UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Specifika a úskalí výkonu funkce výchovného poradce na ZŠ

Bc. Nikola Kopečná

Olomouc 2024

PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Specifika a úskalí výkonu funkce výchovného poradce na ZŠ“ vypracovala samostatně a s užitím pouze uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 10. 6. 2024 ……

Bc. Nikola Kopečná

Poděkování

Děkuji PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a užitečné připomínky při zpracovávání mé diplomové práce. Stejně tak děkuji výchovným poradkyním, které mi poskytly rozhovory, na jejichž základě mohla tato diplomová práce vzniknout. Děkuji mému partnerovi a rodině za neutuchající podporu a motivaci během celého studia.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Nikola Kopečná
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023/2024

Název práce:	Specifika a úskalí výkonu funkce výchovného poradce na základní škole
Název v angličtině:	The specifics and difficulties of the role of a primary school guidance counsellor
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá specifiky výchovného poradenství na základní škole a úskalími, které jej provázejí. Charakterizuje školní poradenské služby, osobu výchovného poradce a jeho kompetence. Dále se zaměřuje na činnosti výchovného poradce vyplývající z platné legislativy, cílovými skupinami, se kterými pracuje a péčí o jeho duševní hygienu.
Klíčová slova:	výchovný poradce, školní poradenské pracoviště, legislativa, kompetence, osobnost výchovného poradce, duševní hygiena
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the specifics of guidance counselling at primary schools as well as difficulties that come with it. Couselling services provided by schools, the character of a guidance counseloor and counsellor's competence are all defined in the thesis. Furthermore, it is focused on the performance of a guidance counsellor as it follows legislation as well as target groups and practicing mental health hygiene.

Klíčová slova v angličtině:	Guidance counsellor, school counseling services, legislation, competence, the character of the guidance counsellor, mental health hygiene
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Otázky použité v rozhovorech Příloha č. 2: Přepisy rozhovorů Příloha č. 3: Ukázka otevřeného kódování
Rozsah práce:	64 stran
Jazyk práce:	český

OBSAH

ÚVOD 8

Cíle práce 10

I. TEORETICKÁ ČÁST 11

1 Poradenské služby ve školách a školských zařízeních 12

2 Výchovný poradce 17

2. 1 Předpoklady pro výkon funkce výchovného poradce 19

2.2 Činnosti výchovného poradce 20

3 Cílová skupina pro výchovného poradce 22

3. 1 Žák 22

3. 2 Školní třída 24

4 Duševní hygiena výchovného poradce 27

II. EMPIRICKÁ ČÁST 31

5 Aktuální stav zpracování tématu 32

6 Výzkumné šetření 34

6.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky 34

6.2 Metoda výzkumného šetření 35

6.3 Výzkumný soubor 36

7 Výsledky výzkumného šetření 39

7.1 Otevřené kódování 39

7.2 Axiální kódování 49

7.3 Selektivní kódování 52

8 Diskuse výsledků 54

ZÁVĚR 58

Seznam použitých zdrojů 60

Seznam tabulek 64

Seznam schémat 64

ÚVOD

Výchovné poradenství je nepopiratelně důležitou součástí současného školství a je proto více než vhodné mu věnovat náležitou pozornost. Tato diplomová práce se tak bude zabývat tím, co je pro výchovné poradenství typické, specifické a následně také možnými nástrahami, které s sebou může přinášet právě výkon funkce výchovného poradce na základní škole.

Výchovný poradce má při své praxi velmi širokou náplň práce a musí být odborníkem na slovo vzatým. Musí se orientovat nejen v současné legislativě týkající se poradenství jako takového, ale měl by také sledovat nejnovější změny na poli podpůrných opatření či stále se upravující podmínky přidělování asistenta pedagoga. Výchovný poradce má škole velmi praktické využití, nejenže se věnuje žákům se specifickými poruchami učení či nadaným, slouží zde také jako rádce pro rodiče žáků a pedagogy. I sebezkušenějšího pedagoga může při výkonu práce ledacos překvapit a výchovný poradce je zde právě proto, aby pomohl, poradil, či usměrnil další postup pedagogů. Zákonní zástupci zase mohou najít u výchovného poradce výpomoc při hledání vhodné střední školy pro své dítě, nebo třeba útěchu a radu v případě, kdy se jejich dítku ve škole nedaří. Zejména v posledních letech, kdy stoupá potřeba podpory žáků také v oblasti psychické a školních psychologů je bohužel nedostatek, je výchovný poradce opěrným bodem, který se nachází na každé základní škole. Výchovný poradce je, nebo by alespoň měl být, váženým a potřebným členem pedagogického sboru každé základní školy.

Hlavním cílem této diplomové práce je popsat specifika výchovného poradenství a možná úskalí, která s sebou může výkon této funkce přinášet.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole se budeme zabývat poradenskými službami ve školách a školských zařízeních, stručně nastíníme jejich vývoj u nás a představíme školní poradenské pracoviště, na kterém výchovný poradce působí a školní poradenská zařízení, se kterými komunikuje. Druhá kapitola se bude zabývat tím, kdo vůbec výchovný poradce je, jak se může pedagog výchovným poradcem stát a jaké by měl mít vlastnosti a schopnosti, aby vykonával svou práci co nejlépe. Dále bude také popsáno, jakými činnostmi se má při své práci dle zákona zabývat. Teoretická část ve své třetí kapitole charakterizuje cílovou skupinu, se kterou se při své každodenní práci výchovný poradce setkává. Poslední kapitola teoretické části práce se pak plánuje zabývat duševní hygienou výchovného poradce, konkrétně tím, jak nejlépe o ni pečovat v rámci prevence syndromu vyhoření.

Empirická část práce se bude následně věnovat výzkumnému šetření, které se zaměří na výchovné poradce ze základních škol na Přerovsku. Nejprve v páté kapitole popíše aktuální stav zpracování tématu, kde přiblíží podobně orientované výzkumy provedené v rámci absolventských prací za posledních několik let. V šesté kapitole budou dále představeny cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky. Sedmá kapitola představí zaměření výzkumu, ten bude zaměřen kvalitativně a pomocí polostrukturovaných rozhovorů se bude snažit naplnit stanovené cíle. Rozhovory budou následně analyzovány pomocí zakotvené teorie, konkrétně otevřeného, axiálního a selektivního kódování, tuto skutečnost popíše sedmá kapitola práce. V rozhovorech se budeme zaměřovat na náplň práce výchovných poradců, na to, co vnímají jako náročnou část jejich činnosti, nebo také na to, jestli svou práci dělají rádi. V konečné diskusi výsledků čili v osmé kapitole, pak budou vyzdvižena nejdůležitější zjištění výzkumného šetření.

Tato diplomová práce by měla ukázat přehled situace výchovného poradenství na Přerovsku a v případě negativních zjištění by měla nabídnout možnosti řešení.

Cíle práce

Hlavním cílem práce je popsat specifika výchovného poradenství a možná úskalí, která s sebou výkon této funkce může přinášet. Tento hlavní cíl bude naplňován pomocí plnění dílčích cílů teoretické a empirické části práce.

Jedním z dílčích cílů teoretické části práce je charakterizovat poradenské služby ve školách a školských zařízeních. Dále je pak dílčím cíle popsat osobnost výchovného poradce, předpoklady pro výkon této funkce a činnosti, kterými se zabývá. Třetím dílčím cílem je charakterizovat cílovou skupinu, se kterou výchovný poradce pracuje. Posledním, avšak neméně důležitým dílčím cílem teoretické části práce, je vysvětlit význam duševní hygieny výchovného poradce a vyjmenovat možnosti péče o ni.

V empirické části práce je dílčím cílem odhalit osvědčené postupy výchovného poradce při komunikaci s rodiči, dále pak objasnit motivaci pedagoga pro výkon funkce výchovného poradce. Za dílčí cíl jsme si stanovili také charakterizovat kompetence vhodné pro výkon funkce výchovného poradce. Dalším dílčím cílem praktické části práce je vysvětlit význam výchovného poradce na základní škole. Závěrečným dílčím cílem je pak rozkrýt případná úskalí výkonu funkce výchovného poradce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Poradenské služby ve školách a školských zařízeních

V této kapitole přiblížíme vývoj poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Dále vymezíme školní poradenské pracoviště a školská poradenská zařízení.

Poradenské služby nejsou v naší zemi ničím novým. Vůbec první dětská psychologická poradna vznikla už v roce 1958 v Brně. Již tehdy využívala spolupráce s učiteli nebo lékaři. Postupně se poradny tohoto typu zaměřily na poradenství v oblasti volby povolání. Dále se také začali na školách objevovat učitelé vyškolení právě jako poradci pro volbu povolání. Nakonec v roce 1962 tehdejší ministerstvo školství a kultury uložilo povinnost zřídit na základních školách funkci výchovného poradce. Jeho úkolem bylo zejména pracovat s talentovanými žáky, pečovat o žáky problémové a poskytovat poradenství v oblasti volby povolání. Dalším významným milníkem pro poradenství ve školství bylo zřízení sítě krajských pedagogicko-psychologických poraden. První taková poradna vznikla v Praze roku 1967. Téhož roku vznikla na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze Laboratoř sociálního výzkumu mládeže a výchovného poradenství. Ta se časem transformovala do podoby Ústavu sociálního výzkumu mládeže a výchovného poradenství, který fungoval jako školicí centrum pro nově vznikající systém školského poradenství (Jedlička, Koťa & Slavík, 2018, s. 362).

Současná podoba školského poradenského pracoviště se utvářela během devadesátých let minulého století (Knotová a kol., 2014, s. 11–14). Původním záměrem vzniku pedagogicko-psychologického poradenství u nás bylo zejména diagnostikovat problémové jedince. V současnosti se však zaměřuje spíše na oblast prevence a intervence. Také se snaží o rozvoj psychiky jedince (Kohoutek, 1999, s. 15).

Jak již bylo řečeno, nynější podoba poradenských služeb ve školách se utvářela v posledním desetiletí minulého století. Roku 1994 zřídilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky (IPPP ČR). Stěžejním úkolem IPPP ČR bylo poskytovat metodickou podporu poradenským zařízením a pomáhat při rozvoji služeb poradenství ve školách a školských zařízeních v celé ČR. Institut se též zabýval mimořádným nadáním žáků, hledáním způsobů individuální péče a realizací podpůrných opatření. V roce 2011 se následně IPPP ČR sloučil s Národním ústavem odborného vzdělávání a Výzkumným ústavem pedagogickým do organizace s názvem Národní ústav pro vzdělávání (NÚV). Tato instituce má za cíl zejména podporovat rozvoj vzdělávání a metodicky podporovat školy v oblasti poradenství pedagogicko-psychologického, výchovného a kariérového (Jedlička, Koťa & Slavík, 2018, s. 363).

Pedagogicko-psychologické poradenství je zajišťováno školskými poradenskými zařízeními a školními poradenskými pracovišti. Školská poradenská zařízení jsou zřizována podle *§ 116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších přepisů* a jedná se o pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC) (Národní ústav pro vzdělávání, archiv-nuv.npi.cz). Následuje přiblížení činností školského poradenského pracoviště a školních poradenských zařízení.

Školní poradenské pracoviště

Pedagogický slovník definuje školní poradenské pracoviště jako „…jeden ze tří typů školských poradenských zařízení vedle pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 301). V současnosti se opíráme o školní poradenské pracoviště jako o systém postavený na spolupráci výchovného poradce a školního metodika prevence a jejich spolupráci se školskými poradenskými zařízeními (Knotová a kol., 2014, s. 22).

Ve škole dochází k mnohým situacím, které vyžadují zásah či poradenskou pomoc a v takových případech je nutné, aby škola disponovala odborníky, kteří dokážou takovou formu pomoci poskytnout. Vzhledem k frekvenci těchto situací ve škole, totiž není možné se stále obracet na jiná školská poradenská zařízení, a právě z toho důvodu školy disponují školními poradenskými pracovišti (Lazarová, 2005).

Poradenství ve školách tedy zajišťují zejména výchovní poradci, školní metodici prevence, popř. školní psychologové nebo školní speciální pedagogové (Mertin, Krejčová a kol., 2020, s. 22). Jejich činnost upravuje Vyhláška č. 606/2020 Sb., kterou se mění vyhláška 27/2016, Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů a Vyhláška 607/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů, ročník 2020).

Školní poradenské pracoviště nabízí své služby nejen žákům, ale také učitelům a rodičům žáků. Poradenská činnost je zaměřená na prevenci školní neúspěšnosti, kariérové poradenství a na péči o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a žáky nadané. V neposlední řadě nabízí metodickou pomoc učitelům (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 301).

Poradenské služby ve školách jsou zajišťovány také na základě poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně se sleduje a vyhodnocuje účinnost zvolených podpůrných opatření (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 35).

Školní poradenské pracoviště je jednou z možností podpory kvality výchovně- vzdělávacího procesu. Poskytování těchto poradenských služeb umožňuje úspěšnou inkluzi žáků se znevýhodněním a pomáhá při řešení nejrůznějších problémů, které při výchově a vzdělávání ve školách vznikají. Pro kvalitně poskytované služby je zapotřebí zvolit do školního poradenského pracoviště takový tým pracovníků, který bude dobře spolupracovat mezi sebou i s dalšími pedagogickými pracovníky. Spolupráce poradenských pracovníků a učitelů je nezbytná, aby byla žákovi poskytnuta taková pomoc, kterou potřebuje (Knotová a kol, 2014, s. 74).

Nejčastěji řešené oblasti problémů ve školách, které řeší školní poradenské pracoviště, jsou problémy s výchovou a vzděláváním, které mohou souviset s nástupem dítěte do vzdělávacího procesu. Vzhledem k vysokým nárokům na samostatnost, sebeobsluhu, adaptaci a přizpůsobení na nové prostředí se mohou u dítěte objevit potíže, a to často v oblasti psychických funkcí a motoriky. Typickou oblastí problémů ve školách jsou specifické poruchy učení, které se projevují také až ve školním věku. Školní prostředí může také umocňovat některé z problémů v chování, zejména z důvodu rozdílných norem a zvyklostí školy a rodiny (Jurkovičová, Regec, 2013, s. 37–39).

Souhrnně řečeno, škola má za úkol poskytovat poradenské služby se zaměřením na prevenci školního neúspěchu, primární prevenci rizikového chování, kariérové poradenství, integraci a inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podporu žáků nadaných či mimořádně nadaných a v neposlední řadě na metodickou podporu pedagogů (Jurkovičová, Regec, 2013, s. 39). Pro tuto práci bude stěžejní činnost výchovného poradce, který působí na školním poradenském pracovišti.

Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) je jedním ze školských poradenských zařízení, které se podílejí na úpravě vzdělávací cesty žáků. Náplní práce odborníků v PPP je individuální práce s dětmi a žáky od 3 let do ukončení středního, popř. vyššího odborného vzdělávání. Následně její činnost přebírají poradny při vysokých školách. V PPP probíhá diagnostika dětí a žáků za účelem volby vhodného učebního stylu, rodinné terapie atp. Kromě toho poskytují tyto poradny také kariérové poradenství a jsou nápomocny při rozvoji pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů (Národní ústav pro vzdělávání, archiv-nuv.npi.cz).

Cílem služeb, které poskytují pedagogicko-psychologické poradny, je přinést dostatečnou pomoc při výchově a vzdělávání dětí/žáků/studentů, a to zejména v souvislosti se stále se zvyšujícími nároky na vzdělávání. Školní úspěšnost dítěte může ovlivňovat celá řada faktorů již od počátku vývoje, následně pak dítě vstupuje do školy s, řekněme, oslabenými předpoklady pro její úspěšné zvládání. Oblasti, do kterých PPP zasahuje, můžeme tedy zobecnit na oblast výchovných problémů, oblast vzdělávacích a výukových problémů a problematiku profesní orientace. Služby PPP mohou klienti využívat jednorázově (popř. krátkodobě), nebo opakovaně (Jurkovičová, Regec, 2013, s. 11–12).

Náplň služeb pedagogicko-psychologických poraden se vzhledem k vzrůstajícími nároky postupně přizpůsobuje. Velmi často jsou tyto poradny vyhledávány rodiči, kteří si nejsou jisti, zda je jejich dítě připraveno na vstup do školy, v takovém případě provádí PPP diagnostiku školní zralosti. Školní zralost dítěte chápeme jako pedagogicko-psychologickou připravenost na povinnou školní docházku. Zkoumá se stav tělesného a psychosociálního vývoje, tedy zda je dítě vybaveno pro požadovaný výkon. Dále poskytují PPP diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb (Jurkovičková, Regec, 2013, s. 13–14).

PPP napomáhají nejen při vytváření podmínek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také přispívají k dalšímu rozvoji žáků nadaných. Podporují integraci žáků se zdravotním či sociálním znevýhodněním a navrhují pro ně vhodná podpůrná opatření (Jedlička, Koťa, Slavík, 2018, s. 364).

V pedagogicko-psychologické poradně pracují pedagogičtí pracovníci, a to psychologové a speciální pedagogové. Na odborných činnostech se mohou podílet i sociální pedagogové (Národní ústav pro vzdělávání, archiv-nuv.npi.cz).

Speciálně pedagogická centra

Druhým ze školských poradenských zařízení jsou speciálně pedagogická centra (SPC). Zde nalezneme stejné odborníky, jako v PPP, a to speciálního pedagoga a psychologa. Působí zde ale také sociální pracovník a podle druhu a stupně zdravotního postižení klientů, může být dané SPC doplněno i o další odborné pracovníky. SPC pracují zejména s klienty ve věku od 3 do 19 let (Národní ústav pro vzdělávání, archiv-nuv.npi.cz).

Jak již bylo naznačeno, speciálně pedagogická centra pracují zejména se žáky se zdravotním postižením a znevýhodněním a jejich rodiči (zákonnými zástupci) a učiteli. Připravují odborné podklady pro volbu podpůrných opatření pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovými postižením. Také pracují s klienty s vadami řeči či autismem. SPC

kromě zmíněných činností poskytují školám informační a metodickou podporu při práci s takovými žáky (Jedlička, Koťa, Slavík, 2018, s. 365–366).

Speciálně pedagogická centra se účastní na školské integraci těchto žáků, jelikož hlavním cílem jejich vzdělávání je zajištění společné školní docházky, jakožto zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání. Právě společná docházka je vnímána jako jeden ze stěžejních faktorů prevence sociálního vyloučení. Odborní pracovníci v SPC mají za úkol na základě diagnostiky definovat specifické vzdělávací potřeby žáka a vyjádřit se, zda je vhodné tohoto žáka integrovat do běžné základní školy. Také se podílejí na vytváření jeho individuálního vzdělávacího plánu. Doporučují určité specifické úpravy prostředí školy či školní třídy a možnost snížení počtu žáků ve třídě či přiřazení dalšího pedagogického pracovníka do třídy (Jurkovičová, Regec, 2013, s. 17–20).

Tato kapitola nastínila vývoj pedagogicko-psychologického poradenství v České republice a ujasnila rozdíl mezi školním poradenským pracovištěm a školskými poradenskými zařízeními – pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem. Obsahuje také charakteristiku jednotlivých institutů a popis jejich činností. Teoretická část diplomové práce se bude dále zabývat především osobou výchovného poradce, který působí na školním poradenském pracovišti.

2 Výchovný poradce

Tato kapitola vysvětlí, kdo je výchovný poradce a bude se podrobněji věnovat osobnostní a vzdělanostní výbavě vhodné k výkonu funkce výchovného poradce. Také objasní pracovně právní souvislosti spojené s poskytováním výchovného poradenství.

„Výchovní poradci představují základní úroveň poradenského systému…“ (Vágnerová, 2005, s. 31). Výchovný poradce je jedním z poskytovatelů poradenství v systému výchovy a vzdělávání. Jde o nejčastěji obsazovanou pozici v českém základním a středním školství. Úkolem výchovného poradce je poskytovat poradenství žákům dané školy a jejich zákonným zástupcům, dále pak metodicky vést, konzultovat a dále vzdělávat pedagogické pracovníky školy. Výchovný poradce nejčastěji řeší problémy spojené se školním prospěchem žáků, vzdělávací a výukové problémy, výchovné problémy a pomáhá také v oblasti kariérového poradenství (Jurkovičová, Regec, 2013, s. 39–41).

Podle ASCA (American School Counselor Association) pracují výchovní poradci tak, aby maximalizovali úspěch žáků a jako důležití členové vedení školy vytvářejí školní kulturu. Pomáhají nejen při dosahování vzdělávacích úspěchů, ale i při zvládání emocí a při plánování budoucí kariéry či dalšího vzdělávání. Učí žáky, jak si klást přiměřené cíle. Žáci se díky výchovnému poradci naučí různým technikám spolupráce, správnému využívání času či účinné motivaci a vhodným návykům (Schoolcounselor.org).

Výchovný poradce je učitel, který byl pověřen k výkonu této funkce. Aby mohl tuto funkci vykonávat, měl by absolvovat kvalifikační studium výchovného poradenství. Studium je akreditováno MŠMT a jeho rozsah je zpravidla 250 hodin a je (Mertin, Krejčová a kol., 2020, s. 88). Konkrétněji se studiem nutným pro výkon funkce výchovného poradce zabývá vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. V §8 Studium výchovného poradce se přesně uvádí, že studium se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole a je ukončeno obhajobou závěrečné práce a závěrečnou ústní zkouškou před komisí. Absolvent tohoto studia získá osvědčení. Studiem získá pedagog specializaci v oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie, a tím předpoklad pro výkon specializované metodologické činnosti výchovného poradce (Zákony pro lidi, 2023).

Pedagog, vykonávající funkci výchovného poradce, má vzhledem k náročné povaze této funkce, snížený rozsah přímé pedagogické činnosti. Toto snížení je zakotveno v *Nařízení vlády č. 75/2005 Sb, o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně*

pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Stanovený rozsah přímé pedagogické činnosti se následně odvíjí od počtu žáků na vybrané základní či střední škole, nebo od počtu tříd v případě, že výchovný poradce působí na základní škole speciální. Např. na základní škole s počtem žáků do 150, má výchovný poradce snížený rozsah přímé pedagogické činnosti o 1 hodinu týdně, na základní škole s počtem žáků nad 800, je pak tento rozsah snížen o 5 hodin týdně. Na základních školách speciálních s počtem tříd do 7 se snižuje rozsah o 1 hodinu týdně, s počtem tříd do 12 o 2 hodiny týdně (Asociace výchovných poradců).

Důležitou roli v rozvoji výchovného poradenství, jak ho známe dnes, sehrál americký psycholog David Lightner Witmer, který již roku 1896 otevřel při Pensylvánské univerzitě první psychologickou poradnu pro děti s poruchami učení a kázeňskými problémy (Jedlička, Koťa & Slavík, 2018, s. 361).

Výchovné poradenství je systémem odborných poradenských a podpůrných služeb v oblasti výchovy a vzdělávání dětí a mládeže, které garantuje stát. Služby jsou určeny i zákonným zástupcům daných dětí a mládeže a také jejich pedagogům. Pojem výchovné poradenství může být pro neodbornou veřejnost příliš obecný či zavádějící, proto jsou služby, které výchovný poradce poskytuje, označovány častěji jako školní poradenské služby (Opekarová, 2012, s. 7).

Pedagog vykonávající funkci výchovného poradce pracuje se zranitelnou klientelou. Žáci, rodiče i pedagogové mu musí důvěřovat a dostává se do tíživých situací, kdy musí řešit jejich vzájemné vztahy. Aby měl tyto situace snadnější, vznikl Etický kodex výchovných poradců, který byl schválen v Praze 28. 3. 2008 na Kongresu výchovných poradců. Kodex má čtyři části, z nichž každá se dotýká ožehavých témat. První část kodexu, nazývající se Etická odpovědnost výchovného poradce vůči klientům, se zabývá zejména vztahem poradce-klient, nadřazeností zájmů klientů, důvěrností informací a ochranou soukromí. Ve druhé části – Práva a prospěch klienta – se hovoří o právech klienta na bezpečnost, diskrétnost. Klient má v průběhu poskytování služby naprosté soukromí, musí s ním být jednáno s respektem a důstojností. Třetí část kodexu se týká Omezení vyplývajících z profese, což znamená že výchovný poradce má poskytovat pouze ty služby, které spadají do jeho kompetence. Poslední, čtvrtá část, nazvaná Výkon profese se dotýká vymezení profesionálních vztahů, a to se žáky/studenty, s rodiči a vztahů k odborníkům jiných profesí (Jurkovičová, Regec, 2013, s. 43–45).

2. 1 Předpoklady pro výkon funkce výchovného poradce

Aby mohl výchovný poradce plnit své rozsáhlé povinnosti co nejlépe, měl by být vybaven určitými schopnostmi a vědomostmi. Ty mu pomáhají při řešení problémových situací i při každodenních činnostech. Mezi základní vědomosti, které by měl výchovný poradce ovládat je znalost psychického a fyzického vývinu dítěte/žáka/studenta. Tato znalost mu pomáhá odhalovat jednotlivé potřeby konkrétních jedinců a také optimalizovat jejich výkon. Samozřejmou dovedností výchovného poradce by měla být pedagogická diagnostika (Šefránková, 2007, s. 24).

Výchovný poradce musí mít jisté kompetence, podobné například kompetencím sociálního pracovníka. Tyto kompetence můžeme rozdělit na vědomosti, dovednosti a vlastnosti osobnosti. Vědomosti výchovného poradce jsou již naznačeny výše. Kromě znalostí psychologie a fyziologie jedince, sem můžeme zařadit také povědomí o zásadách vedení rozhovoru, jejichž znalost využívá výchovný poradce na každodenní bázi. Vzhledem k velké nutnosti prevence ve školním prostředí, musí výchovný poradce také znát preventivní postupy a nesmí mu chybět znalosti o sociálně patologických jevech, ke kterým může ve školním prostředí docházet. Také by měl mít znalosti v oblasti etopedie, tedy v oblasti poruch chování. V neposlední řadě by měl výchovný poradce ovládat aktuální legislativu týkající se jeho poradenské činnosti a školního poradenského pracoviště. Co se týče dovedností výchovného poradce, jsou zde některé, bez kterých se neobejde. Poradce ve škole musí být umět vést rozhovor empaticky, musí dokázat naslouchat. V průběhu rozhovoru by měl uplatňovat také své pozorovací schopnosti a na základě neverbální komunikace zjišťovat souvislosti. Posledními důležitými kompetencemi, kterých se tato podkapitola dotkne, budou vlastnosti výchovného poradce. Je jisté, že pro výkon takto náročné funkce, je třeba mít určitou osobnostní výbavu. Jsou zde určité základní vlastnosti, které očekáváme u každého pedagogického pracovníka, jako pravdomluvnost, zásadovost, bezúhonnost aj. U výchovného poradce jsou však některé další vlastnosti více než nutné, patří mezi ně zejména stabilita, extraverze a samozřejmě komunikativnost, otevřenost, přátelskost. Mezi, řekněme, jednu z nejdůležitějších vlastností celkově, patří vysoká frustrační tolerance (Hoferková, 2014, s. 19–20).

Můžeme tedy říci, že mezi hlavní předpoklady pro výkon funkce výchovného poradce patří schopnost empatie a komunikativnost. Nesmíme opomenout také schopnost řešit krizové situace a samozřejmostí je i dostatečná a kvalitní spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky na pracovišti (Kendíková, 2016, s. 54).

2.2 Činnosti výchovného poradce

Tato kapitola objasní základní činnosti, kterými se výchovný poradce ve škole zabývá. Nahlédne také na další aktivity, které jsou s rolí výchovného poradce spjaty. Výchovný poradce má ve školách především plnit dvě základní skupiny činností – poradenské činnosti a metodické a informační činnosti. Do oblasti poradenských činností řadíme zejména kariérové poradenství a poradenství žákům s výukovými obtížemi. Patří sem také péče a poradenství pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Výchovný poradce nepracuje pouze s těmito žáky, nýbrž i se zákonnými zástupci těchto žáků. V neposlední řadě může také poskytovat poradenství žákům z jiných kultur či cizojazyčného prostředí (Mertin, Krečová a kol., 2020, s. 92).

Mezi poradenské činnosti výchovného poradce řadíme, jak již bylo zmíněno, kariérové poradenství a poradenskou pomoc při volbě další vzdělávací či profesní cesty žáka. Výchovný poradce v tomto ohledu provádí skupinová šetření, která mají za cíl odhalit preference žáků. Taktéž zajišťuje návštěvy žáků na úřadech práce. Služby kariérového poradenství nabízí výchovný poradce i žákům cizincům (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 43–44). V rámci kariérového poradenství koordinuje výchovný poradce profesně orientované vzdělávání a v rámci konzultací se zákonnými zástupci žáka hledá cesty, příležitosti a možnosti daného žáka (Jurkovičová, Regec, 2013, s. 41–42).

Další činností výchovného poradce spadající do skupiny činností poradenských, je vyhledávání žáků vyžadujících zvláštní pozornost v oblasti vzdělávání. U těchto žáků pomáhá výchovný poradce s přípravou, kontrolou a evidencí plánu pedagogické podpory. Samozřejmostí je jeho spolupráce se školskými poradenskými zařízeními při zjišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). V neposlední řadě se výchovný poradce aktivně zapojuje do přípravy podmínek pro integraci žáků se SVP (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 44).

Druhou skupinou činností výchovného poradce jsou činnosti metodické a informační. Tyto činnosti vyžadují od výchovného poradce aktivní předávání informací jiným pedagogickým pracovníkům školy. Jedná se zejména o informace o metodických postupech a poznatky z pedagogické intervence a diagnostiky (Mertin, Krečová a kol., 2020, s. 92). V rámci těchto činností poskytuje výchovný poradce informace žákům a zákonným zástupcům o činnosti školy a dalších poradenských zařízení v regionu. Předává informace o jejich zaměření a možnostech využívání (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 44). K metodickým a informačním činnostem výchovného poradce můžeme také zařadit celkovou evidenci práce s žáky a také vedení související

dokumentace, jako jsou např. odborné zprávy z vyšetření žáků ve školských poradenských zařízeních (Mertin, Krečová a kol., 2020, s. 92).

Jak již bylo zmíněno, výchovný poradce při své práci pečuje o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci této péče organizuje pravidelné schůzky s rodiči dětí se SVP a může se podílet na výběru asistenta pedagoga pro žáka se SVP, kterého následně metodicky vede. Také úzce spolupracuje se speciálním pedagogem při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a pravidelně konzultuje s žáky se SVP, asistenty pedagoga i učiteli (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 45).

V předchozí kapitole uvádíme, že výchovný poradce má vzhledem k výkonu funkce snížený počet hodin přímé vyučovací činnosti. Bohužel v některých situacích toto snížení nestačí, a to zejména v případech, kdy se takříkajíc nakupí více situací k řešení najednou. V těchto situacích, se dostává výchovný poradce do složité pozice, obzvláště chce-li vykonávat svou činnost v souladu s platnou legislativou, kvalitně a včetně všech administrativních povinností. Vedení školy by mělo poskytnout výchovnému poradci dostatečnou podporu a kvalitní tým spolupracovníků. Samozřejmostí by mělo být i dostatečné finanční ohodnocení. Na některých typech škol se již můžeme setkat s rozdělením povinností výchovného poradce mezi dva pedagogy. Jde zejména o velké školy, kde je vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přijatelnou změnou by mohlo být i rozdělení činností mezi pedagogy na oblast kariérového poradenství a oblast výchovných a vzdělávacích problémů (Kendíková, 2016, s. 56–57).

Druhá kapitola této diplomové práce se zabývala osobou výchovného poradce. Vysvětlila, kdo je výchovný poradce a jaké by měl mít pedagog osobnostní předpoklady k výkonu této náročné funkce. Dále jsme utvořili přehled činností, kterými se na základě platných legislativních dokumentů zabývá výchovný poradce. V jejím závěru se kapitola dotýká možnosti řešení přetížení výchovných poradců. V následující kapitole představíme nejčastější klientelu výchovného poradce.

3 Cílová skupina pro výchovného poradce

Tato kapitola charakterizuje cílové skupiny, se kterými se výchovný poradce setkává nejčastěji, a to žáky (se speciálními vzdělávacími potřebami, s problémy v chování) a školní třídu. Ve dvou podkapitolách vysvětlí úlohu výchovného poradce při práci s těmito cílovými skupinami.

3. 1 Žák

Každodenními klienty výchovného poradce jsou žáci. Nejčastěji se jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami neboli o žáky, kteří potřebují ke svému vzdělávání úpravy v prostředí školy a třídy a zároveň úpravu dalších stránek týkajících se vzdělávání. Tyto úpravy se liší na základě znevýhodnění daného žáka a dopadu tohoto znevýhodnění na jeho vzdělávání. Jako znevýhodnění můžeme označit nepříznivý zdravotní stav nebo odlišné kulturní či životní podmínky žáka (Balserová, Felcmanová & Michalík, 2023, s. 17).

Školský zákon (§ 16) dále definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako žáka, který: „… k naplnění svých vzdělávacích možností (…) potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání…“ (Zákony pro lidi, 2016). Podpůrná opatření (PO) se dělí do pěti stupňů, přičemž první stupeň podpůrných opatření mohou školy poskytovat i bez doporučení ze školského poradenského zařízení. Jedná se o takové úpravy ve vzdělávání, ke kterým nejsou potřeba finanční prostředky. Podpůrná opatření druhého stupně jsou již užívána na základě doporučení některého ze školských poradenských zařízení a jedná se o nejrůznější úpravy metod práce, obsahů učiva nebo organizace výuky. Může být doporučena docházka do předmětu speciálněpedagogické péče nebo nákup některých specializovaných pomůcek. V tomto případě se již jedná o opatření, k jejichž naplnění jsou potřeba finance. Ve třetím stupni podpůrných opatření se opět užívají vhodné metody práce a výuky a často se zde doporučuje personální podpora žáka se SVP asistentem pedagoga. Rovněž může být prodloužena délka vzdělávání o 1 rok. Čtvrtý stupeň podpůrných opatření je rozšířen o možnost přítomnosti tlumočníka českého znakového jazyka a vzdělávání žáka může být prodlouženo o 2 roky. Pátý stupeň podpůrných opatření bývá ukládán žákům v nejtěžším stupni zdravotního postižení, jejichž výuka je zabezpečena speciálními pedagogy, či jejich intenzivní podporou. Ve druhém až pátém stupni podpůrných opatření se doporučuje vypracování individuálního vzdělávacího plánu, úprava hodnocení, užívání pomůcek a další.

K vyššímu stupni PO by se mělo přistupovat v případě, že předchozí stupeň je nedostačující (Čadová in Baslerová, Felcmanová & Michalík, 2023, s. 24–34).

Výchovný poradce je jedním z důležitých článků při identifikaci podpůrných opatření ve stupni 1. Ve spolupráci s třídním učitelem a za užití nástrojů pedagogické diagnostiky, může výchovný poradce rozpoznat potřebu aplikace podpůrných opatření. Mezi nejčastější nástroje používané při snaze identifikovat nutnost užití podpůrných opatření prvního stupně se řadí pozorování, rozhovor a analýza prací žáka. Mezi PO prvního stupně jsou zcela v kompetenci školy a neměla by být realizována déle než 3 měsíce. Postupně je třeba daná PO vyhodnocovat a sledovat, zda jsou účinná. Pokud se i přes veškerou snahu nedaří odstranit žákovy obtíže, je nutné obrátit se na některé ze školských poradenských zařízení, kde následně proběhne hlubší diagnostika žáka (Baslerová in Baslerová, Felcmanová & Michalík, 2023, s. 35–39).

Kromě žáků se speciálně vzdělávacími potřebami pracuje výchovný poradce také s žáky s nejrůznějšími problémy v chování. Za „problémového" žáka považují na základně svého výzkumu Auger a Boucharlat takového žáka, který: *„…vyrušuje při hodině (je neklidný, konfliktní, agresivní, provokuje) nebo který odmítá pracovat"* (Auger, Boucharlat, 2005, s. 14).

Za takovým chováním žáka mohou stát vážnější problémy, které pramení především v rodině a domácím prostředí. Může se jednat o partnerské neshody rodičů nebo nejistotu v zaměstnání a s tím související finanční problémy. Tyto situace chtě nechtě dopadají na dítě a jeho projev ve školním prostředí. Často se žák začíná projevovat problémově i vzhledem k dospívání, kdy u něj dochází k velkým tělesným i psychickým změnám. Zejména na druhém stupni základních škol můžeme tento jev pozorovat.

Žáci se musí vypořádat s narůstající silou emocí, může se u nich projevit úzkost z přicházející dospělosti. Také vztahy s rodiči jsou v tomto období neobvykle křehké. Co se týče vztahů dospívajících k učitelům, můžeme pozorovat dva procesy, a to identifikaci a projekci. V rámci procesu identifikace se dospívající identifikuje s učitelem namísto rodiče, tzn. odloučí se od rodičů a postupně tak získává vlastní identitu. Proces projekce pak vnímáme jako promítání vnitřních konfliktů nebo konfliktů s rodiči do svých učitelů. Zde vzniká prostor právě pro výchovného poradce, popř. školního psychologa, aby situaci řešil a komunikoval (Auger, Boucharlat, 2005, s. 15–22).

Březinová (2022) hovoří o krizových situacích ve školách. Stejně jako výše uvedené autorky se zmiňuje o tom, že krizové situace ve škole souvisí s životem žáka mimo školní prostředí (s rodinou) či s jeho vývojovým obdobím. Zde Březinová (2022) vyzdvihuje význam třídního učitele, jako pozorovatele drobných změn, které mohou vést ke krizové situaci. Krize se projevuje různými aspekty v chování a jednání žáka, např. problémovým a rizikovým cho-

váním (agresivita, záškoláctví, lhaní, užívání návykových látek), neadekvátním chováním (křik, vztek, smích), psychosomatickými obtížemi (časté chození na toaletu, bolesti břicha, hlavy, potíže s příjmem potravy) nebo se mohou objevit změny v prospěchu, zapomínání úkolů apod. Autorka uvádí nejčastější důvody krizí žáka, a to rozvod rodičů, domácí násilí, nevhodné výchovné styly, vážné onemocnění či kriminalitu v rodině. Podle Březinové (2022) jsou projevy žáků jakýmsi voláním o pomoc a pedagog (učitel, výchovný poradce, školní psycholog a další) má díky nim možnost včas zasáhnout (Březinová, 2022, s. 25–28).

Pokud se ve škole objeví žák v krizi, je nutné s ním bezodkladně začít pracovat. Zde nachází svou uplatnitelnost kromě třídního učitele právě výchovný poradce, nejvhodněji ve spolupráci se školním psychologem, disponuje-li škola tímto odborníkem. Existují jistá obecná doporučení při práci se žákem nacházejícím se v krizové situaci. Březinová (2022) uvádí tato doporučení:

- rychlá orientace v situaci a zajištění bezpečí žáka,
- empaticky a klidně vedený rozhovor s žákem,
- aktivní naslouchání,
- nabídka podpory a pomoci,
- neslibovat nereálné,
- informovat rodiče/zákonné zástupce,
- pečlivé vedení dokumentace,
- aj. (Březinová, 2022, s. 30–31).

Pro žáka je nesmírně důležité, aby se v situacích krize i běžného „provozu“ měl na koho obrátit, aby svému učiteli důvěřoval a nacházel v něm oporu. Budování kvalitního vztahu mezi učitelem a žákem je tedy stěžejní pro veškeré situace ve škole. Již několikrát byla v této práci zdůrazněna důležitost aktivního naslouchání, a to u „běžného“ pedagoga, třídního učitele nebo právě výchovného poradce. V řadě situací pedagog sice poslouchá, ale nenaslouchá. Tudíž nemusí nutně slyšet to, co se mu žák snaží sdělit, a může docházet k dalším problémovým situacím (Gordon, 2015, s. 18–19).

3. 2 Školní třída

Další cílovou skupinou výchovného poradce je školní třída jako celek. Školní třída je malá sociální skupina, kterou tvoří jedinci se společnými cíli. Při dosahování těchto cílů je tato sociální skupina v dlouhodobé interakci a její členové jsou si vědomi vzájemné pospolitosti.

Školní třída vzniká uměle (formálně), jedinci uvnitř ní si nevybrali, že do ní budou patřit. Zde mohou vznikat první třecí plochy, a to při setkávání žáků s odlišnými hodnotami, rozdílným zázemím či normami. Každý jedinec tak přichází do školního prostředí s jiným očekáváním, jinou představou o škole jako takové. Zde nastupují učitelé, potažmo výchovní poradci, aby podporovali ustálení určitých sociálních norem a hodnot v konkrétních školních třídách. Nastavení nejrůznějších pravidel (práce, chování, spolupráce, aj.) pomohou jednotlivcům se zorientovat v prostřední školní třídy a zajistí tak společné cíle v dodržování stanovených pravidel.

Ve školních třídách vzniká automaticky již od prvních společných dnů jakási struktura. Pomalu se vyjasňuje, kdo bude mít ve třídě jakou roli – kdo bude mít hlavní slovo, kdo se bude držet spíše v ústraní apod. Tyto pozice ve školní třídě se obvykle složitě mění. Avšak díky různým programům zaměřeným na vztahy ve třídě se může povést vyzdvihnout i jedince, kteří obvykle nejsou mezi ostatními tolik vidět. Prostřednictvím těchto programů dochází ke zlepšování vztahů ve třídě a tím i k velmi důležité prevenci šikany. Programy jsou zajišťovány cíleně pracovníky školního poradenského pracoviště ve spolupráci s třídními učiteli a dalšími pedagogy (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 25).

„Aby třída mohla normálně fungovat, je nutné, aby byly uspokojeny individuální potřeby každého žáka, ale také, aby učitel poznal a respektoval potřeby třídy jako skupiny“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 32). Na základě této citace můžeme s jistotou říci, že pokud nebudou uspokojeny potřeby jednotlivců, nemůžeme předpokládat, že bude školní třída prospívat. Potřeby jednotlivce vychází od Abrahama Maslowa a jeho pyramidy potřeb, kde uvádí potřeby od základních po složité, a to fyziologické potřeby, potřeba jistoty a bezpečí, potřeba sounáležitosti, potřeba sebeúcty, potřeba seberealizace). Třída jako skupina má taktéž své potřeby, jedná se o potřebu bezpečí, potřebu soudržnosti, potřebu uznání a potřebu vyjádřit se a komunikovat. Potřeba bezpečí ve skupině souvisí s nastavením pravidel, potřeba soudržnosti pak se souhlasným sdílením hodnot a také ve schopnosti spolupráce. Potřeba uznání je zakořeněna v každém z nás a stejně tak potřebuje být uznána také školní třída jako celek, tzn. potřebuje být pozitivně vnímána jak třídním učitelem, tak ostatními pedagogy. Poslední, avšak neméně důležitou potřebou, je komunikace. Každý z nás se potřebuje vyjádřit a komunikovat, v rámci školní třídy je to mnohdy obtížné. Velkým problémem je, že neuspokojení této potřeby velmi často vede k frustraci žáků a tím se třída stává v očích pedagogů těžce zvladatelnou (Auger, Boucharlat, 2005, s. 31–33).

Tato kapitola se věnovala skupinám, se kterými se výchovný poradce dostává do styku na každodenní bázi. Bylo zde vysvětleno, kdo jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, byla vysvětlena úloha výchovného poradce při udělování podpůrných opatření v prvním stupni.

Kapitola se také dotkla nejčastějších problémů v chování žáků a naznačila jejich možné příčiny, také se zaměřila na žáky v krizi. Nakonec nastínila podmínky práce se školní třídou skryté v uspokojení jejich potřeb. Následuje poslední kapitola teoretické části práce, která se bude věnovat nutnosti duševní hygieny pedagogických pracovníků.

4 Duševní hygiena výchovného poradce

Poslední kapitola teoretické části práce se bude věnovat nebezpečí syndromu vyhoření a zejména nutnosti duševní hygieny výchovných poradců a pedagogických pracovníků celkově a její doporučené podobě. Syndrom vyhoření je pro většinu populace již známý termín. Vyhoření může potkat kohokoliv v jakékoliv profesi, ale velmi často o něm hovoříme právě v souvislosti s výkonem pedagogické profese. Jde o stav, kdy člověk nemá energii, chuť nebo zájem o práci, kterou před časem vykonával s radostí. Je spojen se silnou únavou až vyčerpáním, které může trvat týdny i měsíce. Vyhoření můžeme tedy označit jako pocit dlouhodobé pracovní nepohody projevující se úplnou ztrátou energie a zájmu. Můžeme hovořit o třech úrovních vyhoření:

- „fyzické a emoční vyčerpání,
- snížená pracovní výkonnost,
- *zvýšený cynismus a odcizení"* (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 41–42).

Vyhoření je nejčastěji spojováno s tzv. pomáhajícími profesemi, mezi které můžeme zařadit učitele, vychovatele, sociální pedagogy, zdravotní sestry apod. Jejich práce je založena na neustále pomoci druhým, kteří jsou na této pomoci určitým způsobem závislí (Poschkamp, 2013, s. 12). Vyhořením potažmo syndromem vyhoření se již zabývala celá řada tuzemských i zahraničních autorů, kteří se více či méně shodují na jeho fázích, spouštěčích a jeho nebezpečí pro člověka. Obecně lze říci, že člověk prochází pěti fázemi, na jejichž konci „vyhoří". První fázi označujeme jako iniciační, jsme zapálení a nadšení pro věc (pro danou práci). Ve druhé fázi přichází prozření, kdy zjistíme, že ne vše, co bychom si představovali, lze realizovat. Následuje fáze první frustrace, kdy poprvé zažíváme zklamání. Poté přichází fáze apatie, během které začínáme být nepřátelští vůči klientům (žákům) i vůči všem, kteří jsou s naší profesí spojeni. Poslední fází je samotné vyhoření, kdy pociťujeme vyčerpání, cynismus, sociální uzavření (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2021, s. 12).

Jak ale k tomuto úplnému vyčerpání a ztrátě zájmu dojdeme? Smetáčková, Štech a kol. (2020) uvádějí, že syndrom vyhoření je přímým následkem dlouhodobého stresu. Stres je něco, co ohrožuje naše zdraví, je reakcí na situaci, která se pro nás určitým způsobem zátěžová. Můžeme také říci, že stres se objevuje v případě, kdy vzhledem ke svým možnostem nedokážeme plnit vnější nároky. Každý jedinec prožívá stres zcela individuálně, obecně vzato ale můžeme uvést, že se lidé často shodnou na podobě stresové situace (Smetáčková, Štech a kol, 2020, s.

50–51). „V učitelství se konkrétně jedná o to, že jde o individualizované povolání vykonávané v hlučném prostředí bez možnosti odpočinku po dobu 5–6 hodin, s vysokou mírou odpovědnosti, a navíc s omezenou satisfakcí v podobě finančního ohodnocení i společenského uznání“ (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 51).

V průběhu výkonu funkce výchovného poradce a učitelské profese vznikají nové a nové situace k řešení, výchovný poradce musí být neustále ve střehu, odpovídat, reagovat na nastalé problémy a nevzdálit se přitom od svého hlavního cíle – vyučovat. Je také bez ustání hodnocen, a to jak svými žáky a kolegy, tak vedením školy a rodiči svých žáků. Nachází se tak pod nekončícím tlakem a bez správně zvolených postupů duševní hygieny může snadno dojít právě až k syndromu vyhoření (Švamberk Šauerová, 2018, s. 45).

Zde se dostáváme k důležitosti prevence syndromu vyhoření pomocí dodržování zásad duševní hygieny. Aby výchovný poradce předcházel vzniku syndromu vyhoření a naučil se zvládat stresové situace a zátěž, je vhodné dodržovat základní doporučení. Mezi ta patří např. pravidelná tělesná aktivita, různá relaxační cvičení nebo pravidelná strava a spánek. Bereme-li v úvahu, že je syndrom vyhoření nemocí, je snadnější jí předcházet, než jí následně čelit (Švamberk Šauerová, 2018, s. 57).

Schopnost duševní hygieny můžeme pokládat za jednu z důležitých profesních dovedností učitele/výchovného poradce. S duševní hygienou také souvisí nastavení jakýchsi hranic, mezi tu nejdůležitější můžeme zařadit hranici mezi pracovním a osobním životem. Pedagog má stanovenou pracovní dobu, stejně jako např. lékař, a tu by neměl překračovat. Často se však stává, že pedagogičtí pracovníci odpovídají na dotazy rodičů ve večerních hodinách, opravují písemné práce v době volna apod. Mísí se jim tak jejich bezpečný prostor domova s prostorem pracovním, a to vede samozřejmě k přepětí a vyčerpání. Nastavení (a udržování) hranic je prvním krokem k úspěšné duševní hygieně (Felcmanová, 2013, s. 68–69).

Krejčová (2009) uvádí techniky duševní hygieny, které může praktikovat pedagog bez pomoci jiného odborníka – využití služeb terapie může být totiž pro mnohé pedagogické pracovníky ohrožující v rámci hodnocení sebe sama. Mezi tyto techniky autorka řadí již zmíněné nastavení hranic, sportovní aktivity, relaxaci, udržování sociálních kontaktů či nastavení drobných osobních rituálů. Z rituálů uvádí např. osprchování se po příchodu z práce. Z dalších možností vhodných pro pedagogy/výchovné poradce autorka popisuje využití balintovské skupiny, při které si pedagogičtí pracovníci navzájem líčí situace, ve kterých se nacházejí a navrhují různé postupy a řešení (Krejčová, 2009, s. 45–48).

Švamberk Šauerová (2018) se zabývá celkovým osobnostním rozvojem učitele jako cestou k duševnímu zdraví a prevenci syndromu vyhoření. Popisuje několik desítek technik

osobnostního rozvoje od vytváření osobní filozofie přes sebepoznání a psychoterapii až k často užívaným relaxačním technikám. Autorka uvádí, že podmínkou pro to, abychom mohli v životě nastolit určitou změnu – rozvíjet naši osobnost – je znalost sebe sama. A to nejen v úrovni znalosti našich vlastností a schopností, ale také v oblasti našich obtíží, rezerv a temperamentu. Pedagog může také využít možnosti sebemonitorování, při kterém si vede záznamy o svém chování, nejčastěji formou deníku. Jedná se o obdobnou techniku jako je sebereflektivní deník. Při sebemonitorování si pedagog zaznamenává nejen svou práci a její výsledky, ale rovněž i pocity, které cítí při určitých činnostech apod. Další přínosnou technikou pro osobnostní rozvoj, která vede k prevenci syndromu vyhoření, je time management. Pokud si pedagog správně naplánuje svou práci, včetně času na odpočinek a relaxaci, přináší mu plnění plánu uspokojení a radost. Je však nutné si klást přiměřené a splnitelné cíle a neočekávat od sebe příliš. Pro některé pedagogy je v rámci cesty k duševnímu zdraví také vhodné zařazovat některé druhy psychoterapie, často se jedná zejména o muzikoterapii, arteterapii či dramaterapii (Švamberk Šauerová, 2018, s. 95–130).

Poslední, avšak neméně důležitou oblastí, kterou v rámci péče o duševní hygienu zmíní tato kapitola, budou relaxační techniky. Relaxace je vždy spojena s určitým uvolněním, a to buď těla nebo mysli. Relaxační cvičení je vhodné zařadit do každodenního života, většinou zabere jen pár minut a přináší řadu výhod. V rámci pedagogické profese je vhodné následující techniky provádět v menších skupinách za účasti jednoho kolegy, který technikou provází – může se jednat o školního psychologa (Švamberk Šauerová, 2018, s. 133).

Autogenní trénink

Metoda autogenního tréninku přispívá k obnovení sil a odstranění napětí a neklidu. Byla vytvořena profesorem Schulzem, který při její tvorbě využil poznatků z jógy a hypnózy. Jedná se o metodu, při které se střídá relaxace (uvolnění) svalů a koncentrace (soustředění) na určitý pocit v určité části těla – např. pocit tepla v končetinách, pocit chladného čela apod. (Švamberk Šauerová, 2018, s. 135).

Progresivní svalová relaxace podle Jacobsona

Progresivní svalová relaxace je podle autora metodou pro uklidnění nervového systému včetně mysli, a to proto, že když celý organismus odpočívá, neurosvalová aktivita klesá (Jacobson, 1974, s. 11). Tato metoda, založena E. Jacobsonem, využívá záměrné stahování a uvolňování svalů. Každé záměrné stažení svalu by nemělo přesáhnout 5 sekund, následné uvolnění by mělo trvat asi 10 sekund. Jacobsonova metoda má pět stupňů, nejprve se uvolňují

horní a následně dolní končetiny, dále je uvolňován dech a čelo, a nakonec svaly ovládající řeč (Švamberk Šuerová, 2018, s. 135–136).

Podle Jacobsona (1974) neexistuje lepší lék než odpočinek a byl také přesvědčený, že psychologické metody snižování flexní aktivity (stahování a uvolňování svalů) mohou být podobně užitečné jako léky ve všeobecném lékařství, a to jak v rámci prevence (onemocnění), tak v léčbě (Jacobson, 1974, s. 430–431).

Bodová relaxace

Bodová relaxace je založena uvědomění si určité části těla s cílem odstranit z ní napětí. Patří mezi nejužívanější relaxační techniky, u nichž je tělo v absolutním klidu a k uvolnění používá pouze svou mysl. Postupně v mysli projdeme celé tělo od nohou k hlavě a na každé místo se soustředíme jen několik málo sekund (Švamberk Šauerová, 2018, s. 138).

I přes všechnu snahu o dodržování zásad duševní hygieny se může stát, že pedagog vyhoří. Někteří ze školství odchází, někteří v něm i přes nechuť a nezájem zůstávají, ale jsou i tací, kteří se chopí syndromu vyhoření jako příležitosti. Pokud na sobě pedagog pozoruje příznaky syndromu vyhoření, rozhodně by je neměl ignorovat. Stejně jako při fyzickém zranění, i při tomto onemocnění existuje první pomoc. Prvním krokem je pojmenování situace, uvědomění si, že pedagog trpí syndromem vyhoření. Ve druhém kroku se musí pedagog rozhodnout situaci řešit a chtít svůj stav změnit. Následuje, pro mnohé velmi obtížný krok, a to rozhovor s kolegy, popř. vedením školy či školním psychologem. Pedagog musí o svém problému mluvit nejen v práci, ale i doma – v tom spočívá čtvrtý krok v boji se syndromem vyhoření – svěřit se blízkým, přijmout jejich podporu. Následuje opět náročná fáze, a to vyhledání odborníka (psycholog, psychoterapeut apod.) a případné dočasné uvolnění ze zaměstnání. Posledním krokem na cestě k uzdravení je uvědomění, zda chce pedagog svou práci dále vykonávat. Je možné, že se rozhodne v rámci svého zdraví skončit, nebo naopak, vrátí se silnější než kdy dřív (Smetáčková, Štech a kol., 2020, 217–218).

Poslední kapitola teoretické práce se věnovala problematice syndromu vyhoření v pedagogické profesi. Odkryla důležitost duševní hygieny a nabídla některé možnosti z technik rozvoje osobnosti vedoucí k duševnímu zdraví a prevenci syndromu vyhoření.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Aktuální stav zpracování tématu

Poradenství ve školství je v posledních letech tématem velice diskutovaným, a tak není překvapením, že se jeho zkoumáním zabývá celá řada absolventských prací. Následující kapitola tak bude věnovat pozornost již zjištěným stavům výchovného poradenství v různých částech naší země. Představíme několik výsledků výzkumů směřovaných podobným směrem jako výzkum provedený v rámci této práce.

V roce 2015 se Lenka Köblová zabývala výzkumem činností výchovných poradců, přičemž se zaměřovala zejména na jejich vlastní pohled na výkon těchto činností. Autorka oslovila šest výchovných poradců z Vysočiny a Českých Budějovic a uvádí, že v odpovědích respondentů panovala povětšinou shoda. Shodují se například na tom, že je často obtížné kontaktovat rodiče dětí v případě nutnosti řešení problému. Autorka v diskuzi své diplomové práce také na základě zjištění navrhuje možnost dalšího snížení úvazku pro výchovné poradce, a to zejména s přihlédnutím k velké časové náročnosti výkonu této funkce (Köblová, 2015).

Roku 2020 byl proveden výzkum zaměřený na výchovné poradenství na základní škole, a to se zřetelem na žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Tento výzkum provedla Gabriela Pechková v rámci své bakalářské práce. Autorka se zaměřila na práci výchovného poradce na ZŠ Hluboká nad Vltavou, a to konkrétně na jeho činnosti a náplň práce. Zajímala se také o to, s jakým spektrem žáků se speciálně vzdělávacími potřebami zde výchovný poradce pracuje. Nejčastější problémy, kterými se výchovný poradce podle výzkumu zabývá, je záškoláctví, vysoká absence žáků a neplnění školních povinností. Autorka se také v rámci výzkumného šetření zúčastnila výuky a provedla tak pozorování vybraného žáka s 3. stupněm PO. S výchovným poradcem pak diskutovala jeho chování ve výuce (Pechková, 2020).

Další podobně zaměřený výzkum uskutečnila Eliška Nováková, která se ve své diplomové práci věnovala důvěře žáků vzhledem k výchovnému poradci. V tomto šetření se nejednalo o rozhovory s výchovnými poradci, nýbrž o dotazníkové šetření, které bylo cíleno na žáky. Díky zajištěné anonymitě se žáci vybrané základní školy mohli autorce práce otevřít a došlo tak k zajímavým zjištěním. Spousta žáků se uzavírá do sebe, aby zakryla své slabosti a vzhledem k nedostatečné důvěře směrem k výchovnému poradci nemají zájem se mu svěřit (Nováková, 2021).

V roce 2023 se uskutečnily další zajímavé výzkumy, první z nich se týkal pohledu vedení školy na problematiku výchovného poradenství a byl proveden Janou Finsterlovou v okrese Jeseník. Výzkum se zaměřoval na zjištění požadavků na výkon funkce výchovného poradce ze

strany vedení školy. Pro ředitele škol byla důležitá nejen odborná kvalifikace, ale také osobnostní rysy pedagoga, mezi které respondenti řadili empatii a cit pro práci s dětmi. Pro vedení školy byly také pro výkon funkce výchovného poradce velmi důležité komunikační schopnosti pedagoga (Finsterlová, 2023).

Poslední výzkum, který zmíní tato kapitola bude šetření provedené Vladislavou Hrubou, která se zaměřovala na roli a pracovní náplň výchovného poradce na základní škole. Autorka se zaměřovala na velice podobné oblasti, kterými se bude zabývat i šetření provedené v rámci této práce, proto se na její šetření podíváme podrobněji. Hrubá oslovila pět respondentek a zjistila, že většina z nich byla oslovena a požádána vedením o zastávání funkce výchovné poradkyně. Výzkum zjišťoval také oblasti problémů, kterými se poradkyně zabývají nejčastěji, jsou to oblast kariérového poradenství, oblast práce se žáky se speciálně-vzdělávacími potřebami, oblast výchovných problémů žáků a administrativní činnost. Jako nejefektivnější strategii řešení problémových situací uváděly respondentky v rámci šetření důležitost rozvoje komunikace a budování důvěry. Autorka se také zabývala spoluprací škol s poradenskými zařízeními a zjistila, že tato spolupráce je hodnocena výchovnými poradkyněmi velmi kladně. Respondentky se také shodly na tom, že práce výchovného poradce je časově náročná a často jim administrativní činnost zabírá velkou část volného času. Většina z nich by ocenila další snížení úvazku, popřípadě odloučení kariérového poradenství od výchovného (Hrubá, 2023).

Tato kapitola popsala výsledky provedených výzkumných šetření s podobným zaměřením, jako má tato práce. Je patrné, že oslovení respondenti se shodují v zásadních otázkách, a to zejména v otázce časové a obsahové náročnosti výkonu funkce výchovného poradce.

6 Výzkumné šetření

V této kapitole bude podrobně popsáno výzkumné šetření provedené v rámci práce. Budou popsány cíle výzkumného šetření, dále metoda, která byla využita při sběru dat pro realizaci výzkumu a v neposlední řadě zde bude charakterizován výzkumný soubor.

Výzkumné šetření v rámci této práce je orientováno kvalitativně, a to z důvodu nutnosti hlubokého poznání problematiky a záměru analýzy konkrétního prostředí. Pro kvalitativní výzkum je typický podrobný zápis stavu, o který se při výzkumném šetření pokusíme. Při provádění kvalitativně orientovaného výzkumného šetření budeme postupovat pomocí konstantní komparace, budeme tedy hledat společné a rozdílné prvky ve zjištěných údajích (Gavora, 2000, s. 142–143).

Kvalitativní výzkum může být prováděn na základě různých výzkumných tradic. Pro tuto práci bude stěžejní tradice zakotvené teorie (GTM). Zakotvená teorie má kořeny v sociologii a jejím cílem navrhnout a vyvíjet teorie sociálního jednání z dat, a to pomocí vytváření analytických kategorií a hledání vztahů mezi těmito kategoriemi (Hendl, 2005 s. 54).

Zakotvená teorie patří nejspíše mezi nejužívanější přístup v kvalitativním výzkumu. Jako první o ní hovořili Glaser a Strauss v oblasti sociologie, ale rozšířila se i do dalších disciplín – např. psychologie nebo psychoterapie. Jak již bylo zmíněno, zakotvená teorie buduje teorii zkoumaného jevu, díky čemuž můžeme daný jev pojmenovat a porozumět mu v různých souvislostech (Říháček, Čermák, Hytych a kol., 2013 s. 44).

6.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

V této podkapitole budou popsány cíle výzkumného šetření provedeného v rámci práce, a zároveň budou představeny výzkumné otázky. Stanovení cílů a následně výzkumných otázek se odvíjí od výzkumného problému. Ten je zaměřen na typické rysy výchovného poradenství na základních školách. Proto je hlavním cílem tohoto výzkumného šetření rozkrýt specifika a úskalí při výkonu funkce výchovného poradce.

Jako dílčí cíle jsme stanovili:

- odhalit osvědčené postupy výchovného poradce při komunikaci s rodiči,
- objasnit motivaci pedagoga pro výkon funkce výchovného poradce na základní škole,
- charakterizovat kompetence vhodné pro výkon funkce výchovného poradce,
- vysvětlit význam výchovného poradce na základní škole,
- rozkrýt případná úskalí výkonu funkce výchovného poradce na základní škole.

Díky stanoveným cílům výzkumu, mohly být dále rozvíjeny výzkumné otázky. Výzkumné otázky jsou v kvalitativně orientovaném výzkumu stanovovány na začátku výzkumu právě s cíli výzkumu. Pro kvalitativní zkoumání není ničím neobvyklým, že se v průběhu výzkumu tyto otázky modifikují či obměňují. Právě proto se kvalitativní výzkum považuje za pružný typ výzkumu (Hendl, 2005, s. 50).

Na začátku výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jaké okolnosti vedou pedagogy k výkonu funkce výchovného poradce?
2. Jaké kompetence musí mít pedagog pro výkon funkce výchovného poradce?
3. Jaké jsou případné nástrahy výkonu funkce výchovného poradce?

V průběhu sběru dat jsme však stanovili další výzkumné otázky, které se vztahují k problematice a je důležité si je položit:

4. Jakou problematikou se výchovný poradce nejčastěji zabývá?
5. Jakým způsobem výchovný poradce pečuje o svou duševní hygienu?

Tato podkapitola charakterizovala cíle a otázky výzkumu provedeného v rámci této diplomové práce a ukázala, že pružnost kvalitativně orientovaného výzkumu umožňuje stanovování výzkumných otázek v průběhu sběru dat.

6.2 Metoda výzkumného šetření

Tato podkapitola se bude věnovat popisu metody výzkumného šetření, která bude využita pro sběr dat. Data získaná kvalitativním výzkumem se vyznačují svým přirozeným uspořádáním a popisem každodenních činností. Jsou lokálně zakotvená a popisují podrobnosti zkoumaného jevu. Metodu výzkumného šetření tak vybíráme na základě toho, jaké typy informací, od koho a za jakých podmínek plánujeme získat (Hendl, 2023, s. 167).

Pro výzkumné šetření provedené v rámci této práce byla vybrána metoda rozhovoru. Na začátku bude výzkumnému souboru předložen souhlas se zpracováním údajů a s nahráváním rozhovoru. Nahrávání bude sloužit k vyšší autenticitě při analýze rozhovorů.

Rozhovor (často označován jako hloubkový rozhovor) je jednou z nejčastěji užívaných metod v rámci kvalitativně orientovaného výzkumu. Skrze hloubkový rozhovor může badatel zkoumat členy určité sociální skupiny s cílem porozumění jejich jednání. Hloubkový rozhovor můžeme dělit na polostrukturovaný, který vychází z předem připravených otázek a nestrukturovaný, který má zpravidla připravenou jednu základní otázku a zbytek rozhovoru se odvíjí od odpovědi zkoumaného (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 159–160)

Pro naše výzkumné šetření bude využito metody polostrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor má tedy předem připravené otázky, kterých se výzkumník chce dotknout. Jeho délka se pohybuje mezi šedesáti až devadesáti minutami, přičemž se dělí na několik částí.

V úvodní části, která by měla trvat do 10 minut, se výzkumník představí a vysvětlí důvod provádění výzkumného šetření. Ujistí účastníka rozhovoru o anonymitě a požádá jej o účast na výzkumu a o souhlas nahráváním. Následují jednoduché úvodní otázky. Hlavní část rozhovoru obsahuje důležité otázky pro výzkumné šetření. Tyto otázky by měly prokazovat výzkumníkovu orientaci v problému a měly by být pečlivě konstruovány, aby zjišťovaly to, co mají zjišťovat. V této části rozhovoru by se měl výzkumník vyvarovat sugestivním otázkám, aby neovlivnil odpovědi zkoumaného nevhodným směrem.

Součástí rozhovoru by mělo být také pokládání navazujících otázek, které zajistí hloubku zjištěných informací. Nesmíme opomenout ani otázky dynamické, které mají za úkol udržet vzájemnou interakci mezi badatelem a zkoumaným. Hlavní část rozhovoru by měla trvat zhruba 40 až 60 minut. V poslední části rozhovoru by měl badatel pokládat také ukončovací otázky, které uzavřou rozhovor. Toto uzavření rozhovoru by nemělo probíhat pod časovou tísní a nemělo by být odbyto. Kromě poděkování za účast ve výzkumu je vhodné znovu zdůraznit zajištění anonymity účastníka (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 163–170).

6.3 Výzkumný soubor

V této podkapitole bude objasněn charakter výzkumného souboru. Pro výzkumné šetření provedené v rámci této práce jsme zvolili výzkumný soubor sestávající z pedagogů vykonávajících funkci výchovného poradce na základních školách na Přerovsku, a to minimálně tři roky.

Vzhledem ke stanoveným cílům výzkumného šetření jsme uznali za vhodné zvolit právě takové pedagogy, kteří mají s výkonem funkce výchovného poradce již jisté zkušenosti a mohou tak fundovaně zodpovědět otázky našeho šetření.

Výchovní poradci byli kontaktováni prostřednictvím e-mailu s žádostí o poskytnutí rozhovoru k diplomové práci. Ze zamýšlených deseti rozhovorů se uskutečnilo osm, dva oslovení výchovní poradci neměli o účast na výzkumném šetření zájem. Z osmi respondentek působí pět na základních školách přímo ve městě Přerově, jedna respondentka na ZŠ v místní části Přerova a zbylé dvě v přilehlých obcích spadajících pod okres Přerov. Rozhovory se uskutečňovaly na půdách vybraných škol a trvaly cca 30 minut. Všechny oslovené pedagožky byly srozuměny s nahráváním rozhovoru a souhlasily s užitím získaných informací a jejich cito-

váním v této diplomové práci. Otázky použité v rozhovorech jsou součástí příloh diplomové práce.

Výchovná poradkyně A

Výchovná poradkyně A vykonává funkci výchovného poradce v obci nedaleko Přerova desátým rokem a ve školství působí již 25 let. Učí na druhém stupni ZŠ své aprobované předměty, a to český jazyk a hudební výchovu. Výchovná poradkyně A nesplňuje kvalifikační předpoklady pro výkon funkce výchovného poradce a zmiňuje se, že: *„Byla jsem oslovena s tím, že když to vezmu, že nic takového dělat nebudu. Já jsem si řekla, že to dělat nebudu“*. Co se týče jejího vztahu k výchovnému poradenství jako takovému, upřímně říká, že to dělá proto, že nikdo jiný nechce.

Výchovná poradkyně B

Výchovná poradkyně B má z oslovených respondentů nejkratší praxi v požadované funkci – 3 roky. Poté, co byla pro tuto funkci oslovena vedením školy, se rozhodla absolvovat studium výchovného poradenství a v tomto školním roce studium dokončí. Působí na škole v obci nedaleko Přerova jako aprobovaná učitelka 1. stupně. Výchovnou poradkyni dělá ráda a dodává: *„Ráda pomáhám lidem – dětem – v nouzi“*.

Výchovná poradkyně C

Výchovná poradkyně C působí v této funkci na ZŠ v Přerově pátým rokem. Pro výkon funkce byla, jak sama uvádí, přemluvena vedením školy. Základní škola, na které výchovná poradkyně C působí, má dvě výchovné poradkyně, a to vzhledem k vysokému počtu žáků. Výchovná poradkyně C je aprobovanou učitelkou prvního stupně a zabývá se výchovným poradenstvím na prvním stupni. *„Ráda pracuji s dětmi, baví mě hledat to dobré v nich, pomáhat jim … předávat jim pozitivní pohled na život“*.

Výchovná poradkyně D

Tato výchovná poradkyně působí na stejné ZŠ jako výchovná poradkyně C. Výchovná poradkyně D má na této ZŠ na starost výchovné poradenství na druhém stupni a zároveň vede práci výchovné poradkyně C. Současně také zastává funkci zástupkyně ředitele a vzhledem ke své odbornosti (speciální pedagog), vede také hodiny předmětu speciálně pedagogické péče. Výchovná poradkyně D má ze všech oslovených nejdelší praxi ve výchovném poradenství, a to 30 let. Co se týče jejího vztahu k výchovnému poradenství, uvádí, že: *„Práci s dětmi dělám*

hrozně ráda, ale někdy mám pocit, že je to boj s větrnými mlýny. A mrzí mě, když rodiče přehazují veškerou výchovu na školu. Ale zatím mě to neodradilo".

Výchovná poradkyně E

Výchovná poradkyně E zastává požadovanou funkci na jedné z přerovských základních škol. Původně zde působila jako metodik prevence, poté jí bylo nabídnuto stát se výchovným poradcem. Jako učitelka s aprobací anglický jazyk a občanská výchova pro 2. stupeň si splnila i kvalifikační studium pro výchovného poradce. Tuto funkci plní již 15 let a stále jí přináší radost.

Výchovná poradkyně F

Výchovná poradkyně F je další aprobovanou učitelkou 1. stupně, která byla oslovena k vykonávání dané funkce. Kromě funkce výchovné poradkyně zastává i funkci zástupkyně ředitele pro 1. stupeň. Po 18 letech praxe říká: *„Dělám to ráda, ale úplně nejvíc ráda dělám asi kariérové poradenství, protože to je takové vždycky příjemné, když najdem školu, která tomu děcku sedne".*

Výchovná poradkyně G

Tato výchovná poradkyně působí na další přerovské základní škole v oblasti výchovného poradenství již 12 let. Poté, co byla oslovena vedením školy, si splnila kvalifikační studium. Zároveň si také doplnila svou původní aprobaci – učitelství 1. stupně s rozšířenou výukou pracovních činností – o anglický jazyk na 1. i 2. stupeň ZŠ. Výchovná poradkyně G ráda pracuje s dětmi, *„ale poslední dobou bývám neskutečně vyčerpaná".*

Výchovná poradkyně H

Poslední respondentka, výchovná poradkyně H, působí na ZŠ v jedné z místních částí Přerova. Námi požadovanou funkci zastává 9 let a byla pro její výkon oslovena vedením školy. Následně si také splnila požadované kvalifikační studium. Stejně jako u výchovné poradkyně A je její aprobací český jazyk a hudební výchova pro 2. stupeň. Při hodnocení svého působení ve školství říká: *„Mám svou práci ráda, je to akční, flexibilní".*

7 Výsledky výzkumného šetření

Tato kapitola představí výsledky provedeného výzkumného šetření pomocí zakotvené teorie. Výzkumné šetření bylo prováděno od března do dubna 2024. Jak je již zmíněno v předchozí kapitole, šetření se provádělo pomocí polostrukturovaného rozhovoru na půdě vybraných základních škol na Přerovsku. Rozhovory trvaly cca 30 minut a vždy začínaly otázkou na umožnění nahrávání rozhovoru. Nikdo z respondentek neměl proti nahrávání výhrady. Následně byly respondentky ujištěny o zachování anonymity, a to včetně názvu školy. Rozhovory plynuly přirozeně a všechny respondentky byly ochotné zodpovědět veškeré otázky. Následovalo ruční přepsání rozhovorů a jejich analýza pomocí zakotvené teorie.

7.1 Otevřené kódování

Nejprve bylo nutné vytvořit koncepty neboli pojmy, které zachycují podstatu analyzovaných událostí či jevů. Tyto pojmy by měly mít abstraktní povahu a vyjadřovat např. myšlenku, princip či zkušenost. Tuto část analýzy označujeme jako otevřené kódování. Podstatou otevřeného kódování je nalézt v textu úseky, které nesou informaci ve vztahu k výzkumné otázce. Tyto úseky se pak stručně pojmenují = okódují (Říháček, Čermák, Hytych a kol., 2013 s. 48).
Z naší analýzy vzešly následující kategorie:

1. Způsob zisku funkce.
2. Důležité kompetence výchovného poradce.
3. Úskalí výchovného poradenství.
4. Oblasti působení.
5. Péče o duševní hygienu.

Tabulka 1: Kategorie a příklady kódů

Kategorie	**Příklady kódů**
1. Způsob vzniku funkce	oslovení vedením školy, splnění kvalifikačních předpokladů, výběr univerzity pro doplnění vzdělání
2. Důležité kompetence výchovného poradce	empatie, trpělivost, nadhled, schopnost komunikovat, asertivita, schopnost zaujmout objektivní stanovisko, laskavá přísnost
3. Úskalí výchovného poradenství	sladění povinností, neefektivní komunikace, potřeba druhé kolegyně, nedostatečné snížení úvazku
4. Oblasti působení	vyhledávání žáků s SPU, problémy v chování, podpora kolegů, psychické problémy žáků
5. Péče o duševní hygienu	zahradničení, rodina a přátelé, vyhýbání se akcím, zavření dveří

Kategorie 1: Způsob vzniku funkce

V rámci výzkumného šetření bylo zjišťováno, co vedlo či motivovalo pedagožky k tomu, aby se daly právě na dráhu výchovného poradenství. Pouze jedna z námi oslovených výchovných poradkyň byla přijímána na svou pracovní pozici cíleně jako výchovná poradkyně, a to již s potřebným ukončeným vzděláním (výchovná poradkyně D). Celkem šest výchovných poradkyň bylo pro výkon této funkce osloveno vedením školy až po určité době od přijetí na místo učitelky. Jedna z pedagožek s úsměvem zdůraznila, že byla pro výkon této funkce přemluvena paní ředitelkou, *„ ...protože jsme velká škola s více než šesti sty žáky a bylo potřeba si výchovné poradenství rozdělit. Do roku 2019 u nás na škole pracovala jedna výchovná poradkyně“* (výchovná poradkyně D).

Každá z výchovných poradkyň pak byla více či méně motivována vedením školy ke splnění kvalifikačních předpokladů výchovného poradce. Jak již bylo uvedeno výše, výchovná poradkyně B si v současnosti potřebné vzdělání dodělává. Výchovná poradkyně A kvalifikační podmínky nesplňuje, ale vedení školy na jejich splnění netrvá. Ostatní výchovné poradkyně si během svého působení ve školství potřebné studium dokončily.

Nejčastěji zmiňovaná vysoká škola, kterou pedagožky pro potřebná studia zvolily, byla Ostravská univerzita, zde studovaly celkem 4 z nich (včetně studující výchovné poradkyně B). Dvě respondentky využily pro doplnění kvalifikace Masarykovu univerzitu v Brně a jedna studovala v Olomouci na Univerzitě Palackého.

Vzhledem k uvedeným skutečnostem víme, že většina výchovných poradkyň byla pro výkon této funkce oslovena vedením školy a stejně tak si většina splnila potřebnou kvalifikaci studiem – nejčastěji na Ostravské univerzitě.

Tabulka 2: Způsob vzniku funkce

Výchovná poradkyně	A	B	C	D	E	F	G	H
Oslovena(O)/ Přijata (P)	O	O	O	P	O	O	O	O
Kvalifikace	ne	studuje	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Univerzita	-	Ostrava	Brno	Brno	Ostrava	Olomouc	Ostrava	Ostrava

Kategorie 2: Důležité kompetence výchovného poradce

Každý výchovný poradce by měl oplývat jistými vlastnostmi a schopnostmi, které zkrátka a dobře potřebuje, aby mohl svou práci vykonávat co nejlépe. V rámci výzkumného šetření provedeného v rámci této práce, jsme se výchovných poradkyň ptali na jejich názor. Zajímalo nás, bez jakých vlastností a schopností by nemohly funkci výchovného poradce vykonávat. Působivé bylo, že i přesto, že se mělo jednat o jejich názor, nikoliv o kompetence uváděné v odborné literatuře, tak se ve svých odpovědích často shodovaly a vyzdvihovaly podobné segmenty osobnosti.

Mezi nejčastěji zmiňované vlastnosti patřila empatie. Tu uvedlo celkem šest výchovných poradkyň. Výchovná poradkyně F uvedla: *„Vcítit se do těch problémů, protože někdy když vím, jak to mají ty děti v rodinách těžké, tak to člověk zase vidí všechno jinak“*. Další vlastností, na které se dvě výchovného poradkyně shodly, byla trpělivost a jistá míra zdrženlivosti *„...protože jak už to vevnitř bublá, tak opravdu člověk musí vždycky nějakým způsobem zadržet, aby nevyletěl“*, rozvádí výchovná poradkyně E.

Co se týče schopností, které by měl výchovný poradce mít, také zde nastávala ve výpovědích jistá míra shody. Například celkem tři výchovné poradkyně zmínily, že je důležité mít

při výkonu této funkce nadhled. *„Jakože dřív jsem si hodně zabírala nějaké ty problémy, protože mi těch děcek bylo mnohdy líto. Ne že bych si to teďka zabírala míň, ale už jsem jakoby trochu nad tím, takže nad tím nepřemýšlím celý volný čas“*, říká výchovná poradkyně F. *„Člověk musí hledat pozitivní okamžiky – mít nadhled a optimismus“*, shrnuje výchovná poradkyně H.

Za velmi důležitou schopnost považují výchovné poradkyně A a E schopnost komunikovat. Podle výchovné poradkyně A je nutné umět komunikovat jak s dětmi, tak rodiči, ale i s pedagogicko-psychologickými poradnami či speciálně pedagogickými centry. Obě zmíněné pedagožky se shodují také na tom, že je nutné právě při komunikaci s rodiči neustupovat: *„vystupovat před těmi rodiči důrazně, nenechat se zastrašit, zatlačit, prostě stát si za svým“*, dodává výchovná poradkyně E. Výchovná poradkyně A poté ještě zmiňuje, že při komunikaci s rodiči je nutné se přizpůsobovat aktuálnímu stavu: *„někdy jsem taková tvrdší třeba na ty rodiče, někdy poznám, že musím po dobrým, vždycky podle situace“*.

Se schopností komunikovat souvisejí další kompetence, které výchovné poradkyně uváděly, mezi ty patří např. asertivita, schopnost obrnit se proti agresivitě a v neposlední řadě i schopnost zaujmout objektivní stanovisko. S agresivitou ze strany rodičů se setkala výchovná poradkyně G, která má bohužel zkušenost s e-maily, kde rodiče nevybíravým až agresivním způsobem hodnotili její práci a ji samotnou: *„…zvládla jsem jej dočíst až na potřetí, protože se mi opravdu fyzicky udělalo zle na zvracení“*. Dodává, že již naučila proti takovému chování obrnit, ale i tak se občas najde někdo, kdo ji rozhodí.

Co se týče schopnosti zaujmout objektivní stanovisko, tuto schopnosti označila za důležitou výchovná poradkyně B. Tato výchovná poradkyně zastává tuto funkci třetím rokem, což je nejkratší doba praxe ze všech oslovených výchovných poradkyň. Tuto schopnost žádná z dalších pedagožek nezmínila, je tedy možné, že souvisí právě s délkou praxe a postupem času se pro zbylé respondentky stala samozřejmostí.

Jedna z velmi zajímavých uvedených vlastností/schopností byla *laskavá přísnost.* Tuto kompetenci zmínila výchovná poradkyně C a vysvětlila ji následovně: *„…stavím dětem mantinely, učíme se společně pravidlům, dohlížíme na jejich dodržování, ale to všechno s laskavým a trpělivým přístupem, kdy si s dětmi buduji vztah založený na důvěře“*.

Z této kategorie tedy vyplívá, že za své nejdůležitější vlastnosti považují oslovené výchovné poradkyně empatii a trpělivost. Ze schopností pak vyzdvihují zejména schopnost mít jistou míru nadhledu a umět komunikovat.

Tabulka 3: Důležité kompetence výchovného poradce

Výchovná poradkyně	A	B	C	D	E	F	G	H
Empatie		x	x			x	x	x
Trpělivost				x	x			
Nadhled			x			x		x
Schopnost komunikace	x				x			
Objektivní stanovisko		x						
Laskavá přísnost			x					

Kategorie 3: Úskalí výchovného poradenství

Výchovný poradce je učitel, který byl pověřen k výkonu této funkce (Mertin, Krejčová a kol., 2020, s. 88). Kromě povinností výchovného poradce, má tedy vybraný pedagog vždy i povinnosti učitelské. Námi oslovené výchovné poradkyně se téměř všechny shodly na obtížnosti skloubení těchto dvou balíčků povinnosti dohromady. V případě našeho výzkumu nebyly výchovné poradkyně pouze učitelky, dvě z nich dokonce zastávaly současně i funkci zástupce ředitele.

Za první úskalí výchovného poradenství můžeme tedy označit jakési sladění povinností učitele a výchovného poradce, a to zejména ve smyslu časovém. Výchovná poradkyně A uvádí, že nejvíce jí bere čas plánování schůzek s rodiči: *„musí to být po vyučování, vlastně mimo pracovní dobu, nebo i ráno před vyučováním“*. Výchovná poradkyně E na druhou stranu vyzdvihuje časovou náročnost nutných administrativních úkonů a také, stejně jako výchovná poradkyně A, spojení učení s časem, který má věnovat řešení výchovných problémů žáků. Náročnost papírování zmiňuje i výchovná poradkyně D, která chápe nutnost zápisů z jednání, ale vnímá jejich tvorbu jako časově komplikovanou. O časové tísni hovoří i výchovná poradkyně G, která zmiňuje především častou nutnost zajištění náhrad výuky, a to z důvodu neochoty rodičů přizpůsobit se času jednání: *„hned teď je nutno něco řešit, takže okamžitě za sebe zajistit výuku. Místo času na oddech jednání s rodiči podle času, který jim vyhovuje“*. Výchovná poradkyně G také podotýká, že z každého jednání s rodiči je nutné pořizovat zápis (kvůli

případnému doložení ČŠI), jejichž počet v letošním roce rapidně narostl – z loňských 55 zápisů jich v tomto roce udělala již 112. Tvorba těchto zápisů je jistě také velmi časově náročná.

Za další z úskalí, které s sebou výkon funkce výchovného poradce přináší, můžeme dle získaných dat uvést neefektivní komunikaci, a to jak ze strany příslušných poradenských pracovišť, tak ze strany rodičů. Výchovná poradkyně A uvádí, že: *„…nejnáročnější je komunikace s těmi poradnami. To je nejhorší takové, co já bych chtěla, tak oni nedělají a obráceně“*. Podle výchovné poradkyně D, by výrazně pomohlo, kdyby se jasně a stejně nastavila pravidla pro všechny pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogická centra: *„Protože nejsou úplně jednotné poradny ve svých závěrech, co se týká třeba udělování IVP, někteří ho dávají vždycky, někteří jen někdy“*. Zároveň dodává, že zprávy ze zmíněných poradenských pracovišť jsou často viditelně zkopírované od jiných dětí, často neodpovídá jméno dítěte nebo nekorespondují koncovky u sloves s pohlavím dítěte, *„…přijde mi, že je to pak k ničemu“*, uzavírá téma výchovná poradkyně D.

Komunikace je úskalím i ze strany rodičů, a to zejména v poslední době pozoruje výchovná poradkyně F. Jako jednu z nejnáročnější části své práce vnímá řešení sporů mezi rodiči a to, že rodičům nedokáže vysvětlit, že jde o jejich dítě: *„…děti tím trpí, rodiče nejsou schopni ve slušnosti spolu komunikovat a nevidí to, že to dítě to odnáší, to mě trápí“*.

Co se týče dalších úskalí, měly výchovné poradkyně již jiné pohledy na věc. Například podle výchovné poradkyně C je náročné takzvaně nevyhořet. Hledat novou motivaci, neztrácet naději a zejména si nebrat věci osobně. Naopak výchovná poradkyně B vnímala jako nejtěžší hledat vhodná řešení vzniklých problémů. Výchovná poradkyně H jako jediná také zmínila, že jako náročnou vnímá i nízkou prestiž učitelského povolání.

Je jisté, že výchovné poradkyně mají velmi nasycený balíček povinností. Některé z oslovených pedagožek zmiňují, že jim při různé administrativní agendě pomáhají kolegyně – nejčastěji speciální pedagog a metodik prevence. Čtyři z osmi oslovených výchovných poradkyň uvádí, že by pro lepší zvládání veškerých svých povinností, uvítaly pomoc kolegyně – tedy druhou výchovnou poradkyni na škole. Výchovná poradkyně A uvádí: *„…jednoznačně kdyby byl někdo na prvním stupni, protože je pro mě těžké hodnotit někoho, koho neznám“*, škola je totiž rozdělena na dvě budovy a výchovná poradkyně sídlí na budově 2. stupně. Výchovná poradkyně E hovoří o tom, že kromě převzetí 1. stupně by uvítala i další snížení úvazku. Na tom se shoduje s výchovnou poradkyní G, která označila svůj snížený úvazek (o 3 hodiny týdně) za absolutně nedostačující a představovala by si jej snížit alespoň o polovinu. Stejně tak vnímají své, zákonem dané, snížení úvazku za nedostačující výchovné poradkyně H a E.

Z této kategorie vyplývá, že výchovné poradkyně vnímají ve spojitosti s výkonem své funkce řadu různých úskalí. Nejčastěji se shodují na tom, že je náročné časově zvládat povinnosti učitele a povinnosti výchovného poradce. Dále pak vnímají jako náročnou zejména komunikaci s poradnami a zákonnými zástupci. Za důležité úskalí výkonu funkce výchovného poradce pak lze považovat také nedostatečné snížení učitelského úvazku či chybějící druhou kolegyni.

Tabulka 4: Úskalí výchovného poradenství

Výchovná poradkyně	A	B	C	D	E	F	G	H
Sladění povinností	x			x	x		x	
Neefektivní komunikace	x			x		x		x
Hledání motivace			x					
Vhodná řešení		x						
Nízká prestiž								x
Chybí druhá kolegyně VP	x	x			x			x

Kategorie 4: Oblasti působení

Činnostem, které výchovní poradci na základních školách plní, se dopodrobna věnuje podkapitola 2.2 Činnosti výchovného poradce. V rámci výzkumného šetření jsme se zaměřili na to, jaké problematice se výchovní poradci věnují nejčastěji a co tedy vnímají jako stěžejní náplň své práce.

Co se týče nejčastěji řešené problematiky na prvním stupni, téměř všechny oslovené výchovné poradkyně se shodují, že zde je hlavní náplní jejich práce vyhledávání žáků s projevy specifických poruch učení (SPU) a jejich následné odeslání do poradenských pracovišť k diagnostice. Výchovná poradkyně C k tomuto dodává: *„Aby děti, které to potřebují, co nejdříve prošly PPP nebo SPC a byla jim věnována náležitá péče. Vyhledáváme také včas žáky nadané a talentované“.*

Kromě specifických poruch učení je častou náplní práce námi oslovených výchovných poradkyň na 1. stupni také řešení problémů v chování. Výchovná poradkyně D uvádí např. časté porušování školního řádu ve smyslu používání mobilních telefonů a také přinesení a používání elektronických cigaret. Na ZŠ, kde působí výchovná poradkyně G, je častým jevem také agresivní chování, a to ve smyslu vulgarity, fyzických útoků nebo ničení věcí. S tímto souvisí také nárůst stížností rodičů, které podle výchovné poradkyně G v letošním roce prudce narostly: *„…domáhají se okamžitého řešení podle jejich představ“*. Problémy v chování řeší i výchovná poradkyně E, která zmiňuje: *„…konkrétně třeba nesnášenlivost některých navzájem anebo agresivita“*.

Zajímavou oblast působení zmínila výchovná poradkyně F, která v rámci nejčastěji řešených situací na 1. stupni uvedla angažování se v soudních sporech o děti: *„…přetahování rodičů o dítě, často do toho začíná být vtahována škola“*.

Mezi méně často zmiňované oblasti působení na 1. stupni uvádí výchovné poradkyně např. podporu kolegů. Výchovná poradkyně E se k této oblasti vyjádřila následovně: *„Můžou kdykoliv přijít za mnou, to řešíme* (radu ohledně žáka s podpůrným opatřením)*, chodí často. Ti starší kolegové většinou vědí, mladší přijdou“*.

V rámci nejčastěji řešené problematiky na 2. stupni, uvádějí výchovné poradkyně opět problémy v chování. Jedná se často o vymezování hranic, *„co si dovolí* (děti) *k vyučujícím, k sobě navzájem“*, vysvětluje výchovná poradkyně F. S tím souvisí chování s šikanózními prvky, které zmiňuje výchovná poradkyně G: *„nejčastěji se takové psychické tlaky dějí bohužel přes mobilní telefony mimo školu“*. Pedagožka zmiňuje odstrašující případ, kdy došlo ke psychickému zhroucení dívky a k podání trestního oznámení.

Stále častější oblastí působení výchovných poradkyň, potažmo dalších členů školních poradenských pracovišť, jsou psychické problémy. U žáků na 2. stupni ZŠ je to, dle oslovených, však často obtížně řešitelné, a to vzhledem k nedostatku potřebných odborníků. Psychickým stavem svých svěřenců se zabývají čtyři z osmi účastnic výzkumného šetření. *„Často řešíme úzkosti, deprese a je jich moc. Odborníci nejsou, je jich velký nedostatek, rodiče přichází opravdu zoufalí“*, uvádí výchovná poradkyně D. *„Taky jsme měli sebepoškozování, více u děvčat“*, říká výchovná poradkyně E.

V rámci 2. stupně ZŠ oslovené výchovné poradkyně dále zmiňují nutnost preventivního působení v oblasti užívání návykových látek, zde výchovná poradkyně C hovoří o spolupráci s metodiky prevence a společné realizaci preventivních programů. Užívání návykových látek již řešila na 2. stupni také výchovná poradkyně E.

Jako stěžejní oblast působení označují výchovná poradkyně A a C kariérové poradenství. Zmiňuje se o něm i výchovná poradkyně F: *„to je takové vždycky příjemné, když najdem školu, která tomu děcku sedne“*. Dále se výchovné poradkyně zabývají na 2. stupni vysokým počtem neomluvených hodin, popřípadě podezřením na skryté záškoláctví – to uvedly výchovná poradkyně E a H. Jako další oblasti, do kterých výchovné poradkyně zasahují, byly oslovenými zmíněny např. neprospěch nebo nezájem o školu.

Z uvedené kategorie můžeme vyvodit, že na 1. stupni ZŠ se námi oslovené výchovné poradkyně nejčastěji zabývají vyhledáváním žáků s projevy specifických poruch učení a následnou péčí o ně. Nejsou výjimkou ani problémy v chování, nejčastěji agresivní projevy. Na 2. stupni se pak věnují taktéž problémům chování žáků, zejména vymezováním hranic. Také zde přibývá žáků s psychickými problémy.

Tabulka 5: Oblasti působení

Výchovná poradkyně	A	B	C	D	E	F	G	H
Vyhledávání žáků s SPU	x	x	x	x	x			x
Problémy v chování				x	x	x	x	x
Soudní spory						x		
Podpora kolegů					x			x
Vymezování hranic				x		x	x	
Psychické problémy				x	x		x	x
Prevence			x		x			
Kariérové poradenství	x		x					
Skryté záškoláctví					x			x
Nezájem					x			
Neprospěch					x			x

Kategorie 5: Péče o duševní hygienu

Výzkumné šetření se mimo výše zmíněných aspektů zabývalo také duševní hygienou dotazovaných, a to z důvodů, které vyjasňuje blíže kapitola 4 Duševní hygiena výchovného poradce. Zejména je to hrozba vypuknutí syndromu vyhoření právě u pomáhajících profesí. V rámci provedených rozhovorů tak bylo zjišťováno, jak výchovné poradkyně pečují o svou duševní hygienu.

Nejčastější odpovědí na otázku odpočinku od pracovního vytížení bylo zahradničení. Práci na zahradě zmínily čtyři z osmi výchovných poradkyň, výchovná poradkyně G říká: *„ ...pečuji o záhonek před domem“*.

Trávení času s rodinou či přáteli vnímá stejný počet oslovených výchovných poradkyň jako ideální způsob odpočinku od práce a péče o svou duševní hygienu. *„Rodina mě dobíjí,“* zmiňuje se výchovná poradkyně D. Výchovná poradkyně C uvádí: *„Ráda trávím volný čas s rodinou – se svými třemi už dospělými dětmi a manželem. Ráda si taky zajdu posedět s přáteli“*.

Stejně početné byly i zmínky o pobytu v přírodě či četbě. Oslovené pedagožky spojovaly právě již zmíněnou rodinu s pobytem v přírodě a také společným sportováním. Výchovná poradkyně C rozvedla dále svou předchozí odpověď: *„Jsme všichni sportovci, takže trávíme čas na lyžích, na kole, vyrážíme na turistiku nebo do posilovny“*. Stejně tak výchovná poradkyně D má ráda zimní sporty – pokud si může vybrat, volí běžky: *„Protože tam nikdo kolem není, jen ta zasněžená krajina a relax“*.

Co se týče volby mezi společenskými akcemi a poklidnějším prostředím, má výchovná poradkyně A jasno: „Když můžu, tak dělám věci bez dětí. Nevyhledávám je, když třeba jedu na dovolenou, hledám si hotely bez dětí. Dřív mi to tak nevadilo, ale přiznám se, že to tak dělám“. Podobně to vnímá i výchovná poradkyně G: „Poslední dobou se vyhýbám jakékoliv akci, kde je větší množství lidí, nechodím do supermarketů“.

Oslovené výchovné poradkyně hovoří i o dalších způsobech odpočinku od práce, jako např. o tom, že si neberou práci domů. Výchovná poradkyně H zmiňuje, že jakmile opustí budovu školy, zřídkakdy se již věnuje řešení pracovních úkolů: *„ne vždy to tak bylo, ale naučila jsem se vypouštět“*. S tím souhlasí i výchovná poradkyně F, která podotýká, že v tomto přístupu jí pomohl současný ředitel školy: *„je tu šestým rokem, je mu 42 roků, takže je to mladoch, takže on nás naučil hodně, že je jako pátek a končíme, pondělí začínáme“*.

Mezi další často volené varianty péče o duševní hygienu výchovné poradkyně zařazují např. malování, brouzdání po internetu nebo sledování filmů. Výchovná poradkyně F pak také

zmiňuje, že od náročné práce jí dokáže ulevit víra: *„já jsem věřící, to mi asi strašně pomáhá, modlím se třeba za ty situace a tak“*.

Uvedená kategorie nastiňuje, jaké volí oslovené výchovné poradkyně způsoby trávení volného času a tím i péče o duševní hygienu. Jako prevenci syndromu vyhoření zařazují nejčastěji zahradničení, trávení času s rodinou či přáteli a s tím spojují i pobyt v přírodě. Nechybí ani zmínky o sportování, četbě či vyhledávání klidných lokalit pro dovolenou.

Tabulka 6: Péče o duševní hygienu

Výchovná poradkyně	A	B	C	D	E	F	G	H
Zahradničení		x		x	x	x	x	
Rodina/přátelé			x	x	x	x		
Pobyt v přírodě/sport		x	x	x	x		x	
Četba				x	x	x		
Vyhýbání se lidem/akcím	x						x	
Zavření dveří						x		x
Víra						x		

7.2 Axiální kódování

Po otevřeném kódování rozhovorů a stanovení kategorií, je nutné provézt kódování axiální. Podstatou této fáze je hledání a definování teoretických vztahů mezi jednotlivými koncepty. Při tvorbě těchto vztahů je potřeba vycházet ze získaných dat a je nutné vztahy řádně pojmenovat (Říháček, Čermák, Hytych a kol., 2013, s. 50–51).

Za účelem vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi se používá tzv. paradigmatický model, ve kterém je zapotřebí určit příčinné podmínky, jev, kontext, intervenující podmínky, strategii jednání a interakce a následky. Postupně se tak kategorie, které vzešly z otevřeného kódování přiřazují k jednotlivým položkám paradigmatického modelu (Švaříček, Šeďová, 2007 s. 232).

Nejprve je nutné určit **základní jev**. Za ten můžeme pokládat kategorii **Úskalí výchovného poradenství**, a to zejména z toho důvodu, že se snadno propojuje s ostatními kategoriemi.

Vznik určitého problému (úskalí) může souviset jak s nedostatkem vhodných kompetencí, tak velkou širokostí oblastí působení, či s nevhodným způsobem péče o duševní hygienu.

Příčinné podmínky úzce souvisí se základním jevem. V našem případě byla za příčiny zvolena kategorie **Oblasti působení výchovného poradce**. Ty totiž přímo způsobují daná úskalí, např. tím, jak obsáhlá je náplň práce výchovného poradce vznikají obtíže se sladěním povinností.

Co se týče kontextu, jedná se o položku, která sice s jevem souvisí, ale významně ho neovlivňuje. Za **kontext** tedy můžeme považovat **Způsob vzniku funkce**, tato kategorie totiž nemá přímý vliv na daná úskalí.

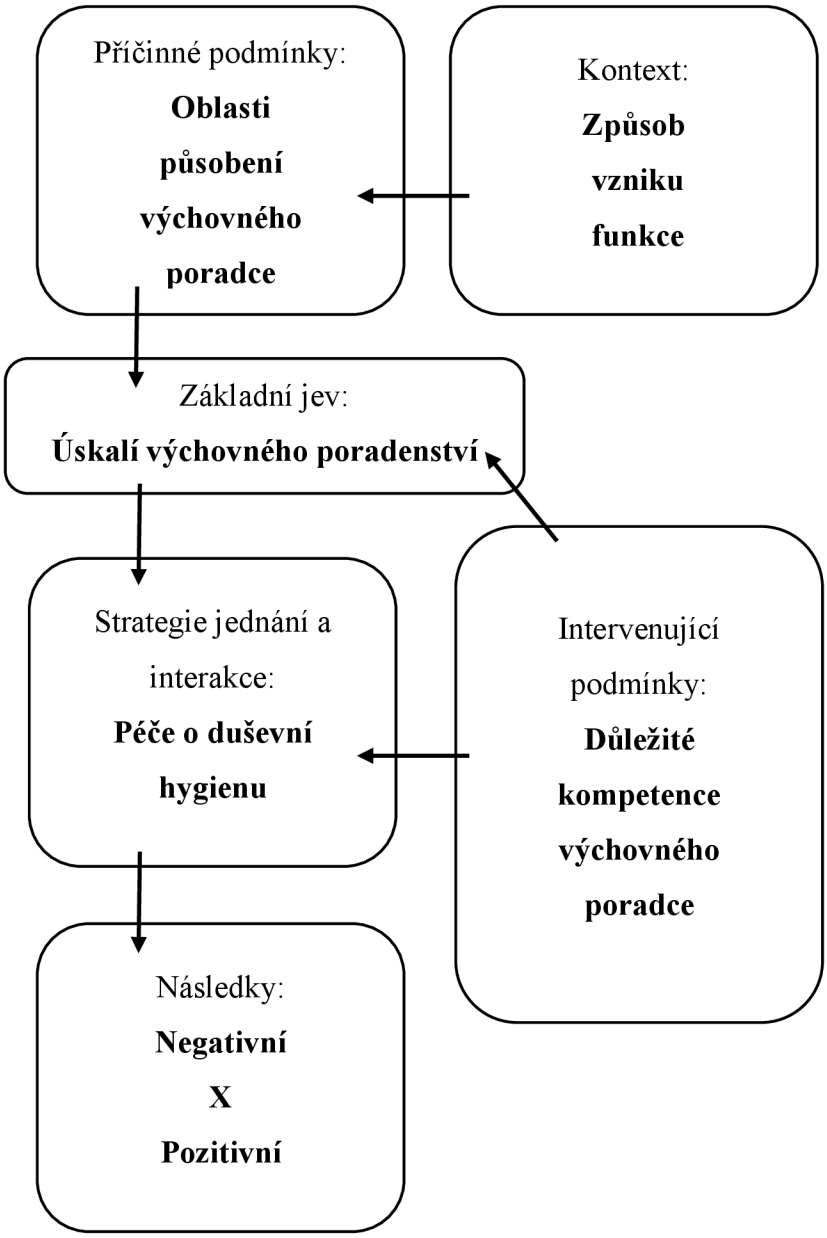
Další položkou paradigmatického modelu jsou **intervenující podmínky**, ty se vztahují ke konkrétní osobě, a proto do nich řadíme **Důležité kompetence výchovného poradce**. Každá z uvedených kompetencí je typická a důležitá pro určitou výchovnou poradkyni a utváří tak její osobnost.

Za **strategie jednání a interakce** považujeme takové chování, které vede ke zvládání základního jevu, v našem případě je to jednoznačně kategorie **Péče o duševní hygienu**. Aby byly zvládány všechny nástrahy výkonu funkce výchovného poradce, musí být zvládnuta i péče o duševní hygienu a zdraví celkově.

Poslední položkou axiálního kódování jsou následky. **Následky** mohou být jak negativní, tak pozitivní. Negativními následky mohou být např. časová i obsahová náročnost práce. Za pozitivní následky můžeme označit aktivní trávení volného času.

Již zmíněný paradigmatický model je uveden na následující straně a byl vytvořen na základě schématu paradigmatického modelu, který znázorňuje vztahy mezi jednotlivými kategoriemi (Gulová, Šíp, 2013, s. 166–168).

Schéma 1: Paradigmatický model axiálního kódování



7.3 Selektivní kódování

Po axiálním kódování přichází poslední fáze analýzy výzkumu, a tou je selektivní kódování. V této části je nutné zvolit centrální koncept neboli hlavní téma naší analýzy. Tento centrální koncept je dimenzí samotného výzkumného problému a je analyticky nejbohatší (Říháček, Čermák, Hytych a kol., 2013, s. 52).

Jako centrální koncept byla zvolena kategorie **Úskalí výchovného poradenství**. Tato kategorie se nejsnáze propojuje s ostatními kategoriemi vytvořenými otevřeným kódováním a je tak ústředním tématem našeho výzkumu.

Kategorie **Úskalí výchovného poradenství** je ovlivněna kategorií **Oblasti působení výchovného poradce**, jelikož případné nesnáze vycházejí právě z oblastí, ve kterých výchovný poradce řeší problémy. Dále se naše ústřední téma prolíná přímo do strategií jednání a interakce, v tomto případě se jedná o **Péči o duševní hygienu**. Na základě úskalí si totiž výchovný poradce volí způsob, jak se starat o svou duševní pohodu. Z toho plynou následky, které mohou být jak pozitivní (např. výchovný poradce si odpočine), tak negativní (např. výchovný poradce se straní lidem, společnosti). Na ústřední téma má, kromě zmíněného, vliv také kategorie **Důležité kompetence výchovného poradce,** jelikož pokud výchovný poradce oplývá těmito schopnostmi a vlastnostmi, je pro něj jednodušší případná úskalí zvládat.

Kolem ústředního tématu je nyní podle Strausse a Corbinové (1999) potřeba vytvořit základní analytický příběh (Říháček, Čermák, Hytych a kol., 2013, s. 53).

Kostra analytického příběhu

Výzkumné šetření se dotýkalo osmi výchovných poradkyň ze sedmi základních škol na Přerovsku (dvě výchovné poradkyně působí na jedné škole). Výchovné poradkyně byly pro výkon této funkce většinou osloveny vedením školy, jedna z nich byla přijata záměrně na tuto pozici. Jen jedna výchovná poradkyně si odmítla splnit kvalifikační studium, jedna v současnosti studium dokončuje, ostatní kvalifikační podmínky pro výkon funkce splňují.

Výchovné poradkyně uvedly shodně několik kompetencí, které jsou podle nich důležité pro výkon této funkce. Mezi nejčastěji zmiňované patřila empatie, dále pak také trpělivost a jistá míra zdrženlivosti, zejména při komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Vzhledem ke komunikaci je podle výchovných poradkyň velmi důležitá právě schopnost komunikovat a nastavit si určité mantinely, aby byla komunikace věcná a efektivní. Za stěžejní považují výchovné poradkyně také schopnost mít jistý nadhled, a to zejména kvůli náročnosti některých

řešených situací. Jako vhodný se jeví přístup tzv. laskavé přísnosti, kdy si poradkyně vytváří hranice a pravidla a zároveň si buduje vztahy na základě důvěry.

Výchovné poradenství je zcela nepochybně náročnou disciplínou nesoucí si s sebou velké množství povinností a náročných situací. Výzkumné šetření ukázalo, že za obtížné považují výchovné poradkyně zejména skloubení povinností učitele a výchovného poradce. Zmiňovaly přitom také nedostatečně snížený úvazek vzhledem k velkému množství administrativní práce, se kterou ale na některých školách již pomáhají speciální pedagogové či metodici prevence. Výchovné poradkyně by ocenily pomoc druhé kolegyně či další snížení úvazku. Vyčerpávající je pro výchovné poradkyně také neefektivní komunikace se zákonnými zástupci a zejména také s poradenskými pracovišti.

Nejčastěji výchovné poradkyně vyhledávají žáky s projevy specifických poruch učení a pracují s žáky s problémy v chování. Přibývá žáků s psychickými problémy, a tak výchovné poradkyně předávají zákonným zástupcům kontakty na odborníky. Ve spolupráci s metodiky prevence se snaží předcházet užívání návykových látek. Oslovené výchovné poradkyně pečují o svou duševní hygienu v rámci doporučených postupů, tráví čas s rodinou a přáteli, rády pracují na zahradě nebo sportují.

8 Diskuse výsledků

Poslední kapitola této práce se bude zabývat zhodnocením a diskusí výsledků výše uvedeného výzkumu. Výzkumné šetření provedené v rámci této diplomové práce se zaměřovalo na výchovné poradce, na specifika výkonu jejich funkce a také na úskalí, které s sebou jejich práce přináší. Pro tento výzkum bylo vybráno osm výchovných poradkyň, které odpovídaly předem stanoveným požadavkům – působí na základní škole na Přerovsku a mají praxi jako výchovné poradkyně minimálně 3 roky.

Na začátku výzkumu jsme stanovili výzkumné otázky a již výše je uvedeno, že v průběhu sběru dat jsme rozšířili výzkumné otázky o dvě položky, které se zdály být pro výzkum důležité. Na stanovené výzkumné otázky bude v této kapitole odpovězeno.

První výzkumná otázka zněla: **Jaké okolnosti vedou pedagogy k výkonu funkce výchovného poradce?** Na tuto otázku odpovídaly téměř všechny respondentky stejně – byly osloveny vedením školy. Pouze jedna z respondentek je původně vystudovanou výchovnou poradkyní, a tak byla přijata na tuto pozici záměrně. Pět pedagožek si po oslovení vedením školy do funkce splnily kvalifikační předpoklady výchovného poradce, dále pak jedna v současnosti doplňkové studium dokončuje. Osmá výchovná poradkyně kvalifikační předpoklady nesplňuje. Oslovené výchovné poradkyně dělají svou práci rády, jedna z nich má k výkonu této funkce neutrální vztah. Na výzkumnou otázku tedy můžeme odpovědět: k výkonu funkce výchovného poradce vede pedagogy zájem ze strany vedení školy. Tato otázka se pojí s kategorií Způsob vzniku funkce vytvoření při otevřeném kódování.

Další výzkumnou otázkou bylo **Jaké kompetence musí mít pedagog pro výkon funkce výchovného poradce?** U této otázky již byly odpovědi respondentek rozmanitější. Nejčastěji zmiňovanou kompetencí či schopností byla empatie. Výchovné poradkyně se shodovaly, že empatie je velmi důležitou součástí poradenství i školství jako takového, neboť díky vcítění se do daného dítěte, je možné lépe posoudit jeho projevy. Jako další důležité kompetence respondentky uváděly např. nadhled, který jim pomáhá při řešení těžkých situací. Neméně důležitou schopností je podle nich schopnost komunikovat, beze které by se neobešly při jednání se zákonnými zástupci či poradenskými pracovišti. Mezi dalšími uváděnými schopnostmi se objevila asertivita, kterou je nutné oplývat zejména pokud se výchovné poradkyně ocitnou v nepříjemné situaci, např. v kontaktu s konfliktním rodičem. V odpovědích respondentek se objevila i schopnost zaujmout objektivní stanovisko, která může být potřeba opět při řešení náročné situace. Lze tedy říci, že pedagog pro výkon funkce výchovného poradce potřebuje

empatii, nadhled, schopnost komunikovat, být asertivní a umět zaujmout objektivní stanovisko. Tuto otázku můžeme propojit s kategorií Důležité kompetence výchovného poradce.

Třetí výzkumnou otázkou bylo **Jaké jsou případné nástrahy výkonu funkce výchovného poradce?** Tato otázka se prolíná s ústředním tématem analýzy – kategorií Úskalí výchovného poradenství. Jako největší nástrahu, která plyne z přijetí funkce výchovného poradce vnímají respondentky celkové sladění povinností učitele a povinností plynoucích právě z výkonu zmíněné funkce. Jako hlavní problém označují výchovné poradkyně časovou náročnost např. u schůzek se zákonnými zástupci, kdy jim nestačí zákonné snížení úvazku učitele a musí tak organizovat tyto schůzky mimo svou pracovní dobu. S tímto sladěním povinností se pojí i velké množství administrativní práce. Za další nástrahu lze považovat neefektivní komunikaci s poradenskými pracovišti, a to zejména nejednotnost v podmínkách udělování individuálních vzdělávacích plánů. Výchovné poradkyně také často naráží na chyby ve zprávách z pedagogicko-psychologických poraden, např. na chybně uvedená jména žáků, či koncovky sloves, ze kterých plyne, že jsou tyto zprávy nejspíše kopírovány.

Komunikace ale není problémem pouze ve vztahu k poradenským pracovištím, nýbrž i ve spojitosti se zákonnými zástupci. Ti jsou v jistých situacích agresivní, domáhají se řešení problémů podle svých představ a možností a také často nekladou zájem dítěte před ten svůj. Výchovné poradkyně se shodují, že by jim usnadnilo jejich práci přijetí druhé kolegyně, které by ve většině případů rády předaly agendu 1. stupně. Na danou výzkumnou otázku tedy můžeme reagovat následovně: jako případné nástrahy výkonu funkce výchovného poradce lze označit sladění povinností, neefektivní komunikaci, absenci druhé výchovné poradkyně.

Další výzkumná otázka zněla: **Jakou problematikou se výchovný poradce nejčastěji zabývá?** Můžeme ji propojit s kategorií Oblasti působení. Výchovné poradkyně se nejčastěji ve své praxi věnují vyhledávání žáků s projevy specifických poruch učení a následné péče o ně. S tím souvisí právě zmíněná komunikace s poradenskými pracovišti, ale také s učiteli těchto žáků. Dále se pak, také ve spolupráci s učiteli, podílejí na vyhledávání žáků nadaných. Velkou část náplně práce výchovného poradce tvoří také práce s žáky, u kterých se objevují problémy v chování. Nejčastěji se pak jedná o slovní či fyzickou agresi včetně ničení věcí, dále pak nesnášenlivost mezi žáky, nebo obecně o porušování školního řádu. V posledních letech také výchovné poradkyně evidují nárůst psychických problémů žáků, konkrétně úzkostí a depresí. S psychickými problémy souvisí také výskyt sebepoškozování. Bohužel se zde výchovné poradkyně setkávají s nepřipraveností systému psychické podpory pro děti a mládež a často tak nemohou rodičům žáků pomoci jinak než předáním příslušných kontaktů. V rámci spolupráce s metodiky prevence se výchovné poradkyně také zabývají preventivním působením v oblasti

užívání návykových látek, některé z nich se totiž již na 1. stupni setkaly s používáním elektronických cigaret přímo na půdě školy. Preventivně se snaží působit také na poli záškoláctví, které bohužel stále častěji kryjí rodiče žáků. Výchovné poradkyně se také stále častěji setkávají s výrazným neprospěchem žáků a celkovým nezájmem o školu jako takovou. Kromě uvedených záležitostí se také věnují kariérovému poradenství a tuto část své práce často označují za oblíbenou. Jakou problematikou se tedy výchovný poradce nejčastěji zabývá? Je to zcela jistě problematika specifických poruch učení, problémů v chování, oblast psychických problémů, preventivní péče a v neposlední řadě také oblast kariérového poradenství.

Poslední výzkumnou otázkou, kterou jsme si v rámci šetření položili bylo **Jakým způsobem výchovný poradce pečuje o svou duševní hygienu?** Tato otázka se prolíná s kategorií Péče o duševní hygienu. Jedna z kapitol teoretické části práce nám nabídla jistá doporučení pro udržování duševní pohody při práci pedagoga. Oslovené výchovné poradkyně se do určité míry těmito doporučeními řídí. Nejraději tráví svůj volný čas prací na užitkové či okrasné zahradě. Když zrovna nepečují o své zahrady, pečují o rodinné vztahy. Čas věnují svým většinou již dospělým dětem, se kterými rády vyráží za čerstvým horským vzduchem či sportem různého druhu. Také je dobíjí čas strávený s vnoučaty. Od pracovních povinností zavírají pomyslné dveře a snaží se ve volných chvílích plně soustředit na sebe či své blízké. Některé z výchovných poradkyň volí pro svou dovolenou klidné lokality nabízející ubytování pouze pro dospělé, jiné se zase nehrnou na společenské akce a pečlivě si vybírají okruhy přátel tak, aby sdíleli společné zájmy. Žádná z výchovných poradkyň nepohrdne ani čtením knih. Ani jedna z oslovených pedagožek nejeví známky syndromu vyhoření, ale přiznávají únavu i občasnou vyčerpanost. Na poslední výzkumnou otázku je tedy odpověď následující: výchovný poradce o svou duševní hygienu pečuje tím, že tráví svůj čas zvelebováním zahrady, věnováním se rodině, a sportováním různého druhu. Volí pro svůj volný čas spíše aktivity klidnějšího druhu.

Z uvedených zjištění lze říci, že práce výchovného poradce je časově i obsahově náročná a může být také právem pokládána za stresující. Už tak široká působnost učitele se rozšiřuje a upravení pracovní doby, tedy snížení přímé pedagogické péče v rámci výuky, není zcela vyhovující. Výchovné poradkyně tak musejí řešit téměř veškerou administrativní agendu a komunikaci se zákonnými zástupci mimo svou pracovní dobu. Stávají se také terčem až agresivních útoků právě ze strany zákonných zástupců, kteří často nechtějí pochopit stanovisko školy. Nedostatek času na nutné úkony administrativy řeší výchovné poradkyně dotazem na pomoc směrem k metodikům prevence či školním speciálním pedagožkám. Metodici prevence tak přebírají část komunikativních povinností, školní speciální pedagožky, pokud jimi dané školy disponují, si berou na starost agendu týkající se individuálních vzdělávacích plánů. Řešení

situace se zdá být prosté, a to další snížení přímé pedagogické péče výchovného poradce, nebo lépe – přijetí druhé výchovné poradkyně. Jedna ze základních škol, kterou jsme v rámci výzkumu oslovili, takto na problém reagovala a působí zde dvě výchovné poradkyně – jedna na prvním a druhá na druhém stupni. Pochvalují si spolupráci, možnost porady a úlevu.

I přes zmíněné těžkosti a nedostatky, však hodnotí výchovné poradkyně své působení ve funkci vesměs kladně. Rády pracují s dětmi, pomáhají jim, vedou je k určitému cíli a motivují je.

Srovnáme-li výsledky našeho výzkumného šetření s výsledky uvedenými v kapitole Aktuální stav zpracování tématu, nalezneme v mnohém shodu. Už v roce 2015 se Lenka Köblová ve své práci domnívala, že by bylo vhodné vzhledem k náročnosti práce výchovného poradce více snížit jeho úvazek. Dále můžeme také srovnat výzkumné šetření realizované v loňském roce Janou Finsterlovou, která se zaměřovala na otázku vhodných kompetencí výchovného poradce, a to z pohledu vedení školy. Finsterlová zjistila, že pro vedení školy je u pedagoga zastávajícího funkci výchovného poradce důležitá zejména empatie a komunikační schopnosti, které shodou okolností uváděly v našem výzkumu respondentky nejčastěji jako právě ty, které by měl výchovný poradce ovládat.

Poslední výsledky výzkumného šetření, které můžeme srovnat, získala Vladislava Hrubá v rámci své diplomové práce taktéž loni. Hrubá stejně jako my zjistila, že by výchovné poradkyně uvítaly méně administrativní práce, popř. další snížení úvazku. Taktéž se zmiňovaly o odloučení výchovného a kariérového poradenství, což by se dalo připodobnit k výsledkům našeho šetření, kdy respondentky podotkly, že by měly rády druhou kolegyni, která by převzala část jejich pracovní agendy.

Význam výchovných poradců je nepopiratelný zejména vzhledem k jejich komunikačním schopnostem, díky kterým dokážou čelit každodenním problémovým situacím. Na základní škole jsou prospěšní nejen pro děti, ale působí také jako podpora pro rodiče těchto dětí a jsou velkým zastáncem pedagogických pracovníků, kterým pomáhají při řešení nejrůznějších problémů. Výchovní poradci jsou vzhledem ke své vytíženosti, řekněme, nedoceněnou součástí školního poradenského pracoviště a zaslouží si větší úlevu v podobě dalšího snížení úvazku a stejně tak větší ocenění ze strany společnosti.

ZÁVĚR

Diplomová práce „Specifika a úskalí výkonu funkce výchovného poradce na základní škole“ se zabývala výchovným poradenstvím, zejména jeho charakteristickými rysy. Hlavním cílem této diplomové práce bylo popsat specifika výchovného poradenství a rozkrýt případná úskalí, která s sebou může výkon funkce výchovného poradce přinášet. Tento ústřední cíl byl naplňován prostřednictvím dílčích cílů teoretické a empirické části práce. Stanovené cíle se, dle našeho přesvědčení, podařilo úspěšně splnit.

Tato práce má celkem osm kapitol. Kapitoly 1 až 4 jsou obsahem teoretické části práce, zatímco empirická část se rozkládá v kapitolách 5 až 8. Teoretická část práce nabízí ve své první kapitole stručný výklad rozvoje školních poradenských služeb v tuzemsku a charakteristiku školního poradenského pracoviště, pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra. Druhá kapitola představuje vhled do zákonné definice výchovného poradce a demonstruje předpoklady, které by měl výchovný poradce naplňovat – a to jednak ve smyslu znalostí a jednak ve smyslu vlastností osobnosti a schopností. Druhá kapitola nabízí také přehled činností, které má výchovný poradce na základě platné legislativy naplňovat. Ve třetí kapitole jsme měli možnost nahlédnout pod pokličku cílových skupin, se kterými výchovný poradce pracuje na denní bázi. Konkrétně je zde popsán žák a školní třída. Závěr teoretické části práce patřil kapitole zaměřené na duševní hygienu výchovného poradce. V této kapitole bylo popsáno hrozící nebezpečí syndromu vyhoření v pomáhajících profesích a byla zde nastíněna doporučení pro udržení dobrého stavu duševna výchovného poradce.

Následuje empirická část práce, která v páté kapitole nabídla přehled podobně orientovaných výzkumných šetření, provedených v rámci bakalářských či diplomových prací na našem území. Jsou zde nastíněny jejich přibližné výsledky, které byly následně porovnány s výsledky šetření realizovaným při této práci. Šestá kapitola práce s názvem Výzkumné šetření, představuje vhled do realizovaného výzkumu a uvádí cíle empirické části práce a také vytvořené výzkumné otázky. Dále uvádí metodu, která byla zvolena pro výzkumné šetření, a to polostrukturovaný rozhovor. V šesté kapitole je pak také zdůvodněn a představen výzkumný soubor – každá respondentka je zde v krátkosti představena. Sedmá kapitola je nejobsáhlejší kapitolou práce a reprezentuje výsledky výzkumného šetření. Pomocí zakotvené teorie a využití otevřeného, axiálního a selektivního kódování analyzuje získaná data. Pomocí přiložených tabulek je dosaženo lepší přehlednosti výsledků provedených rozhovorů. Závěrečná, osmá kapitola této diplomové práce nabízí zhodnocení čili diskusi výsledků a ukazuje, že bylo

zodpovězeno na stanovené výzkumné otázky. Také jsou zde srovnány výsledky výzkumů provedených na podobné téma a našimi výsledky.

Na základě hlavního cíle práce byly stanoveny dílčí cíle. Ty byly naplňovány následovně. Prvním dílčím cílem bylo odhalit osvědčené postupy výchovného poradce při komunikaci s rodiči. Tento cíl se naplnit podařilo, jelikož při rozhovorech s respondentkami vyplynulo, že postupy komunikace jsou vždy individuální a záleží tak na situaci a konkrétním rodiči. Zmiňovaly se, že je důležité si při rozhovorech s rodiči stát za svým, nestupovat a je nutné umět vypozorovat, kdy je potřeba tlaku ubrat a kdy naopak přidat.

Druhým dílčím cílem bylo objasnit motivaci pedagoga pro výkon funkce výchovného poradce na základní škole. Tento cíl se naplnil při zjištění, že sedm z osmi výchovných poradkyň bylo pro výkon této funkce osloveno vedením školy. Při stanovování tohoto dílčího cíle však byla očekávána i jiná motivace pedagogů než vnější.

Třetím dílčím cílem bylo charakterizovat kompetence vhodné pro výkon funkce výchovného poradce a tento cíl se podařilo naplnit. Výchovné poradkyně považují za vhodné kompetence pro výkon své funkce např. empatii, nadhled, komunikační schopnosti a trpělivost.

Čtvrtým dílčím cílem bylo vysvětlit význam výchovného poradce na základní škole a tento cíl je naplněn v rámci diskuse výsledků v samotném závěru, kde je jeho význam vyzdvižen.

Pátým dílčím cílem bylo rozkrýt případná úskalí výkonu funkce výchovného poradce na základní škole. Tento poslední dílčí cíl se podařilo naplnit, jelikož z rozhovorů vyplynulo několik úskalí – např. nedostatek času na řešení výchovných problémů a administrativní práci, absence druhé kolegyně, neefektivní komunikace se zákonnými zástupci či poradenskými pracovišti a v neposlední řadě objektivní posuzování situací a nacházení vhodných řešení.

Tato diplomová práce přinesla řadu nových informací a potvrdila některá již získaná data z předchozích výzkumných šetření. Zpracování této práce bylo časově náročné, zejména pak získávání dat pomocí rozhovorů a jejich následná analýza. V konečném hodnocení se dá však říci, že je užitečnou prací, neboť potvrzuje důležitost výchovných poradců.

Seznam použitých zdrojů

AMERICAN SCHOOL COUNSELOR ASSOCIATION. *School Counselor Roles & Ratios* [online]. [cit. 2023-12-02]. Dostupné z: https://www.schoolcounselor.org/About-School-Counseling/School-Counselor-Roles-Ratios

ASOCIACE VÝCHOVNÝCH PORADCŮ, Z.S. *Výchovné poradenství*. [online]. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: https://www.asociacevp.cz/legislativa/

AUGER, Marie-Thérèse, Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK, Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 3. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer, 2023. ISBN 978-80-7676-633-4.

BASLEROVÁ, Pavlína. Proces související s poskytováním podpůrných opatření ve stupni 1. In BASLEROVÁ Pavlína, Jan MICHALÍK, Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání.* 3. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer, 2023. s. 35-39. ISBN 978-80-7676-633-4.

BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

BŘEZINOVÁ, Jana. *Já už nemůžu, paní učitelko: jak rozpoznat a řešit krizové situace ve škole.* V Praze: Pasparta, 2022. ISBN 978-80-88429-28-9.

ČADOVÁ, Eva. Charakteristiky jednotlivých stupňů opatření. In BASLEROVÁ Pavlína, Jan MICHALÍK, Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání.* 3. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer, 2023. s. 24-34. ISBN 978-80-7676-633-4.

ČAPEK, Robert; PŘÍKAZSKÁ, Irena a ŠMEJKAL, Jiří. *Učitel a syndrom vyhoření. Já, učitel.* Praha: Raabe, [2021]. ISBN 978-80-7496-472-5.

FINSTERLOVÁ, Jana. *Výchovné poradenství na ZŠ z pohledu vedení školy*. Bakalářská diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, 2023.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

GULOVÁ, Lenka a ŠÍP, Radim. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Online. Grada, 2013. ISBN 978-80-247-8813-5. Dostupné z: https://www.bookport.cz/e-kniha/vyzkumne-metody-v-pedagogicke-praxi-1865226/#. [cit. 2024-06-10].

JACOBSON, Edmund. *Progressive relaxation: a physiological and clinical investigation of muscular states and their significance in psychology and medical practice* [online]. Midway Reprint. The University of Chicago Press, 1974 [cit. 2024-01-20]. ISBN 0-226-39059-4.

Dostupné z: https://archive.org/details/progressiverelax0000jaco/page/n7/mode/2up

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2018. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.

JURKOVIČKOVÁ, Petra, Vojtěch REGEC. *Základy speciálněpedagogického poradedenství.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2013. ISBN 978-80-244-3695-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 5. přepracované vydání. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-1968-2.

HOFERKOVÁ, Stanislava. *Výchovné poradenství.* Univerzita Hradec Králové, 2014.

HRUBÁ, Vladislava. *Role a pracovní náplň výchovného poradce na základní škole*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií, 2023.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Dobrá škola. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-213-4.

KENDÍKOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav. *Jak zvládnout problémy dětí se školou? Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky.* 2. vydání. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-36-7.

KÖBLOVÁ, Lenka. *Výchovné poradenství*. Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2015.

KOHOUTEK, Rudolf. *Historie pedagogicko-psychologického poradenství*. Brno: CERM, 1999. ITEM. ISBN 80-7204-115-0.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KREJČOVÁ, L. (2009). Psychohygiena – burnout. A také Psychohygiena učitele a výchovného poradce. In Čáp, D. ... et al. *Výchovné poradenství.* Meritum. Wolters Kluwer. Praha.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi.* Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Výchovné poradenství*. 3., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2020. ISBN 978-80-7598-174-5.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Pedagogicko-psychologické poradenství v resortu školství* [online]. [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi.html

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Školská poradenská zařízení (ŠPZ)* [online]. [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html

NOVÁKOVÁ, Eliška. *Důvěra žáků směrem k výchovným poradcům*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií, 2021.

OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Vyd. 2., upr. a dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-96-9.

PÁCHOVÁ, Anna et al. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.

PECHKOVÁ, Gabriela. *Výchovné poradenství na základní škole se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2020.

POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Rádce pro pedagogy. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0161-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6.,aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘIHÁČEK, Tomáš; ČERMÁK, Ivo a HYTYCH, Roman. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

SMETÁČKOVÁ, Irena; ŠTECH, Stanislav; VIKTOROVÁ, Ida; MARTANOVÁ, Veronika;

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

Vyhláška č. 606/2020, Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v.z.p.p. *Sbírka zákonů* 31.12.2020, roč. 2020, částka 245. ISSN 1211-1244

Vyhláška č. 607/2020, Sb, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, v.z.p.p. *Sbírka zákonů* 31.12.2020, roč. 2020, částka 245. ISSN 1211-1244

Seznam tabulek

Tabulka 1: Kategorie a příklady kódů 40
Tabulka 2: Způsob vzniku funkce 41
Tabulka 3: Důležité kompetence výchovného poradce 43
Tabulka 4: Úskalí výchovného poradenství 45
Tabulka 5: Oblasti působení 47
Tabulka 6: Péče o duševní hygienu 49

Seznam schémat

Schéma 1: Paradigmatický model axiálního kódování 51