

Spolupráce s výchovným poradcem očima učitele na 1. stupni základní školy

Lucie Kašparová

Diplomová práce
2023/2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Lucie Kašparová
Osobní číslo: H19813
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Spolupráce s výchovným poradcem očima učitele 1. stupně základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se spolupráce učitele a výchovného poradce na 1. stupni základní školy.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti primárního vzdělávání a spolupráce učitele a výchovného poradce na 1. stupni základní školy.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru s učiteli 1. stupně základní školy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Jedlička, R., Kotá, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele*. Grada.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2020). *Výchovné poradenství*. Wolters Kluwer ČR.
- Nkechi, T. (2016). The role of Guidance and Counselling in Effective Teaching and Learning in Schools. *International Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(2), 36–48.
- Stone, C., & Dahir, C. (2016). *The transformed school counselor*. Cengage Learning.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Zyromski, B., Hudson, T., Baker, E., & Granello, D. (2020). Guidance Counselors or School Counselors: How the Name of the Profession Influences Perceptions of Competence. *Professional School Counseling*, 22(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2156759X19855654>

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Magdalena Hanková, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně16.4.2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou spolupráce s výchovným poradcem očima učitele 1. stupně základní školy. Teoretická část vymezuje charakteristiku profese učitele na 1. stupni základní školy a roli výchovného poradce na 1. stupni základní školy. Stěžejní pro tuto práci je kapitola týkající se možných průniků spolupráce těchto pracovníků. Praktická část, založena na kvalitativním výzkumu, si pokládá za cíl zjistit a popsat, jak učitelé na 1. stupni základní školy vnímají spolupráci s výchovným poradcem. Data, získaná prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, byla zpracována podle dílčích analytických kroků zakotvené teorie.

Klíčová slova: výchovný poradce, učitel, spolupráce učitele a výchovného poradce, 1. stupeň základní školy, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The present thesis deals with the issue of cooperation with a school counselor from the perspective of a primary school teacher. The theoretical part defines the characteristics of the profession of a primary school teacher and the role of the school counselor at the primary school. Central, for this thesis, is the chapter concerning the possible intersection of the collaboration of these professionals. The practical part, based on qualitative research, aims to find out and describe how primary school teachers perceive the collaboration with the school counselor. The data collected through semi-structured interviews was processed using the sub-analytical steps of grounded theory.

Keywords: school counselor, teacher, teacher-school counselor cooperation, primary education, qualitative research

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 UČITEL NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	13
1.1 CHARAKTERISTIKA POVOLÁNÍ A PRACOVNÍ ČINNOSTI UČITELE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	13
1.2 KOMPETENCE, KVALIFIKACE A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	16
1.3 SPOLUPRÁCE UČITELE S DALŠÍMI ODBORNÍKY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	19
1.4 AKTUÁLNÍ TRENDY V UČITELSTVÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	23
2 VÝCHOVNÝ PORADCE A JEHO ROLE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	26
2.1 VÝCHOVNÝ PORADCE A JEHO POSTAVENÍ VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU	26
2.2 NÁPLŇ PRÁCE VÝCHOVNÉHO PORADCE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	29
2.3 ROLE A PRACOVNÍ NÁPLŇ VÝCHOVNÉHO PORADCE V ZAHRANIČÍ.....	32
3 PRŮNIKY SPOLUPRÁCE UČITELE A VÝCHOVNÉHO PORADCE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	36
3.1 SPOLUPRÁCE V OBLASTI KARIÉROVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	36
3.2 SPOLUPRÁCE V OBLASTI PÉČE O ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	38
3.3 SPOLUPRÁCE V OBLASTI PÉČE O ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ A ŘEŠENÍ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	41
3.4 SPOLUPRÁCE UČITELE S VÝCHOVNÝM PORADCEM NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY V ZAHRANIČÍ.....	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	46
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	47
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ CÍLE	48
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	48
4.3 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE A TECHNIKY SBĚRU DAT	49
4.4 VOLBA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A JEHO SATURACE.....	50
4.5 VSTUP DO TERÉNU A ETICKÉ ZÁSADY VÝZKUMU	51
4.6 METODY A ZPRACOVÁNÍ DAT	54
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	55
5.1 OČEKÁVÁNÍ UČITELŮ OD SPOLUPRÁCE S VÝCHOVNÝM PORADCEM.....	55
5.2 NA ČEM ZÁLEŽÍ... ..	58

5.3	CO SPOLEČNĚ ŘEŠÍME.....	61
5.4	FORMY SPOLUPRÁCE S VÝCHOVNÝM PORADCEM	66
5.5	ZÁVĚRY KONZULTACÍ S VÝCHOVNÝM PORADCEM	69
5.6	PŘEKÁŽKY VE SPOLUPRÁCI S VÝCHOVNÝM PORADCEM.....	71
5.7	PARADIGMATICKÝ MODEL A JEHO INTERPRETACE.....	73
6	DISKUSE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ, DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY VÝZKUMU.....	76
	ZÁVĚR	82
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	84
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	91
	SEZNAM OBRÁZKŮ	92
	SEZNAM TABULEK.....	93
	SEZNAM PŘÍLOH.....	94

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla upřímně poděkovat Mgr. Magdaléně Hankové, Ph.D. za její cenné poznámky a doporučení, které mi při vedení této diplomové práce poskytovala. Velmi si vážím jejího vstřícného přístupu, její pečlivosti, odbornosti a trpělivosti.

Dále bych ráda poděkovala participantům, kteří se zapojili do výzkumného šetření a tím umožnili vznik této práce.

V neposlední řadě patří velké děkuji mé rodině, která mi po celou dobu studia projevovala důvěru a napomáhala k jeho dokončení. Současně děkuji příteli a nejbližším za jejich podporu a shovívavost při tvorbě této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

ÚVOD

Každý školní den je zcela odlišný než ten předchozí, tím je profese učitele na 1. stupni základní školy jedinečná. Učitelé přichází do kontaktu s žáky rozdílného intelektu, temperamentu či rodinného zázemí, a proto k nim musí přistupovat individuálně. Také pravidelně komunikují s rodiči, kteří mají rozmanité požadavky týkající jejich dětí. Učitelé ve výzkumu Martanové a Konůpkové (2019) popsali, že zažívají stres v interakci s rodiči v důsledku emočně náročné komunikace, nedostatečné spolupráce nebo náročných jednání s rodiči. Také podle studie Mareše (2018) mohou učitelé čelit různým pedagogickým situacím, které mohou ovlivnit jejich práci a pohodu, mezi tyto situace patří konflikty ve třídě a nedostatek podpory od rodičů. Právě obavy a stres učitelů z obtížných pedagogických situací týkající se žáků a rodičů ukazují na důležitost jeho spolupráce s dalšími odborníky. Výchovný poradce je totiž právě ten, který může učitelům poskytnout odborné rady a podporu při zvládnání obtížných situací ve třídě (Lazarová et al., 2017). Podle novelizované vyhlášky č. 197/2016 Sb. je na všech základních školách pozice výchovného poradce povinná a v rámci standardních činností má výchovný poradce poskytovat pedagogickým pracovníkům školy metodickou pomoc.

Spolupráce učitele a výchovného poradce na 1. stupni základní školy je důležitá, protože může přispět k budování podpůrného a bezpečného prostředí ve škole. Oba pracovníci si mohou vzájemně předávat své poznatky, znalosti a dovednosti s cílem komplexního rozvoje žáků. Pravidelnou spoluprací učitele a výchovného poradce na 1. stupni základní školy se zvyšuje efektivita jejich práce a také pravděpodobnost včasné identifikace a následného řešení vyvstalého problému v edukačním prostředí. Tomková et al. (2020, s. 337) uvádějí, že „spolupráce těchto aktérů je nástrojem, jak zvládnout složitost pedagogických procesů v diverzifikované třídě a jak zajistit kvalitní výuku a podmínky pro učení všech žáků“. I přes uvedené informace výzkumů, které by prakticky mapovaly průniky spolupráce učitele a výchovného poradce, chybí, což bylo motivací pro volbu tohoto tématu.

Praxe na českých školách v oblasti výchovného poradenství bývá velmi rozdílná (Kendíková, 2020). V menších školách bývá pouze jeden výchovný poradce pro celou školu, v těch větších pak bývá odděleně pro první a druhý stupeň základní školy (Krejčová, 2019). Kritéria, na kterých v praxi záleží, mohou být následující: typ školy, její velikost či pedagogický sbor. Důležitým aspektem je určitě také počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků mimořádně nadaných či žáků s odlišným mateřským jazykem.

Naše diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce je zaměřena na popsání role učitele a výchovného poradce v prostředí 1. stupně základní školy. Vymezuje zde terminologii a teoretický rámec z oblasti primárního vzdělávání a spolupráce učitele a výchovného poradce na 1. stupni základní školy. Vyústěním teoretické části je kapitola, která se týká průniku spolupráce učitele a výchovného poradce na 1. stupni základní školy, a také zde rozvádíme, jak je tato problematika pojímána v zahraničí.

V praktické části prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů zjišťujeme, jak učitelé 1. stupně základní školy vnímají spolupráci s výchovným poradcem. Data z našeho výzkumného šetření jsou analyzována pomocí dílčích analytických postupů zakotvené teorie podle Strausse a Corbinové (1999). Tato část také obsahuje limity výzkumu a doporučení pro praxi.

Obecným cílem této diplomové práce je v teoretické části zmapovat na základě literatury průniky spolupráce učitele a výchovného poradce na 1. stupni základní školy a dále pomocí autorského kvalitativního šetření zjistit a popsat, jak učitelé 1. stupně základní školy vnímají spolupráci s výchovným poradcem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Klíčovou pozicí na 1. stupni základní školy (dále ZŠ) a v celém edukačním procesu má učitel. Ten má největší sílu ovlivňovat žáky a zároveň má i největší odpovědnost za jejich fungování a výsledky (Bréda et al., 2017). Na 1. stupni ZŠ většina učitelů vykonává současně funkci třídního učitele. Dá se tedy říct, že tito učitelé učí ve „své“ třídě téměř všechny vyučovací předměty (Kendíková, 2020). Díky tomu má učitel úzké vazby se žáky, což může být benefitem při řešení edukačních, ale i jiných obtíží žáků. Vzhledem k uvedenému se v následujících kapitolách zaměříme na činnosti a povinnosti učitele na 1. stupni ZŠ, také si vymezíme, jaké jsou kompetence učitele k výkonu jeho profese a jak je dále může rozvíjet. Popíšeme, jaké jsou aktuální trendy učitelství a jaké dovednosti je potřebné u žáků ze strany učitelů rozvíjet. V poslední kapitole se věnujeme spolupráci učitele s dalšími subjekty na 1. stupni ZŠ.

1.1 Charakteristika povolání a pracovní činnosti učitele na 1. stupni základní školy

Pracovní náplň učitele je charakterizována zejména v zákonech, vyhláškách, nařízeních vlády nebo metodických pokynech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Velmi obecným přehledem práv učitele a povinností je zákoník práce, který podle zákona č. 262/2006 Sb. upravuje především právní vztahy mezi zaměstnavateli a zaměstnanci při výkonu nebo v souvislosti s tím. V zákoníku práce učitel nalezne informace například o možnostech změn pracovního poměru, pedagogické pracovní době či čerpání dovolené (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2024). Dle našeho názoru je pro učitele smysluplné si celý zákoník práce přečíst, aby učitel pochopil souvislosti mezi povinnostmi zaměstnance a jeho právy a zároveň povinnostmi a právy jeho zaměstnavatele.

Povinnosti učitele podrobněji vymezuje vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem. Z vyhlášky vyplývá, že učitelé v rámci jejich pracovní doby vykonávají přímou pedagogickou činnost a další práce související s přímou pedagogickou činností, které jsou s učitelem předem domluveny (též někdy zvaná „nepřímá pedagogická činnost“). Přímou pedagogickou činnost konkretizuje novelizovaný zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, zde je uvedeno, že pedagogický pracovník vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou

pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňujeme výchovu a vzdělávání podle školského zákona.

V rámci výchovně-vzdělávacího procesu jsou činnosti učitele na 1. stupni velmi bohaté. Hlavní činností učitele, která je jádrem veškeré výuky, je podle Rydla a Tesárka (2022, s. 40) „zajišťování komplexní výchovně vzdělávací činnosti, zaměřené na rozšiřování vědomostí, dovedností a návyků žáků za využívání specifických diagnostických, vzdělávacích a kontrolních metod“. V dnešní době je pro učitele organizace a realizace výuky velmi obtížným úkolem. Po učitelích se požaduje uplatňování rozmanitých přístupů, metod či vyučovacích forem tak, aby vyučovací proces odpovídal každému žákovi. Janík (2021) popisuje, že vývoj školského systému v České republice prochází aktuálně etapou gradující rozrůzněnosti, kdy dochází k diferenciaci forem a funkcí škol. V návaznosti na tento fakt je po učitelích 1. stupně požadováno, aby dokázali diferenciovat obtížnost školní práce. To umožní žákům plnit úkoly podle toho, na které oni sami stačí. Čapek (2015) považuje za cíl diferenciaci vytvoření vhodných podmínek pro žáky ve třídě, aby vyučování bylo přiměřené jejich předpokladům i zvláštnostem, pohlaví, schopnostem, zájmům a podobně. Aktuálním trendům učitelství 1. stupně ZŠ se budeme věnovat v následující podkapitole.

Vyhláška č. 263/2007 Sb. následně uvádí příklady prací, které spadají do „nepřímé pedagogické činnosti“. Je to příprava na přímou pedagogickou činnost včetně přípravy učebních pomůcek, hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků a práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy ve školách a školských zařízeních. Rydlo a Tesárek (2022) vyzdvihují důležitost osobní přípravy učitele, která je pro výchovně-vzdělávací proces nezbytná. Při této přípravě se učitel řídí školním vzdělávacím programem, učebními plány, tematickými plány a jinými schválenými dokumenty.

S hodnocením výsledků žáků souvisí podle Rydla a Tesárka (2022) další důležitá činnost učitele, a to provádění soustavného sledování výkonu žáka či jeho připravenosti na vyučování a následné provádění různých druhů zkoušek. Tyto situace učitel hodnotí podle předem stanovených kritérií (kritéria musí vědět i žáci), kdy poukazuje na klady a nedostatky hodnocených projevů. Výsledky žáka musí učitel pravidelně zaznamenávat a evidovat. Domníváme se, že na 1. stupni ZŠ probíhá hodnocení „jemnější“ formou, učitel by měl žáky především motivovat, a proto je obvyklé, že na 1. stupni ZŠ převažuje především používání různých forem pochvaly.

Do skupiny prací týkající se organizace můžeme dále zahrnout dohled nad dětmi a nezletilými ve škole a při akcích organizovaných školou, spolupráci s ostatními

pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, s metodikem informačních a komunikačních technologií, spolupráci se zákonnými zástupci žáků, odbornou péčí o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání, výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce, účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení, studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (§ 3 odst. 1 zákona 563/2004 Sb.).

Jednotlivé povinnosti pedagogickým pracovníkům konkrétněji poskytují ředitelé škol ve vydaném organizačním řádu školy, případně v provozním řádu pro zaměstnance (Bendl et al., 2016). V případě učitelů na 1. stupni ZŠ použijeme jako příklad stanovených povinností ředitelem, následující body ukotvené ve školním řádu ZŠ a MŠ Střelice (2018):

Pedagogický pracovník:

- dbá, aby jeho jednání a vystupování před žáky, rodiči a širší veřejností bylo v souladu s pravidly slušnosti,
- věnuje individuální péči dětem z málo podnětného rodinného prostředí a dětem se zdravotním znevýhodněním,
- při úrazu žáka nebo jiné osoby poskytnou první pomoc,
- je povinen dodržovat vyučovací čas,
- sleduje přehled suplování vždy před svojí volnou hodinou a před odchodem domů,
- sleduje absenci žáků a zapisuje do třídní knihy.

Řízení školy (2015, srpen 8) tato obecná pravidla považuje za kritéria, která mohou být u pedagogických pracovníků hodnocena jejich ředitelem či jiným nadřízeným. Učitel se v praxi tedy může setkat s tím, že mu takováto pravidla budou předložena a on s nimi bude písemně souhlasit. Ve shrnutí, pracovníci školy musí dodržovat pracovní kázeň, dodržovat školní řád a předpisy bezpečnosti práce a ochrany zdraví při práci, či protipožární předpisy, a také musí plnit požadavky vedení školy.

V předchozích odstavcích jsme popsali, jak jsou legislativně stanoveny povinnosti a činnosti učitelů na 1. stupni ZŠ. Vzhledem k tomu, že se tato kapitola zabývá náplní práce učitele na 1. stupni ZŠ, podíváme se na konkrétní činnosti, které mohou být v edukační realitě hodnoceny, kontrolovány či evaluovány nadřízeným pracovníkem. Jednou z oblastí práce učitele, která může být kontrolována jak nadřízeným pracovníkem, tak Českou školní inspekcí, je pedagogická dokumentace. V souladu s § 28 školského zákona č. 561/2004 Sb.

je za pedagogickou dokumentaci, kterou pedagogický pracovník vytváří a průběžně aktualizuje, považován: školní vzdělávací program, individuální vzdělávací plán (dále IVP), školní matrika a aktualizace dokumentace žáka ve školní matrice. Také zde mohou patřit tematické plány učiva nebo konkrétní příprava na vyučování. Základním dokumentem pro učitele je také třídní kniha, která má podle § 28 školského zákona obsahovat průkazné informace o poskytovaném vzdělávání a jeho průběhu. Vždy a za všech okolností musí mít u sebe učitel školní řád a rozvrh vyučovacích hodin.

Dle odborných zdrojů Tesárka et al. (2018) by měl učitel svědomitě plnit své povinnosti, které plynou z jeho pracovního zařazení: je povinen být přítomen ve škole po dobu své pracovní doby, sleduje a plní týdenní plány, kde jsou závazné a povinné i veškeré termínované úkoly, denně sleduje služební e-mail, přechodně zastupuje jiného učitele, hlásí vedení školy i rodičům žáků plánované akce, výměnu hodin nahlašuje vedení, nepožívá alkoholické nápoje ani jiné návykové látky a podobně. Lze říct, že tyto povinnosti zároveň souvisí s etikou profese. Neboť „Etika profese spočívá v tom, že učitel přijímá morální závazky učitelství jako pomáhající profese, má předpoklady být osobním vzorem svým žákům a požívat respektu ze strany rodičů a veřejnosti.“ (Janík, 2021, s. 66)

1.2 Kompetence, kvalifikace a další vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy

V předchozí podkapitole jsme zmiňovali činnosti, povinnosti a úkoly učitelů na 1. stupni ZŠ. Nyní se podíváme na to, jaké by měl mít člověk předpoklady, aby se stal kvalifikovaným učitelem.

V literatuře se často objevuje pojem kompetence učitele, které mají vyjadřovat, jak vybavený konkrétní učitel je.

„Kompetence učitele jsou vše, co má učitel teoreticky znát, co má prakticky umět a jaký má být, aby se stal expertem ve své profesi, tedy odborníkem na učení, vyučování a výchovu, řešení obtíží ve výchově a učení, hodnocení a diagnostiku i na rozvoj vlastních kompetencí.“ (Kratochvílová, 2015, s. 9)

Na základě této definice můžeme usoudit, že pojem „kompetence učitele“ je velmi široký a zahrnuje mnoho vlastností, dovedností či postojů a hodnot, kterými daný učitel disponuje. Několik autorů se již dříve pokoušelo profesní kompetence vymezit a klasifikovat. Na začátek této kapitoly představujeme klasifikaci kompetencí učitele od Vašutové (2004):

- kompetence předmětová/oborová: učitel má systematické znalosti a schopnost vyhledávat a zpracovávat informace a využívat komunikační technologie,
- kompetence didaktická a psychodidaktická: učitel zvládá strategie učení a vyučování v praktické i teoretické rovině,
- kompetence pedagogická: učitel zná a zvládá výchovné procesy, orientuje se v kontextu výchovy a vzdělávání,
- kompetence diagnostická a intervenční: učitel používá prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování v souvislosti se znalostmi individuálních předpokladů žáků a podobně,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní: učitel je schopný utvářet příznivé klima ve třídě i ve škole, efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči,
- kompetence manažerská a normativní: učitel zná zákony a normy, které se vztahují k jeho profesi, orientuje se ve vzdělávací politice a má organizační schopnosti,
- kompetence profesně a osobnostně kultivující: učitel má znalosti všeobecného rozhledu, reflexe vzdělávacích potřeb žáků a jiné.

Podíváme-li se na uvedenou klasifikaci, můžeme pozorovat, že většina kompetencí učitele v současné pedagogické praxi přetrvává. Pro srovnání uvádíme také vymezení některých klíčových kompetencí od Lukášové (2003):

- kompetence vývojově reflexní, diagnostická, pomáhající dítěti v roli žáka, kvalifikovaná orientace ve vývojových předpokladech, potřebách a možnostech žáka,
- kompetence k projektové tvořivosti (dovednost formulovat komplexní cíle a operacionalizovat je na úroveň vzdělávací jednotky),
- kompetence pedagogicko – výzkumná (metodologická dovednost vybavující žáka k inovování vlastní pedagogické praxe na základě akčního výzkumu).

Požadavky a nároky na učitele 1. stupně ZŠ se zvyšují, Spilková (2023) proto ve své přehledové studii přináší další kompetence:

- schopnost reflektovat vlastní práci: umožňuje učiteli kriticky zhodnotit svou vlastní výuku a hledat způsoby, jak ji neustále zlepšovat,

- schopnost práce s různorodými skupinami žáků: zahrnuje schopnost diferencované výuky a práce se žáky s různými potřebami a schopnostmi.

Samozřejmě také zmiňuje pedagogické znalosti a dovednost, profesionální znalosti, komunikativní dovednosti a schopnost spolupráce. Všechny tyto kompetence jsou společně klíčem k vytvoření kvalitního vzdělávacího prostředí pro podporu úspěchu žáků ve škole.

Nesmíme opomenout osobnostní kompetence neboli charakteristiky učitele. I když se nedají přesně definovat ani formálně prokazovat, zahrnují osobnostní vlastnosti jako je zodpovědnost, důslednost, přesnost a další, osobní dovednosti jako je řešení problémů, kooperace, kritické myšlení a také fyzickou zdatnost. Pro učitele na 1. stupni ZŠ je charakteristická především pedagogická láska, která tvoří předpoklad vcítění do růstových potřeb žáka (Kratochvílová, 2015). Garance žáka nezklamat, nedopustit pocity strachu, neúspěchu a bezmoci, to zase vyjadřuje pedagogická důslednost. Rovněž z výzkumu Kim et al. (2019), zaměřeného na výukovou efektivitu, vyplývá, že právě určité osobnostní rysy učitele, jako je otevřenost, svědomitost a emoční stabilita, mohou významně ovlivnit efektivitu vyučovacího procesu a pohodu učitele.

Další náhled na danou problematiku nabízí Bréda et al. (2017), kteří považují osobnostní charakteristiky za těžce ovlivnitelné a přirovnávají je k talentu. Podle autorů je nezbytné, aby si učitel (vedle osobnostních charakteristik) osvojil pestrou škálu pedagogických i psychologických znalostí a dovedností k tomu, aby dobře naplnil současné požadavky a také úspěšně zvládal své povolání. Vychází z názoru, že učitel je schopný si podstatnou část profesních dovedností osvojit během studia a zejména posléze v praxi. Další schopnosti a dovednosti pak učitel získá zkušeností, zráním a reflexí praxe i tréninkem konkrétních dovedností. Podolsky et al. (2018) zjistili, že učitelé zlepšují svou efektivitu na základě učitelských profesních zkušeností. To znamená, že zkušenosti učitelů mohou mít významný pozitivní vliv na výsledky žáků.

Výše uvedené znalosti, schopnosti, dovednosti, zkušenosti neboli komplexně kompetence může mít učitel vrozené, ale také je může získávat postupným sebevzděláváním a seberealizováním. Avšak oficiální požadavky na kvalifikování učitele 1. stupně ZŠ nám udává zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Tento zákon upravuje předpoklady pro výkon činností pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém. Požadavky na kvalifikaci pro vykonávání povolání učitele na 1. stupni ZŠ stanovuje paragraf 7. Zde se dozvídáme, že učitel prvního stupně ZŠ získává odbornou kvalifikaci zejména vysokoškolským vzděláním získaným

studium v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti věd zaměřeném na přípravu učitelů 1. stupně ZŠ. Další možností, jak získat kvalifikaci, například když učitel vyučuje pouze konkrétní předmět s konkrétním zaměřením, je studium v oblasti umění s umělecko-pedagogickým zaměřením, v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů předmětů tělovýchovy nebo uměleckého zaměření a další. Česká školní inspekce (2023) na základě návštěv škol ve školním roce 2022/2023 pozorovala, že ve školách není optimální situace vzhledem ke kvalifikovanosti učitelů. Ve srovnání se školním rokem 2020/2021 je počet kvalifikovaných učitelů o tři procenta nižší, v průměru navštívených ZŠ vyučuje 90,2 % kvalifikovaných učitelů. V rámci celé České republiky se podíl kvalifikovaných učitelů v základních školách také stále snižuje.

Důležitou podmínkou kvalitního vzdělávání je podle České školní inspekce (2023) kvalifikovanost, odborná zdatnost a profesionálnost pedagogů, kteří jsou otevření výměně zkušeností, spolupráci s kolegy i trvalému profesnímu rozvoji. Již výše zmiňovaný zákon č. 563/2004 Sb. také vymezuje povinnost pedagogických pracovníků účastnit se dalšího vzdělávání. „Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují a prohlubují vědomosti a dovednosti.“ (§ 27 odst. 1). Jednotlivými druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zabývá vyhláška č. 291/2023, kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Ředitel školy na základě výše uvedených legislativních dokumentů sestavuje plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na konkrétní školní rok (Tesárek et al., 2018). Učitel si může vybrat z několika možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (viz přílohu č. 1). Učitelé by měli této možnosti využívat nejen z důvodu povinnosti, ale především z důvodu vlastní seberealizace.

1.3 Spolupráce učitele s dalšími odborníky na základní škole

V naší diplomové práci se zaměřujeme na spolupráci učitele na 1. stupni ZŠ s výchovným poradcem. Před tím je důležité pochopit, jaký smysl má spolupráce učitele obecně, jak s žáky, rodiči, tak i s dalšími odborníky ve výchově a vzdělávání.

Učitel na 1. stupni ZŠ v rámci jeho činností spolupracuje se *zákonnými zástupci žáků*. Rodiče vždy informuje o třídních schůzkách a konzultacích (například při řešení prospěchu nebo chování konkrétního žáka). Zde je nutno podotknout, že učitel musí při řešení veškerých záležitostí dbát na ochranu osobních údajů žáků a problém konkrétního žáka řešit pouze

s jeho zákonnými zástupci (Rydlo & Tesárek, 2022). Spolupráce učitele s rodiči má největší význam právě v průběhu základního vzdělávání. Konkrétně 1. stupeň základního vzdělávání je, z hlediska vývoje dítěte, velmi významný a také výchovně, pedagogicky, didakticky specifický stupeň vzdělávání. Žák v tomto období přechází z režimově volnějšiho a příznivějšího rodinného života a předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání. Toto období přináší pro dítě časové a režimové změny, nové prostředí, lidi a vztahy. Rodiče jsou za dítě zodpovědní, a proto by je měl učitel pravidelně informovat o vzdělávacích postupech, či dalších informacích, které se týkají dítěte. Když učitel a rodič sjednotí své cesty, dochází k tomu, že dítě společně efektivně motivují k učení (Národní pedagogický institut, 2017). Komunikace učitele a rodiče je specifická a má určitá pravidla, která by měly obě strany dodržovat, aby komunikace byla bezproblémová a pravidelná. Čáp (2014, listopad 25), lektor semináře „Škola otevřená rodičům“, zmiňuje obecné principy pro efektivní komunikaci učitele a školy: srozumitelná pravidla, týmová spolupráce a loajalita ke škole. Učitel by, dle jeho slov, neměl rodiče nikdy odmítnout, měl by naopak ocenit jejich starostlivost, neměl by bagatelizovat jejich problémové situace a měl by se vyhnout přehnané kritice, popírání či odmítání. Některé výzkumy potvrdily, že efektivní komunikace učitele a rodiče má vliv na školní úspěšnost žáků. Ve studii Smetáčkové et al. (2023) se vyučující vyjádřili, že základní a nezbytnou podmínkou pro školní úspěšnosti žáka je proškolní nastavení rodičů. Pokud škola a rodina dostatečně dobře spolupracují, slabiny dítěte mohou být zvládnuty tak, aby nevedly ke školní neúspěšnosti.

Učitel vzhledem k rodině, žákům nebo k sobě samému může spolupracovat s dalšími odborníky na výchovu a vzdělávání. V dnešní době se již většinou učitel ve své třídě setkává s *asistentem pedagoga*, který se stává jeho nejbližším spolupracovníkem. Lze říci, že spolupráce učitele a asistenta pedagoga probíhá nejlépe na 1. stupni ZŠ, jelikož je jejich spolupráce častější a intenzivnější z důvodu, že se ve třídách střídá minimum učitelů (Kendíková, 2020). Proto by měla spolupráce fungovat efektivně. Tomková et al. (2020, s. 31) považují spolupráci učitelů a asistentů pedagoga za „jeden ze stavebních kamenů funkčního zapojování pedagoga ve školách a naplňování tak myšlenky společného vzdělávání v praxi“. Ve zkratce se asistent pedagoga ve třídě věnuje žákům, kterým pomáhá při jejich učení (včetně sociálního učení) a dále vypomáhá učitelům v jejich profesních činnostech, stává se tak součástí pedagogických sborů a celkové kultury školy (Tomková et al., 2020).

V rámci školního poradenského pracoviště (dále ŠPP) může být na škole zřízena pozice *speciálního pedagoga*, který pomáhá učitelům, asistentům pedagoga, rodičům, a především žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Význam této pozice stoupá v souvislosti s inkluzivními vzdělávacími strategiemi, kdy současně na straně učitelů roste potřeba získávání poznatků o obecných charakteristikách konkrétní poruchy u žáků se SVP (Tomková et al., 2020). Na základě těchto informací můžeme usoudit, že spolupráce učitele se školním speciálním asistentem dává možnost učiteli zefektivnit hledání vhodných vzdělávacích a výchovných postupů k jeho práci.

Další odborník na výchovu a vzdělávání žáků, se kterým učitel na 1. stupni ZŠ může přijít do kontaktu je *školní psycholog*. Jak tvrdí Jedlička et al. (2018), oblasti, při kterých může učitel spolupracovat se školním psychologem jsou: výukové a výchovné potíže u žáků a také narovnávání konfliktů mezi rodiči a školou. Tomková et al. (2020) na základě několika inspirativních příkladů z praxe ukazují, že nastavování spolupráce učitelů se školním psychologem je v jednotlivých školách různorodé, avšak z těchto příkladů vyplývá, že jejich komunikace a spolupráce je ve prospěch žáků, třídních kolektivů, učitelů, a celkového bezpečného prostředí školy.

Dále je v současnosti na ZŠ čím dál více využívána pozice *sociálního pedagoga*, protože reaguje na potřeby škol, které doposud nebyly uspokojovány, anebo na ně nebyl kladen důraz. Sociální pedagogové vykonávají řadu odborných činností, které se vztahují především k žákům se sociálním znevýhodněním (Šmída & Čech, 2023). Učitel na 1. stupni ZŠ může u tohoto odborníka najít oporu a hodnotnou pomoc, pokud se u něho ve třídě vyskytuje sociálně znevýhodněný žák nebo žák z kulturně odlišného prostředí. Uvedený specialista učiteli pomůže při vzdělávání těchto žáků a může podnítit komunikaci a kooperaci s rodinami těchto žáků (Tomková et al., 2020). Avšak na základě výzkumu Šmída a Čecha (2023) bylo potvrzeno, že pozice sociálního pedagoga je na školách stále nová, a proto většina sociálních pedagogů (kteří byli součástí výzkumu) vnímá, že spolupráce s pedagogickým sborem má jisté nefunkční mezery a jejich spolupráce se stále upravuje.

Nesmíme opomenout ze zákona povinnou pozici na každé ZŠ, *metodika prevence*, který se ve své činnosti soustředí na prevenci rizikových jevů. V souladu s Kendíkovou (2020) je vhodné, aby učitel na 1. stupni ZŠ spolupracoval s metodikem prevence při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikových jevů u jednotlivých žáků a tříd. Participace může probíhat při sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj rizikových jevů ve škole. Pokud chce učitel zajistit pro své žáky preventivní aktivitu,

program či přednášku, obrátí se na metodika prevence, ten podle vyhlášky č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., koordinuje a participuje na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, rasismu a xenofobie, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškození a dalších projevů rizikového chování. Ačkoliv jsou tato témata aktuálnější spíše pro žáky 2. stupně základního vzdělávání, i u mladších žáků může dojít k nečekaným problémovým situacím, se kterými je potřeba pracovat. Navíc dle našeho názoru je jediné dobrým krokem učitele zajišťovat žákům již od nízkého věku prevenci rizikového chování. Učitel by dále mohl spolupracovat s metodikem prevence v případě tvorby a revize školního vzdělávacího programu, především u předmětů, do nichž je vhodné problematiku rizikových jevů zařadit.

Významným předpokladem pro úspěšný vzdělávací proces je také aktivní přístup učitelů ke *spolupráci s kolegy*, poskytování si vzájemné podpory i vlastního profesního rozvoje (Tesárek et al., 2018). Učitel 1. stupně ZŠ spolupracuje s dalšími pedagogy na denní bázi. Když opomeneme organizační záležitosti a pravidelné předávání běžných informací, může být pro učitele na 1. stupni ZŠ inspirativním příkladem párová neboli tandemová výuka. Javoříčková et al. (2021) popisují tandemovou výuku jako přístup založený na spolupráci, při které dva učitelé spojí síly, aby naplánovali a poskytli výuku skupině žáků. Autoři ve své studii také popisují hned několik výhod tandemové výuky: žáci získávají více personalizované pozornosti a podpory, která odpovídá jejich individuálním vzdělávacím potřebám, tandemová výuka modeluje spolupráci, kdy žáci mohou pozorovat učitele, jak spolupracují a učí se z jejich kooperativního přístupu, výuka je za přítomnosti dvou učitelů dynamičtější a poutavější. Na základě uvedeného můžeme shrnout, že výše popsané výhody přispívají k obohacujícímu a efektivnějšímu zážitku z učení pro žáky na 1. stupni ZŠ, učitel na tomto stupni má výhodu, že vyučuje ve třídě většinu předmětů v jeho třídě, a proto je pro něj organizačně snadné takového hodiny domluvit a realizovat. Podle České školní inspekce (2023) se však tato oblast spolupráce drží mezi učiteli zatím pouze v rámci každodenního kontaktu ve sborovnách a předávání sdílení zkušeností ohledně žáků nebo vzdělávacích metod a spíše výjimečně funguje společné plánování výuky.

V této podkapitole jsme představili jednotlivé odborné pracovníky na výchovu a vzdělávání, se kterými učitel na 1. stupni ZŠ v rámci jeho činností spolupracuje. S ohledem na zaměření naší práce na tomto místě nezmiňujeme spolupráci s výchovným poradcem, neboť tomuto klíčovému tématu budeme věnovat jednu ze samostatných teoretických kapitol.

1.4 Aktuální trendy v učitelství na 1. stupni základní školy

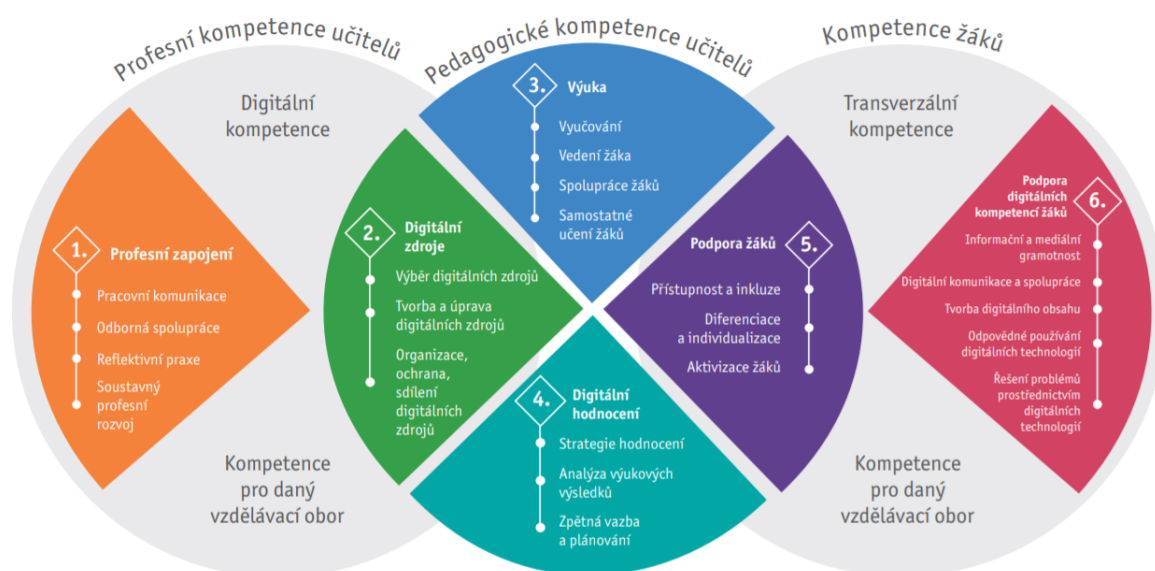
Tato podkapitola je věnována aktuálním trendům, které jsou součástí dnešního učitelství 1. stupně ZŠ. Poslání a role učitele prochází neustálou, avšak v posledních letech velmi výraznou změnou. Tyto změny a trendy podporují předpoklad, že vyučování již nebude probíhat jako pouhé jednotvárné předávání poznatků a dovedností s následnou kontrolou jejich osvojení žáky (Jůvová et al., 2023). V následujícím textu popisujeme přístupy, výukové strategie a dovednosti učitelů na 1. stupni ZŠ, na které se aktuálně klade velký důraz a tvoří tzv. rámec profesních kvalit učitele.

Nejprve se budeme věnovat *diferenciaci a individualizaci*. V roce 2016 přišla v platnost nová vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (aktuálně v platnosti novela vyhlášky č. 606/2020 Sb.), dále byly také provedeny rozsáhlé změny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) a společně významně proměnily organizační, finanční a obsahové podmínky vzdělávání žáků se SVP. Český vzdělávací systém se tak ocitl na pozvolné cestě k deinstitucionalizaci, integraci, a hlavně k inkluzi ve vzdělávání (Pivarč, 2020). Vzhledem k těmto skutečnostem se především učitelé měli za úkol postupně přizpůsobovat změnám, a tento trend trvá dodnes. Podle Pivarče (2020) je diferenciace a individualizace klíčová pro inkluzivní model vzdělávání. Bazalová (2023) charakterizuje individualizaci jako zohledňování individuálních potřeb žáků a jejich učebních stylů. Na základě toho má učitel za úkol modifikovat vlastní přístup, obsah, tempo nebo organizaci výuky. Cílem je individuální pokrok žáka (Pivarč, 2020). V praxi to může vypadat tak, že učitel plánuje úkoly pro různé typy žáků, a v přípravě plánuje navíc specifické činnosti pro jednoho či více konkrétních žáků. Jako příklad můžeme uvést hodinu matematiky, kdy si učitel připraví následující základní aktivitu pro všechny žáky „zapamatovat, opsat a vypočítat příklady, které jsou rozmístěny na kartičkách po třídě“. Žák se SVP bude plnit modifikovanou verzí aktivity, kdy si bude moct nosit při hledání příkladů sešit s sebou nebo bude mít snížený počet zadaných úkolů. Výhodné je dále využívání ve výuce gradovaných učebních úloh, to jsou učební úlohy, které mají několik úrovní řešení seřazených podle náročnosti (Hejný, 2014). Efektivní jsou také tzv. „úlohy navíc“, kdy učitel stanoví a připraví jeden úkol či aktivitu, kterou žáci mají k dispozici, pokud splní základní aktivitu dříve než ostatní žáci. Individuální přístup učitel aplikuje také, když dá žákovi možnost individuálního tempa plnění učební úlohy. Na základě poznatků Kratochvílové et al. (2015) se individualizace a diferenciace dále projevuje ve výuce tak, že učitel do svého plánu začleňuje i aktivity

navržené samotnými žáky, čímž vychází vstříc potřebám, učebním stylům, schopnostem a dalším osobnostním charakteristikám žáků ve třídě. Můžeme tedy shrnout, že individualizovaný a diferencovaný přístup učitele se týká obsahu, procesní stránky, ale i výstupů (hodnocení).

Podíváme-li se na další trendy ve vzdělávání na ZŠ, je třeba reflektovat, že „společenské a ekonomické změny ve společnosti vyžadují, aby do školní edukace byly zařazeny dovednosti, které umožní žáky připravit na vstup do aktivního života a jsou považovány za nezbytné pro uplatnění jedince ve společnosti a na trhu práce.“ (Jůvová et al., 2023, s. 10) Tyto dovednosti můžeme charakterizovat jako komplex dovedností, které bezprostředně rozvíjejí jedince a zvyšují jeho schopnost začlenit se do společnosti, dále jsou to dovednosti kritického myšlení (rozlišování pravdivé a nepravdivé informace), dovednost smysluplně se vyjádřit, dovednost komunikovat a spolupracovat při řešení problémů, tvořivě a inovativně přemýšlet a schopnost orientovat se v digitálním prostředí (Jůvová et al., 2023).

V návaznosti na uvedené se jako klíčový jeví *rozvoj digitálních dovedností* u učitele a její aplikace v edukačním proces. Faktem je, že již více než tři desetiletí do práce učitelů s různou mírou intenzity a úspěšnosti pronikají digitální technologie. Trend využívání digitálních technologií ve výuce nedávno zesílil spolu s revizí RVP ZV v roce 2021, kdy do klíčových kompetencí žáků, které má učitel u žáků rozvíjet, přibyla právě digitální kompetence (MŠMT, 2023). Na základě dlouhodobé výzkumné činnosti Společného výzkumného střediska (Joint Research Centre) Evropské komise vznikl výstup DigCompCetre, což je rámec digitálních kompetencí evropských pedagogů (Redecker et al, 2018). Hlavní části tohoto rámce v roce 2018 autoři Národního pedagogického institutu přeložili do českého jazyka a později v roce 2019 byl tento kompetenční rámec vyhlášen národním rámcem digitálních kompetencí učitelů (Černý, 2023). „Cílem rámce DigCompEdu je zachytit a popsat specifické schopnosti učitelů v oblasti využívání technologií. Za tím účelem přišel s 22 kompetencemi, zařazenými do 6 oblastí“. (Redecker et al., 2018, s. 5). V návaznosti na Redecker et al. (2018) uvádíme digitální kompetence učitelů a žáků (viz obrázek č. 1):



Obrázek 1 Evropský rámec digitálních kompetencí učitelů DigCompEdu (Redecker et al., 2018)

Jak tvrdí Jůvová et al. (2023) a Černý (2023), základní kompetenční rámec DigCompEdu je příliš obecný a chybí zde praktické informace, které by učitelům pomohly s výkladem a inspirací. V publikaci Černého (2023) můžeme nalézt bližší popis kompetencí. Například zde autor popisuje, jak prakticky rozvíjet u žáků informační a mediální gramotnost, jedním z jeho doporučení je respektování nástrojů, se kterými žáci pracují: „Pokud žáci pracují s TikTokem, je třeba se soustředit na něj, a neučit je vyhledávání na Twitteru.“ (Černý, 2023, s. 100).

Jaký by měl být učitel v 21. století a jaké *výukové metody* by měl používat? Stálá konference asociací ve vzdělávání (2015) zdůraznila *zpětnou vazbu*, kterou učitel poskytuje a tím napomáhá učení a rozvoji osobnosti žáka. Metody učitel volí s ohledem na moderní a inovativní přístup ve výchovně-vzdělávacím procesu, a klade se důraz na to, aby vedly žáka k samostatnému učení, byly v souladu s principy pedagogického konstruktivismu a kladly důraz na rozvoj žákových kompetencí a dovedností odpovídající aktuální době (Jůvová et al., 2023). Zvolené výukové metody mají dle našeho názoru také cílit na to, aby obsah i organizace žáky zaujala a přišla jim zajímavá, a aby informace žákům nebyly předávány klasickou formou. Následně uvádíme (viz přílohu č. 2) výčet několika inovativních metod, které odpovídají požadavkům dnešní doby.

Ve světle výše uvedeného můžeme říct, že požadavky na učitele 1. stupně ZŠ se zvyšují, avšak kvalitní a profesionální učitel by měl jít takzvaně „s dobou“, neustále se sebevzdělávat a rozvíjet u žáků schopnosti a dovednosti, které odpovídají potřebám společnosti.

2 VÝCHOVNÝ PORADCE A JEHO ROLE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Ve druhé kapitole naší diplomové práce popisujeme postavení výchovného poradce 1. stupně ZŠ ve školním poradenském systému a zároveň zde představujeme, jak fungují poradenské služby v ZŠ a jaké je jejich legislativní ukotvení. Následně se věnujeme podrobně náplni práce výchovného poradce na 1. stupni ZŠ a také si přibližujeme, jak jsou konkrétní činnosti určeny ve vyhlášce č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Na závěr prezentujeme, jak je role výchovného poradce pojímána v zahraničí.

2.1 Výchovný poradce a jeho postavení ve školním vzdělávacím systému

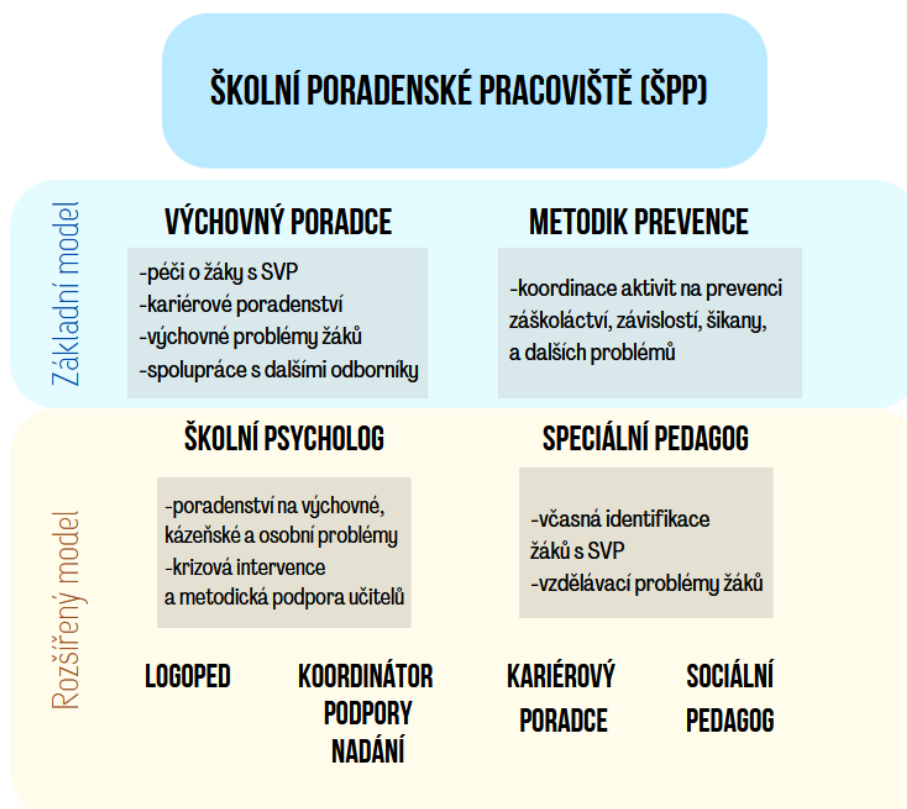
V rámci aktuálně platné legislativy má škola povinnost poskytovat bezplatné poradenské služby. Žáci, rodiče žáků a také pedagogičtí pracovníci jsou příjemci těchto služeb, což je standardem současného školství. Dobře prováděné poradenské práce ve školách mají vliv na fungování celého organismu školy, podporují vzájemnou komunikaci jednotlivých subjektů, ovlivňují školní klima, působí preventivně a také jsou jejím prostřednictvím k dispozici intervenční strategie pro řešení náročných situací rovnou na půdě školy (Závěrková et al, 2023).

Krejčová (2019, s. 118) uvádí, že „poradenské služby v prostředí školy jsou zajišťovány ŠPP, které je vždy tvořeno výchovným poradcem a školním metodikem prevence rizikového chování.“ Podrobně je toto pracoviště definováno ve vyhlášce č. 197/2016 Sb. ŠPP spadá do oblasti poradenských služeb ve škole a za jeho činnost zodpovídá ředitel (Vítečková et al., 2023). Na základě uvedených právních předpisů, každá ZŠ musí mít svého výchovného poradce a školního metodika prevence, což můžeme podle Závěrkové et al. (2023) nazvat jako základní model ŠPP. Školní psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog, logoped a případně další odborníci mohou působit v rozšířeném modelu ŠPP.

Na (obrázku č. 2) níže můžeme vidět schéma, které zobrazuje postavení výchovného poradce ve školním poradenském systému, jak již bylo zmíněno, spolu s metodikem prevence tvoří *základní model ŠPP*. Jak tvrdí Mertin a Krejčová (2020), pro výchovného poradce je velmi důležitou oblastí spolupráce s metodikem prevence. Jejich práce se totiž do jisté míry překrývá (například diagnostika třídy, záškoláctví, poradenství rodičům v případě některých náročných situací a podobně). Proto je důležité, aby si společně vyjasnili své kompetence

a náplň práce. Po projednání těchto okolností vědí, kdy se na sebe obrátit či za jakých podmínek žáky, rodiče nebo své kolegy na sebe vzájemně odkázat. Pozici výchovného poradce i metodika prevence někdy vykonává souběžně jediná osoba, na což nelze pohlížet jako správné řešení, jak z důvodu vyčerpání takového pracovníka, tak z důvodu, že se v takové škole zcela vytrácí možnost týmové poradenské práce, a to s sebou nese podstatné nevýhody a rizika (Slowík, 2022).

Součástí *rozšířeného modelu ŠPP* mohou být další specializovaní poradenská pracovníci (viz obrázek č. 2). Jestliže jsou na ZŠ zaměstnáni, je jisté, že jejich práce také přichází do úzkého kontaktu s výchovným poradcem. V tomto případě dochází k rozložení náplně práce mezi jednotlivé pracovníky, což je výhodou pro výchovného poradce, kterého poté netíží veškerá poradenská činnost dané školy (Knotová, 2014). Avšak rozšířený model školního poradenského pracoviště je dostupný většinou pouze na větších školách. Každá škola volí své zaměstnance na základě potřeb svých žáků, zákonných zástupců a učitelů. Pokud spolupráce mezi těmito pracovníky funguje, jak z hlediska profesního, tak osobního, mohou ji efektivně využívat při společném řešení problémů, vždy je totiž výhodou pohlížet na nastalý problém z různých perspektiv.



Obrázek 2 Schéma ŠPP (Závěrková et al., 2023; Šmída & Čech 2023; Knotová, 2014; Jedlička et al., 2018)

Bartoňová et al. (2019) také uvádějí, že na každém ŠPP by měl působit tým odborníků pro zajištění co nejprofesionálnější a nejkompexnější podpory všech žáků ve vzdělávacím procesu. Důležitými aspekty adekvátního fungování ŠPP je podpora od vedení a dobré fungování vzájemných vztahů a spolupráce mezi členy týmu odborníků (Bartoňová et al., 2019). Lze tedy shrnout, že každá role v rámci ŠPP je přínosem pro celkový vzdělávací proces žáků, avšak ani zdaleka nejsou tyto pozice systémově zajištěny ve všech základních školách.

Nyní se pojďme blíže zaměřit na podrobnější charakteristiku výchovného poradce, s nímž je spojeno téma diplomové práce. Funkci výchovného poradce většinou přiděluje ředitel školy některému z učitelů, který buď absolvoval další vzdělávání pro rozšíření své kvalifikace, nebo je daný kurz celoživotního vzdělávání povinen absolvovat (Mertin & Krejčová, 2020). Dle Knotové (2014) funkci výchovného poradce nejčastěji zastává zkušený učitel, který musí mít respekt u kolegů i u žáků, aby mohl být nositelem změn a mohl obhajovat nejrůznější systémové změny, jež efektivní řešení problémů vyžaduje. Ale na rozdíl od dřívějších let má nyní výchovný poradce ve škole mnoho kolegů/pomocníků s jeho prací a také široký výběr školských odborných institucí (Mertin & Krejčová, 2020). „Výchovný poradce představoval a představuje i dnes první linii při poskytování poradenských služeb ve škole“ (Mertin & Krejčová, 2020, s. 5) a je historicky prvním poradenským pracovníkem působícím přímo na škole (Tomková et al., 2020). Výchovný poradce spadá pod systém pedagogicko-psychologického poradenství (Bendl et al., 2016). Jeho postavení v systému školy je definováno vyhláškou č. 197/2016 Sb., která stanovuje standardní činnosti výchovného poradce, my se jeho náplní práce blíže věnujeme v podkapitole 2.2.

Předpokladem a kvalifikací pro tuto funkci je absolvování specializační přípravy v rámci celoživotního studia, a to v délce 250 vyučovacích hodin (Jedlička et al., 2018). Studium je dané vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Absolvent studia pro výchovného poradce si zajistí specializaci v základním oboru, která je zaměřená na oblast pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Pro výkon specializované metodologické činnosti výchovného poradce je toto studium podmínkou. Výchovného poradce lze postgraduálně studovat na vysokých školách nebo v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Krejčová et al., 2013). Program, který je určený učitelům, kteří vykonávají nebo by chtěli vykonávat ve škole výchovné poradenství, lze studovat například na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, na Katedře psychologie Univerzity Karlovy,

v Centru celoživotního vzdělávání v Olomouci nebo v Ostravě na Ostravské univerzitě. Studijní program výchovného poradenství je orientovaný na získání vědomostí a dovedností, které se projeví ve schopnostech aplikace pedagogiky a psychologie do pedagogicko-psychologického poradenství a do školní praxe (Mertin & Krejčová, 2020).

Na základě výše popsaného můžeme shrnout, že výchovný poradce je kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je součástí pedagogického sboru na 1. stupni ZŠ. Jeho činnost spočívá především v poskytování poradenských služeb, které mohou využít nejen učitelé 1. stupně ZŠ, ale také žáci či zákonní zástupci žáků. V další podkapitole se zabýváme náplní jeho práce.

2.2 Náplň práce výchovného poradce na 1. stupni základní školy.

Standartní činnosti výchovného poradce v prostředí základních škol rámcuje vyhláška č. 197/2016 Sb. (novela vyhlášky 72/2005 Sb.), o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a dělí je zde na *Poradenské činnosti* a *Metodické a informační činnosti*.

V návaznosti na vyhlášku mezi **poradenské činnosti** výchovného poradce patří:

- Starost o kariérové poradenství a poskytování poradenské pomoci při rozhodování o další vzdělávací cestě žáka. Podle Jedličky et al. (2018) kariérové poradenství zahrnuje volbu vhodné cesty odpovídající individuálním zvláštnostem jednotlivých žáků. Jedná se především o zprostředkovávání činností, jak žákům, tak rodičům. Výchovný poradce dále pomáhá s administrativou spojenou s podáváním přihlášek na střední školy a víceletá gymnázia (Knotová, 2014). V rámci této činnosti výchovný poradce také zařizuje pořádání různorodých přednášek a exkurzí (Mertin & Krejčová, 2020). Dále může zajišťovat skupinové návštěvy žáků školy v informačních poradenských střediscích při Úřadu práce. Podle vyhlášky č. 197/2016 Sb. výchovný poradce v rámci této oblasti provádí základní skupinová šetření k volbě povolání, zpracovává a interpretuje zájmové dotazníky a provádí analýzu preferencí v oblasti volby povolání žáků.
- Zprostředkování vstupní a průběžné diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb a mimořádného nadání a následně možné intervence v školských poradenských zařízeních (dále ŠPZ).

- Komunikace se školskými poradenskými zařízeními v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření pro žáky se SVP.
- Koordinace podmínek a podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se SVP.
- Vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost, což je důležitou činností výchovného poradce právě na 1. stupni ZŠ. Podle Knotové (2014) je důležité se těmto žákům věnovat již od útlého věku, aby byla případně zvolena včasná a správná péče o tyto žáky.
- Umožňování služeb kariérového poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či žákům s odlišným mateřským jazykem.

Metodické a informační činnosti výchovného poradce, podle vyhlášky č. 197/2016 Sb. zahrnují sedm důležitých bodů:

- Poskytování metodické pomoci pedagogickým pracovníkům školy s tvorbou individuálního vzdělávacího plánu v práci s žáky nadanými a s dalšími otázkami v těchto oblastech.
- Zajišťování a předávání nových metod pedagogické diagnostiky pedagogickým pracovníkům.
- Poskytování metodické pomoci pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového poradenství, integrace, IVP a práce s nadanými.
- Starost o předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se SVP pedagogickým pracovníkům.
- Shromažďování odborných zpráv a informací týkající se žáků v poradenské péči. Dle Knotové (2014) zde patří archivace dokumentace o vyšetřeních žáků, jejich výsledcích a poskytnuté péče individuální či skupinové. Tyto informace musí být v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů.
- Poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízení v okolí a o jejich zaměření. Výchovný poradce zajišťuje, aby se tyto informace dostaly k žákům a zákonným zástupcům, kteří je následně mohou využít.
- Vedení dokumentace, které je velmi obsáhlou částí jeho práce, výchovný poradce je povinný vést písemné záznamy umožňující doložit rozsah a obsah jeho činnosti a navržená či realizovaná opatření. Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace

škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky, vytyčuje dokumentaci škol včetně výchovného poradce.

Ve vyhlášce jsou standartní činnosti formulovány obecně, proto je důležité, aby na každé škole byla činnost výchovného poradce přesně stanovena, odpovídala legislativnímu rámci a zároveň co nejkonkrétněji odpovídala potřebám dané školy (Knotová, 2014).

Knotová (2014) zmiňuje další oblasti, kterým se výchovný poradce v rámci své práce může věnovat. Mimo jiné řeší některé *rizikové chování žáků*, například závažné přestupky proti školnímu řádu. Pokud se žák dopustí takového přestupku je nejefektivnější tento problém řešit s rodiči. Role výchovného poradce zde vyniká v tom, že není osobně angažovaný, a tak svým profesionálním přístupem tvoří oporu třídnímu učiteli. Autorka uvádí, že z takových jednání je nutné pořádat zápis. „Vzhledem k nárůstu výskytu téměř všech forem rizikového chování u žáků základních škol a neustálého snižování věkové hranice prvního kontaktu s jednotlivými typy rizikového chování je role výchovného poradce ve školním prostředí nezastupitelná“ (Kalibová & Zikmundová, 2014, s. 103).

Další oblastí, kterou se dle Knotové (2014) může výchovný poradce zabývat, je *výchova a vzdělávání žáků se SVP*, a to především administrativní a metodická část. Jedlička a Kořa (2018) popisují, že výchovný poradce plánuje a organizuje nápravu poruch učení, věnuje pozornost integraci jedincům se zdravotním postižením, zdravotním či sociální znevýhodněním často na základě zjištění či objednávek od participantů vzdělávání (žádost žáků, upozornění učitelů, podněty od rodičů). Mezi jeho úkoly v rámci této oblasti patří zprostředkování diagnostiky SVP, evidence zpráv z vyšetření žáků ve školských poradenských zařízeních a koordinace vzniku a plnění IVP (Knotová, 2014).

Výchovný poradce má na starost péči *o žáky s neprospěchem a žáky nadané*, kdy musí úzce spolupracovat s třídními učiteli. Žáci s neprospěchem tvoří ohroženou skupinu, jejich školní neúspěchy mohou vést k problémovému až rizikovému chování, které negativně ovlivní klima celé třídy, proto je úkolem výchovného poradce těmto žákům věnovat zvýšenou pozornost, nejrychleji hledat příčiny a pomáhat hledat řešení. U žáků se známkami mimořádného nadání, může poradce navrhnout vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, popřípadě koordinovat vznik a plnění IVP pro tohoto žáka (Knotová, 2014). V dnešní době jsou celkově sledovány inkluzivní snahy, které požadují vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich původ, rasu, socioekonomický status nebo zdravotní status. „To je jednoznačně krok dobrým směrem, zároveň však tato změna ještě více zatíží, nejen samotné

výchovné poradce, ale zvýší se i poptávka po dalších poradenských odbornících“ (Ehlová, 2016, s. 571).

Dále jde například o *školní docházku*, především neomluvené a zvýšené omluvené absence. V případě počtu neomluvených hodin nad 10, svolává výchovný poradce jednání výchovné komise, kdy je vše projednáno i s ředitelem. Úkolem poradce je také vytvoření metodiky, jak zvýšenou absenci sledovat a vyhodnocovat, a ve kterých případech je nutné projednání s rodiči žáka (Knotová, 2014).

První stupeň ZŠ je základem pro rozvoj znalostí, postojů a dovedností, které děti potřebují k tomu, aby se mohly stát zdravými, kompetentními a sebevědomými žáky. Výchovní poradci na 1. stupni ZŠ mají na tyto roky žáka vliv tím, že realizují školní poradenský program a spolupracují s pracovníky školy, rodiči a komunitou na vytváření bezpečného a respektujícího prostředí pro učení. Tím, že poskytují vzdělávání, prevenci, včasnou identifikaci a intervenci, výchovní poradci 1. stupně ZŠ pomáhají svým žákům dosahovat studijních úspěchů, rozvíjet porozumění kariérním příležitostem a rozvíjet sociálně-emocionální dovednosti v reakci na problémy, kterým čelí (American School Counselor Association [ASCA], 2019).

Lze tedy konstatovat, že náplň práce výchovného poradce je velmi bohatá a v dnešní době je takový pracovník dosti pracovně vyčerpán především z důvodu péče o žáky SVP, kterých v pedagogické praxi stále přibývá. Potřeba pomoci a podpory ze stran dalších expertů (poradenských pracovníků) je vysoká, avšak je věčným dluhem v českém školství. Školy jsou pak závislé na externích pracovnících speciálně pedagogických a psychologických služeb, převážně ze strany taktéž vyčerpáných školských poradenských zařízení (Slowík, 2022).

2.3 Role a pracovní náplň výchovného poradce v zahraničí

Ve většině zemí, kde je poradenství povinné, je funkce výchovného poradce postavena na průsečíku dvou profesí, vzdělávání a poradenství, a poskytují jej zkušení učitelé s dostatečnou kvalifikací. V mnoha zemích je práce výchovného poradce sdílena mezi učiteli, poradci a psychology nebo méně často učiteli poradci a sociální pracovníci. Ve všech zemích je práce výchovného poradce chápána jako specializovaná, jež vyžaduje specifické školení (Harris, 2013). V této kapitole se zaměříme na roli výchovného poradce ve Slovenské republice, Anglii, Spojených státech amerických a Indonésii. Poznatky

z jednotlivých zemí nám poskytnou porovnání, jak výchovné poradenství funguje v ostatních zemích.

Ve Slovenské republice má výchovný poradce podobné poslání jako u nás v České republice. Jeho oblasti činností stanovuje Zákon č. 138/2019 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Podle ní výchovný poradce vykonává činnosti výchovného poradenství (rozeepsány dále školskom zákone č. 245/2007 Z. z.) prostřednictvím informačních, koordinačních, konzultačních, metodických a dalších souvisejících činností a zprostředkovává odbornou terapeuticko-výchovnou činnost. Podle Kubinové (2017) výchovný poradce vykonává různé činnosti, které jsou zaměřeny na pomoc a podporu dětí a mládeže v oblasti osobnostního, sociálního a emocionálního rozvoje. Mezi jeho úkoly patří například poskytování individuální a skupinové poradenské pomoci, pořádání výchovných a vzdělávacích aktivit, spolupráce s rodiči a pedagogy, vedení preventivní práce a řešení konfliktů. Výchovný poradce také pomáhá žákům při výběru povolání a připravuje je na vstup do pracovního života. Jeho práce je, ve shrnutí, zaměřena na podporu celkového rozvoje dítěte a jeho přizpůsobení společnosti

Nyní se přesuneme k výchovnému poradci v anglicky mluvících zemích. Anglické termíny pro poradenství „guidance a counseling“ mají dle Nkechi (2016) dvojí význam. První ekvivalent se týká pomoci žákům při rozvoji celé osobnosti, zatímco druhé se často zaměřuje na pomoc žákům s konkrétními problémy. Činnosti typu **guidance** se uskutečňují ve formě konzultací nebo jako poradenský rozhovor, kde poradce zaujímá roli experta, jenž jednotlivci poskytuje informace, které mu pomáhají zorientovat se v konkrétních situacích, uvědomit si své možnosti a volby, a vést je k informovaným a zodpovědným rozhodnutím. Tato podpora může zahrnovat jak profesní poradenství, tak výchovné poradenství. Vedle toho se odlišuje pojem **counselling** jako činnost, jejíž cílem je podpora kariérového rozvoje jedince. Jedná se o nedirektivní podporu rozvoje kariéry, do které jsou přizýváni i příslušníci dalších profesí (Houšková, 2019). Z výzkumu Nkechi (2013) vyplynulo, že poradenství pomáhá také žákům při volbě povolání, kdy výchovný poradce má úkol, aby si žák zvolil pro něj vhodnou oblast ke studiu. Role výchovného poradce na školách je důležitá pro efektivní učení a vzdělávání žáků díky tomu, že mohou poskytovat bezpečné prostředí (jak fyzicky, tak emociálně), aby žáci mohli dosáhnout svého potenciálu (Nkechi, 2016).

Od poradců ve Spojených státech amerických (dále USA) se očekává, že přispějí k bezpečnému vzdělávacímu prostředí a budou se snažit chránit lidská práva všech členů

školní komunity. Snaží se poskytovat smysluplné a kulturně relevantní preventivní a intervenční programy pro všechny žáky. Tento model byl vlivný v mnoha částech světa (Harris, 2013). V USA zvýšila profesionalitu role výchovného poradce asociace American School Counselor Association (dále ASCA) a zdůraznila jeho roli pro školní úspěchy žáků. (Harris, 2013). Je to organizace založena v roce 1952, která zastupuje výchovné poradce na školách, poskytuje zdroje a možnosti profesního rozvoje pro podporu jejich práce. ASCA vyvinula několik rámců a standardů pro školní poradenské programy, včetně ASCA National Model, což je komplexní rámec pro navrhování implementací a hodnocení školních poradenských programů. Národní model ASCA specifikuje vhodné role pro výchovné poradce, které zahrnují:

- poskytování přímých a nepřímých služeb žákům,
- vedení individuálních i skupinových poradenských sezení,
- poskytování konzultačních služeb rodičům, učitelům a dalším zaměstnancům školy,
- vedení speciálních lekcí ve školních třídách,
- vypracování a realizace komplexních školních poradenských programů,
- sběr a analýza dat pro hodnocení účinnosti školních poradenských programů,
- advokátní činnosti pro žáky a školní poradenské profese,
- zapojení do trvalého profesního rozvoje s cílem zlepšit své dovednosti a znalosti.

Tyto role jsou navrženy tak, aby pomáhaly výchovným poradcům podporovat akademický, kariérní a osobnostně-sociální rozvoj všech žáků a podporovaly celkové poslání školy (Fye et al., 2018). Výchovní poradci na ZŠ v USA mimo jiné využívají data k posuzování potřeb žáků, vyhodnocování účinnosti programů a přijímání informovaných rozhodnutí o intervencích a podpůrných službách. Hrají tedy důležitou roli při prosazování postupů založených na důkazech (Stone & Dahir, 2016).

Fye et al. (2018) zkoumali, jaké proměnné předpovídají schopnost výchovných poradců (v USA) implementovat národní model ASCA. Podle studie jsou nejvýznamnějšími predikovanými proměnnými: množství času stráveného neporadenskými činnostmi, vnímaná úroveň podpory ze strany ředitele a znalost ředitelů škol ohledně náležitých rolích výchovných poradců podle národního modelu ASCA. Jak již bylo dříve řečeno, v USA se používají pro profesi výchovného poradce dva výrazy, které se neustále zaměňují: „guidance counselor a school counselor“. ASCA již tři desetiletí usiluje o to, aby se jednotně změnil

název profese na „*school counselor*“, namísto předchozího „*guidance counselor*“ protože věří, že tento termín nezahrnuje všechen široký rozsah práce, který je vykonáván profesionálními školními poradci (Zyromski et al., 2020).

Výchovní poradci 1. stupně ZŠ v USA mají magisterský titul (masters degree) a požadovanou certifikaci v oblasti školního poradenství. Udržování certifikace zahrnuje neustálý odborný rozvoj, aby si udrželi krok s reformou vzdělávání a s výzvami, kterým čelí dnešní žáci. Členství v profesních sdruženích zvyšuje znalosti a efektivitu výchovného poradce (ASCA, 2019).

Poslední zemí, na kterou se v této kapitole podíváme, je Indonésie. V odborném textu Pautina et al. (2019) jsme se dozvěděli, že v Indonésii je školní poradenství nezbytnou součástí vzdělávacího systému a je navrženo tak, aby pomáhalo žákům rozvíjet jejich osobní, sociální, akademické a kariérní dovednosti a podporovalo je i při překonávání jakýchkoli výzev nebo překážek, kterým mohou čelit. Školní poradci na základních školách v Indonésii rozvíjejí poradenské programy tak, aby byly šité na míru potřebám žáků ZŠ. Ty zahrnují aktivity jako: skupinová poradenská sezení, lekce vedené ve třídě a individuální poradenská sezení. Jedním z výjimečných aspektů práce výchovného poradce je jeho zaměření na poskytování poradenských služeb žákům se SVP, čímž se snaží zajistit rovné příležitosti pro všechny žáky, včetně těch s tělesným, emocionálním, mentálním či sociálním znevýhodněním nebo nadáním. Také se zde klade velký důraz na spolupráci a partnerství s učiteli, rodiči a s dalšími odborníky jako jsou psychologové či sociální pracovníci, tak aby žákům poskytli komplexní podporu.

Pokud shrneme poznatky o výchovných poradcích ze zmíněných zemí, můžeme konstatovat, že je pozornost vždy kladena především na komplexní rozvoj a podporu celé osobnosti žáka vzhledem k veškerým jeho zvláštnostem, potřebám a možnostem.

3 PRŮNIKY SPOLUPRÁCE UČITELE A VÝCHOVNÉHO PORADCE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Poslední kapitola teoretické části naší diplomové práce je zaměřena na možné průniky spolupráce učitele a výchovného poradce v edukačním prostředí 1. stupně ZŠ. Jak tvrdí Tomková et al. (2020, s. 77), „výchovný poradce může učitelům na 1. stupni ZŠ poskytnout své zkušenosti jak v práci s žáky se SVP, tak v péči o nadané žáky či při řešení prospěchových a výchovných problémů“. Učitelé mohou ve výchovném poradci nalézt profesionála, který je schopný se zapojit do řešení rozmanitých problémových situací na 1. stupni ZŠ. Jednotlivé oblasti možné spolupráce učitele na 1. stupni ZŠ s výchovným poradcem blíže rozebíráme v následujících podkapitolách.

Metodické a informační činnosti výchovného poradce vymezené novelou vyhlášky č. 197/2016 Sb. na prvním místě zahrnují *metodickou pomoc výchovného poradce pedagogickým pracovníkům*:

- v otázkách kariérového rozhodování žáků,
- s přípravou a vyhodnocováním plánu pedagogické podpory,
- s naplňováním podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se SVP,
- s tvorbou a vyhodnocováním IVP,
- s prací s nadanými a mimořádně nadanými žáky.

Právě v těchto metodických a informačních činnostech lze nalézt potenciál v kontextu spolupráce výchovného poradce a učitele na 1. stupni ZŠ, níže je popisujeme blíže.

3.1 Spolupráce v oblasti kariérového vzdělávání

První průnik práce učitele a výchovného poradce na 1. stupni ZŠ jsme shledali v oblasti kariérového vzdělávání. Připravit žáky na budoucí pracovní uplatnění je jedním z cílů školy. Tak, jak se mění společnost, mění se i trh práce a být dobrý v jednom povolání už leckdy nestačí. Pro úspěch v práci i v životě je důležitá proaktivita a dovednost adaptovat se na změny. Kariévní příprava žáků na ZŠ zahrnuje pomoc žákům, aby se naučili: řešit obtížné situace a konflikty, rozhodovat se a nést za svá rozhodnutí odpovědnost, správně se zeptat a získané informace si ověřit, získané znalosti a dovednosti ve správný okamžik využít či domluvit se mezi sebou i přes rozdílné názory ostatních spolužáků (NPI, 2021). Tyto kompetence by měly být získávány napříč všemi vyučovacími předměty (MŠMT, 2021)

V RVP ZV (MŠMT, 2023) nalezneme vzdělávací oblast Člověk a svět práce, která vede žáky k získání základních uživatelských dovedností v různých oborech lidské činnosti a přispívá k vytváření životní a profesní orientace žáků. Na 1. stupni ZŠ je vzdělávací obsah této oblasti rozdělen na 4 tematické okruhy: Práce s drobným materiálem, Konstruktivní činnosti, Pěstivelské práce a Příprava pokrmů. Žáci si zde osvojují základní pracovní dovednosti a návyky, zároveň se učí si svou práci plánovat, organizovat, hodnotit a další. „V závislosti na věku se postupně buduje systém, který žákům poskytuje důležité informace ze sféry výkonu práce a pomáhá jim při odpovědném rozhodování o dalším profesním zaměření.“ (MŠMT, 2023, s. 102) Podle NPI (2021) je vhodné tento proces zahájit v co nejnižším věku žáků a vnímat jej jako kontinuální.

Funkci kariérového poradce má na většině škol výchovný poradce či poradkyně, avšak úkol rozvíjet výše zmíněné kompetence spadá i do kompetencí učitele na 1. stupni ZŠ, který zná své žáky nejlépe (MŠMT, 2021). Role učitelů v kariérovém poradenství je významná, jelikož se tato oblast protíná nejvíce s rozvojem klíčových dovedností, které učitel u žáků rozvíjí. Výchovný poradce zase žáky vzdělává, rozvíjí a motivuje k úspěchu a spokojenosti ve svém budoucím pracovním uplatnění (NPI, 2021). Zde nám vyplývá průnik práce učitele na 1. stupni ZŠ a výchovného poradce. Školní kariérové poradenství nebude dobře fungovat a plnit účel bez jejich vzájemné spolupráce.

Výchovný poradce může být pro učitele na 1. stupni ZŠ koordinátorem aktivit pro řízení vlastní profesní a vzdělávací dráhy žáků. Všem pedagogům ukazuje možnosti a způsoby zavedení kariérového vzdělávání do výuky, poskytuje jim metodické zázemí, potřebné informace, podporu, pomoc či motivaci při realizování kariérového vzdělávání (MŠMT, 2021). Výchovný poradce dále může komunikovat s informačně poradenskými centry při úřadech práce, a tak zprostředkovat pro žáky 1. stupně ZŠ návštěvu na tomto pracovišti. Ve spolupráci s třídním učitelem mohou zajistit pro žáky exkurzi do místních firem, kde se žáci seznámí s prací obyvatel, vzdělávací přednášku či zprostředkovat poradenství ve ŠPZ (Jedlička et al., 2018). Učitel na 1. stupni ZŠ může tyto návštěvy či exkurze se žáky uskutečnit v rámci aktuálně probíraného tématu ve výuce.

Učitel zprostředkovává rodičům jeho žáků konzultace s výchovným poradcem, které souvisí s volbou dalšího studia (Krejčová et al., 2022). Na 1. stupni ZŠ se jedná o rodiče zejména žáků 4. a 5. ročníku, kteří řeší dilema, zda zapsat svého potomka na víceleté gymnázium či jej nechat pokračovat ve studiu na 2. stupni ZŠ. Výchovný poradce při řešení této problematiky může spolupracovat s učitelem i s celou třídou žáků, kdy například nabídne

přednášku věnovanou různým typům škol nebo žákům poskytne individuální konzultaci. Na závěr bychom rádi upozornili, že na některých základních školách kariérové poradenství již mnohdy přebírá specializovaný pracovník, a to kariérový poradce (Houšková, 2019).

3.2 Spolupráce v oblasti péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Další oblastí, kde nacházíme průnik práce učitele s výchovným poradcem na 1. stupni ZŠ, je péče o žáky se SVP. Jak definují Baslerová et al. (2023, s. 17) „žák se SVP je žák, který potřebuje ke svému vzdělávání nejen úpravy v prostředí školy a třídy, ale i úpravu dalších aspektů týkajících se průběhu vzdělávání.“ U těchto žáků se hodnotí úprava podmínek pro jejich vzdělávání a následně se stanovují podpůrná opatření (Kendíková & Vosmik, 2016).

Přehled podpůrných opatření nalezneme ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jedná se o:

- podpůrná opatření prvního stupně – představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání, pokud by nedostačovalo podpůrné opatření 1. stupně, škola žákovi doporučí poradenský posudek SVP ve ŠPZ,
- podpůrná opatření druhého až pátého stupně – poskytují se na základě doporučení ŠPZ a s informovaným souhlasem zákonného zástupce.

Krejčová et al. (2018) uvádějí, že výchovný poradce v rámci oblasti péče o žáky se SVP:

- vyhledává žáky, u nichž je možné v souvislosti s výukou spatřovat určité zvláštnosti jako je školní selhávání, oslabené dovednosti a podobně,
- doporučuje návštěvy ŠPZ nebo jiných odborníků v souvislosti s potřebou diagnostiky nebo intervence,
- zajišťuje podmínky pro péči o žáky se SVP, vede dokumentaci, komunikuje se ŠPZ, komunikuje s učiteli a rodiči, tvoří IVP a participuje na vytváření plánů pedagogické podpory.

Ve všech uvedených činnostech můžeme spatřit spolupráci výchovného poradce s učitelem na 1. stupni ZŠ, jelikož třídní učitel žáka se SVP má zpravidla kompletní informace o žákovi a také je zpravidla v nejužším kontaktu s rodinou žáka (Baslerová et al., 2023)

Žáci se SVP jsou vzdělávání podle IVP. Podle Baslerové et al. (2023) se jedná o dokument, který sumarizuje všechna doporučená podpůrná opatření 2. – 5. stupně, a povyšuje na

závazný vzdělávací dokument žáka. Ředitel školy zodpovídá za tvorbu IVP, tuto kompetenci však předává třídnímu učiteli ve spolupráci s výchovným poradcem (Kendíková & Vosmik, 2016).

Pojďme se podívat podrobněji, jak probíhá stanovování podpůrných opatření a následná tvorba IVP, a kdy dochází ke spolupráci výchovného poradce a třídního učitele. Podpůrná opatření 2. – 5. stupně, kam náleží IVP, jsou ve škole vždy realizována na základě doporučení ŠPZ (Bazalová et al., 2023). Proto si každý rok zákonný zástupce, ať už ze své vlastní vůle nebo na základě doporučení pedagoga či výchovného poradce, požádá o vyšetření ve ŠPZ, kde odborní pracovníci stanoví potřebnou úroveň (stupeň) podpory. Podle Kendíkové a Vosmika (2016) zákonný zástupce poté žádá ředitele školy o povolení vzdělávání žáka podle IVP, kterému zároveň doloží doporučení vyjádřené ŠPZ. Podle Krejčové et al. (2018) ředitelé zpravidla tyto žádosti schválí a nemají problém to akceptovat, na základě čehož následuje samotné zpracování a realizace výuky žáka se SVP podle IVP. Vyhláška č. 27/2016 Sb., vymezuje, komu je IVP určen, z čeho vychází a co obsahuje. Baslerová et al. (2023) zdůrazňují, že IVP nezpracovává výchovný poradce, ale třídní učitel, díky kterému lze zohlednit specifika daných předmětů v kontextu možností a schopností žáka, kterého učitel zná. Jejich spolupráce v tomto úseku spočívá v koordinaci činností na vytvoření IVP (a jeho následné hodnocení). Výchovný poradce taktéž kontroluje, zda IVP obsahuje všechna doporučení, nemůže však učiteli nařizovat jeho formální podobu, jelikož ta má vyhovovat zejména učiteli, který s ním pracuje. Povinností je pravidelné a průběžné vyhodnocování IVP dvakrát ročně ve spolupráci se ŠPZ, což rovněž koordinuje výchovný poradce. Kendíková a Vosmik (2016) podotýkají, že IVP může být v průběhu celého roku upravován a doplňován podle potřeby. Podle Krejčové et al. (2018) by bylo ideální, kdyby se na tvorbě IVP společně s učitelem a výchovným poradcem podíleli také rodiče, kteří, pokud se se svým dítětem doma učí, vědí nejlépe, co potřebuje. Avšak v reálné praxi většinou rodiče sice komunikují s výchovným poradcem i s učitelem, ale finální podobu IVP neznají.

Krejčová et al. (2018) zmiňují situaci, která může nastat, pokud ředitel žádost o IVP podanou rodiči neschválí. K tomu dochází zejména pokud je naplněna kapacita žáků se SVP na konkrétní škole. Jedním z řešení, o kterém se stále častěji mluví, je tzv. plán pedagogické podpory. Baslerová et al. (2023) popisují, že se jedná o dokument, který obsahuje soubor nastavených podpůrných opatření u žáků v 1. stupni podpory. Ten legislativně není upraven a nedává žákovi možnost se oficiálně integrovat. Slouží jako doklad o tom, jakým způsobem

škola se žákem pracuje a vede ho ku jeho prospěchu. I na tomto plánu, podle vyhlášky č. 197/2016 Sb. pracuje třídní učitel společně s výchovným poradcem, který mu poskytuje potřebnou metodickou pomoc. „Úkolem výchovného poradce je zajistit, aby IVP byl včas vytvořen a obsahoval všechny náležitosti.“ (Knotová, 2014, s. 34). Výchovný poradce by tedy měl poskytovat učitelům možnost efektivní podpory při navrhování a poskytování podpůrných opatření žákům.

Podle vyhlášky č. 197/2016 Sb. jsou podpůrná opatření poskytována i žákům nadaným. Jedním z opatření, zaměřeného na žáky nadané, může být podle Baslerové et al. (2023) obohacování učiva, jež zahrnuje motivaci žáka k samostudiu, to má v takovém případě v kompetenci učitel daného žáka. Dalším opatřením, poskytovaným žákům nadaným, může být také IVP. Česká školní inspekce (2022) uvádí, že na základě informací od výchovných poradců se v průměru na základních školách objevuje 5 % nadaných žáků. Také je zde uvedeno, že nejčastěji má na starost žáky nadané a mimořádně nadané právě výchovný poradce, proto i u této skupiny žáků je v pedagogické praxi nutná spolupráce učitele s výchovným poradcem.

Ve shrnutí, podle Baslerové et al. (2023) mezi úkoly výchovného poradce v rámci této oblasti patří:

- koordinace tvorby a konečné podoby dokumentů mezi vyučujícími,
- kontrola, zda vyučující vzal v úvahu při zpracovávání IVP všechna doporučení ŠPZ,
- dohled nad realizací podpůrných opatření doporučených danému žákovi ve škole,
- koordinace spolupráce školy a ŠPZ nebo dalších institucí podílejících se na vzdělávání a výchově žáka.

Jak vyplývá z výše uvedeného, v rámci oblasti péče o žáky se SVP, výchovný poradce zastřešuje pro učitele na 1. stupni ZŠ komunikaci se ŠPZ. Nejčastěji komunikuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, která je určena pro žáky s obtížemi při vzdělávání z nejrůznějších důvodů a se speciálním pedagogickým centrem, jenž je určeno pro žáky s různým typem postižení a dělí se podle zaměření (Bazalová, 2023). Zaměstnanci ŠPZ přijíždějí do školy na pravidelné schůze k řešení jednotlivých problémů žáků, výchovný poradce může využít těchto příležitostí a doptat se na vše potřebné a tyto informace následně sdílet s třídním učitelem, který nemá v kompetenci spolupráci s těmito zařízeními (Mertin & Krejčová, 2020).

Nezbytným kritériem pro úspěšnost dětí se SVP je komunikace rodičů právě s učitelem. Učitel by měl být spojencem, autoritou, odborníkem pro rodiče, který nemá strach se na něj obrátit s žádostí o radu či pomoc (Krejčová et al., 2018). V souvislosti s tím Baslerová et al. (2023) zmiňují, že jsou vhodné konzultace rodičů s třídním učitelem za přítomnosti výchovného poradce, kde se navzájem zaměřují na specifika a přiblížení problému žáka. Také s tím souvisí, že vedení školy by mělo vytvořit prostor pro efektivní konzultace učitelů, rodičů i žáků s výchovným poradcem a dalšími členy ŠPP. Díky tomuto modelu spolupráce (zahrnuje i spolupráci učitelů navzájem/z jiných škol) by se mohlo předcházet intervencím ze strany speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny (Bazalová, 2023).

3.3 Spolupráce v oblasti péče o žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění a řešení rizikového chování žáků

Tato podkapitola představuje shledané průniky spolupráce učitele a výchovného poradce na 1. stupni v ZŠ v oblasti péče o žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění a v oblasti řešení rizikového chování žáků. Učitel na 1. stupni ZŠ má obvykle třídnictví v jedné třídě, to je skupina žáků, se kterou učitel tráví obvykle déle než jeden rok, záleží na organizaci dané školy, avšak může se stát, že učitel je třídním učitelem v jedné třídě až pět let. Přichází tedy do velmi úzkého kontaktu s konkrétními žáky, kteří jsou velmi rozmanití svými dovednostmi, schopnostmi, ale i potřebami.

Jednou ze skupin žáků, mohou být žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Habrová (2015, s. 8) vymezuje tuto skupinu jako „žáky, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nemají zdravotní postižení, nejsou dlouhodobě nemocní, případně jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování“. Dále popisuje, že škála jednotlivých příčin a projevů sociálního znevýhodnění ve vzdělávání je velmi pestrá, může jít o aspekty na úrovni jedince (například jazyková odlišnost, zanedbaný zevnějšek), na úrovni rodiny (například zanedbávání, týrání, neúplná rodina), v sociálním prostředí (prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení rizikovými jevy), či v souvislosti socio-ekonomickým statusem (chudoba, ztráta materiálního zázemí v důsledku předlužení, migrace, kulturní a náboženská odlišnost).

Tyto projevy mohou učitelé pozorovat v každodenní interakci s žáky ve škole. V případě nedostačující komunikace s rodiči žáka z různých důvodů, může učiteli vypomáhat výchovný poradce, který zahájí intervenci v oblasti spolupráce rodiny a rodičů. Cílem je

nastavit systém komunikace. U žáků sociálně znevýhodněných se často projevují výrazné problémy v chování, při kterých učitelé na 1. stupni ZŠ opět může nabídnout pomoc výchovný poradce. Ten, ve spolupráci s dalšími poradenskými pracovníky, má v těchto případech k dispozici soubor metod a postupů pro systematický sběr informací o problematice chování žáka, jeho hodnocení a hledání vhodných intervenčních postupů. Ve třídě se může vyskytnout také žák s odlišným mateřským jazykem, v těchto případech se využívá tlumočnických služeb, které se využívají při příchodu žáka do školy a dále průběžně v případě potřeby. Je vhodné, aby se tohoto rozhovoru účastnil nejen třídní učitel, ale i další odborný pracovník, například výchovný poradce, který může učitelé „krýt záda“ (Felcmanová & Habrová, 2015).

Nyní se detailněji podíváme na průniky spolupráce mezi učitelem a výchovným poradcem při řešení výchovných problémů žáků. „Výchovné poradenství obecně pomáhá řešit problémy v náročných životních situacích a zvládat je, zdůrazňuje význam svobody a odpovědnosti za sebe sama, formuje osobnost, zvyšuje sebevědomí a celkově aktivně orientuje žáka v jeho životní situaci.“ (Janošová et al., 2016, s. 182). Výchovný poradce může učitelům i rodičům v této oblasti pomáhat, pokud si nevědí rady s chováním dítěte. Poskytuje konzultace žákům a jejich zákonným zástupcům (Janošová et al., 2016). Přestože výchovný poradce není právní, sociální ani zdravotní odborník, může učitelé na 1. stupni ZŠ navrhnout určitý postup řešení a opatření, pomoci mu s psaním žádosti či doporučením, zprostředkovat komunikaci se ŠPZ. Tyto poradenské služby taktéž může poskytnout rodičům. Z toho vyplývá, že pokud se objeví ze strany rodičů otázky na učitele, na které on sám nedokáže odpovědět, může jim doporučit konzultaci s výchovným poradcem (Bazalová, 2023). Ve své publikaci uvádí Holeček (2015) formu písemné dohody mezi žákem, rodiči a školou. Jedná se o individuální výchovný plán pro žáka s výchovnými problémy (dále IVýP), který popisuje konkrétní opatření všech zúčastněných, které má vést k řešení potíží s chováním žáka. Na tomto se většinou podílí právě třídní učitel s výchovným poradcem. Podle Mertina a Krejčové (2020, s. 230) „prvotním úkolem školy není hledat příčiny problematického chování, ale zmírnit či odstranit nevhodné projevy“, proto ke zhotovení a realizaci IVýP může učitel či výchovný poradce přistoupit hned, když to uzná za vhodné, na rozdíl od IVP, kdy se čeká na stanovení diagnózy. V praxi to vypadá tak, že při prvním problému vyučující využívají standardní pedagogické postupy jako domluvu, připomenutí pravidel a vysvětlení, proč je dané chování nepřístupné. Pokud se jistý problém opakuje, tak je již vhodné ho konzultovat s rodiči. Teprve v okamžiku, kdy ústní dohody nejsou úspěšné,

volí se písemná podoba a to IVÝP. Na této dohodě by se měli podílet rodiče, učitel, výchovný poradce i žák (Merin & Krejčová, 2020).

Habrová (2015) vyzdvihuje následující body, ve kterých dochází ke spolupráci výchovného poradce a pedagogů na 1. stupni ZŠ:

- poskytuje obsahovou a metodickou pomoc třídnímu učiteli,
- usměrňuje a sjednocuje diagnostické činnosti učitele,
- předává informace a návrhy týkající se výchovy, vzdělávání a nápravy problémových žáků vedení školy,
- pomáhá při individualizaci péče o žáka se SVP, např: metodická podpora při tvorbě IVP, IVÝP a plánu pedagogické podpory,
- spolupracuje se školním psychologem a třídním učitelem na adaptačních programech,
- podporuje spolupráci třídy s třídním učitelem (například adaptační programy).

Dále je třeba podotknout, že při řešení závažných problémů výchovný poradce pomáhá učiteli na 1. stupni ZŠ zprostředkovat komunikaci s Orgánem sociálně právní ochrany dítěte nebo s Policií ČR (Mertin & Krejčová, 2020).

I když je status výchovného poradce jasně definován, často se dostává do konfliktních situací, a tou nejčastější je rozdíl mezi rolí učitele a rolí výchovného poradce. Důležité je, aby ostatní kolegové měli povědomí o tom, jaké další povinnosti se s rolí výchovného poradce pojí a s tím si uvědomili, že se jedná o poněkud odlišné postavení, než mají oni. Učitelé by také měli mít přehled o činnostech výchovného poradce, aby byli obeznámeni se situacemi, kdy za výchovným poradcem žáky posílat. Z důvodů maximální transparentnosti jeho práce, zachování soukromí při komunikaci s rodiči, žáky, či dalšími pedagogy, důsledné evidence a bezpečí informací o žácích, je vhodné, aby měl výchovný poradce svou soukromou kancelář (Mertin & Krejčová, 2020).

3.4 Spolupráce učitele s výchovným poradcem na 1. stupni základní školy v zahraničí

V předchozích podkapitolách jsme si přiblížili několik oblastí, kdy dochází na 1. stupni ZŠ ke spolupráci učitele a výchovného poradce v českém prostředí. Nyní se pojdme podívat, jak popisují tuto problematiku některé zahraniční zdroje.

Davis et al. (2023) uvádějí, že učitelé spolupracují s výchovnými poradci v různých situacích, především proto, aby podpořili psychickou pohodu žáků a jejich studijní úspěch. Mezi běžné situace, kdy učitelé spolupracují s výchovnými poradci, autoři řadí:

- Problémy s chováním žáků¹: Když si učitel všimne problémů s chováním nebo emocionálního strádání žáka, může se poradit s výchovným poradcem, který by měl vypracovat strategii řešení těchto problémů a poskytnout vhodnou podporu.
- Učební problémy: Učitelé mohou spolupracovat s výchovným poradcem, když mají žáci vzdělávací problémy, aby zkonzultovali možnosti intervence, nebo další možnosti, které mohou žákovi pomoci.
- Individuální vzdělávací plány: Učitelé úzce spolupracují s výchovným poradcem při vytváření a realizaci IVP (anglicky Individualized Education Plans) pro žáky se SVP a zajišťují, aby vzdělávací cíle byly přizpůsobeny jedinečným požadavkům žáka.
- Krizová intervence: V případě mimořádných situací, traumat nebo krizových situací týkajících se žáků spolupracují na poskytování okamžité podpory či odkazu na externí pracovníky a následné péče.
- Plánování studia: Výchovní poradci často poskytují učitelům informace o možnostech dalšího studia, v případě 1. stupně ZŠ se jedná o víceletá gymnázia.
- Zapojení rodičů: Učitelé mohou zapojit výchovné poradce do rodičovských schůzek, aby řešili obavy týkající se vzdělávacích problémů, chování nebo sociálně-emocionální pohody žáka.
- Doporučení k podpůrným službám: Učitelé mohou doporučit žáky školním poradcům k individuálnímu nebo skupinovému poradenství, podpoře duševního zdraví nebo ke komunitním zdrojům pro řešení konkrétních potřeb.

Pokud se podíváme na výše popsané oblasti spolupráce výchovného poradce a učitele na 1. stupni ZŠ, můžeme konstatovat, že se ve velké míře shodují s těmi, které jsou podle literatury obvyklé i v českých základních školách.

Účastníci výzkumu, tedy učitelé a výchovní poradci, Davis et al. (2023) mimo jiné vyjádřili silnou touhu vzájemně spolupracovat a uznávali její důležitost, avšak popsali jisté bariéry,

¹ Přestože autoři textů v anglickém jazyce pracují s pojmem student, používáme v rámci naší práce jednotný termín „žák“, abychom dodrželi jednotnost pojmosloví v rámci našeho textu.

keré brání spolupráci, mezi které nejčastěji řadili: časové omezení, nedostatek komunikačních kanálů a rozdílné priority.

Další pohled nám nabízí Metici (2014), která ve své studii z oblasti turecké Adany popisuje klíčové aspekty spolupráce výchovných poradců s učiteli:

- Konzultace: Výchovní poradci se zapojují do konzultací s učiteli, které zahrnují hledání řešení problémů, poskytování rad ohledně vedení třídy, výměnu informací o žácích, pořádání seminářů a poskytování dalších zdrojů.
- Spolupráce na poradenských činnostech ve třídě: Výchovní poradci se podílejí na realizaci třídních poradenských aktivit, které pomáhají žákům rozvíjet různé kompetence.
- Profesní rozvoj: Výchovní poradci vedou konzultace s učiteli a rodiči s cílem podpořit vzdělávací a osobní rozvoj žáků.
- Individuální podpora žáků: Výchovní poradci spolupracují s učiteli na řešení individuálních potřeb žáků prostřednictvím individuálního poradenství, krizového poradenství či skupinového poradenství.
- Komunikace a spolupráce: Efektivní komunikace a spolupráce mezi výchovnými poradci a učiteli jsou zásadní pro vytvoření podpůrného školního prostředí. V této studii bylo zjištěno, že výchovní poradci si váží pozitivních vztahů s učiteli a řediteli, protože to zvyšuje jejich schopnost poskytovat efektivní poradenské služby ve škole.

V této studii bylo zjištěno, že efektivní spolupráce se školními pracovníky, včetně učitelů, přispěla k sebedůvěře výchovných poradců, zároveň studie zdůraznila důležitost efektivní spolupráce mezi výchovnými poradci a učiteli a neustálé potřeby profesního rozvoje jak poradců, tak učitelů při zlepšování jejich poradenské praxe ve školním prostředí. Spolupráci zmiňovaných pedagogických pracovníků také shrnují Zyromski et al. (2018), podle nich učitelé s výchovnými poradci spolupracují při zjišťování potřeb žáků, zavádění intervencí a vyhodnocování jejich dopadu na žáky. Také zdůrazňují, že výchovní poradci společně s učiteli na 1. stupni ZŠ mohou úzkou spoluprací zvýšit celkovou pohodu školního prostředí a studijní úspěšnost žáků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V první části diplomové práce jsme vymezili teoretický rámec, který nám pomohl ukotvit danou problematiku. Tomková et al. (2020) nalézají potenciál spolupráce učitele 1. stupni ZŠ s výchovným poradcem při řešení prospěchových či výchovných problémů žáků a při konzultaci péče o žáky se SVP a žáky nadané. Výchovný poradce totiž může nabídnout učiteli své zkušenosti a poskytnout mu tak konkrétní poradenskou činnost. Dále se tímto tématem zabývají ve své monografii Mertin a Krejčová (2023), kteří shledávají spolupráci těchto pracovníků v oblasti kariérového poradenství žáků nebo v koordinaci oblasti komunikace se ŠPZ.

Pedagogické výzkumy dotýkající se spolupráce učitele s výchovným poradcem na 1. stupni ZŠ v českém prostředí spíše absentují. V současné poznatkové základně můžeme zaznamenat různě zaměřené výzkumy v oblasti školního poradenství, které úzce souvisí se zaměřením naší práce. Ve výzkumu Bartoňové et al. (2019) bylo zjištěno, že výchovní poradci a další odborní pracovníci mají pozitivní vliv na diagnostiku žáků, komunikaci s rodiči, komunikaci mezi učiteli a žáky, a také na samotné žáky. Přítomnost odborných pracovníků na škole byla pozitivně zhodnocena účastníky tohoto výzkumu směrem ke zlepšení vzdělávací praxe učitelů a osobnostního rozvoje žáků. Ve studii Lazarové et al. (2017) jsme se dočetli, že spolupráce učitelů s odborníky, jako je například také výchovný poradce, může přinést mnoho pozitivních efektů pro vzdělávací prostředí a žáky. Například při: zvládnání obtížných situací ve třídě, implementaci diferenciovaných vzdělávacích strategií, identifikaci SVP žáků, navrhování podpůrných opatření, zlepšení efektivity výuky, prevenci rizikového chování a podobně.

Naše výzkumné šetření může poskytnout důležité poznatky o práci výchovných poradců, což může vést k odhalení oblastí potřebující zlepšení. Taktéž náš výzkum může přispět k porozumění důležitosti spolupráce učitele a výchovného poradce na 1. stupni ZŠ. Myslíme si, že je důležité se tomuto tématu věnovat právě i proto, že učitel na 1. stupni ZŠ by měl být komplexním pedagogickým pracovníkem, který v rámci jeho kompetencí musí umět spolupracovat s dalšími odborníky ve školním prostředí, a tím zároveň přispívat ke svému profesnímu rozvoji.

V zahraničí se na tuto tematiku zaměřili Libering et al. (2021) a zdůraznili důležitost spolupráce učitelů a výchovných poradců s cílem zlepšit kariérní rozvoj žáků prostřednictvím projektového učení. Davis et al. (2023) zase vyzdvihli, že spolupráce mezi

učiteli a výchovnými poradci umožňuje včasnou identifikaci problémů nebo obav žáků, což umožňuje včasnou intervenci a podporu, která zabrání eskalaci problémů.

V následujících podkapitolách si nyní představíme jednotlivá metodologická východiska diplomové práce.

4.1 Výzkumný problém a výzkumné cíle

Na počátku plánování výzkumu je třeba, aby si výzkumník, na základě literatury uvedené v teoretické části, stanovil *výzkumný problém*. Svaříček a Šed'ová (2014, s. 64–65) popisují výzkumný problém jako „něco, čemu plně nerozumíme nebo s čím neumíme zacházet, a proto potřebujeme o daném jevu získat více informací“. Také se jedná o jasné pojmenování, čemu se budeme v našem výzkumu věnovat. Výzkumným problémem naší práce je *spolupráce učitele s výchovným poradcem na 1. stupni základní školy*.

Před zahájením výzkumu je důležité si ujasnit, jaké jsou cíle výzkumu a zda jsou dostatečné, aby se do nich výzkumníkovi oplatilo „investovat“. Podle stanovených cílů se poté orientuje celý průběh výzkumu (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 62–64).

Z jádra výzkumného tématu nám vyplývá hlavní výzkumný cíl.

Hlavním cílem našeho výzkumu je *zjistit a popsat, jak učitelé 1. stupně základní školy vnímají spolupráci s výchovným poradcem*.

V souvislosti s hlavním cílem byly formulovány cíle dílčí.

Dílčími cíli našeho výzkumu je:

- zjistit a popsat, jaké situace konzultují účastníci s výchovným poradcem na 1. stupni základní školy,
- zjistit a popsat, jaké formy spolupráce s výchovným poradcem na 1. stupni ZŠ volí účastníci,
- zjistit a popsat, co podle účastníků vstupuje do jejich spolupráce s výchovným poradcem na 1. stupni základní školy.

4.2 Výzkumné otázky

Mezi hlavní body plánování výzkumu patří formulace výzkumných otázek, které musí být v souladu se stanovenými cíli a výzkumným problémem. Výzkumné otázky ukazují cestu,

jak vést výzkum a zároveň pomáhají zaostřit výzkum, tak aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli (Švaříček & Šedřová, 2014).

Pro tento výzkum jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak učitelé 1. stupně základní školy vnímají spolupráci s výchovným poradcem?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké situace participanti konzultují s výchovným poradcem na 1. stupni základní školy?
- Jaké participanti volí formy spolupráce s výchovným poradcem?
- Co podle participantů vstupuje do jejich spolupráce s výchovným poradcem na 1. stupni základní školy?

4.3 Volba výzkumné strategie a techniky sběru dat

S ohledem na stanovené cíle byl zvolen kvalitativní design výzkumu, to je „označení pro různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace dat, nýbrž jejich podrobná analýza“ (Maňák & Švec, 2004, s. 22). Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů s cílem získat komplexní obraz těchto jevů, za pomoci celé řady postupů rozkrýt, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální, respektive edukační realitu.

Jako technika ke sběru dat, byl pro náš výzkum použit polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor neboli interview můžeme definovat jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“. V souladu se Švaříčkem a Šedřovou (2014) jsme tuto techniku zvolili, protože prostřednictvím techniky polostrukturovaného rozhovoru získáme evidenci o tom, jak je dění svými aktéry prožíváno a hodnoceno.

Před samotnou realizací polostrukturovaného rozhovoru je nezbytná příprava rozhovoru. Náš rozhovor sestává z tohoto rámcového scénáře:

Rámcový scénář rozhovoru:

- Jak byste popsal/a vaši spolupráci s výchovným poradcem na 1. stupni základní školy?

- Jaké situace konzultujete s výchovným poradcem na 1. stupni základní školy?
- Jakou formou, na základě vašich zkušeností, probíhá spolupráce s výchovným poradcem na 1. stupni základní školy?
- Co z Vašeho pohledu, ať už v pozitivním či negativním smyslu, vstupuje do Vaší spolupráci s výchovným poradcem na 1. stupni základní školy?

4.4 Volba výzkumného souboru a jeho saturace

Jako výzkumný soubor byli vybráni učitelé na 1. stupni základní školy, kteří spolupracují v rámci své pedagogické praxe s výchovným poradcem, konkrétně se jednalo o 9 učitelek žen a 1 učitele muže.

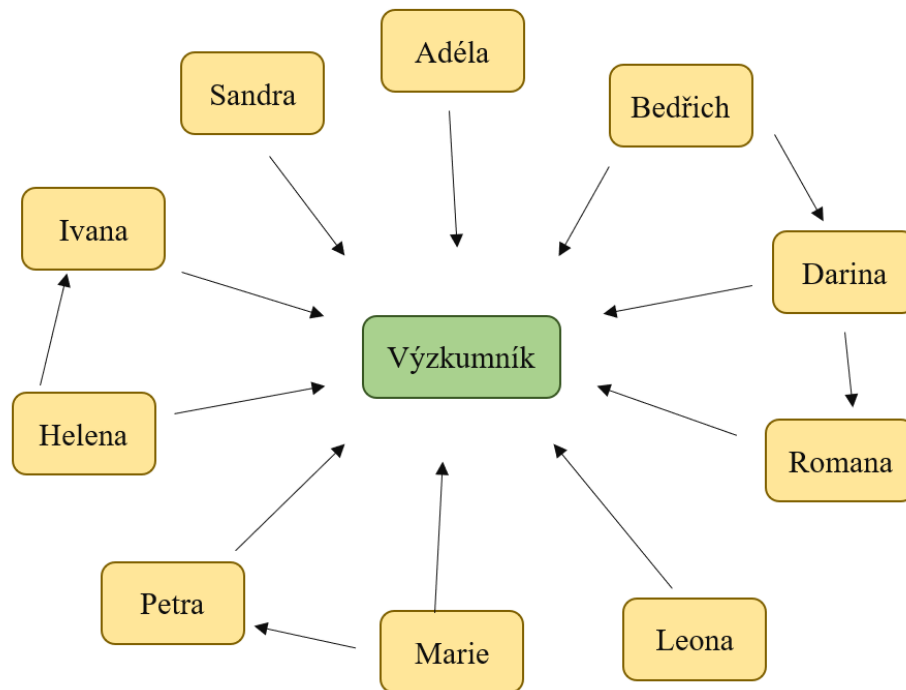
Kritéria na základě, kterých jsme participanty zahrnuli do našeho výzkumného šetření byla následující. Participantů musí být:

- učitelé 1. stupně základní školy, kteří spolupracují v rámci své pedagogické praxe s výchovným poradcem,
- učitelé, kteří jsou součástí školy, kde je plně funkční školní poradenský systém.

Participantů výzkumu byli vybíráni metodou záměrného výběru. „Záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání“ (Gavora, 2010, s. 64)

V návaznosti na tato kritéria jsme pro získání participantů kontaktovali formou telefonního hovoru tři vybrané základní školy v okrese Vsetín, kde již dříve docházelo ke vzájemné spolupráci s vedením školy. Na základě telefonátu jsme se domluvili na schůzi s panem/paní ředitelem/ředitelkou vybrané základní školy. Na schůzce jsme získali telefonický nebo emailový kontakt na konkrétní doporučené učitele 1. stupně ZŠ, kteří splňovali daná kritéria. Tito učitelé byli následně osloveni k participaci v našem výzkumu formou telefonního hovoru nebo emailové zprávy, kdy jsme se domluvili na jednotlivých termínech realizace rozhovoru.

Následná saturace výzkumného souboru probíhala pomocí techniky sněhové koule. Ve shodě s Miovským (2006) to znamená, že jsme již získané participanty požádali o kontakt na další učitele, které znají a mohli by odpovídat našim stanoveným kritériím. Poté se další jména nabalovala jako sněhová koule až do teoretického nasycení vzorku. Nabalování participantů v rámci techniky sněhové koule zobrazuje schéma níže (viz obrázek č. 3).



Obrázek 3 Schéma zobrazující saturaci participantů výzkumu (vlastní výzkum, 2024)

4.5 Vstup do terénu a etické zásady výzkumu

Na počátku setkání s participanty kvůli sběru dat jsme se v roli výzkumníka představili a opětovně seznámili účastníka s našim výzkumem. V návaznosti na etické principy výzkumu byl každému účastníkovi před začátkem rozhovoru předložen informovaný souhlas (viz přílohu č. 3). Obsahem našeho souhlasu je informování účastníka o účelu a průběhu rozhovoru, obeznámení o principu anonymizace v rámci sběru dat, souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon a písemné potvrzení dobrovolné účasti participanta na našem výzkumu. Účastník tímto souhlasem také povoluje vstup výzkumníka do prostředí a vyjadřuje svůj souhlas s výzkumem. Informovaný souhlas jsme si připravili ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, kdy jeden byl ponechán účastníkovi a jeden výzkumníkovi. Souhlas k nahrávání na diktafon byl následně stvrzen na začátku rozhovoru, kdy jsme se po spuštění diktafonu každého účastníka ještě jednou doptali. Poté již navazovaly úvodní otázky, které participanta navnadili k vyprávění.

Sběr dat a sycení výzkumného vzorku probíhalo v časovém období od poloviny ledna do konce února roku 2024. Níže uvádíme bližší charakteristiku jednotlivých participantů a stručný popis průběhu rozhovorů.

Participant č. 1:

Učitelka Adéla, třídnictví ve 2. ročníku, pedagogická praxe 9 let. S učitelkou Adélou byl uskutečněn první rozhovor, který probíhal osobně ve škole v její třídě a trval 58 minut. Domluva na rozhovoru probíhala telefonickou formou. Paní učitelka byla velmi komunikativní a dokázala sama dlouze vyprávět, důležité zde bylo udržet rozhovor v rozmezí tématu našeho výzkumu.

Participant č. 2:

Učitel Bedřich, třídnictví ve 3. ročníku, pedagogická praxe 24 let. Druhý rozhovor proběhl formou osobního setkání na základě telefonické domluvy ve školní třídě učitele. Rozhovor s Bedřichem trval 38 minut, odpovědi učitele byly stručnější, ale zároveň výstižné. Důležité bylo se pokládat potřebné navazující otázky, aby byla data, co nejlépe nasycena.

Participant č. 3:

Učitelka Darina, třídnictví v 5. ročníku, pedagogická praxe 6 let. Domluva ohledně rozhovoru proběhla osobně ve škole díky doporučení od učitele Bedřicha. Samotná realizace proběhla hned na další den, rozhovor proběhl v délce 44 minut. Paní učitelka Darina se v rozhovoru odkazovala především na jednu situaci ohledně rizikového chování žáků na sociálních sítích, kdy byla velmi sdílná a komunikativní.

Participant č. 4:

Učitelka Helena, třídnictví ve 2. ročníku, pedagogická praxe 28 let. Učitelku Helenu jsme oslovili k participaci přes telefonní hovor na základě již dřívější spolupráce. U této paní učitelky byla znát velká míra samostatnosti co se týče řešení problémů s žáky ve třídě, proto jsme se v rozhovoru museli dopracovat k úplným detailům, abychom odhalili všechna pro nás potřebná data týkající se spolupráce s výchovným poradcem. Rozhovor proběhl osobně ve škole a trval 30 minut.

Participant č. 5:

Učitelka Ivana, třídnictví v 1. ročníku, pedagogická praxe 23 let. Tento rozhovor proběhl na základě doporučení od paní učitelky Heleny ještě v tentýž den. Paní učitelka Ivana měla sice obsáhlé zkušenosti k potřebám naší práce, ale situace vyprávěla velmi stroze, proto byla potřeba pokládat množství navazujících otázek. Délka rozhovoru byla 26 minut.

Participant č. 6:

Učitelka Leona, třídnictví ve 3. ročníku, pedagogická praxe 28 let. Naplánování rozhovoru proběhlo skrze emailovou komunikaci. Odpovědi této paní učitelky byly velmi obsáhlé a odborné, což bylo pro náš výzkum velmi cenné. Rozhovor probíhal ve škole přímo ve třídě paní učitelky a trval 66 minut.

Participant č. 7:

Učitelka Marie, třídnictví ve 3. ročníku, pedagogická praxe 12 let. Paní učitelka Marie byla oslovena emailovou zprávou. Rozhovor proběhl osobně ve škole a třídě paní učitelky, trval 48 minut. Marie mi před rozhovorem nabídla tykání, díky tomu rozhovor probíhal velmi přirozeně. Odpovědi Marie byly stručnější, často jsme se dostali k jiným méně významným tématům pro náš výzkum, proto bylo důležité navazujícími otázkami paní učitelku směřovat zpět k jádru našeho výzkumu.

Participant č. 8:

Učitelka Petra, třídnictví ve 2. ročníku, pedagogická praxe 27 let. Domluva na rozhovoru proběhla na základě doporučení učitelky Marie, která telefonicky zkontaktovala Petru. Rozhovor se odehrál na druhý den ve škole a trval 27 minut. Rozhovor probíhal v příjemné atmosféře, přesto že byly některé odpovědi strohé, snažili jsme se dopracovat do co největší hloubky problematiky.

Participant č. 9:

Romana, třídnictví ve 2. ročníku, pedagogická praxe 28 let. Zkontaktování paní učitelky proběhlo na základě telefonního hovoru. Následná realizace rozhovoru proběhla osobně ve škole, ve třídě paní učitelky. Učitelka Romana nabídla obsáhlé zkušenosti, avšak byla i u ní znát velká míra samostatnosti, co se týká řešení problémů s žáky, proto jsme museli často pokládat dost specifické otázky, abychom získali potřebná data k výzkumu. Romana byla komunikativní a rozhovor probíhal bez problému, trval 38 minut.

Participant č. 10:

Sandra, třídnictví v 1. ročníku, pedagogická praxe 11 let. Domluva s paní učitelkou proběhla emailovou komunikací. Sandra mi před rozhovorem nabídla tykání, poté rozhovor proběhl osobně a ve velmi příjemné a přátelské atmosféře, trval 45 minut. Získaná data byla obsáhlá a odborná, Sandra dokázala velmi dlouho vyprávět k jednotlivým tematickým okruhům.

Navazujících otázek nebylo tolik potřeba. I když jsme se občas dostali mimo téma, bylo bez obtíží možné se dostat zpět a nasytit data týkající se naší práce.

V této kapitole jsme uvedli informace týkající se výzkumného souboru a realizace polostrukturovaných rozhovorů s participanty. Nyní již navazujeme na popis postupů zpracovávání získaných dat.

4.6 Metody a zpracování dat

Ke zpracování získaných dat byly použity dílčí analytické kroky zakotvené teorie podle Strausse a Corbinové. Podle Šed'ové (2014) jde o poměrně populární analytickou metodu, jež představuje sadu induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie.

V první fázi proběhla *transkripce dat*, kdy byly nahrané rozhovory doslovně převedeny do písemné podoby. Průběžně sbíraná data z rozhovorů s učiteli jsme přepisovali pomocí programu Word. Při přepisování jsme dbali na autenticitu a jazyk používaný participanty, proto jsme ponechali i hovorové výrazy.

Následovala analýza přepsaných rozhovorů. V prvním stádiu jsme využili *otevřené kódování*, což „obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebírány, konceptualizovány a složeny novým způsobem“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 211). Při kódování jsme si text rozdělili na jednotlivé jednotky (věty či odstavce), které jsme pojmenovali (přidělili jim kód) podle významu. Následně jsme vytvořili seznam všech kódů s lokalizací jednotlivých výpovědí v transkriptu (viz přílohu č. 4) a postoupili k jejich *systematické kategorizaci*. Kategorizace probíhala následujícím způsobem: opakující se kódy jsme vytiskli na papír a rozstříhali dle našich potřeb, následně jsme tyto kódy kategorizovali podle jejich významu a obsahu.

Ve druhém stádiu byly kategorie vzniklé v první fázi zasazeny do tzv. *paradigmatického modelu*, „který identifikuje jev, jeho příčinné podmínky, kontext a intervenující proměnné, strategie jednání a interakcí a následky“. (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 85–86).

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Jak jsme již dříve zmínili, v prvním stádiu analýzy dat jsme provedli otevřené kódování v programu Word. Kódy, které se opakovaly v jednotlivých rozhovorech jsme následně kategorizovali podle obsahu a významu. Vzniklo nám 6 kategorií:

- Očekávání učitelů od spolupráce s výchovným poradcem
- Co společně řešíme...
- Na čem záleží...
- Překážky ve spolupráci s výchovným poradcem
- Formy spolupráce s výchovným poradcem
- Závěry konzultací s výchovným poradcem

Na následujících stranách se budeme věnovat interpretaci vzniklých kategorií. Součástí interpretace jsou také autentické výroky participantů², které nejvýstižněji reprezentují naše výzkumná zjištění

5.1 Očekávání učitelů od spolupráce s výchovným poradcem

V první kategorii se zaměřujeme na očekávání učitelů od spolupráce s výchovným poradcem, jenž participantů nejčastěji zmiňovali v souvislosti s tím, jak by podle nich měla vypadat funkční spolupráce s výchovným poradcem na 1. stupni ZŠ. V této kategorii jsou popsány aspekty, které učitelé našeho výzkumu považují za důležité v rámci jejich spolupráce s výchovným poradcem. Níže (viz tabulku č. 2) jsou představeny kódy této kategorie.

Tabulka 1 Charakteristika kategorie č. 1: Očekávání učitelů od spolupráce s výchovným poradcem (vlastní výzkum, 2024)

Název kategorie	Kódy reprezentující kategorii
OČEKÁVÁNÍ UČITELŮ OD SPOLUPRÁCE S VÝCHOVNÝM PORADCEM	Poskytnutí odborné pomoci
	Bohaté zkušenosti výchovného poradce
	Potřeba druhého pohledu při řešení problému

² Jednotlivé výroky participantů jsou vždy označeny kódem a doplňujícím číslem řádku, které upřesňuje lokalizaci daného výroku v transkriptu.

	Otevřenost komunikace
	Angažovanost výchovného poradce
	Podpora ze strany výchovného poradce

Součástí učitelské profese mohou být každodenní problémové situace, které mohou nastat jak ve třídě se žáky, tak s rodiči, kolegy a podobně. Každý z učitelů má jiné schopnosti týkající se řešení problémů. První očekávání od spolupráci s výchovným poradcem, které participanti zmiňovali, je **poskytnutí jeho odborné pomoci** v problémových situacích, které nastanou ve třídě s žáky nebo v komunikaci s rodiči. Učitelka Sandra vyzdvihla, že výchovný poradce by měl být větší odborník než učitel: „*předpokládám, že by měl být výchovný poradce větší odborník, než jsem já, stoprocentně a dle mého názoru by to tak mělo prostě být*“ (S48). Zároveň učitelé jeho odbornost považují za potřebnou, aby mezi nimi fungovala důvěra, která přispívá k funkční spolupráci. Učitelka Adéla uvedla, že její důvěru k radám výchovného poradce podporuje právě jeho odbornost: „*kdybych za výchovným poradcem přišla, tak bych chtěla, aby mi řekl, co mám dělat, ale zároveň chci si být jistá, že jeho názor je ověřený, protože má být odborník a podle toho činit*“ (A196). V datech bylo na odbornost výchovného poradce nahlíženo ještě v další rovině. Zatímco předchozí učitelky hovořili o jeho odborných a ověřených radách, učitelky Ivana a Marie zdůraznily potřebu patřičného vzdělání výchovného poradce, právě aby dokázal odborně poradit: „*určitě by měl to mít to vzdělání, které je k tomu nutné a odborné znalosti, díky kterým dokáže opravdu účinně poradit*“ (I122). Taktéž to vnímala učitelka Marie: „*a tak samozřejmě i tu odbornost, že aby byl vyškolený, že aby si prošel nějakým... oni mají myslím nějaké speciální školení nebo studium*“ (M293).

S odborností souvisí další kód, který učitelé očekávají od výchovného poradce, a to jsou **bohaté zkušenosti výchovného poradce s žáky**, bez těch by totiž výchovný poradce nebyl dostatečně odborný a mohly by při spolupráci vznikat střety mezi načtenou teorií výchovného poradce a praxí zkušeného učitel. Adéla zdůrazňuje, že výchovným poradcem by se měl stát učitel, který má dlouholeté zkušenosti s prací s žáky: „*já teda tvrdím, že i ti výchovní poradci jsou lepší výchovní poradci, když učili, ale opravdu kvantum dětí jakoby... takhle jak učíme my učitelky, zažili tam tady tyto věci, které zažíváme my*“ (A140). Tento kód také podpořila svou výpovědí Romana, podle které by člověk bez zkušeností neměl pozici výchovného poradce zastávat: „*a samozřejmě taky nutnou dávku zkušeností by měl*

mít, protože člověk bez zkušeností i bez osobních zkušeností životních tu pozici si myslím, že nemůže zastávat“ (R212). Někteří učitelé očekávají jeho bohatou zkušenost také z různých jiných edukačních prostředí. Sandra uvedla: „myslím, že by to měl být fakt člověk jako zkušený, buď teda ve školství nebo dobře v nějaké poradně, jakože jo, v nějakém centru poradenském, ale rozhodně jako se zkušenostmi“ (S257). Podobně podotýkala i Romana: „Možná by měl mít i zkušenosti třeba z jiného prostředí. Řekněme z jiné sociální sféry“ (R216).

Někteří z našich participantů vyzdvihovali, že očekávají od výchovného poradce **potřebný pohled druhého při řešení problému**. Učitelé popsali, že jim výchovný poradce může poskytnout pohled na edukační realitu z jiné perspektivy, kdy například může zpozorovat problém, kterého by si učitelé sami těžko všimli. Leona uvedla: „ale ten pohled toho druhého může být velmi přínosný, někdy si nevšimne ani ten třídní, když je v roli toho učitele, a tak si některých dětí nemusí všimnout a on vidí jenom něco“ (L387). Podle Marie a Sandry stačí, aby si učitel s výchovným poradcem v krátkosti promluvil a vyslechl jeho názor na situaci, to učiteli nabídne právě potřebný pohled druhého při řešení problému, jelikož pozice výchovného poradce je čistě neutrální, na rozdíl od učitele, který má k žákům úzký vztah: „je skvělé ji mít k dispozici u takových, jakože věci, kdy potřebujeme třeba víc těch pohledů na tu danou věc, někdy stačí si promluvit s ní, a jo, řekneme si, poradíme si a už jo...prostě vím víc, ona poskytne ten pohled mimo tu třídu vlastně“ (M184), „když něco řešíme s výchovnou poradkyní, já jdu nejdřív za ní a řeknu: Jaruš, tento je můj pohled, zkus mi říct, jak to vidíš ty“ (S274).

Učitelé dále očekávají od spolupráce s výchovným poradcem **otevřenost komunikace** mezi oběma pracovníky, která zajistí včasné a efektivní řešení problému. Učitel Bedřich vyprávěl o pravidelném sdílení informací mezi učitelem a výchovným poradcem: „Tak my si sdělujeme, co se děje ve třídách, takže asi tohle jako celkem funguje a je to důležité si neustále předávat informace a nebát se je sdělovat, tak by měla ta spolupráce vypadat“ (B95). Také několikrát zaznělo, že je důležité, aby se učitelé nebáli informace sdílet, a tak byli komunikaci otevření: „No, aby to fungovalo, tak si myslím že to je to i nutné, dokázat otevřeně mluvit o všech problémech a nebát se“ (I142). Totéž si myslí Sandra: „strašně důležité je o tom mluvit, aby se ten třídní nebál jakoby jít za tím výchovným jo, s tím, že bude odpálkován, tohle je asi úplně nejpodstatnější věc“ (S268). Ta navíc upozorňuje na riziko obcházení problému, který může časem narůst do mnohem většího rozměru, právě tomu může zabránit otevřená a pravidelná komunikace: „fakt je důležitá ta komunikace, i ten učitel

a výchovný by měli být sdílní a řešit vše zavčasu, nejhorší je jakoby se prostě do toho ani nepustit, přejít něco, neřešit ty věci, protože cokoliv zametete pod koberec, tak naroste do obhludných rozměrů“ (S287).

Aby fungovala otevřená a pravidelná komunikace mezi pracovníky, je potřeba podle participantů potřeba, aby byl výchovný poradce **angažovaný k řešení problému**. Leona specifikovala angažovanost, kterou od výchovného poradce očekává: *„určitě si myslím, že je dobré, když ten výchovný poradce je právě takový člověk, který neodmítne a rád pomůže či poradí, sám se snaží, ptá se toho učitele, prostě chce pomoci“ (L187)*. Petra popisovala angažovanost výchovného poradce v souvislosti s jeho vstřícností: *„tak samozřejmě taková vstřícnost, aby tam byla, aby se o ty děti zajímal a chtěl to řešit.“* Dále zde zaznělo, že by učitelé ocenili ochotu poradit: *„Taková jeho ochota, jestli ochoten i něco zjistit, nebo najít nějaké školení pro tu danou věc, určitě, jak tyhle ty věci jsou dobře“ (H103)*, *„umím si představit, že kdybych ji požádala, že klidně přijde, že by si prostě ten čas udělala a na tu třídu by se přišla podívat“ (S218)*.

V neposlední řadě učitelé očekávají **podporu ze strany výchovného poradce**. Někteří učitelé našeho výzkumu vyzdvihují, když ve výchovném poradci mohou nalézt oporu při řešení pedagogických problémů a mohou se na jeho rady spolehnout. Darina pronesla: *„ale hlavně, aby mě trochu jako třeba i podpořil jo, i v tom rozhodnutí, protože někdy se neshodneme samozřejmě i s vedením školy, tak spíš ta podpora...nějaké to podržení“ (D256)*. Dále vyjádřila svůj pocit Petra: *„byla bych ráda, že v něm mám oporu a není tady nějaká věc, že bych měla strach se ho jít zeptat“ (P107)*. Podle Ivany podpora ze strany výchovného poradce podpoří učitele, aby si přišel pro radu znovu: *„třeba dá nějakou tu radu, ale ta rada by měla být proveditelná, což by to měla být taková jako podpora, aby prostě ten učitel přišel znovu si pro radu a věřil mu“ (I332)*.

5.2 Na čem záleží...

Tato kategorie představuje aspekty, které podle participantů mohou mít vliv na prvotní oslovení výchovného poradce učitelem 1. stupně ZŠ ke spolupráci a také na následnou kvalitu této spolupráce. Dále je zde uvedeno, jak často se učitelé našeho výzkumu dostávají do kontaktu s výchovným poradcem a co jejich spolupráci může ovlivnit. Viz (tabulku č. 2) můžeme vidět kódy tvořící tuto kategorii.

Tabulka 2 Charakteristika kategorie č. 2: Na čem záleží... (vlastní výzkum, 2024)

Název kategorie	Kódy reprezentující kategorii
NA ČEM ZÁLEŽÍ...	Konzultace na základě vyvstalého problému
	Samostatnost učitele při řešení problémových situací ve třídě
	Dosažené vzdělání učitele v oblasti speciální pedagogiky
	Bezradnost učitele vedoucí k žádosti o pomoc
	Složení kolektivu
	Vliv vedení školy na spolupráci s výchovným poradcem
	Přítomnost dalších odborníků na 1. stupni ZŠ

Do spolupráce učitele a výchovného poradce na 1. stupni ZŠ vstupují různé aspekty, které ovlivňují i to, jak často jejich spolupráce v průběhu školního roku probíhá a jak je potřebná. Nejčastěji naši účastníci podotýkali, že jejich spolupráce s výchovným poradcem probíhá na základě toho, jaký problém vyvstane nebo jestli vůbec nějaký problém vyvstane. Tento aspekt jsme identifikovali jako kód – **konzultace na základě vyvstalého problému**. Vyjádřil se k tomu například Bedřich: „*když je něco akutního, tak s ním jako člověk jedná pořádkem... někdy je to, co týden, že spolu něco řešíme nebo tam vyběhnu na 5 minut jenom něco doladit*“ (B119). Totéž potvrdila i Adéla: „*Někdy si třeba měsíc nic neřekneme a jedem v tom, co jsme si řekli naposled. A z toho... třeba minulý týden jsme se spolu bavily vícekrát*“ (A96).

Některé paní učitelky však popsaly, že pomoc výchovného poradce vyhledávají až při akutním problému. U těchto učitelek jsme odhalili **samostatnost při řešení výchovných situací ve třídě**. Proto u těchto učitelek nastává spolupráce s výchovným poradcem minimálně a určitě neprobíhá na pravidelné bázi. Učitelka Hana to vysvětlila následovně: „*chování žáků jsem vždycky dokázala tak nějak dát do těch mezí... tak, aby prostě to dítě se tu cítilo dobře, aby ho třída brala, abychom my formovali chování toho žáka, dokážu si to vyřešit sama a poradce k tomu nepotřebuju*“ (H59). Romana samostatné řešení výchovných problémů v rámci školy více zdůraznila: „*No. My si to tady řešíme za zavřenými dveřmi v rámci třídy*“ (R146). Paní učitelka Adéla taktéž pronesla, že dokáže vyřešit výchovné situace ve třídě sama, avšak pomoc výchovného poradce pravidelně vyhledává ohledně žáků

se SVP: „*Já jsem zatím řešila jenom žáky se SVP, to komunikujem pravidelně, s ostatními jsem si zatím vždycky poradila*“ (A15).

Samostatnost některých učitelů našeho výzkumu podpořilo jejich vzdělání, konkrétně když má učitel **dosažené vzdělání v oblasti speciální pedagogiky**, což můžeme identifikovat jako další aspekt, na kterém záleží, zda bude spolupráce probíhat. Tento učitel si totiž dokáže na některé problémové otázky odpovědět sám a ohledně problémových situací samostatně zvážit správné řešení, jelikož je díky studiu lépe vybavený. To nám popsala svými slovy Hana: „*No já mám vystudovaný obor poruchy učení a já jsem začínala v dyslektických třídách, jela jsem v tom celý život, takže já její odbornost v tomto nepotřebuju*“ (H188). Také učitelka Adéla pronesla, že studium v oblasti speciální pedagogiky je pro ni výhodou a dle jejího názoru ostatní učitelé potřebují pomoc výchovného poradce více: „*orientuju se v různých poruchách a problémech u žáků, protože mám taky nějaké lekce „specky“, takže mnohdy vím prostě sama, co a jak, ale myslím si, že ostatní tu její pomoc potřebují víc*“ (A16).

Jak jsme již výše zmínili, někteří participanti konzultují s výchovným poradcem pravidelně. Naopak někteří jsou více samostatní, avšak i u těchto učitelů nastaly chvíle, kdy byli bezradní a pomoc výchovného poradce vyhledali. To v našem výzkumu reprezentujeme kódem: **bezradnost učitele vedoucí k žádosti o pomoc**. Bezradnost učitele je tedy v rámci této kategorie dalším aspektem, který vede k oslovení výchovného poradce učitelem. Tento kód svými výpověďmi podpořily Adéla: „*já jsem ten typ, že funguji sama, ale když si nevím rady, tak jdu a řeknu, tady už fakt nevím, co mám dělat*“ (A184) a Hana: „*potřebuji jeho pomoc až v případech, kdy si opravdu nevím rady*“ (H189). Marie vysvětlila, že výchovného poradce oslovuje až při akutním problému: „*já jsem s ní mluvila pouze dvakrát za rok, ale jakože jsem s ní řešila, jakože takový nějaký, jakože jsem potřebovala poradit nebo pořešit nějakou akutní situaci*“ (M201).

Další participanti zmiňovali, že pravidelnost spolupráce s výchovným poradcem záleží také na **složení kolektivu třídy**. Zkrátka, pokud má třídní učitel 1. stupně ZŠ ve třídě více problematických žáků, je spolupráce s výchovným poradcem nezbytná, to potvrzuje svou výpovědí Ivana: „*No tak ta spolupráce se samozřejmě odvíjí od složení třídy jo, například v té 3. třídě, tam opravdu už ty poruchy učení jdou hezky poznat, takže tam se na ni obracím skrz pomoc s diagnostikou*“ (I164). Také nám svůj názor blíže specifikovala Petra: „*když se mi to tady naskládalo, mám tu takovou celkem hodně živou třídu teda, měla jsem ty děcka covidové, kdy oni nechodili do školky a oni právě tady šli hodně o rok později, takže já tu*

třídu mám na skládanou tak, že někteří tady šli v 6 a někteří už měli být ve 2. třídě, takže tady ty problémy celkem fakt jsou, a proto komunikuji s poradkyní často“ (P12).

Jedním z kódů této kategorie je **vliv vedení školy na spolupráci s výchovným poradcem**, v návaznosti na to nám většina participantů přiznala, že záleží, jak vedení školy podporuje a povzbuzuje učitele ke spolupráci s odborníky, a zda vytváří prostor pro otevřený rozhovor aktérů. Romana uvedla, že přístup vedení podporuje komunikaci a spolupráci pracovníků: *„celkový přístup vedení školy, jak se k tomu postaví vedení školy, pokud podporuje tady tu komunikaci a spolupráci, tak je to skvělé. Pokud se k tomu staví třeba negativně z nějakého důvodu, nevím, z jakého, tak potom i ta spolupráce nebude fungovat.“ (R183).* Leona vyzdvihla důležitost sounáležitosti celého týmu učitelů a odborníků na konkrétní škole, které poté přispívá k funkční spolupráci všech pracovníků: *„takže tady je fakt ta sounáležitost toho týmu i vůbec jako kantorů opravdu obrovská, ona vlastně paní ředitelka má i tu skvělou moc, že nás jako se snaží hodně dávat dohromady, hledá ty situace, kdy se potkáme, díky tomu funguje komunikaci mezi všemi, jak odborníky, tak učiteli“ (L300).*

V poslední řadě někteří učitelé našeho výzkumu uváděli, že konzultují problémové situace s jinými odborníky, které má škola k dispozici. Tito odborníci (jako je školní psycholog, speciální pedagog a podobně) mohou zastupovat některé kompetence výchovného poradce, a proto to může znamenat, že učitel nepožádá o pomoc výchovného poradce, ale jiného specializovaného pracovníka. To jsme identifikovali ve více výpovědích jako: **přítomnost dalších odborníků na 1. stupni ZŠ**. Ke spolupráci se speciálním pedagogem se vyjádřila Sandra: *„Tady máme obří výhodu, máme speciálního pedagoga, což teda málo kde je, takže ona vlastně tady tu veškerou agendu si zařizuje paní speckařka, ona i komunikuje s tou poradnou“ (S119).* Také se na základních školách objevuje pozice školního psychologa, o kterém mluvila Petra: *„Ještě ta psychologka si ho brává občas jednou za 14 dní. To má doporučené z poradny, tak ona s ním vždycky probere, jestli má nějaké problémy v té třídě, nebo jestli má problémy i doma“ (P155).* V pedagogické praxi to může znamenat jistou výhodu, protože bohatá náplň práce je mezi tyto poradenské pracovníky rozdělena, a tak má výchovný poradce větší časovou kapacitu na pravidelnou komunikaci s třídními učiteli.

5.3 Co společně řešíme...

Další kategorie se zaměřuje na oblasti a situace, které naši participanté s výchovným poradcem konzultují. Učitelé, kteří se účastnili našeho výzkumu nejčastěji popisovali situace

ve spojitosti se žáky nebo s rodiči. V této kategorii také dále vznikly dvě subkategorie, které jsou zobrazeny v tabulce níže (viz tabulku č. 3).

Tabulka 3 Charakteristika kategorie č. 3: Co společně řešíme... (vlastní výzkum, 2024)

Název kategorie	Kódy reprezentující kategorii
CO SPOLEČNĚ ŘEŠÍME...	Pomoc s výchovnými problémy žáků
	Řešení kulturních odlišností žáků z národních menšin
	Spolupráce při práci se sociálně znevýhodněnými žáky
	Řešení absence žáků
Subkategorie: SPOLUPRÁCE PŘI PÉČI O ŽÁKY SE SVP	Pomoc učitelům s dokumentací
	Spolupráce s ŠPZ a dalšími orgány
	Archivace dokumentů u VP
	Konzultace ohledně přístupu k žákům se SVP
Subkategorie: KOMUNIKACE S RODIČI	Pomoc učitelům s komunikací s rodiči
	Schůze s rodiči za přítomnosti výchovného poradce

První a nejobsáhlejší tematická oblast, kterou zmiňovali téměř všichni účastníci našeho výzkumu, vychází přímo z názvu specializovaného pracovníka – výchovného poradce. Výchovný poradce na 1. stupni ZŠ, dle jejich slov, učitelům **pomáhá s výchovnými problémy žáků**. Leona nám objasnila, že jako třídní učitelka se na výchovného poradce obrací, pokud u žáka ve třídě dojde k odklonu od běžného chování: „*výchovný poradce se většinou oslovuje, když ve třídě proběhne, nebo člověk se dostane do kontaktu s nějakým dítětem, když tam dojde k nějakému odklonu od nějakého běžného chování dítěte*“ (L14). Týž učitelka zdůraznila tuto roli výchovného poradce především u začínajících učitelů: „*co se týká tady těch výchovných věcí, tak v té roli vlastně funguje ten výchovný poradce, pomáhá s tím hlavně i začínajícím učitelům*“ (L151). Jeho pomoc v rámci výchovných problémů žáků vyhledávají také Bedřich: „*situace, kdy hledám pomoc výchovného poradce nastává často, když děti mají spíš výchovný problém, když už se nedá s ním domluvit jako, jo, je to často takové šaškování, opakované předvádění, upozorňování na sebe*“ (B3) a Petra: „*no především hlavně jsou to ty výchovné problémy si myslím, tam jako tady u těch druháků, ohledně kterých se s ní radím*“ (P175). Konkrétnější situaci popsala učitelka Ivana, kdy se

jednalo o pomoc s chováním žáka, které narušovalo běžnou výuku ve třídě: „*vlastně ten dotyčný dokázal lehce strhnout další 3-4 takové aktivní děti, byl nesoustředěný a jako i výbušnější, takže tam se to potom tak jako nabalilo a v té třídě se nedalo učit, takže jsem potřebovala poradit*“ (I21).

Někteří participanti zmiňovali spolupráci s výchovným poradcem v rámci **řešení kulturních odlišností žáků z národnostních menšin**. Učitelka Darina vysvětlila, že společně s výchovným poradcem řešili nedocházení romských žáků do školy: „*Ty národnosti jsou někdy problém jo, neříkám, že vždycky, ale u těch jako Romů to bývá docela často jo, tam prostě jako nechození do školy, ti rodiče v podstatě je nevedou k tomu, že jim to nepřijde důležité, takže to taky hodně řeší ta výchovna poradkyně, to vím*“ (D336). Totéž popsala Marie: „*výchovná poradkyně řešila právě omlouvání té absence a vůbec to, proč žák vlastně nedochází do školy, byl to žák z romské rodiny,*“ (M12). Jedna z učitelek zase zmínila problém v jazykové bariéře s žákem z Ukrajiny, kdy se za pomocí výchovného poradce řešila strategie komunikace s ukrajinskou rodinou: „*Ten jeden případ byl, kdy jsme se radili ohledně tlumočnicka pro jednoho ukrajinského žáka, tam to bylo vlastně složitější i všechno řešení kolem toho*“ (R29).

Podle výpovědí některých informantů, jinou oblast spolupráce učitele s výchovným poradcem tvoří **práce se sociálně znevýhodněnými žáky**. Ve třídě učitel přichází do kontaktu s žáky, kteří mohou být ze zcela odlišných sociálních prostředí. Například Ivana vyzdvihla spolupráci s dětským domovem, kdy je koordinátor komunikace právě výchovný poradce: „*máme i ty děti z dětského domova, takže třeba tam jako musíme i tak vlastně spolupracovat s tím dětským domovem, i výchovná poradkyně jako nějak spolupracuje s tím dětským domovem, když vychovatelé zastupují ty rodiče tak, aby to fungovalo a předáváme si informace*“ (I152). Romana uvedla, že je v této oblasti výchovný poradce velmi důležitý například v oblasti informování rodiny o finančních podporách: „*máme tady hodně dětí ze sociálně slabších vrstev a tam opravdu ten výchovný poradce je myslím si, že je důležitý, už i pro tu komunikaci s rodinou, konkrétně třeba řešení finančních podpor pro tu rodinu jo, ale nevím přesně*“ (R19).

Dále společně konzultují a **řeší případný problém s absencí žáka**. Přestože se na 1. stupni ZŠ dle slov participantů nevyskytuje záškoláctví, neomluvenou absenci zde učitelé řeší, ale příčina bývá někde jinde. Například Leona ve výpovědi popsala situaci, kdy řešila absenci žáka, která se pravidelně opakovala ve stejné dny a byla způsobená psychickým stavem žáka. S výchovným poradcem poté posuzovali závažnost počtu zameškaných hodin:

„třeba děti, které jsou takové spíš choulostivé psychicky, kdy jsou to takové ty jednodenní absence a každý týden třeba v pondělí, kdy je nějaký předmět, a my víme, že to dítě je v nějakém nepohodě, takže víme, že pravidelně vždycky v ten den chybí jo, ten výchovný v tomto případě posuzuje, jaký počet absence už je závažný, případně se svolává celá komise“ (L239). Darina zase zmínila opakované pozdní příchody jednoho žáka, což následně konzultovala s výchovným poradcem: „ale pozdní příchody, to už je vlastně taky jako neomluvená absence, že třeba chodili o 10 minut skoro každý den jako později jo, tak tady jsme se radili, co prověřit a co dál“ (D134). Také Romana podpořila tento kód svou výpovědí, kdy popsala konzultaci s výchovným poradcem ohledně žáka, kterého rodič omlouval ze zdravotních důvodů, přitom bylo zjištěno, že jezdil na hokejové zápasy: „zrovna dneska jsem řešila s výchovným poradcem případ, kdy dítě není ve škole a pak zjistím, že je na hokejovém zápase a dneska zase není ve škole, takže jsme to řešili ... asi budeme muset nastavit nějaká pravidla, ten výchovný mi poradí, co můžu či nemůžu požadovat a tak“ (R253).

Nyní se přesuneme k subkategorii, která se nám v rámci této kategorie utvořila. Participanti našeho výzkumu vyslovili několik průniků práce s výchovným poradcem, které spadají do oblasti spolupráce při péči o žáky se SVP. Prvním kódem, který jsme identifikovali je **pomoc učitelů s dokumentací**. Tuto skutečnost svými slovy vystihla učitelka Adéla: „ona nám ta výchovná poradkyně rozhodně pomáhá, když dělá papíry pro ty děti se SVP, co je z pedagogicko-psychologické poradny, když se píše dokumentace“ (A81). Spolupráce v této oblasti podle Bedřicha probíhá i při předávání dokumentace: „ona mi dá papíry, já je samozřejmě vyplním na základě toho, co já tu vidím ve třídě u toho konkrétního žáka, tak tam napíšu“ (B56). Petra dále podotýká, že jí výchovná poradkyně vždy ráda pomůže s vyplňováním papírů týkajících se žáků se SVP: „když třeba vypisuju tu poradnu nebo něco, tak ona vždycky: kdybyste cokoliv potřebovali tak prostě, kdyžtak mi to pošlete, jestli to tak má být... ona mi tam něco třeba upraví, pře pošle zpátky, jo, takže ona se tím fakt zabývá“ (P118). S tím souvisí další kód této subkategorie, a tím je **spolupráce s ŠPZ a dalšími orgány**. Učitelé z našeho výzkumu uváděli, že komunikace s pedagogicko-psychologickou poradnou je výhradně v kompetenci výchovného poradce a ten jim poté předává informace. To stvrzuje například výpověď Adély: „komunikace s pedagogicko-psychologickou poradnou je vždy přes výchovného poradce“ (A220) a Romany: „ta komunikace s poradnou je v jejich kompetenci, vlastně přímo toho výchovného poradce a speciálního pedagoga, ti komunikují mezi sebou“ (R120). Někteří zmínili i potřebu komunikace s dalšími odbornými

zařízeními, se kterými jim výchovný poradce pomáhá, například Orgán sociálně-právní ochrany dětí nebo soud. Leona zmínila situaci, kdy se museli odvolat na Orgán sociálně-právní ochrany dětí z důvodu oznamovací povinnosti, s tím jí pomáhal právě výchovný poradce: „*tak si potom sedneme s tím výchovným poradcem a řešíme, jak by to bylo vhodné nastavit. Někdy se potřebuje odvolat na OSPOD, pokud je tam nějaká ta oznamovací povinnost, nebo jenom s výchovným poradcem se domluvíme třeba, že se dělá nějaká návštěva, ale on s nimi komunikuje, ne já, protože to nemám v kompetenci*“ (L63). Výchovný poradce podle participantů ještě mimo jiné **archivuje veškerou dokumentaci** vázanou na žáka se SVP, která musí být na jednom místě. A právě v tomto bodě dochází opět ke spolupráci při předávání dokumentů. To výpovědi potvrdily Helena: „*To IVP předáváme opět výchovnému poradci, který to vlastně zakládá a eviduje*“ (H120) a Ivana: „*Jo a ona to všechno někam zřejmě zakládá, my jako učitelky u sebe nemáme žádné tyto papíry, ona to zakládá*“ (I180). Důležitou oblastí spolupráce v rámci této subkategorie je **konzultace ohledně přístupu k žákům se SVP**, kde učitel s výchovným poradcem řeší vhodný přístup k žákovi ve výuce, vyšetření žáka nebo jeho projevy chování a učení. Adéla nám objasnila, co konzultuje s výchovnou poradkyní ohledně žáka s lehkým mentálním postižením: „*třeba to, kde už jakoby ubrat, kde už přidat, abych mu dala jako to, co prostě mu mám dát v tom kvantu, a abych ho nikam nehnala, ale zároveň, abych ho nebrzdila, takže tyto věci já konzultuji s výchovným poradcem*“ (A23). Konzultace ohledně SVP žáků dále probíhají v případě, když učitel u dítěte pozoruje znaky vyžadující pozornost a zvažuje doporučení žáka na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, k tomuto kódu nám výpovědi přispěla Ivana: „*a to už třeba, když uvažujeme o zaslání do pedagogicko-psychologické poradny, tak tam probíhá taková užší spolupráce, protože musíme i zapsat tu zprávu, jak to my vlastně vidíme*“ (L26), nebo když učitel s výchovným poradcem vyhodnocují již probíhající péči o žáky se SVP: „*on hlídá ta doporučení, kdy končí, kdy začínají, dohlídá, aby třídní učitelé vrátili ta IVP jakoby vyhodnocené, aby tam představovali nějaká kritéria*“ (L115).

V rámci druhé subkategorie vyplývá, že učitelé oslovují výchovného poradce, když potřebují **pomoc s komunikací s rodiči**. Například Sandra popsala matku, která s ní nebyla ochotna řešit problém týkající se její dcery, proto oslovila výchovnou poradkyni: „*tam spíš bylo to, že ti rodiče, respektive maminka, byla docela jako problematická, těžko se s ní komunikovalo a ona si to jako nechtěla prostě přiznat, že má tady tohle dítě, to už pak fakt jako chtělo vyšší instanci, nebo jak to říct nevím. A předpokládám, že paní poradkyně má na*

to vzdělání, takže tu maminku pozvala na rozhovor“ (S50). Marie se zase obrátila na výchovnou poradkyni, když u ní docházelo k velmi častému, opakovanému a z velké části nepodstatnému kontaktování ze strany rodičů v podobě SMS zpráv: „*tatínek si mě pletl s osobní asistentkou, když mě neustále atakoval a psal mi, paní výchovná poradkyně mi pak řekla, co dělat, že vlastně na SMS zprávy neodpovídat, ale komunikovat pouze přes školní server*“ (M93). Klíčovým zjištěním v rámci dalšího kódu této subkategorie: **schůze s rodiči za přítomnosti výchovného poradce** je, že většina našich participantů si někdy přizvala výchovného poradce na schůzi s rodiči, aby měla v případě nějaké nesrovnalosti svědka. Výchovný poradce zároveň na těchto schůzkách může dělat zápis, který slouží jako důkaz o schůzce. Sandra ve výpovědi potvrdila: „*musíte mít nějaký zápis o nějakém jednání, musí to být prokazatelné, že prostě s tímto jste pracovali, kdyby se něco pokazilo, tak vlastně vy byste pak neměla v ruce nic, že jste to opravdu řešil s rodiči, že by se to řešilo s výchovným, takže i on takto může vám pomoci, že dělá ten zápis*“ (S64). Petra dále uvedla, že si zve výchovného poradce na schůzku s rodiči, aby měla u sebe odborníka: „*to se dělá, že výchovný poradce je pozván učitelkou na třídní schůzky, je dobré, když je tam ten třetí člověk, pokud je problém, a i výchovný poradce může mít víc informací ohledně té problematiky*“ (P86). Za výhodu přítomnosti výchovného poradce na schůzce s rodiči Ivana považuje to, že rodiče uslyší pohled dalšího specializovaného pracovníka: „*protože zase je dobré, když ten rodič slyší i názor jiného než jenom té třídní učitelky, opravdu od té výchovné poradkyně, jak on to vnímá jo, určitě*“ (I116). Význam tohoto kódu podpořila svou výpovědí také učitelka Helena: „*kdybych měla problémové rodiče, využila bych určitě vedení, ať je to výchovný poradce, nebo pan ředitel, abych nejednala s tím rodičem pak už sama, ale chtěla bych se obhajovat fakt před někým*“ (H136).

5.4 Formy spolupráce s výchovným poradcem

Tato kategorie popisuje formy spolupráce, které naši participantů volí pro spolupráci s výchovným poradcem a jakým způsobem s ním komunikují. Výpovědi učitelů se zde rozcházejí podle toho, zda spolupráce probíhá na formální nebo spíše neformální úrovni. Avšak u některých probíhá na obou úrovních podle aktuální situace. Viz (tabulku č. 4) je zobrazen přehled identifikovaných kódů v rámci této kategorie.

Tabulka 4 Charakteristika kategorie č. 4: Formy spolupráce s výchovným poradcem
(vlastní výzkum, 2024)

Název kategorie	Kódy reprezentující kategorii
FORMY SPOLUPRÁCE S VÝCHOVNÝM PORADCEM	Formální schůzka u výchovného poradce v kanceláři
	Neformální rozhovor v prostorách školy
	Formální schůze v případě řešení závažnějšího problému
	Návštěva výchovného poradce ve třídě
	Pravidelná setkání na metodickém sdružení

První formou spolupráce, kterou někteří participanti ve svých výpovědích uváděli, je **formální schůzka u výchovného poradce v kanceláři**. Učitelka Adéla nám popsala specializovanou pracovnu výchovného poradce, kde společně konzultují formálním způsobem vyvstálé problémy. Tato pracovna slouží také výchovné poradkyni jako prostor pro její práci se žáky se SVP: „*tak ona má svou specializovanou pracovnu, kde má i prostor pracovat se žáky se SVP, jsou tam všelijaké pomůcky a ta místnost působí až takových terapeutickým nádechem, je skromná, jsou tam ty sedací pytle, a tak jo, tak tam to přímo řešíme takovou formální cestou v té pracovně*“ (A52). Učitelka Leona, na jejíž ZŠ zastává pozici výchovného poradce ředitel školy, nám sdělila, že u ní spolupráce s výchovným poradcem probíhá obvykle po předchozí domluvě v kanceláři ředitele školy, taktéž formálním způsobem: „*A pak po domluvě je samozřejmě následující schůzka osobní v ředitelně, že tam to je potřeba, abychom společně jednali ve vši náležitosti a soukromí.*“ (L195). Na formální bázi probíhá spolupráce také u Marie, která nám to potvrdila svými slovy: „*Domluvili jsme se na schůzce a šla jsem k ní do ředitelny, takže to probíhalo takto oficiálně*“ (M207).

Dále participanti zmiňovali spolupráci s výchovným poradcem v podobě **neformálního rozhovoru v prostorách školy**. Krátké rozhovory s výchovným poradcem u některých pracovníků probíhají například na chodbách školy, ve sborovně či jídelně. Na základní škole, kde pracuje participantka Darina, je výchovná poradkyně v prostorách 1. stupně neustále přítomna, proto ji může mnohdy oslovit na chodbě a zeptat se na případnou otázku, to nám popsala v následující výpovědi: „*když je nějaká blbost, tak na chodbě třeba, tak jí řeknu, jen se zeptám, když třeba něco potřebuji doplnit jo, do toho formuláře nebo tak, tak se zeptám*“

na chodbě, protože ona je vlastně u nás na 1. stupni pořád a vždycky se tam někde pohybuje“ (D247). Podobně komunikaci s výchovným poradcem popsala i Romana, která si je jista, že může kolegyni ve škole kdykoliv zastavit a zeptat se jí na potřebný dotaz: „když mě něco napadne, mám třeba jenom drobnější nějaký dotaz, tak můžu kdykoliv zastavit vlastně kolegyni, která je ta výchovná poradkyně. Tak nemám problém ji zastavit, zeptat se, poradit se, když je to něco kratšího“ (R66). Helena nám zase sdělila, že výchovnou poradkyni nedávno zastavila ve sborovně, kde se nejčastěji vídají a komunikují spolu na neformální úrovni: „Bylo to určitě neformální cestou, když jsme se potkali ve sborovně, tak jenom při hovoru, že se vždycky zeptám, tam se setkáváme nejčastěji, tak se někdy zeptám“ (H85).

Jak již bylo řečeno, v některých výpovědích se nám opakoval také kód – **formální schůzka v případě řešení závažnějšího problému**. Učitelka Marie vyzdvihla, že při řešení závažného problému je nutné konzultovat v soukromí: „Když se bavíme vlastně o těch závažnějších věcech, tak se, jakože setkáme, abychom měli hlavně soukromí, když se prostě bavíme o určitém dítěti, tak aby nás někdo neslyšel“ (M272). V kontextu potřeby soukromí při řešení složitějšího problému přemýšlela i Leona: „Pokud bylo něco striktního, tak samozřejmě formální charakter, u ní v kanceláři, vlastně soukromí jsme tam měli, že na chodbě by nás kdokoli mohl slyšet, takže když se jedná se o takové nějaké intimnější záležitosti ohledně žáků tak je lepší na to mít klid“ (L207).

Z rozhovorů také vyplynulo, že někteří učitelé našeho výzkumu se setkávají s výchovným poradcem, když přijde na **návštěvu do třídy**. Do třídy učitelky Adély se přichází výchovný poradce podívat na žáky se SVP a na to, jak fungují s asistentem pedagoga, vždy si však po hodině proberou zpětnou vazbu, to Adéla velmi pozitivně hodnotí: „Ona třeba se chodí k nám podívat, jak to dítě pracuje, jak s ním paní asistentka pracuje, potom si vždycky po hodině pokecáme a toho si velmi vážím, protože mi to přinese nové informace třeba i ohledně jiných žáků“ (A92). Leona také ocenila návštěvy výchovného poradce ve třídě, podle jejích slov je to příležitost pro výchovného poradce, aby poznával a sledovat žáky na jejich škole: „i ten výchovný může si zas tím, že tam je, tak si může obohatit nějaké poznatky, protože taký člověk nezná všechny ty třídy a toto může být příležitost si všimnout. Hele všiml jsem si a já může mu dát úplně jinou informaci“ (L398). Také Bedřich přispěl svou výpovědí k tomuto kódu, který uvedl, že si výchovného poradce někdy do výuky sám pozve: „Někdy se stane, že za námi i ten výchovný poradce přijde, jako třeba i do hodiny se podívat, že třeba jsem ho i pozval nebo sami šli se podívat i se speciálním pedagogem“ (B70).

Poslední podoba setkávání, kterou jsme zaznamenali u participantů, je **pravidelné setkávání na metodickém sdružení**. Helena popsala, že metodické sdružení u ní na škole poskytuje učitelům možnost konzultovat výchovné problémy nejen s kolegy, ale i s výchovným poradcem, který je zde vždy přítomen: „*Na metodickém sdružení...tam můžeme ty výchovné problémy řešit spolu, říkat si ty zkušenosti, proč by tak mohlo to dítě reagovat, kde je samozřejmě přítomný i výchovný poradce, který nám může poradit*“ (H65). K tomu se taktéž vyjádřila Sandra: „*Máme metodické sdružení, a to jsou vlastně všechny holky z 1. stupně. Je tam výchovný poradce, bývá tam psycholožka, bývá tam speciální pedagog a tam vlastně probíráme tady tyhle děti se SVP*“ (S167). Petra také zmínila, že na metodickém sdružení výchovná poradkyně učitelům předává důležité informace týkající se její poradenské služby: „*ona dělá metodické, kde nás vlastně seznamuje s dalšími věcmi, když jsou novinky, nebo třeba nám chce něco říct, když se dívá, že jsou nějaké problémy v něčem vidí, tak nás chce upozornit na něco jo.*“ (P95).

5.5 Závěry konzultací s výchovným poradcem

V této kategorii se věnujeme závěrům konzultací učitele a výchovného poradce. Konkrétně zde popisujeme výsledky jejich konzultací, o kterých se participanté zmiňovali ve výzkumu. Kódy této kategorie můžeme vidět v tabulce níže (viz tabulku č. 5).

Tabulka 5 Charakteristika kategorie č. 5: Závěry konzultací s výchovným poradcem (vlastní výzkum, 2024)

Název kategorie	Kódy reprezentující kategorii
ZÁVĚRY KONZULTACÍ S VÝCHOVNÝM PORADCEM	Sestavení postupu řešení problému
	Realizace rozhovoru výchovného poradce s žákem
	Učitelství písemný posudek na žáka
	Doporučení pro rodiče

První kód této kategorie, který jsme identifikovali na základě výpovědí učitelů je **sestavení postupu řešení problému**. Klíčovým zjištěním tohoto kódu je, že učitelé našeho výzkumu považují jako jeden z výstupů konzultací s výchovným poradcem právě postup řešení problému, který za pomoci výchovného poradce společně sestaví. Petra vyzdvihla společné řešení problému a rady výchovného poradce: „*fakt se vždycky domluvíme, že najdeme to řešení společně, hlavně ten výchovný mi prostě poradí, co a jak řešit, jaké kroky*

udělat“ (P103). Romana popsala, jaký závěr měla její poslední schůzka s výchovným poradcem a opět zmínila sestavení postupu řešení problému: „*dopadlo to tak, že jsme si probrali tu situaci, která nastala, probrali jsme body, které můžeme vyřešit pro a proti samozřejmě, zvážili jsme to ze všech možných stran a pomohl mi stanovit nějaký postup*“ (R52). Také Darina se podělila o výsledek své poslední konzultace, kdy žádala o pomoc ohledně šířícího se mobilního viru mezi žáky: „*Tak jako řekl mi spíš, jak to mám řešit, jakože mám promluvit s těmi rodiči a vlastně upozornit všechny děti*“ (D30).

Pokud učitel požádá výchovného poradce o pomoc konkrétně ohledně problémového chování žáka, druhým obvyklým krokem řešení bývá podle participantů **realizace rozhovoru výchovného poradce s žákem**, na kterém se společně dohodnou. Podle učitele Bedřicha je úkolem výchovného poradce žákovi tzv. promluvit do duše zkušeným přístupem, také vyzdvihuje větší autoritu výchovného poradce: „*To z toho třeba vyplyne z té naší schůzky, ta schůzka žáka s výchovným poradcem, to bývá výstup a další řešení toho problému. On mu promluví do duše, je na to větší odborník, a přece jen pro toho žáka větší autorita, než jsem já*“ (B48). Petra zase popsala situaci, kdy u ní ve třídě nastal spor mezi dvěma žáky, proto se po konzultaci s výchovnou poradkyní dohodly, že zrealizují schůzku bez třídní učitelky (pouze žáci a VP) a ta proběhla velmi úspěšně: „*stejně se to potom řešilo u paní výchovné poradkyně, která si ty žáky pozvala k sobě beze mě, přišlo se na to, že ti kluci to opravdu na sebe řekli, jeden jak druhý, protože prostě v tu chvíli tam mluvili fakt pravdu, ona má na ty žáky fakt úžasný vliv v tomto a nám to ve třídě uvolnilo atmosféru*“ (P145). Toto potvrdila svou výpovědí také Adéla, která podotkla, že je někdy prostě potřeba, aby zasáhla do problému jiná zkušená osoba místo třídního učitele, v jejím případě to byl právě výchovný poradce: „*Zároveň ale vím, že dochází i k tomu, že žák s výchovnými problémy si jde za výchovnou poradkyní popovídat, taky jedno z řešení, někdy bohužel třídní učitel nemá šanci sám něco vyřešit*“ (A258).

Jak již bylo dříve řečeno, učitelé našeho výzkumu s výchovným poradcem spolupracují často v rámci SVP žáků. Toho se týká obsáhlá dokumentace a také učitelský **písemný posudek žáka k vyšetření do PPP**, který se sestavuje před první návštěvou žáka v pedagogicko-psychologické poradně. Jelikož je náročné tento posudek sestavit, konzultují ho učitelé a spolupracují při tvorbě s výchovným poradcem. Ivana vysvětlila, že jí výchovný poradce nejprve poskytne formulář, a když si není v něčem jistá, požádá ho o pomoc: „*No a potom vlastně, když dojde k tomu rozhodnutí jak ze strany rodičů, že souhlasí s tím zasláním do poradny, tak i s tím výchovným poradcem vlastně, který poskytne ty formuláře. A pak, když*

třeba, když něco nevím v tom formuláři, tak se poradím, co tam doplnit, společně to dáme dohromady“ (I27). Darina popsala spolupráci s výchovným poradcem a sestavení písemného posudku: „oni domluví termín a nám pošlou dotazníky a já vyplňuji ten dotazník kolikrát s pomocí výchovného poradce, takže tam musíme spolupracovat“ (D70). Také Petra podpořila tento kód svou výpovědí: „My vlastně dostaneme, dostaneme dotazníky přímo na to dítě, tam to vlastně vyplníme, s tím, že potom to ještě prokonzultuju s tou výchovnou poradkyní a dáváme to dohromady společně.“ (P67).

Výstupem konzultací učitele a výchovného poradce bývá podle participantů také **doporučení pro rodiče**. V některých situacích si učitel není jistý, jak má přistoupit k rodičům, jak jim předat informace o nějakém problému nebo si vůbec není jistý, zda je potřeba rodiče informovat. Proto i s těmito dotazy někteří učitelé našeho výzkumu dochází za výchovným poradcem. Lenka zmínila, že společně s výchovným poradcem sestavili doporučení pro rodiče, na čem by se žákem mohli doma pracovat: *„ale nemůžeme čekat, že to, co funguje ve škole, že bude fungovat i v rodině, ale určitě s tím výchovným poradcem doporučujeme těm rodičům, co je vhodné dělat, na čem pracovat.“ (L94). Jiný učitel Bedřich zase společně s výchovným poradcem doporučovali rodičům, jak postupovat dál při podezření na mentální postižení žáka: „My jsme měli vlastně všichni podezření v té 1. a 2. třídě, ten žák byl oproti ostatním pomalý, často na něco zapomínal, tak jsem si dala konzultaci s výchovným poradcem a pak jsme si přizvali i ty rodiče a on mi pomohl jim vysvětlit, jak dál postupovat, koho kontaktovat...“ (S140). Romana dále potvrdila, že když se řeší nějaký problém ohledně chování žáka, tak to většinou končí tím, že se pozvou rodiče a vysloví se jim patřičné doporučení: „Většinou to končí tím, že si pozveme ty rodiče do školy, že se setkáme, protože probereme tu situaci, že to neřešíme jenom písemně, ale že je potřeba to opravdu takto“ (R263).*

5.6 Překážky ve spolupráci s výchovným poradcem

Poslední kategorie, která se nám vytvořila z identifikovaných kódů (viz tabulku č. 6), uvádí překážky, které mohou do spolupráce s výchovným poradcem vstupovat.

Tabulka 6 Charakteristika kategorie č. 6: Překážky ve spolupráci s výchovným poradcem (vlastní výzkum, 2024)

Název kategorie	Kódy reprezentující kategorii
	Osobní rozepře jako možná bariéra spolupráce

PŘEKÁŽKY VE SPOLUPRÁCI S VÝCHOVNÝM PORADCEM	Rozdílný názor na styl výuky jako překážka
	Vynechání třídního učitele z procesu řešení problému
	Pracovní vytižení výchovného poradce

Učitelé našeho výzkumu často zmiňovali, že by mohl nastat problém v jejich spolupráci s výchovným poradcem, pokud by mezi nimi vznikly **osobní rozepré**, a proto jsme to identifikovali jako možnou v překážku v této spolupráci. Například učitelka Sandra promluvila o vzájemných sympatiích a podotkla, že pokud by jí výchovný poradce nebyl sympatický, raději se pokusí problém vyřešit sama: „*určitě osobní antipatie. Jako když prostě je to někdo, s kým si takzvaně neseďte, tak to si myslím, že asi pro mě by to byla jako velká překážka. Řekla bych si, já radši to vyřeším sama než jít tady za touto, kterou nemám ráda jo, takže asi tohle by pro mě bylo jako docela blbě*“ (S201). Helena se na to dívala z pohledu důvěry, pokud si s někým totiž neporozumí na osobní úrovni, tak zde nemůže vzniknout důvěra k této osobě, a to považuje za velkou překážku: „*určitě je to nějaká nedůvěra, že to je fakt ten osobní vztah těch dvou lidí, to by mohlo negativně si myslím působit, že člověk, když nedůvěřuje někomu, tak ani nechce řešit s takovým člověkem nějaké problémy*“ (H91).

Někdy se však nemusí jednat o osobní aspekt, ale o rozepré v rozdílném profesním názoru, kdy učitel a výchovný poradce mají **rozdílný názor na styl výuky**. Učitelka Adéla nám vysvětlila, že tato situace může nastat, když je výchovný poradce spíše teoretik, který má načteno spousty informací, avšak nemá tolik zkušeností z praxe, na rozdíl od učitele: „*No, může být překážka to, že výchovný poradce má něco načteného nebo si myslí, že by to takhle mělo být a ono to v té třídě vůbec není a nutí vás do něčeho: no, tak ho oznámkuj, tady má 10 chyb, dej mu pětku no. To já nedělám, já mu udělám jakoby formativní hodnocení prostě jo... v tomto podle mě může dojít k tomu, že každý jinak přemýšlí*“ (A110). Romana ve své výpovědi zdůraznila, že rozdílné pohledy lidí na určité na téma jsou přirozená věc, avšak problém by mohl nastat v případě, kdy by každý pracovník chtěl určitou situaci vyřešit jiným způsobem: „*tak samozřejmě jsme lidé, debatujeme o nějakém tématu a každý máme na to jiný pohled. Jak máte pohled jiný na život, tak máte pohled třeba jiný na výchovu dětí nebo na učení nějakého předmětu. Každý, ale každý má na to jiný pohled, ale když by to řešili tu situaci třeba jinak, to by mohlo dělat občas problém*“ (R194).

Další překážka ve spolupráci učitele a výchovného poradce by podle informantů mohla nastat v případě **vynechání třídního učitele z procesu řešení problému**. Učitelka Ivana popsala situaci, kdy rodiče řešili problém s výchovným poradcem bez jejího vědomí: „*no tak mě třeba napadlo, že kdysi rodiče řešili něco bez mého vědomí, týkající se mojí třídy jo, tak to se mi třeba nelíbilo, šli rovnou za tím poradcem a já jsem o tom nic nevěděla*“ (I97). Také Leona zmínila její názor na tuto možnou situaci, ta podotkla, že k vynechání třídního učitele z procesu řešení může dojít, pokud třídní učitel nedostatečně řeší nějaký problém: „*nějaký šum proběhne, který se nepřenese od rodiče k tomu výchovnému a potom dojde k tomu, že ten rodič se třeba naštve obejde toho třídního učitele a jde za výchovným a pak je zbytečně problém*“ (L276).

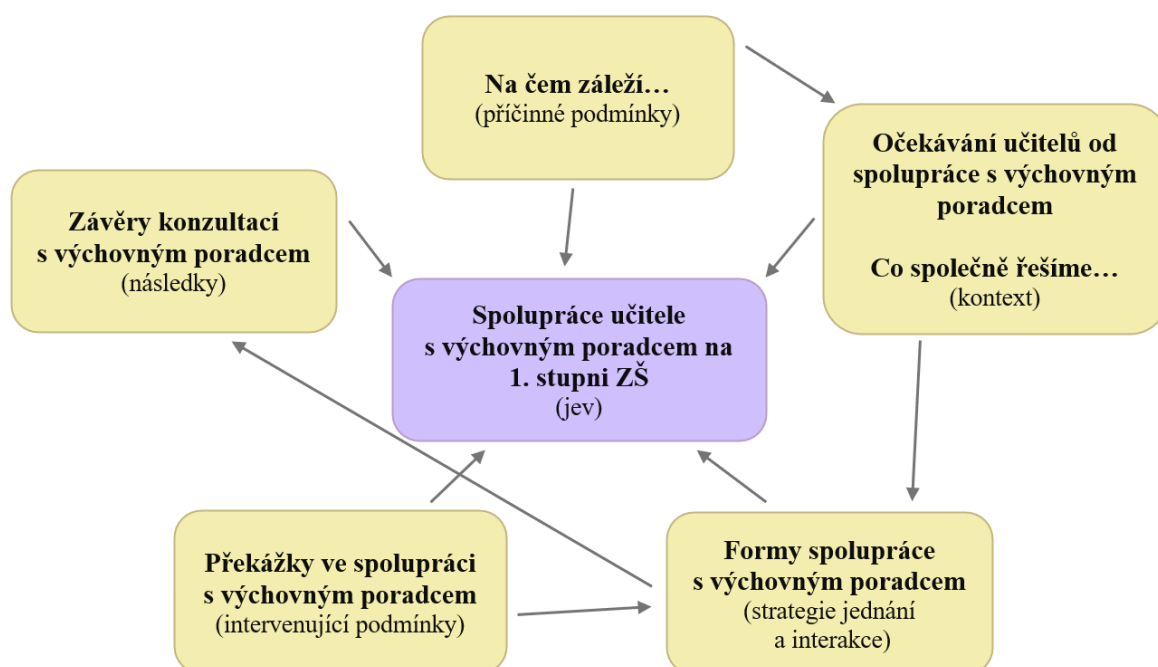
Poslední překážkou v této spolupráci, kterou jsme odhalili, může být podle participantů **pracovní vytížení výchovného poradce**. Petra nám sdělila, že si mnohdy raději rozmyslí, zda je nutné oslovit výchovného poradce, protože ví, že je pracovně vytížený: „*ikdyž oni teda té práce mají neskutečně, to si pak rozmyslím, jestli je nutné je volat, jestli je to vlastně tak urgentní*“ (P110). Leona nám navíc vysvětlila, že pozici výchovného poradce často zároveň zastává ředitel školy nebo člověk, který má ještě další funkci, proto tam může vzniknout velké pracovní zatížení pracovníka. A tak se může stát, že na řešení některých problémů nezbyvá čas: „*většinou ten výchovný poradce bývá buď ředitel školy anebo někdo to má ještě jakoby s nějakou jinou další svojí funkcí a většinou opravdu nemá pro to poradenství prostor, přestože má snížený úvazek*“ (L179). Také Romana vyjádřila vytíženost výchovného poradce z pohledu problematického spojení dvou pracovních pozic: „*Err, myslím si, že výchovný poradce, že toho má jako docela dost, pro některé věci nemá ani prostor, pokud je na škole, měl by mít pouze svou roli výchovného poradce a neměl by mezitím ještě vyučovat*“ (R231). Podobně to podotkla ve své výpovědi i Sandra: „*my to máme takové těžší v tom, že je to paní ředitelka zároveň, jo, takže ten výchovný poradce čili s ní jako řešíme i jiné věci*“ (S191), která popsala překážku pracovní vytíženosti výchovného poradce konkrétněji: „*určitě by bylo moc fajn, kdyby ten výchovný poradce pravidelněji chodil do tříd, ale v případě paní ředitelky alias výchovné poradkyně, která je extrémně vytížená, tak to úplně není jako možné*“ (S214).

5.7 Paradigmatický model a jeho interpretace

V předchozí kapitole jsme představili interpretaci dat získaných pomocí otevřeného kódování a systematické kategorizace.

V této podkapitole se dostáváme ke druhému stádiu analýzy získaných dat, a tím je axiální kódování, které navazuje na otevřené kódování. Jedná se o zasazení kategorií, identifikovaných v rámci otevřeného kódování, do tzv. paradigmatického modelu. Hlavním smyslem je znázornění vzájemných vztahů a souvislostí mezi kategoriemi (Švaříček & Šedřová, 2014).

V návaznosti na charakteristiky prvků paradigmatického modelu podle Hendla (2005) byla sestavena struktura našeho modelu (viz obrázek č. 4).



Obrázek 4 Paradigmatický model (vlastní výzkum, 2024)

Jev – jako ústřední téma, na které se soustředí všechny kategorie, jsme zvolili *Spolupráci učitele s výchovným poradcem na 1. stupni ZŠ*, které drží všechny části schématu u sebe. Toto téma představuje ideálně funkční spolupráci s výchovným poradcem na 1. stupni ZŠ, to však závisí na následujících prvcích našeho paradigmatického modelu. Mezi těmito prvky jsou jednotlivé kategorie, které nám vznikly v rámci otevřeného kódování. V paradigmatickém modelu se nám zobrazila jejich vzájemná souvislost a provázanost.

Příčinné podmínky – jsou události nebo proměnné, které vedou k jevu nebo k jeho vývoji. V našem případě se jedná o kategorii, *Na čem záleží*, která obsahuje aspekty, které ovlivňují spolupráci s výchovným poradcem na jednotlivých školách. Vliv vedení školy na spolupráci, složení kolektivu ve třídě nebo povaha vyvstalého problému, jsou jedny z příčinných podmínek, které jsme v rámci této kategorie identifikovali.

Kontext – jedná se o množinu podmínek, která ovlivňuje akce a strategie jednání, v našem paradigmatickém modelu kontextu odpovídá kategorie, *Co společně řešíme*, která obsahuje oblasti spolupráce učitele a výchovného poradce na 1. stupni ZŠ. Jako kontext se nám vyjevily například tyto tematické oblasti: pomoc s výchovnými problémy žáků, péče o žáky se SVP, řešení dokumentace nebo komunikace s rodiči. Na základě toho, o kterou oblast řešení se jedná, jsou voleny strategie jednání. Dále jsme do kontextu zařadili kategorii *Očekávání učitelů od spolupráce s výchovným poradcem na 1. stupni ZŠ*, jelikož i tato kategorie ovlivňuje akce a strategie jednání učitelů a zároveň vytyčuje důležité prvky funkční spolupráce.

Strategie jednání a interakce – jsou cílené a záměrné aktivity, které ovlivňují funkčnost spolupráce učitele 1. stupně ZŠ s výchovným poradcem. Tomu odpovídají *formy spolupráce s výchovným poradcem*, které volí naši participanti. Učitelé našeho výzkumu volí jako strategie jednání a interakce s výchovným poradcem formální schůzku u výchovného poradce v kanceláři nebo neformální rozhovor v prostorách školy. Volba formy spolupráce záleží na kontextu, tedy kategorii „Co společně řešíme“.

Intervenující podmínky – jedná se o podmínky, které rovněž ovlivňují strategie jednání a jsou podobné jako kontext. Patří zde *překážky ve spolupráci s výchovným poradcem*, na kterých závisí formy spolupráce ale i funkčnost spolupráce učitele a výchovného poradce na 1. stupni ZŠ. Jako možné překážky této spolupráce jsme identifikovali osobní rozepře mezi pracovníky, pracovní vytížení výchovného poradce nebo rozdílné názory na styl výuky.

Následky – představují důsledky strategií jednání. Vystihujeme je jako *závěry konzultací s výchovným poradcem* neboli výsledky spolupráce, které byly popsány našimi participanty. Učitelé jako nejčastější závěry jejich konzultací s výchovným poradcem uváděli realizaci rozhovoru výchovného poradce s žákem anebo sestavení postupu řešení vyvstalého problému.

6 DISKUSE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ, DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY VÝZKUMU

V této kapitole uvádíme shrnutí výsledků vlastního výzkumného šetření pomocí techniky polostrukturovaného rozhovoru. Zaměříme se zde na diskusi výsledků výzkumu, a to s akcentem na doporučení do praxe. Struktura bude vycházet z našich výzkumných otázek, které jsme si stanovili v podkapitole 4.2.

V rámci hlavní výzkumné otázky, jsme chtěli zjistit, **jak učitelé 1. stupně základní školy vnímají spolupráci s výchovným poradcem.** Z výzkumných dat vyplynulo, že učitelé našeho výzkumu vnímají výchovného poradce především jako odborníka, kterého mohou v rámci školy oslovit a požádat ho o pomoc v případě problémové situace týkající se žáků či rodičů. Právě na tomto základu učitelé vnímají přínos spolupráce s výchovným poradcem. Většina učitelů dle výpovědí očekává, že jim výchovný poradce dokáže poskytnout odbornou pomoc, k čemuž by měl být řádně vyškolený. Tato odborná pomoc by měla mít podobu konkrétní a konstruktivní rady, která je ověřená, postavena na jeho bohatých zkušenostech a v edukační realitě bude funkční. Současně někteří participanti uváděli, že spolupráci s výchovným poradcem vnímají jako podporu při řešení nejrůznějších problémů v tom smyslu, že se mohou kdykoliv spolehnout na jeho pomoc. S tím souvisí angažovanost výchovného poradce, kterou od něho učitelé taktéž očekávají. Dle jejich výpovědí se jedná o pracovníka, který neodmítne učitelův požadavek o konzultaci, rád mu pomůže a poskytne radu takovou, aby si pro další učitel přišel znovu. Tyto výsledky korespondují s vyjádřením Tomkové et al. (2023), kde uvedli, že učitelé mohou v osobě výchovného poradce nalézt profesionála, který je schopný se zapojit do řešení rozmanitých problémových situací ve škole. Také naše zjištění z vyhlášky č. 197/2016 potvrzují, že výchovný poradce poskytuje pedagogickým pracovníkům metodickou pomoc jako součást jeho metodických a informačních činností. V rámci dílčích výzkumných otázek nám náš výzkum odhalil činitele, které vstupují do učitelů očekávané funkčnosti spolupráce s výchovným poradcem. Paradigmatický model nám zobrazil faktory, které mají vliv na učitelů očekávanou funkčnost spolupráce s výchovným poradcem.

První dílčí otázka se týkala toho, **jaké situace konzultují participanti s výchovným poradcem na 1. stupni základní školy.** Mnohokrát vyřčenou oblastí byla pomoc výchovného poradce s výchovnými problémy žáků. Učitelé popisovali, že výchovného poradce osloví v případě, že u žáka ve třídě dojde k odklonu od běžného chování. To

souhlasí s výzkumem Davise et al. (2023), kde je uvedeno, že učitel spolupracuje s výchovným poradcem při řešení problémů s chováním žáků. Lišit se však mohou v tom, že výzkum Davise et al. (2023) uvádí konkrétní společné kroky těchto pracovníků (učitele a výchovného poradce): zjišťují příčiny, vytvářejí intervenční strategie a poskytují žákům vhodnou podporu. Zatímco naši participanti uvedli, že řešení výchovného problému žáky je nejprve konzultováno a poté předáno výchovnému poradci. Jedním ze způsobů je realizaci schůze výchovného poradce se samotným žákem, kde dojde k vysvětlení situace a poučení žáka. O tomto poradenském rozhovoru žáka a výchovného poradce se taktéž zmiňuje ve studii Nketchi (2016), která označila tuto činnost výchovného poradce anglickým pojmem „guidance“, přínosem tohoto rozhovoru „ve dvou“ je zorientování se jedince v konkrétní situaci. Avšak v rámci našich dat spíše nedochází k plnohodnotné spolupráci, spíše pak k předávání potřebných informací od učitele k výchovnému poradci. To může být podnětem pro diskusi a zároveň doporučením do praxe, kdy je podstatou učitelská angažovanost, a ne pouhé přenesení problému na další specializovanou osobu, v úvahu by učitelé měli brát společné stanovení cílů a sestavení jednotlivých kroků s výchovným poradcem při řešení výchovného problému žáka z jejich třídy. V návaznosti na to by bylo vhodné podpořit u učitelů aktivní přístup ke spolupráci nejen s kolegy, ale právě i s odbornými pracovníky, v našem případě s výchovným poradcem. Sdílení problémových situací s výchovným poradcem může učiteli poskytnout hned několik přínosů.

Další velká oblast spolupráce, která se nám vynořila ze získaných dat, je spolupráce při péči o žáky se SVP. V návaznosti na tuto oblast nám učitelé podali výčet situací, při kterých spolupracují s výchovným poradcem: konzultování přístupu k žákům se SVP, pomoc s dokumentací, její archivace a zprostředkování komunikace se ŠPZ. Což je ve shodě s autorkou Knotovou (2014), která tvrdí, že právě výchovný poradce obvykle zakládá originály zpráv z vyšetření do dokumentace žáka, které nesmí, z důvodu důvěrného nakládání, ležet na stole třídního učitele. Spolupráce v oblasti péče o žáka se SVP také souvisí s poznatky Baslerové et al. (2023), kteří uvedli konkrétní úkoly výchovného poradce: koordinace tvorby a konečné podoby dokumentů, jejich pravidelné hodnocení a dohled nad realizací podpůrných opatření. Z dat našeho výzkumu vyplývá, že výchovný poradce kontroluje dokumentaci žáků se SVP, její vyhodnocování a koordinaci, avšak dohled nad realizací podpůrných opatření v praxi neprobíhá.

S tím úzce souvisí promluvy některých učitelů, kteří by ocenili pravidelné návštěvy výchovného poradce ve výuce za účelem reflexe práce s žáky se SVP, to ale v praxi probíhá

minimálně nebo téměř vůbec. Důvodem nepravidelného docházení výchovných poradců do školních tříd může být pracovní vytížení výchovného poradce, které naši participantů rovněž ve výpovědích uváděli a považovali tento aspekt za překážku v jejich spolupráci. O vytíženosti výchovného poradce pojednával ve své publikaci Slowík (2022), podle kterého má výchovný poradce pro poradenskou činnost stanovenou relativně malou část pracovního úvazku. To souvisí se zjištěními našeho výzkumu, kdy učitelé uváděli, jako důvod pracovního vytížení výchovného poradce, obsáhlou dokumentaci, kterou má na starost a zabere mu velké množství času. To lze zvážit také jako podnět doporučení pro praxi, které směřuje k vedení škol. Bylo by vhodné ze strany nadřízených zvážit, zdali je funkční, aby výchovný poradce vykonával zároveň dvě pozice, což bývá na základních školách normou, avšak měl by vykonávat pozici výchovného poradce na takový úvazek, který mu umožní řešit všechny záležitosti kvalitně a bez limitujícího pracovního vytížení, to by totiž mohlo omezovat spolupráci výchovného poradce s pedagogickými pracovníky. Pokud by byla zajištěna dostatečná časová dotace pro práci výchovného poradce, dalo by se zvážit další doporučení pro výchovného poradce, které se týká pravidelného docházení do tříd jednotlivých učitelů na 1. stupni ZŠ. Toto doporučení vyplývá z výpovědí některých informantů, kteří by, jak již bylo řečeno, ocenili častější návštěvy výchovného poradce do výuky z důvodu pozorování žáků se SVP, reflexe přístupu učitelů nebo také identifikace některých nedostatků, kterých by si sám učitel při výuce nevšimnul.

U některých participantů jsme zaznamenali přítomnost dalších odborných pracovníků na ZŠ (například speciálního pedagoga nebo školního psychologa), díky kterým lze náplň poradenských činností rozdělit, což by mohlo být jedním z možných řešení, jak pozitivně ovlivnit spolupráci učitele a výchovného poradce, protože by výchovného poradce netížilo pracovní vytížení. Uvedené koresponduje s Bartoňovou et al. (2016), kde bylo zjištěno, že další odborní poradci mohou posílit celkovou efektivitu ŠPP, zároveň společně s učiteli mají velký vliv na chování a postoje žáků a jejich spolupráce může být prospěšná pro všechny strany.

Další situace neboli oblast, která byla v rámci našeho šetření identifikována jako průnik spolupráce učitele a výchovného poradce je práce se sociálně znevýhodněnými žáky. Což je ve shodě se Šmídem a Čechem (2023). Co však naši učitelé ani jednou nezmínili je spolupráce s výchovným poradcem v rámci kariérového poradenství, o čemž jsme v teoretické části čerpali z vyhlášky č. 197/2016 Sb. To by sice mohl vysvětlovat nízký věk žáků na 1. stupni ZŠ, avšak v RVP ZV (2023) nacházíme vzdělávací oblast Člověk a jeho

práce, která se kariérového vzdělávání dotýká. Právě v návaznosti na to by učitelé 1. stupně ZŠ mohli oslovit výchovného poradce, o čemž se také zmiňuje ve své publikaci Jedlička (2018).

Další dílčí otázka zjišťovala, jaké participanti volí **formy spolupráce s výchovným poradcem**. Tady se přístupy učitelů různily podle toho, o jak závažný problém se jedná. Někteří učitelé vysvětlili, že pokud se jedná o nějaký drobný dotaz, oslovují výchovného poradce v prostorách školy, podle toho, kde ho zastihnou. Pakliže učitelé pocítují, že se jedná o závažnější problém, osloví výchovného poradce s prosbou o schůzi v soukromí. Většina učitelů uvedla, že tyto schůze probíhají po předchozí domluvě u výchovného poradce v kanceláři. Také jsme se dozvěděli od některých informantů, že má výchovný poradce speciální pracovnu, která je přizpůsobená pro žáky se SVP, kteří zde dochází na individuální hodiny s výchovným poradcem. Z pohledu maximální transparentnosti práce výchovného poradce, na potřebu vlastní kanceláře pohlíží Mertin a Krejčová (2020), kteří zmiňují, že v praxi nemusí být vždy jasně vymezen status výchovného poradce a je dle jejich názoru důležité, aby učitelé pochopili, že s funkcí výchovného poradce se pojí další povinnosti a poněkud jiné odlišení postavení, než mají oni. S tím souvisí další námět pro doporučení do praxe, a to je dle našeho názoru potřeba větší informovanosti učitelů o náplni práce výchovného poradce. Přestože naši učitelé ve své edukační praxi spolupracovali s výchovným poradcem, tak jsme u některých slyšeli názory, že přesně neví, s čím by ještě mohli za výchovným poradcem přijít. Proto by mohlo být přínosem a zároveň doporučením pro praxi zajištění větší informovanosti učitelů ohledně náplně práce výchovného poradce. V praxi by to mohlo pro výchovného poradce znamenat častější nabízení a připomínání svých poradenských služeb učitelům nebo případná realizace pravidelných schůzí, kde by mohli učitelé dobrovolně docházet za účelem konzultace problémových situací s žáky či rodiči. To by mohlo pracovníkům poskytnou vzájemnou podporu, ale také jistý vlastní profesní rozvoj.

Co se týká dalších forem spolupráce, někteří učitelé zmiňovali, že se s výchovným poradcem setkávají na metodických sdruženích, kde se ho mohou zeptat na názory či rady ohledně žáků, ale některými učiteli bylo podotknuto, že na řešení konkrétních problémů zde není zcela časový prostor. Také se našli učitelé, ke kterým výchovný poradce občas přijde na návštěvu do výuky, avšak ve všech případech se jedná o jednorázové nepravidelné návštěvy, které se odehrávají spíše z povinnosti ohledně žáků se SVP.

Poslední výzkumná otázka zkoumala, **co podle participantů vstupuje do jejich spolupráce s výchovným poradcem na 1. stupni ZŠ.** Významný element, který naši participanté zmiňovali, je vedení školy, podle učitelů má management školy důležitý vliv na veškerou spolupráci mezi pracovníky školy. Pokud ředitel a další vedení školy přistupuje ke kolektivní spolupráci pozitivně, odráží se to také na učitelích a dalších pracovnících. To potvrzují také výsledky výzkumu Bartoňové et al. (2019), podle nichž je podpora od vedení důležitým aspektem dobrého fungování vzájemných vztahů a spolupráce mezi učiteli členy týmu odborníků. Co do jisté míry může ovlivnit spolupráci nebo lépe řečeno potřebu učitele konzultovat s VP, je složení kolektivu třídy třídního učitele. Někteří učitelé nám vysvětlili, že pokud mají třídu, kde je více „problémových“ žáků, komunikují s výchovným poradcem pravidelně, pokud však kolektiv funguje dobře, přiklání se učitelé k samostatnému řešení problémových situací v rámci třídy. Z našich výsledků vyplynulo, že někteří učitelé si nejraději problémové situace vyřeší sami s žáky „za zavřenými dveřmi“. To však nemůžeme považovat vždy za nejmoudřejší řešení, protože jsme od některých participantů našeho šetření dozvěděli, že právě odkládání nebo přecházení problémů může vést k jeho eskalaci. To podporují také studie Davise et al. (2023), ze které vyplývá, že včasná identifikace problémů přináší v procesu spolupráce mezi učiteli a výchovným poradcem mnoho výhod, jak z hlediska akademického úspěchu žáků, tak z hlediska jejich sociálně–emocionálního rozvoje. Dále učitele uvedli, že do jejich spolupráce mohou negativně vstupovat osobní rozepře, konkrétně učitelé popisovali, že si myslí, že by spolupráce nemohla efektivně probíhat, pokud by si s výchovným poradcem nerozuměli na osobní rovině. Samozřejmě jsou si učitelé vědomí, že v rámci profesionality by s poradcem museli a zvládli spolupracovat, avšak ne dostatečně efektivně.

Přestože byly dodrženy veškeré etické aspekty výzkumu, předpokládáme, že výsledky mohou být v některých oblastech limitovány. Výčet těchto limitů uvádíme ve třech oblastech níže. Na závěr popisujeme případné další možné směřování výzkumu v daném poli našeho tématu.

Limity na straně výzkumníka:

- První zkušenost výzkumníka s kvalitativně orientovaným výzkumem
- Individuální aspekty vstupující do procesu výzkumu (komunikační schopnosti x osobnostní charakteristiky x další studijní vytíženost x stres výzkumníka).

Limity na straně participantů výzkumu:

- Psychické rozpoložení participanta v době realizace rozhovoru (nálada, zdravotní stav, pracovní vyčerpání).
- Rozdílná sdílnost a upřímnou participantů při popisu jejich zkušeností.

Limity na straně metodologie výzkumu:

- Platnost výsledků pouze pro skupinu našich participantů (výsledky kvalitativního výzkumu nelze generalizovat).
- Pohled na zkoumaný jev pouze z pohledu učitelů 1. stupně ZŠ, nikoliv z pohledu výchovného poradce.
- Nepravidelnost spolupráce s výchovným poradcem v edukační realitě u některých participantů, proto byly některé situace popisovány s delším časovým odstupem.
- Nemožnost detailnější komparace výsledků našeho výzkumného šetření s již realizovanými výzkumy, které se v českém výzkumném poli objevují velmi omezeně.

Co se týká dalšího možného směřování výzkumů v daném poli našeho tématu, dle našeho názoru by bylo zajímavé v tomto ohledu zrealizovat kvantitativní výzkum, který by ve větším rozsahu zmapoval situaci ohledně spolupráce učitelů na 1. stupni ZŠ s dalšími specializovanými odborníky, kterými základní školy disponují. Tento výzkum by mohl být přínosem vzhledem k inkluzivním snahám, se kterými další přítomnost dalších odborníků na základních školách souvisí. Samozřejmě jsme také uvažovali nad zapojením výchovného poradce – druhého aktéra této problematiky – do výzkumu, pakliže by tento výzkum proběhl na stejné bázi jako je náš výzkum, bylo by zajímavé jejich názory a myšlenky komparovat a přinést tak další nové poznatky a doporučení pro praxi.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala problematikou spolupráce učitele a výchovného poradce na 1. stupni ZŠ. Téma bylo zvoleno v návaznosti na obavy učitelů z obtížných pedagogických situací (Mareš, 2018; Martanová & Konůpková, 2019), kdy právě výchovný poradce je pracovník na každé základní škole, který může učitelům na 1. stupni ZŠ poskytnout poradenskou činnost. Jejich spolupráce může být klíčem k lepšímu vzdělávacímu prostředí a k podpoře všech učitelů, žáků i jejich rodičů na 1. stupni ZŠ.

Teoretická část byla věnována charakteristice profese učitele na 1. stupni základní školy a popisu postavení výchovného poradce ve školním systému. Poslední kapitola byla pro naši práci stěžejní, jelikož zde byly identifikovány a popsány průniky spolupráce učitele a výchovného poradce v edukačním prostředí 1. stupni ZŠ.

Na teoretickou část navazuje část praktická, v rámci které bylo hlavním výzkumným cílem zjistit a popsat, jak učitelé na 1. stupni ZŠ vnímají spolupráci s výchovným poradcem. Dílčí otázky se dále zaměřovaly na situace, které participanti konzultují s výchovným poradcem, na formy jejich spolupráce a na aspekty, které mohou do této spolupráce vstupovat. S ohledem na stanovené cíle byl zvolen kvalitativní design výzkumu a jako nástroj ke sběru dat byl použit polostrukturovaný rozhovor. Vyústěním praktické části bylo zpracování dat pomocí dílčích analytických kroků zakotvené teorie.

Bylo zjištěno, že učitelé považují výchovného poradce za odborníka, kterého mohou oslovit v případě obtížné pedagogické situace. Učitelé očekávají, že výchovný poradce jim dokáže poskytnout odbornou a ověřenou radu týkající se žáků nebo rodičů, zároveň vnímají jejich spolupráci jako určitou podporu při pedagogickém rozhodování. Dále bylo, na základě výpovědí participantů, odhaleno, že spolupráce s výchovným poradcem u jednotlivých učitelů probíhá odlišně, někteří učitelé s ním konzultují pravidelně, u jiných převládá schopnost samostatného řešení výchovných situací ve třídě, a tak výchovného poradce oslovují pouze v případě závažné situace. Mezi nejčastěji zmiňované tematické oblasti spolupráce patří: výchovné problémy žáků, pomoc s dokumentací žáků se SVP a pomoc s komunikací s rodiči. V návaznosti na to jsme identifikovali formy spolupráce učitele a výchovného poradce na 1. stupni ZŠ, kdy byly zmiňovány formální schůze v kanceláři výchovného poradce, neformální rozhovory v prostorách školy nebo také návštěva poradce ve výuce či přizvání výchovného poradce na schůzi s rodiči. Zjištěny byly také aspekty, které mohou, ať už v pozitivním nebo negativním smyslu, vstupovat do jejich

spolupráce. Významný vliv má dle participantů přístup vedení školy a způsob jejich motivace pracovníků ke spolupráci, dále záleží na složení kolektivu žáků či charakteristice aktuálně vyvstalého problému.

Výsledky výzkumného šetření mohou posloužit učitelům 1. stupně základní školy k uvědomění významu a benefitů spolupráce nejen s výchovným poradcem, ale i s dalšími odborníky, která dává učiteli možnost zefektivnit jeho edukaci ve prospěch žáků, třídních kolektivů, učitelů, rodičů a celkového bezpečného prostředí školy. Dále může podpořit význam práce výchovného poradce a případně detekovat oblasti, kterým by v kontextu spolupráce učitele a výchovného poradce měla být věnována větší pozornost. Především tato práce však slouží všem aktérům edukace k porozumění důležitosti spolupráce učitele s výchovným poradcem na 1. stupni ZŠ.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- American School Counselor Association. (2019). *The Essential Role of Elementary School Counsellors*. <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/1691fcb1-2dbf-49fc-9629-278610aedeaa/Why-Elem.Pdf>
- Atici, M. (2014). Examination of School Counselors' Activities: From the Perspectives of Counselor Efficacy and Collaboration with School Staff. *Educational Sciences Theory & Practice*, 14(6), 2107–2120. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1050554.pdf>
- Bartoňová, M., Pipeková, J., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa. *Online Journal of Primary and Preschool Education*, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.21062/ujep/326.2019/a/2533-7106/OJPPE/2019/3/1>
- Baslerová, P., Michalík, J., & Felcmanová, L. (2023). *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. Wolters Kluwer.
- Bazalová, B. (2023). *Psychopedie*. Grada.
- Bendl, S., Hanušová, J., & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním*. Triton.
- Bréda, J., Kendíková, J., Mertin, V., & Dandová, E. (2017). *Sebeobrana učitele*. RAABE.
- Čapek, R. Moderní didaktika. *Lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada.
- Čáp, D. (2014, listopad 25). *Základem dobré komunikace s rodiči jsou srozumitelná pravidla*. EDUin. <https://www.eduin.cz/clanky/david-cap-zakladem-dobre-komunikace-s-rodici-jsou-srozumitelna-pravidla/>
- Česká školní inspekce. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice: Výroční zpráva 2022/2023*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Vyrocní_zpráva_CSI_2022_2023/html5/index.html?pn=1
- Dandová, E., Kendíková, J., Čapek, R., & Bréda, J. (2017). *Třídní učitel jako kouč*. RAABE.
- Davis, L., Harward, K., & Yazzie, A. (2023). Counselor–Teacher Collaboration in Multilingual Learner Contexts: A qualitative Case Study Investigating Counselor–Teacher Partnerships, *Professional School Counseling*, 27(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2156759X231177624>

- Fye, J., Miller, L., & Rainey, J. (2018). Predicting School Counselors' Supports and Challenges When Implementing the ASCA National Model. *Professional School Counseling, 21*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2156759X18777671>
- Habrová, M., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření, dílčí část, pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Harris, B. (August, 2013). *International school-based counselling*. MindEd Counselling. https://www.academia.edu/48547005/School_based_counselling_internationally_a_scoping_review
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Portál.
- Houšková, L. (2019). Jak se rodí profese: příklad kariérového poradenství. *Orbis scholae 13*(1), 1–18. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.18>
- Janík, T. (2021). *Vše pro výchovu: Lekce z pedagogiky*. Masarykova univerzita.
- Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, J., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Grada.
- Javoříčková, J., Vanderková, L., Lorincová, S., & Hitka, M. (2021). Teaching Performance of Slovak Primary School Teachers: Top Motivation Factors. *Education sciences, 11*(7), 1–16. <https://doi.org/10.3390/educsci11070313>
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele*. Grada.
- Jůvová, A., Duda, O., Vos, M., Stuit, P., & Velthuis, Ch. (2023). *Evropský učitel jako reflektivní praktik. Dovednosti pro 21. století v edukaci*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kalibová, P., & Zikmundová, R. (2014) Výchovné poradenství očima žáků základních škol. *Sociální pedagogika, 2*(2), 102–113. <https://doi.org/10.7441/soced.2014.02.02.07>
- Kendíková, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga* (2. vyd.). Pasparta.
- Kim, L., Jörg, V., & Klassen, R. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review, 31*, 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Grada.
- Kratochvílová, J., Horká, H., & Chaloupková. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Masarykova univerzita.

Krejčová, L., Bondáková, Z., Zelinková, O., Balharová, K., & Šemberová, K. (2018). *Specifické poruchy učení* (2. vyd.). Edika.

Kubinová, L. (2017). Pripravenosť budúcich výchovných poradcov a sociálnych pedagógov k vykonávaniu praxe na úrovni ich základných osobných motivácií. *Edukácia*, 2(2), 116–129. <https://upjs.sk/public/media/16334/Kubinova.pdf>.

Lukášová, H. (2003). *Učiteľská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe)*. Ostravská univerzita.

Maňák, J., & Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Paido.

Mareš, J. (2017). Morální distres učitelů – skrytý problém. *Pedagogika*, 67(1), 27–55. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.390>

Martanová Pavlas, V., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu, *Pedagogická orientace*, 29(2), 223–242. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-223>

Maštaliř, J. (2021). *Kam dál? Ukončování školní docházky a plánovaného přechodu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Mertin, V., & Krejčová L. (2020). *Výchovné poradenství* (3.vyd.). Wolters Kluwer.

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

Ministerstvo práce a sociálních věcí [MPSV]. (2024). *Práce a právo*. <https://www.mpsv.cz/prace-a-pravo>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2017). *Charakter podpory – I. Stupeň podpůrných opatření*. <https://www.msmt.cz/file/39836/download/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2021). *Společné kariérové poradenství na škole*. Zkola. <https://pruvodcekarierou.zkola.cz/wpcontent/uploads/2020/05/Spole%C4%8Dn%C3%A9-kari%C3%A9rov%C3%A9-poradenstv%C3%AD-na-%C5%A1kole.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Mulyanto, B., Sadono, T., & Koeswanti, D. (2020). Evaluation of Critical Thinking Ability with Discovery Learning Using Blended Learning Approach in Primary School. *Journal of*

Educational Research and Evaluation, 9(2), 78–84.
<https://doi.org/10.15294/jere.v9i2.46135>

Národní pedagogický institut [NPI]. (2017). *Inspiromat 6. Spolupráce s rodiči*.
https://projekty.npi.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/Inspiromaty/INSPIRO_MAT_6_Spoluprace_s_rodici.pdf

Národní pedagogický institut [NPI]. (2021). Rozvoj kariérového poradenství včetně předčasných odchodů ze vzdělávání. https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/P_KAP/ke_stazeni/Karipo_IV_podrobne_pojeti_oblasti_intervence.pdf

Nkechi, T. (2016). The role of Guidance and Counselling in Effective Teaching and Learning in Schools. *International Journal od Multidisciplinary Studies*, 1(2), 36–48.
https://www.researchgate.net/publication/324209919_The_role_of_Guidance_and_Counseling_in_effective_teaching_and_learning_in_schools/citations#fullTextFileContent

Pautina, A., Pratiwi, W., & Taligansing, S. (2019). Guidance And Counseling Programs For Inclusive Education In Primary Schools, *Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 11(2), 280–297.
<https://doi.org/10.14421/al-bidayah.v11i2.218>

Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učitelů a zástupců vedení ZŠ*. Univerzita Karlova.

Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2018). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286–308. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPC-12-2018-0032/full/html>

Rydlo, J., & Tesárek, L. (2022). *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků*. Národní pedagogický institut České republiky. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/02/Manual_profesniho_rozvoje-pedagogickych-pracovniku.pdf

Řízení školy. (2015, srpen 8). *Hodnocení pracovního chování*.
<https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/hodnoceni-pracovniho-chovani.m-2106.html>

Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika* (2.vyd.). Grada.

Smetáčková, I., Stará, J., & Chytrý, V. (2023). Učitelství pohled na školní neúspěšnost na 1. stupni základní škol: potřeba nové definice. *Studia paedagogica*, 28(1), 9–34. <https://doi.org/10.5817/SP2023-1-1>

Spilková, V. (2023). De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelství profesi. *Pedagogická orientace*, 33(1), 12–45. <https://doi.org/10.5817/PedOr2023-1-12>

Stálá konference asociací ve vzdělávání. (2015). *Desatero SKAV*. <https://skav.cz/desatero-skav/>

Stone, C., & Dahir, C. (2016). *The transformed school counselor*, Cengage Learning.

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Albert.

Šmída, J., & Čech, T. (2023). Sociální pedagogové v českých školách – výzkumná zpráva. *Sociální pedagogika*, 11(2), 2–25. https://www.researchgate.net/publication/375672185_Socialni_pedagogove_v_ceskych_skolach_-_vyzkumna_zprava

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Tesárek, L., Beran, I., Chaloupková, V., Kundratová, V., Ptáčník, J., Šemnický, M., & Trojanová, I. (2018). *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků*. Národní pedagogický institut.

Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M., & Najmová, M. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. Jihočeská univerzita.

Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčková, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Národní ústav pro vzdělávání. <https://www.nuov.cz/ae/ramec-profesnich-kvalit-ucitele>

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

Vítečková, M., Najmonová, M., & Lietavcová, M. (2023). *Spolupráce mateřské školy se školským poradenským zařízením*. Pasparta.

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (2016). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí (2007). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2007-263>

Vyhláška č. 27/2016 S., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2016). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 291/2023 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (2023). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-291>

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (2005). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení) (2005). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-364>

Vyhláška č. 606/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů (2020). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-606>

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce (2006). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Závěrková, M., Budíková, J., Dobiášová, M., Kendíková, J., & Vitošková, V. (2023). *Cesta životem s ADHD*. Pasparta.

Zyromski, B., Dimmitt, C., Griffith, C., & Mariani, M. (2018). Evidence-Based School Counseling: Models for Integrated Practice and School Counselor Education. *Professional School Counseling, 21*(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2156759X18801847>

Zyromski, B., Hudson, T., Baker, E., & Granello, D. (2020). Guidance Counselors or School Counselors: How the Name of the Profession Influences Perceptions of Competence. *Professional School Counseling*, 22(1), 1–10.
<http://dx.doi.org/10.1177/2156759X19855654>

ZŠ a MŠ Střelice. (2018, leden 29). *Školní řád*. Česká školní inspekce.
<https://portal.csicr.cz/Files/Get/c737358c-a94e-4325-a535-d8eda38b58e2>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ASCA	American School Counselor Association
IVP	Individuální vzdělávací plán
IVýP	Individuální výchovný plán
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
Tzv.	takzvaný, takzvaně
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Evropský rámec digitálních kompetencí učitelů DigCompEdu (Redecker et al., 2018).....	25
Obrázek 2 Schéma ŠPP (Závěrková et al., 2023; Šmída & Čech 2023; Knotová, 2014; Jedlička et al., 2018)	27
Obrázek 3 Schéma zobrazující saturaci participantů výzkumu (vlastní výzkum, 2024).....	51
Obrázek 4 Paradigmatický model (vlastní výzkum, 2024).....	74

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika kategorie č. 1: Očekávání učitelů od spolupráce s výchovným poradcem (vlastní výzkum, 2024)	55
Tabulka 2 Charakteristika kategorie č. 2: Na čem záleží... (vlastní výzkum, 2024)	59
Tabulka 3 Charakteristika kategorie č. 3: Co společně řešíme... (vlastní výzkum, 2024)..	62
Tabulka 4 Charakteristika kategorie č. 4: Formy spolupráce s výchovným poradcem (vlastní výzkum, 2024)	67
Tabulka 5 Charakteristika kategorie č. 5: Závěry konzultací s výchovným poradcem (vlastní výzkum, 2024)	69
Tabulka 6 Charakteristika kategorie č. 6: Překážky ve spolupráci s výchovným poradcem (vlastní výzkum, 2024)	71

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Příloha P II: Výčet inovativních metod

Příloha P III: Informovaný souhlas

Příloha P IV: Seznam kódů s lokalizací výpovědí

PŘÍLOHA P I: MOŽNOSTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků učitele 1. stupni ZŠ (Tesárek et al., 2018):

- formou samostudia, ke kterému pedagogickým pracovníkům náleží 12 pracovních dnů ve školním roce, pokud tomu nebrání vážné pracovní důvody. Ke samostudiu učitel může využít odborné časopisy, publikace ve školní knihovně, internetové materiály, e – learningové kurzy a další odborné materiály nebo si může zvolit návštěvy určitých institucí,
- vzdělávání v rámci konkrétní instituce, buď si učitel může rozšířit odbornou kvalifikaci nebo zvolit průběžné vzdělávání různých oborů,
- jiné druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou zaměřeny na vzdělávání mimo školu (např. jazykové vzdělávání, vzdělávání v oblasti školního vzdělávacího programu), vzdělávání v rámci školy (personální metody, v rámci týmů, realizace vedením školy), vzdělávání v rámci projektů a grandů.

PŘÍLOHA P II: VÝČET INOVATIVNÍCH METOD

Diskuse	Výměna názorů mezi žáky za používání komunikačních pravidel. Učitel moderuje a shrnuje řečené, formuluje závěry. Podporuje kreativní myšlení, komunikační dovednosti a zvyšuje participaci žáků (Čapek, 2015).
Kooperativní vyučování	Založeno na principu spolupráce, kdy výsledky jedinců jsou podporovány činností celé skupiny (pozitivní vzájemná závislost). Skupina má společný cíl a interagují tvář v tvář. Výkon každého je zhodnocen a využit pro celou skupinu. Důležitá je reflexe skupinové činnosti (Vališová, 2011).
Projektové vyučování	Komplexní praktická úloha (problém, téma) spojená s životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu. Přirozeně se sdružují vyučovací předměty. Má širší dosah než samotná škola (Maňák & Švec, 2003).
Badatelské vyučování	Moderní trend ve výuce, který vychází z teorie konstruktivismu. Žáci dochází k poznatkům vlastním bádáním, na které dohlíží učitel. Žáci si kladou badatelsky orientované otázky, hledají důkazy, formují objasněná na základě důkazů, vyhodnocují objasnění, komunikují a ověřují (Papáček, 2010).
Brainstorming	Žáci zaznamenávají své nápady (asociace, nápady, návrhy), které následně hodnotí. Podporuje tvůrčí myšlení, vzájemný respekt a kreativitu (Čapek, 2015).
Inscenační metody	Sociální učení v modelových situacích, v nichž jsou účastníci výuky sami aktéry předváděných situací. Simulace nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problémů, a to buď předváděním lidských typů nebo zobrazováním reálných situací (Maňák & Švec, 2003).
CLIL (Content and Language Integrated Learning)	Metoda CLIL je realizována jako celostní učení a zahrnuje prvky problémového vyučování, projektové výuky a výuky činnostně orientované. Žáci při ní spolu s učitelem pracují v nejazykovém předmětu v cizím jazyce (Filologické studie, 2020, s. 17).
Blended learning	Metoda, která kombinuje tradiční prezenční výuku ve třídě s online vzdělávacími aktivitami. Zahrnuje použití technologie ke zlepšení a podpoře procesu učení, přičemž je stále zachována určitá úroveň osobní interakce mezi učiteli a žáky (Mulyanto, Sadono & Koeswanti, 2020).
Průřezová témata	Témata, která reprezentují aktuální okruhy problémů současného i budoucího světa a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Stávají se příležitostí pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci (RVP ZV, 2023, s. 161).

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely diplomové práce

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce. Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží výzkumník, a druhý účastník výzkumu.
- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Lucie Kašparové s názvem *Spolupráce s výchovným poradcem očima učitele na 1. stupni základní školy*. Cílem výzkumu je zjistit, jak učitelé 1. stupně základní školy vnímají spolupráci s výchovným poradcem.
- Bylo mi sděleno, jaký bude mít rozhovor průběh a jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru na diktafon a jeho následným zpracováním. Jsem informována, že zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.
- Beru na vědomí, že některé části rozhovoru mohou být v práci citovány, avšak transkripce rozhovoru bude plně anonymizována.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby.

Datum:

Podpis participanta:

Podpis výzkumníka:

PŘÍLOHA P IV: SEZNAM KÓDŮ S LOKALIZACÍ VÝPOVĚDÍ

<u>Očekávání učitelů od spolupráce s výchovným poradcem</u>
<ul style="list-style-type: none">- Poskytnutí odborné pomoci (A202, H100, H171, H153, M216, I122, L75, M273, M293, R60, R217, S48, S204)- Bohaté zkušenosti VP s žáky (A145, A308, H101, I124, L328, M291, R212, R216, S257)- Potřeba druhého pohledu při řešení problému (A48, A196, L301, L387, M184, S169, S274)- Důležitost otevřené komunikace (B95, B102, I93, I142, L293, L384, L390, M272, R242, S247, S268)- Angažovanost VP k řešení problému (B180, B183, I135, H156, H98, H103, H153, L187, M199, P100, P179, R171, S218)- Podpora ze strany VP (D256, I89, I332, L332, M86, P107, S269)
<u>Oblasti spolupráce učitele a výchovného poradce</u>
<ul style="list-style-type: none">- Pomoc s výchovnými problémy žáků (B3, D136, D285, I13, I21, L14, L151, P16, P175, S7, S192)- Spolupráce při řešení národnostních menšin (D328, D336, L228, M12, R29)- Řešení absence žáků (D134, L237, M10, M16, R252)- Spolupráce s VP při práci se sociálně znevýhodněnými žáky (I152, M9, R18 R39, R44) <p><u>Subkategorie: Spolupráci při péči o žáky se SVP</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Pomoc učitelů s dokumentací (A81, A337, B56, B75, D56, H41, H109, I45, L154, P118)- Koordinace VP komunikace s ŠPZ (A224, A235, B56, I64, L63, P65, R24, R120)- Archivace dokumentů u VP (H120, I180, L162, P70, S76)- Konzultace ohledně přístupu k žákům se SVP (A24, B8, L112, A9, I26, R102) <p><u>Subkategorie: Spolupráce v případě komunikace s problémovými rodiči</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Schůze s rodiči za přítomnosti VP (A239, I116, L47, M72, M68,85, S25, H136, L52, P86, S185)- Pomoc učitelů s komunikací s rodiči (D36, M34, M93, R20, R32, S50, S196)
<u>Na čem záleží...</u>
<ul style="list-style-type: none">- Konzultace na základě vyvstalého problému (A100, B122, H111, I168, L222, M197, R49, R204)- Samostatnost učitele při řešení výchovných situací ve třídě (A15, A189, H50, H59, M177, M271, R146, S19)- Dosažené vzdělání učitele v oblasti speciální pedagogiky (A17, H186, R99)- Bezradnost učitele vedoucí k žádosti o pomoc (A189, D33, H53, H189, M91, P80, S69)- Složení kolektivu třídy (I164, P12, R12, R152)- Vliv vedení školy na spolupráci (A349, L300, M277, R183, R188)- Přítomnost dalších odborníků na 1. stupni ZŠ (L71, L175, M41, M190, P41, P155)

Formy spolupráce učitele a výchovného poradce

- **Formální schůzka u VP v kanceláři** (A53, L195, M207, P133, S234)
- **Neformální rozhovor s VP v prostorách školy** (D247, H85, I59, L202, M23, R66)
- **Formální schůzka pouze v případě řešení závaznějšího problému** (D244, L207, M272, R70)
- **Návštěva VP ve výuce** (A93, B70, D101, D114, L117, L389, L398, R232, S213)
- **Pravidelné setkání s VP na metodickém sdružení** (H65, L211, M168, P95, S167)

Efekt spolupráce učitele s výchovným poradcem

- **Sestavení postupu řešení problému** (B33, D30, D281, H9, L67, L157, M101, M294, P103, P132, R52, S258)
- **Realizace rozhovoru VP s žákem** (A261, L58, B48, P38, P145)
- **Učitelství písemný posudek žáka k vyšetření do PPP** (I27, I50, I175, D70, H6, H42, P67, S141, S147)
- **Doporučení pro rodiče ve spolupráci s VP** (L69, L94, R73)

Překážky ve spolupráci s výchovným poradcem

- **Osobní rozepře mezi učitelem a VP** (A282, H91, S201)
- **Rozdílné názory** (A114, A125, D253, R194)
- **Vynechání třídního učitele z procesu řešení problému** (D259, I97, L365, L374)
- **Pracovní vytížení VP** (L176, L179, P110, P113, R231, S214)