

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta – katedra Psychologie

Diplomová práce

**Vznik školního poradenského pracoviště na Královské škole
v Praze – Troji – případová studie**

*Constructing the school counselling department at Royal Elementary School in
Prague – a case study*

Vypracovala: Bc. Adriana Nováková

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: N PSYCH

Praha 2022

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vznik školního poradenského pracoviště na Královské škole v Praze – Troji potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 18.4.2022

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. et Mgr. Olze Kučerové, Ph.D. za laskavé a podnětné provázení procesem psaní.

Děkuji sobě, že jsem k sobě uměla být laskavá i nekompromisní, vždy podle toho, co bylo v tu chvíli potřebné.

Děkuji Petrovi za podporu a mnoho inspirativních nápadů.

ABSTRAKT

Případová studie popisuje proces budování rodičího se školního poradenského pracoviště na konkrétní soukromé škole v Praze. Teoretická část poskytuje odborný rámec a popisuje, co je smyslem poradenského pracoviště na škole, jak je definováno v legislativě naší země, kdo jsou jeho členové a jaká je náplň práce každého z nich. Každá škola má však svá specifika, ze kterých vycházejí specifické potřeby vedení, učitelů i žáků a poradenské pracoviště by na ně mělo reagovat. Praktická část detailně popisuje jednotlivé kroky procesu vzniku poradenského pracoviště a přináší způsob přemýšlení i konkrétní otázky, které si zakladatel v tomto procesu klade. Výstupem je návrh koncepce školního poradenského pracoviště, jak bude fungovat na této konkrétní škole. Práce je inspirací dalším školám, které svá poradenská pracoviště teprve zakládají.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní poradenské pracoviště, školní psychologie, koncepce školního poradenského pracoviště, soukromé školství, role psychologa, specifika soukromých škol, Pastoral Care

ABSTRACT

The case study describes the process of building a school counselling centre at a particular private school in Prague. The theoretical part provides a professional framework and describes what is the purpose of a school counselling centre, how it is defined in the legislation of Czech republic, who are its members and what is the job description of each of them. However, each school has its own specific needs of the management, teachers and pupils, and the counselling centre should respond to them. The practical section details the steps in the process of setting up a counselling centre and presents a way of thinking and specific questions that the founder may ask. The output of the work is also a proposal for the concept of a school counselling centre as it will operate in this particular school. The work is an inspiration to other schools that are just starting their counselling centres.

KEYWORDS

School counselling centre, school psychology, school psychology at a private school, Pastoral Care

Obsah

ÚVOD

TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Školní poradenské služby	11
2. Školní poradenské pracoviště	15
2.1 Cíle a činnosti.....	17
2.2 Odborníci školního poradenského pracoviště.....	20
2.2.1 Výchovný poradce.....	21
2.2.2 Metodik prevence	25
2.2.3 Speciální pedagog.....	28
2.2.4. Školní psycholog	30
3. Specifika potřeb soukromé bilingvní školy a nároky na školní poradenské pracoviště	42
3.1 Pomoc a kontrola v systému školy	44
4. Pastoral Care jako koncept pro školní poradenské pracoviště (inspirace ze zahraničí)	47
PRAKTICKÁ ČÁST	53
5. Hlavní otázky a cíle výzkumu	53
5.1 Výzkumná strategie a metody	55
5.2 Výzkumný vzorek	59
5.3 Etika výzkumu.....	62
6. Interpretace dat	63
6.1 Analýza dokumentů školy	63
6.1.1 Shrnutí analýzy dokumentů.....	65
6.2 Pozorování.....	68
6.2.1 Shrnutí pozorování	68
6.3 Rozhovory	71
6.3.1 Shrnutí rozhovorů.....	72
7. Výsledky	77
8. Diskuse	81
9. Závěr	86
BIBLIOGRAFIE	87
PŘÍLOHY.....	91

ÚVOD

Při výběru tématu mé diplomové práce sehrála roli tak trochu i náhoda. V období končící rodičovské dovolené a plánování návratu do práce jsem hledala své uplatnění v oboru psychologie. Současně jsem procházela a stále procházím psychoterapeutickým výcvikem a kombinace psychoterapie a školní psychologie bylo pro mě velmi lákavou možností. Díky tomu, že se v praxi pohybuji mezi lidmi, kteří oblast školního poradenství dobře znají a poskytují mi nezměrnou podporu a inspiraci, ale také díky intenzivní spolupráci se dvěma supervizory jsem se rozhodla k odvážnému kroku. Oslovila jsem soukromou základní školu v Praze – Troji s cílem vybudovat zde poradenské pracoviště, které zde doposud vůbec neexistovalo. Vedení školy mou iniciativu uvítalo, protože měli tento počin v plánu realizovat.

Práce má za úkol popsat proces vzniku školního poradenského pracoviště.

Hned na začátku vyvstala potřeba vytvořit kompletní koncepci školního poradenského pracoviště na této škole. Koncepce je jakýmsi „kotvícím“ dokumentem, ve kterém jsou přesně vymezeny kompetence a činnosti všech členů školního poradenského pracoviště tak, aby jeho fungování bylo efektivní a užitečné. Chtěla jsem vytvořit dokument, který bude oporou všem, kdo se v systému školy objeví. Zajímalo mě, zda bude takové pracoviště na soukromé škole fungovat jinak než na státní. A pokud ano, tak jak.

Text je rozdělen na teoretickou a praktickou část. Teoretická část předkládá rámec, ze kterého vycházím v části praktické.

V teoretické části mapuji 4 oblasti – školní poradenské služby, školní poradenské pracoviště, specifika potřeb soukromé bilingvní školy a koncept Pastoral Care.

Školní poradenské pracoviště je pevně ukotveno v legislativě naší země a je součástí širší sítě školních poradenských služeb. Proto v prvních dvou kapitolách popisují obecná pravidla a legislativní požadavky, které má takové pracoviště naplňovat. Podrobně se zabývám každým členem a jeho náplní práce. Velká část kapitoly je věnována práci školního psychologa, protože v naší případové studii bude školní psycholog vedoucí osobou celého pracoviště.

Každá škola má svá specifika. Potřeby všech úrovní v systému mohou být na každé škole velmi rozdílné. Třetí kapitola přináší myšlenku, že každé školní poradenské pracoviště by mělo na specifické potřeby své konkrétní školy reagovat. V této kapitole přináším i koncept pomoci a

kontroly v komunikaci, který může být vzhledem ke specifičnosti soukromé školy velmi užitečný.

V poslední kapitole teoretické části se věnuji konceptu Pastoral Care, který pochází z anglosaských zemí a některé jeho prvky mohou být inspirací a obohatit i naše školní poradenské pracoviště.

Praktická část podrobně popisuje jednotlivé kroky v procesu budování školního poradenského pracoviště na Královské základní škole v Praze – Troji.

Počet školních poradenských pracovišť na školách v České republice roste a souhlasím s názorem, že by takové pracoviště mělo být nezbytnou součástí každé školy. Není však běžné, že by byla budována s ohledem na specifické potřeby dané školy. Užitečnost odborné péče na škole úzce souvisí s tím, jak je nastavena vzhledem ke kontextu celé konkrétní instituce. Předpokládám, že tento způsob uvažování může být inspirací pro další školy, které svá poradenská pracoviště teprve budují nebo se k tomu chystají.

TEORETICKÁ ČÁST

Školní poradenská pracoviště jsou dnes již neodmyslitelnou součástí celého vzdělávacího systému v České republice. Rychlé společenské změny, digitalizace světa, sociální sítě, ale i zavedení inkluzivního vzdělávání nebo dokonce rozvoj přesnějších diagnostických metod, to vše mohlo vést v posledních desetiletích k nárůstu počtu žáků s nejrůznějšími obtížemi a specifickými potřebami. Děti se potýkají s výukovými, výchovnými nebo i vývojovými problémy. S tímto rostou také nároky na učitele zvládat tyto zvláštnosti a poskytovat dětem takovou podporu, jakou potřebují. Na učitele vzrůstá požadavek na „osvojení nových a hlubších pedagogicko-psychologických dovedností“ (Zapletalová, 2001, str. 36).

Vznikají problematické situace nového typu, např. častější sebepoškozování dětí, zvyšuje se počet dětí trpících poruchami příjmu potravy, depresemi nebo úzkostmi či se projevují problémy s látkovými a nelátkovými závislostmi. Pozorujeme, že v současných školách se objevují problémy víc psychologického než edukačního charakteru, a je potřeba je řešit (Gajdošová & Valihorová, 2019).

Také Bendl a Kucharská (2008) upozorňují na to, že se ve vzdělávání objevují nové trendy spojené s rozvojem vzdělávacího systému. Prioritou se stává například vytváření základů pro celoživotní vzdělávání, růst jeho kvality, rovnost přístupu ke vzdělávání a variabilita vzdělávací nabídky, růst významu individuálního přístupu k žákům, snižování vlivu znevýhodnění a zařazování nových témat (multikultura, environmentální výchova apod).

To ukazuje, že se zde objevují oblasti, které samotní učitelé svou kompetencí pokrýt nemohou. Je tedy zřejmé, že působení odborníka nebo více odborníků, kteří takovou pomoc a podporu na škole zajistí, má své opodstatnění.

Poradenská pracoviště mají klienty napříč všemi vzdělávacími stupni, od mateřských až po vysoké školy.

Každodenní praxe ve školách ukazuje, že pracovníci školních poradenských pracovišť jsou pro školy užitečným přínosem. Jsou oporou napříč celým systémem školy. Poskytují péči žákům a studentům individuálně, ale i v rámci celého třídního kolektivu, spolupracují s učiteli i vedením školy a v neposlední řadě se podílejí na dnes již velmi úzké a intenzivní spolupráci rodiny a školy. Opomenout nelze ani jejich výzkumnou činnost.

Je klíčové, aby pomoc a podpora přicházela k dětem včas. Jedině tak je možno efektivně využít potenciál dítěte a usnadnit mu cestu vzdělávacím procesem. Dítě, které opakovaně ve škole z nejrůznějších důvodů selhává, ztrácí sebedůvěru a promítá se to i na jeho motivaci ke studiu a celkovému přístupu ke vzdělávání a růstu. Naopak dítě, které zažívá úspěch, buduje své sebevědomí a bude pravděpodobně přistupovat i k obtížnějším životním úkolům s vůlí a odhodláním. K tomu, aby to dokázalo, ale potřebuje naši podporu a odborné vedení.

Tato práce má za úkol provést čtenáře procesem budování nově vznikajícího školního poradenského pracoviště. Proto je důležité pochopit, jaký je jeho smysl a význam. Je potřeba se orientovat se v tom, co všechno takové pracoviště na škole zajišťuje a kde a v jakých vztazích stojí v rámci celého vzdělávacího systému.

Abychom dobře porozuměli funkci školního poradenského pracoviště, je nutné jej nejprve uvést v širším kontextu.

Školní poradenské pracoviště musí intenzivně spolupracovat s vnější poradenskou sítí, do které je legislativně zasazeno. Ve školách je množství dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro kompenzaci jejich obtíží existuje v České republice tzv. pětistupňový model podpory. Dětem se dostává „úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (Mrázková & Zapletalová, 2016, str. 7). Podpůrná opatření zahrnují poradenskou pomoc žákovi, úpravu obsahu, hodnocení nebo metod vzdělávání, úpravu podmínek v přijímacím nebo ukončovacím řízení nebo poskytnutí kompenzačních pomůcek potřebných ke vzdělávání.

Podpůrná opatření jsou nastavena v pěti stupních a jsou dětem udělována dle míry závažnosti jejich obtíží. Podpůrná opatření 1. stupně poskytuje škola sama prostřednictvím tzv. plánu pedagogické podpory. Pakliže nevedou ke zlepšení, dítě je následně posláno do školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum). Tato zařízení poté nastavují podpůrná opatření 2. a vyššího stupně. Proto zde zdůrazňuji, proč je spolupráce školního poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení klíčová.

1. Školní poradenské služby

Školní poradenská pracoviště jsou součástí celé sítě školních poradenských služeb. Jde o propojenou síť institucí řízenou státem, které se vzájemně doplňují tak, aby pokryly co nejširší spektrum problémů, se kterými se mohou děti potýkat před a po vstupu do vzdělávání. Školní poradenské služby jsou pevně zakotveny v legislativě naší republiky a spadají pod agendu ministerstva školství.

Obecně mají za úkol „vytvořit vhodné podmínky pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu jejich vzdělávání“ (Opekarová, 2010, str. 20). Zajišťují řešení problematiky variability vzdělávacích potřeb, prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží nebo sociálně patologických jevů nebo problémy integrace znevýhodněných žáků. To vše má vést k tomu, aby děti směřovaly k naplněnému rodinnému a pracovnímu životu v dospělosti (Opekarová, 2010).

Síť školních poradenských služeb (jak je znázorněna v Obrázku 1) tvoří **školská poradenská zařízení** (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum) a **školní poradenská pracoviště** (škola). Tyto instituce a náplň činností jednotlivých subjektů se řídí zněním zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon) a vyhlášky 116/2011 Sb. (novela vyhlášky 72/2005 Sb.) o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Ne všechny děti mají pro vstup do školy stejné podmínky, ať už vnější (např. socioekonomický status) nebo vnitřní (vývojové a osobnostní dispozice). Proto se každá instituce specializuje na konkrétní okruh problematiky – ať už jde o problémy spojené s výchovou nebo vzděláváním – tak, aby společně pokryly celé pole potřeb (Opekarová, 2010).

Obrázek 1 Schéma rozdělení jednotlivých institucí v rámci školních poradenských služeb



Podle Opekarové (2010):

Vedle tradičního poskytování odborné pomoci pro podporu vzdělávání, volby vzdělávací dráhy a postupného budování profesní kariéry, musí poradenské služby především směřovat:

- k posílení činnosti sociální prevence;
- k podpoře a vytváření podmínek pro rozvoj osobnosti jednotlivých žáků;
- k harmonizaci vztahu rodiny a školy;
- k posílení poradenské činnosti pro děti a mládež se specifickými výchovnými a vzdělávacími potřebami;
- k podpoře integrace dětí s různými problémy při vzdělávání do běžných typů škol a zařízení;
- k podpoře naplňování Ústavního práva na vzdělávání i u těch kategorií občanů, kterým nebylo dříve umožňováno z nejrůznějších důvodů systematické vzdělávání (str. 19).

Jak již bylo zmíněno, každá z institucí školních poradenských služeb se specializuje na konkrétní okruh problematiky. V tomto textu uvádím jen jejich hrubé vymezení. Komplexní výčet všech oblastí a činností těchto institucí lze nalézt ve Vyhlášce 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Školská poradenská zařízení

- *pedagogicko-psychologická poradna (PPP)*

Pedagogicko-psychologická poradna je zařízení, které poskytuje ambulantní péči klientům, kteří přicházejí sami nebo na doporučení školy. Práce se odehrává přímo na pracovišti poradny, ale i v terénu – ve školách (mateřských, základních i středních), které spádově poradně náleží. Pracují zde psychologové/žky, speciální pedagogové/žky a sociální pracovníci/ce.

Dle Vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních zajišťuje PPP:

- připravenost žáků na povinnou školní docházku
- zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol
- vydává zprávu a posudek o přidělení stupně podpůrných opatření
- vydává zprávu a doporučení o zařazení žáka do příslušné školy (třídy)

- provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky mimořádně nadané
- poskytuje přímou intervenci
- poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji
- poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami
- poskytuje metodickou podporu škole
- poskytuje kariérové poradenství žákům
- poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáka
- prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci rizikového chování atd.

Standardní činnosti PPP lze rozdělit do tří oblastí. První je psychologická a speciálně pedagogická diagnostika (komplexní nebo specializovaná). Druhou oblastí je psychologická a speciálně pedagogická intervence. Třetí je pak informační a metodická činnost poradny.

PPP je vybavena nástroji pro komplexní nebo zaměřenou diagnostiku. Diagnostikuje se individuálně i skupinově a výsledky slouží jako podklad pro lepší integraci žáků. Nejčastěji jde o diagnostiku školní zralosti, dětí s nerovnoměrným vývojem či výukovými obtížemi včetně diagnostiky specifických poruch učení a chování (SPUaCH), ale i mimořádného nadání. Diagnostikují se také děti s výchovnými problémy nebo s obtížnou adaptací, případně se provádí diagnostika sociálního klimatu celých školních tříd. Zakázky jsou specifické s ohledem na věk dítěte.

Poradenská intervence je řízená a přímo mířená pomoc dětem, rodinám i učitelům. Pomáhá při řešení náročných životních situací a krizí nebo osobnostních problémů dětí. Prostřednictvím intervencí jsou děti i jejich rodiče reedukováni v nápravě SPU. Případně jde o konzultace na nejrůznější témata, která se v procesu vzdělávání dětí mohou objevit.

Informační a metodická činnost PPP spočívá především v metodickém vedení výchovných poradců a metodiků prevence na školách. Dále jde o poskytování odborných konzultací a přednášek učitelům i široké veřejnosti.

- *speciálně pedagogické centrum (SPC)*

Speciálně pedagogické centrum je ambulantní zařízení, které slouží dětem, jejich rodičům a spolupracuje se školami. Standardní činnosti SPC jsou totožné s těmi v poradně, jsou však velmi úzce specializované na konkrétní postižení dítěte. Na rozdíl od PPP poskytuje SPC poradenské služby dětem s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči nebo dětem s více vadami či autismem.

SPC vyhledávají děti s postižením a zjišťují, jaké jsou jejich vzdělávací potřeby. Následně zpracují odborný posudek a připraví plán podpory pro každé konkrétní dítě. Poskytují krizovou intervenci, konzultace pro rodiče i pedagogy, sociálně právní poradenství či zapůjčení rehabilitačních a kompenzačních pomůcek.

Stejně jako v poradně je těžiště práce v diagnostice, intervenci a metodické činnosti.

Vedle školských poradenských zařízení pak stojí školní poradenská pracoviště, která zajišťují péči dětem, rodičům, učitelům i ředitelům přímo v terénu – ve školách.

2. Školní poradenské pracoviště

Výsledkem této práce má být konkrétní podoba jednoho školního poradenského pracoviště, proto považuji za nezbytné detailně rozebrat smysl, cíle a činnosti pracoviště i každého jednotlivého pracovníka, který se na něm podílí.

Poradenství ve školství je poskytováno na základě zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhlášky 116/2011 Sb. (novela vyhlášky 72/2005 Sb.) o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V roce 2004 byla také publikována Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (č. j. 27317/2004-24).

Trend posílit poradenské služby přímo v prostředí školy se začal u nás objevovat v 90. letech 20. století. Souviselo to s celospolečenskými změnami i se změnami ve struktuře tehdejší poradenské sítě – krajských a okresních pedagogicko-psychologických poraden. Na školách se začali objevovat první školní psychologové, ke kterým se později přidali i speciální pedagogové a metodici prevence. V té době neexistovala žádná opora v legislativě země pro tyto pracovníky, proto bývaly tyto pozice často nazývány různými jinými názvy a bylo velmi obtížné zajistit pro tyto odborníky finance (Bendl & Kucharská, 2008). Proces budování školních poradenských pracovišť pak zažíval největší rozmach po roce 2004. Díky legislativním změnám a také díky působení tehdejšího Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR (dnešní Národní ústav pro vzdělávání) se mohly „vytvořit a rozšířit poradenské týmy na školách, postupně začala vznikat školní poradenská pracoviště“ (Knotová, a další, 2014, str. 9). Na těchto pracovištích se již počítalo s působením psychologa či speciálního pedagoga. Byly spuštěny také nové evropské projekty (například program VIP-Kariéra, RŠPP-VIP II a RAMPS VIP III). Tyto projekty přinesly mj. finanční podporu školám, a ta byla využita na financování pracovních pozic školních psychologů, výsledkem byly návrhy změn stávajícího systému školního poradenství a zkvalitnění poskytovaných služeb. To vše vedlo k rozvoji výzkumu v oblasti školního poradenství, byly stanoveny standardy činnosti těchto pracovníků, jejich další vzdělávání a v neposlední řadě mohl být ověřen přínos těchto služeb škole (Štech & Zapletalová, 2013; Knotová, a další, 2014).

Poskytování poradenských služeb na škole zabezpečuje ředitel školy na tzv. školních poradenských pracovištích (dále ŠPP).

ŠPP mohou existovat v základní nebo rozšířené verzi (Obrázek 2). Na řediteli školy závisí, v jakém rozsahu tyto služby ve své škole zajistí (což se většinou váže k počtu dětí a jejich vzdělávacím potřebám). „Ředitel školy si může zvolit, zda pro školu bude potřebovat školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa, případně oba tyto odborníky na zkrácený úvazek“ (Zaplátelová, 2005, str. 3).

V základní variantě funguje na škole výchovný poradce a metodik prevence. Na poradenských činnostech se mohou podílet i třídní učitelé nebo učitelé výchov. Tento model musí být na každé škole.

Varianta rozšířená nabízí služby nejen všech účastníků ze základní verze, ale přidává k nim také školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Tento model ale v tuto chvíli není nárokový, to znamená, že je na samotném řediteli, aby pro tyto odborníky sehnal finanční prostředky. Často se finance získávají z různých projektů, například RAMPS – VIP III (Bendl & Kucharská, 2008).

Obrázek 2 Schéma základní a rozšířené varianty ŠPP



Tým pracovníků zpracovává a pravidelně reviduje školní poradenský program – strategii – kterou schvaluje ředitel (Zapletalová, 2005). Tato strategie mj. zahrnuje popis a vymezení rozsahu činností pracovníků, preventivní program školy včetně strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování (dle Vyhlášky 72/2055 Sb.).

2.1 Cíle a činnosti

„Smyslem poradenských služeb v prostředí školy je poskytovat včas a neodkladně pomoc těm, kteří ji potřebují, a to ve stupni, kdy je možné vzniklý problém řešit úsporně, s pozitivním dopadem na žáka a studenta ve smyslu předcházení vzniku závažnějších obtíží. Jsou určeny jak žákům, tak učitelům a rodičům žáků“ (Bendl & Kucharská, 2008, str. 47).

Praxe potvrzuje, že díky působení odborníka přímo na škole, se mnoho problémů zachytí včas. Dítě je pravidelně a průběžně sledováno, mnohé problémy se tedy mohou začít řešit okamžitě a dítě získává větší šanci je překonat nebo alespoň minimalizovat. Aspekt času je u dětí klíčový. V každém jednotlivém vývojovém stupni má dítě specifické potřeby i možnosti, jak nerovnoměrnosti či problémy překonávat. Pokud se problém nezachytí včas, může být na jeho řešení už pozdě a dítě tak s sebou nese limit, který by při správné a včasné podpoře nést nemuselo.

Velmi užitečné se také ukazuje propojení školního poradenského pracoviště s ostatními subjekty ŠPZ. Některé problémy se daří řešit přímo na škole, což ulevuje práci poradnám a centrům, které jsou pak kapacitně schopny nabídnout služby těm, kteří by podporu nedostali. Školní poradenské pracoviště má lepší přístup ke sledování a vyhodnocování podpůrných opatření, které poradna vydává. Tak je možno včas přizpůsobovat tato opatření aktuálním potřebám dítěte.

Podle Zapletalové (2005):

Školní program (strategie) pedagogicko-psychologického poradenství naplňuje především následující cíle:

- pracovat se všemi subjekty školy a vytvořit tak širokou základnu primární prevence školní neúspěšnosti a sociálně patologických jevů,
- sledovat účinnost preventivních programů aplikovaných školou a vytvořit metodické zázemí pro jejich vytváření a realizaci,

- zavést do školství novou koncepci kariérového poradenství,
- připravit podmínky a rozšířit možnosti integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- vybudovat příznivé sociální klima pro integraci kulturních odlišností a přijímání sociálních odlišností na škole,
- posílit průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem a vytvořit předpoklady pro jeho snižování,
- prohloubit včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,
- poskytovat metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických aspektů vzdělávání do školních vzdělávacích programů,
- prohloubit a zlepšit spolupráci a komunikaci mezi školou a rodiči,
- integrovat poradenské služby poskytované školou se službami specializovaných poradenských zařízení, zejm. PPP, SPC, SVP, ... (str. 3-4).

Podle Opekarové (2010) mezi základní úkoly ŠPP patří:

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

Školní poradenské pracoviště prostupuje napříč celým systémem školy. Stará se o jednotlivé děti i celé třídní kolektivy, je k dispozici učitelům, spolupracuje s vedením školy a významně se podílí na spolupráci rodiny a školy tím, že poskytuje konzultace a vzdělávací příležitosti rodičům (zákonným zástupcům).

Ne v každé škole je poradenské pracoviště ustaveno. Na některých školách je zavedena pouze jeho základní varianta, tzn. výchovný poradce a metodik prevence. Stává se, že pro řešení všech problémů nemají tyto pracovníci dostatek času a někdy jim i chybí odborné znalosti. Výchovný poradce i metodik prevence jsou často lidé z řad pedagogického sboru, kteří tuto roli zastávají zároveň se svým učitelským úvazkem. Výsledkem je pak velká časová tíseň. Některé školy nemají dokonce zastoupeny ani tyto dvě role a v takovém případě se pak se všemi problémy obracejí na spádovou pedagogicko-psychologickou poradnu. Do poradny se dostanou jen ty vážnější případy a jiné pak zůstávají zanedbány. Celkový preventivní program na škole pak také není dostatečně naplněn. I dlouhá čekací doba na vyšetření v poradně hraje v neprospěch dětí (Knotová, a další, 2014).

„Zkušenosti ze škol ukazují, že pokud se objeví problém a škola dokáže nabídnout rodičům způsob jeho řešení, jehož součástí je i vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení, dlouhá čekací doba na vyšetření může rodiče mnohdy od spolupráce odradit. Přitom pokud by ve všech školách byli školní psychologové či školní speciální pedagogové, mnohem lépe by fungovala prevence a vyhledávání rodičích se problémů a do školských poradenských zařízení by se na komplexní vyšetření posílaly pouze závažnější případy“ (Knotová, a další, 2014, str. 26).

Z výzkumu (Bartoňová, Pipeková, Viktorin, & Vítková, 2019), který se zabýval tím, zda je pozice školního psychologa a speciálního pedagoga školám užitečná, vyplývá, že jednoznačně ano. Dle nich přibývá počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a s tím souvisí potřeba navýšení odborných poradenských pracovníků na školách. Především pozice školního psychologa by se měla na školách ustálit. Dle výsledků „jejich přítomnost ve škole a jejich práce přináší pozitivní výsledky v prevenci školních patologických jevů a ve zlepšení komunikace s rodiči žáků“ (str. 7). Speciální pedagog je klíčový vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání. Přítomnost poradenských pracovníků na škole vede i ke zlepšení spolupráce mezi pedagogy, z čehož profitují děti, kterým je pomoc určena.

Přestože praxe ukazuje, že rozšířená varianta ŠPP je velmi účinná, není ani dnes samozřejmé, že na všech školách bude ustavena. Z dat Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vyplývá, že začátkem školního roku 2021/2022 působilo na školách celkem 871 školních psychologů z celkového počtu 5523 základních a středních škol. Přestože se jejich počet postupně zvyšuje, zdaleka jich není tolik, kolik by bylo potřeba. Důvodem je především legislativní vymezení, které dává financování školního psychologa a speciálního pedagoga na bedra ředitelů, kteří obtížně hledají zdroje, aby tyto odborníky mohli zaměstnat (Knotová, a další, 2014).

„Žák, který má ve škole problémy, potřebuje komplexní péči. Ta může být účinná pouze tehdy, když se poradenští pracovníci ve škole společně s vyučujícími žáka domluví na tom, kdo a jak bude tomuto žákovi pomáhat“ (Knotová, a další, 2014). Koordinace třídního učitele, speciálního pedagoga a školního psychologa je pro pomoc žákovi nezbytná. Například pokud speciální pedagog nastaví žákovi jednotlivá nápravná opatření, třídní učitel jej musí znát a důsledně plnit. Školní psycholog může po rozhovoru s dítětem nastavit změny v běžném provozu celého kolektivu třídy a toto pak během dne koordinuje a monitoruje třídní učitel. Psycholog dává podněty pro speciálního pedagoga, se kterými dětmi má pracovat. Je klíčové, aby podpůrná opatření, která jsou dětem nastavena, dodržovali všichni vyučující, kteří jsou s dítětem v kontaktu (to bývá problémem především na druhém a vyšším stupni vzdělávání, kde se učitelé střídají na jednotlivé předměty).

Poradenské pracoviště na škole bude pravděpodobně dobře fungovat, pokud budou všechny subjekty spolupracovat. Dle Knotové (2014, str. 60) je pro dobré fungování nutné dodržet tyto podmínky:

- mít jasně určené vedení školního poradenského pracoviště
- vymezený způsob oslovování a komunikace (konzultační hodiny, flexibilní způsob oslovování apod.)
- rozdělení rolí a odpovědnost jednotlivých pracovníků
- zveřejňování plánů práce a nabídky spolupráce
- průběžné seznamování učitelů s výsledky práce poradenských pracovníků

Je důležité pravidelně informovat všechny členy systému o tom, co, kdy a jak poradenské pracoviště dělá. Děti i učitelé by měli vědět, na koho se s jakým problémem mohou obracet, vedení školy by mělo mít představu o dlouhodobé strategii a směřování poradenského pracoviště a rodičům by měly být poskytovány veškeré informace nejen v případě, kdy má jejich dítě problém, ale mělo by jim být nabídnuto i poradenství a vzdělávací příležitosti (Knotová, a další, 2014).

2.2 Odborníci školního poradenského pracoviště

Ve své případové studii počítám se zavedením školního poradenského pracoviště v jeho rozšířené variantě. Je tedy na místě detailně popsat roli a působnost každého odborníka. Všichni, kdo v rámci poradenského pracoviště působí, mají vymezenou svou vlastní oblast,

témata a činnosti. Smyslem je, aby nakonec bylo pokryto celé pole potřeb, které se v systému školy nacházejí. Potřeby, které již na školním poradenském pracovišti nelze pokrýt, musí být diskutovány a předávány dalším institucím mimo školu. Může to být školské poradenské zařízení, klinický psycholog, psychiatr, Orgán sociálně – právní ochrany dětí, Policie ČR nebo Středisko výchovné péče.

Absolutní nezbytností je, aby všichni odborníci školního poradenského pracoviště vzájemně komunikovali a kooperovali. Pravidelné setkávání na poradách je samozřejmostí.

V rozšířené variantě poradenského pracoviště na škole se počítá s přítomností výchovného poradce, metodika prevence, speciálního pedagoga a školního psychologa. Zde se budu zabývat každým z nich podrobně zvlášť. Vzhledem k tomu, že v této případové studii bude školní psycholog hlavním koordinátorem a vedoucím člověkem celého poradenského pracoviště, bude mu nyní věnováno významně více prostoru než ostatním pozicím.

Všechny osoby poradenského pracoviště se dostávají do kontaktu s citlivými údaji. Pro každou pozici proto existuje Etický kodex. Jeho důkladná znalost a důsledné dodržování by mělo být pro každého z pracovníků prioritou.

2.2.1 Výchovný poradce

Pozice výchovného poradce má na školách nejdelší tradici. Výchovní poradci zde působili už v 60. letech 20. století. Jejich hlavní náplní bylo především kariérové poradenství – podpora při volbě vzdělávací dráhy. Později se působnost rozšířila i na další odborné oblasti. I dnes je jednou z významných součástí práce výchovného poradce právě poradenství v oblasti profese (Bendl & Kucharská, 2008).

Výchovným poradcem se může stát kterýkoli učitel. Opekarová (2010) i Knotová (2014) se shodují, že tento učitel musí mít za sebou určitou dobu praxe a musí být respektován nejen kolegy, ale také žáky a rodiči. Dle Fontany (2003) je nezbytné, aby výchovný poradce byl sympatický a uměl s dětmi navázat důvěryhodný vztah. Vyžaduje umění pohybovat se v ambivalentní pozici mezi autoritou (učitel) a nestranným důvěrníkem. Takový člověk musí umět povzbudit dítě, aby mluvalo, a naslouchat mu. Jeho verbální i neverbální stránka komunikace by měla být v souladu a měl by se vyhnout chybám v konverzaci (řídít, kritizovat, moralizovat, příliš rychle přicházet s radou, hovořit o sobě, dávat nálepky apod.).

Výchovný poradce je také jakýmsi prostředníkem mezi potřebami žáků a potřebami školy a společnosti, je také pojítkem mezi školou a institucemi stojícími mimo ni.

„Předpokladem a kvalifikací pro výkon funkce výchovného poradce je studium dané vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (§ 8 vyhlášky). Vyhláška přesně stanovuje obsah studia. Studium se uskutečňuje na vysokých školách v rámci celoživotního vzdělávání v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin“ (Knotová, a další, 2014, str. 29).

Standardní činnosti výchovného poradce

Tyto činnosti se dají rozdělit do 2 oblastí: poradenské činnosti a metodické a informační činnosti.

▪ poradenské činnosti

1. Kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků.
2. Vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky.
3. Zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb (vstupní a průběžné) a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
4. Příprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků.
5. Poskytování služeb kariérového poradenství žákům/cizincům se zřetelem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám.

▪ Metodické a informační činnosti

1. Zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence.
2. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými žáky apod.
3. Předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy.

4. Poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízení v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a o možnostech využívání jejich služeb žákům a jejich zákonným zástupcům.
5. Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči dalších poradenských zařízení a jejich zajištění v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.
6. Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření.

V praxi se stává, že je pro výchovné poradce obtížné si pod tímto obecným výčtem činností představit, jak konkrétně má vypadat jejich náplň práce. Tuto náplň je nutné dohodnout s vedením školy tak, aby odpovídala potřebám školy a skladbě žáků. Při stanovování náplně práce je nutné zjistit stav potřeb školy, jednotlivých žáků i rodičů a poté nastavovat konkrétní způsoby práce. Vedení školy by mělo mít o působení výchovného poradce zájem a obě strany by měly aktivně pracovat na vyladění a přizpůsobování činností. Pravidelná revize práce výchovného poradce a jeho účast na poradách má pak zajistit, aby poradce nepracoval na něčem, co ale škola nepotřebuje a aby došlo k protnutí. Bohužel to není na všech školách běžnou praxí (Knotová, a další, 2014).

Zde uvádím rámcový výčet konkrétních činností – kariérové poradenství, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci nadaní, žáci s neprospěchem a žáci a problémy se školní docházkou a problémové situace ve škole.

Kariérové poradenství

V oblasti kariérového poradenství výchovný poradce koordinuje diagnosticko-poradenské činnosti zaměřené na volbu vzdělávací dráhy žáků. Provádí skupinové šetření i individuální poradenství. Užívá k tomu dotazníky, rozhovory a další validní metody k analýze preferencí daného žáka. V oblasti výběru vzdělávací dráhy a profesního poradenství poskytuje poradenství i rodičům žáků a úzce spolupracuje s třídním učitelem. Komunikuje se spádovými školskými poradenskými zařízeními, kteří jeho práci v tomto směru doplňují. Vyhláška také uvádí, že výchovný poradce zajišťuje žákům návštěvy v informačních poradenských střediscích na pobočkách Úřadu práce.

Kariérové poradenství se poskytuje nejčastěji žákům 8. a 9. tříd, a to buď v rámci výuky některého předmětu nebo v čase mimo hlavní výuku. Výchovní poradci pomáhají žákům s výběrem školy i vyplněním přihlášky. Podmínky pro odevzdávání přihlášek, dny otevřených

dveří apod. se často mění a je na výchovném poradci, aby se v této oblasti dobře orientoval a měl k dispozici aktuální data.

Jak uvádí Fontana (2003), pro výchovného poradce může být komplikované sladit dva úhly pohledu na volbu profesní dráhy. Na jedné straně je volba, která se zamlouvá dítěti a na druhé straně „pro jaké povolání se dítě zjevně nejvíce hodí“ (2003, str. 326). Někdy jdou oba úhly pohledu přímo proti sobě, děti mají ambice, které se neslučují s jejich úrovní schopností a dovedností.

Zvláštní pozornost musí výchovný poradce věnovat dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mohou mít např. nárok na úlevy při přijímacích zkouškách. K tomu je potřeba připravit a dodat včas veškerou potřebnou dokumentaci, jako např. zprávu z PPP.

Na výchovném poradci také leží odpovědnost za to, aby se střetly nabídky středních škol s poptávkou žáků posledních ročníků škol základních. To se dá zařídit prostřednictvím organizace různých výjezdů, návštěv veletrhů či přizvání zástupců škol k setkání s žáky přímo ve škole.

Individuální konzultace poskytuje výchovný poradce těm žákům a jejich rodičům, kteří tápou v tom, kudy mohou dále profesně směřovat. Konzultace neřeší prospěch žáka, ale spíš jeho osobnostní předpoklady pro typ školy (Knotová, a další, 2014).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci nadaní

Role výchovného poradce ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je především v administrativní a koordinační činnosti. Posílá děti k jednotlivým odborníkům, eviduje zprávy z vyšetření a koordinuje je s prací učitelů. Takové vyšetření potřebují děti nejen s nedostatkem, ale i děti, u kterých je pozorováno nadání. Výchovný poradce koordinuje vznik individuálních vzdělávacích plánů a dohlíží na jejich plnění. „Úkolem výchovného poradce je zajistit, aby IVP byl včas vytvořen a obsahoval všechny náležitosti“ (Knotová, a další, 2014, str. 34). Při tvorbě individuálních plánů je nutná kooperace všech dotčených osob – speciálního pedagoga, školního psychologa, třídního učitele, žáka, rodičů i vedení školy (Knotová, a další, 2014).

Žáci s neprospěchem

Pokud žák neprospívá, může se to negativně projevit na jeho chování, což může následně ovlivnit klima celé třídy. Výchovný poradce pomáhá při řešení takovýchto situací a účastní se

společných setkání s učiteli i rodiči. Poradce má také ve své kompetenci vedení zápisů z těchto setkání, aby bylo možno sledovat další průběh případu (Knotová, a další, 2014).

Žáci a problémy se školní docházkou a problémové situace ve škole

Výchovný poradce eviduje neomluvenou absenci žáků. Toto pak konzultuje s třídním učitelem, žákem i rodiči a společně hledají řešení. Práce v této problematice se řídí metodickým pokynem MŠMT č. j. 10 194/2002-14, k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví.

Výchovný poradce je hlavní kontrolní jednotkou ve věci dodržování školního řádu. Dbá na jeho plnění a řeší veškeré přestupky. Dle závažnosti přestupku konzultuje přímo se žákem samotným, hovoří s rodiči, případně vyjednává o výši kázeňského postihu. Z každého takového jednání pořizuje zápis, který vkládá do dokumentace žáka. „Výchovný poradce by měl při řešení závažných problémů spolupracovat i s nejbližším místním orgánem sociálně-právní ochrany dětí, tj. s oddělením či odborem péče o dítě či sociální prevence“ (Knotová, a další, 2014, str. 36).

V některých případech může být na výchovném poradci, aby pracoval s celou třídou. Pokud však na škole funguje školní psycholog, tato práce přináleží více jemu, proto se tímto budu zabývat až v kapitole o práci školního psychologa (kapitola 2.2.4).

2.2.2 Metodik prevence

Metodik prevence se ve školách začal objevovat v polovině 90. let 20. století. Jeho činnost nejprve směřovala výhradně k prevenci proti drogám a často se jednalo o výchovného poradce a metodika prevence v jedné osobě. Postupně se po roce 2000 rejstřík činností rozšířil a práce se rozdělila mezi 2 učitele (jednoho výchovného poradce a jednoho metodika prevence). K protidrogové prevenci se přidala i prevence sociálně-patologických jevů (Knotová, a další, 2014).

„Školní metodik prevence je aktérem především v oblasti prevence sociálně patologických jevů, sleduje výskyt sociálně nežádoucích jevů na dané škole, podílí se na přípravě preventivních programů a sleduje jejich účinnost, poskytuje konzultační a poradenskou činnost v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů“ (Bendl & Kucharská, 2008, str. 49).

V dnešní době se práce metodika prevence soustřeďuje na primární prevenci rizikového chování žáků, a to v těchto oblastech:

- agrese, šikana, kyberšikana, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie;
- záškoláctví;
- závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling;
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě;
- spektrum poruch příjmu potravy;
- negativní působení sekt;
- sexuální rizikové chování.

Stejně jako výchovný poradce, i metodikem prevence se může stát kterýkoli učitel na škole. Kvalifikací pro výkon funkce školního metodika prevence je studium dané vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Zatímco výchovný poradce má legislativně sníženou vyučovací povinnost, metodik prevence má učitelský úvazek v plném rozsahu.

Příloha 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, popisuje standardní činnosti školního metodika prevence takto:

▪ **metodické a koordinační činnosti**

1. Koordinace tvorby a kontrola realizace preventivního programu školy.
2. Koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších sociálně patologických jevů.
3. Metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů (vyhledávání problémových projevů chování, preventivní práce s třídními kolektivy apod.).
4. Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů.
5. Koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků/cizinců; prioritou v rámci tohoto

procesu je prevence rasismu, xenofobie a dalších jevů, které souvisejí s otázkou přijímání kulturní a etnické odlišnosti.

6. Koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, jež mají v kompetenci problematiku prevence sociálně patologických jevů, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s odbornými pracovišti (poradenskými, terapeutickými, preventivními, krizovými a dalšími zařízeními a institucemi), která působí v oblasti prevence sociálně patologických jevů.
7. Kontaktování odpovídajícího odborného pracoviště a participace na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu sociálně patologických jevů.
8. Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence sociálně patologických jevů v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.
9. Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření

▪ **informační činnosti**

1. Zajišťování a předávání odborných informací o problematice sociálně patologických jevů, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy.
2. Prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných informací a zkušeností.
3. Vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických jevů (orgány státní správy a samosprávy, střediska výchovné péče, poradny, zdravotnická zařízení, Policie ČR, orgány sociální péče, nestátní organizace působící v oblasti prevence, centra krizové intervence a další zařízení, instituce i jednotliví odborníci).

▪ **poradenské činnosti**

1. Vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování; poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště (ve spolupráci s třídními učiteli).

2. Spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků a tříd a participace na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj sociálně patologických jevů ve škole.
3. Příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními.

Metodik prevence má na starost vytvoření minimálního preventivního programu pro svou školu a koordinovat jeho plnění. Tento program se tvoří vždy na jeden školní rok (v souladu s preventivní strategií školy, která je obsažena ve školním vzdělávacím programu) a na jeho realizaci a plnění se podílejí všichni pedagogové školy (Knotová, a další, 2014).

Preventivní programy je možno zajistit z vlastních zdrojů (pedagogičtí pracovníci školy) nebo od externích organizací, které se na primární prevenci specializují. Pro taková řešení je však nutné, aby měl ředitel k dispozici finanční prostředky, kterými toto pokryje.

2.2.3 Speciální pedagog

„Školní speciální pedagog zpravidla zajišťuje agendu spojenou se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Může se podílet i na administrativě (po dohodě s VP), eviduje žáky se SVP, zprostředkovává informace z vyšetření žáka se SVP na odborném pracovišti (PPP, SPC), podílí se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu, pracuje se žáky se SVP (odborné intervence – stimulační programy, reedukace, průběžná diagnostika a evaluace podpůrných opatření aj.)“ (Bendl & Kucharská, 2008, str. 49).

Dle Matějčka (1991) speciální pedagog „provádí nápravu těch vývojových poruch a odchylek, které byly diagnostickým postupem v poradně odhaleny a které jsou těmto metodám přístupné“ (str. 29). Často jde o poruchy řeči, SPU, LMD nebo o děti školsky neúspěšné, méně nadané, případně o kombinace různých vad.

Speciální pedagog je škole potřebný především v důsledku zavedení inkluzivního vzdělávání. V minulosti působili speciální pedagogové především ve speciálních školách, zdravotnických nebo jiných specializovaných zařízeních, v posledních letech se však ukazuje jeho důležitá role i v týmu školního poradenského pracoviště.

Kvalifikační požadavky pro práci speciálního pedagoga jsou ukotveny v legislativě. Zájemce o podrobnější informace odkazují na Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), Vyhlášku č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (novela vyhlášky č. 72/2005 Sb.) a Vyhlášku č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v platném znění (novela Vyhlášky č. 73/2005 Sb.).

Speciální pedagog musí mít pro výkon své profese i osobnostní předpoklady. Podobně jako u školního psychologa jde o pomáhající profesi. Setkává se s dětmi, které mají větší či menší míru postižení, setkává se i s rodiči, kteří nejsou vždy smířeni s diagnózou svého dítěte. Práce bývá náročná a může narazit na limity, kdy už i dítě dosáhlo svého maxima. Ne každý je takové práce schopen. Práce vyžaduje jistou míru zralosti a přesvědčení o smyslu své práce. Důsledně také dbá na svou psychohygienu a chrání své psychické (i fyzické) zdraví (Knotová, a další, 2014). Speciální pedagog by měl dle Opatřilové (2008, str. 66) být:

- profesionálně zdatný a vybavený teoretickými znalostmi,
- trpělivý, emocionálně vyrovnaný, přirozeně empatický
- tolerantní
- odolný, mít vůli dosahování cílů, nezdává se překážek
- kreativní
- orientován na člověka a lidství
- komunikativní, umí naslouchat

Školní speciální pedagog pečuje o žáky se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním, žáky s poruchami učení nebo chování. Celkově jde o žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby (dále jen SVP). O takové děti se mohou starat různí členové poradenského pracoviště, případně se mohou v práci doplňovat. V případě, že na škole speciální pedagog není, může se o agendu starat výchovný poradce a/nebo školní psycholog v úzké spolupráci s PPP nebo SPC. „Pokud je členem školního poradenského pracoviště též speciální pedagog a pracuje na částečný úvazek, pak může být doplňován úvazkem asistenta pedagoga, či pracuje současně jako osobní asistent žáka se středně těžkým nebo těžkým zdravotním postižením“ (Knotová, a další, 2014, str. 62). Výsledkem jeho práce má být zmírňování důsledků postižení nebo znevýhodnění žáka a prevence jeho vzniku (jeho včasný záchyt). Speciální pedagog má také na starosti edukaci pedagogického sboru v oblasti práce s těmito dětmi.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. rozděluje činnosti školního speciálního pedagoga do tří oblastí: diagnostika a depistáž, konzultační, poradenská a intervenční práce a metodické, koordinační a vzdělávací činnosti.

V rámci diagnostiky a depistáže speciální pedagog vyhledává žáky se SVP a zařazuje je do speciálně pedagogické péče. Depistáž se děje zpravidla na začátku školního roku. Vyhledává nejen žáky, kteří již ve škole jsou, ale je velmi vhodné, aby byl přítomen i u zápisů do 1. ročníku ZŠ. Speciální pedagog, který zachytí žáka, který by potřeboval pomoc, rozhoduje, jaký bude další postup. Následují rozhovory s rodiči, třídním učitelem a případně se dítě posílá k podrobné diagnostice do PPP nebo SPC. Diagnostiku přímo ve škole dělá speciální pedagog průběžně, když hodnotí účinnosti podpůrných opatření a reviduje plnění individuálních vzdělávacích plánů. Diagnostika je velmi důležitá pro nastavení dalších možností podpory daného žáka (Knotová, a další, 2014).

Speciální pedagog díky diagnostice vytyčí hlavní problémy žáka, ve spolupráci s ostatními členy poradenského týmu stanoví individuální podporu v rámci školy i mimo ni. Poskytuje dítěti pravidelné intervenční konzultace a pracuje s ním na tzv. nápravách.

Intervence mohou být edukační, kompenzační nebo stimulační, dlouhodobé i krátkodobé. Intervence může být směrem k dítěti, ale také směrem k rodičům tak, aby podpora dítěte byla dostatečná ze strany školy i rodiny. Společně s výchovným poradcem konzultuje volbu profesní dráhy u dětí s SVP.

Metodická a koordinační činnost spočívá ve spolupráci s učiteli školy, se kterými konzultuje možnosti vedení těchto žáků a doporučuje metody a formy práce s nimi. Zajišťuje speciálně pedagogické pomůcky a didaktické materiály. V neposlední řadě též koordinuje a metodicky vede asistenty pedagogů ve škole (Opekarová, 2010).

2.2.4. Školní psycholog

Školní psycholog (ŠP) je dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, zařazen do systému pedagogických pracovníků, nemá však žádný učitelský úvazek. Školní psycholog může ve škole působit na celý nebo poloviční úvazek, nižší rozsah se však nedoporučuje. Je více než žádoucí, aby byl psycholog ve škole přítomen a zůstal v úzkém a intenzivním kontaktu se všemi subjekty v systému školy.

Na tuto pozici může nastoupit pouze kvalifikovaný pracovník, tzn. absolvent magisterského studia jednooborové psychologie. Výhodou – dalo by se říci, že i nezbytností – je další postgraduální studium a celoživotní zvyšování kvalifikace. To si psycholog zajišťuje sebezkušenostními výcviky, doplňkovými kurzy a certifikáty k užívání diagnostických nástrojů. V dnešní době neexistuje ucelený systém dalšího vzdělávání školních psychologů, proto je na etice každého psychologa, aby si celoživotní vzdělávání zajišťoval sám.

„Nedílnou součástí odborného růstu je pro školní psychology supervize“ (Braun, Marková, & Nováčková, 2014, str. 211). Supervize má pomoci psychologovi řešit vlastní témata, která se mu v práci vynořují – ať už jde o supervizi případu nebo tzv. supervizi supervidovaného. V prvním případě pomáhá supervizor řešit konkrétní problémy s dětmi, rodiči, učiteli nebo vedením školy. Ve druhém případě má supervizor pomoci psychologovi, aby se sám lépe orientoval ve svých kompetencích, rolích, zvyšuje jeho dovednost sebereflexe nebo podporu v eticky nebo odborně složitých situacích. Frekvence supervizních setkání není určena, běžně vyhledá psycholog supervizora jednou za cca 2 měsíce. Celý proces supervize je kompletně na zodpovědnosti samotného psychologa. Je na něm, koho si za supervizora vybere a jak často jej vyhledá. Rozhodně by ale vždy mělo jít o člověka, který je k té práci řádně kvalifikován. Na samotném psychologovi také ve většině případů leží financování těchto supervizních setkání (Braun, Marková, & Nováčková, 2014).

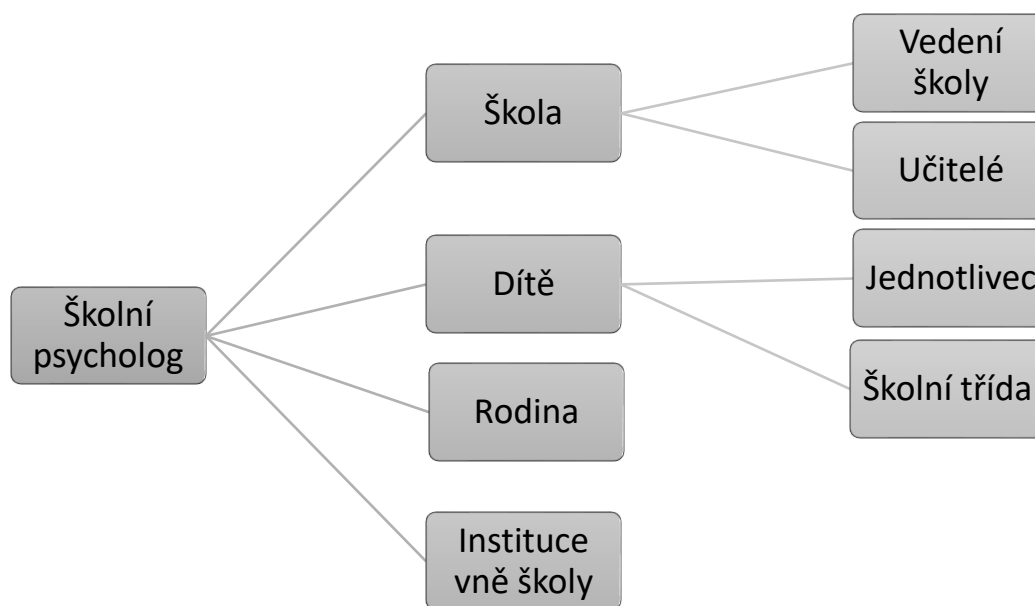
Školní psychologové často pracují na svých školách v jisté izolaci, samotě. Proto mezi sebou organizují různá setkání, na kterých prezentují kazuistiky nebo zkušenosti, sdílejí pozorované trendy a výsledky projektů či výzkumů. V poslední době se také velmi intenzivně propojují na sociálních sítích a poskytují si navzájem informace, podporu i inspiraci¹.

Školní psycholog v kontextu celého systému školy

Škola je komplexní sociální systém a psycholog se pohybuje v spletité vztahové síti (Obrázek 3). V praxi si práci školního psychologa lze představit na úrovních: dítě, škola, rodina a vnější vztahová síť. Tuto strukturu popisuje několik autorů, zde čerpám především z práce Štecha a Zapletalové (2013) nebo Brauna a Nováčkové (2014).

¹ Jednou z mnoha variant je například skupina „Školní psychologové“ na webu www.facebook.com. Tato skupina je uzavřená a členem se stávají pouze ti, kteří na škole v této pozici reálně působí a tuto skutečnost řádně doloží.

Obrázek 3 *Vztahová síť školního psychologa*



1. Školní psycholog a dítě:

Celé školní poradenské pracoviště slouží primárně žákům. „Obvykle se klientem stává žák, který se dostane do nesnadné situace; ani si ji nemusí uvědomovat. Péče o něj je ale podmíněna jeho souhlasem. Společně hledají příčiny obtíží, které mohou souviset s individuálními, rodinnými či sociokulturními dispozicemi žáka, aktuální životní událostí, současnou i minulou situací v rodině nebo ve škole“ (Braun, Marková, & Nováčková, 2014, str. 21).

Školní psycholog věnuje nejvíce času právě práci s dětmi. Setkává se s nimi individuálně (intervence, spolupráce jednorázová nebo opakovaná, krátkodobá i dlouhodobá) anebo pracuje s celými třídami (prevence negativních jevů, zlepšování třídního klimatu, řešení aktuálních témat objevujících se v kolektivu, aj.).

„Skupinová práce s třídním kolektivem je pro psychologa nenahraditelným zdrojem informací o třídním klimatu i o jednotlivcích. Lze totiž identifikovat děti, které by potřebovaly individuální psychologickou podporu, např. z důvodu problémů v postavení v rámci třídního kolektivu, z důvodu rodinných problémů, se kterými se dítě na skupině může svěřit atd.“ (Hubertová, 2014, str. 124).

2. Školní psycholog a rodina

Rodiče musí být informováni o práci psychologa na škole. Často je velmi efektivní při řešení problémů dítěte s rodiči spolupracovat. Když se rodina a škola vzájemně podporují a doplňují, efekt se projeví na řešení a pomáhá dítěti. Nejčastěji se spolupráce odehrává formou individuálních konzultací, případně při vzdělávacích příležitostech, které rodičům psycholog poskytuje formou seminářů či besed.

Výhodou je, když jsou rodiče žáka spolupráci nakloněni, stává se však, že rodiče spolupracovat nechtějí. To může být dáno obecně nedůvěrou rodičů k práci psychologa, stylem výchovy v rodině nebo osobnostním nastavením rodičů.

3. Školní psycholog a škola

Aby byla práce školního psychologa úspěšná, je nezbytné, aby úzce spolupracoval s vedením školy. Právě z kontaktu vedení školy s psychologem vznikají „objednávky“ přizpůsobené potřebám školy a strategické plány fungování poradenské práce na škole.

Ve vztahu ke škole psycholog pracuje i s učiteli. Řeší s nimi konkrétní problémy jednotlivých žáků i jejich individuální lidské i profesní potřeby. Významnou měrou se také podílí na vzdělávání učitelů v psychologických aspektech jejich práce.

4. Školní psycholog a instituce vně školy

Jak již bylo zmíněno výše, školní psycholog spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC), zdravotnickými zařízeními (pediatr, psychiatr, klinický psycholog atd.) a s orgány státní správy.

Náplň práce školního psychologa

Náplň práce školního psychologa je vymezena v Příloze č. 3 k Vyhlášce č. 72/2005 Sb. a je specifikována také v Koncepci poradenských služeb poskytovaných ve škole (č. j. 27317/2004-24).

Obecně se činnosti dají rozdělit do tří oblastí:

- diagnostika a depistáž
 - *spolupráce při zápisech do 1. tříd, depistáž SPU a nadání, diagnostická činnost při výukových a výchovných problémech žáků, zjišťování i školního třídního klimatu, screening, ankety a dotazníky*
- konzultační, poradenská a intervenční práce
 - *podílí se na péči o integrované žáky, pomáhá při sestavování individuálních vzdělávacích plánů; provádí individuální případovou práci se žáky dlouhodobou i krátkodobou; zajišťuje krizovou intervenci žákům, pedagogům i rodičům; skupinová a komunitní práce se žáky; účast na speciálně – pedagogické péči o děti a zajištění speciálních pomůcek pro ně; koordinace preventivní práce ve třídě; kariérové poradenství u žáků; programy pro podporu třídního klimatu; individuální konzultace pro učitele; konzultace se zákonnými zástupci;*
- metodická a vzdělávací činnost
 - *metodická pomoc učitelům, pracovní semináře pro učitele; účast na poradách školy; koordinace celého poradenského pracoviště; koordinace poradenských služeb mimo školu a spolupráce s školskými poradenskými zařízeními; besedy a osvěta zákonným zástupcům; prezentační a informační činnost; kooperace při vytváření školních vzdělávacích programů, individuálních vzdělávacích plánů*

Náplň práce školního psychologa udává legislativa. V realitě se však práce často liší. Je to dáno tím, že každá škola má jiné potřeby, které je nutné uspokojit. Práce školního psychologa proto musí nutně vycházet i z dialogu mezi vedením školy a samotným psychologem a „společně se mají shodnout na zakázce, kterou bude školní psycholog naplňovat a která bude tvořit základ koncepce jeho činnosti“ (Braun, Marková, & Nováčková, 2014, str. 205).

Podle Štecha a Zapletalové (2013, str. 79) se psycholog ve škole setkává se čtyřmi druhy nejčastějších činností:

1. Intervence při řešení výchovných problémů žáků, nekázně, někdy i akutní zásahy typu krizové intervence;
2. Činnosti týkající se učení žáků, jejich prospěchu a vzdělávacích selhání;
3. Mediační činnosti, kdy psycholog jako zprostředkovatel intervenuje do vztahů aktérů ve škole;
4. méně časté, ale pravidelné aktivity jako vzdělávání učitelů, osvětové činnosti atd.

Vůbec nejčastěji provádí školní psycholog intervence při řešení výchovných problémů žáků. Jsou to náhlé akutní situace, ve kterých je potřeba řešit agresi, šikanu, nekázeň, závislosti, záškoláctví, pasivitu, demotivaci, náhlý neklid žáka aj.

Diagnostika a nápravy specifických poruch učení včetně konzultací s učiteli a rodiči je další velmi častou skupinou aktivit. Školní psycholog zde musí koordinovat práci speciálního pedagoga, pedagogicko-psychologické poradny a dalších subjektů. Výhodou psychologa na škole je možnost podílet se nejen na diagnostice žáka, ale také na jeho další podpoře v širokém spektru podpůrných činností. U žáka, kterému byla diagnostikována porucha učení, je možno individuálně pracovat také na jeho stylu učení a nácviku vhodných strategií učení, motivaci k učení či analýze momentů, kdy dochází k selhávání (Štech & Zapletalová, 2013).

„V ČR vzrůstá počet dětí cizinců, kteří nastoupí do školy bez znalosti jazyka. Děti-cizinci na takovou zátěžovou situaci reagují různě. Některé mají výrazně dobrou schopnost adaptace, jsou prosociální, komunikativní. Takovým stačí kvalitní podpora třídního učitele, úprava učiva. Některé děti však na takovou zátěž reagují výrazně negativně, mají těžké psychosomatické potíže, jsou depresivní, u některých se dokonce může začít rozvíjet školní fobie“ (Canino a Spurlock in Hubertová, 2014). S těmito pak školní psycholog pracuje.

Těžiště práce školního psychologa je často v práci na interpersonálních vztazích. Psycholog řeší vztahy nejen v rámci systému školy, ale i mimo ni. V rámci systému školy to může být řešení konfliktů ve třídě, mezi učitelem a žákem, mezi rodičem a dítětem nebo rodičem a učitelem. Psychologa ve škole může vyhledat dítě, které má problémy ve svých vlastních citových nebo partnerských vztazích v rodině nebo osobním životě (Štech & Zapletalová, 2013).

Výzkum jako součást profese školního psychologa

Podle Mareše (2016) je výzkumná činnost školních psychologů poměrně nejasná. International School Psychology Association (ISPA) vydala celosvětově uznávanou Definicí oboru školní psychologie, která obsahuje základní činnosti školních psychologů. Jeden z bodů hovoří o tom, že povinností školních psychologů je udržovat povědomí a orientaci v oblasti výzkumných poznatků na poli školní psychologie. Zároveň se však od nich očekává, že se sami aktivně do výzkumných činností zapojí. Z mezinárodního pohledu je tato povinnost pevně zakotvena. Také čeští přední odborníci z oboru – S. Štech, J. Zapletalová, V. Kavenská, E. Smékalová a další – zastávají názor, že výzkum má být nezbytnou součástí práce psychologa v terénu (škole).

Z perspektivy české legislativy lze ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb. najít pasáže, které k výzkumné činnosti odkazují, i když jen nepřímo. „V oddílu Příprava na diagnostiku, depistáž se uvádí, že školní psycholog provádí přípravu screeningů, anket, dotazníků ve škole, vyhodnocuje, zpracovává a analyzuje jejich výsledky. Dále v oddílu Příprava na konzultační, poradenské a intervenční práce se píše, že školní psycholog připravuje podpůrné programy pro oblast spolupráce třídního učitele a třídy, vyhodnocuje výsledky realizovaných programů“ (Mareš, 2016, str. 14).

Podle Merrella (in Mareš 2016) může školní psycholog vzhledem k výzkumu stát ve třech rolích:

- jako člověk, který zavádí poznatky výzkumu do praxe,
- jako člověk, který aktivně realizuje výzkum,
- jako hodnotitel účinnosti programů na své škole.

Výzkum v oblasti školní psychologie se dnes děje především na půdě vysokých škol. Na rozdíl od zahraničních studií, psychologové u nás se zaměřují především na výzkumné aspekty profese školního psychologa a sociálně-psychologické jevy spojené s výkonem této profese. Opodál stojí výzkum dalších témat, jako např. kognitivní procesy, osobnost žáků a učitelů, výzkum v oblasti hodnocení žáků atd. Přestože psycholog na škole by měl část svého času věnovat právě výzkumné činnosti, není běžné, že by ředitelé škol s tímto počítali (Mareš, 2016).

Dokumentace

Součástí činností psychologa ve škole je také vedení dokumentace. Legislativně toto není nijak ukotveno, neexistuje výčet povinné dokumentace, kterou musí školní psycholog vést. Je však velmi prozíravé to dělat. Psycholog musí mít na paměti, komu je zpráva určena a kdo k ní smí mít přístup.

Minimální požadavky pro vedení a vykazování dokumentace mohou vzniknout na žádost ředitele školy, nebo jsou výjimkou případy, kdy je školní psycholog financován ze šablon v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. I zde jsou na psychology kladeny požadavky odevzdání některých dokumentů a reportů.

Rodiče dávají informovaný souhlas s prací psychologa na škole. Na jeho základě může psycholog vykonávat svou práci a zároveň uděluje rodičům právo na přístup k informacím o svém dítěti.

Je užitečné, aby si školní psycholog vedl evidenci tříd/žáků, osobní spisy žáků, ambulantní knihu (deník činnosti), do které se zapisují veškeré kontakty delší než 20 minut. Statistický výkaz činnosti může být užitečný pro výkaz práce a přehled o skladbě činností (čemu a komu se psycholog věnoval). Neměly by chybět ani protokoly ze supervizí, zápisy z pedagogických rad nebo rad vedení.

S veškerými daty je pak nutné zacházet v souladu s ochranou osobních údajů tak, aby nedošlo k jejich zneužití (Braun, Marková, & Nováčková, 2014).

Role a kompetence školního psychologa

Psycholog ve škole zastává různé role (Gajdošová & Valihorová, 2019):

- manažer/lídr
- aktér/podporovatel duševního zdraví
- spolupracovník při inkluzivní edukaci
- poradce/konzultant/kariérní poradce
- facilitátor/mediátor
- diagnostik
- realizátor prevence a intervence

Zastávat všechny role ve stejném rozsahu i kvalitě je pro jednoho člověka prakticky nemožné. Každá role má jiné nároky na profesní i osobnostní kompetence psychologa. Například školní psycholog jako „lídr“ bude dost pravděpodobně potřebovat být schopný stanovovat si cíle, plánovat, znát své silné a slabé stránky nebo mít charisma. Ve své roli konzultanta a poradce pak využije své dovednosti v hledání řešení problémů nebo schopnost empatie. Je nutné, aby byl kompetentní v práci s dětmi, rodiči, učiteli a dokázal strategicky dobře vést rozhovor (Gajdošová & Valihorová, 2019).

Kromě kvalifikačních požadavků by školní psycholog měl mít i konkrétní dovednosti. Jde o dovednosti diagnostické a terapeutické. Psycholog řádně a kvalifikovaně ovládá svou diagnostickou databázi a diagnostikuje jen tehdy, je-li to nezbytné. Každá diagnostika musí plnit svůj smysl a psycholog vždy musí vědět, jakou informaci potřebuje z diagnostiky získat. Ke stanovování diagnóz přistupuje eticky a ohleduplně. Měl by mít na mysli, že diagnostika obecně vždy patří víc do školského poradenského zařízení než do samotné školy (Braun, Marková, & Nováčková, 2014).

Kritická místa profese

Školní psycholog se může dle Štecha (1998, str. 261) dostat do svízelných situací. Psycholog musí řešit problémy, ke kterým neexistuje jasný návod nebo doporučené postupy a stává se tak jakýmsi „intelektuálním kutilem“. Hranice mezi profesionalitou a laickým řešením problému pak může být velmi tenká. Psycholog na sebe musí také někdy vzít roli mediátora a vyjednače. Rozdíl mezi úzkou specializací práce psychologa a širokým záběrem témat mediátora může přinést mnohá nedorozumění. Psycholog má využít své vzdělání s citem pro kontext instituce, ve které se nachází. Neměl by mít za cíl své práce dítě, ale „vztah“. To znamená nevidět dítě jen v jeho srovnání s normou, ale vidět ho především ve vztazích s ostatními. Psycholog se neztotožňuje s žádnou stranou těchto vztahů, ale jeho úlohou je právě zprostředkování a uzdravování těchto vztahů.

Některé činnosti jsou velmi náročné. Mezi ty nejnáročnější patří dle Štecha a Zapletalové (2013) např. rodinná sezení. Často se jedná o komplikované nebo emočně vypjaté situace, vyostřené konflikty nebo případy zanedbávání dítěte. Rodiče ne vždy spolupracují, často setrvávají v odporu nebo hostilitě. Psycholog se často dostává do tlaku ze strany školy – aby dítěti pomohl – a ze strany rodiny – aby se nevměšoval do jejího soukromí. Balancování mezi tenkou hranou etiky a nakládání s citlivými informacemi bývá pro psychologa zdrojem nemalé úzkosti či pocitů bezmoci.

Psycholog na škole se také setkává se situacemi, kdy musí řešit důsledky nevhodného zásahu učitelů nebo ředitele. Často jde o konflikty, které plynou z nespolupráce učitele s psychologem, nedůvěry učitele k jeho osobě nebo profesi. Psycholog také často nese důsledky necitlivé intervence učitele směrem k žákovi, například když veřejně před celou třídou řeší nějaký jeho problém (Štech & Zapletalová, 2013).

Existence vztahové sítě v sobě nese mnohá úskalí. Konfliktní situace mohou nastávat ve vztahu k vedení školy, k učitelům, dětem i rodičům. Třetí plocha existuje tam, kde se protíná vlastní identita psychologa s identitou instituce, ve které pracuje. Podrobný rozbor těchto úskalí je nad rámec této práce, zájemce však odkazují na práci Zapletalové (2001), Štecha (2013) nebo Smékalové (2014).

Metody v práci školního psychologa

„Profesionalitu psychologa definuje významně především repertoár odborných postupů a metod, které při řešení pracovních úkolů používá“ (Štech & Zapletalová, 2013, str. 82). Nejčastěji používanou metodou je samozřejmě rozhovor (diagnostický, poradenský i terapeutický), dále také nástroje testové diagnostiky. Psychologové na školách používají testové inteligenční soubory (zpravidla WISC nebo Ravenovy matice), dotazníky nebo projektivní techniky. Často sahají k metodám zjišťujícím klima třídy (SORAD, B3 a B4). Terapeutické techniky jsou pak méně časté.

Etika v práci školního psychologa

„Základním východiskem pro dodržování etiky ve školní poradenské praxi je Etický kodex práce školního psychologa redigovaný Oaklandem, Goldmanovou a Bishoffem, jež vydala ISPA (International School Psychology Association). Tento dokument byl upraven pro podmínky v ČR a SR Marešem a následně v roce 1997 přijat jako závazný dokument“ (Štech & Zapletalová, 2013, str. 213). Znalost kodexu je neopomenutelnou podmínkou pro výkon profese.

Podle Etického kodexu školního psychologa:

Školní psychologové respektují a váží si každého člověka a největší důraz kladou na dodržování lidských práv. Snaží se chránit a zvyšovat blaho dětí a mládeže i kvalitu jejich rozvoje tím, že jim poskytují služby psychologické, pedagogické a služby těmto oborům příbuzné. Role, které zastávají ŠP, mají zabezpečovat zvládnutí poznatků a dovedností jak z pedagogiky, tak z psychologie. ŠP nepřekračují svoji odbornou kompetenci a neustále zvyšují svoje vzdělání a odborné schopnosti. Rovněž se snaží dosáhnout a udržovat nejvyšší standard profesionální kompetence a etiky chování. Ve výzkumné činnosti dodržují ŠP nejvyšší standardy (str. 1).

Jak bylo zmíněno výše, součástí etiky školního psychologa je podepsání informovaného souhlasu a důvěrné nakládání s veškerými informacemi. Rozsah práce a zakázky ze strany vedení školy by měly být zakotveny ve školním řádu.

Sdělování informací z konzultací se školním psychologem je upraveno zákonem. Existují informace, jež spadají pod oznamovací povinnost. Ve všech ostatních případech je na dohodě mezi dítětem, rodiči a školou, v jaké míře a formě bude informace předávat.

Školní psycholog může dle Mareše (2017) prožívat etická dilemata, která mohou vyplývat ze složité vztahové sítě školního psychologa. Dostává se do odborně i eticky složitých situací, které nemají jednoznačné řešení. Psycholog se pohybuje na tenké hranici mezi tím, že musí dokazovat svou profesní kompetenci, ale zároveň se pokouší vyhnout konfliktům z toho plynoucím. K takovým situacím velmi často dochází v dojednávání zakázek s vedením školy. Nadřízený je zároveň laik a podřízený se v tomto případě stává expertem. Zde vznikají různá nedorozumění a ze strany vedení může docházet k nevhodným zásahům. Psycholog je na jednu stranu nucen vyhovět zadání nadřízeného, zároveň ale musí zůstat v mezích své odbornosti a etiky. Psycholog manipuluje s citlivými daty a může se stát, že je tlačěn ze strany vedení školy, učitelů nebo i rodičů, aby s těmito daty zacházel neeticky. Pak se musí rozhodovat. „Etické rozhodnutí je výsledný produkt dynamické rovnováhy, která zahrnuje nejméně tři klíčové prvky: osobní etický postoj daného jedince, obecné společenské a kulturní hodnoty a specifický účel dané organizace, jakož i přesvědčení a hodnoty převládající v této organizaci“ (Mareš, 2017, str. 320).

V kontextu těchto dilemat pak může zažívat tzv. morální distres. Ten vzniká tehdy, kdy „jedinec ví, co je správné udělat, ale institucionální překážky činí téměř nemožné jednat tím správným způsobem. (...) Jedinec pocítuje morální odpovědnost, uvědomuje si ji, ale ta nevyústí v čin“ (Mareš, 2017, str. 320). Nerozpoznaný a neřešený distres může mít trvalé dopady na člověka

(emoční, somatické), může se nejprve projevit pocity vzteku nebo úzkosti, ale může působit i dlouhodobě, kdy se jedinec k situaci opakovaně vrací a trápí se jí nebo může dojít až k vyhoření. Morální distres je nutno diagnostikovat a poté použít některý z doporučených postupů k jeho řešení. Tato řešení jsou konkrétně popsána Marešem v jeho studii Morální distres školních psychologů z roku 2017.

3. Specifika potřeb soukromé bilingvní školy a nároky na školní poradenské pracoviště

Cílem této práce je vytvoření školního poradenského pracoviště na soukromé bilingvní základní škole. Je tedy nezbytné, přihlédnout k tomu, jaké jsou rozdíly mezi státní a soukromou školou a s ním spojené nároky na pracovníky poradenského pracoviště.

Standardy vzdělávání a jejich naplňování z pohledu legislativy jsou pro soukromé i státní školy totožné. Soukromé školy však často vznikají proto, aby rozšířily variabilitu vzdělávacích institucí. Smyslem jejich existence je zlepšování pedagogicko-výchovného procesu a nabídka širšího spektra přístupů tak, aby každé dítě mělo možnost co nejefektivněji naplnit svůj jedinečný potenciál.

Jak konkrétně se liší nabídka státních škol od těch soukromých? Co nabízejí navíc? Vlastní rešerši webových stránek různých soukromých základních škol v ČR jsem zjistila, že jde především o:

- nízký počet žáků ve třídě
- větší počet učitelů/asistentů v jedné třídě
- odlišná role učitele, partnerský přístup k dětem
- alternativní koncepty ve vzdělávání (Montessori, Waldorf, ...)
- dvojjazyčná výuka
- individuální přístup, důraz na osobnost dítěte a jeho vlastní potenciál, sebepoznání a sebedůvěru
- důraz na subjektivní spokojenost dětí ve škole
- důraz na tzv. „soft skills“ u dětí
- odlišná organizace výuky nebo tříd
- jiná forma hodnocení (slovní hodnocení, formativní hodnocení)
- mezinárodně srovnatelné výstupy, výuka podle kurikula jiných zemí
- úzká spolupráce rodiny a školy
- lepší materiální podmínky, lepší vybavení školy, využívání počítačů a tabletů

V soukromých školách nelze opomenout, že jejich zřizovatelem není stát. Většinou jde o fyzickou nebo právnickou osobu, která školu založila. Pohnutky k založení takové školy mohou být různé – zájem zřizovatele může být ekonomický nebo jde o naplnění nějaké filosofie,

případně obojí. V každém případě bude v takové škole i zřizovatel trvat na naplnění svých zájmů a v práci vedení školy, učitelů i poradenských pracovníků se toto nutně projeví.

Škola v mé případové studii je kompletně bilingvní. To klade nárok na děti i učitele. Děti v takové škole většinou pocházejí z bilingvních rodin nebo se s oběma jazyky od brzkého věku potkávají. I dítě v takovém systému bude mít rozdílné potřeby než dítě v běžné škole učící se pouze v jednom jazyce. Učitelé musejí být schopni a ochotni spolupracovat se svým cizojazyčným tandemovým kolegou a vzájemně na svou práci navazovat.

Do školy vstupují potřeby dětí, učitelů a dalších pracovníků školy, vedení školy, zřizovatele, rodičů a zákonných zástupců (klientů) a státu (nositele hodnot společnosti). Aby škola mohla fungovat, musí být potřeby všech jejích subjektů naplněny.

Vznik soukromých škol výrazně urychlila rostoucí poptávka ze strany rodičů. Jde o fenomén, který žurnalista Tomáš Feřtek (časopis Respekt) označil jako „rodiče na útěku“. Popisuje, že v České republice významně roste skupina rodičů, kteří nejsou spokojeni s nabídkou státních, příp. spádových škol. Nesouhlasí s organizací výuky a/nebo s formou vztahů mezi učiteli a žáky nebo žáky v kolektivu. Tito rodiče pak projevují zájem o inovativní a alternativní školy – v drtivé většině případů jde o školy soukromé. Často jde o rodiče vzdělané, kteří přikládají vzdělání vysokou hodnotu, chtějí ji svým dětem nabídnout a svůj rozpočet této hodnotě přizpůsobí. Obecně už tedy nejde jen o děti „bohatých“ rodičů, kteří si školu mohou dovolit. Takový proces se pak řídí zákonem trhu: kde je poptávka, je i nabídka. Toto potvrzuje i Průcha (2004), jež cituje Friedmana: „školství je jako nákup a prodej vzdělávacích služeb.“ Rodič se stává zákazníkem, který si za školu platí. Aby byl zákazník uspokojen, musí škola nabídnout kvalitní službu (Jarkovská, 2018).

V soukromé škole se ukazuje její specifická charakteristika – škola potřebuje naplňovat nejen legislativní standardy dané státem, ale musí také vytvářet přidanou hodnotu, aby si udržela své klienty. Aby rodiče (zákonní zástupci) byli ochotni za školu platit, musí škola nabízet určitý nadstandard. Nabídka vysokého standardu vzdělávacího procesu ve škole vytváří tlak na motivaci učitelů, aby svou prací k jeho plnění přispěli. I školní poradenské pracoviště, zvláště pak školní psycholog, se na vytváření přidané hodnoty významně podílí.

Zřizovatel má zájem na zisku – ať už je zisk ekonomický nebo hodnotový. Uspokojení potřeby zisku si zařizuje přes uspokojování potřeb svých zákazníků (klientů školy – rodičů a zákonných zástupců). Nebo obráceně, když jsou potřeby klientů uspokojeny, škola bude generovat zisk

svému zřizovateli. To lze obecně nazvat tzv. „prozákaznickým přístupem“. V tomto přístupu je nezbytné analyzovat potřeby všech jednotlivých subjektů školy, protože právě naplňováním těchto potřeb se pak vytváří standard, resp. nadstandard dané školy. Škola musí mít tyto potřeby neustále na zřeteli.

Nalezla jsem jen málo zdrojů, které by blíže specifikovaly nároky na pracovníky školního poradenského pracoviště v soukromé škole a srovnávaly je s pracovištěm na škole státní. Toto téma by zasluhovalo hlubšího prozkoumání.

3.1 Pomoc a kontrola v systému školy

Velmi užitečný pro práci v systému školy je koncept pomoci a kontroly (Úlehla, 2007). Je to koncept vycházející ze systemického myšlení, který může velkou měrou přispět k naplňování nadstandardu, který škola nabízí.

Původně byl využíván především v komunikaci mezi nadřízeným a podřízeným, postupně jej však bylo možné aplikovat na mnohem širší oblast, dokonce na celou mezilidskou komunikaci. Nemusí tedy jít vždy o komunikaci mezi nadřízeným a podřízeným, ale může také fungovat v rozhovoru pomáhajícího pracovníka s klientem nebo učitele se žákem. V komunikaci s klientem, žákem, zaměstnancem, zřizovatelem atd. usnadňuje vyjednávání o potřebách jednotlivých stran a jejich uspokojování. Tento koncept se uplatní na všech úrovních v systému školy – v komunikaci se žáky, v práci s učiteli, i ve strategickém rozhodování se zřizovatelem školy.

„Pracovník v rámci své profese buď klientovi pomáhá nebo jej kontroluje. Obojí je potřebné, obojí jsou profesionální způsoby práce a obojí se vyskytuje v průběhu rozhovoru s klientem“ (Úlehla, 2007, str. 20). Podmínkou je dovednost oba póly odlišit a vědomě mezi nimi volit vzhledem k typu problému. Rozhovor je vedený jinak, pokud je pracovník v kontrole a jinak je veden v pomoci.

Mírou toho, zda komunikujeme v kontrole nebo pomoci, je to, jak kompetentního vnímáme svého komunikačního partnera. S nekompetentním zacházíme v kontrole, čím víc ho vnímáme, že je kompetentní, tím více nabízíme pomoc. Jaký je tedy rozdíl mezi kontrolou a pomocí?

Podle Knotové (2014, str. 146):

Kontrola (míněno ve významu „mít věci pod kontrolou“, lze použít i výraz „vedení“) je charakteristická tím, že při ní pracovník jedná na základě svého přesvědčení, že ví, co je pro klienta dobré. Sám přebírá aktivitu, navrhuje řešení, vede rozhovor k cíli, jež si sám zvolil na základě toho, jak vyhodnotil situaci.

Alternativou ke kontrole je pomoc. Ta je charakteristická především tím, že si klient (žák, učitel, rodič, nadřízený...) a poradce svou spolupráci dojednávají. Klient je aktivní, formuluje svou žádost o pomoc. Výchovní poradce zvažuje a nabízí, co může udělat, to vše s ohledem na žádost a přání klienta. Vzdává se přitom představy, že ví, co klient potřebuje. Věří kompetenci klienta a tomu, že si to sám dokáže pojmenovat a o pomoc požádat.

Kontrola přináší rychlý výsledek, ale celá váha zodpovědnosti za naplnění potřeby (splnění cíle) je na vedoucím pracovníkovi – tedy na tom pracovníkovi, který kontroluje. Komunikace je neefektivní, protože nevede partnera k přebírání zodpovědnosti a nikam dál ho příliš neposouvá. Bez kontroly se ale mnohdy neobejdeme. V komunikaci je kontrola nutná, protože ne každý partner je z jakéhokoli důvodu schopen kompetence a samostatnosti a musí být někým jiným řízen.

Pomoc klade vyšší nárok na komunikaci obou partnerů. Oba jsou ve věci kompetentní a oba nesou určitou míru zodpovědnosti. V komunikaci mezi nadřízeným a podřízeným nebo mezi učitelem a žákem pak má ten efekt, že nadřízený (resp. učitel) může předat část řešení problému podřízenému (žákovi) a tím získá prostor pro jinou práci. Podřízený se aktivně podílí na hledání řešení a přináší návrhy. Oba – nadřízený a podřízený; učitel a žák – se aktivně podílí na chodu celého systému, což posiluje uvědomění a sounáležitost.

Každý z nás je přirozeně nastaven svou osobností a zkušeností k tomu, aby víc kontroloval nebo pomáhal. Absolutně nezbytná je v konceptu pomoci a kontroly sebereflexe vedoucího (pomáhajícího) pracovníka. Jak říká Parma (2006), takový člověk „potřebuje umět přemýšlet nad sebou nad tím, co a proč dělá a zda je to tak dobře“ (str. 40). Obě strany v komunikaci musí znát potřeby vlastní a potřeby systému a znát kontexty, ve kterých se pohybují.

Koncept pomoci a kontroly může hrát důležitou roli při vytváření nadstandardu a přidané hodnoty školy. Proces by měl postupovat shora směrem dolů. Od zřizovatele k řediteli, od ředitele k zaměstnancům a od učitelů k dětem. Pokud ředitel zachází s učitelem výrazně

kontrolně, bude velmi pravděpodobně i učitel k žákovi přistupovat stejně. Žák pak nedostane příležitost k vlastní kompetenci a zodpovědnosti. Cílený a systematický proces od kontrole k pomoci uvnitř školy vede ke zkompetentňování členů systému na všech jeho úrovních.

A co škola nakonec získá? Kompetentní člověk přes zážitek své kompetence zažívá úspěch, dokáže nacházet řešení problémů, namísto setrvávání v problému. Stává se aktivním v hledání řešení, přebírá zodpovědnost za svoji část v rámci systému a vzniká tak prostor pro strategický růst celé organizace (školy). Sebedůvěra a sebevědomí takového člověka roste, jeho subjektivní spokojenost a motivace k práci také.

4. Pastoral Care jako koncept pro školní poradenské pracoviště (inspirace ze zahraničí)

Školně-psychologická péče významně roste nejen u nás, ale i v celé Evropě. Poradenské služby na školách v jiných zemích mohou vypadat různě a pro nás může být zajímavé prozkoumat, jak fungují. Pro tuto práci se inspiroji konceptem Pastoral Care, který pochází z Velké Británie a plní zde podpůrnou úlohu v psychologickém vývoji žáků vedle jejich akademického rozvoje. Prvky tohoto konceptu by bylo vhodné implementovat do konceptu školního poradenského pracoviště v naší případové studii. Velkou Británii vybírám také proto, že škola, na které bude poradenské pracoviště vznikat, je anglicko-česká, bilingvní a výuka zde částečně vychází právě z britského kurikula (žáci nosí školní uniformy apod.).

V této práci termín Pastoral Care ponechávám v původním anglickém znění, protože se již v některých soukromých školách v České republice používá a také proto, že by překlad mohl pozměnit vnímání jeho významu. Termínu užívám v českém ženském rodě (care = péče).

Definice Pastoral Care

Koncept Pastoral Care jako první popsal ve své stejnojmenné knize Michael Marland v roce 1974. Definoval ji jako péči o celkové blaho žáka a tvrdil, že Pastoral Care má hlavní výchovný účel sama o sobě. Nejde jen o doplněk, nebo službu navíc k běžnému vzdělávání. Jde o pomoc, podporu, péči a způsob bytí všech ve škole, přístupu k životu a vzdělávání. Je to všeprostupující naladění, směr, klima školy, které má za úkol umožnit dětem fyzickou i emocionální pohodu a podpořit tak jejich zdravý vývoj a učení, sociální osobnostní rozvoj. Je jádrem každé úspěšné školy s inteligentní, zodpovědnou a cílenou politikou zaměřenou na osobní rozvoj a pohodu, kde jsou štěstí a blaho prioritou. Marland (in D´Rozario & Chia, 1989) říká, že Pastoral Care jsou vlastně „všechny aspekty práce s žáky mimo samotnou výuku“.

Dlouhou dobu poté, co Marland svůj koncept zveřejnil, nebyl příliš praktikován. Nicméně v posledních dekáдах zájem o zavádění Pastoral Care do škol významně roste a sílí názor, že účinná Pastoral Care může rozšířit akademické výsledky a pomoci obohatit život a pohodu žáků (Best, 2014).

Calvert (2009) říká, že definování Pastoral Care se v průběhu let ukázalo jako obtížné a bylo uznáno jako problematické především kvůli terminologii, která naznačuje církevní nebo zemědělské kořeny. Tento termín se kdysi používal výhradně k popisu role pastýřů pečujících

o své ovce na pastvinách v křesťanských náboženských komunitách, a to umožňuje nahlédnout do jeho významu v kontextu vzdělávání i přesto, že je to oblast plně sekularizovaná. Tak jako pastýř pečoval o své ovečky, tak i učitel pečuje o své žáky.

Pastoral Care je systém sociální péče a poradenství pro všechny žáky, zaměstnance a další osoby zapojené do života školy. Napomáhá růstu školní komunity. V takové škole je kladen důraz na péči, výchovu, poradenství a ochranu a naplňuje tak standardy ve vzdělávání, jakými jsou duchovní, morální, sociální a kulturní rozvoj žáků. Neomezuje se jen na děti, ale na všechny zúčastněné, podílí se na udržování prosperity a blahobytu všech v celé škole (Charlton & Kenneth, 1996). Jde o celoškolský přístup k vytváření atmosféry pohody, která vede k lepšímu zapojení a lepším studijním výsledkům žáků.

Pastoral Care má za úkol naplňovat tyto cíle (Best, Lang, Lodge, & Watkins, 2000):

- zprostředkovat osobní kontakt s každým žákem;
- zprostředkovat osobní kontakt s rodiči;
- sledovat pokroky žáků v rámci učebních osnov;
- poskytovat podporu a poradenství při dosahování úspěchů žáků;
- podporovat pečující a spořádané prostředí;
- podporovat školu, která odpovídá potřebám žáků;
- poskytovat kolegům informace pro přizpůsobení výuky;
- podle potřeby zapojit širší síť

Je zřejmé, že aby mohly být cíle naplněny, musí k němu přispívat celá škola. Může jich být dosaženo prostřednictvím koordinace, dobré komunikace, týmové práce a jasných postupů. Je nutné, aby všichni společně rozuměli cílům a způsobům, jakými jich budou dosahovat.

Aby Pastoral Care ve škole dobře fungovala, musí zde existovat:

- dobrá „Pastoral Policy“ (strategie)
- struktura pro efektivní koordinaci a dobrou komunikaci
- práce v týmech
- školení učitelů

Pastoral Care stojí na kvalitě vztahů mezi lidmi, ať už mezi učiteli a žáky, žáky a žáky, učiteli a učiteli, učiteli a rodiči nebo jakoukoli jinou skupinou. Jak zmiňují autoři v knize *Pastoral Care and Personal-Social Education* (Best, Lang, Lodge, & Watkins, 2000), „všechno se to odvíjí od vztahů. Pokud je správně nastavíte, všechno ostatní z toho vyplývá. Pokud se vám to nepodaří, pak nic moc nedosáhnete“ (str. 5-6).

Hamblin (in D’Rozario & Chia, 1989) popsal Pastoral Care jako součást vyučovacího procesu, který se zaměřuje ne pouze na intelektuální, ale také na sociální a emocionální rozvoj každého dítěte, a může zahrnovat změnu vzdělávacího prostředí, aby vyhovovalo potřebám každého žáka, aby mohl rozvíjet svůj maximální potenciál (str.107). Z širšího hlediska je pak považována za snahu školy participovat na celkovém, nepřetržitém rozvoji žáků, zejména těch, kteří nejvíce potřebují zvláštní péči. Pastoral Care není něco, co by bylo vyčleněno z každodenní práce učitele. Je to prvek, který je neoddelitelnou součástí vyučovacího procesu. Soustřeďuje se na osobnost žáka, jeho výchovu a okolí, které buď usnadňují, nebo brání rozvoji intelektuálních a sociálních dovedností žáka a podporuje nebo nabourává jeho emocionální stabilitu (Edmond & Price, 2009).

Pastoral Care může být (Best, Lang, Lodge, & Watkins, 2000):

- reaktivní
- proaktivní
- vývojová

Reaktivní Pastoral care nabízí pomoc tehdy, když děti potřebují podporu při řešení problémů, obvykle osobního, sociálního nebo emocionálního charakteru. Jde o reakce na situace, události nebo jejich potřeby, které učitelé provádějí ve formě poradenství, vedení apod.

Je skvělé, že děti mají možnost dostat tzv. „emocionální první pomoc“ (str. 10). Pouhá reaktivita však nestačí. Prevence je lepší než léčba a je potřeba krizím předcházet. *Proaktivní* Pastoral Care se snaží předcházet krizovým situacím a poskytnout dětem dovednosti k zvládnutí těchto situací dříve, než vygradují. Efektivní Pastoral Care je spojena se studijní angažovaností a výkonností a podporuje přátelské vztahy mezi studenty i celkové klima školy. Předává dětem myšlení o hodnotách. Výsledkem je zlepšení docházky žáků a vytváření atmosféry, která je příznivá pro učení, podporuje toleranci, odolnost, spravedlnost a rovné příležitosti pro všechny. Takový přístup k pastorační péči by měl odstranit rasismus, nerovnost, diskriminaci a další překážky v učení.

Vývojová Pastoral Care pak zapojuje děti do činností, které mají přispět k jejich osobnímu a duševnímu rozvoji a tím zvyšují potenciální kvalitu jejich života ve škole i mimo ni.

Možnosti organizace Pastoral Care ve škole

Pastoral Care musí být v každé škole organizována podle jasně definovaných struktur. V nich je rozdělena odpovědnost a vztahy mezi jednotlivými osobami v celém systému Pastoral Care.

Na školách v Británii se objevují dva systémy: horizontální a vertikální. Oba systémy mohou fungovat na škole zároveň a v obou systémech jsou děti rozděleny do skupin.

V horizontálním systému jsou děti ve škole rozděleny podle ročníku (věku nebo úrovně). To odpovídá našemu běžnému rozdělení dětí do tříd.

Pak zde existuje i vertikální systém, kde jsou děti rozděleny napříč věkem, to znamená, že v každé skupině jsou děti různého věku.

Každou skupinu má na starosti jeden hlavní učitel (tutor), který má své asistenty. Asistenti (vychovatelé) se zodpovídají hlavním učitelům a každý z nich má v péči svou vlastní skupinu dětí. Zatímco asistenti pečují o blaho jednotlivých dětí, hlavní učitelé přebírají celkovou zodpovědnost za program a celý systém. Hlavní učitelé horizontálního a vertikálního systému spadají pod dohled zástupce ředitele. Všichni dohromady se pak starají o naplňování akademických cílů, ale i cílů Pastoral Care (péče o duševní, emocionální a sociální pohodu dětí).

Povinností vychovatele je znát každého žáka, pečlivě sledovat jeho pokroky a naslouchat jeho potřebám. Vytváří příležitosti, aby každý žák vytvářel vztah s alespoň jedním učitelem, což posiluje pocit sebedůvěry a sebeúcty (D'Rozario & Chia, 1989).

Jak může Pastoral Care vypadat v praxi?

Protože "to care = starat se" je sloveso, je jasné, že Pastoral Care je něco, co děláme. Nejde jen o statickou strukturu či instituci v rámci školy, ale také o dynamický proces. Jádrem tohoto procesu je učitel (ve spolupráci s poradenským pracovníkem, odborníkem, psychologem apod.), který je zároveň pro děti průvodcem. Jde o mnohostrannou činnost učitelů a všech ostatních zaměstnanců školy, kteří se na procesu vzdělávání podílí – poradenství, pozorování, setkávání, vyjednávání, organizování aktivit a dále. Všechny činnosti vedou k naplnění hodnot, způsobů přemýšlení o tom, co je pro vývoj dětí potřebné a užitečné. Jde o pomoc a podporu

těm dětem, které ji potřebují, prostřednictvím rozhovoru. Dále jsou děti v rámci Pastoral Care vedeny k tomu, aby pečovaly o své blízké okolí. Společně zpracovávají projekty, které zvelebují blízké okolí jejich školy, pomáhají místní komunitě, lidem v okolí a učí se být prospěšní svému okolí. V jiných případech jezdí děti na výjezdové akce, například farmy, kde se učí starat samy o sebe i o zvířata a spolupracovat mezi sebou tak, aby život v jejich komunitě prosperoval. Děti jsou prostřednictvím aktivit povzbuzovány k tomu, aby proaktivně ovlivňovaly svět kolem sebe, aby byly tvůrci svých životů, ne jen jejich konzumenti, a to zpětně ovlivňuje jejich vývoj.

Podle D'Rozario a Chia (1989) je Pastoral Care poskytována mimo jiné prostřednictvím:

- snahy učitelů (tutorů, vychovatelů) o osobní vztah se žáky a
- vytvářením plánů a strategií i výukových lekcí, např. osobnostní a sociální výchova nebo kurzy osobního rozvoje. Všechny jsou přizpůsobeny tak, aby naplňovaly potřeby žáků prostřednictvím jim blízkých aktivit (hraní rolí, diskuse, hodnotové uspořádání).

Osobnostní a sociální výchova zahrnuje témata, jako například žák a jeho místo ve škole; skupina jako malá, pečující komunita; vztahy; já a sociální dovednosti; komunikační dovednosti a umění rozhodování; dovednosti ke studiu, zdraví či osobní zájmy.

Někdy ale nejde jen o činnosti, které učitelé a děti provádějí, ale i o způsob, jakým se tyto činnosti vykonávají. Některé rozhovory s dětmi (nebo rodiči) jsou vedeny pečlivějším způsobem než jiné. Dokonce i potrestání někoho může být provedeno více či méně laskavým způsobem. V duchu Pastoral Care pak způsoby, jakými se vztahujeme k dětem, mají zajistit jejich růst, ne zastrášení.

Čím může Pastoral Care inspirovat český školně-poradenský systém?

Smysl tohoto konceptu je podobný jako je smysl školního poradenství u nás. Obojí má zajistit prosperitu žáků, jejich zdravý vývoj, podporovat využití jejich potenciálu. Obojí poskytuje pomoc a podporu těm, kdo ji potřebují. V obou případech se pak nad dítětem přemýšlí jako nad komplexní bytostí, která je ovlivňována jak vnitřními, tak vnějšími faktory a oba koncepty uvažují nad tím, že akademická dovednost není to jediné hlavní, co dítě ve vzdělávacím procesu

potřebuje získat. V obou případech nikdo nepochybuje o tom, že psychická pohoda se významně podílí na samotném učení dětí.

Rozdíl mezi českou verzí poradenství ve škole a britskou Pastoral Care tkví právě v tom, že u nás stojí poradenská práce mimo samotnou výuku. Děti se zvláště učí dle osnov a v jiném čase (někdy i prostoru) pak budují dovednosti sociální a emoční. Je samozřejmé, že učitel je mnohdy ten, kdo během své výuky tyto dvě oblasti propojí tím, jak přirozeně s dětmi pracuje, komunikuje a řeší běžné denní situace. Zároveň je zde ale jasné strukturální rozdělení dané legislativou, školou i personálem. Koncept Pastoral Care je zajímavý v tom, že obě roviny propojuje a děti se mohou dovednostem učit v konkrétních životních situacích a přímo v místě, kde se většinu svého času pohybují. Simultánně získávají akademické i sociální a emoční dovednosti, které mohou ihned aplikovat.

PRAKTICKÁ ČÁST

V teoretické části jsem popsala smysl a organizaci školního poradenského pracoviště a podrobně jsem se zabývala každým jeho jednotlivým členem, funkcí a náplní práce. Bylo zdůrazněno, proč je důležité, aby všichni členové poradenského pracoviště vzájemně komunikovali a spolupracovali.

Dále jsem se zamyslela nad tím, jaké potřeby mohou vyvstávat na soukromé škole a v čem může být fungování poradenského pracoviště na soukromé škole specifické.

V poslední kapitole teoretické části přináším koncept Pastoral Care, kterým se mohu ve své práci inspirovat a jeho prvky použít při budování školního poradenského pracoviště ve své případové studii.

5. Hlavní otázky a cíle výzkumu

Ústředním tématem této práce je vznik školního poradenského pracoviště na soukromé bilingvní Královské základní škole v Praze – Troji (v této práci budu používat zkratku KZŠ).

K tomuto projektu jsem se dostala v důsledku vlastní životní situace. Chtěla jsem začít pracovat v oboru, tak jsem cíleně hledala místo, kam bych mohla nastoupit. Věděla jsem, že chci nastoupit do školy a v budoucnu pracovat jako školní psycholog. Proto jsem cíleně začala hledat školu, na které poradenské pracoviště není a kde školní psycholog nepůsobí. Tak jsem se dostala na Královskou základní školu.

Práce ve škole mi dává smysl už jen proto, že procházím systemickým psychoterapeutickým výcvikem a tento směr se pro školu hodí. Líbí se mi možnost pracovat jak s dětmi, tak s učiteli a velmi užitečná mi přijde spolupráce s rodiči dětí. Pokud se dá pracovat takto s celým systémem, často se problémy dají úspěšně řešit. To mi dává naději, že mohu ve své práci dětem nabídnout širší spektrum možností pro jejich další životní cestu a spokojenost. Věřím, že díky konstantní a strategicky dobře vedené práci děti získají nástroje pro řešení různých situací, do kterých se dostanou. Také si myslím, že je důležité, aby se s dětmi pracovalo preventivně a problémy se řešily včas, aby pak nepřerůstaly do neovladatelných rozměrů. Za klíčové považuji vzdělávání učitelů a intenzivní práce s nimi. Učitel bývá malými dětmi nekriticky přijímán a je víc než žádoucí, aby poskytoval dětem zralý a kvalitní vzor, který mohou následovat. Učitel by

měl být pro děti tzv. „raw modelem“. Měl by být vzorem tím, kým je jako člověk, jak sám žije a vztahuje se sám k sobě.

Školní poradenská pracoviště hrají důležitou úlohu ve vzdělávacím procesu. Vnímám jako nutnost, aby tato pracoviště vznikala tam, kde ještě nejsou. Ideálním stavem by bylo, kdyby existovalo na každé škole. Tato práce může být inspirací pro další vznikající poradenská pracoviště na jiných školách.

V naší studii budeme na Královské základní škole zakládat poradenské pracoviště v jeho rozšířené variantě – počítá se zde s působením školního psychologa, který doposud na škole nepůsobil.

Poradenské pracoviště na škole je nutné postavit na pevných základech. Proto je potřeba velmi dobře poznat terén – školu – kde má působit.

Stanovila jsem si hlavní výzkumnou otázku:

1. Co konkrétně má školní poradenské pracoviště na Královské základní škole zařizovat – jaké jsou jeho vize, strategické i obecné cíle?

Pro komplexní koncepci školního poradenského pracoviště bude nutné zodpovědět i tyto vedlejší, doplňující výzkumné otázky:

- a) Kdo všechno v systému poptává školní poradenské pracoviště a jaké jsou potřeby jednotlivých subjektů?*
- b) Jaké osoby a činnosti budou tvořit školní poradenské pracoviště?*
- c) Existují zde specifické potřeby, které má školní poradenské pracoviště uspokojit?*
- d) Jakým způsobem se bude práce školního poradenského pracoviště vyhodnocovat?*

Uvědomuji si, že během výzkumu se mohou výzkumné otázky měnit nebo mohou vyvstat nové.

5.1 Výzkumná strategie a metody

Pro svůj projekt jsem zvolila kvalitativní výzkumnou strategii, konkrétně případovou studii o jednom případě. Smyslem práce je, aby poradenské pracoviště naplňovalo konkrétní potřeby školy, proto je potřeba nejprve důkladně porozumět případu.

Kvalitativní výzkum

Glaser a Corbinová (in Hendl, 2005) považují kvalitativní výzkum za „jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace“ (str. 50). V tomto typu výzkumu výzkumník konstruuje obraz, který „získává kontury v průběhu sběru a poznávání jeho částí“ (Hendl, 2005, str. 52).

Disman (2002) uvádí, že výsledkem kvalitativního výzkumu má být vytváření nových hypotéz, nového porozumění a vytváření teorie (str. 285). Pomáhá nám porozumět realitě. V takovém výzkumu dle něj získáváme mnoho informací o malém (v našem případě jednom) počtu subjektů a generalizace na populaci je problematická a někdy i nemožná. Tato práce neaspiruje na plošné použití v praxi. Snaží se vytvořit funkční systém odborné podpory a zabezpečit růst školy a rozvoj všech jejích subjektů v jednom konkrétním případě. Protože každá škola má své specifické potřeby, které musí uspokojovat, bude poradenské pracoviště na každé z nich fungovat do nějaké míry jinak.

Případová studie

Hendl (2005) popisuje případovou studii jako „podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů“ (str. 103). Jde zde o zachycení složitosti případu, zkoumá případ v celé jeho komplexnosti. Z nabídky několika typů případových studií si pro svou práci vybírám „studium organizací a institucí“, která se zaměřuje mimo jiné i na zkoumání škol (str. 105).

Podle Miovskeho (2006) je v případové studii nutné postupovat v těchto krocích:

- Stanovení výzkumných otázek (vychází z cílů studie)
- Definice případu
- Volba strategie výběru vzorku
- Metody tvorby dat
- Způsob hodnocení a analýzy dat
- Kritéria interpretace výsledků

- Zpětná reflexe a kontrola
- Návrh a realizace závěrečné zprávy

V jednotlivých studiích je možné kroky upravit dle naší potřeby. Každá změna však musí mít své zdůvodnění, aby byla zachována kvalita výzkumu.

Plán výzkumu

Přípravná fáze:

- Teoretická východiska, studium legislativy týkající se školních poradenských pracovišť
- Výběr vzorku, stanovení výzkumných otázek a metodologie

Fáze 1 (sběr dat):

- Zjišťování potřeb, vizí a strategických a obecných cílů školního poradenského pracoviště v terénu – analýza dokumentů, pozorování, rozhovory

Fáze 2 (realizace):

- Návrh koncepce školního poradenského pracoviště

Metody sběru dat

Abych mohla vytvořit koncepci školního poradenského pracoviště, potřebovala jsem získat data. Ta jsem se rozhodla získat pomocí analýzy dokumentů, pozorování a následně polostrukturovaných rozhovorů. Volba kroků v tomto pořadí mi dává smysl proto, že takto mohu flexibilně reagovat na charakter získaných informací a v každém dalším kroku je doplňovat o ty, které ještě ke svému projektu potřebuji.

Všechny tyto 3 typy metod sběru dat jsem využila během první fáze výzkumu. Předtím, než jsem začala s výzkumem přímo ve škole, inspirovala jsem se také koncepcemi z jiných škol v České republice, které jsem našla na internetu. To mi pomohlo k rámcové představě o formě mého projektu.

1. Analýza dokumentů

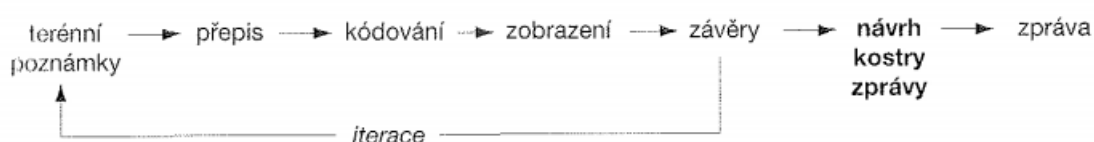
Nejprve jsem dostala k dispozici dokumenty týkající se školy. Zpracovávala jsem již existující materiál – webové stránky školy, profil absolventa KZŠ, hodnoty a vize školy, koncept vzdělávání ve škole a její kurikulum (školní vzdělávací program) a etický kodex pedagoga KZŠ a výroční zprávu za školní rok 2019/2020. Všechny tyto dokumenty měly přispět k co nejlepšímu porozumění ideologie a hodnotového nastavení školy.

K analýze získaných dat jsem přistupovala holisticky. Holistický přístup popisuje Hendl (2005), když říká, že „holistická analýza neusiluje o rozbití nashromážděných dat na jednotlivé části, ale hledá závěry posouzením dat jako celku“ (str. 226).

Využila jsem tzv. analýzu orientovanou na případ (Miles a Huberman in Hendl, 2005). Taková analýza „uvazuje případ jako celistvou entitu a hledá konfigurace, asociace, příčiny a následky uvnitř případu“ (str. 226).

K postupu jsem použila kvalitativní analýzu danou sekvencí, která je graficky znázorněna v obrázku č. 4 (Hendl, 2005).

Obrázek 4 Kvalitativní analýza daná sekvencí



2. Pozorování

Pro detailní porozumění případu bylo nutné poznat školu v jejím běžném provozu. Zúčastnila jsem se proto opakovaného a dlouhodobého pozorování přímo v terénu – ve škole. Ve škole jsem trávila 2–3 dny v týdnu po dobu 5 měsíců. Tento rozsah jsem zvolila proto, abych viděla školu během delšího časového úseku školního roku. Průběh školního roku má svá specifika a v každé části vzniká jiný charakter potřeb. Na začátku školního roku bývá potřeba řešit jiné věci než v období kolem pololetí.

Metodologicky šlo o zúčastněné, otevřené a nestrukturované pozorování v přirozené situaci (Hendl, 2005, str. 191). Cílem pozorování bylo získat představu o tom, jak škola funguje, jaké je klima školy nebo jak probíhá komunikace a spolupráce mezi učiteli a dětmi, vedením školy a učiteli nebo učiteli mezi sebou. Zaměřila jsem se na to, jaký je komunikační úzus ve škole, zda komunikace využívá principů pomoci a kontroly (viz kapitola 3.1 Pomoc a kontrola v systému školy). Pozorovala jsem také skladbu dětí, jaká sociální skupina se ve škole vzdělává, jaké jsou časté obtíže, které se u dětí ve škole objevují a naopak, jaké problémy se ve škole nevyskytují vůbec. Zaměřila jsem se na specifika školy, co zde funguje jinak než v běžných školách. Využila jsem jak popisné pozorování, tak i fokusované pozorování (Hendl, 2005, str. 195). Z pozorování jsem získala množství popisných i reflektujících poznámek.

3. Rozhovor

Další informace bylo potřeba získat z rozhovorů. Rozhodla jsem se pro polostrukturované rozhovory, abych získala data, která mi budou užitečná k zodpovězení výzkumných otázek, ale abych se zároveň nepřipravila o možnost získat informace, které by mě nenapadly, a přitom mohou být pro cíl výzkumu zajímavé. Důkladný a hloubkový rozhovor jsem vedla s ředitelkou školy a jedním ze zřizovatelů. Další dva zřizovatelé stojí v pozadí školy a necítili potřebu se k budování pracoviště vyjadřovat. Další rozhovory jsem naplánovala s výchovným poradcem a metodikem prevence. Rozhovor jsem vedla s každým individuálně v prostorách školy. Vzhledem k charakteru výzkumu nebylo nutné posílat účastníkům otázky k rozhovoru předem. Na rozhovor s ředitelkou a zřizovateli jsem si vyhradila 60–90 minut, na rozhovor s výchovným poradcem a metodikem prevence 30 minut.

Pro každý rozhovor jsem si připravila „kostru“ s otázkami. Strukturu rozhovorů vkládám do příloh pod čísla 1 až 3. Při každém dalším rozhovoru jsem vycházela z rozhovorů, které mi předcházely. Záměrně jsem postupovala shora dolů, od strategie po provozní úroveň.

Z každého rozhovoru vznikla nahrávka, ze které jsem pořídila přepis. Přepisy jsem následně podrobila analýze. Data jsem komentovala a uváděla do souvislostí, abych mohla vytvořit nový interpretační rámec, na jehož základě může vzniknout celá koncepce (Miovský, 2006). Analýzu rozhovorů jsem dala do souvislosti se získanými daty z dokumentů a pozorování a vyvodila závěry k zodpovězení výzkumných otázek.

Při plánování svého výzkumu jsem počítala s poměrně velkou časovou náročností. Očekávala jsem, že sběr dat, analýza a realizace zaberou přibližně 6–9 měsíců. Tento rámec se podařilo dodržet.

Z pozorování, rozhovorů a studia dokumentů jsem posbírala poznámky. V čase mezi sbíráním dat jsem z poznámek dělala „průběžné souhrny“ (Hendl, 2005, str. 233). Pokusila jsem se shrnout, co jsem již zjistila a jak se výsledky vztahují k výzkumným otázkám. Stanovovala jsem si, jaké další informace je ještě nutné získat, abych mohla přejít k návrhu kostry zprávy.

Celý výzkum je podřízen jeho cílům. Všechny fáze výzkumu jsem nahlížela z perspektivy toho, **co mě jako psychologa o škole zajímá** a může být směrodatné pro budování školního poradenského pracoviště.

5.2 Výzkumný vzorek

Jak již bylo zmíněno výše, pro svůj projekt jsem si vybrala Královskou základní školu v Praze – Troji. Tuto školu jsem si vybrala cíleně, protože zde hodlám osobně působit na pozici školního psychologa.

KZŠ je soukromá bilingvní škola. Na začátku vznikla v roce 2012 Královská mateřská škola, která poskytovala bilingvní česko-anglickou metodu vyučování. Logicky bylo dalším krokem založení i školy základní, aby měly děti adekvátní program, kde by mohli v bilingvním vzdělávání pokračovat. Ambicí školy je poskytovat kvalitní dvojjazyčné česko-anglické vzdělání.

Škola sídlí ve zrekonstruované vile v obytné vilové čtvrti. Vybavení je moderní a designové, škola má vlastní jídelnu. Není zde tělocvična, na tělocvik docházejí děti do blízké státní školy.

Hlavní cíl školy je definován ve Výroční zprávě za rok 2019/2020. Cílem školy je „výchova žáka jako jedince, který je všeobecně vzdělaný, zdravě sebevědomý, schopný uplatnit se v různých oborech činností. Škola klade důraz na rozvoj kritického myšlení, schopnosti reflektovat současné dění ve světě a podporuje kreativitu a aktivitu žáků.“

Zřizovatelem školy jsou 3 fyzické osoby, z toho 1 je se školou v častém kontaktu a ostatní 2 stojí v pozadí. Ve vedení školy stojí ředitelka se svým zástupcem. Zatímco ředitelka mluví česky, její zástupce je rodilý mluvčí z Velké Británie.

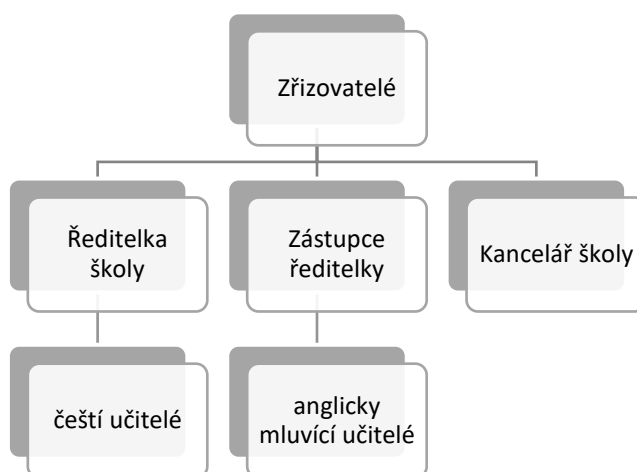
KZŠ je devítiletá základní škola, která funguje od roku 2017. V současné době navštěvují školu děti na prvním stupni, od 1. do 5 třídy. Celkem je zde 7 tříd – 2 první třídy, 2 druhé třídy, 1 třetí, 1 čtvrtá a 1 pátá třída. Od příštího školního roku se otevře i druhý stupeň od 6. třídy. Škola si zakládá na výuku v malých kolektivech. Kapacita tříd je vždy maximálně 15 dětí, přičemž v tuto chvíli není v žádné třídě více než 13 žáků. Celkově se ve škole v tuto chvíli vzdělává 87 žáků. Vzhledem k tomu, že jde o soukromou školu, je běžné, že se počet dětí ve škole během školního roku mění. Některé děti odcházejí na jinou školu a jiné naopak přicházejí.

Škola má celkem 21 zaměstnanců, z toho 13 učitelů, 2 asistentky pedagoga s vychovatelstvím ve družině a 6 ostatních provozních zaměstnanců (školník, jídelna a kancelář školy). Působí zde 9 českých učitelů a 4 anglicky mluvící rodilí mluvčí s odpovídajícím vzděláním.

Jak již bylo zmíněno, výuka zde probíhá bilingvně. Děti se učí všechny předměty v obou jazycích. V hodinách je přítomen jak česky mluvící, tak anglicky mluvící učitel. Při komunikaci s českým učitelem používají děti češtinu, při komunikaci s anglickým angličtinu. Hodiny českého jazyka a angličtiny jsou vedeny pouze jedním učitelem. Ostatní předměty jsou vedeny dvojjazyčně a učitelé zde působí v tandemu. Škola užívá kombinaci slovního hodnocení a známkování.

System školy je hierarchicky rozdělen v Obrázku č. 5.

Obrázek 5 Hierarchický systém uspořádání školy



V mezích této hierarchie je ve škole rozprostřena zodpovědnost.

Zřizovatelé nesou odpovědnost za prosperitu a zisk školy, dbají na to, aby škola držela kvalitu a byla nositelem hodnot, které zastává. V jejich kompetenci je také péče o budovu školy a budování nových prostor pro její další růst.

Školu řídí ředitelka, která má svého zástupce. Ředitelka je zodpovědná za řádné naplňování legislativních požadavků republiky. V kompetenci ředitelky je zajišťovat každodenní chod školy, pečovat o všechny její zaměstnance, žáky a klienty školy. Stará se o stávající klientelu a zajišťuje získávání nových klientů. Společně se zřizovateli a zástupcem ředitelky vytvářejí vize a strategie pro další růst školy. V nejobecnější rovině se ředitelka stará o zdravé a fungující klima celé školy.

Ředitelka a zástupce ředitelky spolu velmi úzce spolupracují. Oba mají ke své práci ještě zkrácený učitelský úvazek.

Kancelář školy má na starosti péči o administrativu, běžný chod školy a zprostředkovává kontakt vně školy. Ve své práci uplatňuje prozákaznický přístup v péči o klienty.

Učitelský sbor je rozdělen na anglicky a česky mluvící část. Česky mluvící učitelé spadají přímo pod ředitelku školy, anglicky mluvící učitelé jsou podřízeni zástupci ředitelky. Toto rozdělení je zde proto, že zástupce ředitelky je také rodilý mluvčí. Je ustavena pozice metodika pro učitele. Jde o jednu osobu, která je v profesi zkušená a je ostatním učitelům k dispozici pro radu či pomoc v pedagogických záležitostech. Učitelé mohou v nesnázích využívat radu metodika nebo přímo ředitelky. Škola je malá, prostředí je spíše rodinného charakteru a ředitelka je součástí všech procesů, které se ve škole dějí.

Děti jsou do tříd rozděleny běžným způsobem dle věku. Zajímavostí je, že děti mají povinnost nosit školní uniformu.

Na škole je ustavena pozice výchovný poradce a metodik prevence. Obě funkce zastávají učitelé nad rámec svého učitelského úvazku.

Školní psycholog ani speciální pedagog na škole dosud nepůsobili. Až do nynější doby bylo rodičům dětí s podezřením na SPU či jiné obtíže doporučeno třídním učitelem vyhledat odborné pracoviště. Škola patří pod spádovou pedagogicko-psychologickou poradnu pro Prahu 7 a 8. Děti, které potřebují speciální péči, by měly být posílány tam. Se školou se spádová pedagogická poradna aktivně nespojuje, vedení školy o možnosti kontaktu ví, ale nevyužívá.

Vzhledem ke klientele školy, si rodiče většinou platí za soukromé instituce, jako například DYS-centrum Praha z.ú. nebo Centrum nadání o.p.s.

5.3 Etika výzkumu

Jakýkoli výzkum má být přínosný (Weiss, 2011). Přínos této práce podrobně popisují v diskusi této studie.

S rodiči (zákonnými zástupci) všech žáků školy byl podepsán informovaný souhlas s výzkumným šetřením na škole. Byly v něm popsány cíle i metody výzkumu.

Se všemi získanými daty budu nakládat v souladu s platnými zákony této země o ochraně osobních údajů.

Během sběru dat byly pořízeny nahrávky rozhovorů. Z etických důvodů nepřikládám doslovné přepisy rozhovorů, protože obsahují interní důvěrné informace. Z téhož důvodu nebudou kapitoly č. 6 a 7 povoleny ke zveřejnění.

6. Interpretace dat

6.1 Analýza dokumentů školy

K analýze jsem použila tyto dokumenty:

- Webové stránky
- Profil absolventa KZŠ
- Koncept vzdělávání na KZŠ
- Etický kodex pedagoga
- Výroční zpráva za školní rok 2019/2020

Z dokumentů jsem vybírala takové informace, u kterých vnímám, že by mohly být relevantní pro fungování poradenského pracoviště na této škole.

KZŠ se jako škola chce prezentovat jako silně osobitá a moderní škola (s moderním a kvalitním vybavením), která poskytuje vysokou, **nadstandardní úroveň kvality vzdělání**. Škola chce „vytvářet přátelské, vlídné, motivující a inspirativní prostředí, ve kterém se každé dítě bude cítit bezpečně, učit se vzájemné komunikaci a toleranci, rozvíjet samostatnost, osobitost a tím zdravě podporovat své sebevědomí a touhu poznávat“ (Výroční zpráva za školní rok 2019/2020).

Vysokou hodnotou je nejen kvalitní vzdělávání dětí, ale také důraz na výchovu všestranně vzdělaného a harmonicky rozvinutého člověka. **Proto je zde kladen velký důraz na individuální přístup ke vzdělávání.** „Škola se snaží včas identifikovat nadprůměrné studenty a poskytnout jim dostatek stimulů k jejich dalšímu vzdělávání, ale i slabší studenty, se kterými pracujeme na procvičení látky, která jim činí problémy“ (Výroční zpráva za školní rok 2019/2020).

Absolvent KZŠ má být na výstupu vybaven nejen akademicky, ale odnáší si také kompetence v oblasti způsobu myšlení, chování, postojů a přesvědčení, komunikace, emocí a sociálních vztahů (**tzv. soft skills**). V dokumentech se často objevuje pojem „sebedůvěra“ a „sebevědomí“ dětí, kritické myšlení, aktivní zapojení dětí nebo respekt k druhým.

Každý student má nárok na vynikající kvalitu vzdělání – každý má právo být úspěšný, dosáhnout vytyčených cílů, rozvíjet své osobnostní, emocionální a sociální dovednosti, které jim umožní úspěšný přechod do dospělosti. Záleží jen na jeho pílí, motivovanosti a pomoci

školy a rodiny. Individuální přístup je posílen tím, že si škola zakládá na menších kolektivech. Školy s velkým počtem dětí umožňují anonymitu dětí. Pro KZŠ je důležité, aby ve škole vládla atmosféra, ve které se mohou odehrávat vztahy a potkávat osobnosti. Individualita je na druhou stranu vyvážena povinností nosit školní uniformu. To v dětech podporuje pocit týmovosti, spolupráce. Děti uspokojují svou potřebu někam patřit a pěstují v sobě hrdost vůči skupině, do které patří. Tento způsob napomáhá předcházet diskriminaci.

Žáci se podílejí na utváření školních pravidel – pravidelné ranní kruhy v rámci tříd, skupin i celé školy. Žáci mají možnost se vyjadřovat k životu ve škole.

Co se týče učitelů, lze z dokumentů zjistit, že mají být kvalitní a motivovaní. Mají být zkušení a schopní reagovat na individualitu a potřeby dětí a přistupovat k výuce a dětem flexibilně, proaktivně a dynamicky. Učitel má umět vést žáka k zodpovědnosti za své učení a chování.

Škola si zakládá na prozákaznickém přístupu ke svým klientům. Důkazem toho je **partnerství rodiny se školou**, přímá a otevřená komunikace, setkávání se v modelu žák – rodiče – učitel, individuální konzultace nebo neformální setkávání u šálku čaje či kávy.

Děti jsou ve škole vedeny k tomu, aby vnímaly své **okolí**. Podílí se na pomoci lidem, kteří to potřebují – např. spolupráce s projektem Run and Help, nadační fond Kolečko, spolupráce s Domovem důchodců nebo ZOO Praha.

Podle zdrojů z webových **stránek není školní poradenské pracoviště na škole ustaveno**. Aktivity směřující k naplňování legislativních standardů zajišťují výchovný poradce, speciální pedagog a metodik prevence.

Škola má vytvořený minimální **preventivní program**, který bývá plněn prostřednictvím externích organizací (např. Policie ČR, organizace META, Proxima sociale a.s., Besip apod.). Ve škole se pohybují děti z dobře situovaných rodin, riziko sociální nerovnosti je zde výrazně sníženo. Z výroční zprávy také vyplývá, že ve škole nebyly dosud řešeny žádné závažné výchovné problémy.

Dokumenty školy se zmiňují o **žácích s odlišným mateřským jazykem a o dětech nadaných**. V obou případech jsou dětem poskytována podpůrná opatření. Ta jsou podle stupně nastavována buď školou nebo spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou. Škola využívá služeb neziskové organizace META a nabízí podporu ve formě hodin Češtiny pro cizince.

V případě nadaných žáků škola spolupracuje s Centrem nadání. Významnou roli zde hraje úzká spolupráce s rodiči.

6.1.1 Shrnutí analýzy dokumentů

Ve vztahu k cílům výzkumu mě po analýze dokumentů napadly další otázky, které bude nutné ještě dále prozkoumat. Potřeba dalšího zkoumání se ukazuje v těchto oblastech:

1. Nadstandard a vysoká kvalita vzdělání

Má školní poradenské pracoviště pomáhat zvyšovat nadstandard poskytovaný školou?

Pokud ano, jakým způsobem?

Tato úvaha se vztahuje k hlavní výzkumné otázce – Co konkrétně má školní poradenské pracoviště na Královské základní škole zařizovat – jaké jsou jeho vize, strategické i obecné cíle? Tuto otázku budu směřovat na zřizovatele školy.

2. Individuální přístup

Jak konkrétně vypadá individuální přístup k dětem na této škole, jaké činnosti, postupy, intervence v tomto učitelé podnikají?

Na škole je mnohonárodnostní složení dětí, z čehož mohou vznikat problémy různého charakteru. Samotná národnostní odlišnost posiluje individualismus. Škola je zároveň institucí, kde je potřeba, aby děti následovaly nějaký řád a zařadily se do skupiny.

Pro výzkum bude užitečné zjistit, zda se dá individuální přístup považovat za specifickou potřebu, která může mít nároky na fungování poradenského pracoviště. V takovém případě, jak konkrétně se má poradenské pracoviště na individuálním přístupu podílet. Zvažuji tedy vztah k vedlejší výzkumné otázce c) Existují zde specifické potřeby, které má školní poradenské pracoviště uspokojit?

3. Systém školy a participace dětí na pravidlech

Jakým způsobem se žáci podílí na utváření pravidel a jak probíhá komunikace?

Tento bod mě zaujal především proto, že ze zkušenosti svých kolegů školních psychologů, kteří jsou mi v mé práci oporou, vím, že právě zde se často naráží na různá úskalí.

To, že se žáci podílí na utváření pravidel říká o škole, že funguje na demokratických principech. Děti mají možnost výběru, a to se zohledňuje při práci s nimi. Otázkou zde je, nakolik bude učitelům fungovat direktivní nebo méně direktivní přístup.

Možnost stanovovat pravidla je vždy práce s jistou mírou zodpovědnosti. Pokud děti dostanou tu možnost, je s nimi zacházeno tak, že zodpovědnost za naplňování pravidel umí nést. To je ale proces, který se děti musí naučit. Učitel si musí být vědom, že jim zodpovědnost postupně předává. To v praxi znamená více komunikace v pomoci a méně v kontrole (viz kapitola 3.1 Pomoc a kontrola). Aby děti mohly úspěšně participovat na utváření pravidel, musí nutně souběžně probíhat proces jejich zkompetentňování a ubírání jejich závislosti na autoritě. Vědomí zodpovědnosti otevírá prostor pro rozhodování.

Nad tímto se pozastavuji především proto, že i tahle oblast může přispívat k zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Předpokládám, že to bude oblast, kterou budu na škole pozorovat a také jedna z otázek polostrukturovaného rozhovoru.

4. Profil absolventa a soft skills

Na tom, aby žák naplnil během svého studia profil absolventa, se školní poradenské pracoviště významně podílí. Profil absolventa zohledňuje odborník poradenského pracoviště při jakékoli skupinové práci s dětmi, v individuální práci nebo i při naplňování minimálního preventivního programu. Profil absolventa také říká něco o vizích a hodnotách školy. Bude mě zajímat, kdo a jakým způsobem přispívá k naplnění profilu absolventa. Tuhle informaci budu potřebovat blíže prozkoumat v dalších krocích výzkumu, konkrétně v pozorování i rozhovorech. Během pozorování se zaměřím na komunikační úzus ve škole a na to, zda je využíván koncept pomoci a kontroly, který se na naplňování profilu absolventa může významně podílet. V rozhovoru se pak budu explicitně ptát na způsob, jakým je profil absolventa naplňován.

5. Učitelé

Dokumenty se zmiňují o učitelích. Učitel je ve škole klíčovou osobou a poradenské pracoviště má být oporou i jemu. V rozhovorech bude nutné získat odpovědi na to, do jaké míry a jakým způsobem bude poradenské pracoviště s učiteli spolupracovat. Odpovědi směřují k zodpovězení hlavní výzkumné otázky i vedlejší otázky a).

6. Vztah rodiny a školy

Z analýzy dokumentů vyplývá, že škola klade velký důraz na úzký kontakt s rodinou. I zkušenosti potvrzují, že spolupráce rodiny a školy je nezbytná. Dobrý vztah s rodiči dětí se dají vytvořit i přes poradenské pracoviště, když odborníci dokážou zajistit adekvátní a pohotové řešení vzniklých problémových situací. Hlubší prozkoumání této oblasti nám pomůže při naplnění vedlejších výzkumných otázek a) a c).

7. Vztah k okolí

Škola proklamuje kontakt dětí se svým okolím – místem i komunitou. Přes starost o své okolí se děti učí respektu a nezbytně jsou nuceny generovat i další kompetence jako zodpovědnost, sounáležitost nebo empatie. Toto jsou dovednosti, které má za úkol rozvíjet mj. i poradenské pracoviště a zde je možné uplatnit některé principy Pastoral Care (viz kapitola 4.). I touto cestou se dají na škole zařizovat specifické nadstandardní potřeby, což nás vede k přemýšlení nad vedlejší výzkumnou otázkou c).

8. Současný stav školního poradenského pracoviště

Pro pozorování a rozhovor mě bude zajímat, jak v realitě funguje metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog a jak mezi sebou komunikují. Budu se snažit zjistit, zda a jaké jsou rozdíly mezi tím, co je uvedeno v dokumentech školy a jaká je realita.

Dokumenty se zmiňují o žácích s odlišným mateřským jazykem a žácích nadaných. Je pravděpodobné, že tyto děti se budou na škole vyskytovat často (vzhledem ke klientele a zaměření školy). Toto téma můžeme zařadit pod vedlejší výzkumnou otázku a) a c).

Z analýzy dat jsem sestavila 8 kategorií. Všechna zjištění budu brát v potaz v dalších krocích výzkumu – pozorování i rozhovoru.

6.2 Pozorování

Pozorování má sloužit k lepšímu seznámení se s prostředím školy a hlubšímu porozumění potřebám dětí, učitelů i vedení školy.

Z analýzy dokumentů jsem si poznamenala tyto oblasti, které potřebuji pozorovat:

- Klima školy, každodenní život ve škole
- Způsob komunikace na úrovních dítě – dítě, učitel – dítě, učitel – učitel, ředitelka – učitelé
- Jak konkrétně vypadá individuální přístup k dětem na této škole, jaké činnosti, postupy, intervence v tomto učitelé podnikají?
- Jak funguje spolupráce s okolní místní komunitou?
- Jak se odehrává přímá práce výchovného poradce, metodika prevence a speciálního pedagoga

Abych zjistila co největší množství informací, pozorovala jsem život školy v jejím běžném provozu, účastnila jsem se školní akce s účastí rodičů, připojila jsem se k výjezdu dětí na mimoškolní akci/exkurzi a byla jsem přítomna na 2 pravidelných pedagogických poradách s vedením školy.

Po celou dobu jsem byla připravená všimnout si i jiných věcí, které jsem ve svém původním výčtu neměla.

6.2.1 Shrnutí pozorování

Pobyt ve škole působí velmi příjemně. Škola je malá, všechny děti i učitelé se navzájem znají a panuje zde přátelská, místý až domácká atmosféra. Celá škola se pravidelně každý pátek ráno potkává na tzv. assembly, kde se řeší aktuální témata, kterými škola žije. Smyslem je sdílení a posilování pocitu sounáležitosti. Život ve škole působí dynamicky, ředitelka vstupuje do všech prostor školy i aktivit školy a aktivně se podílí na vytváření atmosféry. Děti se často učí v různých skupinách, třídy se mezi sebou různě promíchávají nebo spolupracují 2 ročníky společně. Děti pracují na projektech, používají moderní technologie, výuka v lavicích je vždy vyvážena aktivitou jiného typu, často využívají nejrůznější pomůcky. Děti jsou během dne 2x venku na školní zahradě – po dopolední svačině a v čase družiny.

Zřizovatelé se občas ve škole objeví, pravidelně přicházejí na poradu managementu školy a vždy se účastní kontaktu s rodiči – třídních schůzek nebo rodičovské kavárny.

Na první pohled je ve škole cítit jistá míra tlaku na výkon. Děti již v první třídě mívají výuku cca do 14 hodin a množství látky k zvládnutí je poměrně velké.

Během pozorování jsem zjistila, že s konceptem pomoci a kontroly na škole nikdo vědomě a cíleně nepracuje. Komunikace v pomoci se občas objevuje, ale většinou nereflektovaně. Většina interakcí na všech úrovních ředitelka – učitelé – děti se odehrává v kontrole. Na škole nejsou nastaveny komunikační toky a strategie. Není jasně určeno, kdo s kým má kterou situaci řešit. Částečně je to z důvodu toho, že je na škole nízký počet učitelů i dětí a komunikace se dá zvládat i v tomto nastavení, částečně je to proto, že škola působí teprve pátým rokem a doposud nebyl čas a příležitost toho na škole nastavovat. Vnímám riziko, že až se škola rozroste, mohou zde vznikat problémy. Většinu věcí komunikuje přímo ředitelka nebo její zástupce, to pak ale vede k jejich zahlcení operativou školy a ubývá prostor pro strategické kroky. Ve škole dochází k nedorozuměním týkajících se například změn a krizových situací (změny v proticovidových opatřeních apod). Ředitelka komunikuje z velké části v kontrole nejen v běžném provozu, ale i na pedagogických poradách, což pak ovlivňuje i některé učitele, kteří pak nedokážou pracovat samostatně. Pozoruji potřebu ředitelky toto změnit a v rozhovoru budu tomuto věnovat pozornost. K obecnému předávání všech důležitých provozních informací mezi sebou používají učitelé s ředitelkou velkou společnou skupinu v aplikaci Whatsupp.

Tandemoví učitelé se spolu pravidelně setkávají kvůli vytváření plánů a strategií, předávají si také informace o dětech.

Během pozorování jsem nezaznamenala, že by se některý z učitelů cíleně a reflektovaně zabýval profilem absolventa. Individuální přístup je zde řešen prostřednictvím individuálních plánů, kdy například nadané děti dostávají úkoly navíc. Všem učitelům na škole záleží na kvalitě vztahu se všemi žáky, všichni se snaží o kamarádský vztah s dětmi a podle toho, co je možné vidět, se jim to daří. Malé kolektivy tomu přispívají. Přesto učitelé s dětmi často jednájí direktivně a děti ne vždy dostávají možnost volby. Myslím si, že vzdělání učitelů v konceptu pomoci a kontroly, jeho uplatňování a reflexe vlastní komunikace by v tomto případě byla víc než užitečná.

Vypozorovala jsem, že se děti podílí pouze na pravidlech vlastní třídy, která si každá třída nastavuje jinak. Ve škole opakovaně dochází k nedodržování třídních pravidel (nejčastěji u nejnižších ročníků) a náprava probíhá většinou sankcemi různého stupně.

Setkávání s rodiči probíhá několikrát během školního roku. Rodiče jsou zváni na akce v období Vánoc, Velikonoc, letní zahradní slavnost nebo pravidelnou rodičovskou kavárnu se zřizovateli a ředitelkou školy. Během těchto akcí je cítit blízký vztah mezi školou a rodiči. Ředitelka většinu rodičů zná osobně, rodiče se často znají mezi sebou a vedou živé rozhovory i s učiteli svých dětí. Rodiče se školou komunikují přes portál Edupage. Prostřednictvím této aplikace mohou rodiče nahlížet do klasifikace a dostávat podstatné informace, mohou také kontaktovat kohokoli pracovníky školy. Mimo přístup rodičů je v této aplikaci vedena agenda týkající se pedagogů, suplování, jídelny nebo školní matrika. Dále dostávají rodiče pravidelné páteční zprávy o uplynulém týdnu ve škole a škola také živě komunikuje s veřejností (a rodiči) přes svou stránku na Facebooku.

Rodiče kontaktují školu velmi často z nejrůznějších důvodů. Nejčastěji komunikují s třídními učiteli a zároveň s ředitelkou školy. Téměř každý kontakt rodiče se školou prochází přes ředitelku, což bývá náročné pro svou kvantitu. Nezřídka se objevují situace, kdy rodiče pro řešení svého problému vyhledají přímo zřizovatele a ředitelka ani třídní učitel se o tom nedozví.

Vzhledem k složitému období, kdy spoustu aktivit zamezila proticovidová opatření, nebylo možno zúčastnit se aktivit spojených s péčí o okolí. Děti trávily všechen čas ve škole nebo na školní zahradě.

Na pozici výchovného poradce působí učitelka páté třídy. Nejsm si jistá, zda děti ví, co je náplní její práce a s čím se na ni mohou obracet. Většinu problémů si řeší ve svých třídách třídní učitelé sami, ty vážnější situace řeší přímo ředitelka. Metodickou prevence je zde paní ředitelka, která je zodpovědná za naplnění minimálního preventivního programu. O jeho plnění se starají externí organizace primární prevence, které si škola zve.

Pozorování mi významně pomohlo pro vytvoření polostrukturovaných rozhovorů. Klíčové pro mě bylo zažít život školy a vidět běžné interakce mezi všemi subjekty. Vedlo mě to k přemýšlení o hodnotových nastaveních, směřování školy i jejích potřebách.

6.3 Rozhovory

V dosavadním zkoumání je zajímavé, že objevuji rozdíl mezi daty, která jsem získala analýzou dat a mezi tím, co jsem zjistila pozorováním. Vnímám potřebu tomuto rozdílu podat vysvětlení. Na to se zaměřím v rozhovorech.

Z analýzy dokumentů i během pozorování jsem se přiblížila zodpovězení téměř všech výzkumných otázek. U všech ale bude potřeba upřesnění a hlubší porozumění. Doposud jsem se nedotkla vedlejší výzkumné otázky b) Jaké osoby a činnosti budou tvořit školní poradenské pracoviště? Očekávám, že na tuhle otázku mi poskytne odpověď ředitelka školy. K zodpovězení výzkumných otázek jsem však potřebovala ještě detailnější informace. Rozhovory však byly cíleny na zodpovězení všech výzkumných otázek – hlavní i vedlejších. Součástí byl také rozhovor o nápadech, jak může poradenské pracoviště na KZŠ přispět k plnění nadstandardu školy.

Měla jsem v plánu vést celkem 4 rozhovory – se zřizovatelem, ředitelkou školy, výchovným poradcem a metodikem prevence. Během pozorování jsem zjistila, že metodičkou prevence je přímo paní ředitelka a program je naplňován prostřednictvím jednorázových akcí externími agenturami. Proto jsem tento rozhovor vynechala.

V rozhovoru se zřizovatelem školy jsem se zaměřila více na strategii, vize, hodnoty a cíle školy.

Nejdůležitější pro mě byl rozhovor s ředitelkou školy, která řídí strategii i operativu školy a bude klíčovým člověkem v procesu budování školního poradenského pracoviště. Školní poradenské pracoviště obecně stojí na pomezí strategie a operativy školy a bývá také na řediteli, jak si toto ve své škole nastaví.

Poslední byl rozhovor s výchovnou poradkyní. Zde jsem se zaměřila na poradenskou práci v běžném provozu.

6.3.1 Shrnutí rozhovorů

1. Rozhovor se zřizovatelem

Podle slov zřizovatele je pro něj samotného hlavní cíl dlouhodobé a kvalitní fungování školy. Zřizovatel zakládal školku a chtěl pro ni mít adekvátní pokračování. Při zakládání školy vůbec poradenské pracoviště ve své škole nezvažoval, nemá představu o tom, co by takové pracoviště mohlo škole přinést. Zkráceně, zda by náklad přinesl odpovídající zisk. Zřizovatel je ale dle svých slov víc vizionář než „operativec“ a každou novou myšlenku si rád poslechne. Proto věří paní ředitelce, která říká, že škole taková služba prospěje.

Zřizovatel chce školu, která je neobyčejná a je ve svém okolí vyhlášená pro svou kvalitu. Připouští, že poradenské pracoviště tomu může pomoci, i když zatím nemá žádnou praktickou zkušenost, podle které by to vysoudil. Jedna z jeho hlavních vizí je vychovávat slušné děti, které umí přemýšlet. Čím víc lidí jim v tom pomůže, tím lépe. V rozhovoru se pozastavil nad tím, že poradenské pracoviště může pracovat i s učiteli. Tato možnost ho očividně zaujala a věnoval otázce víc pozornosti. Dle jeho slov by zrovna učitelům na této škole prospělo, kdyby dostali nějakou podporu, a hlavně nějakou formu edukace. Zřizovatel nechce mít ve své škole učitele, kteří jsou všude jinde, chce mít „kvalitnější profesionály“.

Obecně si zřizovatel zakládá na nadstandardních vztazích. Ten se má projevit jak v práci s dětmi, tak v přístupu k rodičům. S rodiči má být komunikováno vždy a mají mít dost prostoru a možností do školy přicházet a svá témata řešit.

Z rozhovoru vyplynulo, že zřizovateli záleží nejvíce na klientech školy. Když bude mít škola klienty, bude moct i ona sama fungovat. Poradenské pracoviště by proto mělo přispívat tomu, aby klienti ze školy neodcházeli a aby byl dostatek klientů nových. Pracoviště tohoto typu má zabezpečit růst školy a rozvoj všech jejích subjektů. Zřizovatel je rád, když je v jeho škole „všem dobře“. Jestli je nutné mít k tomu poradenské pracoviště, neví, ale rád to zkusí. Prozákaznický přístup je v jeho očích realizován i možností rodičů kontaktovat přímo jeho.

Ve věci zakládání školního poradenského pracoviště věří své ředitelce. Podle něj bude ona člověk, který bude službu ve škole řídit a i vyhodnocovat. Věřící také, že toto pracoviště škole pomůže. Když bude dobře fungovat, bude rád, když to pozná na tom, že ubude stížností ze stran rodičů i učitelů. Projevilo by se to i na snížení fluktuace učitelů i dětí.

Pro zřizovatele je poradenské pracoviště neprobádanou půdou. Obtížná je pro něj zejména představa, jak působí na škole školní psycholog. Připouští, že slovo psycholog budí různé emoce a je poměrně stigmatizováno. Část rozhovoru jsme strávili tím, že si zřizovatel nechal podrobně vysvětlit, jak práce těchto odborníků v praxi na škole může vypadat. Vznikla oboustranně shodná představa o tom, že psycholog na škole by měl být někým, kdo je běžnou součástí školy a děti jsou zvyklé ho vidat. Nemá být vnímán jako někdo, koho se děti obávají nebo se stydí, že za ním chodí.

2. Rozhovor s ředitelkou školy

Ředitelka od poradenského pracoviště na škole očekává obecně úlevu. Pomoc při řešení problémů s dětmi, učiteli i rodiči. Sama je zahlcená operativou, kdy řeší jednotlivé situace ve škole, nese zodpovědnost za důsledné plnění všech legislativních požadavků a pečuje o klienty školy. Dle svých slov by potřebovala „uvolnit ruce“, aby mohla věnovat čas také strategickým krokům a mohla školu stále vylepšovat. Očekává, že by poradenské pracoviště mělo pomáhat k udržování přátelského prostředí a dobrých vztahů. Jako ředitelka chce mít ve škole blízké profesionální vztahy založené na důvěře.

Poradenské pracoviště by se dle jejich slov mělo starat o všechny vrstvy systému. Od dětí, přes učitele až po participaci na vytváření strategických plánů. Charakter školy je komunitní, až rodinný. Školní psycholog by měl řešit školní tematiku, ale může být oporou pro učitele i v osobních tématech, protože učitel, který z nějakého důvodu není sám v dobrém stavu, tak nemůže ani dobře učit.

Velkou měrou má ulevit ředitelce v komunikaci s rodiči školy.

Největší devízou by bylo poradenské pracoviště pro děti. Ve škole jsou různé děti, u kterých je vidět, že potřebují podporu, a ne vždy se jim dostává v té míře, v jaké by mělo. Přichází sem často děti nadané, které potřebují mít dobře nastavenou individuální práci, aby jejich nadání nezakrnělo. Speciální pozornost také potřebují děti s odlišným mateřským jazykem, kterých je ve škole velký počet. Podle ředitelky je klíčové, aby se děti učily i další dovednosti mimo osnovy, například soft skills, učitelé ale naráží na nedostatek času. Soft skills se děti často učí jako vedlejší efekt v běžné výuce. Prostoru na to ale není tolik a mnohdy si to děti ani neuvědomí. Proto by uvítala například pravidelné workshopy, kde by se děti cíleně učily právě tyto dovednosti, a ty by pak mohly trénovat v běžných hodinách s učiteli. Vnímá potřebu pracovat s kolektivem dětí a pomoci dětem zlepšovat vztahy ve třídách. Ve škole se objevují

problémy v chování nebo školní neúspěšnost, zde by mohlo být poradenské pracoviště velmi užitečné. Když řešení některých problémů vezmou na sebe poradenští odborníci, tak vznikne prostor učitelům, dělat lépe jejich vlastní práci. Pro školu bude také užitečná, když se budou poradenští pracovníci podílet na procesu zápisů do prvních tříd.

Ideální představa paní ředitelky je, aby poradenské pracoviště sloužilo potřebám základní školy, ale aby se pracovníci angažovali i v Královské mateřské škole, která je předstupněm té základní. Myslí si, že by bylo vhodné provádět screening školní zralosti a intervenční práce při problémech v chování nebo při podezření na nějaký deficit dětí.

Ředitelka zdůrazňuje potřebu, aby poradenské pracoviště spolupracovalo s učiteli. Ve škole je tým mladých učitelů, kteří nemají příliš bohatou zkušenost a taková podpora je podle ní pro školu velmi potřebná. Je skvělé mít ve škole někoho, na koho se mohou učitelé obrátit, když si s některým žákem neví rady. Poradenské pracoviště by mělo významně přispět také ke zkvalitnění učitelského sboru a spolupráci celého týmu. Tam by chtěla, aby na sobě učitelé neustále proaktivně pracovali, vzdělávali se, rostli a starali se o to, aby byli dobrými učiteli. Někteří to tak mají, ale chtěla by, aby to byl obecný úzus školy, aby bylo samozřejmostí, že takoví učitelé na této škole jsou. Ředitelka v rozhovoru zmínila také úvahu nad vedením celého týmu učitelů. Učitelé dle ní nedostatečně plní své závazky. S kvalitou výuky je spokojená, ale učitelé jsou laxní k termínům, odevzdávání dokumentace, chodí s problémy přímo za zřizovatelem, aniž by problém nejprve řešili s ředitelkou. Obecně si učitelé stěžují na vysokou míru direktivity, když ale dostanou volnější ruku, tak neplní řádně to, co mají. Ředitelka pak dohání věci na poslední chvíli a je to zátěž. Chce ubrat na direktivitě a zároveň chce, aby učitelé sami přebírali zodpovědnost, aby se na ně mohla spolehnout. Dále by učitelé měli vědomě pracovat s profilem absolventa – zřizovatel má představu, jaké děti mají na výstupu ze školy vycházet, a to také garantuje rodičům/klientům, kteří si za školu platí. Vzniká však pochybnost o tom, zda učitelé vědí, jakým způsobem tyto dovednosti v dětech rozvíjet. Nabízí se otázka, zda by mohl školní psycholog poskytovat učitelům pravidelné vzdělávací semináře.

Velkou úlevou by bylo, kdyby poradenské pracoviště převzalo část práce s rodiči/klienty školy. V první řadě by ředitelce ulevilo, kdyby se rodiče mohli obracet přímo na konkrétní pracovníky poradenského pracoviště, aby nemusel každý kontakt procházet přes ni.

Smysluplné by bylo, kdyby poradenští pracovníci pracovali s dětmi, u kterých se projevují problémy v chování nebo učení. Některé problémy například v chování, mohou plynout

z rodiny a ve škole se pak s takovými dětmi obtížně pracuje. Pokud by se dalo i toto nějak propojit, bylo by to výborné. S mírnou nadsázkou bylo zmíněno, že by škola potřebovala rodiče svých žáků trochu „vychovat“. Aby to, co dělají učitelé ve škole, ladilo s tím, jak to pak dělají doma. Škola by dle ní rozhodně mohla poskytovat rodičům nějaké vzdělávací semináře na různá odborní témata – například jak posilovat sebevědomí dětí nebo jak s dětmi komunikovat nebo řešit náročné sourozenecké vztahy a mnoho dalších témat.

V současné době na škole není speciální pedagog, do budoucna by ho ale určitě uvítali. Přemýšlí o externí spolupráci se speciálním pedagogem, který by do školy pravidelně docházel a pracoval s konkrétními dětmi. Způsob plnění minimálního preventivního programu byl popsán výše. Metodik prevence ve škole zůstane, částečně bude minimální plán plnit on, částečně externí organizace. Výchovná poradkyně je paní učitelka, ale dosud při tak malém počtu dětí v celé škole řešili problémy většinou ředitelka s třídním učitelem. S narůstajícím počtem dětí se ale pravděpodobně zvýší počet problémových situací, kdy by byl zásah výchovného poradce vhodný. Ředitelka je přesvědčena, že škola nejvíce využije školního psychologa. V příštím roce se na škole otevře druhý stupeň, počet dětí ve škole rychle poroste, děti budou procházet pubertou, vznikne i potřeba poradenství ohledně výběru střední školy. Ředitelka hodlá nechat plně v kompetenci výchovné poradkyně a školního psychologa, aby si jednotlivé činnosti mezi sebou rozdělili. Poradenské pracoviště by tedy mělo být na škole v rozšířené verzi – výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog (externě) a školní psycholog. Vzhledem k počtu dětí by úvazek školního psychologa vystačil na 0,5 úvazku a do budoucna by se zvyšoval. Psycholog by měl dle jejích slov být vedoucím týmu poradenského pracoviště.

Odborníci školního poradenského pracoviště by se podle jejího názoru měli pravidelně potkávat s vedením školy na poradách (asi 1x týdně). Ředitelka chce být informována o tom, co se ve škole děje, s kým se pracovalo a proč nebo vyřešit operativní věci. Školní psycholog se podle ní může zapojit i do plánování strategických kroků. Zda pracoviště funguje, pozná ředitelka podle zpětné vazby od učitelů a rodičů.

Cituji: „Chci mít ve škole odborníka, který bude umět situace řešit nebo alespoň řešení hledat. V odbornost takového člověka věřím a budu chtít, aby se mnou zvolené postupy konzultoval. Abych věděla, co a jak se řeší, kdyby se na mě obraceli například rodiče.“

3. Rozhovor s výchovnou poradkyní

Výchovná poradkyně je na škole jmenována, v praxi ale příliš tuto roli nevykonává. Pravděpodobně je to tím, že je na škole malý počet dětí a učitelé si problémy s dětmi řeší sami. I rodiče jsou zvyklí kontaktovat ředitelku nebo své třídní učitele.

Co se týče náplně práce, zmiňuje kariérové poradenství, o jiných činnostech příliš neví. Ona sama by měla zájem o to, dělat i jiné činnosti mimo učení a ráda by se domluvila se školním psychologem, aby si činnosti mezi sebe rozdělili. Koncept Pastoral Care je pro ni nový, ale ráda by některé jeho prvky ve škole pomohla aplikovat a vykonávat.

Učitelé ve škole jsou zvyklí potkávat se v učitelské místnosti a společně si mezi sebou radí ohledně jednotlivých situací nebo dětí. Pokud by byl na škole psycholog a třeba další pracovníci, měli by se potkávat 1x za měsíc a mluvit spolu o dětech – kdo a jakým způsobem může jednotlivým žákům pomoci.

Individuální přístup je dle ní založen především na nízkém počtu dětí ve třídě, přítomnosti asistentů pedagogů a učitelských tandemech. Ve škole je celkově málo dětí, takže učitelé znají všechny děti a o každém dítěti tak trochu ví, jaké je, co má rádo a podobně. S rostoucím počtem dětí ale už toto nebude dost dobře možné a bude potřeba najít způsob, jak zachovat standard v individuálním přístupu. Individuálně se přistupuje k rodičům školy. Ředitelka i majitel se snaží rodičům v jejich požadavcích vyhovět.

7. Výsledky

Analýzou dokumentů, pozorování a rozhovory se mi podařilo získat informace, které jsem potřebovala k zodpovězení výzkumných otázek. Odpovědi na tyto otázky mi mají být oporou při vytváření návrhu koncepce poradenského pracoviště.

Podejme si nyní odpovědi na výzkumné otázky.

1. Co konkrétně má školní poradenské pracoviště na Královské základní škole zařizovat – jaké jsou jeho vize, strategické i obecné cíle?

Z pohledu dlouhodobé strategie má školní poradenské pracoviště v Královské škole v Praze – Troji napomáhat v utváření kvality a nadstandardu vzdělávání ve škole. Prosperita školy je závislá na jejích klientech. Ke spokojenosti klientů vede nejen precizní profesionální práce učitelů, ale také přístup k odborné poradenské službě. Poradenští pracovníci se v dlouhodobé perspektivě mají pravidelnými a strategickými kroky podílet na naplňování profilu absolventa (budování tzv. soft skills), který je školou při vstupu dětí garantován. Školní poradenské pracoviště má podporovat a posilovat dobré vztahy ve škole na všech jejích úrovních. Vztahy založené na profesionalitě a důvěře.

Obecné cíle školního poradenského pracoviště udává legislativa, kterou by se školní poradenské pracoviště mělo důsledně řídit. Cílem je naplnění potřeb všech subjektů školy (viz kapitola 2).

a) Kdo všechno v systému poptává školní poradenské pracoviště a jaké jsou potřeby jednotlivých subjektů?

Služby školního poradenského pracoviště zde mají využívat všechny vrstvy systému – ředitelka, učitelé i děti a jejich rodiče.

Částečně by služeb těchto odborníků měli využívat i klienti Královské mateřské školy, která má se základní školou společného zřizovatele.

Se všemi se má pracovat individuálně i skupinově.

Potřeby jednotlivých vrstev v systému vycházejí z legislativy (viz Kapitola 2). Poradenští pracovníci by se částečně (v mezích své odbornosti) měli podílet i na strategických rozvahách o dalším rozvoji školy. Kromě obvyklé odborné práce s dětmi (problémy v chování, učení,

práce se vztahy ve třídě, prevence nežádoucích jevů, podpora dětí ve všech jejich potížích) bude kladen důraz na práci s učiteli a také na péči o klienty školy – komunikaci s rodiči žáků a poskytování odborné pomoci i jim.

b) Jaké osoby a činnosti budou tvořit školní poradenské pracoviště?

Na Královské základní škole v Praze – Troji bude fungovat školní poradenské pracoviště ve své rozšířené verzi.

Klíčovou osobou zde bude školní psycholog, který bude zároveň vedoucím týmu poradenských pracovníků.

Výchovný poradce bude úzce kooperovat se školním psychologem.

Práce metodika prevence bude částečně plněna externími dodavateli služby primární prevence.

Speciální pedagog bude externista, který bude do školy pravidelně dojíždět a individuálně pracovat s dětmi, které to potřebují.

Činnosti všech jejích členů budou naplňovat legislativní požadavky dané Vyhláškou č. 72/2005 Sb. Mezi dalšími činnostmi budou také ty, které přispívají k nadstandardu a kvalitě, které škola prezentuje.

c) Existují zde specifické potřeby, které má školní poradenské pracoviště uspokojit?

Ano, existují. Specifické nároky na školní poradenské pracoviště bude škola mít v těchto oblastech:

- Individuální přístup k žákům, důsledná práce se všemi specifickými potřebami žáků
- Komunikace uvnitř školy – zavádění konceptu pomoci a kontroly (viz kapitola 3.1) na všech úrovních v systému (ředitel – učitelé, učitel – učitel, učitel – žák) a tím přispívat k rovnoměrnému rozložení zodpovědnosti a zvyšování kompetence učitelů i žáků
- Strategické kroky směřující k naplňování profilu absolventa (zdokonalování tzv. soft skills u dětí prostřednictvím speciálních workshopů i v rámci běžné každodenní výuky)
- Komunikace s klienty (rodiči) – nadstandardní vztah i míra kontaktu; edukační nabídka pro rodiče (semináře, workshopy)
- Strategické i operativní přispívání k naplňování profilu absolventa („soft skills“)

- Zavádění prvků Pastoral Care do kultury školy
- Práce s bilingvními žáky, častější práce s dětmi nadanými

d) Jakým způsobem se bude práce školního poradenského pracoviště vyhodnocovat?

Vyhodnotit fungování školního poradenského pracoviště bude moci ředitelka. Zda pracoviště funguje, se projeví na zpětné vazbě od rodičů, žáků i učitelů, kterou si ředitelka bude pravidelně žádat. Užitečnost poradenských pracovníků na škole se projeví také snížením počtu problémových situací ve škole a snížením fluktuace dětí i učitelů.

Tým poradenského pracoviště by se měl s ředitelkou scházet 1x týdně na pravidelných poradách.

Cílem této případové studie bylo **popsat proces vzniku rodičího se školního poradenského pracoviště** na jedné pražské škole. Poukazují na specifika každé školy a na to, že i poradenští pracovníci by měli vědět, na jaké škole pracují a jaké jsou její specifické potřeby. Jedině tak může být zajištěno, že bude práce efektivní a úspěšná.

Výsledkem procesu je návrh koncepce pracoviště (tento najdete v příloze č. 4). Jde o dokument, který bude tvořit základ pro práci všech jednotlivých odborníků. Koncepce určuje strategické i obecné cíle, ke kterým má školní poradenské pracoviště směřovat a jsou v něm popsány činnosti i kompetence každého člena.

Školní poradenské pracoviště na KZŠ **musí primárně naplňovat standardy dané legislativou**. Tomu jsou podřízeny i činnosti odborníků. Každý z nich si je vědom, co má z hlediska státu na škole zajišťovat.

Na této škole však existuje i silná potřeba poskytovat **přidanou hodnotu**. Nabídnout svým klientům nadstandard, za který si platí. Na tom se poradenské pracoviště má významnou měrou podílet. Nad rámec legislativních norem jde konkrétně o tyto činnosti:

- Školní psycholog se spolupodílí na tvorbě dlouhodobé strategie a vize školy.
- Školní psycholog intenzivně a strategicky pracuje s pedagogy a vzdělává je. Vytváří a pravidelně reviduje plán vzdělávání pedagogů tak, aby dlouhodobě strategicky vedl k naplnění vize školy.
- Je v kompetenci školního psychologa, aby se staral o naplňování profilu absolventa. Školní psycholog tak činí osobně (s dětmi) i prostřednictvím učitelů, které tímto směrem vzdělává. S profilem absolventa se na škole má pracovat vědomě a strategicky.
- Výchovný poradce zavádí do prostředí školy prvky Pastoral Care.
- Školní psycholog zavádí do školy koncept pomoci a kontroly, který má zajistit zkvalitnění komunikace na všech úrovních systému školy (vedení, učitelé i děti). Prostřednictvím pomoci a kontroly jsou všichni vedeni k převzetí zodpovědnosti za svou pozici a práci.

8. Diskuse

Ve svém výzkumu jsem sbírala data pro to, abych mohla popsat proces budování školního poradenského pracoviště. Výsledkem je koncepce přizpůsobená přímo na míru potřebám konkrétní školy.

Stále existují školy, na kterých poradenské pracoviště není. Jedna z možností pro vedení školy je zaměstnat jednotlivé odborníky a nechat je pracovat operativně bez širší strategické koncepce. To ale v prostředí soukromé školy není dost dobře možné. Klienti školy požadují nadstandardní službu a musí vědět, jaké jsou dlouhodobé výstupy, za které si platí. Proto považuji za klíčové, důkladně poznat konkrétní školu a její potřeby, stanovit si vize a cíle poradenského pracoviště a koncepci práce těmto cílům podřídit. Zároveň je samozřejmostí naplňování legislativních požadavků státu.

Tato práce je jednou z možností, jak takové pracoviště na škole sestavit. Může být inspirací k tomu, jaké otázky si zakladatel může pokládat a v jakých krocích během procesu postupovat, případně, co všechno je potřeba v takovém procesu zohlednit. Přináším konkrétní přemýšlení o problematice i konkrétní otázky, které mohou vést k stanovenému cíli – vybudování školního poradenského pracoviště.

Inspiraci pro další školy vidím také v tom, že ve své práci přináším koncept, který je silně individualizovaný a zaměřený na naplňování potřeb konkrétní školy. Tento trend v přizpůsobování poradenských pracovišť konkrétním potřebám školy se mi zdá užitečný. Z takového přístupu těží převážně děti a učitelé, kteří dostávají relevantní a efektivní pomoc od poradenských pracovníků.

Domnívám se, že přínos této práce tkví v tom, že se někdo nad vytvářením takové koncepce zamýšlí. Je důležité rozšiřovat myšlenku, že školní poradenské pracoviště není „doplňek“ nebo nadstandard ve školách, ale je pro fungování moderního vzdělávání žáků nezbytnou podmínkou v dnešním světě plném dat a informací. Aby funkce takového pracoviště dávala smysl, měla by být přizpůsobena škole, na které je zřízeno.

Již výše v textu jsem citovala Štecha (1998), který přináší pojem „intelektuální kutil“. Tento pojem spojuje výhradně s pozicí školního psychologa, myslím, že se dá ale přenést i do celého procesu vzniku poradenského pracoviště. Je obtížné vytvářet a vymýšlet novou koncepci poradenského pracoviště bez dřívější zkušenosti. Neexistují předem určené a jasně dané

postupy, jak se takové pracoviště tvoří. Proto si myslím, že i tato práce může být jakousi oporou člověku, který stane před podobným úkolem.

V této práci popisuji proces, jak vzniká školní poradenské pracoviště na KZŠ v Praze – Troji. Postupovala jsem v logických, po sobě jdoucích krocích. Nejprve poznat terén, specifika a potřeby školy a poté vytvořit představu o složení a fungování pracoviště, a nakonec sestavit koncepci.

Bylo nutné si položit výzkumné otázky a sesbírat data, kterými budu umět otázky zodpovědět. Postupovala jsem vždy od obecného k jednotlivému. Nejprve jsem analyzovala dokumenty školy, poté prováděla opakované pozorování, a nakonec došlo k rozhovorům. Po každém kroku následovala analýza získaných informací a vyvstaly další otázky, které bylo potřeba upřesnit v kroku dalším. Takto jsem se dostala ke všem informacím, které jsem potřebovala k zodpovězení výzkumných otázek (viz kapitola 7. Výsledky). Posledním krokem bylo vytvoření návrhu koncepce školního poradenského pracoviště.

Tato koncepce byla vytvářena pro školu specifickou svou velikostí, vzdělávacím programem i filosofií. Ta je dána zřizovatelem/majitelem školy i socioekonomickou skupinou, pro kterou je určena. Z toho nezbytně vyplývá omezená aplikace výsledků výzkumu na tradiční i jiné soukromé školy v České republice. Zároveň ale může být pro školy, které potřebují zakládat svá vlastní poradenská pracoviště, inspirující způsobem přemýšlení, kladením otázek a přinášáním neobvyklých konceptů (Pastoral Care nebo koncept pomoci a kontroly). Náplň práce školního poradenského pracoviště bude odlišná od způsobu, jak fungují poradenská pracoviště na tradičních státních školách, a to zejména v oblasti přístupu ke klientům.

Přínos vidím v implementaci zahraničního konceptu Pastoral Care do našeho školně-poradenského systému. Jeho prvky mohou obohatit poradenskou práci a učit děti důležitým hodnotám, jako je pocit sounáležitosti ke komunitě, vědomá a cílená péče o své okolí nebo ochota pomáhat. Tyto hodnoty jsou doménou dnešní evropské společnosti.

Přenesení konceptu pomoci a kontroly z managementu firem do prostředí školy se může zdát jako neobvyklý počín. Nicméně i Parma (2006) nebo Úlehla (2007) aplikují tento svůj koncept nejen na svět práce, ale například i na oblast výchovy dětí i sociální práce. Odtud už je jen krůček k aplikaci konceptu ve školách. Ve škole se svým způsobem spojuje obojí – organizace dané instituce i výchovné působení na děti. Proto je koncept možno uplatnit při práci ředitele s učiteli, ale následně i učitelů s dětmi. Všude, kde je autorita (v našem případě ředitelka školy)

schopná reflektovaně pracovat v pomoci, vzrůstá prostor pro rozvoj kompetencí podřízených (žáků) a přebírání zodpovědnosti za svou pozici.

Z mé práce vyplývá, že školní psycholog potažmo školní poradenské pracoviště je spolutvůrce vize a dlouhodobé strategie školy. Nevím, nakolik je k tvorbě těchto cílů školní psycholog přizván ve státních školách, ale v soukromém sektoru je to zcela evidentní. Novátorská se také může jevit idea o profilu absolventa a jeho vědomého strategického naplňování, na kterém se psycholog významně podílí.

Tato práce má však i své limity.

Klíčové pro kvalitní výsledek bylo zajištění validity výzkumu. Potřebovala jsem zajistit, abych získala ta data, která k mému výzkumu náleží. To může být v kvalitativním výzkumu a v případové studii komplikované. Pro získání validních dat mi pomáhala především vlastní sebereflexe a častý návrat k výzkumným otázkám. Pokládala jsem si také otázku: „Co mě bude zajímat z pohledu psychologa?“ To mi pomohlo vyvarovat se odbočení od tématu poskytování odborné poradenské služby. Tento princip jsem použila během sběru i interpretace dat.

Data jsem se rozhodla sbírat ve třech krocích – analýza dokumentů, pozorování a rozhovory. V mém přemýšlení tyto kroky navazovaly logicky na sebe. Umím si představit, že jiný autor by volil jinou metodu sběru dat nebo změnil jejich pořadí. Rizikem se stává i interpretace dat, kdy si každý výzkumník volí svou vlastní hierarchii priorit, podle které data interpretuje.

Limitem práce se mohla stát moje role pozorovatele. Jsem si vědoma toho, že abych mohla v rozhovorech pokládat otázky a získávat na ně relevantní odpovědi od pracovníků školy, potrebovala jsem s nimi vytvářet vztahy. Z důvodu existence těchto vztahů pak mohly být výsledky samotného pozorování zkresleny mou vlastní neobjektivitou. Svým následovníkům doporučuji naplánovat ve výzkumu větší časový rozptyl mezi pozorováním a rozhovory. Nejprve objektivně pozorovat a teprve poté začít navazovat vztahy potřebné k realizaci rozhovorů.

Další z limitů práce vidím v tom, že jsem pracovala s poměrně malým množstvím cizojazyčných zdrojů. To bylo dáno tím, že téma práce je ryze české a spadá pod českou legislativu.

Rozhodně by mohla být zajímavá komparace se školními poradenskými službami na soukromých školách v jiných evropských zemích. Taková studie je nad rámec této práce, vidím zde však prostor pro další zkoumání.

Ve své práci vycházím z předpokladu, že školní poradenské pracoviště bude fungovat rozdílně na škole soukromé a na státní. Tento předpoklad stojí víc na zkušenosti než na teoretickém odborném základu. Práce předních českých autorů (Štech, Zapletalová, Braun a další) odkazují k tomu, že školní poradenská pracoviště na školách mají relativně krátkou historii. Když vezmeme v potaz jejich nárůst až po legislativních změnách v roce 2004, mluvíme nyní o cca 18 letech fungování. Je logické, že na soukromých školách vznikala poradenská pracoviště ještě později. Pravděpodobně z tohoto důvodu se mi nepodařilo dohledat odborné studie, které by popisovaly rozdíly ve fungování ŠPP na soukromých a státních školách. Přesto se v praxi často setkávám s tím, že zde rozdíly jsou. Tyto rozdíly ponoukají mou zvědavost a myslím, že by měly vést i další odborníky k tomu, aby téma zkoumali.

Nelze nyní zhodnotit, zda je koncepce užitečná či nikoli. To ukáže až její uvedení do praxe. Je na místě, aby po vybudování poradenského pracoviště na škole bylo zhodnoceno, zda funguje a zda naplňuje potřeby školy. Hodlám tak učinit 2x – po 5 a po 10 měsících od zavedení (jeden školní rok). Samozřejmě budou pravidelné konzultace s odborníky i vedením školy v mezičase a průběžné zhodnocování.

Teoretická část přináší množství informací o tom, jaký je smysl a náplň školního poradenského pracoviště. Je zdůrazněno, jak důležité pro školy je, aby taková pracoviště fungovala. Přesto je zde stále velké množství škol, které tuto odbornou službu nenabízí. V případě školních psychologů může být limitem, že jejich pozice není financována státem, proto musí ředitelé mít vůli k zabezpečení prostředků, ze kterých by psycholog platil. V současné době se jedná o legislativních změnách ve věci financování školních psychologů a věřím, že poté počet psychologů na školách vzroste.

Psychologové často pracují na školách v samotě. Jsou jediní svého oboru na celé škole. Současně jsou ale součástí týmu a jsou v úzké spolupráci s učiteli. V jejich práci se kloubí profesní osamocenost s potřebou týmové spolupráce. Již se objevují i školy, kde působí 2 školní psychologové zároveň. Tento trend osobně vnímám jako velké pozitivum pro celou školní psychologii. Školní psychologové se také setkávají v různých intervizních nebo supervizních

skupinách. V nich se mezi sebou radí a inspirují se, jak postupovat v případech řešení konkrétních problémů žáků. Problematické to může být tehdy, když se jiný psycholog vyjadřuje k řešení problému dítěte, které sám neviděl a reaguje pouze na interpretaci jiného psychologa. Vidím zde prostor ke vzniku nedorozumění a žákovi se pak nemusí dostat kvalitní pomoci.

V teoretické části se zmiňuji o tom, že součástí práce každého školního psychologa by měla být i výzkumná činnost. Osobně si myslím, že to často není možné z důvodu nedostatku času.

Připouštím, že by bylo vhodné v teoretické části zmínit osobnost školního psychologa. Ne každý psycholog je pro tuto práci vhodný a měl by pro ni mít jisté předpoklady. Nakonec jsem usoudila, že i toto už je nad rámec mé práce.

V závěru své práce přemýšlím také o tom, co jsem se naučila a co bych případně mohla udělat příště jinak. Během výzkumu jsem se dozvěděla velké množství nových a užitečných informací, které využiji ve své budoucí praxi. Myslím si, že kdybych tyto informace měla před zahájením výzkumu, velmi pravděpodobně bych kromě zvolených kroků přidala ještě jeden – pátrala bych po inspiraci i na jiných školách. Věnovala bych energii tomu, jak fungují poradenská pracoviště na jiných soukromých školách.

9. Závěr

Tato práce si kladla za cíl popsat proces budování nově vznikajícího školního poradenského pracoviště na Královské základní škole v Praze – Troji.

V teoretické části bylo nutné důkladně popsat školní poradenské pracoviště a náležitosti týkající se legislativy naší země. Poradenské pracoviště na soukromé škole má však svá specifika a musí naplňovat některé specifické potřeby. Soukromá škola musí nabídnout přidanou hodnotu, aby si získala a udržela své klienty. Školní poradenské pracoviště se na tom může významně podílet. Přidanou hodnotu může poradenské pracoviště nabízet například konceptem Pastoral Care nebo konceptem pomoci a kontroly.

Pro realizaci praktické části bylo potřeba naplánovat jednotlivé kroky vedoucí k vybudování poradenského pracoviště na škole. Na základě výzkumných otázek byl v praktické části této studie popsán proces sběru a interpretace dat, jejichž pomocí byly výzkumné otázky zodpovězeny. Poté byl vytvořen návrh koncepce školního poradenského pracoviště, který se stane závazným dokumentem dané školy.

Zajímalo mě, zda a jaký je rozdíl mezi školním poradenských pracovištěm na státní a soukromé škole. Zjistila jsem, že rozdíl zde existuje a je velmi patrný zejména v oblasti přístupu ke klientům. Rozdíl je patrný také v tendenci přizpůsobovat náplň práce odborníků tak, aby naplňovala specifické potřeby dané školy.

Cílem mé práce bylo popsat proces a usnadnit práci dalším odborníkům, kteří budou stát před podobným úkolem. Myslím, že výsledek mé práce toto přináší.

Celkově hodnotím výzkum pozitivně, velkým přínosem pro mě bylo důkladné prostudování literatury a legislativy, která se k tématu váže. Myslím, že získané poznatky mi umožní lepší orientaci v praxi. Myslím si, že moje práce je v souladu s mým přemýšlením o poradenských službách na škole. Jsem přesvědčena o tom, že jakékoli poradenství má být k užitku tomu, kdo je jeho poživitelem. Musí tedy nutně reagovat na jeho potřeby.

BIBLIOGRAFIE

- Bartoňová, M., Pipeková, J., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa. *Online Journal of Primary and Preschool Education*, 3(1), stránky 1-8. doi:10.21062/ujep/326.2019/a/2533-7106/OJPPE/2019/3/1
- Bendl, S., & Kucharská, A. (2008). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Best, R. (2014). Forty Years of Pastoral Care: an appraisal of Michael Marland's seminal book and its significance for pastoral care in schools. *Pastoral Care in Education*, 32(3), stránky 173-185.
- Best, R., Lang, P., Lodge, C., & Watkins, C. (2000). *Pastoral Care and Personal-Social Education*. London: Continuum.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Calvert, M. (2009). From Pastoral Care to Care: meanings and practises. *Pastoral Care in Education*, 27(4), stránky 267-277.
- D'Rozario, V., & Chia, L. (1989). Pastoral Care in British schools: Applications for Singapore. *Singapore Journal of Education*, stránky 106 - 115.
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Edmond, N., & Price, M. (2009). Workforce re-modelling and pastoral care in schools: a diversification of roles or de-professionalisation of functions? *Pastoral Care in Education*, 27(4), stránky 301-311.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Gajdošová, E., & Valihorová, M. (2019). Profesionální role a profesionální kompetence školských psychologů v současné škole. *Školský psycholog/Školní psycholog*, 20(2), stránky 22-33.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

- Hubertová, L. (2014). Školní psycholog: Jaký má význam pro školu? *Kazuistiky z praxe. Psychologie pro praxi*(1-2), stránky 123-129.
- Charlton, T., & Kenneth, D. (1996). *Pastoral Care matters in Primary and Middle Schools*. London: Routledge.
- Jarkovská, L. (2018). Ohrožují soukromé školy rovný přístup ke vzdělávání v České republice? *Sociální pedagogika*, 6(1), stránky 47 - 57.
- Knotová, D., Hloušková, L., Kánská, M., Lazarová, B., Ondráčková, L., Šafrová, A., . . . Vašáková, A. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
- Královská základní škola. (2020). Výroční zpráva za školní rok 2019/2020. Praha. Načteno z https://www.skolatroja.cz/wp-content/uploads/2021/01/KZS_vyrocnizprava_2019_2020.pdf
- Mareš, J. (2016). Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad možnostmi. *Pedagogická orientace*, 26(1), stránky 5-23.
- Mareš, J. (2017). Morální distres školních psychologů. *Pedagogická orientace*, 27(2), stránky 308 - 343.
- Matějček, Z. (1991). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Mrázková, J., & Zapletalová, J. (2016). Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Načteno z https://www.nuv.cz/uploads/Metodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_unor_2016.pdf
- Musil, L. (2004). *"Ráda bych Vám pomohla, ale..." - dilemata práce s klienty v organizacích*. Brno: Zeman.

- Opatřilová, D. (2008). *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Opekarová, O. (2010). *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Parma, P. (2006). *Umění koučovat*. Praha: Alfa Publishing s.r.o.
- Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Smékalová, E. (2014). Školní psycholog - ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice. *E-psychologie*, 8(4), stránky 23-29.
- Štech, S. (1998). Profesní identita školního psychologa. *Pedagogika*, 48(3), stránky 257-265.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- Úlehla, I. (2007). *Umění pomáhat*. Praha: SLON.
- Weiss, P. (2011). *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál.
- Zapletalová, J. (2005). Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. *Věstník MŠMT*(7), stránky 2-9.
- Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, 51(5), stránky 36-46.
- Zapletalová, J. (nedatováno). *Národní ústav pro vzdělávání*. Načteno z <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

Legislativní zdroje

Vyhláška MŠMT ČR č. 116 ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Seznam obrázků

Obrázek 1 Schéma rozdělení jednotlivých institucí v rámci školních poradenských služeb

Obrázek 2 Schéma základní a rozšířené varianty ŠPP

Obrázek 3 Vztahová síť školního psychologa

Obrázek 4 Kvalitativní analýza daná sekvencí

Obrázek 5 Hierarchický systém uspořádání školy

PŘÍLOHY