

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

Alžběta Klatová

**ROLE VÝCHOVNÉHO PORADCE NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH**

*Bakalářská práce*

Praha 2018

### Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Role výchovného poradce na středních školách vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 5.1.2018

.....

Podpis

<b>Abstrakt</b>	<b>1</b>
<b>Abstract</b>	<b>1</b>
<b>Úvod</b>	<b>2</b>
<b>1 Teoretická část</b>	<b>4</b>
1.1 <i>Proměna výchovného poradenství z historického hlediska</i>	4
1.2 <i>Dnešní podoba výchovného poradenství na středních školách</i>	5
1.3 <i>Výchovní poradci v kontextu poradenských služeb ve školách</i>	8
1.4 <i>Vliv okolí na podobu výchovného poradenství</i>	11
1.5 <i>Důsledky problémů ve výchovném poradenství</i>	13
1.6 <i>Shrnutí</i>	14
<b>2 Empirická část</b>	<b>15</b>
2.1 <i>Cíl práce</i>	15
2.2 <i>Metodologické postupy</i>	16
2.2.1 <i>Technika sběru dat</i>	16
2.2.2 <i>Výběr vzorku, prostředí výzkumu</i>	18
2.2.3 <i>Analýza dat</i>	20
2.2.4 <i>Etické otázky výzkumu</i>	21
2.3 <i>Analýza</i>	21
2.3.1 <i>Role výchovných poradců z hlediska náplně práce poradce</i>	22
<i>Preventivně-patologické poradenství</i>	22
<i>Psychologické poradenství</i>	23
<i>Speciálně-pedagogické poradenství</i>	25
<i>Kariérní poradenství</i>	27
<i>Shrnutí</i>	28
2.3.2 <i>Výchovný poradce jako součást školy a školských poradenských služeb</i>	29
<i>Výchovný poradce jako zaměstnanec školy</i>	29
<i>Výchovný poradce člen pedagogického sboru</i>	32
<i>Výchovný poradce jako člen poradenského týmu</i>	35
<i>Výchovný poradce jako prostředník mezi poradenskými službami ve škole a mimo ni</i>	36
<i>Shrnutí</i>	37
2.4 <i>Diskuze</i>	37
2.4.1 <i>Jak výchovní poradci vnímají jednotlivé profesní aspekty své práce?</i>	39
2.4.2 <i>Jaký vnímají poradci vliv pracovního okolí na svou práci?</i>	40
2.4.3 <i>Jak pohlíží výchovní poradci na propojení učitelství a poradenství?</i>	42
<b>Závěr</b>	<b>44</b>
<b>Bibliografie</b>	<b>47</b>

# Abstrakt

Výchovný poradce je v dnešním školním poradenském systému velmi významnou (a často také v rámci školy hlavní) funkcí, která ale postrádá pevnou podobu; proto je zajímavým předmětem výzkumu, jež by mohl přinést prospěšné změny.

Tato práce se zaměřuje na výchovné poradce, konkrétně na roli výchovných poradců na středních školách. Z teoretické části vyplývá, že náplň práce výchovných poradců je velmi rozmanitá a jejich zázemí, ať už materiální či mentální mnohdy neodpovídá náročnosti práce, kterou vykonávají.

Výzkum, který tato práce obsahuje, se zabývá pohledem poradců na vlastní situaci, jejich postavení ve škole a vliv okolí na jejich práci i to, jak propojují učitelství s poradenskou činností. K zjištění nových poznatků v této oblasti byl použit kvalitativní výzkum uskutečněný pomocí polostrukturovaných rozhovorů.

Za pomocí rozhovorů s výchovnými poradci se snažím nalézt vodítka, které jejich roli ve školách ukotvují a určují a dá se na nich dále stavět pro případné změny, zlepšení a zkvalitnění těchto služeb.

**Klíčová slova:** výchovný poradce, role, střední škola, školní poradenská psychologie, pedagogická psychologie, školní poradenské služby

# Abstract

Guidance counsellors are very important in today's Czech school counseling system but their role often lacks a solid form and concrete boundaries; therefore, it is an interesting subject of research that could bring beneficial changes.

This thesis focuses on guidance counsellors, specifically on the role of guidance counsellors in Czech high schools. The theoretical part shows the diversity of their work and how their background, both mental and material, often does not correspond to the workload.

The research included in this thesis deals with the views of counsellors on their own situation, shows how they feel in the position in their schools and how they reflect on the double-sided role that they occupy - guidance counsellor and teacher. For the purpose of this research, a qualitative research in the form of semi-structured interviews was used to identify new findings in this field.

Through the interviews with the counselors, I tried to find how to identify their role in schools which could be useful for future research and changes that could be implemented.

**Key words:** guidance counsellor, role, high school, educational psychology, school psychology, counselling services in schools

# Úvod

Výchovní poradci jsou v dnešním školním poradenském systému velmi významnou (a často také v rámci školy hlavní) funkcí; mají na starosti jak výchovné a kázeňské problémy, tak kariérní poradenství či metodickou podporu pro své kolegy. To samo o sobě zní jako práce na plný úvazek a s potřebou výrazné podpory, které se však poradcům v současném systému často nedostává. Proto mohou být zajímavým předmětem výzkumu, jež by mohl přinést prospěšné změny.

Ve své práci jsem se zaměřila na výchovné poradce, konkrétně na roli výchovných poradců na středních školách. Střední školy jsem vybrala z toho důvodu, protože se o stupeň tohoto vzdělávání dlouhodobě zajímám, a proto pro mě bylo snadnější pochopit prostředí, ve kterém se tamní poradci pohybují. Zajímá mě jejich pohled na situaci, jejich postavení ve škole a vliv okolí na jejich práci. Považuji za důležité se téhle problematice věnovat hned z několika důvodů. Jedním z nich je právě důležitost poradenských služeb na školách, ale zároveň poměrně malé množství výzkumů, z nichž se tématem role podrobněji nezabýval žádný z těchto výzkumů.

Z dostupné literatury jsem nabyla dojmu, že se sice občas najde někdo, kdo se snaží definovat o čem je výchovné poradenství, ale jednotlivé výzkumy na sebe navzájem příliš nereagují a nesnaží se o zasazení problémů jednotlivce do širšího kontextu. Nejvýraznějším se v tomto ohledu jeví výzkum Marcely Ehlové (2014), který shrnuje aktuální situaci ve výchovném poradenství na středních školách, a který se stal záchytným bodem pro mou práci. Domnívám se, že pokud se lépe definuje role, kterou mají výchovní poradci na školách zastávat, můžeme tak lépe určit, jakým směrem by se dál poradenství, ať už výchovné nebo obecně školní mělo vydat. Ve svém výzkumu se tedy snažím jít dál, než pouze popsat situaci jednotlivých poradců, ale zároveň odhalit problémy, které nastávají, ať už to oni sami vnímají či ne. Názor poradců na jejich pohled na situaci ve škole i na samotné vnímání poradenství považuji za zásadní, jelikož bez nich samotných můžeme pouze hádat, jak se cítí a co by jim pomohlo, aby situace byla lepší. Zároveň ale je třeba zasadit jejich názory do kontextu širší situace, ve které se výchovné poradenství nachází dle odborné literatury.

Snažila jsem se tedy o hlubší pochopení problému; logicky jsem se tedy vydala cestou kvalitativního výzkumu tvořeného formou polostrukturovaných rozhovorů. To mi umožnilo předem si určit okruhy toho, na co se budu ptát, ale zároveň to dávalo

informátorům prostor mluvit i o tom, co jim připadalo důležité a mohla jsem se tak dozvědět věci, které by mě samotnou ani nenapadly.

Cílem mé práce bylo lepší pochopení toho, v jaké situaci se momentálně nachází výchovné poradenství, a jak sami poradci vnímají svou profesní poradenskou roli v rámci školy. Ta se mi již z náznaků z předchozích výzkumů jevila jako značně komplikovaná a neukotvená; nejen, že legislativní ukotvení náplně práce je velmi vágní, ale zároveň podoba výchovného poradenství hodně záleží na konkrétních školách a z předchozích výzkumů bylo patrné, že výchovní poradci se zabývají daleko větším množstvím problémů, než je jim oficiálně připisováno. Zároveň není kladen důraz na jejich potřeby, ať už z hlediska časových možností, kvality vzdělání či materiálního a psychického zázemí ve školách. Toto se děje i z toho důvodu, že podobu poradenských služeb má na starosti vedení školy. To samo o sobě nemusí být úplně špatné, ale v momentě, kdy neexistují alespoň návrhy toho, jaké podoby může poradenské zřízení ve školách mít a vyšší orgány se zajímají pouze o to, jestli je splněna formální stránka věci, aniž by se příliš zabývali dodržováním doporučení a situaci ve školách hodnotili s ohledem na lidi, kteří tuto práci vykonávají, můžeme se velice snadno ocitnout v situaci, kdy tyto služby budou neefektivní a velmi zatěžující pro lidi, kteří je vykonávají.

Snaha vytvořit pevnou a ukotvenou roli pro lidi, kteří vykonávají výchovné poradenství je důležitá nejen z toho důvodu, aby mohli svoji práci poradce vykonávat dobře, ale také proto, že jsou také učitelé a role výchovného poradce tak může mít negativní vliv i na další aspekty jejich práce. Jelikož víme, že učitelská práce je práce sama o sobě náročná, ale zároveň pro společnost velmi důležitá, měli bychom se snažit vytvořit co nejlepší podmínky pro učitele, a hlavně aktivně zjišťovat, jak svou práci vnímají, a co je trápí či baví.

Uvědomuji si, že můj výzkum je vytvořen za pomoci malého vzorku a nedá se tak zobecnit jeho výsledek. Na druhou stranu se v něm odhalují problémy, se kterými se skuteční poradci mohou potýkat a které je trápí, stejně tak jako věci, které v rámci v jejich prostředí fungují. Také se snažím hlouběji identifikovat problémy, jež brání trvalému a pevnému určení poradenské role. Věřím, že níže popsané fenomény by mohly být základem pro další zkoumání, ať už kvantitativního nebo kvalitativního charakteru a případné změny v legislativě. Je třeba uchopit roli výchovných poradců v kontextu ostatních poradenských služeb ve školách a definovat, na čem se dá stavět a jakým směrem by se měla vyvíjet. To by mohly být ku prospěchu jak samotným poradcům, tak i okolí se kterým spolupracují, ať už se jedná o žáky, učitele či zákonné zástupce.

# 1 Teoretická část

Každý ve svém životě zaujímáme mnoho rolí a tyto role nás ovlivňují a usnadňují nám orientaci se v určitých situacích. V profesním životě nám dobré povědomí o naší roli může usnadnit práci a vytyčit hranice, ve kterých se naše práce bude pohybovat, a toto nám může práci samo o sobě velmi usnadnit. K ukotvení role není potřeba jen jasné vymezení náplně práce, ale také odpovídající zázemí k vykonávání funkcí, jež se v ní objevují, a dále podpora subjektů, s nimiž při práci přicházíme do kontaktu. Pokud v jednom místě zastáváme více funkcí/rolí najednou, můžeme se při špatném vymezení rolí navíc ocitát v konfliktu, který může přispívat k profesní zátěži (Armstrong, 2007). Výzkum z amerického prostředí konstantně potvrzuje, že pokud mají studijní poradci (obdoba českých výchovných poradců) přesně vymezenou náplň práce, pomáhá to ke zkvalitnění služeb, které nabízí. Tyto výzkumy se zaměřují nejen na snahu o vymezení náplně práce a spolupráci s vedením a ostatními subjekty ve škole. (Gysbers, Starr, and Magnuson, 1998; Gysbers, Lapan, and Blair, 1999 in Burnhman and Jackson, 2000; Burnham and Jackson, 2000). V českém prostředí nejsou bohužel tyto výzkumy ani modely příliš relevantní, jelikož operují s úplně jiným uspořádáním ve školství i rozdílnou situací samotného poradce, nabízí se ale myšlenka, že pokud bude dobře vymezená role výchovných poradců a jednotlivé činnosti, které mají vykonávat, můžeme tak pozitivně ovlivnit kvalitu jejich působení. V následujících řádcích se zaměřím na to, že z dosavadního výzkumu vyplývá, že role výchovných poradců je zatížena konflikty, nejasnostmi a nejistotami, jež ovlivňují výchovné poradce, což má samozřejmě vliv na jejich cílovou skupinu – žáky.

## 1.1 Proměna výchovného poradenství z historického hlediska

Funkce výchovného poradce existuje v České republice už od jejího vzniku, tedy od roku 1993. Poradenství ve školách jako celek prošlo za posledních třicet let velmi výraznými proměnami, ačkoliv se tak ze změn v legislativě nemusí zdát (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

Snaha o zajištění poradenských služeb se dá datovat už na počátek 20. století a během celého dvacátého století můžeme pozorovat snahy o zlepšení služeb a celkové koncepci (Klímová, 1987). Bohužel ale už v té době bychom jistě mohli pozorovat rozkol mezi poradenskou rolí na papíře a její skutečnou podobou; v té době byly poradenské služby navázány na ideologii socialistického státu (vyhláška Ministerstva školství ČSSR č.

131/1980). Dá se tedy předpokládat, že v praxi mohly tyto služby sloužit zcela jiným záměrům, než byly původně určeny.

Po revoluci můžeme pozorovat snahu lépe vymezit a zaštitit školní poradenské služby; v roce 1994 vznikl institut pedagogicko-psychologického poradenství, který měl řešit aktuální otázky tohoto oboru a zároveň jej koordinovat a napomáhat při dalším vzdělávání poradenských pracovníků (Ehlová, 2014). Tento institut byl však později v rámci škrtů v resortu vzdělávání zrušen, respektive sloučen Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) s dalšími dvěma instituty v roce 2011 (Ehlová, 2014). Sloučení bylo sice ministerstvem odůvodněno snahou o zjednodušení systému a odbourání administrativní zátěže (Tiskové zprávy MŠMT, 2010 in Ehlová, 2014), podle Ehlové (2014) ale jak odborníci (Štech 2013 in Ehlová 2014; Mertin, 2013 in Ehlová 2014) tak Asociace výchovných poradců (AVP) tento krok považovala za negativní a ohrožující rozvoj školských poradenských služeb v České republice (Štech, 2013; Mertin, 2013; AVP, 2011 in Ehlová, 2014). Nadále můžeme v České republice pozorovat vývoj poradenských služeb a snahu o zřízení pevných poradenských míst v každé škole, které by disponovaly nejen výchovnými poradci, ale i metodiky prevence, školní psychology či speciální pedagogy, ačkoliv je tento vývoj pomalý a proměnlivý. Poslední inovace koncepce poradenských služeb pocházející z roku 2011 sepsána tehdejší ředitelkou poradenského institutu Janou Zapletalovou. To znamená že pochází z roku, kdy zaniknul poradenský institut. Tato skutečnost potvrzuje obavu odborníků, že sloučení IPPP s dalšími instituty bude mít negativní vliv na rozvíjení poradenství ve školách.

Funkce výchovných poradců postupně zastínily funkce s jiným typem vzdělání a modernějšími názvy, a tato funkce tak začala být formálně přesunována do ústraní, respektive výchovný poradce oficiálně ustoupil ze středu poradenského dění do řady několika pracovníků, kteří si rozloží funkce, jež souvisí se vzděláváním, ale nejsou přímo vzdělávací. Realita ale často bohužel bývá jiná, na což se chcí zaměřit v následujících řádcích.

## 1.2 Dnešní podoba výchovného poradenství na středních školách

Výchovní poradci mají ze zákona nárok na zmenšený úvazek nejméně o dvě a maximálně o pět hodin týdně – velikost úvazku se určuje podle velikosti škol (vyhláška MŠMT č. 72/2005). O takový počet hodin se mu zároveň snižuje i jeho úvazek na přímou



pedagogickou činnost. Jejich role je kumulována s rolí učitele a z povahy úvazků jsou tedy výchovní poradci učitelé s prohloubenou znalostí poradenských služeb, kteří ví, kam se obrátit (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Ačkoliv se liší nejen potřeby jednotlivých druhů škol v daném stupni školy (1. a 2. stupeň základní školy, střední odborné školy, gymnázia, střední odborné učiliště) školský zákon nabízí pouze jedno vymezení kompetencí výchovného poradce na všechny stupně škol. Od roku 1980 se byly učiněny dvě velké změny vyhlášky, které určují koncepci poradenských služeb v České republice (vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb, Vyhláška č. 197/2016 Sb.).

V dnešní době je také po výchovných poradcích požadováno, aby absolvovali rozšiřující vzdělání pro výchovné poradce. Toto studium má rozsah 250 hodin a mělo by jim pomoci v získání základních poradenských dovednostech, stejně tak jako v orientaci základních otázkách týkajících se diagnostiky, vytváření plánů, či psychický vývoj dítěte či typy problémů a situací, ve kterých se výchovný poradce může ocitnout ((Mertin, Krejčová a kol., 2013). Po absolvování studia má výchovný poradce podle zákona nárok na 13. platovou třídu (Vyhláška č. 197/2016 Sb.) Tento nárok však uplatňuje ředitel podle svého uvážení s tím, že je navrhováno, aby mu byla přiznána v případě, že musí zastávat nadstandardní náplň práce mimo tu, jež je definována školským zákonem o poradenských službách. Poslední vyhláška z roku 2016, která určuje aktuální náplň práce a kompetence všech členů poradenského týmu, včetně výchovných poradců, dělí standardní činnosti výchovného poradce na dva (respektive tři) okruhy. Těmi jsou: poradenské činnosti, metodické a informační (vyhláška MŠMT Vyhláška č. 197/2016 Sb.).

Do poradenské činnosti oficiálně zapadá (vyhláška MŠMT Vyhláška č. 197/2016 Sb.):

- kariérové poradenství – pomoc při výběru dalšího vzdělávání a povolání, poradenství zákonným zástupcům, mimo jiné i v souvislosti se speciálními vzdělávacími potřebami, dále zprostředkování návštěv na různých místech relevantních při výběru dalšího profesního směru (např. úřad práce)
- poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadanými žáky – orientační šetření a následné zajištění diagnostiky pro individuální potřeby jednotlivců a následná podpora při adaptaci podpůrných opatřeních.
- Metodická a informační činnost zahrnuje:
  - metodická podpora pro pedagogy – metodická pomoc při adaptaci podpůrných opatření pro žáky s individuálním studijním plánem atd.

- znalost aktuálních diagnostických metod a přístupů, o kterých můžou informovat své kolegy
- znalost ostatních poradenských orgánů a schopnost poskytnout informace o tom, kam se mohou rodiče a žáci dále obracet
- vedení dokumentace o žácích i vykazování činnosti výchovného poradce

Výčet povinností jasně ukazuje, že úvazek dvou hodin týdně není pro uspokojující výkon této funkce dostačující.

To také opakovaně výzkumy opatrně potvrzují. Zmínit například výzkum v rámci diplomové práce Veroniky Brůnové z roku 2008, který byl uskutečněn v napříč Českou republikou a nabízí odpovědi 44 respondentů a který konstatuje, že časová dotace vzhledem k objemu práce dostatečná není (Brůnová, 2008). Ke stejnému závěru dospěl i výzkum Ehlové (2014) uskutečněný přímo na středních školách z let 2011-2014, jež byl později publikován v roce 2016 v časopise *Pedagogika* (Ehlová, 2016). Jedná se o zevrubný výzkum dvou krajů české republiky, ve kterém poradci hodnotí jednotlivé aspekty své práce (Ehlová, 2014)., Tímto problémem zabývá dlouhodobě i Asociace Výchovných Poradců (AVP), což je patrné například ze sborníku z Kongresových dnů výchovného poradenství (AVP, 2010).

Ačkoliv už náplň práce sama o sobě nevypadá z časového hlediska příliš příznivě, situace je mnohdy ještě daleko horší, neboť teoretický výčet náplně práce předpokládá, že škola kromě výchovného poradce ještě dalšími členy poradenského týmu. Těmi jsou minimálně školní psycholog či speciální pedagog. V roce 2011 vyšel návrh na inovaci koncepce poradenských služeb, ve kterém se doporučuje, aby v každé škole větší než 350 žáků byli k dispozici alespoň jeden z těchto dvou odborníků (Zapletalová, 2011).

Podle poslední zprávy České školní inspekce (ČŠI) z roku 2015/16 však školním psychologem disponuje pouze 20 % procent středních škol z jejich vzorku (ČŠI, 2017). Množství speciálních pedagogů není určeno vůbec (ČŠI, 2017). Příznivěji se ukazuje procento metodiků prevence, který se vyskytuje na většině škol (ČŠI, 2017), nutno však podotknout, že tato funkce nejen, že často není nijak finančně ohodnocena, ale dokonce ani nemá snížený úvazek. Realita náplně práce výchovných poradců tak může být ještě daleko širší, než si dokážeme představit.

### 1.3 Výchovní poradci v kontextu poradenských služeb ve školách

V důsledku výše zmíněné snahy o rozšířenou koncepci poradenských služeb reaguje poslední vyhláška z roku 2016 definicí velkého množství povinností, které mají mít na starosti jak školní psycholog, tak speciální pedagog, či metodik prevence (Vyhláška č. 197/2016 Sb.). Tyto kompetence jsou pravděpodobně definovány na základě trendů a potřeb ve školství související například s inkluzí či se snahou podpořit nadané žáky. Současný školní poradenský tým má podle Zapletalové (2011) dvě podoby – základní podoba kromě učitelů obsahuje z odborníků pouze výchovného poradce a metodika prevence; rozšířená podoba dále disponuje ještě školním psychologem nebo speciálním pedagogem, a dále případně také asistentem pedagoga či sociálního pedagoga (těmito dvěma členům se ve své práci nevěnuju, neboť jejich kompetence s prací poradce nekolidují a ani jsem v odborné literatuře nezaznamenala, že by výchovné poradce nějak významně ovlivňovala spolupráce s těmito členy týmu). Poradenský tým, ve kterém je však přítomen alespoň jeden z dvojice odborníků školní psycholog, speciální pedagog je doporučená "rozšířená verze" poradenského týmu, která na školách být nemusí. Co se ale stane s povinnostmi a kompetencemi, které mají tito odborníci na starosti na školách, kde k dispozici není ani školní psycholog, ani speciální pedagog, v nejhrošším případě ani další člověk, který by zastával funkci metodika prevence patologických jevů?

Z výzkumů, které jsem měla k dispozici se zdá, že právě absence pevné koncepce a zájmu od státu dávají velký prostor školám, aby roli pojímaly podle svých potřeb. To však nemusí vždy být ku prospěchu výchovným poradcům. Z těchto výzkumů můžeme zmínit například výzkum v bakalářské práci Jana Rouše (2011) ze kterého vyplývá, že některé školy zaměňují funkci výchovného poradce za funkci metodika prevence patologických jevů, respektive, že existují školy, kde hlavní roli výchovného poradce spatřují v oblasti drog a prevenci a řešení patologických jevů (Rouš, 2011). Velkým nedostatkem tohoto výzkumu je absence návaznosti jeho jednotlivých částí. V jedné části mapuje autor činnosti výchovného poradce a v druhé znalosti studentů v drogové problematice. Pokud by se výchovný poradce na této škole zabýval výhradně drogovou problematikou, nespátřovala bych v tomto problému, ale vzhledem k tomu, že z mapování činností vyplývá, že záběr poradců je daleko širší, není příliš jasné, proč se autor zaměřuje pouze na znalosti ohledně drog.

Nicméně i přes velké nedostatky v tomto výzkumu zachycuje poměrně významný fenomén, který je potvrzován i v dalších výzkumech a to, že existuje jistá tendence k

záměně těchto dvou funkcí, někdy dokonce přímo k jejich kumulaci. Můžeme zmínit například již dříve zmíněný výzkum Ehlové (2014). V něm se ukazuje, že na mnohých (hlavně menších) školách stále zastává výchovný poradce i funkci metodika prevence, nebo se prevencí a kompetencemi metodiků prevence alespoň zabývá. To je ale Ehlovou považováno za nejvíce nešťastnou kumulaci funkcí. Metodik prevence má na starosti prevenci a odhalování patologických jevů (šikana, drogy, záškoláctví, sexuální obtěžování atd.) na škole a koordinuje preventivní programy týkající se konkrétních problémů dané školy (Vyhláška č. 197/2016 Sb.). Nepovažuji za překvapivé, že výchovný poradce do jisté míry vykonává práci metodika prevence, jelikož ten sám nemá ze zákona snížený úvazek na vykonávání této funkce. Tato kumulace funkcí mi nepřijde překvapivá i z toho důvodu, že než vznikla funkce metodika prevence patologických jevů, patřilo toto odvětví do kompetencí výchovného poradce, neboť se jednalo o jediného poradenského odborníka na škole. V současné době se předpokládá hlavně spolupráce metodika prevence a školního psychologa, ale jak je zmíněno již výše, funkce psychologů není pokrytá, a tak se opět setkáváme s tím, že jejich kompetence musí zajistit výchovný poradce.

Další přelévání kompetencí, se kterými se můžeme setkat, je například výchovné poradenství a speciální pedagogika – ta je problematická zejména z toho důvodu, že výchovný poradce ji má částečně přímo v náplni práce. Speciální pedagog má na starosti žáky se speciálními potřebami a monitoruje fungování speciálních vzdělávacích plánů v rámci výuky. Podobné kompetence se však vyskytují i u výchovných poradců – ti mají na starosti odhalení a předběžnou diagnostiku a následnou metodickou podporu učitelů při adopci speciálních vzdělávacích plánů. Spolupráce výchovného poradce a speciálního pedagoga se tedy zdá logická; pokud není na škole k dispozici speciální pedagog, toto odvětví může zaštitit také školní psycholog. Nicméně, speciálních pedagogů i školních psychologů je v současné situaci na školách nedostatek, a tato funkce je často vykonávána poradci za pomoci pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogických center. Tyto poradny a centra však nemají na starost pouze jednu škola, a jejich pomoc je tak často omezená. Navíc funguje nezávisle na školách a odborníci v ní pracující mají často omezenou znalost konkrétních škol a jejich situací a problémů.

Podle mé analýzy prací, které jsou k dispozici však vystupuje ještě další problém, kterým je nechtěná kumulace rolí výchovného poradce a psychologických prvků role školního psychologa (Jedlička, 2000; Mertin, Krejčová a kol., 2013). Některé aspekty přebírání role školního psychologa jsem zmínila již výše, jedná se ale i o důvěrnější rozhovory s dětmi, které se výchovnému poradci svěří s problémy osobnějšího charakteru,

například rodinnými problémy, vztahovými problémy, či psychickými obtížemi, jako jsou deprese, úzkosti apod.. Vnímání role výchovného poradce jako poradce v těchto ohledech bychom mohli považovat za důsledek jak nedostatečného počtu odborníků na jednotlivých školách a zároveň narůstajících problémech dětí v dnešní společnosti, tak proudu, který na tuto kumulaci pohlíží pozitivně, jelikož považuje roli výchovného poradce za prohloubení role učitele jako poradce. Například Lazarová ve své publikaci *Netradiční role učitele* (2005) konstatuje, že učitel sám o sobě se často ocitá v roli jakéhosi poradce a tato role je mu vzhledem k osobnostním charakteristikám, charakteristice povolání i zájmovému naladění často vlastní. To stejné tvrdí i Jedlička (2000), který ale zároveň podotýká, že se učitelé také (a čím dál více) ocitají v řadě situací, na které pedagogickým vzděláním nebyli připraveni. Jedlička (2000) dále ve své příručce rozvíjí představu, že by každý učitel potažmo výchovný poradce měl být schopen vést základní poradenský rozhovor a dále představuje použití psychoanalytických postupů v pedagogice, což prokládá konkrétními případy z vlastní poradenské praxe. Podle tohoto chápání se zdá být role výchovného poradce logickým vyústěním funkce učitele; Jedlička (2000) dokonce říká, že výchovní poradci by si přáli více se zapojovat do problémů žáků na osobnější rovině. Pokud si však vzpomeneme na celkovou náplň práce výchovných poradců a čas, který této roli mohou věnovat, zdá se však takovýto názor spíše utopií, která výchovné poradce bere za jakési "superhrdiny".

Kromě nedostatku času je kumulace různých funkcí odborných poradenských a speciálně-pedagogických funkcí či přelévání aspektů práce problematická i kvůli nedostatku znalostí a odbornosti v pedagogické a poradenské psychologii. Jak jsem již dříve zmínila, po výchovných poradcích je požadováno rozšíření jejich magisterského titulu, které vysoké školy nabízí v rámci programu celoživotního vzdělávání. Toto studium je dokonce zpoplatněno, přesto, že funkce výchovného poradce ve školách je povinná ze zákona a absolvování této kvalifikace by mělo být pro ministerstvo školství žádoucí zejména kvůli zachování kvality poradenských služeb poskytovaných v rámci školy. Jedním z problémů tohoto studia je, že samo o sobě je často považováno za nedostačující, hlavně kvůli absenci pevné koncepce ve vymezení poradenských služeb. Této problematice se věnuje například výzkum hodnotící stav poradenského vzdělávání v České republice na základě analýzy a dotazníkového šetření z roku uskutečněného v roce 2003, jež konstatuje, že koncepci vzdělání poradců chybí ucelenost a návaznost (Knotová, 2004). Ehlová navíc upozorňuje, že z jejího výzkumu vyplývá, že tuto kvalifikaci zaměřenou na poradenství má podle jejího výzkumu pouze 72 % poradců z jejího vzorku. Její výzkum se

sice odehrává pouze ve dvou krajích, ale podobnou, byť ještě o trochu méně příznivou situaci potvrzuje i česká školní inspekce, která uvádí 61 % poradců, což je mimochodem zjištění, jež považuje za "pozitivní" (ČŠI in Ehlová, 2016, str. 583).

Z tohoto tedy vyplývá, že vzdělání výchovných poradců dost možná nemusí být dostačující ani pro kompetence, jež výchovný poradce zastávat má, natož tak pro ty, jež se v jeho práci objevují z absence jiných pracovníků. Po výchovném poradci se zároveň chce, aby byl schopen některých funkcí speciálního pedagoga, některých funkcí školního psychologa a některých funkcí metodika prevence, to všechno by se ale za stávající situace měl naučit za 250 hodin nepříliš kvalitního studia a následně za pomoci školení, které ale ani nemohou být příliš časté, jelikož čas výchovných poradců je již zcela přetížen prací, kterou zastávají. Vzhledem k tomu, že stále existuje asi 30 % výchovných poradců, kteří nemají ani základní kvalifikaci, vyplývá z toho, že žákům může v pedagogicko-psychologických či přímo psychických problémech radit někdo, kdo nemá žádné akreditované odborné vzdělání (Ehlová, 2014).

Navrch k tomuto zjištění bych ráda dodala, že v povinnostech školy není ani zajištění odborné supervize pro školní poradenské situace (Zapletalová, 2011), což považuji zaavršení naprosté absence odborné podpory poradenských služeb na českých školách oproti velkému množství času, které děti ve školním prostředí tráví a množství problémů, které se ve škole i v životech dětí vyskytují a jež je výchovný poradce nucen řešit.

## 1.4 Vliv okolí na podobu výchovného poradenství

Dalším problémem je podpora výchovných poradců od aktérů v rámci školy a mimo ni a vliv těchto jednotlivých aktérů na pomoc při vymezování a ukotvení role. Z výročních zpráv české školní inspekce se nezdá, že by poradenství připisovali velkou důležitost. V jejich výročních zprávách je této problematice věnována pouze malá pozornost (ČŠI, 2017). Ehlová (2014) konstatuje, že hlavní zájem ČŠI je, zda byla splněna formální stránka poradenství, tedy zda mají správně administrativní úkony a výstupy, a na základě toho určuje, zda je situace konkrétních poradenských služeb příznivá či nikoliv, aniž by se přitom ohlížela na jednotlivé výchovné poradce, jejich potřeby či každodenní realitu, ve které se pohybují.

Co se týče partnerů při vykonávání poradenských činností, můžeme za něj požadovat nejvíce pedagogicko-psychologickou poradnu či speciálně pedagogické centrum, na něž se mohou výchovní poradci obracet v případě nejasností, nebo potřeby

rady v situaci, ve které si sami neumí poradit. Pomoc od těchto zřízeních je však limitovaná hlavně z toho důvodu, že nemají na starosti pouze jednu školu, a zároveň pracují v oddělených pracovištích, tudíž nejsou zapojeny do běžného chodu školy, a jejich pracovníci tak nemusí být zcela schopni pochopit situaci, ve které škola je.

Dalším, kdo má možnost významně ovlivnit práci výchovných poradců je vedení školy. Vedení školy má moc ovlivnit jak finanční ohodnocení, tak materiální zázemí výchovných poradců (Slezák, 2006). Opět můžeme zmínit výzkum Ehlové (2014), která zmiňuje, že diskrétní zónou pro výchovné poradenství na středních školách disponuje pouze 70 % procent respondentů. Situace se zdá být podobná i na základních školách, kde můžeme zmínit například výzkum v rámci diplomové práce Veroniky Brůnové z roku 2008, který byl uskutečněn v napříč Českou republikou a nabízí odpovědi 44 respondentů (Brůnová, 2008). Z tohoto výzkumu vyplývá, že pouze 23 ze 44 respondentů má k dispozici takové materiální zázemí, že jsou s ním zcela nebo víceméně spokojeni (Brůnová, 2008). Ani dle ředitelů samotných není situace úplně ideální. Podle výzkumu o roli školního managementu při zřizování poradenských služeb uskutečněném na 54 ředitelích základních škol se ukazuje, že 68 % dotazovaných respondentů považuje materiální zázemí za dostačující a 32 % za částečně dostačující (Kolečková, 2010). Bohužel nemáme k dispozici konkrétní popisy toho, co je pro ředitele školy považováno za "dostačující" takže si můžeme jen domýšlet, jak moc takový výzkum ukazuje skutečnou realitu ve školách. Finanční ohodnocení a nespokojenost s možností adekvátně ocenit poradenské pracovníky se z tohoto výzkumu ukazuje jako neuspokojivá, jelikož více než polovina ředitelů uvedla, že se jedná o nejvíce kritické místo v souvislosti se školním poradenským pracovištěm. Se značným odstupem, pouze 16 % je uváděn nedostatek financí na rozšíření kapacity (Kolečková, 2010). Tento výzkum nepříliš umně pracuje s analýzou dat v rámci celkového kontextu škol či se souvislostmi vyplývajícími z předchozích výzkumů a pohybuje se pouze na povrchu problematiky, jelikož nežadá přesné specifikace toho, co dostačující materiální zázemí obnáší.

Co se týče organizačních požadavků na výkon funkce poradce je doporučeno, aby byl zařazen do vedení školy, což by mělo vést k "ovlivňování a koordinaci výchovné práce vyučujících" (Slezák, 2006 str. 12). Podle Ehlové však poradci sami sebe za součást vedení školy nepovažují, což ukazuje na další nesrovnalost v odborné literatuře a v realitě výchovných poradců, jež může vést k profesní zátěži v rámci jejich role (Ehlová, 2014). Dalším významným aktérem, jenž ovlivňuje práci poradců, je spolupráce s kolegy – učiteli. Spolupráce s učiteli bývá často o konzultacích, kdy se výchovný poradce ocitá

částečně v nadřazené funkci ve vztahu ke kolegovi (ve smyslu hlubší pedagogicko-psychologické odbornosti), a také je zblhlý ve fungování systému té dané školy, zároveň může ale z těchto důvodů také pro učitele plnit roli "důvěrníka"(Mertin, Krejčová a kol., 2013). Výchovný poradce – kolega je také tandem rolí, který může vést ke kontroverzi či konfliktu pro výchovného poradce. Podle výzkumu Ehlové (2014) jsou vztahy s kolegy hodnoceny poradci spíše pozitivně, stále vykazuje v rámci svého výzkumu také velké procento poradců, jež považují své postavení stále za nedostačující jak v rámci pedagogického sboru, tak ve vedení školy. Pokud jejich pracovní okolí nepřidává jejich funkci poradce přílišnou váhu, může toto vést ke zvyšování profesní zátěže poradců i to může působit jako demotivační faktor. Problematika kumulace rolí se může v souvislosti s pracovním kolektivem projevit právě v případě, že výchovný poradce přebírá aspekty role, jež ve skutečnosti náleží jiným členům poradenského týmu, jež ale není na konkrétní škole k dispozici - například školnímu psychologovi (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Pokud se poradce stává důvěrníkem dítěte a je tak zainteresovaný do jeho osobních či rodinných problémů, může to pro něj značně ztížit roli prostředníka, protože v té chvíli může mít snahu dítě více chápat a bránit, což ostatními kolegy nemusí být vždy vnímáno zcela pozitivně (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Výchovný poradce se tak může ocitnout ve složité situaci, jelikož se sám musí rozhodnout, jakou rolí se v dané situaci bude řídit a zároveň čelit odlišným očekáváním svého okolí. Z hlediska etického kodexu výchovných poradců je sice správně, aby stál vždy spíše na straně dítěte, nemusí se to však setkat s pochopením kolegů, kteří čekají, že se postaví za ně a podpoří je v jejich pozici (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

## 1.5 Důsledky problémů ve výchovném poradenství

Všechny výše zmíněné aspekty mají samozřejmě velký vliv na žáky, jež jsou cílovou skupinou a významnými aktéry v práci výchovného poradce. Jelikož má pro ně být výchovný poradce osobou, na niž se mají obrátit se svými problémy, podle definic z příruček by měl být poradce empatický, důvěryhodný a přístupný (Mertin, Krejčová a kol., 2013; Adamec, 2007). Vzhledem k důležitosti žáků při práci výchovného poradce se jeví zajímavý i výzkum ohledně vnímání výchovných poradců žáky samotnými. Podle výzkumů realizovaných na žácích totiž mezi nimi panuje spíše nedůvěra k výchovným poradcům a také podle jednoho výzkumu dokonce mezi studenty středních škol převládá názor, že by výchovní poradci měli být zbaveny přímé pedagogické činnosti, aby měli více



času na jejich problémy (Kříčková, 2009). Pohled žáků v rámci výše zmíněného výzkumu ukazuje zajímavý výsledek. Zatímco na základní škole výchovná poradkyně chce zůstat dále učitelkou, na druhé zkoumané škole můžeme pozorovat shodu ve vnímání role, jelikož jak děti, tak výchovná poradkyně si myslí, že by výchovný poradce měl být zbaven přímé pedagogické činnosti. Zároveň ale z rozhovoru vyplývá, že výchovná poradkyně považuje za funkci výchovného poradce totožnou s funkcí školního psychologa, jelikož uvádí, že pokud by na škole byl přítomen školní psycholog, stává se funkce výchovného poradce zbytečná. Kalibová a Zikmundová (2009) v daleko větším výzkumu zahrnujícím asi 2500 respondentů v rámci základních škol zjistily, že 50 % žáků si myslí, že výchovný poradce by neměl být učitel a pouze 57 % věří, že výchovný poradce umí udržet tajemství, což zároveň považují za jednu z nejdůležitějších vlastností, které by měl výchovný poradce mít.

Ani poradci sami se nezdají být s touto situací zcela spokojeni – z výzkumů, které se jejich působením zabývají můžeme pozorovat jejich rozladění nad časovou dotací, finanční situací či nedostatečným materiálním zázemím, stejně jako nad nedostačujícím vzděláním (Ehlová, 2014). Všechna tyto tvrzení odpovídají tomu, jak se jeví ukotvení role z předchozího shrnutí.

## 1.6 Shrnutí

Vnímání role výchovných poradců se tedy jeví jako značně neukotvené, na což má vliv nejen nejasné vymezení práce a absence ostatních poradenských pracovníků, ale také nedostatečné materiální a psychické zázemí a demotivující platové ohodnocení. To samozřejmě nemá vliv pouze na profesní zátěž výchovných poradců, ale také na ty, jimž by výchovní poradci měli pomáhat, tedy jejich žáky. Domnívám se, že doporučení o snížení úvazku a zlepšení materiálního či finančního zázemí samy o sobě dlouhodoběji situaci nezlepší. Je třeba hlouběji se zaměřit na to, jakým směrem výchovné poradenství na středních školách směřuje a podle toho se rozhodovat, jak by dále měla být definována poradenská role.

## 2 Empirická část

### 2.1 Cíl práce

Při analýze dostupné literatury a předešlých výzkumů jsem zjistila, že jen málo výzkumů se zabývalo problematikou náplně práce a kumulace rolí výchovných poradců a jejich sebereflexí nad situací, ve které se ocitají. Rozhodla jsem se proto zkoumat jak sami poradci pohlíží na propojení učitelství a poradenství, a na šíři náplně práce. Cílem mého výzkumu je lépe vymezit roli výchovného poradce na základě reflexe jejich činnosti a funkcí ve kterých se cítí sebejistě. Lepší ukotvení a pochopení role a kompetencí výchovného poradce může významně pomoci vytvoření lepší koncepce poradenských služeb v rámci školy.

K vymezení role jsem používala takové otázky, abych pochopila, jaká náplň jejich práce je a jak jim tato náplň vyhovuje. Na základě předchozího odborného výzkumu, jež se dotýká jednotlivých problematických témat v roli poradce jsem vytvořila okruhy jednotlivých otázek, abych byla schopná zmapovat jejich vlastní chápání poradenské role a vymezení kompetencí u výchovných poradců v kontextu, ve kterém se pohybují, jejich pozici v rámci poradenského i pedagogického kolektivu, vztahu k vedení a dalším aspektům, se kterými spolupracují. Přesto, že jsem jim pokládala i otázky týkající se žáků a zákonných zástupců, těmto dvěma aktérům se věnuji ve své práci pouze okrajově, neboť se snažím zmapovat jak do práce poradce zasahuje jejich pracovní okolí.

Vzhledem k povaze výzkumu jsem se rozhodla pro výzkum kvalitativní. Nesnažím se pouze o ploché zhodnocení situace, zajímá mě hlubší vhled do práce výchovných poradců a jejich vlastního chápání prostředí, ve kterém se pohybují. Kvalitativní výzkum se zdá být pro takový záměr vhodnější, protože je v něm možno zkoumat a analyzovat, co se skrývá za odpověďmi informátorů a nabízí to pohled na celkovou situaci v kontextech, ve kterých se oni sami nachází (Hendl, 2006). Snažila jsem se tedy hlouběji porozumět roli výchovných poradců na středních školách z jejich pohledu a v širším kontextu a pozorovat při tom, kam mě jednotliví informátoři v rozhovorech zavedou, jakým způsobem o jednotlivých aspektech své práce mluví a jaké celkově vysílají emoce při rozhovoru o profesním životě. Během realizování výzkumu jsem se zároveň průběžně snažila analyzovat data a směřovat k předběžným závěrům, čemuž jsem také budu průběžně přizpůsobovala systém sběru dat. To umožnilo postupné zpřesnění výzkumného problému a případné doplnění a ustálení výzkumných otázek (Hendl, 2006).

Výzkumné otázky vyplývající z problematiky vyplývající z dostupné odborné literatury jsou:

Jak výchovní poradci vnímají jednotlivé profesní aspekty své práce?

Jak vnímají poradci vliv pracovního okolí na svou práci?

Jak pohlíží výchovní poradci na propojení učitelství a poradenství?

## 2.2 Metodologické postupy

### 2.2.1 Technika sběru dat

Jako techniku sběru jsem dat použila polostrukturovaný rozhovor, při kterém jsem se držela širších otázek jakožto tematických okruhů. Díky tomu měl rozhovor mít jistou strukturu, které jsem se mohla držet, ale zároveň jsem se jí nemusela omezovat. Polostrukturovaný rozhovor je vysoce interaktivní formou rozhovoru, jež vám na jednu stranu dává okruhy otázek, kterých se můžete držet, ale zároveň nabízí prostor pro jejich rozšíření a hlubší doptávání v případě, že se nějaké z témat jeví v kontextu rozhovoru jako významné. (Hendl, 2006; Miovský, 2006)

Okruhy otázek v rozhovoru byly samozřejmě širší než samotné výzkumné otázky, ale vybrala jsem okruhy, které se úzce týkaly mého výzkumného problému a úhlu, ze kterého jsem se na problematiku dívala. V úvodu rozhovoru mi šlo o přirozené navození důvěry mezi mnou a respondentem (Hendl, 2006). Snažila jsem se jim představit svůj výzkum a ukázat jim, že jejich odpovědi a poznatky z nich jsou pro mě důležité, jelikož mě zajímá jejich vnímání situace. Setkala jsem se s poradci hovornějšími, jež bylo potřeba spíše korigovat tak, aby se držel našeho tématu a nezabíhal příliš do podrobného vyprávění tam, do oblastí, ve kterých se můj výzkum již nepohybuje (Hendl, 2006; Miovský, 2006). Mezi poradci se objevovali ale i méně hovorní či nedůvěřiví jedinci, jež bylo potřeba povzbuzovat k odpovědím, ale zároveň jsem byla nucena respektovat, že na některé otázky se odpověď nedozvím.

U samotných rozhovorů se jednalo se o následující okruhy:

**Kontext, ze kterého informátor vychází – vzdělání, motivace pro práci poradce, pozice ve škole** - Tento okruh sloužil pro základní ukotvení jednotlivých poradců, abych se dozvěděla, z jakého dalšího pracovního kontextu pocházejí a zda k práci poradce měli nějaký vlastní zájem a vnitřní motivaci či jim tato funkce byla přidělena. Předpokládala jsem, že například důvody, proč tuto práci vykonávají se budou dále odrážet a budou

souviset s dalším vnímáním jednotlivých aspektů práce. Dále se v tomto okruhu vyskytovaly otázky na další funkce, jež poradce na škole zastává a jak jdou tyto funkce s prací poradce dohromady.

**Organizace a časové možnosti – Kdo rozhoduje o charakteru práce respondenta, jaký je jeho úvazek, jak vypadá náplň práce, komu věnuje svůj čas a jakým způsobem** - v tomto okruhu jsem se zajímala hlavně o míru autonomie v práci a dále o to, jaké aspekty práce při poradenství reálně zastávají a které z těchto okruhu jim přijdou jako vhodné. Dále mě zajímalo, s kým nejvíce v rámci své práce poradce spolupracují a ke komu pociťují zodpovědnost, tedy jakým směrem je podle nich orientována jejich práce

**Pracovní kolektiv – prostředí, ve kterém se vyskytuje, podpora kolegů, nadřízených, vnímání jeho práce** - v této části jsem se snažila zmapovat pracovní kolektiv ve kterém se pohybují a jaké má klady a nedostatky, což mělo vést k hlubšímu pochopení celkové situace na škole. Zároveň se v této části vyskytovaly otázky na poradenský tým, který je nebo by měl být nedílnou součástí poradenských služeb na školách

**Zpětná vazba – ocenění v práci a jak ovlivňuje práci poradce** (která zpětná vazba je důležitá – kdo je pro ně při práci významný) Ocenění práci a respekt k práci výchovného poradce může také ovlivnit jejich celkové vnímání role, a proto jsem se dále zaměřovala i na tento aspekt

**Hodnocení práce – co je hlavní motivací, rozmanitost, finanční ohodnocení, stres, co do budoucnosti?** (hodnoty jednotlivce) Posledním okruhem je shrnutí a celkové hodnocení práce poradce. Původně jsem sem zařadila i finanční ohodnocení, v rozhovorech se však ukázalo, že se tato otázka vyskytla většinou přirozeně již při otázkách týkajících se ocenění. V tomto posledním okruhu se vesměs už opakovaly předchozí odpovědi, fungoval spíše jako jakési potvrzení okruhu předchozích - otázky o efektivitě a neefektivitě se ve větší míře pojily s tím, co poradce baví a nebaví a co je stresuje, rozmanitost souvisela s ukotvením poradenských služeb na konkrétní škole apod. Závěrečná otázka, která ale ne vždy padala na závěr byla, zda chtějí poradci ve své práci pokračovat. Většinou vyplynulo již z celého předchozího rozhovoru naladění poradce a to, zda práci dělat chtějí či ne.

V otázkách jsem se zaměřovala na jednotlivé aspekty, kterými jsem se snažila pochopit, jak vnímají svou práci a své okolí i spojení dvou odlišných rolí – učitele a poradce. Nepokládala jsem takové otázky, které se přímo týkaly toho, jak výchovní poradci vnímají svou roli, jelikož se snažím o pochopení situace, ve které se pohybují na základě toho, jaká je realita a jakým způsobem se oni v této realitě pohybují. Roli poradců

jsem pak konstruovala na základě těchto zjištění jak z hlediska jednotlivců, tak v širším kontextu poradenských služeb a na základě nabytých znalostí o tom, jak by měly fungovat poradenské služby ve školách.

S informátory jsem se nejprve potkala na osobní rozhovor, jehož délka se pohybovala zhruba od půl hodiny do hodiny a čtvrt, což je sice velké rozpětí, ale odvíjelo se od časových možností informátora a jeho ochotě zodpovídat mnou pokládané otázky. Dopředu jsem se s informátorem dohodla, že v případě nejasností je zpětně kontaktovala pro vyjasnění věcí, které jsem během rozhovoru nezachytila.

### 2.2.2 Výběr vzorku, prostředí výzkumu

Výběr vzorku jsem volila účelově na základě dostupnosti – podle Hendla se tento výběr vzorku nazývá účelové vzorkování na základě pohodlnosti. (Hendl, 2006, str. 154) Skrze mé blízké i širší okolí jsem zjistila kontakty na konkrétní školy, kde jsem poradcům napsala email s žádostí o rozhovor, kde jsem jim i krátce popsala svůj záměr a cíl výzkumu. V emailu jsem dále uváděla i že kontakt jsem získala od některého z jejich bývalých studentů, čímž jsem se snažila získat jejich počáteční důvěru. Kontaktovala jsem všechny dostupné poradce, ale uskutečnit rozhovor se mi podařilo jen se zlomkem. Důvodem byla buď neochota nebo nedostatek časových možností. Vzorek se mi podařilo sesbírat ze čtyřech různých krajů.

Jelikož se moje práce týká středních škol, sbírala jsem data jak na gymnáziích, tak na odborných středních školách jako jsou hotelové nebo průmyslové školy. U odborných škol se jedná o školy s obory zakončenými maturitou. Ukazatelem v mém výzkumu byl typ školy, snažila jsem se o vyrovnaný vzorek v rámci poradců ze dvou typů středních škol. To se mi podařilo, rozhovory, jež mám k dispozici, jsou se čtyřmi výchovnými poradci ze středních odborných škol a čtyřmi z gymnázií.

Pokud se na konkrétní škole vyskytovalo více studijních poradců, podařilo se mi udělat rozhovor se všemi, čímž jsem se snažila zajistit objektivnost a úplnost informací v té konkrétní škole – v tom případě měli totiž výchovní poradci rozdělené kompetence a role každého v rámci školy se částečně lišila. I to samozřejmě ovlivňuje ukotvení role výchovného poradce. Ačkoliv vzhledem k zachování anonymity neuvádím, zda informátor byl muž či žena, v mém vzorku se vyskytli pouze dva muži. To potvrzuje tzv. fenomén feminizace školství. (Průcha, 2002) Anonymitu pohlaví zachovávám hlavně z toho důvodu, že se v mém vzorku vyskytují informátoři ze stejné školy, jak jsem již výše

zmiňovala. Všichni tito informátoři mohou mít můj výzkum k dispozici, a mé otázky se týkaly samozřejmě i jejich vzájemné spolupráce; přesto, že výchovní poradci o sobě navzájem mluvili s respektem a loajálně, podařilo se mi odhalit i některé limitující aspekty jejich spolupráce a nerada bych poškodila jejich vztahy ve škole tak, že odhalím jejich identitu a vzájemnou příslušnost k sobě. Nepopírám, že jejich pohlaví může mít vliv na vnímání situace, toto však není předmětem mého zkoumání.

<b>Výchovní poradce</b>	<b>Věk</b>	<b>Délka praxe poradce</b>	<b>Typ školy</b>
<b>Výchovní poradce 1</b>	54 let	15 let (30 let učitelské praxe)	G
<b>Výchovní poradce 2</b>	48 let	7 let (23 let učitelské praxe)	G
<b>Výchovní poradce 3</b>	55 let	13 let (31 let učitelské praxe)	G
<b>Výchovní poradce 4</b>	51 let	6 let (20 let učitelské praxe)	G
<b>Výchovní poradce 5</b>	42 let	4 roky (16 let učitelské praxe)	SOŠ
<b>Výchovní poradce 6</b>	36 let	2 roky (10 let učitelské praxe)	SOŠ
<b>Výchovní poradce 7</b>	48 let	7 let (22 let učitelské praxe)	SOŠ
<b>Výchovní poradce 8</b>	61 let	4 roky (32 let učitelské praxe)	SOŠ

Rozhovory se uskutečňovaly buď ve školách, v kanceláři výchovního poradce nebo v místě, kde se cítil dobře a bezpečně, což je důležité pro důvěru (Hendl, 2006), v jednom případě jsme se odebrali do blízké kavárny u školy.

Tím, že jsem místo rozhovoru nechala plně na výchovních poradcích, jsem se snažila zajistit jim co největší pohodu pro rozhovor a prostor pro upřímnost, aby mohli svobodně mluvit o tom, jak vnímají jak svou práci, tak vztahy na pracovišti či s vedením, což je pro mou práci důležité (Hendl, 2006). Samozřejmě jsem je předem upozornila, že nejlepší bude, pokud budeme v místě, kde nás příliš nikdo nebude rušit a budeme mít na rozhovor klid, kvůli kvalitě nahrávky. Na moje vnímání měl samozřejmě jejich výběr vliv,

jelikož se většinou shodoval s celkovým vyzněním rozhovoru. Pokud se odehrával na místě, kde nebyl dáván důraz na soukromí, z rozhovoru vyplývalo, že je poradce v rámci školy lépe spokojený a nevdí mu o prostředí mluvit, i pokud by ho případně slyšel někdo z jeho kolegů.

Snažila jsem se získat, co nejvíce informátorů, bohužel ale rozhovory byly časově velmi náročné a dostala jsem kontakty na poradce z různých míst v České republice, takže se mi podařilo uskutečnit pouze 8 rozhovorů. omezená velikost mého vzorku znemožňuje generalizaci výsledků pro širší populaci; domnívám se však, že přesto může poskytnout významný posun a hlubší pochopení role výchovného poradce. Navíc jsem byla nucena reflektovat časové možnosti a omezení, který na ně klade detailní způsob analýzy dat.

### 2.2.3 Analýza dat

Data jsem analyzovala souběžně s jejich sběrem. Samozřejmě bylo třeba dát pozor na to, abych dalším informátorům nepodsouvala otázky podle toho, co se ukazuje jako důležité v předchozích rozhovorech (Miovský, 2006). Rozhovory byly nahrávány na základě předem získaného informovaného souhlasu informátora (Hendl, 2006).

Následně jsem provedla transkripci, tedy přepis rozhovoru, a snažila jsem se redukovat a vyřadit z nich části, které nebyly pro můj výzkum příliš významné (Miovský, 2006). Nejprve se jednalo o odstranění slovní vaty apod. Zároveň jsem si ale do textu zaznamenávala poznámky v podobě smíchu, či pokud se náhle změnil tón, ve kterém se rozhovor odehrával. Doplnila jsem tedy jednotlivé rozhovory poznámkami a částečně použila tzv. Metodu komentované transkripce (Hendl, 2006, str. 208). Tato transkripce je nápomocnou při hlubší analýze dat. Poté jsem si v jednotlivých rozhovorech pomocí otevřeného kódování vyznačila výroky, které byly pro můj výzkum důležité a které se v rozhovorech opakovaly, a snažila jsem se je zařadit do obecnějších kategorií tak, abych si je byla schopná přiřadit k jednotlivým otázkám. Inspirovala jsem v tomto metodami třídění podle Miovského (2006), který tuto metodu nazývá metoda zachycení vzorců.

U výsledků, jež mi byly k dispozici, jsem se soustředila na provázanost jednotlivých témat a jejich zasazení do kontextu jednotlivých výzkumných otázek.

## 2.2.4 Etické otázky výzkumu

U každého rozhovoru, který jsem uskutečnila byl informátor obeznámen s průběhem a cílem výzkumu, a v souladu se zásadami o ochraně soukromí informátora byl získán písemný informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a zpracováním dat, jenž byl stvrzen i na nahrávce (Hendl, 2006). Informátor byl v rámci souhlasu ujistěn, že může zodpovídat pouze otázky, které zodpovídat chce a mohl kdykoliv od výzkumu odstoupit nebo se zpětně rozhodnout, že něco z rozhovoru chtějí vynechat. Při vyhodnocování rozhovorů a formulaci výsledků jsem se snažila zachovat pravdivost veškerých získaných dat. Informátorovi se zajišťuje anonymita změnou jmen a zachováním anonymity pohlaví; identifikační i jiné citlivé údaje byly archivovány podle zásady bezpečného uchovávání dat.

## 2.3 Analýza

Analýza rozhovorů pro zjišťování role se ukázala být velmi složitým procesem, jelikož školy se nepříliš shodovaly ve fungování a již po návštěvě prvních dvou škol bylo jasné, že je poměrně složité pochopit, co se vlastně v poradenských službách ve školách děje.

Jelikož se potvrzuje, že role výchovného poradce je značně nejasná, ať už z hlediska pracovních aspektů, tak z hlediska zařazení do hierarchie školy, snažila jsem se shrnout poznatky do těchto dvou oblastí; jedná se o dva přístupy z hlediska nahlížení na roli poradce, které pro mě v rozhovorech vystupovaly nejvíce.

Nejprve se tedy zaměřím na jednotlivé odvětví v náplni práce, které poradci reálně zastávají. V této části se ukazuje to, jaké pracovní funkce jsou jim přidělovány a jak se přidělování shoduje s jejich očekáváním a vnímáním podstaty práce výchovného poradce. V náplni práce můžeme sledovat proměnlivost role a zároveň neukotvenost, která je dána jak velkým množstvím práce a nedostatkem času, tak i nedostatečnou odborností v některých ohledech a pracovní zátěží, která vzniká v důsledku těchto dvou elementů.

V druhé části bych se chtěla zaměřit na to, jak jsou jednotlivé aspekty ovlivňovány okolím; do této části sem zahrnuji i kumulaci funkce učitele a poradce. Analýzu jsem takto rozdělila proto, že v jednom případě se jedná o konkrétní druhy kompetencí, které vycházejí najevo podle toho, v jaké situaci se konkrétní poradci nachází a jak velký a



propojený je poradenský tým, kterým škola disponuje. V druhém případě se jedná o pevné součásti role, které vycházejí z povahy jejich zaměstnání a shodují se u všech poradců - přesto se situace na značně jednotlivých školách liší. Můžeme pozorovat, že tyto dvě dělení na sebe navazují a úzce spolu souvisí. Zároveň ale na základě mé analýzy vyplývá, že ačkoliv výchovní poradci jsou schopni fungovat v konkrétních seskupeních, současná situace je v jednotlivých školách specifická do takové míry, že není přenositelná ani příliš zobecnitelná a proto se na ní dá něco stavět velmi ztěžka.

### 2.3.1 Role výchovních poradců z hlediska náplně práce poradce

Z hlediska vymezení náplně práce se ocitáme opravdu ve velmi rozmanité rovině, jelikož se u jednotlivých poradců značně liší. Pokud pohlížím na svůj vzorek jako celek, nedá se bohužel mluvit o nějaké konkrétní roli, neboť role výchovního poradce se v tomto smyslu jeví jako značně abstraktní pojem, daný neurčitostí jeho náplní práce.

To může být pro poradce komfortní pouze v situaci, kdy disponují autonomií při určování svých povinností, a zároveň zázemím, které potřebují, případně dalšími členy poradenského týmu. Výchovní poradce také ale zároveň může zastávat jakoukoliv funkci, která na škole výrazněji chybí, v některých případech dokonce i více funkcí, ať už mu tyto funkce oficiálně náleží či nikoliv. Tento jev se vyskytuje dle mého názoru hlavně z toho důvodu, že trend poradenských služeb a odborníků potřebných ve školství se sice vyvíjí, ale školy nestíhají na rychlé změny reagovat ani z finančních důvodů ani personálních. Výchovní poradce představuje základní jednotku, jež se vyskytuje na všech školách a proto na jeho bedra vždy dopadnou aktuální trendy v pedagogické-psychologickém poradenství. Následující aspekty práce jsou tedy seřazeny tak jak přibližně postupoval trend a můžeme vidět, že některé odvětví už jsou spíše na ústupu, zatímco jiné začínají ve výchovním poradenství více vyčnívat.

#### Preventivně-patologické poradenství

Výchovní poradce v současné situaci stojí na mnoha školách ve středu všeho dění a 6 z 8 poradců uvedlo, že do jisté míry řeší problémové chování svých žáků - tedy záškoláctví, krádeže, drogy apod. V souvislosti s tímto byly často zmiňovány výchovní komise, kterých se poradce účastní. Jeden poradce dokonce uvedl, že už samotné výchovní komise mu většinou zaberou více než tři hodiny, jež má vyměřené na poradenství, protože u nich na škole má problémy výchovního typu opravdu hodně žáků. (7) "*Máme, no, dneska*

*třeba tři budou. Takže to už jsou ty tři hodiny z toho týdne. A to zítra mám dvě výchovný komise, ve čtvrtek jednu,..."*

Na všech školách, kde jsem byla, disponovali zároveň metodikem prevence patologických jevů, který má podle poslední vyhlášky přebírat tyto kompetence v tomto odvětví od výchovného poradce, ale realita je taková, že nemá na toto fungování zajištěn žádný úvazek, a proto často toto odvětví stále spadá do kompetence výchovných poradců. Z rozhovorů obecně jsem pochopila, že tento druh poradenství je pravděpodobně spíše doménou výchovným poradců na středních odborných školách, protože tam mají problémovější děti, a také oblastí, jež dominovala výchovnému poradenství dříve. (7) *"No řeším ty individuály, studijní problémy, a pak taky výchovné komise, takže výchovné věci..." I na gymnáziích ale toto odvětví je zmiňováno, a to i v případě, že hlavní doménou konkrétního poradce je kariérní poradenství. (6) "to taky spadá pode mě, a to jsou výchovný komise. To je trest a tribunál (smích) [...] to jsou kázeňský.. Když se něco takovýho přihodí, tak ze mě se stane zapisovatel trestního vyšetřování..."*

Vzhledem k tomu, že výchovní poradci mají v současné chvíli mnoho dalších povinností, může pro ně být toto odvětví velmi zatěžující, neboť je často spojeno s psychickými obtížemi nebo osobními problémy žáků a to je nejen časově náročné, ale i emočně zatěžující. Z těchto důvodů bylo často zmiňováno, že jim chybí ve škole školní psycholog, který by pokryl tuto oblast poradenství. (7) *"A já se na tu hodinu nemám čas připravit ani klid. Já tam třeba přijdu po výchovný komisi, jo, běžim, ted ještě třeba přijdu vo kus tý hodiny, jo, to je obtížný. [...] Jako kdyby tam byla nějaká ta podpora od toho školního psychologa a ty další věci o kterých sem mluvil(a) tak jako.. Já to v podstatě dělám rád(a)."*

### Psychologické poradenství

Jedním z aspektů náplně práce se může stát i řešení osobních, rodinných a psychických obtíží; ani toto není výchovnými poradci vnímáno příliš pozitivně. Výchovní poradci spíše zastávají názor, že osobní problémy příliš do kompetencí výchovného poradce nezapadají, zároveň ale konstatují, že do jisté míry se jim nedá vyhnout, zvláště pokud se na škole nevyskytuje školní psycholog, který by tyto služby měl zajišťovat. Děje se tak hlavně proto, že v dnešní době existuje na školách daleko více dětí s psychickými obtížemi (nebo alespoň jsou tyto problémy více rozebírány a taky je škola více bere v potaz) a zároveň není ve školách často nikdo další, kdo by měl alespoň nějakou

odbornou kvalifikaci, a žáci se na něj mohli obrátit. Důvody nespokojenosti nad vykonáváním této práce jsou podobné jako u preventivně-patologického poradenství (a souvisí spolu), osobní problémy považují za práci psychologa, ať už školního či soukromého, neboť oni sami nemají ani časovou kapacitu ani dostatečné odborné vzdělání na to, aby se cítili v tomto odvětví jistí, a proto je poradenství tohoto typu více zatěžuje. (3) *"někdy mám pocit třeba na poradě, když řešíme někoho, kdo má problémy. [...] zvažuju, jestli mám jít s informací ven a říct, je to takhle, možná nevíme všechno, a nebo jestli tu informaci mám podržet, v rámci soukromí toho studenta, ale že třeba prostě ten pohled zůstane zkreslený [...] Jo, že prostě je nějaká hranice, za kterou ta škola už nepatří. Že má být opravdu někdo úplně mimo, a i je velmi podle mě citlivý to aby ty témata nechodily do těch sboroven. A proto si myslím že nejjednodušší způsob, jak tomuhle zabránit je, aby se to řešilo jinde [...] Já sice můžu říct do nějaký míry něco, ale tady v týhle oblasti nejsem úplně... necejtim se kompetentní. To je opravdu celá vědní oblast, do který já nemám vzdělání."* Jako další problém uvádí, že je pro ně někdy těžké nebrat si problémy dětí osobně. (1) *"Vyslechněš tady 150 příběhů, byť naším úkolem není zaujmout postoj „ty chudinko a tak, ale mají pomoci, ale je toho tolik, že člověk má nakonec hlavu zalískanou cizími problémy, a sám by potřeboval někde trošičku otrěpat."*

Rozdíl mezi výchovným poradcem a školním psychologem je podle většiny poradců hlavně v tom, že výchovný poradce má fungovat hlavně jako spojka při zprostředkování odborné pomoci, kdežto školní psycholog by už měl být schopen zajistit psychologickou pomoc sám. (1) *"To se mě ptali třeba i u té závěrečné práce, co je pro výchovného poradce nejdůležitější v praxi. A já jsem na to tehdy řekla, vždycky vědět kam zavolat, když je problém. Protože nevíme všechno. My víme jen zlomeček. Ale vždycky vědět, tohle řeší ten a ten, tohle řeší ten a ten, nebo to nebude řešit, ale vím že mi řekne koho dál."*

Pokud výchovní poradci disponovali nějakou formou školního psychologa (i když i ten byl zatížen přímou pedagogickou činností) odpadla jim práce ohledně psychických a osobních potíží dětí a považovali to tak za správné a vyhovující. (4) *"U nás ve škole metodický a preventivní věci řeší metodik prevence, a já se díky tomu můžu věnovat kariéernímu poradenství. Taky máme školní psychologku, což je velký luxus. Dovedu si i představit, že právě ta role začne kolidovat, pokud mají příliš moc rozmanitých povinností a nevědí, co dřív."*

Ráda bych se zastavila u případu jednoho výchovného poradce, jelikož se jednalo v mém vzorku o anomálii – ačkoliv formálně jeho funkce byla nazývána jako funkce

výchovného poradce, on sám sebe považoval spíše za školního psychologa. Tomu odpovídaly i rozdíly, které jsme mohli na tomto konkrétním případě pozorovat. Tento poradce nedisponoval rozšiřujícím vzděláním výchovného poradce, ale magisterským titulem z psychologie, a jeho vnímání role bylo poměrně odlišné od ostatních poradců - měl na starosti značně rozdílný objem administrativy (téměř žádný), lišila se i jeho popisovaná role v rámci školy - druhý výchovný poradce se na něj obracel spíše v situacích, kdy podle jeho uvážení mohla žákovi pomoci psychická a/nebo psychologická opora. (5) *"no ale ještě jsou třeba výchovné komise, ale ty má na starosti kolegyně, takže já opravdu dělám jenom s téma děckama [...] já s téma rodičema řeším jen to, co by se dalo změnit. Co by se dalo pro to děcko udělat."* Opět narážíme na uspořádání, kdy je tento poradce zároveň učitel, což může částečně jeho poradenskou roli omezovat, ať už si to on sám uvědomuje či ne. Z pohledu mně zprostředkovaného konkrétním výchovným poradcem žádný konflikt neexistuje, pro objektivní zhodnocení situace by však bylo potřeba zmapovat vnímání ostatních, kteří s ním přicházejí do styku a nepatří do poradenského týmu (např. Další učitelé či žáci). (5) *"A osobní problémy, to se dá dobře oddělit od sebe. To do té výuky nezasahuje. Když mám ošetřovatelství a pak řeším s někým něco v rodině, to vůbec nevádí. Zkoušení známky, to je jedna věc, a tohle je věc druhá."* Pro tohoto poradce však nebyly osobní problémy ani psychické obtíže dětí ničím zatěžujícím a vnímal sám sebe jako schopného tohoto typu poradenství. To považuji za důsledek rozdílného typu vzdělání. (5) *"Třeba kolegyně mi říkaly, proč jsem to studoval(a), a mně přijde, že je ta práce pak taková zajímavá. Že učím, chodím na praxi, a pak dělám ty psychologické věci, není to žádný stereotyp, každý den musím přemýšlet co dneska budu dělat. Je to super že I ty žáky vidím z jiné strany, o těch učitelích se hodně dozvím,"* Tento poradce měl na škole dále k dispozici výchovného poradce, jenž se zabýval výchovnými komisemi a speciálními potřebami žáků, a kariérního poradce, a dále ještě dva metodiky prevence.

#### Speciálně-pedagogické poradenství

Výchovní poradci z mého vzorku se speciálně-pedagogickým poradenstvím zabývají velmi často, zdá se, že se aktuálně jedná o nejrozšířenější kompetenci výchovných poradců, jelikož se jedná o problematiku, jež se v dnešních školách hodně řeší kvůli inkluzi žáků se speciálními potřebami. Zároveň ve školách, které jsem navštívila většinou nebyl speciální pedagog ani školní psycholog.

V tomto typu poradenství se jedná se hlavně o zachycení dětí, jež vyžadují nějakou speciální péči – ať už se jedná o děti s poruchami učení, či děti nadané.

V tomto kontextu se výchovní poradci stávají mnohdy spíše "úředníky", jelikož vypracovávají nebo pomáhají s vypracováním individuálních studijních plánů, což zahrnuje mnoho papírování. Dle svých slov je pro ně důležité, aby pomohli dětem – vytváření speciálního či individuálního studijního plánu k tomu pro ně patří, ale bohužel tento aspekt je hlavně o vyplňování formulářů a řešení formálních záležitostí, neboť výchovní poradce nemá dostatečné akreditované vzdělání na to, aby sám mohl diagnostikovat děti. (2)*"To znamená, pokud se objeví teda nějaký problém, že ten problém je nějak kompenzovanéj. [...]"* Výchovní poradci, kteří mají v náplni práce speciálně pedagogické poradenství se tedy stávají mezičlánkem mezi školou a poradnou nebo speciálně poradenským centrem, což ne všem zcela vyhovuje. (3)*"A já do toho jejího individuálu kopíruju celý odstavec zformulovaný a doporučený ze speciálně pedagogickýho centra (SPC). Proč to dělám? Když už to SPC vyplnilo, součástí toho plánu je ta zpráva ze SPC, a přesto já budu trávit čas tím, že to budu přepisovat. Vykazujeme věci, který už někde vykázaný sou. Podle mě je to buzerace abysme tadytyhle věci dělali znovu."*

Aspekt nadaných dětí už je vnímán o trochu pozitivněji, jelikož v něm dokáží využít svoje osobní kontakty a zařídit dětem vzdělávací příležitosti navíc mimo školu, ale dle jejich vlastních slov se o to nikdo nezajímá, a i tady naráží na obrovskou administrativní zátěž, která jim navíc přijde směšná, jelikož podle nich nic nedokazuje a není dostatečně promyšlená. (4)*"To znamená, že si teď vzali do hlavy, že máme extrémně podporovat talenty, ale hlavně vést jejich evidenci. Ale on si s tím popravdě nikdo, ministerstvem počínaje, neví rady. Oni zjistili že bychom měli ty talenty podporovat, ale nikdo neví jak, a hlavně jak to evidovat."*

Považuji za velmi zajímavé, že na rozdíl od častého zmiňování chybějícího kolegy školního psychologa, žádný z poradců nezminil absenci speciálního pedagoga, přesto, že tento člen se nenacházel na žádné ze škol, která byla zahrnuta do mého výzkumu. Z rozhovorů vyplývá, že se tento fenomén vyskytuje z toho důvodu, že případné kompetence speciálního pedagoga jsou spíše přisuzovány školním psychologům, což samozřejmě není nepravda, ale dalo by se diskutovat o tom, zda by nebylo lepší mít na škole oba dva tyto odborníky.

## Kariérní poradenství

Kariérní poradenství, které se sice je řadovým aspektem náplně práce poradce, částečně se ale od ostatních rolí odlišuje – nejedná se totiž o aspekt role, který by mohl být zajišťován ještě nějakým dalším členem týmu, a proto při vymezení kompetencí při aktuálním složení úplného poradenského týmu tato role vyniká jako hlavní aspekt práce výchovného poradce.

Zároveň bylo ale kariérní poradenství oblastí, ve které jsem získávala rozporuplné zjištění. V mém vzorku se s nějakou formou kariérního poradenství setkávalo dle svých slov 7 z 8 poradců, úrovně vnímání tohoto poradenství však byly různé.

Pro někoho se jednalo hlavně o funkci informátora, který zajišťuje přednášky z konkrétních vysokých či vyšších odborných škol, případně radí s vyplňováním přihlášek, a dále návštěvami úřadu práce. Pociťujeme zde mimo jiné rozdíl mezi středními odbornými školami a gymnázii; kariérní poradenství na gymnáziích má více poradenskou formu a poradce pomáhá dětem přijít na to, kam dále budou směřovat. U středních odborných škol jde spíše o informátorství, jelikož už jde o oborově zaměřené školy. (8) *"Chodí, řekneme si, kde si můžou najít ty informace, co vím tak jim řeknu, pošlu je, kam vím, tady je to tak že sou tu obory zdravotnické, ekonomické, strojírenské, z těchto škol domlouvám přednášky, přednáší jim jak studenti tak ti vyučující dojedou, ještě dny otevřených dveří jim doporučuji, aby viděli, jak ta škola vypadá. [...] Oni se moc nepotřebujou radit co budou dělat, protože tady z těch oborů je to jasné."*

Setkala jsem se i se dvěma výchovnými poradci, jež v kariérním poradenství spatřovali hlavní těžiště své práce. U jednoho z poradců se jednalo o vymezení kariérového poradenství do hlavní kompetence výchovného poradce, jelikož tato škola disponovala dále školním psychologem a metodikem prevence. (4) *"[...] A pak jsem já, já mám na starosti především kariérní poradenství, snažím se dětem zprostředkovat informace především o možnostech studia, informovat je, otázka výběru maturit, nebo nějakých možností škol."* V druhém případě se jednalo o vlastní zájem výchovného poradce, kterého tento aspekt jednoduše bavil, a proto mu věnoval všechnen čas, jehož byl schopen. (3) *"Protože já teda hlavní sílu své práce vidím v tom kariérovém poradenství tak tam se snažím opravdu udržovat tak abych věděl(a) o těch oborech,..."*

U ostatních poradců se jednalo o víceméně doplňující aspekt, který byl spojen dohromady s některým z dalších výše zmíněných odvětví, ať už se jednalo o speciální poradenství, patologické jevy nebo snaha o pomoc při řešení problémů osobnějšího charakteru. Mnohdy je to proto, že už na kariérní poradenství prostě nezbyvá čas a prostor.

(7) *"Spíš na to nemám už kapacitu teda. Občas se ozve nějaká vysoká škola, jestli by mohli přijít udělat besedu, tak paní učitelka to buď povolí nebo nepovolí, to je na ní. Jo nebo potom takový ty letáky pomaturtiním vzdělání, případně někdo se obrátí, že chce pomoci, třeba takový ty profi testy, dávám odkazy. Ale opravdu na to nemám čas."*

Výrazný případ, u kterého bych se chtěla zastavit je poradce, který vykonával pouze kariérní poradenství, ale nepovažoval se již za výchovného poradce. To je zajímavé zjištění, jelikož se jedná o kompetenci, která výslovně patří do náplně práce poradce i z hlediska legislativního i podle ostatních poradců. Z kontextu tohoto konkrétního poradce soudím, že důvodem pro toto vnímání může být, že mu tato funkce byla přidělena vedením a on ji považuje za "degradaci", protože podle něj není tak významná - to je dáno i tím, že i v tomto případě se jedná o střední odbornou školu. (8) *"Kariérové poradenství dělám pět roků. Protože jsem byl(a) výchovný poradce a sloučením škol mě degradovali. "*

Tento poradce se ztotožňoval s názorem, který jsem zmiňovala již dříve u preventivně-patologického poradenství jako dříve nejvýznamnějšího odvětví výchovného poradenství. Celkově bylo jeho naladění a přístup ke školství z "dob minulých", respektive nepovažoval současnou koncepci školství za dobrou a neuznával tedy ani změny v poradenském systému.

## Shrnutí

Výchovní poradci, jež jsem navštívila, vesměs vládou poradenským službám ve svých školách. Zajišťují všechno, co je v současné době požadováno ministerstvem školství – výukové problémy, výchovné problémy, psychické problémy i kariérní poradenství. Ačkoliv z odborné literatury je předpokládáno, že na vrcholu poradenského týmu bude školní psycholog, ve spoustě škol stále není k dispozici, a proto jeho vedoucí pozici přebírá výchovný poradce. V některých školách se tuto situaci snaží zmírnit alespoň tak, že rozšiřují počet výchovných poradců, což sice poradcům mnohdy ulevuje, ale řeší to problém jen dočasně a roli výchovného poradce to v širším měřítku neukotvuje. Výchovní poradci totiž mají na jednotlivých školách tak rozmanité funkce, že je těžké určit jaká je jejich role. Jak výše zmiňuju, někdy dokonce může pod funkcí výchovného poradce být i schovaná funkce školního psychologa. Pro můj výzkum se jednalo o zajímavý poznatek, který se dal využít užitečným způsobem, zároveň ale naznačuje, že představa o roli výchovných poradců z hlediska náplně práce je značně roztříštěná.

Za aktuální situace se hlavně zdá, že jsou výchovní poradci zachránci, kteří přímo doplácí na nedostatek financí ve školství a zároveň velmi vysoký tlak na školy, aby zajišťovaly i služby, na které v realitě nestačí. To samozřejmě i brání tomu, aby se začala vytvářet nějaká jednotnější koncepce role výchovních poradců, neboť jejich role v jednotlivých oblastech jsou velmi rozličné – pokud se poradci např. věnují spíše patologickým jevům, stávají se spíše autoritou, u osobních problémů zase naopak důvěrníky. Samozřejmě, že výchovní poradci si přístup k práci vybírají na základě vlastní osobnosti. Jelikož školy ale mnohdy poradcům zadávají velmi široké spektrum činností, může se snadno stát, že k tomu, co poradce sám přesně neví, co bude jeho práce, dokud ji nezačne dělat, a vedle toho, co je opravdu zajímavá a chtějí to dělat, se nabalují věci, které dělat nechtějí a zároveň velká zodpovědnost, ze které se nesnadno vystupuje.

### 2.3.2 Výchovní poradce jako součást školy a školských poradenských služeb

V druhé části své analýzy bych se chtěla více zaměřit na roli poradce v souvislosti s postavením ve škole a v hierarchii poradenských služeb.

#### Výchovní poradce jako zaměstnanec školy

Z mého vzorku vyplývá, že velmi důležitou roli pro výchovní poradce zastává vedení, které může do velké míry určit, jak bude práce výchovního poradce vypadat. Právě ředitelé jsou totiž ti, kdo určují, jak velký bude poradenský tým a jak bude vypadat náplň práce výchovních poradců. Nejdůležitější na dobrém vedení se zdá být to, že je schopné reagovat na potřeby konkrétní školy v přístupu k poradenským službám. Jen dva z poradců sami určovali, jak bude vypadat podoba jeho náplně práce, všichni ostatní poradci měli náplň práce určenou ředitelem školy. To samo o sobě problém nevytváří, ale zároveň to dává ředitelům velkou moc, která může být snadno zneužita, vzhledem k legislativní neurčitosti práce poradce a také skutečné podobě práce, která se odhalila v první části analýzy.

Výchovní poradci sami sebe nevnímají jako vedení školy, přesto, že je doporučováno, aby byli jako součást vedení uváděni. Jsou tedy ve školách podřízenými a na vedení se obrací jako na autoritu, jež je schopna za ně vyřešit problémy nekázně kolegů, kdy je potřeba jakousi autoritu uplatňovat – možná proto ani tolik nepociťují konflikt rolí



při práci učitel/poradce/kolega. (7): *"Třeba mi ani neodpovídaj, tak musím za vedením, aby jim napsali zástupci, jo... "*

Nicméně, dle svých slov by poradci rádi, aby je vedení vnímalo jako rovnocenné partnery a odborníky ve své oblasti, což se vždy neděje. (7)*"Do té míry, že já řeknu, co bych chtěl(a) a potřebovala a ona mi to stejně zakáže a zruší a udělá se to podle ní. [Podpora od vedení] od zástupců jo, ale paní ředitelka je velice... Já nevím... Ne... Nekomentuju."* S tím souvisí i míra autonomie při práci poradce. Ve školách, kde výchovné poradenství bylo vedením více dirigováno, byly tyto situace komentovány spíše negativně. (2)*"Tak... z velké části [o charakteru práce rozhoduje] ředitel. [...] Existuje sice nějaká typická náplň práce, která vyplývá z vyhlášky ministerstvem, ale mám tady i další povinnosti, které musím dělat... podle mě nezapadají do výchovného poradenství, podle šéfa ano."* Naopak tam, kde ředitelé dávali poradcům více volnosti, byli poradci rádi. (3)*"S panem ředitelem komunikujeme rámcově, ale teď už... Pokud chci dělat něco nového nebo přináším něco nového, tak s ním o tom mluvím, ale v tomhle teda necítím vůbec žádný... Jako někdy třeba něco chce někdo, protože je potřeba řešit nějaký problém, ale o tom, jakým způsobem to budu řešit, o tom rozhoduju já. To mi vyhovuje."* (5)*"Vedení... Já mám uplnou svobodu. Jednou za měsíc akorát napíšu zprávu, [...] ale ten čas si uplně dělám co chci."*

Pro výchovné poradce má význam i to, jak vedení jejich práci hodnotí, v tomto ohledu zmiňují hlavně ocenění ředitelů. S oceněním se pojí i jakási opora a respekt, který bývá projevován jak psychicky, tedy z hlediska mentálního ocenění, tak finančně a materiálně. (1)*"[Změnit] Ani ne, spíš [...] docílit toho, že si nás nahoře začnou vážit, takže nějaká ta pochvala by nebyla špatná, jinak.."* V mém vzorku se nevyskytuje ani jedna škola, ve které by vedení splňovalo oba dva levely dostatečné podpory a ocenění. Aspekt finančního ohodnocení je vnímán vcelku smířeně (6) *"No, je pravda, že jsem si myslel(a), že dostanu přidáno, ale teď na výplatní pásce se to neukázalo, no ale možná je to tím, že mám celkové snížený úvazek, zatím sem to teda neřešil(a)."* ; v mém vzorku se vyskytuje pouze jeden výchovný poradce, pro kterého je jeho finanční ocenění hlavní motivací k práci. (8) *"Já su spokojený(á) ve škole, mám rád tu práci s děčkama, ale kdybych se rozmýšlel(a) znovu, tak si dvakrát rozmyslím, jestli půjdu do školství, kvůli financím. Protože moji vrstevníci sou uplně někde jinde s materiálním zabezpečením, za ty roky."*

Tento výchovný poradce však vyjadřuje značnou nespokojenost s tím, jakým způsobem celá škola funguje, a proto jeho zklamání z finančního ohodnocení není správné zmiňovat jen tak bez kontextu. Pokud se zaměříme na jeho výroky, můžeme si všimnout,

že není spokojený ani s velikostí školy a fungováním pracovního kolektivu, ani s celkovou situací dnešního školství. V jeden moment dokonce naznačuje, že se cítí být vyhořelý. (8) *"No tak jako každý kantor je po dvaceti letech vyhořelý, takže... v mém věku už tady chodím jenom.. A čekám na důchod."*

Je však evidentní, že zázemí materiální a psychické nelze vnímat odděleně. U informátora, který disponoval zázemím materiálním, byla zmiňována direktivnost ředitele a mezery v podpoře psychické; (4) *"Převažuje spíš ta péče materiální. Ale zase říkám, ne nějakým tragickým způsobem, ale někdy to trochu cítit je."* U informátora, který měl v práci dle svých slov značnou svobodu a volnou ruku, a navíc pociťoval od ředitele respekt k funkci poradce, nebylo rozladění nad nedostatečným materiálním zázemím vůbec zmiňováno, vlastně se tento aspekt v rozhovoru ani neobjevil. (3) *"Myslím si, že mám pozici u vedení školy, ale není to tak, že by se pan ředitel zalykal vděčností (smích) ale myslím, že mě respektuje. Respektuje moji práci a způsob jakým to dělám a je rád že s tím nemá žádný starosti."* Jako nejméně příznivá situace pro výchovné poradce se jeví ta, ve které se jim nedostává ani podpory materiální ani psychické. Pokud se poradci od vedení nedostává ani uznání ani zhodnocení funkce jako dostatečně důležité v rámci školy, můžete taková situace vést až k tomu, že chce poradce tuto funkci opustit. (7) *"No, pokud by se mi zlepšily ty podmínky tak asi [bych chtěl(a) pokračovat], ale jinak mě to tak jako vyčerpává."*

Z celkového posouzení vzorku se zdá, že funkce výchovného poradce je vedením mnohdy trochu zneužívaná pro uchycení poradenských služeb. Na jednu stranu totiž velmi nutně potřebují někoho, kdo tyto služby zajistí, a výchovný poradce je to často jediný typ odborníka, kterým škola disponuje; zároveň se ale vedení hodí, že je výchovným poradcům ze zákona vymezen poměrně malý úvazek a oni tak poradcům můžou vycházet vstříc hlavně dle vlastního uvážení a možností. Navíc mají možnost určit náplň práce. Tomu, že mnohdy tato situace není pro výchovné poradce ani příjemná, natož dostačující, se obecně nevěnuje velká míra pozornosti, a proto je dost možné, že ji snadno opomíjejí i sami ředitelé.

Zdá se, že i sami výchovní poradci berou spíše jako fakt, jaké povinnosti musejí vykonávat, a berou tuto práci jako přidanou hodnotu k práci učitele, kde můžou komunikovat s lidmi, což je baví, a zároveň tak mohou pomoci dětem, což se v rozhovorech často vyskytovalo jako důvody, proč práci vykonávají. Zároveň ale z jednotlivých rozhovorů bylo poznat, že v momentě, kdy se vedení a poradce neshodují na tom, co je hlavní doménou poradenství nebo je rozdílných povinností příliš mnoho,

poradce se nevěnuje své funkci dostatečně do hloubky, ať už z toho důvodu, že o to nemá zájem, nebo na to kapacitně jednoduše nestačí, a zároveň není vždy s touto situací velmi spokojen. Tam, kde poradce měl možnost dělat hlavně odvětví práce, která ho baví, a objem ostatních povinností nebyl tak velký, pozorovala jsem, že takový poradce byl akčnější a lépe schopný dávat své poradenské roli pevný tvar a umně ji propojit s výukou.

Ať už si to výchovní poradci uvědomují nebo ne, vedení má velký vliv na celkové naladění školy. V rozhovorech, kde je hodnocena pozice vedení vesměs pozitivně, má toto vliv i na další aspekty vnímání role poradce - ať už se jedná o fungování pracovního kolektivu, tak i přesné vymezení práce poradce či jejich celkové vnímání práce. Proto se mi na základě mé analýzy pozice vedení pro poradce při vymezení role nejen nezanedbatelná, ale dokonce velmi důležitá, ne-li stěžejní.

#### Výchovní poradce člen pedagogického sboru

Druhým významným aspektem, který má vliv na práci poradce je jeho fungování v rámci pedagogického sboru, ve kterém se poradci pohybují jako poradci i jako učitelé.

Dobrý kolektiv by podle nich měl být profesionální (2)"*Tady teda jednoznačná profesionalita. Jo, že nenarazím na vyložený kiks, jo, ať už v práci učitele nebo třídního učitele, jako fakt jsou zvyklí pracovat na úrovni, která mně přijde jako vysoká, a to mám strašně rád(a) tady na téhle škole.*", loajální a soudržný, raději větší než menší a stabilní. (3)"*Je nás třicet, což je si myslím malá skupina, docela zvládnutelná, a myslím si, že jsou ty vztahy tady poměrně otevřené. Což neznamená, že jsme všichni pořád kamarádi, ale myslím, že to docela, je to docela fungující kolektiv. Já myslím že přednost je loajalita k té škole. I tím, že máme tady nějaký zázemí, tak si opravdu myslím, že těm lidem jde o to, aby ta škola dobře fungovala.*" (8)"*Ano určitě aby byl menší, a taky aby nebylo tolik lidí na částečný úvazek.*"

U větších kolektivů často zaznívalo, že se v něm poradcům hůř spolupracuje. (4)"*A co do kolektivu... my máme problém, že je nás tady strašně moc. A tím pádem je tady větší fluktuace jo. A dřív ten kolektiv býval stabilnější. A teď část hlavně těch mladých příchozích – přijdou, odejdou. Nevytvoří se vazba k té škole. Nechci říct úplně loajální, jo, ale že ta škola je jako jejich, protože oni poměrně brzo odcházejí, sou tady místa, který sou začarovaný a pořád se mění.*" "Pohybují se teďka v kolektivu velkém, skoro sto lidí, stojí to za prd, protože se vůbec nevidáme, předtím když jsme byli malí, tak spolupráce byla perfektní," Hlavní důvod pro toto tvrzení byla neexistujících vztahů s kolegy, se kterými

ale poradce má spolupracovat. V jednom případě dokonce zaznělo, že kolektiv je tak velký a neprovázaný, že vlastně neexistuje.

*(8) "To se asi nedá mluvit tak o celým kolektivu. Sou tady některý bezvadný lidi, který sou ochotný pomoct, sejít se, udělat práci navíc, jo, ale není to kolektiv. A musím říct, že čím je nás víc, tím je ten kolektiv horší."*

Dále poradcům vadí lhostejnost kolegům k práci poradce, špatná komunikace a nespolupráce, někdy vyčítají kolegům nezájem o dítě. (1) *"oni to berou jako..ježišmarja on se zase vykecává..., a my už chceme domů. Taková určitá nedisciplinovanost kolegů, má se tvořit individuál a jako by ho tvořili pro nás, a ne pro toho žáka,"* Někteří lhostejnost více připisují přílišné zaneprázdněnosti vlastní prací spíše než lhostejnosti ke své osobě jako k poradci či k problémům dětí. (8) *"Aby víc spolupracovali. Mně přijdou občas horší než ty děti. Ale ono to taky úplně všude nejde. Taky toho maj dost. Sou hodně vytížení."* (4) *"takže jsou tady věci, co chtějí po těch učitelích nějakou práci navíc, která není běžně součástí toho... A opravdu že jedem všichni na hodně procent. A mám pocit, že další už zatížení, ještě o tohle se zajímat, že někdy se chci taky nadechnout."*

Provázanost a kvalita pracovního kolektivu často souvisí s managementem školy a celkovou atmosférou ve škole. Pokud je vedení kvalitní a umí vytvářet a řídit pracovní kolektiv tak, aby byl pevný, lidé v rámci tohoto kolektivu uměli společně komunikovat, většinou se to odráží i na postavení výchovných poradců v rámci školy. To pak přímo souvisí s pocitem psychického zázemí ve škole, který pro výchovné poradce vytváří lepší podmínky k poradenské práci.

Co se týče kumulace rolí výchovný poradce/kolega, výchovní poradci vesměs vnímali spíše pozitivně, že jsou součástí pedagogického kolektivu i jako učitelé. Domnívám se, že to může být z toho důvodu, že pokud jsou uznáváni v rámci pedagogického vlivu, má to dobrý vliv i na jejich následnou pozici výchovného poradce, neboť je učitelé nevnímají jako vetřelce ani jako někoho odtrženého od kolektivu, ale naopak mohou pro ně mít alespoň nějaké pochopení.

Jak jsem výše zmiňovala, výchovný poradce je z povahy úvazku hlavně učitel, což se potvrzuje i v jejich vlastním vnímání své funkce. Roli výchovného poradce vnímají jako jakýsi doplněk k práci učitele. Jistota v učitelské roli je pro ně v jejich vnímání role poradce důležitá.

Zmiňují, že jim učitelství umožňuje lepší přiblížení dětem, protože děti samy vidí, že poradci se realizují a dělají něco co je baví, což jim připadá důležité například pokud jim mají radit o pracovních příležitostech. Kumulace rolí jim dle vlastních slov vyhovuje.

V jejich výpovědích zaznívá několik důvodů, proč tomu tak je - jedním z nich je lepší vykonávání práce poradce vzhledem k tomu, že sami dělají to co je baví - to se týká hlavně výchovných poradců zaměřených na kariérové poradenství. (4) "*Baví mě to. To je jedno co je dobře. Já si myslím, že by to mělo být vidět, že člověka práce baví.*" To jim dává sebejistotu, pokud radí žákům, a myslí si, že žáci je i díky tomu "líp berou". (3) "*Spíš opravdu proto, že já si myslím, že aby se mnou ty děti mluvily, že za mnou má taky být vidět nějaká práce*"

Někteří podotýkají, dozvídají hodně o dětech mimo práci výchovného poradce (tedy ve výuce), ale tyto informace pak mohou použít při poradenství dětem, u kterých vidí, že by to mohli potřebovat. (7) "*No předměty sou fajn, ty se k tomu hodí, to se mi daří přes ně se dostat k nim blízko*" (4) "*Tím jak učím, tak velkou část těch dětí znám a vím, co za informace hledaj. Z toho plyne, oni by normálně ani netušili, že za mnou můžou přijít, ale já řeknu přijď půjčit tohle tohle to, nebo s tímhleť ti můžu poradit, takže se spíš dostanu do kontaktu s nima.*"

Ze všech stran zaznívá názor, že práce poradce a práce učitele se navzájem obohacují, a úplně nejlepší je podle poradců, pokud mají možnost děti poznávat i mimo výuku a poradenskou funkci, tedy například na mimoškolních akcích, které pomáhají spolupřátat nebo když si za nimi děti chodí jen tak popovídat. (4) "*Hodně. Ale to můžou bejt školní výlety, vánoční besídky, to je strašně fajn, jako kdekoliv můžete s těma dětma si promluvit neformálně, opravdu neformálně, to je neskutečný zdroj informací.*" (1) "*Holka chodila za mnou, a spíš jsme si povídali. Nebo mi pomáhala se zařazováním se zařazováním knížek, ...*"

Zároveň roli učitele vnímají jako něco, co jim lépe pomáhá pochopit ostatní kolegy, protože se pohybují ve stejném prostředí a jsou tak schopni pro žáky a učitele fungovat jako mediátoři. (5) "*Děcko to vidí jinak, rodiče to vidí jinak, učitel to vidí jinak. Někdy to dospěje k tomu, že se sejdeme všichni, ale většinou stačí tomu děcku to nějak vysvětlit, za tím učitelem zajít, ...*"

Pokud se ale kumuluje příliš mnoho povinností v oblastní výchovného poradenství, vyhrává spíš role učitele, dost možná proto, že se v ní cítí více pevně a jistě, což ji činí snažší a nepovažují ji proto za tolik zatěžující. (7) "*Já učím ráda. Já teďka naopak jak se mi toho hrne čím dál víc, tak si říkám, že bych snad nejradaši jenom učila.*"

V odborné literatuře byl zmíněn aspekt kumulace rolí poradce/učitele a kolegy, který může negativně ovlivňovat jejich práci. Z rozhovorů s výchovnými poradci na mě tato kumulace působí spíš jako možnost alespoň rámcově vymezit poradenskou roli.

Vzhledem k tomu, že výchovní poradci mají jasno v tom, že jsou v první řadě učitelé a pak až cokoliv dalšího, hranice jejich poradenských schopností bývají tam, kde na sebe tyto dvě role narážejí. To se ukazuje například v jejich negativním vnímání přejímání role školního psychologa - aspekty této role jim mnohdy vadí hlavně proto, že zasahují do jejich učení nebo do role učitele - ať už se jedná o nejistotu v zadržování citlivých informací nebo přílišnou zátěž v poradenství, která vyústí ve špatné soustředění.

#### Výchovní poradce jako člen poradenského týmu

Jako pozitivní se jeví zjištění, že každý z výchovných poradců, se kterými jsem dělala rozhovor, disponoval alespoň jedním dalším pracovníkem, na kterého se mohl obrátit: Všichni výchovní poradci měli k dispozici metodika prevence. To však samozřejmě není dostačující, jelikož to samo o sobě pro podporu v rámci týmu nestačí. Uskupení poradenského týmu dle slov poradců velmi záleží na ředitelích, protože oni jsou těmi, kdo mají pravomoc rozšířit poradenský tým a rozdělit kompetence a náplň práce v rámci tohoto týmu.

Pro poradce je také velmi důležité, když si v rámci něj rozumí a jsou "naladěni na stejnou vlnu" - tedy že se shodnou na přístupu k poradenským službám. (7) "*Máme teď dvě preventistky, který se budou střídát. Ta první jde do důchodu, ta je bezvadná, s tou jsme si strašně rozuměli, tam se mi dobře spolupracovalo, a ta nová[...] s tou nějak se úplně neshodnem, nejsme nějak úplně naladěný na stejnou vlnu. Ona by těm dětem pořád všechno odpouštěla, a to nejde.*"

Čím více přátelská atmosféra v rámci poradenského týmu panuje, tím více je také vnímán jako zdroj podpory ať už ve smyslu psychické či například před ostatními kolegy. (4) "*Myslím, že naše spolupráce funguje k naší spokojenosti, to by vám určitě řekly i kolegyně, že nás ta práce těší[...] Takže je dobrý, že jak držíme pohromadě, že si obhájíme i před kolegy, no prostě že jedeme na jedné lodi, to je strašně fajn. To pak v praxi zjistíte, že je potřeba abysme mluvili stejně. Přeci tři jsou víc než jeden. Podpora v rámci toho týmu je opravdu skvělá. A vůbec taková ta spolupráce.*" Naopak negativně poradci hodnotí, pokud je v poradenském týmu soutěživost. Podle poradce, jež soutěživost zmiňuje, se to projevuje tak, že v případě, že jeden je někým pochválen, druhý začne zmiňovat svoje zásluhy. Vzhledem k tomu, že se v tomto konkrétním případě jednalo o skupinu více poradců, měla jsem možnost nahlédnout i na to, jak na tuto situaci pohlíží druhé strany, kde soutěživost zmiňována nebyla. Vliv na vznik takové situace může mít to, že jeden z

těchto poradců má pocit, že pracuje více než ten druhý a okolím to není dostatečně oceněno. (pozn. aut. z důvodů zachování anonymity nepřirazuji tuto citaci žádnému z poradců) *"pak teda když přijde na věc a děláme něco společně, tak si sednem a při společné práci si rozumíme, vyjdeme si vstříc, spolupracujeme, ale je mezi námi soutěživost."*

Pokud si poradci příliš nerozumí, spolupráce bývá spíše formálního charakteru tedy společná příprava ročního plánu či předání informací o žákovi. (5)*"Že bysme měli nějaký plán, to ani ne, oni vám třeba ale řeknou něco jiného. Když se objeví nějaký problémový žák, tak se sejdem všichni, nebo si aspoň napíšeme, nebo řekneme, a pravidelně píšeme společně zprávu. Takže dvakrát za rok, je to takové jakože formální."* V mém vzorku se našel i takový poradce, který spolupráci nepovažuje za příliš důležitou. (2)*"Že bychom nějak rozvíjeli koncepční spolupráci, toho jsem nebyl svědkem a přiznám se, ani mě to nějak nenapadlo".*

Výchovný poradce jako prostředník mezi poradenskými službami ve škole a mimo ni

Mimo školní prostředí zmiňují výchovní poradci hlavně spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. Ta se vyznačuje hlavně radou, pokud ji výchovní poradci potřebují, v tomto aspektu se objevuje kritika ppp jako příliš zaměřené na základní školy. Někdo si ale spolupráci se svou poradnou chválí. *"Asi nejvíc spolupracujeme s naší poradnou, a tam si myslím, že to funguje opravdu dobře."* (2)*"Z mého pohledu [je podpora] spíš nedostatečná. My akorát, protože jsme v kontaktu s těma poradcema ze základních škol, tak sem tam teda..pokud něco potřebuju, tak se zeptám třeba tam, a oni většinou vědí, protože jim to někde na nějakým školení na městě říkaj."*

Dalším zdrojem podpory jsou pro výchovné poradce hlavně jejich osobní kontakty, které zmiňují jako důležitý faktor jak v podpoře pro ně samé, tak pokud se potřebují někam obrátit s problémem dítěte. *"S okolními řediteli jiných škol, s naším vedením, potom také mám kamarádku psycholožku, mám jednu, druhou, třetí, individuálně, jedna dělá na výšce. Mně dost pomáhá, že mám dost kontaktů, a ještě lépe hodně známých."* *"Poradna je hodně odtržená od té střední. Já nevím, jak je to na základce. že se s tím nedá pracovat. Je to spíš navzdory těm doporučením."* Supervize v současné době nemá žádná škola, ve které jsem byla, všichni ale konstatují, že by je uvítali, jeden poradce s nimi má zkušenosti a chválí si hlavně nárazovou supervizi, pokud si poradenský tým neví rady. Jakousi formou supervize či podpory může být i školení, kde se setkávají s ostatními poradci, vyměňují si zkušenosti

a mohou si promluvit o tom, jaké problémy se u nich ve škole vyskytují a jak jsou řešeny. (5) "Možná že by bylo dobré aby byly nějaké ty supervize, [...] už mám sít kamarádek, se kterými si navzájem pomáháme. Ale zase to je možná špatně.. [...] Třeba to není ono, jakdyby přišel někdo úplně zvenku že." (4) "... donedávna jsme měli ještě supervize zvenčí, měli jsme pana doktora, který k nám chodil konzultovat, několikrát ročně, že to byl vlastně ještě zase ten duch zvenčí a takhle že, já si myslím, že takhle nastavený to stačí."

Navzdory mému předpokladu, že někteří poradci budou hledat podporu v rámci asociace výchovných poradců, tento předpoklad se absolutně nepotvrdil, jelikož všichni výchovní poradci jakoukoliv spolupráci s AVP negovali. Důvodem byl zejména nedostatek času a také absence pocitu, že by jim tato asociace mohla něco přinést.

### Shrnutí

Domnívám se, že z hlediska ukotvení v rámci školy je situace pro poradce mnohdy těžká - naráží na neschopnost vedení zajistit materiální zázemí, ale i na schopnost zázemí psychického a respektování poradenských služeb, což může ovlivňovat i jejich pozici poradce v rámci pedagogického kolektivu. V tomto kontextu (a podle mého chápání i z tohoto důvodu) se nejvíce pro poradce kumulace rolí poradce/kolega tak problematická, protože jako učitelé disponují alespoň nějakou pozicí v rámci pedagogického kolektivu, což jim může pozici alespoň částečně ulehčit, samozřejmě v případě, že daný kolektiv funguje. Pokud je zároveň vedení schopno zajistit nějakou formu rozšířenějšího poradenského týmu, mohou tím dále upevňovat pozici výchovných poradců v rámci školy, neboť jim zároveň poskytují další členy pedagogického týmu, kteří se ocitají ve stejné situaci a mohou se navzájem podpořit, a zároveň tak pomáhají přesněji definovat kompetence, které poradce či poradci zastávají. Pokud nefunguje zázemí ve škole, mohou se poradci alespoň obracet na pedagogicko-psychologickou poradnu, což sice není dostačující, ale alespoň nejsou na náročnou poradenskou práci úplně sami.

## 2.4 Diskuze

V teoretické části své práce jsem se snažila především ukázat, že role výchovných poradců je ve své současné podobě značně neukotvená ať už z hlediska náplně práce, časových možností, vzdělání poradců, či ukotvení v systému školy. Zaměřovala jsem se především na to, jak nejasné jsou povinnosti v rámci poradenských týmů ve školách, jaká



je širší skutečné náplně práce oproti legislativnímu vymezení, a také jak nedostačující je zázemí, kterého se jim pro tuto práci dostává od pracovního okolí. Cílem práce bylo zjistit, jak výchovní poradci vnímají profesní aspekty své práce, a zda se jejich role dá na základě těchto profesních aspektů nějakým způsobem ohraničit. Jelikož s vymezením náplně práce souvisí i to, jak do jejich práce zasahuje jejich pracovní okolí, zaměřila jsem se dále na tuto oblast. Zajímalo mě také, jak učitelé pohlíží na spojení poradenské funkce a učitelství. Jelikož není možno vnímat práci výchovního poradce bez kontextu ostatních členů poradenského týmu, dotýkám se stručně i kompetencí ostatních členů tohoto týmu, např. Školních psychologů, speciálních pedagogů či metodiků prevence patologických jevů.

Předchozích výzkumů, jež jsem měla k dispozici, a které se zabývali funkcí výchovního poradce, bylo poměrně málo, navíc se většinou jednalo o bakalářské, diplomové či dizertační práce. Z nejnovějších výzkumů nejvíce vystupuje výzkum Marcely Ehlové (2014) uskutečněný v letech 2011-2014, který je sice velmi zevrubný, vesměs ale potvrzuje to, k čemu došly již předchozí práce menšího. Přesto tento výzkum považuji za nejaktuálnější shrnutí informací o výchovných poradcích na středních školách a byl to také výzkum, na kterém jsem ve své práci převážně stavěla.

Ke svému záměru jsem zvolila kvalitativní výzkum, neboť jsem se nesnažila pouze o ploché zhodnocení situace, ale o hlubší porozumění toho, v jakých situacích se poradci nacházejí a jak je vnímají. Můj vzorek obsahoval osm informátorů ze čtyř různých krajů, ze dvou typů středních škol - středních odborných škol a gymnázií. V mém vzorku se vyskytovalo v ve dvou případech více poradců z jedné školy; počet škol byl tedy 5 na osm poradců. Z tohoto důvodu by se můj výzkum dal považovat za poměrně homogenní a může se tak stát, že při větším počtu informátorů by se role trochu lépe vymezovala. Na druhou stranu jsem vzhledem ke svému cíli považovala za nutné pohlížet na výchovné poradenství v kontextu konkrétních škol, což mi umožnilo nejen sledovat situaci v rámci školy objektivněji, ale také to ukazuje na nejasnost role, která je způsobená mimo jiné i tím, že tu stejnou funkci má více lidí a neshodují se jejich kompetence. Z hlediska zkušeností se jednalo o poměrně rozmanitý vzorek, pedagogické zkušenosti mých informátorů se pohybují od 10 do 32 let pedagogické praxe. Odpovědi by se možná do jisté míry lišily, pokud by se v mém výzkumu vyskytovalo více mladších informátorů, zároveň se ale zdá, že by se jednalo o výchovné poradce, kteří mají krátkou zkušenosti s výchovným poradenstvím a proto by možná neměli tolik zkušeností a zážitků jako poradci starší, se kterými jsem se setkala. Za další negativum výzkumu můžeme považovat to, že jsem se neocitla ve školách, jež sídlí ve vyloučených lokalitách, zde by mohla situace být úplně

jiná. Do těchto škol jsem ale bohužel nezískala žádné kontakty. Na druhou stranu si myslím, že by bylo zajímavé do většího výzkumu tyto školy zahrnout a zajímat se o to, do jaké míry se odlišují problémy výchovných poradců v těchto školách od škol, jež jsem navštívila já.

I přes nedostatky, jež se v mém výzkumu objevují, si myslím, že následující poznatky mohou být prospěšné pro oblast výchovného poradenství a celkových poradenských služeb, jež se na školách vyskytují. V následujících řádcích se pokusím zodpovědět na výzkumné otázky, jež jsem si v rámci výzkumu položila.

#### 2.4.1 Jak výchovní poradci vnímají jednotlivé profesní aspekty své práce?

Z mého vzorku se zdá velmi těžké jednotně určit, jaká je role dle výchovných poradců na středních školách z hlediska profesních kompetencí.

Výchovní poradci zastávají mnoho odlišných aspektů práce, od výukových problémů, přes výchovné, psychologické až po kariérní poradenství. V předchozích výzkumech jsem získala informace o tom, jaké činnosti výchovní poradci vykonávají, nebylo to však zasazeno do kontextu, v němž se poradci ocitají, o což jsem se tedy pokusila ve svém výzkumu.

Poradci se často ocitají v situaci, kdy musí plnit i povinnosti, jež jsou nad rámec jejich vnímané náplně práce. Práce výchovného poradce ve většině odvětví pro ně znamená spíš vyslechnout a odkázat na správné místo - ať už se jedná o patologické jevy, speciální pedagogiku či osobní problémy. Tato zjištění jsou v souladu s předchozími výzkumy i odbornou literaturou. (Mertin, Krejčová a kol., 2013; Ehlová, 2014; Brúnová, 2008) Vzhledem k velkému tlaku na poradenské služby se však náplň práce stále rozšiřuje, neboť předpokládá výskyt dalších odborníků na školách, kteří ale bohužel velmi často nejsou k dispozici. Na školách bez školního psychologa stále velkou část jejich práce musí zastávat výchovní poradci a to v úvazku 2-5 hodin týdně. Poradci koordinují vytváření speciálních vzdělávacích plánů a hlavně s nimi spojenou administrativu, která je zároveň podle poradců neefektivní a demotivující, protože dětem nepomáhá. Stále se často v práci poradců vyskytují výchovné problémy a mnohdy i psychické, ale tato odvětví jsou poměrně zatěžující a proto pozorujeme spíše, že se poradci snaží zbavit zodpovědnosti, která je na ně v tomto ohledu vyvíjena. Toto zjištění potvrzuje výzkum Ehlové (2016), jež konstatuje, že kumulace výchovného poradenství a prevence patologických jevů je nešťastná. Můj výzkum ukazuje, že ačkoliv oficiálně tato funkce mnohdy náleží

metodikům prevence, velké množství preventivních úkolů stále spadá pod výchovné poradce.

Zdá se, že pokud výchovný poradce pracuje v týmu s preventistou a školním psychologem, tito přebírají jeho roli v oblasti osobních problémů i těch speciálně vzdělávacích, tak ve větší míře výskyt patologických jevů, a v kompetenci poradců se pak objevuje hlavně kariérní poradenství a práce s nadanými žáky, tedy věci, jež se týkají poradenství v profesním životě. Toto zjištění je v souladu s doporučeními Zapletalové (2011), která ve své inovaci poradenských služeb předpokládá toto vymezení. To je poradci přijímáno více či méně pozitivně. Za pozitivní zjištění můžeme předpokládat, že pro ně taková práce není zatěžující.

Někteří považují kariérní poradenství za hlavní aspekt jejich práce, kterému se chtějí a mohou věnovat do hloubky pouze v případě, že poradce bude postupně zbaven dalších povinností. V tomto pohledu se ale jednotliví poradci neshodují, což mi přijde pochopitelné, vzhledem k tomu, že v minulosti se výchovné poradenství vyznačovalo spíše výchovnými problémy, čemuž naznačuje i název "výchovný poradce". Objevuje se i názor, že kariérní poradenství již není výchovné poradenství, což naznačuje, že v důsledku aktuálního vývoje poradenských služeb dost možná nakonec funkce výchovného poradce postupně zanikne a bude nahrazena jinak pojmenovaným odborníkem. Toto považuji za poměrně podstatné zjištění, které jsem v ostatní literatuře nezaznamenala.

Za aktuální situace se dle mé analýzy nedá určit, jaká je jednotná profesní role výchovného poradce v rámci středních škol, neboť z hlediska náplně práce jich vystupuje hned několik a velmi se liší na jednotlivých školách - může záviset na velikosti poradenského týmu, na jejich osobních preferencích, na problémech školy...

Pokud by se opravdu doplnily a alespoň rámcově sjednotily poradenské týmy na středních školách a výchovným poradcům bylo nabídnuto jedno odvětví, kterému se budou chtít věnovat, pravděpodobně se ocitneme v situaci, kdy by si jednotliví výchovní poradci vybrali různá odvětví podle své preference a vlastního vnímání toho nejdůležitějšího, co poradenství podle nich nabízí, protože ne všichni poradci, se kterými jsem dělala rozhovor souhlasili s tím, že mají jako výchovní poradci vykonávat kariérní poradenství. Funkce výchovného poradce se tak dost možná rozpadne nebo bude přejmenována.

#### 2.4.2 Jaký vnímají poradci vliv pracovního okolí na svou práci?

Jejich okolí podle slov poradců jejich roli může ovlivnit do značné míry, ať už mluvíme o vedení, kolektivu, či aktéry z poradenského prostředí mimo školu.

Vedení se zdá být v práci poradců nejvýznamnějším aktérem - určuje podobu náplně práce poradce, jejich materiální zázemí, finanční ohodnocení a v neposlední řadě také do jisté míry určují pozici poradce ve škole. Vedení ztěžuje práci výchovným poradcům hlavně když jim zadává povinnosti navíc, které nepatří mezi základní vymezené činnosti výchovného poradce, a pokud příliš kontrolují práci výchovného poradce, aniž by jej respektovali a brali na vědomí jeho potřeby. To souvisí i s dalším zatěžujícím faktorem, jímž je nedostatečné materiální zázemí, tedy hlavně absence vlastní kanceláře. Vlastní prostor je odbornými publikacemi i vyhláškami výrazně doporučován (Zapletalová, 2011), ale stát se na zřízení kanceláře pro výchovné poradce finančně nijak nepodílí, a proto se situace vzhledem k předchozím výzkumům příliš nemění. Mezi výchovnými poradci z mého vzorku byli pouze dva, kteří disponovali vlastní kanceláří pro výchovného poradce v pravém slova smyslu, stejně tak jako ne všichni disponovali 13. platovou třídou. Přesto, že finanční ohodnocení se nezdá pro poradce být nejdůležitější, rozhodně se vyjadřují ve smyslu, že by větší platy ocenili. Materiální zázemí bylo nejčastěji zmiňováno jako potřeba v případě, že se poradce cítil přetížen prací a nepocíťoval v rámci školy žádnou psychickou podporu.

Výchovní poradci sami sebe nevnímají jako součást vedení školy, což je pozice, která je odbornou veřejností výrazně doporučována (Slezák, 2006), což může být i z toho důvodu, že si chtějí udržet stejnou pozici mezi kolegy, aby se snadněji v daném kolektivu mohli pohybovat. Jejich pozice v rámci kolektivu se do jisté míry odvíjí také podle toho, jaký ten daný kolektiv je sám o sobě. Pokud je velký a neprovázaný, pocíťují to poradci na spolupráci se svými kolegy, kteří jsou laxní a špatně komunikují. Spolupráce s ostatními učiteli je pro ně ale velmi důležitá, protože jim pomáhají sbírat informace jak ohledně individuálních potřeb žáka, tak v případě, že oni konkrétní dítě tak dobře neznají. V tomto je pro ně hodně důležitá práce i s třídními učiteli.

Dle slov poradců na škole více či méně přirozeně vznikají jakési poradenské týmy, jelikož výchovní poradci spolupracují s preventistou, třídními učiteli, či se školním psychologem, pokud jej mají k dispozici. Žádná škola, ve které jsem byla ale neměla k dispozici úplný školský poradenský tým tak jak jej popisuje Zapletalová (2011), což znamená, že na žádné škole z mého vzorku nebyl speciální pedagog a v menšině se objevovala i pozice školního psychologa, v obou případech dále zatíženého přímou pedagogickou činností. Důvodem podle poradců jsou nedostatečné finance. Výchovní poradci z mého vzorku se v tomto ohledu shodují s pohledem ředitelů na situaci v poradenství základních školách (Kolečková, 2010).

Mimo školní prostředí se výchovní poradci obrací hlavně pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně pedagogické centrum. Tyto zařízení mohou pro poradce představovat jedinou formu zázemí, která je jim dostupná. Hlavní vnímané problémy u těchto zařízení je jejich nepřivázanost ke středním školám, jelikož poradny mají mnohdy na starosti zároveň základní i střední školy. To nepovažují za překvapivé, jelikož ani v legislativě neexistuje rozdělení na výchovné poradenství na základních a středních školách (Vyhláška č. 197/2016 Sb.)

### 2.4.3 Jak pohlíží výchovní poradci na propojení učitelství a poradenství?

Propojení učitelství a poradenství se všem poradcům zdá vhodné a považují jej za benefit. V tomto se výzkum shoduje s předchozími zjištěními. (Ehlová, 2014)

O pozitivní funkci kumulace se vyjadřují hlavně z hlediska toho, že se vzájemně se studenty znají a je jim vlastní prostředí třídy, ve kterém se děti pohybují, takže jsou následně lépe schopni poradit v situacích, které se týkají školního kolektivu. Jejich vnímání kumulace rolí se v tomto ohledu částečně odlišuje s odbornou literaturou, jelikož jak ze strany žáků, tak ze strany ostatních učitelů je často zmiňováno a předpokládáno riziko nepochopení role poradce (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

Další pozitivní aspekt vnímaný poradci je, že jelikož učitelé-poradci dokážou porozumět i učitelům, i žákům, a pomoci jim při pochopení toho druhého a zároveň reflektovat vlastní styl učení podle toho, co se dozvídají od dětí. To ovšem předpokládá nestrannost v situaci, což se mi jeví jako náročné, a navíc lehce rozporuplné, jelikož podle odborné literatury mají být v konfliktech spíše na straně dítěte než na ostatních stranách.

Z mého vzorku se zdá, že jistota poradců, kterou mají v rámci své učitelské role jim pomáhá v tom, aby byli schopni definovat hranice své poradenské práce. V odborné literatuře je zmiňováno, že se můžou ocitat v konfliktu na základě kumulace rolí (Mertin, Krejčová a kol., 2013)– ačkoliv se poradci v této situaci mohou mnohdy ocitat, to, že role učitele pro ně převyšuje nad rolí poradce jim dává možnost, aby do tohoto typu situací vstupovali pouze podle svých možností. To například znamená, že se nesnaží na své kolegy působit jako nadřízený a v momentě, kdy je potřeba je více uhánět, spíše se snaží, aby zodpovědnost padla na vedení. Ze stejného důvodu nevnímají příliš pozitivně, když se musí příliš zabývat problémy žáka, které jsou za hranicemi školy, protože se v tomto ohledu necítí dostatečně jistí. Toto určování hranic jim ale může být nepříjemné, jelikož pociťují k dětem velkou zodpovědnost, a také to může mít vliv na efektivitu a kvalitu

práce, kterou vykonávají, protože se pohybují z tohoto pohledu v docela pevně vymezených hranicích, na které ale ostatní skupiny, se kterými spolupracují, mohou tlačit a snažit se je posunovat.

## Závěr

Funkce výchovného poradce je funkce, jež existuje již mnoho let a po dlouhou dobu se jednalo o hlavního člena poradenských služeb, který zajišťoval výchovné a výukové aspekty poradenství a zároveň pomáhal nalézat žákům budoucí profesní orientaci. Ve svém výzkumu jsem se snažila ukázat, jaká je profesní role výchovných poradců, jak tato role jde dohromady s učitelstvím a jak ji ovlivňuje její okolí, se kterým spolupracují. Můj vzorek nebyl velký, přesto si myslím, že by poznatky, které jsem v rámci výzkumu učinila, by mohly být dále zkoumány a mohly by mít alespoň malý vliv na budoucí podobu poradenských služeb.

V současné době se zdá, že výchovné poradenství se ocitá na rozcestí. Je to dáno mimo jiné i tím, že s nástupem metodiků prevence a školních psychologů potažmo speciálních pedagogů by se jejich funkce postupně měla přesouvat do kariérního poradenství. To samo o sobě není problém - dle poradců samotných jde učení a kariérní poradenství opravdu dobře dohromady.

Je to problematické spíše z toho důvodu, že to z větší míry maže původní náplň práce, kterou výchovní poradci měli dříve a zároveň také tato proměna role výchovných poradců probíhá už několik let, ale poradci jsou stále v pozici, kde místo aby si sami vymezovali svou roli a mohli se v ní upevňovat, jsou nuceni zachytávat všechny trendy, které se vyskytují v pedagogicko-psychologickém poradenství. Jsou totiž mnohdy na škole jediným nebo minimálně hlavním odborníkem v tomto ohledu. Dále také, jak upozorňuje jeden z poradců, pokud přenecháme výchovným poradcům pouze aspekt práce týkající se kariérního poradenství, nejedná se již o výchovného poradce v pravém slova smyslu, neboť ten měl spíše v kompetencích aspekty, které se dnes pomalu začínají přesouvat pod funkci metodiků prevence patologických jevů ve spolupráci se školním psychologem..

Kdyby se místo vzniku funkce metodika prevence vyhranily výchovné problémy jako jediný aspekt práce výchovných poradců, pravděpodobně by ve školách dále vznikl speciální pedagog nebo alespoň školní psycholog a ještě nová funkce kariérního poradce, to se ale nestalo. Místo toho vznikla funkce metodika prevence patologických jevů a z výchovného poradenství se začalo stávat kariérní. Kariérní poradenství je však poměrně specifickým druhem poradenství a také může na různých typech škol znamenat něco trochu jiného.

Z toho, jak vnímám aktuální situaci dle uskutečněných rozhovorů na roztržičnost nejvíc doplácí právě výchovní poradci, na které se tak deleguje to, co je aktuálně potřeba, mnohdy bez ohledu na jejich potřeby či kapacitní možnosti.

Na základě času který jsem strávila s poradci, jež se zúčastnili mého výzkumu se zdá, že nejvíce na neexistující či nedostatečnou koncepci poradenských služeb v českém školství, což jim zabraňuje v ukotvení jejich vlastní role v širším měřítku. Ať už si to oni sami uvědomují nebo ne, role výchovných poradců se zdá být tak rozmanitá a nepřesně vymezená, že za současné situace se ani jednotného vnímání není možné dočkat.

Je totiž potřeba rozhodnout se, co je vlastně tím skutečným směrem, kterým by se výchovné poradenství mělo ubírat a jasně říct nejen čemu by se výchovní poradci věnovat měli, ale také co už pod jejich kompetence nespadá. Toto by se mělo činit současně s revizí kompetencí ostatních členů předpokládaného poradenského týmu, což by umožnilo zefektivnit funkce jednotlivých členů a případně rozhodnout, kterým aspektům by se mohli věnovat společně.

Kromě věcí samozřejmých, jež jsou opakovaně zmiňovány v odborné literatuře, tedy zvýšením úvazku a lepším materiálním a finančním zajištěním, je nutno udělat ještě víc. Považovala bych za více než vhodné, aby Ministerstvo školství co nejrychleji doplnilo poradenské služby do všech škol tak, aby nemuseli výchovní poradci dělat to, co je zrovna potřeba, zároveň si ale myslím, že by se tak mělo dít s ohledem na konkrétní výchovné poradce na konkrétních školách a poradenské uskupení, kterými školy aktuálně disponují. Každá škola by měla bezpodmínečně disponovat alespoň jedním školním psychologem, který nebude zatížen přímou pedagogickou činností a bude tak schopný plnit funkce, ve kterých jsou poradci a metodici prevence limitováni z důvodů kumulace funkce učitele a poradce. Poradci sami vidí výhody v tom, že se jejich poradenská funkce spojuje s učitelskou, protože jsou díky tomu schopni jiného náhledu na věc, než je školní psycholog, který je více odtržen z principu své pozice ve školách. Myslím, že není nutné, abychom všechny poradenské odborníky zbavovali přímé pedagogické činnosti, jako je tomu v některých jiných zemích, jelikož přítomnost odborníka, který je zároveň součástí pedagogického kolektivu se z mého výzkumu jeví jako pozitivní, a dokážu si představit, že může poradenský tým profitovat z toho, že má takového člena. Musí ale být dán velký důraz na to, aby se poradci neocitali v konfliktních situacích pocházejících z kumulace role a nebyli zatíženi příliš velkým a širokým objemem práce vzhledem k velikosti úvazku.



Dále považuji za správné, aby si při přerozdělování funkcí mohli výchovní poradci svou pozici vybrat podle vlastního preferovaného zaměření, kterému se věnovali v rámci výchovného poradenství - ať už se jedná o speciální pedagogiku, prevenci patologických jevů či kariérní poradenství, a až na základě jejich preference doplňovat tým o zbylé členy. Z mého výzkumu totiž vyplývá, že "výchovné poradenství" právě díky své neurčitosti a proměnlivosti v čase zahrnuje různé typy lidí, kteří mohou mít různé představy o tom, jakým způsobem se chtějí profilovat. Pokud se jim dále zajistí dostatečné finanční i materiální zázemí, věřím, že budou moci společně se školními psychology a ostatními členy týmu vytvářet pevné zřízení, jež by bylo prospěšné pro všechny.

Nepochybuji o tom, že dřív nebo později se z funkce výchovného poradce vymezí hlavně jeden aspekt (v současné chvíli se zdá, že to bude hlavně kariérní poradenství). Výše zmíněná řešení by se mi jevila jako vhodná a reflektovala by matoucí a nevhodné rozhodnutí, na jejichž základě se výchovní poradci na mnoha školách začali ocitát v roli náhradníka za vše.

# Bibliografie

## Knižní zdroje

Armstrong, Michael. (2007) *Řízení Lidských Zdrojů: Nejnovější Trendy a Postupy*. 10. vydání. Praha, Česká Republika: Grada.

Hendl, (2006) *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha, Česká republika: Portál.

Jedlička, R. (2000). *Psychologická první pomoc v práci výchovného poradce*. Praha, Česká republika: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Klímová, M. (1987). *Teorie a praxe výchovného poradenství*. Praha, Česká republika: SPN.

Lazarová, B. (2005). *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno, Česká republika: Paido.

Mertin, V., Krejčová L., a kolektiv (2013) *Výchovné poradenství*. Praha, Česká republika: Wolters Kluwer.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha, Česká republika: Grada.

Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha, Česká republika: Portál.

## Internetové zdroje

ADAMEC, S. (2007) Když se řekne výchovný poradce. *Rodina a škola* 3. Praha, Česká republika. Dostupné z: <http://asociacevp.cz/index.php?akce=14>

Brůnová, V. (2008) *Funkce výchovného poradce* (diplomová práce). Univerzita Karlova v Praze, Praha, Česká republika. Dostupné z:

<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120065176>

Burnham, J., & Jackson, C. (2000). School Counselor Roles: Discrepancies Between Actual Practice and Existing Models. *Professional School Counseling*, 4(1), 41-49.

Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/42732162>

Ehlová, M., (2014) *Současné pojetí výchovného poradenství na středních školách*. (diplomová práce) Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, Česká republika.

Dostupné

z:[https://theses.cz/id/48rehg/Dizertace\\_Ehlov.pdf?info=1;isslhret=orientovan%C3%BD%3](https://theses.cz/id/48rehg/Dizertace_Ehlov.pdf?info=1;isslhret=orientovan%C3%BD%3)

B;zp=2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dbadatelsky%20orientovan%C3%A9%20vyu%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD%26start%3D50

Ehlová, M. (2016) Školní poradenské služby na středních školách poskytované výchovnými poradci. *Pedagogika*, 66 (5), 2016, s. 570–591 Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11616&lang=cs>

Kříčková (2009). *Změny v poslání a působení výchovných poradců* (diplomová práce) Technická Univerzita v Liberci, Liberec, Česká republika. Dostupné z: [https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/1654/mgr\\_15204.pdf?sequence=1](https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/1654/mgr_15204.pdf?sequence=1)

Kalibová a Zikmundová (2014). Výchovné poradenství očima žáků základních škol. *Sociální pedagogika / Social Education* 2(2), 102-113. DOI: 10.7441/soced.2014.02.02.07

Kolečková (2010) *Úloha managementu školy při zřizování a řízení školního poradenského pracoviště* (bakalářská práce), Univerzita Karlova v Praze, Praha, Česká republika. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/97006>

Knotová (2004) Vzdělávání poradců v České republice. *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity* 9, Dostupné z:

<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/viewFile/454/610>

Asociace výchovných poradců (2010) *Nové trendy ve výchovném poradenství*. Praha, Česká republika Dostupné z :

<http://docplayer.cz/5127245-Nove-trendy-ve-vychovnem-poradenstvi.html>

Rouš, J. (2011) *Výchovné poradenství na středních školách* (bakalářská práce). Masarykova Univerzita, Brno, Česká republika. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/252160/pedf\\_b/](https://is.muni.cz/th/252160/pedf_b/)

Slezák, J. (2006) *Úvod do teorie a organizace výchovného poradenství, metody práce výchovného poradce ve škole*. Ostrava, Česká republika: Ostravská univerzita v Ostravě. Dostupné z:

<http://docplayer.cz/6596168-Uvod-do-teorie-a-organizace-vychovneho-poradenstvi-metody-prace-vychovneho-poradce-ve-skole.html>

Zapletalová, J. (2011) *Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* [online]. Praha, Česká republika. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf>

## Právní předpisy

Ministerstvo školství ČSSR: Vyhláška č. 131/1980 O výchovném poradenství Dostupné z:

<https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=130&r=1980>

MŠMT: Vyhláška č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních Dostupné z: [www.msmt.cz/file/39021/download/](http://www.msmt.cz/file/39021/download/)

MŠMT: Vyhláška č. 197/2016 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>