůře hodnocenou oblastí se stala oblast zaměřená na odborné kompetence, jednalo se o největší oblast s 15 tvrzeními. Průměrná hodnota oblasti byla 1,92.

Nejmenší shodu s hodnocenými tvrzeními měli respondenti u otázky číslo 24. Ta se zaměřila na znalosti v oblasti prevence záškoláctví s průměrnou hodnotou odpovědi 2,36. Toto tvrzení je nejhůře hodnocené, proto bychom se při hodnocení výsledků této otázky chtěli odkázat na kapitolu 2.2, ve které byly představeny jednotlivé programy. Žádný z nich není totiž přímo zaměřený na záškoláctví. Proto se tomuto tématu lektori v programech věnují pouze okrajově, pokud se na téma narazí v diskusi nebo anonymních dotazech. Nelze proto očekávat, že se lektori budou v této oblasti cítit stejně jistě, jako u tématu, které s žáky probírají častěji.

Druhá nejhůře hodnocená položka byla otázka číslo 18 s průměrnou hodnotou 2,21. Tato otázka se dotazovala na znalosti v oblasti prevence poruch příjmu potravy. U tohoto tvrzení bychom chtěli podotknout, že v praxi si žáci často nevybírají téma, obsahující prevenci poruch příjmu potravy. Téma prevence sebepoškozování se s žáky probírá na stejném setkání spolu s tématem prevence poruch příjmu potravy. Pro jeho nízkou četnost výběru ze strany žáků lze předpokládat, že hodnoty u této otázky budou podobné jako u otázky číslo 18.

Třetí nejmenší shoda s hodnocenými tvrzeními byla u otázky číslo 6. U tohoto tvrzení se lektori zamýšleli, zda je pro ně snadné sepsat zápis ze setkání. Průměrné hodnocení této položky bylo 2,18. Zde bychom chtěli poukázat na odpověď u položky číslo 37, která se zabývala schopností lektorů pečlivě vést záznam ze setkání. Tato položka měla překvapivě lepší průměrné hodnocení a to 1,68. Z toho můžeme usoudit, že lektori sice mají schopnost pečlivě vést záznam ze setkání, ale není pro ně tak snadné sepsat strukturovaný zápis ze setkání. Zápis ze setkání totiž lektori sepisují po konci programu, kdy už jsou mimo školu, zápis má určité formální požadavky a je strukturovaný do několika částí. Lektori v zápisu popisují chování žáků v průběhu jednotlivých technik. Následně popisují spolupráci celé třídy během programu a případné mimořádné události, které během setkání mohly nastat. Součástí formuláře zápisu jsou také kolonky, kam lektori popisují spolupráci s třídními učiteli a doporučení na další práci se třídou. Nejdůležitější částí zápisu je následná evaluace setkání. Lektor podle evaluace před setkáním vybírá techniky tak, aby byl během setkání naplněn cíl programu. V zápise poté lektor hodnotí, zda byla evaluace naplněna.

Nejvyšší shodu s hodnoceným tvrzením projevili respondenti u otázky číslo 34, s průměrnou hodnotou odpovědi 1,21. Toto tvrzení se zabývalo schopností lektorů motivovat žáky k aktivní účasti v programu. Druhá nejlépe hodnocená otázka, s průměrnou odpovědí 1,25, se lektorů dotazovala, zda mají na program vždy připravené potřebné materiály. Podle našeho názoru to poukazuje na kvalitní metodiku organizace, jíž jsou lektori vybaveni a na její praktické zaměření.

V kapitole 4.4 jsme představili výsledky jednotlivých kompetenčních oblastí. Proto v této závěrečné části pracujeme s celkovým skóre, tedy s průměrnými hodnotami kompetenčních oblastí, a nikoliv s dílčími hodnotami jednotlivých otázek.

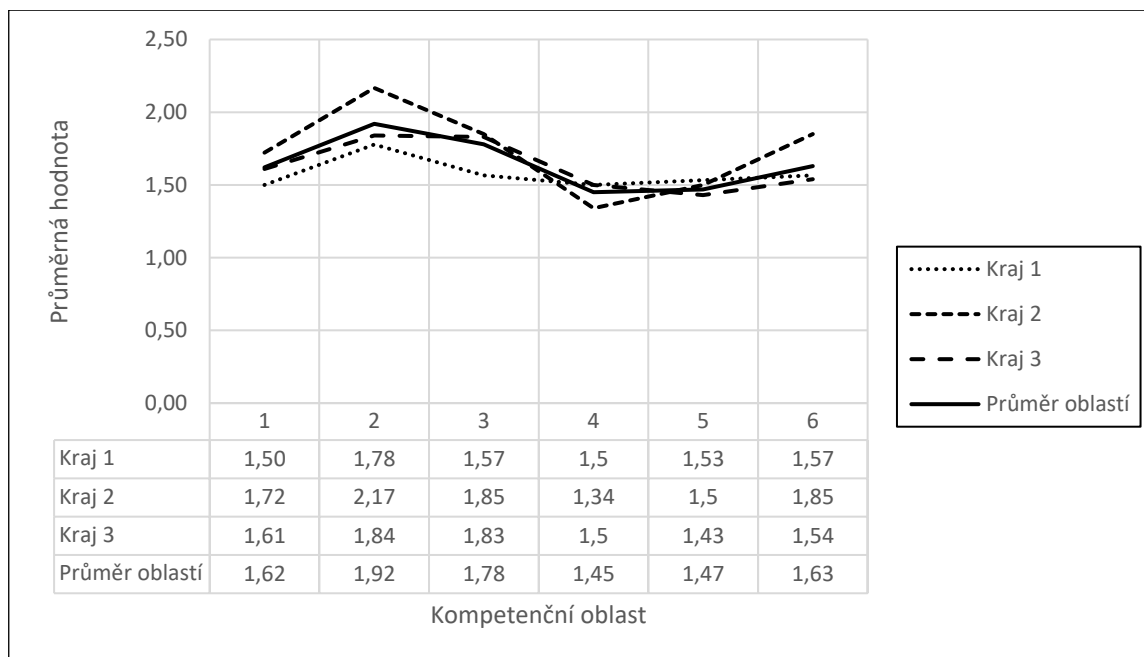
V tabulce 1 vidíme jednotlivé kompetenční oblasti a k nim přiřazená čísla:

1	Pedagogické kompetence
2	Odborné kompetence
3	Osobnostní kompetence
4	Technické kompetence
5	Manažerské kompetence
6	Interpersonální kompetence

Tabulka 1: Kompetenční oblasti

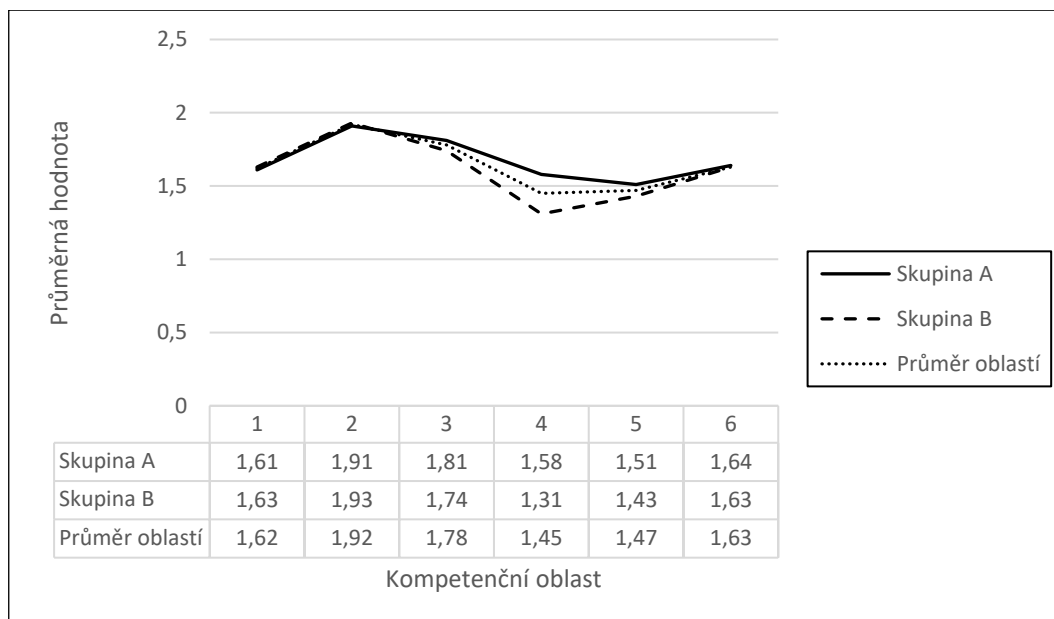
V grafu č. 7 jsou znázorněny průměrné hodnoty odpovědí v kompetenčních oblastech dle jednotlivých krajů. V tabulce, která je součástí grafu, si můžeme všimnout, že druhá oblast kompetencí (Odborné kompetence) je nejhůře ohodnocena s průměrnou hodnotou otázek 1,92 (nejhorší hodnocení u všech tří krajů). Zároveň si můžete všimnout, že u této oblasti je mezi kraji největší rozdíl. Mezi krajem 1 a krajem 2 je rozdíl v průměrných hodnotách 0,39.

V následujícím grafu je zobrazeno celkové skóre, tedy průměrné hodnoty odpovědí, podle zvolených šesti kompetenčních oblastí:



Graf 7: Průměrné hodnoty hodnocení podle jednotlivých krajů

V následujícím grafu č. 8 jsou zobrazeny průměrné hodnoty odpovědí v kompetenčních oblastech podle počtu let v roli lektora primární prevence. Lektory jsme rozdělili do dvou skupin. Skupina A obsahovala 15 lektorů, kteří v organizaci působili 1 až 2 roky. Skupina B obsahovala 13 lektorů, ti v organizaci působili tři a více let. Můžeme pozorovat, že skupina A a skupina B mají téměř identické výsledky u oblasti pedagogické, odborné a interpersonální kompetence. Můžeme sledovat poměrně překvapivý výsledek, že nejnižší shoda s výroky v této oblasti (Odborné kompetence) mají lektori, kteří v prevenci pracují již 3 roky a více. Nízká shoda u skupiny B je pochopitelná a očekávatelná, lektori se v oblasti prevence pohybují krátkou dobu. Na druhou stranu u lektorů, kteří působí v prevenci již 3 a více let, se domníváme, že výsledky mohou být ovlivněny jejich sebekritikou. Lektori, kteří se v oblasti pohybují delší dobu, mohou mít lepší představu, v jaké kompetenci by se měli dále vzdělávat.



Graf 8: Průměrné hodnoty podle počtu let v roli lektora primární prevence

Na základě odpovědí jsme se rozhodli dále již nezkoumat rozdíly ve vnímání kompetencí z pohledu genderu nebo věku. Důvodem je složení výzkumného vzorku, kdy vybraní respondenti jsou nerovnoměrně rozděleni do představených kategorií a mezi respondenty je kupříkladu mnohem více žen než mužů. Je nutné si také uvědomit, že většina lektorů je ve věkové skupině 20-25 let. To je hlavně z důvodu, že je tato práce inzerovaná jako ideální práce pro studenty vysoké školy, díky částečným úvazkům a její flexibilní pracovní době.

Podle výsledků šetření vyplývá, že by bylo vhodné doporučit zvýšenou podporu lektorů prostřednictvím dalšího vzdělávání v oblasti prevence záškoláctví a poruch příjmu potravy.

Organizace může lektory odkázat na její zpracovanou metodiku, obsahující zpracované teoretické základy pro všechny nabízené programy. Případně může lektorům nabídnout kontinuální metodické vzdělávání na vybraná témata.

Dále může podpořit lektory ve schopnosti sepisování zápisů ze setkání, to může provést pomocí pravidelného předávání konkrétní zpětné vazby, aby měli lektori možnost se zlepšovat.

Závěr

Cílem teoretické části této bakalářské práce bylo popsat potřebné kompetence pro lektory v oblasti primární prevence rizikového chování a nalézt nevhodnější kompetenční model.

V první kapitole jsme představili dělení prevencí, zásady efektivní primární prevence a druhy rizikového chování. Druhá kapitola se věnovala organizaci Semiramis, která se již dlouhodobě věnuje primární prevenci. Byly diskutovány její programy primární prevence a jak takové programy a konkrétní setkání probíhají. V závěru kapitoly jsme se věnovali povinnostem lektorů primární prevence této vybrané organizace. Třetí kapitola zkoumala několik kompetenčních modelů lektorské práce. Na závěr tohoto textu byl přiblížen kompetenční model lektora primární prevence podle Rašplové (2013), ze kterého vychází empirická část bakalářské práce.

Praktická část zjišťovala míru úrovně kompetencí lektorů primární prevence pomocí sebehodnotícího dotazníkového šetření v konkrétní organizaci, která tyto služby poskytuje.

Výzkumným cílem bakalářské práce bylo zjistit úroveň kompetencí u lektorů primární prevence rizikového chování ve vybrané organizaci z hlediska sebehodnocení samotných lektorů. Zajímala nás především skutečnost, jak se sami lektoři hodnotí, zda disponují vybranými oblastmi kompetencí, v jakých oblastech se hodnotí nejlépe. Ve vztahu k tomuto cíli nás taktéž zajímalo, zda naopak existují nějaké oblasti kompetencí, ve kterých by potřebovali další podporu nebo vzdělávání. Dílčím cílem bylo také zjistit případné rozdíly ve vnímání svých kompetencí z pohledu věku, genderu, délky praxe nebo regionu lektora.

Výzkumné problémy, které se staly východiskem pro výzkumné šetření v bakalářské práci, byly formulovány v následujících bodech. Jednalo se o deskriptivní výzkumné problémy:

- Jaké jsou rozdíly ve vnímání vybraných kompetencí u lektorů primární prevence v organizaci Semiramis?
- Jaké jsou odlišnosti v rámci vybraných proměnných (délka praxe, kraj) v oblastech kompetencí u vybrané skupiny respondentů výzkumného šetření?

Dle našeho názoru jsme se v této bakalářské práci dotkli všech námi vymezených bodů.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literární zdroje:

- 1) CSÉMY, Ladislav a Jana HAMANOVÁ, 2014. Syndrom rizikového chování v dospívání – teoretické předpoklady a souvislosti. In: KABÍČEK, Pavel. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, s. 32-48. ISBN 978-80-7387-793-4.
- 2) HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ, 2012. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT. ISBN 978-80-87449-18-9.
- 3) HAVRDOVÁ, Zuzana, 1999. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium. ISBN 80-902081-8-5.
- 4) CHARVÁT, Miroslav, Lucie JURYSTOVÁ a Michal MIOVSKÝ, 2012. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha: Klinika adiktologie, 1. LF UK v Praze a VFN v Praze: Togga. ISBN 978-80-87258-71-2.
- 5) CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9225-0.
- 6) KALEJA, Martin, 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-544-0.
- 7) KALINA, Kamil a kol., 2003. *Drogy a drogové závislosti*. Praha: Úřad vlády České republiky. ISBN 80-86734-05-6.
- 8) KRAUS, Jiří a kol., 2005. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1251-2.
- 9) MALACH, Josef, 2003. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-945-3.
- 10) MATOUŠEK, Oldřich, 2015. Sociální práce s rizikovou mládeží. In: MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ. *Sociální práce v praxi: Specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. 2. vydání. Portál, s. 267-282. ISBN 978-80-7367-818-0.

- 11) MEDLÍKOVÁ, Olga, 2013. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2. vyd. Praha: Grada. Komunikace (Grada). ISBN 978-80-247-4336-3.
- 12) MIOVSKÝ, Michal a Pavel BÁRTÍK, 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA. ISBN 978-80-87258-47-7.
- 13) MIOVSKÝ, Michal, 2012. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. LF UK v Praze a VFN. Praha: TOGGA. ISBN 978-80-87258-89-7.
- 14) MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ, Lenka a Jana ZAPLETALOVÁ, 2010. *Zásady efektivní prevence rizikového chování u dětí a mládeže*. In: MIOVSKÝ, Michal a Pavel BÁRTÍK. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA, s. 39-41. ISBN 978-80-87258-47-7.
- 15) MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ, Lenka a Jana ZAPLETALOVÁ, 2015. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-392-1.
- 16) NEŠPOR, Karel a kol., 1999. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag pro MŠMT.
- 17) NEŠPOR, Karel, 2003. *Metodika prevence ve školním prostředí*. Praha: Fontis pro MŠMT.
- 18) NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika a kol., 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing. Psyché. ISBN 978-80-247-4042-3.
- 19) PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika a kol., 2012. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. LF UK v Praze a VFN. Praha: TOGGA. ISBN 978-80-87258-75-0.
- 20) POKORNÝ, Vratislav, Anton TOMKO a Jana TELCOVÁ, 2003. *Prevence sociálně patologických jevů: manuál praxe*. 3. vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky. *Prevence sociálně patologických jevů*. ISBN 80-86568-04-0.
- 21) SOBOTKOVÁ, Irena, 2012. *Psychologie rodiny*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-250-8.
- 22) VETEŠKA, Jaroslav, 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha. ISBN 978-80-86723-98-3.

Internetové zdroje:

- 23) Centra, 2023. *SEMIRAMIS* [online]. SEMIRAMIS z. ú. [cit. 2023-02-07].
Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/centra/>
- 24) Centrum primární prevence, 2023. *SEMIRAMIS* [online]. SEMIRAMIS z. ú. [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/centra/centrum-primarni-prevence-kralovehradeckeho-kraje/>
- 25) Interní materiály SEMIRAMIS z. ú. – Operační manuál Center PP 2021.
- 26) Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu, 2010. *Pražské centrum primární prevence*. [online] Praha: Pražské centrum primární prevence. [cit. 2023-02-11]. Dostupné z: <https://pppkv.cz/dokumenty-prevence>
- 27) MIOVSKÝ, Michal a Jana ZAPLETALOVÁ, 2006. *Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace*. [online]. Praha: Sdružení SCAN. [cit. 2023-02-02]. Dostupné z: http://www.pprch.cz/d/doc_file_231_6bae31606b330e305fe10cae920e1914__pdf/Miovsky-M-Zapletalova-J-System-PPRCH-na-rozcesti-specializace-versus-integrace.pdf
- 28) MŠMT, 2005. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-02-02]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/1622_1_1/
- 29) MŠMT, 2010. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* [online]. Praha: MŠMT, č.j. 21291/2010-28 [cit. 2023-02-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- 30) MŠMT, 2019. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-02-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>
- 31) Netolismus: závislost na tzv. virtuálních drogách, 2023. *Státní zdravotní ústav*. [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/259-netolismus>. ISSN 2695-0340.

- 32) Pozastavení procesu posuzování odborné kvalifikace, 2022. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. Praha: NÚV [cit. 23.03.2023]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/pracoviste-pro-certifikace.html>
- 33) Programy dlouhodobé primární prevence, 2023. *SEMIRAMIS* [online]. SEMIRAMIS z. ú. [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/centra/centrumprimarni-prevence-stredoceskeho-kraje/programy-dlouhodobě-primarni-prevence/>
- 34) RAŠPLOVÁ, Kristýna, 2013. *Tvorba kompetenčního modelu lektora primární prevence* [online]. Olomouc. [cit. 2023-03-22]. Diplomová práce. Univerzita Paladského v Olomouci. Dostupné z: <https://theses.cz/id/r11mdv/>
- 35) Rozdělení primární prevence, 2019. *Klinika adiktologie* [online]. [cit. 2023-02-07]. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/rozdeleni-primarni-prevence>
- 36) SEMIRAMIS, 2022. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. Praha: NÚV [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/modules/catalog/index.php-90.html?h=product&a=detail&id_product=81
- 37) Ústřední rada pro vzdělávání a trénink v sociální práci, 1991. *Pravidla a požadavky pro diplom v sociální práci*. 2. vyd. Londýn: Ústřední rada pro vzdělávání a trénink v sociální práci. ISBN 0-904488-97-7.
- 38) Výroční zprávy, 2023. *SEMIRAMIS* [online]. SEMIRAMIS z. ú. [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/o-nas/vyrocnispravy/>

Zákony:

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004, § 16, odst. 9. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam příloh

Příloha 1 – Výzkumný dotazník

Seznam obrázků

Obrázek 1: Dělení prevence podle Rozdělení primární prevence, 2019, online ... 10

Seznam grafů

Graf 1: Průměrné hodnoty Pedagogické kompetence.....	36
Graf 2: Průměrné hodnoty Odborné kompetence	37
Graf 3: Průměrné hodnoty Osobnostní kompetence	38
Graf 4: Průměrné hodnoty Technické kompetence	39
Graf 5: Průměrné hodnoty Manažerské kompetence.....	39
Graf 6: Průměrné hodnoty Interpersonální kompetence	40
Graf 7: Průměrné hodnoty hodnocení podle jednotlivých krajů.....	43
Graf 8: Průměrné hodnoty podle počtu let v roli lektora primární prevence.....	44