



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Interprofesní komunikace ve škole

Vypracoval: Bc. Lukáš Stibor

Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Laibrt

České Budějovice, 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne:

Bc. Lukáš Stibor

Poděkování

Na tomto místě bych chtěl poděkovat Mgr. Lukáši Laibrtovi za odborné vedení mé diplomové práce, jeho čas a cenné poznámky při tvorbě práce. Velký dík patří také informantům, kteří si udělali čas na rozhovory a dali mi možnost nahlédnout do jejich profesního i osobního života. Bez jejich spolupráce by tato diplomová práce nemohla vzniknout.

Abstrakt

Diplomová práce se zaměřuje na interprofesní komunikaci na škole. Cílem práce je poskytnout informace ohledně odborníků z řad školního poradenského pracoviště a přinést pohled na jejich vzájemnou kooperaci a komunikaci. Záměrem práce je také přinést pohled na tuto vzájemnou komunikaci a kooperaci očima běžného, respektive třídního učitele. Tato práce je rozdělena na dvě části.

Teoretická část se zaměřuje na témata jako je inkluzivní škola, klima školy, heterogenita třídy, nebo právě legislativnímu a teoretickému vymezení jednotlivých členů školního poradenského pracoviště. Kromě základních informací ohledně těchto odborníků jsou v práci poskytnuty také teoretická východiska jako je náplň práce či osobnostní a odborné předpoklady jednotlivých odborníků. Zároveň se tato část zaměřuje na to, do jaké míry je součinnost těmito profesím předepsána a spojena s prací běžného pedagoga.

Praktická část je zpracována kvalitativním metodologickým přístupem a pro formu výzkumné metody je zvolen polostrukturovaný rozhovor. Tato část práce zahrnuje celkem pět rozhovorů s informanty. Ve čtyřech rozhovorech se jedná o odborníky z řad celkem tří školních poradenských pracovišť. Větší počet těchto pracovišť přináší pro tuto práci větší validitu v rámci hodnocení a kooperace v praxi školní reality. Z těchto odborníků zde nalezneme: školního metodika prevence, výchovného poradce, speciálního pedagoga a školního psychologa. Pátý rozhovor je zasvěcen hodnocení této kooperace a komunikace na škole očima běžného pedagoga.

Klíčová slova

Inkluze, klima školy, heterogenita třídy školní poradenské pracoviště, spolupráce, komunikace, metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog

Abstract

The thesis focuses on interprofessional communication at school. The aim of the thesis is to provide information regarding school counseling professionals and to provide insight into their collaboration and communication. It was also the intention of the thesis to provide a view of this inter-communication and collaboration through the eyes of a regular educator. This thesis is divided into two parts.

The theoretical part focuses on topics such as inclusive school, school climate, classroom heterogeneity, or just the legislative and theoretical definition of the different members of the school counseling department. In addition to the basic information regarding these professionals, the theoretical background is also provided in the thesis, such as the job description or the personal and professional prerequisites of each professional. At the same time, this section focuses on the extent to which the interaction of these professions is prescribed and connected to the work of a regular teacher.

The practical part is developed using a qualitative methodological approach and a semi-structured interview is chosen as the form of the research method. This part of the thesis includes a total of five interviews with respondents. In four of the interviews the interviewees are professionals from a total of three school counselling centres. The larger number of these departments brings more validity to this thesis in terms of evaluation and collaboration in school reality practice. Among these professionals are: a school prevention methodologist, an educational counsellor, a special educator and a school psychologist. The fifth interview is devoted to the evaluation of this cooperation and communication in the school through the eyes of a regular teacher.

Key words

Inclusion, school climate, classroom heterogeneity, school counselling centre, cooperation, communication, prevention methodologist, educational counsellor, school psychologist, special educator

OBSAH

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 INKLUZE A INKLUZIVNÍ ŠKOLA	10
1.1 Ředitel jako nositel myšlenky inkluzivní školy	12
1.2 Jak poznáme inkluzivní školu?	13
1.3 Zakotvení inkluzivního vzdělávání v české legislativě	15
2 KLIMA ŠKOLY.....	17
3 HETEROGENITA TŘÍDY	19
4 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISŤE	21
4.1 Role speciálního pedagoga na základní škole	25
4.1.1 Obecné a legislativní vymezení	25
4.1.2 Odborné a osobnostní předpoklady pozice speciálního pedagoga	26
4.1.3 Náplň práce speciálního pedagoga	28
4.1.4 Spolupráce speciálního pedagoga s učitelem a asistentem pedagoga	30
4.2 Role školního psychologa na základní škole	31
4.2.1 Obecné a legislativní vymezení	31
4.2.2 Odborné a osobnostní předpoklady pozice školního psychologa.....	33
4.2.3 Náplň práce školního psychologa	34
4.2.4 Spolupráce školního psychologa s učitelem.....	36
4.3 Role školního metodika prevence na základní škole.....	37
4.3.1 Obecné a legislativní vymezení	37
4.3.2 Odborné a osobnostní předpoklady pozice školního metodika prevence.....	38
4.3.3 Náplň práce školního metodika prevence.....	39
4.3.4 Spolupráce školního metodika prevence s učitelem.....	41

4.4 Role výchovného poradce na základní škole	42
4.4.1 Obecné a legislativní vymezení	42
4.4.2 Odborné a osobnostní předpoklady pozice výchovného poradce.....	44
4.4.3 Náplň práce výchovného poradce.....	45
4.4.4 Spolupráce výchovného poradce s učitelem a asistentem pedagoga	47
II. PRAKTICKÁ ČÁST	49
5 VÝZKUM.....	49
5.1 Cíl výzkumu.....	49
5.2 Metodologický přístup a výzkumná metoda	49
5.3 Výzkumné otázky	50
5.4 Výzkumný vzorek a průběh sběru dat	50
5.4.1 Výzkumné prostředí	51
5.4.2 Analýza dat	51
5.5 Rozhovory.....	51
5.5.1 Rozhovor se speciální pedagožkou.....	52
5.5.2 Rozhovor se školní psycholožkou	54
5.5.3 Rozhovor s výchovnou poradkyní.....	57
5.5.4 Rozhovor se školní metodičkou prevence.....	59
5.5.5 Rozhovor s třídní učitelkou.....	62
5.6 Analýza společných a odlišných jevů v oblasti komunikace a kooperace.....	64
5.7 Reálné vnímání předepsané a nepovinné náplně práce ve školní praxi.....	67
5.8 Výzkumné otázky	71
5.8.1 Dílčí výzkumná otázka č. 1.....	71
5.8.2 Dílčí výzkumná otázka č. 2.....	73
5.8.3 Hlavní výzkumná otázka	76
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A DISKUSE.....	80

ZÁVĚR.....	83
SEZNAM LITERATURY	84
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	92
SEZNAM TABULEK.....	92
PŘÍLOHY.....	93

ÚVOD

S příchodem 90. let 20. století došlo v českých školách ke zvýšení výskytu tehdy sociálně-patologických jevů. Na tyto skutečnosti bylo třeba reagovat, a tak ve školách vznikla školní poradenské pracoviště, která měla tuto problematiku potírat. Pomalu vznikaly různé obdoby těchto pracovišť, což bylo závislé na aktuální legislativě a finančních možnostech školy. V tuhle dobu na těchto pracovištích můžeme vidat například pozice jako je výchovný poradce, školní metodik prevence či speciální pedagog nebo školní psycholog. Každý takovýto odborník má na škole svou úlohu a zlepšováním školního prostředí tak napomáhá větší efektivitě vzdělávacího systému a přináší podporu v oblastech, kde si běžní učitelé nevědí rady.

Tato práce přináší pohled na komunikaci a spolupráci ve školní realitě. Cílem práce je prozkoumat, jak probíhá interprofesní komunikace na školách a zároveň toto prostředí zmapovat. Zájmem této zkoumané problematiky jsou především jednotliví členové školního poradenského pracoviště. Na druhou stranu práce vypovídá nejen o tom, jak a v jakých ohledech komunikují odborníci z řad školního poradenského pracoviště mezi sebou, ale také o tom, v jakých pedagogických výzvách kooperují a komunikují s běžnými, respektive třídními učiteli.

První část teoretické práce nabízí východiska například v oblastech klimatu školy, inkluze a inkluzivní školy, heterogenity třídy. V druhé části pak lze nalézt rámcové shrnutí a popis školního poradenského pracoviště. Dále jsou zde teoreticky vymezeny všechny zmíněné profese školního poradenského pracoviště. Tyto pozice jsou rozebrány poměrně podrobně, ať už se to týká legislativní stránky jejich práce, odborných a osobnostních předpokladů nebo právě toho, jak tito odborníci komunikují s učiteli.

Praktická část se věnuje zkoumání interprofesní komunikace na třech školních poradenských pracovištích. Výzkum nabízí celkem pět polostrukturovaných rozhovorů z čehož ve čtyřech případech se jedná o zmíněné odborníky školního poradenského pracoviště. Pátý rozhovor pak poskytuje třídní učitelka, která tuto komunikaci a spolupráci popisuje ze svého úhlu pohledu. Záměrem práce je komunikaci na školách zkoumat a podrobit ji analýze v kontextu toho, na kolik je jednotlivcům komunikace předepsána a jak ve skutečnosti na škole probíhá.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZE A INKLUZIVNÍ ŠKOLA

Jak celá společnost, tak i vzdělávací systém ČR prošel za posledních třicet let výraznou transformací. Ve školství to byl především společenský cíl, vytvořit demokratické a humánní prostředí, jež bude všem členům společnosti dávat rovné šance na odpovídající stupeň vzdělání. Vytyčeným cílem rovněž je, aby každý mohl uplatnit práva na rozvoj dle svých individuálních předpokladů a potřeb, bez ohledu na jeho sociální či ekonomické zázemí (Teplá, Felmanová, Němec, 2015).

K praktickému uskutečnění inkluze došlo převážně během 90. let 20. stol. O tomto období Lechta (2010) říká, že se celosvětově společnost v této době zaměřila na žáky s určitým druhem handicapu a narůstáním tak zvaných speciálně-pedagogických podpor žáků. Zároveň však zmiňuje, že v rámci Evropy jsou v jednotlivých zemích přístupy k inkluzi velmi rozdílné.

Pojem inkluze je velmi široký a v českém pedagogickém slovníku se o něm hovoří jako: „zapojování postižených do hlavního proudu dění ve společnosti. Snaží se odstraňovat diskriminaci zdravotně postižených ve vzdělávání, socializaci, enkulturaci i ergotizaci. Opakem inkluze je exkluze. Inkluze se často nepřesně používá jako ekvivalent integrace“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Adamus (2015, s. 17) specifikuje inkluzi takto: „Přizpůsobení se všech aktérů edukačního procesu rozmanitým potřebám každého žáka a vytvoření diferencovaných podmínek pro aktivní začlenění každého žáka do všech činností souvisejících se školní docházkou“.

Inkluzi lze také chápat jako novou metodu v přístupu k postiženým dětem a jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb těchto dětí. V rámci kolektivu jsou děti rozdílné, a vytváří tak heterogenní skupinu, avšak mají své individuální potřeby v procesu společenského učení. A na individuálním přístupu staví právě inkluzivní pedagogika (Teplá, Felcmanová, Němec, 2018).

Výraznou proměnou v konceptu inkluze je také téma hodnocení, které slouží jako informativní sdělení jak pro žáka, tak učitele ohledně dosažených výsledků. V rámci inkluzivní školy je podle Kratochvílové (2011) žádoucí používat modely hodnocení, které:

- a) naplňují hodnoty a principy inkluze
- b) propojují hodnocení učitele a žákovu sebereflexi
- c) podporují formativní hodnocení, které vyústí v sumativní hodnocení dle individuálních cílů jedince
- d) vedou k podpoře komunikačního procesu mezi žákem, učitelem a rodičem na pravidelné bázi

V rámci myšlenky inkluzivní školy jejímž heslem je „škola pro všechny“, se řada odborníků věnuje problémům jako je: školní úspěšnost, evaluace, školní efektivita nebo v případě zvyšování kvality a prestiže školy. Všechna tyto úskalí však navázala i na úspěchy, které inkluzivní vzdělávání přineslo do běžné pedagogické praxe jako je např. vrstevnické učení, skupinová práce nebo diferenciované učení, jež se ukázalo velmi efektivní téměř u všech dětí se speciálními potřebami (Messiou, 2017).

Podle Svozila a Foista (2016) je v tématu inkluzivního vzdělávání velmi důležité rozlišovat pojmy integrace a inkluze, které se v této konotaci často zaměňují. Zatímco integraci bychom měli chápat jako paralelní sounáležitost dvou odlišných skupin, tak inkluze má za cíl tyto skupiny nerozlišovat a chápat třídu jako jednotnou skupinu, kde jsou však odlišné potřeby jednotlivců. Inkluze je tedy dlouhodobý ideál, který nemá konce ani dokonalosti. Tannenbergerová (2016) o českém vzdělávacím systému říká, že je tzv. selektivním typem. To můžeme vysvětlit jako typ, který vylučuje jedince z kolektivu kvůli nějaké neobvyklosti vůči skupině. Tento fakt dle ní pramení z komunistické minulosti, jež se na českém vzdělávacím systému značně podepsala. Zároveň však tvrdí, že rozdílné vzdělávání, např. dle pohlaví či bohatství zde bylo i v minulosti. A byl to právě Jan Ámos Komenský, který již v 17. století položil základy svobodného pedagogického myšlení a demokratizace výuky.

Lechta (2016) ve svém autorském díle podotýká, že záměru inkluze náleží mnohem širší populace, než na kterou cílí koncept integrace. Inkluze je založena na akceptování různorodosti z hlediska pohlaví, rasy, národnosti, jazykového původu, sociálního pozadí či úrovně výkonu. Školy by tak podle něj měly přijímat všechny děti bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové a jiné podmínky a předpoklady. Zároveň autor také upozorňuje na častou záměnu mezi integrací a inkluzí.

1.1 Ředitel jako nositel myšlenky inkluzivní školy

Loreman (2007) shrnuje základní pilíře inkluzivního vzdělávání, přičemž zmiňuje:

- 1) **vize a leadership**
- 2) pozitivní postoje a organizační procesy školy
- 3) individualizovanou výuku
- 4) spolupráci s rodiči a jinými externími subjekty
- 5) reflexi a zpětnou vazbu

Můžeme říci, že za protlačení inkluzivního systému vzdělávání stojí ředitelé škol. Právě oni mohou do velké míry ovlivnit, jakou měrou bude inkluze a inkluzivní škola praktikována. Stává se to většinou u ředitelů, kteří vyznávají princip sociální spravedlnosti a dokáží adekvátně reagovat na změny (DeMatthew, 2015).

Ředitel by měl znát pohled svých pedagogů ve škole na inkluzivní vzdělávání a je to právě on, kdo rozhoduje o tom, do jaké míry bude škola schopna a ochotna přijímat žáky s postižením a se specifickými potřebami. Obavy učitelů jistě nastanou a je pouze na řediteli, jak dokáže celou věc interpretovat. Může to být například hledáním toho, čeho chce v této oblasti dosáhnout a co má být cílem inkluze, nebo otevřenou formulací konkrétních námitek, popřípadě začít pracovat s učiteli, kteří o to mají zájem a postupně přidávat (Hloušková a kol., 2015).

Dle Lazarové a kol. (2015) je u ředitele v roli leadera a hybatele změny důležité, aby uměl obhájit potřebnost změny a poukazovat nejen na problémy, ale také na výhody. Nenásilná forma protlačování inkluze do podvědomí kolektivu tak může vést k ještě lepším výsledkům. Zaměření školy může být nejen na individuální rozvoj žáků, ale především se v tématu inkluze může zaměřovat na jistý přerod společnosti ve směru ke spravedlnosti a rovnému vzdělávání. Lazarová (2015) hovoří o silných leaderech ve školách, kteří mají být hybatelem změny a z velké části právě oni mohou tyto hodnoty a filosofii předávat učitelskému kolektivu.

Ředitel jako koordinátor inkluze na škole schvaluje také IVP (individuální vzdělávací plán). A měl by tak spolupracovat se školským poradenským pracovištěm. Jako nositel myšlenky by měl dobře znát názor ostatních pedagogů ohledně udělování IVP pro žáky a měl by se dobře orientovat v platné legislativní stránce diskutované věci. Důležitá je

i komunikace s rodiči, která u komplikovaných případů spadá rovněž na bedra ředitele školy (Zilcher, Svoboda, 2019).

Jde především o kulturní změnu, kterou ředitel do celého soukolí vnáší. Mění tak celého ducha školy. S novým typem uvažování však přichází také nová pravidla a zásady. Rozvoj školních podmínek a zisk financí pro školu, nepřetržitý profesní rozvoj jednotlivých pedagogů, spolupráce učitelů, inkluzivní prostředí třídy a v neposlední řadě samozřejmě sledování evaluace a pokroků (Bilingsley a kol., 2018).

1.2 Jak poznáme inkluzivní školu?

Inkluzivní školy jsou v dnešní společnosti stále důležitější, protože se snaží poskytovat rovné příležitosti všem dětem bez ohledu na jejich odlišnosti. Za prvé, inkluzivní škola musí mít kulturu respektu, tolerance a porozumění vůči rozmanitosti. Dle Ainscowa a Sandilla (2010) by měla být bezpečným prostorem, kde se děti cítí být přijímány a oceňovány takové, jaké jsou. Dle nastavených pravidel by inkluzivní škola měla mít komplexní přístup k učebním osnovám a pedagogice, který zohledňuje širokou škálu učebních stylů a schopností. To může zahrnovat diferencovanou výuku, projektové vyučování a flexibilní rozdělení do skupin. Dále by tento koncept školy měl mít k dispozici řadu podpůrných služeb pro žáky s postižením nebo speciálními potřebami. Ty mohou zahrnovat specializovanou výuku, poradenství a asistenční technologie. Vztahy jsou však tou nejkompaktnější metodou, inkluzivní škola by měla mít silné partnerství s rodinami a širší komunitou, zapojovat je do rozhodování a vytvářet příležitosti pro spolupráci a participaci. Škola, jejíž cestou je především inkluze, by měla pravidelně vyhodnocovat své postupy a zásady, aby zajistila, že naplňuje potřeby všech žáků a dělá pokroky směrem k větší inkluzi (Yusuf a kol., 2018).

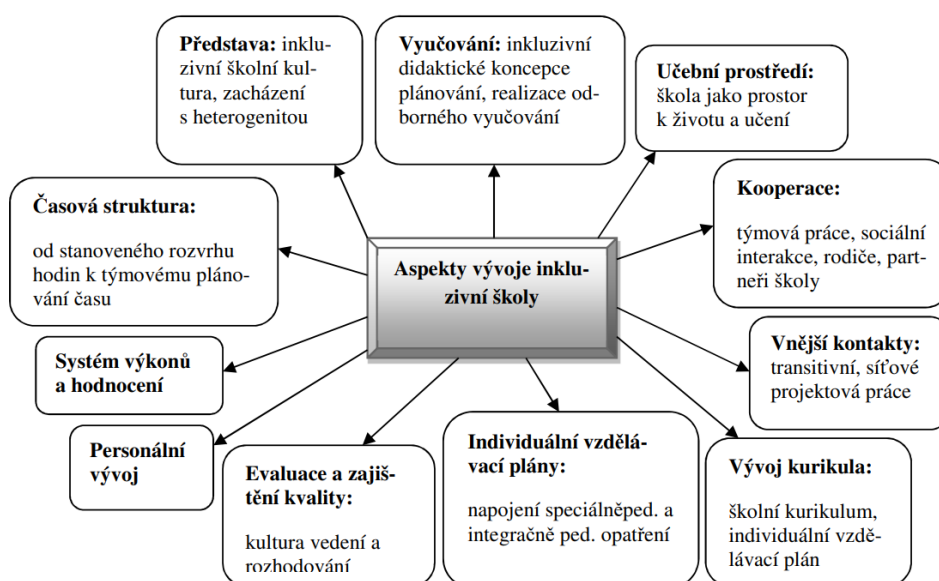
Rozsáhlý přehled o způsobech měření inkluzivního vzdělávání podává Loreman a Sharma (2014), který analyzoval 51 studií z různých vzdělávacích systémů zabývajících se tímto tématem. Ukázal, že na téma měření inkluze je třeba se dívat opravdu komplexně, hrají zde roli takové faktory jako financování školy, příprava a kvalifikace pedagogů, ale také legislativa, práce ředitele a mnohé další. Aby inkluzivní škola fungovala, musí vykazovat dle Hájkové a Strnadové (2010) několik faktorů. Jsou to sdílené kulturní hodnoty, lidská heterogenita, která však musí být v rovnováze s určitou sociální a společenskou normou, dále by se dle autorek nemělo zapomínat ani na vlastní rozvoj a schopnost organizace.

Nabídka „služeb“ školy musí být obsáhlá, ať už se to týká vytvoření IVP, plánů pedagogické péče a podpor, možnosti disponibilní časové dotace, zajištění kompenzačních i rehabilitačních pomůcek a práce s odborníky jako je speciální pedagog nebo školní psycholog (Havel, Kratochvílová a Filová, 2012).

Inkluzivní škola a prostředí má za úkol bourat sociální bariéry, které panují jak ve společnosti, tak v edukačním prostředí. Naplňování individuálních potřeb a také diagnostika těchto situací je pro inkluzivní školu naprosto klíčová. Příjemné, empatické lze říci dokonce i přátelské prostředí vede k lepším vztahům mezi žákem a učitelem. Sdílení proinkluzivních myšlenek tak může podněcovat prostředí k novým cílům (Houška, 2012).

Dle Tiché (2018) je naprosto stěžejní pracovat u žáků i učitelů na kooperaci a komunikaci s ostatními. Formují se tak společenské názory a postoje, dochází k rozvoji empatie, tolerance a zodpovědnosti, nejen sám k sobě, ale také k druhým. Pouze koncept a dlouhodobé vize mohou celý kolektiv posouvat pořád vpřed. Inkluzivní škola a její koncepce je velmi plovoucí záležitostí, k naplnění jejich cílů však vedou určité kroky, které zde byly zmíněny. Poté je již na vedení školy a vzájemné spolupráci, jak se tento potenciál a v jaké míře bude rozvíjet.

Obrázek č. 1: Aspekty vývoje inkluzivní školy



Zdroj: Dle Wilhelma (2009)

1.3 Zakotvení inkluzivního vzdělávání v české legislativě

Inkluzivní vzdělávání se stalo velmi diskutovanou problematikou již v průběhu 90. let 20. stol. v celém vyspělém západním světě. Jednou z prvních konferencí, na které toto téma jasně zaznělo je právě ta, jež se uskutečnila v roce 1994 v Salamance. Na této konferenci světového formátu bylo deklarováno skrze UNESCO a španělskou vládu právo na inkluzivní vzdělávání. V této chvíli se formovaly myšlenky, jak tento proces implementovat do škol s ohledem na potřeby jednotlivých žáků se speciálními potřebami (Bartoňová a Vítková et al., 2016).

Inkluze v českém prostředí do velké míry naráží na problém velmi křehkého školního klimatu. Rozdílné prostředí českých škol souvisí s historickým vývojem, kdy se dříve v tomto rámci uvažovalo na škále od segregace k integraci, v dnešní době je to dle mnoha odborníků spíše od integrace k inkluzi. Kratochvílová (2013) o této koncepci mluví tak, že inkluze představuje vytoužený cíl a integrace je jako cesta, která k onomu vytyčenému cíli vede.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání zdůrazňuje, že snahou pedagogů by mělo být vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti. Inkluzi tak nelze vykládat pouze jako rozdíl dvou skupin dělící se na přítomnost žáků se speciálními potřebami a těmi kteří tyto potřeby nemají, ale jako na jednu heterogenní skupinu, kde jednotliví žáci mají individuální potřeby (Svoboda a kol., 2020).

Kostecká (2013) uvádí, že později to byla novela školského zákona z ledna 2008, která deklarovala právo dětí na jejich bezplatné vzdělání, což mělo za následek i otevření všech těchto školských služeb také dětem cizinců, a to bez ohledu na jejich zemi původu. Jedinou podmínkou byla ovšem legalita jejich pobytu zde v ČR. Stěžejní rok pro inkluzi nastal v roce 2016, tehdy došlo k významným změnám ve školském zákoně. Došlo především k legislativnímu ukotvení inkluze ve vzdělávání formou novely školského zákona, jež měla účinnost od září 2016. Současně Kendíková (2018) zdůrazňuje, že od té doby proběhly další novelizace školského zákona a prováděcích předpisů, ovšem novela 2016 byla pro český legislativní rámec naprosto klíčová. Lze zmínit změny, které se zde odehrály, například: změny v plnění povinné školní docházky v zahraničí, zavedení

povinného roku předškolní docházky, anebo vzdělávání cizinců, což je samotné téma inkluze.

Na základě novely z roku 2016 byla stanovena také dodnes platná podpůrná opatření, která mají za cíl vnést do školní praxe zkvalitnění výuky pro každého jedince bez ohledu na jeho sociální nebo ekonomické postavení. Pohled se také změnil na žáka se speciálními potřebami, zde byl vytyčen jako „žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření“ (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018, MŠMT, © 2015, s. 7).

V dlouhodobé Strategii vzdělávací politiky ČR vzešly do popředí také tzv. Akční plány inkluzivního vzdělávání, které mají za cíl respektovat individuální potřeby žáků s ohledem na jejich potenciál. A dávají si za cíl konkrétní specifické úkoly a vize. Například Akční plán inkluzivního vzdělávání pro období 2016–2018 nesl celkem 3 klíčové body. Prvním bodem bylo zrušení přílohy RVP ZV-LMP (RVP pro žáky s lehkým mentálním postižením) a celková revize RVP pro ZV. Další částí bylo implementovat onu zmíněnou novelizaci § 16 školského zákona, jenž se promítá do dnešních dob (zákon č. 82/2015 Sb.) a v neposlední řadě ucelit seznam diagnostických nástrojů (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018, MŠMT, 2015).

S novou dekádou přicházejí také nové cíle a vize. Vláda 19.10.2020 schválila Strategii vzdělávací politiky ČR roku 2030+. Tato strategie nese charakter nové vize a jejím cílem je stanovit směr rozvoje českého školství jak z pohledu pedagogického, tak provozního charakteru po stránce investic na příštích deset let. Dle MŠMT (2020) jsou pojmenovány dva strategické cíle. V první řadě se chce ministerstvo zaměřit na vzdělání, které bude žákům přinášet kompetence, jež jsou potřebné a uplatnitelné v aktivním občanské, profesním i osobním životě. Druhý cíl se již nese ve znamení inkluze. Zaměřuje se totiž na snížení nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělání a má umožnit maximální rozvoj dětí, žáků i studentů. Strategie vzdělávací politiky 2030+ i nadále poukazuje na důležitost podpory pedagogické práce škol, tak aby školy byly schopny zajistit ideální podmínky pro společné vzdělávání dětí, například navýšením kapacit poradenských zařízení či poradenských pracovníků (MŠMT, 2020).

2 KLIMA ŠKOLY

Pro větší přehlednost a orientaci v nové kapitole je důležité si téma jasně zarámovat a definovat. Ježek (2004, s. 37) klima školy definuje takto: „Klima je emoční reakcí na kulturu školy. To znamená, že ve školách s velmi podobnou kulturou může být různé klima, podle toho, jak jsou tyto normy či hodnoty interpretovány. Podobně se dá říci, že klima je reakcí i na fyzické prostředí školy či na určité události. Klima je tedy jakousi emoční či prožitkovou výslednicí různých interpretací či percepce všech možných vnímatelných aspektů školy. Klima je pojímáno zejména jako stav či cíl samo o sobě a nikoliv jako prostředek k dosažení nějakých cílů.“

Školní klima musí být samozřejmě nějak měřitelné, aby se dalo prokazatelně reflektovat. Ve své práci Čapek (2010) popisuje jedno z prvních měření TIMSS, které proběhlo v roce 2007 a právě dle tohoto měření byl stanoven index školního klimatu, což byla věc, jež absolutně shrnovala do velké míry jednotlivé aspekty školního klimatu. Těchto aspektů je podle Čapka (2010) osm.

Jako první autor jmenuje pracovní uspokojení učitelů, jež zahrnuje nejen to, jak je práce baví a naplňuje, ale také to, jak si myslí, že je žáky vnímán. Další aspekt v pořadí je pochopení učitelů pro kurikulární záměry školy, toto téma bylo nastíněno v minulé kapitole. Tedy ředitel školy stanoví nějakou vizi a směr školy a doufá v co největší podporu ze strany pedagogického sboru. Třetí v pořadí je úspěšnost učitelů při samotné realizaci školního kurikula. Čtvrtý aspekt lze shrnout jako nároky učitelů na výsledky žáků. Zjednodušeně řečeno, jak moc jsou učitelé nároční a jak moc jsou žáci schopni pracovat pod tíhou více povinností, aniž by se začali „bouřit“ či jinak hroutit. Podpora rodičů žákům s učením, aby dosahovali dobrých výsledků je pátým aspektem indexu. Pomoc ze strany rodičů ve velké míře podporuje a dává motivaci dětem do nových výzev. Šestý aspekt autor popisuje jako zapojení rodičů do činnosti školy. Participace rodičů na školních projektech může vyvolávat více domácí a přátelské prostředí, v opačném případě může dojít k odosobnění vůči škole. Kladný vztah žáků k majetku jako sedmý aspekt má vyjadřovat určitý respekt k tomu, jak se žáci ve škole chovají k vybavení školy. Posledním aspektem autor jmenuje snahu žáků ve škole prospívat. Učitelé mají rádi snahu a projevem snahy žák ukazuje, že se chce zlepšit z různých důvodů, a právě to může být pro učitelé hlavní hnací motor v aspektu číslo jedna.

Ředitel je i v případě tvorby klimatu školy nedílnou stavební jednotkou. Právě on má možnost vytvářet a zásadně ovlivňovat vztahy na pracovišti. Nejen mezi pedagogickými pracovníky, ale i celkově mezi zaměstnanci a žáky. Keller a Tvrký (2008) však poukazují i na velké pravomoci ředitelů při dnešní velké autonomii škol. Dle autorů mohou být tyto pravomoci z jejich strany zneužívány, což pramení z větší části z odosobnění této pozice, kdy dříve na tuto pozici byli vybíráni zkušení pedagogové, kteří dobře znali poměry na škole. V dnešní době se často stává, že ředitelem je víceméně administrativní pracovník s manažerskými ambicemi bez jakéhokoliv vztahu ke vzdělávání.

Čapek (2010) k tvorbě školního klimatu, říká: „Rodiče je nutné zapojit do života školy mnohem více, než je to v našich podmínkách běžné. Pozvánka na každoroční akademii nestačí, to je jen dobrý začátek“. Autor poukazuje na to, že k tvorbě příjemného klimatu školy je nutné spolupracovat a aktivizovat především rodiče. Vše se snoubí dohromady a pokud budou mít rodiče pocit, že jsou ve škole vítáni, bude se s nimi lépe jednat a vznikne přátelštější prostředí. Rodiče se pak mohou angažovat i na různých kurzech či výletech jako pomoc a doprovod. Na druhou stranu zde budou určitě i odpůrci takovéto blízké spolupráce, těm je zapotřebí naslouchat a pracovat s těmito připomínkami (Čapek, 2010).

Jak již bylo řečeno, tak na klima školy působí různé faktory. Tím nejožehavějším je však pedagogický sbor. Toto prostředí je velmi specifické na rozdíl od jiných pracovních skupin zde pracují lidé, u kterých se může cesta i cíl ve vzdělávání drobně lišit. Vytouženého cíle budou chtít dosáhnout různými prostředky, které si nastavili podle své individuality (Pol et. Al, 2007). Nápadným a dlouhodobě diskutovaným faktorem je také feminizace školství. Urbánek (2018) tvrdí, že k roku 2017 byla tato situace na 27,1 % pedagogických sborů II. stupně ZŠ, kde není zastoupen žádný muž. O to kritičtější je stav na I. stupni ZŠ, kde čísla ukazují neuvěřitelných 55,8 % čistě ženských kolektivů.

Feminizace školního prostředí není jediným faktorem, který stojí za klimatem na škole. Kvalifikace, a především věková struktura je dalším aspektem v chodu pedagogického sboru. Lazarová (2011) říká, že ideální proporcí ve skladbě sboru je, pokud jsou zde rovnoměrně rozloženy všechny věkové kategorie. Skloubení nové energie a entusiasmů je ideální v kombinaci se zkušeností a zdrženlivostí.

3 HETEROGENITA TŘÍDY

Strnadová a Hájková (2010, s. 42) berou heterogenitu třídy jako absolutní přirozenost jak z pohledu společenského, tak školského prostředí a současně o ní vypovídají takto: „Lidská heterogenita je sociální norma“. Heterogenita tříd je přítomna i na základních školách. Přestože děti mohou pocházet z podobného ekonomického prostředí, heterogenita vyjadřuje jejich odlišnost, mohou tak mít odlišné kulturní, sociální a vzdělávací zkušenosti i cíle. Rozdíl mezi žáky může pramenit také z toho, že někteří mohou mít doma přístup k většímu množství vzdělávacích zdrojů a podpoře, zatímco jiní mohou mít problémy například kvůli nedostatku těchto zdrojů či jazykové bariéře (Bartoňová, Vítková 2019).

Jak tvrdí (Tannenbergerová, 2016, s. 37) „Žáci se od sebe liší pohlavím, věkem, mateřským jazykem, náboženstvím, ale také se od sebe mohou lišit dovednostmi, schopnostmi, zájmy i potřebami“. Dle autorky se tak jedná nejen o naprosto elementární rozdíly viz pohlaví, věk a potřeby, ale také o faktory, které jsou do velké míry podmíněny rodinným a společenským prostředím, ve kterém jednotlivci žijí. Zároveň však lze poukázat na výhody této heterogenity. Odlišné osobnosti nám mohou ukazovat jiné pohledy na svět a přinášet tak nové sociální znalosti a dovednosti.

Jako bylo v minulosti tabu vzdělávání dívek, dnes je tomu tak s dětmi s určitým handicapem. Nejen česká společnost a školství si vytyčily za úkol tato fakta brát jako nedílnou součást školního prostředí. Dětem s určitým handicapem, tak má být poskytnuto stejné základní vzdělání, jako komukoliv jinému. Oproti tomu dle Bartoňové a Vítkové (2016) byla tendence v české společnosti tuto segregaci spíše podporovat. Rozpoznání a zohlednění této různorodosti je dle autorek zásadní pro vytvoření inkluzivního a spravedlivého vzdělávacího prostředí. Učitelé tak mohou využívat diferencovanou výuku a individuální podporu, aby uspokojili jedinečné potřeby každého dítěte, podpořili pocit sounáležitosti a umožnili všem žákům uspět. Franiok (2016) poukazuje na fakt, že po zrušení RVP ZV LMP¹ se legislativa zaměřuje především na změny, které podporují heterogenitu třídního kolektivu. Současně však zmiňuje, že tato změna přinese větší nároky na pedagogy.

¹ Rámcový vzdělávací program, příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Zkušený učitel, který již má za sebou určitou praxi ve školním prostředí a je i osobnostně vybavený, se dokáže lépe adaptovat a pracovat s heterogenitou třídy. Tento učitel tak má již určitou zkušenost a představu, jak aplikovat adekvátní i individuální podporu žákům. Pro začínající učitele je mnohdy potřeba obrátit se na zkušenějšího kolegu jediným východiskem. Pokud pedagog umí navazovat vztahy se svými studenty, založené na oboustranné důvěře, je pro něj o to snazší porozumět potřebám a zájmům jednotlivých žáků (Franiok, 2016).

Dle Gabašové a Vosmika (2019) se heterogenita neprojevuje jen ze samé podstaty rozdílnosti žáků, ale je mnohdy jednotlivci vnímána v samotném procesu učení. U dětí je to různorodé, ale často v různé intenzitě vnímají svojí pozici v rámci rychlosti učení a plnění zadání ve třídě. O různorodosti tak rozhoduje také úroveň vývoje a schopnost se adaptovat na větší nároky, které jsou na žáky kladeny. Klima v rámci heterogenity hraje svou roli, žáci sami vnímají, že někteří dle plánu podpory mají určité zvýhodnění a je třeba poukazovat na to, že určité zvýhodnění není z pozice oblíbenosti žáka, ale pramení z jeho individuálních potřeb. Kdybychom na tento faktor nepoukazovali, mohlo by dojít k narušení klimatu ve třídě. Motivace a chování jsou ve třídě také rozhodujícími faktory. Někteří žáci jsou vysoce motivovaní a zaujatí, zatímco jiní bývají bez zájmu nebo dokonce rušiví. Pochopení motivace a chování žáků může učitelům pomoci poskytnout vhodnou podporu a intervenci, které jim pomohou situaci vyřešit.

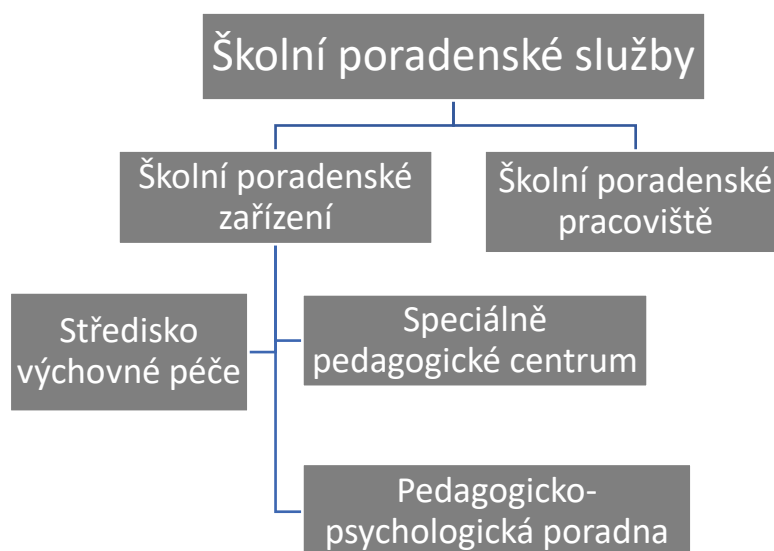
Další oblastí, ve které se mohou žáci lišit, je kulturní prostředí. Žáci z různých kulturních prostředí mohou mít odlišné hodnoty, přesvědčení a komunikační styly, které mohou ovlivnit jejich interakce se spolužáky a učiteli. Pedagogové by tedy měli usilovat o vytvoření kulturně citlivého prostředí ve třídě, které tyto rozdíly uznává a oceňuje. A konečně, sociální dovednosti jsou zásadním aspektem úspěchu žáků ve třídě. Někteří žáci mohou být přirozeně společenší a otevřenější, zatímco jiní mohou mít se sociálními interakcemi problémy. Učitelé mohou studentům poskytnout příležitosti k rozvoji jejich sociálních dovedností prostřednictvím skupinové práce, společného učení a dalších aktivit. Koncept inkluze jako takový očekává, že edukační systém se za účelem respektu k heterogenitě dokáže přizpůsobit všem žákům (Lechta, 2016).

4 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISŤE

Jedná se o jednu ze součástí školních poradenských služeb. Obecně školní poradenské služby jsou zřizovány státem a kladou si za úkol pokrýt co možná největší spektrum problémů a obtíží, na které děti ve škole narážely, naráží a s největší pravděpodobností narážet budou. Tyto služby jsou nezpochybnitelnou součástí dnešního školského systému a jsou pevně zakotveny v české legislativě. V posledních deseti letech se v České republice výrazně zvýšil počet odborníků poskytujících školní poradenství přímo na základních a středních školách. V praxi se těmto odborníkům často říká „školní specialisté“ (Keřt, 2014).

Pro ucelenější pohled se na rozdělení jednotlivých sekcí v rámci školních poradenských služeb zaměřila Opekarová (2010):

Obrázek č. 2: Schéma rozdělení jednotlivých institucí v rámci školních poradenských služeb



Zdroj: Opekarová (2010), vlastní úprava

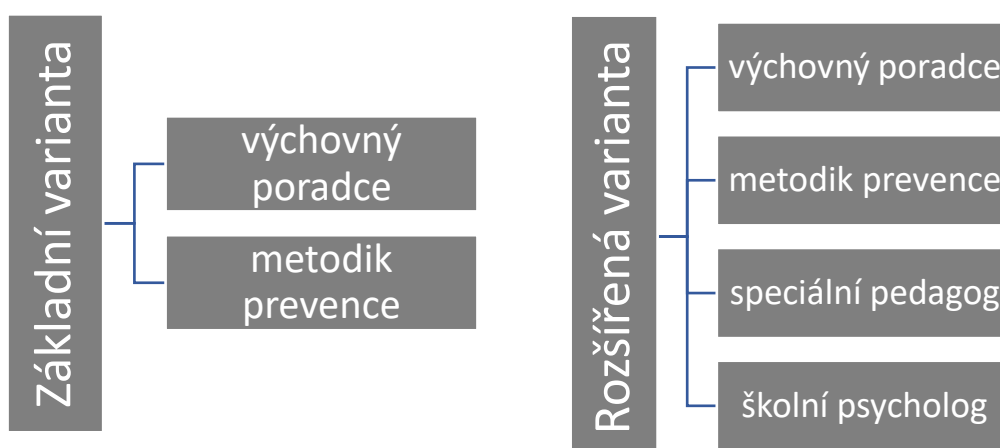
O zavedení školního poradenského pracoviště se vede diskuse již od devadesátých let a postupným vývojem vznikly v českém školství nové pracovní pozice jako je školní psycholog, metodik prevence, speciální pedagog nebo poměrně nová pozice sociálního pedagoga. Tyto osoby stojí za školním poradenským pracovištěm. Součástí týmu tohoto pracoviště je často také třídní učitel, asistent pedagoga nebo učitelé občanské výchovy (Knotová a kol., 2014).

Koncepce školního poradenského pracoviště se legislativně ukotvila na základě zákona č. 561/2004 Sb.. Toto uzákonění velmi napomohlo nově vzniklým profesím a zároveň ředitelům škol. Před legislativním ukotvením bylo totiž velmi těžké pro tyto specialisty shánět finance a udržet si je tak na škole (Bendl & Kucharská, 2008).

Velký rozmach těchto pracovišť na školách nastal také se vstupem ČR do EU, kdy se objevily nové projekty a finance, které tyto služby dokázaly zabezpečovat. Mohly tak být stanoveny standardy těchto pracovníků a došlo k většímu vymezení jejich pravomocí a povinností. V čele poskytování poradenských služeb na škole stojí ředitel školy a má na starost i tzv. školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP) (Štěch a Zapletalová, 2013).

Zapletalová (2005) nastiňuje, že ŠPP může fungovat ve dvou hlavních podobách. V základní podobě je to výchovný poradce a metodik prevence. Tato koncepce je vhodná pro malou „maloměstskou“ školu, která se nemusí ve velké míře zabírat sociopatologickými jevy. Na poradenských službách se tak velmi často podílí také třídní učitelé či učitelé výchov. Rozšířená varianta tak oproti té základní nabízí služby školního psychologa, speciálního pedagoga. Tento koncept stojí na jeho potřebě a na tom, zda ředitel školy dokáže sehnat finance pro tyto odborníky. Často se tak stává, že odborníci nemají plné využití a jsou tak zaměstnání pouze na částečný úvazek a působí na více školách dle potřeby. Vizualizaci variant ŠPP přináší Zapletalová (2011) ve své práci:

Obrázek č. 3: Schéma základní a rozšířené varianty ŠPP



Zdroj: Zapletalová (2011), vlastní úprava

Zabezpečovat neodkladnou pomoc, to je cílem poradenského pracoviště. Pomoc je tak cílena nejen na žáky samotné, ale je zde i pro učitele a rodiče. Dle různých případových studií zabývajících se funkčností této instituce se jasně ukazuje, že působení odborníka na škole přispívá k odhalování a zachycování problémů včas. U takových případů je nutné analyzovat a vyhodnocovat podpůrná opatření, jež byla doporučena pedagogicko-psychologickou poradnou.

Základní činnosti ŠPP jsou obecně určeny dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., § 7, odst. 2. Ucelení funkcí ŠPP se věnuje ve své práci Zapletalová (2011) či Opekarová (2010), dle druhé jmenované by se toto pracoviště mělo zabývat především těmito tématy:

- prevence školní neúspěšnosti žáků a prevence sociálně patologických jevů
- poskytování, sledování a vyhodnocování účinnosti podpůrných opatření
- kariérové poradenství
- odborná pomoc sociálně, kulturně i zdravotně znevýhodněným dětem v integraci
- péče o vzdělávání dětí nadaných
- průběžná a dlouhodobá péče o žáky s výchovnými nebo vzdělávacími problémy a práce na jejich zlepšení
- práce s třídními kolektivy a zlepšování třídního klimatu
- včasný záchyt suspektních jedinců
- metodická podpora učitelů

Knotová a kol. (2014) poukazuje nato, že působnost ŠPP začíná zastávat nenahraditelnou úlohu. Pomáhá mimo jiné rodičům řešit vzniklé problémy žáků. Jedná se o takovou „první pomoc“, protože školní poradenské zařízení a pedagogicko-psychologické poradny mohou rodiče od řešení problému odradit, jelikož v těchto zařízeních bývá dlouhá čekací doba. Kdyby ve všech školách fungoval rozšířený model ŠPP, který zahrnuje více specialistů, řešení problémů by probíhalo rychleji. Mohlo by se tak dosáhnout rychlejší a včasné intervence v podobě podpůrných opatření.

„Inkluze může fungovat pouze tehdy, když je každému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami poskytována komplexní péče, které lze neefektivněji dosáhnout při spolupráci poradenských pracovníků s vyučujícími a vychovateli. Toho postupu lze nejlépe dosáhnout na půdě školy“ (Knotová a kol, 2014, s. 26).

Kromě podpory žáků ŠPP také úzce spolupracují s učiteli a rodiči, aby pro žáky vytvořila podpůrné prostředí. Mohou poskytovat školení učitelům o tom, jak rozpoznat a řešit problémy duševního zdraví, a také nabízet rodičům poradenství, jak podporovat emocionální potřeby svých dětí. Celkově jsou tyto instituce zřízené na školách cenným zdrojem informací pro žáky, učitele i rodiče a pomáhají podporovat duševní zdraví a pohodu ve školní komunitě (Kucharská, 2014).

Ciklová (2016, s. 34-35) definuje faktory, které je třeba zabezpečit pro funkční práci poradenského týmu na škole. Je důležité, aby:

- Členové týmu se navzájem informovali o východiscích své práce, různorodosti své odborné terminologie a učili se jeden od druhého. Je tak samozřejmé, že oproti těmto specialistům má běžný učitel v roli výchovného poradce odlišnou zkušenost a pohled na danou věc.
- Role jednotlivých členů ŠPP je srozumitelně definována a je jim určena vlastní náplň práce, kterou konkrétní člověk ze své pozice má plnit s ohledem na svůj rámec kompetencí.
- Zároveň by jednotliví členové tohoto týmu měli mít jasnou představu o odbornosti, zaměření a náplni práce ostatních kolegů, aby tak mohli plánovat účelnou a efektivní spolupráci.
- Pravomoci vedení školy a možnosti zasahování do fungování ŠPP jsou jasně vymezeny.
- Poslední bod se zabývá autoritou, ve skupině tak musí být jasně definován vedoucí týmu, kterým je zpravidla člen vedení školy, nikoliv člen ŠPP. Musí být tak jasně stanoven vedoucí, kterému se jednotlivci zodpovídají a sdělují výsledky své práce.

Pro efektivní řízení podpory v rámci ŠPP je důležité mít sjednocené postupy pro řešení určitých situací ve škole. Zpracování a unifikace postupů je nejlepší formou školního dokumentu, který se stane vnitřním předpisem pro danou školu. Informovanost ohledně poradenských služeb je také nutné promítnout do třídních schůzek a nabízet služby na webových stránkách školy. ŠPP má rovněž přispívat k pozitivnímu klimatu třídního kolektivu, v případě situace, kdy má žák specifické poruchy učení, může se stát terčem posměchu od ostatních spolužáků nebo dokonce šikany. Tato stejná situace může nastat i v případě nadaného žáka, který z kolektivu vyčnívá. V této chvíli se očekává včasná a komplexní práce tohoto pracoviště. Každý člen ŠPP pak má v daném případě svou roli, ať už je to řešení šikany prostřednictvím speciálního pedagoga nebo individuální pohovory, ze kterých těží převážně školní psycholog (Kendíková & Vosmik, 2016).

4.1 Role speciálního pedagoga na základní škole

4.1.1 Obecné a legislativní vymezení

Pozice školního speciálního pedagoga je dnes již častou součástí ŠPP. Za účelem této profese stojí jeho využití v rámci optimálního vzdělávání žáků se speciálními potřebami na běžných školách. V současně platné legislativě se jedná o pozici, kterou škola není povinna zřídit v rámci svého ŠPP. Současně se tak často stává, že na zkrácený úvazek práci speciálního pedagoga vykonává učitel, jenž má obor speciální pedagogiky taktéž vystudovaný (Tomková a kol., 2020).

Ve školní hierarchii se jedná o pozici velmi podstatnou, což dokládá také Kendíková a Vosmik, 2016, str. 37): „Považujeme za mnohem užitečnější, když speciálně pedagogická péče probíhá přímo ve škole, a to nejen reedukace, ale i pravidelné konzultace s rodiči, kteří s dítětem pracují pod vedením speciálního pedagoga doma, také přímá podpora pedagogů je žádoucí.“ Celý úvazek by pak měl naplňovat takovou časovou dotaci, která povede k dostatečnému poznání a pochopení dané školy a žáků. Pomoc by pak měla být více efektivní a zapříčinit to, že speciální pedagog tak pronikne do hlubší podstaty jeho náplně práce na určité škole. Současně však dle Kucharské a kol. (2013) není vždy nutné a z provozních důvodů možné, aby speciální pedagog měl na škole plný pracovní úvazek. Často se tak stává, že tento pracovník spolupracuje s vícero školami.

Když se řekne pojem speciální pedagog, jistě každého napadne, že předmětem jeho zájmu budou děti handicapované, ti poučenější pak vědí, že jsou to podle zákona č. 561/2004 Sb., žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. žáci se zdravotním postižením, se zdravotním a sociálním znevýhodněním (§ 16). V historickém pojetí se tito speciální pedagogové ve školách profilovali jako učitelé žáků s určitými handicap, a to jak ve specializovaných školách, tak přímo ve specializovaných třídách. S příchodem 90. let 20. stol. se projevil silný trend působení takového pedagoga na pozici odborníka – neučitele, jenž zpravidla byl člověk, který podporoval inkluzivní vzdělávání a pracoval u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Změna vzešla ze zákona č. 563/2004 SB, který speciálního pedagoga jasně zařazuje mezi pedagogické pracovníky, jež vykonávají přímou pedagogickou činnost. Jednou z dalších klíčových vyhlášek této pozice je ta s č. 27/2016 SB., přináší do legislativy pojem podpůrných opatření.

4.1.2 Odborné a osobnostní předpoklady pozice speciálního pedagoga

Předpoklady pro odbornost k vykonávání této profese jsou vymezeny §18 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Je zde jasně vymezeno, že odborná kvalifikace speciálního pedagoga vyplývá z úspěšně vystudovaného magisterského akreditovaného oboru se zaměřením právě na speciální pedagogiku, pedagogiku předškolního věku, či vychovatelů se zaměřením na pedagogiku s ohledem na budoucí rozšíření odborné kvalifikace.

Zásadám asertivní komunikace, jež jsou předpokladem pro efektivní práci speciálního pedagoga se ve své práci věnuje Kovářová a Janků (2008). Tyto autorky se zaměřily především na schopnost pracovníka komunikovat se žáky, rodiči a také ostatními pedagogy ve škole. Kovářová a Janků (2008) jmenují tyto zásady:

- a) Respektování a tolerance osobních práv i odlišností druhého člověka (Oboustranný respekt a ochota spolupracovat jsou jedním ze zásadních předpokladů.)
- b) Učit se kontrolovat své emoce (autorky zmiňují, že přílišné vyhocené chování může subjekt, se kterým jednáme, zablokovat.)
- c) Stručně a upřímně se vyjadřovat (komunikace by měla být v takové odborné úrovni, která povede k oboustranné spokojenosti)
- d) Snažit se vidět reálně sebe i druhé (aplikace zdrženlivosti a nadhledu)

- e) Než bude hodnotit, musí důkladně poznat (nedělat závěry bez důkladného zkoumání)
- f) Naslouchat druhým (projevovat empatii)
- g) Vyhýbat se sporům a konfrontacím
- h) Umět hledat kompromisy
- i) Vytyčit si včas svůj cíl (čeho chci v situaci dosáhnout)
- j) Přiznat omyl a pokusit se jej napravit

Knotová a kol. (2014) považuje za naprosto klíčovou vlastnost „citovou zralost“. Tento pojem by měl naplňovat emoční stabilitu, která bude doprovázena duševní klidem bez výkyvu nálad a napětí. Z hlediska širokého záběru „klientů“, se kterými speciální pedagog ve školním prostředí pracuje, by měla být jednou z jeho hlavních vlastností empatie. Ať už jde o žáky, rodiče, či jiné pedagogy, přístup a komunikace s každým z nich je jiná a má svá pravidla. Umění vcítit se do „klienta“ je klíčové pro pochopení jeho problémů. Můžeme mu pak lépe nabídnout vhodné řešení a postupy, které pro něj budou akceptovatelné.

Kvalita praxe výkonu povolání speciálního pedagoga je ovlivněna především motivací, tvořivostí a důvodem volby tohoto povolání. Tvořivost je pak společným jmenovatelem nejen účinného řešení a pomoci, ale také dosažení zaujetí u žáka. Roli speciálního pedagoga pak musí daný člověk vnímat jako své celoživotní poslání, se kterým se bezmezně ztotožňuje. Rovněž by měl být budován kladný vztah k dětem s nimiž se bude speciální pedagog v rámci školy scházet nejčastěji (Auger a Boucharlat, 2005).

Školní speciální pedagog by se neměl stavět do role nadřazeného experta, který má patent na rozum. Nejen pro klienty, ale i pro jeho kolegy je příjemnější se profesně vzájemně vnímat jako rovnocenní partneři a kolegové. Speciální pedagog by se měl posouvat a přijímat zahraniční trendy, zároveň by měl být zvědavý a s orientací na nové praktiky. Schopnost poskytovat tyto informace dále svým kolegům či uchazečům o pozici speciálního pedagoga vede k větší mezioborové kooperaci (Mamlin, 2012).

4.1.3 Náplň práce speciálního pedagoga

Dosoudil (2012) shrnuje pracovní náplň do roviny vychovatele, rozvoje, preventisty a aktéra, který umí pracovat s jednotlivci i skupinou. Česká legislativa popisuje náplň práce speciálního pedagoga velmi obecně. Příloha č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních vypovídá o speciálním pedagogovi jako o pozici, která se „podílí na vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, včetně programu primární prevence“. Popis činnosti speciálního pedagoga upravuje vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Ve starším pojetí vzniku této profese u nás bylo jasné, že se speciální pedagog bude věnovat především podpoře vzdělávání žáků s SVP a celkové podpoře inkluzivního vzdělávání na škole. V pozdější praxi se odborník na speciální pedagogiku vzhledem k narůstající potřebě prevence vyprofiloval, jako někdo, kdo na škole nemusí být pouze z pozice obecně poradenské pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Novou výzvou se tak pro speciálního pedagoga stala práce se žáky s krátkodobými vzdělávacími problémy, které jsou často spojeny i s problémy kázeňskými (Kucharská a kol., 2014).

Kucharská a kol. (2014, str. 12) rozděluje náplň práce speciálního pedagoga na čtyři základní kategorie:

Obrázek č. 4: Vizualizace čtyř základních kategorií náplně práce



Zdroj: Kucharská a kol (2014), vlastní zpracování

Depistáž

Tento pojem lze shrnout jako vyhledávání žáků se speciálními potřebami a jejich zařazování do speciálně pedagogické péče. Nevládní požadavků školy vede žáka k neúspěšnosti, což je právě častým objektem zkoumání speciálního pedagoga. Vyhledávání probíhá ať už samotným pozorováním nebo například rozhovorem s žáky či případně jejich rodiči. Depistáž vyžaduje včasnou a správně nastavenou péči odborníkem. Péče je efektivní a smysluplná v případech, kdy ŠPP spolupracuje jak s vedením školy, tak se samotnými žáky a jejich zákonnými zástupci. Pozorování školního speciálního pedagoga by mělo začínat již u zápisu do prvních tříd, kde se dítě může projevit odlišně, zvláště v tom případě, kdy je mu doporučen odklad pro zápis do ZŠ (Kucharská a kol, 2014).

Diagnostika

Diagnostika je již dalším krokem, jenž následuje po prvotním pozorování. Na základě zhodnocení situace školní speciální pedagog posuzuje žáka z hlediska školní úspěšnosti, schopností a dovedností. Hledá tak způsoby, jak docílit maximální školní úspěšnosti bez vedlejších efektů. Obvyklá základní diagnostika probíhá formou zaměřenou na posouzení úrovně psaní, čtení, matematiky. Jako efektivní se ukázaly i standardizované testy, pro které však musí být odborník proškolen formou vzdělávacího kurzu, aby je mohl používat. Konečné posouzení pak vyplývá ze samotné diagnostiky, ale i z doporučení poradenského zařízení. Pro přípravu plánu rozvoje a podpůrných opatření je opět nutná spolupráce školy s rodinou žáka a žákem samotným (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Intervenční činnost

V souvislosti s prací školního speciálního pedagoga se tato činnost vztahuje na krátkodobou (jednorázovou konzultaci) i dlouhodobou individuální spolupráci s žákem, reedukaci, kompenzační i stimulační činnost se skupinou. Pro vytvoření speciálních podmínek pro žáka se speciální pedagog podílí na IVP. V průběhu každé intervence je zapotřebí, aby byla sledována efektivnost nastavených a používaných metod. Zařazování intervenčních programů do výuky prostřednictvím speciálního pedagoga má za cíl podporovat komunikaci ve třídě a posilovat jejich sebevědomí v rámci sociálně-

komunikativních dovedností. Již zmíněná reedukace se zaměřuje prostřednictvím senzomotorických prostředků na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí v rámci základní gramotnosti a motoriky (Kucharská a kol., 2014).

Metodická a koordinační činnost

Koordinační činnost zahrnuje komunikaci s rodiči, orgány policie, organizacemi věnujícími se preventivním programům, školskými poradenskými zařízeními, OSPODEM a mnohými dalšími. Dále by tento odborník měl koordinovat pedagogy ve škole ve smyslu seznamování se s novými prostředky a pomůckami, které mohou učitelé ve své výuce využít a škola je může případně zakoupit. V souvislosti s nastavením metodiky v rámci IVP i školních vzdělávacích programů by měl speciální pedagog být nápomocen třídnímu učiteli a asistentům pedagoga v objasňování předností a nedostatků žáka se speciálními potřebami, aby tak mohlo být zkvalitnění péče co možná nejúčinnější. Odborník na preventivní činnost tak často vytváří pro jednotlivé třídy individuální preventivní programy, nebo si také do školy zve organizace, které tyto programy připravují, avšak v rozdílné ceně i kvalitě (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015).

4.1.4 Spolupráce speciálního pedagoga s učitelem a asistentem pedagoga

Dle studie Tomkové a kol. (2020) oceňují učitelé spolupráci se speciálním pedagogem především v rámci vyřizování dokumentace z prostředí pedagogicko-psychologické poradny a sestavování IVP. Propojení těchto profesí rovněž přináší pozitivní vnitřní diferenciaci tříd a individualizaci výuky. Míra kooperace závisí v jistých situacích na odborném vybavení učitele v oblasti speciální pedagogiky. Ve své podstatě jde v mnoha řešených případech především o spolupráci, jenž je závislá na předchozích znalostech a zkušenostech. Na druhou stranu různost pohledů na daný případ dle odbornosti přináší širší pohled na věc.

Kucharská a kol. (2013) vidí možnosti podpory převážně v rovině emoční, sdílení a vzájemné motivace, jež se týká především psychické podpory mezi kolegy. Provozní fungování je pak vedeno s podporou metodického vedení, vzdělávání a intervenční činnosti ve třídě. Učitel dle autorky funguje často jako zadavatel případu pro ŠPP, a tak i pro školního speciálního pedagoga. Kooperace obou pedagogů je dána i osobním a profesionálním vztahem, jenž je mezi nimi nastaven.

V přátelském prostředí je vzájemná pomoc přívětivější a žádanější. Kritika a strach z hodnocení ze strany speciálního pedagoga může být pro mnohé učitele důvod, proč se této spolupráci z počátku obávají. Učitelé a speciální pedagogové musí vzájemně rozumět svým rolím a povinnostem, aby měli jasnou představu o cílech a záměrech inkluzivního vzdělávání.

Tento odborník by měl být v roli moderátora klimatu, který je v pedagogickém sboru nastaven. Společně s vedením školy by se měl speciální pedagog podílet na tvorbě příznivého prostředí pro ostatní pedagogy. Současně je garantem oboru speciální pedagogiky na škole, kde by měl šířit povědomí o problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Odborník na speciální pedagogiku na škole není pouze pro žáky a jejich rodiče. Věnuje se jak individuálním konzultacím pro učitele, tak i vede či organizuje vzdělávací semináře, které vybírá dle aktuální poptávky a situace. Empatie a týmová spolupráce pedagogického kolektivu s ostatními odborníky ze ŠPP tak vede ke společnému cíli. Třídní učitelé a speciální pedagogové musí spolupracovat při zjišťování silných stránek, potřeb a stylů učení žáků, aby mohli navrhnout vhodné výukové strategie a přizpůsobení (Kucharská a kol., 2013).

4.2 Role školního psychologa na základní škole

4.2.1 Obecné a legislativní vymezení

Valihorová a Gajdošová (2019) ve své práci popisují školní psychologii jako společenskou teoreticky-aplikovatelnou disciplínou školního prostředí, jež uplatňuje psychologické poznatky, aktivity a metody prostřednictvím školních psychologů. Dle autorek je školní psychologie velmi proměnlivá. U žáků je to převážně v závislosti na změně nálady, schopností, změně klimatu nebo vztahů ve třídě a mnoha dalších faktorů. Již v roce 1994 byl na 3. sjezdu Asociace školní psychologie schválen etický kodex školního psychologa. Aktuální stav Asociace školní psychologie jako garantované supervize pro Českou republiku je však dle Smékalové (2014) v současné době nefunkční a neaktuální.

Společenská debata o využití školního pedagoga se ve středoevropském prostředí utváří již v 90. letech 20. stol. Dokonce se už i v českém prostředí začíná tato pozice ve školách objevovat. Zatímco na Slovensku se legislativního ukotvení školního psychologa dočkali již po rozdělení obou republik v roce 1993, v českém prostředí došlo k implementaci až

vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Pro doplnění je nutné zmínit, že stejně jako speciální pedagog, tak školní psycholog byl již o rok dříve zákonem č. 563/2004 Sb. ustanoven jako přímý vykonavatel pedagogické činnosti (Soldán, 2012).

Legislativní úpravy nastaly pro původní vyhlášku č. 72/2005 Sb., již v roce 2011 vyhláškou č. 116 a později na to navazovala další změna v podobě vyhlášky č. 197/2016 Sb. S příchodem inkluzivního vzdělávání se práce školního pedagoga rozšířila. Velkou výzvou pro školní psychology byl zákon o ochraně osobních údajů, jenž tohoto odborníka zavazuje k absolutní opatrnosti v nakládání s důvěrnými daty svých klientů. Nejčastěji je proto ve škole vyčleněna místnost přímo pro školního psychologa, aby bylo zajištěno klidné a bezpečné prostředí jak pro klienty, tak i pro citlivé informace, které se jich bezprostředně týkají (Štěch a Zapletalová, 2013).

Školní psychologové poskytují širokou škálu služeb žákům, rodičům a pracovníkům škol. Provádějí hodnocení a posouzení chování žáků, aby zjistili potíže, jež se týkají právě učení a chování. Dle dané situace pak vypracovávají plány na jejich řešení. I když je působnost školního psychologa opravdu rozsáhlá, stále se české školství potýká s problémem financování této pozice. Jakožto odborník na jisté téma je nejčastěji hrazen prostřednictvím tzv. šablon, které mají účinnost od září 2016. Šablony mají za účel vytvářet příznivé finanční prostředky pro školy, které budou snadno dosažitelné a uplatnitelné nad finanční rámec školy dle aktuální potřeby. Často se tak stává, že šablona je časově ohraničena např. dvanácti měsíci. Školní psycholog stejně jako speciální pedagog působí v rozšířeném modelu ŠPP, a proto se nezdá stává, že navštěvuje vícero škol (Borečková, 2018).

Někdy může být náročné zjistit, kdy se obrátit na školního psychologa, protože různé situace mohou vyžadovat různé úrovně intervence. Obecně platí, že rodiče nebo učitelé by měli zvážit kontaktování školního psychologa, pokud se u žáka objevují přetrvávající problémy, které ovlivňují jeho schopnost učit se, komunikovat s vrstevníky nebo se vhodně chovat. Mezi tyto problémy mohou patřit potíže se studijními výsledky, soustavné zaostávání ve výuce nebo výrazný pokles známek. Mohou zahrnovat také sociální problémy, jako jsou potíže s navazováním a udržováním přátelství, nebo emocionální problémy, jako je nadměrná úzkost či deprese. Často se pak stává, že se žák

ocitá v pocitu dlouhodobé bezmoci, špatné náladě či beznaději. Školního psychologa ale může navštívit i ve chvíli, kdy cítí, že si chce popovídat s někým, kdo stojí mimo žákovu každodenní rutinu (Watkins a kol., 2001).

Smékalová (2014) i Hanauerová (2017) upozorňují na to, že velmi často je převážně z pohledu rodičů a ostatních pracovníků školy nepochopena úloha školního psychologa a nezřídka je pak spojován s aktivitami, které nesouvisí s jeho náplní práce. Je nezbytné poznamenat, že zatímco rodiče a učitelé mohou podniknout kroky na podporu žáka, některé problémy mohou vyžadovat odbornou pomoc školního psychologa. Například pokud se u žáka projevuje rušivé nebo násilné chování, sebepoškozování nebo zneužívání návykových látek, může být školní psycholog nejlepším zdrojem informací pro posouzení a poskytnutí intervence. Souhrnně řečeno, rodiče nebo učitelé by měli kontaktovat školního psychologa, pokud problémy žáka ovlivňují jeho studijní, sociální nebo emocionální pohodu. Včasná intervence a podpora školního psychologa může žákům pomoci překonat problémy a dosáhnout jejich plného potenciálu (Braun a kol, 2014).

4.2.2 Odborné a osobnostní předpoklady pozice školního psychologa

Školní psycholog se ve své praxi potýká s řadou problematických situací, a právě v tom mu pomáhá jeho vzdělání a naučené diagnostické postupy. Jeho odbornost a schopnost pracovat na této pozici definuje zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících, dle kterého musí školní psycholog úspěšně absolvovat magisterský studijní program na vysoké škole. Může se jednat jak o jednooborovou psychologii či víceoborový program, např. na pedagogických fakultách.

Pro zdárné zvládnutí své profese je třeba, aby tento odborník v oblasti psychologie neustále rozvíjel své kompetence a rozšiřoval své penzum znalostí. Dle Brauna a kol. (2014) by se mělo jednat o člověka vnímavého a empatického, který bude o problémech jedinců přemýšlet v hlubších souvislostech. Školní psycholog by dle autorů měl mít také schopnost seberegulace, aby dokázal pracovat nejen s emocemi ostatních, ale také s těmi svými. Rovněž lze zmínit, že ředitelé škol o to raději vítají odborníka do svých řad, který je aktivní, produktivní a podnětný, což vede ke zlepšení celkového stavu školy.

4.2.3 Náplň práce školního psychologa

Úkolem školního psychologa je pomáhat žákům, rodičům a učitelům řešit a překonávat studijní, sociální, emocionální a behaviorální problémy, které mohou narušovat úspěch žáka ve škole. Prostřednictvím svých aktivit školní psycholog humanizuje školu a podporuje její demokratizaci (Forlin, 2010).

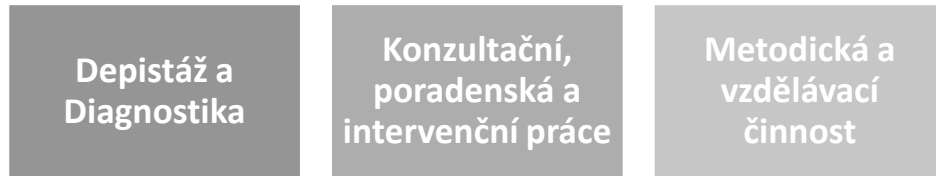
Z práce Štěcha a Zapletalové (2013) vyplývá, že kromě legislativního ukotvení je nutné zmínit, že na určování pravidel pro činnost a náplň práce školního psychologa se významnou měrou podílí Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR a Národní ústav odborného vzdělávání. Na samém počátku koncepce této pozice byl vytvořen dokument pod názvem: „Koncepce rozvoje školních poradenských pracovišť“, jenž byl publikován ve Věstníku MŠMT v roce 2005.

Dle zahraničních autorů lze nahlížet na náplň práce školního psychologa prostřednictvím dvou základních pojetí inkluze. Z hlediska psycho-medicínského pojetí by školní psycholog měl využívat tradičních klinických postupů, které zahrnují diagnostiku či podporu změny jedince. Tento přístup si vytyčuje za cíl připravit žáka do takové psychické odolnosti, aby v rámci běžného vzdělávacího procesu obstál (Bartolo, 2010; Mitchell, 2005; Soodak, 2003; in Lazarová a kol., 2017).

Oproti tomuto proudu se etablovalo pojetí dnes již převažující, které má spíše psychosociální charakter. Poruchy či různá znevýhodnění tak dle tohoto přístupu mohou být tlumeny či rozvíjeny na základě působení sociálního prostředí. Toto pojetí se nese v rovině osvěty ohledně tématu znevýhodnění a poruch. Lze tak snadněji ovlivňovat postoje druhých k tomuto tématu prostřednictvím odstraňování předsudků, anebo prací se sociálním klimatem školy nebo tříd. Jedná se především i o informovanost ostatních kolegů pedagogického sboru, kterým je nutno předávat o tomto tématu informace a seznamovat je s aktuálními trendy a možnostmi jejich přístupů (Farrell, 2004; Bartolo, 2010; in Lazarová a kol., 2017).

Standardní činnost a náplň práce pedagoga je popsána ve vyhlášce č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Z hlediska legislativy se tak jedná o práci, jež zahrnuje:

Obrázek č. 5: Vizualizace činností a náplní práce školního psychologa



Zdroj: Herynková (2020), vlastní zpracování

Diagnostika a depistáž

- Zjišťování nastavení sociálního klimatu ve třídě.
- Dotazníky ve škole, které mohou být zaměřeny na konkrétní subjekt.
- Přímá diagnostika nadaných dětí.
- Depistáž žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.
- Screening
- Depistáž dětí při nástupu do prvních tříd.
- Diagnostika dítěte při výchovných či výukových problémech.
- Depistáž a diagnostika vztahů na pracovišti

Konzultační, poradenská a intervenční činnost

- Nabídka konzultací pro zákonné zástupce dětí
- Individuální konzultace pro pedagogické pracovníky
- Péče o nově integrované žáky
- Podílení se na sestavování IVP
- Karierní poradenství pro žáky
- Koordinace preventivní práce ve třídě v oblasti psychohygieny
- Podpora spolupráce jak mezi žáky
- Podpora vztahu mezi žáky a jejich třídním učitelem
- Individuální poradenství
- Krizová intervence v individuálních případech

Metodická práce a vzdělávací činnost

- Účast na pedagogických poradách školy
- Koordinace a sladění s ostatními pracovníky ŠPP
- Vytváření metodiky pro učitele v případech krizového jednání
- Samostudium a sledování nových trendů v oblasti školní psychologie
- Vzdělávání pedagogů v různých oblastech školní psychologie
- Participace na zápisu do první třídy
- Spolupráce se školskými poradenskými službami a dalšími institucemi

Dle Knotové (2011) je náplň školního psychologa stanovena velmi obecně, a proto závisí do velké míře na zkušenostech a domluvě s ostatními odborníky z řad ŠPP. Štěch a Zapletalová (2013) ve své práci rovněž uvádí, že nejasnost v pozici školního psychologa je problematická. Je tedy pouze na domluvě s ostatním výchovným personálem, zda bude pracovat spíše jako vědecký pracovník nebo jako praktik.

4.2.4 Spolupráce školního psychologa s učitelem

Valihorová a Gajdošová (2019) zmiňují, že školní psycholog by měl v pedagogickém sboru přispívat a spolupodílet se na vytváření ideálního sociálního klimatu. Mezilidské vztahy jsou na školách různé a tento odborník by měl aktivně přicházet s nápady, jak je bezprostředně vylepšovat.

Štěch a Zapletalová (2013) poukazují na to, že ve spoustě škol v rámci pedagogického sboru je postavení školního pedagoga nejasné, což působí poněkud zmatečně. Pro předejití některým nedorozuměním je dle autorů na místě, aby sám školní psycholog při vstupu představil své vize a srozumitelně dokázal určit své objekty zájmu. V minulosti již proběhly výzkumy Lazarové a Čapkové (2006), jež měly za cíl zjistit obavy pedagogů z příchodu odborníka na školní psychologii do jejich vzdělávací instituce. Ze studie pramení, že se učitelé obávají především úkolů a dalšího vzdělávání, které pro ně školní psycholog může vymýšlet. Dalším bodem pochybností bylo, že se bojí toho momentu, kdy budou kontrolováni před dětmi a ve třídě s nimi již nebudou sami. Současná situace školství plná asistentů pedagoga tuto představu již pravděpodobně z velké části překonala.

Lazarová (2008) zmiňuje, že vzájemná spolupráce by měla být založena především na důvěře, respektu a efektivní komunikaci mezi školním psychologem a učitelem. Jedině v tuto chvíli je tak možné budovat silnou a účinnou spolupráci. Tento dialog by však měl být zaměřen i na pomoc pedagogům, když se někteří potřebují se svou nejistotou a pocity někomu kompetentnímu svěřit. Dle autorky by měl tento odborník působit jako motivační činitel nejen pro žáky, ale rovněž pro učitele. Již dlouhodobě převážně v zahraničí se etabluje myšlenka, že školní psycholog by měl být organizátorem vzdělávání pedagogického sboru. Tato myšlenka se samozřejmě potýká i s negativními názory, a to z důvodů např. ztráty učitelské autonomie, úkolů či cílů (Zapletalová, 2011).

4.3 Role školního metodika prevence na základní škole

4.3.1 Obecné a legislativní vymezení

Jedná se o člověka, který je stavebním kamenem ŠPP a společně s ostatními odborníky zajišťují jeho činnost na škole. Tyšer (2006, str. 7) definuje a zároveň odpovídá na otázku, kdo vlastně je ten školní metodik prevence: „Je to pedagog, odborně připraven pro poradenství v oblasti prevence, věnuje zvláštní pozornost prevenci a sledování chování dětí a mládeže z hlediska pedagogické, psychologické a sociální normy, zjišťování negativních jevů a poruch a jejich napravování.“

Pro efektivní práci školního metodika prevence (dále jen ŠMP) je naprosto klíčová spolupráce s třídními učiteli jednotlivých tříd. Právě oni jsou cennými informátory, ale také spolutvůrci řešení problémů. Jak ze samotného názvu vyplývá, ŠMP je na škole především od toho, aby sestavoval plány pro prevenci rizikového chování a prevenci dokázal nastavovat a koordinovat dle individuálních potřeb pro žáka či celý kolektiv. Dokument, který má škola za povinnost každoročně vytvářet a aktualizovat, se nazývá: Školní program pedagogicko-psychologického poradenství. Cílem tohoto dokumentu je vytvoření strategií pro zajištění příznivého a bezpečného prostředí pro žáky. V případě výskytu rizikového chování jsou v dokumentu obsaženy postupy, jak rámcově k jednotlivým sociálně-patologickým jevům přistupovat². (Miovský, 2012)

² Vyhláškou č. 197/2016 Sb. se mění označení „sociálně-patologických jevů“ na pojem „rizikové chování.“

Historicky můžeme v českých podmínkách zaznamenat činnost ŠMP v druhé polovině 90. let. 20. století. Kdy MŠMT nastavuje tzv. „Minimální preventivní program pro školy a školská zařízení v oblasti zneužívání návykových látek.“ Závan svobody a demokratického způsobu života přinesl právě i zvýšený výskyt návykových látek ve škole, s čímž přišla ruku v ruce prevence a strategie na potírání těchto aktivit u mladistvých. Z hlediska legislativy je pozice a přímá pedagogická činnost ŠMP uzákoněna a na základě zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Postavení metodika prevence jako základního kamene každého ŠPP je důležité nejen z pohledu prevence, ale zákon mluví také o prospěšnosti v důsledku zvyšování všeobecné informovanosti v oblasti rizikového chování, jak pro rodiče a učitele, tak i pro žáky samotné.

Samotnou kapitolou pro metodiky prevence je zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Zákon je doprovázen a „přitvrzen“ Nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů. O své činnosti si ŠMP vede písemnou dokumentaci a musí tak zaručit profesionalitu a zabezpečení osobních informací proti možnému úniku. Informace o žákovi mohou putovat mezi různými poradenskými zařízeními, a je proto třeba brát v potaz zákonná ustanovení o této ochraně osobních údajů, jež mohou zapříčinit psychické a materiální škody žákovi či jeho zákonným zástupcům. Jsou však situace žáka při konzultaci s ŠMP, které se nutně nemusí týkat pouze školního prostředí. Dojde-li být jen k podezření z toho, že je u žáka trvale poškozováno psychické či fyzické zdraví, je v tomto případě ŠMP ze své mlčenlivosti vyvázán ve směru k příslušným orgánům OSPOD popř. Policie

4.3.2 Odborné a osobnostní předpoklady pozice školního metodika prevence

ŠMP je vybírán ředitelem školy z řad pedagogů. Tento post je však legislativně podmíněn. Vyhláškou č. 317/ 2005 Sb. je určena prevence sociálně patologických jevů jako specializovaná činnost a současně přináší kvalifikační předpoklady pro zmíněnou funkci. Tato pozice je samozřejmě podmíněna úspěšným ukončením magisterského programu pedagogického zaměření a zároveň specializačním studiem.

Tento program je na většině pedagogických fakult v rámci celoživotního vzdělávání. Ten je rozvržen do 250 vyučovacích hodin, což průměrně trvá dva roky. Teoretická část programu zabírá průměrně 200-220 hodin a zbylých 30-50 hodin je věnováno praxi. Ukončením studia účastník získává osvědčení, kterému předchází úspěšné obhájení závěrečné písemné práce a složení odborné zkoušky před komisí.

Nevýhodou pro malé školy je cena těchto programů, které se mohou pohybovat od 20-30 tisíc korun. Zároveň je zde možnost financování pomocí šablon a grantů či případné finanční krytí části kurzu ze strany budoucího metodika prevence. Vše již pak záleží na domluvě mezi pedagogem a vedením školy. Celkově lze říci, že po absolvování takového kurzu je účastník proškolen v oblasti etické, poradenské a preventivní práce ve škole. Mimo diagnostiky problémů a vypracování systému prevence se školitelé soustředí především na efektivní styl komunikace s žáky a jejich rodiči (Ciklová, 2014).

Matoušek a kol. (2008) označuje za jednu z hlavních dovedností ŠMP právě důvěryhodnost, jež je předpokladem jednotlivých dílčích částí jeho osobnostního spektra, mezi něž lze řadit např. porozumění, empatii, spolehlivost a také diskrétnost. Klíčovou vlastností je dle Svobodové (2012) také umění zaujmout a stát se pro děti a rodiče autoritou. Ta by měla být ze své podstaty učitelství přirozená, ale její míra a hranice záleží z velké části na každém pedagogovi, který si ji vymezuje na základě svých potřeb a schopností. Pro ŠMP je hlavním aspektem „lidskost“, to aby uměl přistupovat ke své práci s nadhledem, ale na druhou stranu s veškerou vážností situace.

4.3.3 Náplň práce školního metodika prevence

Činnost, kterou by měl ŠMP na škole provádět je definovaná přílohou č. 3 Vyhláškou č. 72/2005 dle Školského zákona č. 561/2004. Legislativně zahrnuje pozice práci metodickou a koordinační, informační a v neposlední řadě také poradenskou.

Obrázek č. 6: Vizualizace hlavních činností ŠMP dle současné platné legislativy



Zdroj: Vyhláška č. 72/2005, vlastní zpracování

Metodická a koordinační práce zahrnuje:

- a) Koordinaci tvorby, kontrolu a spoluúčast při tvorbě Preventivního programu školy
- b) Prevence a realizace projektů zaměřených proti: vandalismu, návykovým látkám, závislostem, sexuálnímu zneužívání a dalšímu rizikovému chování
- c) Koordinace a metodika vzdělávání pedagogů na škole v oblasti primární prevence a seznamování s možnými řešeními rizikového chování
- d) Koordinace a realizace aktivit prevence rasismu, xenofobie a dalších jevů souvisejích s kulturními a etnickými odlišnostmi
- e) Spolupráce s orgány státní správy a samosprávy, poradenskými a terapeutickými zařízeními, které jsou kompetentní k řešení v oblasti rizikového chování žáků (např. OSPOD, Policie ČR, Městská policie, oblastní metodici či další občanská sdružení, jež se rizikovému chování věnují)
- f) Intervenční činnost v jednotlivých případech
- g) Shromažďování informací o žácích s možným výskytem rizikového chování
- h) Individuální či skupinová práce pro žáky s potížemi adaptace, sociálně-vztahovými problémy, či rizikovým chováním, jenž má neblahý důsledek na jejich chování a vzdělávání
- i) Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření

Informační činnosti ŠMP se uskutečňuje:

- a) Předáváním odborných informací v oblasti primární prevence pedagogům, zprostředkováváním preventivních programů a projektů, do kterých je možno se zapojit
- b) Dokládáním výsledků své práce na škole, prezentace schopností
- c) Spoluprací a aktualizací skladby externích organizací v oblasti primární prevence
- d) Komunikací se zákonnými zástupci, vedením školy a pedagogy o realizovaných preventivních programech.

Poradenská činnost probíhá na základě:

- a) Přípravy podmínek v oblasti poskytování poradenských a preventivních služeb pro žáky se specifickými poruchami učení
- b) Kooperace s učiteli při zachycení podnětů šikany či jiného rizikového chování
- c) Depistáže žáků s projevy rizikového chování, poradenská a konzultační činnost pro žáky i jejich zákonné zástupce (např. rozhovory, dotazníky)

Mimo dílčích cílů práce tohoto odborníka lze jmenovat jako jeden z hlavních úkolů vytváření tzv. Minimálního preventivního programu (dále jen MPP), který by měl být tvořen a aktualizován na každé základní škole v trvání jednoho roku. Samotná tvorba dokumentu probíhá na základě individuálního prostředí každé školy. Cílem ze strany MŠMT bylo definovat a ucelit základní představu o primární prevenci na školách. Dle Miovského a kol. (2015) můžeme říci, že MPP je sestavován ze tří hlavních částí:

- 1) Soubor pravidel pro zvýšení bezpečnosti dětí ve škole a na školních akcích
- 2) Programy pro rozvoj dovedností pro život (tzv. life skills) skládající se z programů zaměřených na rozvoj sociálních dovedností (social skills) a dovedností sebeovlivnění (self-management)
- 3) Programy specificky zacílené na jednotlivé formy rizikového chování

4.3.4 Spolupráce školního metodika prevence s učitelem

Jak již bylo zmíněno v předchozích podkapitolách, učitel je pro ŠMP především informátorem. Samotná funkce je na spolupráci s učitelem téměř závislá a za podmínek, kdy jsou si tyto činitelé nápomocní, může skutečná a efektivní pomoc fungovat. ŠMP sleduje klima třídy pro případný výskyt rizikového chování. Úzká spolupráce s třídním učitelem žáka napomáhá odborníkovi lépe pochopit žákův sociální status ve třídě i doma. Dokáže tak lépe o žákovi přemýšlet v jisté konkrétnější rovině vzhledem k jeho individuálním potřebám i zájmům, a je tak snazší nastavit správný druh intervence (Lazarová, 2008).

Naprosto zásadní roli v této spolupráci hraje zpětná vazba. Pro třídního učitele je naprosto zásadní, aby dostal situaci správně vyhodnocenou, protože s ní pak může dle potřeby dále pracovat. Tato zpětná vazba a komunikace je však důležitá také v opačném směru. Pokud třídní učitel dokáže popsat vážnost a detaily situace, kterou chce řešit, je

o to větší pravděpodobnost, že situace bude včasné a správně intervenována. Skácelová (2010) ve své práci popisuje rozdílnost kompetencí obou účastníků spolupráce. Na druhou stranu je dle autorky spolupráce a prolínání kompetencí naprosto očekávatelné, protože oba jsou součástí pedagogického týmu a mají stejný záměr a cíl. Konkrétní kroky ve spolupráci jsou velmi individuální a do velké míry záleží i na vztazích, které mezi sebou oba kolegové mají.

Preventivní program pro danou třídu je typická situace, kdy spolupráce a dialog nastává. Od plánování společných akcí jako jsou např. adaptační kurzy nebo jiné sblížovací a poznávací aktivity. Dalším typickým příkladem je žádost o pomoc. Ta může pocházet z řad dětí, pedagogů nebo i rodičů. Případů, kdy se sami děti svěřují s nějakým problémem, není v celkovém počtu úplně mnoho, ale nejčastěji je to právě třídní učitel, který se dožaduje pomoci pro jeho podezření ve třídě z aktivity některých jevů rizikového chování. Velmi také záleží na zkušenostech učitelů, někteří si umí v potížích tohoto rázu poradit sami a ŠMP zvou pouze k závažnějším problémům, jiní zase vyžadují, aby záležitost byla řešena vždy v přítomnosti a spolupráci se ŠMP. V řešení jednotlivých případů rizikového chování pak při rozhovoru a konfrontaci s rodiči může být vítanou oporou v debatě pro jeho odbornost a podporou své přítomnosti, která bude podporovat komunikační převahu nad rodiči. Na školách je doposud postavení metodika velmi různorodé. V některých institucích působí spíše jako formální postava, která zasahuje pouze v krajních případech, jako je např. pokročilá fáze šikany. Případně na jiných školách se jedná o velmi vytíženou osobu (Procházka, 2019).

4.4 Role výchovného poradce na základní škole

4.4.1 Obecné a legislativní vymezení

Výchovný poradce je základním kamenem ŠPP a jeho pozice je v české legislativě historicky zakotvena z hlediska výchovného poradenství na základě Vyhlášky č. 130/1980 o výchovném poradenství. Později byla tato vyhláška změněna a aktualizována ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb, o poskytování poradenských služeb na školách a školských poradenských zařízeních. Následovala Vyhláška č. 116/2011 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, která se zaměřovala na téma vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků. Dalším bodem bylo pak řešení výukových obtíží a prevence sociálně patologických jevů. V roce

2016 prošla vyhláška z roku 2011 velkou revizí a úpravami spojenými s příchodem plošného inkluzivního vzdělávání v ČR. Legislativní účinnosti nabyla Vyhláška č. 197/2016 Sb., která svým způsobem drobně práci výchovného poradce proměnila, převážně z pohledu inkluze a má platnost i v současnosti (MŠMT, 2021).

Původní vyhláška z roku 1980 poukazuje na to, že výchovný poradce se dříve orientoval převážně na profesní dráhu vycházejících studentů a za minulého režimu před rokem 1989 je často měl tento výchovný poradce tlačit do profesí, jež byly státem propagované. S postupem času a přerodu do nového tisíciletí se ovšem školy začínají přeorientoávat na práci se žáky z dysfunkčních rodin, žáky s poruchami učení a i těmi, kteří vykazují to, čemu se dnes říká rizikové chování. Současně platná Vyhláška č. 197/2016 Sb. se od té původní velmi odlišuje. Je to způsobeno samozřejmě vývojem školství, ale také reflektováním západních a demokratických trendů rozvinuté společnosti. Vyhláška klade důraz na poskytování poradenských služeb, povinnou dokumentaci ŠPP, popisuje také speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku žáku a mimo jiné popisuje i funkce jednotlivých školských poradenských zařízení, dle jejich funkce (Vyhláška č. 197/2016, 2016).

Opekarová (2007, str. 22) popisuje výchovného poradce ve své práci jako „specialistu s učitelskou praxí, vysokoškolským studiem a dokončeným specializovaným studiem výchovného poradenství akreditovaným MŠMT. Je to prostředník mezi žáky, rodiči, učiteli, vedením školy a dalšími školskými poradenskými zařízeními, jako jsou PPP, SPC, SVP. Tak tomu je i v současné době, kdy na školách probíhá společné vzdělávání žáků.“

Jinak zpracovaný popis pozice výchovného poradce přináší organizace, kterou je Asociace výchovných poradců, jež tyto odborníky sdružuje. „Je to pedagog, odborně připraven pro výchovné poradenství, který pomáhá při profesní orientaci a řešení výchovných otázek, věnuje zvláštní pozornost poruchám dětí a mládeže z hlediska pedagogické, psychologické a sociální normy, jejich zjišťování, prevenci a nápravě“ (Asociace výchovných poradců, 2007).

Stejně jako tomu je u ŠMP, tak i výchovný poradce nakládá s citlivými daty žáků a platí pro něj tak stejná pravidla pro jejich zabezpečení. Konkrétně tedy již zmíněný zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a GDPR. Valentová (2013) uvádí, že výchovný poradce je pozice, kde dochází ke zkrácení standardního učitelského úvazku (21 vyučovacích hodin) a zároveň tato pozice má nárok být odměňována ve 13. platební třídě stejně jako ředitel školy. Je pak pouze na vedení školy, v jakém rozsahu bude úvazek zkrácen a jak bude odměněn. Délka práce výchovného poradce se pak nastavuje individuálně od 1-5 hodin. Další takovým mezníkem pro tuto pozici bylo vytvoření Etického kodexu metodika prevence, který ustanovuje etická pravidla chování, k nimž se pomyslnou společenskou smlouvou jedinec zavazuje. Tento dokument vytvořila Asociace výchovných poradců (Asociace výchovných poradců, 2008).

4.4.2 Odborné a osobnostní předpoklady pozice výchovného poradce

Celou pozici výchovného poradce je nutné vnímat ve dvou rovinách. Tou první je ta, že jde především o pedagoga a běžného učitele, který touto činností tráví většinu svého pracovního času. Druhá rovina je právě ve výchovném poradenství, který je hodinově zlomkem části předchozí. Přesné osobnostní rysy pro výchovného poradce nejsou stanoveny, ale obecně lze říci, že dobrý výchovný poradce by měl být také dobrý učitel. Měl by se tedy vyznačovat dle Ehlová (2016) didaktickými schopnostmi (schopnost prezentovat učivo a cíle práce), konstruktivními schopnostmi (schopnost předvídat, flexibilita, tvořivost), percepčními schopnostmi (smyslové poznávání žáků a jejich chování, vnímavost, empatie) a především komunikativními schopnostmi (schopnost navázat vztah porozumění a sociální kontakt). Langová a kol. (1992) dodává, že při řešení pedagogických výzev je důležitá také vřelost, sebedůvěra, emocionální stabilita a racionální uvažování a řešení.

Dle Polákové (2015) je studium pro výchovné poradce definováno jako „studium splnění dalších kvalifikačních předpokladů.“ Studijní program se opět odehrává na většině pedagogických fakult v rámci celoživotního vzdělávání, stejně jako je tomu u ŠMP. Zpravidla je rozdělen na čtyři semestry v trvání dvou let. Cena takového studijního programu je závislá čistě na zařízení, které tuto službu nabízí, ale většinou se pohybuje mezi 25-35 tisíci korun. Studium vychází z Vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Dle Čápa (2009, s. 26) by se mělo studium držet témat jako je: vývoj poradenského systému v závislosti na psychologii a pedagogice, poradenské služby, právní rámec poradenské činnosti, specifika rolí výchovného poradce, školní třída a její diagnostika, komunikace s rodiči, kariérové poradenství, základní diagnostické metody, monitorování a evaluace výchovného poradenství, sebereflexe.

Sebevzdělávání by měl podporovat především ředitel školy. Finanční plnění je pak zajištěno formou grantů či šablon z dotací MŠMT. Celkově je tento „základní“ studijní program uzavřen obhajobou písemné práce a složením závěrečné zkoušky. Dle Valentové (2013) je však možné k prohlubování svých znalostí plnit tzv. průběžné vzdělání, které má formu sebezkušenostních a výukových programů, jež kladou důraz především na praktickou stránku problematiky. Na téma průběžného a dalšího vzdělávání výchovných poradců dělala výzkum Lazarová (2006), ta tvrdí, že hlavní motivací dalšího vzdělávání je pro výchovné poradce zisk inovativních informací a postupů, které mohou využít ve své pedagogické praxi.

4.4.3 Náplň práce výchovného poradce

Ehlová (2016) rozčleňuje pracovní náplň výchovného poradce podle několika kategorií: Dle druhu poskytování služeb, což zahrnuje služby (informační, konzultační a také edukační činnost), dle problému (prevence, intervence), jádra věci (kariéra žáka x problémové chování), realizace činnosti (individuální nebo skupinová práce), spolupráce s ostatními organizacemi školského poradenského systému a jiných institucí. Dle Beranové (2014) můžeme rozlišovat dva základní okruhy, jimž se výchovní poradci věnují. Mezi ně patří kariérové poradenství a výchovné poradenství, které je charakteristické pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Při komplexním pohledu na náplň práce je třeba se zastavit u toho nejpovolanějšího dokumentu, který nás tímto provede. Je jím samozřejmě legislativa a konkrétně příloha č. 3 ve Vyhlášce č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Podle této vyhlášky můžeme vyčlenit tři hlavní body zájmu práce výchovného poradce, kterým se má věnovat.

První oblastí je poradenská činnost, jež se zaměřuje na (vyhláška č. 72/2005 Sb.):

- kariérové poradenství
- služby kariérového poradenství cizincům
- vyhledávání a vstupní šetření žáků, kteří vyžadují pozornost s ohledem na jejich vývoj a speciální vzdělávací potřeby
- vyhledávání a vstupní šetření žáků mimořádně nadaných
- na tvorbu a naplňování plánu pedagogické podpory
- spolupráci s PPP a třídními učiteli na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a jejich plnění
- spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a poskytování poradenství také zákonným zástupcům
- skupinové návštěvy v poradenských institucích, jako je Úřad práce České republiky a poskytování informací o využití informačních služeb žákům i zákonným zástupcům
- spolupráci s PPP ve smyslu doporučení k vyšetření, vizitace ve škole, naplňování jejich doporučené

Druhou částí práce výchovného poradce je dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. metodická činnost, která se soustřeďuje na:

- předávání nových metod diagnostiky a intervence pro pedagogy
- tvorbu Individuálně vzdělávacích plánů
- zajištění přestupů žáků do dalších stupňů vzdělávání
- zpracování metodiky ohledně pedagogických plánů podpory pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami
- depistáž žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

V rámci třetí části se výchovný poradce věnuje informační činnosti (Vyhláška č. 72/2005):

- komunikace se zákonnými zástupci
- shromažďování informací o žácích k doložení rozsahu a obsahu činností a ochrana osobních údajů

- pomáhá se žákům zorientovat na trhu práce
- komunikace s žáky a pedagogy
- vedení deníku své činnosti

Skutečná činnost záleží dle Lazarové (2011) na spolupráci s ředitelem školy. Je dle autorky oboustranně výhodné, když spolupráce funguje. Výchovné poradenství považují ředitelé za důležitý článek školy a jako jeden z prostředků auto-evaluačních nástrojů školy. Výchovný poradce náleží do skupiny vedoucích pedagogických pracovníků, a o to je jejich pozice ve škole složitější. Toto postavení by mělo fungovat jako takový mezičlánek mezi společenskými zájmy dané školy a zájmy jednotlivce, tedy převážně žáka. Souhrnně lze poznamenat, že práce výchovného poradce je založena především na komunikaci s žáky a různými dalšími odborníky, jak z řad školních poradenských zařízení, tak s orgány jako je Odbor sociálně právní ochrany dětí či Policie ČR.

4.4.4 Spolupráce výchovného poradce s učitelem a asistentem pedagoga

Z pozice středního managementu je pro výchovného poradce obtížné být nestranný vůči vedení školy a spolupráci s běžnými pedagogy. Třídní učitelé by měli nadstandardně pečovat a znát svou kmenovou třídu, proto nejčastěji probíhá taková spolupráce mezi výchovným poradcem a třídním učitelem, který má přehled o charakterech žáků ve své třídě (Bendl, 2016).

Pro výchovného poradce je dle Ciklové (2016) stěžejní, aby si s běžnými pedagogy vytyčil hranice a role ve školním prostředí. Tyto role musí být srozumitelně nastavené, aby každý jednotlivec znal svou náplň práce. Autorka také zmiňuje, že v současné době je velké téma v rámci poradenství spolupráce s asistenty pedagoga. Výchovný poradce by měl pro asistenty pedagoga zajistit metodickou podporu při práci s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Diskuse nad jednotlivými podpůrnými opatřeními může zefektivnit asistentovu podporu.

Trojanová (2014) uvádí, že dle zmíněného školského zákona mezi klienty výchovného poradce spadají rovněž kolegové z pedagogického sboru. Je však nutné podotknout, že z pohledu této pozice by měl mezi kolegy působit objektivně. Umět kolegům něco vytknout, poradit, ale na druhou stranu umět pochválit. Jako jeden z hlavních prvků jejich spolupráce je také sestavování individuálního vzdělávacího plánu, jenž později

schvaluje ředitel školy. Výchovný poradce je především pedagogem, a tak se dokáže ztotožnit s oběma stranami spolupráce.

V každém pedagogickém kolektivu mohou časem vzniknout problémy, a proto výchovný poradce může také sloužit jako takový prostředník mezi vedením a zbytkem pedagogického sboru. Může se angažovat při tvorbě různých společenských akcí školy nebo pomoci při organizaci team buildingu. Pro tuto pozici je vhodnější spíše školní psycholog, který je ovšem stále pro mnoho škol velkým luxusem, který si nemohou dovolit.

Podle Valentové (2013) můžeme říci, že výchovný poradce se svou rolí v pedagogickém sboru profiluje jako ten, který má určité návody pro řešení výchovných problémů a rizikového chování. Současně je třeba poukázat na možný konflikt mezi výchovným poradcem a řadovým pedagogem, který plyne z rozdílných rolí a požadavků, které jsou na jednotlivce kladeny. Výchovný poradce tak může být vnímán, že do celé situace může mít hlubší a odbornější vhled (Mertin a Krejčová, 2013).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak funguje interprofesní komunikace na škole. Výzkum se zaměřuje především na komunikaci a spolupráci mezi jednotlivými členy ŠPP, a také i na jejich komunikační vztahy a spolupráci s běžnými učiteli. Výzkum na druhou stranu také nabízí pohled z opačné strany výzkumného problému, konkrétně se zaměří i na součinnost členů ŠPP očima běžného učitele. Dílčí pohled výzkumu je soustředěn i na samotnou pozici jednotlivců ŠPP s návrhy na její zlepšení v rámci komunikace a kooperace na škole.

5.2 Metodologický přístup a výzkumná metoda

V této diplomové práci byl použit metodologický přístup kvalitativní. Jako výzkumnou metodu jsem zvolil polostrukturovaný rozhovor. Pro tuto práci je to metoda, která přináší řadu benefitů. Jako hlavní pozitivum polostrukturovaného rozhovoru vidím to, že nemusí být striktně dodržována struktura otázek a v případě, že z rozhovoru vyplyne nové zajímavé téma, je možné se mu také věnovat. Otázky tak nemusí jít striktně po sobě, jak jsou naplánovány, ale jejich variabilita a doplňování je do jisté míry flexibilní.

Dle Šedové a Švaříčka (2013) kvalitu v kvalitativním výzkumu zaručují dvě části. Tou první je pečlivá práce a příprava v průběhu výzkumu. Druhá část se pak věnuje přímo výzkumné zprávě, která by měla být co nejkonkrétnější. Autoři také zmiňují důležitost konkretizace cíle, která je pro tento druh výzkumu velmi podstatná. Kvalitativní výzkum pracuje sice v prvé řadě s textem, ale schematizace nalezených faktorů poukazuje na komplexnost tohoto metodologického přístupu. Reprezentuje názory úzké skupiny jedinců a má tak vysokou kvalitativní hodnotu.

V případě použití polostrukturovaného rozhovoru je dle Reichela (2009) důležité mít předem určený soubor okruhů, jenž nemá pevné pořadí. Tazatel tak může klást doplňující otázky a jeho pozice není pevně vázána pouze na předem připravené otázky. Podmínkou by však stále mělo být, že základní připravené otázky v rozhovoru zazní. Jedná se o metodu, jež naplňuje hodnoty kvalitativního sociologického výzkumu.

5.3 Výzkumné otázky

Pro výzkum této práce byly stanoveny dva typy výzkumných otázek. První skupinou je hlavní otázka, jež vychází ze samotného cíle diplomové práce. Z hlavní otázky jsou pak v druhé skupině rozděleny dvě dílčí otázky, jež rozšiřují potenciál a záběr práce z různých úhlů pohledu.

Hlavní výzkumná otázka:

1. Jak probíhá interprofesní komunikace ve škole?

Dílčí výzkumné otázky:

1. V jakých pedagogických výzvách jsou učitelé připraveni ke spolupráci s členy ŠPP?
2. Jak v praxi funguje a probíhá spolupráce mezi členy ŠPP?

5.4 Výzkumný vzorek a průběh sběru dat

Pro tento výzkum bylo vybráno celkem pět informantů. Profesně se všichni dle své pozice odlišovali. Účast na rozhovorech podstoupili všichni členové ŠPP: metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog a školní psycholog. Posledním pátým dotazovaným výzkum poukazuje na vnímání této spolupráce a interprofesní komunikace z pohledu běžného pedagoga. Z hlediska věkové struktury dotazovaných se jednalo o poměrně rozsáhlou škálu od 37-64 let.

Ještě před samotnými rozhovory jsme si vždy s informanty povídali o různých tématech ve školství a následně o mém zaměření diplomové práci. Tam jsem se dámám snažil nastínit, co je cílem mé práce. Snažil jsem se navodit příjemnou atmosféru, aby rozhovor mohl probíhat za co možná nejlepších podmínek. Před samotným rozhovorem jsem ještě dával informantům podepsat písemný souhlas s rozhovorem a souhlasem s jeho nahráváním. Tento souhlas jsem doplnil o to, že nebudu uvádět jména dotazovaných. Rozhovory probíhaly odděleně a nezávisle na sobě.

Na začátek jsem požádal o krátké představení své pozice, praxe a věku. Základní sada otázek byla pro všechny členy ŠPP stejná, při zjištění zajímavých skutečností pak, u některých přišly také doplňující otázky. Pro běžného pedagoga byly stanoveny otázky

podobné, které budou odpovídat jeho úhlu pohledu na zkoumanou problematiku. Všechny rozhovory měly podobnou délku od 20-25 minut.

5.4.1 Výzkumné prostředí

Pro výzkum byly vybrány dvě základní školy v Prachaticích a jedna základní škola z ČB. Bylo to převážně z toho důvodu, aby můj pohled na ŠPP nebyl jednostranný. Volba školního psychologa vycházela z důvodu absence tohoto odborníka na všech třech základních školách v Prachaticích. Přímo místa rozhovorů jsem nechával na dotazovaných osobách. Chtěl jsem, aby se informantky cítily komfortně a možná právě proto si vždy pro uskutečnění rozhovoru zvolily svůj kabinet, kde jsou zvyklé pracovat.

5.4.2 Analýza dat

Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně doslovně převedeny do psané podoby. Následně jsem jednotlivé rozhovory procházel za účelem hledání shody, rozdílností či zajímavostí, které jsou pro cíle mého výzkumu podstatné. Důležitou součástí praktické části je také práce s dílčími otázkami výzkumu, které jsou nastaveny tak, aby generovaly kompletní hlavní výzkumnou otázku.

5.5 Rozhovory

Za účelem přehlednosti byla vytvořena tabulka, jež shrnuje základní informace o informantech:

Tabulka č. 1: Základní údaje o informantech

Pozice na škole	Věk	Praxe činnosti	Místo působení
Speciální pedagožka	49	8 let	ZŠ Národní, Prachatice
Metodička prevence	37	11 let	ZŠ Zlatá stezka 240, Prachatice
Výchovná poradkyně	63	22 let	ZŠ Národní, Prachatice
Školní psycholožka	39	2 roky	ZŠ v ČB
Třídní učitelka	56	32 let	ZŠ Zlatá stezka 240, Prachatice

5.5.1 Rozhovor se speciální pedagožkou

Informantka ve věku 49 let působí na Základní škole a Montessori škole Národní v Prachaticích. Magisterský obor v oblasti speciální pedagogiky již měla vystudovaný dříve, ze začátku však na škole působila jako asistent pedagoga, a to z důvodu obsazenosti této pozice, která jí byla do budoucna přislíbena. Aktuálně na škole vykonává tuto pozici již osmým rokem. Informantka uvedla, že dříve vykonávala profesi zdravotní sestry, čímž odkazovala na její výběr střední školy. Z rozhovoru bylo patrné, že tato práce zdravotní sestry dotazovanou bavila a naplňovala, ovšem z důvodu specifické poruchy sluchu se rozhodla s touto prací skončit a přesunout se do školství.

Speciální pedagožka jako odborník na škole nevnímá, že by ji běžní učitelé viděli jako nadřazenou osobu. Zároveň však v rozhovoru připomíná, že zhruba před třemi lety dostala na starosti koordinaci asistentek pedagogů, což zdělila po výchovné poradkyni, jež tuto koordinaci zajišťovala dříve. V oblasti spolupráce a komunikace s třídními učiteli při odhalování jevů rizikového chování informantka uvedla, že dost často ani nečeká na výzvu od třídního učitele a sama se pouští do pozorování ve třídách, aby případnému rizikovému chování předešla. Zaměřuje se také na děti, které jsou označeny již dřívějším chováním tohoto typu. Na druhou stranu je speciální pedagožka často vyžádána samotnými třídními učiteli, kteří mají nějaké podezření na rizikové chování ve své třídě, a chtějí tak dohled tohoto odborníka.

Informantka uvedla, že jejím hlavním objektem zájmu na škole jsou děti se specifickými poruchami, kam lze vyčlenit např. komunikační poruchy nebo poruchy chování. V oblasti spolupráce a komunikace je pro speciální pedagožku důležitá také okamžitá intervence, kdy často musí řešit případ hned v konkrétní hodině, kde problém nastal. V součinnosti s třídním učitelem v těchto ohledech funguje jako navrhovatelka řešení, přičemž třídní učitel je většinou v roli oznamovatele problému či krizové situace.

V oblasti svého postavení na škole dotazovaná porovnává své postavení asistenta pedagoga a speciální pedagožky, kde uvádí, že jako asistentka pedagoga se vnímala ze strany učitelů druhého stupně někdy až jako „nechtěná osoba“. Naproti tomu v pozici speciálního pedagoga si myslí, že ji učitelé vnímají jako podporu a oporu. Co se týká ŠPP, tak tam informantka nejvíce kooperuje s pozicí výchovného poradce. S touto profesí se dle ní jejich kompetence nejvíce prolínají.

Se vzrůstajícím tlakem na učitele a tématy jako jsou ukrajinské děti nebo covid dotazovaná cítí, že je pro ni o to důležitější umět učitelům pomoci. Zároveň se však cítí dostatečně vytížená, ale chce učitelům dávat najevo, že je tady pro ně. Komunikace s pedagogy pak funguje tak, že speciální pedagožka spíše čeká na podnět od učitele, než že by se aktivně nabízela a vnucovala své služby. Informantka uvedla, že se nikdy nesešla s tím, že by její pomoc nějaký učitel odmítl, naopak si myslí, že je vnímána jako autorita a schopný poradce. Rozlišuje také mezi přístupy komunikace klasické školy a Montessori, kde se ta spolupráce liší už jenom v tom, že Montessori část školy si do svého klimatu a nastavení nenechá moc povídat. Zároveň zmiňuje, že nikdy neměla problém s žádným učitelem v komunikaci, spíše vnímala vždy důvěru z jejich strany i v tom, že často řešení problémů a případné potrestání nechávají učitelé v její režii. V oblasti problematického jednání s členy ŠPP se informantka také vyjádřila negativně s tím, že oceňuje, jak se s jednotlivými členy ŠPP doplňují a navzájem obohacují o nové zkušenosti, informace a poznatky. V oblasti společných administrativních úkonů v rámci ŠPP informantka vypověděla, že spolu všichni vytváří a aktualizují dokument školního poradenského pracoviště. Samostatně si pak vedou svou administrativu a společně se scházejí a informují se navzájem.

Jako předepsanou náplň práce dotazovaná vnímá např. vyhledávání dětí se speciálními poruchami nebo s jevy rizikového chování, depistáž nebo diagnostiku, kde informantka uvedla, že prošla kurzem Feursteinovy metody a snaží se tuto diagnostickou metodu aplikovat i ve školním prostředí. Na druhou stranu informantka poukázala na absenci školního psychologa a sociálního pracovníka, které dle ní supluje a překračuje tak své kompetence a náplň práce speciálního pedagoga. Aktuálně dotazovaná prochází psychoterapeutickým výcvikem, aby služby tohoto typu mohla nabízet a pracovat s nimi.

Dotazovaná nemá potřebu obhajovat svou pozici, protože jak ona sebe, tak vedení školy ji vidí jako schopnou speciální pedagožku. Současně se však často obrací na orgány jako je pedagogicko-psychologická poradna, a to převážně v případech, kdy si není jistá s řešením případu, anebo při zjištění, že případ vyžaduje odbornou klinickou péči. Dotazovaná se podělila také o konkrétní případ, kde takto postupovala. Jednalo se o ukrajinskou dívku, která byla osvojená, a dle ní se jednalo o autismus nebo retardaci

spojenou s poruchou attachmentu, což sama nebyla schopna rozklíčovat, a jako následující postup tedy zvolila tento typ školního poradenského zařízení.

Situace, ve kterých si třídní učitel vyžádá pomoc speciálního pedagoga, informantka označila za specifické projevy chování, ať už se jedná o psanou či mluvenou formu. Může to být také při změně chování či psychické zátěži. Dotazovaná se domnívá, že právě v oblasti komunikace, psychologických a psychoterapeutických věcech si je jistá a sama sebe v těchto ohledech hodnotí pozitivně. Za své slabiny považuje neznalost legislativy v oblasti sociální péče a právě její zdravotní handicap.

Na závěr rozhovoru dotazovaná zmínila, že ji těší, jak komunikace a spolupráce na škole funguje, i když někdy za běhu událostí. Postěžovala si však na nastavení ŠPP v oblasti kompetencí. Informantka uvedla, že převážně ze začátku své profese si nebyla jistá, kam až její kompetence sahají. Ve smyslu, co ještě má řešit ona a co už je v kompetenci jiného pracovníka ŠPP.

5.5.2 Rozhovor se školní psycholožkou

Druhá informantka je rovněž z řad ŠPP a konkrétně působí na pozici školního psychologa. Letos to je již druhým rokem. Je jí 39 let a v minulosti již ve školství pracovala na pozici školního metodika prevence. Současnou pozici školního psychologa vykonává, protože získala magisterský titul v oboru psychologie a chtěla vyzkoušet školní realitu z pohledu psychologie.

Školní psycholožka uvedla, že si myslí, že ji učitelé nevnímají jako nadřízenou. Nesnaží se tak vystupovat a chování ze strany učitelů tomu ani nenasvědčuje. Domnívá se, že na ně působí obyčejně lidsky, aby jejich obavy z komunikace a spolupráce co nejvíce potlačila. Zároveň zmiňuje, že jisté obavy z pozice školního psychologa mezi učiteli vnímá. Dle informantky ta obava pramení také z odlišného přemýšlení školních psychologů oproti běžným učitelům, nebo z obavy narušení učitelovy autonomie. Je důležité, aby se tyto pozice navzájem respektovaly a vysvětlovaly si své postupy práce. Dotazovaná svou úlohu na škole vidí v přinášení jiného úhlu pohledu na danou problematiku a znovu zmiňuje přinášení lidskosti v přístupu k ostatním.

Dotazovaná si myslí, že primárně by se měl řešením sociálně patologických jevů zabývat především metodik prevence. Do rozhovoru také uvedla, že se snaží kooperovat se

všemi, aby její penzum informací o případu bylo co možná nejširší. V třídním učitelé vidí velmi důležitou osobu pro tvorbu a utváření kolektivu. Třídního učitele v oblasti rizikového chování a řešení závažnějších problémů vnímá jako oznamovatele problému.

Nejčastěji spolupracuje s výchovnou poradkyní. Dotazovaná v rozhovoru zmínila, že s metodikem je spolupráce a komunikace složitější z důvodu jeho vytíženosti. Souběžně s tím školní psycholožka zmiňuje, že je to také z důvodu neponížení úvazku školního metodika prevence jako je tomu u výchovného poradce. Školní metodik prevence musí ještě učit jako běžný učitel. Na toto téma narážela informantka i v minulosti v pozici metodika prevence. Sama vidí problém v tom, že je nadměrně vytížena jako školní psycholog a musí jednotlivé případy odkládat, protože pro jejich řešení nemá dostatek prostoru a času.

S odmítnutím pomoci ze strany učitele se dotazovaná napřímo nestřetla. Sama však popisovala, že zaznamenala jisté náznaky a gesta, které vedly ke zlehčování celé situace. Odkazovala na to, že někdy učitelé nechápali, proč například chce další intervenci ve třídě nebo s jedincem, když ta už jednou proběhla. Dotazovaná uvedla, že ji učitelé mohou vnímat jako ohrožení v některých případech ve vztahu ke klimatu a nastavení třídy. Tyto pohnutky jsou dle ní o to silnější na prvním stupni, kde si učitel tvoří s kolektivem daleko větší pouto.

Oblast komunikace a kooperace na škole je dle informantky velmi závislá na osobnostech školního kolektivu. Učitelé i pracovníci ŠPP mohou být více sdílní nebo naopak ostýchaví, a tak často vypadá i kooperace a komunikace s jednotlivci. Školní psycholožka také řekla, že se snaží podporovat komunikaci a budovat větší otevřenost na škole. Dotazovaná v rozhovoru uvedla, že učitelé mají na její pozici přehnané očekávání a představují si je jako „kouzelníky“, kteří umí dělat zázraky. V oblasti vymezení si kompetencí na začátku svého působení informantka sdělila, že po ní nikdo nechtěl deklarovat před pedagogickým sborem své kompetence a vymezit si svůj obor zájmu. Ona z vlastní invence při představení sdělila, že chce na začátek své práce prostředí ve škole sledovat, aby mohla reagovat na potřeby školy.

Dotazovaná zažila problematické jednání s členy ŠPP, ale vnímá to jako přirozenou věc, která je v mnoha ohledech také užitečná, a to případech, kdy se jedná o vyjasňování si

představ, které mohou být rozdílné. Dle školní psycholožky je důležité, aby se postupovalo podle metodiky pro daný případ. Sama uvedla, že byla v rozporu se školním metodikem prevence, kde s ním nesouhlasila a jasně mu vysvětlila, v čem udělal chybu. Tuto edukativní činnost jak pro kolegy z ŠPP nebo z řad učitelů vnímá informantka také jako jednu ze svých povinností a náplní práce.

Společné administrativní úkony v rámci ŠPP se v její praxi týkají sestavování dokumentu školního poradenského pracoviště. V ostatní administrativě si pak již vede každý své papíry a navzájem se informují na schůzkách. Předepsanou náplň práce školní psycholožka bere spíše jako formální papír, který podepsala. Seznam je podle ní dlouhý a je jí vlastně lhostejný. Chce se zaměřovat na aktuální potřeby, které ve škole nastanou. Na druhou stranu zmiňuje, že by školní psycholog neměl zasahovat do kompetencí někoho jiného. Problematiku vidí také v dlouhé čekací době na objednání do odborného pracoviště. Tato doba může trvat například tři měsíce a je zde velký problém v tom, že dítě stále chodí do školy a aktuální pomoc, kterou může nabídnout školní psycholog se může jevit jako nedostatečná. V těchto ohledech informantka cítí určitý tlak, že je tlačena do překračování svých kompetencí v péči o děti.

Školní psycholožka uvedla, že nevidí nic, proč by musela na škole obhajovat svou pozici. Dle ní je vedení spokojeno a vděčno za její působení na škole. Nechat si poradit s případem od kolegy psychologa na telefonu nebo supervizora je podle informantky také naprosto přirozené. Můžeme tak zjistit více úhlů pohledu. Zároveň dotazovaná zmínila, že supervize jsou velmi zřídka a že jí chybí kolega na pracovišti, se kterým by psychologickou stránku problémů mohla konzultovat.

Dotazovaná se domnívá, že se snaží jednat vstřícně a lidsky. Dává učitelům najevo, že se jí mohou svěřit, a myslí si, že její kvality jsou také v navazování vztahů v kolektivu, což je důležité pro každou sociální skupinu. V tématu usnadnění práce informantka rezolutně uvedla, že by potřebovala více času. Podle ní vše probíhá ve spěchu a je to také jedna z věcí, která jí v té školní praxi jako školního psychologa zaskočila. Informantka uvedla, že jí nevyhovuje tento spěch, protože když si chce s pedagogem promluvit, má na to malou deseti minutovou přestávku. Učitel je po celý den zaneprázdněn výukou a na hodinové schůzky dle ní nemá prostor. Dále by si školní psycholožka přála také častější supervize.

5.5.3 Rozhovor s výchovnou poradkyní

Výchovné poradkyni je 63 let. Její působení na této pozici začalo před 22 roky a je členkou ŠPP ZŠ a Montessori Národní v Prachaticích. Informantka si hned na začátek rozhovoru začala tak trochu stěžovat, jak je práce výchovného poradce náročná. I přes zkrácený úvazek v podobě tří hodin dotazovaná poznamenala, že podle ní se jedná o práci pro několik lidí. Pomáhá jí právě součinnost s ostatními členy ŠPP. Zároveň paní učitelka zmiňuje, že do začátku inkluze v roce 2016 dokázala zvládnout funkci metodika prevence, výchovného poradce i třídního učitele. Od té doby se míra povinností a náročnost této pozice podle ní významně proměnila.

Paní učitelka se k této pozici dostala hned na samém začátku, když vznikala. Do výchovného poradenství se pustila z důvodu zájmu o psychologii. O sobě si myslí, že je empatická, vstřícná a pro kolegy důvěryhodná osoba. Zdůrazňuje, že její pozice se samozřejmě vyvíjela v čase a žáci i učitelé si na ni pomalu začali zvykat. Po celou dobu rozhovoru informantka vyzdvihovala kurz koučingu a mentoringu, který si udělala až ke konci své kariéry a velmi toho litovala. Tento kurz zcela změnil její pohled na výchovné poradenství a komunikaci s rodiči. Zdůrazňovala a doporučovala, aby si tento kurz udělal každý výchovný poradce.

Informantka si myslí, že ji členové z řad běžných pedagogů neberou jako nadřizenou. Myslí si, že je vnímána spíše jako kolegyně, které mohou kolegové důvěřovat a funguje ve škole jako poradní orgán. Dle výchovné poradkyně rizikové chování a výchovné problémy narůstají. Dotazovaná kladla důraz na to, že základní věci ve třídě by si měl třídní učitel dokázat vyřešit sám. Často se podle ní stává, že učitelé chodí za členy ŠPP hned po zjištění nějakého problému a přehazují na ně tak odpovědnost.

Výchovná poradkyně také zdůraznila, že se vždy v rámci ŠPP snaží kooperovat u daného případu ve dvojicích společně s metodičkou prevence. Spolupráce pak probíhá tak, že třídní učitel nahlásí případ a společně pak s kolegyní metodičkou hledají řešení. Případ oznámí rodičům a případně si je pozvou do školy. Z těchto šetření dělají písemný a elektronický zápis. Výchovná poradkyně si vede svůj deník, což velmi doporučovala, protože skrze něj je možné se zpětně k případu vrátit či se podívat na minulé řešení například stejného problému.

Vnímání pozice výchovného poradce nebylo dle informantky vždy samozřejmé. Svou pozici si dle slov paní učitelky musela vypracovat. Nejčastějším spolupracovníkem je pak pro ni speciálně pedagožka, se kterou vede školní matriku. Domnívá se, že ji učitelé přetěžují, což je způsobeno již zmíněným přehazováním povinností ze strany třídního učitele. V oblasti komunikačních vztahů na škole informantka zmínila, že klíčové pro ni bylo si tyto vztahy vytvořit, aby později na těchto vybudovaných vztazích mohla stavět spolupráci. Dotazovaná považuje jejich komunikační vztahy za nadstandardní jak v rámci ŠPP, tak v pedagogickém sboru. Paní učitelka zmínila, že na škole jsou již učitelé zvyklí se na ni obracet se svými problémy.

Výchovná poradkyně pak zmínila svou náplň práce, která se týkala jak vedení, již zmíněné školní matriky, dále pak kariérové poradenství, přihlášky na střední školy, nebo řešení právě jevů rizikového chování. Dost často slouží i jako podpora pro učitele při nějakém vyhoceném sporu s rodiči. Paní učitelka zmínila, že v těchto případech je na škole domluva jednat vždy ve dvou. Paní učitelka si myslí, že dělá více než na 100 % a mnohé úkony jí přijdou, že dělá nad rámec svých povinností. Ráda by se více věnovala poradenské činnosti a osobním konzultacím, na které jí přes všechny povinnosti nezbývá tolik času, kolik by si přála. Oproti problémům s rodiči, problematické jednání napříč ŠPP ve škole ona nikdy nezažila. Naopak sama zmínila, že všichni členové ŠPP jsou její krevní skupina a ráda s nimi spolupracuje a komunikuje.

Ve společných administrativních úkonech dotazovaná zmínila, že dohromady sestavují dokument školního poradenského pracoviště, individuální plány a tabulky podpůrných opatření. Potom má již každý svou vlastní administrativu, kterou si vede a seznamuje s ní ostatní na společných schůzkách. Zároveň výchovná poradkyně po tolika letech praxe v roli výchovného poradce nemá pocit, že by svou pozici musela obhajovat. Dle ní má vybudovanou silnou pozici ve škole a dokáže se domluvit se všemi členy školního personálu. To že má vybudovanou silnou pozici a dlouholetou praxi však nevyvrací to, že často žádá o pomoc. Jedná se o ostatní členy ŠPP, pedagogicko-psychologickou poradnou, SPC, popřípadě OSPOD či Policii ČR. Informantka zmínila, že s praxí samozřejmě přichází i větší jistota v pozici výchovného poradce a znovu zmiňuje kurz koučingu a mentoringu, čímž by si dříve dle jejích slov ušetřila mnohé psychické problémy a starosti.

Paní učitelka si myslí, že její kvality tkví v projevování empatie a komunikaci s rodiči a kolegy. Po dlouholeté praxi už ví, jak s jakým typem člověka co neefektivněji jednat. Zároveň si myslí, že už se dopracovala k tomu stavu, kdy se nenechá snadno vytočit jako dříve a ve svém věku již bere spousty věcí s rezervou. Usnadnilo by jí, kdyby výchovný poradce měl alespoň takový úvazek jako má zástupce ředitele. Na závěr shrnuje, že vztahy na pracovišti jsou na výborné úrovni. Informantka se také naučila učitelům říkat, když se jí něco nelíbí na stylu vedení komunikace nebo spolupráce s dětmi.

5.5.4 Rozhovor se školní metodičkou prevence

Informantka uvedla, že na pozici školního metodika prevence působí již jedenáctým rokem. Tuto funkci vykonává na ZŠ Zlatá stezka 240 v Prachaticích. K práci školního metodika prevence se dostala záhy po nastoupení do školy. Pozice v tu dobu byla volná a ona jako perspektivní nová síla dostala za úkol projít kurzem pro školního metodika prevence na Jihočeské univerzitě. Sama se i na vysoké škole zabírala tématem šikany a návykových látek a o to více jí bylo téma bližší. Na škole má jako učitelka úvazek, který obsahuje výchovu k občanství a výchovu ke zdraví, s nimiž jsou tato témata prevence velmi spjata.

Metodička prevence se domnívá, že ji běžní učitelé neberou jako nadřízeného, ale spíše jako osobu, za kterou si mohou přijít pro radu. Do pozice nějaké nadřazené autority nad učiteli se ani ona sama profilovat nesnaží. Často se dle ní stává, že třídní učitel je oznamovatelem problému. V jiných případech to jsou samy děti nebo například jejich rodiče. Při řešení jevů rizikového chování informantka vyžaduje přítomnost na šetření případu a také kooperaci třídního učitele.

Své postavení na škole v roli metodika prevence vnímá ve třech rovinách. Z hlediska povinností se informantka domnívá, že míra úkonů, které musí dělat, je až nadmíru zatěžující. Druhé hledisko vidí v tom, v jakém světle ji vnímají děti. Obecně se snažila vysvětlit, že některé děti členy ŠPP vnímají jako pomoc a lidi, kteří je mohou nějakým způsobem povzbudit, na druhou stranu s přísným dohlížením na dodržování pravidel je samy děti označují za „gestapo“. Dotazovaná se domnívá, že dalším hlediskem je to, jak je vnímána učiteli. Paní učitelka zmínila, že dost často učitelé od členů ŠPP očekávají zázraky. Informantka také uvedla, že přehazování zodpovědnosti v oblasti řešení problémů ze strany učitelů je běžná praxe a dost frekventovaně se stětvává s tím, že ji

učitelé oslovují i s naprosto základními problémy. Tyto věci by si dle metodiky měli třídní učitelé řešit sami. Dle ní je soustavná a systematická práce s kolektivem klíč k úspěšnému řešení. Informantka také uvedla, že dost často vidí učitelé práci preventisty pouze v tom, že do třídy zve preventivní programy, či je sama vykonává. Metodika vidí velkou slabinu v neinformovanosti učitelů ohledně jevů rizikového chování a zároveň kritizuje to, že po provedení minimálních opatření či proběhnutí preventivního programu ve třídě, považují učitelé případ za vyřešený a nevidí smysl v dalším preventivním působení v té dané oblasti.

Právě v oblasti rizikového chování metodika nejvíce spolupracuje s výchovnou poradkyní. Evidence i řešení případů se zúčastňují obě. Paní učitelka také uvedla, že hodně spolupracuje také se speciální pedagožkou a to především, když se jedná o děti s nějakými speciálními vzdělávacími potřebami nebo jiným znevýhodněním. V rozhovoru byly také zmíněny schůzky, kterých se účastní všichni členové ŠPP a vzájemně se o své práci a probíhajících činnostech informují. Podle dotazované je její pozice využívána až nadmíru. Jsou však učitelé, u kterých ví, že si její pomoc, jen tak nevyžádají. Zmiňovala, že někteří učitelé si chtějí problémy ve třídě řešit sami. Často se pak podle ní ale stane, že tito učitelé případ neřeší vůbec metodicky správně, což je z jejího pohledu spíše na škodu.

Při nabízení pomoci členům ŠPP nebo běžným učitelům se informantce nikdy nestalo, že by její pomoc byla odmítnuta. Zažila však situace, kde třídní učitel nebyl úplně spokojen s tím, jak ona případ vyřešila. Tím, že nejsou učitelé seznámeni s těmi metodikami prevence, je pro metodiku důležité neustálé vysvětlování jejich postupů v případech. Nemá problém ani vyčíst učiteli, či kolegovi z ŠPP špatný postup, který zvolil. To nastalo v případě, který dotazovaná v rozhovoru sdílela. Případ se týkal toho, že učitel neohlásil případ šikany ve třídě, i přestože ve třídě probíhala šikana a učitel situaci zvládnul vyřešit sám. Toto neinformování bere metodika jako hrubou chybu ze strany učitele. Ona se se všemi snaží jednat na rovinu a očekává to tak i od ostatních. Komunikační vztahy na půdě školy jak s členy ŠPP, tak učiteli informantka označila za velmi dobré.

Při vyjmenovávání své náplně práce se informantka snažila vzpomenout na všechny činnosti, které na škole provádí, ať už se týkaly mapování situace ve škole, odkazování učitelů a rodičů na odborníky, objednávání preventivních programů, vedení

administrativy, sestavování Minimálního preventivního programu a mnohého dalšího. V oblasti sestavování Minimálního preventivního programu informantka představovala svou koncepci, kde by chtěla do tohoto sestavování zapojit i třídní učitele, kteří momentálně stojí vždy tak trochu bokem v oblasti prevence. Dotazovaná v rozhoru zmínila, že se jí práce metodičky emočně dotýká, protože řeší i témata jako je sebepoškozování. Informantka si také postěžovala na to, že práce metodika prevence je skutečně náročná, a přesto není pro tuto pozici uzákoněna možnost snížení úvazku jako je tomu u výchovného poradce. Paní učitelka byla v roce 2017 nucena snížit svůj úvazek na 0,8 úvazku, protože práci metodika při plném vyučovacím vytížení nedokázala stíhat. Paní ředitelka se jí snaží tento ústupek kompenzovat vyšším osobním ohodnocením a odměnami.

Dotazovaná nemá pocit, že by svůj post musela obhajovat. Práce to podle ní není vyhledávaná a sama chce s prací metodičky prevence v nejbližších letech skončit z důvodů časové náročnosti a přesunout se zpět na pozici běžného učitele. Informantka zmínila, že si aktuálně po dlouholeté praxi v této pozici je již více jistá a dokáže se s případy a jejich řešeními vypořádat lépe, než tomu bylo na začátku. I přesto všechno se nebojí říci o radu krajské metodičky prevence, v pedagogicko-psychologické poradně, případně konzultuje svou práci s kolegy ŠPP či OSPODEM, protože chce znát více úhlů pohledu.

Tato metodička prevence nejčastěji řeší projevy šikany a kyberšikany, krádeže nebo užívání různých návykových látek. Paní učitelka si myslí, že její kvality jsou především v komunikaci s kolegy a rodiči, kde dokáže svými komunikačními schopnostmi problém konkrétně vysvětlit a popsat. Dále podle ní vyniká v empatii a naslouchání, které je pro školní prostředí nepostradatelné. Snaží se kolegům práci ulehčovat, což je někdy na úkor jejího času.

Informantce by usnadnilo, kdyby nemusela vést tak rozsáhlou dokumentaci o její práci a případech. Upozorňuje také na zastaralost některých dokumentů, jmenovitě na šablonu tvorby minimálního preventivního programu. Co by metodička ovšem nejvíce ocenila, je již zmíněné ponížení úvazku v rámci vyučovacích hodin, jako je tomu u výchovného poradce. Samotnou paní učitelku mrzí, že se někdy o případech nedozví včas, jak by asi bylo vhodné nebo to, že učitelé nedokáží rozpoznat kompetence

metodika prevence a chtějí řešit problémy s výchovným poradcem, které mu primárně nenáleží. V neposlední řadě dotazovaná zmínila také její nespokojenost s nestálou dobou pravidelných schůzek ŠPP, kde intervaly mezi nimi jsou různé, což by chtěla ustálit.

5.5.5 Rozhovor s třídní učitelkou

Paní učitelce je 56 let a její praxe je 32 let. Svou praxi zasvětila ZŠ Volary, kde působila přibližně dvanáct let a zbylých dvacet let je členkou pedagogického sboru ZŠ Zlatá stezka 240 v Prachaticích, kde má v plánu zůstat až do důchodu. Po dlouholeté praxi již měla zkušenost se všemi třídami druhého stupně. Aktuálně je třídní učitelkou 8.B, která jí však dělá svým chováním a prezentací vrásky na čele. Paní učitelka je aprobovaná ruštinářka a zeměpisářka. V současné době na škole vyučuje zeměpis, výchovu ke zdraví a fyziku.

Paní učitelka nikdy ambice stát se metodičkou prevence či výchovnou poradkyní neměla, i když tuto pozici před dávnými roky zhruba na dva roky suplovala. Nezájem o pozici nevnímá z toho důvodu, že by pozici vnímala jako bezvýznamnou či zbytečnou, ale převážně díky její časové náročnosti a strachu ze správnosti rozklíčování daných případů. Dotazovaná nepovažuje členy ŠPP za nadřizené, ale spíše za kolegy, na které se může obrátit v případě potřeby.

Informantka v rozhovoru uvedla případ, kdy se obracela na členy ŠPP. Šlo o dívku, která jevila známky depresivního chování. Paní učitelka věc oznámila školní metodičce prevence a společně s ní měly rozhovor se žákyní. Podle paní učitelky nebylo jasné, jak by případ rozklíčovala, a tak se rozhodla ke spolupráci s členem ŠPP. Školní metodička prevence je také osoba, se kterou dotazovaná kooperuje nejčastěji. Obrací se na ni vlastně se všemi obtížemi. Z rozhovoru vyplynulo, že dotazovaná raději vždy vyhledá školní metodičku prevence, se kterou vstřícně komunikuje, než aby řešila příslušný problém, který sahá do kompetencí výchovného poradce.

Paní učitelka uvedla, že nabízenou pomoc ze strany člena ŠPP nikdy neodmítla, ale zároveň má potřebu ji vyhledávat v případě, kdy není schopna problém rozklíčovat sama. Svoji pozici v oblasti rizikového chování informantka vidí v tom, že třídu aktivně sleduje a případně oznamuje své podezření členovi ŠPP. Dotazovaná vypověděla, že se snaží základní problémy ve třídě řešit sama a dále kooperuje jen v případě, kdy má pocit,

že je na místě zásah odborníka. Své postavení jako učitele vnímá tak, že se jedná o profesi, která trochu ztratila svou vážnost převážně u rodičů, ale na druhou stranu si myslí, že její pozice na škole je pevně vybudována.

Informantka také zmiňuje, že vidí její veliký progres v rámci rizikového chování žáků na začátku své praxe a nyní. Podle ní nyní si dokáže poradit s větším množstvím problémů a nejistota z ní již opadla. Nad rámec svých povinností si myslí, že nabízí poradenskou činnost ve smyslu otevřenosti pro žáky. Aktivně se jim snaží nabízet možnost si popovídat o problémech nebo si jen tak pohovořit. Informantka by ocenila větší vstřícnost rodičů, protože si myslí, že zde je největší problém v komunikaci školního prostředí. V komunikaci s členy ŠPP či jinými kolegy nevidí nějaký zásadní problém. Pouze raději komunikuje a obrací se na lidi, kteří jsou jí sympatičtější.

Administrativu se ŠPP paní učitelka sdílí pouze tak, že v případě sepsání protokolu o řešení případu se pod něj podepíše a založí si ho do svého portfolia, aby se k případu mohla vrátit v případě potřeby. Paní učitelka své kvality vidí právě v řešení těch základních problémů spojených s rizikovým chováním a komunikaci s rodiči. V závěru rozhovoru paní učitelka zmínila, že v komunikaci a spolupráci s členy ŠPP nevidí nějaký zásadní problém a vyzdvihla obětavost aktuální školní pedagožky, která dle ní dělá více jak na 100 % a má nově na starosti jak první, tak i druhý stupeň ZŠ.

5.6 Analýza společných a odlišných jevů v oblasti komunikace a kooperace

Z rozhovorů vyplynulo, že členové z řad ŠPP se cítí přetěžováni případy ze strany třídních učitelů, kteří je zatěžují i s elementárními problémy. Tyto problémy by si dle většiny odborníků z řad ŠPP měli učitelé vyřešit sami. Přehnaná rychlost oznamování problémů je podle některých někdy na škodu. Na druhou stranu metodička prevence uvedla, že se setkala se zatajováním případu ze strany třídního učitele, což je daleko horší než přehnaná opatrnost. Třídní učitelka naopak z druhého pohledu uvedla, že dlouholetá praxe jí pomohla se zvládáním základních výchovných problémů ve škole. Na odborníky se tak snaží obracet pouze v případech, kdy není případ schopna rozklíčovat sama.

Většina informantů v rozhovoru také zmínila trvale nevyhovující postavení metodika prevence. Podle dotazovaných případů s pojených s rizikovým chováním narůstá a nesnížení učitelského úvazku jako je tomu u výchovného poradce, je dle nich zcela nevyhovující v kontextu školní reality. Velká vytíženost metodika prevence je pak většinou kompenzována formou finančních odměn. Všichni dotazovaní se domnívají, že členy ŠPP nevnímají běžní učitelé jako nadřízené. Dotazovaní uvedli, že se cítí být spíše jako kolegové, kteří mohou nabídnout odbornou pomoc a zefektivnit tak řešení problémů. Třídní učitelka se v tomto ohledu s výpověďmi informantek naprosto shodovala. Sama v rozhovoru zmínila, že je bere spíše jako kolegy, kteří ji mohou nabídnout pomocnou ruku v případě potřeby.

V rozhovorech můžeme pozorovat také shodu jednotlivých informantů v oblasti postavení třídního učitele při řešení rizikového chování. Všichni dotazovaní vidí třídního učitele v oblasti výskytu rizikového chování spíše jako oznamovatele. Je to právě často sám učitel, který upozorňuje členy ŠPP na problémy ve třídě. V opačném případě je tomu tak i z pohledu třídní učitelky, která svou roli vidí právě v aktu nahlášení potíží, pokud nastane něco, s čím si není schopna sama poradit. Ve dvou rozhovorech najdeme také podobnost v tom, že tito odborníci vidí některé učitele jako nedbalé řešitele problémů. Dost často se dle informantek stává, že učitelé po proběhnutí programu prevence předpokládají případy za uzavřené. Na odbornících ŠPP je pak třeba, aby své kroky vysvětlovali, aby nedošlo k nějaké neshodě.

Ve třech rozhovorech informantky dvou různých ŠPP uvedly, že nejčastěji spolupracují s pozicí výchovného poradce. V oblasti rizikového chování, které se na školách nejčastěji řeší je to dle nich osoba, jež je k řešení problémů tohoto typu nejvíce kompetentní. Třídní učitelka naopak nejvíce spolupracuje s metodičkou prevence, což bude ale také především z důvodů sympatií. Sama uvedla, že si je vědoma, že někdy zatěžuje metodika prevence místo výchovného poradce.

Všichni členové ŠPP odkazovali na to, že třídní učitelé nikdy explicitně neodmítli jejich nabízenou pomoc s problémy ve třídě. Naopak v jednotlivých případech se zkušenosti s formou tohoto neodmítnutí odlišovaly. U některých učitelů to byly prý spíše náznaky verbální a neverbální komunikací, popřípadě zlehčování celkové situace. V jiných případech dával třídní učitel najevo, že není spokojen s vyřešením případu ze strany odborníka. V některých případech se problém k členovi ŠPP ani nedostal, popřípadě mu byl zatajen.

Shodu ve všech rozhovorech nalezneme také v jednotném vidění pozitivních vazeb na kooperaci a komunikaci s členy ŠPP. Absolutně všichni informanti se vyjádřili tak, že s komunikací a kooperací s odborníky ŠPP nevidí žádný problém. V některých rozhovorech zazněly i obraty jako nadstandardní vztahy nebo výborná spolupráce. Stejně tak na to nahlíží i třídní učitelka, která nevidí překážky v tom obrátit se v případě potřeby na členy ŠPP. Stejně tak sdíleli čtyři informanti to, že v jejich praxi nenastala potíže ve spolupráci s členem ŠPP. Zároveň je nutno zmínit, že v případě školní psycholožky k takovému incidentu došlo s metodikem prevence. Informantka se mu zde snažila vyčinit a vysvětlit mu jeho špatný metodický postup při řešení případu.

Kromě sestavování a aktualizování dokumentu ŠPP vnímají všichni členové ŠPP společné administrativní úkony poměrně stejně. Jednotlivci si řeší většinou svou administrativu sami a v případě spolupráce dochází často k tomu, že dokument je zpracován jedním odborníkem, pod který se ostatní členové ŠPP jen podepíší. Všichni však zmiňují společné schůzky ŠPP, které však probíhají v různých intervalech, což by někteří dotazovaní chtěli změnit. Na těchto schůzkách se pak jednotliví odborníci ŠPP seznamují navzájem se svými činnostmi a funkčností opatření, které nastavili. Ve všech rozhovorech informanti uvedli, že existují činnosti, které by dělat nemuseli, a cítí, že je dělají navíc.

Nikdo z dotazovaných nemá obavu o svoji pozici. Nevnímají ani to, že by ve své práci museli s něčím bojovat, aby obhájili svou pozici. Utrvuje je v tom především dlouholetá praxe a dobře vybudované vztahy na škole. Jistota pozice školní psycholožky, jež je na škole zatím dva roky, pramení z jejího lukrativního a nedostatkového oboru na škole. Kromě ostatních členů ŠPP je pro odborníky největší oporou a pomocníkem převážně pedagogicko-psychologická poradna, OSPOD, případně Policie ČR. V případě školního psychologa je to ještě široké penzum školních psychologů po celém Jihočeském kraji, kde se velká většina těchto odborníků díky malému počtu zná.

Z výzkumu také vyplynulo, že pro většinu členů ŠPP je v oblasti řešení rizikových jevů a komunikace naprosto zásadní praxe. Informanti se shodli na tom, že po dlouholeté praxi si jsou s řešením případů rizikového chování a s interakcí s rodiči i kolegy daleko jistější než na začátku. Kompetencím pro tuto činnost je podle nich se třeba naučit. Společnou prací všech členů ŠPP je pracování na vztazích ve třídě. Své kvality v oblasti komunikace pak dotazovaní vidí v projevování empatie, naslouchání, argumentačních schopnostech a tím, že dokážou problém konkrétně vysvětlit a popsat.

Jedna z posledních otázek se týkala toho, co by informantům jejich práci usnadnilo. V této oblasti se poměrně rozcházel podle individuálních potřeb pozice. Pro školní psycholožku by to bylo obecně rozšíření časového okna pro spolupráci nebo kolega s psychologickým vzděláním, se kterým by mohla na pracovišti konzultovat příslušné případy.

Speciální pedagožka vnímá jako svůj největší handicap právě ten zdravotní, bez kterého by dle ní mohla svou práci dělat lépe. V případě metodičky prevence by to bylo omezení přehnané byrokracie a již zmíněné snížení učitelského úvazku. Dle výchovné poradkyně by zásadně pomohlo zařazení výchovného poradce do stejné pozice a omezení úvazku jako je tomu u zástupce ředitele školy. Třídní učitelka pak zmínila, že by si přála větší vstřícnost a důvěru ze strany rodičů. Závěrem rozhovorů většina informantů zmínila, že jsou jak mezi sebou, tak s běžnými učiteli otevřeni a připraveni spolupracovat.

5.7 Reálné vnímání předepsané a nepovinné náplně práce ve školní praxi

Tato kapitola se zaměřuje na porovnání předepsané činnosti dotazovaných a pohled informantů na práci, kterou podle nich dělají navíc a překračují tak svou náplň práce či kompetence.

Předepsaná náplň práce školní psycholožky

„Předepsanou náplní práce? To je to, co je prostě objektivně daný. Vedení mi to na začátku dalo podepsat, a to sem jim podepsala. Konkrétní činnosti vám nevyjmenuju, protože si to všechno nepamatuju. On je ten seznam poměrně dlouhý. Já si ho nepamatuju a vlastně je mi úplně jedno, protože jak říkám, spíš reaguju na potřeby tý školy.“ (školní psycholožka)

Nepovinná náplň práce školní psycholožky

„No já si myslím, že ten školní psycholog by se měl držet svých kompetencí a nepřesahovat je. Zároveň je náš systém v současné době nastaven tak, že já když zjistím, že nějaké dítě má problém a odešlu to dítě někam dál k dalšímu odborníkovi, ať už klinickému psychologovi anebo psychiatrovi. Než na něj přijde řada, pokud se mu vůbec podaří objednat, to prostě nějakou dobu trvá, a to dítě jako nemůže zůstat v nějakém vzduchoprázdnu. To dítě prostě jako je pro ty odborníky kolonka v jejich diáři, že někdo přijde. Nám ale to dítě chodí každý den do školy dál a někdo se o něj prostě musí postarat. Ta čekací doba je mnohdy třeba na tři měsíce. Takže v tomhle cítím nějaký tlak na to, že mám pocit, že někdy je v tomhle směru na nás tlačeno vlastně jakoby nějak překračovat ty kompetence školního psychologa ve směru péče o ty děti.“ (školní psycholožka)

Předepsaná náplň práce speciální pedagožky

„Co mi ukládá zákon. Především je to asi nějaký to vyhledávání těch rizikových jevů, tu diagnostiku nějakou takovou jenom jako základní. Ta depistážní činnost určitě no, ale i nějakou tu diagnostickou činnost, kdy třeba učitel nebo rodič nechce úplně ještě do nějakého poradenského zařízení, tak já si tady dělám s nima takové sezení. Prošla jsem právě kurzem Feuersteinovy metody, tak s tím se snažím pracovat. Dělán vlastně takovou jakoby svoji malou diagnostiku a domlouváme se, jestli už ano, nebo jestli ještě

není ten vhodný čas se obrátit přímo třeba na psychologa. Není to však pravidlem. Pravidlem je, že většinou buď učitel nebo posléze rodič, že chtějí vyšetření pro dítě.“
(speciální pedagožka)

Nepovinná náplň práce speciální pedagožky

„Já si myslím, že jsem tady především na takový ty předměty speciálně pedagogické péče. Pak bych řekla, že je tam dost činnost sociálního pracovníka a suplování toho psychologa, psychoterapeuta, který teda tady na škole není. Já teda v psychoterapeutickém výcviku jsem, takže to беру jako plus, ale řekla bych, že psycholog a sociální pracovník by tady byl potřeba.“ (speciální pedagožka)

Předepsaná náplň práce školní metodičky prevence

„Předepsaná náplň práce je to, že bychom měli teda určitě jednak se snažit ve škole mapovat situaci a odkrývat nějaké projevy rizikového chování u dětí a snažit se samozřejmě vytvářet minimální preventivní program ve škole, abychom předcházeli těmto rizikovým jevům. Dále určitě koordinujeme tvorbu preventivních programů, kde bychom chtěli, teda představovali bychom si, aby se více na tom podíleli učitelé. Spíš to jako děláme s kolegyní víceméně samy. Tvoříme ten minimální preventivní program. Učitelé se zatím na tom moc jako nepodílí, potom určitě bych měla koordinovat i vzdělávání, teda v oblasti prevence pro ostatní vyučující. Objednávám třeba preventivní programy pro žáky na základě teda zmapování těch problémů, které tady nejčastěji řešíme. Já bych měla bejt takovým pomocníkem i pro rodiče nejenom pro děti a kolegy, ale i pro rodiče, kterým bych měla být schopná nabídnout nebo poskytnout nějaké kontakty třeba nebo doporučit odborníky, když už to teda vyžaduje péči nějakého odborníka. Samozřejmě, že si musím vést nějaké záznamy a vést nějakou administrativu. Určitě zpracováváme další materiály, jako jsou krizový plán školy, prevence šikany a další tyhle materiály. Určitě je to hodně o tom „papírování“, aby to všechno bylo v pořádku.“ (školní metodička prevence)

„Sledujeme, jaké vychází třeba doporučení Ministerstva školství, metodické pokyny a s tím vším vlastně seznamujeme ostatní pedagogy na poradách, na pedagogické radě, třeba aby byli informováni o tom, když jsme na nějakém školení třeba, dovíme se tam nějaké nové věci. Teď jsme naposledy třeba měli školení o tom, jaké jsou nejnovější

trendy v oblasti rizikového chování mládeže. Tak to potom třeba zprostředkováváme, zpřístupňujeme těm učitelům, aby o tom věděli a mohli třeba na to zaměřit tu svoji pozornost. Takže ta poradenská činnost, prevence, programy, no, a hlavně konkrétně pomáháme těm dětem a vedeme tady teda ty šetření, pokud se něco šetří.“ (školní metodická prevence)

„Zveme odborníky, spolupracujeme ještě samozřejmě jednak s institucemi, jako je OSPOD. Pokud je třeba, je někdy nutné některé situace nahlásit. Spolupracujeme s OSPODEM, pedagogicko-psychologickou poradnou, spolupracujeme samozřejmě s celou řadou odborníků, Policii ČR si zveme i na programy. Například nám je tady v Prachaticích zajišťuje Fénix. Prostě co kde zjistíme, že by bylo vhodné, tak se to snažíme do školy dostat a ty děti nějak prostě zaujmout a nějak preventivně na ně působit.“ (školní metodická prevence)

Nepovinná náplň práce školní metodičky prevence

„No snažím se tohle to všechno dělat. Ono to zabere hrozně práce, když vezmete, že školní metodik prevence nemá snížený úvazek. Mám plný úvazek, a ještě navíc jsem třídní učitel. Je to poměrně časově náročné. Stanou se takový období, kdy se vám toho sejde prostě hodně a jako pak člověk neví, kam dřív. Hlavně mě to vyčerpává hodně psychicky, teda taky a mentálně, protože někdy prostě řešíte i věci, který se mě potom dotýkají, ať je to sebepoškozování nebo nějaký sebevražedný myšlenky. Hodně pak nabízím tu poradenskou činnost, což bych asi úplně dělat nemusela.“ (školní metodická prevence)

Předepsaná náplň práce výchovné poradkyně

„Tak si to bychom tu byli do rána. V prvé řadě je to školní matrika, to znamená zprávy školního poradenského zařízení zanést do matriky. Řeším také jaké dítě naší školy má asistenta pedagoga, jaké pomůcky potřebuje. Tu matriku je třeba koordinovat se zástupkyní, koordinovat se speciální pedagožkou. Dříve jsem měla na starosti i asistenty pedagoga. Teď je převzala teda speciální pedagožka, ale ze začátku jsem je měla já. Pak mám samozřejmě volbu povolání, karierního poradce jako výchovný poradce, což je velmi mnoho zařizovat. Musím shánět různé prezentace středních škol, účastnit se různých trhů práce, nabídek a schůzky, informační schůzky s rodiči. Zápisové lístky,

přihlášky. Dále je to příprava výchovných komisí, příprava dokumentů. Další je, jakmile je tu nějaký problém jak mezi dětmi, tak je problém s rodiči, tak jsem vždy taky u toho. Když má pedagog problém, tak jde taky za mnou. Takže pomáháme si jakoby vybabrat se z problémů těch pedagogů. Potom asi i tvorba individuálních vzdělávacích plánů.“ (výchovná poradkyně)

Nepovinná náplň práce výchovné poradkyně

„Já si myslím, že dělám nad 100 %. Dělám všechno navíc. Věci, který bych vůbec dělat nemusela. To znamená. Prostě tady není prostor na to v té škole. Ještě bych si třeba chtěla víc povídat s dětmi, když mají nějaké problémy. Já si myslím, že ta práce výchovného poradce je tak pro 3 lidi. Takže je to skutečně nadstandard.“ (výchovná poradkyně)

Předepsaná náplň práce třídní učitelky v oblasti rizikového chování

„Jako z pozice třídního učitele musíme sledovat. Tak tedy jednak vztahy ve třídě, jednak tedy situaci jednotlivců, pokud to nějakým způsobem zasahuje do výuky. Mnohdy jsou to třeba nějaké rozvody rodičů a podobně, kdy prostě to ovlivní výsledky anebo prostě jednání toho žáka daného. Hledáme tedy příčiny, proč nastaly nějaké náhlé změny chování žáků ve třídě. No a samozřejmě kázeňské prohřešky a vše co se týká tedy školního řádu. Případně pak tyto věci oznamujeme školnímu poradenskému pracovišti“ (třídní učitelka)

Nepovinná práce třídní učitelky v oblasti rizikového chování

„Snažím se těm dětem co nejvíc pomoci. Pokud to jde, pokud tedy nějakou snahu nebo nějakou pomoc potřebují a chtějí jí přijmout. Ale je to stále obtížnější a obtížnější. Můžou kdykoliv přijít popovídat a sdělit svoje problémy i z domova třeba, protože mnohdy třeba nemají, komu se svěřit. Děti ví, že tu jsou dveře otevřené a že můžou kdykoliv přijít a cokoli říct.“ (třídní učitelka)

5.8 Výzkumné otázky

5.8.1 Dílčí výzkumná otázka č. 1

První dílčí výzkumná otázka se zabývá tím, jak funguje spolupráce a komunikace mezi učitelem a členy ŠPP. Otázka se konkrétně zabývá oblastmi spolupráce a průběhu této spolupráce ve školní realitě. Výzkumná otázka je tak stanovena jak pro členy ŠPP, tak i pro třídní učitelku a nabízí tak pohled jednotlivých informantů na toto téma.

„Tak přímo jako na ty sociálně patologické jevy, od toho je tam jakoby školní metodik prevence. Zároveň se mně tahle oblast samozřejmě nevyhne. Snažím se ale vlastně nějak zase jakoby, aby to bylo vyrovnaný, respektovat tu jeho pozici a nějak ty jeho kompetence, který má. Takže se snažím spolupracovat s ním zároveň i vlastně s výchovnou poradkyní. No, takže tak nějak.

„Ti třídní učitelé, ti jsou prostě pro mě jakoby zásadní, protože to je ta hlavní osoba, která prostě je s těmi dětmi, s tím svým kolektivem, s tou svojí třídou jako nonstop. Ví o nich nejvíc. Má o nich jako největší přehled a bude s nimi pracovat dál, takže pro mě je vlastně stejně, jako jsou rodiče jako ti klíčoví, tak ten třídní učitel mezi ně patří taky. Takže ta spolupráce probíhá tak, že já většinou vedu nějaké pohovory anebo za mnou přijdou učitelé, děti a oznámí mi nějaký problém.“ (školní psycholožka)

„Většinou jsou to vztahy ve třídě, to znamená třeba jako první takový příznaky, že jde o nějaké projevy šikany nebo kyberšikany. Většinou to probíhá na sociálních sítích, kde jsou děti nějakým způsobem na sebe zlí. Takže to hodně řešíme, pak taky záškoláctví, neomluvené hodiny, krádeže, různý návykové látky, elektronické cigarety nebo loni jsme tu řešili nikotinové sáčky. Toho vyšetřování se pak až tolik u nás třídní úplně neúčastní. Třídní učitel by měl tu situaci zmapovat a pak třeba přijít, takže to se taky ne vždy úplně děje. Oni si teď zvykli, že prostě, když si něco ve třídě objeví, že přijdou hned za námi a vy to řešte. Já bych si to ale představovala jinak nebo teď vlastně jsme si mezi sebou dávali najevo, že by si jako takové základní a nezávažné věci měli jako třídní učitelé vyřešit sami. Oni s tím prostě nechtějí mít starosti. Ono to je pohodlnější. Takhle je to pohodlnější, prostě to přehodit na nás vy se starejte, ale spoustu věcí by si ten třídní učitel, jako byl schopen v té třídě podle mě vyřešit jako sám.“ (školní metodička prevence)

„No, co to bylo naposledy? No, když se mezi sebou děti dohadují, když si učitel myslí, že tam ve třídě probíhá šikana. Teď v současné době jsou ty děti z Ukrajiny. To znamená třeba, když třeba neplní tu školní docházku. Máme tu jeden těžkej případ ukrajinského dítěte, který nechodí do školy, takže to komunikují se mnou, takže to je ta neomluvená absence. Dále pak konflikty mezi žáky, konflikt mezi učitelem a rodičem, takže jakýkoliv problém, který ten učitel vyzpozoruje. Když se holky budou hádat a budou na sebe štěkat, tak si to musí vyřešit ten učitel, ale pak už to přeroste přes nějakou hranici, že začnou kyberšikanou. Začnou si nadávat přes mobily a tak dále. Pokud se to děje nad rámec školy, tak učitel se obrací na mě. Často si mě žádají na jednání a my máme i to pravidlo, že je dobrý jednat ve dvou. Pokud je to problémové jednání, nikdy toho třídního učitele nenechám samotného. Oni i vedení se do toho může zapojit, takže tady to máme takovou dohodu.“ (výchovná poradkyně)

„No, tak buď na tom dítku třídní vidí nějaký právě ty specifické projevy, ať už chování nebo ty chyby ve výuce, nebo teda v projevu. Může to být také psychická zátěž, změna v chování, prostě, že si všiml něčeho abnormálního. Hodně právě řeším s třídními učiteli případy na takové té psychologické bázi jako je větší úzkostnost nebo naopak agresivita žáků. Někdy se mi to stává, když třeba mají po rodičovských schůzkách, takže jsme se s maminkou nebo tatínkem dohromady domluvili, že třeba by bylo vhodné, abychom si s dítětem promluvili. Buď mluví se mnou nebo s paní třídní. Takhle to většinou probíhá. A i se stane, že přiběhne ze třídy při výuce asistentka a teď hned potřebuje interakci, protože třeba je nějaký konflikt a tak. Takže i takovéto akutní případy mé intervence tady jsou.“ (speciální pedagožka)

„Protože učím teď ve třídě, která je dosti problémová a vystřídal se tam jak speciální pedagog, tak metodik prevence krajského pracoviště České Budějovice. Potom taky naše školní metodička prevence. S tou jsme si asi porozuměly nejlépe a jsme pravidelně v kontaktu, takže pokud je nějaký problém, tak si promluvíme spolu. Pracuji vlastně převážně s ní. Ona si potom udělá rozhovor s těmi dotýčnými žáky a výsledek si zase povíme, co a jak se zjistilo. Potom nastavíme nějaká pravidla, aby to dál fungovalo. Teď naposledy jsme řešily třeba problém jedné žákyně, která se nám zdála tedy nějaká depresivní, takže jsme hledaly prostě zdroj těch depresí. Měly jsme pohovor nejdřív spolu, pak se žákyní, a nakonec jsme si pozvaly rodiče, abychom tedy rozklíčovaly, kde

je ten problém. Prakticky jsme zjistily, že je to již delší dobu, ale že už s ní rodiče navštívili další odborníky, takže to řeší i oni ze své pozice. Většinou ty případy takhle probíhají. Snažíme se, aby ty jevy byly odhalené včas a podpora byla nastavená adekvátně. Takže moji roli v tomhle vidím jako pozorovatele a ohlašovatele takovýchto jevů.“ (třídní učitelka)

Nejčastější spolupráce mezi členy ŠPP a třídními učiteli, jak z rozhovorů vyplývá je velmi závislá na pozici odborníka ŠPP. Zároveň je nutné zmínit, že největším tématem pro společnou kooperaci jsou vztahy ve třídě, šikana i kyberšikana a také psychologické poradenství v oblasti sebepoškozování a depresí. Jak samotná třídní učitelka, tak i členové ŠPP uvádějí, že nejčastěji spolupracují z důvodu řešení rizikového chování. Dotazovaní shodně uvedli, že roli třídního učitele v těchto problémech vidí jako člověka, který bude problémy průběžně mapovat a především oznamovat. V jistých případech členové ŠPP napomáhají třídnímu učiteli jako poradci a podporovatelé v komunikaci s rodiči. Bylo zmíněno také časté přehazování povinností na členy ŠPP ze strany třídních učitelů, aby odpovědnost předali dál.

5.8.2 Dílčí výzkumná otázka č. 2

Druhá dílčí výzkumná otázka se zabývá tématem reálné spolupráce mezi členy ŠPP. Rozhovory byly zacíleny především na praktickou spolupráci a komunikaci, která se často může odehrávat jinak, než je teoreticky předepsána. Otázka se také zaobírá tím, která pozice člena ŠPP je informanty nejčastěji vyhledávaná za účelem kooperace a společných administrativních úkonů. Popřípadě zda informanti někdy řešili problematickou situaci s členy ŠPP.

Téma nejčastější spolupráce v rámci ŠPP

„Nejčastěji spolupracuji asi s výchovnou poradkyní, se školním metodikem prevence tolik ne, ale může to bejt jako konkrétními podmínkami na naší škole. Zároveň si myslím, že to může souviset i s tím, že výchovní poradci mají snížený úvazek, zatímco školní metodici prevence ne. Tam je to dlouhodobě jakoby slibováno, že se jim ten úvazek taky poníží, ale to se ještě nestalo. Takže tam vlastně máme i třeba větší problém se potkat, protože on je často ve výuce.“ (školní psycholožka)

„Nejvíc spolupracuji s výchovnou poradkyní, protože my toho dost řešíme společně. Většinou teda řešíme, když se tady vyskytne rizikové chování. Tak společně to řešíme, to znamená, když se zahájí šetření, tak se účastníme obě. Pořizujeme z toho, že jo nějaký záznam. Evidujeme to. Potom teda spolupracuji se speciální pedagožkou, ale hlavně máme tedy pravidelné schůzky, kdy se scházíme všichni. Takže se snažíme v tomhle tom kolektivu se scházet a informovat se navzájem o tom, co se děje, co se třeba udělalo, jaká opatření se přijala, jestli jsou efektivní, nejsou efektivní, co by se dalo dál jako dělat.“ (školní metodička prevence)

„Se speciální pedagožkou stoprocentně, protože já mám na starosti matriku a my musíme koordinovat ona výkaz 44 a já matriku. Musí nám to sedět. Většinou teda s ní nejvíc.“ (výchovná poradkyně)

„Nejčastěji s výchovným poradcem. Tam se nám dost prolínají i některé ty naše kompetence.“ (speciální pedagožka)

„Nejčastěji se školní preventistkou. A to z důvodu nějakých kázeňských problémů nebo vztahových problémů ve třídě. Takže ať už je to šikana, nebo třeba, jak jsem zmínila ty deprese nebo například nefungující kolektiv. S výchovným poradcem tolik nespolečně. Raději chodím za preventistkou. (třídní učitelka)

V oblasti nejčastější spolupráce a komunikace informanti ve 3/5 případů zmínili pozici výchovného poradce. Odkazuje také na rozhovor s výchovnou poradkyní o její přemrštěné vytíženosti. Třídní učitelka zmínila, že komunikuje převážně se školní metodičkou prevence, což do jisté míry způsobují vzájemné sympatie obou učitelek. Sama výchovná poradkyně pak nejvíce spolupracuje se speciální pedagožkou, se kterou musí koordinovat školní matriku. Školní psycholožka zmínila, že se s metodičkou prevence moc nespolečně hlavně z důvodu jejího časového vytížení.

Téma společné administrativy v rámci ŠPP

„Tak vyplňujeme na začátku, já nevím, jak se to jmenuje. Asi plán školního poradenského pracoviště, na kterým jako každéj máme tu svojí část. Podepíšeme to. Pak víceméně máme každý to svoje. Pak se informujeme na schůzkách průběžně o tom, co děláme.“ (školní psycholožka)

„No my to máme tak jako nějak rozdělené v rámci svých kompetencí. Já jako metodik prevence mám svoji agendu, výchovný poradce si vede zase svoji agendu a speciální pedagog taky. Takže jako myslím si, že v tomhle tom to máme rozdělený jako podle těch kompetencí. No a spíš se pak sejdeme a řekneme si vzájemně o tom, co kdo udělal, kde se vyskytl nějaký problém, nebo na co by bylo třeba se zaměřit. Dáme hlavy dohromady a něco vyřešíme.“ (školní metodik prevence)

„Máme to rozdělený, preventisti si dělají svoje a já si dělám svoje. Jsou to teda ty zápisy z těch výchovných komisí, zápisy z jednání, školní matrika, kariérové poradenství, speciální pedagožka si dělá výkaz 44 a má dokumentaci. Společně děláme tabulky podpůrných opatření a individuální vzdělávací plány. Potom ještě sestavování a aktualizování dokumentu ŠPP. Máme spolu časté schůzky, na kterých probíráme, co je třeba vyřešit.“ (výchovný poradce)

„No to jsme řešily zrovna teď, že musíme aktualizovat ty dokumenty toho školního poradenského pracoviště, takže si to tak jako rozvrhneme, kdo co bude dělat. Já si myslím, že i tohle funguje. Každý máme svoje papíry, ale pravidelně se informujeme navzájem, co, kde, jak jsme použily.“

Po nahlédnutí do třech ŠPP můžeme z textu vyčíst, že společná administrativa je velmi závislá na individuální domluvě a kompetencích jednotlivých členů. Všichni informanti uvedli, že se podílí na dokumentu ŠPP, ale jinak se v podstatě každý stará o svou administrativu. S tou pak ostatní seznamuje na schůzkách ŠPP, které se na všech pracovištích dějí v různých intervalech.

Téma problematického jednání s členy ŠPP

„Jo to určitě, ale to si myslím, že je taky jako přirozeně lidský, že spolu lidi nesouhlasí. To je úplně jako normální a přirozený. Podle mě je právě užitečný a je to o tom, že ty lidi si vyjasňují vlastní představy toho, jak by to mělo být, přijde mi to tak v pořádku. Oni to třeba někdy viděli jinak, ale samozřejmě si myslím nebo vnímám, že to je jako prostě součást toho školního procesu. V tomhle vnímám také svojí pozici jako tý školní psycholog, že mám edukovat okolí. To znamená jo, setkala jsem se s tím, že školní metodik prevence nepostupoval podle metodiky a nesouhlasila jsem s tím a vysvětlila jsem mu, proč s ním nesouhlasím.“ (školní psycholog)

„Ne vůbec ne, s nimi ne, zažila jsem s rodiči, ale ne v rámci ŠPP. Říkám, jako všechno si myslím, že tam funguje v pohodě. Všichni chceme ten případ vyřešit a jednáme podle metodiky, takže ty postupy jsou dané.“ (školní metodička prevence)

„S poradenským pracovištěm ne, ale s OSPODEM ano. Já se velmi dobře domluvím s paní ředitelkou, velmi dobře se domluvíme s paní zástupkyní, a to naše školní poradenské zařízení, prostě tam jsou lidi, který jsou moje krevní skupina, takže to je pohoda.“ (výchovná poradkyně)

„Ne to ne. Naopak bych řekla, že se fakt doplňujeme, když my vlastně jsme teda dohromady čtyři, ale ta jedna paní učitelka metodička je z 1 stupně, ta teď končí. Paní učitelka na druhém stupni je jakoby hlavní metodičkou a my tu vždycky jedna nejsme jeden den, takže se jako vlastně zastupujeme i tomhle tom. Nikdy jsem nezažila žádný konflikty nebo rozepře.“ (speciální pedagožka)

Kromě školní psycholožky se nikdo s problematickým jednáním nesešel. Naopak všichni dotazovaní z řad ŠPP vypověděli, že jsou s kolegy ŠPP spokojení. Výchovná poradkyně dokonce uvedla, že jsou tito členové „její krevní skupina“. Školní psycholožka celou situaci s metodikem prevence však nepokládá za problematickou. Naopak z psychologického hlediska je dle ní naprosto přirozené si názory vysvětlovat. Právě i edukativní činnosti kolegů si bere školní psycholožka za své.

5.8.3 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka vychází z dílčích otázek a zabývá se pohledem všech informantů na komunikační stránku, která ve školní realitě probíhá. Otázka se zaměřuje i na vzhled jednotlivých dotazovaných na komunikační pozitiva a bariéry, které na škole panují.

„Jakože vlastně ty lidi by byli ochotný se potkat a sdílet spolu nějaký ty problémy, starosti nebo i to, co se daří, ale vlastně na to není čas. Ta rychlost v té škole mě fakt zaskočila no. To tempo, ve kterým vlastně pulzuje celá ta škola. To nejsem jenom já anebo prostě to vedení, ale i ti učitelé, vlastně ta rychlost to tempo, ve kterým se odehrává nějak jakoby to vzdělávání těch dětí je opravdu velmi rychlé. Já, když si chci něco s učitelama jako vlastně říct a potřebuju, aby ty informace nějak plynuly, tak mám na to tu krátkou přestávku. Všechno se tu děje jakoby za běhu na chodbách. Zatímco dítě nebo rodiče si můžu pozvat na konzultaci, mám tam na něj hodinu. Jasně, učitele bych si mohla taky

pozvat na konzultaci, ale vlastně na to není jako už prostor. No, takže no asi mě zaskočila ta rychlost. V praxi to funguje úplně jinak.“ (školní psycholožka)

„V rámci teda toho školního poradenského pracoviště, tak tam si myslím, že ta komunikace je dobrá. S vedením jsem taky spokojená, přijde mi, že se od nich dozvídám informace průběžně a v čas. Problém je ten, že když někdo na delší dobu samozřejmě vypadne z různých důvodů zdravotních, třeba a podobně, tak je to znát, že chybí ten každej člen v tomto školním poradenském pracovišti. Potom ho musíme nějak zastoupit a je to složitější. Myslím si, že s učitelama taky dobrá. Myslím si, že tady není asi problém, že o nás ví a my víme taky o nich, takže myslím si, že je to v pořádku. Možná mě mrzí právě to, že se všechny informace od učitelů nedovím hned, jak bych měla. Kolegové třeba někdy osloví třeba výchovnou poradkyni a já si to třeba jako metodik prevence dovíím později. A třeba ty kolegové neví ty kompetence výchovného poradce, metodika prevence, ačkoli jim to neustále opakujeme. Snažíme se, aby věděli, s čím mají za kým jít, že zbytečně třeba tím zatěžují výchovnou poradkyni, i když bych ten případ daný měla řešit já. Potom bych si ještě přála, aby ty naše schůzky ŠPP měly nějakou jasnou pravidelnost. Někdy se sejdeme jednou za čtrnáct dní a někdy dokonce ani to ne. To by mělo být teda na začátku roku pevně stanoveno, že třeba každou středu ve čtrnáct hodin se sejdeme. Oni si teď zvykli, že prostě, když si něco ve třídě objeví, že přijdou hned za námi a vy to řešte.“ (školní metodička prevence)

„Já si myslím, že komunikace mezi kolegy je tak na 75 %. Já bych řekla, že je fakt výborná. Někdy ale já to zase už umím dneska říct, když se mi nelíbí třeba vztah třídního učitele k tomu dítěti. Vidím, že to dítě se hroutí, takže to už jsem se taky naučila říkat tomu učiteli. A myslím si, že jinak ta komunikace napříč všemi pedagogy je aktuálně bezproblémová z mého pohledu. Já se velmi dobře domluvím s paní ředitelkou, velmi dobře se domluvíme s paní zástupkyní, a to naše školní poradenské zařízení, prostě tam jsou lidi, který jsou moje krevní skupina, takže to je pohoda. Komunikační vztahy. Jak říkám, musela jsem si je vytvořit, naučit se vnímat i ty druhé lidi. Když jsem byla mladá, tak jsem samozřejmě byla prudší. Teď už jako vím, jak na ně, tak já bych řekla, že jsou ty vztahy velmi korektní, slušné, výborné. Já si vůbec nemůžu stěžovat, že by někdo tady z učitelů na někoho útočil, to si říct nedá, alespoň z mého pohledu. Možná, že v tom by to oni vyhodnotili jinak, ale já si zatím myslím, že ty komunikační vztahy jsou prostě

nadstandardní. Co vnímám velmi často je právě to automatické přehazování problémů na moji osobu.“ (výchovná poradkyně)

„No, tak co mě těší? To jsem říkala, že bych řekla, že to funguje fakt jako docela dobře s učitelem, dětma i rodičema. Spolupráce s kolegyněmi z poradenského pracoviště je výborná. A co bych chtěla říct, že za mě bych potřebovala. Potřebovala bych mít jakoby pevnější hranice svojí profese, což nejde, což vychází z té aktuální situace. Já bych řekla, že všeobecně jsou ty komunikační vztahy dobré a vstřícný. Samozřejmě každý má trochu jiný způsob té komunikace. Je tady veliký rozdíl mezi Montessori a klasikou. Tady tím, že jsou tu 2 systémy, tak v tom je kategorický rozdíl, takže tam přepínám i já sama. Je to prostě jiný druh komunikace, ale všeobecně bych řekla, že to funguje dobře. Možná někdy mám vnitřní rozpory v tom, když za mnou přijde učitel s žádostí o radu s oblastí, která mi není úplně blízká. Nechci ho odmítat, a tak se mu snažím poradit, popřípadě odkázat na kolegu z ŠPP.“ (speciální pedagožka)

„Těší mě obětavost té naší školní metodičky, protože ta toho má v poslední době teda opravdu k řešení velké množství a nikdy jsem se nesetkala, že by něco odmítla, nebo že by něco neřešila. Metodička druhého stupně loni odešla, takže ona je teď právě na celou školu. Takže jako tam klobouk dolů. Nechám si ráda poradit, protože jsou metodiky a komunikační strategie, který já už neznám. Učím teď ve třídě, která je dosti problémová a vystřídal se tam jak speciální pedagog, tak metodik prevence krajského pracoviště České Budějovice. Potom taky naše školní metodička prevence. S tou jsme si asi porozuměly nejlépe a jsme pravidelně v kontaktu, takže pokud je nějaký problém, tak si promluvíme spolu.“ (třídní učitelka)

V oblasti popsání interprofesní komunikace na škole se každý z informantů zaměřoval na něco jiného. Školní psycholožka zmínila, že ji zaskočila rychlost, se kterou se ve škole všechno děje. Učitelé na ni nemají příliš mnoho času, což vidí jako jistý, ale pochopitelný nedostatek co se týče komunikace. Celkově spolupráci však vidí pozitivně a nemá s nikým na škole nějaký zásadní komunikační problém.

Školní metodička prevence si myslí, že komunikace jak s členy vedení školy nebo ŠPP funguje výborně. Problém vidí občas v komunikaci s učiteli. Podle ní již v praxi nastaly případy, kdy učitel neoznámil nějaký přestupek dítěte včas, popřípadě nevyhledal ji, ale výchovnou poradkyni. Další nespokojenost pramení z toho, že učitelé na její škole nejsou schopni akceptovat kompetence jednotlivých odborníků, a tak často řeší problémy s nesprávným členem ŠPP. Dále vidí problém v častém přehazování povinností ze strany třídních učitelů.

Výchovná kolegyně vidí aktuální komunikační vztahy na škole jako bezproblémové. Dokáže se dobře domluvit jak s vedením, tak s členy ŠPP i učiteli. Tuto pozici, jak chtěla, aby k ní ostatní přistupovali, si musela dle svých slov vybudovat. Dlouholetá praxe a zkušenosti jí umožnily lepší vciťování do kolegů, podle čeho pak může nastavit individuální přístup v komunikaci a kooperaci. Problematickou situaci vnímá rovněž jako metodička prevence v přehazování i základních problémů ze strany třídních učitelů na bedra členů ŠPP.

Informantka na pozici speciální pedagožky označuje vztahy na škole jako vstřícné a velmi dobré, jak ze strany učitelů, tak i členů ŠPP. Její obavy v komunikaci plynou spíše z kompetenčních odlišností, kdy si není jista, zda zrovna toto má s učitelem řešit, popřípadě, jak mu sdělit, že toto není její náplň práce. Nechce učitele odmítat, a tak často řeší povinnosti, které jí nemusí dle kompetencí speciálního pedagoga náležet.

Paní učitelka zmiňuje, že si ráda nechá poradit. S komunikací nemá na škole problémy ve všech směrech, což způsobuje i její dlouholetá praxe, kdy jí ostatní učitelé vnímají jako zkušenou učitelku. V komunikaci nejvíce vyzdvihuje školní metodičku prevence, se kterou spolupracuje nejčastěji, což pramení i z oboustranné sympatie. Snaží se členy ŠPP nezatěžovat, když to není nutné, a základní problémy si ve třídě dokáže vyřešit sama.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A DISKUSE

Otázky výzkumu byly směřovány tak, aby postihly co největší množství informací ohledně komunikace a kooperace na škole. Jedním ze záměrů práce bylo nahlédnout na interpersonální komunikaci jednotlivými členy v surové školní realitě. Sonda do třech ŠPP byla zvolena právě z toho důvodu, aby došlo k širšímu zmapování situace na školách. Výzkum je samozřejmě ovlivněn sociálními vztahy na škole, což do ochoty komunikovat a spolupracovat velmi zasahuje.

Z výzkumu bylo zjištěno, že ve všech případech členů ŠPP se tyto odborníci cítí využití nad míru až někdy do té míry, že jsou přetěžováni. Pozitivní zprávou je, že učitelé neodmítají spolupracovat, a naopak rádi spolupracují s členy ŠPP, protože je vnímají jako odborníky, kteří jim mohou pomoci. Na druhou stranu někteří členové ŠPP zmiňují, že je převážně třídní učitelé zneužívají i v problémech, které by si podle nich zvládli vyřešit sami. Všichni informanti se také shodli na tom, že roli učitele v řešení jevů rizikového chování vnímají jako oznamovatele problému. V některých případech se však stalo, že učitelé tento problém neoznamují včas, nebo řeší problém neodborně a nemetodicky, v čemž členové ŠPP vidí poměrně zásadní problém.

Z teoretické roviny vyplynulo, že členové ŠPP jsou vnímáni jako střední management školy, to se však ve výzkumu nepotvrdilo. Dotazovaní uvedli, že se necítí býti nadřízenými, ale spíše jako podporovatelé školního prostředí. Stejně tak situaci vidí i třídní učitelka. Živým tématem pro všechny informanty byly také nevyhovující podmínky školního metodika prevence, který stále nemá možnost snížení učitelského úvazku. Nejčastější komunikace a spolupráce mezi členy ŠPP probíhá v rámci společných schůzek. Tyto schůzky se odehrávají na jednotlivých ŠPP v různých intervalech. Některým informantkám by vyhovovalo pevné stanovení doby těchto schůzek, aby pomoc a intervence na škole mohla být více efektivní. Nejčastěji informanti spolupracují s výchovným poradcem, protože kompetence výchovného poradce jsou velmi široké a zasahují drobně i do ostatních pozic.

V rámci komunikace a kooperace mezi odborníky z řad ŠPP a učiteli dle rozhovorů pak hraje velkou roli důvěra a vzájemné osobní sympatie. Podle těchto faktorů si pak chodí učitelé pro radu, i přestože řešený problém nemusí být primárně v kompetencích daného člena ŠPP. Pouze v případě školní psycholožky se vyskytl problém s dalším členem ŠPP, konkrétně šlo o špatně metodicky zvolený postup metodika prevence. Vyříkat si věci však školní psycholožka vnímá jako něco naprosto přirozeného.

Zajímavým vhladem do pozic ŠPP bylo také to, že se ve své práci necítí být nijak ohroženi. Dle nich se na jejich místa nikdo netlačí, což příkládají časové náročnosti a nedostatečnému finančnímu ohodnocení pozic. Komunikace ŠPP neprobíhá pouze mezi jejími členy a učiteli, ale také za hranicemi školy. Nejvíce je to pak pedagogicko-psychologická poradna, OSPOD, Policie ČR, SPC nebo různí externisté. Dobrou zprávou pro školní prostředí je také to, že nejen učitelé, ale i pracovníci ŠPP často prosí o pomoc, a to z mnoha důvodů. Tou nejčastější variantou může být to, že se ujišťují o správném řešení, nebo protože chtějí znát další úhel pohledu, aby na daný případ nahlíželi objektivně a s odstupem.

Z rozhovorů dále vyplynulo, že komunikativní schopnosti se u jednotlivců vyvíjejí v souvislosti s jejich praxí. Dotazovaní vypověděli, že vidí velké rozdíly v komunikaci na začátku své praxe a nyní. S rozvojem komunikace a praxe jde ruku v ruce také i umění řešení problémů rizikového chování. Své kvality vnímají především v projevení empatie, vstřícné komunikace a ve vybudování důvěry, jak mezi kolegy, tak s dětmi. Zajímavé je také doporučení výchovné poradkyně, která na konci své praxe prošla kurzem koučingu a mentoringu, což naprosto změnilo její pohled na komunikaci ve škole. Tento kurz by doporučovala všem výchovným poradcům a vedoucím pracovníkům.

Nejčastěji jsou pak dle informantek učitelé ochotni spolupracovat v oblastech, kde si nevědí rady a nechtějí tyto problémy řešit. Jedná se tak nejčastěji o šikanu, kyberšikanu, narušené vztahy ve třídě, popřípadě témata psychologického rázu jako je sebepoškozování a depresivní chování. Školní psycholožka také zmínila, že na začátku svého vstupu do školy vykomunikovala s ostatními to, že nechce vytyčit ostatním své pole působnosti. Naopak si za svůj cíl vzala reagovat na konkrétní potřeby školy.

Závěrem bych chtěl k rozhovorům dodat, že všechny informantky vidí interprofesní komunikaci napříč pozicemi jako funkční a efektivní. Z rozhovorů jsem také já osobně nabyl dojmu, že všichni členové ŠPP jsou ochotni spolupracovat a komunikovat s kolegy. Zároveň jsou celou řadou učitelů obdivováni za jejich neustávající a časově náročnou práci, kterou dělají srdcem. O to více u pozic, které patří do rozšířeného modelu ŠPP na školách, jež nejsou vůbec samozřejmostí.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zaměřovala na to, jak probíhá interprofesní komunikace na škole. Hlavním cílem práce bylo zmapovat interprofesní komunikaci, komunikační vztahy a kooperaci v současném školním prostředí. Práce poskytuje pohledy odborníků z řad ŠPP na jejich vzájemnou komunikaci. Důležitou součástí práce je nejen spolupráce mezi těmito členy ŠPP, ale také to, jak spolupracují s běžnými či třídními učiteli, popřípadě do jaké míry je jim tento typ spolupráce předepsán.

První kapitoly práce se věnovaly teoretickým východiskům v oblasti klimatu školy, heterogenity třídy nebo inkluzi a tomu, jak vypadá inkluzivní škola. Dále se můžeme seznámit s popisem školního poradenského zařízení a jednotlivými pozicemi, které ho tvoří. Práce v této části poskytla teoretický pohled na jednotlivé pozice ŠPP jak v oblasti legislativy, kooperace, kompetencí a mnohých dalších.

Druhá část práce se věnovala konkrétnímu empirickému výzkumu, jež proběhl formou polostrukturovaných rozhovorů. V práci nalezneme celkem pět rozhovorů, které jednotlivě odkazují na realitu komunikace ve školním prostředí. Ve čtyřech rozhovorech se jednalo o členy ŠPP, kteří tuto komunikaci a spolupráci popisují, jak mezi sebou, tak v komparaci s komunikací s běžnými, respektive třídními učiteli. Pátý rozhovor poskytuje pohled zkušené třídní učitelky, která popisuje reálné fungování komunikace a spolupráce ze svého pohledu.

V závislosti na výzkumu lze uvést, že přes veškerou problematiku, kterou dnešní školní realita skýtá, jsou všichni dotazovaní spokojeni se stavem věcí v oblasti interprofesní komunikace a kooperace. Nikdy podle nich, až na školní psycholožku, nemuseli řešit žádnou rozepři s členy ŠPP. Důležité je zmínit, že psycholožka tuto událost sama neoznačuje přímo jako konflikt, ale přirozené vzájemné vysvětlování názorů a pohledů na věc, který k této práci náleží.

Práce naplnila má očekávání a její zpracování bylo velmi náročné a atraktivní. Z mého pohledu mě nejvíce zaujalo to, že členové ŠPP do velké míry táhnou za jeden provaz a pouze velmi zřídka mezi nimi nastanou drobná nedorozumění. Obrovským přínosem pro mě byly rozhovory s informanty, kde jsem mohl poznat, že na třech různých pracovištích lze nalézt skutečně rozdílné osobnosti, které jsou pro mě inspirací.

SEZNAM LITERATURY

ADAMUS, Petr, ZEŽULKOVÁ, Eva, KALEJA, Martin, FRANIOK, Petr. Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-884-7.

ADAMUS, Petr. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy. Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN: 978-80-7510-190-7.

AINSCOW, Mel, SANDILL Abha. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, International Journal of Inclusive Education, 2010, DOI: 10.1080/13603110802504903a

AUGER, Marie Thérèse; BOUCHARLAT, Christiane. Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Portál, 2005.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ et al. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

BENDL, Stanislav, KUCHARSKÁ, Anna. Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

BENDL, Stanislav. Základy sociální pedagogiky. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. 334 s. ISBN 978-80-7290-881-3

BERANOVÁ, Eva, et al. Metodický průvodce výchovného poradce: praktické náměty pro výchovné a kariérové poradce na základních školách. Praha: Raabe, 2014.

BILLINGSLEY, Bonnie, DEMATTHEWS, David, CONNALLY, Kaylan and MCLESKEY, James, 2018, Leadership for Effective Inclusive Schools: Considerations for Preparation and Reform. Australasian Journal of Special and Inclusive Education. 2018. Vol. 42, no. 1p. 65–81. DOI 10.1017/

BOREČKOVÁ, K. EU šablony II klepou na dveře. 2018.

- BRAUN, Richard. Pedagogicko-psychologická diagnostika. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014.
- CIKLOVÁ, Kateřina. Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu rádce školního metodika prevence. Ostrava: Econom Press, 2014, 160 s.
- CIKLOVÁ, Kateřina. Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence. EconomPress, aktualizované vydání, 2016.
- ČÁP, David. Výchovné poradenství: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1.12.2009. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, c2009. Meritum (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7357-498-7.
- ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- DEMATTHEWS, D., MAWHINNEY, H. . Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. Educational Administration Quarterly, 2014.
- DOSOUDIL, Pavel. Má profese: vychovatel. Dva pohledy na roli vychovatele v zařízení institucionální výchovy. In: ŽUFNÍČEK, Jan, Pavel DOSOUDIL, Pavla SKASKOVÁ, Veronika PAVLAS MARTANOVÁ, Jan SOUKUP, Tereza POLESNÁ, Božena LÁNYOVÁ a Jiří PILAŘ. Vybraná témata vychovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy. Praha: Národní ústav pro vzdělání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, s. 25–38. ISBN 978-80-87652-59-6.
- EHLOVÁ, Marcela. Školní poradenské služby na středních školách poskytované výchovnými poradci. Pedagogika, 2016,
- FORLIN, Chris. The role of the school psychologist in inclusive education for ensuring quality learning outcomes for all learners. School Psychology International, 2010, : 617-630.
- GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. Asistent pedagoga a klima třídy. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.

- HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ Iva. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- HANAUEROVÁ, Z. Problematické situace, které přináší pozice školního psychologa. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova. 2017.
- HAVEL, Jiří, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Hana FILOVÁ. Respekt jako nezbytná podmínka inkluze. In Vítková, M., Friedmann, Z. (eds.). Profesionální orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Professional Orientation of Students with Special Educational Needs. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Education of Students with Special Educational Needs. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 311-319. ISBN 978-80-210-5941-2.
- HERYNKOVÁ, Marie. SPOKOJENOST ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ A POHLED NA KLADY A ZÁPORY JEJICH PRÁCE. E-psychologie, 2020.
- HLOUŠKOVÁ, Lenka, Kateřina TRNKOVÁ, Bohumíra LAZAROVÁ a Milan POL. Diverzita žáků: téma pro vedení školy. Studia paedagogica. Brno: Masarykova univerzita, 2015, roč. 20, č. 2, s. 105-126. ISSN 1803-7437. doi:10.5817/SP2015-2-6.
- HOUŠKA, Tomáš. Inkluzivní škola. Praha: Abraka-Dabra, 2012. ISBN 978-80-903-9841-2.
- CHVÁL, Martin; URBÁNEK, Petr. Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. Pedagogická orientace, 2014.
- JEŽEK, Stanislav, ed. Psychosociální klima školy. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-29-2.
- KELLER, Jan a Lubor HRUŠKA TVRDÝ. Vzdělanostní společnost: chrám, výtah a pojišťovna. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-78-6.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, 2018. Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe. V Praze: Pasparta, 107 s. ISBN 978-80-88163-90-9.
- KENDÍKOVÁ, Jitka; VOSMIK, Miroslav. Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole-praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky. Pasparta, 2016.

- Knotová, D. a kolektiv. Školní poradenství. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 264, ISBN 978-80-247-4502-2
- KNOTOVÁ, Dana. Pedagogické dimenze volného času. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. 195 s. 333. ISBN 978-80-7315-223-9.
- KOSTELECKÁ, Yvona, KKOSTELECKÝ, Tomáš, KOHNOVÁ, Jana, TOMÁŠOVÁ, Michaela, POKORNÁ, Kateřina, VOJTÍŠKOVÁ, Kateřina, ŠIMON, Martin, 2013. Žáci cizinci v základních školách. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-630-7 Dostupné také https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/kostelecka_zacicizinci_v_zakladnich_skolach.pdf
- KOVÁŘOVÁ, R.; JANKŮ, K. Postavení a kompetence speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole. 2. vyd., Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-548-5.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. první. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
- KUCHARSKÁ, Anna, et al. Školní speciální pedagog. Praha: Portál, 2013.
- KUCHARSKÁ, Anna, et al. Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014.
- LANGOVÁ, M. a kol. Učitel v pedagogických situacích. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-613-7.
- LAZAROVÁ, Bohumíra a Miroslava ČAPKOVÁ. Podpora pro školního psychologa: role vedení školy. In Násilie na školách. Zborník príspevkov z 2. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie „Ďuričove dni“. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2006. s. 173-183. ISBN 80-8083-312-5.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. Řízení inkluze ve škole. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 179 s. ISBN 978-80-210-8037-9.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Milan POL a Kateřina TRNKOVÁ. Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách. Pedagogická orientace. Brno: Masarykova univerzita, 2017, roč. 27, č. 2, s. 287-307. ISSN 1211-4669. doi:10.5817/PedOr2017-2-287.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Vliv věku na výkon profese. Andragogika. Praha: Academia Economía, 2011, roč. 15, č. 3, s. 7-8. ISSN 1211-6378.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Paido, 2006.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi. Paido, 2008.

LECHTA, Viktor, ed. Inkluzivní pedagogika. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

LECHTA, Viktor, ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LOREMAN, Tim.. Seven pillars of support for inclusive education: Moving from "Why?" to "How?" 2007. International Journal of Whole Schooling.

LOREMAN, Tim; FORLIN, Chris; SHARMA, Umesh. Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. Emerald Group Publishing Limited, 2014.

MAMLIN, Nancy. Preparing effective special education teachers. Guilford Press, 2012.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. Metody a řízení sociální práce. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 384 s. ISBN 978-80-7367-502-8.

MERTIN, Václav; KREJČOVÁ, Lenka. Výchové poradenství. Wolters Kluwer, 2013.

- MESSIOU, Kyriaki. Research in the field of inclusive education: time for a rethink?, *International Journal of Inclusive Education*, 2017, 146-159, DOI: 10.1080/13603116.2016.1223184
- MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína. Lenka FELCMANOVÁ a kol., *Katalog podpůrných opatření: obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. 2015.
- MIOVSKÝ, Michal, Anna AUJEZKÁ, Iva BUREŠOVÁ, et al. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi. Druhé, přepracované a doplněné vydání*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-394-5.
- MŠMT, Č. R. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*. Dostupné na [www: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf), 2016.
- MŠMT, Č. R. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. MŠMT ČR, 2020.
- NĚMEC, Zbyněk, Marta TEPLÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2015]-. ISBN 978-80-7635-018-2.
- OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007.
- OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: Školní poradenské služby*. Vydání II., upravené a doplněné. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-96-9.
- POLÁKOVÁ, Hana. *Zákon o pedagogických pracovnících a předpisy související - s výkladem*. 3., aktualiz. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 2015. 236 s. ISBN: 978-80-87986-00-4.
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Pasparta, 2019.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

- SMÉKALOVÁ, Eleonora. ŠKOLNÍ PSYCHOLOG–OHROŽENÝ DRUH? SOUČASNÁ SITUACE VE ŠKOLNÍM PORADENSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE. E-psychologie, 2014.
- SOLDÁN, Jan. Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy (Diplomová práce). 2012.
- SVOBODA, Zdeněk, et al. Koordinátor inkluze ve škole. Univerzita JE Purkyně, 2020.
- SVOBODOVÁ, Jana. Kým jsem v pozici školního metodika prevence? Zamyšlení nad osobností školního metodika prevence. Prevence. Ročník 9. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí, s Coolish Press, duben 2012, číslo 4, s. ISSN 1214-8717.
- SVOZIL, Břetislav., FOIST, Vladimír. Strategický management inkluzivní školy. Liga lidských práv. 2016, Dostupné z http://lp.cz/wpcontent/uploads/Strategicky_management_inkluzivni_skoly.pdf
- ŠIRŮČKOVÁ, M., a kol.. Specifika role školního metodika prevence v systému práce školy. P-Studium k výkonu specializovaných činností-prevence sociálně patologických jevů, 2012.
- ŠTĚCH, Stanislav; ZAPLETALOVÁ, Jana. Úvod do školní psychologie. Portál, 2013.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- TICHÁ, Renáta, ABERY, Brian, KINCADE, Laurie. Educational practices and strategies that promote inclusion: Examples from the U.S. Sociální pedagogika/Social Education, [online]. 2018, 6 (2), s. 43–62. [cit. 2019-03-13]. ISSN: 1805-8825. Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.02.03>
- TOMKOVÁ, Anna, et al. Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2020.
- TROJANOVÁ, Irena. Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ. Portál, 2014.
- TYŠER, Jiří. Školní metodik prevence: soubor materiálů. Hněvín, 2006.

- URBÁNEK, Petr; DVORÁK, Dominik; STARÝ, Karel. Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. Orbis scholae, 2018.
- VALENTOVÁ, Lidmila. Školní poradenství II. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013.
- VALIHOROVÁ, Marta; GAJDOŠOVÁ, Eva. Profesionální role a profesionální kompetence školských psychologů v současné škole. Školský psycholog/Školní psycholog, 2019, : 22-33.
- VAN DE POL, Janneke, et al. The effects of scaffolding in the classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. Instructional Science, 2015, 43: 615-641.
- WATKINS, Marley W.; CROSBY, Edward G.; PEARSON, Jeremy L. Role of the school psychologist: Perceptions of school staff. School Psychology International, 2001,
- Wilhelm, M. (2009) Integration in der Sek. I. und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- YUSUF, Munawir; CHOIRI, Salim; GUNARHADI, Gunarhadi. The Effectiveness of Inclusive Education and Child Protection Training on Understanding Inclusive Education Subject Matter. Journal of ICSAR, 2018, 82-87.
- ZAPLETALOVÁ, Jana. Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (úpravy na základě realizace projektu RŠPP-VIP II), 2011.
- ZILCHER, Ladislav, SVOBODA, Zdeněk. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Aspekty vývoje inkluzivní školy.....	12
Obrázek č. 2: Schéma rozdělení jednotlivých institucí v rámci školních poradenských služeb.....	19
Obrázek č. 3: Schéma základní a rozšířené varianty ŠP.....	20
Obrázek č. 4: Vizualizace čtyř základních kategorií náplně práce.....	26
Obrázek č. 5: Vizualizace činností a náplní práce školního psychologa.....	33
Obrázek č. 6: Vizualizace hlavních činností ŠMP dle současné platné legislativy.....	36

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Základní údaje o informantech.....	49
--	----

PŘÍLOHY

Otázky pro členy ŠPP

Co vás vedlo k vykonávání této pozice na škole?

Myslíte si, že Vás kolegové z řad běžných pedagogů berou jako nadřízeného?

Jak probíhá vaše spolupráce s třídním učitelem při odhalení jevů rizikového chování?
Vzpomenete si na nějaký případ, který vám utkvěl v paměti?

Jak vnímáte jako odborník své postavení ve škole?

S jakou pozicí ze školního poradenského pracoviště spolupracujete nejčastěji?

Domníváte se, že vás pedagogové využívají dostatečně?

Překvapilo Vás někdy, že pedagog odmítal Vaši pomoc s tím, že si situaci vyřeší sám?

Jak byste popsala Vaše komunikační vztahy s pedagogy na škole?

Cítíte někdy při spolupráci s pedagogy nevděk případně přehnané jednání z jejich strany, které zasahovalo do vašich kompetencí?

Co je vaší předepsanou náplní práce?

Zažila jste někdy problematické jednání s ostatními členy ŠPP?

Jak vnímáte spolupráci ve společných administrativních úkonech s ostatními členy ŠPP?

Co skutečně děláte? Je tam ještě něco víc?

S čím bojujete, abyste obhájila svou pozici?

Měla jste někdy pocit, že u daného případu budete muset poprosit o radu?

V jakých situacích si třídní učitel vyžádá vaši pomoc?

Ve kterých ohledech spolupráce s pedagogy při komunikaci či řešení problému si myslíte, že jste dobrá?

Co by Vám vaši práci usnadnilo?

Je něco, co byste ještě chtěla ke komunikaci na škole říci? Co vás třeba mrzí nebo naopak těší?

Otázky pro třídního pedagoga:

Měla jste někdy ambice zastávat post metodika prevence či výchovného poradce?

Vnímáte z vašeho pohledu členy ŠPP jako nadřízené?

Jak probíhá vaše spolupráce s členy ŠPP při odhalení jevů rizikového chování?

Vzpomenete si na nějaký případ, který vám utkvěl v paměti?

Jak vnímáte jako pedagog své postavení ve škole?

S jakou pozicí ze školního poradenského pracoviště spolupracujete nejčastěji?

Domníváte se, že využíváte členy ŠPP dostatečně?

V jakých pedagogických výzvách vidíte potenciál pro odborníky z ŠPP?

Odmítla jste někdy nabízenou pomoc od člena ŠPP? Pokud ne, napadá Vás případ, ve kterém byste tak učinila?

Jak byste popsala Vaše komunikační vztahy s členy ŠPP na škole?

Cítila jste někdy při spolupráci s členy ŠPP nevděk případně přehnané jednání z jejich strany, které zasahovalo do vašich kompetencí?

Co je vaší předepsanou náplní práce v řešení rizikového chování?

Zažila jste někdy problematické jednání s členy ŠPP?

Jak vnímáte spolupráci ve společných administrativních úkonech s členy ŠPP?

Měla jste někdy pocit, že na daný případ nestačíte a budete muset poprosit o radu?

V jakých situacích si vyžádáte pomoc od členů ŠPP?

Je nějaká činnost, kterou si myslíte, že děláte nad rámec svých povinností?

Co by Vám vaši práci z hlediska komunikace a řešení rizikového chování usnadnilo?

Ve kterých ohledech komunikace či řešení problémů si myslíte, že jste dobrá?

Co by Vám vaši práci usnadnilo?

Je něco, co byste ještě chtěla ke komunikaci na škole říci? Co vás třeba mrzí nebo naopak těší?

Příklad přepisu rozhovoru s metodičkou prevence

Tak já Vás poprosím o krátké představení.

„Tak je mi 37 let. Já dělám funkci metodika prevence na naší škole zhruba 11 let, si tak myslím. Moje praxe pedagogická je asi 12 let.“

Co vás vedlo k vykonávání této pozice na škole?

„Tahle pozice mi byla víceméně přidělena, protože nebyl nikdo jiný, kdo by to chtěl dělat. Ten kurz jsem si musela dostudovat, s tím, že to teda škola zaplatila. Když jsem začínala, tak vlastně to bylo v době, kdy prostě děti měly problémy hlavně s návykovými látkami. Prostě mě tahle problematika zajímá, protože vyučuji výchovu k občanství a učila jsem výchovu ke zdraví. Takže ono to korespondovalo s tím mým oborem. Jednak prostě holt, já to беру tak, že prostě se snažím jako hlavně pomáhat a provázet ty děti, takže to jako pro mě nebylo nic, co bych jako asi nechtěla dělat. Spíš mi to jako lákalo, abych těm dětem pomáhala.“

Myslíte si, že Vás kolegové z řad běžných pedagogů berou jako nadřízeného?

„A já myslím, že ne že vůbec ne, že spíš jako člověka, za kterým můžou přijít, když mají nějaký problém ve třídě nebo s nějakým žákem a spíš jako žádají, u mě radu, pomoc a spíš jako tu pomoc podporu. Ano, no ne jako autoritu rozhodně ne.“

Jak probíhá vaše spolupráce s třídním učitelem při odhalení jevů rizikového chování?

Vzpomenete si na nějaký případ, který vám utkvěl v paměti?

„No tak při odhalování. Dost často teda některý třídní učitel upozorní na nějaký problém ve třídě, takže buďto vzejde od dětí přímo od žáků, že se přijdou svěřit nebo třeba rodiče dají podnět. No a ten třídní učitel tedy samozřejmě mi to oznámí. Spojíme se spolu a hledáme tedy nějaký způsob, jak tu situaci řešit, dost často děti taky chodí přímo za mnou. To znamená, že mě vyhledají a sdělí mi nějaký problém a pak teda se rozjede nějaký to šetření, zjišťování a tak dále. Samozřejmě ve spolupráci s tím třídním učitelem a dalšími členy toho školského poradenského pracoviště. Nebo třeba si všimneme, že dítě jako nezapadá do toho kolektivu, že je vyčleňované, že se se straní třeba, že vyhledává i někdy spíš jako o samotě, nebo vyhledává společnost toho učitele. Takže se vlastně začneme zajímat o to, jak to v té třídě je, jaké jsou ty důvody toho, proč takhle

se chová. Co třeba v poslední době řešíme nebo poslední dva roky řešíme je sebepoškozování u děvčat. Takže třeba to je to, že si člověk všimne, oni to většinou schovávají. Prostě si toho člověk všimne, takže se snaží navázat s tím dítětem nějaký kontakt. Pokud je ochotno se nějak svěřit a je přístupný tomu, že spolu najdeme cestu nějaké pomoci, tak se ten případ jako nějak řeší a snažíme se pomoci v tomhle. Takže buď si přímo toho všimneme, anebo prostě máme nějaké indicie i od ostatních dětí, ty taky chodí. Často chodí ostatní spolužáci a upozorňují na problém a vlastně požádají o tu pomoc u nás.“

Jak vnímáte jako odborník své postavení ve škole?

„No v postavení ve škole. To je z jakého úhlu se to vezme. Co se týká jako povinností, tak si myslím, že ten metodik prevence má hodně povinností, ať je to spojeno s různými případy, kterých je hrozně moc za ten školní rok. S tím je spojená administrativa a tak dále. Druhé hledisko je to, jak na vás nahlíží děti. To znamená, pro některé děti jsme tady opravdu, jako že v nás vidí jako nějakou oporu. Mají v nás důvěru a ví, že jim můžeme pomoci a obrací se na nás. Některý děti nás zase chápou spíš jako někoho, kdo tady jako je hlídá. Zvláště když něco šetříme, tak jestli můžu použít, tak někdy vás označí, třeba že jsme jako gestapo. Myslí si, že po nich jdeme. Prostě to na tom ŠPP máme tak, že jako dost vyžadujeme dodržování těch pravidel a jsme na to docela jako citlivý. No, a ne každý učitel to bohužel ve škole vyžaduje, a to je ten problém. Potom v těch očích těch dětí jsme jako ty, které tady prostě jsou, někdy až moc jako na ně přísný nebo něco takového. Pak je tady další hledisko, že prostě někteří kolegové si myslí, že když jako nám to sdělí, takže tím vlastně tu svoji zodpovědnost přehodí na nás a čekají, že uděláme zázraky a oni se zázraky dělat nedají.“

„To je běh na dlouhou trať, musí se s tou třídou pracovat dlouhodobě, soustavně a systematicky. S tím ty učitelé nějak moc nesouzní a někdy to ani nechtějí řešit, i když některé věci by si měli vyřešit sami. Je to pak i v případě těch programů. Objednám preventivní programy. Vytipujeme, co by se jako pro ty děti bylo dobré, aby absolvovali. No a oni si myslí, že když absolvují preventivní program, že prostě tím se to v té třídě vyřeší a ono to tak není prostě no.“

S jakou pozicí ze školního poradenského pracoviště spolupracujete nejčastěji?

„Nejvíc spolupracuji s výchovnou poradkyní, protože my toho dost řešíme společně. Většinou teda řešíme, když se tady vyskytne rizikové chování. Tak společně to řešíme, to znamená, když se zahájí šetření, tak se účastníme obě. Pořizujeme z toho, že jo nějaký záznam. Evidujeme to. Potom teda spolupracuji se speciální pedagožkou, ale hlavně máme tedy pravidelné schůzky, kdy se scházíme všichni. Takže se snažíme v tomhle tom kolektivu se scházet a informovat se navzájem o tom, co se děje, co se třeba udělalo, jaká opatření se přijala, jestli jsou efektivní, nejsou efektivní, co by se dalo dál jako dělat.“

Domníváte se, že vás učitelé využívají dostatečně?

„Myslím si, že velice, ale jsou učitelé, kteří někdy ne. Někdy si myslím, že by se mohli jako spíš obrátit na nás, protože někdy třeba to řeknu upřímně, ne vždy možná ty učitelé vyřeší ten případ tak, jak by to asi bylo nejlepší, anebo nemají o tom informace, že třeba jakým způsobem by se některé záležitosti měly projednávat a řešit. Jinak si myslím, že mě využívají dost. Nechají si poradit a tím pádem jako tu zodpovědnost trošičku přenáší jako taky na nás. O radu žádají dost často.“

Překvapilo Vás někdy, že pedagog odmítal Vaši pomoc s tím, že si situaci vyřeší sám?

„Ne, že by odmítnul, to asi se vůbec nedá říct, ale že třeba nebyl moc spokojený s tím třeba, jak jsme to pak řešili, že třeba by si to představoval trošku jinak, nebo se mu tam na tom něco nezdálo. To jo, určitě. Určitě no, jenže oni ty metodiky právě moc neznají a nejsou s nimi seznámení. Jo, takže jim to potom člověk jako vysvětluje a říká, co třeba dělali špatně, nebo co by neměli, jak by to nemělo být. Myslím si, že si jako vždycky z toho vezmou jako ponaučení. Stal se i případ, že prostě ten dotyčný učitel si to jako vyřešil sám a neinformoval o tom, což jako je chyba, že jo. My jsme o tom případě třeba jako nevěděli ani vedení a pak se to samozřejmě dostalo ven a byly z toho nějaké problémy a pak se to teda řešilo nějakým způsobem společně zpětně. Taky se to stane, že ne vždycky se všechno dovíme, co se děje a co se řeší.“

Jak byste popsala Vaše komunikační vztahy s pedagogy na škole?

„V rámci teda toho školního poradenského pracoviště, tak tam si myslím, že ta komunikace je dobrá. Problém je ten, že když někdo na delší dobu samozřejmě vypadne z různých důvodů zdravotních, třeba a podobně, tak je to znát, že chybí ten každý člen v tomto školním poradenském pracovišti. Potom ho musíme nějak zastoupit a je to složitější. Myslím si, že taky dobrá jo myslím si, že tady není asi problém, že o nás ví a my víme taky o nich, takže myslím si, že je to v pořádku. S vedením jsem taky spokojená, přijde mi, že se od nich dozvídám informace průběžně a v čas.“

Cítíte někdy při spolupráci s pedagogy nevděk případně přehnané jednání z jejich strany, které zasahovalo do vašich kompetencí?

„Ne to to ne, no aspoň mi to neřekli do očí, nebo mi to tak nepřišlo.“

Co je vaší předepsanou náplní práce?

„Předepsaná náplň práce je to, že bychom měli, teda určitě jednak se snažit ve škole mapovat situaci a odkrývat nějaké projevy rizikového chování u dětí a snažit se samozřejmě vytvářet minimální preventivní program ve škole, abychom předcházeli těmto rizikovým jevům. Dále určitě koordinujeme tvorbu preventivních programů, kde bychom chtěli, teda představovali bychom si, aby se více na tom podíleli učitelé. Spíš to jako děláme s kolegyní víceméně samy. Tvoříme ten minimální preventivní program. Učitelé se zatím na tom moc jako nepodílí, potom určitě bych měla koordinovat i vzdělávání, teda v oblasti prevence pro ostatní vyučující. Objednávám třeba preventivní programy pro žáky na základě teda zmapování těch problémů, které tady nejčastěji řešíme. Já bych měla bejt takovým pomocníkem i pro rodiče nejenom pro děti a kolegy, ale i pro rodiče, kterým bych měla být schopná nabídnout nebo poskytnout nějaké kontakty třeba nebo doporučit odborníky, když už to teda vyžaduje péči nějakého odborníka. Samozřejmě, že si musím vést nějaké záznamy a vést nějakou administrativu. Určitě zpracováváme další materiály, jako jsou krizový plán školy, prevence šikany a další tyhle materiály. Určitě je to hodně o tom „papírování“, aby to všechno bylo v pořádku.“

„Sledujeme, jaké vychází třeba doporučení Ministerstva školství, metodické pokyny a s tím vším vlastně seznamujeme ostatní pedagogy na poradách, na pedagogické radě, třeba aby byli informováni o tom, když jsme na nějakém školení třeba dovíme se tam nějaké nové věci. Teď jsme naposledy třeba měli školení o tom, jaké jsou nejnovější trendy v oblasti rizikového chování mládeže. Tak to potom třeba zprostředkováváme, zpřístupňujeme těm učitelům, aby o tom věděli a mohli třeba na to zaměřit tu svoji pozornost. Takže ta poradenská činnost, prevence, programy, no, a hlavně konkrétně pomáháme těm dětem a vedeme tady teda ty šetření, pokud se něco šetří.“

„Zveme odborníky, spolupracujeme ještě samozřejmě jednak s institucemi, jako je OSPOD. Pokud je třeba, je někdy nutné některé situace nahlásit. Spolupracujeme s OSPODEM, pedagogicko-psychologickou poradnou, spolupracujeme samozřejmě s celou řadou odborníků, Policii ČR si zveme i na programy. Například nám je tady v Prachaticích zajišťuje Fénix. Prostě co kde zjistíme, že by bylo vhodné, tak se to snažíme do školy dostat a ty děti nějak prostě zaujmout a nějak preventivně na ně působit.“

Zažila jste někdy problematické jednání s ostatními členy ŠPP?

„Ne, vůbec ne, s nimi ne, zažila jsem s rodiči, ale ne v rámci ŠPP. Říkám, jako všechno si myslím, že tam funguje v pohodě. Všichni chceme ten případ vyřešit a jednáme podle metodiky, takže ty postupy jsou dané.“

Jak vnímáte spolupráci ve společných administrativních úkonech s ostatními členy ŠPP?

„No my to máme tak jako nějak, rozdělené v rámci svých kompetencí. Já jako metodik prevence mám svoji agendu, výchovný poradce si vede zase svoji agendu a speciální pedagog taky. Takže jako myslím si, že v tomhle tom to máme rozdělený jako podle těch kompetencí. No a spíš se pak sejdeme a řekneme si vzájemně o tom, co kdo udělal, kde se vyskytl nějaký problém, nebo na co by bylo třeba se zaměřit. Dáme hlavy dohromady a něco vyřešíme.“

Co skutečně děláte? Je tam ještě něco víc?

„No snažím se tohleto všechno dělat. Ono to zabere hrozně práce, když vezmete, že školní metodik prevence nemá snížený úvazek, má plný úvazek, a ještě navíc jsem třídní učitel. Je to poměrně časově náročné. Stanou se takový období, kdy se vám toho sejde prostě hodně a jako pak člověk neví, kam dřív. Hlavně mě to vyčerpává hodně psychicky, teda taky a mentálně, protože někdy prostě řešíte i věci, který se mě potom dotýkají, ať je to sebepoškozování nebo nějaký sebevražedný myšlenky. Hodně pak nabízím tu poradenskou činnost, což bych asi úplně dělat nemusela.“

Přemýšlíte nad těmito věcmi i doma?

„Určitě doma, přemýšlím o tom. Potom, když teda i rodiče, kteří jsou samozřejmě nespokojený, dost často jsou nepříjemná jednání a tom jako s rodiči. To mě taky dost ovlivňuje.“

S čím bojujete, abyste obhájila svou pozici?

„Obhájila to asi ne. Já bych už všechno tohle asi nechtěla dělat. Popravdě to nechce nikdo dělat, to právě je ten problém. Já jsem si v podstatě dobrovolně snížila úvazek, abych to všechno zvládla, tak jsem si ho snížila, ale za méně peněz i když se mi to paní ředitelka snaží kompenzovat formou odměn. Jako je to hodně náročný. Já bych měla příští rok teda zaučovat tady novou sílu, která by určitě potom jako asi převzala tuhle pozici školního metodika prevence.“

Měla jste někdy pocit, že u daného případu budete muset poprosit o radu?

„Určitě, to zase jo. Já, když si nejsem jistá, nebo když, když se mi zdá, že to je nad naše síly, tak to určitě konzultuji. Už několikrát, nebo opakovaně jsem třeba konzultovala s OSPODEM, Policií české republiky a ptám se na jejich názor, abych se jako ujistila v tom, jestli to opravdu dělám správně. Prostě v praxi jsou někdy věci, že se dostanete tak jako do slepé uličky a nevíte dál. Takže se snažím, buďto konzultuju samozřejmě nejdříve tady ve škole s kolegama ŠPP, s paní ředitelkou samozřejmě, no a pokud nenajdeme řešení, tak se dotazují i jinde i výš. Často konzultuji s místní pedagogicko-psychologickou poradnou.“

Přijde vám, že si teď víte rady po těch letech jako metodik prevence a věříte si více, než tomu bylo na začátku?

„Určitě. A co chci teda ještě jako vyzdvihnout jsme měli vlastně teď poslední dva roky výbornou metodičku prevence z pedagogicko-psychologické poradny v Českých Budějovicích, která měla na starost tady Prachaticko a ta s námi velice úzce spolupracovala. Kdykoliv jsem měla nějaký pochybnosti, problém nebo něco mohla jsem jí zavolat kdykoliv čtyřicet hodin denně. Ona byla na telefonu a vždycky poskytla radu. Ze zdravotních důvodů musela buď přerušit, nebo skončit. A teď vlastně není po ní nikdo, kdo by jako nahradil. Sice nám byl přidělen nějaký metodik prevence, ale jelikož má na starosti ještě jiný okres, takže nemá tolik času spolupracovat s námi. Spolupracoval tady na první třídě v letošním školním roce, ale od té doby vlastně už jsme o něm jako neslyšeli. Nikdo nás jako metodiky třeba tady v okrese za celý školní rok vůbec nesvolal, což bývalo vždycky dobrým zvykem, že jsme se dvakrát za rok sešli. Mohli jsme si tam vyměnit zkušenosti se všema metodikami. Měli jsme tam třeba i nějaký zajímavý přednášky, informace, novinky. Takže to mi schází, protože to bylo dobře, že jsme se jako sešli a věděli jsme, že někam patříme.“

V jakých situacích si třídní učitel vyžádá vaši pomoc?

„Většinou jsou to vztahy ve třídě, to znamená jako první takový příznaky, že jde o nějaké projevy šikany nebo kyberšikany. Většinou to probíhá na sociálních sítích, kde jsou děti nějakým způsobem na sebe zlé. Takže to hodně řešíme, pak taky záškoláctví, neomluvené hodiny, krádeže, různé návykové látky, elektronické cigarety nebo loni jsme tu řešili nikotinové sáčky. Toho vyšetřování se pak až tolik třídní neúčastní úplně. No ne vždy, třídní učitel by měl tu situaci zmapovat a pak třeba přijít, takže to se taky ne vždy úplně děje.“

„Oni si teď zvykli, že prostě, když se něco ve třídě objeví, že přijdou hned za námi, a vy to řešte. Já bych si to ale představovala jinak nebo teď vlastně jsme si mezi sebou dávali najevo, že by si jako takové základní a nezávažné věci měli jako třídní učitelé vyřešit sami. Oni s tím prostě nechtějí mít starosti. Ono to je pohodlnější. Takhle je to pohodlnější, prostě to přehodit na nás vy se starejte, ale spoustu věcí by si ten třídní učitel, jako byl schopen v té třídě podle mě vyřešit jako sám.“

Ve kterých ohledech spolupráce s pedagogy při komunikaci či řešení problému si myslíte, že jste dobrá?

„Takhle v poslední době si myslím, že jako se mi daří mnohem lépe rodičům vysvětlit třeba tu danou situaci a aby prostě, aby pochopili, že ta škola prostě je povinná řešit nějaké ty věci. Je naše povinnost a že prostě ne vždycky to jejich dítě je takové, jak ho vidí oni v jejich očích, že někdy se může v té škole třeba chovat jinak. Takže někdy si myslím, že dokážu jako spíš projevit tu empatii a dokážu se vžít i do té roli rodiče. I s pedagogy se snažím nejednat konfliktně. Nerada zvyšuji hlas nebo něco takového. Snažím se jednat v klidu a prostě nenechat se třeba vytočit a podobně. Pořád mám z toho strach, jak to prostě ty rodiče vezmou, ale v podstatě to je jejich problém. No, takže jako asi možná ta komunikace s těma rodičema. No a samozřejmě i mám teda určitě empatii k těm dětem. U těch kolegů se snažím zase hlavně naslouchat a ulehčovat jim, čímž si asi dost stěžují práci, ale jsem už holt taková.“

Co by Vám vaši práci usnadnilo?

„Kdyby se nemuselo o všem vést takový jako třeba záznamy a zápisy, to by nám usnadnilo, protože nejenom že trávíme čas, tím, když něco řešíme, ale já pak s tím doma ještě jako několik hodin trávím, abych to nějak zaznamenala a zapsala. Potom teda co mně už teda zcela nevyhovuje několik let, je to, že tady máme takovou šablonu, jak máme tvořit minimální program a závěrečnou zprávu, když hodnotíme potom ten uplynulý rok. To jsou podle mě už tak zastaralé věci, prostě ty dokumenty jsou nevyhovující a zbytečný, který bychom vůbec podle mě nemuseli vykazovat. To je ztráta času podle mě. Takže určitě nějak to modernizovat. Já vím, že se uvažovalo o tom, že to bude nějak elektronicky. pak se to nějak jako neujalo.“

„Metodikům prevence by obecně pomohlo, kdyby měli třeba snížený úvazek alespoň o dvě hodiny a měli tak třeba více času během té pracovní doby. Přála bych si, aby byli ve stejné pozici jako výchovný poradce. To nedokážu pochopit do teď, proč tomu tak není. Slibuje se to už taky několik let a pořád se to prostě nesplnilo. Myslím, že jako ten metodik prevence je trošičku v těch školách, jako bych řekla podceňovanej. Jo, přitom si myslím, že má hodně povinností a má toho hodně na starosti.“

Je něco, co byste ještě chtěla ke komunikaci na škole říci? Co vás třeba mrzí nebo naopak těší?

„Možná mě mrzí právě to, že se všechny informace od učitelů nedovím hned, jak bych měla. Kolegové třeba někdy osloví třeba výchovnou poradkyni a já si to třeba jako metodik prevence dovím později. A třeba ty kolegové neví ty kompetence výchovného poradce, metodika prevence, ačkoli jim to neustále opakujeme. Snažíme se, aby věděli, s čím mají za kým jít, že zbytečně třeba tím zatěžují výchovnou poradkyni, i když bych ten případ daný měla řešit já. Potom bych si ještě přála, aby ty naše schůzky ŠPP měly nějakou jasnou pravidelnost. Někdy se sejdeme jednou za čtrnáct dní a někdy dokonce ani to ne. To by mělo být teda na začátku roku pevně stanoveno, že třeba každou středu ve čtrnáct hodin se sejdeme.“