

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ NA ZŠ Z POHLEDU VEDENÍ
ŠKOLY

Bakalářská diplomová práce

Studijní program: Řízení vzdělávacích institucí

Autor: Jana Finsterlová

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Karger, Ph. D.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Výchovné poradenství na ZŠ z pohledu vedení školy*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.....

Podpis

Poděkování

Tímto bych chtěla velice poděkovat vedoucímu mé bakalářské diplomové práce Mgr. Tomáš Karger, Ph. D. za věcnou zpětnou vazbu a odborné vedení při konzultacích této bakalářské diplomové práce, samozřejmě i za trpělivý a vstřícný přístup.

Anotace

Jméno a příjmení:	Jana Finsterlová
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Řízení vzdělávacích institucí
Obor obhajoby práce:	Řízení vzdělávacích institucí
Vedoucí práce:	Mgr. Tomáš Karger, Ph. D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Výchovné poradenství na ZŠ z pohledu vedení školy
Anotace práce:	Cílem bakalářské práce je analýza požadovaných nároků pro výkon funkce výchovného poradce, zároveň charakterizuje očekávání na pozici z pohledu vedení základní školy v okrese Jeseník. Teoretická část nabízí charakteristiku základního vzdělávání v České republice, výchovné poradenství se zaměřením na roli výchovného poradce kvalifikačních a osobnostních předpokladů, včetně oblastí, kterými se zabývá. Součástí je také školský management, v návaznosti na vedení školy a manažerské funkce ve školním prostředí. V empirické části bylo provedené výzkumné šetření pomocí polostrukturovaných rozhovorů s řediteli základních škol v okrese Jeseník v rámci, kterého byly zjištěny pohledy ředitelů na výchovné poradenství a následné shrnutí výsledků výzkumu.
Klíčová slova:	základní vzdělávání, výchovné poradenství, výchovný poradce, management, ředitel základní školy, nároky, předpoklady, komunikace, spolupráce, pedagog, kvalifikace
Title of Thesis:	Educational counselling at a primary school from the perspective of the school management
Annotation:	The aim of the work is the analysis of the required requirements for the performance of the bachelor's degree in the function of an educational advisor, at the same time it characterizes the expectations for the position from the point of view of an elementary school in the Jeseník district. The theoretical part

	<p>focus a description of basic education in the Czech Republic, educational counseling with a focus on the role of an educational counselor of qualification and personality requirements, including the areas it deals with. It also includes school management, following on from school management and managerial functions in the school environment. In the empirical part, a research investigation was carried out using semi-structured interviews with the principals of elementary schools in the Jeseník district, in the framework of which the principals' views on educational counseling and a subsequent summary of the research results were determined.</p>
Keywords:	<p>basic education, educational consultancy, educational consultant, management, primary school principal, requirements, prerequisites, communication, cooperation, teacher, qualification</p>
Názvy příloh vázaných v práci:	
Počet literatury a zdrojů:	43
Rozsah práce:	60 s. (87 956 znaků s mezerami)

Obsah

ÚVOD	8
1. ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	9
1.1 POSTAVENÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL VE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVĚ ČESKÉ REPUBLIKY	9
1.2 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ	10
1.3 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY A DALŠÍ STRATEGICKÉ DOKUMENTY	10
1.3.1 NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	11
1.3.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	11
1.3.3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	12
1.3.4 STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2030+	12
1.3.5 DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČR NA OBDOBÍ 2019–2023	13
2. VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ	14
2.1 VYMEZENÍ VÝCHOVNÉHO PORADENSTVÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	15
2.2 PRÁVNÍ RÁMEC VÝCHOVNÉHO PORADENSTVÍ	16
2.3 ROLE VÝCHOVNÉHO PORADCE	17
2.3.1 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY	17
2.3.2 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY	18
2.4 OKRUHY PROBLEMATIKY V RÁMCI ČINNOSTI VÝCHOVNÉHO PORADCE	19
2.4.1 KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ	20
2.4.2 PÉČE O ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI	20
2.4.3 PÉČE O NADANÉ ŽÁKY	22
2.4.4 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA	23
2.4.5 ŘEŠENÍ SOCIÁLNĚ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	25
2.5 VZDĚLÁVACÍ MOŽNOSTI PRO VÝCHOVNÉ PORADCE	25
3. MANAGEMENT VE ŠKOLSTVÍ	28
3.1 MANAŽERSKÉ FUNKCE	29
3.1.1 ŘÍZENÍ ŠKOLY	29
3.1.2 VEDENÍ LIDÍ VE ŠKOLE	30
3.1.3 ROZHODOVÁNÍ	32
3.1.4 PLÁNOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	33
3.1.5 ORGANIZOVÁNÍ	33
3.1.6 KONTROLA	35
3.2 VZTAH MANAGEMENTU A VÝCHOVNÉHO PORADENSTVÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	36
4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	37

4.1 CÍL VÝZKUMU	37
4.2 METODOLOGIE VÝZKUMU	38
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	41
4.4 ANALÝZA DAT	42
4.5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	43
ZÁVĚR	54
LITERATURA A ZDROJE	56
SEZNAM ZKRATEK.....	59
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK	60

Úvod

Tématem mé bakalářské práce je výchovné poradenství na základních školách z pohledu vedení školy. Toto téma jsem si zvolila, protože jsem toho názoru, že výchovné poradenství je velmi důležitou součástí procesu vzdělávání a výchovy dětí, které může ovlivnit jejich budoucnost a cestu životem. Obohacením tohoto tématu je i pohled ředitelů základních škol na výkon výchovného poradce pro danou oblast. Oblast Jesenicka jsem zvolila, jelikož odsud pocházím a převážně je známá jako vyloučená lokalita. Obyvatelé se zde potýkají s různými sociálními problémy, a proto jsem chtěla zjistit, jak funguje školství a osoby, které mohou dětem pomoci, což jsou právě výchovní poradci. V tomto ohledu hrají významnou roli ředitelé, kteří musí na tuto pozici dosazovat vhodné pedagogy.

Práci jsem rozdělila na teoretickou a empirickou část. Nejprve je důležité zmínit základní teoretické poznatky ohledně základního vzdělávání v České republice včetně kurikulární politiky. Následně jsem charakterizovala výchovné poradenství s rolí výchovného poradce a oblastmi, kterými se zabývá. Také jsem rozvedla téma školského managementu, se kterým souvisí práce ředitele školy a manažerských funkcí, které mají za cíl dosahovat strategických cílů organizace.

Praktická část se věnuje kvalitativnímu výzkumu ve formě polostrukturovaných rozhovorů s řediteli základních škol na Jesenicku. Jsou zde uvedeny otázky, které zazněly při osobních setkání, ze kterých jsem získala potřebná data, která jsem následně rozdělila do kategorie jevů, na které byl výzkum zaměřen. Hlavním cílem bakalářské práce je analýza požadovaných nároků pro výkon funkce výchovného poradce, zároveň charakterizuje očekávání na pozici výchovného poradce z pohledu vedení základní školy v okrese Jeseník včetně dalších dílčích cílů.

1. Základní vzdělávání

Právo na vzdělávání je jedním ze základních práv, které je zakotveno v Listině základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku v České republice (dále jen ČR). Listina základních práv a svobod stanovuje, že „každý má právo na vzdělávání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon“ (Zákon č. 2/1993 Sb., Čl. 33). Dále je ve Čl. 33 uvedeno, že mezi základní práva občanů ČR patří bezplatné vzdělávání v základních i středních školách a podle možností občana také na vysokých školách. V postavení institucí jsou základní školy právě ty, které zajišťují základní vzdělávání v průběhu povinné školní docházky, kterou vymezuje školský zákon č. 561/2004 Sb. § 178 v odstavci 1, kde je uvedeno, že obec hraje hlavní roli v zajištění podmínek pro děti s místem trvalého pobytu pro plnění povinné školní docházky, která je povinná po dobu devíti školních let. S výjimkou nejvýše však do sedmnáctého roku věku žáka, ve školním roce, kdy věku dosáhne. Základní školu, která se dělí na dva stupně, nejčastěji navštěvují žáci ve věku 6–15 let. První stupeň tvoří ročníky 1. – 5., který mezinárodní terminologie ISCED nazývá primárním vzděláváním. Zbývající 6. – 9. ročníky tvoří druhý stupeň umožňující podle mezinárodní terminologie ISCED nižší sekundární vzdělávání. Základní vzdělávání se tedy jeví jako primární stavební kámen celoživotního vzdělávání každého jedince, které probouzí touhu po vědomostech a rozšiřuje obzory pro další volbu vzdělávání.

1.1 Postavení základních škol ve vzdělávací soustavě České republiky

Školskou vzdělávací soustavu ČR dle školského zákona tvoří školy a školská zařízení, která realizují vzdělávání podle vzdělávacích programů, uvedených v § 3, který vymezuje druhy škol, kde jsou zařazeny mateřské,

základní a střední školy (gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště), konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.

Sdělením Českého statistického úřadu s účinností od 1. ledna 2014 byla zavedena klasifikace vzdělání CZ-ISCED 2011, která je českou verzí pro Mezinárodní standardní klasifikaci – ISCED 2011 (International Standard Classification of Education). Vzdělávací soustava je členěna do několika stupňů vzdělávání, které začínají mateřskou školou a končí vysokoškolským vzděláním. Základní vzdělání, tedy základní školy jsou označovány stupni ISCED 1 a ISCED 2, kde školu tvoří složení z prvního a druhého stupně, jinak řečeno z primárního a nižšího sekundárního vzdělávání (CZSO, 2016, s. 68-79). Důležité je zmínit, že druhý stupeň je možné absolvovat i na víceletých gymnáziích nebo konzervatořích. Završením úspěšného dokončení základního vzdělání je vysvědčení.

1.2 Legislativní vymezení

Prvotní legislativní vymezení vzdělávání poskytuje Ústava ČR přijata 16. prosince 1992, která se zmiňuje školství a vzdělávání v Čl. 3 v rámci Listiny základních práv a svobod, která vymezuje právo na vzdělávání. Řízení systému vzdělávání Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT ČR), se reguluje školským zákonem č. 561/2004 Sb. Nedílnou součástí vzdělávacího systému jsou činitelé, kteří vzdělávání realizují, a to jsou pedagogičtí pracovníci, jejichž výkon stanovuje zákon č. 562/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

1.3 Kurikulární dokumenty a další strategické dokumenty

Součástí vzdělávací politiky ČR je kurikulární politika, jejíž principy jsou zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílé knize a zároveň jsou ukotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním,

základním, středním, vyšším odborné a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů. Systém kurikulárních dokumentů upravuje vzdělávání pro žáky od 3 do 19 let. Dokumenty jsou tvořeny na dvou úrovních, státní a školní. Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) prezentují státní úroveň kurikulárních dokumentů. RVP vymezují okruhy pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Realizace vzdělávání jednotlivých škol je představeno v rámci školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), které jsou na školní úrovni. Pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost jsou veškeré dokumenty volně přístupné (RVP ZŠ, 2021, s. 5). Níže uvedené dokumenty jsou zaměřeny na základní vzdělávání.

1.3.1 Národní program rozvoje vzdělávání v ČR

Vládní strategii jejíž hlavní myšlenku v oblasti vzdělávání utváří dokument Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, který se až do roku 2020 nazýval Bílou knihou, byla vydána v roce 2001. Avšak schválením Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 definitivně pozbyl dokument platnosti, komplexně však formoval myšlenková východiska, obecné cíle a rozvojové plány důležité pro vývoj vzdělávací soustavy (MŠMT ČR, 2002). Jednalo se o závazný pramen, z něhož vycházely konkrétní realizační plány resortu vzdělávání (Bílá kniha, 2001, s. 7).

1.3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy patří mezi závazné kurikulární dokumenty na státní úrovni, které utváří nejvyšší úroveň vzdělání v oblasti předškolního, základního, základního uměleckého, jazykového a středního vzdělání podle školského zákona. Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) „vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě“ (RVP ZV, 2021, s. 6). Jejich východiskem je koncepce společného

a celoživotního vzdělávání. Součástí RVP ZV jsou také principy, které slouží při naplňování povinného základního vzdělávání u žáků a tendence, které zohledňují možnosti každého žáka při dosahování cílů základního vzdělávání (RVP ZV, 2021, s. 6).

1.3.3 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program (dále ŠVP) je vytvářen v souladu s RVP ZV podle jeho zásad, tak aby zahrnoval celé období základního vzdělávání. Každý ředitel školy nebo školského zařízení vydává ŠVP, který by měl být veřejnosti přístupný. Všeobecně by se měl ŠVP zabývat „naplňováním cílů základního vzdělávání stanovením výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni školy“ (RVP ZV, 2021, s. 160). Veškerý obsah, který by měl ŠVP zahrnovat, je uveden v RVP ZV, včetně všech podrobných detailů. Legislativní úprava ŠVP je definována v zákoně č. 561/2004 Sb. § 5.

1.3.4 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

Jako klíčový a zároveň nejaktuálnější kurikulum vzdělávací politiky řadíme Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále Strategie 2030+), která byla v roce 2020 vydána MŠMT. Hlavní cíl implementace Strategie 2030+ zahrnuje „vytvoření a rozvoj otevřeného vzdělávacího systému, který reaguje na měnící se vnější prostředí a poskytuje relevantní obsah vzdělávání v celoživotní perspektivě“ (Strategie 2030+, 2020, s. 6). Strategie 2030+ navazuje na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020, která se soustředí na další dekádu s konkrétními dvěma cíli, a to na vzdělávací obsah a snížení společenské rozdílnosti ve vzdělávání. Strategie 2030+ se zavázala k revizi RVP ZV se specifikací na modernizaci obsahu vzdělávání a rozvoj kritického myšlení, společně s řadou opatření, např. nové pojetí informatiky a digitální gramotnosti, snaha o metodickou podporu pro tvorbu ŠVP či realizace kombinované formy vzdělávání na základních školách.

1.3.5 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2019–2023

Zásadní roli pro přípravu Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2019–2023 (dále DZ 2019-2023) byla výše zmíněná Strategie 2020. DZ 2019-2023 stejně jako předchozí záměry se věnuje celému systému regionálního školství, určuje rámec dlouhodobých záměrů krajů, sjednocuje přístup státu a krajů v oblasti nastavení parametrů vzdělávací soustavy a cílů vzdělávací politiky ČR. S konkretizací na základní vzdělávání stanovil jasné prioritní cíle v rámci zvyšování kvality vzdělávání, zejména na druhém stupni, u sociálně vyloučených lokalit odstraňování rozdílů v podmínkách na základní vzdělávání a žáky s nevyhovující znalostí vyučovacího jazyka podpořit v jejich integraci (DZ 2019-2023, 2019, s. 5, 41).

2. Výchovné poradenství

Již první zmínky o výchovném poradenství se objevují v roce 1980 a bylo zavedeno ve vyhlášce Ministerstva školství České socialistické republiky. Od té doby se v našem školství můžeme setkávat také s pojmy jako je výchovný poradce, profesionální orientace dětí a mládeže, volba dalšího studia, příprava na povolání a další. Pedagogický slovník vysvětluje výchovné poradenství jako „organizovanou soustavu speciálních odborných služeb pro výchovu a vzdělávání dětí a mládeže“ (Průcha, 2003, s. 279). V průběhu let se činnost, zaměření a specifické metody využívané ve výchovném poradenství postupně vyvíjely.

Současná doba poukazuje ve společnosti na různorodé osobnostní problémy, jinak tomu není ani u žáků, u kterých se objevují různé neznámé ve výchově nebo vzdělávání. Z toho důvodu ve školách nejde pouze o vzdělávací činnost, ale také o výchovnou v rámci rozvoje osobnosti. Hlavní roli v této oblasti vykonává výchovný poradce, jehož činnost je především věnována samotným žákům, to ale neznamená, že s ním nemohou spolupracovat učitelé či rodiče. Celoživotním procesem, který nás připravuje na roli ve společnosti je výchova, jejíž způsob ovlivňuje individualitu osobnosti na celý život. Výchovou člověk přirozeně získává schopnost žít a naplňuje tak význam výchovy, který se zaměřuje na osobní rozvoj a úspěch jedince (Grecmanová, 1999, str. 42). Druhou stejně důležitou oblastí celoživotního procesu je vzdělávání, je chápáno jako „součást socializace jedince“ (Průcha, 2003, s. 293). Proto je v rámci volby dalšího studia důležitá forma poradenství na základních školách. Poradenstvím myslíme přístupy na odborné úrovni, které jsou zaváděny do práce s klientem, v podobě vedení a konzultací. Vedení klienta má podle definic blíže k výchovnému poradenství, kvůli charakteru předávání informací. Výchovné poradenství lze

chápat jako přípravu žáků pro naplnění sociálních a společenských cílů při zapojování do společnosti.

2.1 Vymezení výchovného poradenství na základních školách

Pedagogicko-psychologické poradenství a jeho koncepce v oblasti školství je rozdělena do dvou složek, které tvoří školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště, ta jsou zřizována na základě tzv. školského zákona, konkrétně § 116 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiné vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Školní poradenské služby s jejich základní charakteristiky definuje vyhláška č. 72/2005 Sb. MŠMT o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Pro využití specifitější charakteristiky lze využít Koncepti poradenských služeb č. j. 27 317/2004–24 přijatou MŠMT. Dle koncepce jsou veškeré služby zabezpečovány výchovným poradcem, školním metodikem prevence, školním speciálním pedagogem a jejich konzultačním týmem složeným z vybraných pedagogů školy. Veškeré aktivity v rámci poradenských služeb, nevyjímaje výchovného poradenství, jsou pod záštitou a zodpovědností ředitele školy, případně jím pověřeným zástupcem. Současně je tato osoba zodpovědná za sestavení preventivního programu školy, který by měl reflektovat specifika dané školy i regionu. Zmíněná specifika udávají kvalitu koordinace se službami poradenských zařízení v regionu. Koncepce klade důraz na aktivity rozdělení rolí, vytvoření časového prostoru, zkvalitnění vzdělávání školních poradenských odborníků, týmovou práci a spolupráci se specializovanými poradenskými pracovišti ve školství, které povedou k náležitému fungování (Koncepce č. j. 27317/2004- 24, 2005, s. 2). Poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních dále specifikuje vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se měnila vyhláška č. 72/2005 Sb. v roce 2011, ta představuje body, ve kterých zní, komu jsou služby poskytovány, jaký je jejich účel nebo jaká

jsou pravidla po poskytování poradenských služeb. Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. prvním z účelů poradenských služeb je „vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání“ (2005, § 2). V návaznosti na zmíněné Opekarová uvádí, že „v českém školském systému jsou uvedené bezplatné standardní školní poradenské služby, které jsou poskytovány na žádost samotných žáků nebo jejich rodičů a zákonných zástupců“ (2007, s. 15). S dodržením etických principů jsou služby primárně poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.

2.2 Právní rámec výchovného poradenství

Jak je již výše zmíněno, první uzákonění výchovného poradenství v rámci českého školství, bylo stanoveno vyhláškou Ministerstva školství České socialistické republiky o výchovném poradenství č. 130/1980 Sb. v roce 1980, která obsahovala základní ustanovení a úkoly výchovného poradenství, včetně charakteristiky pozice výchovného poradce. Dne 17. ledna 2005 vstoupila v platnost vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která původní nahrazovala. Rozšířila okruh poradenských služeb a poprvé zmínila poradenské služby směřující k zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb nebo potřeb mimořádného nadaného žáka. 1. ledna 2021 vešla v platnost nová vyhláška č. 607/2020 Sb., která obohatila nebo zrušila konkrétní pasáže předchozí vyhlášky, např. zmíněním zřizovatele vzdělávací instituce. Právní ustanovení se netýká pouze výchovného poradenství samotného, ale také zasahuje do role výchovného poradce, která je dle kvalifikačních předpokladů stanovena, stejně jako u pedagogických pracovníků, zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů s vyhláškou

č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a karierním systému pedagogických pracovníků.

2.3 Role výchovného poradce

Pozice výchovného poradce má významný vliv na vývoj žáka, nejen v průběhu období vzdělávání, ale může také ovlivnit rozhodování v rámci budoucí životní etapy. Výchovný poradce zastává dvě role, jednou z nich je učitel, který podle Opekarové je „první, kdo se setkává s problémem u žáků při učení a nejrůznějším způsobem mohou limitovat přístup žáka k dosažení jeho maximální úrovně vzdělávání“ (2007, s. 5). Výchovného poradce zase Pospíšilová a Tyšera definují jako pedagoga, který je „odborně připraven pro výchovné poradenství, který pomáhá při profesní orientaci a řešení výchovných otázek“ (2003, s. 7). V návaznosti na vedení školy je velmi důležité, koho do této funkce zvolí, protože i v tomto vztahu bude navázána spolupráce, stejně jako s rodiči a dalšími pedagogy, kteří poradenských služeb výchovného poradce mohou využít. Obecně se poradenstvím rozumí řízený proces u jedince, u kterého vznikl problém a díky odborným přístupům poradce nachází různé možnosti řešení daného problému. Z toho vyplývá, že výchovný poradce je jakýmsi průvodcem žáků, při dosahování jejich vzdělávacích a osobnostních cílů. Pokud bychom byli specifičtější, v rámci vzdělávacích cílů by se jednalo o rozhodnutí vývoje dalšího studia po základní škole, v případě cílů osobnostních, by byla volba a možnosti orientace pracovního života.

2.3.1 Kvalifikační předpoklady

Aby byla zachována úroveň poradenských služeb poskytovaných na škole, je potřeba aby byla plněna kvalifikovanými odborníky. Podle Šefránkové by měl výchovný poradce splňovat „určitá osobnostní i odborná kritéria“ (2007, s. 24). Jak již bylo zmíněno výše do funkce výchovného poradce je zvolen pedagog, vybraný ředitelem školy, z čeho vyplývá že musí splňovat

určité kvalifikační předpoklady pro práci učitele, a zároveň další podmínky pro výkon funkce výchovného poradce, které jsou stanoveny vyhláškou č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a karierním systému pedagogických pracovníků.

Dle § 3, odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. jsou přesně stanoveny předpoklady, které pedagogický pracovník musí přesně splňovat:

- „plná způsobilost k právním úkonům,
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost,
- znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak“.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. § 8 stanovuje studium pro výchovné poradce, které je uskutečňováno v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin. Pro získání osvědčení je nutná úspěšná obhajoba závěrečné písemné práce a splnění závěrečné zkoušky. Absolvent studia se stane specialistou v základním oboru zaměřeného na oblast pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie, tato specializace je základním předpokladem pro výkon poradenské činnosti výchovného poradce.

2.3.2 Osobnostní předpoklady

Pro klasifikaci osobnostních předpokladů výchovného poradce je důležité si uvědomit jeho celkovou roli na škole. Většinu času na českých školách zastává ve funkci pedagoga, následně plní funkci výchovného poradce. Literatura obsahuje velké množství informací, definic a výčtů, které vymezují, co by měl učitel ovládat, aby mohl kvalitně a efektivně vykonávat svou profesi. Při výběru výchovného poradce se ředitel musí zaměřit na kvalifikační předpoklady, mimo jiné by měl zkoumat i jeho osobnost.

Podmínky, které dle mého názoru zasahují do obou rolí výchovné poradce, stanovuje Rogers v tomto pořadí. První podmínkou je „autentičnost, opravdovost nebo kongruence, děti se mají učit být samy sebou a stát se osobnostmi“. Druhá podmínka přináší „akceptaci, důvěru přijmout jakékoliv dítě v jakékoliv situaci“. Poslední, a to třetí podmínku zahrnuje „empatické porozumění, naslouchání s porozuměním“ (Rogers, 2014, s. 17). Autentičnost, důvěra a empatie, jsou velice důležitými osobnostními předpoklady pro práci v poradenských službách ve škole. Ze zmíněných podmínek lze usoudit, že by výchovný poradce měl oplývat lidským a profesionálním přístupem, vzbuzovat autoritu nejen k žákům, ale i k pedagogickým kolegům a nabourávat školní stereotypy. Langová doplňuje osobnostní rysy o vřelost, milý, laskavý a empatický přístup k žákům, emocionální stabilitu, pozitivní přístup, sebedůvěru, racionální úsudek, dynamiku osobnosti a mnoho dalších (1992, s. 19).

2.4 Okruhy problematiky v rámci činnosti výchovného poradce

Oficiální dokumenty představují standardní činnost výchovného poradce ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., která vymezila nové kompetence výchovného poradce přílohou č. 3, oproti původní vyhlášce 130/1980 Sb. Činnosti výchovného poradce se dělí na 3 oblasti, a to poradenskou, metodickou a informační činnost. V rámci poradenské činnosti se výchovný poradce zabývá kariérovým poradenstvím, skupinovými i individuálními šetřeními k volbě povolání, diagnostikou speciální vzdělávacích potřeb, spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními. Metodická a informační činnost je především pomocí pro pedagogické pracovníky školy. Dále obnáší zprostředkovávání dalšího vzdělávání pro pedagogy, předávání odborných informací a poskytování informací o činnosti školy. Následující podkapitoly budou zaměřeny na specifické oblasti činností výchovného poradce.

2.4.1 Kariérové poradenství

Podle Vendela příprava na další studium a následné povolání, je jedním z nejdůležitějších rozhodnutí, před kterým žáci základního vzdělání stojí (2008, s. 18). Volba povolání je jednou z různorodých činností, které spadají do funkce výchovného poradce, v rámci kariérové poradenství, jež se považuje za základní aktivity na všech typech škol. Důležitost kariérového poradenství zastává fakt, že pro žáky představuje podstatnou kapitolu výchovy i vzdělávání, jak při současném vzdělávání, tak i tom budoucím.

Úkolem výchovného poradce v této oblasti je zabezpečování aktivit informačních, poradenských, výchovných a vzdělávacích, které povedou ke směru a volbě vzdělávací a následně profesní dráhy žáka. Při volbě povolání žák společně s poradcem zvažuje postup své profesionální kariéry za pomoci kritérií, které povedou k jistému rozhodnutí, to by mělo být hlavním cílem nejen výchovného poradce, ale také i ostatních učitelů, kteří se podílejí na vzdělávání žáka. Konečným výsledkem kariérového poradenství je vhodný výběr střední školy, jehož absolvovaným studiem se student připravuje na svou pracovní kariéru. Jedná se o „proces výběru budoucího povolání, ve kterém výchovný poradce využívá informace o zájmech a dovednostech žáka“ (Lacena, 2010, s. 57), spolupráce rodičů je v tomto bodě významným faktorem. Často je v souvislosti kariérového poradenství a volby povolání zmiňován pojem profesní orientace, který se vyvíjí už od dětství. Šefránková pojem určuje „jako systematickou snahu ovlivňovat procesy podle individuálních potřeb“ (2007, s. 81).

2.4.2 Péče o žáky se specifickými potřebami

Rozvoj školství je neustálým procesem, který neustavičně ovlivňuje výchovu a vzdělávání. Pro žáky se specifickými potřebami to znamená pozitivnější myšlení celé společnosti a související pojem integrace. Pedagogický slovník definuje integrované vzdělávání jako „přístupy

a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol“ (Průcha, 2003, s. 87). V poslední době se na podobnou úroveň kariérového poradenství dostává činnost výchovného poradenství v péči o žáky se specifickými potřebami. Je to především neustálým se navyšujícím počtem žáků se speciálními potřebami. Zákon č. 561/2004 Sb., §16 definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, která k dosažení svých vzdělávacích možností vyžaduje poskytnutí podpůrných opatření, mezi ně patří:

- „poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- úpravě podmínek přijímaní ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytů ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo

- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo techniky upravených“.

2.4.3 Péče o nadané žáky

Nedílnou součástí oblasti práce výchovného poradce je péče o nadané žáky, kterým je potřeba věnovat péči kvůli komplexnímu rozvoji svého nadání. Podle pedagogického slovníku nadání vystihuje „talent, který vyjadřuje schopnosti člověka pro takové výkony určitých činností intelektuálního nebo fyzického charakteru, které se mohou jevit jako výjimečné ve srovnání s běžnou populací“ (Průcha, 2003, s. 131).

Ve školním prostředí je možné se setkat s různými projevy nadaných dětí, obecná definice však pro ně neexistuje. Kalhous a Obst ve své knize popisují nadaného žáka jako žáka, který oplývá znalostmi za hranicemi stanovených požadavků, odpovídá a chápe učivo rychle, mívá kreativní odpovědi, spontánně se zajímá o nové informace, projevuje se u něj zájmová činnost, své získané znalosti a dovednosti projevuje uplatněním (2002, s. 19). Touha po poznání je pro tento typ žáků charakteristickým rysem. Pro práci s nadaným žákem je hlavním úkolem výchovného poradce systematické předávání rad učitelům, čímž je myšleno, sdělit vhodné metody pro konkrétní práci, a hlavně jak nadané žáky rozpoznat. V takových případech, aby bylo možné uplatnit podpůrná opatření ze strany školy, která jsou stanovena zákonem, je vyžadováno „vyjádření či souhlas školského poradenského zařízení“ (Mertin, 2013, s. 38). Což ale neznamená, že by nemělo být nadání rozvíjeno u všech žáků, podle školského zákona se jedná o jednu ze základních zásad a cílů vzdělávání. Stejně jako u žáků se speciálními potřebami, i zde legislativa upravuje zvláštní podpůrná opatření pro nadané žáky:

- „vytváření skupin, ve kterých se vzdělávají mimořádně nadaná žáci stejných nebo různých ročníků v některých předmětech,

- povolení vzdělávání mimořádně nadaného žáka podle individuálního vzdělávacího plánu,
- přeřazená mimořádně nadaného žáka do vyšších ročníků bez absolvování předchozího ročníku“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 17).

Práce s nadanými žáky není důležitá jen v oblasti rozvoje jejich nadání, ale také z kázeňského hlediska. Běžně probíraná látka při vyučování je pro nadané žáky většinou nudná, především proto, že se pro ně jeví jako jednoduchá nebo ji již ovládají, v takových případech dojde k rušení v hodinách a celkové nekázi a narušení klimatu ve třídě. Proto by pozornost na jejich rozvoj měla být jedním z hlavních důvodů. A v tento moment se otevírají možnosti výchovného poradenství v čele s výchovným poradce, jako konzultantem pro zvolení vhodných metod učitelům v práci s žáky. Zde je na místě využít prostor při běžném vyučování a díky individuálnímu přístupu, je pak možné všestranně pracovat s žáky nad rámec stanovených osnov. Při individuálním přístupu nadaného žáka, je možné pro ostatní členy třídy využít asistenta pedagoga. Důležitým aspektem je příprava pedagoga, aby bylo možné zabavit nadaného žáka jak během vyučování, tak v prohlubování znalostí a rozvoji talentu nad rámec požadavků i v domácím prostředí, kam zasahuje i spolupráce s rodiči.

2.4.4 Pedagogicko-psychologická diagnostika

Diagnostikou v práci výchovného poradce, myslíme jakýsi prostředek, díky kterému lze žákovi lépe porozumět a zároveň ho i lépe poznat, tímto procesem je možné zjistit všechny potřeby žáka. Dvořáková vymezuje diagnostiku „jako souhrn operací, postupů a technik, jejichž výsledkem je stanovení diagnózy stavu jedince“ (2006, s. 17), v rámci toho procesu je tedy jasné, že je nutné dopředu vědět, co je potřeba zjišťovat. Ve většině případů provádí diagnostiku výchovný poradce ve třídách, pomocí diagnostických rozhovorů s jednotlivými žáky a rodiči, výsledky diagnostiky slouží všem

zainteresovaným subjektům, včetně učitelů a jsou podkladem uceleného výchovně-vzdělávacího procesu. Jedná se o dlouhodobý proces, ve kterém mohou na povrch vyplynout díky odborné činnosti různorodé aspekty žáka. Opekarová představuje výčet okruhů problematiky, které lze diagnostikou řešit:

- „pedagogickou charakteristiku žáka,
- výchovné aspekty, jako jsou studijní/učební návyky, studijní morálka žáků,
- studijní, profesní orientace a perspektivní životní aspirace žáků,
- spolupráce s poradenskými aj. specializovanými institucemi při kompletování informací o žákovi, v souvislosti s jeho výchovou a vzděláváním ve škole“ (2007, s. 11).

Výchovný poradce při diagnostické práci může objevit osobnostní charakteristiku žáka, včetně silných a slabých stránek, zájem o studium nebo jeho konkrétní problémy, se kterými se žák potýká. K výsledkům je možné dojít mnohostrannými analýzami, které poukazují na problém z různých úhlů pohledu. Diagnostika současné doby je koncipována tak, aby veškeré poznatky byly využity k intervenci, není důležitý pouze výsledek, který minimálně ovlivní žáka, ale lze ji využít i k odhalení příčin. Podle období, ve kterém je diagnostika prováděna, školní věk nebo dospívání, je možné dojít ke specifikům, které „vycházejí především z procesu edukace a souvisí se školní úspěšností nebo neúspěšností“ (Přinosilová, 2010, s. 303). Prováděnou diagnostikou ve středním školním období můžeme objevit tři základní okruhy zaměření, impulzivnost a nesoustředěnost, prospěch a úzkostí dítěte. Starší žáci jsou převážně zaměřeni na volbu povolání, kvůli projevenému tlaku na rozhodování.

2.4.5 Řešení sociálně rizikového chování

Okrajová činnost výchovného poradce znamená sledování a řešení sociálně rizikového chování, která je spíše oblastí metodika prevence, jedná se tedy o okruh, ve kterém úzce spolupracují v rámci poradenského pracoviště. U této spolupráce je však důležité vyjasnění kompetencí náplně práce výchovného poradce a metodika prevence, aby nevznikalo prolínání aktivit. Rizikovým chování myslí Průcha, Walterová & Mareš „chování rizikové populační skupiny, v pedagogickém kontextu zejm. skupiny dospívajících“ (2003, s. 201). Samostatná riziková populační skupina „dorost“, pojmenovaná světovou zdravotnickou organizací má svůj samostatný preventivní program.

Mezi sociálně rizikové chování řadí Vašutová „různé formy závislosti (alkohol a drogy), kriminalitu, sexuální deviantní chování, zneužívání a týrání, rasismus, záškoláctví, násilné jednání, vandalismus atd.“ (2008, s. 83). Práce celého poradenského pracoviště při řešení rizikového chování je ve spolupráci i vedení školy a jednotlivými pedagogy. Ve většině případu je odhalování těchto jevů v rukou učitele, jehož povinností je při výskytu nutné okamžitě kontaktovat rodiče žáka. Úlohou výchovného poradce při výskytu nežádoucího chování je okamžitě poskytnutí poradenství učitelům, které spočívá v odborné pomoci při integraci žáků do vyučování, protože v opačném případě by to mohlo mít nežádoucí účinky. Při obecném postupu řešení sociálně rizikového chování, zastává výchovný poradce prvního řešitele problému. Následně se obrátí na další členy poradenského pracoviště a po celou dobu je jakousi podporou pro zainteresované osoby.

2.5 Vzdělávací možnosti pro výchovné poradce

Práce výchovného poradce si žádá neustálé vzdělávání a seberozvoj osobnosti, z toho důvodu lze říci, že poradenství se stalo jakousi neodmyslitelnou částí konceptu celoživotního vzdělávání, kterou by se mělo ze zákona zabývat vedení školy, které by pro práci výchovného poradce mělo

„vytvořit přiměřené prostorové, materiální a rozvrhové podmínky (Lacena, 2010, s. 11).

Vzdělávání pro výkon funkce výchovného poradce začíná u vysokoškolského vzdělání, získané studiem v oblasti pedagogických věd, se specifikací podle stupně školy. Jelikož výchovný poradce je prvotně učitelem, je pro něj další specifikum podle zvolených aprobací. Důležité je také zmínit zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících s vyhláškou č. 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, která je zásadní pro kariérní růst učitelů, včetně výchovných poradců. Za hlavního iniciátora dalšího vzdělávání pedagogů by měl být považován ředitel školy, který zodpovídá za jejich profesní růst. Dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. § 8, se vzdělávání pro výchovné poradce doplňuje studiem ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, které se absolvuje na vysoké škole jako součást celoživotního vzdělávání v délce nejméně 250 vyučovacích hodin. Mezi poskytovatele vzdělávání pro výchovné poradce řadíme vysoké školy, pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny a Institut pedagogicko-psychologického poradenství, poslední tři zajišťují spíše prohloubení znalostí. Zmíněné subjekty se musí řídit standardem Studia pro výchovné poradce, které vydalo MŠMT. Prohlubování znalostí a průběžné vzdělávání, definuje Valentová jako „formu výukových a sebezkušenostních programů a kurzů, v ideálním případě prakticky zaměřených, vycházejících z daných potřeb učitelů“ (2013, s. 146). Ze zákona č. 563/2004 Sb. má pedagog prostor pro využití 12 pracovních dní ve školním roce pro další vzdělávání. Účast na dalším vzdělávání je však závislá na různých faktorech, které mohou učitele odradit a znesnadnit mu přístup k dalšímu vzdělávání. Starý do těchto faktorů řadí „konflikt s rozvrhem, vysoké náklady na účast nebo nedostatek podpory ze strany vedení školy“ (2012, s. 62). Samostudium se jeví jako časově i finančně nenáročná forma vzdělávání, Valentová jako druh obohacujícího rozšíření dovedností uvádí, hospitaci, díky zpětné vazbě, kterou pedagog díky

ní získá (2013, s. 146). Vznik Asociace výchovných poradců v roce 2006, podtrhuje důležitost významu práce výchovného poradce a neustálý důraz na rozvoj jeho činnosti, jejíž cílem je podpora rozvoje a kvality nejen výchovného, ale i studijního a profesního poradenství.

3. Management ve školství

Management je výrazným pojmem současné doby, jedná se o původní americký pojem, který je do češtiny nejčastěji překládán jako řízení, v souvislosti s řízením společnosti či organizace. Pro pojem management existuje mnoho definic. Blažek chápe management jako „proces řízení, řídicí pracovníky a soubor poznatků o řízení“ (2014, s. 12). Veber zase definuje management jako „soubor názorů, zkušeností, doporučení, přístupů a metod, kterých vedoucí pracovníci (manažeři) užívají ke zvládnutí specifických činností (manažerský funkcí), jež jsou nezbytné k dosažení záměrů organizace“ (2009, s. 20). Pro Armstronga spočívá podstava managementu v „rozhodování co se bude dít, a to pak prostřednictvím lidí udělat“ (2006, s. 17).

Prolínání managementu do života každého z nás, zmiňuje Malik ve své knize, protože každý, kdo chce být úspěšný, si musí osvojit alespoň základní dovednosti managementu a měl by být schopen vést sám sebe (2011, s. 18). Z toho vyplývá, že vše, co je pro společnost důležité, se odvíjí od managementu, alespoň primárních dovedností.

Management ve školství se oproti řízení společnosti liší, jedná se však o důležitou složku, která se dotýká každého ve formě vzdělávání. Pedagogický slovník vysvětluje řízení školy jako „komplex činností spojených s plánováním a zajišťováním chodu školy, kvality vzdělávacího procesu, s hodnocením žáků a vnějšími vztahy školy“ (Průcha, 2003, s. 207). Funkci manažera školy zastává ředitel, který má své pravomoci a zodpovědnost za chod školy. Školský management je však podmíněn řízením školství, na kterém se podílejí správní orgány na všech úrovních, je tedy součástí realizované vzdělávací politiky státu. Podle Vališové se jedná „o specifický systém řízení všech procesů v oblasti školství, a to tak, aby co nejefektivněji a nejúčinněji bylo dosaženo stanovených cílů“ (2010, s. 108). Odlišnost

managementu u každé školy je dána tím, že řízení není upraveno žádnou normou či stanovou, záleží tedy na řediteli školy a využití manažerských funkcí ve zvolení organizační struktury a stylu vedení.

3.1 Manažerské funkce

Zajištění realizace specifických opatření, které povedou k dosažení stanovených cílů organizace, v případě školy se jedná o vzdělávání, je hlavní úlohou manažera, ve školství ředitele. Různorodost činností, které ředitel vykonává má za následek rozdělení některých funkcí do popředí, dle důležitosti. Veškeré aktivity, které zabezpečují chod vzdělávací instituce a její řízení, jsou označovány jako manažerské funkce, které by měly být vzájemně propojené a jejich vyváženost by měla být evidentní. Nelze aby vedení školy bylo zaměřeno pouze na jednu funkci, v takovém případě by mohlo dojít k opomenutí s následkem nesplnění strategických cílů školy. Cimbálníková ve své knize uvádí, rozdělení základních manažerských funkcí podle Američanů Harolda Koontze a Heinze Weihricha na plánování, organizování, vedení a kontrolování (2010, s. 11). Existuje řada alternativní klasifikací práce manažerů, které se rozšiřují o personalistiku. Důležité je podotknout, že dochází i k cykličnosti manažerských funkcí v závislosti na období, specificky ve školství se jedná o školní rok. Konec školního roku připadá plánování a personalistice pro nadcházející školní rok, naopak počátek školního roku je zpravidla věnován vedení a organizování. Kontrola, která se průběžně během roku prolíná je primárně nastavená ve čtvrtletních intervalech.

3.1.1 Řízení školy

Řízení škol se liší podle typu a zřizovatele, mateřské a základní školy jsou zřizovány obcemi, střední školy zřizuje MŠMT přes magistráty až krajské úřady. Značné množství škol má již dnes svou právní subjektivitu, to znamená, že vlastním jménem vstupují do právních vztahů a nesou

za ni zodpovědnost (Vališová, 2010, s. 108). S příchodem právní subjektivity a odpovědnosti, přichází zvyšování nároků na ředitele, to souvisí s tím, že „ředitel školy je manažerem a jako manažer zodpovídá za celkový chod školy“ (Trojanová, 2014, s. 14). S celkovou zodpovědností za správné fungování školy, je důležitá znalost všech manažerských funkcí, které se v rámci výkonu funkce ředitele navzájem prolínají.

Personalistikou rozumíme především řízení lidí, které úzce souvisí i s vedením zaměstnanců. Personalistika zabezpečuje instituci dostatek způsobilých a motivovaných lidí, prostřednictvím nich jsou následně dosaženy strategické cíle organizace. O lidech mluvíme jako o lidských zdrojích, kterými organizace disponuje, ty jsou stejně důležité jako materiální, finanční nebo informační, které vedou k fungování organizace. Zmíněné zdroje rozhodují o využití těch dalších, proto jim je přikládán speciální význam. Koubek považuje lidské zdroje za „nejcennější zdroj a největší bohatství organizace“ (2007, s. 13-14). Dostatek motivovaných a schopných lidí je nezbytnou součástí pro výkon organizace, neboť motivace a jejich schopnosti jsou určující pro jejich výkon, který utváří konečný výsledek organizace. Podle Kociánové jsou lidé „chápáni jako jmění, do kterého se investuje v zájmu dosažení cílů organizace“ (2010, s. 12). Prostřednictvím využití jednotlivých personálních činností, jako je výběr, hodnocení, odměňování či vzdělávání zaměstnanců může vedoucí pracovník zabezpečit dostatečnou motivaci zaměstnanců, která rozhodně o fungování školy. Pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci školy jsou lidským zdrojem, který je podstatným faktorem organizace ve školství a jejich řízení je nedílnou součástí managementu instituce.

3.1.2 Vedení lidí ve škole

Pro rozlišení pojmů řízení a vedení je důležité uvědomit si význam hlavních aktérů v rámci managementu, a to je manažer a lídr, díky čemuž

vidíme jisté odlišnosti. Vedoucí pracovník v roli manažera se snaží prostřednictvím jiných lidí a s využitím manažerských funkcí dosahovat stanovených cílů. Oproti tomu lídr stanovuje vizi a stává se hlavním reprezentantem organizace, z toho však vyplývá, že ředitel školy, zastává obě zmíněné role, proto by měl ovládat techniky vedení a řízení současně. Rozdílem mezi vedením a řízením ve školním prostředí se zabývá Pol, ten zmiňuje, že ředitel v procesu řízení, se stará o „technické zabezpečení provozu školy a dělá věci správně“. Naopak vedením školy myslí souhrn aktivit, které směřují k budoucí organizaci a jejich využití povedení k dosažení společné vize školy (2007, s. 29).

V rámci vedení lze tedy říci, že se jedná o dlouhodobé zaměření školy a její budoucí prosperity, zde můžeme zařadit možné investice, využívání různých zdrojů nebo budování image školy. V tento moment se ředitel dostává do pozice jakéhosi inovátora, jehož úkolem je rozvoj veškerých kompetencí pracovníků, zaměstnanců a pedagogů. Jelikož se vedení prolíná svým způsobem do všech manažerských funkcí je komunikace základním kamenem pro správné fungování. V rámci kapitoly je na místě zmínit i delegování, které řadíme mezi manažerské techniky a hodí se do školského prostředí. Tvrzení, které pasuje do prostředí škol, uvádí Cipro tak, že „manažer dosahuje svých cílů prostřednictvím druhých lidí“, protože delegování lze využít tam, kde management má pod sebou kvalitní pracovníky, kteří upřednostňují týmovou práci (2009, s. 12). Při využití delegování a rozdělení různých kompetencí dle kvalit pracovníků se může ředitel zaměřit na významnější cíle, které vedou přes naplňování dílčích cílů. Z těchto poznatků lze usoudit, že ucelený proces vedení se odráží od osobnostní charakteristiky ředitele školy, hned ruku v ruce s důležitým faktorem, a to jsou lidské zdroje.

3.1.3 Rozhodování

Ředitel využívá všech manažerských funkcí v závislosti na situaci, avšak rozhodování je jeho každodenní součástí, které patří k nejvýznamnějším činnostem. Lze jej chápat jako „jádro řízení a mnohdy je také jako synonymum řízení chápáno“ (Veber, 2009, s. 80). Základem procesu rozhodování, je rozhodování mezi dvěma možnými variantami, kde hrají důležitou roli zainteresované subjekty, hlavní slovo má však vždy ředitel, v předem daných případech jeho zástupce.

Členění rozhodovacích procesů podle Vebera, lze výborně aplikovat i na prostředí školy:

- „identifikace rozhodovacích problémů,
- analýza a formulace rozhodovacích problémů,
- stanovení kritérií hodnocení varianty,
- tvorba varianty řešení rozhodovacích problémů,
- stanovení důsledků varianty rozhodování,
- hodnocení důsledků variant rozhodování a výběr varianty určené k realizaci,
- realizace zvolené varianty rozhodování,
- kontrola výsledků realizované varianty“ (2009, s. 88).

Pokud je ředitel dobrým manažerem a dokáže využít znalosti a vhodné kroky při procesu rozhodování, úspěšné řešení problémů je zaručeno. Spousta ředitelů se rozhoduje na základě vlastních zkušeností či intuice. Zajímavá slova uvedl Veber v jeho myšlence, kdy řešení problémů reaguje na jeho příznaky, které se ztotožňují s problémem samým, v praxi tím je myšleno např., že špatná kvalita produktu je příznakem nízké kvalifikace pracovníků (2009, s. 90). Lehce lze tuto myšlenku aplikovat i na prostřední škol v rámci pedagogického procesu, kdy veškerá negativní činnost žáka, nemusí být vždy

spojována jen s jeho osobou, ale je důležité se podívat na všechny faktory, kterými by žák mohl být ovlivněn.

3.1.4 Plánování na základních školách

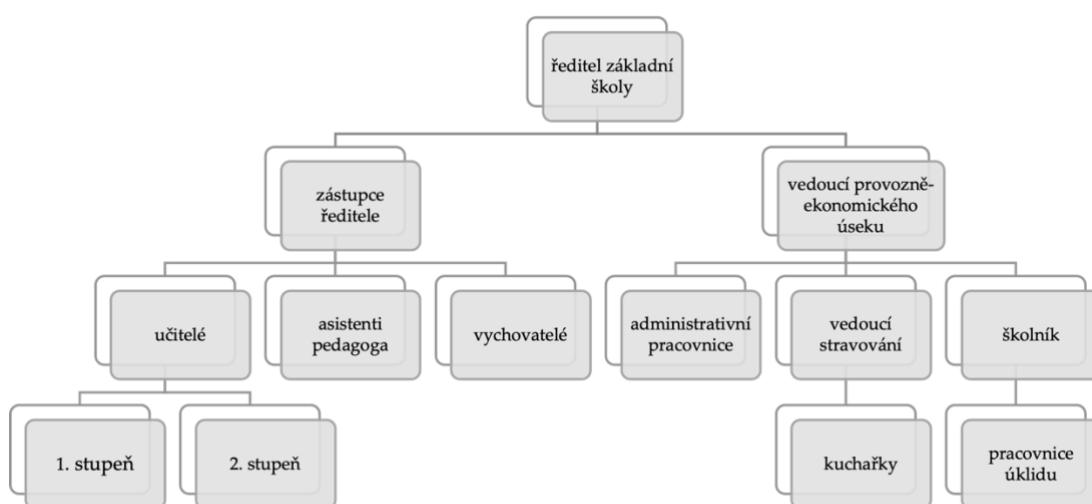
Plánováním začíná cesta za dosažením strategických cílů, které si organizace sama zvolila. Jak již bylo zmíněno, manažerské funkce jsou od toho, aby se jejími opatřeními těchto cílů dosáhlo. Výchozí bod pro výkon manažerských funkcí je právě plánování, jehož prostřednictvím je možné vytvořit takový plán, který povede ke splnění cílů a priorit školy (Veber, 2009, s. 100). Vytyčením dílčích cílů, se definuje konečný stav, jehož směrem by veškeré postupy měly směřovat, ke zjištění skutečného stavu je možné využít dostupné prostředky jako je evaluace, analýza SWOT, aplikace zásad SMART. V případě fungování škol je zpracování plánu ve většině případů pouhou aktualizací, jedná se např. o kontrolní a hospitační plán, plán čerpání dovolených nebo dlouhodobý plán činnosti. Jiné potřebné plány např. plán mimoškolní činnosti nebo plán práce, ty jsou sestavovány s ohledem na situaci a aktuální stav. Reálná a úspěšná realizace plánu se neobejde bez potřebných zdrojů, těmi Veber myslí „různé materiální i nemateriální prvky, které jsou nutné k naplnění plánovaných záměrů“ (2009, s. 104), zde se jedná o finanční prostředky, personální zabezpečení, know-how a další.

3.1.5 Organizování

Hlavním záměrem organizování je zabezpečení takových činností ve správném ustanovení tak, aby bylo dosaženo naplánovaných cílů organizace, v případě škol a školských zařízení se jedná o vzdělávání. Je známo, že výsledky činnosti skupiny pracovníků, bývají ve srovnání lepší, pokud je skupina organizovaná (Veber 2009, s. 217). Pokud tohoto záměru chce škola dosáhnout, je nutné, aby management uspořádal dílčí části systému, správně načasoval jejich aktivaci, spravoval procesy a prováděl kontrolu. Úspěšným nastavením takového systému vznikne funkční

organizační struktura, která jasně definuje pravomoce a odpovědnost jednotlivých částí. Další oblastí organizování je vytvoření takového prostředí, které bude podporovat efektivní spolupráci napříč organizací. Tímto prostředím se myslím efektivní organizační struktura, která tvoří okruh, v němž je možno realizace činností pracovníků na všech úrovních.

Organizační strukturou se myslí vnitřní uspořádání a dosazení lidí, kteří mohou aktivně jednat a iniciovat procesy práce (Bartoš & Bartošová, 2007, s. 77). S ohledem na různorodost škol však neexistuje univerzální organizační struktura pro všechny typy zařízení, proto jsou důležitá kritéria pro tvorbu organizační struktury, kterými jsou velikost školy, zaměření školy, počet zaměstnanců, odborná úroveň zaměstnanců. Nejvíce však využívanou organizační strukturou pro školy a školská zařízení je organizační struktura liniová, která „zabezpečuje příkazové řízení shora dolů, tj. jednoznačnými vertikálními vazbami mezi podřízenými a nadřízenými“ (Bartoš & Bartošová, 2007, s. 82). Jedná se o velmi jednoduchou strukturu, kdy zásadou je vždy odpovědný jedinec pro konkrétní oblast, kde jsou jasně zadány kompetence a zodpovědnost.



Obrázek 1 Liniová organizační struktura

3.1.6 Kontrola

„Kontrola, resp. vhodný kontrolní systém je neopominutelnou součástí řízení, resp. součástí dobře fungujícího systému řízení“ (Veber, 2009, s. 135). Jednou z mnoha činností ředitele školy je i tvorba a plánování kontrolní a hospitační činnosti, bez které nelze zjišťovat fakta o zákonných povinnostech jako je rozhodování, odpovídání a vytváření, které jsou ustanoveny školským zákonem. Efektivní kontrolní činnost bez řádných vlastností přesnosti, časové vymezenosti, srozumitelnosti a flexibility, nedosáhne kýženého výsledku a správného efektu. Kontrolou zjištěné výsledky jsou ukazatelem objektivní představy o realitě, při jejím procesu lze zjistit rozdíl mezi záměrem a jeho realizací. Plán kontroly školy je každoročně aktualizován a hlavní úkoly vycházejí z dlouhodobého plánu práce školy. Podmínky kontroly jsou podmíněny také Plánem hlavních úkolů České školní inspekce, kde bývají uvedena i kritéria hodnocení. Fáze kontroly jsou rozdělením jednotlivých činností v procesu kontroly. Veber řadí fáze kontroly do tohoto pořadí:

- „určení předmětu kontroly,
- získání a výběr informací pro kontrolu,
- ověření správnosti získaných informací,
- hodnocení kontrolovaných skutečností,
- závěry a návrhy opatření,
- zpětná kontrola“ (2009, s. 137-138).

Existuje také členění kontrol podle jejího druhu, jedná se o pravidelné a nepravidelné, interní a externí, preventivní, průběžné, následné (Veber, 2009, s. 135). Celkovou úlohou kontroly, je zjištění výsledků, které jsou důležité v další práci ředitele školy, případných vedoucích pracovníků, ale i učitelů. Při správném nastavení veškerých kontrolních systémů, které mohou fungovat na pozadí organizace, je díky tomu možné, zaměřit se na podstatné manažerské funkce v závislosti na situaci a čase.

3.2 Vztah managementu a výchovného poradenství na základních školách

Výchovné poradenství je nezbytnou součástí nejen škol, ale také zastává svou důležitou roli v procesu vzdělávání a výchovy u žáků. Pro vedení každé školy by tedy mělo být jednou z priorit zvolení vhodného výchovného poradce a tím docílit správné fungování výchovného poradenství. V tento moment je nejdůležitější manažerskou funkcí personální zajištění, které je nelehkým úkolem a skrývá obrovskou zodpovědnost. Je zapotřebí vybrat takového výchovného poradce, který bude splňovat kvalifikační i osobnostní předpoklady a projeví zájem o danou problematiku. Vzhledem k náročnosti práce výchovného poradce, je úskalím zvolit někoho, kdo bude splňovat veškeré požadavky a očekávání, které ředitel od výchovného poradce čeká, i proto je velmi důležité, aby měl detailní přehled o veškeré činnosti výchovného poradce.

4. Výzkumné šetření na základních školách

Empirickou část bakalářské práce jsem zaměřila na oblast výchovného poradenství základních škol z pohledu managementu. Výzkumné šetření navazuje na údaje uvedené v teoretické části, jehož hlavním tématem bylo zjištění specifických potřeb ředitelů škol v okrese Jeseník, které vyžadují od pedagogů pro práci výchovného poradce.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem bakalářské práce je analýza požadovaných nároků pro výkon funkce výchovného poradce, zároveň charakterizuje očekávání na pozici výchovného poradce z pohledu vedení základní školy v okrese Jeseník.

Mezi další dílčí cíle v rámci výzkumného šetření patří zjištění fungování výchovného poradenství na konkrétních školách se specifikací působení výchovného poradce, spolupráce veškerých aktérů poradenství, vzájemná komunikace subjektů a formování vnímání výchovného poradenství z pohledů ředitelů škol, to vše zacíleno na oblast okresu Jeseník.

4.2 Metodologie výzkumu

Pro téma výchovného poradenství na základních školách z pohledu vedení školy jsem ve své bakalářské práci pro výzkumnou část zvolila kvalitativní přístup. „Jakýkoliv výzkum, ve kterém se nevyužívají statistické procedury nebo jiné způsoby kvantifikace k dosažení výsledků výzkumu“ (1999, s. 10) to si představí Strauss a Corbinová pod pojmem kvalitativní výzkum. Výzkumné šetření se může týkat čehokoliv, výše zmínění autoři uvádějí život lidí, příběhy, chování, chod organizace, společenská hnutí či vzájemné vztahy. Každý výzkum by měl obsahovat tři složky, kterými jsou údaje, různé analytické nebo interpretační postupy a v konečné části písemné a ústní výzkumné zprávy (Strausse & Corbinové, 1999, s. 10). Podle Hendla „práce kvalitativního výzkumníka je přirovnávána k činnosti detektiva.“ Činností výzkumníka je vyhledávání a analýza informací, které jsou důležité pro objasnění výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry, pracuje přímo v terénu. Celkově se jedná o delší časový proces s ohledem na sběr a analýzu potřebných dat (2005, s. 50). Pro kvalitativní výzkum bývají nejčastější metody zjištění potřebných dat rozhovory nebo pozorování.

V tomto typu výzkumu byla vybrána metoda sběru dat v podobě rozhovorů, specifičtěji polostrukturovaných rozhovorů, ty si žádají náročnější technickou přípravu, vytváří se schéma specifických okruhů otázek, které jsou závazné a je možné měnit pořadí otázek dle potřeby. Během rozhovorů je vhodné využít doptávání či vysvětlování, především z důvodu pravého smyslu odpovědi účastníka rozhovoru, také je možné využít doplňující otázky (Miovský, 2006, s. 159-160).

Konkrétní znění otázek, které byly pro účel výzkumu nejdůležitější v návaznosti na získání potřebných dat:

1. Jak funguje výchovné poradenství na Vaší škole?
2. Klady a zápory výchovného poradenství?

3. Je u Vás ve škole výchovný poradce zároveň i metodikem prevence?
Existuje rozdělení na stupně?
4. Máte zvlášť pro každý stupeň výchovného poradce? Pokud je pro celou školu, zvládá veškeré činnosti?
5. Co vyloženě požaduje na funkci výchovného poradce? Což vlastně neznamená, že je proto, že má kvalifikaci, tak má i osobností předpoklady funkci vykonávat.
6. Výběr výchovného poradce? Nastoupil(a) jste do funkce a již byl výchovný poradce určen nebo jste vybíral(a) konkrétního pedagoga?
7. Změnil(a) se v průběhu Vaší praxe ředitele očekávání i vnímání na osobu a výkon výchovného poradce?
8. Vymezil(a) jste se k této oblasti jiným způsobem oproti předešlému vedoucímu pracovníkovi?
9. Když by se Vám objevil vhodnější pedagog na pozici výchovného poradce, doporučil byste mu vzdělání na danou pozici? Uvítal(a) byste změnu výchovného poradce, nový pohled na danou oblast?
10. Co očekáváte od výchovného poradce a jeho činnosti na Vaší škole?
11. Máte poradenský tým?
12. Má Vaše poradenské centrum konzultační hodiny?
13. S kým výchovný poradce spolupracuje na škole i mimo ni?
14. Využívají děti služeb výchovného poradce? Pokud ano, v jaké oblasti?
15. Jak často jako ředitel(ka) komunikujete s poradcem, máte pravidelné schůzky?
16. Je něco, co byste chtěl(a) změnit na fungování poradenského centra na Vaší škole?
17. Vyhledávají poradenskou činnost i rodiče žáků, pokud ano v jaké oblasti?
18. Předměty, které vyučuje výchovný poradce?

19. Měl by mít vzhledem k vytíženosti výchovný poradce třídnictví?
20. Je rozdíl mezi funkcí výchovného a kariérového poradce? Uvítal(a) byste, kdyby tyto pozice byly rozděleny nebo Vám vyhovuje jeden poradce pro tuto oblast?
21. Jaká je Vaše ideální představa výchovného poradenství? Slučuje se s Vaší realizací?

Pro fixaci kvalitativní dat byla využita možnost audiozáznamu, který podle Miovskeho představuje velikou podporu a pomoc. Není potřeba dělat písemný záznam rozhovoru, zbývá prostor pro poznámky dle vlastní potřeby. Audiozáznam zachycuje nestrannost a vše je podle skutečnosti odehrání rozhovoru, klade se důraz na autentičnost (2006, s. 197). Každý konkrétní rozhovor s ředitelem základní školy začínal s představením tématu výzkumné práce, následně byl probrán písemný souhlas s nahráváním, anonymita a upozornění, že veškerá data jsou pouze pro účely výzkumného šetření.

Zpracováním dat se myslí taková úprava, aby bylo možné v dalším kroku výzkumu provést analýzu, která povede k výsledkům výzkumného šetření. V této fázi byla provedena tzv. transkripce „převodění netextové povahy do povahy textové“ (Miovský, 2006, s. 205). U transkripce není možné zaznamenat vše, proto dochází k první redukci dat. Důležitá je systematická, tak aby bylo zásadně pracováno pouze s obsahem. Proto vynecháváme různé zvuky a slova, která tvoří tzv. slovní vatu. Text je tedy zpracován pro jeho plynulost a následně lepší zorientování v množství získaných dat (Miovský, 2006, s. 206-209).

4.3 Výzkumný soubor

Technika pro volbu výzkumného souboru byla v práci zvolena metoda záměrného výběru, která je pro kvalitativní výzkumy nejběžnější. Zmíněná metoda spočívá v tom, že „na základě stanoveného kritéria cíleně vyhledáváme pouze ty jedince, kteří toto kritérium splňují a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit.“ Prostým záměrným výběrem volíme pouze mezi potencionálními aktéry výzkumu, kteří jsou vhodnými kandidáty pro výzkum a souhlasí s ním (Miovský, 2006, s. 135-136).

Jako výzkumný soubor jsem vybrala čtyři respondenty, kteří jsou řediteli na základních školách v okrese Jeseník. Ředitelé byli osloveni e - mailem, na základě jejich souhlasu s anonymními rozhovory pro účely bakalářské práce byla domluvena osobní setkání, na kterých proběhly rozhovory v přátelském duchu. Pro celkovou anonymizaci jsem vytvořila názvy, pod kterými budu data níže rozebírat podle písmen, tedy ve znění ředitel základní školy A, B, C a D.

4.4 Analýza dat

Technika otevřeného kódování byla zvolena jako nejvhodnější metoda pro analýzu dat v mé bakalářské práci. Definicí otevřeného kódování podle Strausse a Corbinové je „proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů“ (1999, s. 42). Jedná se o část analýzy, která pomocí pečlivého studia údajů, označuje a kategorizuje pojmy. Během procesu jsou údaje rozebrány na samostatné části, pečlivě prostudovány, zjištěny rozdíly a podobnosti. V rámci procesu mohou být zkoumány naše vlastní i cizí domněnky, které vedou k novým nálezům (Strauss & Corbinová, 1999, s. 43).

Postup otevřeného kódování v rámci výzkumného šetření započal prostudováním přepsaných textů rozhovorů a vyhledáváním témat, která jsou pro výzkumné šetření zásadní. Následně jsem přidělila pojmy, které reprezentovaly určitý jev nebo myšlenku a jakmile jsem identifikovala veškeré specifické jevy, bylo zapotřebí je seskupit a vytvořit kategorie, které určují abstraktnější označení jevů a pojmů. Dle logického uvážení jsem pojmenovala kategorie tak, aby bylo zřetelné, které kódy do kategorie spadají.

4.5 Výsledky výzkumného šetření

Na principech kvalitativního výzkumu, který proběhl formou rozhovorů jsem získala potřebné informace, které následně vyhodnotím a rozeberu. Během rozhovorů jsem zjistila velice zajímavá stanoviska vedení škol na výchovné poradenství, včetně nahlédnutí do situací, které v této oblasti budou nuceni řešit do budoucna. Veškeré dostupné informace jsem čerpala ze studia dané problematiky a polostrukturovaných rozhovorů s řediteli základních škol.

Za použití metody otevřeného kódování jsem získala tematické kategorie, které jsou uvedeny v níže uvedené tabulce, společně s příklady.

KATEGORIE	PŘÍKLADY KÓDŮ	PŘÍKLADY Z ROZHOVORŮ
VÝBĚR VP	PRAXE PŘÍSTUP	Delší učitelská praxe, akci vytváří sám, schopnost mediace, loajalita se školou, motivace.
OSOBNOST VP	OSOBNOSTNOSTNÍ KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY	Studium, administrativní zdatnost, znalost činností VP, empatie.
PŮSOBIŠTĚ VP	1.STUPEŇ 2.STUPEŇ CELÁ ŠKOLA	Oddělená pracoviště, VP působí více na 2. stupni, jeden VP pro celou školu.
KOMUNIKACE	SCHŮZKY KONZULTAČNÍ HODINY	Pravidelná schůzka jednou za měsíc, konzultační hodiny na webu, podle potřeby.
SPOLUPRÁCE	INTERNÍ EXTERNÍ	Poradenský tým, učitelé, OSPOD, PČR, PPP, externí psycholog.
ZMĚNA VNÍMÁNÍ VP	STEJNÝ POSTOJ ZMĚNA NÁZORU	Zaujímám stále stejný postoj, jako na začátku kariéry, až ve funkci ředitele se můj postoj změnil, problémy dnešní mládeže.

Tabulka 1 Tematické kategorie a kódy



Obrázek 2 Vztahy mezi kategoriemi

VÝBĚR VÝCHOVNÉHO PORADCE

Aby výchovné poradenství na základní škole fungovalo správně, je zapotřebí vybrat výchovného poradce dle několika faktorů, které jsou pro ředitele školy velmi důležité, ale nejen pro něj, ale také pro výchovného poradenství tak, jak škola potřebuje. Ředitelé se shodli na tom, že přístup k práci, schopnost práce s dětmi a odbornost dané problematiky je pro ně stěžejní v rámci spokojenosti s prací výchovného poradce.

Všichni ředitelé základních škol uvedli, že když byli jmenováni do funkce ředitele, byli již výchovní poradce vybráni, jednalo se o pedagogy s delší pedagogickou praxí. Ředitelka základní školy A uvedla, že by pedagog ve funkci výchovného poradce měl mít minimálně 5 let praxe učitelství a měl by si projít třídnictvím. Ostatní ředitelé délku praxe nespécifikovali, ale celkově uvedli, že díky delšímu působení na škole, budou mít dostatek zkušeností a vytvořený vztah k práci s žáky i učiteli.

Přístup k práci byl tématem, který se značně prolíná do kategorie osobnosti výchovného poradce, v tomto tématu však vzešlo několik aspektů přístupů, které byly pro ředitele podstatné. Ředitelka základní školy A uvedla,

že je důležité, aby výchovný poradce měl organizovaný systém práce. Dále by mělo jít poznat, že práci vykonává rád, se snahou o poznání žáků. Odborný přístup k výkonu funkce výchovného poradce bylo zmíněným aspektem ředitele základní školy B. Zároveň bylo uvedeno, že by pedagog měl mít zároveň i jistou motivaci, protože se setkává s tím, že je těžké někoho přesvědčit k výkonu této funkce, hlavním důvodem zmínění byla situace, kterou bude muset do budoucna řešit, a to odchod současných výchovných poradců do důchodu, kdy bude muset řešit jejich nástupce. Zajímavým poznatkem bylo zmínění mediace ředitelem základní školy C, ten uvedl, že úkolem výchovného poradce je často výkon mediátora, jakého si prostředníka v rozhovorech mezi učitelem a rodičem. Pro komplexní činnosti ve škole, od něj očekává i jistou loajalitu ke škole. Ředitelkou základní školy D byl kladen důraz na schopnost vykonávat akci sám, bez pokynu vedení, což ředitelka velice oceňuje a v praxi je za tento přístup nesmírně ráda.

OSOBNOST VÝCHOVNÉHO PORADCE

Osobnost výchovného poradce netvoří pouze speciální vzdělání, které je nutné pro výkon funkce, ale také by měl mít vlastnosti, které jeho práci povznesou na poslání a zaručí fungování výchovného poradenství tak, aby splňovalo svůj cíl a náplň. Při této otázce obecně ředitelé jako první zmínili kvalifikační předpoklady, které znamenají speciální vzdělání pro výchovné poradce a zároveň jistou erudici pro danou oblast. Ředitelé základní školy B a C uvedli, že s prací výchovného poradce je spojeno značné množství administrativy, a proto orientace v tomto směru a IT je nedílnou součástí odborných dovedností výchovných poradců.

Následně se spíše věnovali osobnostním předpokladům, které jsou pro ně velmi důležité. O člověku dost vypovídají jeho vlastnosti, tedy osobnostní rysy, které ředitelé poznají při pedagogické činnosti. Priority osobnostních předkladů se u ředitelů na první pohled lišili, komplexně je však důležité

zmínit, že empatii a cit pro práci s dětmi uvedl každý z nich. Ředitelka základní školy A zmínila, že v dnešní době umět se přizpůsobovat se změnám je jedna z věcí, kterou se všichni učí, ale zároveň je velmi důležitá pro práci poradce. Jistá dávka organizačních schopností a schopnost orientovat se ve všech oblastech práce výchovného poradce, je potřebná k řešení záležitostí, které se na škole vyskytují. Kládla také důraz na to, že by mělo být viděno, že poradce práci dělá rád a bere ji jako jakési poslání. Komunikace zazněla jako první u ředitele základní školy C, ten uvedl, že se jedná o komunikace hned na několika úrovních, nejen pouze s žáky, ale také s rodiči a ostatními subjekty, se kterými výchovný poradce spolupracuje. Zmínil systém práce, tím jejich výchovný poradce disponuje, ale celkově jej bere i jako požadavek. V rámci ideální představy výchovného poradenství zazněla očekávání. Jednalo se o komunikativnost a důvěryhodnost člověka, za kterým děti rádi přijdou, které ho berou jako někoho, kdo jim může pomoci, zároveň dokáže rodičům vysvětlit mezi kroky, jak naplňovat např. doporučení z porady a také motivovat pedagogy pro práci s inkluzivními dětmi. Zmínil týmového hráče, a proto také ty tři úrovně komunikace. U ředitelky základní školy D bylo zajímavým postřehem sebevědomí, přesněji dostatek sebevědomí u pedagoga, který si bude jist, že danou funkci zvládne. Již v přístupu uváděla, že by výchovným poradcem měl být někdo, kdo se rozhoduje samostatně bez pokynů od vedení, akceschopnost tedy pro ni byla velmi významná a zmínila, že jejich výchovný poradce touto vlastností disponuje a je za ni velmi vděčná. Většinu zmíněných osobnostních rysů zmínil v rozhovoru i ředitel základní školy B, ten však uvedl zajímavý podnět, že někdy mívá pocit, že kvalifikace, to že někdo absolvuje kurz nebo nutné vzdělání, neznamena, že tu práci bude vykonávat dobře, proto je pro něj osobnostní charakteristika tak důležitá.

PŮSOBIŠTĚ VÝCHOVNÉHO PORADCE

Rozdělení působiště výchovného poradce se prakticky odvíjí podle velikosti a počtu žáků na základní škole. Okres Jeseník je svým počtem obyvatel na posledním místě v rámci celé České republiky, z toho důvodu je zřejmé, že se v oblasti jedná spíše o menší základní školy. Výchovní poradci na základních školách A, C, D zastávají pozici pro celou školu, to znamená ve své činnosti vykonávají práci jak pro první, tak i pro druhý stupeň. Ředitelé se však snaží, vzhledem k náročnosti funkce, jistými kroky vypomáhat, a to prostřednictvím dalších členů poradenského týmu. Jedním z modelů působiště výchovného poradce je vzor, kdy výchovný poradce je zaměřen spíše na druhý stupeň školy, kde vede i třídnictví a na prvním stupni mu s poradenstvím vypomáhá metodik prevence. Je důležité říci, že výchovný poradce je pro celou školu, jen v rámci řešení určitých záležitostí mu vypomáhá metodik, který působí na prvním stupni a toto prostředí velmi dobře zná. Na základní škole C mají velice podobný model, jen však na prvním stupni se jedná o speciálního psychologa a výchovný poradce nemá třídnictví. Zmíněný vzor však doslova neplatí pro základní školu D, kde výchovný poradce vede záležitosti výchovného poradenství pro celou školu sám, je nutné ale zmínit spolupráci celého poradenského týmu, který na škole funguje, jen díky tomu je možné, aby výchovný poradce měl i třídnictví na prvním stupni. Základní škola B je naprosto odlišným typem oproti ostatním školám, je rozdělena na tři pracoviště, dva první stupně a jeden druhý stupeň, kde sídlí vedení školy. Vzhledem k velikosti školy a rozmístění pracovišť, je pro každou budovu, a tedy i stupeň k dispozici samostatný výchovný poradce. Z těchto důvodů se ředitel základní školy B snažil, aby žádný z poradců neměl třídnictví.

KOMUNIKACE

Kategorie komunikace byla zaměřena především na komunikaci s vedením školy a v druhé části s žáky či rodiči. Jelikož výchovné poradenství není pouze o práci s žáky, ale také se jedná o množství administrativní činnosti a spolupráce s dalšími subjekty, je na místě, aby o celkovém dění výchovného poradenství měl ředitel soustavný přehled a kontrolu. V rámci rozhovorů bylo všemi řediteli uvedeno, že se pravidelně a minimálně jednou za měsíc setkávají se svými výchovnými poradci, kdy se ubezpečí o nastavených procesech a jejich fungování. Na základní škole C se výchovný poradce s vedením školy setkává pravidelně každý měsíc mimo jiné i v rámci metodického sdružení, kde je převážně probíráno téma dětí se speciálními potřebami. Hromadně se však ředitelé shodli, že u nich funguje nastavení, že v případě jakýchkoliv záležitostí či problémů není potřeba čekat na pravidelné schůzky, ale je na místě okamžitě jednat ve chvíli, kdy vyvstane daná potřeba. Jelikož se jedná v okrese Jeseníku o menší základní školy, až na základní školu B, kde ředitel sídlí mimo dvě pracoviště, tak je přímý osobní kontakt pedagogů naprosto běžnou záležitostí.

Konzultační hodiny výchovných poradců jsou samozřejmostí u každého z oslovených základních škol. Proces jejich nastavení začíná na začátku školního roku, kdy si je poradce stanoví a následně jsou zveřejněny i pro rodiče a další návštěvníky na oficiálních webových stránkách školy. Je důležité neopomenout, že všichni poradci jsou po předchozí domluveno k dispozici v jakoukoliv dobu.

SPOLUPRÁCE

Spolupráce je jednou ze základních sociálních interakcí, která se prolíná do všech oblastí života. Ta platí i pro výkon činnosti výchovného poradce ve školním prostředí s různými činiteli, se kterými se setkává. Spolupráci poradenství můžeme rozdělit na interní a externí. Interní spolupráci zahrnuje

vedení školy, pedagogický sbor a samozřejmě žáky, naopak ta externí se spoléhá na subjekty, které nejsou součástí školy. V rámci interní spolupráce od ředitelů škol zazněla kooperace obzvláště s učiteli. Působení výchovného poradce je zaměřeno na několik oblastí, kterými se ve své práci zabývá, a které v průběhu procesu a dosažení výsledků, zahrnují práci se zainteresovanými učiteli. Ředitelka základní školy A uvedla, že v rámci poradenského týmu úzce spolupracuje výchovný poradce s metodikem prevence, v případě základní školy C se speciálním pedagogem a samozřejmě s vedením školy. Uvedené tvrzení zaznělo i ve zbývajících rozhovorech s řediteli škol.

Rodiče jsou nedílnou součástí externí komunikace, ředitel základní školy C uvedl konkrétní příklad, kdy na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, sděloval přenesení doporučení na děti v přítomnosti učitele žáka, což bylo přínosné pro aplikaci do výuky. V této chvíli se střetla interní i externí komunikace. Mezi další subjekty, se kterými poradce komunikuje zmínil Orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále OSPOD) a Policie České republiky (dále PCŘ), ale jen v určitých případech, spíše tuto povinnost předal metodikovi prevence. Kvůli financování je spolupráce s psychologem spíše externího charakteru. Do oblasti výchovné poradenství patří i kariérové poradenství a tzv. volba povolání, tu poradce zastřešuje ve spolupráci s externím kariérovým poradcem z Jeseníku, který vytvořil vlastní program, který je připraven v podobě prezenčních diskusí a online prostředí. Podobné rozvržení mezi výchovnými poradci a metodikem funguje i na základní škole B, zde se navíc v roce 2022 poprvé povedlo získat financováním z projektu vlastního kariérového poradce, který je zároveň i učitelem na škole a za činnost je financován zvlášť. Spolupráce s externím školním psychologem je nastavena i v základní škole D, ředitelka uvedla, že jej měli financovaného přes pět let z projektů, od roku 2022 tento systém však není možný. Za zajímavost je důležité zmínit, že ředitelka základní školy D

komunikuje s Policií České republiky výhradně sama. Ředitelka základní školy A uvedla, jako nejintenzivnější externí spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou (dále PPP), jelikož je ve škole přes 70 dětí, které vyžadují podpůrná opatření.

ZMĚNA VNÍMÁNÍ VÝCHOVNÉHO PORADCE

Vnímání výchovného poradce z pohledu ředitelů, se může v průběhu jejich výkonu funkce průběžně měnit, ovlivnění může být způsobeno různými faktory. Jedním z těchto faktorů může být i skutečnost, zažití fungování výchovného poradenství za předchozího vedení školy. V průběhu výkonu funkce ředitelky základní školy A, D se jejich postoj k výchovnému poradenství takřka nezměnil. Ředitelka základní školy D uvádí, že zaujímá stejný postoj jako na začátku kariéry s tím, že stejně jako tehdy, tak i teď ji vnímá jako náročnou, vzhledem k přibývajícím administrativě a problémům dětí, by klidně na škole uvítala dva výchovné poradce, což však z kapacitních důvodů není možné. Oproti minulému vedení však vnímá pozici výchovného poradce jako více potřebnou, protože se neřešil tak vysoký počet dětí se specifickými potřebami jako v dnešní době. Intenzivnější spolupráce a komunikace dle subjektivního názoru ředitelky základní školy A je faktorem, který vnímá na rozdíl od minulého ředitele. Zajímavým aspektem vnímání výchovného poradce bylo zjištění, že ředitel základní školy C si původně myslel, že pro výkon výchovného poradce jsou dlouholeté zkušenosti v pedagogice výhodou. Nyní však zjišťuje, že vyšší věk může být jednou z bariér, s ohledem na digitalizaci, administrativní náročnost a některým problémům moderní mládeže rozumí spíše mladší kolegové. Co se týče vymezení oproti předešlému vedení školy, tak se shoduje v tom, jak výchovné poradenství ve vedení výchovného poradce na škole funguje, je to i s ohledem na to, že je ve funkci ředitele kratší období. Ředitel základní školy B v současné době vnímá práci výchovného poradce jako mnohem náročnější

a obsáhlejší, než si jako učitel myslel. Tento postoj získal ve funkci ředitele, kde zjistil detailní náplň práce a požadované nároky na výchovného poradce a uvědomil si, jak je funkce podhodnocena. I proto vyčlenil zvlášť kariérového poradce, aby se výchovnému poradci odlehčilo. Ze své pozice se obává, právě z těchto důvodů, až bude hledat nové poradce, po odchodu těch stávajících do důchodu, protože nikdo z aktuálního pedagogického sboru se do toho nehrne. Ideální variantou by pro něj bylo, kdyby se o dané téma začal zajímat někdo z mladších kolegů, kdo rozumí problémům dnešní mládeže a pro něj to bude dlouhodobé řešení. Během jeho pozice doposud nevzniklo žádné velké názorové vymezení oproti minulému vedení, je rád, že škola má pro každé pracoviště zvlášť výchovného poradce, jediné, co změnil, bylo vyčlenění učitele pro kariérové poradenství.

SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem bakalářské práce byla analýza požadovaných nároků pro výkon funkce výchovného poradce a zároveň charakteristika očekávání na pozici výchovného poradce z pohledu vedení základní školy v okrese Jeseník, což se v rámci výzkumu podařilo zjistit. Ze získaných rozhovorů jsem zjistila nejen vyžadující kvalifikační předpoklady pro práci výchovného poradce, které jsou zahrnuty odborným speciálním vzděláním, které stanovuje vyhláška a jistou seberozvojovou erudici v oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie, ale vysokou škálu osobnostních rysů, které zkoumají osobnost poradce a jsou důležité pro ředitele. Souběžně byly zmíněny očekávané přístupy k práci výchovných poradců, které velmi blízko souvisí s osobnostní charakteristikou člověka. Cíl byl naplněn, zjistila jsem, že mezi nároky ředitelů patří samozřejmě typické rysy pro práci učitele, tj. empatie a cit pro práci s dětmi. Dále jsem shledala komunikaci jako složku, která se objevuje ve všech aspektech činnosti poradce a spolupráce, a proto je na ni kladen důraz. Na společné úrovni je potřeba zmínit organizaci a systematickosti práce, která se odráží v přístupu práce poradce. Zde se objevil akční a samostatný přístup k práci, bez pokynů vedení školy a pojetí pozice mediátora mezi učiteli, žáky a rodiči.

Prvním dílčím cílem bylo zjistit působíště výchovného poradce na základních školách, které navazuje na funkční proces výchovného poradenství. I tento cíl se podařilo zjistit, s ohledem na velikosti třech základních škol, bylo jasné sděleno, že výchovný poradce vykonává poradenství pro celou školu, neoficiálně však existuje rozdělení v rámci poradenského týmu se zaměřením na první nebo druhý stupeň. Pouze u jedné základní školy, která disponuje oddělenými pracovišti bylo působení poradce rozděleno podle stupně vzdělávání.

Komunikační schopnosti v práci pedagogů jsou jednou z požadujících vlastností, které jsou pro vedení školy velmi podstatné. Proto zjištěná pravidelná komunikace s vedením školy v měsíčních intervalech a dle stanovených konzultačních hodin pro žáky a rodiče, byla splněným dílčím cílem dvě.

Předposlední dílčí cíl měl za úkol zjistit spolupráci interních subjektů, které mají, co dočinění s výkonem výchovného poradce a zároveň i těch externích. I zde se podařilo cíl naplnit, učitelé jsou hlavními spolupracovníky interní kooperace a žáci hlavními aktéry. V rámci té externí součinnosti byly zmíněny pedagogicko-psychologické poradny a za státní instituce OSPOD a PČR. Funkčně sestavený interní poradenský tým však může jen při komunikaci a spolupráci řešit studijní záležitosti s pozitivním výsledkem.

Posledním dílčím cílem byla změna vnímání výchovného poradce a jeho možný vývoj v průběhu výkonu funkce výchovného poradce s možným vymezením proti předešlému vedení. V této kategorii se podařila zjistit zajímavá tvrzení, která naplnila dílčí cíl. U dvou ředitelů základních škol se je jejich vnímání nezměnilo, avšak zbývající ředitelé pocítili vývoj v názoru na osobu a výkon výchovného poradce především v tom, že na danou pozici by se mohl hodit spíše mladší pedagog, který je zběhlý v IT činnosti, která souvisí s náročností administrativní činnosti, jež je kladena na výchovné poradce, a hlavně by mohl více porozumět problémům, se kterými se potýká dnešní mládež. Celkově se dá říct, že během jejich funkce nevzniklo značné vymezení oproti minulému vedení, mezi důvody těchto názor patří, krátkodobost ve funkci ředitele školy a spokojenost. Avšak bylo zmíněno, že s ohledem na množství problémů, které výchovný poradce řeší, se však zintenzivnila spolupráce a komunikace oproti předchozím ředitelům.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala problematikou výchovného poradenství základních školách se zaměřením na pohled vedení školy v okrese Jeseník. Jejím cílem byla analýza požadovaných nároků pro výkon funkce výchovného poradce, zároveň charakteristika očekávání na pozici z pohledu vedení základní škol v okrese Jeseník.

Zajímavé bylo zjištění, kdy si někteří ředitelé uvědomili vývoj vnímání role výchovného poradce, dle různorodosti, v jaké pozici byli – učitel a následně ředitel. Naopak problematická se mi zdá nejistota, kterou ředitelé oplývají v tom, kdo další bude plnit funkci výchovných poradců na jejich školách. Především z podhodnocení a náročnosti práce poradců, která se od nich vyžaduje, a proto nepříliš pedagogů má zájem o danou funkci. Zde by bylo na místě řešit, zda není možné např. automaticky výchovným poradcům ubrat třídnictví, protože ne všechny školy dle velikost a úvazků si mohou toto řešení dovolit. Dále vidím obtíž v rozporuplnosti názorů, zda mají funkci výchovného poradce vykonávat mladší či starší učitelé. Tady je důležité se zamyslet na tím, zda se nedá předejít budoucím nepříjemným situacím. Někteří učitelé se mohou potýkat s neúspěchy v práci, pokud přibývá administrativy a nutnost IT zdatnosti, navíc nerozumí některým problémům dnešní mládeže, tím víc jsou náchylní k projevům syndromu vyhoření, a ne každý je schopen tento stav poznat. Možná je tohle až příliš troufalé, ale jednou z možností by bylo zaměřit se na věk. Samozřejmě ne jej limitovat, ale brát ho jako jeden z faktorů pohledu na osobnost výchovného poradce. Tím nechci zpochybňovat délku praxe učitelů, ale bylo by vhodné se zaměřit i na znalost aktuální problematiky moderní doby, ke které mladší učitelé mají z mého pohledu blíže.

Dle mého úsudku byl cíl práce naplněn, prostřednictvím rozhovorů s řediteli základních škol jsem zjistila reálné pohledy s konkrétními příklady

jak na výchovné poradce, tak i na výchovné poradenství v oblasti Jesenicka. Komplexně napříč výzkumným šetřením jsem vyzkoumala, že ačkoliv se Jesenicko označuje jako vyloučená lokalita, kde se objevují různé sociální problémy, je zjevné, že ředitelé škol neberou pozici výchovného poradce na lehkou váhu, z čehož lze usoudit, že školství a konkrétně výchovné poradenství na Jesenicku kráčí správným směrem, ale neustále je na čem pracovat.

Literatura a zdroje

- Armstrong, M. (2002). *Jak se stát ještě lepším manažerem*. Praha: Ekopress.
- Bartoš, J., & Bartošová, H. (2007). *Management základy teorie a praxe*. Praha: Vysoká škola regionálního rozvoje.
- Blažek, L. (2014). *Management, Organizování, rozhodování, ovlivňování*. Praha: Grada.
- Cimbálníková, L. (2009). *Základy managementu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Cipro, M. (2009). *Delegování jako způsob manažerského myšlení*. Praha: Grada.
- Česká národní rada. (1992). *Usnesení č. 2/1993 Sb. o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součástí ústavního pořádku České republiky*. Citováno dne 7. ledna 2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>
- Český statistický úřad. (2016). *Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)*. Citováno dne 20. ledna 2023. Dostupné z https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011
- Dvořáková, M. (2000). *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Grecmanová, H., Holoušová D., & Urbanovská, E. (2002). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Portál.
- Kalhous, Z., Obst, Z., & kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kociánová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Praga: Grada.
- Koubek, J. (2007). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press.
- Lacena, I. (2010). *Průručka pro výchovných poradcov*. Praha: Univerzita J. A. Komenského.

- Langová, M. (1992). *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociálních pedagogické psychologie*. Praha: Karolinum.
- Malik, F. (2011). *Vést, konat, žít: efektivní management pro novou dobu*. Olomouc: Anag.
- Mertin, V., Krejčová, L., & kol. (2013). *Výchovné poradenství (2. vydání)*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Miovský, M. (2006). *Kvantitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- MŠMT ČR. (2001). *Národní program rozvoje v České republice*. Citováno dne 7. ledna 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bilakniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>
- MŠMT ČR. (2005). *Koncepce č. j. 27317/2004*. Citováno dne 15. ledna 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38107>
- MŠMT ČR. (2019). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023*. Citováno dne 7. ledna 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>
- MŠMT ČR. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do 2030+*. Citováno dne 8. ledna 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- MŠMT ČR. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Citováno dne 7. ledna 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>
- Opekarová, O. (2007). *Kapitoly z výchovného poradenství*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pospíšilová, B., & Tyšer, J. (2003). *Výchovné poradenství: Soubor materiálů pro výchovné poradce základních škol*. Most: Hněvín.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Přinosilová, D. (2010). *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido.

- Rogers, R. C. (2014). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Starý, K., (at al). (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvantitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Šefránková, M. (2007). *Výchovný poradce*. Bratislava: Iris.
- Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál.
- Valentová, L. & kol. (2013). *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vališová, A., Kasíková, H., (eds.). (2011). *Pedagogika pro učitele (2. vydání)*. Praha: Grada.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Veber, J. & kol. (2009). *Management.: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita (2. vydání)*. Praha: Management Press.
- Vendel, Š. (2008). *Kariérní poradenství*. Praha: Grada.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. (2005). Citováno dne 20. ledna 2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>
- Vyhláška č. 607/2020 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (2020). Citováno dne 10. ledna 2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-607>
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (2005). Citováno dne 23. ledna 2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/200572?text=Vyhláška%20č.%2072%2F2005>
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). Citováno 7. ledna 2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících (2004). Citováno 10. ledna 2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam zkratk

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ČR	Česká republika
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
PČR	Policie České republiky

Seznam obrázků a tabulek

OBRÁZEK 1 LINIOVÁ ORGANIZAČNÍ STRUKTURA	34
OBRÁZEK 2 VZTAHY MEZI KATEGORIEMI	44
TABULKA 1 TEMATICKÉ KATEGORIE A KÓDY	43