

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Barbora Crhonková

**Spolupráce školního poradenského pracoviště s třídními učiteli
a rodiči žáků 1. stupně ohrožených školním neúspěchem**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla veškerou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 2019

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Kristýně Krahulcové, Ph.D. za vstřícnost, odborné vedení a poskytované rady a připomínky při vypracování diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumu za ochotu poskytnout rozhovory či vyplnit dotazníky a vedení příslušné školy za možnost realizace výzkumu.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá otázkami spolupráce pracovníků školního poradenského pracoviště s třídními učiteli a rodiči při řešení školní neúspěšnosti na prvním stupni základní školy, zejména působením všech zúčastněných při snaze jí předejít či ji odstranit. V teoretické části je popsáno školní poradenské pracoviště, školní neúspěšnost, její příčiny a samotná spolupráce rodičů a školy.

Empirická část práce je věnována konkrétnímu prostředí základních školy. Realizací smíšeného výzkumu mezi pracovníky školy (členy školního poradenského pracoviště a třídními učiteli) a rodiči byl zjišťován názor na rozšíření školního poradenského pracoviště. Bylo zkoumáno, jak dotazovaní hodnotí vzájemnou spolupráci, zda vidí v rozšíření přínos a v čem jej shledávají. Práce také zjišťuje využití poradenských služeb rodiči a jejich pohled na věc.

V závěru jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření, které mohou posloužit jako odraz kvality poskytovaných služeb a případných nedostatků, které je třeba zlepšit.

Klíčová slova: školní poradenské pracoviště, rodič, třídní učitel, školní neúspěšnost, příčiny školního neúspěchu, spolupráce,

Abstrakt:

This diploma thesis deals with questions of solving school failure at the first stage of primary school. Problems are solved in cooperation of school counseling staff with class teachers and parents. Thesis is focused on the involvement of all concerned in trying to prevent or eliminate it. In the theoretical part the school counseling workplace, school failure, its causes and the actual cooperation of parents and school are described.

The empirical part of the thesis is focused on the specific environment of elementary school. The opinion on the extension of the school counseling workplace of school staff (members of the school counseling workplace and class teachers) was surveyed by conducting mixed research. It was ascertained how is evaluated the cooperation of those employees, if they see benefits in enlargement and in what they find it. Also was detected, how counseling services are used by parents and their point of view.

In conclusion, the results of the research are presented, which can serve as a reflection of the quality of services provided and any shortcomings that need to be improved.

Key words: school counseling workplace, parent, class teacher, school failure, causes of school failure, cooperation

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Školní poradenské pracoviště	11
1.1 Modely poskytování poradenských služeb.....	11
1.2 Legislativní vymezení.....	11
1.3 Cíle ŠPP.....	13
1.4 Členové ŠPP a jejich činnost	13
1.4.1 Výchovný poradce.....	13
1.4.2 Školní metodik prevence.....	15
1.4.3 Školní psycholog.....	16
1.4.4 Školní speciální pedagog.....	18
2 Školní (ne)úspěšnost	20
2.1 Školní úspěch a neúspěch	20
2.2 Příčiny školní neúspěšnosti.....	22
2.2.1 Vnitřní a vnější faktory.....	22
2.2.2 Příčiny dle profesora Kohoutka.....	32
3 Spolupráce rodičů se školou	35
3.1 Role třídního učitele.....	37
EMPIRICKÁ ČÁST	38
4 Uvedení do tématu a zdůvodnění volby výzkumného problému	39
5 Metodologické základy výzkumu	40
5.1 Design výzkumu.....	40
5.2 Cíle práce, výzkumné otázky a předpoklady	41
5.3 Zajištění kvality výzkumu	42
5.4 Etické aspekty výzkumu	43
5.5 Výzkumný soubor	44
5.5.1 Výběr účastníků výzkumu a jejich oslovení.....	45
6 Metody sběru dat a jejich realizace	47
6.1 Sestavování rozhovoru a jeho podoba	47
6.2 Dotazníkové šetření.....	50
7 Analýza dat a prezentace výsledků výzkumu	54
7.1 Způsoby sběru a přípravy dat z rozhovorů	54
7.2 Analýza dat rozhovorů.....	55
7.3 Způsob vyhodnocení dotazníkového šetření	56
7.4 Prezentace a interpretace výsledků šetření.....	56
7.4.1 Rozhovory	56

7.4.2	Dotazníkové šetření	61
7.5	Zhodnocení výzkumných otázek a předpokladů	73
8	Diskuse	76
8.1	Zhodnocení vlastní práce.....	76
8.2	Limity práce.....	76
8.3	Rešerše.....	77
9	Závěr.....	78
	Seznam použité literatury.....	80
	Seznam tabulek a grafů	83
	Seznam zkratk	85
	Seznam příloh	86

Úvod

Jak název práce napovídá, budeme se zabývat otázkami spolupráce učitelů při řešení školní neúspěšnosti žáků 1. stupně základní školy. Vzhledem k aktuálnímu přístupu ve vzdělávání všech žáků (inkluzivní vzdělávání) dochází k přesunu určité části žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. S tím úzce souvisí i potřeba posílení školních poradenských pracovišť (ŠPP). Nás zajímá, jak probíhá spolupráce při podpoře neúspěšných žáků a zda jednotlivé osoby zainteresované do této spolupráce vidí rozšíření školního poradenského pracoviště na škole jako přínosné.

Toto téma nebylo vybráno náhodně. V době volby tématu diplomové práce autorka byla zaměstnána na základní škole, a denně se setkávala s žáky, kteří byli z nějakého důvodu ohroženi školním neúspěchem. Na škole bylo před dvěma lety rozšířeno ŠPP o nové pozice – školního psychologa a školního speciálního pedagoga. A právě tato skutečnost vedla k návrhu tématu diplomové práce, a především k volbě praktické části, ve které byli provedeny rozhovory s jednotlivými členy ŠPP a dotazníkové šetření mezi rodiči žáků 1. stupně ohrožených školním neúspěchem.

V rámci diplomové práce je zmapována činnost ŠPP na vybrané škole, kde autorka měla jedinečnou možnost výzkumné šetření provádět. Všechny výsledky výzkumu jednoznačně nelze zobecnit pro ostatní školy, jelikož je počítáno s vysokým vlivem lidského faktoru (členové ŠPP pedagogové i rodiče jsou především lidé). Nelze tedy říct, že tak, jak to funguje na jedné základní škole, to bude fungovat i na jiné. Avšak výsledky mohou mít výpovědní hodnotu o tom, zda je rozšíření ŠPP přínosné či nikoliv a v čem jsou shledávány přínosy či negativa. Také nám mohou poskytnout informace o tom, co je třeba v budoucnu zlepšit.

Cílem práce je tedy zhodnotit přínos rozšíření ŠPP z pohledu samotných specialistů školy, pedagogů a rodičů. V teoretické části nalezneme popsanou činnost poradenského pracoviště školy, co je školní neúspěšnost a její příčiny a také spolupráci rodiny se školou s důrazem na roli třídního učitele. Praktická část zahrnuje metodologii potřebnou k realizaci výzkumného šetření. Jsou zde uvedeny metody sběru dat, jejich analýza a následná prezentace výsledků. V diskusi je zhodnocen průběh práce. Najdeme zde limitující faktory práce a také jsou uvedeny podobnosti s jinými výzkumnými šetřeními. Závěrem jsou stručně shrnuty výsledky výzkumného šetření a na jejich základě pak vyhodnoceno splnění daného cíle práce.

TEORETICKÁ ČÁST

Na následujících stranách se budeme věnovat základním pojmům, o které se diplomová práce opírá.

První kapitola je věnována vymezení pojmu školního poradenského pracoviště, možnostmi jeho působení na škole a legislativním ukotvením. Další část kapitoly je věnovaná cílům práce ŠPP a jednotlivým poradenským pracovníkům. Jsou zde uvedeny požadavky k vykonávání poradenské činnosti a standardní činnosti školních specialistů.

Ve druhé kapitole se zaměřujeme na téma školní neúspěšnosti. Cílem kapitoly bylo definovat školní neúspěšnost a uvést její hlavní příčiny, kterými jsme se zabývali podrobněji. Jsou zde uvedeny dva nejčastěji užívané způsoby klasifikace příčin školní neúspěšnosti a stručně popsané ty, se kterými se nejčastěji setkáváme.

Poslední kapitola této části je zacílena na spolupráci rodiny se školou. Zabývá se způsoby spolupráce, charakteristickými rysy spolupráce školy s rodinou v českém prostředí a doporučeními k navození dobré spolupráce. Na konci kapitoly se snažíme vystihnout důležitost role třídního učitele při spolupráci s rodinou.

1 Školní poradenské pracoviště

Vzhledem k tomu, že na běžných základních školách je vzděláváno čím dál větší množství žáků, jejichž průběh vzdělávání je ohrožen různorodými obtížemi, které jsou příčinou speciálních vzdělávacích potřeb, roste také potřeba specialistů z oblasti školního poradenství na školách. Ti by měli být oporou nejen pro žáky školy, ale i pro pedagogy, rodiče a další zaměstnance školy. Ta se v pojetí inkluze stává místem, kde jsou vzdělávání všichni společně bez rozdílu se stejnými možnostmi a s patřičnou podporou. Tito specialisté jsou součástí školních poradenských pracovišť (dále ŠPP), která se na mnoha školách rozrůstají o další pozice, které tu dříve zřízené nebyly.

1.1 Modely poskytování poradenských služeb

Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole č.j. 27 317/2004 – 24 z roku 2005 uvádí dva modely, na kterých může poskytování poradenských služeb ve škole fungovat:

a) Základní model – zde poskytují poradenskou péči:

- výchovný poradce;
- metodik prevence;
- třídní učitelé;
- učitelé výchov.

b) Rozšířený model – k výše uvedeným se přidávají:

- školní psycholog;
- školní speciální pedagog.

Právě rozšíření ŠPP o specialisty – psychology a speciální pedagogy vede k možnosti realizace preventivně intervenčního modelu, který je v současné době uplatňován při podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Mertin, Kucharská a kol., 2007).

1.2 Legislativní vymezení

ŠPP je ukotveno v §7 vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb školou a školskými poradenskými zařízeními ve znění pozdějších předpisů, který v prvním odstavci říká, že poskytování poradenských služeb ve škole zajišťuje ředitel školy, a to právě **školním poradenským pracovištěm**. Působí zde většinou metodik prevence a výchovný poradce

v součinnosti s ostatními pedagogy (hlavně třídními učiteli a učiteli výchov), ale poradenské služby mohou zajišťovat i školní psychologové nebo speciální pedagogové.

Druhý odstavec vymezuje činnosti ŠPP takto:

- a) poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- b) sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,*
- c) prevenci školní neúspěšnosti,*
- d) kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,*
- e) podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,*
- f) podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,*
- g) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,*
- h) včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,*
- i) předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,*
- j) průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,*
- k) metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy,*
- l) spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci,*
- m) spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními.*

Dále si škola stanoví program (koncepti) ŠPP, ve kterém si vymezí rozsah činností jeho jednotlivých členů, které vychází ze standardních činností stanovených v příloze 3 k této vyhlášce – viz dále v podkapitole členové ŠPP a jejich náplň práce. (odst. 3, vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb školou a školskými poradenskými zařízeními ve znění pozdějších předpisů)

Odborníci ŠPP participují na poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a přitom spolupracují se školskými poradenskými zařízení a s orgány veřejné moci pro ochranu práv žáků. (odst. 4, tamtéž)

1.3 Cíle ŠPP

Paní doktorka Jana Zapletalová ([online]), která pracuje na Ministerstvu školství mládeže a tělovýchovy a věnuje se problematice podpory škol a školských poradenských zařízení v rámci inkluzivního vzdělávání, vymezuje hlavní cíle takto:

- možnosti řešení problémů se školní docházkou okamžitě;
- zlepšení sociálního klimatu škol;
- vybudování širší základny pro preventivní činnost – práce se všemi v rámci školy (s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky intaktními i s pedagogy školy);
- snížení neprospěch žáků posílením průběžné a dlouhodobé péče o ně;
- vytváření preventivních programů ve škole a sledování jejich účinnosti;
- větší možnosti integrace žáků se zdravotním postižením a příprava podmínek;
- koordinace služeb s ostatními poradenskými zařízeními;
- zlepšení dostupnosti služeb i pro střední školy a vyšší odborná učiliště.

1.4 Členové ŠPP a jejich činnost

Jak je již výše uvedeno výše (v podkapitole 1.1 Modely poskytování poradenských služeb na škole) činnosti ŠPP jsou zajišťovány několika jeho pracovníky. Buď pouze výchovným poradcem a školním metodikem prevence, nebo na škole může působit ještě školní psycholog či speciální pedagog a ideálně jsou zastoupeni všichni jmenovaní členové ŠPP. Na následujících několika stránkách si popíšeme jednotlivé pozice rozšířeného modelu ŠPP z hlediska požadavků na odbornost a činností, které tyto pozice obnáší.

1.4.1 Výchovný poradce

Tato pozice je povinně ustanovena na každé základní a střední škole. Vyplývá to ze zákona 561/2005 Sb. O předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon), který říká, že žák má právo na informace a poradenskou pomoc školy (§ 21, odst. 6). Výchovný poradce získává odborné předpoklady pro svou činnost studiem programu v rámci celoživotního vzdělávání na vysoké škole, a to v rozsahu 250 hodin. Více informací k tomuto programu naleznete v § 8 vyhlášky

317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, která nám předepisuje požadavky na kvalifikaci pedagogických pracovníků.

Funkci výchovného poradce zastává pedagog školy. Tento fakt s sebou přináší výhody i nevýhody. Nevýhodou může být, že tato pozice učiteli snižuje týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti (v závislosti na velikosti školy), ale pozitivum vidíme v tom, že pedagog je v přímém kontaktu se všemi účastníky vzdělávacího procesu a často se tak stává první osobou, na kterou se žák, pedagog či rodič s daným problémem obrátí a on pak zprostředkovává další odbornou pomoc. „*Představují spojující článek mezi školou a dalšími poradenskými zařízeními.*“ (Vágnerová, 2005, s. 31). A proto do této pozice volíme pedagoga, který má u všech uvedených určitý respekt a zároveň důvěru (Novosad, 2006; Knotová a kol., 2014).

Výchovný poradce na škola zajišťuje poradenskou, informační a metodickou činnost. Jedním z hlavních pilířů poradenské činnosti je kariérové poradenství. Provádí tedy základní skupinová šetření v oblasti volby povolání a analyzuje preference žáků k určité profesní orientaci. Následně realizuje individuální šetření k volbě povolání a poskytuje poradenskou péči jednotlivým žákům ve spolupráci s třídními učiteli. Poskytuje poradenskou pomoc zákonným zástupcům při volbě dalšího vzdělávání a následné profesní orientace s ohledem na jejich očekávání a na možnosti žáků. V případě, že poradenské služby přesahují kompetence školy, spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními případně středisky výchovné péče. Výchovný poradce zprostředkovává a organizuje návštěvy žáků školy v informačních poradenských střediscích krajských poboček Úřadu práce České republiky a poskytuje jim a zákonným zástupcům informace o možnostech individuálního využití informačních služeb středisek. Vyhledává žáky, jejichž vývoj a vzdělávání si žádá zvláštní pozornost a navrhuje možné další postupy péče o tyto žáky, která zahrnuje participaci při přípravě plánu pedagogické podpory v prvním stupni podpůrného opatření (je v kompetenci školy). Je sprostředkovatelem vstupní i průběžné diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb (dále SVP) žáků či mimořádného nadání a následné intervence ve školských poradenských zařízeních. Spolupracuje při zajišťování podpůrných opatření a intervenční činnosti pro žáky se SVP a zajišťuje podmínky vzdělávání těchto žáků. Koordinuje poradenskou pomoc poskytovanou školou a školskými poradenskými zařízeními těmto žákům a poskytuje jim a jejich zákonným zástupcům služby kariérového poradenství. (Příloha 3, Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb školou a školských poradenských zařízení, ve znění pozdější předpisů).

V oblasti informační a metodické zprostředkovává nové diagnostické metody pedagogické diagnostiky a intervence pedagogických pracovníků. Zajišťuje metodickou podporu pedagogům v oblasti profesního rozhodování žáků, tvorby a vyhodnocování plánů pedagogické podpory nebo individuálních vzdělávacích plánů, poskytování podpůrných opatření žákům se SVP. Informuje o činnosti školy a školských poradenských zařízení v regionu, o jejich nabídce poradenských služeb. Uchovává zprávy o žácích v poradenské péči dalších specializovaných zařízení v souladu s platnými předpisy o ochraně osobních údajů. Vede si záznamy o své činnosti výchovného poradce, tak aby byl schopen je doložit (tamtéž).

1.4.2 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence je stejně jako výchovný poradce součástí každé základní a střední školy. Tuto pozici vykonává pedagog při plném úvazku. Profesionální předpoklady získá pedagog studiem programu v celoživotním vzdělávání na vysoké škole v časovém rozsahu 250 hodin, které opět stanovuje příslušná vyhláška 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

Funkci školního metodika prevence by měl vykonávat pedagog, který sám o tuto problematiku jeví zájem a splňuje určité požadavky, kterými jsou: profesionální předpoklady (viz předchozí odstavec), dva roky pedagogické praxe, určitá autorita kolegů, důvěra žáků a ochota se dále v tomto oboru vzdělávat (Tyšer, 2006).

Práce školního metodika prevence je zaměřena především na oblast prevence rizikového chování. Zahrnuje metodickou, koordinační, informační a poradenskou činnost. V rámci metodické a koordinační činnosti je tento pracovník stěžejní osoba při koordinaci tvorby, zajištění realizace, kontroly a hodnocení účinnosti minimálního preventivního programu školy. Vede a podílí se na aktivitách školy v oblasti projevů rizikového chování jako jsou např.: vandalismus, záškoláctví, násilí, závislosti, zneužívání (sexuální, sekty), xenofobie a rasismu, sebepoškozování, kriminalita a další. Metodicky vede pedagogy školy při vyhledávání a nastavování vhodné podpory při odstraňování projevů rizikového chování. Zajišťuje vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti. Věnuje se individuálně nebo skupinově žákům či studentům s různými problémy (jako jsou adaptační obtíže, problémy sociálně-vztahové či rizikové chování), které mohou negativně ovlivňovat průběh jejich vzdělávání. V oblasti prevence rasismu a xenofobie (a dalších jevů, které souvisí s přijímáním odlišností) se snaží o zařazení aktivit s multikulturními aspekty do procesu vzdělávání. Koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy kompetentních v oblasti

prevence rizikového chování, s metodikem preventivních aktivit v poradenských zařízeních a dalšími organizacemi podílejícími se na prevenci rizikového chování (např.: terapeutická, poradenská či krizová zařízení). V případě akutního výskytu rizikového chování kontaktuje příslušné odborné pracoviště a podílí se na intervenci a další péči. O žácích, kteří jsou v péči specializovaných pracovišť, shromažďuje a uchovává odborné zprávy v souladu s platnou legislativou o ochraně osobních údajů. Vede si záznamy, které slouží k doložení jeho činností (Příloha 3, Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb školou a školských poradenských zařízení, ve znění pozdější předpisů).

Informační činnost zajišťuje předáváním aktuálních poznatků z oblasti prevence rizikového chování, také nabídkou programů a projektů, informováním o nových postupech a formách primární prevence poskytovanou pedagogickými pracovníky školy. Prezentuje výsledky preventivního programu školy. Předává rodičům/zákonným zástupcům, pedagogům a pracovníkům školských poradenských zařízení zprávy a informace o programech primární prevence, které se na škole realizovaly. Vede a průběžně obnovuje databáze spolupracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování (jedná se hlavně o orgány státní správy a samosprávy, střediska výchovné péče, orgány sociálně-právní ochrany dětí, Policie ČJ, krizová a intervenční centra, neziskové organizace a další instituce a pracovníky působící v této oblasti). Vede si potřebnou dokumentaci (tamtéž).

Poradenská práce metodika prevence na škole spočívá ve vyhledávání a orientačním šetření žáků ohrožených rizikovým chováním či žáků s jeho projevy. Ve spolupráci s třídním učitelem (případně i dalšími odborníky) poskytuje poradenskou pomoc těmto žákům a jejich zákonným zástupcům. Společně s třídními učiteli sleduje rizikové faktory a zachycuje varovné signály, které se pojí k rozvoji rizikového chování. Chystá podmínky pro integraci žáků s poruchami chování a zajišťuje jim a jejich zákonným zástupcům poradenské a preventivní služby školy, nebo zprostředkovává služby školského zařízení (Příloha 3 Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb školou a školských poradenských zařízení, ve znění pozdější předpisů).

1.4.3 Školní psycholog

Tato pracovní pozice stále ještě není úplným standardem na každé základní škole, ale v posledních letech se jí na škole setkáváme již častěji. Jak bylo uvedeno výše, je to člen rozšířeného modelu školního poradenského pracoviště. Svou profesní způsobilost školní psycholog získá absolvováním vysokoškolského magisterského studia v oboru psychologie,

tak stanovuje vyhláška 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

Jako jeden z hlavní členů ŠPP se podílí na tvorbě programu poskytování pedagogicko-psychologického poradenství ve škole a také na programu primární prevence a samozřejmě i na jejich samotné realizaci, a to v takovém rozsahu, který je součástí jeho stanovené náplně práce. Nezbytnou součástí jeho práce je komunikace s vedením školy, pedagogy, žáky a jejich zákonnými zástupci. Standardní činnosti lze rozdělit do několika oblastí (Příloha 3, Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb školou a školských poradenských zařízení, ve znění pozdější předpisů).

Jako první bychom mohli uvést diagnostickou a depistážní činnost. V rámci ní psycholog spolupracuje s pedagogy při zápisu předškolních dětí do 1. ročníku základní školy, může provádět depistážní šetření žáků se specifickými poruchami učení (na základní i střední škole) stejně jako školní speciální pedagog. V rámci diagnostiky se zaměřuje na výchovné a vzdělávací obtíže žáků, také vyhledává a diagnostiku děti nadané a mimořádně nadané. Zjišťuje sociální klima tříd a provádí různá šetření (screeningové, dotazníkové, anketní...) (tamtéž).

V rámci konzultační, poradenské a intervenční činnosti pečuje o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už se jedná o žáky s podpůrným opatřením prvního stupně (zde se podílí na sestavování plánů pedagogické podpory, případně na vedení žáka) nebo žáky druhého až pátého stupně (sestavování individuálních vzdělávacích plánů a vedení). Individuálně pracuje s žáky při řešení osobních problémů. Zajišťuje krizovou intervenci nejen pro žáky, ale i pedagogické pracovníky případně zákonné zástupce. Podílí se na řešení školní neúspěšnosti žáků (prevence, náprava a vedení) a podporuje dlouhodobě selhávající žáky. Nedílnou součástí jeho práce je kariérové poradenství pro žáky a jejich zákonné zástupce (v kooperaci s výchovným poradcem). V rámci skupinové práce vede žáky ke spolupráci s třídními učiteli. Dále je k dispozici pedagogům školy a zákonným zástupcům při potřebě individuálních konzultací výukových a výchovných obtíží žáků. V rámci preventivní práce ve třídě koordinuje programy a podporuje tolerantní a multikulturní prostředí školy (Příloha 3, Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb školou a školských poradenských zařízení, ve znění pozdější předpisů).

Metodická s vzdělávací činnost školního psychologa zahrnuje spolupráci při přípravě zápisu do prvních tříd, metodické vedení pedagogů při práci s žáky se speciálními vzdělávacími obtížemi, účast na pracovních poradách školy, tvorbu seminářů pro pedagogické pracovníky, koordinaci poradenských služeb ve škole a také koordinaci spolupráce se

školskými poradenskými zařízeními. Může provádět osvětovou činnost pro zákonné zástupce (besedy, přednášky). Má prezentační a informační funkci (tamtéž).

1.4.4 Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog je další pozice dnes velice užitečná a žádaná. Způsobilost k výkonu jeho práce získá jedinec buď ukončením magisterského studia speciální pedagogiky na vysoké škole nebo dle § 6a vyhlášky 317/2005 Sb. absolvováním doplňujícího studia k rozšíření odborné kvalifikace v rámci celoživotního vzdělávání na vysoké škole v rozsahu minimálně 350 vyučovacích hodin.

Pozice speciálního pedagoga na školách ještě stále není plně ujasněna. Její vybudování závisí jen na něm, přičemž záleží na jeho odbornosti, na jeho osobnosti a na podpoře, kterou má ve vedení školy. Musí překonat odstup učitelů, kteří se na tuto pozici mohou dívat s nedůvěrou (Švancar, 2006).

Stejně jako školní psycholog se podílí na tvorbě a realizaci programu poskytování pedagogicko-psychologického poradenství ve škole a na programu primární prevence. Kromě samotné práce s žáky spolupracuje s vedením školy, pedagogy školy (zejména s třídními učiteli), asistenty pedagoga a dalšími pedagogickými pracovníky (Příloha 3, Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb školou a školských poradenských zařízení, ve znění pozdějších předpisů).

V rámci diagnostické činnosti spolupracuje a podílí se na organizaci zápisu do prvních tříd, vyhledává žáky s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb a následně je zařazuje do vhodného preventivního, stimulačního nebo intervenčního programu a žákům s již zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami zajišťuje speciálněpedagogickou péči. V průběhu diagnostické práce s žákem si vytyčí hlavní problémy žáka a na jejich základě stanoví plán pedagogické podpory (ve škole i mimo ni) a rozhodne o druhu, rozsahu, obsahu, frekvenci a délce trvání intervenčních aktivit. Dále shromažďuje veškeré diagnostické údaje o žákovi (anamnéza, speciálněpedagogická diagnostika...), analyzuje je a vyhodnocuje. Může realizovat screening, ankety či dotazníky týkající se speciálních vzdělávacích potřeb (tamtéž).

Konzultační, poradenská a intervenční činnost zahrnuje podporu při realizaci plánů pedagogické podpory, dlouhodobou a krátkodobou individuální či skupinovou intervenční péči za účelem naplňování podpůrných opatření pro žáky, vzdělávací činnost v oblasti speciálněpedagogické a také reedukační, kompenzační a stimulační práci s žáky ohrožené vznikem speciálních vzdělávacích potřeb. Speciální pedagog je stěžejní podpora pro

pedagogy při vytváření individuálních vzdělávacích plánů a již zmiňovaných plánů pedagogické podpory. Na jejich tvorbě by se společně s ním měli podílet i další osoby (žák, další učitelé žáka, rodiče i asistent pedagoga). Nedílnou součástí jeho práce je i vyhodnocování nastavených podpůrných opatření, podílení se na úpravách školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek pro žáky, vedení preventivních programů v oblasti školního neúspěchu, participace na kariérovém poradenství a velice důležité konzultace (s pedagogy, s žáky a jejich rodiči, s ostatním zaměstnanci školy ale i s externími specialisty ze školských poradenských zařízení) (Příloha 3, Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb školou a školských poradenských zařízení, ve znění pozdější předpisů).

V oblasti metodické, koordinační a vzdělávací je jeho úkolem příprava a průběžná úprava podmínek vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, metodická pomoc pedagogům a dalším pedagogickým pracovníkům při jejich vzdělávání, spolupráce s ostatními členy školního poradenského pracoviště školy a také pracovníky školských poradenských zařízení. Speciální pedagog koordinuje a vede asistenty pedagoga a podílí se na tvorbě vzdělávacích programů s cílem rozšíření poradenských služeb. Může vést pracovní semináře pro pedagogy školy a besedy a osvětové akce pro rodiče/zákonné zástupce žáků školy. V neposlední řadě shromažďuje odborné zprávy a informace o žácích v poradenské péči ostatních poradenských zařízení a zajišťuje je v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů (tamtéž).

Pro upřesnění považujeme za důležité zmínit, že výše uvedený výčet pracovních povinností jednotlivých členů ŠPP vychází ze standardních činností stanovených příslušnou vyhláškou školského zákona a v některých bodech se u jednotlivých členů shodují. V praxi je v kompetenci ředitele školy z nich vytvořit náplň práce pro jeho pracovníky ŠPP a jednotlivé činnosti mezi ně rozdělit.

2 Školní (ne)úspěšnost

Je školní neúspěšnost to samé jako špatný prospěch žáka? A v čem lze hledat jeho příčiny? To jsou otázky, kterými se chceme v následující kapitole zabývat. Na začátek jsme pokládali za potřebné si pojem vymežit. Proto jsme se věnovali definici školní neúspěšnosti. Další podkapitola je pak věnována jejím možným příčinám. Nenašli jsme mnoho klasifikací, ale uvádíme zde alespoň dvě nejčastěji zmiňované. Nejprve je uvedeno rozdělení příčin na vnitřní a vnější (dle našeho názoru se jedná o nejjednodušší a nejlogičtější), které můžeme následně porovnat s rozdělením profesora Kohoutka (ten příčiny rozdělil na biologicko – psychologické, sociálně psychologické a intrapsychické).

2.1 Školní úspěch a neúspěch

Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 225) nám nabízí hned dva pohledy na školní úspěch:

a) *„Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.“*

b) *„Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. Tzn., že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale také dílem učitele, respektive součinnosti obou aktérů.“*

Psychologií školní úspěšnosti se zabývá Zdeněk Helus. Školní úspěch je dle něj soulad, který vzniká během výchovně vzdělávacích součinností a řeší neshody mezi výkony¹, činnostmi² a celkovým rozvojem osobnosti žáka³ stojících na jedné straně a požadavky školy na straně druhé. (Helus, Hrabal, Kulič a Mareš, 1979, str 39).

¹ Výkony = výsledky na základě stanovených cílů (kritérií, norem)

² Činnosti = psychické a psychomotorické operace (učitel vede žáky nejen k dobrým výsledkům, ale především k vytvoření cenných dovedností)

³ Rozvoj žáka = činnosti jsou prováděny na základě vlastního přijetí požadavků okolí, vychází z žákových zájmů a potřeb, vidíme souvislost v začleňování žáka do situací a vztahů (Helus, Hrabal, Kulič a Mareš, 1979).

Definici školního neúspěchu tedy můžeme dostat negací výše uvedeného vyjádření školního úspěchu. Pokud bychom nahlédly pod heslo školní neúspěšnost do pedagogického slovníku, pod bodem (2) nalezneme vysvětlení, že jde o selhávání dítěte nebo dospívajícího v průběhu vzdělávacího procesu. Toto selhávání se však netýká pouze prospěchu, ale i tvorbou negativních psychických a emočních postojů a vztahů vzhledem k učení, k učitelům a celkově ke vzdělávání. Vnější projevem pak je strach ze školy, což ovlivňuje psychické zdraví žáka (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Dalším, kdo se věnuje tomuto tématu je profesor Rudolf Kohoutek. Jeho definice školní neúspěšnosti zní takto: „*Školní neúspěšnost je obrazem i důsledkem individuálních rozdílů, které nacházíme nejenom v osobnosti žáků (např. v úrovni a struktuře nadání, charakteru, zájmu o učení, v emotivitě, motivaci, harmoničnosti či disharmoničnosti osobnosti), ale i v oblasti jejich výkonnosti ve škole a v jejich rodinné výchově.*“ (Kohoutek, 2006, [online]).

Z výše uvedeného je zřejmé, že školní úspěšnost jako taková je dynamický jev, který nelze posuzovat jen na základě školních výsledků (prospěchu).

Kohoutek (2006) na základě výraznějšího selhávání ve škole (horší prospěch je častým ukazatelem) rozlišuje dva typy školní neúspěšnosti: **absolutní a relativní**. K absolutnímu (trvalejšímu či postupujícímu) školnímu neúspěchu dochází z toho důvodu, že u dítěte nejsou dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti, kterých je třeba ke zvládnutí běžné školy. Relativní (částečná či dočasná) neúspěšnost nesouvisí s intelektovým deficitem. Nazýváme ji podvýkonovým syndromem. Výkony dítěte ve škole nekorrespondují s jeho rozumovými možnostmi a předpoklady. Mezi časté příčiny patří unavitelnost, stresová situace, snížená motivace apod. (často působí více příčin najednou). Většinu příčin relativní neúspěšnosti však lze odbourat.

V případě absolutní neúspěšnosti víme, že jedinců s mentálním postižením jsou v populaci asi 3 %. Zde hrají velice důležitou roli pedagogicko – psychologické poradny a neurologické ambulance, které tyto děti včas identifikují a doporučí vzdělávání dle konkrétních možností daného jedince. O poznání složitější situace nastává v případě relativní neúspěšnosti, kde existuje více možných příčin (viz kapitola 2. 2. 2. Příčiny dle profesora Kohoutka) a je třeba je odhalit a následně odstranit (Kohoutek, 2006 [online]).

2.2 Příčiny školní neúspěšnosti

Neprospěšný žák není schopen splnit základní požadavky školy. Původ jeho selhání většinou pramení z většího množství příčin je nižší intelekt, nedostatečná podpora domácího zázemí, nedostatek motivace, ale i pozdní zachycení problémů žáka při učení, nevhodné metody a postupy a určitá jednostrannost požadavků na výkon žáka (Kolář, 2012).

Příčinami školní neúspěšnosti žáků se zabývalo a zabývá mnoho osobností psychologie a pedagogiky. Nejčastěji se setkáváme s rozdělením na **vnější a vnitřní** (dle Čápa a Mareše) faktory ovlivňující školní úspěšnost. V následující podkapitole si uvedeme ty nejčastěji uváděné a zkoumané.

2.2.1 Vnitřní a vnější faktory

Vnitřní faktory

Inteligence:

Úroveň rozumových schopností dítěte lze změřit pomocí inteligenčních testů. Je třeba si ale uvědomit, že výsledek může být ovlivněn aktuálním stavem dítěte (i dalšími faktory) a nemusí se shodovat s očekáváním. Vývoj jednotlivých složek inteligence většinou neprobíhá rovnoměrně, a proto výsledkem vyšetření dítěte nám nepodává přesný odhad toho, jak se jeho intelektové schopnosti vyvinou do budoucna (Vágnerová, 2005).

Mezi vnitřní příčiny bychom zařadili i výše zmíněné snížení intelektových schopností u absolutní neúspěšnosti dle profesora Kohoutka. *Podprůměrně nadané děti mají omezenější předpoklady zvládnout nároky výuky, a proto bývají školsky méně úspěšné než jejich nadaní vrstevníci. Pro tyto děti je školní práce mnohem obtížnější a náročnější, musí se i o dosažení minimálního úspěchu více snažit. Jsou ve větší míře ohroženy zátěží selhání, které snižuje jejich motivaci, mění sebehodnocení a vyvolává různé obranné reakce.* (Vágnerová, 2005, str. 44).

Ale i děti s vyšším nadáním mohou trpět určitým neúspěchem. Zhruba 2 % školních dětí jsou nadprůměrně nadané (tj. mají IQ 120 a více). Jejich schopnosti jsou však často velice nerovnoměrně rozvinuté (některé dílčí schopnosti mohou být i podprůměrné) a proto mohou v některých situacích selhávat. Tyto děti se často špatně sociálně začleňují do skupiny. Příčinou bývá jejich odlišnost ve způsobu myšlení, různá úroveň znalostí a jiné zájmy ve srovnání s vrstevníky (Vágnerová, 2005).

Poruchy učení:

Výsledky v různých předmětech souvisí s rozvinutím dílčích schopností (např. matematické dovednosti, grafomotorika, zraková a sluchová percepce atd.). Obecná inteligence této skupiny dětí přitom může být dostatečná, ale některé jejich dílčí dovednosti jsou oslabené. Pokud dojde k narušení nebo opoždění vývoje některé s dílčích schopností, je možné, že dítě začne v související oblasti selhávat a může vést ke vzniku specifických poruch učení (Vágnerová, 2005).

Specifické vývojové poruchy učení je souhrnný termín, který označuje heterogenní skupinu obtíží, které se projevují v procesu osvojování a používání schopností mluvit, číst, psát, naslouchat a počítat. Poruchy učení vznikají na základě poškození centrálního nervového systému. Mají své charakteristické projevy (proto jsou specifické). Více či méně se objevují společné obtíže. Jejich společnými projevy bývají poruchy řeči, nižší úroveň zrakového a sluchového vnímání, poruchy prostorové a pravolevé orientace, horší soustředěnost a další (Zelinková, 1997).

Poruchy učení se nemusí vyskytovat samostatně, mohou k nim být přidružené i další znevýhodňující faktory jako např. poruchy chování, senzorní postižení, kulturní odlišnosti a jiné (tamtéž).

V Mezinárodní klasifikaci nemocí z roku 1992 (MKN – 10) jsou poruchy učení uvedeny v oddíle **Poruchy psychického vývoje (F80-F89)** a to pod označení **F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností**. Je zde uvedena:

- **Specifická porucha čtení**
- **Specifická porucha psaní**
- **Specifická porucha počítání**
- **Směšovaná porucha školních dovedností**
- **Jiné vývojové poruchy školních dovedností**
- **Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná**

Ve školní praxi se však častěji setkáváme u poruch učení s označením pomocí předpony dys- (= dysfunkce). Zelinková (1997) uvádí následující poruchy učení:

- Dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností (čtenářská úroveň neodpovídá schopnostem daného dítěte)
- Dysgrafie – porucha osvojování psaní (zasahuje do grafické stránky písma – úhlednost, čitelnost)

- Dysortografie – porucha osvojování pravopisu (hlavně u specifických dysortografických jevů, gramatika je postižena druhotně)
- Dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností (obtíže v pochopení číselných pojmů, chápání a provádění matematických operací)
- Dyspraxie – porucha osvojování, plánování a provádění volných pohybů
- Dysmúzie – porucha osvojování hudebních dovedností

Poruchy pozornosti - ADHD/ADD:

ADHD je zkratka z anglického označení „attention deficit hyperactivity disorder“ a znamená poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. ADD = attention deficit disorder, kdy se jedná pouze o poruchu pozornosti. Tyto poruchy pozornosti jsou častou příčinou problémů ve škole, které se promítají v chování i ve školních výsledcích. Bývají diagnostikovány již v předškolním věku (do 7 let). ADHD/ ADD jsou vývojové poruchy, které vznikají na základě změn v centrálním nervovém systému (mají biologický podklad). Vágnerová (2005) uvádí, že predispozice k poruchám pozornosti je dědičná (předpokládá se že z 50-70 %) a častěji se vyskytuje u chlapců. Ne všichni psychologové však s posledním tvrzením souhlasí. Dvě studie amerického psychologa Stephena P. Hinshawa, PhD (Preadolescent girls with attention – deficit/hyperactivity disorder: I. And II., 2002) zaměřené na problematiku diagnostikování ADHD u děvčat podporují letitý výzkum psycholožky Kathleen Nadeau PhD. Ta tvrdí, že dívky se potýkají s významnými obtížemi, které jsou často přehlíženy, protože jejich projevy ADHD nejsou totožné s příznaky chlapců. Dle jejího názoru rozpoznání této poruchy u žen zaostává z důvodu současných diagnostických kritérií, která jsou spíše přizpůsobena projevům ADHD u chlapců (Crawford, 2003 - vlastní překlad).

Hlavními projevy poruch pozornosti jsou netrpělivost, neposednost a nepozornost. Koncentrace pozornosti dítěte bývá slabá a snadno ji lze odpoutat různými vnějšími podněty. Dítě nedokáže dostatečně dlouho pozornost zacílit na danou činnost (délka trvání pozornosti je kratší, než je standardní vzhledem k věku jedince), často nedokončí úkol a pouští se do dalšího. Také rozsah pozornosti bývá omezen, což znamená, že dítě se nedokáže soustředit na složitější situaci ale často jen na náhodně vybrané detaily. Reakce v situaci pak bývá neadekvátní. Nebo žák nepracuje podle zadání, jelikož nepochytí zadané instrukce. Dalším projevem je, že nedokáže s pozorností pracovat a přenášet ji dle potřeby, proto hůře zvládají změnu činnosti. Dítě s poruchou pozornosti není schopné si vybrat, které informace jsou pro

něj v dané situaci podstatné, ale věnuje pozornost všemu, co vnímá svými smysly. Matějček tuto situaci pojmenoval „vázanost na podněty“. (tamtéž).

Motivace:

„*Není-li přítomna dostatečná motivace, uspokojivé učení ve škole pravděpodobně neproběhne.*“ (Fontana, 2010, str. 153). Motivace je velice důležitý faktor, který ovlivňuje školní úspěšnost nejen z hlediska výkonů ale i rozvoje činností a vývoji osobnosti žáka. Motivaci lze definovat jakou soubor určitých faktorů, jež aktivují a vedou proces prožívání a chování jedince ve vztazích k okolí i k sobě samému. Motivované jednání je efekt vzájemného působení člověka a prostředí. (Hrabal ml., 1979, in Helus, Hrabal, Kulič a Mareš, 1979).

Fontana (2010) rozlišuje dva typy motivace – intrinsickou (vnitřní motivace, pochází z člověka samotného) a extrinsickou (vnější, pochází z vnějšího prostředí jedince).

Intrinsická motivace – mezi psychology je obecně přijímána domněnka, že zvířata a lidé jsou od přírody zvědaví a již od útlého věku se snaží zkoumat a objevovat. Vývoj dítěte se odvíjí od reakcí okolí na jeho chování. Pokud se dítě setkává s negativní reakcí dospělých na jeho snahu poznávání (což, veden k jeho frustraci), sníží se jejich frekvence či je nahradí např. jinou bezúčelnou činností nebo netečností. V opačném případě, kdy je dítě podporováno a chváleno, bude ve svém bádání pokračovat a postupně se zlepšovat (činnosti budou více cílené a přínosné) (Fontana, 2010).

Vladimír Hrabal ml. (1979) uvádí jako základní vnitřní zdroj motivace potřeby. Pokud pomineme základní (primární) potřeby, existují další vyšší potřeby (někdy bývají označeny jako sekundární), které vznikají v průběhu života člověka a veliký vliv na ně mají společenské faktory. Řadíme sem poznávací (kognitivní) potřeby, sociální potřeby a výkonové potřeby. Jan Čáp však zdůrazňuje, že lidské potřeby jsou vzájemně vývojově a funkčně propojené. Zjednodušeně lze říci, že jednotlivé potřeby od sebe nelze oddělit, ale je třeba uvažovat o nich jako o komplexní složce lidské motivace. (Čáp, 2007 in Čáp, Mareš, 2007).

Dalšími vnitřní aspekty lidské motivace jsou lidské zájmy, postoje, emoce, hodnotové orientace a cíle.

Zájem = motiv projevující kladný vztah člověka k určité činnosti a skutečnosti (např. zájem o spor, o přírodu, o hudbu atd.)

Emoce = jsou doprovodným jevem lidské činnosti, dosažení/ nedosažení cíle, uspokojení/ neuspokojení potřeby, mohou být samotnou motivací k určité činnosti stejně jako potřeby (jsou spjaty s motivy)

Postoj = vyjadřuje vztah jedince k určité objektu, věci, činností, lidem, událostem atd. Rozlišujeme tři složky postoje: poznání objektu (názor na něj), citové hodnocení (sympatii nebo antipatii k objektu), jednání v souladu s předešlými složkami. Postoje se mohou vztahovat k hodnotám společnosti.

Hodnotová orientace = postoj člověka ke společenským hodnotám

Cíle = něco, čeho chce člověk dosáhnout (tamtéž)

Stejnou motivaci je možné vyjádřit různými termíny (žák má o něco zájem, má k dané věci kladný postoj atd.) Nicméně formulace pomocí cílů je konkrétní, srozumitelná laikovi, ulehčuje poznání sebe sama, způsob výchovy i sebevýchovy, a to jsou její přednosti (tamtéž).

Extrinsická motivace – Fontana (2010) sem řadí známkování, vysvědčení, pochvalu, testy, zkoušení, sdělení rodičům. Pokud je dítě v této oblasti úspěšné, buduje si prestiž ve vlastních očích i v očích ostatních (rodičů, učitelů, spolužáků...) a rozvíjí se výkonová motivace (Lynn, 1991 in Fontana, 2010). Úspěch je pro děti cesta k odměně. Odměnám a trestům jako prostředkům motivace se věnuje Vladimír Hrabal ml. Ten uvádí dvě hlavní funkce, které odměny a tresty plní při usměrňování lidského chování. Jsou to:

- a) *Funkce informativní*, kdy odměna říká žákovi, že jeho jednání bylo správné a podporuje ho v něm i nadále. Trest nám ukazuje, že takové jednání či chování je nepřijatelné, ale sám o sobě už nenabízí možnost žádoucího chování, ta přichází až s následným vysvětlením.
- b) *Funkci motivační* mají jak odměny, tak tresty.

Motivační funkce odměn tkví v tom, že daná činnost je spjata s uspokojením některých potřeb (J. Rosina, 1973 in Helus, Hrabal, Kulič a Mareš, 1979). Nejčastěji učitelem užívanou odměnou jsou pochvaly, které uspokojují hlavně žákovi sociální potřeby a dodávají pocit uplatnění možnost zažít úspěch. Pochvala by měla následovat hned po dobře odvedené činnosti a z počátku by měl být žák chválen častěji a s postupem času by měl být interval mezi pochvalami delší (V. Hrabal ml. 1979, in Helus, Hrabal, Kulič a Mareš, 1979).

Motivační funkce trestů spočívá v úmyslu zapůsobit na žáka a odstranit nežádoucí chování. Pokud je však trest užívám příliš často může se stát neúčinným. V některých případech může mít trest na dítě vedlejší následky a ty se mohou projevovat a upevňovat v osobnosti žáka (jde např. o strach ze školy, únikové tendence, úzkostný stav až neurotické potíže a další). Nejběžněji používaný trest ve škole je pokárání. I při užívání trestů je třeba dodržovat určitá obecná pravidla jejich používání. (tamtéž).

V prováděných výzkumech se ukázalo, že větší motivační charakter má veřejná

pochvala, ale výtka má lepší účinnost, když je užita soukromě (T. Pardel, 1967 in Helus, Hrabal, Kulič a Mareš, 1979).

I Lokšová (1999) dělí motivaci na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace je chápána jako snaha dítěte uspokojovat své vlastní potřeby, přičemž není očekávána žádná odměna. Děti vnitřně motivované bývají ve škole úspěšnější, jelikož se učí, protože chtějí, je to jejich vlastní volba (škola je baví). Naopak vnější motivace znamená, že dítě pracuje pro potěšení třetí osoby a čeká za práci určitou odměnu, čímž v podstatě můžeme jednoduše shrnout předešlé informace.

Vývojové podmíněné změny:

Školní nezralost či nepřipravenost na školu bývá častým problémem při nástupu dítěte do školy. Mezi 6. a 7. rokem života dochází k vývoji mnoha sociálních dovedností a jednotlivých kompetencí dítěte. Je zde značné riziko, že vývoj bude probíhat u dětí různě rychle a v některých oblastech bude pro školu zatím nedostatečný. To může vést k selhání dítěte v 1. střídě. Vágnerová (2005) uvádí následující oblasti, na které je třeba se zaměřit:

- Obtíže mohou nastat v oblasti výdrže pracovat dostatečně intenzivně a dlouho, protože ještě není schopné snést zátěž pracovní povinnosti a snadno se tak unaví. Pro takové dítě je velice obtížné zvyknout si na školní režim.
- Také nás zajímá oblast verbálních předpokladů. Dítě, které se nedokáže adekvátně vyjádřit a porozumět sdělení učitele, nemůžeme považovat za dostatečně připravené do školy. Dítě musí zvládat řeč a jazyk na dostatečné úrovni.
- Dalším problémem jsou nedostatečné předpoklady k výuce v oblasti trivia. Jde hlavně o oblast percepce, kde dochází k opoždění zrání, a to se pak projevuje problémy ve výuce čtení a psaní.
- V případě, že není dostatečně rozvinuté konkrétní logické uvažování, dítě nebude schopno podívat se na realitu z jiného pohledu než z jeho vlastního. Jeho myšlení je příliš ovlivňováno jeho emocemi a nedokáže přijmout cokoli, co je v rozporu s jeho přáními. Tento postoj se přenáší i na proces výuky a dítě ve škole nemůže být úspěšné.
- Projevem sociálně nezralého dítěte bývá neschopnost chápat povinnosti spojené s rolí školáka. Takové dítě se snaží upoutat pozornost učitele na sebe, pokud se mu učitel nevěnuje individuálně, tak nepracuje. Ještě není schopné převzít odpovědnost za své jednání a přetrvává vazba na rodiče.

- S předešlým bodem souvisí i emoční zralost dítěte, což má vliv na jeho motivaci se učit. Nechápe význam této povinnosti a učení pro něj není zajímavá činnost. Takto nezralé děti jsou často rušivými elementy při výuce, protože dělají věci, které je právě napadnou, nesoustředí se na výuku, a to vede i k horším výsledkům. Ne vždycky tyto projevy musí souviset se zralostí dítěte. Může se také jednat o nedostatky ve výchově.

Následné změny v době dospívání mohou taky značně ovlivnit úspěšnost žáků ve škole. Velký vliv v tomto období má emoční labilita. Ta se může projevovat zvýšenou impulsivitou a problémy se sebeovládáním. Také dochází k výkyvům v aktivační úrovni, kdy jednou je žák pasivní, jindy naopak velice aktivní. Tyto výkyvy lze pozorovat na výsledcích žáka (útlum = pokles výkonů a zhoršení známek). Emoční nestabilita se může podepsat i na sebehodnocení žáka (neúspěch žáka může někdy vést ke snížení sebedůvěry a k následnému snížení motivace, což vede ke zhoršení školní práce). V době dospívání se mění vztah k autoritám (zejména k rodině a učitelům) a vztah ke škole celkově. Dospívající se snaží osamostatňovat, nastává období vzdorů, což může mít za následek zhoršení v školní práci. Toto období je celkově náročné. Dlouhodobé selhávání, nedostatek vlastní motivace a nepodnětné domácí prostředí mohou mít za následek i zvýšení výskytu problémového chování žáka (Vágnerová, 2005).

Aktuální zdravotní stav:

I když budou všichni činitelé působit příznivě, pokud žák není v dobrém stavu (jak fyzickém, tak psychickém), může to mít vliv na výkon a výsledky žáka (Čáp 1983). To platí stále

Vnější faktory

Učivo:

S nástupem dítěte do školy se stává jeho povinností naučit se určitému učivu. Věci, které zná z okolního světa jsou nejednou rozdělovány do jednotlivých předmětů. Jednotlivá témata, o která se zajímalo, když na ně mělo náladu, se stávají povinnými. Navíc ne vždy je projevem zájem o jeho vlastní zkušenosti a názory související s probíraným celkem. Je úkolem didaktik jednotlivých oborů zpracovat současné poznatky vědy v přijatelné formě (tak, aby vše bylo přeměřené věku, jednoduché a srozumitelné). Často pak dochází k redukci podstatných souvislostí a žáci se učí pouze zjednodušená tvrzení, kterým nedokáží porozumět (Rendl, 1995, str. 141 in Čáp, Mareš, 2007).

Se zvyšujícím se počtem předmětů ve škole přibývá i učiva. Učitele nemají tolik času, který by potřebovali pro jeho přiblížení, a proto je někdy žákům pouze předkládají. To vede k vytvoření odstupů mezi žákem a učivem (Palouš, 1991 in Čáp, Mareš, 2007). Učivo se žákům zdá velice vzdálené od běžného života a pro život nepotřebné. Již v roce 1968 Z. Novák poukazoval na fakt, že učebnice společenských věd učivo pouze předávají a při učení jde pouze o zapamatování hotových informací, které nejsou žákům vždy srozumitelné. Bohužel i v dnešní době v některých školách přetrvává tento způsob předávání učiva. Vinu lze přičíst i snaze odborníků (myslíme tím autory učebnic a pedagogy) podat co nepřesnější informace o tématu bez ohledu na věk a možnosti žáka (Mareš 2007 in Čáp, Mareš, 2007).

Profesor Mareš (2007, in Čáp, Mareš, 2007, str. 419) říká: „*Zdá se přínosné vyčlenit z dětských koncepcí světa, věcí, jevů, procesů specifickou část, která se týká poznatků, věcí, jevů probíraných ve škole, tvořící náplň školního učiva.*“. Měli bychom věnovat dostatečnou pozornost žakovu pojetí učiva (snažit se, aby žák učivu porozuměl, zajímat se o jeho názory a představy). To se postupem času mění vlivem psychického vývoje dítěte a pedagogického působení (koncepte výuky ve škole, přístup pedagogů k žakovým prekonceptům a další). Další důležitou roli hrají životní zkušenosti, které mění vlastní pojetí učiva. Pokud ale zůstaneme ve škole, je důležité zmínit, že učitel by měl vědět o nejběžnějších obtížích s učivem, které mohou žáky potkat. Příprava a další vzdělávání pedagogů by měly pracovat s pojmem žakovského pojetí učiva (Mareš, 2007 in Čáp, Mareš, 2007).

Učitel

Dalším vnějším činitelem je bez pochyb pedagog. Existuje mnoho posuzovacích škál hodnotících práci učitele, ale u všech se vyskytuje značná chybovost. Ani odborníci z praxe se nedokáží shodnout, jak konkrétně vypadá dobrý učitel. Jestli je lepší pedagog ten, který rozvíjí dítě po sociálně-emoční stránce, nebo ten co se věnuje rozvoji rozumových schopností a dovedností. Je nutné brát v potaz, že každý učitel, každé dítě nebo skupina dětí mají určité individuální charakteristiky, což ovlivňuje úspěšnost působení učitele. Zjednodušeně řečeno, jedna skupina žáků bude vlivem působení daného učitele úspěšná, ale jiná už nemusí být, protože její individuální vlastnosti zkrátka vyžadují jiný typ učitele (Fontana, 2010). „*Pedagogova osobnost má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele a působivost jeho osobnosti.*“ (Kohoutek a kol., 1996, str. 23).

Čáp a Mareš (2007) uvádí dvě základní funkce, které se od pedagoga očekávají. Učitel má děti, jak vzdělávat, tak vychovávat. Ne vždy je lehké, sloučit tyto dva procesy dohromady.

Švýcarský psycholog Ch. Caselmann rozdělil učitele na dva základní typy. Pedagog, který se zaměřuje na obor se nazývá logotrop. Jeho posláním je probudit v žákovi zájem o daný obor, snaží se předat co nejvíce poznatků. Jelikož tento typ učitele se příliš nezajímá o žáka a jeho individuality, objevují se v jeho výuce častěji kázeňské problémy. Druhým typem je paidotrop, který svůj zájem obrací směrem k žákům, snaží se je pochopit a pomoci jim. Někdy může jeho pochopení přerůst až v nemístnou benevolenci a snižuje tak nároky na práci žáků. Oba typy pedagogů ve svých krajních extrémech mají nežádoucí vliv na výsledky. „*Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi; v některých případech učitel nebo učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku.*“ (Čáp, 2007, str.265 in Čáp, Mareš, 2007).

Nelešovská (2002) uvádí, že podstatou učitelství je předávat vědomosti, vzorce chování a hodnoty pro účely zachování společnosti. Mezi kvality pedagoga řadí všeobecný přehled, schopnost flexibility, fantazii, profesionalitu a přijetí nových metod výuky.

Klíčovým dovednostem učitele se věnuje dr. Chris Kyriacou. Obecně se uvádí sedm základních pedagogických dovedností, které by měli přispět k úspěšnosti vyučování. Jsou to:

- 1) Plánování a příprava – zvolení výukových cílů, stanovení výstupů a učení prostředků k jejich dosažení
- 2) Realizace vyučovací hodiny – účinné zapojení žáků do procesu vyučování s důrazem na jeho kvalitu
- 3) Řízení vyučovací hodiny – organizace učebních činností v hodině s cílem vzbudit zájem žáka, udržet jeho pozornost a dosáhnout aktivní účasti na výuce
- 4) Klima třídy – tvorba a zachování kladných vztahů mezi žáky a kladného postoje k výuce samotné (aktivní účast na činnostech)
- 5) Kázeň – schopnost udržet si pořádek a zvládnání projevů nežádoucího chování žáků
- 6) Hodnocení prospěchu žáků – klasifikace výsledků žáků pomocí formativního hodnocení (úkolem je motivace žáka k dalšímu rozvoji) a sumativního hodnocení (zaznamenávání dosažených výsledků)
- 7) Hodnocení vlastní práce (sebehodnocení) – posouzení efektivity vlastní pedagogické činnosti a snaha o její zlepšení (Kyriacou, 2012).

„*Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.*“ (W.A.Ward)

Rodina

Rodina je zřejmě nejdůležitějším vnějším činitelem, který ovlivňuje školní úspěšnost dětí. V dnešní době je již celkem běžná rodina dítěte (dětí) s jedním rodičem nebo nevlastním rodičem. Na vině jsou často rozpady rodin nebo fakt, že se rodí více dětí počatých mimo manželství (výzkumy uvádí 1 z 10 v celonárodním průměru). Tradiční rodinu, která by byla tvořena otcem, matkou a jedním až třemi dětmi, již nelze považovat za všeobecnou normu (Fontana, 2010).

Pokud dítě pochází z rodiny, kde je vystavováno stresu a zátěži (ať už z jakýchkoliv důvodů) je pravděpodobné, že se to odrazí na jeho výkonu a chování ve škole. Pokud rodiče sami nejeví zájem o školu a žákovi výsledky, samotné dítě většinou postrádá smysl učením (tamtéž) S tímto výrokem souhlasí i Kosíková (2011) která uvádí že, zájem rodiče o dítě a o jeho studium je důležitou motivací pro dítě. Dává mu důvod, proč se učit a komu dělat radost. Pokud se však setkává s lhostejností nemá potřebu se zdokonalovat a zviditelňovat. Školní úspěšnost dětí ovlivňuje také velikost rodiny, ze které pocházejí.

Několik výzkumů (Davie, Butler, Goldstein, 1972 a Mascie - Taylor, 1990) prokázalo, že děti, které pochází z široké rodiny, mají horší prospěch než jedináčci či děti s jedním nebo dvěma sourozenci. Velmi důležitá je samozřejmě spolupráce rodiče se školou. Škola a rodiče by se měli shodnout v nastavených požadavcích a v hodnocení. Problém nastává, když se škola a rodina dostávají do konfliktu. Jsou – li hodnoty těchto institucí odlišné, dítě se dostává do situace, ve které je pravděpodobné, že pokud přijme normy jedné z nich, ta druhá jej zavrhne. Nebo se může neustále přizpůsobovat (chovat se jinak doma a jinak ve škole), což vede k obtížím s vlastní identitou. Velikým přínosem je úzká spolupráce rodičů se školou. Škola může rodiče zapojit do běžného chodu (pomoc při hledání sponzorů, příprava školních společenských akcí atd.) a pomoci tak pochopit její cíle a prohloubit jejich vzájemnou spolupráci (Fontana, 2010).

Klima školní třídy

„Učení a chování, žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují“ (Mareš, 2007, str. 565). Sociální klima školní třídy je velice jedinečný společensko – psychologický faktor, který může mít dopad na školní úspěšnost žáků daného kolektivu. S tím souhlasí i Spilková (2002, s. 6), která uvádí, že: *„Výsledky zahraničních výzkumů realizovaných v posledních 30 letech přinesly množství důkazů o vlivu klimatu třídy na procesy a výsledky učení žáků v nejširším smyslu slova (nejen z hlediska kognitivního, ale i sociálního, emocionálního a volního rozvoje žáků.“*

Na jeho produkci se podílí všichni žáci třídy (skupiny které se v rámci třídy vytváří a také vyčlenění jedinci mimo tyto skupiny) a samozřejmě vyučující, kteří ve třídě učí. Zahrnuje způsoby prožívání, vnímání a hodnocení jevů odehrávajících se ve třídě všemi jednotlivci (jejich aktéry). Je velice důležité, jak je vnímají oni sami (tedy jejich individuální interpretace). Klima třídy je dlouhodobý stav těchto jevů, což je základní odlišení od atmosféry ve třídě, která se může změnit i několikrát během dne (třeba vlivem vyučujícího daného předmětu) (Mareš, 2007 in Čáp, Mareš, 2007).

Existuje řada přístupů ke zkoumání klimatu školní třídy, je však důležité zjištěné poznatky umět využít. Jiří Mareš (2007 in Čáp, Mareš, 2007) uvádí minimálně 6 způsobů, kterými je lze využít:

- k popsání stavu klimatu třídy z pohledu žáků;
- k porovnání názorů pedagogů a žáků na dané klima třídy;
- ke srovnání očekávání žáků a aktuálního stavu;
- ke zjištění rozdílnosti pedagogů učících v dané třídě;
- ke zjištění odlišností mezi tradičními a alternativními školami;
- ke zjištění jaký vliv má klima třídy na žáky, učitele a výchovné a vzdělávací výsledky;

Je důležité zmínit, že proces ovlivňování klimatu třídy je běh na dlouhou trať. Ne všechny jeho složky lze ovlivnit ve stejné míře a bez spolupráce všech zúčastněných (žáků i učitelů) je změna nemožná. (Čáp, Mareš, 2007).

2.2.2 Příčiny dle profesora Kohoutka

Jak jsme si uvedli na začátku kapitoly, profesor Kohoutek rozděluje školní neúspěšnost na absolutní a relativní. Absolutní neúspěšnost je úzce spjatá s vrozenými intelektovými schopnostmi žáka. Relativní neúspěšnost je z hlediska zkoumání příčin mnohem složitější. Příčiny relativní neúspěšnosti lze rozčlenit na tři typy: biologicko – psychologické, sociálně psychologické a intrapsychické (Kohoutek, 2006, [online]).

Biologicko – psychologické faktory

Mezi tyto faktory, které výrazně mohou ovlivnit poznávací funkce žáků můžeme zařadit:

- neuropsychickou školní nezralost, která přetrvává;
- pohybový neklid (ať už je podmíněn psychogenně či organicky);
- dílčí nedostatky poznávacích funkcí (v důsledku specifických poruch učení);

- vady smyslových orgánů (postižení zraku, sluchu apod.);
- stádia vývoje náročná na metabolismus (např. růstové zrychlení);
- vady řeči;
- percepčně motorické vady (zrcadlové psaní písmen či číslic);
- nevyhraněná lateralita;
- nemoci způsobené viry napadající nervový systém;
- onemocnění, závady a poruchy žláz s vnitřní sekrecí;
- onemocnění doprovázená záchvaty (např. epilepsie);
- stavy po infekcích, které provází projevy typické pro různé duševní či tělesné poruchy (jako například po infekční žloutence lze pozorovat zvýšenou unavitelnost a poruchy paměti);
- zotavování;
- stavy kolísání výkonů a zvýšené unavitelnosti;
- neurotické tendence;
- neuropsychická a afektivní nestálost (Kohoutek a kol., 1996).

Mimo tento výčet musíme zmínit akutní zdravotní obtíže, dlouhodobá (chronická) onemocnění a trvalé nedostatky (poruchy či postižení). Dlouhodobá absence žáka má samozřejmě nepříznivý vliv na jeho úspěšnost. Ale je třeba dodržet proces rekonvalescence, aby dítě zvládlo nároky školy. Dalším faktorem je psychická deprivace vyplývající z neuspokojování základních potřeb dítěte. Deprivované děti podávají nižší výkony, než které odpovídají jejich předpokladům, jsou nemotivované a snaží se uspokojovat své potřeby jinými způsoby. A také období puberty, kdy změny, kterými žáci prochází mohou mít neblahý vliv na jejich úspěšnost ve škole. (Kohoutek a kol., 1996).

Podstatné je zajistit dítěti patřičný individuální přístup (jak ve škole, tak doma) a od žáka vyžadovat pouze to, co je v jeho možnostech, aby nedocházelo k frustraci či dokonce neurotizaci (tamtéž).

Sociálně psychologické faktory

Jedním z psychosociálních faktorů je samozřejmě rodina (které jsme se již částečně věnovali viz podkapitola 2. 2. 1 Vnitřní a vnější faktory). Potíže pak vyplývají z její nefunkčnosti. Vágnerová (2005) uvádí, že pokud je působení rodiny špatné již od narození dítěte, je jeho vývoj osobnosti narušen mnohem závažněji a o to hůře je v budoucnu

zvládnutelné. Pokud se projeví problémy v rodině náhle, jsou i nápadnější změny v chování a prožívání žáka, ale lze s nimi lépe pracovat než v předchozím případě.

Kohoutek (1996) uvádí následující rodinné faktory, která mají přímý vliv na školní úspěšnost: sociálně profesní zařazení rodičů

- kulturní úroveň (hlavně úroveň a vzdělání matky);
- bytová situace (nedostatek prostoru, nevyhovující bytová situace v rodinách s více dětmi a s tím související nedostatek klidu);
- postoj rodičů ke vzdělání a jazyková úroveň;
- deprivace (sociální, zejména emoční);
- nesprávný typ výchovy (nedostatečná, nedospělá (infantilní), nepřiměřeně úzkostná, příliš ochraňující, rozmazlující, neodpovědná (laxní) či perfekcionistická a další).

Stejně jako Fontana a Kosíková i Kohoutek zdůrazňuje roli zájmu rodiny o vzdělání dítěte. Klíčová je podpora při přípravě na vyučování a zájem o výsledky výchovy a vzdělání. Stejně jako nezájem rodičů je nesprávný i přehnaný zájem a vysoké nároky na dítě, které nemá dostatečné předpoklady k lepším výsledkům (Kohoutek a kol., 1996).

Dále mezi sociálně psychologické faktory patří nedostatky ve výchovně vzdělávacím procesu. Mezi ně řadíme:

- zúžení činnosti škol na didaktická hlediska;
- nedostatky ve vzájemném působení mezi žáky a učitelem;
- nedostatky ve vzájemném působení mezi žáky samotnými;
- nerespektování vývojových hledisek a pedagogických principů;
- nedostatečné zapojení žáka při výuce;
- mezery v psychologicko - pedagogické činnosti učitele vzhledem k žákům trpících neprospěchem (tamtéž).

Intrapsychické faktory

Mezi intrapsychické faktory školní úspěšnosti patří:

- nedostatečná motivace k učení;
- záporný vztah žáka učení;
- negativní vztah k učitelům;
- nedostatek pevné vůle (hypobulie);
- poruchy sebecitu (nedostatek sebedůvěry, pocity méněcennosti);

- intelektuální pasivita (nízká aktivita žáka s nižšími výsledky, než jsou jeho možnosti, spokojení se s průměrem) (Kohoutek a kol., 1996).

Vztah žáka k učení je úzce svázaný s jeho postojem. Motivace, vlastní úsilí a snaha jsou také závislé na postoji žáka ke škole. Kladný postoj žáka je ovlivněn úrovní rodinného prostředí, jeho úspěchy a výsledky, atmosférou ve škole, uznáním a motivací pedagoga apod. (tamtéž).

3 Spolupráce rodičů se školou

„Vzájemná spolupráce rodičů a učitelů je velmi důležitým prvkem vzdělávání, zejména na základních školách.“ (Čapek, 2013, str. 11) Spolupráci rodiče se školou lze rozčlenit na několik stupňů:

- Plnění základních rodičovských povinností;
- Komunikace rodičů se školou;
- Rodiče jako dobrovolníci zapojení do činnosti školy;
- Rodiče zapojení do domácí přípravy žáků;
- Rodiče participující v rozhodování o záležitostech školy;
- Rodiče jako součást školní komunity (Epsteinová 1994 in, Čapek 2013).

Pro české školy jsou charakteristické znaky spolupráce mezi školou a rodinou. Jsou to:

- 1) Separace – role učitele a rodiče jsou odlišné, je mezi nimi určitý odstup, setkávání probíhá většinou ve stanovených konzultacích, pokud je setkání mimo ně, pak je většinou z negativních důvodů, chybí aktivní podněcování rodičů.
- 2) Selektivnost – rodič je vyzván k čínorodosti, když škola uzná, že je to žádoucí

- 3) Úkolování – pedagogové mají na rodiče požadavky, či jim něco doporučují nebo něco žádají, často nastává až v situaci, kdy se řeší nějaký problém. Ne vždy učitel chápe všechny okolnosti, které rodině brání v tom, aby byla schopná vše úspěšně splnit.
- 4) Formálnost – školy nabízí oficiálních možností setkání s rodiči (Štěch, 2000 in Čapek 2013).

Mnoho autorů uvádí, že spolupráce školy a rodičů jsou zaměřeny dvěma směry. Jedním je klientský přístup, kdy je na rodiče nahlíženo jako na zákazníka a škola by měla reagovat na jeho přání a požadavky. Dle jeho spokojenosti se hodnotí kvalita spolupráce. Druhým přístupem je partnerský, kde rodiče a škola jsou si v procesu výchovy a vzdělávání rovni a nesou tedy stejnou zodpovědnost. Tady je kvalita hodnocena dle intenzity spolupráce (Textor 2009, in Čapek 2013).

Čapek přijímá oba principy a říká: „Škola by měla jednat s rodičem jako s partnerem ve vzdělávání žáka, aniž by zapomínala, že je jejím klientem, kterému odvádí službu. Cílem školy by mělo být dosažení cílů nejvyšších, tedy vytvoření takového školního společenství či školní komunity, které by zahrnovaly žáky, učitele, vedení školy, školní personál a rodiče.“ (Čapek, 2013, str. 15).

Spolupráce rodiče se školou je značně prospěšná pro všechny strany a zejména pro děti (žáky). Čapek (2013) nabízí několik doporučení, jak s rodiči navodit spolupráci:

- Profesionalita – kvalita vzdělávání je podmíněna odborností učitele ve svém oboru a dovedností poznatky předat dětem vhodnými způsoby, motivací a aktivizací žáků. Pokud je dítě spokojené ve škole, má zájem o výuku, rodiče většinou sdílí jejich postoje ke školní práci. Profesionalita je spjata i se zapojením rodičů do děje třídy (jak moc se zapojí je na nich, pedagog by však měl poskytnout dostatečné informace o možnostech zapojení, právech, povinnostech a pravidlech spolupráce).
- Adekvátní komunikace s rodiči – měla by být oboustranná, ze strany pedagoga opět klademe důraz na profesionalitu. Informace o žákovi by měly být ucelené (nikoliv pouze klasifikace), podávat rodiči celkovou představu o schopnostech a limitech žáka, které by mohly později být nápomocné při výběru dalšího vzdělávání. Komunikace by měla probíhat průběžně, ne pouze o třídních schůzkách.
- Pozitivní přístup (optimismus) – důležité je, aby rodič věděl, že to s jeho dítětem myslíme dobře. Je třeba volit vhodné prostředí pro komunikaci s nimi, nespěchat na ně. Vztah učitele k dítěti musí být pozitivní. Při komunikaci někdy pomůže i lehce neformální postoj, který může zmírnit bariéry při hovoru o problémech dítěte.

- Vstřícnost – pochopení pro individuální okolnosti, které mohou mít vliv na žákovo prospívání ve škole, nabídnout pomoc při výukových obtížích, komunikovat s rodinou o aktuálních záležitostech.

3.1 Role třídního učitele

Třídní učitel má ve spolupráci s rodinou velice významné postavení. Jedná se o pedagogického pracovníka školy, který byl vedením školy pověřen touto funkcí. Ředitel školy stanovuje náplň práce třídního učitele, ta je pak součástí vnitřních předpisů školy (pracovního řádu). Lze ji rozdělit na **oblast řízení výchovy a vzdělávání ve třídě** (hodnocení vývoje žáků, sledování vztahů, individuální péče, dodržování práv dítěte..), **oblast organizace** (třídní schůzky, konzultace, mimoškolní aktivity třídnické hodiny, atd.), **oblast vedení dokumentace třídy** (třídní kniha, evidence žáků, absence, třídní výkazy...) **materiální oblast** (odpovědnost za majetek, pomůcky, vybavení...), **oblast bezpečnosti a péče o zdraví žáků** (seznámení se školním řádem, poučení bezpečnosti, spolupráce s metodikem prevence atd.) (Operační program Praha – Adaptabilita [online].)

V Koncepci poradenských služeb poskytovaných ve škole č.j. 27 317/2004 – 24 jsou uvedeny doporučené činnosti pedagogů, kteří se podílejí na poskytování poradenských služeb školy, které uvádějí, že třídní učitel:

- *Motivuje vytvoření vnitřních pravidel třídy, která jsou v souladu se školním řádem, a dbá na jejich spravedlivé dodržování (vytváření otevřené bezpečné atmosféry a pozitivního sociálního klimatu ve třídě); podporuje rozvoj pozitivních sociálních interakcí mezi žáky třídy.*
- *Zprostředkovává komunikaci s ostatními členy pedagogického sboru a je garantem spolupráce školy s rodiči žáků třídy.*
- *Ziskává a udržuje si přehled o osobnostních zvláštностech žáků třídy a o jejich rodinném zázemí.*
- *Spolupracuje s výchovným – kariérovým poradcem při poskytování poradenských služeb týkajících se rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze žáků třídy.*
- *Spolupracuje se školním metodikem prevence na depistáži varovných signálů, podílí se na realizaci minimálního preventivního programu, diagnostikuje vztahy ve třídě.*
- *Spolupracuje se školním psychologem / speciálním pedagogem při aktivitách zaměřených na prevenci školního neprospěchu žáků třídy (náprava, vedení apod.),*

při vytváření podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě a podle pokynů ředitele i v dalších oblastech vzdělávací a poradenské práce s žáky třídy.

Z výše uvedeného vyplývá, že třídní učitel je v procesu podpory žáků a zprostředkování kontaktu s rodinou nepostradatelným činitelem. Je tím, kdo nejlépe zná žákovy vzdělávací potřeby a individuální zvláštnosti. Je spojovacím článkem mezi dítětem a rodiči.

EMPIRICKÁ ČÁST

V této části diplomové práce se budeme zabývat otázkou přínosu rozšíření školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP) o pozici školního psychologa a školního speciálního pedagoga.

Na začátku se dozvíme, co vedlo autorku k tomu, aby se ve své práci zabývala právě tímto tématem. Dále jsou vysvětleny metodologické základy výzkumu. V dalších kapitolách nalezneme stanovený cíl práce, na něj navazují výzkumné otázky a předpoklady, volbu metod výzkumu a s tím i související výběr výzkumného vzorku. V práci je sledované docílení určité kvality výzkumného šetření i dodržování etických pravidel, která jej provázela. Následuje přiblížení metod, které byly použity při zpracování dat. V samostatné kapitole jsou pak představeny výsledky výzkumného šetření na jejich základě zhodnoceny výzkumné otázky a předpoklady. Souhrnně, můžeme říct, že praktická část popisuje průběh a výsledky výzkumného bádání. Na jejím konci stojí diskuse a závěr, kde najdeme zhodnocení průběhu práce autorky a toho, zda byl splněn výzkumný cíl práce.

4 Uvedení do tématu a zdůvodnění volby výzkumného problému

Na základních školách vždy působí školní poradenské pracoviště, ne na každé škole však bývají zastoupeni všichni možní poradenští pracovníci. Ještě před pár lety bylo zcela běžné obsazení: výchovný poradce, školní metodik prevence a případně školní psycholog. S nástupem inkluzivního vzdělávání je čím dál více využíváno právě přítomnosti školních psychologů a také speciálních pedagogů jako přímých pracovníků školy.

Jejich rozšíření považujeme za velice přínosné. Zejména z důvodů možnosti rozdělení kompetencí a činností při vyhledávání žáků ohrožených školním neúspěchem a dále při řešení školní neúspěšnosti (nejen) na prvním stupni ZŠ.

Jak již bylo v úvodu zmíněno sama autorka pracovala na zkoumané základní škole, a proto ji velice zajímal pohled osob z jejího okolí na danou problematiku. Je si vědoma toho, že výsledky jejího šetření nejsou díky svému úzkému zaměření na danou skupinu lidí zobecnitelné na všechna školní poradenská pracoviště. Výsledky šetření jsou znatelně ovlivněné osobnostními a profesními rysy členů konkrétního ŠPP, kteří na dané škole působí, a to dále ovlivňuje pohled dotazovaných respondentů (ať už kolegů či rodičů) na jejich práci.

Výsledky výzkumu by nám měli ukázat, jak se na výše popsané rozšíření ŠPP dívají sami jeho členové, třídní učitelé a také rodiče. Dále nám může ukázat cestu ke zkvalitnění spolupráce a odstranění nedostatků v poskytování poradenských služeb na dané škole.

5 Metodologické základy výzkumu

Metodologie výzkumného šetření je základ, od kterého se odvíjel celý proces výzkumného šetření. Nejprve je uveden design, kterým se toto šetření vyznačuje. Jsou zde rozpracované cíle praktické části a s nimi související výzkumné otázky a předpoklady. Dále jsme se zabývali otázkami, jak docílit určité kvality našeho zkoumání a dodržení etických pravidel při práci s jednotlivými daty, která jsme shromáždili. Konec kapitoly je věnován způsobům výběru jednotlivých respondentům výzkumného souboru.

5.1 Design výzkumu

Výzkumný problém, kterým se autorka práce zabývá, je deskriptivní neboli popisný. Dle Gavory (2000) se vyznačuje tím, že se snaží odpovědět na otázku, jaký daný jev je. Na základě typu výzkumného problému budeme volit příslušné výzkumné metody.

Z hlediska metodologie jsou dvě základní možnosti zpracování výzkumných dat. Prvním z nich je kvalitativní design výzkumu. Strauss a Corbinová (1999) tvrdí, že kvalitativní výzkum, je jakýkoliv výzkum, který svých výsledků nedosahuje statistickými ani jinými kvantitativními metodami a postupy. Může se týkat oblastí, jako je život lidí, příběhy, chování, vzájemné vztahy atd. Často užívanými metodami kvalitativního výzkumu je pozorování a rozhovor. Toto vymezení se autorce nezdá dostačující. Hendl (2016) se ve své publikaci Kvalitativní výzkum přiklání k definici metodologa Creswella, která zní takto: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění, založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a*

provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“(Creswell, 1998, str. 12 in Hendl 2016). Tato definice je dle autorky výstižnější a podává ucelenou představu o kvalitativním šetření.

Oproti tomu kvantitativní výzkum jev pedagogice podle Chrásky (2016) činnost mající určitou strukturu a záměr, která ke svému zkoumání využívá empirické metody. Výzkumník se jimi snaží ověřit nebo vyvrátit hypotézy, které si stanovil o vztazích mezi určitými pedagogickými jevy.

V poslední době se metodologové stále více věnují možnosti kombinací těchto dvou strategií. Přitom v praxi jsou smíšené výzkumy používány odedávna. (Hendl, 2012, str. 58). uvádí tuto definici: *„Smíšený výzkum je obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie.“*

Na základě zvoleného tématu výzkumu je v práci použit právě smíšený design výzkum. V první fázi bylo provedeno kvalitativní šetření mezi členy školního poradenského pracoviště a pedagogy školy a na něj navazovalo dotazníkové šetření mezi rodiči žáků ohrožených školním neúspěchem.

5.2 Cíle práce, výzkumné otázky a předpoklady

Výzkumné otázky mají své nezastupitelné místo v každém výzkumu, jsou jeho jádrem. Mají dvě důležité funkce: zacílit výzkum, tak aby jeho výsledky korespondovaly se stanovenými cíli a také nás vedou v jeho průběhu. Jinými slovy konkretizují a zužují náš výzkumný problém (Švaříček, Šedřová, 2014). Strauss a Corbinová (1999, str. 23) dodávají, že: *„Způsob, jakým si badatel klade výzkumnou otázku je velmi důležitý, protože do značné míry určuje volbu výzkumné metody.“*

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je:

Zjistit přínos rozšíření ŠPP pro řešení školní neúspěšnosti na 1. stupni vybrané ZŠ Olomouckého kraje.

Dílčími cíli je:

Zhodnotit spolupráci pracovníků ŠPP a třídních učitelů.

Zhodnotit využívání poradenských služeb školy rodiči.

Na základě takto definovaných cílů práce byly stanoveny tyto výzkumné otázky (VO):

VO1: *Jak třídní učitelé a členové ŠPP vnímají přínos rozšíření školního poradenského pracoviště?*

VO2: *Jak hodnotí vzájemnou spolupráci při řešení školní neúspěšnosti na 1. stupni ZŠ třídní učitelé a členové ŠPP?*

VO3: *Jak nejčastěji probíhá tato spolupráce při řešení školní neúspěšnosti žáků na 1. stupni?*

VO4: *Jakým způsobem využívají rodiče/zákonní zástupci možnosti poradenských služeb na škole?*

Pro další část výzkumu (dotazník), jsme stanovili následující předpoklady:

P1: *Rodiče jsou dostatečně informovaní o činnosti školního poradenského pracoviště.*

P2: *Rodiče žáků využívají služeb rozšířeného školního poradenského pracoviště.*

P3: *Rodiče více využívají služeb školního psychologa než školního speciálního pedagoga.*

5.3 Zajištění kvality výzkumu

Každý provedený výzkum by měl mít nějakým způsobem zajištěnou důvěryhodnost a spolehlivost svých výsledků. V tomto kontextu se v metodologii kvantitativních výzkumů setkáváme s pojmy **validita** a **reliabilita** měření.

Validita je jedním z požadavků na měření v empirických výzkumech. Dobrá validita znamená, že nástroj měření skutečně měří to, co měřit má. Určuje tedy platnost (Chráška, 2016). V kvalitativních výzkumech v souvislosti s validitou uvádí dva atributy – pravdivost a platnost. Pravdivost odlišuje dobrý a špatný výzkum, výsledky výzkumu zastupují jevy, na které odkazují. Platnost je dána tím, že výsledky výzkumu jsou podloženy důkazy (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Reliabilita může být nahrazena více termíny jako je: stabilita, spolehlivost, přesnost, konzistence, stálost, ale přesně ji ani jeden z nich nevystihne. Měření je reliabilní v případě, že za stejných podmínek při jeho opakování získáme (zhruba) stejné výsledky a zároveň se nedopustíme velkého počtu chyb (chyby kterých se dopustíme nesmí být příliš velké). Reliabilita měření tedy zahrnuje dva aspekty – spolehlivost a přesnost (Chráška, 2016). V kvalitativních výzkumech je obecně dosahováno nízké reliability, jelikož jsou častěji používány nestandardizované metody. Proto je důležité posuzovat celkový proces kvalitativního šetření (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014). Metodologové Rubin a Rubinová (2005, in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014) navrhují kritérium spolehlivosti substituovat kritériem správnosti a pečlivosti. Správnosti výzkumník docílí tím, že bude pracovat pouze s daty, která v rámci svého šetření získal. Nikdy by neměl informace domýšlet a doplňovat. Pečlivost práce badatele lze dokázat například způsobem výběru účastníků výzkumu. Výzkumník musí být schopen doložit své závěry.

V kvalitativních výzkumech k dosažení těchto cílů slouží tzv. **triangulace**. V pedagogickém slovníku je tento pojem vysvětlen, jako: „*porovnávání údajů získaných od několika výzkumníků nebo několika metodami (multi-instrument approach) k zajištění*

validity výzkumu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995 str. 235). Hendl (2016) nám poskytuje poněkud širší a přesnější definici. „Pod pojmem triangulace se rozumí kombinace různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu.“ (Hendl, 2016, str. 151). Gavora (2000) uvádí tyto možnosti triangulace:

- Triangulace zdrojů údajů
- Triangulace metod sběru údajů
- Triangulace výzkumníků
- Triangulace teoretických přístupů

Podobné způsoby triangulace, ale o něco lépe vysvětlené nám podává Denzin (in Hendl, 2016). Ten termín člení na:

- Triangulace datová – je použití různých zdrojů dat, které vede ke zkoumání jevů v různých časech na různých místech a u různých osob,
- Triangulace výzkumníků – snaží se zmírnit působení lidského faktoru, které může vést ke zkreslení dat, realizuje se nasazením více badatelů do terénu,
- Triangulace metodologická – jde o triangulaci uvnitř metody (např.: použití více druhů škál v dotazníku) i mezi metodami (použití více metod sběru dat),
- Triangulace teoretická – znamená užití různých náhledů a hypotéz v procesu práce s údaji, podstatou zkoumání jsou difference, které nám různé teoretické přístupy poskytují.

V průběhu kvalitativní části výzkumu bylo dosaženo datové triangulace, která spočívala ve výběru výzkumného souboru.

5.4 Etické aspekty výzkumu

V průběhu každé výzkumné činnosti výzkumníci narazí na nějaké etické otázky. Pring (2002, in Švaříček Šedřová a kol., 2014) vyjadřuje očekávání, že by v dnešní době každá disertační práce (je jedno zda je kvalitativní či kvantitativní) měla zahrnovat vyjádření k etické stránce výzkumu.

Hendl (2016) uvádí, že jsou zpracované různá doporučení a standardy stanovující etická pravidla, která lze použít ve výzkumu. Jako příklad zmiňuje APA standardy z roku 1994. Etické zásady výzkumu však vychází z obecných principů, nejsou to přesně stanovená pravidla, která zaručí vždy správný výsledek. Je na každém výzkumníkovi, aby zhodnotil etické aspekty své práce. Existuje však několik základních principů:

- Princip důvěrnosti – zabezpečení anonymity účastníků výzkumu = nezveřejnění data vedoucí k odtajnění účastníků výzkumu, nesdělování informací od ostatních účastníků kolegům apod.
- Princip poučeného souhlasu – k uskutečnění výzkumu je třeba získání souhlasu všech účastníků, kteří musejí být seznámeni s povahou výzkumu a důsledky účasti v něm (písemnou nebo ústní formou), ústní souhlas je vhodnější ve výzkumech, kde je třeba zajistit větší míru ochrany jeho účastníků
- Princip zpřístupnění práce účastníkům výzkumu – v případě příslibu předání výsledků výzkumu respondentům (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014)

Hendl (2016) tyto principy doplňuje ještě o několik dalších. Uvedeme ty, které se zdají podstatné pro tento výzkum.

- Princip možnosti svobodného odmítnutí – poučení všech účastníků, že mohou kdykoliv v průběhu ukončit svou spolupráci
- Princip emočního bezpečí – udržení hranice mezi výzkumným rozhovorem a terapeutickým

Všichni výše zmínění metodologové se shodují, že důležitým etickým aspektem je zabezpečit, aby všechny osoby podílející se na výzkumu **neutrply psychickou a fyzickou újmu**.

5.5 Výzkumný soubor

Výběr vzorku do výzkumu vychází z popisu problému, kterému se praktická část věnuje. Jestliže zkoumáme přínos rozšíření školního poradenského pracoviště, pak je logické, že se musíme obrátit na jedince, kteří tento jev mohou nějakým způsobem posoudit a zhodnotit. Z toho plyne, že výběr nemohl probíhat jinak než záměrně. **Záměrný výběr** je tedy nutný, aby nám tyto osoby mohly předat bohaté a pravdivé informace o zkoumaném jevu. Z hlediska kvalitativního zkoumání je vzorek vždy reprezentativní (ne z hlediska matematické statistiky), protože jedinci reprezentují určité prostředí (Gavora, 2000).

Účastníci výzkumu jsou rozděleni do tří kategorií z hlediska toho, v jaké pozici se při řešení školní neúspěšnosti na 1. stupni nacházejí. Jsou to tedy **třídní učitelé 1. stupně, členové školního poradenského pracoviště a rodiče (zákonní zástupci) žáků ohrožených na daném stupni školním neúspěchem**.

5.5.1 Výběr účastníků výzkumu a jejich oslovení

Zaměření výzkumu nás nasměrovalo na určitou skupinu osob, ze kterých budeme jednotlivé účastníky vybírat. Z osobních a časových důvodů byl výběr účastníků do výzkumu omezen pouze na vybranou základní školu Olomouckého kraje. Vzhledem k problematice školní neúspěšnost a potřeby jejího včasného podchycení jsme se ještě omezili pouze na první stupeň. Byl to ale náš záměr, a jsme si vědomi toho, že to může být jeden z limitů výzkumu. Pro rozhovory jsme vybírali z kategorie třídních učitelů a členů školního poradenského pracoviště, zatímco dotazník byl distribuován mezi rodiče žáků ohrožených školním neúspěchem.

Pro oslovení pedagogů bylo využito vlastních kontaktů a oslovení proběhlo v rámci osobního setkání na půdě školy. Měli jsme možnost vybrat z 10 osob (z toho nebyl ani jeden muž). Při výběru jsme uvažovali délku jejich praxe a byly osloveny jak osoby s dlouhou působností ve funkci třídního učitele, tak osoby na opačném konci spektra. Nepodařilo se nám zajistit kritérium, aby každý uskutečněný rozhovor zahrnoval pokaždé učitele jiného ročníku.

Členové školního poradenského pracoviště mají kontakty uvedené na webových stránkách příslušné školy. Jejich oslovení proběhlo telefonickou formou. Všichni 4 hlavní členové s poskytnutím rozhovoru souhlasili.

Předběžně byl stanoven minimální počet rozhovorů se zástupci dvou předchozích skupin na tři rozhovory. Z časových důvodů jsme si zvolili i maximální hranici počtu rozhovorů pro každou skupinu, a to pět rozhovorů. Při stanovení této hranice jsme vycházeli z předpokladu teoretické nasycenosti, kdy nám další nové případy již nepřinášejí nová nebo nepředpokládaná data (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Kategorie výzkumného vzorku	Účastníci výzkumu	Ročník	Délka praxe na dané pozici
Třídní učitelé 1. stupně	Účastník 1	1. ročník	3 roky
	Účastník 2	3. ročník	30 let
	Účastník 3	4. ročník	8 let
	Účastník 4	4. ročník	17 let

Tabulka č. 1 – Přehled účastníků rozhovorů z řad pedagogů.

Tabulka č. 2 - Přehled účastníků rozhovorů z řad členů ŠPP.

Kategorie výzkumného vzorku	Účastníci výzkumu	Pozice pracovníka	Délka praxe na dané pozici
Členové školního poradenského pracoviště	Účastník 1	Školní metodik prevence	1 rok
	Účastník 2	Výchovný poradce	24 let
	Účastník 3	Školní psycholog	26 let
	Účastník 4	Školní speciální pedagog	3 let

Při výběru konkrétních jednotlivců z kategorie rodičů žáků ohrožených školním neúspěchem bylo za potřeby spolupráce dvou předešlých skupin účastníků. S jejich pomocí byli vybráni rodiče žáků ohrožených školním neúspěchem na 1. stupni a osloveni prostřednictvím třídního učitele ke spolupráci při vyplnění dotazníků. Celkem bylo osloveno 65 zákonných zástupců žáků, z toho 51 souhlasilo a zúčastnilo se dotazníkového šetření.

6 Metody sběru dat a jejich realizace

Po tom, co jsme si stanovili výzkumné otázky, jsme přešli k výběru metod, kterými bychom data chtěli získat. Vzhledem k povaze výzkumu, kdy chceme od jednotlivých zainteresovaných osob zjistit jejich náhled na rozšíření ŠPP o další pracovníky, jsme se rozhodli použít dvě metody sběru dat – rozhovory a dotazník.

6.1 Sestavování rozhovoru a jeho podoba

Pro vzorek z řad pedagogů a členů ŠPP jsme zvolily metodu rozhovoru. V kvalitativních výzkumech je to jedna z nejčastěji užívaných metod. S tímto tvrzením souhlasí také autoři Švaříček a Šed'ová. Používají rozšiřující označení hloubkový rozhovor (in – depth interview), kdy jeden účastník výzkumu je dotazován jedním badatelem pomocí nestandardizovaných otázek. Hloubkový rozhovor tedy zkoumá členy daného prostředí (určité sociální skupiny) a snaží se pochopit jednání událostí stejným způsobem, jak ho chápou členové této dané skupiny. Umožňuje nám zachytit výpovědi dotazovaných v jejich originálním znění, a o to v kvalitativních výzkumech jde (Švaříček, Šed'ová a kol. 2014). Dále uvádí dva hlavní typy hloubkového rozhovoru: polostrukturovaný, který se realizuje podle předem připraveného seznamu témat a otázek, a nestrukturovaný (volný) (tamtéž).

Pro náš výzkum jsme zvolily právě typ **polostrukturovaného rozhovoru**. Hendl (2016) jej uvádí jako jeden ze stěžejních způsobů kvalitativního dotazování, který dovoluje pružně reagovat v procesu získávání dat (dovoluje nám klást doplňující otázky), ale má určitou strukturu a jasně daný účel. Společným prvkem se standardizovaným (strukturovaným) typem rozhovoru je určení místa, kde by se měl rozhovor uskutečnit (Reichel, 2009).

Na začátku každého rozhovoru proběhlo krátké seznámení s cílem výzkumné části práce a s pravidly průběhu.

Úvodní informace pro účastníky rozhovorů:

- Poděkování za jejich spolupráci a ochotu se zúčastnit
- Ujištění o anonymitě výzkumu (nebude uvedeno jméno ani pracoviště účastníka)
- Udělení souhlasu se zaznamenáváním rozhovoru na diktafon (tzv. poučený souhlas viz výše, nebyl zaznamenán na diktafon ani zapsán, všichni účastníci projevili souhlas pouze ústně)
- Informování o možnosti odmítnout odpovědět na otázku
- Možnost zaslání přepisů rozhovorů ke kontrole a doplnění (tuto možnost žádný z účastníků nevyužil)
- Nabídka zaslání celé práce po jejím obhájení (pouze 1 ze zúčastněných neprojevil zájem, všichni ostatní ano)

Tvorba otázek do rozhovorů výzkumné části práce se odvíjela od stanovení výzkumných otázek. Nebyl přesně stanoven počet otázek, kterého bychom chtěli docílit. Pouze jsme se snažili, aby otázky rozhovoru zahrnuly všechny námi stanovené výzkumné otázky. Ty pro nás tedy byly určitými okruhy zájmu, které nám udávaly směr při tvorbě jednotlivých položek rozhovorů a pomohly nám sestavit následující otázky rozhovorů.

První otázka rozhovoru sloužila ke zjištění pracovní pozice daného respondenta a délky praxe: *1. Jaká je Vaše pracovní pozice na škole a jakou máte praxi?*

Další otázky se již vtahovaly k jednotlivým výzkumným otázkám.

Tabulka č. 3 – Přehled otázek vztahujících se k VO.

Výzkumná otázka	Otázky rozhovoru – TU 1. st. ZŠ	Otázky rozhovoru – členové ŠPP
<i>VO1: Jak třídní učitelé a členové ŠPP vnímají přínos rozšíření školního poradenského pracoviště?</i>	<i>2. Jak vnímáte rozšíření školního poradenského pracoviště o školního psychologa a speciálního pedagoga? V čem dle Vás spočívá hlavní přínos?</i>	<i>2. Jak vnímáte rozšíření školního poradenského pracoviště o školního psychologa a speciálního pedagoga? V čem dle Vás spočívá hlavní přínos?</i>
	<i>3. Myslíte, že přinesla tato změna i nějaké komplikace? Pokud ano jaké to jsou?</i>	<i>3. Myslíte, že přinesla tato změna i nějaké komplikace? Pokud ano jaké to jsou?</i>

VO2: Jak hodnotí vzájemnou spolupráci při řešení školní neúspěšnosti na 1. stupni ZŠ třídní učitelé a členové ŠPP?	4. Je spolupráce při řešení školní neúspěšnosti týmová? (spolupráce ŠPP a třídních učitelů)	4. Je spolupráce při řešení školní neúspěšnosti týmová? (spolupráce ŠPP a třídních učitelů)
	5. V čem by se dala spolupráce mezi TU a členy ŠPP zlepšit? Jak by podle Vás měla ideálně vypadat?	5. V čem by se dala spolupráce mezi TU a členy ŠPP zlepšit? Jak by podle Vás měla ideálně vypadat?
VO3: Jak nejčastěji probíhá tato spolupráce při řešení školní neúspěšnosti žáků na 1. stupni?	6. Jakým způsobem nejčastěji spolupracujete se členy ŠPP? (uved'te konkrétní příklad formy spolupráce)	6. Jakým způsobem nejčastěji spolupracujete s třídními učiteli? (uved'te konkrétní příklad formy spolupráce)
	7. Jaké výsledky vaší spolupráce pozorujete?	7. Jaké výsledky vaší spolupráce pozorujete?
VO4: Jakým způsobem využívají rodiče/zákonní zástupci možnosti poradenských služeb na škole?	8. Myslíte, že rodiče dostatečně využívají služeb ŠPP? Pokud ne, z jakého důvodu tomu tak dle Vás je?	8. Myslíte, že rodiče dostatečně využívají služeb ŠPP? Pokud ne, z jakého důvodu tomu tak dle Vás je?
	9. Jak byste ze své pozice zhodnotila spolupráci s rodiči?	9. Jak byste ze své pozice zhodnotila spolupráci s rodiči?

Z tabulky je snadné zjistit, že rozhovor byl sestaven tak, aby respondenti obou kategorií odpovídali na stejné otázky. Jediná otázka, kterou se rozhovory liší, je otázka č. 6, kde bylo nutné zohlednit pracovní pozici dotazovaného. Průběh a okolnosti realizace rozhovorů je zaznamenána v následující tabulce.

Tabulka č. 4 – Časové rozvržení sběru kvalitativních dat.

Výzkumný soubor	Realizace	Místo uskutečnění	Způsob zaznamenání rozhovoru
Školní metodik prevence	15. 11. 2018	Škola	Diktafon
Školní speciální pedagog	3. 12. 2018	Škola	Diktafon

Výchovný poradce	12. 12. 2018	Škola	Diktafon
Školní psycholog	17. 12. 2018	Škola	Diktafon
Třídní učitel 1	2. 1. 2019	Škola	Diktafon
Třídní učitel 2	4. 1. 2019	Škola	Diktafon
Třídní učitel 3	7. 1. 2019	Škola	Diktafon
Třídní učitel 4	7. 1. 2019	Škola	Diktafon

6.2 Dotazníkové šetření

Pro vzorek z řad rodičů jsme zvolili odlišný způsob získání dat a sice metodu **dotazníku**. Gavora (2000, str. 99) uvádí, že: *Dotazník nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Je určen především pro hromadné získávání údajů. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získávat velké množství informací při malé investici času.* Konkrétně jsme zvolili standardizovaný typ dotazníku, který je charakteristický převážně uzavřeným typem otázek (respondent vybírá z nabídky odpovědí k položené otázce). Může však obsahovat několik polouzavřených či otevřených otázek (Reichel, 2009).

Při promýšlení otázek dotazníku jsme vycházeli ze stanovených předpokladů praktické části práce. Dotazník obsahuje 15 otázek. První část otázek je zaměřena na to, zda **jsou rodiče dostatečně informovaní o činnosti ŠPP na škole** (1. předpoklad). Další část je věnována otázce **přínosu jeho rozšíření** (2. předpoklad) o další členy. Následuje několik otázek zaměřených na **charakter využívání poradenských služeb** (zahrnuje i třetí předpoklad) a závěr je věnován **možným nedostatkům v práci poradenského pracoviště školy**. Tyto okruhy nám vytvořili určité kategorie otázek.

Tabulka č. 5. Otázky dotazníku rozdělené podle kategorií.

Okruh: Informovanost rodičů i činnosti ŠPP
1. Víte, co je to školní poradenské pracoviště (dále ŠPP)?
a) ano, vím
b) nejsem si jistý/á
c) ne, netuším

2. Víte, kdo jsou jednotliví členové ŠPP (školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog a školní speciální pedagog)?

- a) ano, vím
- b) nejsem si jistý/á
- c) ne, netuším

3. Víte, čím se tyto pracovníci školy zabývají?

- a) ano
- b) nejsem si jistý/á
- c) ne

4. Jsou pro Vás dostupné informace o činnosti ŠPP (viz webové stránky školy, generální souhlas ŠPP) dostačující?

- a) ano
- b) nejsem si jistý
- c) ne

Okruh: Přínos rozšíření ŠPP

5. Je podle Vás přínosné, že se ŠPP od školního roku 2016/2017 rozrostlo o školního psychologa a školního speciálního pedagoga?

- a) ano
- b) nedokážu posoudit
- c) ne

6. V čem dle Vás spočívá největší přínos jeho rozšíření (můžete označit více odpovědí nebo napsat vlastní)?

- a) možnost konzultace s odborníkem na danou problematiku
- b) včasné řešení problémů žáků a třídních kolektivů hned na místě
- c) metodická podpora pedagogů
- d) metodická podpora asistentů pedagoga
- e) vytváření podmínek a příznivého klimatu pro začlenění žáků s různými obtížemi
- f) podpora spolupráce mezi školou a rodinou
- g) nedokážu posoudit
- h) v ničem

i) vlastní odpověď.....

Okruh: Charakter využívání poradenských služeb školy

7. Využili jste služeb školního psychologa (např.: konzultace, vedení žáka...)?

- a) ano
- b) ne

8. Využili jste služeb školního speciálního pedagoga (např.: depistáže, konzultace, vedení žáka, logopedie...)?

- a) ano
- b) ne

9. Využili jste služeb jiného pracovníka ŠPP (metodika prevence či výchovného poradce)?

- a) ano
- b) ne

10. Jakého charakteru byla poskytovaná služba poradenského pracovníka?

- a) jednorázová konzultace
- b) dlouhodobější spolupráce s pracovníkem (vedení žáka, opakované konzultace...)
- c) žádné služby jsem nevyužila

11. Jakým způsobem probíhal kontakt s pracovníkem ŠPP?

- a) Sám/sama jsem se na něj obrátil/a.
- b) prostřednictvím třídního učitele
- c) Kontaktoval mě přímo pracovník ŠPP.
- d) žádný neproběhl

12. Byla poskytovaná služba pro Vás a Vaše dítě přínosná?

- a) ano

b) nedokážu posoudit

c) ne

Okruh: Možné nedostatky práce poradenského pracoviště

13. Narazili jste v průběhu poskytované služby na nějaké bariéry? Pokud ano uveďte jaké.

a)

ano.....

b) nedokážu posoudit

c) ne

14. Spolupracují dle Vašeho názoru dostatečně pedagogové s pracovníky ŠPP?

a) ano

b) nedokážu posoudit

c) ne

15. Jsou poradenské služby poskytované školou pro Vás dostačující? Pokud ne, prosím, uveďte proč.

a) ano

b) nedokážu posoudit

c)

ne

.....

V úvodu dotazníku nechybělo oslovení respondentů s prosbou o jeho vyplnění a také krátká informace o jeho účelu a zaměření. Také obsahoval poděkování za čas a ochotu se podílet ve výzkumu.

V dotazníkových šetřeních bývá nevýhodou jejich nízká návratnost, nicméně nám se podařilo docílit návratnosti 86 %. Velký podíl na tom má způsob oslovení respondentů, a hlavně jejich celkově vysoká ochota se zúčastnit.

Dotazníky byly předávány prostřednictvím třídních učitelů. Bylo stanoveno sběrné místo (uzavřená krabice s otvorem pro vhození na chodbě školy), tak aby byla zajištěna anonymita jednotlivých respondentů. Vybraní rodiče měli možnost se do šetření zapojit v období od poloviny února do konce dubna roku 2019.

7 Analýza dat a prezentace výsledků výzkumu

V této závěrečné kapitole praktické části výzkumu se věnujeme postupům, kterými jsme získaná data zpracovávali. Součástí kapitoly jsou i výsledky celého výzkumného šetření.

7.1 Způsoby sběru a přípravy dat z rozhovorů

Pro zaznamenání rozhovorů jsme využili metodu nahrávání na diktafon, která velice šetří čas při samotném rozhovoru. Tazatel si nemusí v průběhu dělat poznámky a rozhovor může probíhat nerušeně v přirozeně plynout. Pozitiva nahrávání rozhovoru tví v tom, že nám umožňuje zaznamenat i nejazykové prostředky - přeroky, zkomolení, pomlky atd. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014)

Před zahájením samotného nahrávání proběhlo informování o průběhu a přibližné délce rozhovoru a jednotliví respondenti udělili souhlas se zaznamenáním na diktafon. Veškeré rozhovory probíhaly velice otevřeně a jejich atmosféra byla velice pohodová a

příjemná. Délka každého rozhovoru nepřesáhla 35 minut. Na konci proběhlo řádné rozloučení se srdečným poděkováním za věnovaný čas.

Rozhovor byl tedy pro nás základní metodou sběru dat. Jejich záznam pak bylo třeba z elektronické podoby převést do podoby psané. K tomu jsme si zvolili metodu doslovné transkripce. Ta je podmínkou pro podrobné vyhodnocení dat a je časově velice náročná. Důraz je kladen na zachování původní podoby rozhovorů včetně různých dialektů, nespisovných výrazů a dalších možných prvků mluvené řeči (Hendl, 2005).

Dobré důvody, proč přepsat celé rozhovory uvádí Švaříček, Šedřová a kol. (2014). Jsou jimi: potřeba neustále se vracet ke všem údajům při následné analýze (výhodou je zde úspora času oproti vracení se k datům v podobě audiozáznamu) a vizualizace dat (umožňuje následné zvýraznění důležitých úseků, tvorbu poznámek, kódování, a hlavně hledání vztahů mezi jevy).

V procesu přepisu rozhovorů jsme dbali na dodržení těchto stanovených postupů doslovné transkripce.

7.2 Analýza dat rozhovorů

Po přepsání rozhovorů jsme se mohli pustit do další analýzy pomocí **otevřeného kódování**. Tento postup je díky své jednoduchosti a účinnosti často užíván a je využitelný ve velkém množství kvalitativních výzkumů (Švaříček, Šedřová a kol. 2014)

„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů.“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 43). Miovský (2006, str. 219 - 220) jednoduše popisuje kódování jako: *„přiřazování klíčových slov či symbolů k částem textu tak, aby byla umožněna snadnější a rychlejší práce s těmito částmi a bylo možné prostřednictvím kódů kdykoliv snadno pracovat s většími významovými celky.* V našem případě jsme pracovali v programu MS Word a kódy vkládali za označený segment textu přepsaného rozhovoru. Jakmile jsme vytvořili kódy. Někdy jsme užívali odborné termíny, jindy jsme se snažili užít co nejvíce výstižné označení daného segmentu. Když byl vytvořen seznam kódů, přišla na řadu kategorizace. Porovnáváním jednotlivých okódovaných úseků jsme zjišťovali, jestli je lze přiřadit k dalším podobným jevům nebo zda jsou samostatně stojící celek. Pro jevy, které se nám překrývaly, jsme hledali společné obecnější označení a vytvořili jsme kategorie (Miovský, 2006). Nejprve jsme tedy jednotlivé části textu, seskupovali pod vytvořené kódy a ty jsme pak dále podřazovali kategoriím.

Dílejší metodou zpracování získaných dat se v našem výzkumu stala metoda vytváření trsů. Jejím cílem je seskupit jednotlivé úseky výroků do skupin na základě jejich podobnosti (překrývání). Překrytí vzniklých trsů většinou nastává v oblasti tématu, kterého se týkají tzn., že vybrané úseky jsou obsahově podobné. Nebo můžeme vyhledávat pasáže překrývající se časem (určité jevy se odehrávají ve stejném čase) či při stejném zastoupení osob (personální překrytí) (Miovský, 2006).

Pro vyhodnocení výsledků, jsme zvolili techniku **vyložení karet**. Tato technika je dle Šed'ové (2007, in Švaříček, Šed'ová 2007) nejjednodušší, kterou můžeme pokračovat při užití metody otevřeného kódování. Ve své podstatě vytváříme text, ve kterém převyprávíme obsah námi vytvořených kategorií. Nemusíme vždy použít všechny kategorie, které nám ve výzkumu vznikly, podstatné je, aby se kategorie vztahovaly k výzkumným otázkám.

7.3 Způsob vyhodnocení dotazníkového šetření

Při vyhodnocování dotazníků byla použita **čárkovací metoda**. Takto jsme zjistili četnost výskytu jednotlivých odpovědí u každé otázky. Výsledky jsme poté převedli do tabulky četností Chráška (2016). V tabulce jsme použili dva druhy četnosti: **absolutní četnost** – skutečný počet jedinců zaznamenaný u dané odpovědi, a **relativní četnost** – procentuální zastoupení odpovědi z celkové počtu odpovědí (tamtéž).

7.4 Prezentace a interpretace výsledků šetření

V této podkapitole vám budou předloženy výsledky. Naleznete zde odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky. Nebyly použity veškeré informace, které jsme získaly, ale zaměřili jsme se opravdu na ty související se zaměřením výzkumu.

7.4.1 Rozhovory

Z dat, která jsme v rámci uskutečnění rozhovorů s pracovníky ŠPP a třídními učiteli školy posbírali a zpracovali (metodou otevřeného kódování a následným seskupováním na základě vztahu mezi výpověďmi respondentů) nám vyplynulo několik následujících kategorií vztahujících se k našim výzkumným otázkám.

Hodnocení přínosu rozšíření ŠPP

V této kategorii jsou obsaženy výpovědi, které označují, zda dotazovaní považují rozšíření ŠPP jako přínosné či nikoliv. Všichni respondenti se shodli, že pro ně (a hlavně pro děti) je opravdu přínosné, když ve škole působí školní psycholog a školní speciální pedagog.

Dokonce někteří uvedli, že mají pocit, že by tyto pozice na škole měli být už standardně zastoupeny, což ukazuje i následující výpovědi:

„Protože si myslím, že už by to v dnešní době mělo fungovat už na každé škole. Minimálně speciální pedagog a školní logoped, teda školní psycholog. Omlouvám se. Ten školní logoped je takový nadstandard, v podstatě taková nadstandardní služba. Ale ten školní psycholog a speciální pedagog by měl být dnes podle mě na každé škole.“

„S tím, jak roste počet integrovaných žáků, je potřeba školního psychologa, speciálního pedagoga ve školách čím dál větší.“

Konkrétní přínosy rozšíření ŠPP

Vzhledem k předchozí kategorii, kde jsme se setkali s pozitivy, nás samozřejmě zajímali konkrétní přínosy, které v rozšíření ŠPP spatřují. Největším přínosem, který dotazovaní uváděli je rozdělení péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mezi více lidí a jejich vzájemná pomoc. V době, kdy na škole nepůsobil školní psycholog či speciální pedagog, byla většina této péče na bedrech třídních učitelů. Výchovný poradce a metodik prevence byli sami v pozici třídních učitelů a nezbyval tedy přebytečný čas na další hodiny práce s žáky (reedukace, intervence) a spíše zabezpečovali základní činnosti ŠPP (agenda žáků se SVP, kariérové poradenství, minimální preventivní program, výchovné komise a další).

Dalším často zmíněným a podle nás i velice důležitým přínosem je dostupnost péče specialistů na škole, jak dokládá následující respondent:

„Hlavní přínos spočívá v tom, že problémy, které nastanou, se můžou řešit hned na půdě školy. Hromadu věcí, lze ošetřit, aniž by dítě kvůli tomu muselo s rodičem navštívit pedagogicko- psychologickou poradnu.“

Neméně důležitým přínosem je samozřejmě větší možnost pomoci rodičům dětí, které se ve škole potýkají s různými typy obtíží. Rodiče jsou nejdůležitější činitel při podpoře žáka s obtížemi. Pokud se jim správně ukážeme jak na to, mnoho obtíží se nám podaří společnými silami odbourat.

Využití ŠPP

V této oblasti jsme narazili na různé úhly pohledu na danou věc. Celkové využití školního poradenského pracoviště je podle některých dostatečné. Jeden respondent (člen ŠPP) dokonce uvedl, že je využíváno až příliš:

„Nadstandardně. Nás se netýká část, pokud ne. Využívají ho nadstandardně a někdy až za hranicí toho, co my bychom měli dělat.“

To je zřejmě dáno tím, jaké problematice se dotýčný odborník věnuje. Vytíženost jednotlivých členů ŠPP může být odlišná, hlavně pokud se některé obtíže ve škole nakumulují ve stejný čas.

Ale i přesto několik dotazovaných (z řad pedagogů i členů ŠPP) uvedlo, že ještě je prostor pro lepší využití těchto služeb, jak ze strany rodičů, tak pedagogů.

Spolupráce ŠPP s třídními učiteli

V kontextu spolupráce jsme se zajímali o to, zda je spolupráce těchto dvou stran týmová. A jednoznačně se všichni shodli na tom, že se opravdu snaží, aby byla. Tři čtvrtě dotazovaných se vyjádřilo, že spolupráce je na dobré úrovni. Jako příklad uvádíme následující odpověď na otázku týkající se týmovosti spolupráce:

„Zcela určitě. Kdyby nebyla týmová, tak je to špatně. „Já si myslím, že my tady tak nějak kopírujeme takový ten dobrý model toho, jak by mělo ŠPP fungovat a nemyslím si, že by se tady vyskytoval nějaký učitel, který by vyloženě sabotoval práci ŠPP anebo že by nespolupracoval.“

Pro možnost zlepšení spolupráce jsme se snažili zjistit, jak by si ji každý představoval. Jelikož je spolupráce ŠPP s TU klíčová, třídní učitelé jsou velice důležitým článkem – sprostředkovatelem kontaktu s rodiči žáků, měli by se na poradenské pracovníky obracet, když je to třeba (ale v určité míře, nepřehazovat na ně každý problém, který je i v jejich silách vyřešit). Ale tok informací o žácích by měl být oboustranný. Někteří pedagogové v tomto ohledu pocítovali také určité rezervy. Jeden navrhoval následující:

„Navrhuju, aby spolupráce probíhala nějak takto: ŠPP sestaví seznam žáků s IVP, informuje učitele o jejich potřebách na některé poradě a pak by měla proběhnout diskuse, jak s takovými žáky pracovat, jak jim třeba upravovat písemky, jak je zkoušek atd. Někteří učitelé spolupracují se členy poradenského pracoviště, někteří méně, a proto bych to doplnila o nějakou společnou poradou u které by měli být i asistenti, kteří jsou u žáků ve třídách.“

Způsoby spolupráce ŠPP s třídními učiteli

Mezi nejužívanější způsob spolupráce patří jednoznačně konzultace. Domlouvají se postupy práce s žáky (zejména u žáků s předmětem speciálně pedagogické péče či pedagogickou intervencí), probírají se jejich úspěchy, neúspěchy posuny atd.

Na druhém místě je třeba uvést spolupráci při vytipování žáků ohrožených školním neúspěchem (depistážích), které jsou na škole realizovány. To napomáhá včasnému podchycení obtíží žáků a následné diagnostice v pedagogicko – psychologické poradně či speciálně pedagogickém centru.

Dále účastníci výzkumu uvedli spolupráci při výchovných komisích a preventivních programech, které se v předchozím období realizovaly.

Velice důležitým způsobem spolupráce je i zprostředkování kontaktu s rodinou žáků, při které je třídní učitel nezastupitelný (jak jsme již uváděli).

Komplikace při činnosti ŠPP

Rozšíření ŠPP znamenalo svým způsobem určité narušení již zaběhlého kolektivu a způsobů fungování. Proto jsme se respondentů ptali, zda to pro ně znamenalo i nějaké komplikace, případně s jakými problémy se v průběhu své práce potýkají samotní členové ŠPP.

Z řad pedagogů jsou zmíněny obtíže v organizaci jednotlivých činností, zvýšená administrativní činnost, která je spojena s péčí o žáky ohrožené neúspěchem, nebo jejich neinformovanost o činnosti ŠPP jak popisuje následující výpověď:

„V některých případech mohl třídní učitel mít dojem, že rodič jedná se ŠPP jakoby za jeho zády.“

Pracovníci ŠPP shledávají jako nejčastější problém ve své práci nezáměr některých rodičů s nimi spolupracovat (je to spojeno i se sociokulturním prostředím ze kterého rodina pochází). Také zmiňují obtíže v komunikaci s některými pedagogy, zde hraje ale velkou roli osobnost daného pedagoga a člena ŠPP. Nikdy však situace nepřekročila meze, a vždy se nakonec byli schopni domluvit v zájmu daného žáka. Dalšími obtížemi, které z rozšíření ŠPP vyplynuly jsou nedostatek prostor, kde by mohli jeho pracovníci svou činnost vykonávat a také složitost financování těchto pozic.

Spolupráce ŠPP s rodiči

Jak již bylo uvedeno, rodiče jsou nejdůležitějším článkem při podpoře žáků, kteří se neobejdou bez pomoci (tedy žáků neúspěšných či ohrožených neúspěchem). Proto je celkem překvapivé zjištění, že podle některých pedagogů existují stále rodiče, u kterých přetrvává strach a nedůvěra, obavy z toho, že žák bude mít určitou nálepku. Pro lepší představu uvedeme výpověď jednoho z dotazovaných:

„...je to takový nějaký jejich vnitřní strach. Prostě nebudu s dítětem, když to řeknu ošklivě, chodit k nějakému psychologovi. Nechcou mít nějakou nálepku, že prostě moje dítě má nějaké problémy. Myslím si, že k tomu přistupují jakoby bez nějakého nadhledu. Prostě nevidí tu možnost té pomoci, ale bojí se, aby to jejich dítě nemělo nějakou nálepku, že prostě bez pomoci odborníků neobejde. A to ti rodiče někteří nechtějí. Dříve jsme si nedokázali představit, že bysme k některým žákům měli asistenty. Potom se doba změnila, asistenti do školy přišli a dneska se setkáváme se situacemi, že rodiče asistenta odmítnou pro dítě. Byť je to pro něj velká pomoc každodenní ve škole, ale rodiče nechtějí mít nálepku – moje dítě má asistenta.“

Ke spolupráci rodičů se vyjadřují všichni velice podobně. Rodiče lze rozdělit do dvou skupin. Jsou to rodiče, kteří se školou (tedy učiteli a pracovníky ŠPP) spolupracují dobře:

„Obecně ti rodiče, co se starají a mají zájem tak spolupracují. Potom je druhá skupina rodičů, kteří jdou ze zjištěných důvodů, aby jim dítě nebylo odebráno, třeba v rámci spolupráce s OSPODem. Ale v globálu bych spolupráci hodnotila dobře, že se dá s nimi domluvit.“⁴

„Spolupráce v mé třídě konkrétně je na velmi dobré úrovni (budovaná 3. rok), snažím se vést rodiče k tomu, aby chápali vzdělávání svých dětí a jejich školní úspěšnost jako náš společný cíl. Na třídních schůzkách cítím jejich podporu, jedná se mi s nimi dobře.“⁵

Pak tu jsou rodiče, u kterých spolupráce někde vázne. V odpovědích nalézáme několik důvodů, proč rodiče nespupracují. Prvním z nich je, že nejeví dostatečný zájem o podporu, která je dítěti věnována. Rodiče ví, že dítě má nějaké doučování (myšleno v souvislosti s předmětem speciálněpedagogické péče nebo pedagogickou intervencí), ale nevědí, co se tam s dítětem dělá. Z toho nám logicky vyplývá, že tady je podpora poskytována pouze jednou stranou a chybí provázanost s domácí přípravou. Pak jsou tu rodiče, jejichž intelektová úroveň je nízká a nejsou schopni doma dítěti dostatečnou podporu věnovat. No a samozřejmě socio – kulturní odlišnost prostředí rodiny může být velkým problémem, jak uvádí následující výpověď jednoho z respondentů, který má špatné zkušenosti s romskými rodiči:

„Nejhorší je spolupráce s romskými rodiči (to jsou ty výjimky), kteří do školy vůbec nechodí, o školu nemají absolutně zájem. A zrovna tito rodiče, by měli být za jakoukoliv péči školy vděční. Ale bohužel.“

Zhodnocení výsledků spolupráce

⁴ Výpověď jednoho z členů ŠPP

⁵ Výpověď jednoho z TU

Všichni do jednoho nacházejí v průběhu kooperace pozitivní výsledky své práce. Pracovníci ŠPP uvedli, že vidí pokrok v tom, že se daří rodiče nasměrovat správným směrem při práci s dítětem a tím i větší šance něco změnit k lepšímu. Také dochází ke včasnějšímu podchycení obtíží v mladším školním věku.

I pedagogové uvádí kladné výsledky, které jsou doloženy hlavně pokroky jejich žáků:

„Výsledky jsou pozitivní. Vidím pokroky u svých dětí, kterým se snažíme společně pomoci.“

„Jsou to malé pokroky, ale jsou.“

„Kladné změny ve školním prospěchu těchto žáků jsou toho důkazem.“

Možnosti zlepšení poskytování poradenských služeb na škole

Z výše uvedených faktů je zřejmé, že na činnosti tohoto ŠPP stále je něco, co je třeba zlepšit. Členové ŠPP shledávají nedostatky v přístupu některých pedagogů k jejich práci. Vidí, že někteří pedagogové mají své zažité postupy a nechtějí je měnit a ani svůj postoj k žákům (u žáků se SVP je to častý problém), je třeba pracovat na postavení ŠPP jako na podpůrném orgánu školy, který má pomáhat nejen žákům ale i jejich pedagogům a nastavit takovou formu spolupráce, která bude prospěšná pro všechny strany.

K podpoře žáků se SVP patří i zvýšená administrativní zátěž (nejen) třídních učitelů. Zde vyplývá potřeba být důslednější zejména při práci s individuálními vzdělávacími plány (hlavně při jejich tvorbě a úpravách).

Dále je navrhováno častější setkávání pedagogů se členy ŠPP a jeden respondent dokonce navrhuje i rozšíření úvazků členů ŠPP nebo doplnění o další členy:

„Dala by se zlepšit, kdyby pracovnice ŠPP měli větší úvazky (smích), víc času chodit do hodin... Jinak spolupráce funguje dobře, ale ty malé úvazky na dobu určitou nám to komplikují, případně kdyby se jejich tým rozrostl klidně o další členy, o speciálního pedagoga, psychologa nebo logopeda. Zkrátka kohokoliv, kdo je ochotný a schopný pomáhat dětem.“

7.4.2 Dotazníkové šetření

Tabulka č. 6 – Četnost odpovědí na 1. otázku.

Otázka	Víte, co je to školní poradenské pracoviště (dále ŠPP)?	
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ano, vím	56	100 %

b) nejsem si jistý/á	0	0 %
c) ne netuším	0	0 %
neodpověděli	0	0 %

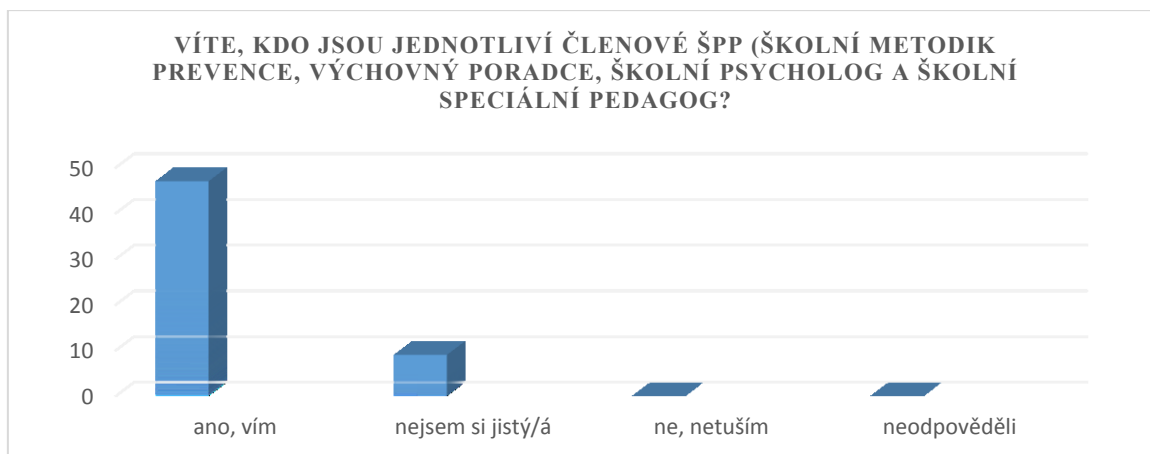


Graf č. 1 – Grafické rozložení odpovědí na 1. otázku.

Na otázku, zda rodiče žáků ohrožených školním neúspěchem vědí, co je to školní poradenské pracoviště, jsme dostali od všech jednoznačnou odpověď ano.

Tabulka č. 7 – Četnost odpovědí na 2. otázku.

Otázka	Víte, kdo jsou jednotliví členové ŠPP (školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog a školní speciální pedagog)?		
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost	
a) ano, vím	47	83,9 %	
b) nejsem si jistý/á	9	16,1 %	
c) ne netuším	0	0 %	
Neodpověděli	0	0 %	



Graf č. 2 – Grafické rozložení odpovědí na 2. otázku.

U druhé otázky, jsme již tak jednotnou odpověď nedostali. Devět rodičů (tedy 16,1 % z celkového počtu dotazovaných) sdělilo, že si nejsou jistí, kdo na škole jednotlivé pozice vykonává. Stále je však jejich informovanost na vysoké úrovni.

Tabulka č. 8 – Četnost odpovědí na 3. otázku.

Otázka	Víte, čím se tyto pracovníci školy zabývají?	
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ano, vím	53	94,6 %
b) nejsem si jistý/á	3	5,4 %
c) ne netuším	0	0 %
Neodpověděli	0	0 %



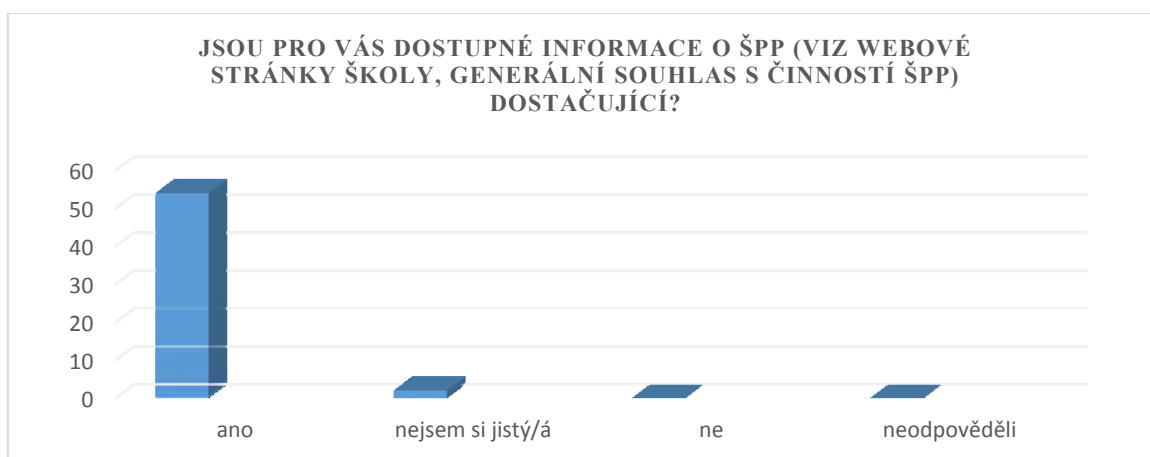
Graf č. 3 – Grafické rozložení odpovědí na 3. otázku.

Co týče otázky, zda vědí, na jaké oblasti se pracovníci ŠPP zaměřují, celých 94,6 % odpovědělo, že ví. Ostatní dotazovaní uvedli, že si nejsou plně jisti jejich náplní práce. Zde

jsme očekávali, že se objeví o záporné odpovědi, proto jsme při tomto zjištění byli příjemně překvapeni.

Tabulka č. 9 – Četnost odpovědí na 4. otázku.

Otázka	Jsou pro Vás dostupné informace o ŠPP (viz webové stránky školy, generální souhlas s činností ŠPP) dostačující?	
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ano	54	96,4 %
b) nejsem si jistý/á	2	3,6 %
c) ne	0	0 %
Neodpověděli	0	0 %

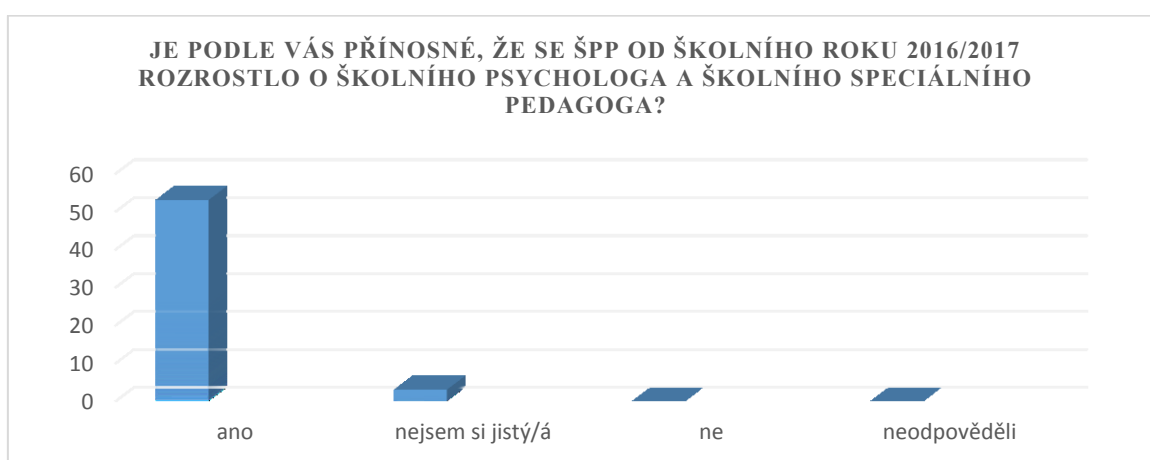


Graf č. 4 – Grafické rozložení odpovědí na 4 otázku.

Ještě o jedno procento rodičů více než v předchozí odpovědi (96,4 %) uvedlo, že mají dostatek veřejně dostupných informací o působení ŠPP na škole. Necelá 4 % dotazovaných, by zřejmě uvítalo doplnění některých informací (zde se nám nabízí možnost dalšího šetření, kde bychom zjišťovali, které informace jim chybí). Ale žádný rodič nevedl, že informace jsou zcela nedostačující.

Tabulka č. 10 – Četnost odpovědí na 5. otázku.

Otázka	Je podle Vás přínosné, že se ŠPP od školního roku 2016/2017 rozrostlo o školního psychologa a školního speciálního pedagoga?	
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ano	53	94,6 %
b) nejsem si jistý/á	3	5,4 %
c) ne	0	0 %
Neodpověděli	0	0 %

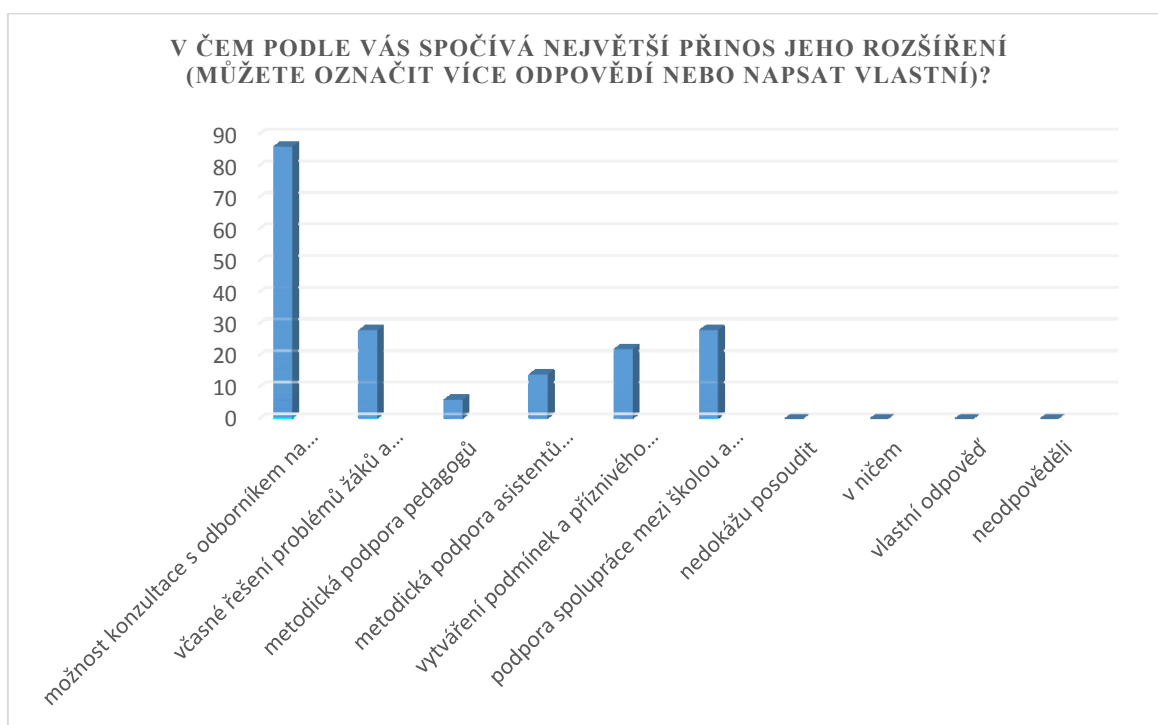


Graf č. 5. – Grafické rozložení odpovědí na 5. otázku.

Pozitivně hodnotí rozšíření školního poradenského pracoviště téměř 95 % rodičů. Tato skutečnost nás příjemně potěšila. Ostatní zakroužkovali odpověď, kde vyjadřují nejistý postoj k dané věci.

Tabulka č. 11 – Četnost odpovědí na 6. otázku.

Otázka	V čem dle Vás spočívá největší přínos jeho rozšíření (můžete označit více odpovědí nebo napsat vlastní)?	
Odpověď (možnost označit více odpovědí)	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) možnost konzultace s odborníkem na danou problematiku	48	85,7 %
b) včasné řešení problémů žáků a třídních kolektivů hned na místě	28	50 %
c) metodická podpora pedagogů	6	10,7 %
d) metodická podpora asistentů pedagoga	14	25 %
e) vytváření podmínek a příznivého klimatu pro začlenění žáků s různými obtížemi	22	39,3 %
f) podpora spolupráce mezi školou a rodinou	28	50 %
g) nedokážu posoudit	0	0 %
h) v ničem	0	0 %
i) vlastní odpověď	0	0 %
Neodpověděli	0	0 %

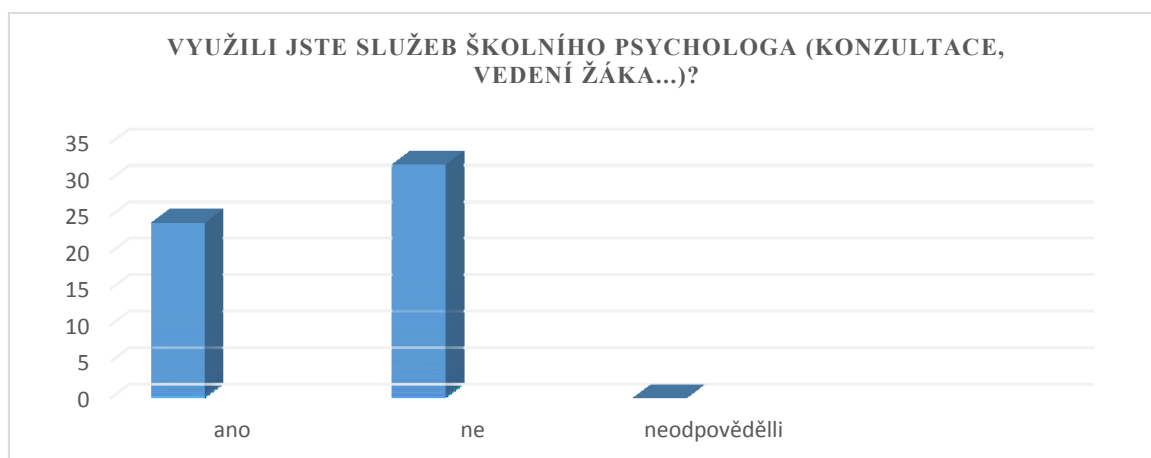


Graf č. 6 – Grafické rozložení odpovědí na 6. otázku.

Úkolem otázky č. 6 bylo zjistit, v jakých oblastech přineslo rozšíření ŠPP zlepšení. Rodiče mohli vybrat více možností. Z výše uvedených grafických hodnot vidíme, že nejfrekventovanější odpovědí (cca 86 % z nich tuto variantu označilo) je možnost konzultace s odborníkem na danou problematiku. Dále byla volena odpověď včasného řešení problémů žáků a třídních kolektivů (v 50 %). Stejná část rodičů vidí přínos také v podpoře komunikace mezi nimi a školou. Necelých 40 % shledává přínos ve tvorbě podmínek a klimatu pro začlenění žáků s obtížemi. Pouze čtvrtina rodičů shledává přínos v metodické podpoře asistentů a jen 10, 7 % v podpoře pedagogů školy.

Tabulka č. 12 – Četnost odpovědí na 7. otázku.

Otázka	Využili jste služeb školního psychologa (např.: konzultace, vedení žáka...)?	
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ano	24	42,8 %
b) ne	32	57,2 %
Neodpověděli	0	0 %



Graf č. 7 – Grafické rozložení odpovědí na 7. otázku.

Z výše zjištěného vyplývá, že méně než polovina dotazovaných rodičů (přesně 42,8 %) někdy využila spolupráci se školním psychologem. Toto zjištění nás překvapilo vzhledem k faktu, že psycholog je dle vlastních slov (viz výše předchozí část výzkumu) využíván až nad míru. Myslíme si, že výsledem má souvislost se zaměřením výzkumu na 1. stupeň. Vzhledem k povaze obtíží, které psycholog řeší častěji (výchovné obtíže, kariérové poradenství...) je tedy logické, že větší část jeho klientely navštěvuje 2. stupeň.

Tabulka č. 13 – Četnost odpovědí na 8. otázku.

Otázka	Využili jste služeb školního speciálního pedagoga (např.: depistáže, konzultace, vedení žáka, logopedie...)?	
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ano	56	100 %
b) ne	0	0 %
Neodpověděli	0	0 %

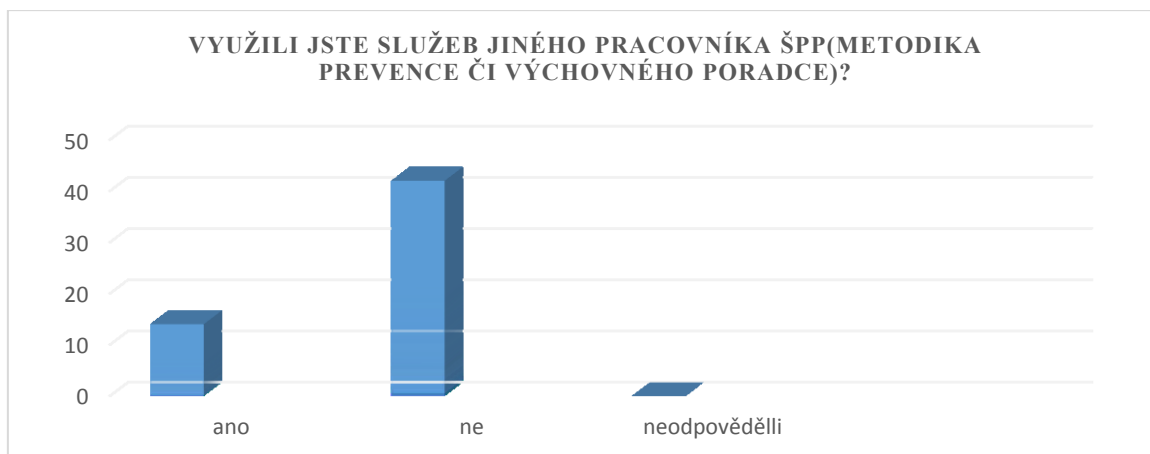


Graf č. 8 – Grafické rozložení odpovědí na 8. otázku.

V průběhu působení speciálního pedagoga na škole se všichni z dotazovaných rodičů z nějakého důvodu na něj obrátili. Tato informace je pro nás velice důležitým indikátorem potřeby tohoto pracovníka zejména na prvním stupni ZŠ.

Tabulka č. 14 – Četnost odpovědí na 9. otázku.

Otázka	Využili jste služeb jiného pracovníka ŠPP (metodika prevence či výchovného poradce)?	
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ano	14	25 %
b) ne	42	75 %
Neodpověděli	0	0 %

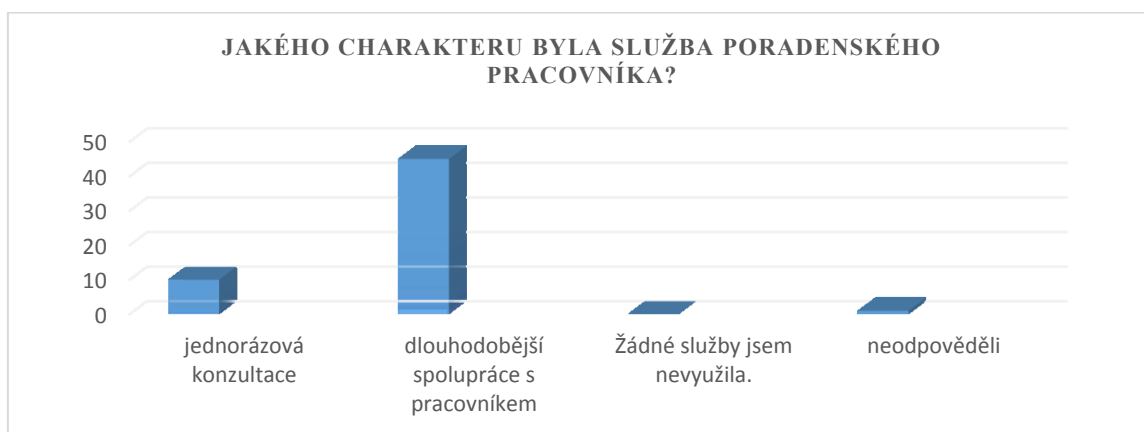


Graf č. 9 – Grafické rozložení odpovědí na 9. otázku.

Pouze čtvrtina rodičů našeho vzorku se někdy obrátila na některého ze základních členů ŠPP. Vzhledem k tomu, jak mají jednotliví poradenští pracovníci rozdělené kompetence, nás toto zjištění nepřekvapilo. Domníváme se, že pokud by byl výzkum zaměřen na 2. stupeň hodnoty by byly rozloženy jinak.

Tabulka č. 15 – Četnost odpovědí na 10. otázku.

Otázka	Jakého charakteru byla služba poradenského pracovníka?	
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) jednorázová konzultace	10	17,8 %
b) dlouhodobější spolupráce s pracovníkem (vedení žáka, opakované konzultace...)	45	80,4 %
c) Žádné služby jsem nevyužila.	0	0 %
neodpověděli	1	1,8 %

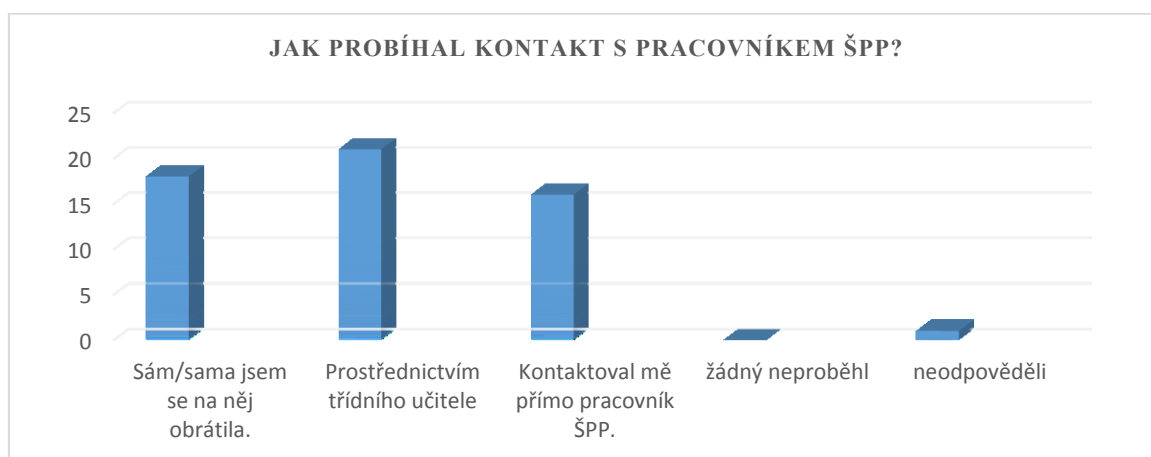


Graf č. 10 – Grafické rozložení odpovědí na otázku 10.

Zde nás celkem překvapilo, že 80,4 % rodičů uvedlo, že s pracovníkem ŠPP spolupracovali dlouhodoběji. Pouze necelých 18 % označilo, že spolupráce byla jednorázová a jeden z dotazovaných na tuto otázku neodpověděl vůbec.

Tabulka č. 16 – Četnost odpovědí na 11. otázku.

Otázka	Jakým způsobem probíhal kontakt s pracovníkem ŠPP?	
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) Sám/ sama jsem se na něj obrátil/a.	18	32,1 %
b) prostřednictvím třídního učitele	21	37,5 %
c) Kontaktoval mě přímo pracovník ŠPP	16	28,6 %
d) žádný neproběhl	0	0 %
Neodpověděli	1	1,8 %

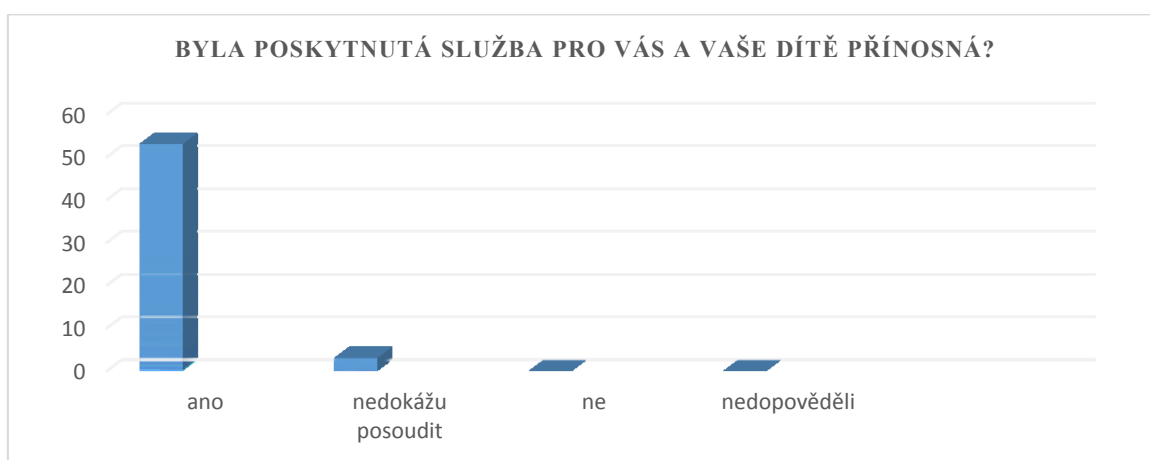


Graf č. 11 – Grafické rozložení odpovědí na 11. otázku.

Na prvním místě rodiče označili, že kontakt s poradenským pracovníkem proběhl skrze třídního učitele. Tato skutečnost potvrzuje důležitost třídního učitele jako prostředníka komunikace mezi ŠPP a rodiči, kterou uvádí jeden z účastníků předešlé části výzkumu (viz příloha č. – Rozhovor s metodikem prevence). Třídní učitel je logicky první volba rodiče, na koho se obrátit v případě obtíží žáka. Značné procento rodičů (konkrétně 32,1 %, což je skoro třetina) se samo obrátilo na pracovníka ŠPP. Skoro stejné množství dotazovaných odpovědělo, že je kontaktoval přímo jeden z poradenských pracovníků. Tato skutečnost ukazuje, že členové ŠPP jsou sami aktivní při řešení školní neúspěšnosti.

Tabulka č.17 – Četnost odpovědí na 12. otázku.

Otázka	Byla poskytnutá služba pro Vás a vaše dítě přínosná?	
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ano	53	94,6 %
b) nedokážu posoudit	3	5,4 %
c) ne	0	0 %
Neodpověděli	0	0 %

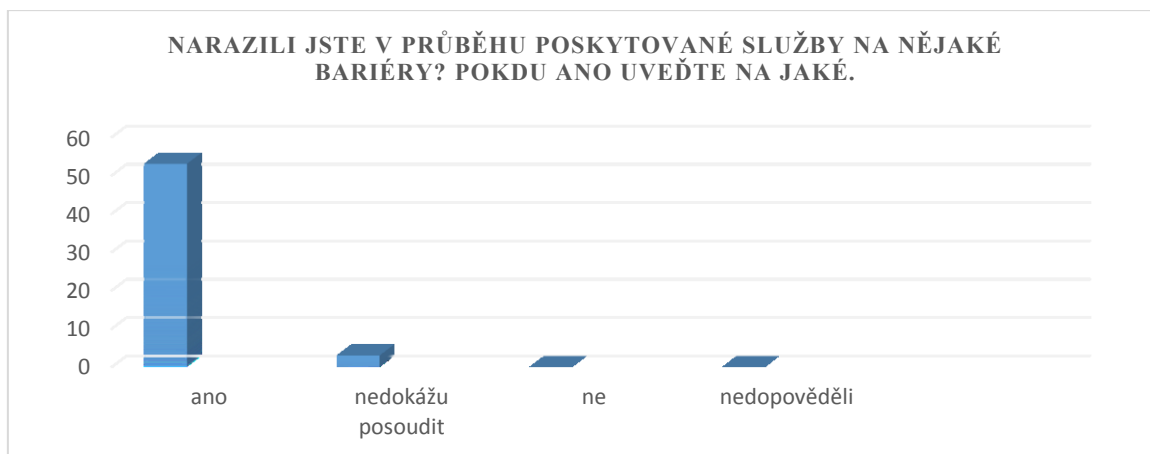


Graf č. 12 Grafické rozložení odpovědí na 12. otázku.

K otázce přínosu poskytnuté služby členem ŠPP se 94,6 % vyjádřilo pozitivně a odpověděli, že pro ně a jejich dítě byla přínosná. 5,4 % uvedlo, že tuto skutečnost nejsou schopni posoudit. Nikdo z dotazovaných se nevyjádřil negativně, a to považujeme za velice pozitivní zpětnou vazbu.

Tabulka č. 18 – Četnost odpovědí na 13. otázku.

Otázka	Narazili jste v průběhu poskytované služby na nějaké bariéry? Pokud ano uveďte na jaké.	
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ano	0	0 %
b) nedokážu posoudit	7	12,5 %
c) ne	49	87,5 %
neodpověděli	0	0 %

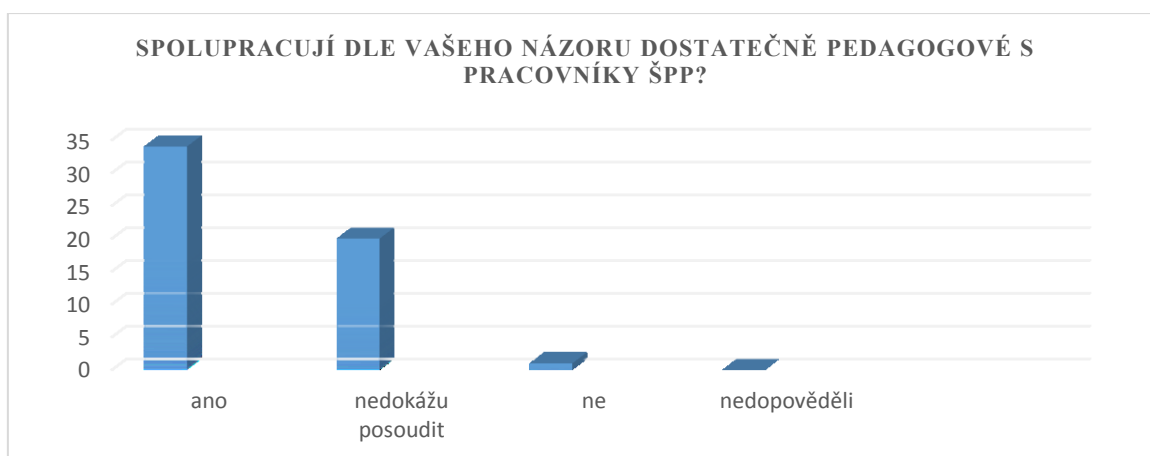


Graf č. 13 Grafické rozložení odpovědí na 13. otázku.

Z 87,5 % hodnotí rodiče spolupráci jako bezproblémovou. Zbytek se nevyjádřil ani negativně ani pozitivně, využil možnost neutrální odpovědi.

Tabulka č. 19 – Četnost odpovědí na 14. otázku.

Otázka	Spolupracují dle Vašeho názoru dostatečně pedagogové s pracovníky ŠPP?	
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ano	34	60,7 %
b) nedokážu posoudit	20	35,7 %
c) ne	1	1,8 %
Neodpověděli	1	1,8 %

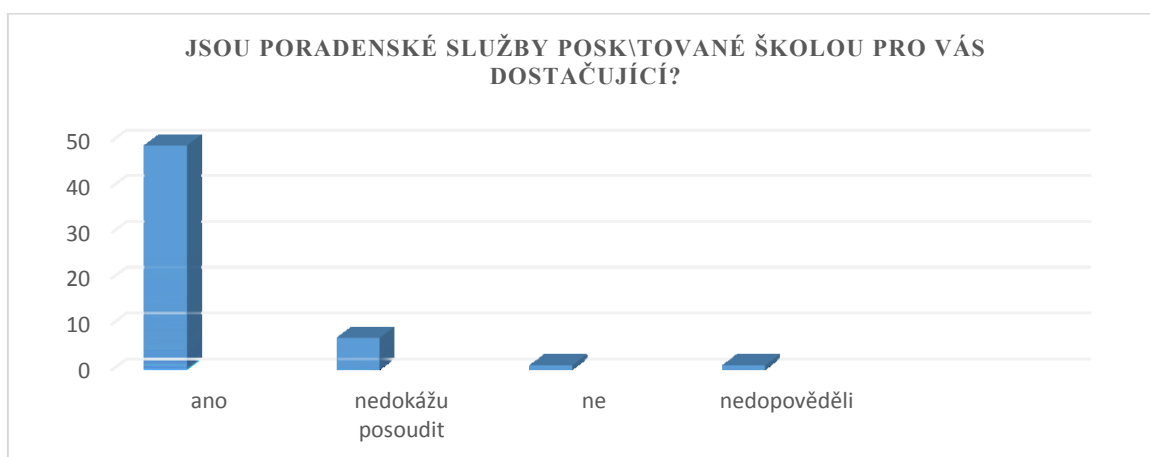


Graf č. 14 – Grafické rozložení odpovědí na 14. otázku.

Více než polovina rodičů (cca 61 %) si myslí, že spolupráce mezi pedagogy a kolegy z ŠPP je dostatečná. 35,7 % se vyslovilo, že nejsou schopni zhodnotit, jakým způsobem spolupráce probíhá. Negativně tento jev zhodnotila necelá 2 % osob (1 člověk) a stejné množství na tuto otázku neodpovědělo.

Tabulka č. 20 – Četnost odpovědí na 15. otázku.

Otázka	Jsou poradenské služby poskytované školou pro Vás dostačující? Pokud ne, prosím, uveďte proč.	
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
a) ano	49	87,5 %
b) nedokážu posoudit	7	12,5 %
c) ne	0	0 %
Neodpověděli	0	0 %



Graf č. 15 Grafické rozložení odpovědí na 15. otázku.

Valná část respondentů (87,5 %) odpověděla, že jsou pro ně poradenské služby školy dostačující. Ostatní uvedli, že nejsou schopni to posoudit. Z celkového přehledu všech předchozích odpovědí jsme nečekali, že by někdo zvolil negativní odpověď, a tak se také nestalo.

7.5 Zhodnocení výzkumných otázek a předpokladů

Nejprve se vrátíme k výzkumným otázkám, které jsme si na začátku šetření stanovili ke kvalitativní části výzkumného šetření, a potom zhodnotíme předpoklady k části (dotazníkům).

Na výzkumnou otázku č. 1 - ***Jak třídní učitelé a členové ŠPP vnímají přínos rozšíření školního poradenského pracoviště?*** není těžké odpovědět. Z reakcí na otázky vztahující se k této výzkumné otázce (viz tabulka č. 3) jasně vyplývá, že pedagogové i členové ŠPP vnímají tuto situaci pozitivně. Rozšíření ŠPP je podle nich prospěšné pro řešení školní neúspěšnosti na prvním stupni. Benefity nalézají zejména v možnosti rozdělení činností vztahujících se k podpoře dané skupiny žáků. Péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se z části přesouvá z pedagoga na poradenského pracovníka (ten vede předměty speciálněpedagogické péče, zabezpečuje dokumentaci, a další). Cennou je i možnost vzájemné spolupráce s odborníky přímo na škole (více pohledů na daný problém). Nemałym přínosem je možnost řešení obtíží hned na místě bez potřeby odeslat dítě na specializované pracoviště (PPP či SPC), protože některé problémy se dají vyřešit i bez toho. Výhodou zastoupení těchto specialistů na škole je také možnost rodiče se na ně obrátit (nebo pedagog může rodiče na ně odkázat), jelikož je poradenská služba pro ně dostupnější.

Ale zařazení nových pracovníků s sebou přineslo i nějaké nepříjemnosti. Zkomplikovala se organizace péče o žáky se SVP a přibylo množství administrativy s tím spojené. Učitelé zmiňují, že ne vždy věděli o veškeré činnosti poradenského pracovníka, který pracoval s jejich žáky a pracovníci ŠPP zase trápí nezájem rodičů žáků, kterým se snaží ve škole pomoci či nedostatečná komunikace s kolegy z řad pedagogů. Další, v čem je možné shledat komplikaci je nedostatek prostor, které by ŠPP mohlo využívat při práci s dětmi (či jejich nevhodnost) a nejistota ve financování těchto pozic, jejichž zřízení na škole je ale vnímáno jako prospěšné i přesto, že poradenské služby školy nejsou dokonalé a je co zlepšit.

K VO 2. - ***Jak hodnotí vzájemnou spolupráci při řešení školní neúspěšnosti na 1. stupni ZŠ třídní učitelé a členové ŠPP?*** lze říci, že je spolupráce celkově dobře nastavená. Všichni se snaží, aby byla co nejvíce týmová. Jsou si vědomi, že pokud by tak nebylo, těžko by podpora žáka fungovala a tím pádem by se mohla stát zbytečnou. Je třeba si nastavit účinný způsob setkávání a vzájemné komunikace. Je tu možnost, že se stále někteří pedagogové neradi obracejí na poradenské pracovníky. Určitě existují situace, kdy si učitel poradí sám. Ale pokud nastane situace, kdy ne, pak by měl přehodnotit svůj postoj a umět požádat o pomoc, protože od toho tu ŠPP je (jsou přeci k dispozici nejen žákům ale i pedagogům a rodičům). Sám za sebe pak mluví fakt, že všichni dotazovaní poukazují na viditelné pozitivní výsledky vzájemné spolupráce ve formě pokroků žáků, kterým se společně věnují a snaží pomoci.

Další (3.) výzkumná otázka zní: ***Jak nejčastěji probíhá tato spolupráce při řešení školní neúspěšnosti žáků na 1. stupni?*** Dostalo se nám konkrétních příkladů vzájemné spolupráce. Úplně nejběžnějším způsobem je konzultace (rozhovor) vztahující se k úspěchům a neúspěchům žáka, k tomu, jakými potížemi žák trpí nebo jaká bude péče o žáka (typ péče, její organizace). Dalším uvedeným způsobem spolupráce v souvislosti se školní neúspěšností je pomoc při vytipování dětí ohrožených školním neúspěchem (depistáže). Je třeba vyzdvihnout spolupráci třídního učitele při zprostředkování kontaktu s rodinou. Zejména v prvním ročníku je třeba navázat velice úzký kontakt s rodičem a informovat rodiče o poradenských službách školy tak, aby rodič pochopil, jaké má možnosti. Také společně pracují při svolání výchovné komise nebo realizují preventivní programy ve třídách.

VO 4. se ptá: ***Jakým způsobem využívají rodiče/zákonní zástupci možnosti poradenských služeb na škole?*** Jak je již v této podkapitole v oddíle věnovaném rozhovorům uvedeno, někteří rodiče spolupracují dobře a u některých je spolupráce horší. Většina dotazovaných se shodla na tom, že rodiče žáků, kteří mají celkově zájem o vzdělání a výchovu vlastních dětí poradenské služby využívají. Naopak rodiče žáků, kteří by často potřebovali v průběhu vzdělávání pomoci, nabízené služby nevyužijí. Avšak první uvedená varianta v současnosti převládá, což je pozitivní.

Tato výzkumná otázka ze všech nejvíce souvisí s další částí našeho empirického šetření zaměřené na třetí skupinu respondentů – rodiče, kterou se budeme dále zabývat.

Z výsledků dotazníkové šetření vyplývá, že rodiče žáků ohrožených školním neúspěchem jsou o činnosti poradenských pracovníků dobře informovaní, čímž se nám potvrdil **předpoklad č. 1**. Dále bylo zjištěno, že opravdu využívají služeb školního poradenského pracoviště (potvrzuje **předpoklad č. 2**). **Předpoklad č. 3** byl vyvrácen, jelikož na prvním stupni je dle výsledků výzkumu více využívána pomoc speciálního pedagoga než školního psychologa.

8 Diskuse

8.1 Zhodnocení vlastní práce

Zpracování diplomové práce se dařilo bez větších obtíží. V dnešní době existuje mnoho českých i zahraničních zdrojů literatury věnujících se dané problematice. Zahraniční zdroje pro nás byly hůře dostupné. Mnoho informací k tématu jsme našly v příslušné legislativě, která byla jedním z primárních zdrojů. Některé zajímavé a doplňující informace lze najít i na internetu. Jediné, s čím jsme se v průběhu práce potýkali byla celková náročnost na zpracování smíšeného designu výzkumu. I přesto však nelitujeme naší volby, protože se nám podařilo získat zajímavé informace.

Průběhem celého výzkumného šetření nás provázel pocit, že i přesto, že rozšiřování školních poradenských pracovišť je v rámci trendu inkluzivního vzdělávání značně podporováno, stále se jedná o něco nového, co zatím není považováno za samozřejmost (ale možná by mělo být). I přes to si na zkoumané škole během dvou let působení poradenští pracovníci získali své místo a navázali dobrou spolupráci jak s kolegy, tak s rodiči. Tato skutečnost by podle nemohla nastat bez dostatečné podpory vedení školy, které se podílelo na vymezení kompetencí jednotlivých specialistů. Z vlastní zkušenosti práce s vedením nemůžeme nic jiného než souhlasit.

8.2 Limity práce

Jsme si však vědomi, že práce má i své limity. Problematiky jsme se dotkli pouze povrchově. Výzkum by bylo vhodné rozšířit o další výzkumné otázky, abychom získali konkrétní návrhy pro zlepšení. Skutečnost, že výzkum byl realizován a zaměřen pouze na jedno konkrétní ŠPP a jeho klienty z řad rodičů nám neumožňuje zobecnit výsledky pro poradenská pracoviště ostatních škol (ale s tímto faktem jsme počítali již v době volby výzkumného problému). V tomto ohledu by bylo třeba zvětšit výzkumný soubor o respondenty z jiných škol. Práci může limitovat i naše osobní známost s částí účastníků výzkumu (členy ŠPP a pedagogy školy), na druhou stranu tato skutečnost mohla svým způsobem napomoci navodit důvěru a odbourat určité bariéry v průběhu sběru dat. Nakonec mezi limitující faktory můžeme zařadit i naše nedostatečné zkušenosti s realizací jakéhokoliv výzkumu tohoto typu. Netroufáme si posoudit, zda práce přinesla nové poznatky k dané problematice.

8.3 Rešerše

Při psaní diplomové práce jsme hledali, zda na toto téma nebyly již provedeny nějaké výzkumy. Narazili jsme na několik prací (většinou se jednalo o vysokoškolské práce), které se v rámci výzkumu vykazovaly určité podobnosti, ale ani jedna práce, neměla shodně postavený smíšený výzkum. Pro porovnání jsme vybrali několik z nich, které si uvedeme (všechny jsou dostupné online na webových stránkách [www: https://theses.cz/](https://theses.cz/))

Kvalitativní výzkum *z roku 2018* zpracovaný v rámci diplomové práce pod záštitou Univerzity Karlovy v Praze se zabývá pohledem učitelů na školní poradenské pracoviště - je zaměřen především na přítomnost školního psychologa na škole, jaká jsou očekávání pedagogů a úskalí jejich spolupráce. Výsledky výzkumu se shodují s našimi v tom, že tato pozice s sebou přináší nové možnosti v poskytování poradenských služeb.

Dalším, tentokrát smíšeným výzkumem, který nás zaujal je součástí bakalářské práce *z roku 2011* zpracované na Univerzitě Palackého v Olomouci. Jeho cílem bylo zjistit postoj pedagogů ke koncepci poradenských služeb na škole. Práce je svým zaměřením velice podobná. V závěru se shoduje s potřebou rozdělení jednotlivých činností mezi specialisty ŠPP, klade důraz na vzájemnou komunikaci a součinnost. Toto výzkumné šetření také hodnotí pozice školního psychologa a speciálního pedagoga jako přínosné na základní škole. Nezahrnuje ale žádný průzkum mezi třetí stranou pyramidy spolupráce (rodiči).

9 Závěr

Diplomová práce se zabývá otázkami spolupráce školního poradenského pracoviště, pedagogů (třídních učitelů) a rodičů při podpoře žáků, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem nebo již nějakým způsobem ve škole selhávají.

V rámci teoretické části jsou rozebírány pojmy, které jsou pro tuto problematiku podstatné. Je zde popsáno školní poradenské pracoviště, jeho možnosti působení na školách a podstatnou část tvoří popis jednotlivých pracovních pozic a kompetencí těchto pracovníků. Dále je věnována pozornost vymezení pojmu školní neúspěšnosti a jednotlivým příčinám. V závěru je stručně popsána spolupráce rodiny se školou a role třídního učitele v tomto procesu.

Praktická část pak zkoumá vybrané poradenské pracoviště základní školy Olomouckého kraje. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit přínos jeho rozšíření o pozice školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Dílčími cíli bylo zhodnotit spolupráci školních specialistů s pedagogy (třídními učiteli) a využití poradenských služeb školy rodiči. Byly realizovány polostrukturované rozhovory s jednotlivými členy ŠPP a třídními učiteli 1. stupně Mezi rodiči žáků, kteří již využívají podpory pracovníku ŠPP nebo jsou potencionálně ohroženi školním neúspěchem, bylo provedeno dotazníkové šetření.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že rozšíření školního poradenského pracoviště na škole je vnímáno jako pozitivní krok. Jeho benefity jsou shledávány zejména v možnosti nabídnutí lepší podpory žákům (a jejich rodičům). Díky novým pracovníkům bylo možné mezi ně rozdělit jednotlivé kompetence a tím zefektivnit poskytování poradenských služeb školou. Vzájemná spolupráce jednotlivých pracovníků školy je hodnocena víceméně kladně (pracovníci jsou si vědomi nutností a výhodami dobré vzájemné komunikace) ale ještě zde existují prostory pro její zlepšení. Nejvíce užívaným způsobem spolupráce mezi kolegy jsou konzultace, což není nijak překvapivé zjištění. Za důležité však považujeme, že sami vidí výsledky vzájemné spolupráce, a to je může mít velký vliv na jejich práci (viditelné pokroky jsou pro každého z nás veliká motivace). Celkově se daří navázat spolupráci s rodiči při řešení školní neúspěšnosti na první stupni a rodiče mají dostatek informací o činnosti poradenských pracovníků školy. Rodiče jsou s poskytovanými službami spokojeni. Také bylo zjištěno, že na prvním stupni jsou více využívány služby školního speciálního pedagoga než školního psychologa. Tato skutečnost poukazuje právě na rozdělení jednotlivých oblastí, kterým se každý odborník věnuje. (podrobnější rozpracování výsledků výzkumu je uvedeno

v podkapitole Prezentace a interpretace výsledků). Přítomnost odborníků na škole je chápána jako potřebná.

Cíl práce se nám tedy podařilo splnit. Byl zjištěn přínos rozšíření školního poradenského pracoviště. Jak spolupráce jednotlivých pracovníků, tak využití poradenských služeb vybranou skupinou rodičů bylo hodnoceno kladně. Věříme, že výsledky diplomové práce jasně vypovídají o tom, že působení školního psychologa a školního speciálního pedagoga jakožto specialistů na běžné základní škole s sebou nese značná pozitiva v souvislosti s řešením problematiky školní neúspěšnosti našich žáků.

Není vyloučeno, že bychom se tématu v budoucnu chtěli dále věnovat. Tato práce může posloužit vedení školy jako evaluační nástroj, který lze v případě zájmu dále rozšířit, nebo na jeho základě vytvořit nový. A pokud její přečtení rozšíří jednotlivých účastníků pohled na věc, případně je nějak pozitivně ovlivní (uvědomí si své vlastní rezervy, dá jim podnět na sobě dále pracovat či vzbudí další zájem o problematiku) bude to pro nás veliký úspěch.

Seznam použité literatury

- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1983, 381 s. ISBN 46-00-13/2.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 978-80-7367-7251.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- HELUS, Zdeněk, HRABAL, Vladimír ml., KULIČ, Václav, MAREŠ, Jiří. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 263 s.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- CHRTKOVÁ, Monika Chrtková. *Školní poradenské pracoviště* –. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova.
- JALŮVKOVÁ, Renáta. *Postoje učitelů ke koncepci školních poradenských pracovišť*. Olomouc, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Palackého.
- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-x.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 265 s. ISBN 9788024724331, s.151.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVORÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 807178205X.

- MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A.: *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7.
- NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-174-3.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 181 s. ISBN 8024405105.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- SPILKOVÁ, V. (2003). *Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělání*.
- In Chráska, M., Tomanová, D., Holušová, D. (ed.) *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*, 341-349. Brno: Konvoj.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.
- ŠVANCAR, R. *Co škola čeká od svého poradenského pracoviště*. Učitelské noviny, 2006, č. 37.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807367-313-0.
- TYŠER, J. *Školní metodik prevence*. Most: Hněvín, 2006. 103 s. ISBN 80-86654-17-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

Legislativní dokumenty:

- Vyhláška 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich>
- Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb školou a školských poradenských zařízení, ve znění pozdější předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>
- Zákon 561/2005 Sb. O předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Internetové zdroje:

CRAWFORD, Kathleen. *ADHD: a women's issue*, [online]. Monitor on Psychology, 2003, [cit. 2019-12-3]. Vol 34, No.2. str. 28 dostupné z: <https://www.apa.org/monitor/feb03/adhd>

ZAPLETALOVÁ, Jana. *Školní poradenská pracoviště*. In Pedagogicko-psychologické poradenství. Národní ústav pro vzdělávání. [online]. [cit. 2019. 04. 20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

KOHOUTEK, Rudolf. *Školní neúspěšnost a její příčiny*. [online]. 2009 [cit. 2019-09-19]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>
Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole: Č.j.: 27317/2004-24. In: Věstník ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy české republiky. Praha 2005, LXI, č. 7. [cit. 2019-05-02] Dostupné z: www.msmt.cz/file/38107_1_1

Třídní učitel a jeho role ve výchovně - vzdělávacím procesu. In Evropský sociální fond Praha a EU [online]. [cit. 2019-09-08]. Dostupné z: http://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/T%C3%A9ma_11_2.pdf

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1 – Přehled účastníků rozhovorů z řad pedagogů.

Tabulka č. 2 - Přehled účastníků rozhovorů z řad členů ŠPP.

Tabulka č. 3 – Přehled otázek vztahujících se k VO.

Tabulka č. 4 – Časové rozvržení sběru kvalitativních dat.

Tabulka č. 5. Otázky dotazníku rozdělené podle kategorií.

Tabulka č. 6 – Četnost odpovědí na 1. otázku.

Tabulka č. 7 – Četnost odpovědí na 2. otázku.

Tabulka č. 8 – Četnost odpovědí na 3. otázku.

Tabulka č. 9 – Četnost odpovědí na 4. otázku.

Tabulka č. 10 – Četnost odpovědí na 5. otázku.

Tabulka č. 11 – Četnost odpovědí na 6. otázku.

Tabulka č. 12 – Četnost odpovědí na 7. otázku.

Tabulka č. 13 – Četnost odpovědí na 8. otázku.

Tabulka č. 14 – Četnost odpovědí na 9. otázku.

Tabulka č. 15 – Četnost odpovědí na 10. otázku.

Tabulka č. 16 – Četnost odpovědí na 11. otázku.

Tabulka č. 17 – Četnost odpovědí na 12. otázku.

Tabulka č. 18 – Četnost odpovědí na 13. otázku.

Tabulka č. 19 – Četnost odpovědí na 14. otázku.

Tabulka č. 20 – Četnost odpovědí na 15. otázku.

Graf č. 1 – Grafické rozložení odpovědí na 1. otázku.

Graf č. 2 – Grafické rozložení odpovědí na 2. otázku.

Graf č. 3 – Grafické rozložení odpovědí na 3. otázku.

Graf č. 4 – Grafické rozložení odpovědí na 4. otázku.

Graf č. 5 – Grafické rozložení odpovědí na 5. otázku.

Graf č. 6 – Grafické rozložení odpovědí na 6. otázku.

Graf č. 7 – Grafické rozložení odpovědí na 7. otázku.

Graf č. 8 – Grafické rozložení odpovědí na 8. otázku.

Graf č. 9 – Grafické rozložení odpovědí na 9. otázku.

Graf č. 10 – Grafické rozložení odpovědí na 10. otázku.

Graf č. 11 – Grafické rozložení odpovědí na 11. otázku.

Graf č. 12 – Grafické rozložení odpovědí na 12. otázku.

Graf č. 13 – Grafické rozložení odpovědí na 13. otázku.

Graf č. 14 – Grafické rozložení odpovědí na 14. otázku.

Graf č. 15 – Grafické rozložení odpovědí na 15. otázku.

Seznam zkratek

ADD – zkratka anglického "Attention Deficit Disorder" - porucha pozornosti

ADHD – zkratka anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“ – porucha pozornosti s hyperaktivitou

Č. – číslo

IVP – individuální vzdělávací plán

MKN – 10 Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů

MŠMT – Ministerstvo školní, mládeže a tělovýchovy

PPP – Pedagogicko – psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

Str. – strana

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

TU – třídní učitel

VO – výzkumná otázka

ZŠ – základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1 – přepsání kódované rozhovory

Příloha č. 2 – dotazník pro rodiče

Příloha č. 1 - přepsané kódované rozhovory

Rozhovor č. 1 – METODIK PREVENCE

Datum uskutečnění: 15. 11. 2018

V: Tak první otázka: jaká je vaše pozice na škole a délka praxe?

P: *První rok vykonávám pozici **metodika prevence**. Společně se mnou po dobu tohoto školního roku vykonává prevenci ještě asistent, který dělal metodika prevence po dobu předešlých 10 let.*

V: Děkuji. Jak vnímáte rozšíření školního poradenského pracoviště o školního psychologa a speciálního pedagoga? V čem je podle Vás hlavní přínos?

P: *Jelikož funkci vykonávám první rok, tak nemám možnost srovnání, jak to úplně fungovalo předtím, když rozšířené poradenské pracoviště na škole nebylo. **NENÍ MOŽNOST SROVNÁNÍ** Každopádně si myslím, že přínos pro školního metodika prevence a výchovného poradce je velký **PŘÍNOSNÉ**, protože spoustu problémových situací, spoustu problémů a jednání s žáky může zařídit ať už speciální pedagog nebo školní psycholog **ODLEHČUJÍCÍ FAKTOR**. Takže to vnímám jako pozitivní krok. **POZITIVA** Z hlediska mé preventivní práce na škole je to fajn. Dají se mnohem lépe zvládat třeba výchovný potíže, lépe se můžou diagnostikovat rizikový projevy chování **POMOC PREVENTISOVI**. Nevím, jestli k tomu ještě něco, jestli jsem odpověděla na všechno.*

V: Děkuji. Asi ano. Chápu teda správně, že přínos je v tom, že lze rozdělit ty kompetence?

P: *Přesně tak, a zároveň kromě toho rozdělení, kdy nemusím všechno zjišťovat, zajišťovat a vyřizovat sama, tak si můžem prostě vzájemně poradit a pospojovat síly. **KOMPLEXNÍ SPOLUPRÁCE***

V: Děkuju. Myslíte, že tato změna měla i nějaký negativní přínos?

P: *Ehm. Zatím bych určitě žádný negativa neviděla. **ŽÁDNÁ NEGATIVA** Jo, je to určitě posílení toho týmu na škole, takže tam bych viděla samý plusy a pozitiva. **POZITIVA** Jak pro nás jako pracovníky školy, tak pro žáky a samozřejmě pro rodiče.*

V: Děkuju. Je spolupráce při řešení školní neúspěšnosti týmová?

P: *Tak v každém případě by být týmová měla, a myslím si, že školní neúspěšnost se snažíme na škole řešit komplexně. **KOMPLEXNÍ SPOLUPRÁCE** Ted'ka si na škole můžeme vypomoct školním psychologem, logopedem, speciálním pedagogem, což jsme dřív tyto možnosti neměli. Valná část té práce spočívala na třídním učitelích, kterému, si myslím, že v současné době by se mělo dařit tu práci pouze koordinovat, aby delegoval třeba další dílčí úkoly na toho*

speciálního pedagoga nebo školního psychologa. **ODLEHČUJÍCÍ FAKTOR** *Což je velká výhoda pak pro rodiče, protože se pracuje s dítětem komplexně.* **KOMPLEXNÍ SPOLUPRÁCE** *Ty možnosti jsou, otázka je jenom ta, do jaké míry je rodina schopna je využít a zda je využít chce* **OCHOTA RODIČE SPOLUPRACOVAT.**

V: Děkuju. Ehm, v čem by se tato spolupráce dala zlepšit? Jak by podle Vás měla ideálně vypadat?

P: Tak za ideálních podmínek, já to tedy vezmu z hlediska té prevence, by měli fungovat všichni pedagogové, zejména třídní učitelé v těsné součinnosti s metodikem prevence, potažmo se školním psychologem. **IDEÁLNÍ PŘEDSTAVA SPOLUPRÁCE** *A myslím si, že klíč k úspěchu je právě v té úzké spolupráci mezi tím třídním učitelem.* **FAKTOR SPOLUPRÁCE S TU** *A pokud to třídní učitel vezme na sebe sám a snaží se to utáhnout sám, tak přece jenom je spousta práce kolem třídnictví, tak by na sebe neměl klást tak velké nároky. A zas na druhou stranu by neměl všechno svalovat na toho školního metodika, aby s tím měl více práce a řešit s ním každý problém, nebo s tím školním psychologem. Prostě, ideální je, co je v silách TU, aby si pořešil, ale zase na druhou stranu, aby se třeba zbytečně nepřetěžoval. A když je potřeba, tak aby si přišel pro radu nebo aby se to řešilo komplexně.* **IDEÁLNÍ PŘEDSTAVA SPOLUPRÁCE** *Zase záleží, jaký problémy nebo situace se řeší. Ale myslím si že, pokud je to naše pracoviště nové teď druhým rokem se pořádně zabíhá činnost, tak veškerá ta činnost jakoby se teprve dostává do nějakých těch svých kolejí a mantinelů a myslím si, že plné využití a taková nastavená kompatibilita se dá očekávat tak po třech letech. Že už se to usadí a každý ví, za kým zajít a na koho se obrátit.* **DÉLKA PŮSOBENÍ ŠPP**

V: Ehm, teda primárně asi třídní učitel je taková ta klíčová osoba při řešení veškerých problémů?

P: Je to takový spojník a uzel, který prostě nás jako speciální pracovníky na té škole spojuje s tou rodinou. Já jako školní metodik prevence, potažmo psycholog, potřebuju takového prostředníka. A rodič většinou nejvíce věří, nejvíce se otevře a spoléhá a řeší problémy právě s tím třídním učitelem. Takže, třídní učitel je klíčová osoba. A na něm pak záleží, jak jsou pak i ty vztahy s tím poradenským pracovištěm. **TŘÍDNÍ UČITEL**

V: Děkuju. Jakým způsobem nejčastěji spolupracujete s třídními učiteli? Uveďte konkrétně (např. konzultace, vedení žáka...)

P: Tak ehm, samozřejmě takový ty oficiální možnosti nějakých schůzek připomínek jsou vždycky přiblížené k nějaké poradě nebo pedagogické radě přímo. Samozřejmě třídní učitel nebo i netřídní učitel, pokud řeší nějaké potíže nebo problém nebo jakoukoliv jinou situaci, tak si nás může vyhledat v konzultačních hodinách nebo samozřejmě při jakékoliv domluvě.

KONZULTACE *Myslím si, že jsme tady k dispozici ve sborovně společně, pracujeme velice úzce. Jakkoliv se můžeme prostě domluvit, myslím si, že s tímto není problém. Pracujeme všichni v jedné budově, takže.*

V: Nějaký konkrétní příklad té spolupráce byste mi mohla dát?

*P: U nás jsou programy prevence hodně zaštiťovány celkově školou. Ale pokud mi přijde nějaká nabídka jako metodikovy, samozřejmě musíme vybírat z těch certifikovaných programů, nemůže nám sem prevenci přijet dělat kde kdo. **PROGRAMY PREVENCE** Poslední plánovaná akce je protidrogový program, který zaštiťuje policie ČR, který byl z důvodu nemoci pana lektora zatím odložen a nyní se čeká na nový termín. Takže, řešíme organizaci programů na škole. **PROGRAMY PREVENCE** Taky se na mě většinou učitelé obrací, když řeší nějaké záškoláky, nebo problémové chování. Společně s výchovnou poradkyní vedeme třeba výchovné komise. **VÝCHOVNÉ KOMISE** Stačí takto?*

V: Děkuji. Jaké výsledky vaší spolupráce pozorujete?

*P: No, tak když to řeknu úplně jednoduše, tak prostě mám ten pocit, že člověk na to není úplně sám. **VZÁJEMNÁ POMOC** Že třeba v dobách, kdy tady to poradenské pracoviště nebylo, tak se např. výchovné komise odehrávaly pouze ve složení třídní učitel výchovný poradce, metodik prevence a zástupce vedení školy. Kdežto dneska se můžeme sejít prakticky v plné parádě. Můžeme si přizvat školního psychologa, nebo pokud má dítě nějaké speciální problémy nebo požadavky, nároky na studium a vzdělávání tak si přizveme speciálního pedagoga a nemusíme s těmi rodiči jednat pouze jako školní metodik prevence nebo výchovný poradce. **VZÁJEMNÁ POMOC** Takže, můžeme jednat komplexně, můžeme hledat komplexní řešení.*

V: Děkuji. Myslíte, že rodiče dostatečně využívají služeb školního poradenského pracoviště?

*P: No myslím si, že určitě by byly další kapacity k tomu, aby rodiče to školní poradenské pracoviště využívali daleko víc. **NEDOSTATEČNÉ VYUŽITÍ ŠPP RODIČI** Ale jak říkám, není jakoby zajatá podoba ta přítomnost poradenského pracoviště ve školství. Ale, myslím, že se daří třídním učitelům právě jim tady tuto pomoc nabízet a ty služby toho poradenského pracoviště se využívají a ten potenciál toho určitě roste. A myslím si, že až si rodiče zvyknou na to, že to ve škole funguje, tak to budou využívat ještě víc. Naučí se více do té školy chodit pro tu pomoc. **NEDOSTATEČNÉ VYUŽITÍ ŠPP RODIČI** Dříve se to snažil utáhnout ten třídní učitel, ale teď když má tu podporu, tak si myslím, že ty možnosti jsou mnohem větší. Ale zase tam pak záleží i na rodiče, jestli chce těch služeb využít. **OCHOTA RODIČE SPOLUPRACOVAT***

V: Takže, zatím je to spíš o tom, že mají málo informací nebo neví, jak to poradenské pracoviště komplexně funguje?

P: Myslím si, že třeba informace mají, ale spíš je to takový nějaký jejich vnitřní strach. Prostě nebudu s dítětem, když to řeknu ošklivě, chodit k nějakému psychologovi. Nechcou mít nějakou nálepku, že prostě moje dítě má nějaké problémy. Myslím si, že k tomu přistupují jakoby bez nějakého nadhledu. Prostě nevidí tu možnost té pomoci, ale bojí se, aby to jejich dítě nemělo nějakou nálepku, že prostě bez pomoci odborníků neobejde. A to ti rodiče někteří nechtějí. Dříve jsme si nedokázali představit, že bysme k některým žákům měli asistenty. Potom se doba změnila, asistenti do školy přišli a dneska se setkáváme se situacemi, že rodiče asistenta odmítnou pro dítě. Byť je to pro něj velká pomoc každodenní ve škole, ale rodiče nechtějí mít nálepku – moje dítě má asistenta. **OBAVY RODIČŮ**

V: Děkuju. Jak byste ze své pozice zhodnotila spolupráci s rodiči?

P: Konkrétně, když to vezmu z pozice školního metodika prevence, tak těch příležitostí ke spolupráci s rodiči bylo velice málo. **NESCHOPNOST POSOUDIT** *Každopádně, bych to shrnula tak, že pokud opravdu se řeší ty problémy ve škole komplexně společně s celým poradenským pracovištěm, tak si myslím, že máme větší sílu toho rodiče nasměrovat správným směrem. Je mnohem větší šance něco změnit k lepšímu, než když člověk stojí sám a má s tím rodičem dojít k nějakému společnému cíli, společné cestě.* **PŘEVAHA = VĚTŠÍ ŠANCE**

V: Děkuji. To je vše. Moc díky za Váš čas.

Rozhovor č. 2 – ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Datum uskutečnění: 3. 12. 2019

Jaká je Vaše pozice na škole a jak dlouho tu pracujete?

Tak, já mám na škole dvě pozice. Pracuji jako školní logoped, což je menší část mé práce a od toho školního roku pracuji také jako školní speciální pedagog a vedu předměty speciálněpedagogické péče. Protože na škole máme druhého speciálního pedagoga, který tady funguje už třetím rokem, ale byla jsem oslovena, abych vedla předměty speciálně pedagogické péče. Takže, se věnuji hlavně tomu. Ale celkově jsem na škole 3 roky.

Takže to máte nějak rozdělené?

Jo, máme to rozdělené, přesně tak.

Supr, děkuji. Jak vnímáte rozšíření školního poradenského pracoviště o školního psychologa a speciálního pedagoga? V čem je podle Vás hlavní přínos?

Rozšíření vnímám samozřejmě kladně PRÍNOSNÉ. Protože si myslím, že už by to v dnešní době mělo fungovat už na každé škole. Minimálně speciální pedagog a školní logoped, teda školní psycholog. Omlouvám se. Ten školní logoped je takový nadstandard, v podstatě taková nadstandardní služba. Ale ten školní psycholog a speciální pedagog by měl být dnes podle mě na každé škole POCIT POTŘEBNOSTI. Hlavní přínos spočívá hlavně dostupnosti té služby. Že se ty problémy můžou řešit hned. Aktuálně hlavně u školního psychologa se řeší různé výchovné problémy. To samé je ten speciální pedagog. Děti se nemusí hned posílat do poradny, některé věci se dají řešit jen na úrovni školy TEĎ A TADY.

Jo děkuju. Myslíte, že přinesla tato změna i nějaké komplikace? Pokud ano jaké?

Hm. To si úplně nemyslím ŽADNÁ NEGATIVA. Spíš si myslím, že na začátku byly komplikace v tom, obhájit si tu pozici na škole. Ted' už žádné problémy nejsou OBHÁJENÍ POZICE ŠPP.

Děkuji. Je spolupráce při řešení školní neúspěšnosti týmová (myslím ŠPP a TU)?

Určitě, bez toho by to nemohlo fungovat. Takže určitě je týmová. Spolupracujeme jak v rámci ŠPP – míváme porady, tak speciální pedagog a třídní učitel i další učitelé, a s těmi hlavně na druhém stupni. KOMPLEXNÍ SPOLUPRÁCE

V čem by se dala spolupráce mezi třídními učiteli a členy ŠPP zlepšit? Jak by podle Vás měla ideálně vypadat?

No, tak v komunikaci někdy **VZÁJEMNÁ KOMUNIKACE**. Vlastně v tom, aby učitelé braly ŠPP jako důležitý orgán, co by měl na školu patřit. A aby si někdy nechali poradit. Protože, jsou učitelé, neříkám všichni, ale jsou i tací učitelé, kteří mají své zatvrzelé praktiky a mnohdy nechtou třeba doporučení. A v tom vnímáme velkým problém i s druhou speciální pedagožkou. Učitelé pak nevědí, jak mají k dětem přistupovat. **PŘÍSTUP PEDAGOGŮ** Takže v tom bych to určitě zlepšila. Aby se vlastně ti třídní učitelé více obraceli na školní poradenské pracoviště a aby mohli zlepšit přístup k žákům **IDEÁLNÍ PŘEDSTAVA SPOLUPRÁCE**.

Jakým způsobem nejčastěji spolupracujete s třídními učiteli?

Tak konzultace, neustálé konzultace **KONZULTACE**. Pak také jako logopedka dělám náslechy v prvních třídách. Také zjišťuju úroveň komunikačních schopností u dětí během dne. Protože u mě kolikrát všechno umí a pak zjistím, že ve škole nepoužívají to, co by měly. A to samé vlastně speciální pedagog, který dělá depistáže. **VYTYPOVÁNÍ ŽÁKŮ S OBTÍŽEMI** Takže je zde úzká spolupráce s třídním učitelem. Co se týče předmětu speciálně pedagogické péče, tak tam je důležitá i spolupráce s ostatními vyučujícími daného předmětu. **FAKTOR SPOLUPRÁCE S TU** a hlavně s rodiči.

Jo, děkuju. Jaké výsledky vaší spolupráce pozorujete?

No určitě kladné **DOBŘE VÝSLEDKY**. Protože si myslím, že jsme si opravdu zaujali to svoje místo školního poradenského pracoviště **POZITIVA**, a že opravdu tady děláme komplexní práci **KOMPLEXNÍ SPOLUPRÁCE**. Což je super v tom, že hodně spolupracujeme i se školkou, takže v podstatě už u předškoláků se podchycuje nějaký potencionální problém. **VČASNÉ ZACHYCENÍ** Takže to hodnotím určitě kladně, protože výsledky jsou znatelné **DOBŘE VÝSLEDKY**. Také se zlepšila komunikace s třídními učiteli a rodiči. **POSUN V KOMUNIKACI**

Myslíte, že rodiče dostatečně využívají služeb ŠPP? Pokud ne, proč myslíte že to tak je?

Jako využívají, ale ne vždy všichni rodiče, které bychom potřebovali. **NEDOSTATEČNÉ VYUŽITÍ ŠPP** Protože školní neúspěšností často trpí děti sociálně znevýhodněné a ti rodiče nekomunikují tak často, jak by měli. A někteří rodiče, zase berou tuto službu jako povinnost školy, takže se o to tak nezajímají. **OCHOTA RODIČE SPOLUPRACOVAT** Celkově ale myslím, že služby využívají služeb ŠPP hodně. **DOBŘE VYUŽÍVÁNÍ ŠPP**

Jak byste Vy ze své pozice zhodnotil/a spolupráci s rodiči?

To souvisí i s tou předešlou otázkou. Často ta spolupráce není taková, jaká by měla být. Neříkám vždy, většinou je to ojedinělé. Většinou rodiče opravdu komunikují, chodí na konzultace nebo komunikují mailem nebo po třídních schůzkách se zastaví **DOBŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ**. Ale někdy je to takové uhánění rodičů. Někdy to vnímám tak, že

rodiče neřeší třeba co v předmětu speciálně pedagogické péče děláme. Oni podepíší doporučení, ví, že dítě má nějaké doučování, ale dál se nezajímají. Neříkám, že všichni. HŮŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ Jsou rodiče, co se zajímají, ale i ti kteří ne a berou to jako povinnost školy. Takže rodiče spolupracují, ale každý jinak.

Rozhovor č. 3 – ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

Datum uskutečnění: 7. 12. 2019

Jaká je Vaše pozice na škole a jakou máte praxi?

Na škole působím jako školní psycholog na plný úvazek. Ve školní psychologii se pohybuju asi 26 let.

Děkuji. Jak vnímáte rozšíření školního poradenského pracoviště o Vás a speciálního pedagoga? V čem je hlavní přínos?

Určitě to vnímám pozitivně PŘÍNOSNĚ. Toto rozšíření s sebou přineslo mnoho možností, které tu dříve nebyly POZITIVA. Hlavní přínos spočívá v tom, že problémy, které nastanou, se můžou řešit hned na půdě školy. Hromadu věcí, lze ošetřit, aniž by dítě kvůli tomu muselo s rodičem navštívit pedagogicko- psychologickou poradnu. TEĎ A TADY

Super. Ehm. Myslíte, že přinesla tato změna i nějaké komplikace? Pokud ano jaké?

Ne, nám nepřinesla žádné komplikace, protože tady je zdravé pedagogické jádro. ŽÁDNÁ NEGATIVA V ostatních školách mohou být. Mám informace od kolegů, že na některých školách, je problém se součinností školního poradenského pracoviště s učiteli a vedením. Ale to je dost závislé právě na vedení školy a na složení pedagogického sboru. HYPOTETICKÁ NEGATIVA. U nás to komplikaci nepřineslo.

Díky. Je spolupráce při řešení školní neúspěšnosti týmová (ŠPP + TU)?

Zcela určitě. Kdyby nebyla týmová, tak je to špatně. KOMPLEXNÍ SPOLUPRÁCE Někdy se na naší škole zadaří, někdy se méně zadaří, ale ne že by se nezadařilo vůbec. To si nemyslím.

Děkuju. V čem by se dala spolupráce mezi TU a členy ŠPP zlepšit? Jak by podle Vás měla ideálně vypadat?

Já si myslím, že my tady tak nějak kopírujeme takový ten dobrý model toho, jak by mělo ŠPP fungovat a nemyslím si, že by se tady vyskytoval nějaký učitel, který by vyloženě sabotoval práci ŠPP anebo že by nespocoval. IDELÁNÍ PŘEDSTAVA SPOLUPRÁCE Ehm, pokud ano, bylo by to v rámci interindividuálních rozdílů osobností učitelů. S některými trochu vážne komunikace a předávání si důležitých informací. Ale vždycky se nakonec domluvíme. VZÁJEMNÁ KOMUNIKACE

Děkuji. Jakým způsobem nejčastěji spolupracujete s TU?

Rozhovor, jo rozhovor KONZULTACE. Když je někdy něco, tak se sejme nějaká anketa ANKETA, ale většinou se jedná o rozhovor – konzultace. Konzultace všeho druhu. KONZULTACE

Je to pochopitelné vzhledem k vaší pozici. Jaké výsledky vaší spolupráce pozorujete?

Já si myslím, že kladné na naší škole. Jo, ti pedagogové jsou ochotní, takže kladné. DOBRÉ VÝSLEDKY Díky spolupráci se nám celkem daří rodiče nasměrovat správným směrem a s dítětem nějak pracovat. PŘEVAHA = VĚTŠÍ ŠANCE

Děkuji. Myslíte, že rodiče dostatečně využívají služeb ŠPP? Pokud ne, z jakého důvodu tomu tak dle Vás je?

Nadstandardně. Nás se netýká část, pokud ne. Využívají ho nadstandardně a někdy až za hranicí toho, co my bychom měli dělat. DOBRÉ VYUŽÍVÁNÍ ŠPP

Jak byste ze své pozice zhodnotila spolupráci s rodiči?

Jak u kterých. Obecně ti rodiče, co se starají a mají zájem tak spolupracují. Potom je druhá skupina rodičů, kteří jdou ze zjištěných důvodů, aby jim dítě nebylo odebráno, třeba v rámci spolupráce s OSPODem. Ale v globálu bych spolupráci hodnotila dobře, že se dá s nimi domluvit. DOBRĚ SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ Jako nemám tady komplikace. Jen jeden druh komplikací tady je, a to jsou rodiče, kteří prostě mentálně nedostačují, který jim škola poskytuje, nebo ten člen ŠPP. Prostě sami jsou intelektově nedostačivý, nechápou, co s tím dítětem mají dělat. HŮŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ

Děkuji, to je vše.

Rozhovor č. 4 – VÝCHOVNÝ PORADCE

Datum uskutečnění: 12. 12. 2019

Jaká je Vaše pozice na škole a jakou máte praxi?

*Tak já vykonávám funkci **výchovného poradce**, ve které je zahrnuto i kariérové poradenství. Ježiš, tu funkci dělám 24 let? Tak nějak. A učím a zároveň jsem třídní učitelkou. Momentálně mám 6. třídu.*

Děkuji. Jak vnímáte rozšíření školního poradenského pracoviště o školního psychologa a speciálního pedagoga? V čem vidíte hlavní přínos?

*Můj názor je, že školní psycholog a speciální pedagog, je přínosem pro žáky **PŘÍNOSNÉ**. A o jejich práci je ze strany žáků a jejich rodičů velký zájem **DOBŘE VYUŽÍVÁNÍ ŠPP**. Dřív vlastně spousta vyučujících musela ve svém volném čase žáky připravovat, nebo pomoci s přípravou a dělat reedukaci. Jedná se hlavně o žáky, kteří měli diagnostikované specifické poruchy učení jako je dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Takže toto se ve velké míře přeneslo právě na speciálního pedagoga. **ODLEHČUJÍCÍ FAKTOR***

A psycholog?

*A psycholog, tam si myslím, že zase děti jsou více otevřené k němu než k vyučujícímu při řešení jejich problémů. **VĚTŠÍ DŮVĚRA***

Děkuji. Myslíte, že přinesla tato změna i nějaké komplikace? Pokud ano které?

*Já si myslím, že komplikace jsou v podstatě zanedbatelné. U nás na škole jsou největší komplikace prostorové. Ty prostory tady zatím nemáme úplně vyřešené. **NEDOSTATEK PROSTORU** Další může být komplikace s financováním těchto míst, ale to je spíše otázka na vedení školy. **SLOŽITOST FINANCOVÁNÍ***

Díky za fajn postřehy. Je spolupráce při řešení školní neúspěšnosti týmová (ŠPP + TU)?

*Já si myslím, že třídní učitelé hodně spolupracují se školním psychologem a speciálním pedagogem. Takže určitě je. **KOMPLEXNÍ SPOLUPRÁCE** Podle mě to má obrovský přínos, že se tam dá spousta problémů vyřešit hned. **TEĎ A TADY***

Děkuju. V čem by se dala spolupráce mezi TU a členy ŠPP zlepšit? Jak by podle Vás měla ideálně vypadat?

Co by teda asi bylo možné zlepšit, co by bylo potřeba, tak asi důslednější práce třídního učitele při vytváření individuálních vzdělávacích plánů podle těch doporučení a rozhodnutí. **PŘÍSTUP PEDAGOGŮ**

Děkuji. Jakým způsobem nejčastěji spolupracujete s TU? Prosím, buďte konkrétní.
Z mé pozice je to hlavně spolupráce při rozhodování, na kterou školu po ukončení školní docházky půjdou. To se týká osmáků a deváťáků. A s třídními učiteli z nižších tříd (hlavně s učiteli 5. a 7. ročníku) řešíme hlavně žáky, kteří chtějí odcházet na víceletá gymnázia. Takže se to hlavně týká oblasti toho kariérového poradenství. **KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ**

Hmm, jasně. Jaké výsledky vaší spolupráce pozorujete?

Určitě se pozitivně odráží na žácích a na jejich výsledcích. To slyším od některých učitelů, že to dětem opravdu pomáhá. **DOBŘE VÝSLEDKY**

A v oblasti výchovných obtíží?

Tam pokud už je větší problém, tak se svolá výchovná komise ve složení třídní učitel, výchovný poradce, vedení školy, a hlavně metodik prevence. **VÝCHOVNÉ KOMISE** Já si myslím, že tyto výchovné komise aspoň na určitý čas mají kladný nebo pozitivní význam. Že aspoň chvíli s některými rodiči je ta spolupráce na dobré úrovni, zajímají se. **DOBŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ** Ehm, někteří rodiče teda jen naslibují a nic z toho. Žádný výsledek tam není, žádný kladný posun. **HŮŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ**

Děkuji, tak se posuneme. Myslíte, že rodiče dostatečně využívají služeb ŠPP? Pokud ne, z jakého důvodu tomu tak dle Vás je?

Já si myslím, že to rodiče využívají. **DOBŘE VYUŽÍVÁNÍ ŠPP** Že jak třídní učitelé, tak členové školního poradenského pracoviště se informují o určitých problémech. Ten problém je potom zavčasu podchycen a je do něho vtažen i zákonný zástupce/rodič a dochází k řešení. **KOPLEXNÍ SPOLUPRÁCE**

Jak byste ze své pozice zhodnotil/a spolupráci s rodiči?

Spolupráci hodnotím kladně. Většina rodičů má zájem. **DOBŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ** Jak už jsem říkala, najdou se rodiče, se kterými je spolupráce na bodě mrazu, kteří naslibují a nikde nic. **HŮŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ**

Tak vám děkuji, to je vše.

Datum uskutečnění: 2. 1. 2019

Jaká je Vaše pozice na škole a délka praxe?

Takže, já jsem učitelka 1. stupně, momentálně jsem třídní ve 3. třídě. Taky jsem vedoucí učitelka prvního stupně a vedoucí metodického sdružení. Mám třicet let praxe.

Děkuji. Jak vnímáte rozšíření školního poradenského pracoviště o školního psychologa a speciálního pedagoga? V čem dle vidíte hlavní přínos?

Toto rozšíření vidím pozitivně. PŘÍNOSNÉ Přínos vidím v tom, že tito členové částečně můžou převzít agendu a péči o žáky s IVP. ODLEHČUJÍCÍ FAKTOR Také pomáhají se sestavováním individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory, pomáhají řešit vzniklé problémy ve třídě POMOC PEDAGOGŮM, pomáhají rodičům, kteří mají pocit, že jejich dítě má ve škole nějaký problém (třeba zažívá šikanu, má obtíže s učením, se začleněním do kolektivu atd...). POMOC RODIČŮM

Ehm, díky. Myslíte, že přinesla tato změna i nějaké komplikace? Pokud ano jaké to jsou?

V některých případech mohl třídní učitel mít dojem, že rodič jedná se ŠPP jakoby „za jeho zády“. JEDNÁNÍ ZA ZÁDY Pro dobrou týmovou spolupráci třídních a ŠPP je třeba, aby učitelé žáka byl informován o tom, že školní psycholog a speciální pedagog jednají s rodiči žáka. FAKTOR SPOLUPRÁCE S TU

Děkuji za postřeh. Je spolupráce při řešení školní neúspěšnosti týmová (ŠPP + TU)?

Ano, ale má to rezervy, KOMPLEXNÍ SPOLUPRÁCE jak jsem zmínila v přechozí otázce. Až docílíme opravdu týmové spolupráce, bude to lepší pro všechny.

V čem vidíte ty rezervy, jak by se dala spolupráce mezi vámi zlepšit? Jak by podle Vás měla ideálně vypadat spolupráce?

Navrhuju, aby spolupráce probíhala nějak takto: ŠPP sestaví seznam žáků s IVP, informuje učitele o jejich potřebách na některé poradě a pak by měla proběhnout diskuse, jak s takovými žáky pracovat, jak jim třeba upravovat písemky, jak je zkoušek atd. Někteří učitelé spolupracují se členy poradenského pracoviště, někteří méně, a proto bych to doplnila o nějakou společnou poradou u které by měli být i asistenti, kteří jsou u žáků ve třídách.

INDEÁLNÍ PŘEDSTAVA SPOLUPRÁCE

Jakým způsobem nejčastěji spolupracujete se členy ŠPP?

Tak například jsem se zajímala o výsledky depistáže v mé třídě, předala jsem rodičům kontakty na pracovnice ŠPP, vysvětlila jim, jak jim můžou pomoci, předávala jsem rodičům k podpisu informované a generální souhlasy, vybírala tiskopisy. INFORMOVÁNÍ RODIČŮ Půjčuju si materiály pro integrované žáky, X42 POMŮCKY konzultuji školní úspěchy a neúspěchy žáka docházejícího na předmět speciálněpedagogické péče. KONZULTACE Stačí to?

Ano, díky. A jaké výsledky vaší spolupráce pozorujete?

Myslím, že jsou pozitivní. DOBRÉ VÝSLEDKY Je více možností práce s dětmi a tím pádem pro ně lepší podmínky. POZITIVA

Myslíte, že rodiče dostatečně využívají služeb ŠPP? Pokud ne, z jakého důvodu tomu tak dle Vás je?

Ještě u některých přetrvává nedůvěra, strach o děti, chtějí si vše řešit sami...? OBAVY RODIČŮ

Aha. Jak byste ze své pozice zhodnotil/a spolupráci s rodiči?

Spolupráce v mé třídě konkrétně je na velmi dobré úrovni (budovaná 3. rok), snažím se vést rodiče k tomu, aby chápali vzdělávání svých dětí a jejich školní úspěšnost jako náš společný cíl. Na třídních schůzkách cítím jejich podporu, jedná se mi s nimi dobře. DOBRĚ SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ

Moc děkuji, to je vše.

Rozhovor č. 6 – TU 2

Datum uskutečnění: 7. 1. 2019

Jaká je Vaše pozice na škole a délka praxe?

Já jsem učitelka prvního stupně s třídnictvím. Momentálně mám čtvrtou třídu. Dělam to letos už sedmnáctým rokem.

Děkuji. Jak vnímáte rozšíření školního poradenského pracoviště o školního psychologa a speciálního pedagoga? V čem dle vidíte hlavní přínos?

To, že tu máme školního psychologa a speciálního pedagoga je moc fajn. PRÍNOSNÉ S tím, jak roste počet integrovaných žáků je potřeba školního psychologa, speciálního pedagoga ve školách čím dál větší. POCIT POTŘEBNOSTI Je přínosná pro včasnou diagnostiku VYTYPOVÁNÍ ŽÁKŮ S OBTÍŽEMI, speciální péči pro žáky nebo řešení aktuálních problémů a negativních jevů ve třídě a u žáků ODLEHČUJÍCÍ FAKTOR a taky pomáhají třídním učitelům a rodičům.

Ehm, díky. Myslíte, že přinesla tato změna i nějaké komplikace? Pokud ano jaké?

Myslím, že ne. Já sama o žádném nevím. ŽÁDNÁ NEGATIVA

Je spolupráce při řešení školní neúspěšnosti týmová?

Podle mě určitě ano. Všechno se snažíme řešit společnými silami. KOMPLEXNÍ SPOLUPRÁCE Můžu se na někoho obrátit, když si něčím nejsem jistá, a to je fajn. POMOC PEDAGOGŮM

V čem by se dala spolupráce mezi TU a členy ŠPP zlepšit? Jak by podle Vás měla ideálně vypadat?

Něco by se asi našlo. No, možná by bylo dobré potkávat se častěji, dělat nějaké pravidelné konzultace v určitém časovém rozmezí. SETKÁVÁNÍ S PEDAGOGY

Jakým způsobem nejčastěji spolupracujete se členy ŠPP? (uved'te konkrétní příklad formy spolupráce)

Má spolupráce probíhá konzultacemi, domlouváním, co je potřeba například procvičit u žáků s IVP, kteří mají pravidelnou péči. KONZULTACE Snažím se zprostředkovávat kontakt s rodiči, když je to žádoucí. INFORMOVÁNÍ RODIČŮ

Jaké výsledky vaší spolupráce pozorujete?

Na škole jsem krátce, takže se učím podle potřeby využívat služby ŠPP. Ale výsledky jsou kladné. Jsou to malé pokroky ale jsou. **DOBŘE VÝSLEDKY**

Myslíte, že rodiče dostatečně využívají služeb ŠPP? Pokud ne, z jakého důvodu tomu tak dle Vás je?

Možná nemají všichni rodiče povědomí, že na škole je ŠPP a jak ho mohou využívat. **NEINFORMOVANÝ RODIČ** *Ale většina rodičů žáků, kteří mají nějaké výukové nebo výchovné obtíže, některé poradenské služby využívají.* **DOBŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ** *Snažím se propojovat spolupráci mezi členy poradenského pracoviště a rodiči.* **INFORMOVÁNÍ RODIČŮ**

Jak byste jako pedagog zhodnotila spolupráci s rodiči?

Spolupráci hodnotím spíše kladně, pokud je rodič ochotný při vzdělávání a výchově svého dítěte spolupracovat se školou a třídním učitelem. **DOBŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ**
Bohužel se na najdou i tací, kteří zájem nemají. **HŮŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ**

Moc díky. To je vše.

Datum uskutečnění: 7. 1. 2019

Jaká je Vaše pozice na škole? Jakou máte praxi?

Takže... Jsem učitelka prvního stupně. Jsem třídní učitelka ve čtvrtém ročníku, teď to bude osm let, co jsem ve škole.

Děkuji. Jak vnímáte rozšíření školního poradenského pracoviště o školního psychologa a speciálního pedagoga? V čem vidíte hlavní přínos?

Rozšíření školního poradenského pracoviště o školního psychologa a speciálního pedagoga vnímám jako velmi přínosné. PŘÍNOSNÉ Největší přínos je rozhodně v tom, že se můžou věnovat těm dětem, které to potřebují o něco víc. ODLEHČUJÍCÍ FAKTOR A taky pro mě je to velká pomoc, můžu se na holky obrátit v situaci, kdy si sama nejsem jistá a vždycky se společně dohodneme na nějakém postupu. POMOC PEDAGOGŮM

Dobře, díky. Myslíte, že přinesla tato změna i nějaké komplikace? Pokud ano jaké to jsou?

Komplikace... možná po papírové stránce, ADMINISTRATIVA pro nás učitele byla tato změna jen přínosem. ŽÁDNÁ NEGATIVA

Chápu, co tím myslíte. Je spolupráce při řešení školní neúspěšnosti týmová?

Já myslím, že ano, je týmová. KOMPLEXNÍ SPOLUPRÁCE Kladné změny ve školním prospěchu těchto žáků jsou toho důkazem. DOBRÉ VÝSLEDKY Za sebe můžu tvrdit, že se snažíme spolupracovat, jak jen to jde. KOMPLEXNÍ SPOLUPRÁCE

V čem by se dala spolupráce mezi TU a členy ŠPP zlepšit? Jak by podle Vás měla ideálně vypadat?

Ehm. Vždy je tato práce o lidech... FAKTOR SPOLUPRÁCE S TU My máme skvělý tým ŠPP, takže spolupráce s nimi je výborná. Za mě je tedy ideální. Já jsem spokojená POZITIVA (úsměv).

To je fajn. Jakým způsobem nejčastěji spolupracujete se členy ŠPP?

No, já mám ve třídě 6 dětí s IVP, takže často konzultujeme společně jednotlivé žáčky, řešíme reedukační péči s návazností na aktuální učivo, posun žáků ve vědomostech, atd. KONZULTACE Když tady kolegyně začínaly, proběhly taky depistáže. VYTYPOVÁNÍ ŽÁKŮ S OBTÍŽEMI Snažíme se těm dětem prostě co nejvíc pomoci.

Děkuji. Jaké výsledky vaší spolupráce pozorujete?

Tak výsledky jsou určité pozitivní. Mnoho žáků se díky předmětu speciální péče a spolupráci s ŠPP velmi zlepšilo. **DOBŘE VÝSLEDKY**

Supr. Myslíte, že rodiče dostatečně využívají služeb ŠPP? Pokud ne, proč myslíte že to tak je?

Ne všichni, někteří rodiče služeb nevyužívají. **NEDOSTATEČNÉ VYUŽITÍ ŠPP RODIČI**

Podle mě ze strachu, protože někteří mají vůči škole předsudky. **OBAVY RODIČŮ** *Jiný zase nemají dostatek času, často děti mají nějaké kroužky a rodiče dají přednost něčemu, co děti prostě baví než tomu, co by jim mohlo pomoci, zkrátka preferují jiné aktivity.* **OCHOTA**

RODIČE SPOLUPRACOVAT

Aha. Ehm... Jak byste ze své pozice zhodnotila spolupráci s rodiči?

Až na výjimky je spolupráce s rodiči dobrá. **DOBŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ** *Nejhorší je spolupráce s romskými rodiči (to jsou ty výjimky), kteří do školy vůbec nechodí o školu nemají absolutně zájem. A zrovna tito rodiče, by měli být za jakoukoliv péči školy vděční. Ale bohužel.* **HŮŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ** *No nenaděláme nic. Ale s ostatními rodiči je spolupráce celkově dobrá.*

Děkuji to je vše.

Rozhovor č. 8 – TU 4

Datum uskutečnění: 12. 12. 2019

Jaká je Vaše pozice na škole a jakou máte praxi?

Tak, jsem učitelka prvního stupně. Momentálně jsem v první třídě. Momentálně mám 3 roky praxe.

Jak vnímáte rozšíření školního poradenského pracoviště o školního psychologa a speciálního pedagoga? V čem je hlavní přínos?

Rozšíření vnímám pozitivně. PŘÍNOSNÉ Pomáhají nám řešit problémové situace, pomáhají žákům, kteří mají různé problémy. POMOC PEDAGOGŮM Nabízejí nám jiné možnosti řešení třeba.

Myslíte, že přinesla tato změna i nějaké komplikace? Pokud ano jaké?

Nemyslím si, že by přinesla nějaké zásadní komplikace. ŽÁDNÁ NEGAIVA možná sem tam nějaké drobné problémy v logistice, OBTÍŽNÁ ORGNIZACE ale to je všechno o domluvě, to se dá řešit.

Je spolupráce při řešení školní neúspěšnosti týmová? Myslím ŠPP a třídní učitele.

Snažíme se, aby byla řešení týmová. Domlouvám se na postupech. Většina problémů má víc příčin, a proto je dobré, když se společně sejdeme. Víc hlav přece víc. KOMPLEXNÍ SPOLUPRÁCE

V čem by se dala spolupráce mezi TU a členy ŠPP zlepšit? Jak by podle Vás měla ideálně vypadat?

Dala by se zlepšit, kdyby pracovnice ŠPP měli větší úvazky (smích), víc času chodit do hodin MALÝ ÚVAZEK a případně kdyby se jejich tým rozrostl klidně o další členy, o speciálního pedagoga, psychologa nebo logopeda. Zkrátka kohokoliv, kdo je ochotný a schopný pomáhat dětem. DALŠÍ ROZŠÍŘENÍ ŠPP Je zde tolik dětí s různými obtížemi, že by nevadilo, kdyby jich bylo více a podělili se o tu péči o ně. Myslím si, že nejvíce nám bude scházet logoped, kterému končí úvazek. POCIT POTŘEBNOSTI Jinak spolupráce funguje dobře, ale ty malé úvazky na dobu určitou nám to komplikují. MALÝ ÚVAZEK

Zase trochu jiný pohled na situaci, děkuji. Jakým způsobem nejčastěji spolupracujete se členy ŠPP?

*Spolupracujeme tak, že speciální pedagog dělá depistáž, společně pak řešíme její výsledky u jednotlivých dětí. Řešíme jejich problémy, co se týče grafomotoriky, držení tužek, logopedické obtíže atd. S paní psychologkou pak řešíme individuální vzdělávací plány a stejně tak se speciální pedagožkou. **KONZULTACE** Pokud ve třídě nastane nějaký problém, máme možnost domluvit se na preventivním programu do třídy. Toho jsem v minulém roce párkrát využila. **PROGRAMY PREVENCE** ale první třídě zatím neřešíme výchovné a kázeňské problémy.*

Jaké výsledky vaší spolupráce pozorujete?

*Výsledky jsou pozitivní. Vidím pokroky u svých dětí, kterým se snažíme společně pomoci. **DOBŘE VÝSLEDKY** Ale je pořád co řešit, takže jen tak dál.*

Myslíte, že rodiče dostatečně využívají služeb ŠPP? Pokud ne, z jakého důvodu?

*Myslím si, že využívají služeb ŠPP dostatečně, **DOBŘE VYUŽITÍ ŠPP** ale ne ti, kteří by měli a potřebovali. Řada rodičů dětí, které mají problémy, je neřeší. Tím pádem nevyužívají služby ŠPP, případně když je využívají tak na ně nenavazují. Například s dítětem se pracuje ve škole na logopedii, ale doma už rodiče necvičí a s dítětem nemluví. Někdy ta práce je prostě jen jednostranná, chybí práce ze strany rodičů. **HŮŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ** Ale rodiče, kteří mají zájem služeb využívají hodně. **DOBŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ***

Jak byste ze své pozice zhodnotila spolupráci s rodiči?

*Někteří spolupracují víc, někteří míň. Někteří mají zájem, kolikrát až přehnaně, jiní zase nemají zájem vůbec. Paradoxně a bohužel, nemají zájem ti rodiče dětí, které by potřebovaly, aby jejich rodiče zájem měli. Ale na pozici učitelky první třídy mám asi jen dva rodiče, kteří příliš nespolupracují, ostatní se snaží. **HŮŘE SPOLUPRACUJÍCÍ RODIČ***

Díky moc za Váš čas. To je vše.

Příloha č. 2 – dotazník pro rodiče

Dobrý den,

jmenuji se Barbora Crhonková a jsem studentka posledního ročníku pedagogické fakulty v Olomouci. Ráda bych Vás tímto požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který bude sloužit pouze pro účel diplomové práce. Práce je zaměřena na školní poradenské pracoviště. Výzkumné šetření je zcela anonymní.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu.

1. Víte, co je to školní poradenské pracoviště (dále ŠPP)?

- a) ano, vím**
- b) nejsem si jistý/á**
- c) ne, netuším**

2. Víte, kdo jsou jednotliví členové ŠPP (školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog a školní speciální pedagog)?

- a) ano, vím**
- b) nejsem si jistý/á**
- c) ne, netuším**

3. Víte, čím se tito pracovníci školy zabývají?

- a) ano, vím**
- b) nejsem si jistý/á**
- c) ne netuším**

4. Jsou pro Vás dostupné informace o činnosti ŠPP (viz. webové stránky školy, generální souhlas s činností ŠPP) dostačující?

- a) ano
- b) nejsem si jistý/á
- c) ne

5. Je podle Vás přínosné, že se ŠPP od školního roku 2016/2017 rozrostlo o školního psychologa a školního speciálního pedagoga?

- a) ano
- b) nedokážu posoudit
- c) ne

6. V čem dle Vás spočívá největší přínos jeho rozšíření (můžete označit více odpovědí nebo napsat vlastní)?

- a) možnost konzultace s odborníkem na danou problematiku
- b) včasné řešení problémů žáků a třídních kolektivů hned na místě
- c) metodické podpora pedagogů
- d) metodická podpora asistentů pedagoga
- e) vytváření podmínek a příznivého klimatu pro začlenění žáků s různými obtížemi
- f) podpora spolupráce mezi školou a rodinou
- g) nedokážu posoudit
- h) v ničem
- i) vlastní odpověď'.....

7. Využili jste služeb školního psychologa (např.: konzultace, vedení žáka...)?

- a) ano
- b) ne

8. Využili jste služeb školního speciálního pedagoga (např.: depistáže, konzultace, vedení žáka, logopedie ...)?

- a) ano
- b) ne

9. Využili jste služeb jiného pracovníka ŠPP (metodika prevence či výchovného poradce)?

- a) ano
- b) ne

10. Jakého charakteru byla poskytnutá služba poradenského pracovníka?

- a) jednorázová konzultace
- b) dlouhodobější spolupráce s pracovníkem (vedení žáka, opakované konzultace...)
- c) žádné služby jsem nevyužila

11. Jakým způsobem probíhal kontakt s pracovníkem ŠPP?

- a) Sám/sama jsem se na něj obrátil/a.
- b) prostřednictvím třídního učitele
- c) Kontaktoval mě přímo pracovník ŠPP.
- d) žádný neproběhl

12. Byla poskytnutá služba pro Vás a Vaše dítě přínosná?

- a) ano
- b) nedokážu posoudit
- c) ne

13. Narazili jste v průběhu poskytované služby na nějaké bariéry? Pokud ano uveďte na jaké.

- a)ano
- b) nedokážu posoudit
- c) ne

14. Spolupracují dle Vašeho názoru dostatečně pedagogové s pracovníky ŠPP?

- a) ano
- b) nedokážu posoudit
- c) ne

15. Jsou poradenské služby poskytované školou pro Vás dostačující? Pokud ne, prosím, uveďte proč.

a) ano

b) nedokáži posoudit

c) ne