

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Očekávané funkce školního poradenského pracoviště dle jednotlivých
„stakeholders“ a jejich problematická místa s ohledem na realizaci
Expected functions of school counselling services according to stakeholders
and the bottlenecks considering implementation

Lucie Vohnická

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. David Heider, Ph.D.
Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Očekávané funkce ŠPP dle jednotlivých „stakeholders“ a jejich problematická místa s ohledem na realizaci“ 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 11. 07. 2024

V první řadě bych na tomto místě chtěla poděkovat vedoucímu práce PhDr. Mgr. Davidu Heiderovi, Ph.D., za poskytnutí inspirativních podnětů pro vypracování této práce, vstřícný přístup a důvěru projevovanou po celou dobu naší spolupráce. Mé díky patří samozřejmě mé nejbližší rodině, která mi po celou dobu studia, a zejména v jeho závěru, poskytovala potřebnou podporu. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumu, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá očekáváním zúčastněných stran vztahujících se ke školnímu poradenskému pracovišti (ŠPP). Zaměřuje na očekávání týkající se jeho funkcí a snaží se porozumět postojům jednotlivých subjektů tak, abychom mohli co nejlépe identifikovat funkční a méně funkční vzorce spolupráce v praxi. Hlavním cílem práce je popsat tato očekávání a problematická místa, která se v realizaci poradenského procesu mohou vyskytnout. Teoretický základ práce tvoří systémový přístup, pod jehož optikou nahlížím celou problematiku, kterou se v práci zabývám. Dále se věnuji vzdělávacímu systému, jehož součástí je škola jako organizace, spolupráci mezi jednotlivými subjekty vyskytující se v tomto prostředí a přehledu o fungování ŠPP. Sběr dat potřebných pro empirickou část práce probíhal v průběhu ledna až dubna 2024 a to primárně pomocí polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků v prostředí základní školy a v domácím prostředí rodiče. Následná analýza dat odhalila několik tematických celků, z nichž jsem vyhodnotila dva jako nejzásadnější, z nichž prvním je považování třídního učitele, ale i jiných učitelů, za základní stavební kámen ŠPP a celkového poskytování pomoci při náročných situacích. Dále jsem v práci došla k závěru, že ŠPP by potřebovalo dostávat větší podporu externích institucí (např. OSPOD) v případech, ve kterých se nepovažuje za kompetentní k jejich řešení.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní poradenské pracoviště, školní poradenství, systémový přístup, spolupráce, odlišná očekávání, interpersonální vztahy

ABSTRACT

This bachelor's thesis examines the expectations of stakeholders relating to school counselling services (SCS). It focuses on expectations relating to its functions and seeks to understand the attitudes of each stakeholder so that we can best identify functional and less functional patterns of collaboration in practice. The main aim of the thesis is to describe these expectations and the bottlenecks that may occur in the implementation of the counselling process. The theoretical basis of the thesis is a systems approach, under the lens of which I view the entire issue addressed in the thesis. I also look at the educational system of which the school as an organisation is a part, the cooperation between the different entities occurring in this environment and provide an overview of the functioning of the SPP. The data collection required for the empirical part of the thesis took place from January to April 2024, primarily through semi-structured interviews and questionnaires in the primary school setting and the parent's home environment. Subsequent data analysis revealed several thematic units, of which I have evaluated two as the most significant, the first of which is the perception of the class teacher, and other teachers, as the cornerstone of the SPP and the overall provision of support in challenging situations. I conclude that the SPP would need to receive more support from external institutions (e.g. the OSPOD) in cases where they do not consider themselves competent to deal with them.

KEYWORDS

school counselling services, school counselling, systemic approach, cooperation, different expectations, interpersonal relationships

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Systém a systémový přístup	10
1.1 <i>Definice systému</i>	10
1.2 <i>Systémový přístup</i>	10
1.2.1 Východiska systémového přístupu	11
1.2.2 Principy systémového přístupu.....	11
1.3 <i>Vzdělávací systém</i>	12
2 Škola jako organizace.....	14
2.1 <i>Management školy.....</i>	14
2.2 <i>Systém školního poradenského pracoviště jako součásti školy</i>	15
2.2.1 Organizační struktura	15
2.3 <i>„Stakeholders“</i>	16
2.4 <i>Týmová spolupráce a komunikace.....</i>	17
2.4.1 Komunikace.....	18
2.4.2 Konflikt.....	18
3 Vztah školy a rodiny.....	19
4 Školní poradenské pracoviště	21
4.1 <i>Historie školního poradenství.....</i>	21
4.2 <i>Funkce ŠPP.....</i>	22
4.3 <i>Struktura školního poradenského pracoviště</i>	23
4.3.1 Ředitel školy.....	24

4.3.2	Učitelé.....	24
4.3.3	Výchovný poradce.....	25
4.3.4	Metodik prevence.....	25
4.3.5	Školní specialisté.....	26
4.3.6	Další možné pozice na školním poradenském pracovišti.....	28
5	Cíl výzkumu	30
6	Výzkumné otázky a hypotézy	31
6.1	<i>Výzkumné otázky.....</i>	<i>31</i>
6.2	<i>Výzkumné hypotézy.....</i>	<i>31</i>
7	Metodologie výzkumu	32
7.1	<i>Role výzkumníka.....</i>	<i>32</i>
7.2	<i>Charakteristika výzkumného souboru.....</i>	<i>33</i>
7.3	<i>Strategie sběru dat.....</i>	<i>35</i>
7.3.1	<i>Sběr dat pomocí rozhovoru.....</i>	<i>35</i>
7.3.2	<i>Sběr dat pomocí dotazníku.....</i>	<i>36</i>
7.3.3	<i>Sběr dat pomocí ohniskové skupiny.....</i>	<i>37</i>
7.4	<i>Způsob zpracování a vyhodnocení dat.....</i>	<i>37</i>
8	Výsledky	39
8.1	<i>Očekávané funkce ŠPP dle jednotlivých stakeholders.....</i>	<i>39</i>
8.1.1	<i>Očekávané funkce ŠPP dle jeho jednotlivých pracovníků.....</i>	<i>39</i>
8.1.2	<i>Očekávané funkce ŠPP dle ředitele školy.....</i>	<i>42</i>
8.1.3	<i>Očekávané funkce ŠPP dle třídní učitelky.....</i>	<i>44</i>
8.1.4	<i>Očekávané funkce ŠPP dle rodiče.....</i>	<i>46</i>
8.1.5	<i>Očekávané funkce ŠPP podle žáků 9. tříd.....</i>	<i>48</i>
8.2	<i>Procesní a útvárová struktura ŠPP.....</i>	<i>51</i>
8.3	<i>Možná problematická místa poradenského procesu na škole.....</i>	<i>52</i>

8.4	<i>Učitel jako základ ŠPP?</i>	54
8.5	<i>Vztah s rodiči</i>	56
8.6	<i>(Ne)spolupráce s OSPOD</i>	57
9	Diskuze	59
9.1	<i>Limity</i>	61
	Závěr	62
	Seznam použitých informačních zdrojů	63

Úvod

Existence školního poradenského pracoviště (ŠPP) nabízí možnost využití potřebné péče pro žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogy, kteří se ocitnou v náročných situacích zaviněných nejen vzdělávacím systémem. ŠPP může zajistit předcházení potenciálním problémům, zabránovat jejich šíření nebo je pomoci řešit při jejich rozvoji. Přesto, že je školní poradenské pracoviště na každé škole, na kterou se vztahuje tzv. školský zákon, jeho konečná podoba se může pokaždé značně odlišovat, stejně jako očekávání jednotlivých stran, které do poradenského systému školy přicházejí. Právě touto důležitou, a ne příliš prozkoumanou problematikou, se budu zabývat dále v práci.

Tato práce se zabývá popisem očekávání zúčastněných stran vztahujících se k ŠPP, týkající se jeho funkcí a snaží se porozumět postojům jednotlivých subjektů tak, abychom mohli co nejlépe identifikovat funkční a méně funkční vzorce spolupráce v praxi. Práce se zaměřuje na interakce mezi zúčastněnými stranami přicházejícími do organizovaného systému ŠPP, na jejich odlišná očekávání, vnímání a jednání vyplývající z naplňování cílů poradenského systému na školách a jednotlivých zúčastněných stran. Obecně se práce zabývá rozdílnými perspektivami zúčastněných stran a z toho vyplývajícími nesoulady mezi těmito stranami, které mohou vést k neefektivním výsledkům ŠPP.

Touto problematikou se zabývá především disciplína aplikované psychologie, psychologie organizace a řízení, zaměřující se na oblast lidské praxe v institucích (firmách a organizacích), a právě zejména z její teorie bude vyplývat i terminologie využívaná v této práci. Zároveň s tím je potřeba zmínit, že rámec, ze kterého vychází fungování ŠPP, je utvářen legislativou České republiky. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jakožto ústřední orgán státní správy v oblasti školství zaštiťuje působnost ŠPP pomocí vyhlášek, které vydává, a skrze metodické materiály udává jeho směr. Tvoří tak základnu pro existenci poradenského systému na školách.

V teoretické části se nejprve zaměřuji na stručné uvedení do problematiky systémového přístupu a jeho charakteristik, skrze které ŠPP nahlížím. V její další části se zabývám už přímo vzdělávacím systémem, ze kterého navazuji na obecné téma školy jako organizace, jejíž součástí je právě systém ŠPP a krátce se podívám i na vztah mezi rodinou a školou v prostředí České republiky. Poté se již věnuji přímo poradenskému systému na školách,

jeho historii, funkcím a zejména jeho struktuře v současné době. V empirické části se snažím pomocí rozhovorů a dotazníkového šetření zjistit, jaké funkce očekávají zainteresované strany, že by mělo ŠPP vykonávat a předložit tak pohled, který může přinést další vhled do poradenské praxe ve školství.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Systém a systémový přístup

Jednotlivci, skupiny a společnosti tvoří systémy, které jsou součástí dalších systémů, nadsystémů a subsystémů. Abychom mohli zkoumat lidské chování a zkušenosti, musíme brát v potaz komplexitu systémových struktur, kterých jsou součástí, vytváří je a jsou jimi zpětně přetvářeny. Takovým systémem je i školní poradenské pracoviště.

1.1 Definice systému

Pojem systém je velmi rozšířeným, a to nejen ve vědě, ale i v běžné praxi. Proto není překvapením, že můžeme najít mnoho různých definic tohoto pojmu a různých přístupů, jak se k systému stavět. V základu můžeme konstatovat, že systém je synonymem organizovanosti a uspořádanosti. Systém je možné identifikovat všude a ve všem, co nás obklopuje, i když mnohdy není na první pohled rozpoznatelný. Zároveň to, co obvykle vnímáme tak, jako že „má systém“, bývá jen pouhým zjednodušujícím pohledem na objekty a jevy, který nezahrnuje komplexitu systému v jeho pravém slova smyslu.

Schindler (1987) rozděluje definice systému do tří skupin, podle typologické analýzy tohoto pojmu. V této práci je pro nás nejdůležitější definice systému pomocí pojmů prvky, relace a komplexnost, se kterými budu v textu dále nakládat. Tato skupina definic je i nejpočetnější a patří do ní asi nejznámější definice, která deklaruje systém jako „komplex prvků nacházejících se ve vzájemné interakci“ (Bertalanffy, 1968).

1.2 Systémový přístup

Systémový přístup se vymezuje vůči mechanickému přístupu, typickému pro uvažování v období před počátkem 20. století, který vysvětluje veškeré chování a prožívání skrze jednosměrnou příčinnost a předpokládá, že každý jev nebo předmět může být rozložen na nedělitelné prvky. Oproti tomu systémový přístup vychází z několika principů přiblížených v následující kapitole 1.2.1.

1.2.1 Východiska systémového přístupu

Ludwig von Bertalanffy se zasloužil o rozvoj poznání v oblasti systémového přístupu, když předložil podklady pro možnosti zkoumání jevů optikou obecné teorie systémů bez ohledu na to, na kterou disciplínu je aplikována (University of Denver, 2023).

Základem zkoumání systému a systémového přístupu je kybernetika, věda, zabývající se obecnými principy řízení a přenosu informací ve strojích a v živých organismech. Za jejího zakladatele se považuje Norbert Wiener (Prukner a Novák, 2014), i když je samozřejmě výsledkem vývoje celkového vědeckého poznání a navazuje na dříve získané poznatky vědy, stejně jako další vědní disciplíny. V současné době je využívání kybernetiky významným základem rozvoje všech možných oborů od techniky přes medicínu po psychologii a pedagogiku. Prukner a Novák (2014) zdůrazňují, že kybernetika řeší problémy společné různým vědním oborům a sama je jejich produktem. Dále poukazují na to, že se zabývá celou množinou možností systému, nejen jeho jednotlivými funkcemi nebo procesy, které se mohou vyskytnout. Kybernetika nám poskytuje univerzální metodu, jak zkoumat i velmi složité systémy.

Myšlenka, že celek je větší než součet jeho částí, se prolíná skrze další významné směry lidského poznání. Z oboru psychologie lze uvést například filozofický směr holismus¹ nebo psychologickou školu gestaltismu².

1.2.2 Principy systémového přístupu

Systémový přístup je založený na několika principech, mezi něž patří strukturnost, hierarchičnost, celistvost, zpětnovazební smyčky a vzájemná závislost systému a prostředí (Prorok, 2012).

Každý systém má svou strukturu skládající se z jednotlivých prvků, které jsou na sobě více či méně závislé. Struktura je relativně stabilní a vykazuje určité chování, které je naopak dynamické a vychází právě z interakcí mezi prvky systému. Toto chování není lineární, závisí na celkové struktuře a se změnou struktury se mění chování systému (Bureš, 2007).

¹ „filozofický směr z počátku 20. století, který zdůrazňuje prioritu celku nad částmi a rozhodující úlohu principu celostnosti a strukturovanosti“ (Petrušek, 2017)

² „...klasický německý psychologický směr, který experimentoval zejména s percepcí a zdůrazňoval, že psychické zážitky je nutno chápat v jejich celistvosti.“ (Kratochvíl, 2017, str. 92)

Prvky jsou uspořádané do úrovní tak, že tvoří hierarchii nadsystém – systém – subsystém, a tím vytváří stabilní celek. Tyto úrovně se navzájem ovlivňují, každý ze systémů je závislý na svém okolí a do určité míry ho může také ovlivňovat podle toho, v jaké vzdálenosti se nachází. Hierarchie se může proměňovat v čase podle toho, z jakého hlediska na ní nahlížíme.

Tyto principy můžeme vysledovat také v rámci systému poradenství na školách a vzdělávacího systému České republiky, který bude přiblížen v kapitole 1.3.

1.3 Vzdělávací systém

System vzdělávání v ČR řídí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jakožto orgán státní správy ve školství. Jako takové odpovídá zejména za stav, koncepci a rozvoj vzdělávací soustavy, rozděluje finanční prostředky ze státního rozpočtu, určuje rámcový obsah předškolního až středního vzdělávání a schvaluje vzdělávací programy vyšších odborných škol.

Fungování vzdělávacího systému vychází z právních předpisů, které tvoří právní řád ČR (jenž mimo jiné také funguje jako vzájemně provázaný systém), a jiných právních dokumentů, mezi které můžeme zařadit jednotlivé zákony a jejich novely, nařízení vlády, vyhlášky, směrnice a další. Nejvýznamnějším zákonem, z hlediska stanovení podmínek, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Tento zákon vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a výchově a stanovení působnosti orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Můžeme v něm také najít právě východiska vedoucí k systému poradenství na školním poradenském pracovišti, kterým se tato práce primárně zabývá.

Vzdělávací systém je tvořen organizovanou a vzájemně propojenou soustavou školských zařízení a škol různého typu, stupně a formy vzdělávání, které jsou jednotlivými prvky tohoto systému. Každý tento prvek vytváří, a je zároveň vytvářen, jeho vnitřním systémem, systémem školy. Pro úspěšnost školy je potřeba, aby na ní bylo nahlíženo jako na systém, a ne pouze jako na souhrn náhodně se kumulujících jevů (Slavíková, 2018). Aby tento systém

fungoval, potřebuje být určitou formou řízený. Management je speciálním případem řízení, a to v organizacích, kterými školy bezesporu jsou, jak bude popsáno v další kapitole.

2 Škola jako organizace

Organizace je „sociální jev či útvar založený na plánovité koordinaci skupinových aktivit, kontinuálně fungující v důsledku dělby práce a hierarchie autority a směřující k dosažení společného cíle“ (Sociologická encyklopedie, 2018, heslo: organizace).

Podle této definice můžeme považovat školy za organizace, jakožto jednu ze součástí vzdělávací soustavy dle zákona č. 561/2004 Sb. § 7 odst. 1, protože se jedná o útvary, které se snaží dosáhnout obecných cílů vzdělávání (uvedených v zákoně č. 561/2004 Sb. § 2 odst. 2) pomocí plánovité koordinace skupinových aktivit (stanovených primárně v rámcovém, a následně školním, vzdělávacím programu) zajišťovaných jednotlivými pedagogickými i nepedagogickými pracovníky. Ti mají rozděleny vykonávání jednotlivých činností dle své funkce, na kterých kontinuálně pracují.

Škola je organizací uměle vytvořenou. Její účel, podmínky existence a vnitřní i vnější vztahy jsou vyjádřeny explicitně (Blažek, 2014), jsou artikulovány a kodifikovány v legislativě dané země a dalšími normami. Škola je silně vázána na širší společenský kontext, je determinována tradicemi, národní a globální kulturou, politickou a sociálně-ekonomickou situací. Těmito charakteristikami je škola institucí ve vztahu k celému školskému a širšímu sociálnímu systému (Pol, 2007).

Pol (2007) uvádí, že odborná veřejnost vnímá školu jako organizací dvojím způsobem, a to jako organizaci běžnou nebo specifickou. I když má škola svá specifika, mezi kterými Pol (2007) vyzdvihuje specifický proces vzdělávání a výchovy ve škole a jedinečný způsob včlenění škol do společenského kontextu, stále ji můžeme vnímat jako běžnou organizaci, protože splňuje její podmínky, jak bylo uvedeno výše.

2.1 Management školy

Management obecně je definován jako „proces tvorby a udržování prostředí, ve kterém jednotlivci pracují společně ve skupinách a účinně dosahují vybraných cílů“ (Wehrich & Koontz, 1993, str. 16). Školní management je speciální vědní disciplínou, která se zabývá řízením procesů ve škole. Můžeme se setkat také s pojmem školský management, který se zabývá obecně řízením sektoru školství.

Pokud budeme uvažovat management ve významové rovině jako řídicí pracovníky, můžeme jako vrcholového manažera (top management) uvést ředitele školy, který řídí školu jako celek a reprezentuje ji navenek (Blažek, 2014). Mezi řídicí pracovníky patří také střední manažeři, kteří operují mezi vrcholovými manažery a manažery první linie, kteří působí na nejnižším stupni řízení. V analogii ke školnímu prostředí bychom mohli považovat zástupce ředitele školy a vedoucí jednotlivých školních úseků za střední manažery, případně za manažery první linie. Jejich činnosti na sebe navazují a probíhají jako cyklický proces rozhodování, ovlivňování a kontrolování.

2.2 Systém školního poradenského pracoviště jako součásti školy

Jak již bylo uvedeno v kapitole 1.2.2, principy systémového přístupu můžeme vysledovat také v rámci systému poradenství na školách.

2.2.1 Organizační struktura

Organizační strukturu systému můžeme rozdělit na strukturu procesní a útvarovou. Útvary jsou definovány jako soubor pracovních míst a různých vztahů mezi nimi. Procesy jsou definovány jako činnosti a vztahy mezi nimi. Útvarová struktura bývá označována za vedlejší produkt zabezpečování realizace procesů vedoucích k cíli (Blažek, 2014). Vytvoření jednotlivých útvarů je smysluplné pouze do té míry, dokud plní svůj účel. Jednotlivé pozice na školním poradenském pracovišti jsou jasně vymezeny z důvodu lepší uchopitelnosti jejich smyslu. Činnosti, které jsou potřeba zajistit pro fungování tohoto systému, se personifikují do podoby konkrétních osob, a tím pádem jsou lépe hmatatelné a vymahatelné. Jejich celkový objem je tedy rozdělen mezi pracovníky, a aby docházelo k vhodnému naplnění společných cílů musí mezi nimi probíhat koordinovaná kooperace.

V rámci školního poradenského pracoviště je vymezena pozice koordinátora poradenských služeb, který je v podstatě jeho vedoucím. Kolem něj je vytvořena horizontální linie vztahů jednotlivých pracovníků. V jejich případě se nedá hovořit o hierarchii mocenských vztahů vyplývajících ze zastávaných pozic, ale určitá hierarchie může vyplývat z kompetencí, kterými disponují dle aktuálně řešeného problému.

2.3 „Stakeholders“

Pojem „stakeholders“, využívaný typicky v ekonomickém prostředí se většinou nepřekládá, ale jeho český ekvivalent můžeme najít ve slovním spojení „zainteresované strany“ (Ježková, 2013). Jedná se o všechny osoby (jejich funkce) nebo skupiny osob, které mají vliv na činnost organizace nebo které organizace svým fungováním ovlivňuje. Tyto subjekty můžeme rozdělit podle důležitosti na primární a sekundární, s tím, že toto rozložení není statické. V případě ŠPP se bude důležitost jednotlivých stran proměňovat v závislosti na povaze konkrétních jevů. Kdybych zjednodušila systém ŠPP do statické polohy tak, bych mezi primární strany, které jsou v „projektu ŠPP“ významnější, zařadila:

- ředitele školy (v terminologii managementu manažer),
- poradenské pracovníky (zaměstnanci),
- pedagogické pracovníky (zákazníci, partneři),
- žáky a jejich zákonné zástupce (cílová skupina, zákazníci)
- MŠMT (s kraji, obcemi a jinými právníckými osobami)³

Podle základních principů a zásad ve škole jsou „klíčovými osobami a nositeli poradenského a preventivního působení na škole ředitel školy, výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog a třídní učitelé a třídní učitelky“ (NPI, 2018).

Mezi sekundární strany, tedy ty subjekty, jejichž přímá vazba na „projekt ŠPP“ není tak silná, jako u primárních stran, bych naopak zařadila:

- PPP, SPC, SVP atd.
- OSPOD, Policii ČR, státní zastupitelství atd.
- IPS, nestátní neziskové organizace (NNO) a další instituce (poskytující např. preventivní programy a volnočasové aktivity)
- kliničtí odborníci, lékaři, neurologové, psychiatři, logopedi, psychologové

³ Implicitní stakeholder, jeho role vytváří rámec a očekávání služby pro společnost (jako generalizovaný výstup práce ŠPP)

ostatní školy a jejich zaměstnanci

média

veřejnost

Zainteresané subjekty mají různé a poměrně často až protichůdné zájmy, očekávání a požadavky, a proto je potřeba jejich vzájemné vztahy řídit a nastavit principy spolupráce založené na kvalitní komunikaci. K tomu může sloužit analýza zainteresovaných stran, ve které se identifikují jednotliví „stakeholders“, míra jejich zájmu a vlivu. Na jejím základě lze určit základní strategii komunikace s jednotlivými subjekty.

2.4 Týmová spolupráce a komunikace

System ŠPP klade velký důraz na spolupráci mezi jednotlivými subjekty, jak bude ještě popisováno v následujících kapitolách. Není se čemu divit, protože aby jedinec dosáhl nějakého objektivně významného cíle, potřebuje vždy více či méně podporu dalších osob (Maxwell, 2015). Nemusí se jednat jen o přímý vliv, spolupráci ve stejný čas na stejném místě, ale také o využívání, přetváření a rozvíjení předem vytvořených konceptů, materiálů a strategií.

Vedení firem a organizací v současné době moc dobře ví, jak je týmová spolupráce důležitá. Proto bývají pořádány různé kurzy týmové spolupráce, teambuildingy apod. Při nich to vypadá, že se kvalita spolupráce a komunikace zvyšuje, ale při navrácení se zpátky do běžného pracovního prostředí tomu tak není. Z toho vyplývá, že pro navození spolupráce je potřeba vytvořit vhodné podmínky (Plamínek, 2018).

Plamínek (2018, s. 118) definuje tým jako „*skupinu lidí způsobilou podávat výkon přesahující souhrn výkonů jejích členů*“. Jako základní, pro správné fungování týmu, vnímá sdílení cílů a hodnot jednotlivých členů a zároveň využívání jejich rozmanitosti. Rozmanitost je dána jak formálními rolemi (každý zastává v systému ŠPP určitou funkci, pozici), tak týmovými rolemi, které jsou dány spíše osobnostními charakteristikami členů týmu. Dle Plamínka (2018) rozhoduje o preferenci zastávání týmových rolí jedincem zejména jeho motivační založení.

2.4.1 Komunikace

„Komunikace umožňuje předávání určitých významů mezi jednotlivci či skupinami“ (Boukalová, 2023, s. 15). Slouží k dorozumění se mezi lidmi a je zásadní pro vytváření a udržování vztahů. Efektivní je ta komunikace, při které jsou účastníci se strany aktivní (komunikace není pouze jednosměrná nebo reaktivní) a ve které se daří zúčastněným stranám v co nejvyšší míře dekodovat smysl sdělení jednotlivých účastníků.

K efektivní komunikaci přispívá aktivní naslouchání, při kterém je patrný náš zájem o mluvčího. Alespoň v počátečních fázích komunikaci prospívá naslouchat mluvčímu co nejotevřeněji a snažit se pochopit jeho perspektivu bez počátečních předpojatostí. Průběžně se ujišťovat o správnosti porozumění například pomocí strategií parafrázování a echa (Boukalová, 2023).

V rámci komunikace si můžeme samozřejmě i neporozumět a dostat se tak snadno do konfliktu, kvůli různorodosti zájmů, potřeb postojů a hodnot.

2.4.2 Konflikt

Výskyt konfliktů je přirozenou součástí fungování různých skupin. Žádný funkční systém by se dlouhodobě bez konfliktů neobešel, protože právě konflikty dodávají systémům jejich potřebnou dynamiku. Díky řešení konfliktu dochází k vývoji systému, který potřebuje ke své životaschopnosti. V týmech je potřeba řešit problémy již na začátku jejich vzniku, kdy je snazší diskutovat o jejich věcném jádru a nenechat je rozvinout v emocionální spor, ve kterém se lehce ztrácí racionální podstata problému (Plamínek, 2018).

Existují různé metody řešení konfliktu, které mohou být v různých prostředích a situacích různě funkční, ale v rámci týmu ŠPP vnímám jako nejdůležitější metodu projednávání problémů, při které mohou účastníci konfliktu kontrolovat jeho proces i výsledek (Plamínek, 2018). Bývá definováno i několik stylů řešení interpersonálních konfliktů, ve kterých hraje roli kombinace zájmu o vlastní a druhou osobu. Spolupráce se může projevit i ve strategii přístupu ke konfliktu, při kterém mají jednotlivé strany velký zájem jak o sebe, tak o druhé. V tomto případě se snaží strany najít nejlepší řešení, které bude vyhovovat oběma stranám a bude respektovat jejich odlišná stanoviska. V tomto případě mohou konflikty vést k pozitivním výsledkům (Boukalová, 2023).

3 Vztah školy a rodiny

Škola je vzdělávací institucí, která by měla její žáky kromě vzdělávání také vychovávat. Tyto cíle jsou zahrnuty pod společným pojmem edukace. Edukaci můžeme definovat jako „proces soustavného ovlivňování chování a jednání jedince s cílem navodit pozitivní změny v jeho vědomostech, postojích, návycích a dovednostech“ (Juřeníková, 2011). Výchova žáků neprobíhá jen v předmětech, které se na ni přímo soustředí (např. výchova k občanství), výchovné tendence působí na žáky skrze celkový charakter vzdělávacího procesu (Helus, 2007). Dítě, žák, se musí naučit přijímat jinou autoritu, než jakou je pro něj rodič. Celkově se dítě dostane do prostředí, ve kterém fungují mnohdy odlišná pravidla, než na jaká bylo doposud zvyklé. Rodiče dítěte se možná dostávají, skrze komunikaci se školou, k prvnímu hodnocení jejich dětí a s tím související kritice jejich působení na dítě. Jak uvádí Viktorová (2001), právě chování žáků je jedním z nejfrekventovanějších zdrojů konfliktů mezi školou a rodičem.

To, jaký učitel, ať už po osobní, ale i profesionální stránce je, významně ovlivňuje průběh sekundární socializace probíhající na škole (NPI, 2011). Zejména významným je v tomto socializačním procesu třídní učitel, který se soustředí na žáky své třídy primárně nejen optikou vyučovaného předmětu, ale zajímá se podrobněji o jejich osobnostní charakteristiky a rodinné zázemí. V tomto kontextu přichází rodiče žáků do kontaktu s učitelem, jakožto jejich zákonní zástupci. Třídní učitel je pro ně postavou, se kterou komunikují nejčastěji, co se týče působení jejich dítěte na škole, a tak je vnímán jako zodpovědný zástupce fungování celého školního systému.

Učitel i rodič tráví s dítětem velké množství času. Dítě je komunikačním prostředníkem mezi těmito dvěma články (Štech & Viktorová 2001), předávajícím informace, které jsou v jeho podání více či méně, záměrně nebo nezáměrně, upraveny, čímž se část původního významu komunikovaných událostí ztrácí v komunikačním šumu. Součástí těchto předávaných informací jsou postřehy, které si dítě, žák, vytváří, zatímco je v téměř soustavné přítomnosti učitele ve školním prostředí nebo rodiče doma. Interpretace žáka, které předává dál, podléhají samozřejmě interpretacím ze strany rodičů i učitelů. Problémy vzniklé nedorozuměním nemusí být ihned komunikovány a mohou vést k dlouhodobější nespokojenosti, která následně vede k eskalaci konfliktu. Jak bylo zmíněno v kapitole 2.4.2,

je potřeba, aby se v těchto situacích diskutovalo o věcném jádru problému a konflikt nepřerostl v emocionální spor. V těchto situacích se obecně očekává, že učitel bude vystupovat jako odborník, protože zastává formální funkci, je poskytovatelem služby a rodič je v podstatě jeho (nespokojeným) zákazníkem.

Důležitým aspektem vystihujícím vztah mezi školou a rodinou je jeho propojenost skrze žáka, dítě, které je zájmovým objektem obou stran, jejichž zájem se však může projevovat rozdílným způsobem. Dítě má v tomto vztahu specifické postavení, má své vlastní zájmy, které se mohou od projevovaného zájmu školy a rodiče odlišovat. Vztah není pouze bilaterální, ale triangulovaný (Smetáčková, 2011), což poukazuje na jeho specifika. Do tohoto vztahu se navíc vkládá působení dalších stran a subjektů, které podstatným způsobem vztah ovlivňují, čímž vzniká složitý systém jejich fungování.

4 Školní poradenské pracoviště

4.1 Historie školního poradenství

Praktická poradenská péče má počátky v českých zemích na konci druhého desetiletí 20. století. Jako první byla založena poradna pro volbu povolání v Brně v roce 1919 a následně v roce 1920 v Praze. Původně byly tyto poradny nezávislé na školském systému (Kohoutek, 1998) a až po roce 1948 se poradenstvím pro volbu povolání zabývaly výhradně školy. Profesionální poradenství bylo tedy hlavní doménou systému, který předcházel budoucímu komplexnímu pedagogicko-psychologickému poradenství. Na začátku 60. let se začalo usilovat o vytvoření soustavy výchovných poradců na školách jako specializovaných pracovníků zabývajících se nejen profesním poradenstvím, ale jejich pozornost měla směřovat i k žákům talentovaným, zaostávajícím a žákům s problémovým chováním. Postupným vývojem začal být všeobecně přijímán fakt, že nelze oddělit problémy týkající se volby povolání, výukové a výchovné problémy od celkového psychosociálního kontextu dítěte a stále více byl kladen důraz na potřebu koordinace a kooperaci služeb odborníků z jednotlivých oborů.

Od počátku svého vývoje se pedagogicko-psychologická pracoviště zaměřovala zejména na zjišťování školní připravenosti, stav a vývoj osobnosti a na její vlastnosti a dovednosti, učební a studijní styly, didaktickou opožděnost, problematiku péče o talenty, selhání v povolání nebo ve studiu, problémy s poznáváním a formováním vztahů ve studijní skupině a ve vztazích učitel-žák, žák-rodíč, rodič-škola nebo mezi sourozenci atd. (Kohoutek, 1998).

Ministerstvo školství ČSR nechalo kodifikovat v roce 1976 Instrukce o soustavě výchovného poradenství a v platnost oficiálně vstoupily pedagogicko-psychologické poradny. Speciálně-pedagogická centra společně se středisky výchovné péče vznikala až od roku 1990. V roce 1994 byl zřízen Institut pedagogicko-psychologického poradenství (dále jen IPPP), v souladu se zákonem č. 395/1991 Sb. IPPP ČR byl v roce 2011 sloučen s Národním ústavem odborného vzdělávání a Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze, a společně tak vznikla jejich nástupnická organizace, nesoucí název Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚZ). Ten se sloučením s Národním institutem pro další vzdělávání v roce 2020 přetvořil na Národní pedagogický institut České republiky (dále jen NPI ČR).

NPI ČR v oblasti poradenství na školách zajišťuje zejména přenos inovací z centrální koncepční úrovně do školské praxe, vytváří rámcové vzdělávací programy a stará se o metodickou podporu škol a pedagogů.

V současné době jsou poskytovány poradenské služby na školách a školských zařízeních, které vychází zejména ze zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, vyhláškou č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláškou č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

4.2 Funkce ŠPP

Standardní činností poradenských pracovníků je poskytování poradenských služeb žákům a jejich zákonným zástupcům, kteří musí udělit souhlas s poskytováním těchto služeb žákům nezletilým. Poradenští pracovníci mohou jednat bez tohoto souhlasu pouze v případech, kdy je ohroženo duševní nebo tělesné zdraví žáka nebo osob v jeho okolí. O které případy se konkrétně jedná není nikde stanoveno, a tak je toto vyhodnocení v plné kompetenci pracovníků. Souhlas zákonného zástupce není potřeba také v případě, kdy požádá o psychologické vyšetření žáka soud. To znamená, že důležitou funkcí poradenského pracoviště na škole je akutní reakce na ohrožující jevy a pomoc při vykonávání soudní moci státu.

ŠPP se jako celek zaměřuje zejména na prevenci školní neúspěšnosti a sociálně patologických jevů, včasnou intervenci při aktuálních problémech žáků a třídních kolektivů, jejich problémového nebo náročného chování, vytváření vhodných podmínek a příznivého sociálního klima se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky s kulturními, sociálními či jinými odlišnostmi. Přesné vymezení účelu poradenských služeb je uvedeno ve vyhlášce 72/2005 Sb. § 2. školského zákona.

Škola by měla zpracovat přehled poskytovaných služeb školním poradenským pracovištěm tak, aby celá cílová skupina měla možnost se k němu dostat. Přehled by měl být na viditelném a frekventovaném místě budovy školy a na jejích webových stránkách a měl by obsahovat především základní informace o poskytovaných službách, jména a funkce

poradenských pracovníků, kteří tyto služby vykonávají, spolu s informací, v jakých hodinách a na jakém místě v budově jsou k dispozici.

4.3 Struktura školního poradenského pracoviště

Věstník MŠMT ČR (2005) ve své metodické části předkládá koncepci poradenských služeb ve škole, odkazující na vyhlášku č. 72/2005 Sb. vydanou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) jako prováděcí právní předpis ke školskému zákonu.

Poradenské služby na škole poskytují přímo poradenští pracovníci a s nimi pedagogičtí pracovníci, kteří se na poskytování těchto služeb podílejí. Tito pedagogičtí pracovníci jsou důležití v poradenském procesu zejména proto, že jsou s jednotlivými žáky v nejbližším kontaktu na pravidelné bázi, mohou si všimnout i drobných nuancí v chování žáka. Mohou působit na všechny žáky, a to dlouhodobě, primárně preventivním způsobem. Jedná se o třídní učitele, učitele výchov, ale i učitele dalších předmětů. Poradenští pracovníci jsou více orientovaní v problematice, kterou se ŠPP zabývá. Mají speciální vzdělání, které jim umožňuje tuto odbornou činnost vykonávat. Podrobněji se budu jednotlivým pracovníkům, zejména jejich funkcím v poradenském systému, věnovat dále v textu.

Počet žáků společně s jejich vzdělávacími potřebami, jsou hlavními kritérii určujícími rozsah poskytovaných poradenských služeb na škole, které musí ředitel zajistit. V Metodickém listu pro ŠPZ VII (MŠMT, 2016) se navíc uvádí také kritérium složení pedagogického sboru a lokalita, ve které je škola umístěná.

Základem každého ŠPP je školní metodik prevence, výchovný poradce a jednotliví učitelé. Školy, které čítají více než 500 žáků, mívají většinou ŠPP rozšířené o jednoho či několik poradenských pracovníků, mezi něž patří hlavně školní psycholog a školní speciální pedagog, dále také kariérový poradce, sociální pedagog, koordinátor pro nadané žáky a školní asistent. Současně ale roste potřeba mít na každé, i menší škole, odborníky v oblasti psychologie a speciální pedagogiky, přestože zatím nejsou v zákonech legislativně ukotveni (Štech, 2001; Zapletalová, 2011; Smékalová, 2014). Poradenští pracovníci standardně poskytují kromě poradenských služeb také služby informační, metodické, koordinační, depistážní, diagnostické, intervenční a vzdělávací, dle jejich vzdělání a pracovní pozice.

Společně by tak měli vytvořit konzultační tým, který se snaží zajistit co nejefektivnější poskytování poradenských služeb dle školního programu pedagogicko-psychologického poradenství, jenž tento multioborový tým vytváří a každoročně aktualizuje.

Nejen spolupráce mezi těmito subjekty je jedním z cílů tohoto programu. Důraz by měl být kladen také na prohloubení a zlepšení spolupráce a komunikace mezi školou a rodiči a propojení poradenské služby na škole s dalšími specializovanými poradenskými zařízeními, primárně s pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP), speciálně-pedagogickými centry (SPC), středisky výchovné péče (SVP) a informačními a poradenskými středisky při Úřadech práce (IPS), které mohou poskytovat ŠPP metodickou a odbornou pomoc. Spolupráci navazuje také s dalšími institucemi – Policie ČR, OSPOD, vzdělávací instituce, neziskové organizace, kliničtí odborníci.

4.3.1 Ředitel školy

Za zřízení konkrétního ŠPP je zodpovědný každý ředitel školy nebo jím pověřená osoba. Má vytvářet podmínky pro poskytování poradenských služeb na škole, za které vždy nese odpovědnost.

V první řadě musí zajistit obsazenost ŠPP kompetentními osobami, kterým může svěřit koordinování pedagogicko-psychologických služeb a činností na škole. Dále jim musí vytvořit vhodné prostory vybavené nástroji a pomůckami nezbytnými pro poskytování služeb tak, aby byly v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

4.3.2 Učitelé

Třídní učitel by měl mít největší přehled o žácích své třídy, o jejich osobnostních zvláštěnostech, sociálním zázemí a o tom, jaké jsou jejich vzájemné vztahy ve třídním kolektivu. Díky tomu jim může pomoci s adekvátním výběrem profesní dráhy nebo si zavčas všimnout varovných signálů ohrožujících žáka nebo jeho okolí. Měl by vytvářet bezpečnou atmosféru ve třídě umožňující rozvoj pozitivního sociálního chování, a naopak předcházet rozvoji sociálně patologických jevů. Je hlavním prostředníkem mezi školou a rodiči žáků.

Učitelé výchov by měli žáky vést k odpovědnosti za vlastní životní dráhu, naučit orientovat se v současném světě vzdělávacích, profesních, sociálních, ekonomických, technologických možností a uvědomovat si dynamiku jejich změn. Zaměřují se také na prevenci sociálně

patologických jevů. Jedná se zejména o vzdělávací oblast „Člověk a svět práce“, dále o „Výchovu k občanství“, „Výchovu ke zdraví“, „Etickou výchovu“ apod. (Věstník MŠMT, 2005)

Učitelé dalších předmětů zajišťují ve vyučování primárně předávání informací o prevenci vztahující se k dané oblasti. Například v informatice je „součástí i bezpečné zacházení s technologiemi a osvojování dovedností a návyků, které vedou k prevenci rizikového chování“ (MŠMT, 2023, s. 39). Ve vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“ koncipované pro první stupeň je uvedeno mimo jiné zaměření na „poznávání a upevňování preventivního chování, účelného rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti i zdraví a bezpečnosti druhých, včetně chování při mimořádných událostech“ (MŠMT, 2023, s. 46).

4.3.3 Výchovný poradce

Výchovný poradce se zaměřuje zejména na oblast kariérového poradenství, pokud na škole nepůsobí přímo kariérový poradce, a na žáky, jejichž vývoj a vzdělávání vyžaduje zvláštní pozornost, ať už z důvodu neprospívání nebo při projevech nadání. Pro tyto žáky může na školách také fungovat školní speciální pedagog a koordinátor nadaných žáků, ovšem ani jedna z pozic není na škole standardním základem.

Výchovný poradce zajišťuje především administrativu v oblasti evidence zpráv z vyšetření žáků ve školských poradenských zařízeních a koordinaci vzniku a plnění individuálních vzdělávacích plánů (IVP). Má důležitou roli při řešení přestupků proti školnímu řádu a při řešení problémů spojených se školní docházkou, které může řešit sociální pedagog v případě jeho působení na škole.

Kompletní výčet standardních činností prováděných výchovným poradcem na škole je popsán v příloze č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.

4.3.4 Metodik prevence

Školní metodik prevence se zaměřuje zejména na oblast prevence sociálně patologických jevů. Vyhledává žáky se zvýšeným rizikem vzniku sociálně patologického chování a pracuje s žáky, u kterých se toto chování již vyskytlo. Zajišťuje předávání odborných informací v této oblasti další pedagogickým pracovníkům, poskytuje jim metodické vedení a konzultace

zaměřené na výskyt a předcházení sociálně patologickým jevům. Koordinuje tvorbu a realizaci preventivního programu školy a dalších preventivních aktivit školy ve spolupráci s dalšími institucemi.

Kompletní výčet standardních činností prováděných metodikem prevence na škole je popsán v příloze č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.

4.3.5 Školní specialisté

Věstník MŠMT (2005) uvádí, že rozsah činnosti těchto odborníků by neměl klesnout pod 0,5 úvazku, protože pak by jejich úloha ztratila funkčnost pro činnost školy jako systému. Metodický list pro ŠPZ VII (MŠMT, 2016) předpokládá to samé, a navíc poskytuje informaci, že při klesnutí pod tuto úroveň by tito odborníci plnili obdobnou roli jako poradenská pracovníci v PPP a SPC. Jako významnou náplň jejich fungování na škole vnímá tento metodický list intenzivní metodickou podporu učitelů a následnou péči o žáky.

Zapletalová (2001) spatřuje rozdíl mezi psychologem pracujícím na ŠPP a psychologem pracujícím v PPP (případně SPC) v tom, že školní psycholog klade větší důraz na systém školy, ve kterém své služby poskytuje. Díky tomu může řešit nejen aktuální potíže žáka, ale může pracovat přímo s prostředím, ve kterém se obtíže vyskytují. Může sledovat žáka dlouhodobě, i po odeznění aktuálních potíží, využívat práci s třídním kolektivem a poskytovat svoje služby ve známém prostředí.

Bartoňová et al (2019) ve své výzkumné studii uvádí, že dotazovaní ředitelé základních škol vnímají přínos školních specialistů zejména v přesnější diagnostice žáků a zlepšení komunikace s rodiči, ve vztahu učitel-žák a odborný poradenský pracovník-žák. Dále vnímají jako důležitou jejich pomoc při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve stejné studii došlo ke zjištění, že 2/3 z dotazovaných rodičů vnímají výhody fungování školního psychologa na škole.

Školní psycholog

I když po školních psychologech existuje od roku 1990 spontánní poptávka (Zapletalová, 2001) a na školách působí školní psychologové zhruba od roku 1991 (Štech, 2001), stále není jejich pozice ukotvena v zákoně, a tak ani nepatří do standardní sestavy ŠPP. Na toto nejisté postavení v systému vyplývající z absence legislativní opory upozorňuje již Štech

(2001). V zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících je uvedena pouze pozice psychologa obecně, tedy jak ve škole, tak i školských a sociálních zařízeních, i když se, jak bylo uvedeno výše, náplň jejich práce odlišuje.

Zavadilová (2001) předpokládá, že na školách se v době vydání jejího článku vyskytuje zhruba 100 – 120 školních psychologů. Kavenská et al (2011) odhaduje, že na školách působí přibližně 300 – 350 školních psychologů, ale uvádí, že i přes tento nárůst psychologů na školách je výzkum stále pozadu, a to zejména v oblasti praktické realizace a problémů vyplývajících ze stávající praxe. MŠMT (2020) předložilo statistiku, týkající se pouze školních psychologů na běžných základních školách, ve které jejich počet dosahuje čísla 375.

Dle Metodického listu pro ŠPZ (MŠMT, 2016) vnáší školní psycholog do škol některá specifika poradenské práce, zejména vytváření systému včasné identifikace žáků s výukovými obtížemi a vytváření strategií podpory pro žáky i učitele. Sami zajišťují intervenci pro žáky v krizových situacích, a zároveň by měli zvyšovat schopnosti běžných učitelů s takovými žáky pracovat a připravit je na jejich možné reakce.

Štech (2001) pomocí dotazníkového šetření získal údaje o nejčastějších odborných činnostech vykonávaných školními psychology v praxi. Nejfrekventovaněji byla uváděna „diagnostika a náprava poruch učení“, která podle těchto specialistů zabere více než polovinu jejich času. Významně často se také zaměřují na „screeningové rozhovory se žáky, konzultace s učiteli, práci se skupinou a psychoterapeutická sezení“. „Individuální a rodinná terapie, diagnostické rozhovory a poradenství pro rodiče“ jsou činnosti časově méně náročné oproti předchozím, přesto však patří mezi velmi důležité. Nejméně času pak zaberou školním psychologům činnosti, při kterých přímo nepůsobí na cílovou skupinu, pro kterou jsou jeho služby určené. Do této skupiny byly zařazeny porady, supervize, sebevzdělávání, spolupráce s jinými pracovišti apod.

Ve výsledcích studie z předchozího odstavce (Štech, 2001) se ukázalo, že se školní psychologové na běžné bázi setkávají se situacemi, ve kterých musí poskytnout cílové skupině ŠPP krizovou intervenci, fungovat jako mediátor při řešení interpersonálních vztahů, poskytovat osvětu a vzdělávání a vést různé podoby skupinové práce. Vzhledem k tomu, že tyto situace nastávají opakovaně, nevnímají je školní psychologové jako náročné.

Jako náročné však vnímají vystavení situaci, ve které je zapojena dysfunkční rodina a situace, ve kterých dochází k nevhodným zásahům učitelů nebo ředitele do práce školního psychologa. (Štech, 2001)

Kompletní výčet standardních činností prováděných školním psychologem na škole je popsán v příloze č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.

Školní speciální pedagog

Podle školních speciálních pedagogů zúčastněných ve výzkumné studii Bartoňové et al (2019) patří mezi základní vykonávané činnosti komunikace s vedením školy a vyhledávání žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Dále provádí diagnostiku speciálně vzdělávacích potřeb žáků a následně jim poskytují dlouhodobou nebo krátkodobou individuální speciálněpedagogickou péči. V neposlední řadě koordinují a metodicky vedou asistenty pedagoga, poskytují metodickou pomoc třídním učitelům, poskytují individuální konzultace pedagogickým pracovníkům, a nakonec i zákonným zástupcům žáků.

Školní speciální pedagog by se měl mimo jiné zaměřovat na spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, spolupracovat při zápisu žáků do 1. ročníku základní školy.

Kompletní výčet standardních činností prováděných školním speciálním pedagogem na škole je popsán v příloze č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.

4.3.6 Další možné pozice na školním poradenském pracovišti

Sociální pedagog

V rámci spolupráce s ostatními poradenskými pracovníky na škole se zabývá zejména sociální zanedbaností žáků a sociální problematikou rodiny žáků, navazovat spolupráci zejména s OSPOD, Policií ČR, SVP a NNO. Součástí by měla být i terénní práce, která zahrnuje pomoc rodičům při jednání s úřady a jiné sociálně právní poradenství, monitoring rodičovských povinností a identifikace těch rodičů, kteří neplní své povinnosti, nezabezpečují dostatečnou péči o děti nebo jejich výchovu.

Tato pozice není uvedena ani v zákoně o poradenských pracovnících, ani v katalogu prací ve veřejných službách, jedná se o pozici nepedagogického charakteru, stejně jako v případě školního asistenta.

Kariérový poradce

Kariérový poradce nabízí žákům zejména pomoc při rozhodování o jejich další vzdělávací a profesní cestě. Provádí individuální a skupinová šetření k volbě povolání, zpracovává a vyhodnocuje zájmové dotazníky ve spolupráci s učiteli, konzultuje se zákonnými zástupci a žákům poskytuje poradenství o jejich vzdělávací a kariérní budoucnosti. Navazuje spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a zajišťuje skupinové návštěvy žáků v IPS ÚP.

Školní asistent

Školní asistent působí na celé škole, není přiřazen k jednotlivým žákům. Při souhlasu zákonného zástupce může žákovi pomoci s přípravou na vyučování (organizace času, úprava pracovního prostředí, motivace k učení atd.), zprostředkovává komunikaci s komunitou, rodinou a školou, pomáhá při rozvoji mimoškolních a volnočasových aktivit a může poskytnout podporu učiteli při organizační nebo administrativní činnosti, aby učitel získal více času na vlastní individuální práci s žáky.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je zaměstnancem školy, je přidělován do tříd, ve které jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými následně pracuje. Zároveň asistuje učiteli v širším spektru jeho činností. Náplní práce asistent pedagoga může být pouze přímá pedagogická činnost nebo její kombinace s nepřímou pedagogickou činností podle toho, jak rozhodne ředitel školy.

Koordinátor nadaných žáků

Koordinátor nadaných žáků se zaměřuje na práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky, podílí se na jejich identifikaci, zajišťuje jim podpůrná opatření, zejména vytváření vhodných podmínek, pro jejich další rozvoj. Zprostředkovává vstupní a průběžnou diagnostiku nadaných žáků. Poskytuje konzultace a metodickou podporu pro pedagogické pracovníky a zákonné zástupce a podílí se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu pro tyto žáky.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Cíl výzkumu

Hlavním cílem práce je popsat očekávání zúčastněných stran vztahujících se ke školnímu poradenskému pracovišti, vzhledem k jeho funkcím a pokusit se porozumět postojům jednotlivých subjektů tak, abychom mohli co nejlépe identifikovat funkční a méně funkční vzorce spolupráce v praxi.

Školní poradenské pracoviště je různě rozsáhlé, vždy však dochází mezi jednotlivými zúčastněnými stranami k interakcím, které jsou v podstatě základním kamenem jeho fungování. Každý subjekt přichází do organizovaného systému ŠPP s určitými zkušenostmi, motivací a očekáváními, podle kterých bude systém vnímat a chovat se v něm, a tím ho spoluvytvářet. Tato práce nemá za cíl generalizovat poznatky tak, aby definovala obecně platná pravidla fungování jednotlivých stran v procesu poskytování služeb ŠPP, ale snaží se poukázat na možná problematická místa, která se v interakci mezi stranami mohou objevit.

Výsledky by mohly být inspirací pro další výzkum, který by mohl sledovat vztahy mezi konkrétními proměnnými a jejich rozložení v populaci nebo může sloužit jako informativní zdroj pro všechny, kteří se zajímají o praktické fungování školního poradenského pracoviště.

Nakonec bych uvedla i svůj personální cíl výzkumu, kterým je pro mě hlubší porozumění procesu poskytování poradenských služeb na škole, jenž bych ráda využila pro budoucí praxi školního psychologa.

6 Výzkumné otázky a hypotézy

6.1 Výzkumné otázky

Stanovila jsem si dvě základní výzkumné otázky, které jsem již dále nerozvíjela v podobě více specifických otázek, abych se vyvarovala předpojatosti, která by se díky nim mohla ve výzkumu projevit. Otázky jsou formulovány dostatečně široce, ale s jasným zaměřením na oblast zájmu, který je popsán v cílech výzkumu.

Znění výzkumných otázek:

Ot. 1: Jaká jsou očekávání jednotlivých „stakeholders“ vzhledem k funkcím ŠPP?

Ot. 2: Jak nesoulad v očekávaných funkcích ŠPP může ovlivnit poradenský proces?

Pojem „stakeholder“ byl vybrán jako nejvhodnější vzhledem k zaměření tématu a je přiblížen v teoretické části práce v kapitole 2.3.

6.2 Výzkumné hypotézy

Vzhledem ke kvalitativnímu charakteru práce nebyly hypotézy předem přesně stanoveny. Obecným interním pracovním předpokladem bylo pouze to, že jednotlivé zúčastněné strany nebudou přicházet do organizovaného systému školního poradenského pracoviště se stejným očekáváním, obdobně jako tomu běžně bývá v jiných lidmi tvořených systémech, ve kterých jednotlivé strany interagují.

7 Metodologie výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumného problému jsem se rozhodla využít kvalitativní přístup, díky kterému jsem měla možnost prozkoumat do hloubky prostředí ŠPP a pokusit se najít pravidelnosti vyskytující se ve výpovědích jednotlivých subjektů, ze kterých jsem se snažila primárně pochopit, jaké úlohy má dle nich ŠPP plnit. Design výzkumu se nejvíce blíží metodě zakotvené teorie, protože právě ta umožňuje zachytit vztahy mezi proměnnými odvíjejícími se z dynamického procesu interakce subjektů vstupujících do poradenského procesu.

Všichni participanti výzkumu byli seznámeni se záměrem práce, s průběhem sběru dat a s jejich následným využitím. Každý z nich dostal před začátkem naší komunikace informovaný souhlas, kde byly uvedeny všechny potřebné náležitosti, a ve kterém utvrdili svou ochotu participovat ve výzkumu. Nezletilým žákům schvalovali účast ve výzkumu podepsáním informovaného souhlasu jejich zákonní zástupci.

7.1 Role výzkumníka

Má role, jako výzkumníka, ve vztahu k terénu se pohybovala mezi rolí cizince a návštěvníka. Někteří účastníci výzkumu mě znali jménem a pravděpodobně vzdáleně i dalšími charakteristikami, jiní mě neznali vůbec. Tato pozice mi zajistila především ochotu respondentů se mnou navázat kontakt pro účely výzkumu. V průběhu navazování již konkrétní spolupráce a vedení rozhovorů jsem si všímala odlišného přístupu jednotlivých respondentů. Ti, kteří mě alespoň okrajově znali, byli dle mého názoru otevřenější a celkově projevovali větší zájem o výzkum. Zároveň si ale myslím, že se mi téměř se všemi respondenty podařilo, po krátké době vedení rozhovoru, navázat takový vztah, ve kterém se cítili příjemně motivovaní k větší sdílnosti.

Pokud bych měla zhodnotit mou perspektivu, kterou jsem problematiku práce nahlížela, dovolila bych si tvrdit, že jsem se snažila vědomě přistupovat ke svým zkušenostem tak, abych negativně neovlivnila kvalitu výzkumu. Všímala jsem si, že jsem kladla důraz na informovanost jednotlivých stran, protože z mé osobní zkušenosti jsem byla přesvědčená, že informovanost o možnosti využití školního poradenského pracoviště není dostatečně dobře předávána těm osobám, které jeho služby mohou využívat.

7.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl vybrán s ohledem na výzkumný problém. Zaměřila jsem se tedy na vyhledání jedinců, kteří vytváří prostředí ŠPP – aktivních poskytovatelů poradenských služeb na školách a těch, kteří jejich služby mohou využívat. Samozřejmě bych mohla zahrnout i řídicí a spolupracující subjekty, které jsou taktéž „stakeholdery“ ŠPP, ale pro účely práce jsem vycházela pouze z informací, které poskytují tyto subjekty veřejně.

Nejprve jsem se pokusila oslovit několik škol, na které se vztahuje tzv. školský zákon (ustanovující povinnost poskytovat poradenské služby na školách), jež by se lišily svým druhem, což by do výzkumu přivedlo rozdílný strukturní faktor, který by mohl zajistit jeho vyšší spolehlivost. Konkrétně se jednalo o základní školu, gymnázium, tři střední školy a jednu vyšší odbornou školu. Povedlo se mi navázat spolupráci pouze s jedinou školou, jejíž zaměstnanci a žáci byli ochotni účastnit se výzkumu. Z tohoto důvodu probíhal sběr dat pouze na základní škole, která ale nabízela široký vzorek, vzhledem k jejímu rozšířenému ŠPP.

Všichni respondenti jsou tedy ze stejné základní školy, až na rodiče, kterého jsem vybrala z důvodu ochoty účastnit se výzkumu a díky mé povrchní obeznámenosti s jeho zkušenostmi se školním poradenským pracovištěm. Rodič má dvě děti, z nichž mladší v době rozhovoru chodilo do 4. třídy základní školy a starší do 2. ročníku střední školy. Přesto, že pedagogičtí pracovníci fungují na stejné škole, zastávají samozřejmě rozdílné funkce, mají jiné pracovní zkušenosti a odlišuje se délka jejich praxe. Bližší charakteristika respondentů je uvedena v Tabulce 1.

Tabulka 1: Bližší charakteristika respondentů

	Délka praxe na ŠPP	Délka praxe ve školství	Pracovní zkušenosti	Poznámka
Ředitel školy	-	12 let + ⁴	Učitel informatiky, fyziky, chemie, občanské výchovy, zástupce ředitele školy	-
Výchovná poradkyně	13 let	25 let +	Učitelka na 1. stupni	Současně zároveň zástupkyně ředitele školy
Školní metodička prevence	13 let	24 let	Učitelka češtiny na 2. stupni	Současně zároveň zástupkyně ředitele školy
Školní speciální pedagožka	1 rok	31 let	Učitelka angličtiny, češtiny a matematiky na 1. stupni	-
Školní psychologka	4 roky	4 roky	Ředitelka Klokánku	-
Kariérová poradkyně	3 roky	5 let +	-	Současně zároveň zástupkyně ředitele školy
Třídní učitelka	-	46 let	Učitelka chemie, biologie, občanské výchovy na 2. stupni	-

⁴ U délky praxe s označením „+“ máme pouze data o tom, jak dlouhá je praxe na konkrétní škole, ne celkově ve školství

7.3 Strategie sběru dat

Sběr dat probíhal pomocí polostrukturovaného rozhovoru, dotazníku a ohniskové skupiny. Všechna data byla nasbírána od ledna do března 2024 v prostorách dané školy. Pouze rozhovor s rodičem byl uskutečněn v dubnu 2024 v jeho domácím prostředí.

Měla jsem zájem účastnit se schůzky školního poradenského pracoviště, kde jsem chtěla pozorovat poradenský proces přímo v akci, ale mé žádosti bohužel nebylo vyhověno.

7.3.1 Sběr dat pomocí rozhovoru

Hlavní metodou sběru dat bylo provedení polostrukturovaných rozhovorů, které umožnily získat data zaměřená na oblast výzkumu, ale zároveň nechávaly prostor pro respondenty otevřít téma, které jsem nemohla bez předchozí zkušenosti v otázkách postihnout. To se samozřejmě měnilo s přibývajícimi provedenými rozhovory, díky kterým jsem mohla promítnout nové emitující téma v těch následujících a zjistit, zda je pro výzkum nosné. Vždy jsem se snažila přizpůsobit otázky respondentům tak, aby pro ně byly přiléhavé a aby jim porozuměli.

Dohromady jsem provedla 8 rozhovorů, a to konkrétně s ředitelem školy, školní metodičkou prevence, výchovnou poradkyní, školní psycholožkou, školní speciální pedagožkou, kariérovou poradkyní, třídní učitelkou a rodičem. Délka jednotlivých rozhovorů se pohybovala mezi 45 – 120 minutami a byla primárně ovlivněna časovými možnostmi respondentů.

Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon, aby nedocházelo k úniku dat, a následně byl text převeden do psané podoby.

Ukázka jednotlivých otázek:

- 1 Jak dlouho pracujete na této pozici?
- 2 Dokážete si vzpomenout, jak jste nahlížel/a na práci ŠPP předtím, než jste práci začal/a vykonávat?
- 3 Vnímáte nějaké rozdíly oproti tomu, když jste na pozici nastoupil/a, a nyní? Jaké?
- 4 Jak byste popsal/a náplň své práce?
- 5 Jak většinou probíhá váš pracovní den?
- 6 Kdo Vás vyhledává nejčastěji a proč?

- 7 Proč by měl někdo vyhledat právě Vás, a ne jiného pracovníka ŠPP?
- 8 Co vnímáte jako nejdůležitější při výkonu Vaší práce? A co méně?
- 9 Jak by měl/a vypadat ideální (pozice daného respondenta)?
- 10 Jak byste popsal/a ideální proces fungování ŠPP?
- 11 Jak funguje Vaše spolupráce s ostatními aktéry ŠPP?
- 12 Jak funguje Vaše spolupráce s ostatními subjekty – žáky, rodiči, učiteli?
- 13 Dostáváte dostatečnou podporu? Jakou?
- 14 Jaké vnímáte překážky při výkonu Vaší práce?
- 15 Kdybyste mohl/a cokoliv změnit, co by to bylo?

7.3.2 Sběr dat pomocí dotazníku

Další sběr dat probíhal pomocí dotazníku, který jsem rozdala žákům deváté třídy. Vzorek byl tedy sestaven z respondentů, kteří jsou aktivními nebo jen potenciálními interesanty. Otázky se odlišovaly od těch, které byly předkládané v rozhovorech a byly koncipovány tak, aby byla povaha získaných dat kvalitativní. Všechny otázky byly otevřené, ale zároveň jsem se je pokusila zkonkretizovat tím způsobem, aby znění otázek žáky nutilo nepsat jen jednoslovné odpovědi. Dohromady dotazník vyplnilo 17 respondentů.

Otázky z dotazníku pro devátou třídu:

- 1 Víte, co je školní poradenské pracoviště a k čemu slouží?
- 2 Myslíte si, že je školní poradenské pracoviště i na této škole?
 - a Proč si myslíte, že ano?/Proč si myslíte, že ne?
- 3 Víte, co má ve škole na starost (jednotlivé pozice, např. školní psycholog atd.)?
 - a Zkuste co nejpodrobněji popsat, čím by se mohl zabývat.
- 4 Máte pocit, že jste dostatečně informovaní o tom, že můžete využívat služby školního poradenského pracoviště?
 - a Pokud ano: Jak, kdy a jak často se k vám informace dostávají?
 - b Pokud ne: Jak byste si představovali, že by o tom bylo vhodné informovat?
- 5 Když máte nějaký problém, vyhledáte někoho na škole?
 - a Pokud ano: Koho a proč?
 - b Pokud ne: Proč?

- 6 Měli jste někdy pocit, že byste potřebovali dostat podporu, pomoc nebo odbornou radu?
 - a Pokud ano: Čeho se to týkalo? Vyhledali jste pomoc sami nebo se k vám nějak dostala? Jaká pomoc se vám dostala? Mělo to smysl? Pomohlo vám to?
 - b Pokud ne: Proč jste se rozhodli nevyhledat pomoc, i když jste čelili obtížím?
- 7 Všímáte si nějakého propojení s poradenskou podporou ve vyučovaných předmětech, při akcích pořádaných školou nebo na exkurzích?
 - a V jakých? Jak? Kdy?
 - b Je to užitečné? Proč ano?/Proč ne?
 - c Jaké téma byste ocenili, kdyby bylo probírané?

7.3.3 Sběr dat pomocí ohniskové skupiny

Poslední metoda, kterou jsem využila ke sběru dat, byla ohnisková skupina. Vytvořila jsem ji z žáků, kteří vyplňovali dotazník, byli ochotni účastnit se diskuze a zároveň mají zkušenost s využíváním poradenských služeb. Všichni účastníci diskuze se znali ze třídy, měli stejného třídního učitele, a tak i relativně podobné podmínky pro získání zkušeností ze školního prostředí.

Skupina sestávala ze 4 informantů, díky kterým jsem mohla získat hlubší porozumění jejich zkušenosti a otevřít téma, které by z dotazníků nevyznělo. Diskuze se postupně rozvíjela díky interakcím mezi jednotlivými žáky. Žáci spolu diskutovali, předkládali své zkušenosti a reagovali na ostatní.

Diskuze byla nahrávána na diktafon, stejně jako v případě rozhovorů, a následně převedena do psané podoby. Celá diskuze trvala přibližně 90 minut.

7.4 Způsob zpracování a vyhodnocení dat

Jak jsem již zmiňovala, rozhovory nahrané na diktafon byly převedeny ze zvukové do psané podoby. Citlivé informace participantů byly ze získaných dat při přepisu rozhovorů odstraněny a nahrazeny obecnými názvy nebo pracovními jmény tak, aby neovlivňovaly výsledky výzkumu a zároveň byla zachována anonymita účastníků.

Povrchní analýza dat probíhala průběžně po přepisu každého rozhovoru, kdy docházelo k teoretickému vzorkování, při kterém jsem se snažila odhalit pro respondenty významná

témata relevantní pro tento výzkum, na která bych mohla navázat při vedení dalších rozhovorů. Již v této fázi jsem objevila jedno ze stěžejních témat, kterým byla spolupráce s OSPOD, kterému se budu podrobněji věnovat dále v textu.

Konceptualizace dat probíhala zejména v počítačovém programu MAXQDA24. V tomto programu jsem nejprve provedla fázi otevřeného kódování a snažila se najít významové jednotky nesoucí informace adekvátní pro oblast výzkumu. Kódovány byly postupně jak části vět a větné celky, tak i celé odstavce nesoucí určitý význam. Dohromady jsem v rozhovorech zaznamenala přibližně 1500 kódů, v nichž jsem nalézala určité pravidelnosti a v návaznosti na ně jsem začala provádět selektivní kódování, při kterém jsem se už zaměřila na významové jednotky, které jsem záměrně vyhledávala v textu, abych nasýtla tematické kategorie.

Cílem práce, jak již bylo zmíněno, je pokusit se zjistit očekávání jednotlivých „stakeholders“, které mají od fungování školního poradenského pracoviště. Proto jsem se při analýze dat samozřejmě zaměřila přímo na tuto tematickou kategorii. V průběhu této analýzy jsem však objevila další tematické kategorie, které se přímo nedotýkaly problematiky, kterou jsem se v práci chtěla zabývat (nevedou k odpovědím na původně stanovené výzkumné otázky). Přesto si myslím, že by výsledky mohly přinést zajímavá zjištění z oblasti školního poradenství a byla by škoda nezabývat se jimi i za cenu mírného odklonění se od původního téma práce.

Asi nejvýrazněji se z dat vynořilo téma důležitosti třídního učitele a ostatních učitelů v rámci poradenského procesu. Dále téma obtížné spolupráce s OSPOD, které není spoluprací v pravém slova smyslu; pozitiv, které přináší rozšířené ŠPP; proměny problematiky, kterou se ŠPP zabývá a otázku kumulování pozic, které pracovník ŠPP zároveň vykonává.

8 Výsledky

8.1 Očekávané funkce ŠPP dle jednotlivých stakeholders

8.1.1 Očekávané funkce ŠPP dle jeho jednotlivých pracovníků

Z výpovědi **výchovné poradkyně** vyplývá, že řeší zejména vysokou absenci žáků spojenou případně se zanedbáním péče ze strany zákonných zástupců (*„výchovné problémy anebo zanedbání péče, to skryté záškoláctví, že ty děti nechodí do školy a rodiče jim to omluví a nebo teda zanedbání péče, prostě děti nechodí do školy záměrně, nejsou omluvené jako na prvním stupni, jsou zanedbané, nenosí svačiny, nemají třeba zaplacené věci, takže jsou, chodí do družiny, nemají oběd zaplacený, jsou hlady a takové, takovéhle věci. Většinou co se týká zanedbané péče, no“*). V návaznosti na to svolává výchovné komise, na kterých se tyto problémy řeší (*„svolávám taky výchovné komise, pokud se jedná o chování žáka a třeba vysokou absenci řeším, takzvané skryté záškoláctví“*). Déle zařizuje s žáky a jejich zákonnými zástupci, případné dodatečné odklady v prvních třídách (*„v první třídě děláme depistáž a je potřeba do prvního pololetí nebo do prvního vysvědčení v pololetí požádat nebo domluvit se s rodiči a vyřešit dodatečný odklad, pokud to dítě nezvládá v té první třídě“*) nebo spoluvytváří plán pedagogické podpory, než se žák dostane do pedagogicko-psychologické poradny či speciálně-pedagogického centra (*„dětem uděláme plán pedagogické podpory, protože oni čekají chvíličku na to vyšetření“*). Metodická prevence navíc uvádí, že výchovná poradkyně má na starost problémy s prospěchem žáků (*„pokud to jsou problémy třeba s prospěchem, tak zase výchovná poradkyně“*).

Z výpovědi **metodičky prevence** vyplývá, že se primárně zabývá prevencí rizikového chování (*„...dělám preventivní program školy, řeším program primární prevence s externími organizacemi. V podstatě po domluvě s třídními učiteli vybírám témata, kterými se budeme během toho školního roku zabývat“*) a případně poté řeší konkrétní projevy tohoto chování (*„pokud se to týká nějakého rizikového chování, jde to za mnou“, „podstatě řeším i takové ty aktuální problémy, které se vyskytnou v rámci třeba nějakého chování žáků v průběhu vyučování“*). Spolupracuje s třídními učiteli při přípravě třídnických hodin a při výběru téma, kterým se program primární prevence bude zabývat (*„...po domluvě s třídními učiteli vybírám témata, kterými se budeme během toho školního roku zabývat. Organizuju*

v podstatě třídnické hodiny nebo nabízím metodickou pomoc...“). Zároveň komunikuje s externími organizacemi, jejichž pracovníci chodí do školy vykonávat primární prevenci („...je to v podstatě takový jako komplexní program té primární prevence, který nám právě dělají ty externí organizace. Chodí sem lektori, většinou to jsou vždycky dvojice lektorů...“). Výchovná poradkyně navíc uvádí, že metodička prevence se zaměřuje primárně na šikanu („šikanu má na starosti metodik prevence“).

Z výpovědi **kariérové poradkyně** vyplývá, že pracuje zejména s žáky devátých tříd a jejich zákonnými zástupci, kterým poskytuje individuální pomoc při výběru středních škol („nabízím konzultace, což využívají, někdy rodiče přijdou i s dítětem, je to spíš rozhovor na pomoc při výběru té školy“). Pod její záštitou se pro ně pořádá schůzka, kde jsou informováni o přijímacím řízení a vyplňování přihlášek na školy („všechny jsem je pozvala a měla jsem pro ně připravenou prezentaci samozřejmě“). Za nedílnou součást také považuje domlouvání exkurzí na středních školách („představují se střední školy, to znamená, letos to bylo, byla jednou škola střední škola informačních technologií, střední škola hotelová, aby každé to dítě vědělo, co“) nebo na Úřadu práce či v pedagogicko-psychologické poradně, které poskytují profesní poradenství („že jdou třeba na úřad práce...nebo že jim dojednám s poradnou možnost toho kariérového poradenství, profesního poradenství v poradně“).

Z výpovědi **školní speciální pedagožky** vyplývá, že za podstatu její práce považuje zejména práci s žáky, kteří k ní chodí na předmět speciálně pedagogické péče, který jim byl doporučen pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně-pedagogickým centrem, kterým je minimálně každý měsíc k ruce („ta paní psycholožka a speciální pedagožka chodí k nám do školy a vlastně my máme možnost to s ní konzultovat“, „domluvíme se s tou poradnou, s paní psycholožkou nebo speciální pedagožkou, podle toho, kdo co k tomu má říct nebo jestli, jak jsem ho já viděla z mého pohledu“). Těmto žákům předkládá různá cvičení na rozvoj oblastí, ve kterých pracovníci PPP nebo SPC objevili nedostatky („práce s dětma, snažím se podle těch doporučení z poradny a vždycky si vytisknu to, co je doporučením buďto SPCčka nebo poradny“) a snaží se s nimi pracovat na jejich korekci, aby byli žáci úspěšnější („...snažíme najít, nebo se jim snažím ukázat tu chybu, aby příště jí nedělali, nebo aby se nevyskytovala tak často. Nějaký mechanismus, třeba v gramatice, jak

si to zdůvodnit, jak si to nějakým způsobem, aby se jim dařilo“). Kontroluje tato doporučení a v případě vypršení jejich platnosti kontaktuje rodiče nebo žáky, aby si zažádali o jeho obnovení („sledování těch doporučení, teďka už zase dávám dohromady seznamy nebo hlídám, kdy končí doporučení některým žákům, protože to většinou je na dva roky, takže upozorňuji buďto rodiče, že jim napíšu mail nebo to řeknu konkrétně žákům“). Jako speciální pedagožka je připravená poskytnout rady učitelům, kteří ji kvůli konkrétním žákům vyhledají a poprosí o pomoc („konzultace s kolegyněmi, s těmi třídními nebo s těmi vyučujícími“, „kolegyně přijde a řekne: „hele, mám dítě, nějak se mi nezdá, mohla by ses podívat“), případně pak na jejich žádost chodí do hodin, ve kterých si může vytvořit náhled na potenciální problém („jdu se tam podívat jakoby do třídy, jenom tak jako, ale vyloženě sleduju, nepracuju s nim, nechám ho být, ale chci ho vidět, jak pracuje při jakoby v té třídě, v tom kolektivu, jestli se zapojí, jestli je schopen pracovat sám a to“).

Z výpovědi **školní psycholožky** vyplývá, že nejdůležitější částí její práce je poskytování individuální péče žákům („...určitě to gró toho tvoří individuální práce s těmi jednotlivými klienty. To je ta první vlastně úroveň, a to je největší obsah mé práce, že pracuju s těmi dětmi jednotlivě“) a práce s třídními kolektivy („velká část práce je s těmi kolektivy, takže třídnické hodiny“). Jako podstatnou vnímá také práci ve vrstevnické skupině, která slouží k podpoře navazování a posilování sociálních vztahů. Uvádí však, že na tuto práci nebývá na školách tolik prostoru, a proto se nejedná o typickou součást jejího pracovního týdne („potom, pakliže na to ten školní psycholog má čas, tak super je, když má třeba nějakou skupinu dětí“). Je připravená přijímat zakázky od třídních učitelů, kteří využívají jejich služeb při přípravě třídnických hodin nebo přímo při jejich realizaci („...dávám rady a informace a konzultujeme, jak by třídnická hodina měla vypadat. Děláme strukturu té hodiny společně, ale ve většině případů ji jdu udělat i já sama...“). Stará se o akutní případy žáků, kterým je potřeba poskytnout krizovou intervenci („paní učitelce se svěřil, že by chtěl skončit se životem, takhle to formuloval. Takže paní učitelka v rámci krizový intervence ho přivedla sem ke mně, abychom o tom mluvili...“).

Výpovědi těchto jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště poukazují na to, že zastávají velmi podobné stanovisko ve smyslu očekávání od ŠPP. Každý z pracovníků vykonává určitý soubor činností, které se mezi nimi navzájem prolínají. Jsou připraveni

zasáhnout, pokud se vyskytne nějaký problém, který je potřeba řešit nebo předat podnět k jeho řešení jiným pracovníkům či institucím mimo školu. Zároveň vykonávají činnosti rutinního charakteru, které mohou problémům předcházet nebo se zaměřují na práci s již vyskytlým problémem. Pracovníci se shodují na tom, že jsou tu od toho, aby pomohli zejména těm, kteří si o pomoc zažádají, a kteří je sami vyhledají nebo jsou na ně odkázáni od jiných zdrojů („*Měli by ho vyhledat všichni, kteří mají nějaký, nějaký potíže, nějaký problém, kteří potřebují poradit, kteří potřebují pomoci*“). Považují se za možnost, kterou mohou učitelé, žáci a jejich zákonní zástupci využít, jejich základní funkcí už je jejich samotná existence a na ostatních závisí, zda tuto možnost využijí či nikoliv.

8.1.2 Očekávané funkce ŠPP dle ředitele školy

Z výpovědi ředitele školy vyplývá, že z jeho funkce pohlíží na školní poradenské pracoviště jako na samostatně fungující jednotku, jejíž fungování jde v podstatě mimo něj („*...upřímně řečeno, já potřebuju akorát jako nějaký finance, tedy abych mohl zaplatit elektriku a topení. Na to abysme řešili kázeňský přestupky snad máme do pytle kompetentní školský poradenský pracoviště. Tak mám tam tu zástupkyni, jako je preventistka, že děcko nechodí do školy nebo výchovná poradkyně, když se tam teda perou jo. Já s tím vůbec bych neotravoval ředitele, fakt ne*“). Nevnímá se být jeho součástí, a proto si nemyslí, že by měl být vyhledáván v rámci této problematiky („*ředitel tady není od toho, aby by byl jako od hřebíku po židle a všecko, ale prostě je potřeba kontaktovat ty kompetentní lidi, jedince, ty lidi v tom systému, v tom týmu*“). On, jako ředitel školy zajistí, aby bylo ŠPP obsazeno kompetentními osobami („*personální otázka prostě, aby ty pracovní místa byly obsazeny kompetentními osobama*“) a jeho fungování nechává v jejich gesci („*očekávám od nich samostatnou práci, od všech lidí očekávám, že jsou schopni fungovat samostatně*“). Podstatné je, aby byly osoby poskytující tyto služby na škole dostupné („*zajišťovat taky ten chod toho, aby to vlastně fungovalo jako plynule. Že tam prostě někdo zvedne telefon, odpoví na ten email a věnuje se tomu konkrétní člověk*“). Zasadil se o to, aby se ŠPP rozšířilo o kompetentní osoby, které si budou mezi sebou předávat informace na pravidelné bázi („*já jsem chtěl, aby se scházeli každý týden a mluvili o těch věcech prostě, který se zrovna dějí, co je aktuální*“) a pomocí toho by se měl komunikovaný případ dostat ke správné osobě, která dokáže žákovi, jeho zákonnému zástupci nebo učiteli poskytnout potřebnou pomoc („*tak šoupne někomu jinému*

a ten na to má najednou prostor a začne se na to dívat jinak, a prostě to někam posune, aby to nezakrnělo, to se furt musí vyvíjet, to je vlastně pořád jako živej organismus“). To, kdo je kompetentní by měl každý vědět, protože je přesvědčený o tom, že informace jsou předávány opakovaně a mimo to jsou dostupné na různých místech („...no tak se jdu zeptat teda jako někoho, kdo o tom ví ne, a to přece vím, že záškoláctví řeší metodik prevence, že to je preventivní program, má ho škola zpracovaný, máme ho na webových stránkách. Každý rok se aktualizuje. Každý rok se o tom mluví na poradách, takže stačilo by zalovit v tom plánu třeba...“).

Z jeho pohledu se od školy očekává přílišný důraz na její vliv při výchově žáků („škola má vzdělávat, rodina vychovávat, nemělo by to být obráceně“). Škola, má podle něj primárně vzdělávat a neměla by zajišťovat jiné programy, které se vzdělání přímo netýkají („vlastně mi se ani moc nelíbí takový různý ty programy jako na podporu všeho možného, který se rvou přes školy“). Škola může být nápomocná při jejich řešení, ale neměla by být hlavním činitelem v těchto záležitostech („já jsem vzdělávací instituce, mám vzdělávat ty žáky a nevychovávat je k tomu, že natáhnu ruku, a prostě dostanu to na zlatým podnosu... ta sociálka s tím nemá problém, fakt jako ty peníze pošlou těm sociálně slabým, jo, ale jako já jsem vzdělávací instituce a já potřebuju vzdělávat“).

Hlavní funkcí školy je vzdělání a celkový rozvoj žáků („vzdělat, posunout je, rozvíjet, rozvíjet jejich dovednosti a schopnosti“). Školní poradenské pracoviště by se pak podle něj mělo zabývat zejména problémy, které vyvstávají v kontextu školy („podpůrně opatřit natolik, aby měli tu školu, aby jí prošli a aby necítili nějakou jako nevýhodu“). S problémy, které nejsou přímo vázané na školu, může sice ŠPP pomoci („...ta škola to nespasí. Ale můžeme, že s tím pracovat, můžeme tam vést ty rozhovory a máme tady to poradenský pracoviště...“), ale v podstatě nemá žádnou další pravomoc a do její kompetence to již nespadá („škola nemá žádné páky na to, aby zatahala a prostě všechno bylo sluncem zalité, aby byl růžový svět, to prostě takhle nefunguje“).

Z jeho pohledu bývá ŠPP zneužíváno rodiči, kteří nechápou, k čemu slouží („v téhle souvislosti mě napadá, že cílem rodičů je někdy jako školní poradenské pracoviště využít spíš ku prospěchu toho dítěte za každou cenu, kdy potřebujou teda v 9. třídě úlevy na přijímačky, a nebo s tím, že špatně čte, tak pak když má dyslexii nebo dyskalkulii a s tím

jsme se také setkali a setkáváme dnes a denně, že ta ten to poradenský ten poradenský systém spíš zneužívá vlastně pro výhody“).

8.1.3 Očekávané funkce ŠPP dle třídní učitelky

Z výpovědi třídní učitelky vyplývá, že má pocit, že sama za sebe nemůže bez pracovníků školního poradenského pracoviště nic udělat (*„dneska už nemůžeš ani sama zavolat policii, vždyť ty si nemůžeš pomalu ani sama zavolat záchranku, musíš zase přes to vedení a to vedení, protože oni za to zodpovídají, tak to potřebujou vědět“*). Na jednu stranu rozumí tomu, že musí informovat vedení (*„tady ten článek: informuj o tom nejdřív vedení a pak se propoj, neobcházela bych to, jak říkám, možná z diplomatických důvodů, možná, protože by se mi to taky nelíbilo, že jo, co se děje za mými zády někde, když za to vedení zodpovídá, že jo“*), ale na druhou stranu si myslí, že není potřeba ho kontaktovat za každou cenu (*„já si to většinou takhle zlikviduju sama a nepotřebuji u toho mít, to vedení jo“*). Proces pak může být zbytečně zdlouhavý (*„přes ten chodníček, že jdeš jakoby k vedení tady k tomu kompetentnímu pracovníkovi a on, přes něj ti zajišťuje tu sociálku, jo, a ty další jednání s tím dítětem, s rodičema...“*).

Sama vytipovává žáky, kteří by potřebovali nějakým způsobem pomoci, ale v reakci na předchozích zkušenostech už nemá tolik proaktivní přístup a nechává tuto práci na ostatních (*„naučila jsem se teda, že už jako se úplně nemontují do dalších tříd, i když s tím přijdou a chtějí, tak už si taky jako velice dobře zvažují, jestli mám to řešit, nebo ne, tak radši jim řeknu třeba, hele jdi se svěřit, řekni si to tam“*).

Podle ní se k ní dostává málo informací o žácích (*„ty seš k tomu vlastně až to poslední přizvaná“*), i když je ona tím prvním, po kom jsou informace požadovány (*„...oni, když potřebují nějaké informace o těch dětech, tak ti to pošlou, ty píšeš ve finále zprávu, tu chtějí po tobě, né po vedení, ale ty. Ale ve většině případů už tady tě z toho vypouštějí a jednají s nima oni sami“*). ŠPP by mělo s třídním učitelem spolupracovat ohledně jeho žáků delší dobu, než jen po dobu získávání vstupních informací (*„...to řešej jenom s vedením a nikdy tam teda není ten ten třídní učitel přizvaný, což si myslím, že je chyba. Je to prostě zákonný zástupce a jestli tam momentálně nemají toho rodiče, tak by tam ten třídní učitel měl být. Protože to je jeho pozice. Jo a měl by být u tohodle, ať už je to u výslechu policie či podobně samozřejmě zastoupit tě může vedení, to je jasný, ale to vedení by potom mělo informovat“*).

Tvrdí, že nemá příliš přehled o tom, jak funguje ŠPP, ale pokud by potřebovala využít jeho služby ví, že se na něj může obrátit (*„nepotřebuji to vědět úplně dopředu, protože jsou věci, se kterými se seznámíš, nebo co věci jako, řekla bych to nebo formulovala asi takhle, určitý pravidla, určitý body, určitý kompetence, jako máš tady a já se o to začnu zajímat, když to potřebují jo, takže dopředu je to pro mě informace, kterou nakonec ve finále úplně vytěsím. A není to úplně pro mě tak důležitý a podstatný. Takže ty věci, který to ale tak, když to potřebuješ, tak je dobrý, no tak se obrátit můžeš a určitě tady jsou, vidíš. Je pro mě třeba jako tenhle ten je novinka, že to tady něco takovýho máme od letošního roku“*).

Má zkušenosti s tím, že ŠPP nezasáhlo podle jejích představ, kdy nechalo případ zajít až moc daleko (*„to bych třeba očekávala, že tady už se propojej, že tady už bude i to vedení nějak jako fungovat, protože je právě ta hospitalizace, že jo na těch 8 týdnů atd., a to, kdyby naordinovali a nějakým způsobem zajistilo to vedení nebo i ta sociálka vysvětlila těm rodičům, víš už jako to, tak by to bylo lepší. Ale bohužel...“*). Očekává, že budou k dispozici v případech, kdy už nedokáže problémy sama vyřešit a pomocí svých kontaktů zajistí řešení (*„když je potřeba, vznikne problém, se kterým ty už jsi ve své kompetenci neporadíš, aby to zajistili směrem veš ty kontakty a tak dál, aby to bylo pružnější, rychlejší, což ale samozřejmě chápu nelze vždycky, jakmile je to jenom já a oni tak dobrý, to funguje tak rychle a je to tak jak je potřeba“*). Přesto ale naráží na to, že ani kontakty ŠPP nejsou dostatečné (*„pak narážíš na to, že tohohle je málo, tady by to chtělo víc, támhle někde dopředu vědět, kde kdo, ale to třeba nevědí ani oni“*).

Spoléhá na to, že pracovníci školního poradenského pracoviště budou žáka kontrolovat, jak funguje v hodinách s ostatními učiteli, jak se chová samotný žák a učitelé k němu (*„to je potřeba aby si opravdu hlídal jen ten výchovný poradce nebo ta zástupkyně jako taková, což je v její kompetenci, prostě to vedení a nikoliv úplně ten třídní“*), a to z důvodu, že by na to sama neměla čas a zároveň by se bála toho, že naruší vztahy s ostatními učiteli v pedagogickém sboru školy (*„ani bych to dělat nechtěla, abych neustále dohlížela i u ostatních učitelů, jestli všechno dodržují, jak mají... to nedělá dobré vztahy“*). Předpokládá, že realizování podpůrných opatření není kompetencí její, ale právě ŠPP ve spolupráci s rodiči (*„vždycky je lepší, když si to teda, tak nějak jako vyřizuje s tím konkrétním učitelem tuhle tu podpůrnou věc rodič osobně, a nebo teda ty kompetentní vyšší osoby nad“*).

tebou, ten třídní už je to takový těžší“). Je to i z důvodu, že se rodiče mohou ihned dovolávat řešení s odborníkem („jestli vůbec hodlá fungovat s tím nejnižším článkem, což jsme my, ti učitelé a chce jednat jenom s tím vedením“).

8.1.4 Očekávané funkce ŠPP dle rodiče

Z výpovědi rodiče vyplývá, že celkově fungování školního poradenského pracoviště oceňuje hlavně kvůli jeho dostupnosti (*„tak bych určitě navštívila tady to, protože to je ten nejjednodušší vlastně způsob, kterej můžu použít abych nějak to, aby se to nějak vyřešilo prostě“*). Od ŠPP očekává, že se bude zejména zabývat šikanou ve škole, problémovým chováním žáků nebo problémy s adaptací ve školní třídě (*„nějaký náznaky třeba šikany nebo nebo takový problémy, jakoby, že nezapadá do třídy, nebo sama, že má třeba problémy s chováním nebo tak, tak to určitě ano, protože to si myslím, že tam jako je to od toho“*). Vnímá, že by tu mělo být pro všechny, kteří se nachází v náročné situaci (*„potřebujou s něčím pomoci a nevědí, nedokážou si s tím poradit sami a potřebujou prostě nějak něco, něco, no je to něco, co nezvládnou sami“*) nebo řeší konkrétní problémy (*„při problémech jakýkoliv budou mít nebo když si budou chtít jenom tak prostě popovídat, nebo se nebudou cítit ve třídě dobře, takže tam vlastně můžou zajít“*). Někdo odpovědný ze školy by měl rodiče ihned informovat při vyskytnutí nějakého problému (*„ta škola by měla samozřejmě informovat po zjištění něčeho takového, kdyby právě dítě mi to neřeklo, tak určitě by mělo informovat toho rodiče“*) a nabídnout možnosti jeho řešení (*„rovnou s nějakým plánem, nebo jakoby domluvit se určitě, tak se domlouvají schůzky nebo tak, ale s plánem, co teda dál“*).

Sama neočekává, že by se mělo ŠPP zabývat osobními a rodinnými problémy žáků (*„kdyby to zasahovalo jakoby do našeho osobního života, tak to si myslím, že už do té školy opravdu nepatří, a to bych asi vyhledala odbornou pomoc někde jinde, ale ne v rámci té školy“*), ale zároveň připouští, že škola může jako první na tyto problémy upozornit a začít je řešit (*„je to vlastně první záchytný bod, který ty děti mají. Jestli jakoby, jestli ty děti nemají právě dobrý rodinný prostředí, tak samozřejmě, kde jinde jsou ještě? Ve škole. Nikde jinde třeba ani nemusí být. Takže to je první záchytný bod, kde se, kde opravdu jim můžou pomoci a možná první a poslední“*).

Pracovníci ŠPP by se měli, pokud zastávají i jiné pozice ve škole, od nich dokázat odpoutat do té míry, aby nemělo jejich fungování negativní dopad na žáka (*„jakmile je ten školní psycholog, který se nedokáže odpoutat, od tohodle toho, tak to není správně v těch hodinách. I když, jako učitelka, potom právě třeba se, tak jo, byla dobrá, ale jako psycholog jsem prostě s ní nesouhlasila“*). Rodič uvádí, že by očekával, že pracovníci vykonávající tuto práci budou mít alespoň nějakou praxi (*„že asi by bylo fajn jako nějakou praxi mít než to získávat třeba až teprve na těch dětech. Tak to si myslím, že jo, že by být mělo...“*), a že budou mít o děti reálný zájem o to, aby bylo žákovi pomoheno (*„já nevím, asi opravdu to chtít dělat a opravdu chtít pomoci, a ne to brát jako... Protože tohle je právě, jak se to týká těch dětí a vůbec jako lidí celkově, tak si myslím, že to musí dělat člověk, který skutečně k tomu má nějaký cit a má k tomu nějaký vloh. A skutečně ho to baví...“*). Celý proces by měl být transparentní pro ty strany, kterých se problém týká (*„to říkala dceři a nekontaktovala přímo mě“*), jeho řešení by mělo probíhat osobně a nejlépe s osobami, se kterými měl rodič a žák příležitost se alespoň okrajově seznámit (*„zároveň jsem nepochopila ten seznam, že proč mě třeba neposlala právě k těm školním, kdy, by to bylo mnohem snazší, kdy, by to bylo jako rychlejší, ale dala mi seznam lidí, který jsem v životě jako, jejich jména neslyšela, a nic o nich nevím“*).

Cítí, že pracovníci ŠPP mají velký vliv a jejich intervence může velmi pomoci (*„vždycky je fajn, když je někdo, na koho se můžou děti obrátit, než kdyby tam nikdo nebyl, ať je špatnej nebo dobrej, tak každému člověku sedne někdo jinej, tak pořád, jestli tam je schopnej pomoci i jednomu dítěti, tak je to pořád fajn“*), ale také ublížit (*„ty jako rodič, když nejsi spokojená se školním psychologem, tak za mě nemůžeš nic moc, nic moc udělat“*). Vedení školy by podle ní nemělo nechávat všechno v gesci ŠPP, mělo by dohlížet nestranně na jeho fungování (*„vim, že tam proběhla nějaká stížnost právě na ní, i z mé strany a ředitelka to vůbec nebrala v potaz, protože tam bylo jasně řečeno, že ona vlastně toho pro tu školu dělá hrozně moc“*) a účastnit se závažnějších problémů, které se ve škole řeší. Ne, že by ostatní nepovažovala za kompetentní k řešení, ale měla by pocit, že škola řešený problém nepovažuje za důležitý (*„kdyby moje dítě bylo šikanovaný a opravdu by to bylo prokázané, že to tak je a ředitel nebo ředitelka školy by se neúčastnil nějaké schůze, která by se kvůli tomu sjednala, tak skutečně bych si brala, asi bych si řekla, že to možná bere na lehkou váhu, že to skutečně, že když tam takovýhle problém je, tak by tam měl být“*).

8.1.5 Očekávané funkce ŠPP podle žáků 9. tříd

Výsledky, ke kterým jsem dospěla při zpracování dotazníků, které vyplňovali žáci 9. tříd poukazují na to, že žáci dokáží obecně popsat funkci školního poradenského pracoviště, ale z odpovědí nevyplývá, že by byli s jeho fungováním a existencí plně obeznámeni. Většina odpovědí obsahuje slova jako „myslím si“, „úplně nevím, ale“, „podle mě“.

Ukázka odpovědí z dotazníku:

„Podle mě slouží k předcházení některých problémů nebo je pomoci řešit ať už jde o duševní zdraví nebo obecně pomoc žákům a rodičům.“

„Myslím si, že poradenské pracoviště je místo, kde si můžete promluvit s lidmi, kteří vám dokážou pomoci/poradit.“

„Mám takový pocit, že je to něco jako člověk, který dává rady žákům, místnost, kam může zajít kdokoliv.“

„Je to poradna mezi učiteli, slouží ke shodnutí o něčem.“

„Myslím si, že slouží jako místo, kde si mohou lidé (žáci/učitelé) nechat poradit/něco řešit – problémy ve třídách...“

Pravděpodobně díky názvu žáci dokázali usoudit, že ŠPP by mělo poskytovat poradenské služby zejména žákům, také ale rodičům nebo učitelům. Nejčastěji se v odpovědích žáků tedy vyskytuje přesvědčení, že slouží k poskytování informací a jako pomoc při řešení problémů (*„když má někdo nějaký problém, aby mu pomohli nebo poradili a našli nějaké řešení“*). Dle jejich odpovědí lze usoudit, že od ŠPP očekávají také preventivní působení (*„slouží k předcházení některých problémů“*) nebo konzultační činnost pro pedagogy (*„slouží ke shodnutí o něčem“*).

V odpovědích se objevuje důraz na to, že školní poradenské pracoviště je „poradna“, „místo“, „člověk“, což poukazuje na neznalost jeho fungování jako propojeného systému jednotlivých pracovníků na škole. Žáci nahlíží na ŠPP zjednodušující optikou, kdy předpokládají, že na škole existuje konkrétní místo, na kterém kompetentní osoba poskytuje své služby.

Jak se žáci dozví o funkcích ŠPP

Žáci jsou informováni o ŠPP od třídního učitele nebo jiných učitelů, kteří je upozorňují na možnost využití jeho služeb („*ano, naše paní třídní učitelka nás o tom informuje*“, „*ano, často nám říká třídní učitelka o službách, všechny informace dostávám od učitelů*“). Část žáků ví, že informace mohou najít na webových stránkách školy („*jinak je to na školních stránkách, moc se o tom nemluví*“, „*možná by se to mohlo dávat na školní stránky*“). Když jsem se podívala na webové stránky školy, můžeme na nich najít seznam pracovníků školního poradenského pracoviště společně s jejich kontaktem. Na stránkách však nelze najít, kde se pracovníci nachází, ve kterých hodinách je lze navštívit a ani tam nelze najít, čím se zabývají.

Od dalších žáků zaznívá, že by škola mohla informovat o možnostech využívání ŠPP víc („*mělo by se o těchto službách více informovat*“, „*mohli by nás více informovat*“). Navrhují, že by měly být informace dostupné na vyhrazené nástěnce, přes kterou by měli všichni žáci příležitost se k informacím jednoduše dostat („*mít na to vyhrazenou nástěnku někde ve škole*“, „*možná by se to mohlo napsat na nástěnku, kde to celá třída uvidí*“) nebo by si někde mohli vzít letáček, který by potřebné informace obsahoval („*mohli by rozdávat letáčky*“, „*měl by tu být si myslím aspoň letáček, kde se nachází psychologka*“). Jako možnost by také ocenili vyhrazení celé hodiny pro předání obsáhlejších informací („*mělo by se věnovat hodinu pro sdělení informací*“, „*chtělo by o tom více komunikovat se žáky, což se nestává*“).

Vyhledat nebo nevyhledat?

Z dotazníků vyplývá, že by žáci školní poradenské pracoviště z důvodu potřeby pomoci sami spíše nevyhledali. Radši zvolí někoho z rodiny či přátel nebo se snaží poradit si sami. Pokud by měli vyhledat někoho na škole, zašli by za třídní učitelkou, případně za školní psychologkou.

Žáci důvěřují třídní učitelce v tom, že dokáže poradit a pomoci se všemi problémy („*šel bych za naší třídní paní učitelkou, protože vždycky vyřeší všechno*“, „*za třídní paní učitelkou, vždy pomůže*“, „*třídní učitelku, protože jsem si vědoma toho, že mi dokáže pomoci*“, „*pokud by to bylo něco vážného, tak vyhledám naší paní učitelku třídní a oznámím jí problém jako první, protože paní učitelka nám dokáže vždy pomoci*“). Mezi důvody, proč by vyhledali právě třídní učitelku, uvedli že vytváří bezpečnou atmosféru („*protože se u ní*

cítím bezpečně“, „*snaží se to s námi nejvíc vyřešit v klidu“*), dostanou pocit zastání („*protože vždycky, stojí při nás“*, „*protože má ve škole autoritu“*) a mají dobré zkušenosti s jejími radami („*umí řešit tento typ věcí“*, „*dá nám vždy dobré rady“*).

Mezi důvody, proč by žáci naopak nevyhledali nikoho ze školy, kdyby potřebovali pomoc, uváděli především nedůvěru v pedagogické pracovníky, protože s nimi nemají bližší vztah („*nechci sdělovat informace dejme tomu cizím lidem, když mám nějaký problém“*, „*necítila bych se dobře, kdybych měla o mých problémech mluvit s nějakým pracovníkem ve škole“*), protože mají pocit, že by jim nevěřili („*budou si myslet, že si vymýšlím“*) nebo protože by u nich nebyly jejich důvěrné informace v bezpečí („*nevěřím tomu, že by se pak moje pocity a problémy nedostaly ven“*, „*hodně učitelů to pak vytahuje ve třídě“*). Mnoho žáků uvedlo, že jim stačí pomoc od rodiny nebo přátel, a tak není potřeba vyhledávat jinou podporu ve škole („*mám kolem sebe lidi, kteří mě dokážou podržet“*, „*rozhodně bych to řekla doma nebo nějakým lidem, kterým opravdu věřím“*, „*nechci nikomu nic říkat, maximálně kamarádům“*).

V tomto třídním kolektivu jsou žáci, kteří uvádí, že se s žádnými problémy nepotýkají, nemusí nic řešit, a proto pro ně není téma příliš relevantní („*nepotřeboval, protože jsem obtíže zatím neměl“*, „*ne, psychické či učební problémy nemám“*). Několik žáků však uvádí, že problémy mají a pomoc by ocenili, případně už mají zkušenost, že se jim účelná pomoc dostala („*ano, rodinný důvod, vyhledal jsem pomoc a mělo to smysl“*, „*ano, několikrát jsem měla pocit, že bych něco takového potřebovala, týkalo se to mého osobního života, ale i života se školou“*, „*ano, konflikt s žáky, dostala se mi pomoc a pomohlo mi to“*).

Odpovědi žáků poukázaly také na to, že i když pomoc potřebovali, nevyhledali jí a snažili se vyřešit problémy sami („*i když mi bylo nejhůř, tak se nesnažím, aby mi někdo pomohl, ne, že nepotřebuju pomoc, ale už to v hlavě mám tak, že to sama zvládnou“*, „*měla jsem pocit, že potřebuju pomoc nebo radu z důvodu psychických potíží, s učením, pomoc jsem ale nevyhledala, a poradila jsem si s tím sama“*, „*nemám pocit, že by mi to s nějakými problémy např. s učením nějak pomohlo, ve škole bych to nechtěla řešit“*, „*nikdo mi stejně nepomůže“*).

Vyzdvihla bych jednu z odpovědí, ve které žákyně tvrdí, že má obtíže, se kterými by pomoc uvítala, ale neví, na koho by se měla obrátit: „*Mám obtíže, ale s nikým je neřeším. Nejvíc teda toho o mně ví paní učitelka třídní, doma jen mamka, ale bojím se, jak by na to reagovali*

a nejsem si jistá. Už jsem to jednou doma říkala a oni se tomu jen smáli, takže spíš proto“. Má pocit, že doma její problémy neberou vážně. Využívá sice třídní učitelku, ale pokud by se nemohla svěřit jí, pomoc by se jí nedostala. I proto je důležité, aby školní poradenské pracoviště na škole fungovalo, zejména pro ty žáky, kteří nemají v rodině zastání a pomoc by se jim tak dostala jen těžko.

Výsledky ohniskové skupiny

Od žákyň 9. třídy jsem se dostala k podobným informacím, které jsem získala z dotazníků, ale diskuze samozřejmě ukázala i na další, nové informace.

Žáci vyhledají třídního učitele mezi prvními, protože mu důvěřují z pedagogických pracovníků asi nejvíce. Jakmile je ale důvěra narušena tím, že učitel překročí žakovu pomyslnou hranici, špatně se navazuje zpátky (*„první jsem se svěřovala i paní učitelce, ale tím to, toho jsme už pak všichni nechali, protože to paní učitelka řešila trošku víc, než my jsme chtěli a bohužel se to řešilo i před třídou, což jsme nechtěli“* ohnisková skupina – žáci 9. třídy).

Možnost obrátit se na někoho vnímají jako důležitou, ale je potřeba, aby si tomu šel každý naproti (*„jsem na sebe pyšná, že já si umím najít tu pomoc, umím si o ní říct, protože, kdybych, jestli tohle člověk neumí, tak je to prostě jako problém, no“* – ohnisková skupina – žáci 9. třídy). Jednou z možností je psycholog, ale ne ten ve škole, protože ten nepůsobí důvěryhodně (*„ne, tady na škole určitě ne. To nevěřím tomu, protože tady byl bejvalej spolužák, kterej chodil k tý psycholožce a mám takovej pocit, že tady paní učitelka šla pro ty informace a myslím, že se k ní nějak dostaly“* ohnisková skupina – žáci 9. třídy).

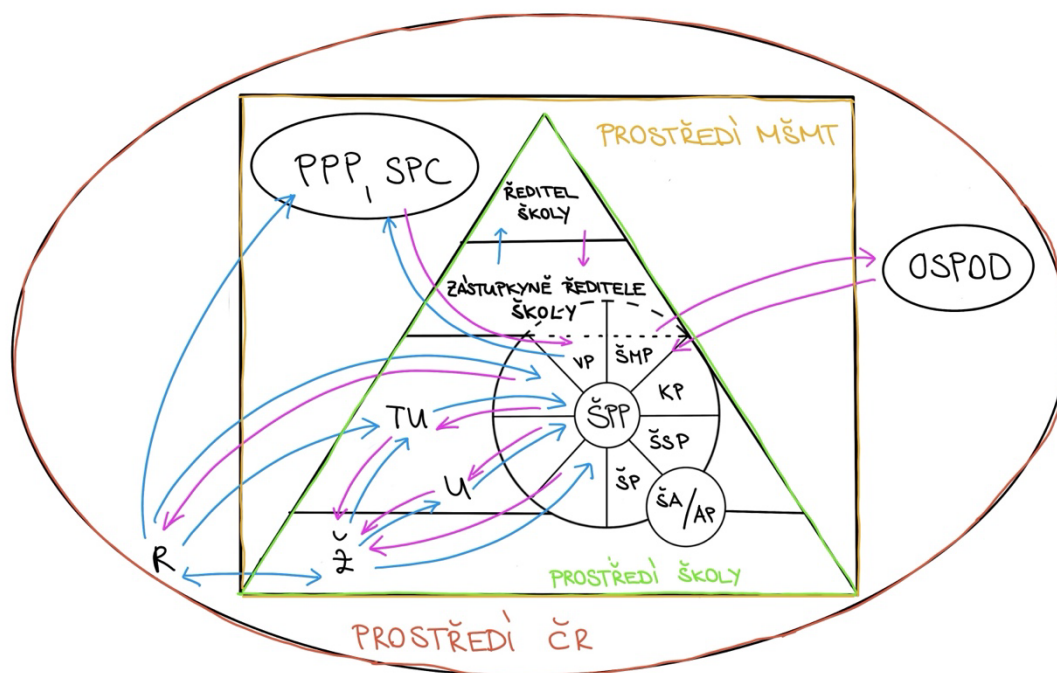
8.2 Procesní a útvarová struktura ŠPP

Na Obrázku 1 se snažím vystihnout procesní a útvarovou strukturu tak, jak mi jí zprostředkovali respondenti tohoto výzkumu v kombinaci s teoretickým základem systémového přístupu.

Prostředí školy tvoří základ, ve kterém se nachází hierarchie jednotlivých pozic, které utváří systém školy. Proto je toto prostředí na obrázku vyznačeno jako trojúhelník, odkazující na tuto hierarchii. Uvnitř tohoto systému se nachází další, do jisté míry samostatně fungující systém ŠPP, jehož organizační struktura připomíná květ, a má tak poukazovat na mocenskou

vyrovnanost jednotlivých pozic. Kontext školy utváří Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vyobrazený pomocí oranžového čtverce, přes které jsou propojena školská poradenská zařízení (respondenti kladli důraz zejména na PPP a SPC) a školní poradenská pracoviště. Celý rámec systému je zakotven v legislativě České republiky, stejně jako systém orgánů sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) spadající pod záštitu Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) a je zobrazen pomocí červené elipsy.

Všechny procesy, které se dějí na úrovni ŠPP, školy, MŠMT a ČR jsou podmíněny vzájemným ovlivňováním jednotlivých prostředí. Naznačené šipky ukazují na procesy (založené na relacích mezi jednotlivými prvky) podléhající zpětné vazbě vytvářející složitou, ale organizovanou a strukturovanou síť vztahů, jenž je základem systému ŠPP.



Obrázek 1: Procesní a útvárová struktura ŠPP (VP – výchovný poradce, ŠMP – školní metodik prevence, KP – kariérový poradce, ŠSP – školní speciální pedagog, ŠP – školní psycholog, TU – třídní učitel, U – učitel, Ž – žák, R – rodič)

8.3 Možná problematická místa poradenského procesu na škole

Situací, kdy se zúčastněné strany neshodnou v tom, jakým způsobem by se měly jednotlivé problémy řešit, se mohou vyskytnout velmi často. Neshody nevyplynou pouze z odlišnosti zastávaných funkcí, ale také z odlišných osobnostních charakteristik jednotlivců, jejich motivace a postojů. Vzhledem k tomu, že se poradenského procesu účastní mnoho různých

osob, a to v rámci jeho různých fází, není se ani čemu divit. V textu dále uvedu příklady toho, kdy se očekávání jednotlivých účastníků se stran neschází, což může ovlivnit fungování poradenského systému na škole.

Každý pedagogický pracovník na škole má představu o tom, jaká je jeho náplň práce, jaké místo v systému školy zastává. Všechny školy mají odlišné obsazení ŠPP, jeho členové mají mezi sebe různě rozdělen celkový obsah práce, který musí společně zajišťovat. Někjaké funkce jsou přímočaře komunikovány a stanoveny, jiné už tak jasné být nemusí. Pokud nedojde ke komunikaci mezi jednotlivými stranami o tom, co by konkrétní jednotlivci systému měli zajišťovat, může se stát, že se danou záležitostí nebude zabývat ve finále nikdo. Pokud na to nikdo neupozorní, třeba už jen z důvodu, že ani neví, že něco nefunguje tak, jak má, systém nemá šanci toto problematické místo odhalit a zareagovat. Rozšířené ŠPP pracoviště nabízí více odborníků, kteří se věnují „své“ specializované oblasti, zároveň však může jednoduše sklouznout ke spoléhání se na „toho druhého“ a k přehazování zodpovědnosti. Dle svých slov nemá výchovná poradkyně čas chodit za učiteli kontrolovat žáky, takže čeká, když někdo přijde (*„ano, ale není to tak, že chodím já za učiteli, protože nejsem schopná tady obíhat všechny, ale oni přijdou za mnou“*). Třídní učitelka ale věří, že to je právě záležitost, kterou by měla dělat sama výchovná poradkyně (*„i když jsem třídní, a jestli je tam všechno je úplně v pořádku, to není úplně pro nás nejlepší, to je potřeba aby si opravdu hlídal jen ten výchovný poradce nebo ta zástupkyně jako taková, což je v její kompetenci, prostě to vedení“*).

Další nesoulad v očekáváních můžeme pozorovat v případě ředitele školy a rodiče. Ředitel školy se nepovažuje za součást ŠPP a nemyslí si, že by se měl podílet na řešení problémů, které mají na starost kompetentní poradenští pracovníci (*„na to abysme řešili kázeňský přestupky snad máme do pytle kompetentní školský poradenský pracoviště. Tak mám tam tu zástupkyni, jako je preventistka, že děcko nechodí do školy nebo výchovná poradkyně, když se tam teda perou jo. Já s tím vůbec bych neotravoval ředitele, fakt ne“*). Rodič má na to ale jiný názor. Podle něj by neúčast ředitele školy implikovala nezáměr o dění na škole, a tak si myslí, že by se schůzek účastnit měl (*„asi kdyby moje dítě bylo šikanovaný a opravdu by to bylo prokázané, že to tak je, a ředitel nebo ředitelka školy by se neúčastnil nějaké schůze,*

kerá by se kvůli tomu sjednala, tak skutečně bych si brala, asi bych si řekla, že to možná bere na lehkou váhu, že to skutečně, že když tam takovýhle problém je, tak by tam měl být“).

8.4 Učitel jako základ ŠPP?

V nasbíraných datech se projevilo, že všichni respondenti považují za významného činitele poradenského procesu na škole učitele, a to nejen třídního. Učitelé se objevují v podstatě v každé fázi poradenského procesu, leží na nich velká dávka zodpovědnosti za to, zda vůbec budou služby školního poradenského pracoviště využívány.

Třídní učitelé jsou v nejbližším kontaktu s žáky a jejich zákonnými zástupci (*„co se děje ve škole, tak samozřejmě by měl vědět třídní učitel o tom“* – rodič). Je tedy na nich, aby je upozorňovali na možnosti, které škola, konkrétně školní poradenské pracoviště, nabízí (*„sdělují jim to třídní učitelé v těch prvních informačních dnech a těm rodičům na třídních schůzkách, takže v podstatě se o tom ví, za kým můžou chodit“* – metodik prevence). Mají největší přehled o rodinném a sociálně-ekonomickém stavu žáků (*„zná ty děti jakoby nejlíp, zná i ty rodiče, má k nim jiný vztahy“* – kariérový poradce), žáci k němu obvykle mívají největší důvěru, protože jsou s ním ze školy v nejbližším kontaktu, stejně jako jejich zákonní zástupci (*„myslím si, že asi jakoby prvopočátek takovej ten impuls dává určitě třídní učitel nebo jakýkoliv učitel, kterej s tím žákem tráví nějak víc času“* – rodič). Na třídním učiteli je často práce upozornit rodiče na problém a motivovat ho k jeho řešení mimo školu (*„paní učitelka potom vlastně tak jako přiměla ty rodiče, že uznali, že asi teda jako opravdu tady v té první třídě to nebude úplně dobrý, tak uznali, že půjdou do poradny“* – školní speciální pedagog).

Na učitelích je, aby si všimli obtíží, které kolektivy žáků nebo konkrétní žáci mají a upozornili na ně kompetentní osoby na ŠPP. Může se jednat například o problémy týkající se učiva (*„kolegyně přijde a řekne „hele, mám dítě, nějak se mi nezdá, mohla by ses podívat“* – školní speciální pedagog), psychických obtíží (*„kontaktuje mě pan, paní učitelka, protože si myslí, že dítě má nějaké problémy“* – školní psycholog), rizikového (*„no, když něco potřebují, tak za mnou přijdou, že jo“* – školní metodik prevence) nebo problémovým chováním (*„ano, ale není to tak, že chodím já za učiteli, protože nejsem schopná tady obíhat všechny, ale oni přijdou za mnou s tím, že mají problém“* – výchovná poradkyně). ŠPP učitelé také vyhledávají již s konkrétní zakázkou (*„učitelé řeknou: „my bychom chtěli*

třídnickou hodinu na to, že tady je rozhádaný kolektiv nebo tady jsou jakoby dva velký týmy, holky, kluci a nekooperují spolu a i nějak spolu nespolupracují, a tak dále. Takže už je to jakoby cílená zakázka na třídnickou hodinu nebo na práci s tím kolektivem“ – školní psycholog). Podle školní psycholožky ji vyhledají o něco častěji rodiče než žáci, ale rozdíl odhaduje minimální. Výchovná poradkyně uvádí, že nejčastěji ji vyhledají učitelé, stejně jako tvrdí školní speciální pedagožka. Podle rodiče došlo k jeho spojení s poradenskými pracovníky na škole díky třídnímu učiteli („já jsem ani v jednom případě, jsem jakoby psychologa nebo výchovného poradce, ani nic z těch jmenovaných, tak jsem nevyhledávala já. Vždycky to bylo vlastně na, no na popud jako třídního učitele nebo tak“ – rodič).

Když učitelé vyhledají ŠPP, dostanou zejména doporučení, jak dále postupovat („můžu jí dát nějaký námět, ale co si z toho konkrétně ta vyučující vybere, to už je potom svým způsobem na ní“ – školní speciální pedagog) závisí na nich, jak se intervence projeví ve vyučování („to záleží na vyučujícím, co si jakoby vymyslí nebo jak to říct“ – školní speciální pedagog), a jestli vůbec („je na vyučujícím, jak dalece to tam zařazuje v těch hodinách, ale to jako normálně v průběhu týdne nikdo nekontroluje, jo“ – školní speciální pedagog). Ve vyučovaných předmětech by měli sami zahrnout alespoň zběžně témata, která povedou k prevenci problémů nebo dále rozšíří znalosti žáků v těchto oblastech („oni pak na tom pracují, na to navazuje v hodinách, mají informační a finanční gramotnost předmět a tam třeba řeší takové ty věci jako příjmy a mzda a plat a takový, aby jako se mohli zorientovat že jo a vzdělání a takovýchle věci, který s tím souvisí“ – kariérový poradce). Sami třídní učitelé mají na starost vypracování individuálního vzdělávacího plánu („ten vypracovává třídní učitel na podkladě školského poradenského zařízení, kde vlastně je vypsáno, jak s dítětem pracovat, jsou tam doporučené metody a podobné věci“ – výchovný poradce) a zapisují do sdíleného souboru mezi ostatní pedagogické pracovníky informace o žácích, kteří jsou z různých důvodů „v hledáčku“ školy („ty bys tam měla jako vyučující nejenom jako třídní, ale jako vyučující průběžně zapisovat“ – třídní učitel).

Učitelé se také účastní schůzek s pracovníky z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra („když my tady máme tu schůzku, tak oni jsou tady s tím třídním, úplně na začátku. To dítě posílá se do poradny, někdy mají avízo, přijde nám tam tohle dítě, aha, takže je to Anička ze 3. B, takže potřebujeme toho třídního, abychom věděli,

na co se asi tak máme zaměřit“ – školní speciální pedagog) a výchovných komisí („vždycky, když byla výchovná komise, tak jsme tam byli já, rodiče, žák a vedení“ – třídní učitel).

Z nasbíraných dat dokonce vyplývá, že by měli být (třídní) učitelé více samostatní v poskytování pomoci žákům a jejich zákonným zástupcům:

„Já teda tvrdím, že hlavní kápo je pro ty rodiče třídní učitel, jo. Učitelka toho předmětu, potažmo třídní učitel té třídy“ – ředitel školy

„Jak jednala paní učitelka, tak to bylo jako správně, ale zároveň ona od toho jakoby dávala hrozně ruce pryč a tím, že to vlastně jakoby nechtěla řešit ona“ – rodič

„Oni jako, řekla bych že choděj spíš i jako s věcmi, které by mohli vyřešit sami, než že by si chtěli nechat, to jako jenom pro sebe a něco utulat a podobně, takže tam to funguje“ – školní metodik prevence

„Já si myslím, že je nepotřebuju motivovat. Oni chodí opravdu, oni chodí, paní učitelky se tady třeba každý den ráno zastaví, pozdraví, prohodí se mnou pár slov a nebojí se za mnou chodit, já je nepotřebuju motivovat. Oni motivovaný jsou, protože paní učitelky mají o ty děti zájem a vlastně přijdou s tím, že mají strach o to dítě, že nemá tohle, že nemá tohle, že se jim zdá, že maminka se o něj tak dobře nestará nebo to, takže není potřeba je motivovat, oni jsou motivovaní“ – výchovná poradkyně

Třídní učitelka však nemá pocit, že by mohla být v této oblasti samostatná (*„ty nemáš vedení oznamovat, ty máš vedení, přijít se poradit, a to tady je, takže ty se jako můžeš poradit, jo a, děláme to, oni ti poraděj, poraděj dobře samozřejmě“ – třídní učitel*), i když se o to snaží (*„sedneme si a pojď, co potřebuješ, nebo si přijdou jako sednout, ale jako samostatně jo, jediný a hledáme... hledáme tu pomoc tady“ – třídní učitel*).

8.5 Vztah s rodiči

Z rozhovorů dále vyplynulo, že podle pedagogických pracovníků školy zákonní zástupci žáků očekávají od školy příliš (*„matka z toho má voči navrch hlavy, jo a pak teda čekáš škola, to všechno spasí“ – ředitel školy*), aniž by museli vynaložit vlastní úsilí. Sami se málo angažují o to, aby se dítě pozitivně rozvíjelo, a to se poté projeví ve škole (*„tím že na něj nebyl doma čas a tak dál, tak on prostě, tak na sebe upozorňoval, ale tím blbým způsobem, až to dohnal, že teda už opravdu to bylo nesnesitelný“ – třídní učitel*). Nefunkčnost rodičů

ovlivňuje děti nepříznivým způsobem, a i když o tom škola ví, nemůže s tím nic udělat (*„jestliže pochází z prostředí, kde ani jeden rodič nikdy nepracoval a pracovat nebude a všichni jsou pořád doma, no tak ona už, v první, druhý třídě ještě jakž takž do školy chodila, těšila se mezi děti, bavilo jí to, ale čím, mezi, teď už se jí taky nechce“* – kariérový poradce). V takových případech je potřeba, aby došlo k zásahu zvenčí, ale ani poté se problémem většinou nevyřeší, což je pro pracovníky demotivující aspekt práce (*„to dítě má pětcentimetrovej fascikl zápisů z jednání, z výchovných komisí, z jednání s OSPODem, z jednání s přestupkovou komisí a já nevím co všechno a v podstatě, ty rodiče nikdo nedonutí, aby ho posílali do školy. On má Nka od shora a ž dolů, poslední ročník, který ukončil je čtvrtý nebo pátý, pak už postupoval věkem se samými, samá Nka a v podstatě nás loni opustil. A za celou dobu se nic jako nezměnilo, tak to je jako takový deprimující trošku, i pro to školský pracoviště, který teda funguje, který se snaží udělat maximum a prostě to trvá moc dlouho, prostě to nedopadne“* – kariérový poradce).

Z chování rodičů to někdy působí tak, že se snaží systém pomoci, který ŠPP nabízí, zneužít (*„ty děti by byly, jakože se s nima dá pracovat, ale mnohý rodiče to potom jako podle mě zneužívaj, no“* – školní speciální pedagog), případně ho nedokáží ocenit a berou ho jako samozřejmý (*„je to náročný na přípravu, rozmyslet si to a tomu dítěti tohle to umožnit, ale ten rodič, ten to nebere, jakože, ten to bere jako samozřejmost, no“* – školní speciální pedagog). Většina rodičů však spolupracuje a snaží se situaci dítěte řešit společně s pedagogickými pracovníky (*„přijdou třeba jako trošičku v té opozici a pak odchází s tím, že jako jo, musíme se na to zaměřit, dají mi za pravdu“* – školní metodik prevence), nechají si poradit a ve finále jsou s poskytnutou pomocí spokojeni (*„drtivá většina ji přijímá s povděkem a kvitují“* – školní psycholog). I když je občas náročné s rodiči komunikovat, je to základ, na kterém je potřeba stavět.

8.6 (Ne)spolupráce s OSPOD

Jak jsem zmiňovala v kapitole 8.4, z rozhovorů vyplynulo, že někdy je potřeba, aby došlo k zásahu zvenčí, aby se dítěti mohlo reálně pomoci. Pedagogičtí pracovníci vnímají důležitost OSPOD (*„spolupráce s tím OSPODem si myslím, že je hodně důležitá a je dobrý s nima mít jako dobré vztahy a vycházet si vstříc, protože to je ve prospěch toho dítěte. My*

potřebujeme je a oni potřebují nás, ten OSPOD“ – školní psycholog), přesto dlouhodobě vnímají podstatné nedostatky jejich spolupráce.

„OSPOD pracuje třeba pomalu nebo nějak jinak, jo. A, řekla bych, že třeba jsme měli chlapce, který loni vyšel ze sedmé třídy a od první třídy se řešilo, že ho rodiče neposílají do školy a řešilo se to s OSPODem, jo, a řešilo se to pořád a každý rok a stejně nechodil do školy a kurátorka tam byla a už tam bylo i trestní oznámení, že neposílají dítě do školy a dostali 500 korun pokutu v přestupkovém řízení“ – kariérová poradkyně

„Když nám rodič neposílá dítě do školy a my to tady řešíme, a tak. Dítě nechce a maminka: No on nechtěl, ono ho bolí břicho, potom zase ruka, potom noha... a my to hlásíme na OSPOD a ono nic“ – školní speciální pedagog

„...osloví oni nás, že potřebují zprávu o tom, jak si to dítě stojí ve škole, jak my spolupracujeme s rodinou, kdo dochází na třeba třídní schůzky nebo kdo se o to dítě zajímá. Nebo naopak, když my máme problém s tím, že dítě nám nechodí do školy, tak hlásíme na OSPOD, aby oni nám prošetřili rodinný prostředí a s tím, že my teda máme ohlašovací povinnost, že jo, takže my musíme a OSPOD někdy jako trošičku nám nedává tu zpětnou vazbu...“ – školní metodik prevence

„Bohužel OSPOD není povinen nám sdělovat vlastně výsledky toho jednání nebo řešení a my potom nedostaneme zpětnou vazbu, což je teda chyba velká. To považuju jako za nedostatek“ – výchovný poradce

9 Diskuze

V nasbíraných datech se prolínala témata, která přesně vystihuje Štech & Viktorová (2001), ve svém příspěvku „Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní“, kde naráží na problematická místa při snaze školy řešit vzniklé problémy. I když se škola snaží zasáhnout, střetává se s realitou, kdy se jí nedostane pomoci zvenčí, kterou by potřebovala pro posunutí problému dál k jeho zdárnému řešení: „*Snaha školy přenést část zodpovědnosti zpět na rodiče se jí vrací zpět a odkrývá také její omezenou vybavenost situaci řešit na své půdě nebo k jejímu řešení alespoň přispět.*“ (Štech & Viktorová, 2001, s. 151). Stejný pocit mají i respondenti, se kterými jsem vedla rozhovor pro účely této práce („*ale škola nemá žádné páky na to, aby zatahala a prostě všechno bylo sluncem zalité, aby byl růžový svět, to prostě takhle nefunguje*“ – ředitel školy). Zdá se tedy, že se situace za 20 let stále příliš nezměnila a zatím nedošlo ke změně, která by vnímanou bezmocnost škol odstranila. Je otázkou, zda za neúspěšností pokusů aktivizovat orgány sociálně právní ochrany dětí může náročnost problematiky, kterou řeší, nebo nevhodná spolupráce mezi jednotlivými ministerstvy. Jak bylo naznačeno v kapitole 8.2, OSPOD stojí nejdál mezi spolupracujícími subjekty ŠPP (viz Obrázek 1).

Vnímaná zaostalost systému je také dalším tématem, které se v rozhovorech projevilo. Jeho největší slabinou je přetrvávající legislativní nezakotvenost školního psychologa a speciálního pedagoga v systému ŠPP. V získaných datech se ukázalo, že se žáci a jejich zákonní zástupci nejraději a nejčastěji obrací na školního psychologa („*No já si myslím, že rodiči ano, jo, že rodiče, když teda se řekne školní poradenský pracoviště, tak oni neví, o co se jedná že jo, ale když řeknou hele máme tam nějakého odborníka, ten vám poradí, tak určitě nejvíc slyší na toho psychologa*“, „*Nejčastěji jsou to rodiče. Ten první impulz vychází ze strany těch rodičů...drtivá většina ji (pomoc) přijímá s povděkem a kvitují*“ – školní psycholog). Také pedagogičtí pracovníci si přítomnosti školní psycholožky na škole váží a hodnotí její přínos škole velmi pozitivně („*hodně se mnou spolupracuje...školní psycholožka, ta je výborná*“ – školní metodik prevence). V rámci široké veřejnosti lze vnímat tlak na to, aby byla psychologická péče pro děti a dospívající dostupnější, možná i proto, že čísla, která ukazují na děti a dospívající potýkající se s psychickými potížemi,

jsou alarmující⁵, na což upozorňuje v provedených rozhovorech školní psycholožka (*„Ta problematika se spíš překlápí do klinický psychologie. Z tý školský problematiky spíš do toho klinickýho...záležitost posledních dvou let, možná i posledního roku, se to stupňuje“*) i speciální pedagožka (*„občas mi to přišlo úplně neskutečný, že co se řeší a do dneška si ještě říkám: „panebože, co ještě všechno budeme řešit“ – školní speciální pedagog*).

Jedním ze způsobů, jak zajistit psychologickou péči co nejrychleji (*„Tak já se vždycky snažím to nějak vyřešit, aby to bylo třeba do 3 dnů nebo do 2 dnů, když vidím, že to je fakt dítě, u kterýho mi paní učitelka řekne, že přemejšlí o sebevraždě, tak musím něco přesunout a udělat to ihned, okamžitě... nejdelší čekací doba je 14 dní, ale to je opravdu v případě, kdy si to můžu dovolit nebo to ta kauza to dovolí“ – školní psycholog*) a s možností jejího využití pro všechny (*„když by to nešlo přes třídní učitelku, tak bych určitě navštívila tady to, protože to je ten nejjednodušší vlastně způsob, kterej můžu použít abych nějak to, aby se to nějak vyřešilo prostě“ – rodič*), je zaměstnávat psychology na školách. ISPV (2021) uvádí, že *„Školy jsou ideálním prostředím nejen pro monitoring duševního zdraví dětí a adolescentů, ale také pro poskytování různých preventivních programů“*. Navíc jak je dobře známo, duševní zdraví může ovlivnit přímo výsledky vzdělávacího procesu. Školní psycholog může také plnit funkci mediátora mezi rodičem a pedagogickými pracovníky, což se v jejich komunikaci, ve které může snadno dojít ke konfliktu velmi hodí (*„dovede tak jako to jednání trošičku zas jiným způsobem usměrnit (Přepis rozhovoru“ – školní metodik prevence*).

Jak bylo avizováno ve výsledcích, třídní učitel zastává v procesu školního poradenství významnou roli. Je tím, na koho se rodiče nebo žáci nejčastěji obrátí nebo na koho se spoléhají, že je při nejmenším informuje o vzniklých problémech a bude se alespoň snažit je řešit (*„ona od toho jakoby dávala hrozně ruce pryč... taky pro to mohla udělat jako z týhle strany víc“ – rodič*). Poradenští pracovníci taky očekávají, že by mohli být učitelé samostatnější (*„oni jako, řekla bych že choděj spíš i jako s věcmi, které by mohli vyřešit sami (Přepis rozhovoru – školní metodik prevence“*). Ale co když učitel nemá vlohy pro komunikaci s rodiči a žáky? Co když na žákovi nepozná, že se něco děje? Jak se k žákovi dostane pomoc? Sám učitel má mnoho úkolů, které musí v rámci své práce plnit a často

⁵ Podle NUDZ - duševní zdraví dětí a adolescentů, dzda.cz

musí jít nad tento rámeček, aby dosáhl efektivních výsledků. Všechny strany od něj očekávají, že bude fungovat všude tam, kde je potřeba, že informuje, kontaktuje, propojí, nasměruje, vyřeší, že bude učitelem, poradcem, suplujícím rodičem, autoritou, psychologem... Zároveň se ale v rozhovorech objevilo tvrzení, že učitelé mají málo psychologického vzdělání, a že by bylo vhodné do vzdělávacího základu pro učitele zařadit větší množství poznatků z psychologie, které budou moct aplikovat v praxi (*„já osobně bych teda uvítala víc nějakýho toho asi, ne já nechci říct psychologickýho vzdělání, ale možná něco takovýho. Protože člověk je jako učitel, pak je třeba zástupce čili jako úředník více méně, a jako na všechny tyhle ty papíry to stačí, ale na někdy na ten rozhovor a na to umět těm rodičům porozumět, poradit, jo naladit se na stejnou notu s tím dítětem, aby mělo pocit, že je v bezpečném prostředí, že mi může říct že jo, že se dobereme nějakýho výsledku, taka tam bych řekla, jako že tyhle ty dovednosti psychologickýho charakteru by se hodily“* – kariérový poradce). Spolupráce mezi učitelem a ŠPP funguje, ale nemůže pak docházet k tomu, že se bude jeden spoléhat na druhého? Pokud nemají jasně stanovená pravidla spolupráce, může se stát, že se potřebná pomoc k žákovi, jeho zákonnému zástupci nebo učiteli nedostane a v takovém případě systém selhal.

9.1 Limity

Mezi limity práce určitě patří nedostatečný vzorek respondentů, od kterých jsem měla možnost získat data. Mou snahou, jak jsem uváděla již v kapitole 7.2, bylo získat data od respondentů z různých škol, na kterých školní poradenské pracoviště působí, abych tím do problematiky přinesla širší rozhled. Díky tomu bych mohla porovnat data od různých osob zastávajících stejné funkce, což by jistě přineslo zajímavé výsledky.

Vzhledem k mé ne příliš velké zkušenosti se sběrem dat pro výzkum jsem se několikrát přistihla při tom, že jsem položila otázku, která mohla být zavádějící a ovlivnit kvalitu sesbíraných dat. Když jsem si hned uvědomila, že otázka může svádět respondenta odpovídat určitým způsobem, snažila jsem následující otázkou zneutralizovat tu předchozí, potenciální problematickou. Zároveň jsem při analýze dat brala ohled na odpovědi vzniklé z podobných otázek.

Závěr

Hlavním cílem této práce bylo popsat očekávání zúčastněných stran vztahujících se ke školnímu poradenskému pracovišti, vzhledem k jeho funkcím a pokusit se porozumět postojům jednotlivých subjektů tak, abychom mohli co nejlépe identifikovat funkční a méně funkční vzorce spolupráce v praxi.

Díky získaným výsledkům můžeme shrnout, že obecné očekávání jednotlivých stran od ŠPP je do jisté míry stejné – přispět k řešení problémů, se kterými se žáci, jejich zákonní zástupci a učitelé potýkají. Základním rozdílem mezi poskytovateli poradenských služeb na škole a jejich klienty je zejména vnímaný pocit angažovanosti, se kterým by se měly tyto dvě strany do poradenského procesu zapojit. Poskytovatelé poradenských služeb se domnívají, že klienti o jejich působení ví a mohou se tak na ně kdykoliv obrátit. Klienti by naopak očekávali větší zapojení poradenských pracovníků alespoň při informování o možnostech využívání jejich služeb. Vnímám mezi těmito dvěma skupinami někdy až příliš ostré hranice, které mohou více zdůrazňovat nastavení „my a oni“ oproti důležitému pocitu „my všichni“, jenž snáze vede k potřebné spolupráci.

Ve výzkumu se projevilo, že všichni „stakeholders“ ŠPP mají vysoká očekávání od učitelů, zejména od těch třídních. Učitelé mají informovat žáky a jejich zákonné zástupce o možnostech ŠPP, informovat ŠPP o problémech, které pozorují, konzultovat se zákonnými zástupci žáků při naskytnutí se problému, samostatně řešit problémy žáka, vypracovávat individuální vzdělávací plán, vybírat pro konkrétní žáky speciální pomůcky pro jejich rozvoj, působit v hodinách preventivním způsobem apod. Třídní učitelé jsou základním kamenem ŠPP, i když se jejich důležitost v této souvislosti může často opomíjet, a to také ve smyslu zpětného informování o postupech, které ŠPP vzhledem k žákovi učiní.

Přesto, že se práce nezabývala tématem důležitosti ŠPP, odpovědi respondentů k tomuto tématu směřovaly. Zúčastněné strany vnímají společně s důležitostí jeho existence a fungování také nedostatky, které musí být odstraněny primárně na legislativní úrovni, aby nedošlo k tomu, že byrokratické požadavky, nedostatek financí a zastaralost systému budou hřebíčkem do rakve snaze účelně a smysluplně pomoci těm, kteří to potřebují.

Seznam použitých informačních zdrojů

Bartoňová, M., Pipeková, J., Viktorin, J., Vítková, M. (2019, 26. 10). Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Online Journal of Primary and Preschool Education.

Baslerová, P. (n.d.). Školní psycholog. Katalog podpůrných opatření. Univerzita Palackého v Olomouci. <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-4-skolni-psycholog/>

Bertalanffy, von L. (1968). General system theory: Foundations, development, applications. New York

Blažek, L. (2018). Management: Organizování, rozhodování, ovlivňování (Vyd. 2.). Praha: Grada

Boukalová, H., Cerha, O., Sedláček, M., Šírová, E. (2023). Psychologie komunikace. Praha: Grada

Bureš, V. (2007). Systémové myšlení a teorie systémů. (Vyd. 2.). Hradec Králové: Gaudeamus.

Evropská komise. (2024, 3. 4.) Eurydice Czechia: Organizace, správa a řízení. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/organizace-sprava-rizeni>

Harašta, J., Míšek, J., Myška, M., Novotná, T. (2021). Právní informatika: Právní informace. Ústav práva a technologií, Právnická fakulta Masarykovy univerzity. https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/praf/ps20/pravni_informatika/web/pages/01_01_predpisy_cr

Helus, Z. (2007). Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada.

Institut pro sociální politiku a výzkum. (2021, 13. 6.) Revue pro sociální politiku a výzkum: Až pětina dětí a dospívajících zažije nějakou formu duševního onemocnění. V Česku chybí data i systémová prevence. <https://socialnipolitika.eu/2021/06/az-petina-deti-a-dospivajicich-zazije-nejakou-formu-dusevniho-onemocneni-v-cesku-chybi-data-i-systemova-prevence/>

- Ježková, Z., Krejčí, H., Lacko, B., Švec, J. (2013). Projektové řízení: Jak zvládnout projekty. Brno: Akademické centrum studentských aktivit.
- Juřeníková, P. (2011). Základy edukace v ošetrovatelské praxi. (Vyd. 1.) Praha: Grada
- Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. Elektronický časopis ČMPS, 5(4), 55-67.
- Knotová, D., Hloušková, L., Lazarová, B., Portešová, Š., Hrejsemnou, M., Vacková, M. (2014). *Školní poradenství*. (Vyd. 1) Praha: Grada
- Kratochvíl, S. (2017). Základy psychoterapie. (Vyd. 7) Praha: Portál
- Maxwell, J. C. (2015). Týmová spolupráce 101: Co potřebuje každý znát. Pragma.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2005). Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 61(7) 1-9.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (n.d.). Školní asistent v projektech OP VVV. https://msmt.gov.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Specifika_skolni_asistent.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (n.d.). Metodické listy pro ŠPZ. VII. https://msmt.gov.cz/file/39027_1_1/
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (n.d.). Legislativa. <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/urednik>
- Ministerstvo vnitra České republiky. (2020, 10. 11). Česká vzdělávací soustava. <https://portal.gov.cz/rozcestniky/ceska-vzdelavaci-soustava-RZC-40>
- Národní pedagogický institut. (2012). Metodický portál RVP. Socializace. https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Socializace
- Národní pedagogický institut. (2012). Metodický portál RVP. Školní poradenské pracoviště. https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd_lexikon/S/%c5%a0koln%c3%ad_poradensk%c3%a9_pracovi%c5%a1t%c4%9b

Národní pedagogický institut. (2018, 13. 03). Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. Školní poradenské pracoviště. <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolniho-poradenskeho-pracoviste>

Nová škola o.p.s. (n.d.). Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů: Náplň práce. <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/napln-prace>

Ochrana, F. (2018). Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu. Praha: Karolinum.

Petrusek, M. (2017, 11. 12). Holismus. Sociologická encyklopedie. Sociologický ústav AV ČR. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Holismus>

Pipeková, J., Bartoňová, M., Magerová, J., Řehulka, E., Viktorin, J., Vítková, M. (2019). Školní speciální pedagog a školní psycholog v inkluzivní škole a možnosti jejich spolupráce s interními a externími subjekty. (Vyd. 1). Brno: Masarykova univerzita

Plamínek, J. (2018). Vedení lidí, týmů a firem: Praktický atlas managementu. Praha: Grada

Pol, M. (2007). Škola v proměnách. Brno: Masarykova univerzita.

Prorok, V. (2012). Tvorba, rozhodování a analýza v politice. (Vyd. 1). Praha: Grada

Prukner, V., Novák, J. (2014). Základy managementu. Univerzita Palackého v Olomouci.

Schindler, J., Gerlich, P. (1987). Teorie systémů a kybernetika. Ostrava: Vysoká škola báňská v Ostravě

Slavíková, L. (2008). Řízení školy a vytváření učící se organizace. Orbis scholae, 2(3), 37-51.

Smetáčková, I. (2011). Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči. Studia paedagogica. 2011, 16 (2) 9-26.

Smékalová, E. (2014). Školní psycholog – ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice. Elektronický časopis ČMPS, 8 (4), 23-29.

Sýkorová, L. (2022, 29. 03). Šance dětem. Jak vám může pomoci školní poradenské pracoviště? <https://sancedetem.cz/jak-vam-muze-pomoci-skolni-poradenske-pracoviste>

Štech, S., Viktorová, I. (2001). Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. PSŠE: Co se v mládí naučíš. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 144-164.

Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. Pedagogika, 51, 47-55.

Štech, S., Zapletalová, J. (2014). Úvod do školní psychologie. Praha: Portál.

Švaříček, R., Šedřová, K. (2012). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.

University of Denver. (2023). Introduction to systems theory in social work. <https://www.onlinemswprograms.com/social-work/theories/systems-theory-social-work/>

Vláčil, J. (2018, 10. 11). Organizace. Sociologická encyklopedie. Sociologický ústav AV ČR. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Organizace>

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

Vyhláška č. 607/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (2020). <https://www.e-sbirka.cz/sb/2020/607?zalozka=text>

Wehrich, H., Koontz, H. (1993). Management. Praha: Victoria Publishing

Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. Pedagogika, 51, str. 36-45.

Zapletalová, J. (2011). Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole: úpravy na základě realizace projektu RŠPP-VIP II. Investice do rozvoje vzdělávání. https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/inovovana_koncepce_poradenskych_sluzeb_v_zs_zapletalova_2011_0.pdf

Zapletalová, J. (n. d.). Národní ústav pro vzdělávání. Školní poradenská pracoviště. <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste.html>

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

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Zákon č. 183/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (2023). <https://www.e-sbirka.cz/sb/2023/183?zalozka=text>

Zákon č. 421/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o p předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (2023). <https://www.e-sbirka.cz/sb/2023/421?zalozka=text>

Zemánková, D., Krol, P., Rudyncová, K. Sroková, E., Svačinová, E., Škapová, Z., Štach, D. (2022). Průvodce ředitele školy při práci se školním poradenským pracovištěm. https://talentova.cz/wp-content/uploads/2022/07/FINAL_Pruvodce-reditele-skoly.pdf