

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**SOUČASNÉ POJETÍ VÝCHOVNÉHO PORADENSTVÍ
NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH**

Dizertační práce

OLOMOUC 2014

Školitel:
prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Vypracovala:
PhDr. Marcela Ehlová

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem svou dizertační práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Pardubicích, 25. dubna 2014

.....

PhDr. Marcela Ehlová

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala všem, kteří mě v průběhu doktorského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci podporovali.

Děkuji zejména svému školiteli prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za vstřícný a lidský přístup, nezištnou pomoc a odborné rady při zpracování dizertační práce. Zároveň mu velmi děkuji za iniciaci k aktivitám, ke kterým jsem neměla dříve sama dostatek odvahy, za podporu, trpělivost a prostor pro tvořivost.

Děkuji rovněž ing. Jaroslavu Myslivcovi, Ph.D. za konzultace a cenné rady při statistickém zpracování dat. Dále všem středním školám a jejich výchovným poradcům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, a také všem svým blízkým za toleranci, povzbuzení a všestrannou podporu.

Předem děkuji za další podněty a připomínky, které mi pomohou v dalším rozvíjení problematiky.

ANOTACE

Dizertační práce nazvaná „Současné pojetí výchovného poradenství na středních školách“ se zabývá problematikou pedagogicko-psychologického poradenství, které je podle *zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon) nedílnou součástí našeho vzdělávacího systému. Na základních a středních školách jsou tyto služby zajišťovány především učiteli, kteří nad rámec své učitelské profese vykonávají specializovanou pedagogicko-psychologickou činnost. Účel poradenských služeb ve škole a standardní činnosti výchovných poradců stanoví příslušná legislativa. Vzhledem k tomu, jakým způsobem se posunula česká společnost po roce 1989, je nutno konstatovat, že činnost výchovných poradců doznala významných změn. Výchovné poradenství se stává vysoce odbornou činností, které je třeba věnovat značné úsilí a mnoho času i nad rámec běžných pedagogických povinností. Problematika, jež je poradce každodenně nucen řešit, se neustále mění a rozšiřuje. V českých školách narůstá počet žáků s potřebou specifické podpory ze strany jiných odborníků než pedagogů. Tato specializovaná profesionální služba je zaměřena na individuální podporu a pomoc žákům a studentům při řešení osobních, studijních a výchovných problémů, metodickou a informační pomoc pedagogům a zákonným zástupcům v oblasti výchovy a vzdělávání, profesionální a kariérové orientace a prevence rizikového chování žáků základních a středních škol.

Na výchovné poradce jsou kladeny značné nároky, které se týkají jejich kvalifikace, dalšího vzdělávání a zejména množství vynaloženého času, který poradce své poradenské roli věnuje. V současnosti se z řad výchovných poradců ozývají hlasy apelující na neuspokojivé podmínky, které jim škola v rámci svých možností poskytuje.

Dizertační práce má teoreticko-empirický charakter a je rozdělena do dvou hlavních celků. Teoretická část vychází z dostupné odborné literatury, odborných periodik a školské legislativy a tvoří teoretický základ pro empirickou část práce. Cílem empirické části je zjistit, jak v současné době funguje výchovné poradenství na středních školách ve dvou vybraných krajích ČR. Výzkumné šetření je koncipováno jako kvantitativně – kvalitativní. Cílem kvantitativní části je zjistit kvalifikovanost a motivaci výchovných poradců, nejvíce frekventované činnosti, podmínky a potřeby, jejichž zkvalitnění by výrazně zvýšilo efektivitu poskytovaných služeb. Za účelem doplnění, vysvětlení, hlubšího pochopení a prohloubení znalostí o zkoumané problematice byly prostřednictvím řízených rozhovorů s vybranými výchovnými poradci získány kvalitativní údaje. V závěrečné interpretaci jsou kvantitativní i kvalitativní data vzájemně integrována, s cílem popsat aktuální situaci ve výchovném poradenství, objasnit příčiny a důsledky současného stavu a nastínit specifika práce poradců na různých typech středních škol. Z těchto výsledků vzešly i návrhy na zlepšení a zkvalitnění služeb, které jsou závěrem celé práce.

Výsledná zjištění mohou vést k lepšímu porozumění sledovaného fenoménu a otevřou diskuzi, která iniciuje podrobnější a systematické zkoumání problematiky s cílem profesionalizovat školní poradenství.

KLÍČOVÁ SLOVA

poradenský proces, školní poradenské pracoviště, výchovné poradenství, výchovný poradce, střední škola, kvalitativní výzkum, kvantitativní výzkum

ANNOTATION

The dissertation “Contemporary Educational Counselling at High Schools” deals with the educational and psychological counselling as an integral part of our educational system in compliance with *Act 561/2004 Sb. on pre-school, primary, high school, vocational and other education* (the Act on Education). Specialized counselling at primary and high schools is mainly provided by teachers in excess of their teaching duties. The purpose of the counselling service and standard work of the educational counsellors is stipulated by the appropriate legislation. Regarding the development of the Czech society after 1989, it can be noted that the counselling services have experienced substantial changes. The work of consultants becomes a highly specialized field that deserves a great attention and much time in excess of the everyday educational duties framework. The problems consultants cope with on an everyday basis have constantly been changing and expanding. The number of special-needs students at Czech schools, who require assistance by specialists other than teachers, has been constantly growing. Such a specific professional service focuses on individual assistance and support to students and pupils in solving their personal, study and educational problems, on methodology and information assistance to teachers and legal representatives in the field of education, professional and career orientation and on the prevention of risky behaviour of primary and high school students.

School counsellors work is highly demanding, especially in terms of their qualification requirements, life-long learning and scope of the time required for their job performance. At present, numerous counsellors often point out the unsatisfactory conditions at schools.

The dissertation has a theoretical and empirical character. It is divided into two main units. The theoretical part is based on the available reference literature, specialized journals and school legislation, forming a theoretical background for the research. The objective of this unit is to find out the way the school counselling system functions at high schools in two selected regions of the Czech Republic. The research encounters both the quality and quantity methods of investigation. The main objective of the quantitative part is to inquire the qualifications and motivation of counsellors, the most frequently performed activities, their conditions and needs that, upon being improved, could increase the counselling service effectiveness.

The qualitative data was collected by means of the controlled interviews with selected counsellors for the purpose of completing, explaining and getting a better insight into the problems in question.

The final part presents an integration of the quantitative and qualitative data with the aim to describe the current situation, clarify the reasons and consequences, and to outline the specifics of counselling at different types of high schools.

The research outcomes presented in the conclusion of the dissertation initiated new ideas for improvement of the counselling services.

The findings may result in a better understanding of the researched phenomenon and open a discussion to initiate a more detailed and structured investigation of the school counselling professionalization.

KEY WORDS

counselling, school counselling centre, educational counselling, counsellor, high schools, qualitative research, quantitative research

OBSAH

ÚVOD	11
1 HISTORIE PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLSTVÍ	15
1.1 Historie poradenských služeb ve světě	16
1.2 Historie poradenských služeb v ČR	18
1.3 Současnost poradenských služeb v ČR	20
2 PORADENSTVÍ	23
2.1 Výchovné poradenství	24
2.2 Úrovně poradenství	25
2.3 Poradenský proces	26
2.4 Formy poradenské pomoci	26
2.5 Fáze poradenského procesu	27
2.6 Vztah poradce a klienta	29
2.7 Zásady při práci s klientem	32
3 PRÁVNÍ RÁMEC PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLE	36
4 PORADENSKÝ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICE	40
4.1 Poradenská zařízení a instituce v resortu školství	40
4.2 Resortní útvary MŠMT	41
5 PORADENSKÉ SLUŽBY VE ŠKOLE	43
5.1 Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole	44
5.2 Pracovníci poskytující poradenské služby ve škole	45
5.2.1 Výchovný poradce	45
5.2.2 Školní metodik prevence	46
5.2.3 Školní psycholog	48
5.2.4 Školní speciální pedagog	50
5.3 Školní poradenské pracoviště a modely poradenských služeb ve škole	50
5.4 Multidisciplinární spolupráce ŠPP	52
5.5 Dostupnost odborníků ve středním vzdělávání	53
6 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	55
6.1 Pedagogicko-psychologická poradna	55
6.2 Speciálně pedagogické centrum	56
6.3 Středisko výchovné péče	56
7 SPOLUPRÁCE S DALŠÍMI SUBJEKTY	58
7.1 Odbor sociálně právní ochrany dětí	58
7.2 Informační poradenská střediska při úřadech práce	58
7.3 Další organizace	59
8 CÍLOVÁ SKUPINA KLIENTŮ	61
8.1 Vymezení adolescence	61
8.2 Adaptační potíže studentů při přechodu na střední školu	62
8.2.1 Adolescent a škola	62
8.2.2 Maladaptace studijní	63
8.2.3 Maladaptace sociální (společenská)	64
8.2.4 Maladaptace rodinných a partnerských vztahů	65
8.3 Tendence k rizikovému chování	66

9	OSOBNOST PORADCE.....	68
9.1	Obecné předpoklady pracovníka pomáhající profese	68
9.2	Pedagogická způsobilost.....	69
9.3	Poradenské dovednosti.....	70
9.4	Odborné znalosti	70
9.5	Osobnostní vlastnosti	71
9.6	Kontroverze rolí.....	72
9.7	Profesní zátěž výchovného poradce	74
10	KVALIFIKACE A VZDĚLÁVÁNÍ VÝCHOVNÝCH PORADCŮ	76
10.1	Specializační studium pro výchovné poradce	76
10.2	Další vzdělávání výchovných poradců.....	78
10.3	Začlenění odborníků v profesních organizacích	79
11	PODMÍNKY PRO POSKYTOVÁNÍ PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLE	82
11.1	Prostory a vybavení.....	82
11.2	Časová dostupnost služeb	83
11.3	Úvazek výchovného poradce	83
11.4	Publicita výchovného poradenství	84
11.5	Platové ohodnocení	85
12	ČINNOSTI VÝCHOVNÉHO PORADCE	88
12.1	Standardní činnosti výchovného poradce.....	89
12.1.1	Poradenská činnost.....	89
12.1.2	Metodická a informační činnost.....	89
12.1.3	Diagnostická činnost	90
12.2	Okruhy nejvíce frekventovaných činností.....	91
12.2.1	Preventivní činnosti poradenských pracovníků školy	92
12.2.2	Záškoláctví	94
12.2.3	Změna oboru studia a přestup na jinou školu	96
12.2.4	Šikana a kyberšikana	96
12.2.5	Kariérové poradenství	98
12.2.6	Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	99
12.2.7	Činnosti vyžadující spolupráci s jinými odborníky	101
13	ETICKÉ ASPEKTY PROFESE.....	102
13.1	Etické zásady poradenské práce.....	103
13.2	Etický kodex	104
13.3	Dokumentace a nakládání s důvěrnými daty.....	105
13.4	Informovaný souhlas.....	106
13.5	Generální souhlas.....	107
14	VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ V ZAHRANIČÍ	108
14.1	Školní poradce ve Slovinsku.....	108
14.2	Školní pedagog v Polsku.....	110
14.3	Výchovný poradce v USA	112
14.4	Výchovný poradce na Islandu.....	112
15	STRATEGIE ROZVOJE VÝCHOVNÉHO PORADENSTVÍ V ČR.....	117
15.1	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011 – 2015.....	117

15.2	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji (2012 – 2016) .	120
15.3	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Kraje Vysočina (2012).....	123
15.4	Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012	124
16	ANALÝZA INFORMACÍ O VÝCHOVNÉM PORADENSTVÍ NA WEBOVÝCH STRÁNKÁCH ŠKOL.....	127
17	VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ VE VÝCHOVNÉM PORADENSTVÍ.....	131
17.1	Další šetření v oblasti poradenských služeb ve školství.....	133
18	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	136
18.1	Výzkumný problém a teoretický kontext	136
18.2	Cíle výzkumného šetření.....	136
18.3	Výzkumná otázka.....	137
18.4	Formulace hypotéz.....	138
18.5	Zdůvodnění výběru metodologického přístupu.....	139
18.6	Metody sběru dat – kvantitativní přístup	141
18.6.1	Dotazníkové šetření.....	141
18.6.2	Obsah a struktura dotazníku	142
18.6.3	Analýza kvantitativních dat.....	143
18.7	Metody sběru dat – kvalitativní přístup	143
18.8	Charakteristika výzkumného souboru.....	144
18.9	Etické otázky výzkumu.....	146
18.10	Zajištění kvality výzkumu.....	146
18.11	Vztah mezi výzkumníkem a zkoumanou oblastí.....	149
19	VYHODNOCENÍ KVANTITATIVNÍCH DAT	150
19.1	Zpracování výzkumného šetření prostřednictvím popisné statistiky (část A).....	150
19.1.1	Charakteristika výzkumného souboru	150
19.1.2	Charakteristika zkoumaných škol	151
19.1.2.1	Typ školy.....	151
19.1.2.2	Velikost školy.....	151
19.1.2.3	Velikost obce.....	152
19.1.3	Charakteristika výchovných poradců	153
19.1.3.1	Pohlaví.....	153
19.1.3.2	Věk	154
19.1.3.3	Délka praxe.....	154
19.1.3.4	Kvalifikace	155
19.1.4	Podmínky pro poradenskou činnost	155
19.1.4.1	Personální zabezpečení školního poradenského pracoviště.....	155
19.1.4.2	Zázemí výchovných poradců.....	156
19.1.4.3	Zařazení do platové třídy.....	157
19.1.4.4	Kombinace role výchovného poradce s dalšími funkcemi ve škole	158
19.1.4.5	Snížený úvazek výchovného poradce.....	159
19.1.4.6	Přesčasové hodiny věnované výchovnému poradenství (průměrně týdně)	160
19.1.5	Další vzdělávání výchovných poradců.....	161
19.1.6	Publicita/propagace výchovného poradenství ve škole	163
19.1.7	Složení klientů výchovného poradce.....	164
19.1.8	Okruhy činností výchovného poradce a spolupráce s dalšími subjekty	165
19.2	Vyhodnocení a interpretace hypotéz	166

20	VYHODNOCENÍ KVALITATIVNÍCH DAT	176
20.1	Popis výzkumné metody	176
20.2	Výběr respondentů pro kvalitativní výzkum	177
20.3	Realizace hloubkových rozhovorů	177
20.4	Analýza dat	180
20.5	Výsledky analýzy	181
21	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE	197
21.1	Návrhy a opatření pro zlepšení a zkvalitnění služeb	205
	ZÁVĚR.....	208
	SEZNAM ZDROJŮ	210
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	219
	SEZNAM PŘÍLOH	221
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	222
	PŘÍLOHY	

ÚVOD

Předkládaná dizertační práce s názvem „*Současné pojetí výchovného poradenství na středních školách*“ se zaměřuje na fungování poradenských služeb prostřednictvím výchovných poradců na středních školách gymnaziálního a odborného zaměření ve vybraných krajích České republiky.

Před samotným textem je třeba vysvětlit genderovou korekci v používání pojmu „poradce“. Jsme si vědomi, že ze statistického hlediska by bylo správné používat spíše slovo „poradkyně“, protože právě ženy v této profesi výrazně převládají. Přesto, a vzhledem k zavedené zvyklosti **volíme v textu standardní slovo „poradce“**. Považujeme ale za korektní zde na tento navyklý „způsob“ poukázat a tím i vzdát hold všem ženám, které se poradenské práci věnují.

Druhé vysvětlení se týká pojmu „klient“. Termínem klient jsou v psychologii označováni pacienti během psychotherapeutické léčby či při návštěvě psychologa, nebo zákazníci v jiných pomáhajících profesích. Ve vzdělávacích institucích je vzdělávaný označován jako žák, na středním stupni škol také jako student. Výchovný poradce se při své práci setkává nejen s žáky/studenty, ale také s jejich rodiči, učiteli a vedením školy. Všichni tito aktéři školního života jsou v určitých situacích klienty výchovného poradce, proto jsou v textu z důvodu zjednodušeného pojmenování cílové skupiny uváděni jako „klienti“. V různých částech textu se tedy setkáváme jak s pojmem žák, student, tak i klient. Jednotlivým termínům však nepřikládáme specifický význam a proto v textu **užíváme pojmu „klient“** k vyjádření jak celé cílové skupiny, tak jako synonyma k pojmu žák nebo student.

Tento text nevznikl primárně v klidu akademické pracovny. Motivace k jeho realizaci pramení z několika zdrojů. Prvním z nich jsou vlastní i zprostředkované zkušenosti z praxe výchovného poradce na střední škole. Druhým důvodem k výběru tématu byl fakt, že odborným otázkám, které souvisí s funkcí a činnostmi výchovného poradce, není ze strany odborníků věnována patřičná pozornost odpovídající současným a perspektivním úkolům vyplývajícím z této činnosti. O tomto nedostatečném zájmu svědčí malý počet aktuálních publikací k problematice výchovného poradenství i nedostačující výzkumná pozornost věnovaná této oblasti. Pokud odborné texty k tomuto tématu existují, jedná se o práce staršího data. Výjimku do jisté míry tvoří publikace *Výchovné poradenství* Davida Čápa a autorského kolektivu z roku 2009, vydaná nakladatelstvím Wolters Kluwer ČR ve svazku MERITUM. Literatura z doby před rokem 1989 je podřízena dobovým společensko-politickým poměrům, dokladem takového pojetí je *Teorie a praxe výchovného poradenství* autorky Marty Klímové, vydaná v roce 1987. Přitom je zřejmé, že výchovný poradce vystupuje v „nové“ roli koordinačního a integračního činitele s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům školy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za jistých okolností také k širší veřejnosti. Oblast školního poradenství by si tedy zasloužila větší teoretické i výzkumné uchopení.

Dizertační práce nabízí **ucelený pohled na problematiku výchovného poradenství**, která se v době fungování moderní společnosti, nárůstu výchovných a vzdělávacích

problémů ve školství stává nezbytnou disciplínou a zaslouží si plnou podporu. Důvodem je nárůst nežádoucích jevů v životě dětí a mládeže, od skrytých, navenek málo transparentních, až po ty, které jsou v rovině silných deviací a alarmujících protispolečenských činů. Budoucnost společnosti závisí i na schopnosti školství a školských institucí vytvořit podmínky pro řešení těchto problémů. Současné školství spíše signalizuje, že není schopné všechny své úkoly přiměřeně zvládat. Vlastní text práce usiluje o propojení problematiky v rovině teoretické i praktické.

Výzkum je motivován snahou lépe porozumět tomu, **jak v současné době funguje výchovné poradenství na středních školách**, s jakými problémy se poradci potýkají, jaké jsou jejich podmínky a potřeby, jejichž zkvalitnění by výrazně zvýšilo efektivitu poskytovaných služeb.

Dizertační práce má **teoreticko-empirický charakter** a je rozdělena do dvou hlavních celků. Teoretická část vychází z dostupné odborné literatury, odborných periodik a školské legislativy a tvoří teoretický základ pro empirickou část práce. Druhá empirická část popisuje výzkumný záměr, použitou metodologii, realizaci výzkumných aktivit, analyzuje a interpretuje zjištěné údaje.

Prvních čtrnáct kapitol tvoří teoretický základ celé práce. Cílem je poskytnout ucelený pohled na koncepci výchovného poradenství v českých školách. S ohledem na její rozsah přináší spíše základní poznatky a snaží se udržet logický rámec výkladu. Úvodní kapitola teoretické části se zabývá **historií poradenských služeb** nejen ve světě, ale také u nás. Druhá kapitola je vzhledem do **poradenství obecně**, vymezuje výchovné poradenství a popisuje specifika poradenského procesu včetně vztahu mezi poradcem a klientem. Ve třetí kapitole se odkazujeme na **základní legislativu a poradenské vyhlášky**, které jsou pro působení výchovného poradce ve škole stěžejním východiskem. Čtvrtá kapitola popisuje **systém pedagogicko-psychologického poradenství** v resortu školství. Poradenské služby poskytované ve škole jsou tématem páté kapitoly, kde zároveň vymezujeme účel a rozsah těchto služeb. V jednotlivých podkapitolách charakterizujeme konkrétní pozice **poradenských pracovníků** (výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog), s nimiž se můžeme setkat v rámci školního poradenského pracoviště. Následující dvě kapitoly jsou ukázkou možné **spolupráce výchovného poradce s poradenskými zařízeními** i dalšími institucemi. Osmá kapitola si klade za cíl přiblížit **cílovou skupinu žáků**, s níž výchovní poradci přichází do kontaktu. Důležitým rozměrem efektivnosti výchovného poradenství je totiž kvalifikovaná znalost klientů, jimž se poradenské služby poskytují. Jde zejména o zvláštnosti vývojového období adolescence a identifikaci problémů, které v období adolescence ovlivňují jejich adaptaci na střední škole a proces vzdělávání. Následující devátá kapitola je zaměřena na **osobnost výchovného poradce**, předpoklady k výkonu funkce a jeho odborné a poradenské kompetence. Významné jsou také podkapitoly, jež popisují rozporuplné situace a role výchovného poradce a jeho profesní zátěž. Desátá kapitola vymezuje požadovanou kvalifikaci pro výkon funkce výchovného poradce, popisuje možnosti a nabídku dalšího vzdělávání a poukazuje na začlenění poradců do profesních sdružení. **Podmínky** pro činnost výchovného poradce jsou rozpracovány v kapitole jedenácté. Zahrnujeme sem

zejména podmínky, které jsou stanoveny legislativně (diskrétní zóna pro konzultace, úleva z úvazku, materiální vybavení, platové ohodnocení a publicita) a které zároveň umožňují poradci vykonávat tuto práci buď v plném rozsahu a zodpovědně, nebo jeho práci omezují a komplikují. Velmi rozsáhlou kapitolu tvoří **nejčastěji vykonávané činnosti** poradce, včetně vymezení standardních činností, které jsou dány legislativně. Nepostradatelnou součástí práce každého poradce je respektování **etických standardů** a znalost etických zásad poradenské práce. Podrobně s touto problematikou seznamuje třináctá kapitola. Stručný vhled do práce výchovných poradců ve Slovinsku, Polsku, USA a na Islandu je obsahem čtrnácté kapitoly *Výchovné poradenství v zahraničí*.

Součástí teoretického základu je **zhodnocení rozvoje poradenských služeb**, který je zakotven ve strategických dokumentech vzdělávací politiky a je reflexí na nové trendy vyplývající ze společenských změn v České republice. Pozornost je věnována také údajům, které o stavu poradenských služeb ve školách zveřejňuje ve své výroční zprávě Česká školní inspekce. Zpestřením teoretického základu je analytický pohled na **propagaci výchovného poradenství na webových stránkách škol**. Tato zmíněná oblast se dotýká a mírně překrývá s výzkumným úkolem empirické části a odpovídá na výzkumnou otázku, týkající se propagace poradenských služeb ve škole. Poslední kapitolou teoretické části je **pohled do výzkumných aktivit** v oblasti výchovného poradenství. Přestože se jedná pouze o dílčí analýzy stavu výchovného poradenství, poskytuje text alespoň obraz o výzkumných projektech, které spojuje zájem o služby poskytované výchovnými poradci ve školách.

Druhá část práce (kapitoly 18–21) je podrobným **popisem výzkumných aktivit**, jejichž cílem je porozumět tomu, jak v současné době funguje výchovné poradenství na středních školách, s jakými problémy se poradci setkávají, jaké jsou jejich podmínky a potřeby pro zkvalitnění a zefektivnění poskytovaných služeb. Výzkumné šetření je koncipováno jako kvantitativně-kvalitativní. Úvodní část je vymezením pro **výzkumné otázky**, jsou zde **formulovány hypotézy**, zdůvodněn **výběr výzkumného souboru i použité přístupy** ke zkoumání, včetně použitých **výzkumných metod**. Vyhodnocení a zpracování výsledků má tři fáze – první a druhá fáze analyzuje údaje zjištěné **dotazníkovým šetřením** (popisná statistika, verifikace hypotéz). Cílem dotazování bylo získat odpovědi od výchovných poradců ze dvou krajů České republiky. Oba kraje (Pardubický, Vysočina) byly vybrány na základě odlišných charakteristik a jejich výběr je zdůvodněn v úvodu metodologické části. Na základě analýzy kvantitativních dat byly následně vedeny **hloubkové rozhovory** s vybranými výchovnými poradci a byla tak získána kvalitativní data, která rozšířila a prohloubila, popř. vysvětlila data zjištěná dotazníkovým šetřením. Výsledkem kvalitativní analýzy je podrobný popis stanovených kategorií zařazených do šesti tazatelských oblastí, které obsahují jak interpretace zjištěného, tak citace výpovědi konkrétních poradců, aby bylo možné objektivně posoudit adekvátnost interpretovaných skutečností.

V závěrečné fázi jsou kvantitativní i kvalitativní data vzájemně integrována s cílem vzájemně propojit výsledky kvantitativního a kvalitativního šetření.

Z výsledků vzešly i **návrhy na zlepšení a zkvalitnění služeb**, které uvádíme v závěrečné části práce. Lze konstatovat, že jakákoliv zpětná vazba a zjišťování skutečného stavu věcí či informace objasňující zkoumanou realitu jsou přínosem a možností využití v praxi. Povaha získaných poznatků povede k přesnější specifikaci teorie výchovného poradenství na školách, k rozvoji mezioborových vztahů a prohloubí poznání využitelné v nově se formujících pedagogických disciplínách. Výsledná zjištění mohou vést k lepšímu porozumění sledovaného fenoménu a otevřou diskuzi, jež iniciuje podrobnější a systematické zkoumání problematiky s cílem profesionalizovat školní poradenství, ale zároveň eliminovat přehnané požadavky na činnost poradců, pro které nejsou ve školách vytvořeny adekvátní podmínky. Zásadní je přeměna role výchovného poradce a dalších poradenských pracovníků ve školách, která spočívá v rozšíření jejich kompetencí do sociální dimenze a uznání jejich postavení v systému školy. Dosavadní kroky totiž vedou k psychologizaci poradenství a skepsi, že výchovný poradce nemůže kvalitně a efektivně vykonávat poradenskou práci jako vedlejší součást své učitelské profese.

Než přejdeme k vlastnímu textu dizertační práce, dovolíme si použít slova Zdeňka Matějčka (2011): „*Největším ohrožením je nepochopení, neporozumění a nedostatek dobré vůle – a to je opět jev nadčasový, proti němuž je nutné v každé době bojovat!*“ Vytvoříme-li pozitivní a chápající atmosféru pro změnu, bude mít i poradenská služba k tomuto zápasu nové podmínky a nové odhodlání.

Výchovné poradenství je oblast, která je neodmyslitelně svázána s legislativními dokumenty a činnost poradců, jejich podmínky a kompetence z nich bezprostředně vychází. Laskavý čtenář si v textu upraví nebo doplní to, co se projeví jako důsledek organizačních změn či nových vyhlášek a zákonných úprav.

1 HISTORIE PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLSTVÍ

Potřeba vzniku poradenství vychází z toho, že každý člověk se ve svém životě dostane do situace, kdy si neví rady a potřebuje pomoc. Pomoc lidé hledají nejdříve u svých nejbližších a přirozených autorit, kterých si váží. Ovšem i při nejlepší vůli často tato laická pomoc nestačí a je potřeba odborníků, kteří poskytnou pomoc profesionální. S postupným vývojem stále složitější organizace společnosti bylo nutné vytvoření odborných poradenských služeb. Společenská funkce, obsah, úkoly a metody práce se liší podle toho, jakým okruhem otázek a problémů se tyto poradny zabývají (Klímová, 1987).

Podle Čápa (2009) souvisí vznik poradenských služeb ve školství s vyspělostí společnosti, její ekonomickou úrovní, s faktickým naplňováním školní docházky a s konstituováním, následně i kapacitou odborných disciplín (zejména psychologie a speciální pedagogiky) a počty odborníků v nich. Úkolem poradenských institucí je řešit problémy moderní společnosti, které vznikají v důsledku stále složitějších sociálních vazeb, složitější orientace v sociálním prostředí, kdy se zvyšuje tlak na osobní a profesní život člověka. Fenomémem doby se v posledních letech stala nezaměstnanost, která přináší stále nové, pro naši společnost dosud nepoznané vedlejší ohrožující sociální problémy lidí, jako je např. rozpad rodiny, narušení psychického i fyzického zdraví jedince, trestná činnost a další patologické jevy. Změny ve společnosti a ve školství korelují se změnami, které učitelé reflektují i u jednotlivých aktérů těchto dějů – změnili se jak učitelé, tak rodiče a děti. Proměnily se jejich celkové životní podmínky, což mělo zásadní vliv na oblast vztahů. Není divu, že „vztahy“ jsou jedním z hlavních motorů dnešního „poradenského boomu“. Jsou příliš složité, aby je jedinec dokázal rozplést a rozluštit bez cizí pomoci (Bauman, 2013). Zajišťování pomoci tedy přechází na formální organizace, vybavené vlastní kompetencí a disponující odborným personálem.

Historii poradenských služeb ve školství můžeme sledovat také v souvislosti s rozvojem školní psychologie. Ve vymezení pojmu školní psychologie se Štech přiklání k definici T. Oaklanda a J. Cunninghama (1996; in Psychologická encyklopedie, 2009, s 397) a chápe ji jako „*označení užívané v obecnější poloze pro profesionály vyškolené v psychologii a pedagogice, kteří jsou specialisty v poskytování psychologických služeb dětem a mladým lidem ve škole, v rodinách a v dalších sociálních prostředích, které ovlivňují jejich růst a vývoj*“. Vývoj školní psychologie byl vždy přímo úměrný ekonomické a kulturní úrovni dané země – nejdříve se rozvíjela v USA, Velké Británii, Francii a v Německu, teprve později v dalších státech. Pro Evropu je na rozdíl od USA příznačné zaměření školní psychologie na celý systém školy, pomoc při rozvoji kvalitních přístupů ve vyučování, podpora a rozvoj dobrého školního a třídního klimatu, podpora myšlenek školské reformy. Praktická aplikace školní psychologie se v USA vyvíjí jinak než v Evropě. Psychologické služby v USA se zaměřují pouze na děti, které mají speciální vzdělávací potřeby se zaměřením na diagnostiku a doporučení učitelům, jak s těmito dětmi pracovat (Kavenská, [online], 2011). Přikláníme se spíše k širšímu vymezení role pedagogicko-psychologických služeb, tj. k orientaci nejen na nápravu školních obtíží, jako jsou učební, emoční a sociální problémy jednotlivých žáků. Za důležité poslání

poradenských služeb považujeme prevenci, individuální a skupinovou práci se žáky bez zjevných handicapů a obtíží s důrazem na spolupráci s jejich učiteli, rodiči a se systémem vedení školy.

Počátky poradenství datujeme do období přelomu 19. a 20. století, kdy se ještě nejednalo o taková poradenská zařízení, jaká známe dnes. Důsledkem průmyslového rozvoje ve vyspělých státech se mnoho rodin ocitlo v chudobě, děti byly využívány k práci, byla popírána lidská práva a malý důraz byl kladen na vzdělávání. Součástí sociální reformy byl dohled nad důsledným naplňováním povinného vzdělávání, současně bylo třeba dovést jedince až k profesnímu uplatnění. K tomu mělo sloužit poradenství pro volbu povolání. Poradenství v této době bylo orientováno také na juvenilní delikventy – tedy řešení výrazných výchovných problémů, zakládány byly i laboratoře pro výzkum dítěte (Čáp, 2009). Vyspělost společnosti se na první pohled měří tím, jak se dovede postarat o slabé, zaostávající, postižené či minoritní jedince. Povrchně nahlíženo by se dalo říci, že společnost, která již vyřešila problémy materiálního rázu, si může dovolit takový „luxus“, jaký představuje psychologická pomoc nebo péče poskytovaná jednotlivcům či malým skupinám dětí. Školní neúspěchy a další problémy dětí představují vážný problém nejen pro ně, ale též pro celou společnost. Ohrožují nejen „reprodukcí rodin“, ale také hladký chod celé společnosti a hrozí zablokováním jejího rozvoje. Škola se tak stává místem, z něhož může společnost kontrolovat či ovlivňovat celé populační ročníky a nepřímo i jejich rodiny (Štech, Zapletalová, 2013). Školní poradenství se prostřednictvím kvalifikovaných odborníků stává nástrojem společenské kontroly. Přesto se psychologické služby ve školství prosazují obtížně a zavedení školního poradenství je vázáno na historické, ekonomické a kulturní zvláštnosti dané země a je závislé na politickém rozhodnutí, které vyjadřuje vyspělost země a úroveň její péče o problémy celé společnosti.

1.1 Historie poradenských služeb ve světě

Významnou roli v první polovině 20. století sehrála psychotechnika, především měření inteligence a dalších schopností. Kohoutek (2008) vidí počátky pedagogicko-psychologické poradenské činnosti v Anglii. V roce 1884 Francis Galton (1822-1911), anglický vědec, známý svými výzkumy dědičnosti psychických vlastností, založil tzv. antropometrickou laboratoř. Zároveň se stal zakladatelem eugeniky, což je sociálně-filozofický směr, který se zaměřuje na studium metod, které by mohly vést k dosažení co nejlepšího genetického fondu člověka. Založením laboratoře na univerzitě v Londýně si stanovil jasný cíl - studiem a poznáním osobnosti dítěte poskytnout co nejlepší rady při výchově jak rodině, tak i škole. Z této laboratoře se vyvinula první psychologická výchovná poradna a v roce 1928 se z ní stala *Child Guidance Clinic* (dětská poradenská klinika).

Cestu školní psychologie z Anglie do USA můžeme sledovat v Galtonově vlivu na J. M. Cattella, který podnítl Lightnera Witmera (1867 – 1956) k otevření první poradenské kliniky při Pensylvánské univerzitě v USA roku 1896 (Osladilová, 1986). Medway a Cafferty (1992), autoři knihy *School psychology: a social psychological perspective* považují za zakladatele školní psychologie právě Witmera. Witmer je otcem

oboru a první školní psycholog, který spolupracoval s učiteli. Jeho klientelu představovali mj. žáci základních škol se vzdělávacími problémy, ale měl i starší klienty. Zabýval se možnostmi psychologické nápravy poruch pravopisu, pracoval na případech nápravy slovní slepoty (později pojmenované jako dyslexie), soustředil se i na poradenství pro volbu povolání. (Fagan, 1999).

Počátkem 20. století se v USA intenzivně šířila snaha vzdělávat se a zároveň se na vědecké scéně začínala objevovat psychologie. Podmínky umožňovaly, nebo dokonce vyžadovaly vznik školní psychologie (Merrel, Ervin, Gimpel, 2010). Uvedení autoři, stejně jako Kohoutek (2002), upozorňují na významný vliv Alfreda Bineta (1857 – 1911) jakožto průkopníka odborné psychologické diagnostiky mentálních schopností dětí, který založil svou laboratoř v Paříži roku 1905. Původní testy inteligence měly vyčlenit slabé žáky, kteří v porovnání se svými vrstevníky potřebovali zvláštní vedení. Binetovy škály pro měření inteligence byly reakcí na zakázku francouzského ministerstva školství, které chtělo v době demokratizace přístupu ke vzdělávání (povinná školní docházka) odpověď na otázku, jaké jsou příčiny školního selhávání určitých skupin žáků. Cílem bylo najít cesty k efektivnějšímu vzdělávání handicapovaných žáků (Štech, Zapletalová, 2013). Významnou osobností byl také Lewis Terman (1877 – 1956), jenž přispěl například svými výzkumy nadaných a geniálních dětí.

Nově vznikající školní psychologie v Evropě se zaměřovala na školní problémy dětí a testování jejich intelektových schopností. Nejinspirativnějším vzorem pro školní psychologii u nás byl však vývoj v Německu. William Stern (1871 – 1938), původce inteligenčního koeficientu IQ, psycholog a profesor na univerzitě v Hamburku, ve svém úsilí „prosadit“ do škol školní psychologie sledoval především možnost poznání dítěte ve školních situacích, které se opírá o vědecké bádání a empirické výzkumy, což do značné míry souvisí s rozvojem pedologických ústavů. Tyto zahraniční vzory (zejména z Německa) působily v meziválečném období i v Československu. Ústavy pro výzkum dítěte se opíraly o teoretické inspirace Sterna a zároveň se objevovalo experimentální ověřování školní psychologie ve školách reformního zaměření. Školní psychologie byla zpočátku chápána ne jako služba, která byla poskytována přímo ve školním prostředí, ale jako služba určená všem školám v určité lokalitě se zaměřením na řešení školské problematiky, např. depistáž postižených, problémových ale i nadaných žáků, poradenství při volbě povolání včetně iniciování výzkumů a badatelských aktivit (využívání vědeckých metod nástrojů zkoumání dětí). Podle Sterna nemají učitelé pro tyto činnosti dostatečně hluboké psychologické vzdělání a jejich pedagogický (hodnotící) postoj je naprosto odlišný od postoje psychologického (který je pozorující a hodnotící). Obě role stojí na tak odlišných postojích k pedagogické realitě, že jsou neslučitelné v jedné osobě. Jeho snaha, prosadit, psychologickou službu do škol se setkala s odmítavým stanoviskem německé pedagogické obce. Tehdejší obavy, jež i dnes tak často provázejí zavádění psychologů do škol, se týkaly hlavně toho, že psychologové se stanou nevítanými kontrolory práce učitelů. Tento argument vedl Sterna k diferenciaci postavení a úkolů školního psychologa na městském školním úřadu a psychologicky vzdělaného učitele přímo ve škole. Školní psychologie v tomto pojetí ještě nebyla konstituovaným oborem ani praktickou službou, která odpovídá současnému pojetí a představám, přesto v těchto snahách vidíme vznikající

povědomí o možnostech uplatnění školní psychologie ve službě dětem ve škole (Štech, Zapletalová, 2013).

Zároveň s pedagogicko-psychologickým poradenstvím se samostatně objevovalo i poradenství pro volbu povolání (Merrel, Ervin, Gimpel, 2010), nebylo ale orientováno klinicko-psychologicky, ale více psychometricky. První specializovaná poradna pro volbu povolání tak vznikla v roce 1908 v Bostonu pod vlivem Franka Parsonse (1854 – 1908). Parsons věřil, že školní poradenství je účinnou prevencí problémů v pozdějším životě. Vytvořil poradenský program pro školy, jak učit studenty dovednostem, jež jsou důležité pro povolání a které později uplatní ve svém životě. Z dnešního pohledu to lze chápat jako počátky prevence nejrůznějších negativních jevů ve společnosti, která je i v současnosti nepostradatelnou součástí poradenské psychologie.

Vědeckou bázi poradenství budoval hlavně profesor Harvardské univerzity Hugo Münsterberg (1863 – 1916). Na Harvardské univerzitě byla zřízena v roce 1909 také první vysokoškolská psychotechnická poradna. Psychotechnika jako samostatná disciplína zabývající se zjišťováním specifických schopností a zručností, měřením výkonu a dispozic pro určité povolání však byla kriticky zhodnocena na Mezinárodním kongresu užití psychologie v Londýně roku 1956. Od té doby se pojem psychotechnika již v psychologii neuzívá (Kohoutek, 2002).

1.2 Historie poradenských služeb v ČR

Na našem území (v bývalém Československu) se výchovné poradenství začalo rozvíjet podobně jako ve vyspělém světě počátkem 20. století. V roce 1919 vznikla při Českém odboru zemské rady živnostenské v Brně *První česká poradna pro volbu povolání*. Ústředí poraden pro volbu povolání se sídlem v Praze bylo založeno roku 1920 a v roce 1921 se ústředí připojilo k psychotechnickému ústavu. V té době fungovaly poradny spíše za účelem správné volby povolání a rozmísťování na pracovní místa a učiliště. Nedostatkem těchto poraden byla tendence diagnostikovat a rozhodovat o člověku na základě jednorázového či krátkodobého vyšetření, což mohlo být značně zkreslující a pro jedince svým způsobem fatální. Další nevýhodou tehdejších poraden bylo, že v nich působili především laici – převážně učitelé se zájmem o psychologii. To mohlo vést k užívání odborně nedostatečně fundovaným postupům, i když měli pracovníci oporu v tehdejší Ústředním psychotechnickém ústavu v Praze (Kohoutek, 2008).

V době druhé světové války se činnost českých poraden pozastavila a po válce se již nevrátila do stejného stavu. V důsledku nástupu totalitního režimu po roce 1948 bylo výchovné poradenství zcela podceňováno a bráno za instituci bránící rozvoji ekonomiky. Na určitou krátkou dobu po roce 1948 neexistovalo dokonce v Československu žádné poradenství. Bylo pokládáno za zbytečné, protože se změnou společenského režimu měly vymizet problémy (neprospěch, záškoláctví, poruchy pramenící z chudoby rodiny aj.) a dosavadní volbu povolání mělo nahradit plánované rozmísťování do škol a do pracovního procesu (Čáp, 2009). Po roce 1948 se podle nového školského zákona poradenstvím pro volbu povolání zabývaly pouze školy, které podle Kohoutka (2002)

preferovaly ekonomicko-náborové momenty a administrativně organizační metody práce. V polovině padesátých let se projevila nereálnost uvedených představ a profesní a výchovné poradenství se opět stalo oblastí zájmu.

Organizovaný poradenský systém vzniká v 60. letech minulého století – orientovaný primárně na výchovné poradenství s výraznou profesní orientací (odpovídající tehdejší představám o vztahu společenské a individuální „zakázky“ osobnostního rozvoje daného žáka).

V Brně vznikla roku 1958 *První poválečná dětská psychologická poradna*, která byla zároveň výukovým zařízením Katedry pedagogiky a psychologie Filosofické fakulty tehdejší Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Brně. Z odborného hlediska vedla poradnu katedra psychologie, kde působil profesor Vilém Chmelař (1892-1989). Poradna se zabývala širokým spektrem populace od dětí až po dospělé. Především však byla zaměřena na problémovou skupinu mládeže. Konaly se zde i odborné semináře, přednášky pro rodiče, výchovné poradce, vychovatele, učitele atd. Poradna se taktéž aktivně podílela na publikační činnosti, spolupracovala s televizí a rozhlasem.

Roku 1961 byla zřízena ministerstvem školství Ústřední komise pro výchovné poradenství. Komise vydala *směrnice o budování soustavy výchovného poradenství na ZDŠ (1962) a na středních školách (1963)*, které umožňovaly vznik soustavy výchovného poradenství. Na základních devítiletých školách byla pro žáky 6. - 9. ročníků zřízena funkce výchovného poradce, který měl žákům poskytovat zejména pomoc při volbě povolání a měl být nápomocen řediteli při péči o žáky zvláště nadané, zaostávající a také ty, u kterých se vyskytly výchovné obtíže. O rok později byla podobná směrnice vydána pro střední školy. Později přibýly pedagogicko-psychologické poradny, které začaly být zřizovány od roku 1967.

V akademickém roce 1965/1966 bylo zahájeno experimentální postgraduální studium pro výchovného poradce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a zároveň v Brně na katedře psychologie bylo zavedeno obdobné studium výchovného poradenství. Významnou osobností oficiální české koncepce poradenství byla Marta Klímová, profesorka pedagogické fakulty Karlovy univerzity v Praze, která byla od roku 1965 hlavní redaktorkou časopisu *Výchovný poradce*. Mimo jiné je spoluautorkou publikace *Teorie a praxe výchovného poradenství* (1987). Jak uvádí Kohoutek (2002), Marta Klímová prosazovala vždy název *výchovné poradenství*, zdůrazňující společenskou praxi, tj. výchovu, jíž poradenský systém měl sloužit. Její odpůrci (zejména na Slovensku a v Brně) prosazovali název *psychologická výchovná pracoviště*, kvůli zdůraznění hlavního vědního oboru tohoto systému. Klímová nepovažovala za správné zdůrazňovat případovou práci psychologů a výlučné užití kazuistické či klinické metody. Poukazovala také na nevhodnost tendence koncepčně i organizačně odtrhnout profesní orientaci od celkového procesu utváření osobnosti dítěte, jak se to podle ní dělo na Slovensku. Záporům její koncepce byl dle Kohoutka (2002) ústup od biodromální a neresortní orientace původní psychologické výchovné péče.

Roku 1976 vydalo Ministerstvo školství ČSR *instrukci o soustavě výchovného poradenství*. Tato instrukce znamenala větší prosazení pedagogů ve výchovném

poradenství, pedagogové začali působit v poradnách také ve vedoucích funkcích. Vyhláškou ministerstva školství České socialistické republiky č. 130/1980 Sb., *o výchovném poradenství* byl také definován termín výchovný poradce. Od této doby se vytvořil celkem dobře fungující systém poradenství pro děti a mládež, který byl od počátku plně v rámci resortu školství. Z dnešního pohledu vidíme nedostatky zejména v tom, že se pedagogové (nepedagogové) zabývali aplikací psychologických diagnostických metod, překračovali své kompetence a nařizovali kvalifikovaným psychologům, kterými metodami mají pracovat, popř. upravovali závěry jejich odborných nálezů. V závěru dvacátého století se stále více ukazoval stávající rámec poradenských institucí jako překonaný a úzký, nerespektující např. moderní pojetí ochrany osobnosti, práv a povinností zákonných zástupců, klientů apod. (Bůžek, Michalík, 2000, s. 17). Tato vyhláška byla pro oblast poradenství ve vzdělávání v 21. století ve všech směrech nedostačující potřebám a zájmům klientely, která se denně poradenských služeb dožadovala.

Více podrobných informací o historii pedagogicko-psychologické péče lze získat v publikacích Rudolfa Kohoutka¹, který se problematice pedagogicko-psychologického poradenství dlouhodobě věnuje.

1.3 Současnost poradenských služeb v ČR

Po roce 1989 a po značných politických a společenských změnách se výrazně změnila i tvář poradenských služeb. Těžiště služeb se posunulo k jedincům aktuálně a perspektivně ohroženým v oblasti jejich osobnostního a sociálního vývoje. Odborná praxe při řešení výchovných a výukových potíží, jakož i při podpoře školského kariérního vývoje mladistvých, se více přiklonila k psychologicky konzultativním zásadám a formám jejich řešení. Rozšířila se péče o jedince se zdravotními handicapami a specifickými poruchami učení a chování. Zásadním způsobem, z hlediska rozsahu i kvality, se v poradenství změnil pohled na jedince i celé skupiny mladistvých, kteří trpěli výchovnými poruchami, jmenovitě pak sociálně patologickými formami chování. Výchovné poradenské služby měly více než doposud plnit funkci sebepoznávacího a rozvíjecího poradenství, stimulačního a optimalizačního osobnosti žáků a studentů v různých oblastech seberealizace v průběhu celoživotní cesty (Kohoutek a kol., 2003). Od roku 1990 tvoří systém pedagogicko-psychologického poradenství jak výchovné poradenství na školách, tak odborná pracoviště pedagogicko-psychologických poraden. Řadíme sem i odborné pracovníky speciálně-pedagogických center, kteří se zabývají speciální péčí o děti a mladistvé s různým stupněm postižení (mentálního, psychického, fyzického, atd.).

V roce 1994 byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR zřízen Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP) České republiky. Úkolem institutu bylo řešit aktuální otázky pedagogicko-psychologického poradenství, zajišťovat koordinaci poradenského systému, další vzdělávání poradenských pracovníků a přenos odborných a metodických informací z oblasti pedagogicko-psychologického poradenství směrem do

¹ Prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc. (nar. 1940) je český pedagogický psycholog a vysokoškolský učitel Masarykovy univerzity v Brně, autor publikací např. *Výchovné poradenství*. Brno: MZLU, 2008; *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2002.

praxe. Informace o poradenských službách byly publikovány také prostřednictvím Zpravodaje IPPP s názvem *Výchovné poradenství* (Kohoutek, 2008). První číslo zpravodaje vyšlo v lednu 1994, název *Výchovné poradenství* nesl zpravodaj až do konce roku 2003. Od roku následujícího se tento název změnil na *Pedagogicko-psychologické poradenství* (IPPP, [online], 2012).

Od roku 1998 byly poskytovány poradenské služby na školách a výchovných zařízeních podle *metodického listu MŠMT* č. j. 13409/98-24. Praxe ukázala, že je třeba akceptovat ve společnosti celou řadu nových rizikových forem chování a společně vyvíjet aktivity směřující k jejich prevenci. V souvislosti se svitavským smrtelným útokem žáka na učitele v roce 2004 se začalo více diskutovat o tom, zda by na školách neměli pracovat školní psychologové či školní speciální pedagogové. Reakcí na nově vznikající potřeby bylo přijetí vyhlášky č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Tato vyhláška nahradila skoro pětadvacet let starou vyhlášku o výchovném poradenství z roku 1980 a nově specifikovala služby, které pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum nebo škola poskytuje. Vymezila jasněji prostor pro činnost poradenských zařízení, definovala úkoly pro poradenské pracovníky na škole a formulovala vizi týmové spolupráce všech těchto pracovníků.

V roce 2011 proběhla transformace systému řízení školského poradenství. Institut IPPP byl zrušen, resp. došlo ke sloučení tří organizací přímo řízených MŠMT: Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP), Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV) a Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP). Tato nově vzniklá instituce převzala k 1. červenci 2011 roli do té doby samostatně fungujícího IPPP (Institut pedagogicko-psychologického poradenství, [online], 2012). Podle tehdejšího ministra školství Josefa Dobeše optimalizace vzešla ze zjištění, že činnosti uvedených institucí se do značné míry překrývají, tzn., že všechny instituce se podílejí na realizaci školské reformy, mezinárodní spolupráci a jsou také zapojeny do čerpání finančních prostředků z Evropského sociálního fondu. Cílem záměru bylo zjednodušit systém organizací přímo řízených MŠMT a změnit ho tak, aby se ušetřily prostředky a odbourala přílišná administrativní zátěž (Tiskové zprávy MŠMT, [on-line], 2010). Tento krok je odborníky (Štech, 2013; Mertin, 2013) považován za krok, který v současné době ohrožuje kvalitu služeb a podporu školských poradenských pracovníků. Podle Asociace školní psychologie (AŠP) dochází k rušení a omezení důležitých činností, ohrožena je garance kvality činností a rozvoje celého systému poradenských služeb ve školství. Při existenci decentralizované krajské samosprávy bude bez kompetentního centrálního metodického vedení ohrožen systém poradenských služeb pro školy, který byl u nás budován 50 let. Předem avizovaná varování se bohužel ukazují jako plně podložená a nesystémovost, nekompetentnost, nehospodárnost jsou hlavními důsledky „slučování a šetření“ (AŠP, [on-line], 2011).

Podle Pipekové (2006) se v dnešní době radikálně mění požadavky kladené na pedagogicko-psychologické poradenství. Do českých škol přichází stále více nesourodá populace (sociálně, kulturně, jazykově i zdravotně), což vyžaduje kvalifikované

a kompetentní pracovníky ve školách a kvalitní specializované služby poradenských zařízení. To předpokládá zkvalitnění sítě poraden, zajištění provázanosti mezi jednotlivými institucemi, zvýšení spolupráce mezi školami a školskými poradenskými zařízeními a rozšíření možnosti dalšího vzdělávání pro výchovné poradce a učitele.

V současnosti se jednotlivé evropské země liší svými školskými systémy, což pochopitelně ovlivňuje rozvoj poradenských služeb na školách. Přesto bychom mohli s opatrností hovořit o „evropském modelu“, který školní poradenství chápe komplexně, zahrnuje prevenci a zaměřuje se na všechny děti ve škole a všechny subjekty ovlivňující jejich socializaci (Kavenská, [online], 2011). Aby systém poradenských služeb pro školy dobře fungoval a rozvíjel se, otevírají se odborné diskuze, a to nejen nad otázkami legislativních změn, ale hledají se nové možnosti rozvoje, identifikují se stávající bariéry systému výchovného poradenství v ČR. Sledujeme silné hnutí výchovných poradců, deklarované Asociací výchovných poradců ČR, bojující za prosazení jejich opodstatněných požadavků, které jsou prezentované na mnohých vystoupeních v celé České republice. Uvědomujeme si, že v době, kdy se potřeby člověka a požadavky na život mění stále rychleji a orientace ve společnosti je pro člověka stále složitější, je třeba požadavky na zkvalitnění služeb podpořit.

2 PORADENSTVÍ

Poradenství v obecném pojetí spočívá v poskytování rady jedním subjektem druhému. Je tedy založeno na vztahu **pomoci** (pomáhání) s cílem zlepšit stav, řešit problém jednoho ze subjektů pomáhající interakce. Základem pojmu poradenství je **rada**, kterou rozumíme informaci pomáhající člověku v jeho rozhodování, zaměřující ho určitým směrem, podporující jeho jednání (Schneiderová, 2008, s. 8). Hartl (2003) vymezuje poradenství velmi obecně jako profesionální vedení jedince s využitím psychologických poznatků. Jako klient se zde nachází osoba, která má sice potíže, ale zároveň i zdroje k jejich vyřešení. Spolu s poradcem pak hledá řešení, na základě vztahu utvořeného mezi poradcem a klientem.

Pojem „*poradenství*“ lze v pojetí Novosada (2000, s. 62) definovat jednak ve smyslu „*vedení klienta*“ (guidance) a jednak ve smyslu „*konzultování s klientem*“ (counselling). Poradenství ve smyslu *guidance* má v pojetí Novosada osvětový a výchovný charakter, představuje poskytování informací a další vstupy s cílem, aby klient dokázal samostatně řešit svou situaci. Vedení klientů se realizuje převážně formou jednosměrné komunikace jako předávání poznatků klientovi (přednáška, instruktáž, odpovědi na dotaz klienta) a blíží se spíše vyučování. Poradenství ve smyslu *counselling* představuje konzultaci pro klienta a odbornou radu, která by měla dovést klienta k hlubšímu vhledu do problému, pochopení jeho příčin a možností řešení. Poradenství ve smyslu *counselling* má interaktivní a prožitkový charakter a předpokládá vzájemnou komunikaci mezi klientem a poradenským pracovníkem, individuální diagnostiku a poradenskou intervenci. Moderní přístupy ve výchovném poradenství jsou z našeho pohledu dialogické, kdy ve vzájemném vztahu a rozhovoru hledáme smysl, generujeme alternativy, zamítáme je, navrhuje nové. Do této poradenské situace vstupuje poradce i klient - každý se svými zkušenostmi, se svými pohledy, se svými názory.

Poradenství má dvě **základní funkce** - preventivní a nápravnou. Funkce **preventivní** má napomoci člověku v osobním růstu a naopak zamezit vzniku problémů, které klienta ohrožují. Funkce **nápravná** se vyskytuje v poradenství častěji než funkce preventivní. Zde se jedná již o řešení klientových konkrétních problémů a odstraňování překážek klientova osobního růstu, které díky těmto problémům vznikly (Hadj Moussová, 2002). Specifikem této činnosti je pomoc ve smyslu ovlivňování klienta, chápaném jako vedení k aktivnímu spolupodílení se na řešení své nepříznivé situace - ne k pasivnímu přijímání pomoci. Pomoc klientovi podle Schneiderové (2008, s. 10-11) je poskytována prostřednictvím:

- udílení rad, návodů, informací;
- provázení klienta v situaci pro něho zátěžové (problematické), s akcentem na zásahy do vnějšího sociálního prostředí klienta;
- sblížování subjektivních potřeb klientů s podmínkami pro jejich uspokojování.

Podle Gabury a Pružinské (1995, s. 13) má poradenství podpořit růst, rozvoj a znalosti klienta, zlepšit jeho uplatnění, pomoci mu orientovat se ve světě a vyrovnávat se se životem. Obdobně charakterizuje poradenství také Kohoutek (2002, s. 369):

„poradenství je interpersonální komunikace, proces a vztah, v němž jedna osoba (poradce, pedagog, psycholog, lékař, právník atp.) se pokouší svou radou prokázat službu, pomoci či prospět, být výchovně užitečná tomu, komu radí, tedy jiné osobě“. Smyslem porady je podle Kohoutka (2002), aby ti, kterým radíme, správně pochopili své problémy a vyrovnali se s nimi. Tím poradenství přispívá k upevnění zdraví, vymezenému Světovou zdravotnickou organizací (WHO) jako tělesné, duševní i sociální blaho (pohoda).

Obsah poradenství v užším slova smyslu shrnuje Gallessich (1982, s. 8): „poradenské služby (counselling) jsou nepostradatelné k přežití v moderní společnosti. Socializují své členy, integrují je do sociální struktury a chrání jejich zdraví a spokojenost“. Idea poradenství u nás i ve světě je podle Kohoutka (2002) součástí hledání cest, jak dosáhnout lepších výsledků ve výchovné práci a v péči o osobnostní a profesionální rozvoj člověka během jeho života.

2.1 Výchovné poradenství

Pro označení systému poradenských služeb ve sféře školství se užívalo termínu **pedagogicko-psychologické poradenství**. Tento pojem je nahrazen obecnějším pojmem **poradenské služby ve školství** nebo také **poradenství ve školství**.

Pojem **výchovné poradenství** vychází z teze, že podstatná část služeb by měla být nabízena přímo ve školách, tj. v místě, kde vzniká celá řada sociálních, vzdělávacích, výchovných, psychických a dalších obtíží mladých lidí. Do souboru těchto problémů patří také otázka volby povolání nebo další vzdělávací cesty (Hloušková, 2004). Výchovná koncepce poradenství zdůrazňuje potřebu: integrovat poradenské úlohy a činnosti do vzdělávací soustavy, do vyučování a celé práce školy a pedagogů, spojit poradenské odborníky a specializované poradenské instituce se školou, s rodinou a zabezpečit tak rozvoj vloh každého dítěte, chápat rozhodování, výběr školy, profese jako proces (Koščo, 1987).

Pod pojmem výchovné poradenství rozumíme organizovanou soustavu speciálních odborných poradenských služeb, kterou uskutečňuje pedagogický pracovník školy, tedy samotný učitel, který kromě své pedagogické činnosti zastává zároveň roli výchovného poradce. Výhodu této kumulované funkce spatřujeme v tom, že učitel - poradce je ve stálém kontaktu se školním životem a je kdykoli dostupný žákům. Nevýhodou je, že z pracovně právního hlediska je příliš vtažen do obrany zájmů školy jako instituce a to do takové míry, že nemůže nezávisle hájit zájem žáka (viz. kapitola 9.6). Poradenské služby ve školách jsou podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. zaměřené na:

- prevenci školní neúspěšnosti;
- primární prevenci sociálně patologických jevů;
- kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění;

- odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním;
- péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků;
- průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem a vytváření předpokladů pro jeho snižování;
- metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy.

V § 7 zmíněné vyhlášky se uvádí, že poradenské služby ve školách jsou poskytovány bezplatně, a to žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Poradenské služby mají být poskytovány v rozsahu odpovídajícím počtu žáků a jejich vzdělávacím potřebám. Požadavek zohledňovat potřeby školy a žáků do značné míry koreluje s praxí, která ukazuje na rozdílné okruhy nejvíce frekventovaných činností výchovných poradců podle typu školy, počtu žáků i velikosti aglomerace (Ehlová, 2014).

2.2 Úrovně poradenství

V posledních desetiletích se poradenství dočkalo velkého rozmachu. Poradenské činnosti mohou být poskytovány jak laiky, tak profesionály. Schneiderová (2008, s. 22) rozeznává **laické** a **odborné** poradenství.

Pomoc v obtížných osobních situacích poskytuje člověku obvykle nejdříve jeho nejbližší sociální okolí (rodiče, spolužáci, známí) – tzv. přirozené (nejužší) sociální prostředí. Často se člověk orientuje na nepřímou pomoc – sám si vybírá informace od lidí, které považuje při řešení vlastního problému za kompetentní. Také studenti nejčastěji uvádějí, že pokud se v jejich životě objeví problém, nejdříve se o pomoc obrátí na své vrstevníky, teprve potom na rodiče a až v poslední řadě na učitele nebo jiného dospělého (Ehlová, 2012). Přímá odborná pomoc prostřednictvím odborné, institucionalizované pomoci je vyhledávána klienty na základě prožitku závažnosti a specifikace problému (Schneiderová, 2008, s. 21). Výhodou laického zásahu je jeho rychlost, dosažitelnost a uvolnění nahromaděné tenze sdělením (a sdílením) problémů, emocionální podpora a doprovázení. Laická „první pomoc“ může ovšem v případě nevhodné intervence znamenat i prohloubení problému (Schneiderová, 2008). Odborná pomoc je poskytována poradenskými pracovníky v pomáhajících profesích. Může být realizována také jako doplňková profesní činnost, kdy poradenství nepatří k základní náplni práce, ale je realizováno odborníkem v dané oblasti.

Michalík (2008) užívá pojmu **formální** a **neformální** poradenství. Mezi instituce, které poskytují formální poradenství, řadí například manželské poradny, poradny pro cizince a uprchlíky, poradny pro uživatele sociálních služeb, pedagogicko-psychologické poradny nebo občanské poradny. Do neformálního poradenství řadí kromě rady poskytnuté přítelem také různé druhy internetového poradenství či poskytování rad v časopisech nebo novinách (Michalík, 2008).

Je-li třeba pomoci žákovi s problémy, je třeba uplatnit řadu strategií a odborných schopností. Chris Kyriacou (2005, s. 18) cíl výchovného poradenství spatřuje v pomoci žákovi, která se skládá ze tří základních prvků:

- pomoci žákovi vyznat se lépe v nastalé situaci;
- pomoci mu zhodnotit jeho vlastní reakci na nastalou situaci;
- pomoci mu zamyslet se nad tím, jak by se za daných okolností dalo nejlépe postupovat.

2.3 Poradenský proces

Poradenský proces má určité zákonitosti týkající se podmínek poradenského procesu, komunikace mezi poradcem a různými typy klientů i nároků na osobnost poradce a jeho odbornost a profesionalitu (Sejčová, 2011). Poradenská podpora může nastartovat potřebné změny a tím výrazně pozitivně ovlivnit kvalitu života klienta. Naopak nevhodně vedená poradenská strategie nebo netaktní jednání může klienta dlouhodobě poškodit (někdy i na celý život) a odradit jej od dalšího vyhledávání pomoci, kterou potřebuje (Novosad, 2009).

Poradenství je zaměřeno na řešení aktuálního problému a nalézání a rozvíjení lidských potencialit psychologickými prostředky. Paulík (2005, s. 23) vymezuje psychologické prostředky prostřednictvím těchto znaků:

- kontakt a intervence;
- vytvoření vztahu (respekt, akceptace, důvěra);
- prostor k sebevyjádření, věnování pozornosti, naslouchání;
- individuální přístup založený na odborné diagnostice klienta a jeho situace;
- porozumění a empatie;
- trpělivost, vlídnost;
- opravdovost v přístupu apod.

2.4 Formy poradenské pomoci

Mezi formy poradenské pomoci zahrnuje Novosad (2000) jednak **vedení** či **informování** (guidance), dále poradenství zaměřené na problém a **pomoc s jeho řešením** (counselling) a do třetice jde o **konzultační činnost**.

Formy poradenské práce rozlišuje Novosad (2000) i podle toho, ze které psychologické školy poradce vychází (dynamická, humanistická psychologie, systemický přístup, behaviorální nebo kognitivně-behaviorální psychologie apod.). Existuje mnoho poradenských škol, metod a postupů. Dnes většina poradců, psychologů a terapeutů pracuje eklekticky - užívá principy různých škol a kombinuje je podle potřeb klienta. Přehled jednotlivých poradenských směrů podává například Drapela (1995, 1997), stručné rozdělení poradenských systémů lze najít i v publikaci Gabury a Pružinské (1995).

Výchovní poradci jsou především učitelé, a proto nemají hlubší znalosti v oblasti psychologických směrů/poradenských přístupů a neumí specifikovat, jaký přístup ve své

praxi užívají. Popisují svoji práci jako „intuitivní“ nebo uvádějí, že kombinují různé přístupy a využívají své zkušenosti s nimi s ohledem na charakter problému a typ klienta. Klient většinou přichází za poradcem, aby mu „poradil“, aby aplikoval své vzdělání, dovednosti a informace na jeho konkrétní problém. Z našeho pohledu za nejnebezpečnější odborníky lze považovat poradce typu „poslechnu si váš problém a řeknu vám, co máte dělat“. Daleko efektivnějších výsledků dosáhneme tehdy, když nebudeme považovat klienty za pasivní příjemce svých rad a interpretací, ale učiníme z nich své aktivní spolupracovníky.

Formy a obsah poradenské práce ovlivňuje také věk žáků. Žáci základní školy většinou nevyhledávají poradenské služby sami. Častým prostředníkem bývá třídní učitel nebo rodič, případně je žádost iniciována prostřednictvím jiných odborníků mimo školu. Žáci středních škol vyhledávají služby poradenských odborníků více individuálně, početná je ale i skupina tzv. nedobrovolných klientů, kteří jsou nuceni k návštěvě poradce z důvodu řešení kázeňských nebo studijních problémů. Forma poradenské pomoci se odvíjí také od toho, o jakého klienta se jedná (mlčenlivý, depresivní, agresivní atp.) nebo zda klient vyhledá poradce z vlastního zájmu či je na žáka vyvíjen nátlak a ke schůzce s výchovným poradcem je nucen jinou osobou (rodiči, třídním učitelem, ředitelem školy atp.). Formy práce mají podle Štecha a Zapletalové (2011, s. 166) nejčastěji podobu:

- **konzultací**, tj. poskytování nejrůznějších informací o studiu, o učení, o vztazích apod.;
- **krátkodobé vedení klienta**, kdy je identifikován nějaký problém a následně probíhá intervence ze strany poradenského pracovníka školy;
- **střednědobé nebo dlouhodobé vedení klienta**, které vychází z povahy řešených problémů v závislosti na charakteru obtíží, motivaci a ochotě pracovat na změně;
- **krizových intervencí** z důvodu silně problémového chování, vztahových problémů s vrstevníky, rodiči nebo učiteli, při zjištění rizikového chování v souvislosti s nárůstem závislostí nebo při řešení obtížných rodinných situací žáka/studenta. Krizová intervence představuje podle Hartla (2000) okamžitou pomoc poskytovanou v situacích, které člověk prožívá jako intenzivní, ohrožující jeho existenci, nezvládnutelné vlastní pomocí či za pomoci blízkých osob.

2.5 Fáze poradenského procesu

Práce s klientem (rodičem, žákem, učitelem) – zejména depistáž, diagnostikování, konzultace, stanovení strategie pomoci, resp. řešení problému i následná terapie – je často dlouhodobý proces, v němž je nutná určitá posloupnost jednotlivých kroků. Pro účely výchovného poradenství upřednostňujeme poradenský proces jako kontinuum o následujících krocích (Kyriacou, 2005, s. 19-20):

První fáze – seznámení, naslouchání, vytvoření kladného vztahu mezi poradcem a klientem - je pro správné poradenství zásadní. Naslouchat pozorně je však obtížné. Při běžné každodenní komunikaci příliš dobře neposloucháme. Máme spíše tendenci vnímat

obsah řečeného a předem si začít promýšlet a formulovat svou odpověď. Naslouchání vyžaduje bedlivé upnutí pozornosti na to, co žák říká, a pobízení žáka s cílem pomoci mu dále rozvinout, co nám chce sdělit. Účelem naslouchání je získat co možná nejjasnější obraz představ, pocitů a potřeb žáka. V této fázi by měl z větší části hovořit žák. Měli bychom jej vyslechnout v klidném prostředí, kde hovor nebude rušen.

Druhá fáze - diagnóza klientova problému - slouží k odhalení podstaty situace. Žáci nám mohou záměrně nebo nechtěně předat pouze část celého obrazu. Ostatní zúčastnění zřejmě budou schopni poskytnout další klíčové informace, které by mohly přinést nový pohled na to, co je jádrem problému. V této fázi může být také důležité spolupracovat se školním týmem, s rodiči či dalšími organizacemi. Je třeba se vyvarovat unáhlených závěrů. Je překvapivé, jak často se získává dojem, že právě pohled jedné zúčastněné osoby na daný příběh je jediný objektivní. Vyslechnete-li však ostatní, můžete na daných souvislostech často nalézt některé kritické aspekty. Nová sdělení mohou vést až k odlišné interpretaci události. Vyšetřování proto vždy musí být vedeno s klidem a rozvahou.

Třetí fáze – volba cíle a stanovení dalšího postupu (klientovo rozhodnutí a přijetí možných řešení). Je třeba žákovi ukázat různé alternativy řešení problému, informovat o možných výhodách řešení i o eventuálních negativních důsledcích, seznámit žáka s riziky a důsledky případného vetování spolupráce. Některá opatření, která je třeba uskutečnit a o nichž jsme přesvědčeni, že jsou ve prospěch žáka, nebo která jednoduše musíme podle školních zásad a právních odpovědností dodržet, mohou být pro žáka nepříjemná a nemusí s nimi vždy souhlasit.

Čtvrtá fáze – ukončení poradenského procesu. Společně s Hartlem (in Matoušek, 2003) považujeme tuto část poradenství za rozhodující. Po skončení by se klient měl stát sám sobě poradcem. Jak z názvu této fáze vyplývá, dochází či je žádoucí, aby nastalo formální ukončení, tzn. odpoutání klienta od poradce. Klient při tom „dostává něco na cestu“, resp. měl by si z poradenství něco odnést. Může to být nová hodnota, uznání (kompliment, oceňující konotace) ze strany poradce za svou angažovanost, nebo to může být nový pohled na problém či situaci. Pokud zvolené řešení nevede k žádoucímu účinku, pak pravděpodobně došlo k chybě v nějaké předchozí fázi a bude nutné se vrátit a chyby napravit.

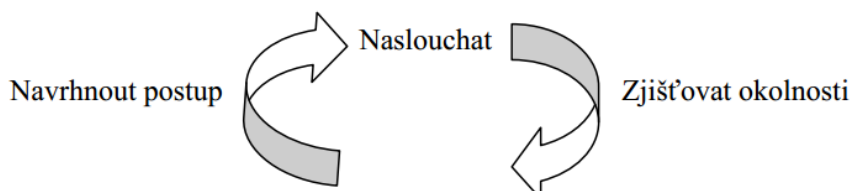
Ukončení procesu klientovi občas přivodí úzkost, pocit snížení sebedůvěry ze změn, které přijal a uvedl spolu s poradcem v život. Poradce vede žáka k postupnému osamostatňování. Této fázi věnuje značné úsilí, aby pomohl klientovi adekvátně zpracovat pocity ohledně ukončení. Přestože klient odchází, poradce je v případě potřeby opětovně k dispozici.

Aby poradce mohl tyto prvky naplnit, musí svou poradenskou aktivitu strukturovat do tří následujících hlavních fází (Kyriacou, 2005, s. 19):

- pozorně naslouchat, aby byl schopen odhalit podstatu okolností a problémů, které žák zažívá;

- při konzultacích s ostatními učiteli, rodiči atd. zjišťovat okolnosti případu a získávat ucelenější pohled na to, co se odehrává;
- navrhnout postup, který žákovi pomůže.

Všechny tři zmíněné fáze si můžeme představit jako kruh, v němž je často třeba projít jedním stádiem vícekrát, než se proces uzavře.



Obr. 1: Poradenský kruh (Kyriacou, 2005, s. 19)

2.6 Vztah poradce a klienta

Navození a udržení vztahu je tou nejobtížnější součástí pomáhající profese a v přípravě ji člověk jako dovednost jen obtížně získává. Je součástí skutečné profesionality, která se rodí až v průběhu výkonu povolání, a to za předpokladu, že je pracovník schopen svou práci reflektovat, hodnotit a rozvíjet. Přestože i v jiných profesích jsou pracovníci v neustálém kontaktu s lidmi, neočekává se od nich osobní vztah, stačí slušné chování. Pomáhající pracovník během své práce pracuje s lidmi v krizi, v závislém postavení, kteří obvykle potřebují více než jen slušnost. Proto, aby se práce pomáhajícího pracovníka nestala pouhým výkonem svěřených pravomocí, je nezbytnou součástí profesionálního vztahu důvěra, přijetí, porozumění (Kopřiva, 2006). Vztah poradce – žák vyžaduje odlišný postoj k pedagogické realitě než vztah učitel – žák. Poradce zaujímá postoj psychologický (pozorující, vysvětlující, chápající) zatímco učitel spíše hodnotí a má vychovatelskou roli. Pokud poradce nenaváže s klientem citový vztah, obvykle ve svých snahách neuspěje.

Specifickým paradoxem, se kterým se v pomáhajících profesích každý pracovník setká, je dle Kopřivy (2006) pochopení pro každého. Pracovník by měl mít bez ohledu na sympatie a problematiku pochopení i zájem o každého klienta, schopnost vcítit se a přijímat ho takového, jaký je. Rogers (in Matoušek, 2003) přišel s dobře ověřitelnou hypotézou o tom, co utváří dobrého poradce. Říká, že poradce musí být otevřený a musí umět prokázat, že má pozitivní vztah ke svým klientům, a to bez jakýchkoli podmínek. Přijímá klienty jako cenné osoby bez ohledu na to, kým jsou, co říkají nebo co dělají. Bezesporu se jedná o nejtěžší věc, protože v soukromém životě si sami vybíráme, kdo nám je či není sympatický, s kým budeme nebo nebudeme v kontaktu. Výchovní poradci pracují se skupinou různorodých klientů a mnohdy bývá velmi těžké ustát si nestrannost, spravedlivost a potlačit antipatie či negativní emoce při řešení vypjatých situací, např. při porušování školního řádu, v případě agresivity, nekázně, záškoláctví, podvodů, šikany, apod. Podstatné je si uvědomit, že výrazné osobní preference poradce vůči klientovi se

mohou běžně vyskytnout, ale nejsou v pomáhajícím vztahu prospěšné. Proto je důležité, aby si poradce této skutečnosti byl vědom a mohl s ní pracovat tak, aby negativně nezasahovala do vztahu s klientem nebo skupinou klientů. Vztah pomoci je založený na spolupráci rovnocenných. Klient je respektovaný a akceptovaný stejně jako jeho problém. Pokud je výchovný poradce rozhodnutý pomáhat, neměla by jeho snaha o empatii a úctu omezovat individualita klienta, či jeho problém.

Pro dobré udržování vzájemného vztahu je třeba citlivě dodržovat hranice mezi poradcem a klientem. Mahrová a Venglářová (2008) rozděluje pracovní hranice na tyto typy:

- **hranice prostoru a času** – při respektování fyzických hranic a osobní zóny, s předem vymezeným časem kontaktu; důležitou zásadou, kterou by poradce neměl porušovat, je jednat se žákem vždy v soukromí a nikdy ne na veřejnosti (klient nemusí chtít, aby druzí věděli, že něco řeší s poradcem);
- **hranice pomoci a kontroly** – v asymetrickém vztahu si je pracovník vědom toho, kdy využívá principu pomoci s podporováním vlastního rozhodování klienta, a kdy principu kontroly, v němž sám formuluje cíle a kontroluje jejich plnění a podle okolností pak volí vhodnou možnost;
- **hranice profesionálního vztahu** – je třeba vyvarovat se přílišné otevřenosti vůči klientovi, směřující k posunu od profesionálního vztahu k přátelskému či přílišné zaangažovanosti pracovníka nebo naopak využívání moci nad klientem.

Do vztahu s klientem se promítá poradcova odbornost a především cit pro skloubení různých forem práce s technikami rozhovoru, ze kterých poradenství a komunikace v poradenském procesu vycházejí. Jedná se o „umění“ pracovat se slovem, tichem, pomlkami a pauzami v hovoru, s intonací hovoru. Všechny jsou určujícími faktory a ovlivňují vzájemnou interakci mezi poradcem a klientem (Úlehla, 2005). Aby klient poradci rozuměl, jeho sdělení by měla být jednoznačná bez komunikačních šumů; poradce by měl dokázat vnímat klientova sdělení jako celek, včetně stavů a pocitů klienta, který je pronáší, respektive vysílá. Toho docílí soustředěností a naladěním na klienta, tzv. uměním naslouchat.

Aktivně a empaticky naslouchat či porozumět klientům považuje Dryden (2008) za klíčovou dovednost. Vést rozhovor ale není jen uměním, podstatná je i technická složka, kterou lze trénovat a cvičit. V souladu s Plamínkem (2008, s. 71-72) vybíráme následující **zásady potřebné pro vedení efektivního rozhovoru:**

- umění **respektovat** klienta jako komunikačního partnera, jeho pohledy na situaci, jeho právo na vlastní názory, myšlenky a pocity, se schopností uznat legitimitu případných odlišností; i když vidíme u klienta řadu chyb nebo nesouhlasíme se stanoviskem klienta, můžeme v aktivním naslouchání pokračovat. Nezastavujeme ho a neopravujeme (navíc možná nemáme ještě všechny informace a i my se můžeme mýlit). Dáváme klientovi najevo, že se umíme vžít do jeho situace a chápat jeho vidění. Zvyšujeme tím pravděpodobnost toho, že bude otevřenější našim dalším poradenským intervencím;

- **akceptace** klienta však v žádném případě neznamená souhlas s tím, co klient říká či dělá, avšak přijetí pomáhá poradci vidět nové horizonty, vidět situaci z úhlu, na který nemusí být zvyklý; v souladu s autorem považujeme akceptaci klienta při snaze pomoci lidem za nezbytnou;
- v poradenství však mohou nastat chvíle, kdy respektovat klienta nestačí nebo kdy se komunikace ustrnula na mrtvém bodě. Důvod, proč si poradce s klientem nerozumí, může souviset s oběma stranami interakce a k posunu může posloužit přeladění z pozorování části celku na pozorování celku v daném kontextu, čili v získání **nadhledu**.

Důležitou zásadou je sledovat rozhovor pozorně až do samého konce, prakticky až do odchodu klienta z místnosti. Závažná sdělení velmi často přicházejí až v závěru, kdy už opadlo napětí, nebo až tehdy, kdy klient odehrál svou roli a odchází, přestává být ve střehu, příp. když už si poradce vyzkoušel a přece jen se odhodlal k závažnému sdělení, pronesenému jakoby mimochodem. Klíčová věta tak mnohdy odezní doslova s rukou na klíče, mnohdy jako vtípná poznámka na odchodnou (Matoušek, 2003).

Z hlediska vztahu mezi klientem a poradcem lze pro ilustraci uvést i **typologii stylů poradenské práce**, které uvádí Gabura a Pružinská (1995, s. 78):

- **hodnotící** – tento typ poradce direktivně vede a hodnotí klienta, jeho postoje, chování, rozhoduje o tom, co je dobré a zlé, kritizuje nebo chválí, vztah poradce a klienta je nerovnovážený;
- **interpretující** – poradce interpretuje chování klienta, hledá klíč k pochopení kauzality, může být pro klienta nesrozumitelný, klient často nechápe jeho pohled;
- **supportivní** – poradce má snahu podporovat klienta, pomoci mu, soucítí s ním, ochraňuje ho, nechává klienta v závislosti, vzniká hrozba přenosu a protipřenosu;
- **naslouchající** – poradce je zaujatý touhou po informacích, sáhodlouze vyslýchá klienta i v oblastech, které s problémem nesouvisí, klient je pod palbou otázek a může mít pocit zasahování do soukromí;
- **aktivní** – poradce tlačí klienta k řešení, vnáší do poradenského procesu dynamiku, ale i netrpělivost a unáhlená rozhodnutí, často neposkytuje klientovi prostor na přemýšlení;
- **reflexivní** – poradce dává klientovi najevo, že mu rozumí, nechává iniciativu na klientovi, umožňuje mu zprůhlednit jeho prožívání, podporuje jeho nezávislost, nepřebírá za klienty zodpovědnost.

Prvních pět poradenských stylů z pohledu moderních přístupů v poradenství a z hlediska efektivity spolupráce a dosažených výsledků nemůžeme hodnotit pozitivně. Reflexivní styl práce umožňuje poradci vnímat jedinečnost klientů, podporuje nezávislost, nepřebírá za klienta zodpovědnost a nastavuje podporu a pomoc podle subjektivně vnímaných potřeb klienta.

2.7 Zásady při práci s klientem

Chris Kyriacou (2005, s. 23) shrnuje důležité zásady při práci s klientem do několika bodů. Nedodržení těchto zásad snižuje efekt práce a brání navázání dobrého kontaktu mezi poradcem a klientem.

Povzbud'te žáka k hovoru

Někteří žáci nejsou příliš sdílní a je proto třeba povzbudit je k hovoru. Snažíme se pokládat takové otázky, na které není možné odpovědět *ano* nebo *ne*. Dáváme si ale pozor, abychom nezacházeli do osobních detailů nebo žáka nenutili povědět něco, čeho by později litoval. Pokud žák poradci nedůvěřuje, nespolupracuje, neplní, co slíbil, nemůžeme ho k ničemu nutit násilím. V počáteční fázi si je třeba uvědomit, zda poradce poskytuje klientovi pomoc, nebo přebírá kontrolu (při kontrole poradce jedná dle svého uvážení nehledě na klientovo přání). V praxi je motivace ke spolupráci velmi náročná, zvláště jedná-li se o nedobrovolného klienta, např. žáka s problémovým chováním nebo vysokou absencí, který je k návštěvě výchovného poradce donucen učitelem nebo rodičem. Žák, který nemá vlastní motivaci řešit svoje problémy, mívá pocit, že je poradce s učitelem či rodičem v alianci, odmítá jakoukoli spolupráci a reaguje na poradce hněvem či agresí. Dobrý poradce nechápe vyjádřený odpor klienta osobně ani jako útok na svou kompetenci, umí kontrolovat svoje emoce a zvládnout případný konflikt. V žádném případě nedosáhneme kooperující atmosféry, pokud nastavíme kontrolující postoj plný příkazů a kritiky a budeme-li žáka nutit, aby něco slíbil či vykonal. Ačkoli se nám takový postoj někdy jeví jako jediné možné řešení, je třeba si pamatovat, že takovým přístupem jen zvýšíme odpor žáka ke spolupráci a ohrozíme naši důvěryhodnost.

Nebojte se mlčení

Žáci při rozhovoru s výchovným poradcem potřebují čas na přemýšlení, aby mohli vyjádřit svou situaci a svá přání a aby si mohli rozmyslet, jak říci něco, o čem se mluví s obtížemi. Ticho a čas jsou velmi důležité momenty. Pokud se poradce snaží mezery ticha vyplňovat dalšími otázkami nebo připomínkami, může to mít negativní dopad na množství či kvalitu zjištěných informací. Za zvláště nevhodné považujeme např. dívat se na hodinky, hrát si s perem, dávat najevo netečnost (vykukovat z okna, prohlížet si místnost), poposedávat na židli nebo se procházet po místnosti. Nezkušený poradce ve chvíli ticha znervózní a snaží se vyplnit ticho např. nabízením vlastních řešení, odkazováním na podobné případy nebo osobní zážitky a zkušenosti. Důležité je ohlídat si vlastní neverbální signály, nedávat najevo netrpělivost, nudu, znechucení apod. a naopak si všimnout neverbálních projevů žáka, které mohou signalizovat strach, úzkost a mnohé další pocity. Na verbální sdělení je třeba vhodně reagovat – zopakovat řečené, shrnout závěry, klást podporující otázky, vyjádřit emoční podporu atd.

Zeptejte se, jakou pomoc a podporu by žák ocenil

Situace a potřeby žáka se mohou lišit od toho, co si myslí výchovný poradce. Chceme-li žáka podpořit a pomoci mu, musíme vzít v úvahu jeho osobnost a nabízet taková opatření nebo pomoc, kterou žák přijme a považuje za adekvátní. V rozhovoru se žákem se nesnažíme být dominantní, vyhýbáme se přerušování, argumentování, sdělování svých vlastních názorů a kritiky toho, co říká žák při rozhovoru. Je užitečné si uvědomit, že student střední školy je většinou sám schopen objevit, co potřebuje, pokud mu k tomu v rozhovoru vytvoříme vhodné podmínky. Pak můžeme společně s ním jen hledat, z jakých zdrojů by mohl své potřeby naplnit. Nakonec se může ještě ukázat, že jeho situace vůbec není tak bezvýchodná, jak se zpočátku zdálo. Při shrnování používáme formulace klienta a ujišťujeme se, zda informace chápeme stejně, jak on je předkládá – „*rozumím tomu tak, že ...*“.

Nenuťte žáka projevovat ani potlačovat emoce

Pokud se žák ocitne ve svízelné situaci, je zcela přirozené, že se bojí a přestává zvládat emoce. Někteří pláčou nebo se zlobí, jiní naopak své city neprojevují. Poradce žáka za tyto projevy emocí nekárá, ale vyjadřuje pochopení pro takové chování, popř. se snaží tyto projevy citlivě korigovat. Každý poradce časem sám zjistí, že se vyplácí věnovat velkou péči vztahové (emocionální) stránce poradenského procesu, protože následně významně ovlivní kvalitu získaných informací.

Nezavazujte se k mlčení

Výchovný poradce se dostává do situací, kdy žák předpokládá, že důvěrnou informaci poradce nesdělí nikomu dalšímu. Přestože je třeba dodržovat zásadu mlčenlivosti o důvěrných záležitostech klienta, měl by poradce hned na začátku klientům sdělit, že pokud půjde o něco vážného, bude muset informovat určité osoby (viz. kap.13). Pozor na sliby typu: „*nikomu to nepovím*“. Poradce je vázán svými povinnostmi a některé situace se bez aktivního zapojení dalších lidí neobejdou. Žák často očekává, že veškerou práci odvede sám poradce. Chceme-li posílit vnitřní nasazení a motivaci klienta, je dobré dojednat způsob společné práce a vybrat s jeho pomocí případné další spolupracovníky (kamarády, učitele, rodiče atd.). Máme tím na mysli zejména jeho rodinu a přátele (tzn. jeho nejbližší sociální síť), protože se jich klientova situace často nějak dotýká.

Nezacházejte nad rámec svých kompetencí

Pokud si není poradce jistý, že může poskytnout radu a podporu odpovídající potřebám klienta, odkáže klienta na jiné odborníky nebo instituce, které poskytnou profesionální službu. Není v zájmu poradce ani v zájmu žáka řešit témata, k nimž poradce nemá potřebné informace, nezná stanovisko školy ani doporučený postup či postrádá dovednosti nutné ke správnému řešení problému. Někteří poradci (zvláště ti začínající) mohou mít pocit, že jsou na ně ze strany učitelů, rodičů a žáků kladeny neúměrné

a nepřiměřené požadavky (ať už z hlediska času nebo odborných poradenských dovedností) a očekávána jsou rychlá a zázračná řešení. Viditelné výsledky se však nedostavují hned, poradce cítí určitou odbornou osamělost, pochybnosti a nejistotu. Na druhou stranu poradce cítí, že je třeba své postavení ve škole stále obhajovat (ukáž, co umíš...), a dokazovat svoji užitečnost v každodenním provozu školy. Velká odpovědnost a nasazení, někdy s pocíťováním „poslání“ profese, mohou vést až k překračování vlastních kompetencí, což je ve svém důsledku projevem neprofesionality.

Nepomlouvejte

Citlivé informace, které poradce musí předat někomu dalšímu, jsou pojímány jako důvěrné. Sdělují se pouze nutná fakta konkrétním osobám a sdělují se civilizovaným způsobem v soukromí, aby nikdo další nebyl rozhovoru přítomen. Nikdy také nesdělujeme žákovi informace o jiných klientech, byť by se nám zdálo, že jsou si jejich problémy vzájemně podobné nebo že bychom pomohli žákovi pochopit, že takové problémy nemá sám a existuje řešení. Když o druhých mluvíme za jejich zády, v přítomných to pouze vyvolá nedůvěru.

Nenechte se do věcí osobně zatáhnout

Pokušení odpoutat se od role poradce a podílet se na řešení osobním postojem může být ve výsledku kontraproduktivní. Osobní intervence (např. poskytnout žákovi finanční pomoc, navštívit doma jeho rodiče apod.) a nerespektování pedagogických hranic je považováno za neprofesionální a ohrožuje nejen vztah klienta a poradce, ale snižuje míru nezávislosti pro adekvátní řešení situace. Vztahová dilemata pramení z neformálních, někdy až přátelských vztahů poradce s klientem, z existence „oblíbených“ klientů, případně i vztahu s klientem, který projevuje o poradce sexuální zájem. Z vlastní praxe vychází poučení, že překročení pedagogických hranic (zapůjčení telefonu, umožnění kontaktu v osobním volnu, nebo přijímání pozorností od klientů) může v některých případech sice usnadnit navázání důvěry (žáci jsou méně úzkostní, více otevření, nevyskytuje se u nich tendence lhát, předstírat a poradci se zpřístupní informace velmi soukromé povahy), ale hrozí riziko přílišného upnutí se klienta na poradce nebo ztráta odstupů poradce od případu. Negativní stránkou je zkušenost, že neformální vztah mezi poradcem a klientem zvyšuje riziko manipulace poradce a ztěžuje spolupráci, např. dodržování pravidel vzájemné dohody.

Nenechte zranit vlastní city

Je důležité vyvarovat se emocionálnímu dopadu, který při jednání o citlivých záležitostech (šikana, zneužívání, týrání dítěte) může poradce zasáhnout. Vlastní emoce výchovného poradce mohou být příčinou nevhodných postupů. Může se stát, že poradce sám bude potřebovat pomoc, aby se dokázal smířit se situací, kterou má řešit. V těchto pro poradce obtížných situacích je dobré přizvat k řešení další spolupracovníky (školní

psycholog, metodik prevence) nebo požádat o spolupráci externí organizace. Směřovat klienta s žádostí o pomoc k jinému odborníkovi je lepší i v situaci, jedná-li se o případ, v kterém je poradce osobně angažován, např. jako učitel v problematickém vztahu se žákem, kterému má zároveň pomoci.

Závěrem

V praxi výchovného poradce se ocitáme v postavení, kdy k nám přicházejí klienti v náročných životních situacích a v emoční tísní. Je dobré být na tyto situace připravený, vědět o svých lidských možnostech a profesních kompetencích a vyznat se ve vlastních způsobech zvládnání krizových stavů. Aby se člověk mohl stát dobrým poradcem, potřebuje se průběžně vzdělávat a rozvíjet své poradenské dovednosti. V tom nám může pomoci zmíněná doporučená literatura, poskytnutá supervize naší práce, případně další tréninky zaměřené na rozvoj poradenských dovedností. Velmi obohacující je i sdílení vlastních poradenských zkušeností z terénu s dalšími kolegy poradci.

3 PRÁVNÍ RÁMEC PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLE

V oblasti pedagogiky se legislativou zabývá tzv. **vzdělávací politika**. Stejně, jako i v jiných oblastech života, neobejdou se účastníci výchovně vzdělávacího procesu bez potřebné legislativy, která definuje řadu nepostradatelných momentů a která je pro všechny závazná.

Systém legislativy ve vzdělávání je tvořen právními normami odlišné právní síly, různé úrovně jejich přijímání a rozličného účelu. Legislativa v jednotlivých zemích se liší, obecně lze říci, že ji tvoří:

- mezinárodní smlouvy (mají přednost před zákonem daného státu);
- ústavní zákony (Ústava ČR);
- zákony (školský zákon);
- nařízení vlády a vyhlášky ministerstev;
- vnitřními normami jednotlivých škol (školní řády);
- soudní judikaturou (vnitrostátní i mezinárodní) – tj. soudní rozhodnutí.

Školská legislativa je zákonodárství „vztahující se k obecným otázkám řízení a organizace školství a vzdělávání i jednotlivých stupňů a druhů škol a školských zařízení“. Je součástí vzdělávací politiky státu. Výsledky školské legislativy jsou definovány jakožto zákony, nařízení vlády, vyhlášky MŠMT ČR a vnitřní předpisy MŠMT ČR. Jsou zveřejňovány ve Sbírce zákonů a Věstníku MŠMT ČR“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 243).

Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, účinný od 1. 1. 2005. Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Přijetím školského zákona došlo ke změnám v poradenských službách ve škole. Žáci a jejich zákonní zástupci mají podle §21 odst. 1 písmeno f) právo na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání.

Ministerstvo v § 121 odst. 1 školského zákona předjímá existenci prováděcího předpisu, kterým stanovuje podrobnosti poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, stanovuje typy školských zařízení a podrobnosti o obsahu a rozsahu jejich činnosti, organizaci a podmínkách provozu, kritéria pro zařazování nebo umístění dětí, žáků a studentů, popřípadě dalších uživatelů služeb, nebo ukončení umístění. V §123 odst. 5 jsou stanoveny podmínky, za nichž lze školské služby poskytovat veřejnosti a podmínky úhrady za školské služby.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, účinná od 17. 2. 2005. Vyhláška definuje a konkrétně vymezuje poradenské služby ve školách a školských

zařízeních. Stanovuje obsah poradenství, typy školských poradenských zařízení, poraden, center a typy poradenských služeb v rámci školy. Svým obsahem reflektuje změny v obsahu školních poradenských služeb, ke kterým došlo od počátku 90. let minulého století (např. realizaci reedukace specifických poruch učení přímo ve škole nebo ustanovení školního psychologa). Cílem vyhlášky je mimo jiné umožnit školám zavádění nových poradenských služeb školních psychologů a školních speciálních pedagogů dále pak podpořit a vymežit poradenskou práci škol stanovením standardů činností (pracovních kompetencí) školních poradenských pracovníků.

Podle § 7(1): „Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, popřípadě s dalšími pedagogickými pracovníky školy...“.

Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. vymezuje standardní činnosti výchovného poradce a je součástí příloh dizertační práce.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, účinný od 1. 1. 2005. Zákon uvádí předpoklady a požadavky pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, mimo jiné i speciálního pedagoga, psychologa či asistenta pedagoga. Samotný termín výchovný poradce není v platné právní úpravě definován. Tento termín byl definován předcházející právní úpravou, konkrétně vyhláškou ministerstva školství České socialistické republiky č. 130/1980 Sb., o výchovném poradenství, která byla zrušena vyhláškou č. 72/2005 Sb.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, účinná od 1. 9. 2005.

V § 8 (1) se píše, že studiem pro výchovné poradce získává jeho absolvent specializaci v základním oboru zaměřenou na oblast pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Tato specializace je předpokladem pro výkon specializované metodologické činnosti výchovného poradce.

Pro doplnění uvádíme seznam několika dalších právních předpisů, které upravují náležitosti poskytování poradenských služeb ve školství v souvislosti s předškolním, základním a středním vzděláváním. Seznam všech právních předpisů upravujících vzdělávání v České republice je v průběžně aktualizovaných verzích dostupný na internetových stránkách MŠMT (www.msmt.cz).

SOUVISEJÍCÍ ZÁKONY

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, účinný od 1. 1. 2014

Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, účinný od 1. 6. 2000

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, účinný od 1. 7. 2002

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů, účinný od 1. 1. 2007

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, účinný od 1. 4. 2000

SOUVISEJÍCÍ VYHLÁŠKY

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, účinná od 17. 2. 2005

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), ve znění pozdějších předpisů, účinná od 19. 9. 2005

Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče, ve znění pozdějších předpisů, účinná od 28. 11. 2005

NAŘÍZENÍ VLÁDY

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, účinné od 21. 2. 2005

DALŠÍ PŘEDPISY

Metodický pokyn k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance, č. j. 14 423/99-22 (Věstník MŠMT sešit 5/1999)

Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví, č. j. 10 194/2002-14 (Věstník MŠMT sešit 3/2002)

Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT, č. j. 37 014/2005-25 (Věstník MŠMT sešit 2/2006)

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, MŠMT, 2010, č.j. 21291/2010-28

Metodické doporučení pro práci s individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků, č.j. 43301/2013 (Věstník MŠMT sešit 12/2013)

Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č. j. 22294/2013-1 (Věstník MŠMT sešit 8/2013)

Informace o spolupráci předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané č. j. 25 884/2003-24 (Věstník MŠMT sešit 11/2003)

Pravidla pro rodiče a děti k bezpečnějšímu užívání internetu, č. j. 11 691/2004-24

4 PORADENSKÝ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICE

Díky změnám ve společnosti význam poradenství ve světě i v podmínkách České republiky roste. Příčiny lze spatřovat ve složitější orientaci na trhu práce, ve složitějších podmínkách začleňování mladého člověka do současné společnosti. Zhoršuje se nejen klima ve společnosti, ale i ve školách. Vyšší nároky jsou kladeny na činnosti spojené s prevencí kriminality a drogové závislosti, objevují se nové úkoly spojené s integrací osob se zdravotním postižením do společnosti, přibývá sociálních problémů spojených s nezaměstnaností a chudobou. Lze předpokládat, že poradenskou péči potřebuje stále více dospělých, dětí a mládeže.

V České republice vedle sebe působí několik poradenských systémů. Společenské funkce, úkoly, obsah, formy a metody práce různých poradenských institucí se od sebe liší okruhem otázek a problémů, které pomáhají řešit.

První z nich patří do působnosti resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Odborné řešení problémů ve výchově, problémů optimálního využívání intelektových i dalších psychických předpokladů k osvojování nových poznatků a dovedností vyžaduje co nejtěsnější spojení školy s psychologickou vědou. Poradenský systém MŠMT je adekvátním převodním systémem psychologických poznatků do výchovné praxe. Rozvoj pedagogicko-psychologických poradenských služeb je důležitým předpokladem ke zvyšování úrovně a modernizaci našeho školského systému, soustřeďuje se zejména na pedagogicko-psychologické poradenství, či výchovné a kariérové poradenství.

Druhý poradenský systém spadá do resortu ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) a poskytuje poradenské služby zejména v oblasti kariérového poradenství, nabízí poradenské služby především na úřadech práce, kde poradci a zprostředkovatelé poskytují významné služby v *Informačních a poradenských střediscích* při úřadech práce. Oba tyto jmenované systémy mají jedno společné, a to poradenskou péči, která má přispívat k optimalizaci řešení problémů seberealizace, tj. při rozhodování o výběru optimální vzdělávací cesty, kariéry a s tím souvisejících specifických situací v osobním životě a při uplatnění v praxi (OECD, 2004).

Třetí poradenský systém je součástí resortu ministerstva zdravotnictví (MZ) a nabízí především takové poradenské služby, jejichž cílem je ovlivňování životního stylu a zdravotního stavu populace.

Poradenské aktivity vykonávají také subjekty, které nejsou součástí státního sektoru. Jsou to například personální agentury, spolky, hnutí a různé nadace.

4.1 Poradenská zařízení a instituce v resortu školství

Na současném systému pedagogicko-psychologického poradenství se v působnosti MŠMT podílí řada subjektů: **rezortní útvary MŠMT, školská poradenská zařízení** a samotné školy prostřednictvím **školního poradenského pracoviště**.

Poradenské pedagogicko-psychologické služby jsou poskytovány prostřednictvím výchovných poradců, školních psychologů, metodiků prevence a dalších pracovníků, kteří působí na základních školách 1. a 2. stupně, na školách středních a vyšších odborných. Dále jsou v tomto resortu nabízeny odborné poradenské služby v pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech. Součástí tohoto systému jsou také poradenská střediska vysokých škol (vysokoškolské poradny). Další subjekty, které do poradenského systému v rámci resortu školství vstupují, jsou rezortní útvary MŠMT, Národní vzdělávací fond se svým Národním informačním střediskem pro poradenství, které je zástupcem celoevropské sítě Euroguidance v rámci vzdělávacího programu Leonardo da Vinci, jejímž cílem je prohlubovat evropskou spolupráci mezi národními poradenskými systémy a zprostředkovávat informace mezi nimi.

Přijetím zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) získali žáci a jejich zákonní zástupci právo na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech, které se týkají vzdělávání. V návaznosti na školský zákon vznikají tedy školská poradenská zařízení, jejichž standardní činnost definuje vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Poradenské služby představují ve školském systému specializovanou službu žákům, jejich rodičům a učitelům, pro které se užívá celá řada různých termínů, například školní a studijní poradenství, pedagogicko-psychologické poradenství, výchovné poradenství, kariérové poradenství apod. Všechny tyto zástupné pojmy sledují jeden společný cíl a tím je optimalizace procesu výchovy a vzdělávání ve škole i v rodině. Školský poradenský systém je orientován na řešení problémů, se kterými se děti a mládež potýkají v průběhu svého studia, tzn. problémy psychologické, pedagogicko-psychologické a studijní, výchovné a další související. Pozornost je věnována řešení a prevenci vzdělávacích obtíží žáků a studentů, včasné pomoci při problémech osobnostního vývoje a sociální adaptace, prevenci rizikového chování, poskytování odborné pomoci ve studijní i profesní orientaci a podpoře žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.2 Resortní útvary MŠMT

Resortní útvary ministerstva školství plní **funkci podpůrnou**, mají tedy zejména koncepční, metodické a koordinační úkoly v oblasti rozvoje školské soustavy, tedy i v oblasti pedagogicko-psychologického poradenství.

Z hlediska rozvoje výchovného poradenství hraje klíčovou úlohu (dále jen NÚV). Tento institut vznikl sloučením tří organizací přímo řízených MŠMT: Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (dále jen IPPP), Národního ústavu odborného vzdělávání (dále jen NÚOV) a Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (dále jen VÚP). Tato instituce převzala k 1. červenci 2011 roli do té doby samostatně fungujícího IPPP. Věnuje se tedy otázkám pedagogicko-psychologického, výchovného a kariérového poradenství. K 1. 1. 2012 byla transformace NÚV dokončena, zaměstnanci a aktivity IPPP přešli do Oddělení 2.5 - pro rovné příležitosti ve vzdělávání, PPP a prevenci (Institut pedagogicko-psychologického poradenství, [online], 2012).

Součástí NÚV je **Centrum kariérového poradenství**, poskytující informace o vzdělávací nabídce středního a vyššího odborného školství a o studijních a učebních oborech středních škol. Ústav rovněž pracuje na tvorbě integrovaného informačního systému o uplatňování absolventů škol (ISA) a zprostředkovává různým skupinám uživatelů informace o možnostech vzdělávání, školách, oborech i významné údaje o situaci na trhu práce a uplatnitelnosti absolventů škol (NÚV, [online], 2012). Základem kariérového poradenství v rezortu školství je síť kariérových poradců na všech základních a středních školách. Kariérové poradenství je jednou z oblastí působení výchovných poradců ve škole.

Hlavními úkoly NÚV v oblasti poradenství jsou zejména koordinace systému poradenských služeb ve školství, péče o kvalitu a efektivitu jejich poskytování. Institut rovněž zabezpečuje vzdělávání specificky zaměřené na problematiku poskytování poradenských služeb, zabývá se tvorbou a zaváděním nových metod psychologické, speciálně pedagogické a pedagogické diagnostiky (NÚV, [online], 2012).

Důležitým úkolem celého poradenství je prohlubování evropské spolupráce mezi národními poradenskými systémy a zprostředkování informací, které zajišťuje **Národní vzdělávací fond** se svým **Národním informačním střediskem pro poradenství**.

5 PORADENSKÉ SLUŽBY VE ŠKOLE

Poradenské služby nejsou v současných školách novinkou a podle platné právní úpravy jsou podpůrným systémem škol od roku 2005. Jak vyplývá z vyhlášky č. 72/2005 Sb., ředitel školy zodpovídá za zajištění poradenských služeb kompetentními odborníky, kteří splňují kvalifikační požadavky zákona o pedagogických pracovnících. Standardní poradenské služby poskytuje škola na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení bezplatně. Podle § 1 zmíněné vyhlášky mají být žáci, v případě nezletilých žáků jejich zákonní zástupci vždy předem informováni o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech nabízených poradenských služeb, o všech předvídatelných rizicích a nevýhodách, které mohou vyplynout z poskytované poradenské služby, prospěchu, který je možné očekávat, také o možných následcích toho, když poradenská služba nebude poskytnuta.

Účel poradenských služeb je specifikovaný v §2 vyhlášky č. 72/2005, Sb. a má přispívat zejména k:

- vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání;
- naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů před zahájením a v průběhu vzdělávání;
- prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, projevů různých forem rizikového chování, které předchází vzniku sociálně patologických jevů a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací;
- vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním;
- vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo etnických skupin;
- vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané;
- vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění;
- rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních;
- zmírňování důsledků zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění a prevenci jeho vzniku.

Ve škole je vytvářen **program školních poradenských služeb**, který zahrnuje popis činností a vymezení odpovědnosti školních poradenských pracovníků, preventivní program školy včetně strategie předcházení neprospěchu, šikaně a dalším projevům rizikového chování. Je žádoucí, aby tyto poradenské a preventivní programy odrážely specifika dané školy i regionu a aby služby poskytované školou byly lépe koordinovány se službami

školských poradenských zařízení v regionu (Zapletalová, [online], 2011b). Realizace školního programu poradenství však předpokládá vytvoření funkčního systému komunikace ve škole. Od poradenských pracovníků školy se očekává týmová systematická práce i spolupráce se specializovanými poradenskými zařízeními (více v kap. 6 Školská poradenská zařízení).

Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy (odst. 2 §7 vyhlášky č. 72/2005 Sb.), zaměřené na:

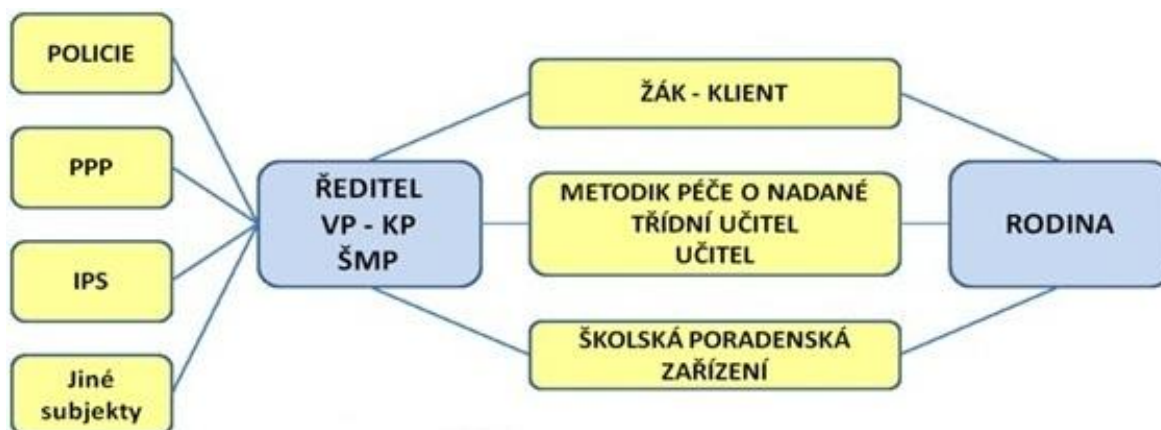
- prevenci školní neúspěšnosti;
- primární prevenci sociálně patologických jevů;
- kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění;
- odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním;
- péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků;
- průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem a vytváření předpokladů pro jeho snižování;
- metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy.

5.1 Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole

K naplnění cílů poradenských služeb, které zajišťuje **školní poradenské pracoviště**, přijalo MŠMT koncepci poradenských služeb poskytovaných ve škole účinnou od 1. července 2005 (č. j. 27317/2004-24). Tato koncepce definuje základní charakteristiky poradenských služeb ve škole a vyplývají z ní mimo jiné cíle a doporučení pro práci výchovných poradců. Koncepce konstatuje, že poradenské služby ve škole jsou obvykle zajišťovány **výchovným poradcem, školním metodikem prevence**, případně **školním psychologem** nebo **školním speciálním pedagogem** a jejich konzultačním týmem složeným z vybraných pedagogů školy. Inovace koncepce poradenských služeb, která vznikla na základě výstupů projektu ESF RŠPP-VIP II (Rozvoj školních poradenských pracovišť - vzdělávání, informace, poradenství II), zavedla rozdělení **na úplné a neúplné školní poradenské pracoviště** (Zapletalová, [online], 2011a).

Varianta **základní** (neúplné školní poradenské pracoviště) zahrnuje výchovného poradce, školního metodika prevence, třídní učitele, učitele výchov a učitele metodika pro přípravu školních vzdělávacích programů.

Varianta **rozšířená** (úplné školní poradenské pracoviště) doplňuje základní variantu o školního psychologa a/nebo školního speciálního pedagoga. Zavedení školního psychologa a školního speciálního pedagoga do škol bylo hlavním cílem projektu ESF RŠPP-VIP II přímo na 140 základních a středních školách v ČR.



Obr. 2: Schéma poskytování poradenských služeb ve škole (Věstník MŠMT, Koncepce poskytování poradenských služeb ve škole, 7/2005)

5.2 Pracovníci poskytující poradenské služby ve škole

Rozsah poskytovaných poradenských služeb i jejich struktura je ovlivněn velikostí školy, postavením školy v regionu, skladbou žáků, dosaženými kompetencemi odborníků a pedagogického sboru, prioritami školního vzdělávacího programu, tradicí školy a v neposlední řadě také tím, zda je součástí školy jako právnické osoby další subjekt (Zapletalová, [on-line], 2011b). Vliv na kvalitu služeb má úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními - pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry.

Následující kapitola si neklade za cíl podrobně specifikovat standardní činnosti jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště, je zaměřena na rámcové vymezení činností a aktuální problematiku jednotlivých funkcí. Standardní činnosti všech poradenských pracovníků školy lze podrobně vyhledat ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., která zahrnuje veškeré služby poradenských pracovníků, které jsou poskytovány žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům.

5.2.1 Výchovní poradce

Výchovní poradce (VP) je učitel, který je pověřený ředitelem školy vykonávat nad rámec své běžné pedagogické činnosti ještě odbornou poradenskou činnost. Poskytuje poradenství v osobnostním, vzdělávacím a profesním/kariérovém vývoji včetně prevence problémového a delikventního vývoje a v oblasti sociálních vztahů (Sejčová, 2011). Zároveň se věnuje problematice kariérového poradenství a procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně integrace nadaných žáků. Výchovní poradce jako kmenový zaměstnanec školy zná sociokulturní zázemí žáků, diskutuje o jejich problémech s třídními učiteli, zná sociální klima školy. Lze tedy očekávat, že profesionálně zdatný školní poradce jako první zachytí „signály“ výukových, výchovných i sociálních problémů žáků, naváže kontakt s rodiči i dalšími poradenskými pracovišti (Valentová, in Hadj Moussová, 2004).

Zpráva ČŠI za školní rok 2011/2012 uvádí, že pokračuje nastolený trend využívat pro výchovné poradenství v základních a středních školách převážně interní zaměstnance. Ve školním roce 2011/2012 vzrostl celorepublikový podíl škol, které měly k dispozici výchovného poradce ze 76,8 % na 95,7 %. Absenci výchovných poradců sledujeme zejména v prostředí malých nebo malotřídních škol, které obvykle umožňují včasné odhalení možného problému žáka. I v těchto případech je však součinnost s odborníky – psychology a speciálními pedagogy – důležitá a často nezbytná.

Jakožto klíčovému tématu bude roli výchovného poradce věnována podstatná část této práce se zaměřením na jeho standardní činnosti, náplň práce, osobnostní, profesionální a etické požadavky profese, kvalifikaci, další vzdělávání apod.

5.2.2 Školní metodik prevence

Funkce školního metodika prevence (ŠMP) je podle Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole povinně zavedena na každé škole. Ředitel jmenuje některého z učitelů metodikem prevence, jehož úloha je pro realizaci prevence a efektivního protidrogového působení na děti a mládež ve škole zásadní. ŠMP pracuje především v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů. Mezi jeho specifické úkoly patří pomoc při vytváření a realizaci programu prevence zneužívání návykových látek a negativních jevů ve škole, inovace strategií přístupu k prevenci, poskytování odborného vedení a metodické pomoci pedagogickým pracovníkům školy při realizaci preventivního programu, koordinace poskytování vzdělávacích akcí pro pedagogy, spolupráce s institucemi, které realizují odbornou pomoc v problematice prevence, zajišťování informovanosti žáků a rodičů v oblasti prevence a zároveň péče o děti, které mají problém se závislostmi, atd. (Zapletalová, 2001).

Metodik prevence by se měl připojit k protidrogovým projektům uplatňovaným v místě působnosti školy a být ve styku s okresním protidrogovým koordinátorem. Zároveň musí zajistit vhodné materiály a zdroje informací k poskytování pomoci a poradenských služeb žákům. Ve škole musí vytvořit podmínky pro zveřejňování všech informací souvisejících s protidrogovou problematikou. V této činnosti vychází z materiálu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy „Minimální preventivní program pro školy a školská zařízení v oblasti prevence zneužívání návykových látek - Škola bez drog“. Strategie primární prevence musí mířit na celou populaci, protože jen takovým způsobem lze dosáhnout snížení poptávky po drogách a zároveň identifikovat skupiny lidí, které nejsou dostatečně podchyceny (Výroční zpráva mezinárodního výboru pro kontrolu drog, 2010).

U školního metodika prevence je předpokladem pro výkon činnosti specializační studium v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání minimálně 250 vyučovacích hodin ukončené obhajobou závěrečné písemné práce a zkouškou před komisí (§ 9, vyhl. 317/2005 Sb.). ŠMP svou činnost vykonává jako stávající učitel při svém plném úvazku (plné výši počtu hodin přímé pedagogické činnosti). Míra vyučovací povinnosti naprosto neodpovídá rozsahu povinností, které jsou stanoveny v popisu pracovní náplně. Jde vesměs o časově velmi náročné činnosti, které – mají-li být

vykonávány kvalitně – nemohou metodici prevence zvládnout za plného úvazku učitele. To je předmětem mnoha diskuzí i otázkou návrhu na změnu zákona, jehož cílem by bylo snížit vyučovací povinnost metodikům prevence, nejlépe tak, aby ředitel školy měl k dispozici určité rozmezí, ve kterém může vyučovací povinnost určit.

Návrh novely nařízení vlády 75/2005Sb. o změně přímé pedagogické činnosti pro ŠMP nezískal podporu, a proto se přímá pedagogická činnost u ŠMP nemění. Toto rozhodnutí bylo na stránkách MŠMT odůvodněno následovně: „Vzhledem k nedostatku finančních prostředků (zejména v souvislosti s vázáním výdajů schváleného rozpočtu na rok 2012) v současné době bohužel nemůže MŠMT předložit návrh novely do vnějšího připomínkového řízení, neboť praktická realizace této navržené změny by si vyžádala cca 220 milionů Kč ročně“.

Podle Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č.j. 21291/2010-28 (článek 6, odst. 1) má ŠMP navíc specializační příplatek ve výši 1000 - 2000 Kč podle §133 Zákoníku práce.² Ekonomové v tomto případě upozorňovali, že by to byla vlastně dvakrát „zaplacená“ funkce, kdyby měl ŠMP ještě snížený úvazek. To lze považovat za nesystémové řešení, když uvážíme, že práce výchovného poradce a metodika prevence si je podobná, minimálně na sebe navazuje. Jeden má však příplatek a druhý nižší počet hodin, což je mimochodem logičtější, jelikož příplatek neřeší, kdy bude metodik prevence svou práci dělat (Švancar, 2005).

Ve škole vzniká množství příležitostí, při nichž výchovní poradci a metodici prevence úzce spolupracují a je především záležitostí jejich vzájemné dohody, kdo z nich se ujme konkrétních činností. V některých menších školách se stává, že tato funkce je kumulována a obě pozice zaujímá totožný učitel (Krejčová, 2010b). Jednou z mnoha nevýhod takové kumulace je přílišné množství povinností, které z obou rolí vyplývá a současně minimální možnost s někým vzniklé problémy ve škole sdílet, konzultovat a následně hledat řešení. Také *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* (č.j. 21291/2010-28) uvádí, že s přihlédnutím k náročnosti a odbornému zaměření činnosti ŠMP není vhodné slučovat jeho funkci s funkcí výchovného poradce.

Kromě motivačních faktorů se funkčnost služby odvíjí do značné míry od osobního zájmu a vlastní motivovanosti ŠMP pro zapojení se do preventivní práce se žáky. Ve výzkumném šetření, které provedl Procházka (in Vališová, 2011) je popsána složitá problematika realizace školní prevence a výsledky výzkumu naznačují problémové situace. Učitelé jsou jmenováni do funkce metodika prevence většinou „z donucení“, tzn., že zjištěné údaje jednoznačně potvrzují předpoklad o formálním průběhu zavedení této funkce do praxe. Podle Procházky (2011) při hodnocení vlastního vnímání významu této funkce pro školu i pro sebe samého označilo 56% dotazovaných metodiků prevence svou roli jako

² § 133 zákona 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů.

„málo významnou“. Procházka si v této souvislosti klade otázku: „Může se stát oporou pro utváření postojů k rizikovému chování někdo, kdo sám o svém poslání takto pochybuje?“ Zároveň konstatuje, že *“ustanovení role metodika prevence má pro školu velký význam pouze v případě, kdy tento učitel bude mít prostor na to, aby mohl aktivně dotvářet koncepci školní prevence, sledovat a vyhodnocovat realizované aktivity a stanovený program dodržovat a inovovat”*. Funkcí metodika prevence je vytvořena možnost, kdy na škole mohou rodiče i děti nalézt rádce a odborníka připraveného, motivovaného a schopného provádět prevenci i pomáhat řešit problémové výchovné situace (Procházka, in Vališová, 2011).

5.2.3 Školní psycholog

Více než deset let se mezi poradenskými pracovníky ve školství diskutuje otázka oprávněnosti zastoupení školního psychologa ve vzdělávacím systému. Na řadě základních, středních i speciálních škol působili psychologové již zhruba od roku 1991. Oficiálně tehdy figurovali jako učitelé, vychovatelé, popř. pracovali na dohodu o provedení práce. Zkušenosti z doby, kdy legislativní předpisy nepředpokládaly školní psychology ve školách, ukázaly na jejich nezastupitelné místo v poradenském systému (Štech, Zapletalová, 2013). Školní psycholog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie (§ 19, zák. 563/2005 Sb.). Za dostatečnou kvalifikaci tedy nelze považovat ukončené bakalářské studium nebo magisterské studium příbuzného oboru (např. Sociální práce, Sociální pedagogika apod.). Asociace školní psychologie doporučuje zároveň alespoň 3 roky praxe před nástupem na místo školního psychologa.

Od roku 2005 jsou u nás realizovány kroky pro to, aby alespoň na velkých školách mohl pracovat školní psycholog. Podle Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole, mohou školy, které mají 500 a více žáků využívat služeb školního psychologa, který spoluvytváří a realizuje program školního poradenského pracoviště (Čáp, 2009). Školy zpočátku očekávaly, že rozsah činnosti školního psychologa bude minimálně na polovinu úvazku. Ve skutečnosti se ve školách objevují psychologové, kteří pracují na méně než polovinu úvazku a mají jiný hlavní pracovní poměr. Tato forma spolupráce ztrácí svoji funkčnost pro činnost školy jako systému a tento externí psycholog zastává roli typickou pro služby poskytované PPP. Přesto na mnoha hlavně základních školách školní psychologové pracují, což ekonomicky umožňují projekty spolufinancované Evropskými sociálními fondy (ESF) a státním rozpočtem České republiky (VIP- Kariéra, RŠPP-VIP II, RAMPS-VIP III). Všechny tyto projekty na sebe časově i programově navazovaly již od roku 2005. Ve středním školství je situace méně příznivá než na školách základních. Služby školního psychologa jsou převážně zajišťovány v rámci spolupráce s poradenským psychologem, který na žádost školy do školy dochází jen na několik málo hodin v měsíci. Za školního psychologa tedy nelze považovat zaměstnance pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra. Školní psycholog je obvykle financován přímo školou (zřizovatelem) nebo z projektů.

V praxi zavedení školních psychologů do škol neznamena, že by školní psychologové nahrazovali práci pedagogicko-psychologických poraden a poradenských psychologů. Je to spíše reakce na vzrůstající výskyt problémů u dětí a mládeže, což je příčinou nárůstu klientů v poradnách. Velkou výhodou při zavedení školních psychologů do škol je včasná intervence žáků s výukovými obtížemi, metodická podpora učitelů v následné péči o žáky se specifickými poruchami učení (SPU) i zvýšení možnosti rychlé intervence v krizových situacích. To vše je při znalosti prostředí a podmínek dané školy více efektivní.

Zavedením funkce školního psychologa by bylo možné snižovat vytíženost výchovných poradců. V současné diskuzi je také „vlastní náplň“ činnosti školního a poradenského psychologa ve smyslu jejich vzájemné komplementarity tak, aby se co nejkompexněji zajistilo poradenství pro žáky, školní třídy a jejich učitele a rodiče (Lazarová, 2003). Školní psychologové věnují více času přímé intervenční práci s dětmi, v poradně je čas věnován spíše diagnostice. Ve školách se psychologové více zabývají prací s širokými souvislostmi problémů žáků. Rozdíl nacházíme také v oblasti preventivního působení. Školní odborníci bývají častěji vyhledáváni za účelem krizové intervence, díky jejich přítomnosti ve škole a s tím spojené okamžité dosažitelnosti.

NÚV uskutečnil výzkumné šetření s názvem *Depistáž školních poradenských pracovišť*, jehož cílem bylo zmapovat zastoupení školních psychologů a velikost jejich úvazků ve školách. Zjištěny byly obrovské disproporce z hlediska krajů, kdy v některých krajích se tyto odborníci objevovali výjimečně nebo zřídka. Dále dle zjištění tyto odborníci zcela chyběli ve školách v sociálně vyloučených lokalitách, kde je předpoklad zvýšené poptávky po těchto službách (příspěvek NÚV na Mezinárodní konferenci s názvem „Podpora žáků se zdravotním postižením ve vzdělávání“, dne 22. listopadu 2012 v Praze).

Úbytek školních psychologů ze škol zmiňuje i zpráva ČŠI, která udává, že ve školním roce 2011/2012 se snížilo v důsledku omezených finančních prostředků využití školních psychologů z 14,6 % na 10,6 %.

Je zřejmé, že jde o specializované činnosti, které vyžadují, aby je zajišťovali především psychologové, nikoli pedagogové. Nelze ponechávat na jednotlivých krajích a městech, jak budou poradenské služby pro školství v terénu fungovat. Nelze tyto činnosti svěřit soukromým agenturám. Musí zde být – ve veřejném zájmu celého školství – nějaké koordinující pracoviště s dostatečnou podporou MŠMT, s funkční autonomií a perspektivou pro odborné pracovníky - psychology. Asociace školních psychologů se obává, že právě sloučením tří resortní ústavů (Národní ústav odborného vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický, Institut pedagogicko-psychologického poradenství) bude ohroženo koncepční a metodické řízení poradenských pracovišť v celé České republice, omezena garance za rozvoj poradenských pracovišť přímo na školách, další vzdělávání pracovníků poradenských zařízení a tvorba psychodiagnostických nástrojů pro pedagogicko-psychologické poradenství (Asociace školních psychologů, dopis ministru školství ze dne 4. 10. 2011).

5.2.4 Školní speciální pedagog

Další poradenskou funkcí, s níž se setkáváme častěji v základních školách a více pak ve školách speciálních, představuje role školního speciálního pedagoga. U speciálního pedagoga je požadováno dle § 18 (zák. 563/2005 Sb.) ukončené akreditované magisterské studium ve studijním programu Pedagogika (Speciální pedagogika) v oboru Speciální pedagogika. Úloha školního speciálního pedagoga spočívá především v nápravě poruch učení a chování a procesu integrace zdravotně postižených žáků (Zapletalová et al., 2009). Tím se činnost školních speciálních pedagogů odlišuje od pracovní náplně výše charakterizovaných poradenských pracovníků. Rozvedeme-li tedy jeho funkce, můžeme jmenovat např. přípravu a ovlivňování podmínek pro integraci dětí se zdravotním postižením, dlouhodobé sledování a pravidelné vyhodnocování procesu integrace dítěte, speciálně-pedagogickou diagnostickou činností, reedukační péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Zapletalová, 2001). V jejich kompetenci jsou žáci s různorodými speciálními vzdělávacími potřebami, ať už se jim věnují formou individuálních reedukací a konzultací s rodiči nebo formou skupinové práce v rámci výuky. Výroční zpráva ČŠI uvádí, že ačkoli se základní školství snaží o inkluzi (počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zvyšuje), chybí ve školách speciální pedagogové. Např. v Pardubickém kraji je podíl integrovaných žáků se SVP 5,2 %, v kraji Vysočina 8,1 %. Také střední školy mají dlouhodobé zkušenosti s identifikací žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním, včetně žáků s vývojovými poruchami učení nebo chování. Na středních školách však pracují školní speciální pedagogové velmi výjimečně. Školy tedy spoléhají na spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a společně s nimi připravují konkrétní vyrovnávací a podpůrná opatření včetně individuálních vzdělávacích plánů pro integrované žáky.

Rizikovým faktorem je, že v učebních oborech je zvýšený výskyt žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a současně je jejich specifická podpora výjimečná (pouze v 17 %). Školy sice mají nastaveny funkční systémy informování učitelů o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně doporučených přístupů a postupů, jejich vlastní realizace ve vyučovacích hodinách je však velmi často pouze otázkou osobní zodpovědnosti jednotlivých pedagogů. Kontrolní činnost managementu běžných středních škol je tímto směrem zaměřena pouze výjimečně (Výroční zpráva ČŠI, [online], 2011/2012).

5.3 Školní poradenské pracoviště a modely poradenských služeb ve škole

Škola je prostředí, ve kterém žáci tráví značnou část svého času. Je tedy místem pro ně důvěrně známým, a proto i prostředím, ve kterém se projevují maximálně otevřeně. Školní poradenské pracoviště (ŠPP) je označení pro tým poradenských pracovníků, kteří pracují s žáky ve školním prostředí a mají tak značné možnosti, jak zachytit signály, že s žáky není něco v pořádku - a reagovat včas. Mohou tedy pracovat nejen na úrovni prevence, ale i včasnou intervencí výrazně ovlivnit průběh a vývoj řady případů, které sice přímo neohrožují zdraví či život žáků ale které jsou poměrně časté (neprospěch, problémy ve vztazích, volba povolání atd.). Pro tyto žáky by mělo školní poradenské pracoviště

sloužit jako jakýsi most, který podpoří důvěrné klima v rámci školy, které umožní žákům vyhledávat pomoc přirozeně a nenásilně a hlavně ve chvíli, kdy ji budou subjektivně sami potřebovat. Naléhavá potřeba integrovaného poradenského systému je zřejmá i v případě akutních problémů dětí, kdy hrozí značné riziko při jejich pozdní nebo nesprávné identifikaci (násilné chování vůči spolužákům, negativní vliv vrstevnických skupin, nárůst závislostí na návykových látkách, sebepoškozování atp.). Komplexnost a provázanost problémů vyžaduje součinnost a spolupráci týmu odborníků působících přímo ve škole.

V *Návrhu koncepce poradenských služeb ve škole* (Zapletalová, [online], 2011b) jsou navrženy dva základní modely školního poradenského pracoviště. Tyto modely by měly umožňovat spolupráci učitelů, kteří se ve školách budou podílet na realizaci školního programu pedagogicko-psychologického poradenství.

a) Varianta základní (neúplné školní poradenské pracoviště).

Činnosti zajišťují:

- výchovný poradce
- školní metodik prevence
- třídní učitelé
- učitelé výchov (občanské výchovy, rodinné výchovy, výchovy k volbě povolání na ZŠ a úvodu do světa práce na SŠ)
- učitel-metodik pro přípravu školních vzdělávacích programů (úprava vzdělávání nadaných)

b) Varianta rozšířená (úplné školní poradenské pracoviště)

Činnosti zajišťují stejní pedagogičtí pracovníci jako v základní variantě, jejich práci doplňuje činnost:

- školního psychologa
- školního speciálního pedagoga
- sociálního pedagoga
- asistent pedagoga

V současné době pracují ve všech školách (s výjimkou malotřídních škol) výchovní poradci a školní metodici prevence, ve výjimečných případech obě úlohy zastává jeden učitel. Jedná se tak o základní model ŠPP. Některé školy pak doplňují služby těchto pedagogických pracovníků také službami školních psychologů a školních speciálních pedagogů. Podle zmíněné koncepce je přítomnost školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga na škole žádoucí zejména ve školách, které vzdělávají vysoký počet žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Všichni odborní poradenská pracovníci úzce spolupracují zejména s třídními učiteli, asistenty pedagoga, jsou v součinnosti s vedením školy a s celým pedagogickým sborem.

5.4 Multidisciplinární spolupráce ŠPP

Pod pojmem multidisciplinární spolupráce si představíme ideální stav nastavené mezioborové spolupráce, fungování, ve kterém jsou všichni zúčastnění rovnocennými partnery a pracují na základě jasně vymezených rolí a stanovených úkolů. Tomuto ideálnímu stavu však předchází pečlivá a dlouhodobá práce zaměřená na zainteresování všech poradenských i pedagogických pracovníků, odstranění bariér v komunikaci, nastolení důvěry, přiblížení principů práce atd.

Doll et al. (2000) na základě realizovaného výzkumu vymezil předpoklady fungování takového týmu. Je třeba, aby členové týmu znali specializaci všech členů týmu a společně plánovali nejen náplň svých služeb, ale i vzájemnou spolupráci. Kvalitní komunikace je nutnou podmínkou jejich fungování. Je totiž třeba, aby se jednotliví členové vzájemně informovali o východiscích své práce i odlišnostech v oborových terminologiích. Zároveň je nezbytné srozumitelné vymezení jednotlivých rolí a náplní práce, aby se nevytvářely „třecí plochy“ zasahováním do kompetencí jiných odborníků. Pro kvalitní fungování týmu je třeba jasně definovat vedoucího celého týmu, ať už je to některý z členů, nebo vedoucí pracovník školy.

Školní poradenská pracoviště jsou v současné době spíše pasivními týmy, tzn., že pracovníci o sobě vědí, ale ne vždy se společně domlouvají na řešení problémů, často nesdílejí informace o podniknutých krocích svého kolegy, jejich služby se překrývají, scházejí se minimálně nebo vůbec, komunikují spolu zřídka, někdy jen pomocí telefonu nebo e-mailu. Pokud chceme vytvořit aktivní tým poradenských odborníků, je třeba, aby se členové týmu pravidelně scházeli, řízeně hledali možnosti řešení problémů, na setkání zvali dle potřeby také žáka a jeho rodiče a konzultovali s nimi návrhy řešení.

Domníváme se, že podmínkou realizace dobré multidisciplinární spolupráce je tedy splnění následujících úkolů:

- tým má jasného koordinátora (vedoucího);
- tým je složen z několika odborníků (vždy by měl být zastoupen výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitel, školní psycholog nebo/i školní speciální pedagog, popř. ředitel školy);
- každý člen týmu má jasně vymezenou roli a úkoly;
- tým vytváří tzv. individuální plán, podle kterého se postupuje při řešení konkrétního problému jednotlivého žáka a na němž se podílí všichni členové týmu, popř. také žák nebo jeho rodiče;
- tým organizuje pravidelná setkání s cílem společně se domlouvat na jednotném postupu práce s konkrétním klientem, na dodržování tohoto postupu a na pravidlech vyhodnocování.

Hellebrandová (2006) zmiňuje bariéry ztěžující či přímo znemožňující multidisciplinární spolupráci – například rozdílný status profesí, konkurenci mezi organizacemi či odborníky, stereotypy, nedostatečnou důvěru v kompetentnost ostatních odborníků v týmu, nevyjasnění rolí, nedostatečnou kooperaci, mocenské zájmy.

Školní poradenské služby zatím nefungují na interdisciplinární bázi podle těchto pravidel, nicméně byly podpořeny systémovým projektem ESF VIP-Kariéra, byl vytvořen také systém metodické a vzdělávací podpory práce školních poradenských pracovišť. V současné době se především diskutuje samotná udržitelnost školních poradenských pracovišť, kdy zejména ukončení realizovaných projektů může z důvodu nedostatku financí ohrozit jejich fungování.

5.5 Dostupnost odborníků ve středním vzdělávání

Ve výroční zprávě České školní inspekce (2011/2012) se uvádí, že v 95,3 % středních škol pracuje školní metodik prevence a v 95,7 % středních škol výchovný poradce. Přetrvává nízké zastoupení speciálních pedagogů (12,5 %), asistenta pedagoga (10,9 %) a školního psychologa (10,6 %). Přestože se již dlouhodobě vynakládá mnoho času a prostředků na „mapování“ situace, včetně definování potřeb poradců a zájmů žáků a studentů, potřebné změny v systému se zatím nepodařilo vyřešit.

Současně se ukazuje, že přibývá škol, které se musí zabývat ve stále větší míře i sociálními otázkami svých žáků, protože sociální statut rodiny ovlivňuje v nemalé míře také průběh a výsledky vzdělávání žáků. Tam, kde dochází ke kumulaci těchto problémů, například v tzv. gheto školách nebo ve školách vzdělávajících vysoké počty žáků cizinců by bylo vhodné doplnit tým odborníků i o sociálního pedagoga. Pozitivně hodnotíme např. zavedení sociálního pedagoga do slovenských škol. Sociální pedagog patří na Slovensku mezi složky systému výchovného poradenství a prevence a jeho působení ve školách je legislativně možné od roku 2008. Ve smyslu zákona č. 245/2008 Z. z., *o výchově a vzdělávání* je jeho činnost zaměřená na sledování a hodnocení chování dětí a diagnostiku prostřednictvím metod a technik sociální pedagogiky, na sociální poradenství a socioterapii. Další odborné činnosti sociálního pedagoga konkretizuje § 24 zákona č. 317/2009 Z. z., *o pedagogických zamestnancích a odborných zamestnancích*. Mezi kompetence sociálního pedagoga odborníci řadí kompetenci prevence, poradenství, převýchovy, managementu a edukační kompetenci (Bakošová, 2008).

Závěrem

Poslání školních poradenských pracovníků a jejich náplň práce je stanovena příslušnými vyhláškami. Nicméně skutečná náplň práce je vždy dotvářena specifiky školy, ve které působí, profesionálním zaměřením, jeho dovednostmi a především také tím, jaké požadavky a představy o jeho práci má škola samotná, resp. lidé v ní. Je důležité, aby se všichni pracovníci školního poradenského pracoviště spolupodíleli na rozvoji školy – tedy pomáhali učitelům a vedení školy být školou otevřenou změnám i spolupráci, ale hlavně školou bezpečnou pro žáky. Řadě problémů lze totiž předcházet právě zájmem

o školu jako systém. Z takového nastavení profitují všichni. V tom je jádro efektivní prevence předcházení výukovým, vztahovým i osobním problémům žáků.

6 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Druhý pilíř systému pedagogicko-psychologického poradenství tvoří v České republice **školská poradenská zařízení**, tzn. **pedagogicko-psychologické poradny** (PPP) a **speciálně pedagogická centra** (SPC). Tato zařízení jsou zřizována dle §116 *zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Poradenské služby poskytují také střediska výchovné péče (SVP). Ta zatím status školského poradenského zařízení nemají - jsou součástí zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, která jsou vymezena *zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu o ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*. Jejich zařazení do systému pedagogicko-psychologického poradenského systému však můžeme v následujících letech očekávat (NÚV, 2012).

V práci výchovného poradce se mnohdy jedná o činnosti nebo události, které přesahují hranice školy a zároveň i kompetence a odbornost výchovného poradce. Je tedy dobré vědět, na koho se můžeme v případě potřeby obrátit a s kým spolupracovat na řešení nejrůznějších problémů. Při různých příležitostech potřebuje poradce kontaktovat příslušné odborníky i organizace. Podívejme se nyní, co se výchovným poradcům nabízí a s kým mohou spolupracovat.

6.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) jsou bezesporu veřejnosti nejznámějším typem poradenského zařízení zaměřeného na problematiku výchovy i školního vzdělávání dětí a mládeže. Spadají do kompetence jednotlivých školských odborů v krajích a jsou k dispozici žákům, jejich rodičům i učitelům. V poradně se klientům věnuje psycholog, speciální pedagog, logoped a sociální pracovník (Novosad, 2009, s. 200). Jejimi úkoly je mimo jiné zjišťování připravenosti dětí na povinnou školní docházku, doporučování zařazení žáka do školy, provádění psychologických a speciálně pedagogických vyšetření, ať už jako podklady pro integraci, či pro zjištění dalších speciálních vzdělávacích potřeb. Poradenské služby zde poskytují odborníci žákům se zvýšeným rizikem jejich neúspěšnosti, případně dále v oblasti jejich další kariéry. Do kompetencí PPP patří také zajišťování prevence sociálně patologických jevů, poskytování metodické pomoci pedagogům a podpory rodičům a v neposlední řadě spolupráce na přijímacích a výběrových řízeních žáků do škol (Opekarová, 2007).

O konzultaci, resp. vyšetření v PPP mohou požádat rodiče nebo zákonní zástupci dítěte, sám mladistvý (starší 15 let), může jej doporučit či o něj požádat příslušný pedagog (nejčastěji výchovný poradce, ředitel školy nebo třídní učitel) a ošetřující lékař. Protože jde zpravidla o vyšetření nezletilé osoby, musí rodiče či zákonní zástupci klienta vyslovit s vyšetřením souhlas, což někdy nebývá snadné kvůli některým, mezi rodičovskou veřejností dosud panujícím zkresleným představám a názorům. Je proto nutné vytvářet klima vzájemné důvěry a rodiče informovat o tom, co jejich dítě může v poradně očekávat, i o tom, jaké poznatky a informace mohou oni – rodiče – vyšetřením v poradně získat

(Novosad, 2009, s. 200). Výhodou PPP může být v některých případech jejich „nezávislost“ na konkrétní škole a možnost realizovat skupinové aktivity, u nichž je výhodné, aby je navštěvovali žáci z různých škol.

Výchovní poradci na středních školách spolupracují s poradnami nejčastěji v souvislosti s případnou integrací žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo při modifikacích učiva žáků se specifickými poruchami učení. Úskalí možné spolupráce lze sledovat v nespokojenosti učitelů s metodickým vedením žáků se SVP. Výchovní poradci si často stěžují, že zprávy z poraden jsou „nicneříkající“ a oni následně nevědí, jak se žákem pracovat, případně co mu poskytnout. Možnou příčinu lze hledat v odlišném vzdělání pracovníků poradny a učitelů ve škole i odlišnou odbornou zkušenost. Učitelé mnohdy nevědí, co znamenají odborné pojmy, které zpráva obsahuje. Protipólem je, že poradenští pracovníci vypracují zprávu velmi strohou, protože nechtějí kolegy zbytečnými pojmy zahlcovat a domnívají se, že učitelé budou vědět, jak se žákem pracovat. Přínosné jsou takzvané metodické návštěvy, kdy se výchovný poradce spolu s učitelem setká se „svým“ psychologem či speciálním pedagogem. Díky osobnímu kontaktu poradce s pracovníky poradny se zkvalitní celková spolupráce a přizpůsobí se skutečným potřebám školy.

6.2 Speciálně pedagogické centrum

Další institucí, která poskytuje pomoc a podporu žákům, učitelům a jejich rodičům, jsou speciálně pedagogická centra (SPC). Jejich péče je zaměřena na děti a mládež se specifickými potřebami. Centra jsou různě specializovaná, aby mohla konkrétnímu dítěti pomoci co nejefektivněji s jeho specifiky. Rozlišujeme proto centra pro děti s vadami zraku, s vadami sluchu, centra pro děti s mentální retardací, centra pro děti s vadami řeči, centra pro děti s kombinovanými vadami, centra pro děti s autismem. Tato zařízení poskytují služby žákům se zdravotním postižením či znevýhodněním, integrovaným ve školách a školských zařízeních (Pešová, Šamalík, 2006). Pro výchovné poradce je komunikace s centry důležitá především tehdy, jestliže klient SPC je žákem školy, na níž působí, a má se podílet na vytvoření jeho individuálního vzdělávacího plánu. V souvislosti s narůstajícím trendem inkluze žáků s různými typy speciálních vzdělávacích potřeb do středních škol přichází stále více žáků s různým druhem postižení. Výchovný poradce se SPC komunikuje proto, aby získal informace, jak žákům s handicapem přizpůsobit výuku, jaké učitelům doporučit postupy, popř. jaké žák potřebuje kompenzační pomůcky.

6.3 Středisko výchovné péče

Střediska výchovné péče (SVP) zajišťují preventivně-výchovnou péči pro děti, žáky a studenty s rizikem vzniku a vývoje poruch chování, přičemž poskytují svou intervenci také rodičům (zákonným zástupcům) nebo škole. Činnost středisek upravuje Vyhláška MŠMT č. 458/2005 Sb., *kteřou se upravují podrobnosti o organizaci výchovné vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče*. Přestože se SVP týká odlišná legislativa, jsou střediska vnímána jako školská poradenská zařízení. Jejich spektrum činností se zaměřuje na žáky s výchovnými obtížemi. Častými klienty jsou žáci a studenti, kteří se dopouštějí

záškoláctví, drobné kriminality, jsou agresivní vůči spolužákům, utíkají z domova, stali se členy problematické vrstevnické skupiny a podobně. Uvedené projevy rizikového chování patří do kompetence školního metodika prevence ve škole, není však vyloučeno, že z různých důvodů mohou se středisky komunikovat i výchovní poradci. Důvodem spolupráce může být umístění žáka školy na takzvaný preventivně výchovný pobyt, které střediska nabízejí jako jednu z forem intervence (Krejčová, 2010a). Podmínkou pobytu bývá intenzivní spolupráce s rodinou a věk žáka do 18 let věku. Výchovný poradce se stává prostředníkem mezi střediskem, školou a rodinou a poskytuje užitečné informace a návody třídním učitelům, jak se žákem po jeho návratu pracovat.

Závěrem

Nastavená struktura poradenského systému vychází z předpokladu úzké spolupráce mezi jednotlivými institucemi a mezi odborníky. Školská poradenská zařízení jsou podpůrným systémem škol a jako podpora by měly fungovat. Pro efektivní spolupráci v praxi je třeba vyjasnit kompetence jednotlivých odborníků a zajistit odbornou podporu osobnostního i profesního rozvoje všech pedagogických pracovníků školy. Poradcům ve školách chybí hlavně supervize ze strany školských poradenských zařízení a pravidelná setkávání, kde by se mohli sejít nad konkrétními případy ze školní praxe, hovořit o příčinách, vývoji i možnostech řešení obtížných výchovně - vzdělávacích situací, ale také o prožívání těchto obtíží. Lidé v pomáhajících profesích totiž mají někdy neuvědomělou tendenci pomáhat klientovi (v našem případě žákům) až na úroveň sebezničení. Poradce si pomocí individuální supervize může ujasnit svůj osobní vklad do profesionálních vztahů, který často bývá nad rámec jeho role a povinností. Prostor supervize je tedy nejen prostorem růstu a rozvoje profesních kompetencí a dovedností, ale i účinnou formou, jak předcházet pocitům vyhoření. Jsme přesvědčeni, že v týmové supervizi je možné najít efektivnější způsob komunikace mezi kolegy, s vedením školy, ale i s rodiči a žáky, a o to ve školství prioritně jde.

7 SPOLUPRÁCE S DALŠÍMI SUBJEKTY

7.1 Odbor sociálně právní ochrany dětí

S činností středisek výchovné péče souvisí také práce odborů sociálně právní ochrany dětí (OSPOD), které působí v rámci městských úřadů a patří do resortu sociálních služeb. Jejich zaměstnanci jsou zpravidla známí jako sociální pracovníci a kurátoři pro mládež. Z důvodu závažnějších výchovných problémů či identifikace patologických závislostí žáků se otevírá vzájemná spolupráce mezi školou, SVP a OSPOD. Velmi často je iniciátorem spolupráce samotná škola, zejména jedná-li se o podezření na týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte v rodině nebo chová-li se žák ve škole problematicky a rodiče odmítají spolupracovat.

7.2 Informační poradenská střediska při úřadech práce

Informační a poradenská střediska pro změnu a volbu povolání byla vytvořena jako integrální součást poradenství na úřadech práce již v polovině 90. let minulého století. O jejich významné preventivní roli v oblasti zaměstnanosti nelze pochybovat. Přesto se objevují návrhy, aby bylo poradenství pro volbu povolání přesunuto pod jiný resort (školství), případně celé poradenství mimo úřad práce, např. na externí poskytovatele (Maříková a kol., 2011). Jelikož kariérové poradenství v sobě obsahuje jak složku profesní, tak složku vzdělávací, není možné jej realizovat výlučně na půdě institucí služeb zaměstnanosti ani výlučně na půdě institucí resortu školství. Spolupráce obou těchto resortů je jedním z jednoznačných trendů, bez něhož kariérové poradenství nikdy nebude opravdu kariérovým poradenstvím, s tím, že vzájemný podíl rozložení mezi oba tyto resorty asi vždy bude záviset na faktorech finančních možností i upřímné snahy takový systém realizovat.

Informační a poradenská střediska (IPS) poskytují služby žákům základních škol, žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, studentům a absolventům středních škol, rodičovské veřejnosti, školským zařízením a dalším zájemcům v oblasti budoucího povolání. Umožňují prostřednictvím počítačového programu vyhledávání studijního nebo učebního oboru v celé ČR, včetně informací o nástavbovém, vyšším odborném (pomaturitním) a vysokoškolském studiu. Provádí individuální nebo skupinové poradenství související s volbou povolání. V součinnosti s výchovnými poradci organizují besedy pro budoucí absolventy středních škol k problematice vstupu do zaměstnání, trhu práce, seznámení s činností úřadu práce a možnostech dalšího studia. IPS pořádá pro všechny zájemce o studium na středních odborných školách a učilištích, gymnáziích a vyšších odborných školách vždy v měsíci listopadu ve spolupráci se školami burzu škol „Vzdělávání“, jejímž smyslem je získání co nejširšího množství informací od zástupců středních škol, středních odborných učilišť a dalších vzdělávacích zařízení v regionu a okolí.

7.3 Další organizace

Praxe ukazuje, že ne vždy jsou školy spokojené s prací standardních školských zařízení, a z tohoto důvodu navazují spolupráci i s jinými institucemi nebo konkrétními odborníky. Každý výchovný poradce by měl mít alespoň základní přehled o institucích a jejich službách, které se v regionu školám nabízejí. Výběr zpravidla funguje na základě doporučení nebo předchozí dobré zkušenosti, někdy odborníci nabízejí své služby školám sami. Jedná se například o soukromé praxe psychologů, speciálních pedagogů, dětských psychiatrů a jiných nestátních institucí. V kompetenci výchovného poradce jsou zejména problémy žáků v souvislosti s jejich docházkou do školy, přesto dobrý poradce neodmítne klienta se slovy „*takový problém není záležitostí školy*“ a odkáže klienta s např. rodinnými problémy na poradnu pro rodinu a mezilidské vztahy, které spadají do resortu sociálních služeb.

Doposud se jediným problematickým článkem jeví spolupráce s lékaři, kdy ošetřující lékař je vázán mlčenlivostí. Pokud ho škola kontaktuje například v souvislosti se zvýšenou absencí žáka nebo podezřením na záškoláctví, nemůže poskytnout informace o svých pacientech. V rámci spolupráce výchovného poradce s lékařem se v současnosti vyskytují dva typy problémů:

- 1) falšování omluvenek, kdy žáci skenují razítka lékaře s jejich podpisem a použijí je k omluvení neodůvodněné, většinou vícedenní absence, o které lékař ve většině případů ani neví;
- 2) při ověřování pravosti omluvenek potvrzených lékařem se stává, že lékař potvrdí omluvenku popsanou v bodě 1).

Řešení problému falešných razítek je v kompetenci pedagogických pracovníků, kteří spolupracují s výchovným poradcem a v potřebné míře také s lékařem. Vyřešit problém týkající se pravosti potvrzení není však jednoduchou záležitostí.

Závěrem

Závěrem je třeba zdůraznit, že škola nemá pravomoc přikázat rodině spolupráci se žádnou ze zmíněných organizací, výjimku tvoří jen OSPOD, který může rodinu vést k určité formě spolupráce. Současně to nemůže být škola, která zařídí vyšetření žáka nebo poradenství žákovi či rodině. Vždy to musí být zákonní zástupci, kteří se stávají společně se svým nezletilým potomkem klienty daného zařízení (Krejčová, 2010a). Na druhou stranu odborníci daných institucí vítají spolupráci se školou, jelikož se jedná především o problémy se školním prostředím úzce související. Práce výchovného poradce v oblasti komunikace a spolupráce s různými organizacemi je velmi časově náročnou činností, přesto je z důvodu poskytování kvalitních služeb žákům, jejich rodičům a učitelům nezbytná.

Struktura celého poradenského systému vychází z předpokladu úzké spolupráce mezi jednotlivými institucemi a odborníky. Pro efektivní fungování v praxi je třeba vyjasnit kompetence jednotlivých odborníků a zajistit systémové pojetí poskytování

poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Sledován musí být vždy zájem dítěte, ne školy nebo pedagoga. Pokud bude tento systém podpořen odborně, personálně i finančně, věříme, že systém poradenství napomůže zvládat zvýšené nároky na vzdělávání, což v konečném důsledku může mít vliv na úbytek vedlejších ohrožujících sociálních problémů lidí.

8 CÍLOVÁ SKUPINA KLIENTŮ

Dospívání představuje životní etapu, která má svoje typické znaky v rámci životního cyklu a svůj objektivní i subjektivní význam. Období dospívání je charakterizováno na počátku pohlavní zralostí a ukončením základní školy, na konci pak ekonomickou nezávislostí a nástupem do zaměstnání. Vstup do adolescence je dobou, kdy si mladý člověk volí učební nebo studijní obor a začíná se připravovat na určité povolání. Konec období je obtížné stanovit jednoznačně. Za adolescenta můžeme dnes pokládat také vysokoškolačka, neboť jeho ekonomická závislost a pokračování „žakovské role“ se postupně prodlužuje do vyššího věku a konec tohoto období vnímáme spíše v souvislosti s ekonomickou soběstačností a „postavením se na vlastní nohy“. Dospívání je zároveň těžkým obdobím plným rozporů. Bývá spojeno s vážnými osobními krizemi, kotrmelci a vylomeninami, které jako vnější pozorovatelé těžko chápeme a jako rodiče (i učitelé) těžko odpouštíme (Říčan, 2004). Cílem kapitoly je přiblížit vývojová specifika středoškolské mládeže a potíže, s kterými je toto období spojováno.

8.1 Vymezení adolescence

„Milují okázale rozmařilý život, mají špatné způsoby, opovrhují autoritou, nerespektují dospělé, tráví čas tím, že se poflakují a žvaní spolu. Odporují svým rodičům, společnost a vedení hovorů je jejich jediným zaneprázdněním, nenasytně jedí a tyranizují své učitele.“

Nářky na dnešní mládež - Sokrates

Pod tímto popisem si lze snadno představit současnou mládež. Podle Sokrata byla taková mládež v době jeho života. Je tedy možné říci, že mladý člověk se, bez ohledu na století svého narození, snaží sobě i svému okolí dokázat, že už není dítětem, že má svůj vlastní pohled na svět. Touží po tom, aby ho jeho okolí vnímalo jako individualitu. Má potřebu být pozitivně hodnocen, přijímán a respektován, a to proto, že potřeba být ve skupině a hledat si přátele je velmi silná, stejně tak i touha plánovat si budoucnost a plnit si své sny.

Termín **adolescence** je odvozen z latinského slovesa „*adolescere*“, což znamená dorůstat, dospívat či mohutnět (Macek, 1999). Časové vymezení tohoto období spadá do druhého desetiletí života, přičemž přesné vymezení se u různých autorů liší. V našich sociokulturních podmínkách se nejčastěji uvádí, že toto období trvá přibližně od 15 do 20 let s určitou individuální variabilitou v oblasti psychické a sociální, vzácněji i somatické (Vágnerová, 2000). V současnosti panuje všeobecná shoda v tom, že je vhodné toto období dále rozdělovat na 3 fáze: **časná adolescence**, která se nachází v časovém pásmu zhruba 10 – 13 let (ve starší terminologii označována jako pubescence), **střední adolescence**, vymezenou intervalem 14 – 16 let a **pozdní adolescence**, trvajícím od 17 do 20 (nebo ještě déle). Každá z těchto etap má své svébytné charakteristiky, které potvrzují, jak markantní změny se během tohoto období odehrávají (Macek, 2003).

„Mezi patnácti a dvaceti vrcholí mládí. Kdyby bohové měli určitý věk, bylo by Venuši sedmnáct a Apollonovi dvacet. V této době je člověk nejkrásnější. Tělesně i duševně nejsvěžejší, nejdychtivější a nejbystřejší. Bere svůj život zodpovědně a svobodně do svých rukou“ (Říčan, 2004, s.191).

Pokud se na adolescenci podíváme ze sociologického pohledu, zjistíme, že je to v podstatě přechodová etapa mezi věkem, ve kterém je dospívající zabezpečován, chráněn, omezován (rodiči, prarodiči, učitelé apod.) a dobou, kdy se snaží vymanit z jejich vlivu, aby se mohl stát samostatnou a nezávislou osobou. Dospívání je období, kdy je jedinec závislý na rodině, ale přesto cítí příslušnost ke stejně starým a podobně smýšlejícím adolescentům. V době společenského moratoria je okolí ochotno tolerovat jeho nové vyvíjející se postoje, protože dochází k rozvíjení duševního sebevědomí, vyspívání, sebejistoty a postupně se integrují veškeré složky jeho osobnosti (Jedlička, 2011). Tato doba není lehká ani pro adolescenta a jistě není bezbolestná ani pro jeho nejbližší okolí.

8.2 Adaptační potíže studentů při přechodu na střední školu

Přechod žáků ze základní na střední školu s sebou přináší řadu zátěžových situací, s kterými se musí mladý člověk vyrovnávat. Už samotné dospívání může být pro člověka velice obtížným obdobím, o to těžší musí být, když se k tomu přidá přechod na střední školu. Tato změna je pro většinu adolescentů velkým stresem. Musí se naučit komunikovat s novými spolužáky, respektovat své nové vyučující, učit se novým vědomostem. Zároveň musí překlenout náročné období, kdy přestávají být dětmi, stávají se dospělými a společnost na ně začíná klást úplně nové nároky.

Kapitola vypovídá o adolescenci a možných problémech, s kterými se dospívající jedinec setkává na své cestě k dospělosti. Mnoho problémů je spojeno právě se školou, neboť adolescence je obdobím, kdy mladý člověk studuje a systematicky se připravuje na své budoucí povolání. Škola je také místem, kde se setkává se svými vrstevníky, kteří jsou významným faktorem ovlivňujícím hledání a utváření jeho vlastní identity. Těm, kteří odmítají vyšlapané cesty k dospělosti, bouří se proti konvencím, nebo na této cestě bojují s nejrůznějšími překážkami, může podat pomocnou ruku někdo, kdo má odborné kompetence a je těmto mladým lidem nablízku. Většina problémů, které se podaří zachytit v jejich počátcích, se dá vyřešit bez vážných následků. Významným prostředkem k zachycení a řešení různorodých problémů je pedagogicko-psychologické poradenství poskytované výchovným poradcem, popř. dalšími odbornými pracovníky ve škole.

8.2.1 Adolescent a škola

Typickým chováním dospívajícího je nadhled a neochota brát školu příliš vážně. Školu a dění se školou nějak související označují adolescenti za nejčastější zdroj svých problémů. Z pohledu mnichovského psychologa a psychoterapeuta Kurta Singera (in Zdražil, 2012, s. 79) *„patří škola k nejtěžším problémům mnohých dětí a mladistvých. Máme početné doklady o tom, že zraňující rysy výuky mohou vést až k nemoci“*. Toto negativní hodnocení školy je výsledkem tlaku učitele a často i rodiny na úspěšný výkon,

což ze školy činí zátěžové prostředí bohaté na frustrující situace. Na jedné straně je tedy škola institucí vyvolávající úzkost a strach, na straně druhé je to místo výskytu neformální školní subkultury, do níž jsou všichni rádi integrováni a z jejíž pozice mají školu v podstatě rádi (Poledňová, in Macek 2006). Role studenta nebo učně nevyžaduje zvlášť vysokou konformitu. Častá kritika školy souvisí s nedostatečnou identifikací se školou či společností. Vztah ke škole, s níž se jedinec neztotožňuje, může mít podobu povrchní akceptace, naprosté lhostejnosti nebo dokonce odporu (Vágnerová, 2005). V období dospívání se ve třídě mění nejen vrstevnické vztahy, ale dochází i ke snižování závislosti žáků na autoritě, tedy i ke snížení závislosti na učiteli, jeho požadavcích a hodnocení, což vede k jeho kritickému hodnocení (Poledňová, in Macek 2006). Adolescentovo chování ve škole je také ovlivňováno rodinnými vzorci, které dítě získalo v rodině, stejně tak i jedincův vztah k učiteli jako k autoritě.

Škola a výkony, které v ní jedinec podává, jsou velice důležité pro jeho další osobnostní vývoj. Bylo prokázáno, že zvláště v adolescenci a u těch jedinců, jejichž školní výsledky jsou špatné, je zvýšené riziko rozvoje antisociálního chování. To vše má negativní dopady na schopnost dospívajícího přijmout sociální role, jež jsou pro toto období žádoucí, a nepříznivě to ovlivňuje jeho další vývoj v mladé dospělosti (Johnson, McGue, Iacono, 2009).

Je zapotřebí nepodceňovat negativní vliv školních zážitků a pojmenovat hlavní stresory spojené se školou. Podle Kohoutka (2002) rozeznáváme zhruba tři základní oblasti problémů, s kterými se jedinec setkává při studiu – **maladaptace studijní, sociální a maladaptace rodinných a partnerských vztahů.**

8.2.2 Maladaptace studijní

Podle Kohoutka (2002) je otázka posuzování školního výkonu, prospěchu, školní zdatnosti a hlavně neprospěchu ve škole závažný problém. Hledání příčin školního neúspěchu vyžaduje náročnou práci s dítětem nebo dospívajícím, pravidelnou spolupráci s učiteli, rodiči i samotnými žáky. Při diagnostice komplexních příčin školní neúspěšnosti je vždy nevyhnutelná spolupráce s odbornými psychology a pedagogicko-psychologickými poradnami. Může jít o příčiny sociálně-psychologické, biologicko-psychologické nebo intrapsychické.

Při přechodu na vyšší stupeň školy se často setkáváme s problémy, kdy žáci nezvládají nové učivo a jejich školní výsledky jsou v porovnání s výsledky na základní škole výrazně horší. Častou příčinou jsou nedostatečné studijní návyky, protože žáci nejsou zvyklí se systematicky a pravidelně připravovat do školy. Mnohé děti se na základní škole nemusely učit, přesto prospívaly a neměly potíže s prospěchem. Po přechodu na střední školu se setkávají s různými přístupy a požadavky středoškolských učitelů, z nichž mnozí preferují samostatnost, odpovědnost a dospělé chování. Možnými příčinami obtíží je i neznalost správné techniky učení, studenti si neumí organizovat svůj čas a nedodržují zásady duševní hygieny. Z toho potom pramení nejistota a nedůvěra ve vlastní schopnosti. Opakem jsou situace, kdy rodiče mají příliš vysoké ambice a aspirace, pokud jde

o vzdělání jejich málo nadaného dítěte a chtějí od něho takové školní výsledky, které jsou v rozporu s jeho mentálními schopnostmi. Studijní obtíže a přání změnit studijní nebo učební obor mívají skrytý původ ve snaze osamostatnit se od rodičů. Každá, i jemná a obratná manipulace dítětem při volbě povolání je z tohoto hlediska riskantní; nesvobodně zvolený obor je pocíťován jako pouto k rodičům, stává se ohniskem napětí a konfliktů. Z toho pramení rezignace na učení, ztráta motivace a zájmu o zvolený obor (Říčan, 2004).

Základním úkolem výchovného poradce je rozpoznat hlavní příčiny studijního neúspěchu, zjistit, o jaký typ neúspěchu jde, zda se jedná o trvalejší, případně progredující a celkovou, tzv. *absolutní školní neúspěšnost*. To je taková výuková nedostačivost, kdy žák neprospívá proto, že nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti nutné k úspěšné docházce do běžné školy. U *relativní školní neúspěšnosti* jsou výkony žáka nižší než jeho rozumové schopnosti a předpoklady. To může být způsobeno krizovou, stresovou situací, unavitelností, neurotickou reaktivitou, dočasně sníženou motivací apod. (Kohoutek, 2002). Mezi další příčiny výukových problémů řadíme například záporný vztah žáka k učení, jeho nedostatečnou školní motivaci, záporný vztah k učiteli, intelektuální pasivitu, dlouhodobou absenci ve škole, převahu mimoškolních zájmů apod.

U školní neúspěšnosti se jedná většinou o působení několika příčin najednou. Jedním z mnoha faktorů školní neúspěšnosti je i klima školní třídy, které má na školní úspěšnost neopomenutelný vliv. Také klima v rodině je faktorem působícím na školní úspěšnost. Studijní problémy lépe zvládne chlapec či dívka, kteří mají dobré rodinné zázemí, zatímco ti, kteří k nesnázím při studiu ještě žijí v konfliktním rodinném prostředí a nerozumí si s rodiči, jsou ohroženi mnohem více.

8.2.3 Maladaptace sociální (společenská)

Sociální přizpůsobení v adolescenci je jednou z fází budování nové identity a jsou s ním spojené různé změny v sociálních vztazích. Období dospívání je provázeno různými vztahy, od prvotních vztahů s rodiči po vztahy vrstevnické, které v mnoha případech vztahy s rodiči zastihují a jsou adolescenty upřednostňovány. Pro každého jedince je tedy těžké najít si svůj originální způsob, jak postupně dosáhnout potřebné samostatnosti a zároveň neztratit pozitivní vztah ke svým rodičům. Dříve se mezigenerační konflikt jevil dokonce jako klíčový předpoklad pro překonání závislosti na rodičích a získání pocitu vlastní autonomie. Dnes se však ukazuje, že generalizace takového průběhu není možná, protože se zde objevují velké individuální rozdíly i rozdíly kulturní a historické. Vysoká míra konfliktů je charakteristická především pro adolescenty s rizikovým chováním (delikvence, útoky z domova, vstup do náboženských sekt, nedokončení střední školy, konzumace drog, vyšší výskyt sebevražd a duševních poruch). V opačném případě, tedy tam, kde se rizikové chování nevyskytovalo, ubývalo i konfliktů mezi rodiči a adolescenty (Štefánková, in Macek, 2006).

Sociální adaptabilita jednotlivce souvisí do značné míry s individuálními rysy osobnosti, se sebedůvěrou a sebevědomím. Dochází k situacím, kdy zejména studenti prvních ročníků mívají problémy se začleněním do nově se utvářející skupiny vrstevníků. Větší osamostatnění se studentů, popř. odchod z domácího prostředí do podmínek

internátního soužití s sebou přináší celou řadu problémů. Časté jsou pocity nesounáležitosti s vrstevnickou skupinou, dostávají se pocity méněcennosti, nejistoty, které vedou podle Kohoutka (2002) ke změnám v chování, k izolovanosti a nedostatečné schopnosti kooperovat s lidmi. Je známo, že sebehodnocení adolescenta není příliš vysoké. Jeho úroveň výrazně závisí na akceptaci adolescenta jeho vrstevníky. Významnou součástí sebehodnocení se pro dospívajícího stává vnímání vlastního tělesného vzhledu. Adolescent se svým tělem intenzivně zabývá, někdy lze mluvit až o „narcistním“ zaměření, což je navíc podporováno i standardním zaměřením společnosti podporující kult krásy. Fyzická atraktivita je tedy významnou součástí identity. Pokud tělo odpovídá aktuálnímu ideálu, slouží jako opora sebevědomí, podporuje pocity jistoty a pomáhá jedinci dosáhnout uspokojivé prestiže. Jestliže je však jedinec nějakým způsobem znevýhodněn, cítí se méně sebejistý, což se odráží na jeho sebevědomí a sebedůvěře (Vágnerová, 2005).

8.2.4 Maladaptace rodinných a partnerských vztahů

Jak již bylo zmíněno výše, mezi hlavní vývojové úkoly období dospívání patří uvolnění z přílišné závislosti na rodičích a vytvoření diferenciovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví. Důležitým socializačním činitelem je pro adolescenta vrstevnická skupina.

Sdružování se v partách má svůj pozitivní efekt v tom, že dospívajícím umožňuje odpoutávání se od rodiny, řešení různých problémů a sdílení společných zážitků. I když proces stálého osamostatňování a různého rozšiřování sociálních vztahů je základním pochodem od nejtělejšího dětství, etapa dospívání je v tomto směru klíčová a rozhodující pro uspokojivé převzetí pozdějších základních rolí manželských a rodičovských (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Adolescent inklinuje k identifikaci s autoritou, kterou uznává. Velmi zřídka touto autoritou bývají rodiče nebo učitelé. Vztahy mezi učitelem a žákem hrají důležitou roli při zformování postoje žáka k učení. Záporný vztah k učiteli dovede žáka vyladit negativně i vůči jeho předmětu. Vztah učitele k žákům je podle Kohoutka (2002) spoluurčován celou řadou faktorů – věk a pohlaví učitele, postoj učitele k vlastní roli, jeho osobnostní, charakterové, volní, temperamentové a emoční vlastnosti, jeho osobní situace a životní zkušenosti. U starších žáků je vztah posilován i kvalitou učitelovy práce, míry projeveného pochopení, využívání odměn a trestů a umění jednat se žáky.

Vzhledem ke své charakteristice je období dospívání mimořádně náročné pro rodiče i pro samotného adolescenta. Dospělí by měli k dospívajícím zaujmout specifický přístup. Heider (2007) zdůrazňuje i pozitivní přijímání okolí, kladení hranic dospívajícímu a důrazné vyžadování dohodnutých norem chování. Varuje před nedůsledností při uplatňování dohodnutých sankcí za nedodržení pravidel. Dospívajícím je třeba dát přirozenou volnost v rozhodování, podporovat pozitivní aktivity a projevovat trvalý zájem bez vnucování vlastních názorů. Adolescent nesnáší mentorování, autoritativnost a podceňování. Při jednání s dospívajícími doporučuje Kohoutek (2002) velkou

obezřetnost v používání záporného hodnocení, zesměšňování a trestání před dalšími vrstevníky.

Vedle zmíněných rodinných a vrstevnických vztahů bývá nejčastějším zdrojem „psychických úrazů“ oblast eroticko-sexuálních vztahů. V období adolescence narůstá význam takových vztahů, milostný život je v adolescenci intenzivní a rozmanitý, šťastný i nešťastný. Adolescenti na sex a erotiku myslí a o milostných vztazích mluví více než v kterémkoli jiném období života (Říčan, 2004). Allen a Land (in Cassidy, 1999) uvádějí, že romantické vztahy vznikají jako důsledek zrání člověka – adolescentova orientace na autonomii a aktivace sexuálních potřeb zesilují intenzitu navázaných vztahů s vrstevníky, emocí a sdílených zájmů a facilitují i postupné přesunování citové vazby.

Romantické a milostné vztahy tvoří dominantní část sociálního života dospívajících. Vyznačují se krátkodobým trváním, relativně rychlou fluktuací a širokou variabilitou v chování jedinců. Zároveň je pro romantické vztahy v dospívání typická jejich rozmanitost. Někteří adolescenti prožívají své partnerské vztahy velmi intenzivně a s velkou zodpovědností a vážností, jiní prohlašují, že zatím jen hledají, experimentují a nechtějí se na partnera příliš vázat (Macek, Lacinová, 2006). V rané a střední adolescenci mohou být dlouhodobé vztahy vnímány spíše negativně, a to zejména ze strany rodičů, protože hrozí nebezpečí, že vztah skončí těhotenstvím, nechtěným rodičovstvím a brzkým sňatkem, po kterém v mnoha případech následuje rozvod (Macek, 1999).

Důležitý je význam vrstevnického kontextu ve vývoji romantických vztahů. V rané adolescenci jsou dívky i chlapci vystavováni zvyšujícímu se tlaku ze strany vrstevníků. Mít přítele/přítelkyni je vyjádřením statusu a v očích vrstevníků tento fakt zvyšuje prestiž a hodnocení. Později vztah již neslouží k utváření vlastního sebeobrazu nebo statusu, primární je prožívání pocitů závazku, péče o druhého s typickým nárůstem sexuální aktivity. V pozdní adolescenci se partnerské vztahy stávají stabilnější a dlouhodobější a jsou vnímány spíše z hlediska perspektivy společné budoucnosti. Romantické vztahy však tvoří dominantní část sociálního života dospívajících a jsou důležitou náplní jejich světa reálného i fantazijního.

8.3 Tendence k rizikovému chování

V současnosti dochází k nárůstu rizikového chování především u dospívajících dětí, mluví se o tzv. *syndromu rizikového chování v dospívání*. Termín „rizikovitost“ obecně vystihuje náchylnost či větší ohrožení psychosociálního vývoje jedince oproti běžné populaci (Smik, 2001). Rizikové chování tak může přímo nebo nepřímo ohrozit školní výsledky, chování i další život mladých lidí. Z hlediska projevů je toto chování popisováno v několika oblastech. Hamanová s Kabíčkem (2001) definují tři oblasti:

- abúzus návykových látek (kouření, konzumace alkoholu a drog);
- negativní jevy v oblasti psychosociální (záškoláctví, školní selhávání, poruchy chování, agrese, delikvence, autoagrese v podobě suicidálního chování);
- rizikové chování v oblasti reprodukční (předčasný pohlavní život, střídání partnerů).

V období mezi dětstvím a dospělostí, kdy jde o zrání v oblasti tělesné a pohlavní, o hledání identity vlastní osobnosti, je experimentování s riziky běžné a většinou nepřekračuje míru, která z něj činí chování problémové. V posledních desetiletích však odborníci zaznamenali zvýšený nárůst problémového a rizikového chování u dospívajících. Rizikové chování lze tedy považovat za jeden z atributů adolescence, který v tomto období nabývá na intenzitě, ale v pozdějších fázích vývoje víceméně odeznívá. Problémové chování do určité míry pramení z věkových zvláštností. Dětství je na psychické úrovni obdobím klidu, zatímco dospívání je všeobecně považováno za období krize, zvratu a zmatků. Z pohledu vývojové psychologie je toto období nazýváno vývojovou krizí. Dospívající jsou hyperkritičtí, nejsou ochotni uzavírat kompromisy, je pro ně typická snaha odlišit se a dosahovat mimořádných zážitků. Také proto jsou mladí lidé náchylní k experimentování s drogami, což může vést až k vytvoření závislosti.

Významné změny, kterými mladý člověk prochází v období dospívání, jej činí velmi zranitelným. Z tohoto pohledu je dospívající mládež považována za jednu z nejohroženějších populačních skupin. Podstatná skupina mladých lidí přebírá nevhodný životní styl, který je velmi rizikový i z hlediska zdravotních následků. Z Bandurovy teorie sociálního učení (Bandura, 1977) vychází pojetí rizikového chování jako naučeného chování, kdy se adolescent ve svém sociálním okolí (rodina, vrstevníci) setkává s modely rizikového chování, které ho ovlivňují. Rizikové chování je v tomto kontextu vnímáno jako výslednice ohrožujícího prostředí, rodinné struktury a interakcí mezi rodičem a dospívajícím.

Otázkou je, zda máme rizikové chování považovat za běžnou součást dospívání a do jaké míry se máme tímto fenoménem současnosti znepokojovat. Jedním z klíčů k zodpovězení této otázky může být úvaha o formě konkrétního rizikového chování. Stabilní a tedy s důsledky pro životní dráhu jednotlivce budou taková chování, která např. nesou riziko vytvoření návyku, který není závislý na sociálním kontextu. Užívání návykových látek nebo patologické hráčství vytváří časem autonomní motivační systémy, které nevyžadují vnější posilování, ačkoliv se původně rozvinuly v úzké návaznosti na sociální kontext. Naopak agresivní či delikventní formy rizikového chování jsou úzce vázány na sociální prostředí a proto u nich lze předpokládat, že se změnou prostředí (např. nástup na vysokou školu nebo do zaměstnání) mohou snadněji odeznít, pokud skutečně dojde k odpoutání od původní rizikové skupiny. Záleží také na soudržnosti skupiny – rizikové chování jako příklon k extremismu nebo k sektám, byť je zakotven sociálně, se zdá být relativně stabilní napříč vývojem jednotlivce. Podobně jako toxikomanie se i sektářství dotýká všech společenských vrstev a zapouští své kořeny do nejhlubšího nitra jedince. Prevence je obtížná: nabízí sociální realitu proti utopii a nástroje těch, kteří proti sektám bojují, jsou ještě dnes málo přizpůsobené jejich kriminální povaze (Abgrall, 1999).

9 OSOBNOST PORADCE

Osobnost poradce má významný vliv na utváření psychologické atmosféry poradenského procesu a v konečném důsledku má značný dopad na výsledný efekt celého procesu poradenství. Sejčová (2011) poukazuje na existenci korelace mezi intenzitou vlastností poradců, potřebných pro jejich úspěšnou práci, a mezi kvalitou atmosféry, kterou vytváří v prospěch svých klientů. I když se hovoří o poradci s použitím mužského rodu, muži i ženy se stejně dobře uplatňují v poradenské práci. Ve školství převažují spíše ženy – poradkyně, což je očekávané i vzhledem k dlouhodobé feminizaci českého školství. Podle Sejčové (2011) má mít poradce vlastnosti připisované spíše ženské povaze – silnou emotivní schopnost, citlivost a pochopení pro druhé, ale i vlastnosti, které podle obecné představy přísluší mužům – objektivnost, analytický postoj, rozhodnost. Podle Matouška (2003) dosahují lidé obou pohlaví v poradenské práci stejně uspokojujících terapeutických výsledků.

9.1 Obecné předpoklady pracovníka pomáhající profese

Pro pracovníka pomáhající profese je nezbytné, aby měl určité předpoklady a dovednosti. Už před nastoupením odborného studia má mít každý kandidát poradenského povolání aspoň náznaky vlastností terapeutické osobnosti. Některé z těchto vlastností jsou dány geneticky, jiné si kandidát osvojí vlastními rozhodnutími při utváření své stupnice hodnot (Fromm, 1947, in Matoušek 2003). Jejich charakteristikou se zabývá Matoušek (2003):

Prvním předpokladem je **zdatnost a inteligence**. Pomáhání je činnost náročná na energii, proto je důležité umět hospodařit se silami, udržovat se v dobré tělesné kondici a žít zdravým životním stylem. Předpokladem je rovněž přirozená inteligence, jako předpoklad pro řešení problémů (schopnost koncepčně kreativního myšlení a s tím související schopnost improvizace, samostatnost myšlení, rychlá orientace v problému, schopnost diferencovat a generalizovat). Osobní i profesní růst prostřednictvím studia literatury, účasti na seminářích, kurzech přináší nové poznatky, které jsou prevencí proti ustrnutí. Vzhledem k aktuálnosti problémů klientů je nutné neustále sledovat změny v mnoha oblastech společenské praxe a je potřeba rozšiřovat si stále vlastní obzor v mnoha vědních oborech a oblastech.

Druhým předpokladem je **přitažlivost** – jedná se nejen o přitažlivost na základě fyzického vzhledu, ale i na základě sdílení podobných názorů, hodnot. Pracovník se pro klienta může stát přitažlivým nejen pro styl oblékání, jednání a chování, ale také pro odbornost a způsob jednání s klienty. Tato přitažlivost pak vede ke spontánní náklonnosti k pracovníkovi.

Třetím předpokladem je **důvěryhodnost** – podle S. R. Stronga (1968, in Matoušek, 2003) se skládá z toho, jak klient na poradci vnímá smysl pro čestnost, jeho sociální roli, srdečnost a otevřenost i nízkou motivaci pro osobní prospěch. K důvěryhodnosti pracovníka přispívá **diskrétnost** (zachování mlčenlivosti), **spolehlivost** (klient může věřit

tomu, co pracovník říká), **využívání moci** (pracovník se bude klientům věnovat, pokud se mu svěří), **porozumění** (pochopení pro klienta). Zdrojem důvěryhodnosti je také fyzický **vzhled** (neupravený pracovník může navozovat nedůvěru), pověst, profesní role a chování poradce.

Čtvrtým předpokladem jsou **komunikační dovednosti** – tvoří nezbytnou výbavu každého pracovníka a jsou předpokladem pro navázání vztahu s klientem. G. Egan (1986, in Matoušek, 2003) sem řadí čtyři základní dovednosti: **fyzickou přítomnost** – k účelné pomoci může často stačit pouhé setkávání (fyzické i psychologické); **aktivní naslouchání** – schopnost přijímat a rozumět verbálním i neverbálním signálům, které klient vysílá buď otevřeně, nebo skrytě. Nejedná se o zdánlivě pasivní mlčení, nýbrž o velmi aktivní proces, který vyžaduje stálou přítomnost u klienta. Aktivní naslouchání znamená pozorné sledování toho, co klient říká, aniž by profesionál do tohoto sdělení vnášel své názory, komentáře, rady (Kopřiva, 1997); **empatie** – představuje vhléd, vcítění se do světa klienta, pochopení pro jeho problémy, chování atd. Podle Hájka (2007) neznamená vcítění se do klientova světa pouze porozumění pro sdělovaný obsah na logické úrovni, ale rovněž pochopení postoje, který klient zastává k tomu, o čem hovoří. Dále zdůrazňuje, že je nezbytné ověřovat si svou empatii přímo v rozhovoru. Neboť „vcítění se do prožívání klienta je pouze nutnou, nikoliv postačující podmínkou pro přesné empatické porozumění. Pokud není porozumění v komunikaci s klientem ověřováno, je pouze na úrovni diagnostických předpokladů a domněnek“ (Hájek, 2007).

Má-li poradce odvádět skutečně dobrou práci, pak potřebuje mít tři druhy dovedností:

- **odborná kvalifikace a znalosti** – dobrá orientace v oboru, ve kterém poradenství poskytujeme;
- **poradenské dovednosti** – správná realizace poradenského procesu a zvládání obtíží, které mohou v jednotlivých fázích nastat. Těchto fází je pět: úvodní jednání a domlouvání kontraktu (kontraktování); objevování a dialog; zpětná vazba a rozhodnutí jednat; angažování a implementace; rozšíření procesu na jiné oblasti, jeho opakování nebo ukončení;
- **interpersonální dovednosti** – schopnost vyjádřit své myšlenky a názory, umění naslouchat, projevit podporu, účinně vyjádřit svůj nesouhlas a udržet vztah s druhým člověkem.

9.2 Pedagogická způsobilost

Výsledky působení výchovného poradce jsou podmíněny mnohými činiteli- vědomosti z oblasti výchovného poradenství, pedagogiky a psychologie, pedagogickými schopnostmi, úrovní rozvoje pedagogických zkušeností a pedagogického myšlení a dalšími osobními vlastnostmi. Tyto činitelé jsou předpokladem úspěšného osvojení si pedagogických způsobilostí. Ve vztahu k osobě výchovného poradce můžeme vymezit následující způsobilosti podle Chris Kyriacou (1996):

- **plánovací způsobilost** – plánování práce, vymezení didaktických aspektů výchovně-vzdělávacího působení výchovného poradce;
- **způsobilost potřebná pro realizaci práce výchovného poradce** – aktivní zapojení celého kolektivu pedagogických pracovníků do pedagogicko-psychologického poradenství, zvládnutí agendy výchovného poradce;
- **řídící způsobilost** – aktivizace žáků a pedagogů ve vztahu k práci výchovného poradce;
- **způsobilost na udržení příznivého klimatu** ve školním a mimoškolním prostředí;
- **způsobilost na udržení disciplíny** ve třídách a při řešení výchovných problémů;
- **diagnostická způsobilost** spojená s kontrolou – hodnocení práce učitelů vycházející z doporučení a výstupů výchovného poradce;
- **autodiagnostická způsobilost** – sebehodnocení činnosti výchovného poradce.

Pedagogické způsobilosti jsou v těsném propojení a je třeba je chápat komplexně a ve vzájemných vztazích. Kvalita pedagogických způsobilostí závisí na osobnosti učitele – výchovného poradce a jeho zájmu o sebevzdělávání.

9.3 Poradenské dovednosti

Při poskytování poradenských služeb je velmi důležitý vztah mezi žákem a výchovným poradcem. Základní poradenské dovednosti by měl mít i třídní učitel, protože je často první dospělou osobou, na kterou se žák obrátí, když něco není v pořádku.

McLaughlin (in Kyriacou, 2005) a Drapela (1997) uvádějí následující klíčové poradenské dovednosti:

- dovednost účastně a aktivně naslouchat a přijímat klientovy neverbální signály;
- dovednost parafrázovat, sumarizovat a reflektovat;
- schopnost vyjádřit zúčastněné porozumění, nekritický, upřímný zájem;
- dovednost klást vhodné otázky;
- schopnost povzbudit;
- schopnost sdílet vhodným způsobem pocity a zkušenosti;
- schopnost pomoci žákovi se stanovením cílů;
- schopnost usnadnit žákovi řešení problému a uskutečnit patřičné kroky.

9.4 Odborné znalosti

Dobrý učitel stejně jako dobrý výchovný poradce profesně zraje poměrně dlouho. Je žádoucí, aby učitel v roli výchovného poradce ve škole měl hlubší znalosti a důkladnější dovednosti z psychologie a pedagogiky než běžný učitel. Míra odborných znalostí výchovného poradce je obtížně sdělitelná. Odborné pedagogicko-psychologické znalosti a dovednosti získávají výchovní poradci výlučně ve specializačním studiu pro výchovné

poradce. Specializační studium představuje podle našich školských předpisů nezbytnou podmínku pro výkon činnosti výchovného poradce (více kap. 10.1).

Odborná kvalifikace výchovného poradce vyžaduje znalosti z oblasti psychologie, především teorií osobnosti a poradenských metod; znalosti z pedagogiky a speciální pedagogiky, jelikož řeší převážně problémy dětí a mládeže přímo související se školou a vzděláváním; znalost školských a dalších právních předpisů. Existují také rozmanité představy klientů, jak by se měl profesionál chovat, jak jednat a co říkat. Odbornost a profesionalita je v poradenství nezbytná, přesto mnoho studentů neřadí odborné znalosti na první příčku v žebříčku požadovaných vlastností výchovných poradců. Studenti zdůrazňují zejména důvěryhodnost a osobnostní vlastnosti učitele: „*když budu mít problémy, půjdu za učitelem, kterému věřím, a to bez ohledu na to, zda bude mít na dveřích napsáno Výchovný poradce anebo Tělocvikář*“ (Ehlová, 2011). Jestliže klient poradce vyhledá, mělo by se mu dostat pomoci na odborné úrovni, přitom však „lidskou“ formou, v níž pocítí osobní, angažovaný, sympatizující vztah.

9.5 Osobnostní vlastnosti

Kromě odborných znalostí a profesionálních dovedností máme pod pojmem *osobnost poradce* na mysli osobnostní vlastnosti nezbytné k provádění této profese. Sejčová (2011) považuje osobnostní předpoklady za velmi důležité, neboť osobnostní rysy člověka nelze měnit, ale vzdělání a praktické dovednosti může člověk získat. Přesto je velmi složité až nemožné popsat ideální osobnost poradce. Snad nejdůležitější podmínkou pro práci poradce je „**mít rád lidi**“, tj. mít aktivní, otevřený a upřímný zájem o druhé lidi, a to nejen v obecném či teoretickém smyslu, ale především zájem o konkrétní žáky a studenty, se všemi jejich nedostatky, problémy a strastmi.

Matějček (2011, s. 21) tvrdí, že o pomoc vždy žádáme toho, kdo má k tomu předpoklady, od koho se můžeme dočkat skutečné dobré rady: „*Od dávných dob ve věcech výchovných radili moudří muži a ženy. Nemuseli se vyznačovat hodnostmi a tituly, jejich doporučením byly především tři osobnostní charakteristiky: životní zkušenost, inteligence a důvěryhodnost.*“ Novosad (2000) zdůrazňuje dvě základní podmínky poradenské práce, tedy **lidskost** a **odbornost, profesi a humanitu**, jež nelze stavět proti sobě. Vališová řadí mezi požadavky kladené na výchovné poradce „schopnost individualizovaného přístupu k dětem a dospívajícím, kteří potřebují pomoc, podporu či radu“ (Vališová, Kasíková, 2007).

Mezi hlavní činnosti výchovného poradce patří pomáhat žákům vyrovnávat se s osobními a školními problémy. Učitelé – výchovní poradci jsou jedineční a nezbytně se liší stupněm důležitosti, jaký své poradenské roli přiřítají. Rozdílná je i míra, s níž budou žáci ochotní radit se s nimi o svých potížích. Někteří učitelé získávají důvěru snáze než jiní a mívají ve svých vztazích se žáky více citu a trpělivosti. Takoví učitelé mohou, i když „neformálně“, dobře plnit úkoly výchovného poradce. Pokud se žáci rozhodují, na koho se obrátit, když nastane nějaký problém, převažují spíše **sympatie** a **důvěryhodnost**, nikoli znalost poradenských technik (Fontana, 2010). Příamá odborná pomoc je stejně jako laická pomoc založena na vztahu důvěry v pomáhajícího. Nedůvěra (pochybnost) k odborným či

osobním kvalitám poradce, k jeho kompetentnosti komplikuje přijetí pomoci, oslabuje její účinnost (Schneiderová, 2008, s. 24).

Dobrý poradce musí tedy být integrovaná, vyrovnaná osobnost s jasnou hierarchií životních hodnot, zároveň musí zůstat otevřený novým myšlenkám a podnětům. Z těchto náročných předpokladů je zřejmé, že ne každý kandidát se hodí na poradenské povolání (Drapela, Hrabal a kol., 1995). Toto může být varováním před neuváženým výběrem učitele do role výchovného poradce. Důležitou úlohu při výběru bude sehrávat zejména vlastní motivovanost k výkonu této činnosti. Pouhé formální jmenování do funkce vnímáme jako negativní okolnost, která dále ovlivňuje smysl a kvalitu poskytovaných poradenských služeb.

9.6 Kontroverze rolí

Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., má výchovný poradce kompetence nejen informační a metodické, ale také depistážní a záchytné. Základní podmínkou pro naplňování takové práce je důvěra žáků v alespoň jistý stupeň nestrannosti, v nehodnotící přístup, důvěra, že to, co bude sděleno, zůstane za zavřenými dveřmi a nebude následovat vyvození důsledků směrem k hodnocení žákovského chování apod. Učitel v roli výchovného poradce se ocitá v řadě složitých a poměrně rozporupných rolí. Čáp (2009) tyto rozporupné situace připisuje tzv. **kontroverzi rolí**. Pod pojmem kontroverze rolí chápeme takovou situaci, kdy je učitel – poradce vystaven odlišným očekáváním svého okolí.

Jedním z požadavků a zároveň nutnou podmínkou vedoucí k efektivitě poradenského procesu je **vybudování důvěry** mezi výchovným poradcem a žákem. Poradenský vztah v prostředí důvěry a bezpečí se stává hlavním motorem případných změn. Jak píše Kopřiva (2006, s. 15): „*Klient potřebuje důvěřovat a cítit se bezpečný a přijímaný. Bez tohoto vztahového rámce se práce pomáhajícího stává jen výkonem svěřených pravomocí*“. Výchovným poradcem by měl být pedagog, který má lidskou i profesionální důvěru a autoritu u kolegů i u žáků, který dokáže svým působením prolamovat školní stereotypy (Hadj Moussová, 2002). Pro dospívající mládež je příznačné, že touží po komunikaci, oceňují projevení zájmu a nebrání se dialogu. „*Výchovný poradce by měl se žáky jednat upřímně, respektovat jejich osobnost a nikdy by neměl porozumění pouze předstírat.*“ (Hadj Moussová, 2002, s. 19).

Podle výpovědí poradců (Fontana, 2010) bývá důvěryhodnost výchovného poradce zpochybňována tím, že výchovný poradce má **řadu subrolí**. Z titulu svého pracovního zařazení je výchovný poradce hlavně učitel – má na starosti výuku a vzdělávání žáků/studentů. Je tedy zodpovědným učitelem určitého předmětu, od žáků vyžaduje určité znalosti, hodnotí jejich práci a známkuje. Jako třídní učitel zase vyžaduje dodržování určitých školních pravidel a má pravomoc udělovat některá kázeňská opatření. Kromě toho je výchovný poradce nedílnou součástí vedení školy, pro žáky představuje autoritu, která má určité pravomoci, např. svolává výchovnou komisi při výchovných a studijních problémech žáka/studenta nebo navrhuje po konzultaci s třídními učiteli závažnější kázeňská opatření. Právě mocenské postavení učitele vytváří složitější podmínky pro to, aby se stal partnerským konzultantem v emočních a vztahových aspektech žákov

problému. Kopřiva (2006, s. 42) v této souvislosti doporučuje: „*Pokud je to možné, je třeba zařídit, aby ten, kdo je pro klienta důvěrníkem, jemuž se klient svěřuje a od něž čeká podporu, nemusel být zároveň osobou, která je nucena dělat o něm administrativní rozhodnutí. Vznikla by velmi nepříjemná situace, kdyby s námi klient nejprve hovořil jako se svým spojencem, a my pak to, co jsme se dověděli, měli použít třeba proti jeho zájmům.*“

Role výchovného poradce má poněkud odlišnou úlohu – poradce je odpovědný za péči o žáky, tzn. jeho prvořadým úkolem je hájit oprávněné zájmy žáků. Všechny výše jmenované subrole se mezi sebou dostávají do ostrého konfliktu. Mohou vést především ke konfliktu v obraze, jaký si o nich vytvářejí žáci. V jedné roli mohou být vůči žákům přátelští a neformální, v jiné energičtí a nepřístupní. V jedné soucitní a chápatí, v jiné autoritativní a odmítaví. Výchovný poradce by měl být žákem vnímán jako důvěrník, který mu nabízí svou pomoc a podporu v obtížných situacích. Z tohoto očekávání mohou vzejít i tendence žáků manipulovat s poradcem, vytvářet s ním aliance vůči učitelům nebo rodičům, citově ho vydírat nebo vyžadovat neustálou poradcovu pozornost.

Výchovní poradci se z důvodu svého zařazení do systému školy nemohou svých rozmanitých rolí zprostit. Důležité je, aby ve všech rolích zůstávali v zásadě soudržní. Ať už jsou v roli třídního učitele, výchovného poradce nebo kázeňské autority, jejich zájem o dobro žáků by se měl projevit ve všech rolích.

Konflikt rolí se může projevit i ve vztahu k učitelům – kolegům. Učitelé od výchovného poradce očekávají pomoc v situacích, kdy si sami nevědí rady. Očekávají hotové recepty na nejrůznější situace a jejich okamžité vyřešení. Časté jsou konfliktní situace mezi učitelem a žákem, popř. zákonnými zástupci. Učitelé vnímají poradce jako spojence, který za všech okolností bude stát na jejich straně. Komplikaci představuje fakt, že výchovný poradce je zaměstnanec školy, což předpokládá vysokou kolegiální a loajální k učitelům, zároveň však je povinen chránit zájmy žáků. Pokud poradce shledá přístup učitele za neprofesionální, tzn., že není v souladu s uznávanými hodnotami školy a nerespektuje práva žáků, stojí výchovný poradce vždy na straně žáků, třebaže mu to může přinášet dílčí komplikace či nepochopení ze strany učitelů. Tento postoj však vyjadřuje diskrétně, nikdy učitele před žáky či rodiči nediskredituje a své výtky k učiteli vyjadřuje vždy v soukromí. Současně však hledá taková řešení, která budou přijatelná pro obě strany. Ve složitějších situacích může být vhodným řešením obrátit se na externistu, například na školního psychologa.

Ze strany vedení školy lze spatřovat nejčastější problémy ve vnímání toho, kdo je klientem výchovného poradce a čí zájmy má vlastně hájit. Status výchovného poradce a fakt, že je zaměstnancem školy utvrzuje vedení školy v přesvědčení, že poradce hájí zájmy školy proti žákům a veřejnosti, je specialistou na komunikaci a má tedy za povinnost uhlazovat různá nedorozumění a konflikty.

Poslední variantou může být i to, že se poradci cítí ve své roli zbyteční, jejich práce je podceňována a pochopení jejich role ve škole je pouze formální. Práce výchovného poradce je i přes legislativní zakotvení a vymezení standardních činností poradce také záležitostí postavení, které si je nutné v očích žáků, učitelů i zákonných zástupců vybudovat, leckdy i vybojovat. Důvodem může být počáteční nedůvěra učitelů ke

schopnostem „svého kolegy“ a zvýšená důležitost vnímání pozice třídních učitelů. Někteří třídní učitelé přebírají roli poradce ve své třídě, cítí se při řešení problémů jediní kompetentní, jelikož jsou to oni, kdo nejlépe znají své žáky.

Výchovní poradci se při své mnohostranné činnosti ocitají v řadě rozporuplných rolí. Čáp (2009) přináší důležité inspirace, jak takové situace zvládat:

- ujasnit si, komu jsem odpovědný (kdo zadal zakázku, kdo ode mne očekává řešení);
- ujasnit si, kdo je můj klient (komu mám primárně pomoci);
- pokusit se srozumitelně oddělit roli či pozici, z níž danou intervenci momentálně poskytuji (jako kamarád ti mohu říci...versus zkušenost výchovného poradce mi napovídá, že...);
- ujasnit si, kdo ještě může pomoci, co je mimo kompetence výchovného poradce;
- snažit se pracovat pozitivně se svou kondicí a duševní hygienou (vědět, co mi pomůže zvýšit odolnost v dané situaci a jak ustát případný neúspěch).

Pro výchovného poradce může být jeho mnohostranná role významným zdrojem učitelského stresu. Každý jedinec navíc vnáší do uskutečňování role své vlastní pojetí, svoji osobnost. Pokud se osobní pojetí role jedince neslučuje s očekávaným pojetím, ztrácí jedinec svůj status a přichází o svoji pozici. Předpokládáme, že právě představy výchovného poradce o vlastní roli zásadně určují míru naplnění této role. Stejně tak si poradce vytváří předpoklad o tom, jak na jeho roli pohlíží okolí a usiluje o naplnění své představy jejich obrazu. Obdobně nějakým způsobem interpretuje, jak je prezentován kolegy, vedením školy nebo žáky a všem těmto obrazům se snaží vyhovět a/nebo je popřít.

Podle Fontany (2010) by tyto učitelé neměli od sebe očekávat, že budou plnit každou ze svých rolí vždy stejně dobře. Musí mít smysl pro to, co má přednost. Aby člověk mohl dobře vykonávat pomáhající profesi, musí mít jistou míru nadšení, kterou může do své činnosti vnášet, ale také musí reflektovat určitá omezení svých možností, aby byl s to svou činnost vykonávat dlouhou dobu a nevystavoval sám sebe každodennímu zklamání.

9.7 Profesionální zátěž výchovného poradce

Profesionální zátěž se u výchovných poradců shoduje s profesionální zátěží učitele. Vysoké nároky jsou kladeny nejen na jeho činnost pedagogickou, ale navíc čelí vysokým očekáváním žáků, jejich rodičů a učitelů, přičemž se setkává s řadou stresujících situací. Práce s lidmi je náročným povoláním plným obětování, neustálého studia, nepředvídatelných reakcí a lidských emocí, ale i krásných chvil, které člověka hluboce naplňují a duševně obohacují (Sejčová, 2011, s. 91). I u toho nejlepšího poradce se může postupně dostavit signál zmenšování zájmu o své klienty a svou profesi a hrozí nebezpečí tzv. **syndromu vyhoření**. V praxi se jako *burnout* syndrom označuje ztráta profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí, vyhoření hrozí zejména profesionálům, jejichž profese je charakteristická vysokými nároky na výkon, bez možnosti úlevy a závažnými následky v případě selhání nebo omylu (Čáp, 2009, s. 43).

Také školní prostředí je místem, kde se hromadí napětí, objevují se nečekané problémové a stresové situace. Zvýšenou profesionální zátěž pro poradce představují nereálná očekávání kolegů učitelů, vedení školy, rodičů a žáků, kteří se domnívají, že výchovný poradce má recept na každou problémovou situaci a vyžadují často rychlé řešení bez ohledu na klientovu spolupráci. Nerovnováha mezi profesním očekáváním a profesní realitou, mezi ideály a skutečností je zdrojem pracovní nespokojenosti se sebou samým.

Nevýhodou je také přílišné počáteční nadšení, které je typické pro začínající poradce. Nároky na výkon profese učitele neklesají, naopak společnost na školu deleguje řadu nových odpovědností, což zvyšuje profesní odpovědnost poradce, který mnohem častěji než učitel vstupuje do problematických vztahů a situací a to bez možnosti jakékoli supervize. Je třeba přijmout skutečnost, že poradce nemůže vyřešit všechno, každému pomoci a udělat potřebné kroky za klienta. Můžeme poskytnout jen tolik pomoci, kolik je klient schopný přijmout. Sejčová (2011) považuje za důležitý faktor prevence vytvořit zřetelné hranice mezi prací a odpočinkem a mezi pracovním a osobním životem.

Aby mohl člověk dobře vykonávat pomáhající profesi, musí mít jistou míru nadšení, kterou může do své činnosti vnášet, ale musí také reflektovat určitá omezení svých možností, aby byl schopen tuto činnost vykonávat dlouhou dobu a nevystavoval sám sebe každodennímu zklamání (Čáp, 2009).

Závěrem

Není pochyb o tom, že faktor osobnosti výchovného poradce hraje významnou úlohu v poradenském procesu a rozhodujícím způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání. Na učitele - poradce jsou kladeny vysoké nároky v oblasti specifických znalostí a dovedností. Existují ovšem i nároky neméně závažné, kterým je ale mnohem obtížnější učinit zadosť. Tkví v přesvědčení, že těžko může účinně napomáhat osobnostnímu rozvoji žáků někdo, kdo sám rozvinutou osobností není. Znamená to, že osobnost samotného učitele vstupuje do vztahu s klientem jako neopomenutelný faktor. Při určování požadavků podle vypracovaných typologií osobnosti poradce či učitele musíme vždy počítat s faktem, že žádného jedince nemůžeme zařadit k určitému typu podle převládajících vlastností. Některé současné koncepce považujeme za idealizované jiné za maximalistické, cílem je však hledání optimálního modelu profilu učitele či poradce. Zvláštní je, že se do tohoto modelu nesnažíme zahrnout přání a představy těch, kdo s nimi prožívají část života, tedy žáků. Cílem kapitoly nebylo sestavit portrét ideálního výchovného poradce. K tomuto ideálu se může přiblížit jen poradce poučený a sebevědomý, směřující ke zralosti, stabilitě a „síle ego“³. Takový učitel si může dostatečně uvědomovat dopad svého jednání, orientovat se v různých situacích, být si jistější ve svých krocích, potýkat se každodenními problémy, ale i úspěchy a očekáváním klidně a objektivně.

³ Fontana (2010) definuje „sílu ego“ jako spojení realisticky vysoké úrovně sebevědomí a sebevědomí se základní povahovou vyrovnaností. Dovoluje mu analyzovat své neúspěchy a poučit se z nich.

10 KVALIFIKACE A VZDĚLÁVÁNÍ VÝCHOVNÝCH PORADCŮ

Rozsah i kvalita služeb výchovného poradenství závisí na znalostech i praktických dovednostech výchovného poradce. Práce výchovných poradců je velmi pestrá, rozsáhlá a vyžaduje mnohé znalosti a dovednosti, které nejsou do tradiční přípravy pedagogických pracovníků zahrnuty. Je žádoucí, aby učitel – výchovný poradce ve škole měl hlubší znalosti a důkladnější dovednosti z psychologie a pedagogiky než běžný učitel.

Profesionalita výchovných poradců spočívá v odborné připravenosti na řešení často extrémních výchovných problémů. Pro kvalifikovanost výchovného poradce ve škole musí platit stejná pravidla jako pro poradce pracujícího v rámci jakékoli jiné instituce. V případě, že prostor k práci dostávají nekvalifikovaní lidé, může docházet k nevhodným intervencím, někdy i k poškození klienta.

10.1 Specializační studium pro výchovné poradce

Výchovným poradcem by měl být pedagogický pracovník, který splňuje **základní předpoklady pro výkon této funkce** (podmínky stanoví zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů). Těmito předpoklady jsou odpovídající pedagogická praxe – minimálně 2 roky, vzdělání požadované pro učitele základní, příp. střední školy a absolvování kvalifikačního studia výchovného poradenství, popř. jeho zahájení do dvou let od jmenování. Pozice výchovného poradce ve škole je podle §8 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků spojena s dalším vzděláváním. Studium pro výchovné poradce získává jeho absolvent specializaci v oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Tato vyhláška však neřeší kvalifikační předpoklady výchovného poradce. Jejich vzdělávání je zabezpečeno jen v rámci specializačního studia.

Od roku 2009 je v platnosti nový **Standard studia pro výchovné poradce** (viz. příloha č. 1), který musí naplňovat veškeré kurzy nabízející specializační studium pro výchovné poradce. Jestliže výchovný poradce působí na škole bez absolvování kvalifikačního studia, je povinen si ho doplnit v rámci tzv. kurzů celoživotního vzdělávání. Řada vysokých škol zareagovala na aktuální potřeby školské praxe, které souvisejí s rozvíjením profesní kompetence učitele - výchovného poradce, a pro dosažení požadované kvalifikace poskytují v rámci celoživotního vzdělávání (CŽV) specializační kurzy výchovného poradenství. Kurzy jsou pořádány filozofickými a pedagogickými fakultami, katedrami psychologie, pedagogiky nebo speciální pedagogiky, popř. univerzity přímo zřizují centra dalšího vzdělávání, která celoživotní vzdělávání zajišťují. Kurz pro výchovné poradce reaguje na aktuální potřeby školské praxe, které souvisejí s rozvíjením profesní kompetence učitele - výchovného poradce.

Základním cílem studia pro výchovné poradce pro základní a střední školy je připravit stávající nebo budoucí výchovné poradce na výkon specializované metodologické činnosti výchovného poradce v souladu s vyhláškami č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání

pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb, a Standardem studia pro výchovné poradce, č.j. 10 405/2008-6/IPPP, platným od 1. ledna 2009. Studijní program je určen absolventům vysokých škol pedagogického zaměření a učitelům ve funkcích výchovných poradců. Druh aprobace není důležitý.

Podle uvedeného standardu musí být kurz realizován externí formou v průběhu čtyř semestrů v rozsahu 250 hodin. Program zahrnuje 220 hodin přímé i nepřímé výuky a 30 hodin stáží v akreditovaných školských poradenských zařízeních. Studium akcentuje zejména disciplíny zaměřené na výchovné a školní poradenství, profesní a kariérové poradenství, poradenství pro podporu talentovaných a nadaných jedinců, poradenství zaměřené na prevenci a zvládání sociálně patologických jevů. Studijní plán je posílen o disciplíny speciálně pedagogické. Obsahem studia jsou dále disciplíny orientované na osobnostní růst poradce a na informace o soudobých evropských trendech ve školství a v poradenství. Studium je zakončeno obhajobou závěrečné práce před zkušební komisí. Absolvent po obhájení závěrečné práce a úspěšném složení zkoušky získává osvědčení o studiu.

Aktuální programy CŽV pro výchovné poradce na vysokých školách dle webových stránek vysokých škol zobrazuje tabulka 1.

Instituce	Studijní program
FF UK Praha	Studium pro výchovné poradce
PedF UK Praha	Specializační studium výchovného poradenství
FF MU Brno	Kvalifikační studium Výchovného poradenství
PdF UP Olomouc	Studium pro výchovné poradce
PF JU České Budějovice	Studium výchovného poradenství
PF OU Ostrava	Studium pro výchovné poradce ZŠ a VŠ
TU Liberec	Studium pro výchovné poradce
PdF UHK Hradec Králové	Studium pro výchovné poradce
PF UJEP Ústí nad Labem	Studium pro výchovné poradce
PF ZČU Plzeň	Studium pro výchovné poradce

Tab. 1: Programy CŽV pro výchovné poradce na VŠ

Celoživotní vzdělávání (CŽV) je výuka na vysoké škole, při které (podle §60 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů) účastníci celoživotního vzdělávání nemají status studenta. Účastníci programů celoživotního vzdělávání hradí tedy výlohy spojené se studiem. Tyto výdaje bývají

financovány vysílající institucí, tzn. školou nebo samotnými výchovnými poradci. Přestože se jedná o kvalifikační studium potřebné pro výkon povinně zřizované funkce v českých školách, smutným faktem zůstává, že studium si často hradí sami učitelé (Výroční zpráva ČŠI 2012/2013). Částku za kurzy uvádí jednotlivé vysoké školy na svých webových stránkách různě – za semestr/ za rok studia/ za celé studium a pohybují se (za celé studium) od 13000 Kč (FF UK Praha) do 28 800 Kč (TU Liberec). Celkový rozsah studia za čtyři semestry činí 250 - 320 hodin prezenční výuky včetně stáží a praktických předmětů.

10.2 Další vzdělávání výchovných poradců

Pedagogický pracovník má nejen možnost účastnit se dalšího vzdělávání, ale dokonce dle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů má povinnost po dobu výkonu své pedagogické činnosti účastnit se dalšího vzdělávání, kterým si obnovuje, upevňuje, zvyšuje, rozšiřuje a doplňuje kvalifikaci.

Sféra poradenství se neustále vyvíjí, zavádí se nové prvky, mění se legislativa. Aktuální informace a nové poznatky z oblasti rizikového chování, speciálně pedagogických přístupů, kariérového poradenství, odborných poradenských kompetencí i legislativních změn získávají výchovní poradci a učitelé průběžným vzděláváním v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) na vysokých školách, v zařízeních DVPP a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem. Jedním ze způsobů, kterým se uskutečňuje další vzdělávání pedagogických pracovníků, je také samostudium (§ 24 odst. 4 písm. a) b) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících).

Podle zákona č. 563/2004 Sb. přísluší všem pedagogickým pracovníkům volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, které je určeno k dalšímu vzdělávání. Toto volno čerpají učitelé převážně v době školních prázdnin (podzimní, pololetní, jarní, velikonoční). Většina kurzů je plánována bez ohledu na tyto „volné dny“ a školní prázdniny jsou chápány jako čas zaslouženého odpočinku a relaxace. Problém spočívá v tom, že v době vyučování je v mnoha školách opakovaně problém se zajištěním výuky, pokud chce učitel – poradce absolvovat vzdělávací akci. Téměř neřešitelným problémem se stává kurz vícedenní nebo cyklicky se opakující. Mezi tradiční stesky učitelů patří, že by rádi docházeli na mnohé akce, avšak ve škole jim to nebylo umožněno (Čáp, 2009). Aktivní výchovný poradce tak naráží jak na nevoli vedení školy, tak i kolegů, kteří ho musí zastupovat v době jeho nepřítomnosti, a to většinou bez nároku na odměnu. Ředitelé vzhledem k špatné finanční situaci ve školství nejsou schopni toto dilema optimálně řešit a výsledkem je nechuť některých ředitelů podporovat další vzdělávací kurzy pro výchovné poradce i samotné učitele.

V procesu dalšího vzdělávání je klíčovým prvkem aktivita jednotlivce, který se musí chtít vzdělávat po celý život, musí aktivně vyhledávat příležitosti ke svému rozvoji v době, která je charakterizovaná neustálými změnami, a kdy získané vzdělání začne zastarávat v okamžiku, kdy člověk opouští školu či jinou vzdělávací instituci (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji, 2012). Motivací k DVPP může být např. postoupení pedagogického pracovníka v kariéřním systému po absolvování

příslušného kurzu nebo také finanční podpora, respektive finanční spoluúčast ředitele na dalším vzdělávání.

Akreditované kurzy a programy v současnosti nabízí kromě Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV) školská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Národní agentura pro evropské vzdělávací programy (NAEP), Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), existující organizace zřizované kraji a soukromá vzdělávací centra. Akreditace dostávají jak celé instituce, tak jednotliví lektori. Nabídka vzdělávacích programů pro kvalifikované výchovné poradce zahrnuje semináře a workshopy zaměřené na různé oblasti výchovy a vzdělávání, např. oblast péče o žáky se zdravotním postižením, kariérového poradenství a další témata dle standardů MŠMT.

Absence uceleného systému dalšího vzdělávání učitelů souvisejícího s kariéřním systémem je diskutovaným tématem současnosti a zároveň slabým místem českého školství. Skladba poskytovatelů DVPP je značně roztržštěná, nabídka školení nepřehledná a jejich kvalita špatně kontrolovatelná. Realizovaný projekt by tedy měl pevně stanovit systém a strukturu dalšího vzdělávání, jeho poskytovatele a způsob a podmínky jeho poskytování. Vzhledem k tomu, že se spolu s kariéřním systémem objeví i systém atestací, je nutné vymezit, kdo a za jakých podmínek na ně bude učitele připravovat, kdo je bude přiznávat, kým bude kontrolován a garantován obsah tohoto vzdělávání a jeho kvalita. O tom, kdo bude garantem atestačního řízení, nemá zatím MŠMT jasno, jeho představa je, že by se mělo jednat o jím přímo řízenou organizaci, jakou je teď např. NIDV. Organizace však kvůli střetu zájmu nemůže být zároveň poskytovatelem a garantem.

Hodnocení DVPP však není tématem této práce. Podstatnější je to, jestli jsou v rámci DVPP výchovní poradci spokojeni s nabídkou programů, jaké jim škola poskytuje podmínky pro další vzdělávání, jaké kurzy preferují a do jaké míry se na nich finančně podílejí nebo se podílet chtějí.

10.3 Začlenění odborníků v profesních organizacích

Podporu poradenství a rozvoj poradců zajišťují také profesní poradenské asociace. Tyto asociace existují jak na národní, tak i na mezinárodní úrovni a snaží se přebírat iniciativu ve formulaci klíčových nároků na přípravu poradců. Mezinárodní asociací výchovného a profesního poradenství je *The International Association for Educational and Professional Guidance* (IAEVG). K hlavním cílům asociace patří podpora a zefektivňování komunikace mezi jednotlivci a organizacemi působícími v poradenství. Asociace se dále snaží napomáhat rozvoji a šíření nejnovějších poznatků z poradenské teorie, praxe a výzkumu. Členskou základnu této mezinárodní profesní organizace, která začala psát svou historii již na začátku 50. let 20. století, tvoří 21 tisíc poradců a poradkyň ze 48 zemí světa. V dokumentech IAEVG lze nalézt několik významných témat zaměřených na vzdělávání poradců (Knotová, [online], 2003):

- řešení otázky kvalifikace poradců;
- doporučení požadavků na profesní přípravu poradců a jejich dalšího vzdělávání;
- sledování kvality vzdělávání poradců;

- definice žádoucích kompetencí poradců.

Na národní úrovni zabezpečují další vzdělávání a komunikaci v oboru i další profesní organizace. Ve Spojených státech je touto organizací *The American School Counselor Association* (ASCA). Také *České Centrum Euroguidance*, které realizuje informační a vzdělávací aktivity pro poradce, zejména v oblasti kariérového poradenství, se stalo členem *Mezinárodní asociace výchovných a profesních poradců*. Prostřednictvím webových stránek (www.euroguidance.cz) poskytuje prostor pro sdílení informací a zkušeností poradkyň a poradců na národní i mezinárodní úrovni.

Nutnost vzniku profesního sdružení v České republice zazněla několikrát i na prvním celorepublikovém kongresu o výchovném poradenství, který proběhl 18. 6. 2004 v Praze. Z tohoto popudu vznikla o rok později *Asociace výchovných poradců*, která sdružuje poradenské pracovníky působící v různých typech vzdělávacích a poradenských institucích. Jedná se především o výchovné poradce základních, středních a vyšších odborných škol, dále o poradce působící na vysokých školách, na úřadech práce a v dalších vzdělávacích a poradenských institucích. Asociace usiluje o zapojování členů do domácích a mezinárodních projektů, o podporu rozvoje celoživotního vzdělávání poradců, a to v podobě kurzů, výcviků, seminářů, konferencí apod. (Adamec, 2007). Rada asociace vytvořila a roku 2008 schválila na kongresu výchovných poradců *Etický kodex práce výchovných poradců*, který shrnuje jejich práva, povinnosti a popisuje, jak má výchovný poradce na škole fungovat. Kodex má zajistit, aby práce výchovných poradců měla svoji profesionální úroveň. Každá profese potřebuje mít jednotná a uznávaná pravidla, která slouží jejím potřebám, jakož i potřebám klientů, pedagogů, kteří připravují studenty na výkon této profese, a pro informaci i pracovníkům spolupracujících úřadů a institucí (viz. kap.13 Etické aspekty profese; příloha 3 Etický kodex výchovných poradců).

Profesionalita a vzdělávání pracovníků ŠPP mohou být posilovány jejich aktivní či pasivní účastí v profesních organizacích. Může se jednat nejen o *Asociaci výchovných poradců*, ale také o *Českou asociaci metodiků prevence*, *Českomoravskou psychologickou společnost*, *Asociaci školních psychologů*, *Unii psychologických asociací*, *Asociaci speciálních pedagogů ČR* apod.

Závěrem

Klíčovým trendem v poradenství je jeho postupná profesionalizace. Podle Knotové dominantní roli v oblasti přípravy poradců má stále příprava psychologů – terapeutů a psychologických poradců, kteří jsou připravováni ve všech vyspělých zemích vysokoškolským studiem a příslušným výcvikem. Tato situace může vést k monopolizaci poradenství a přehlížení poradenských aspektů v práci jiných odborníků, např. učitelů, či k psychologizaci poradenství obecně. V širším smyslu vztah mezi psychologickým a „nep psychologickým“ poradenstvím patří k otázkám nejen profesního pokrytí poradenských činností, ale také nároků na kvalifikaci a přípravu pro výkon profese. Objevuje se skepse ohledně možnosti vykonávat poradenskou práci jako vedlejší součást jiné profese, např. učitelské. Pokud je však poradenský systém vyvážený, potom mohou

být příslušníci jiných profesí, a to především učitelé, jeho významnou součástí (Knotová, [on-line], 2004). Problematická se jeví situace z praxe, kdy ředitelé škol mají přehnané požadavky na činnost poradců, ale zároveň mají jen minimální možnosti vytvořit jim ve škole adekvátní podmínky k práci. Také rodiče žáků mají představu, že výchovní poradci jsou profesionálové mající speciální, hluboké vědění a disponují účinnými recepty na každý problém. Bohužel často neakceptují svoji vinu a s minimem vlastního přičinění očekávají pozitivní změny. Následně pak poměřují kvalitu poradce kritérii praktické změny a rychlého řešení často složitých problémů. Takový očekávaný ideál služby posouvá roli poradce na úroveň poslání, které s sebou přináší nereálné požadavky na kvalifikaci a množství vynaloženého času, což dohromady s vyučovací povinností přináší vysokou profesionální zátěž.

11 PODMÍNKY PRO POSKYTOVÁNÍ PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLE

Podmínky pro výkon funkce výchovného poradce jsou chápány jako provozní podmínky nezbytné pro plnění poradenských úkolů školy, tj. pro výkon standardních činností výchovného poradce. Předpokládáme, že tyto podmínky budou jednotlivými školami rozpracovávány podle zvoleného modelu poskytování poradenských služeb ve škole (viz. kapitola 5.3), podle sídla a velikosti školy, podle počtu žáků a dalších konkrétních podmínek. Vybraná pravidla pro poskytování poradenských služeb ve škole by se mohla stát součástí školního řádu a školního vzdělávacího programu. Provozní podmínky pro výkon standardních činností poradenských pracovníků školy upravuje koncepce poradenských služeb ve škole (č. j. 27 317/2004-24) a zaměřuje se na následující oblasti.

11.1 Prostory a vybavení

Důležitou a vůbec ne dnes běžnou záležitostí je místo pro soustředění metodických, informačních, dokumentačních i jiných materiálů, ale i místo vhodné pro individuální konzultační činnost se žáky, rodiči a výchovnými pracovníky. Naprostou nutností je zvláštní oddělená místnost, nejlépe někde stranou všeobecného dění, která zároveň není využívána k jiným účelům. Nerušené, důvěrné a soukromé prostředí dotváří také čekárna, aby žáci při čekání na konzultaci nebyli vystaveni „zvědavým“ pohledům ostatních spolužáků. Klienti by se v ní měli cítit příjemně a hlavně bezpečně.

V koncepci MŠMT je uvedeno: *„Škola by měla zajistit prostorové podmínky pro poskytování poradenských služeb tak, aby nedocházelo ke kolizi se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, protože výchovní poradci, školní metodici prevence a zejména pak školní psychologové a školní speciální pedagogové pracují s důvěrnými a citlivými údaji o žácích a jejich rodičích.“* Jelikož poradce vede písemnou dokumentaci o žácích, shromažďuje zprávy z vyšetření v PPP, disponuje nástroji (např. diagnostickými testy a intervenčními nástroji) a pomůckami nezbytnými pro svoji činnost, je nezbytností také vybavení osobním počítačem s přístupem na internet, tiskárnou, uzamykatelnou skříní, telefonem. Důležitá je také knihovna s odbornou literaturou a časopisy. Pracovní stůl poradce má sloužit pouze na vyřizování administrativy, optimální sezení s klientem je v takové části místnosti, která je vybavená pohodlnými křesly nebo sedačkami. Pohodlné sezení vzbuzuje u klientů pocity důvěry, vytváří domácí atmosféru a tím umožňuje snadnější navázání vztahu mezi klientem a poradcem a dává prostor pro svěřeni osobních problémů. Kabinet výchovného poradce by měl vytvářet důstojné prostředí pro konzultace poradenského pracovníka s žáky a jejich rodiči a zaručit podmínku nerušeného jednání s klienty a pedagogy.

Pro účely výzkumu posuzujeme materiální vybavení a zázemí poradenských pracovišť, tzn. pracovní prostředí (diskrétní zóna), osobní počítač s připojením na internet, samostatná pevná linka/mobilní telefon, popř. vybavenost dalším materiálem, např. odbornou literaturou.

11.2 Časová dostupnost služeb

Výchovný poradce (také ostatní poradenští pracovníci školy) má pevně stanoveny konzultační hodiny pro žáky, konzultační hodiny pro učitele a konzultační hodiny pro rodiče. Ve svých konzultačních hodinách je poradenský pracovník pro uvedenou cílovou skupinu dostupný v prostorách, které jsou vyhrazeny pro poskytování poradenských služeb. Denní doba poskytování poradenské služby se řídí charakterem této služby a potřebami žáků, rodičů a učitelů. Současně musí odrážet velikost úvazku výchovného poradce, popř. reflektovat další konzultační hodiny školních psychologů a školních speciálních pedagogů. Vhodné je přizpůsobení vyučovací povinnosti poradce tak, aby měl pro poradenskou činnost vyčleněný jeden den v týdnu (poradenský den), kdy nebude vyučovat a bude mít dostatek času na plnění poradenských úkolů.

11.3 Úvazek výchovného poradce

Vzhledem k tomu, že poradce poskytuje poradenské služby vedle svého dalšího zaměstnání (učitel, ředitel školy, zástupce ředitele školy), dochází u něho ke snižování rozsahu přímé pedagogické činnosti. Podle *Narizení vlády č. 75/2005 Sb.* se týdenní rozsah hodin výkonu této funkce liší podle počtu žáků na škole. Výchovnému poradci je adekvátně snižován týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti od 1 do 5 hodin, a to následovně:

- do 150 žáků o 1 hodinu týdně;
- do 250 žáků o 2 hodiny týdně;
- do 550 žáků o 3 hodiny týdně;
- do 800 žáků o 4 hodiny týdně;
- nad 800 žáků o 5 hodin týdně.

Z uvedené časové dotace na přímou výchovně poradenskou činnost výchovného poradce je k diskuzi, zda výchovný poradce má dostatečný prostor pro výkon kvalitní poradenské činnosti. Pravděpodobnost, že tato činnost spadne do rutinní administrativy v podobě například administrování přihlášek na střední, resp. vyšší odborné a vysoké školy a překryje tak významné poradenské služby, je velmi vysoká. Asociace výchovných poradců ke snížení úvazku výchovného poradce namítá, že je to minimálně dvakrát méně, než činí průměr v zemích EU. Přitom z nové legislativy, jež se výchovného poradenství týká, vyplývá tolik povinností, že učitelé ve funkci poradců mají na výběr, že buď budou poradenskou činnost dělat na úkor ostatních pedagogických povinností a svého volného času, nebo mohou jen těžko dostát všem povinnostem, které z vyhlášek MŠMT vyplývají (Adamec, 2007).

Náplň práce výchovného poradce se za poslední roky znásobila nejen zvýšenou poptávkou po kariérovém poradenství (většina středoškoláků pokračuje ve studiu na vysoké škole), počtem integrovaných žáků a žáků s problémy, ale i časovými nároky na řešení problémů. Více času věnují i konzultacím s rodiči, vlastnímu studiu a dalšímu vzdělávání vedoucímu ke zvýšení odborných kompetencí.

Rada Asociace výchovných poradců opakovaně apeluje na ministerstvo školství, aby došlo k navýšení dotace hodin na výkon funkce výchovného poradce na všech typech základních a středních škol. Práce výchovného poradce by se logicky i odborně neměla omezit na profesní poradenství, stejně tak by to neměla být práce převážně administrativní. Podstata práce výchovného poradce spočívá v přímém kontaktu s lidmi, kterou nelze uspěchat a taktéž ji není možné dobře vykonávat v časové tísní. Pokud ve škole nejsou vytvořené podmínky pro skutečnou práci výchovného poradce, měl by výchovný poradce v první řadě vynaložit úsilí na to, aby pro tuto činnost měl čas a podmínky (Šefránková, 2007) a diskutovat o nepříznivé situaci s ředitelem školy.

11.4 Publicita výchovného poradenství

Publicita poradenských služeb je popsána v Koncepti poradenských služeb poskytovaných ve škole (Věstník MŠMT č. 7/2005) a dále je zakotvena ve standardních činnostech odborníků (vyhláška 72/2005 Sb.). Školní poradenské pracoviště má celou řadu možností, jak prezentovat a nabízet své služby. (Sebe)prezentace zahrnuje informace o poskytovaných službách, realizovaných či plánovaných aktivitách ŠPP a zveřejnění kontaktních údajů na jednotlivé pracovníky, včetně jejich konzultačních hodin a pracoviště. Praxe ukazuje, že právě neprůhlednost a malá informovanost řadu klientů odradí, a tak se mnoho prvotně řešitelných problémů či obtíží vyhraňuje do jednoznačně patologické podoby, jako takřka neřešitelné případy (Novosad, 2000).

Výchovný poradce informuje vedení školy, žáky, učitele i rodiče o poskytovaných poradenských službách na veřejně přístupné nástěnce v budově školy, na webových stránkách školy apod. Důležité jsou následující údaje (Věstník MŠMT, Koncepte poskytování poradenských služeb ve škole, 7/2005):

- **umístění kabinetu** pro poskytování poradenských služeb v budově školy;
- **jména a funkce poradenských pracovníků** školy a **kontakt** na tyto pracovníky;
- **základní informace o službách**, které poskytují jednotliví poradenští pracovníci školy;
- **konzultační hodiny** poradenských pracovníků školy.

Běžnou formou zveřejňování těchto informací jsou nástěnky výchovných poradců. Pro větší povědomí všech žáků je doporučeno informovat žáky na začátku každého školního roku (nebo alespoň nově příchozí žáky v prvních ročnících), a to osobně, o činnosti poradce, konzultačních hodinách a dalších možnostech kontaktu (emailová adresa, schránka důvěry, telefon), popř. o způsobu a pravidlech poradenského procesu (poradce je vázán mlčenlivostí, škola je povinna uvolnit žáka na poradenský rozhovor, na pedagogicko-psychologické vyšetření jen se souhlasem zákonného zástupce apod.). Představení prostřednictvím osobního kontaktu považujeme za mimořádně důležité, neboť žáci vidí na vlastní oči učitele, který poradenství nabízí. Praxe ukazuje, že pokud se žák ocitne v situaci, kdy potřebuje pomoc, je pro něho snadnější požádat o pomoc učitele, který poradenskou službu nabídl osobně a žákům se ve třídě představil. Na vyšších stupních škol

a na větších školách tuto úlohu (představení poradce) přebírá zpravidla třídní učitel. Tímto prokazatelným informováním předcházíme mnohým situacím, kdy se poradce „ztrácí v anonymitě“ a žák neví, kdo je ve škole výchovným poradcem, s jakými problémy se na něho může obrátit, často ani neví, kde má poradce kabinet. Není ojedinělé, když se u vysokoškolských studentů setkáváme s názorem: „*tato funkce u nás ve škole nebyla*“ nebo „*o tom, že na školách má být nějaký výchovný poradce jsem se dozvěděl až na vysoké škole*“, „*neměl jsem ani tušení, že taková pozice existuje, natož, že mi je k dispozici*“ (Ehlová, 2012).

Další formou poskytování informací jsou webové stránky škol. Internet je prostředkem, jímž škola vypovídá široké veřejnosti sama o sobě, o své historii, o svých proměnách, o cílech, které sleduje, o postupech, které používá, o lidech, kteří v ní pracují, o žácích, kteří se v ní učí. Především jde o zviditelnění školy a poskytnutí online informace pro uživatele, který na školní web zavítal. Čím je internetová prezentace podrobnější, aktuálně doplňovaná, tím více vypovídá o kultuře dané školy a jejím psychosociálním klimatu. Internetová prezentace je jakousi „výkladní skříní školy“, škola se tak prezentuje navenek. Význam webových stránek školy jako informačního média i zdroje informací o škole roste. V současnosti si můžeme položit otázku, zda jsou webové stránky existenční nutností nebo konkurenční výhodou už při samotném náboru žáků.

Na webových stránkách školy mají žáci i jejich rodiče možnost získat nejen informace týkající se činnosti výchovných poradců, ale mohou například vidět, jak jsou žáci úspěšní při přijímacích zkouškách na vysoké školy, mohou si vytisknout různé formuláře, např. přihlášku na VŠ, seznámit se možnostmi dalšího studia v ČR i v zahraničí apod. Někteří poradci poskytují i on-line nabídku užitečných adres, což vede žáky k samostatnému využívání nejrůznějších informačních zdrojů. Výchovnému poradci potom zůstává více času na individuální konzultace nebo skupinové poradenství. Ve zveřejňování informací a poradenských aktivit poradců existují značné rozdíly a výrazně vynikají školy, které se současně zapojují do různých projektů (VIP-Kariéra, RŠPP – VIP II, RAMPS). Hodně také záleží na vedení školy, zda sleduje nové trendy vyplývající z dokumentů Evropské unie nebo setrvává v pozici „vše je dobré tak, jako to je“.

Veřejně přístupným dokumentem je také *Plán práce výchovného poradce*, který je součástí ročního plánu školy. Závěrečná komplexní analýza a evaluace poskytovaných poradenských služeb je součástí výroční zprávy školy, která by měla být taktéž veřejně přístupná žákům, rodičům i veřejnosti, a to v tištěné nebo elektronické podobě.

11.5 Platové ohodnocení

Vzhledem k existenci tarifních platů ve školství a již zmíněné kumulaci činností výchovného poradce s jinými funkcemi se jen velmi těžko hledá model platového zařazení tohoto pracovníka.

Vysokoškolsky vzdělaný pedagog působící na střední škole je zařazen převážně do 12. platové třídy. Podle délky jeho praxe je dále zařazen do příslušného platového stupně. Tím je dána tarifní složka platu, ke které se dále například vedoucím pracovníkům

poskytuje příplatek za vedení a potom nenároková složka platu, kterou je osobní příplatek, odrážející kvalitu vykonávané práce.

Absolvováním studia pro výchovné poradce získá výchovný poradce možnost (nikoli právo) zařazení do vyšší, 13. platové třídy. Doporučení MŠMT k zařazování do platových tříd uvádí, jaké činnosti by měly být důvodem k zařazení do 13. platové třídy: „*specializovaná metodologická činnost v oblasti pedagogiky a psychologie, k jejímuž výkonu je nezbytné získání specializace stanovené zvláštním právním předpisem*“. Tyto činnosti se týkají řídicích pracovníků a výchovných poradců, kteří absolvovali studium, jehož kvalita, její ověřitelnost i náročnost jsou srovnatelné s nároky na získání specializace v jiných odvětvích (např. u lékařů 1. atestace). Pokud výchovní poradci absolvují studium podle § 8 vyhlášky č. 317/2005 Sb., získají specializaci pro výkon práce popsané ve 13. platové třídě - *specializovaná metodologická činnost* (Vyhláška č. 317/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Absolvování uvedeného studia neznamená automatické zařazení do 13. platové třídy, ale je jedním z předpokladů. Rozhodující je, jakou práci ředitel školy po výchovném poradci požaduje. Pro přiznání tarifní třídy není nejpodstatnější, co výchovný poradce vystuduje, ale čím je pověřen nadřízeným a zda příslušnou činnost odpovídající popisu práce, který je uveden v katalogu prací, také vykonává. Za specializované metodologické činnosti z oblasti pedagogiky a psychologie lze podle Metodického výkladu k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací (č.j.: 11705/2013-201) považovat:

„činnosti přesahující standardní činnosti výchovného poradce (standardní činnosti výchovného poradce stanoví příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.) a spočívající v tvorbě a analýze metod práce při vykonávání odborných činností výchovného poradce, např. odborná práce se zájmovými dotazníky a profesiogramy, s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, odborná pomoc žákům při vyhledávání vhodných stylů učení, odborná intervence u žáků se specifickými poruchami učení a chování, řešení problémových situací, vyhledávání mimořádně nadaných dětí - participace na úpravách jejich učiva, odhalování šikany, projevů diskriminace, nepřátelství nebo násilí a jiných negativních jevů na škole, orientace v poradenské psychologii. Tyto činnosti na kvalitativně vyšší úrovni by měly být evidentní a měly by být oceněny vedením školy, třídními učiteli, pedagogickým sborem, žáky a rodičovskou veřejností“.

Pokud jsou tyto podmínky splněny, má poradce právo na tarifní třídu, do které je tato práce zařazena. Současná praxe ukazuje, že značná část výchovných poradců není oceněna 13. platovou třídou a zdůvodnění se vždy stočí k problematice financování českého školství, nízkého ohodnocení práce učitele (nejen finančního, ale zejména celospolečenského).

Závěrem

Z často neuspokojivých podmínek pro výkon výchovného poradenství vyplývá postupná demotivace a frustrace, která časem bere i kvalitním výchovným poradcům energii pro zlepšování své práce. Je jisté, že výchovný poradce je „sociální člověk“, orientovaný ne na získávání peněz, slávy, moci, ale na pomoc jiným. To však neznamena, že by se měla jejich hodnotová orientace zneužívat. Ve většině případů nejsou vytvořeny dostatečné podmínky pro kvalitně poskytovanou službu. Jedná se zejména o podmínky vnější, jako je pracovní čas, materiálně technické vybavení, odpovídající prostory a ocenění. Bez zajištění těchto zdánlivě jednoduchých požadavků pro specializovanou činnost učitelů – poradců se nedá očekávat, že výchovní poradci budou donekonečna nadšení novými předpisy a přibývajícími úkoly, budou se rozdávat a trpělivě čekat, že jejich kvality a sociální citění v neuspokojivých podmínkách někdo ocení.

Zdravě fungující pracovník odvádí kvalitní práci, za svou práci cítí zodpovědnost a zná její cenu. Vykonávám-li práci, za niž nepožaduji, a dokonce ani neočekávám plat, je to pro společnost signál, že buď jsem za svou práci placen nadstandardně, nebo má práce za nic nestojí (Průcha, 2009, s. 318).

12 ČINNOSTI VÝCHOVNÉHO PORADCE

Činnost výchovných poradců je financována z rozpočtu škol, a to v rozsahu 1-5 vyučovacích hodin týdně z úvazku učitele, který funkci výchovného poradce vykonává. Počet hodin je stanoven podle počtu žáků, kteří danou školu navštěvují (viz. kap. 11.3). Dále je rozsah poradenské činnosti dán kompetencemi pedagogického pracovníka s rozšířenou kvalifikací. Rozsah činností výchovného poradce bude ovlivněn přítomností školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Pokud nebudou tito odborníci ve škole pracovat, vykonává výchovný poradce všechny uváděné činnosti v plném rozsahu. Pokud tito odborníci ve škole pracují, dochází k redukci jeho činností zejména v oblasti diagnostické a intervenční práce s jednotlivcem i se skupinou a všichni poradenští pracovníci vzájemně spolupracují. Činnost výchovného poradce můžeme dělit podle různých hledisek. Nejčastěji se hlavní činnosti dělí na poradenské, konzultační a koordinační (Majer, 2006). Stejně členění vymezuje také Horváthová (2002):

- **poradenská činnost** - poradenství v otázkách výchovy a vzdělávání, profesní orientace a v oblasti prevence delikventního a problémového vývinu dětí a mládeže;
- **konzultační činnost** – je zaměřená na poskytování konzultací žákům a jejich zákonným zástupcům při řešení výchovných a vzdělávacích problémů a poskytování informací o formách studia na středních a vysokých školách a možnosti volby povolání;
- **koordinační činnost** – zprostředkování propojení školy s poradenskými zařízeními jinými odbornými zařízeními zabývajícími se péčí o děti a mládež a poskytování metodické podpory pedagogickým pracovníkům.

Činnosti výchovného poradce můžeme rozdělit podle:

- a) **druhu poskytovaných služeb** – informační, poradenská, edukační, výchovná, identifikačně-diagnostická, orientační, konzultační, kontrolní a hodnotící činnost;
- b) **způsobu realizace** – individuální, skupinové a hromadné akce;
- c) **cílové skupiny** – *interní*: žáci a pedagogové (třídní učitelé, vychovatelé, učitelé odborného výcviku) - *externí*: rodiče a pracovníci jiných institucí;
- d) **naléhavosti řešení** – krizová intervence, prevence;
- e) **oblastí aktivit a služeb** – problémové a poruchové chování, profesní orientace, rozhodování při volbě povolání, specifické poruchy učení, nadání a talentovaní žáci, sociální vztahy ve třídě, psychohygienu ve školním prostředí, rozvoj osobnosti žáka, komunikace se žáky a rodiči;
- f) **spolupráce s institucí** – PPP, SVP, SPC, OSPOD, IPS, Policie ČR.

12.1 Standardní činnosti výchovného poradce

Standardní činnosti všech poradenských pracovníků školy jsou specifikovány vyhláškou č. 72/2005 Sb. a zahrnují služby, které jsou poskytovány žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Podmínkou pro poskytnutí školní poradenské služby nezletilému žákovi je souhlas jeho zákonných zástupců. Problematika udělení souhlasu je podrobně popsána v kapitole pojednávající o etických aspektech profese (kap. 13.4 Informovaný souhlas). Standardní činnosti zahrnují poradenské, metodické a informační činnosti. V textu uvádíme pouze jejich stručnou charakteristiku. Zároveň se domníváme, že triáda těchto činností je rozšířena částečně o činnosti diagnostické. Někteří autoři (Sejčová, 2011; Čáp, 2009; Štech, Zapletalová, 2013) se však domnívají, že diagnostika je nástrojem činnosti každého poradce. Z tohoto důvodu ji zařazujeme do následující charakteristiky činností, přestože se ve vyhlášce neobjevuje. Doslovné znění standardních činností výchovného poradce podle zmíněné vyhlášky je uvedeno v příloze 2.

12.1.1 Poradenská činnost

V součinnosti s ostatními pedagogy iniciuje výchovný poradce vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž psychický vývoj, sociální vývoj, vzdělávání nebo příprava na povolání vyžaduje zvláštní péči. Předkládá zákonným zástupcům a řediteli školy návrhy na další péči, případně návrhy na zajištění odborného vyšetření. Dále se pak podílí na vyhledávání a šetření žáků, jejichž jednání a chování vyžaduje zvláštní pozornost rodiny, školy a dalších institucí. Dle možností zajišťuje výchovné programy zaměřené na nápravu chování a jednání těchto žáků. Navrhuje preventivní opatření k předcházení konfliktním situacím ve škole. Pokud k takovým situacím dojde, podílí se na jejich intervenci. Současně zastává roli mediátora při řešení problémů rodina – škola - žák. Poskytuje poradenskou službu zákonným zástupcům žáka při řešení náročných životních situací, týkající se jejich dětí. Při řešení těchto problémů úzce spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a dalšími institucemi (viz. kap. 6,7).

12.1.2 Metodická a informační činnost

Výchovný poradce získává prostřednictvím dalšího vzdělávání nové odborné informace z oblasti výchovného poradenství a poskytuje je ostatním pedagogům. Metodicky pomáhá dalším pedagogickým pracovníkům školy, rodičům a zákonným zástupcům při řešení problémů vývoje a vzdělávání žáků. Metodická pomoc kolegům je zaměřena také na oblast integrace sociálně či zdravotně znevýhodněných žáků. Spolupracuje s vedením školy, pověřenými pracovníky a všemi pedagogy při zavádění a vyhodnocování preventivních programů ve škole na podporu prevence sociálně patologických jevů (např. šikana nebo agresivita mezi žáky a závislosti různého typu). Spolu s třídními učiteli monitoruje žáky z nevhodného sociokulturního prostředí, žáky se zdravotním postižením a žáky mimořádně nadané a napomáhá zajišťovat odpovídající podmínky pro jejich vzdělávání a výchovu.

Informuje žáky a jejich zákonné zástupce o činnosti zařízení výchovného poradenství a možnostech využívání odborných služeb v prevenci a nápravě problémů, které se objevily ve vývoji, výchově a vzdělávání žáků. Žáky a jejich zákonné zástupce informuje o využívání služeb různých poradenských zařízení apod. V oblasti kariérového poradenství poskytuje informace o vzdělávací nabídce a podporuje aktivity školy směřující k přípravě žáka na uvědomělé rozhodování o vlastní profesní kariéře.

12.1.3 Diagnostická činnost

Vyhláška č. 72/2005 vymezuje poradenské, metodické a informační činnosti, ale nezmiňuje činnosti diagnostické. Podle Sejškové (2011, s. 108) se diagnostika považuje za východisko práce každého poradce a nástroj, podle kterého můžeme určit místo jedince v populaci, posoudit jeho způsobilost k výkonu povolání, zhodnotit jeho skutečné limity v různých krizových situacích, stejně jako jeho možnosti seberealizace ve společnosti.

Diagnostikou v činnosti výchovného poradce se zabývá Čáp a kol.: „*Diagnostika neboli rozpoznání a porozumění průběhu a výsledkům vzdělávání a aktuálnímu stavu dítěte i souvislostem a příčinám tohoto stavu, je významnou součástí každodenní činnosti učitele, výchovného poradce i školního psychologa*“ (Čáp, 2009, s. 83).

Pomoc, kterou poskytuje výchovný poradce, musí být postavena na kvalitní diagnostice. Nejčastěji jsou používány tři základní diagnostické metody: *pozorování, rozhovor a sociometrické dotazníky, diagnostikující klima školní třídy* (Štech, Zapletalová, 2013, s. 159). Výsledky diagnostiky slouží jak výchovnému poradci a učiteli, tak i rodičům a samotnému dítěti. Výchovný poradce provádí obvykle diagnostiku tříd, vede diagnostické rozhovory s žáky i jejich rodiči, seznamuje učitele s novými metodami atd. (Čáp, 2009). Na diagnostická zjištění pak navazují již konkrétní intervenční aktivity. Pokud je ve škole obsazena funkce školního psychologa, spadají diagnostické činnosti zejména do jeho kompetence. Speciálně pedagogickou diagnostiku provádí vždy speciální pedagog/etoped nebo kompetentní poradenské zařízení.

V souvislosti s diagnostikou je nutné zmínit, že aktuálním trendem současnosti je přechod od zdravotnického modelu poradenství k modelu pedagogickému (Homolová, 2013), od stanovování diagnóz k nastavování míry podpůrných opatření. Podle Mertina a Krejčové (2013) je problém v tom, že dnes systém školství trvá na „papíru“, tzn. nejdřív je nutné zjistit diagnózu a teprve potom se s dítětem může nějak odlišně pracovat. Filozofie změny směřuje k individualizaci školní práce, což znamená, že nejdříve si učitel zkusí poradit sám. Teprve když nenajde po opakované snaze dobrou cestu, obrátí se na odborníky. To s sebou přináší vyšší nároky na odbornost nejen samotných učitelů, ale zejména pracovníků školního poradenského pracoviště, kdy rychlá pomoc poradenského odborníka třeba jen formou konzultace může učiteli výrazně pomoci (Ehlová, 2013).

12.2 Okruhy nejvíce frekventovaných činností

Jako u všech profesí, tak i v poradenství existuje rozdíl mezi činnostmi předepsanými (možnými) a jejich uskutečňováním. Výzkum nám pomohl zjistit, že některé činnosti provádějí poradci velmi často, téměř každodenně, a některé činnosti se objevují méně často, na některých školách téměř vůbec. Odborné činnosti výchovného poradce definujeme jako relativně ohraničené události s konkrétními aktéry, strukturou problému či požadavku, časovými nároky a možnostmi jeho řešení. Jejich identifikace umožňuje vymežit určité kategorie či typy činností, jak je formuje výchovně pedagogická praxe. Identifikované typy činností je samozřejmě užitečné konfrontovat se standardy činností, aby bylo zřejmé, do jaké míry jsou jednotlivé činnosti realizovány.

Jak podrobněji popisuje Štech a Zapletalová (2013, s. 79-81), každou profesi na první pohled charakterizují nejčastěji vykonávané, to znamená běžné, opakovaně se vyskytující činnosti/situace. V čele žebříčku se nacházejí činnosti, které jsou zhruba stejně frekventované:

- intervence při řešení **výchovných problémů žáků, školní nekázeň;**
- činnosti týkající se **prospěchu žáků, školní neúspěšnosti, vzdělávacích selhání;**
- **mediační činnosti**, kdy poradce jako mediátor intervnuje do vztahů aktérů ve škole, a méně časté jsou aktivity jako vzdělávání učitelů, osvětové činnosti.

Jednou z nejfrekventovanějších aktivit jsou tedy tzv. intervence při **řešení výchovných problémů** jednotlivých žáků. Problém představuje agrese žáků vůči spolužákům i učitelům, šikana, drogy a jiné závislosti, stupňující se „zlobení“ a obecně nekázeň. Tyto situace vyžadují většinou rychlé řešení, které je spojováno především s nápravou už vzniklých potíží. Situace ve škole a vyčerpání poradců však nedovoluje, aby se výchovný poradce věnoval více prevenci, skupinové práci se třídou, práci s učiteli a rodiči, aby bylo možné vzniku těchto problémů zabránit.

Další činností výchovného poradce je řešení **školní neúspěšnosti** některých studentů. Pro výchovného poradce je velmi důležitá diagnostika příčin školní neúspěšnosti. Školní neprospěch může mít řadu příčin: nízkou motivaci ke studiu, nedostatek studijních předpokladů, upřednostňování příležitostných brigád studentů před studiem apod. Stále častější příčinou bývá záškoláctví, jehož prvotním signálem bývá absence ve škole s následným zhoršením prospěchu, popř. nedostatkem známek v některých předmětech. Pokročilé záškoláctví je již výchovným problémem a úzce souvisí se školní neúspěšností. Podle údajů výroční zprávy České školní inspekce ve školním roce 2012/2013 patří mezi nejčastější příčiny špatných studijních výsledků ve středním školství vysoké absence, menší studijní předpoklady žáků, jejich nízká motivace ke vzdělávání a nedostatečná domácí příprava. Velmi důležitá je i spolupráce s rodinou žáka, a to ve dvou směrech. Někteří rodiče mají na své děti zvýšené požadavky, které děti nemohou z objektivních příčin splnit. Pak může docházet k přetěžování dětí v domácí přípravě. Úlohou výchovného poradce je působit na rodiče tak, aby jejich přání a nároky byly v souladu s možnostmi jejich dětí. V opačném případě se poradce setkává s rodiči, kteří jsou k výsledkům svých dětí lhostejní a se školou nechtějí spolupracovat. Možnosti pomoci dítěti potom zůstávají

pouze v rukách pedagogů a ti si musí uvědomit, že jsou dosti omezení. U studentů středních škol se v tomto období mění vztah ke škole a školní úspěšnost pro ně přestává být důležitá. Mnozí úplně ztrácí motivaci k dosažení lepších výsledků, neobávají se špatných známek ani špatného hodnocení chování. Práce učitelů s dospívajícími má své specifické nároky. K práci a učení je nelze přinutit násilím, stěžejní důležitost má nalezení vhodné motivace, což je v dnešní době velmi složité.

Velmi významnou skupinou činností jsou situace, kdy společným jmenovatelem je práce na **interpersonálních vztazích**. Tyto aktivity jsou velmi časově náročnou činností, nevyžadují zpravidla potřebu akutní intervence, ale dlouhodobou práci se žáky, učiteli a rodiči. Jedná se především o efektivní komunikaci a řešení problémů mezi žáky ve třídě, mezi učiteli a žáky, o řešení problémů mezi rodiči a učiteli. Výchovný poradce vystupuje ve vztahu k rodičům jako zástupce školy, ve vztahu k učitelům jako jejich kolega. To s sebou přináší řadu vztahových problémů. Dojde-li ke střetu zájmů, musí poradce vědět, či zájmy má vlastně hájit. Čáp a Zapletalová (2009, s. 40) doporučuje hledat taková řešení, která jsou přijatelná jak pro školu, tak i pro žáka. Zároveň ale zdůrazňují - „*jestliže se zájem učitele a zájem školy liší od uznaného zájmu dítěte, stojí výchovný poradce vždy na straně dítěte.*“ Na druhé straně musí poradce identifikovat situace, kdy žák či rodiče s poradcem manipulují a snaží se s ním uzavřít opozici vůči škole nebo učitelům.

Jak vyplývá z výroční zprávy o poskytování informací za rok 2012, uveřejněné na internetových stránkách České školní inspekce, v posledních letech také přibývá stížností rodičů směřujících ke škole. Výchovný poradce se při řešení stížností rodičů stává prostředníkem vzájemné komunikace mezi různými stranami a účastníky. Snaží se v roli mediátora zprostředkovat jednání, obnovit ztracenou důvěru, pomoci překonat vzájemná nedorozumění a usiluje o oboustranně přijatelná řešení.

Běžnou součástí života jsou konflikty mezi adolescenty a jejich rodiči. Tyto konfliktní situace mezi rodičem a dítětem se z důvodu nefungující komunikace, vzájemné netolerance, kdy se obě strany vzájemně „neposlouchají“, dostávají do slepé uličky. Výchovný poradce se pak staví do role facilitátora/mediátora, navozuje ochotu ke vzájemnému kontaktu, usnadňuje spolupráci a napomáhá najít oboustranně výhodná řešení. Do této kategorie lze zařadit i pomoc při řešení potíží v citových a partnerských vztazích žáků.

12.2.1 Preventivní činnosti poradenských pracovníků školy

V úvodu podkapitoly je nutné zmínit, že oblast projevů rizikového chování a jejich prevence je značně obsáhlá a různorodá. Prevence rizikového chování není oblastí snadnou, vyžaduje hodně energie, času a kompetencí. Výchovní poradci na středních školách se potýkají se stále novými problémy, které jsou důsledkem proměny celé společnosti. Mezi problémy posledních let patří např. kyberšikana či netolismus (Ehlová, 2011). Nápadný je také posun projevů rizikového chování do stále nižších věkových kategorií. Praxe posledních několika let dokazuje, že na středních školách problémy nabyly nových rozměrů, které nelze rychle a efektivně řešit „starými“ metodami.

Primární prevence rizikového chování u žáků v působnosti MŠMT se podle dokumentů MŠMT zaměřuje prioritně na předcházení rozvoje rizik, která směřují zejména k následujícím nepříjemným projevům v chování žáků:

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

V následujícím textu uvádíme charakteristiku jen několika vybraných projevů rizikového chování, které jsou podle slov pedagogů a výchovných poradců v současné době nejrozšířenější a ve školní praxi výchovnými poradci nejčastěji řešené.

Prevence užívání alkoholu, tabáku a návykových látek

Studenti středních škol tvoří skupinu, které musí být věnována v oblasti prevence užívání alkoholu, tabáku a návykových látek (NL) zvláštní pozornost. Věkové rozmezí mezi 13 a 20 lety je velmi rizikové a pravděpodobnost navázání kontaktu s „drogou“ je u mladých lidí tohoto věku velmi vysoká. Nemalou roli zde může sehrávat i lehkomyšlnost a podcenění nebezpečí, která drogy přinášejí. Je známým faktem, že začnou-li děti a mladiství užívat návykové látky v tomto věku, je riziko vytvoření závislosti, která může nepříznivě ovlivnit jejich život, mnohem větší. Jsme-li jim v tomto časném věku schopni poskytnout preventivní vzdělání a poradenské či intervenční služby, můžeme snížit potenciál problémů s drogou souvisejících. Proto významné postavení v preventivních systémech na regionální a místní úrovni zaujímají školy. Tím se žáci a studenti stávají přímým objektem preventivního působení.

Za vypracování protidrogové strategie a za smysluplné zařazení protidrogové tematiky do spektra předmětů, včetně koordinace obsahu v intencích daných témat odpovídá ve škole metodik prevence, který dle *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* úzce spolupracuje s výchovným poradcem. Doporučené postupy školy lze najít v Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 21291/2010-28.

Tento metodický pokyn je v souladu se Strategií prevence rizikového chování u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT, Národní strategií protidrogové politiky, Strategií prevence kriminality, § 29 odst. 1 a § 30 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), § 18 písm. c) zákona č. 379/2005 Sb., *o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících*

zákonů. Součástí Metodického doporučení je praktický návod pro školy: „Co dělat když“, který obsahuje velice detailní a přitom praktické doporučení ředitelům škol a školním poradenským pracovníkům, jak se zachovat při výskytu určitého rizikového chování ve školách. Tento dokument obsahuje také vzor souhlasu zletilého studenta nebo zákonného zástupce nezletilého žáka s orientačním testováním žáka nebo studenta na přítomnost alkoholu nebo jiné návykové látky.

Cíle protidrogového výchovně vzdělávacího působení uplatňovaného ve školách jsou zaměřeny do dvou základních oblastí (Prevence rizikového chování, [online], 2013):

- výchova ke zdravému životnímu stylu;
- zvyšování odolnosti dětí a mládeže proti negativnímu působení nabídky drog a dalších sociálně patologických jevů.

Pro obě uvedené oblasti jsou v rámci protidrogové prevence specifické a významné tyto přístupy:

- nepodceňovat význam základní informace o drogách a jejich účincích;
- poskytovat dětem a mládeži informace o tom, kde hledat pomoc při vzniku problémů spojených s užíváním drog;
- napomáhat dětem a mládeži snižovat rizika spojená se zneužíváním drog v případech, kdy vznikla závislost.

Kromě výše doporučených činností a postupů mají studenti možnost konzultací se školním metodikem prevence i výchovným poradcem při subjektivně vnímaných problémech v oblasti rizikového chování. Volně přístupné nástěnky v budovách škol poskytují další informace k problematice rizikového chování. Dále školy zprostředkovávají informace pro rodiče studentů, ať již formou brožurek (vydávaných např. VZP ČR) či jiným vhodným způsobem. Zároveň je třeba vyzdvihnout kladný přínos volnočasových aktivit pro studenty, které škola nabízí či podporuje.

12.2.2 Záškoláctví

Za „*záškoláctví*“ (chození za školu) je považována neomluvená absence žáka nebo studenta základní či střední školy ve školní výuce. Jedná se o přestupek, kterým žák úmyslně zanedbává školní docházku. Záměrné absence žáka nejsou omluvené nemocí, návštěvou lékaře nebo jinou významnou událostí. To je chápáno jako porušení školního řádu (pravidel stanovených školou), současně jde o porušení školského zákona, který vymezuje povinnou školní docházku. Záškoláctví bývá nejčastějším projevem odporu ke škole a únikem před nepříjemnými tresty. Patří mezi velmi závažný problém, který zvyšuje pravděpodobnost školní neúspěšnosti a předčasného ukončení vzdělávání žáka a následně tak komplikuje jeho uplatnění na trhu práce (Čáp, Dosoudil, 2013).

Chris Kyriacou ve své publikaci *Řešení výchovných problémů ve škole* (2005) rozlišuje pět kategorií záškoláctví:

- **pravé záškoláctví** – žák se ve škole neukazuje, ale rodiče si myslí, že do školy chodí;
- **záškoláctví s vědomím rodičů** – na této formě se podílí několik typů rodičů, jejichž hlavními charakteristikami je buď odmítavý postoj ke škole, nebo přílišná slabost ve vztahu k dítěti, případně požadavek na pomoc dítěte v domácnosti;
- **záškoláctví s klamáním rodičů** - existují děti, které dokážou přesvědčit rodiče o svých zdravotních obtížích, pro které nemohou jít do školy a rodiče jim absenci omlouvají pro tyto zdravotní důvody; tento typ záškoláctví je však obtížně rozlišitelný od záškoláctví s vědomím rodičů;
- **útěky ze školy** – někdy se tomuto typu říká interní záškoláctví, kdy žáci do školy přijdou, nechají si zapsat přítomnost a během vyučování na několik hodin odejdou, přičemž zůstávají buď v budově školy, nebo školu opustí;
- **odmítání školy** – některým typům žáků činí představa školní docházky psychické obtíže, např. v důsledku problémů ve škole souvisejících s obtížností učiva, strachu ze šikany či výskytu školní fobie nebo deprese.

Zjištění příčiny „proč se žák k záškoláctví vůbec uchyluje“ je prvním krokem při šetření záškoláctví. V případě záškoláctví je třeba pátrat po příčině, proč nechce žák chodit do školy (Má problém v kolektivu? Je šikanován? Je členem nějaké party mimo školu? Má problém s některým vyučujícím?). Teprve když známe příčinu, je možné s žákem dále pracovat. Důležitou podmínkou efektivního řešení je přesvědčit žáky, mnohdy i jeho rodiče ke spolupráci. Chceme-li zvolit správný způsob pomoci a integrovat žáky zpět do školy, musíme vzít v úvahu rozdíly mezi záškoláky a dětmi odmítajícími školu. Záškoláci totiž nejsou jen ti „problémoví žáci“, ale i žáci introvertnější, s křehkou osobností a nízkým sebevědomím, kteří záškoláctví vnímají jako šanci uniknout před výsměchem spolužáků, před šikanováním a ponižováním. Další možnou příčinu záškoláctví zmiňuje Čáp (2009), když upozorňuje na pracovní aktivity žáků. V některých středních školách představují brigády v době vyučování značný problém, zejména pokud žáci považují finanční příjmy za mnohem atraktivnější než povinnost trávit čas ve škole a vzdělávat se. Jestliže žáci pracují a rodina jejich záškoláctví podporuje, protože jejich příjem potřebuje, je nutné kontaktovat OSPOD a problém řešit se sociálními pracovníky, i když se u středoškolské mládeže nejedná o zanedbávání plnění povinné školní docházky. V dalších složitých situacích, zejména pokud se třídnímu učiteli ani výchovnému poradci nedaří příčinu absence zjistit, je lepší kontaktovat psychologa. Bohužel, v některých školách se výchovný poradce nebo metodik prevence dozvídají o dlouhodobé absenci žáka často až ve chvíli, kdy se jedná o jeho vyloučení.

Náprava již rozvinutého záškoláctví bývá velmi obtížná, proto by měla být jeho předcházení věnována maximální pozornost. Prevence záškoláctví je součástí školního řádu. Na prevenci záškoláctví se podílí třídní učitel, který eviduje školní docházku, výchovný poradce, školní metodik prevence spolu s ostatními učiteli a rodiči. Metodický pokyn MŠMT k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví (č.j. 10 194/2002-14) udává jednotný postup při uvolňování, omlouvání žáků z vyučování a řešení neomluvené nepřítomnosti. Školy si postup upravují interně, takže se mohou lišit např. v počtu neomluvených hodin, které jsou vymezovány

jako porušení školního řádu a jsou postihovány kázeňsky – napomenutím, důtkou, sníženou známkou z chování. Dalším dokumentem MŠMT, který řeší záškoláctví, je Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j. 21291/2010-28), které nabízí vhodné postupy pro rodiče, učitele a poradenské pracovníky při kontaktu a řešení záškoláctví se žákem (upozorňuje též na nevhodné postupy).

12.2.3 Změna oboru studia a přestup na jinou školu

„*Fluktuace studentů*“ je nešvarem, který se rozmohl na českých středních školách a učilištích až v posledních deseti až patnácti letech. Rodiče současných žáků se s tímto jevem v dobách svého studia setkávali spíše ojediněle. Dnes nadměrné množství žáků střídá svá působiště z důvodu neprospěchu na předchozí škole, kvůli kázeňským problémům či jen proto, že je předchozí obor nebavil nebo nenaplnil jejich očekávání. Již se nejedná o několik jedinců, kteří neměli šťastnou ruku při volbě školy, ale jde o značnou část studentů. Právem považujeme tento jev za rizikový z mnoha ohledů a domníváme se, že je třeba intervence především ze strany státu a MŠMT.

V současné době odpovídá jen malé procento žáků ve třídách standardnímu věku pro daný ročník. Ze zkušeností učitelů víme, že mezi učni v prvním ročníku není výjimkou žák, kterému je přes dvacet let. Tito žáci jsou již na několikáté škole, aniž by některou z nich úspěšně dokončili. Z důvodu „boje“ o každého žáka ředitelé příliš nepátrají po důvodech přestupu, i když žáka přijímají z jiné školy v polovině roku. Pokud jsou důvody řediteli známy (a často jsou to vážné kázeňské přestupky), nestanou se překážkou v přestupu a takový žák je i přesto přijat. Tímto způsobem se na školách ocitají žáci s podprůměrnými výsledky a problémovým chováním.

Zajímavým výzkumným šetřením s následným praktickým využitím výsledků by byla analýza důvodů fluktuace takových studentů. Jen málo škol se touto otázkou prostřednictvím výchovného poradce zabývá a namísto jsou i úvahy o zavedení určitých opatření. Jako méně efektivní bychom mohli vnímat opatření represivního charakteru (prodloužení bezplatného studia jen na určitou dobu nebo školné, pokud by se jednalo o žákova druhou a další školu). Tím by se systém přiblížil vysokému školství a to by mohlo alespoň částečně vést ke svědomitějšímu výběru školy. Se zavedením školného však vyvstává problém, že by přestup byl možný jen pro jedince movitých rodičů a počet „přebíhajících“ studentů by se týkal pouze této kategorie žáků. Z našeho pohledu efektivnějším nástrojem je kvalitní kariérové poradenství, kdy významnou roli může sehrát profesionálně připravený výchovný poradce na základní škole, který individuálním přístupem pracuje s předpoklady a možnostmi žáka a doporučí žákům a jejich rodičům vhodný typ školy.

12.2.4 Šikana a kyberšikana

Za „*šikanu*“ považujeme takový způsob chování, které umožňuje většinou v bezprostřední komunikaci fyzickým a psychickým týráním druhých získat nad nimi pocit

převahy, moci či určité výhody. Jde o jednání agresivní, často nezákonné, ale trpěné a mnohdy podporované určitou skupinou. Lze je charakterizovat jako chování asociální. Podhoubí šikany je v osobnostních rysech týrajícího i jeho oběti a v lhostejnosti okolí, v sociální atmosféře, v některých ideologiích (Maříková a kol., 1996). Šikanování se v nějaké podobě, zejména v té zárodečné a počáteční, vyskytuje na každé škole. Výzkumy na základních školách ukázaly, že terčem šikany se stává přibližně 40 % žáků. Podobně nepříznivou situaci signalizují i dílčí výzkumy a praxe na středních školách. Prakticky to znamená, že školní šikanování je závažný problém, který nemůže přehlížet žádná škola. Z hlediska prevence je důležité vytvoření příznivého sociálního klimatu a vybudování speciálního programu proti šikanování (Miovský a kol., 2010).

Při prevenci a řešení šikanování spolupracuje výchovný poradce se školním metodikem prevence, odbornými pracovníky poradenských zařízení (PPP, SVP), popř. s dalšími institucemi. Školní metodik prevence vytváří školní *Program proti šikanování*, jehož cílem je vytvořit ve škole bezpečné, respektující a spolupracující prostředí. Důležité je zaměřit se na oblast komunikace a vztahů mezi žáky ve třídách, a to bez ohledu na to, zda tam k projevům šikany již došlo či ne. Součástí programu je krizový plán, který eliminuje či minimalizuje škody v případě, že k šikanování ve školním prostředí dojde. Měly by z něj jednoznačně vyplynout kompetence jednotlivých osob, specifický postup a způsob řešení (Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č.j. 24 246/2008-6.).

Vůči některým subjektům má škola v případech pokročilé šikany dokonce ohlašovací povinnost (OSPOD, Policie ČR). Dojde-li k šikaně v průběhu vyučování nebo s ním souvisejících činnostech má škola dle školského zákona (§ 21, odst. 2) povinnost tuto skutečnost oznámit zákonnému zástupci žáka, a to jak v případě, kdy žáci byli obětí, tak i v případě, že šikanu iniciovali. Ve věci školního násilí se výchovní poradci setkávají převážně s kurátory pro mládež, dojde-li v souvislosti se šikanou k jednání, které by mohlo naplňovat znaky přestupku nebo trestného činu, obrací se škola na Policii ČR.

Podporou při prevenci a řešení šikany pro poradenské pracovníky školy je informační portál o šikaně na školách s názvem *Minimalizace šikany*. Cílem projektu *Minimalizace šikany* je ukázat cestu, jak účinně snížit výskyt šikany na škole a nabídnout program k širokému použití na základních a středních školách v celé ČR. Dalším cílem je šířit povědomí o šikaně také mezi rodiči a dětmi. Problematiku šikany postihuje *Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení* (č.j. 24 246/2008-6.).

V současné době se šikana realizuje také prostřednictvím moderních komunikačních technologií, zejména prostřednictvím internetu a mobilních telefonů. Tento typ šikany je označován jako *kyberšikana*. Předpona *kyber-* značí prostředí, ve kterém se šikana odehrává, tedy kybernetický svět počítačů, internetu, mobilních telefonů. K útokům dochází prostřednictvím e-mailů, sms zpráv, sociálních sítí, umisťováním urážlivých materiálů na internetové portály apod. Kyberprostor není omezen hranicemi školy, kyberšikana má tedy oproti šikaně tvář v tvář mnohem větší dosah a tím pádem mnohem větší dopad na oběť. Pokud je oběť šikanována v prostorech školy, svědky je několik

desítek lidí. V prostředí internetu se však svědkem ponižování a zesměšňování jedince stává i několik desítek tisíc lidí. Specifičnost kyberšikany dále spočívá v tom, že před ní není úniku. Šikana nekončí po škole, pachatelé kyberšikany mohou útočit kdykoliv, oběť může být napadána 24 hodin denně. Dalším specifickým rysem je anonymita. Oběť často neví, kdo na ni útočí, a žije proto v neustálém strachu a nejistotě. Pachatel si navíc může vybudovat elektronickou identitu, která se většinou liší od té skutečné. Kyberšikana se odehrává převážně mezi vrstevníky, známé jsou však i případy, kdy je kyberšikana namířená proti učitelům.

Řešení kyberšikany představuje velký problém. Nesnáze vyplývají ze samotné podstaty kyberšikany. Je totiž velmi obtížné zajistit oběti ochranu, vystopovat útočníka či dohledat svědky. V rámci Minimálního preventivního programu a vlastního programu školy proti šikanování je možné, aby vedení školy, učitelé, žáci a rodiče společně vypracovali pravidla chování a průběžně je podle okolností aktualizovali. Tato pravidla mohou zahrnovat např. zákaz používání mobilního telefonu během výuky i o přestávkách.

Kyberšikana, to není „něco“ mimo školu, „něco“, čím se učitelé a škola nemusí zabývat. Kyberšikana se školy opravdu týká a, ačkoli je její řešení problematické, neměli by pedagogové a poradenští pracovníci školy před ní zavírat oči.

12.2.5 Kariérové poradenství

Úvodem podkapitoly je třeba zmínit, že cílem kariérového poradenství ve školství by nemělo být nahrazování nebo suplování již institucionalizovaných služeb (tj. především těch fungujících v rezortu zaměstnanosti). Naopak školský poradenský systém by měl vytvářet podmínky pro budování a rozvoj funkčních vazeb s těmito poradenskými složkami.

Kariérové poradenství je důležitou součástí výchovného poradenství. Výchovný/kariérový poradce poskytuje poradenské služby, jejichž cílem je pomáhat jednotlivcům nebo skupinám a podporovat je při rozhodování v otázkách vzdělávání, profesní přípravy, volby zaměstnání a rozvoji kariéry (Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce, [online], 2013).

Mezi rozhodnutí, která zásadně ovlivní celý lidský život, patří bezesporu i volba povolání. Průcha označuje výchovné poradenství za aktivity realizované ve školách, které mají pomoci studentům ujasnit si vlastní kariérní cíle a porozumět světu práce. Kariérové poradenství zvyšuje efektivitu vzájemných vazeb mezi sférou vzdělávání a sférou práce. Průcha (2009, s. 623) dále uvádí, „že kariérové poradenství může být jedním z nástrojů, které pomohou eliminovat riziko nesprávných rozhodnutí, a je proto významným nástrojem prevence nezaměstnanosti.“

Stále vyšší procento středoškoláků pokračuje ve studiu na vyšších odborných školách (VOŠ) nebo vysokých školách (VŠ). V rámci kariérového poradenství se poradce zaměřuje na **volbu dalšího studia**, poskytuje žákům informace o vzdělávací nabídce v České republice i v zahraničí, informuje žáky o konání veletrhů vzdělávání (např. Gaudeamus) a informuje o nabídce kurzů, které připravují na přijímací zkoušky na různorodé

vysokoškolské obory. K důležitým informacím patří také termíny dnů otevřených dveří na VOŠ i VŠ a termíny podání přihlášek k přijímacímu řízení. Příprava na terciární vzdělávání může spočívat také v diskuzích se žáky o nárocích jednotlivých škol. Studenti o své budoucnosti více přemýšlí, pečlivěji zvažují volbu oboru studia a tím předchází případným neúspěchům a předčasnému ukončení studia. Na potřebnost kariérního směřování žáků poukazují i slova Mezihoráka (2006, s. 20): „*Někteří mladí lidé si kladou nerealistické cíle vyplývající z toho, že často nejsou sami schopni odhadnout, na co mají - mohou jak podcenit, tak přecenit své schopnosti. Pomoci jim neznamená rozhodnout za ně, ale poskytnout jim co nejdříve a co nejvíce informací ...*“.

Výchovný poradce také umožňuje žákům získat informace a užitečné návody, jak úspěšně hledat **uplatnění na trhu práce**. V rámci své činnosti spolupracuje s informačními a poradenskými středisky při úřadech práce (IPS), agenturami práce, organizuje exkurze a navozuje spolupráci se světem práce. Administrativně zpracovává přehled jak o úspěšnosti žáků v přijímacím řízení, tak o uplatnění absolventů na trhu práce. Nabízí zájemcům z řad žáků řadu doporučení, např. jak hledat zaměstnání a kontaktovat zaměstnavatele, jak se připravit na osobní pohovor, napsat životopis a jiné dovednosti spojené se sebezprezentací při vstupu na trh práce.

Volba vzdělávání, profesní rozvoj a jeho plánování, řešení nezaměstnanosti nebo nutnost změnit profesi jsou náročné životní situace, které dobrý kariérový poradce dokáže ulehčit. Navíc s rozvojem informační společnosti budou lidé potřebovat stále více poradenských služeb, aby byli schopni se zorientovat v záplavě informací – a koneckonců i sami v sobě. To je signál, proč je kariérové poradenství perspektivní (Euroguidance, [online], 2008).

Hlavním cílem informačně-poradenských činností je pomoci klientovi při jeho konkrétním rozhodování. Interakce mezi poradcem a klientem může nabývat mnoha forem, od v podstatě samoobslužného využívání informačních materiálů a médií klientem až po komplexní poradenství zahrnující podrobnou analýzu klientovy osobnosti. Důležitým cílem vzdělávání by mělo být vybavit žáka kompetencemi pro to, aby právě tyto poradenské služby a další případné zdroje dokázal maximálně efektivně využít a aby se naučil podle nich samostatně a s plnou odpovědností rozhodovat.

Cílem kariérového poradenství je komplexní systém vzájemně se doplňujících a na sebe navazujících informačních, poradenských a výchovně-vzdělávacích činností vedoucích k podpoře dětí i dospělých v jejich rozhodování o profesní a vzdělávací orientaci.

12.2.6 Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Mezi základní činnosti výchovného poradce patří i podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a péče o ně, vytváření podmínek pro jejich vzdělávání a rozvoj. Jedná se zejména o žáky s tělesným, smyslovým a jiným postižením a o žáky se specifickými poruchami učení (SPU). Frekvence těchto činností je závislá na počtu žáků se SVP ve škole.

S podporou a péčí o žáky se SVP souvisí i administrativní činnosti, které předpokládají evidenci těchto žáků, včetně vedení jejich dokumentace. Výchovný poradce na střední škole se zaměřuje především na nově příchozí žáky, tj. žáky prvního ročníku. Ve výchovném poradenství stále platí zdravotnický model, tzn. nejdříve je třeba „diagnostikovat“, teprve potom je možné nastavit míru podpůrných opatření (Homolová, 2013). Potřeba požádat o kontrolní vyšetření v PPP by měla být vždy vázána na konkrétní stav a aktuální vzdělávací potřeby konkrétního žáka, nikoli na formálně stanovenou platnost zprávy. Vhodnější je požádat o kontrolní vyšetření v PPP/SPC až v průběhu 1. ročníku střední školy, kdy je již možné v doporučeních ze strany PPP reagovat na konkrétní vzdělávací potřeby a vzdělávací podmínky dle daného typu školy nebo oboru vzdělávání. Rodiče (klient) musí sami kontaktovat poradnu a objednat si vyšetření. Výstupem z vyšetření je zpravidla písemná zpráva, která je předávána zákonným zástupcům (klientovi) osobně, případně je zasílána poštou. Zpráva z vyšetření je majetkem klienta a jeho zákonných zástupců, kteří mají možnost (nikoli povinnost) předat ji škole a eventuálně dalším na řešené problematice zainteresovaným institucím. Na základě písemné zprávy škola stanovuje další postup pedagogické práce se žákem, respektuje tím doporučení PPP nebo SPC. U žáků integrovaných je třeba vypracovat individuální vzdělávací plán a poskytovat metodickou pomoc učitelům v užívání speciálních metod a postupů ve výuce.

Na středních školách se stále setkáváme s učiteli, kteří se domnívají, že specifické poruchy učení se týkají především žáků základních škol. Je tedy třeba učitelům připomínat, že tolerance speciálních vzdělávacích potřeb platí v souladu s vyhláškou č. 72/ 2005 Sb. po celou dobu docházky do SŠ.

Mezi žáky se SVP patří podle § 16 odst. 1 školského zákona také žáci se sociálním znevýhodněním. I tato skupina žáků má nárok na zvláštní péči a podpůrná opatření. Česká školní inspekce ve své výroční zprávě za školní rok 2012/2013 uvádí, že střední školy ve většině případů neevidují žáky se sociálním znevýhodněním (vyjma cizinců), protože nemají pro zařazení žáka do skupiny s nízkým sociálně kulturním postavením rodinného prostředí nebo do skupiny ohrožené sociálně patologickými jevy dostatek relevantních informací. Přesto žáky, kteří potřebují pomoc ze sociokulturních důvodů, podporují (půjčování učebnic, možnost splátek a poskytnutí příspěvků na akce organizované školou, doučování). Nedostatečné vymezení pojmu „sociální znevýhodnění“ přináší problémy v diagnostice nejen výchovným poradcům, ale zejména odborníkům školských poradenských zařízení a v konečném důsledku se negativně promítá do vzdělávání samotných žáků.

Obecně lze konstatovat, že u všech žáků se SVP je důležitou podmínkou pochopení jejich problému a upravení přístupu učitele vůči nim. U žáků se zdravotním postižením je už sama možnost vzdělávání zdravotně postiženého mezi běžným žákovským kolektivem důležitější než dokonalé zvládnutí všech, leckdy zbytečně vysokých požadavků.

12.2.7 Činnosti vyžadující spolupráci s jinými odborníky

Práce výchovného poradce má i svá omezení a dobrý poradce by neměl překračovat své kompetence a snažit se situaci řešit za každou cenu. V těchto případech platí, že hlavní je neublížit klientovi a zprostředkovat pomoc od jiných odborníků. Štech a Zapletalová (2013) za takové kritické a zátěžové považuje situace, kdy je ve hře rodina a její dysfunkce. Extrémní zátěž představuje podezření na týrání, zneužívání nebo zanedbávání dítěte. V takových situacích se výchovný poradce, popř. školní psycholog cítí bezmocní, neboť jejich řešení vyžaduje bezpodmínečně spolupráci rodičů a v takových rodinách je obtížné jí dosáhnout. Dilema také vyplývá z důvěrnosti takových informací, neboť je třeba informovat učitele o potížích žáka a vytvořit pro něj porozumění. To však vyžaduje vysokou obezřetnost, protože právě informace o rodinném životě žáka jsou velmi citlivé.

Mezi další zátěžové situace můžeme zařadit ojedinělé případy žáků s psychiatrickou poruchou, sebevražednými či sebedestruktivními tendencemi apod. V takto složitých případech by měl výchovný poradce znát své profesní limity a pevně dodržovat hranice svých vlastních možností a kompetencí. Výchovný poradce jako integrující článek vztahové sítě navozuje spolupráci s dalšími odborníky, jako jsou psychiatři, pracovníci azylových center, a vytváří dobré kontakty s orgány sociálně-právní ochrany dítěte apod.

Závěrem

Všechny výše popsané kategorie činností výchovného poradce nelze striktně oddělovat, neboť se do značné míry prolínají a jakákoliv intervence ovlivňuje jak vztahy, tak proces učení, dobu adaptace i chování žáka ve škole.

Každá škola je jiná. Má jinou specializaci, jiné učitele, jiné žáky i jiné problémy. Na ty se musíme dívat jako na příležitost pomoci druhým. Skutečně „dobrý“ poradce může odmítnout to, co je pro něho nebezpečné, co ho osobně zraňuje a co patří do kompetencí jiných odborníků. Bez lítosti a výčitek musí umět přijmout fakt, že nemůže vyřešit všechno, domluvit se s každým, každému pomoci, nemůže vše udělat za klienty. Může poskytnout jen tolik pomoci, kolik je druhý schopen přijmout.

13 ETICKÉ ASPEKTY PROFESE

V poradenském procesu jde především o vztah mezi klientem a poradcem. Abychom neublížili klientovi ani sobě, je bezpodmínečně nutné dodržovat určité zásady, které usnadňují průběh interakce a vedou k pozitivním výsledkům. Zároveň je nutné v podobě zásad poradenského procesu vymezit určité etické limity, které musí výchovný poradce respektovat v zájmu klienta.

Současné poradenství dnes více než v minulosti uznává, že odborný názor nelze vnutit klientovi silou, požaduje se aktivní spolupráce klienta při řešení problému v atmosféře vzájemné důvěry s důrazem na klientovy potřeby. Výchovný poradce nemá k dispozici jiné nástroje poznání než metody, se kterými klient souhlasí, pokud ale určitou skutečnost nechce sdělit či nechce spolupracovat, šance výchovného poradce tento stav změnit je minimální. Hlavním pracovním nástrojem poradce je jeho osobnost. Podle Úlehly (2005) poradce nemůže odložit své prožívání a přitom se soustavně rozhoduje a musí volit mezi nejrůznějšími možnostmi. Výchovný poradce jakožto zástupce školy a prostředník mezi potřebami žáků a požadavky školy stojí na straně toho mocnějšího, na straně zákona, školy a státu. To jej zavazuje k dodržování norem, ale na druhou stranu to ztěžuje jeho kontakt s klienty. I když to na první pohled nevypadá, je výchovný poradce velmi mocnou osobou právě vůči konkrétnímu žákovi, protože je, jak vysvětluje Úlehla (2005), „*zástupce většiny vůči menšině*“. Každý klient, který se, zvláště je-li to nechtěné, stane předmětem zájmu výchovného poradce, je ve velmi nepříjemné a pro něho nelehké situaci. Snadno se může cítit obviňován, nucen, manipulován, a to i v případě, když poradce nic takového nemá v úmyslu. Stále však platí, že pokud klient poradci nedůvěřuje, nespolupracuje, neplní, co slíbil, nemůžeme ho zpravidla k ničemu donutit násilím.

Je správné a přirozené, že existují etická pravidla, která jsou naprosto jasná a nezpochybnitelná. V poradenství je takovým pravidlem ochrana osobnosti klienta a jeho osobních údajů. Výchovný poradce je tak vázán mlčenlivostí v osobních záležitostech žáků. Pro některé žáky je učitel nebo poradce tou nejdůvěryhodnější osobou v životě a je proto důležité, aby žák cítil, že se o některé důvěrné informace může s poradcem podělit. Kohoutek (2002, s. 369) říká, že na celou poradenskou péči se vztahuje ta část Hippokratovy přísahy, která říká: „*Zamlčím vše, co by se nemělo dostat do řeči druhých.*“ Výchovní poradci však nemohou garantovat zachování absolutní mlčenlivosti. Obzvlášť v případech, jedná-li se o držení drog, páchání trestné činnosti, podezření na týrání apod. V takových případech nelze mlčenlivost zachovat, škola má dokonce podle platných zákonů tzv. oznamovací povinnost. V případě zanedbání této povinnosti nastupuje trestní odpovědnost. Existují případy, které přesahují kompetence výchovných poradců a které musí být řešeny v působnosti jiných orgánů, například orgánů sociální péče, policie atd. O všech případech týkajících závažných událostí, na které se vztahuje oznamovací povinnost, musí být informován také ředitel školy. Ten uváží, jaká opatření je nutné přijmout.

13.1 Etické zásady poradenské práce

Následující text vymezuje oblasti, ve kterých je obzvláště nutné určité **etické zásady** dodržovat (srov. Hadj Moussová, 2002; Čáp, 2009; Slavíková 1998). Jejich modifikace je dle našeho názoru možná i v prostředí školy:

- Výchovný poradce **dbá důstojnosti klienta**, neohrožuje jeho psychickou integritu a respektuje medicínskou zásadu „Primum noli nocere”- „především neškodit” – tato výzva velkých lékařů starověku je užitečná i v naší době.
- Výchovný poradce **uznává svobodu žáka**, která spočívá v tom, že během kontaktu má možnost hovořit o všem, co je pro něho v dané chvíli důležité, ať jsou to aktuální osobní problémy, konflikty se členy rodiny či cokoliv jiného. Poradce nesmí na žáka vyvíjet nátlak, aby mluvil o věcech, o kterých mluvit nechce. Pomáhá žákovi ujasnit si různé možnosti řešení jeho problému a samostatně se rozhodnout. Tento postup vede žáky k svobodnému rozhodnutí a odpovědnosti.
- Výchovný poradce **respektuje osobnost žáka** – má jednat tak, aby žák měl pocit akceptace a bezpečí. Akceptace se ze strany výchovného poradce nemá ztratit, i když bude otevřeně hovořit o negativních aspektech svého chování. Výchovný poradce musí zásadně rozlišovat mezi žákem a jeho chováním. I když zamítne jeho chování jako škodlivé, žák by neměl ztratit v jeho očích nic ze své lidské důstojnosti.
- Výchovný poradce **respektuje důvěrnost informací o klientovi** – to znamená, že obsah rozhovorů bude ze strany výchovného poradce považován za důvěrný, tj. bez žákova souhlasu nebude svěřován třetím osobám. Výjimka, jak již bylo uvedeno výše, přichází v úvahu, když klient naznačí informaci, která zakládá povinnost informovat orgány činné v trestním řízení. V takovém případě poradce upozorňuje klienta, že nebude moci respektovat zásadu mlčenlivosti. Ostatní pedagogy informujeme pouze o věcech, které jsou pro jejich práci se žákem nezbytné. Předem však žáka informujeme o rozsahu a obsahu informací, které bude jiným učitelům předávat. Ani poradce, ani problémový žák nemůže počítat s tím, že všechny údaje lze zachovat v tajnosti. Dítě, které důvěřuje poradci, musí také vědět, které informace, komu a v jaké formě budeme předávat. Podrobněji o této problematice pojednává Fontana (1997).
- Výchovný poradce **navozuje atmosféru spolupráce** – zásadní podmínka, aby mohl poradenský proces proběhnout, je získat žáka ke spolupráci. Důležitá bývá i spolupráce s rodiči, mezi rodiči a dítětem, spolupráce se školou a dalšími institucemi. Vzhledem k tomu, že řada vzdělávacích a výchovných opatření je nevyhnutitelná, je ochota klienta spolupracovat důležitou výhodou.
- Výchovný poradce **je pravdivý** – to znamená, že nepředkládá ani rodičům ani žákům jiný stav věcí než pravdivý. Vzhledem k postavení výchovného poradce ve škole, mohou někteří rodiče zpočátku očekávat, že výchovný poradce je jakýmsi nástrojem školy proti nim.

- Výchovní poradce si uvědomuje své **profesní limity** a rizika práce bez pevného dodržování hranic, vlastních možností a kompetencí (učí se odmítat to, co je pro něho nebezpečné – co ho osobně zraňuje, co patří do intervence v kompetenci jiných odborníků). Hledání a respektování mezi své profesionální role znamená „*bez lítosti a hořkosti zklamání přijmout jako fakt, že nemůžu vyřešit všechno, domluvit se s každým, každému pomoci...nemůžu nic udělat za klienty – můžu poskytnout jen tolik pomoci, kolik je druhý schopen přijmout*“ (Čáp, 2009, s. 172). Klienta můžeme poškodit kromě jiného i tak, že u něj (byť v dobré víře) aplikujeme přístupy a metody, v nichž nejsme dostatečně erudovaní.
- Výchovní poradce **se chová zodpovědně i vůči sobě** – umí postavit hranice mezi prací a volným časem, myslí na svůj odpočinek a rozumně dávkuje vlastní angažovanost. Aby člověk mohl dobře vykonávat pomáhající profesi, musí mít jistou míru nadšení, kterou může do své činnosti vnášet, ale také musí reflektovat určitá omezení svých možností, aby byl s to svou činností vykonávat dlouhou dobu a nevystavoval sám sebe každodennímu zklamání.

Všechny výše uvedené body spolu úzce souvisí a vzájemně se prolínají. Současně tyto z vnějšku stanovené hranice každý pracovník svou osobností a svými etickými normami doplňuje a obohacuje.

13.2 Etický kodex

V posledních dvou desetiletích se za jeden ze znaků profesionality poradenské práce považuje **dodržování etických zásad a principů**. Profesní asociace vydávají etické kodexy a poradci se sdružují do různých poradenských asociací (komor), které obvykle sdružují poradce určitých oborů. Členství v asociacích není pro poradce povinností, ale mnohdy je vyhledáváno, protože může být klientem vnímáno jako známka určité profesionality (více v kapitole 10.3). Mezi hlavní funkce asociací patří podle Kubra (1994):

- působit jako strážce kvalifikačních standardů (někdy mohou certifikovat poradce);
- definovat a propagovat kodex etiky a profesionálního chování;
- propagovat profesi mezi klienty;
- poskytovat služby, o které mají členové zájem (semináře, pracovní setkávání, vydávání odborných publikací atp.).

Základním východiskem pro dodržování etiky ve školní poradenské praxi je Etický kodex výchovných poradců, schválený na kongresu výchovných poradců v Praze 28. 3. 2008. Celé znění Etického kodexu je uvedeno v příloze č. 4.

V souvislosti s etickými kodexy poukazuje Úlehla (2005) na jejich užitečnost pro první seznámení a první nahlédnutí do problematiky etického hodnocení práce, ale zároveň hodnotí etické kodexy jako zjednodušující modely. Do profesionální práce se promítá celý pracovníkův přístup k životu a k lidem. V každém z nás jsou zakořeněné určité postoje a je třeba počítat s tím, že jsme jimi ve své práci ovlivněni. Docela jiné projevy vůči klientům

bude mít poradce, který je do hloubi duše přesvědčen, že žáci jsou schopni být dobří a vstřícní, jen když k tomu mají příležitost. Jiný postoj zaujme poradce, který věří, že pokud žáka neomezují pravidla a obavy z jejich nedodržení, zneužije situace ve svůj prospěch a na úkor druhých. To je jeden z důvodů, proč poradci ve stejných rolích zaujímají odlišné postoje, mají různou míru důvěry svých klientů a jejich práce vykazuje různou efektivitu, subjektivně vnímanou jako užitečnost a potřebnost vlastního působení ve škole. Velmi potřebné je uvažovat s pomocí učitelů, kolegů, supervizorů o tom, proč svou práci dělá a proč ji dělá právě tak a ne jinak.

13.3 Dokumentace a nakládání s důvěrnými daty

Informace a důvěrná data o žácích a jejich rodičích, která výchovný poradce a ostatní poradenští pracovníci školy získají v souvislosti s výkonem své poradenské činnosti, jsou ochraňována podle § 13 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Poskytování informací může být prováděno pouze v mezích stanovených platnými právními předpisy. Způsob realizace pravidel pro ochranu informací a důvěrných dat v dokumentaci poradenských pracovníků školy vyplývá z vyhlášky č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení. Zabezpečení údajů a způsob jejich předávání pověřeným osobám (např. učitelům) by dle Věstníku MŠMT č. 7/2005 mělo být jasně uvedeno v dokumentech školy (např. kdo má přístup ke kterým údajům a jakým způsobem mu budou předávány). Další aspekty týkající se důvěrnosti sdělení byly popsány v předchozím textu a souvisí s požadavkem mlčenlivosti.

ŠPP eviduje všechny intervence realizované ve škole a to jak ve vztahu k jednotlivcům, tak ve vztahu k třídním kolektivům. V případě zahájení péče o klienta musí prokázat:

- a) existenci platného informovaného souhlasu;
- b) informovaný souhlas musí být součástí předkládané zprávy z vyšetření, z této zprávy musí být patrné, že klient (nebo jeho zákonný zástupce) byl seznámen se závěry a doporučeními, případnými riziky, která z doporučení vyplývají, a při přebírání zprávy tuto skutečnost písemně vyjádřil a stvrdil svým podpisem;
- c) klient musí v případě stížnosti prokázat, co nebylo ze strany poskytovatele služby naplněno;
- d) v případě odmítnutí poradenské pomoci zákonným zástupcem je třeba zvážit, zda postup zákonného zástupce není v rozporu se zájmem klienta-dítěte;
- e) v odůvodněných případech informovat orgány sociálně právní ochrany dětí, Policii ČR a případně zahájit spolupráci s nimi.

Klienti, kterým je poskytnuta služba školního poradenského pracoviště, mají právo:

- a) na ochranu osobní integrity;
- b) na poskytnutí informací o charakteru poradenské služby;

- c) odmítnout poskytnutí informací dalším osobám;
- d) na dodržování etických principů v průběhu poskytování poradenské služby (i následně);
- e) odmítnout poradenskou péči;
- f) na volbu školského poradenského zařízení;
- g) na zprávu z vyšetření nebo konzultace.

13.4 Informovaný souhlas

Všichni rodiče by měli být informováni o poradenských službách ve škole. Podmínkou pro poskytnutí školní poradenské služby nezletilému žákovi je informovaný souhlas jeho zákonného zástupce. Informovaný souhlas zahrnuje následující informace:

- a) objasnění **účelu**, proč je třeba přistoupit k vyšetření;
- b) objasnění **povahy** vyšetření/konzultace, průběhu a postupů;
- c) objasnění **důsledků** vyšetření, případných rizik a možných komplikací (důsledky mohou mít na klienta pozitivní, ale v určitých případech i negativní dopad);
- d) **nabídku** možných alternativních služeb.

Původní znění vyhlášky č. 72/2005 Sb. vymezovalo v § 1 odst. 2 - informovaný souhlas především na poradenský proces (informace byly vymezeny jako informace týkající se poradenské služby), tedy na poskytování poradenských služeb všemi poradenskými pracovníky ve školství, tj. výchovnými poradci, metodiky prevence, speciálními pedagogy a psychology, bez ohledu na kvalitu a závažnost poskytovaných poradenských služeb těchto pracovníků. Ve snaze ministerstva snížit administrativní zátěž výchovných poradců a metodiků prevence je dle novely vyhlášky č. 116/2011 Sb., písemný informovaný souhlas vztažen pouze k psychologickým a speciálně pedagogickým službám, které provádí dle zákona č. 563/2005 Sb., o pedagogických pracovnících výhradně kvalifikovaný psycholog nebo speciální pedagog, neboť hloubka služeb, kterou poskytují, již může ovlivnit vzdělávání žáků. **Informovaný souhlas tedy není třeba pro práci výchovného poradce, školního metodika prevence ani asistenta pedagoga.**

V případě, že ve škole funguje úplné školní poradenské pracoviště, informuje ředitel školy žáky a rodiče o přítomnosti školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga, případně o přítomnosti obou odborníků. Tato informace je pouhým sdělením o přítomnosti odborníka, ale nenahrazuje informovaný souhlas s jeho činností v práci s jednotlivým žákem (klientem) nebo se třídou.

Za informovaný souhlas se považuje vyjádření vlastního rozhodnutí projeveného navenek, v podobě podpisu klienta nebo jeho zákonného zástupce v souvislosti s účelem prováděného pedagogicko-psychologického vyšetření, s jeho povahou a možnými riziky, která mohou být se závěry vyšetření spojena. Žádný klient (zákonný zástupce) při získávání souhlasu nesmí být vystaven nátlaku. Na druhou stranu i dítě má právo požádat školu a školské zařízení o pomoc při ochraně svého života a dalších svých práv, a to

výslovně i bez vědomí rodičů nebo jiných osob odpovědných za jejich výchovu (Čáp, 2009, s. 17). Souhlasu zákonného zástupce není třeba i v případech, kdy o psychologické vyšetření žáka požádá soud (Konceptce poradenských služeb, 2005).

Stejně jako školní psycholog nebo školní speciální pedagog má i výchovný poradce povinnost vysvětlit klientovi, co s ním bude dělat, proč bude postupovat při diagnostice a řešení problému právě tímto způsobem, jaké přednosti a případná rizika má navrhovaný postup, jaké jsou alternativní metody a také to, jak se promítne do jeho situace to, když odbornou pomoc odmítne. Klient (zákonný zástupce) se na základě poskytnutých informací rozhodne, zda navrhovaný postup přijme nebo ne (Čáp, 2009). Myšlenka informovaného souhlasu v poradenství vychází z předpokladu, že klient, který se sám rozhoduje o konkrétním opatření a postupu, má tendenci být zodpovědnější i při jeho naplňování.

13.5 Generální souhlas

Výchovný poradce eviduje tzv. generální souhlas. V souladu s vyhláškou MŠMT musí být rodiče informováni o veškerých poradenských i diagnostických činnostech, které jsou se žáky během školního roku realizovány. Jelikož některé aktivity probíhají opakovaně každý školní rok, je možné rodiče o všem informovat a vyžádat si jejich souhlas v rámci jednoho dokumentu na počátku školního roku. V rámci generálního souhlasu vymezí škola základní okruhy činností, kterým se poradenský pracovník s ohledem na svoji funkci věnuje, např. diagnostika tříd, různé formy individuální krizové intervence. Do generálního souhlasu nelze zahrnout jakoukoli dlouhodobou individuální práci s žákem ani individuální diagnostické vyšetření. Rodiče nebo zletilí žáci vyjadřují svým podpisem souhlas s využíváním služeb výchovného poradce v souladu s platnou legislativou, školním řádem a dalšími vnitřními předpisy školy. Platnost generálního souhlasu lze upravovat podle požadavků a aktuální situace konkrétní školy. V praxi se o generální souhlas žádá většinou v prvních ročnících střední školy a tento dokument je platný po celou dobu studia. Vzor generálního souhlasu je možné najít v publikaci *Výchovné poradenství* (Čáp, 2009).

Závěrem

Záměrem kapitoly bylo upozornit na důležitost etiky v profesionálním chování, přičemž etický kodex výchovného poradce představuje standard očekávaného jednání v poradenské práci. Ať už jsou podmínky, kde výchovný poradce působí jakékoli, jeho cíl je vždy tentýž – pomoci klientovi. Principy etického jednání mohou sloužit jako vodítko pro určení toho, co je nejlepší pro žáka, pro výchovného poradce samotného a pro jeho profesi. Dodržování etických zásad je neopominutelnou součástí „dobré praxe“, která se promítá do každodenního života školy a ovlivňuje sociální klima ve škole.

14 VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ V ZAHRANIČÍ

Politika Evropské unie se snaží o určitou jednotnost procesů a systémů, včetně snah vzdělávacích, jejich kvalifikačních rámců i legislativy. Současně podporuje informovanost o inovativních přístupech a zdůrazňuje příklady efektivní praxe. Oblast poskytování poradenských služeb včetně poradenství v oblasti vzdělávání je jedním z aktuálních témat Evropské komise. V evropském kontextu byly prosazeny v 90. letech minulého století tendence k posílení trendu profesionalizace pedagogického poradenství. V následujícím textu uvádíme stručný vhled do výchovně poradenských systémů ve Slovinsku, Polsku, USA a na Islandu. Vybrané země byly zvoleny s cílem upozornit na podobnost, ale i rozdíly mezi jednotlivými zeměmi, ať už v náplni práce, přístupech a metodách práce, vzdělávání poradců, nebo v oblasti řešené problematiky, vedení administrativy a kariérového poradenství. I přes určitou rozdílnost přístupů a nároků na kvalifikaci poradců lze na druhou stranu najít tendence k určité jednotnosti, týkající se formulace společných prvků, jako je práce s jednotlivci a se skupinou, zaměřenost na oblast vzdělávání, osobnostního rozvoje žáka, podporu znevýhodněných jedinců, kariéru nebo trh práce.

14.1 Školní poradce ve Slovinsku

Tatjana Ažman⁴ popsala současnost školního poradenství ve Slovinsku v časopise *Moderní vyučování* (Ažman, [online], 2010).

Ve Slovinsku se objevili poprvé školní poradci na konci 50. let 20. století v souvislosti s nárůstem počtu neúspěšných žáků (60% propadajících). Vznikla potřeba lépe porozumět psychickému vývoji dětí s učebními problémy a hledat cesty pomoci. Zpočátku pracovali poradci jen na základních školách, dvě třetiny z nich tvořili sociální pracovníci, což vyžadoval charakter příčin školních problémů dětí (chudoba, sociální deprivace nižších společenských tříd atd.). Jen 30% poradců byli psychologové, kteří se věnovali spíše zápisům do škol a profesnímu poradenství. Počet poradců pak postupně rostl a vznikala idea poradenských týmů složených z absolventa oboru pedagogika, psychologa a sociálního pracovníka. Tým odborníků se měl věnovat dětem, učitelům i rodičům. První poradenské skupiny tohoto typu začaly fungovat v roce 1968. Od roku 1991 mají školní poradci svou asociaci. K původním třem zastoupeným profesím přibýlí časem ještě sociální a speciální pedagogové. Poradci jsou placeni státem, avšak pracují nezávisle. Náplň poradenského servisu koresponduje s problémy školy, na které poradce působí. Tedy s problémy dětí, učitelů, rodičů a vedoucích pracovníků školy.

Podle Ažman působí na základní a střední škole jeden poradce na cca 20 tříd. Materiální zázemí poradce na gymnáziu Vič tvoří vlastní místnost pro konzultační činnost, počítač s poradenským a diagnostickým softwarem včetně internetu a program k testování studentů při volbě povolání. K výbavě patří i tiskárna, telefonní linka, sejf na osobní data

⁴ diplomovaná pedagožka a socioložka, školní poradkyně Gymnázia Vič v Lublani

a velký stůl pro týmovou práci. Toto materiální zázemí bohužel není na všech školách běžným standardem. Všichni poradci plánují svoji práci na základě specifických potřeb žáků, učitelů, rodičů a vedení dané školy. Poradenská práce zahrnuje tyto oblasti činností:

Práce se studenty:

- registrace nových studentů, poradenství pro přicházející studenty, utváření tříd, administrace nabídky vzdělávacích programů na škole („marketing“);
- informovanost studentů uvnitř školy;
- práce se studenty, kteří mění vzdělávací program, se studenty odjíždějícími na zahraniční školy i se studenty, kteří se vrací;
- sledování rozvoje každého studenta - studijní výsledky, školní neprospěch, docházka, záškoláctví, stipendia, speciální opatření pro handicapované studenty;
- organizace a vedení podpůrných rozvojových kurzů - vedení kurzů komunikačních dovedností, kurzů zlepšování studijních výsledků atd.;
- profesní poradenství - testování studentů, nabídka dalšího studia a zaměstnání, zpracovávání osobních materiálů žádaných při hledání zaměstnání, psaní přihlášek ke studiu, besedy se studenty jiných škol a lidmi z různých profesí, podniků apod.;
- pomoc studentům se sociálními problémy - stipendia, získávání sociálních dávek;
- pomoc studentům při řešení osobních problémů v rodině, s učením, zdravím, nebo drogami;
- koordinace pomoci od jiných odborníků mimo školu.

Práce s učiteli:

- organizace seminářů dalšího vzdělávání vedených pozvanými lektory (jak čelit stresu, motivace studentů, nové metody vyučování, komunikační dovednosti);
- vedení vlastních seminářů (zlepšení sociálních dovedností, školní klima);
- vedení supervizní skupiny učitelů (skupina, kde učitelé sdílejí své socioprofesionální problémy s dalšími kolegy, rozbory vzájemných hospitací atd.;
- „mentor“ začínajících učitelů.

Práce s rodiči:

- přednášky pro rodiče na specifická témata (učební styly a učební strategie dětí, možnosti studia na VŠ, výchova k odpovědnosti, efektivní komunikace);
- poradenství pro rodiče týkající se specifických problémů jejich dětí;
- organizace společenských akcí pro rodiče.

Poradce dále spolupracuje se základními školami, úřady, ministerstvem, vysokými školami, městskými institucemi, zařízeními pro osoby vyžadující speciální péči, s jinými

poradenskými institucemi. S prací poradce je spojená i administrativa (osobní složky studentů, výkazy prospěchu, individuální plány, spolupráce při podávání grantů).

Také ve slovinských školách přibývá problémů a školní poradci obvykle ve školách působí bez přítomnosti dalších poradenských pracovníků. Mezi hlavní požadavky pro zlepšení těchto služeb patří - méně klientů na jednoho poradce a potřeba znovuzavedení poradenských týmů ve školách.

14.2 Školní pedagog v Polsku

Školní pedagog v Polsku se zabývá poskytováním odborné pedagogicko-psychologické pomoci, výchovně-preventivními činnostmi a koordinací sociální a hmotné podpory žákům a jejich rodinám. Když byla v roce 1973 vytvořena funkce školního pedagoga, téměř všichni to považovali za všelék na problémy tehdejšího polského školství. Během dvou let praxe bylo dosaženo vysoké úrovně poskytované služby. Na základě vyhlášky ministra národního vzdělávání a sportu z roku 2003⁵ o pravidlech poskytování a organizování psychologicko-pedagogické pomoci ve veřejných mateřských školách, podnicích a pracovištích byl školní pedagog zařazen do kategorie „odborní pracovníci ve školství a vychovatelé“. Vyhláška stanovuje, že ředitel školy je povinen podrobně stanovit povinnosti školního pedagoga na základě specifických podmínek školy, problémů, s kterými se potýkají žáci, a očekávání rodičů. Školní pedagog na tomto podkladě sestaví vlastní roční plán práce, který zahrnuje mj. včasné zasahování prostřednictvím různých druhů prevence, odborných skupinových a individuálních cvičení, pedagogizace rodičů a poradenství pro učitele. Barczyk (2010) vidí náročnost práce školního pedagoga v následujících úkolech. Důležitým úkolem je koordinace sociální podpory, konkrétně úsilí o přiznávání:

- stipendií a dávek (hmotné sociální pomoci, hmotné motivační pomoci, školních a prospěchových stipendií, školních dávek a dalších stipendií);
- finanční podpory na nákup učebnic;
- teplého jídla.

Školní pedagog v Polsku má ve srovnání s výchovnými poradci v ČR značnou administrativní povinnost. Má za povinnost vést knihu s denním výkazem práce, která obsahuje týdenní plán jeho činnosti, aktivity realizované v jednotlivých dnech, jména žáků, kterým byla poskytnuta pomoc, a jména osob či institucí, s kterými poradce v rámci výkonu svých povinností spolupracoval. V souladu s nařízením o způsobu vedení dokumentace⁶ shromažďuje poradce v individuálních složkách všechny důležité informace, například:

⁵ Vyhláška ministra národního vzdělávání a sportu ze dne 7. ledna 2003, o pravidlech poskytování a organizování psychologicko-pedagogické pomoci ve veřejných mateřských školách, podnicích a pracovištích (Sb. č. 11 z r. 2003, pol. 114)

⁶ Vyhláška ministra národního vzdělávání a sportu ze dne 16. července 2009, kterou se mění vyhláška o způsobu vedení dokumentace o průběhu výuky, výchovné a pečovatelské činnosti a o typech této dokumentace ve veřejných mateřských školách, školách a jiných zařízeních (Sb. ze dne 23. července 2009)

- složky s posudky z pedagogicko-psychologických poraden;
- složky týkající se hmotné podpory;
- složky s originály, a/nebo kopiemi odeslané a doručené korespondence;
- rejstřík výchovných zásahů;
- informační složky o každé třídě;
- plán vlastní práce.

Poradce musí mít kromě toho k dispozici kartotéku žáků, která obsahuje nejčastěji se vyskytující jevy týkající se žáků:

- s výchovnými problémy;
- z problémových rodin;
- s problémy s učením;
- s potřebou materiální pomoci;
- s dozorem kurátora;
- a laureátů olympiád.

Metody práce školního pedagoga jsou v současném Polsku stále více ztotožňovány s pracovními metodami sociálních pracovníků. Stále častěji se poradci potýkají s narůstajícími patologickými jevy (fyzické týrání mezi žáky, vynucování peněz, rvačky, konzumace drog a alkoholu, pokusy o sebevraždu, příliš velká míra sexuální svobody). Zvláště silně se tyto problémy objevují na středních školách. Odpovědnost pedagoga roste v souvislosti s návalem povinností, problémů a zvyšující se byrokracie. Ve škole se stará o rychlou a efektivní komunikaci s vychovateli, učiteli a rodiči žáků. Mimo školu je nutná spolupráce s psychologickou a pedagogickou poradnou, sociálními pracovníky, policií, městskými strážníky, městskými úřady a dalšími kompetentními lidmi. Od školního pedagoga se vyžaduje vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie. Důležité jsou zejména zkušenosti praktické - musí mít nejméně tříletou pracovní stáž v osvětově-výchovném pracovišti (Nowaková, 2004).

Běžní učitelé nemají speciální školení v poradenství. Tito učitelé mají obvykle vysokoškolské vzdělání a jsou odborníky v daném předmětu. Školní poradci musí mít proto magisterský titul v oboru psychologie, pedagogiky, sociologie, atd. K osobnosti profesionálního poradce patří také určité sociální dovednosti a zájem o práci s mladými lidmi. Svoji profesní kvalifikaci si průběžně zvyšují prostřednictvím sebevzdělávání nebo probíhajících programů odborné přípravy. Důležité jsou znalosti v oblasti profesního poradenství a sociální politiky.

Od roku 2003 byla vytvořena školní kariérová centra, která fungují na gymnáziích a středních školách. Jejich úkolem je poskytnout žákům informace o dalších možnostech vzdělávání, naučit je orientovat se na místním trhu práce, v pracovním právu a pomoci jim získat znalosti a dovednosti potřebné pro budoucí pracovní život.

14.3 Výchovný poradce v USA

Šefránková (2007) popisuje vzdělávání a práci výchovných poradců v USA. Výchovný poradce v USA se označuje jako školní poradce. Jeho úkolem je individuální nebo skupinová práce zaměřená na pomoc žákům a na poskytování odborně metodické pomoci třídním učitelům, ostatním pedagogům, rodičům v různých otázkách týkajících se výchovných, vzdělávacích a osobních problémů žáka. Ve většině případů působí na jedné škole, nemá povinnost učit, dokonce se v USA od školního poradce nevyžaduje pedagogická zkušenost.

Uchazeč, který se chce věnovat školnímu poradenství v USA, se vzdělává v rámci pregraduální přípravy ve čtyřletém univerzitním studiu na úrovni bakaláře, avšak pedagogické zaměření oboru není podmínkou. Uchazeč si do svého vzdělávacího programu zapisuje kurzy pedagogického a psychologického zaměření a tím poznává specifika školního prostředí. Následné magisterské studium se skládá z osmi tematických bloků, tzv. klíčových kurikulárních oblastí, ve kterých získávají studenti základní znalosti a dovednosti potřebné pro práci školního poradce. Jde o oblast lidského růstu a rozvoje, kde se studenti seznamují s fyziologickými, antropologickými a psychologickými aspekty vývoje člověka. Další oblastí je sociální komunikace v poradenství, skupinové poradenství, metodologie výzkumu aj. Významnou oblastí je oblast „Měření a hodnocení“, jelikož školní poradce musí mít přehled o druzích testů, musí vědět, jak je aplikovat a vyhodnocovat. Po ukončení magisterského studia absolvuje budoucí poradce ještě 100 hodin praxe pod dohledem učitele. Dalším požadavkem je stáž na konkrétní škole. Působení studenta na stáži důsledně sleduje, kontroluje a hodnotí certifikovaný školní poradce, působící na příslušné škole. Po splnění všech těchto podmínek získávají studenti titul magistr. Při nástupu do zaměstnání musí ale ještě před podepsáním pracovní smlouvy zdárně absolvovat test, který byl sestaven státem, ve kterém by chtěli zájemci pracovat. Po složení testu dostanou uchazeči certifikát na prvních pět let s oprávněním k výkonu práce školního poradce. Školní poradenství se v USA realizuje jako samostatná profese.

14.4 Výchovný poradce na Islandu

Na portálu evropského programu pro podporu poradenství *Euroguidance* je za účelem sladění různorodých přístupů k poradenství v Evropě zveřejněna zpráva o výchovném a profesním poradenství na Islandu. Islandský vzdělávací systém má své kořeny v dánském systému. Existují v něm čtyři stupně vzdělávání od předškolního po vysokoškolské. Mezi nimi je povinná základní školní docházka a sekundární vzdělávání. Student může opustit školu po absolvování povinné školní docházky. Islandský vzdělávací systém je financovaný státem a je považován za jeden z nejlepších. Není zde příliš soukromých škol. Vzdělávací systém je založený na principu rovnoprávnosti: každý má stejné příležitosti získat vzdělání.

Školní poradenství je na Islandu poměrně mladou profesí, rozvíjí až v posledních 20 letech. Za poradenství na Islandu zodpovídá ministerstvo školství, vědy a kultury. Podle tamního školského zákona (91/ 2008) mají všichni studenti povinné školní docházky právo na vzdělávání a odborné poradenství, prováděné odborníky v oboru. Stejně předpisy

kladou důraz na informace o možnostech dalšího studia a uplatnění na trhu práce. Dále je stanoveno, že ředitel školy vede práci poradců a dalších odborníků, mezi které je zařazena i péče zdravotnického personálu.

Podle průzkumu uskutečněného na jaře roku 2007 jsou výchovnými poradci na Islandu převážně ženy ve věku mezi 36 a 55 lety a téměř polovina z nich má bakalářský titul. Vzdělávání poradců nabízí Fakulta Sociálních věd Univerzity of Island a nabízí dva programy. První program se nazývá *Diplom program* a pro jeho splnění musí student získat 30 kreditů. Podmínkou přijetí je absolvování bakalářského studijního programu v oblasti společenských věd, vzdělávání apod. Pokud to je možné, část kurzu se uskutečňuje distanční formou. Tento kurz může trvat až dva roky a studium je ukončeno diplomem. Druhý program je magisterský, trvá 9 měsíců a nabízí jej Fakulta sociálních věd Univerzity of Island. Předpokládá splnění 34 kreditů⁷. Probíhající vzdělávací kurzy a praxe pro výchovné poradce existují na Islandu v různých formách. Distanční školení pro poradce je organizované společně ministerstvem školství, vědy a kultury a ministerstvem sociálních věcí, trvá pět semestrů a je nabízeno zaměstnancům v oblasti zaměstnanosti (EACEA, [on line], 2009). Islandská univerzita i Asociace výchovného a profesního poradenství nabízí řadu přednášek i krátkodobých kurzů na různá témata. Mezi ostatní organizace působící v oblasti rozvoje poradenství patří např. místní orgány a odborníci v oblasti poradenství, odbory a různá sdružení včetně Islandská asociace výchovného a profesního poradenství.

Na základních školách je nutné pro funkci výchovného poradce minimálně vysokoškolské vzdělání v oblasti vzdělávání, pedagogiky, sociologie nebo psychologie. Poradci na středních školách musí mít ukončené alespoň čtyři roky vysokoškolského vzdělání, z nichž alespoň jeden rok musí být zaměřený na obor vzdělávání a odborné poradenství.

Mezi základní úkoly výchovného poradce patří uvádění nových studentů do školy, seznamování studentů se studijními plány, učiteli a staršími žáky, seznámení se školními pravidly, službami a společenskými aktivitami ve škole. Dalším úkolem je rozvoj spolupráce mezi rodinou a školou. Rodiče a příbuzní jsou zváni k návštěvě školy, nabízeno je poradenství a spolupráce s učiteli. Posledním úkolem je pomoc při hledání zaměstnání. Poradenské služby jsou zaměřené na získání přehledu o možnostech na trhu práce, poradce informuje o tom, jak se nejlépe postupovat při hledání zaměstnání, jak napsat žádost o zaměstnání a jak se připravit k přijímacímu pohovoru.

V poskytování odborného poradenství jsou na Islandu značné rozdíly. V Reykjavíku a přilehlých oblastech se klade důraz na větší dostupnost poradců než na venkově. Poradci pracují ve školách i na celý úvazek. Mimo tuto hlavní oblast je působení odborných poradců ve školách spíše výjimečné, tyto služby jsou zajišťovány zejména učiteli, kteří jsou poradci na částečný úvazek. Ve venkovských oblastech je obvykle jeden poradce pro

⁷ jeden kredit odpovídá 40-60 hodinám

celý region a pracuje v mnoha malých školách. Tuto formu poradenství nabízí asi 30 % základních škol.

V zákoně o střední škole (92/2008) je stanoveno, že studenti mají právo na vzdělávání a odborné poradenství prováděné odborníky v oboru. Hlavními úkoly poradců jsou:

- organizovat a realizovat programy kariérového poradenství;
- poskytovat informace a poradenství o vzdělávacích příležitostech a profesní dráze;
- pořádat různé aktivity vedoucí ke zlepšení životních a osobních podmínek žáků;
- mapovat vzdělávací pokroky žáků, v případě potřeby navrhnout řešení;
- podporovat učitele při řešení školních problémů, poskytovat supervizi při vedení tříd;
- v případě potřeby zprostředkovat kontakt s rodiči, zákonnými zástupci;
- vypracovat výroční zprávu o vlastní činnosti.

Velká pozornost je věnována předčasným odchodům žáků ze středního i vysokoškolského vzdělávání. Hlavním cílem je:

- definovat skupinu žáků, která předčasně končí studium v systému vzdělávání a odborné přípravy (identifikovat jejich hlavní charakteristiky - demografické, psychosociální a vzdělávací);
- navrhnout screeningovou techniku (postup při odhalování rizikových faktorů), předvídat výpadky, provádět depistáž studentů s rizikem předčasného ukončení školní docházky;
- navrhnout typ podpory této cílové skupině (podpora pozitivního sebevědomí, motivace pro další vzdělávání a odbornou přípravu);
- poskytovat výchovné a kariérové poradenství, školení s tištěnými materiály, cvičení a supervizi a implementovat tuto podporu do programů prevence v různých oblastech;
- provozovat webové stránky o rizicích předčasného ukončování studia a poskytovat informace o aktuálním stavu v této problematice.

Cílem poradenství na Islandu je poskytovat komplexní podporu v oblasti zajištění podmínek ve vzdělávání, podporu individuálních potřeb studentů a pomoc při plnění osobních, vzdělávacích a profesních cílů (Euroguidance, [on line], 2008). Islandské školství nabízí některé odlišnosti od vzdělávacího systému v ČR, např. 3 měsíce prázdnin, desetistupňovou hodnotící stupnici, maturitu v podobě průběžných testů v posledním ročníku, velkou péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nosná je role státu ve vzdělávání, které je dostupné pro všechny i velmi propracovanou e-learningovou metodou. Uvádí se také stoprocentní uplatnění absolventů díky nulové nezaměstnanosti (Adamcová, 2007). Největší shody mezi Islandem a ČR jsou ve větším zastoupení žen v pozici učitelů i poradců, z ekonomického pohledu za účelem kvalitnější služby je nutné zapojení poradenských aktivit do evropských projektů. Vekou snahou všech islandských škol je navázání demokratického a partnerského vztahu mezi školou, žáky a rodiči.

Závěrem

V evropském kontextu se poradenství věnují spíše běžní pedagogové, kteří jsou kvalifikovaní pro oblast poradenství. Školní poradenství jako samostatná profese a působení odborníků ve školách na celý úvazek je typické například v USA. Obdobné snahy se objevují z našich vybraných zemí na Islandu, a to pouze ve větších oblastech (např. Reykjavík). Mimo tyto hlavní oblasti poskytuje poradenské služby řadový učitel na částečný úvazek, ve venkovských školách působí poradci jen výjimečně a tyto služby jsou zajišťovány jedním poradcem pro více škol. To do značné míry koresponduje se zavedeným systémem poradenských služeb u nás, kdy funkci výchovného poradce zastává jeden z učitelů za snížené vyučovací povinnosti. Ve větších školách, které mají nad 500 žáků je v kompetenci ředitele školy zřídit školní poradenské pracoviště, tzn., že školní psycholog a/nebo speciální pedagog může být zaměstnancem školy. Ve vesnických školách obvykle plní roli výchovného poradce např. ředitel školy a specializované služby nabízí školská poradenská zařízení v daném regionu.

Další rozdíly mezi jednotlivými zeměmi shledáváme ve standardních činnostech poradce. Ty jsou v ČR vymezeny vyhláškou, v Polsku je například náplň práce poradce ve značné míře určována ředitelem školy. Domníváme se, že poradci v Polsku jsou velmi vytíženi administrativou, plynoucí z jejího legislativního ukotvení. Celkové pojetí poradenské role má spíše charakter sociální, což souvisí s hlubokou tradicí sociální pedagogiky a sociální práce v Polsku. Poradci musí být schopni analyzovat rozdílné sociální podmínky žáků a podílet se na řešení problémů sociálně znevýhodněné populace ve vzdělávání. Podobně „sociálně“ je zaměřené i poradenství na Islandu. Poradce pomáhá studentům řešit sociální problémy, přiznávání stipendií a získávání sociálních dávek. Z tohoto pohledu má poradenství v ČR velké rezervy, neboť dodnes není dostatečně jasně vymezena například podpora žákům sociálně znevýhodněným. Poradci v českých školách sociálnímu zázemí žáků většinou nevěnují pozornost. Jednak proto, že řešení sociálních problémů nepovažují za náplň své práce, pak také z důvodu nekompetentnosti v této oblasti, která patří do působnosti orgánu sociálně-právní ochrany dítěte (OSPOD). Sociálně znevýhodněný žák se stává předmětem zájmu poradce jedině v případě, že se neuspokojivé sociální podmínky projeví v chování nebo prospěchu žáka.

Ve všech uvedených zemích pak představuje jedno z dominantních témat kariérové poradenství. Poradenství zaměřené na pomoc při volbě povolání má v naší republice kořeny už od padesátých let 20. století, přesto z důvodu integrace rolí výchovného a kariérového poradce se tato oblast jeví jako problematická. Kariérovému poradenství se nejintenzivněji věnují poradci na gymnáziích, v nichž se od studentů očekává, že budou ve svém vzdělávání pokračovat. Na středních odborných školách a učilištích je kariérové poradenství odsouváno až za řešení neprospěchu a kázeňských problémů, které zaměstnávají poradce natolik, že na ostatní činnosti nezbyvá čas. V obsahu práce výchovného poradce převažuje v lepším případě jen poskytování „kariérových informací“ o možnostech studia. Za problematické považujeme také zjišťování předpokladů pro další studium. Poradci v českých školách postrádají screeningové nástroje a diagnostický software k testování studentů při volbě povolání, které může zkvalitnit kariérové

poradenství ve škole. V řadě zemí je právě volbě povolání věnována maximální pozornost, neboť se prokázalo, že fungující kariérové poradenství redukuje zbytečné ztráty vznikající chybným rozhodováním jedinců o volbě vzdělání a profesní přípravy, předčasné odchody ze vzdělávání a do značné míry ovlivňuje zaměstnanost absolventů. Z přehledu poradenských systémů v Evropě na portálu *Euroguidance* lze konstatovat, že na nižším a vyšším sekundárním stupni vzdělání (ISCED 2 a ISCED 3) se poradenské služby zaměřují výhradně na systematickou poradenskou a konzultační pomoc při postupném vytváření a ujasňování osobních představ o dalším studiu a budoucím povolání.

Z hlediska zaměření na formy práce a klientelu výchovných poradců spatřujeme největší rozdíly ve srovnání se slovinskými poradci, a to zejména ve skupinové práci se třídou, organizaci a vedení podpůrných rozvojových kurzů pro žáky, organizování a vedení vlastních seminářů a přednášek nejen pro žáky, ale i jejich rodiče a učitele. Tyto, z našeho pohledu nadstandardní činnosti by mohly být naplněny pouze za předpokladu, že by výchovní poradci pracovali ve škole na vyšší nebo dokonce celý pracovní úvazek.

Společným znakem všech poradenských modelů a zároveň celonárodním trendem je profesionalizace poradenských služeb ve školách, zajištění snadné dostupnosti odborníků přímo ve školách, široká nabídka služeb a komplexní pojetí poradenské péče, zahrnující nejen podávání rad a informací, ale i vybavování klienta kompetencemi k tomu, aby se na základě kvalitních a adekvátních informací dokázal rozhodovat sám.

15 STRATEGIE ROZVOJE VÝCHOVNÉHO PORADENSTVÍ V ČR

Hlavním nástrojem řízení školství je *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* (dále jen Dlouhodobý záměr ČR), který stanoví mimo jiné také způsob zajištění a realizace systému poradenských služeb v resortu školství. Tento periodicky zpracovávaný materiál (zpracovává se každý lichý rok a měl by být předložen vládě ČR vždy do 31. března v daném lichém roce). Dlouhodobý záměr ČR obsahuje základní záměry a cíle dalšího vývoje, stanoví opatření na úrovni státu na dobu nejméně čtyř let s cílem sjednotit vzdělávací politiku 14 krajů a státu. Základním principem pro následující období je zvýšit kvalitu a efektivitu ve vzdělávání, a tím také konkurenceschopnost naší republiky v mezinárodním porovnání. Poslední zveřejněná aktualizace se vztahuje k období 2011 - 2015.

Součástí materiálu je plán realizace aktivit souvisejících s rozvojem školního poradenství, které musí reflektovat některé nové trendy vyplývající ze společenských změn v České republice v posledních letech. Souvisí zejména s nárůstem problémů v chování žáků, šíření sociálně nežádoucího chování, akutní potřebou funkce školního psychologa a s dalšími aspekty sociálními, metodickými, organizačními, personálními aj.

Dle našeho názoru se tématům rozvoje školního poradenství nedostává ve strategických dokumentech dostatečné pozornosti, což vede k nesystémovému pojetí poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

V následujícím textu je uveden výčet plánovaných záměrů a opatření Dlouhodobého záměru ČR, který souvisí s problematikou školního poradenství a zároveň vybízí k zamyšlení, zda je této oblasti věnována z hlediska strategického plánování potřebná pozornost.

15.1 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011 – 2015

Vládou schválený *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011 – 2015* pro oblast regionálního školství představuje významný nástroj formování vzdělávací soustavy. Vychází z programového prohlášení vlády, které požaduje v oblasti školního poradenství zejména **podporu nárůstu počtu školních psychologů a speciálních pedagogů na základních a středních školách.**

Hlavní reformní kroky jsou rozděleny do několika kapitol. V textu byly vyhledány všechny strategické úkoly, které se mohou týkat poradenských služeb, popř. souvisí s profesním růstem učitelů, což do jisté míry zahrnuje také postavení a další vzdělávání poradenských pracovníků školy.

1. Hlavní reformní kroky (část A)

V kapitole sedmé nazvané *Podpora učitelů formou vytvoření samostatného systému odměňování pedagogických pracovníků, vytvoření kariérního systému a nového systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zahrnuje důležité aspekty v DVPP* jsou vytyčeny tyto cíle:

- zvýšit kvalitu a nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;
- zpřehlednit současný systém DVPP, tj. určit jasná pravidla pro poskytovatele vzdělávání i samotné pedagogy (kdo, za jakých podmínek a s jakým výstupem vzdělávání zajišťuje);
- stanovovat státní priority v rámci DVPP, deklarovat jejich potřebnost, výstupy a způsob jejich ověření, pedagogy motivovat k účasti na takto tematicky zaměřených programech.

2. Další opatření vedoucí ke zkvalitnění vzdělávání a výchovy (část B)

Na základě analýzy předchozího vývoje, popisu stávající situace a prognózy budoucího vývoje byly stanoveny následující priority:

- podpořit **vzdělávání pedagogických pracovníků** všech typů škol v rámci DVPP zaměřené na problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- metodicky a personálně **podporovat školy v prevenci rizikového chování**, což zahrnuje vytvoření dostatečných podmínek pro práci školních metodiků prevence, zejména prostřednictvím zabezpečení sníženého rozsahu přímé vyučovací povinnosti.

Stěžejní je však kapitola druhá (části B) - **Systém poradenství ve školství**, která se zaměřuje na konkrétní oblasti:

a) Pedagogicko-psychologické poradenství

Cílem je především podpořit **systém metodického vedení školských a školních poradenských služeb**, a to následujícím způsobem:

- navýšit počet poradenských pracovníků zajišťujících metodickou podporu školám a školským poradenským zařízením;
- zkvalitnit a podpořit metodické vedení prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;
- zřídit metodický portál pro poradenské pracovníky škol a školských poradenských zařízení;
- vytvořit evaluační nástroj pro hodnocení školských a školních poradenských služeb v rámci inspekční a kontrolní činnosti.

Významným záměrem pro naplnění cílů školního poradenského pracoviště je **navýšení počtu poradenských pracovníků** v závislosti na potřebách žáků, a to zejména:

- navýšit počet školních speciálních pedagogů;
- navýšit počet školních psychologů.

b) Kariérové poradenství

Pro kariérové poradenství je prioritou **vytvořit koncepci systému kariérového poradenství, rozvíjet systém dalšího vzdělávání poradenských pracovníků v oblasti kariérového poradenství, zlepšit přístup ke kvalitnímu průběžnému vzdělávání pro stávající pracovníky.**

Pro **zlepšení kvality kariérového poradenství** jsou nutné následující kroky:

- provázat kariérní poradenství s potřebami trhu práce, primární pozornost věnovat vzdělávání kariérových poradců 2. stupně ZŠ ke znalostem reálného pracovního prostředí;
- propojení a posílení spolupráce a koordinace poskytovatelů kariérového poradenství z různých sektorů a oblastí kariérového poradenství;
- navrhnout nástroj na monitorování kvality zajišťování kariérového poradenství;
- podpora kariérového poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pozornost je třeba věnovat také **rozvoji informačního systému** na podporu kvalifikovaného rozhodování o volbě profese a k ní vedoucí vzdělávací dráhy.

Pozn. Informační podporu kariérového poradenství v současnosti poskytuje rozsáhlý Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce (ISA+), dostupný na www.infoabsolvent.cz, přinášející informace o možnostech vzdělávání ve školách a uplatnění absolventů, opírající se zároveň o monitoring kvalifikačních potřeb trhu práce. Tento informační systém splňuje veškeré nároky kariérového poradenství a byl oceněn i experty OECD jako jeden z nejlepších informačních nástrojů v Evropské unii.

Z *Dlouhodobého záměru ČR* pak vycházejí dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy zpracovávané jednotlivými kraji. Na úrovni krajů je rozvoj školských poradenských služeb stejně jako školství v daném regionu v kompetenci krajských úřadů. Koordinace poradenských služeb je prováděna prostřednictvím *Dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v kraji a Výročních zpráv o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji*. V obou dokumentech jsou kraje povinny zabývat se poradenskými službami.

V následujícím textu jsou prezentovány strategické úkoly dlouhodobých záměrů vybraných krajů (Vysočina, Pardubický kraj), které uvádíme z důvodu celistvosti pohledu na oblast poradenství a s cílem poukázat na priority budoucího vývoje školního poradenství z hlediska obou krajů.

15.2 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji (2012 – 2016)

Postoj jednotlivých krajů ke stávající podobě pedagogicko-psychologického poradenství je zveřejňován zejména v *Dlouhodobých záměrech* krajů (dále DZ). Tyto dokumenty respektují *Dlouhodobý záměr ČR*, jsou zpracovávány každé dva roky a jsou nástrojem strategického plánování na úrovni kraje. Struktura dokumentu je předepsána školským zákonem v § 9, odstavcích 2 a 3⁸. V DZ kraje nejen vyslovují svůj postoj k poradenským službám v regionu, ale i priority vztahující se k její podobě.

Následující text je stručným „výtahem“ z *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy Pardubického kraje* (dále jen DZPK) se zřetelem na poradenské služby poskytovanými ve školách (schválený zastupitelstvem Pardubického kraje dne 23. 2. 2012 usnesením Z/387/12)

Orgán kraje v přenesené působnosti předkládá *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji na léta 2012–2016*. Tento materiál navazuje na dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji z roku 2008 (schválen Zastupitelstvem Pardubického kraje 21. 2. 2008), který byl zpracován Pardubickým krajem v souladu s § 9 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhláškou č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.

První část se zabývá školstvím v širším společenském kontextu, druhá část (zde je zpracována oblast poradenství) mapuje stávající stav a formuluje strategické směry rozvoje školství v Pardubickém kraji. Ve třetí části jsou vymezeny optimalizační záměry Pardubického kraje a čtvrtá část materiálu je věnována oblasti ekonomiky. Součástí dokumentu jsou přílohy obsahující tabulkovou část. Analytická část vychází ze studie zpracované Ústavem pro informace ve vzdělávání a dále z materiálů úřadů práce, Národního ústavu odborného vzdělávání a Českého statistického úřadu.

Část II. kapitola 8 (DZPK) obsahuje **poradenské a informační systémy**. Do následujícího textu byly zařazeny pouze priority zaměřené na problematiku školního poradenství.

a) Pedagogicko-psychologického poradenství

Systém pedagogického poradenství je v Pardubickém kraji aktuálně realizován prostřednictvím pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. K 1. 1. 2011 došlo ke sloučení původně čtyř samostatných pedagogicko-psychologických poraden do dvou příspěvkových organizací s více pracovišti. Počet speciálně pedagogických center zřízených při speciálních školách vzrostl (ze tří na čtyři). Tato

⁸ Má obsahovat analýzu vzdělávací soustavy v kraji a na základě předpokládaného demografického vývoje, vývoje na trhu práce a záměrů dalšího rozvoje kraje. Má stanovit cíle a úkoly pro jednotlivé oblasti vzdělávání a návrh na financování vzdělávacích a školských služeb v kraji (zákon č. 561/2004 Sb.).

opatření zachovala současnou úroveň dostupnosti služeb klientům a rozšířila péči o děti a žáky se sluchovým postižením, která v kraji chyběla. Posíleno bylo i poskytování služeb v oblasti péče o žáky s narušenou komunikační schopností.

Z celkového počtu výkonů poraden a center je patrné, že pokračuje trend nárůstu klientů se závažnějšími problémy v oblasti učení a chování. Poradenská činnost probíhá paralelně ve školách a školských poradenských zařízeních, což je bezesporu efektivnější z pohledu potřeb klienta, ovšem přináší zvýšené finanční výdaje a organizační nároky na činnost školských poradenských zařízení.

Cílem kraje v oblasti pedagogicko-psychologického poradenství (se zaměřením na školní poradenství) je:

- v zájmu zvýšení odbornosti a erudovanosti poradenských pracovníků vytvářet předpoklady k jejich dalšímu vzdělávání;
- na základě analýzy dopadů legislativních změn platných od 1.9.2011 na poradenský systém v kraji posílit v rámci možností daných rozpočtem počet poradenských pracovníků;
- podpořit vybavenost poradenských zařízení diagnostickými nástroji;
- systematická činnost poradenského sboru vedoucího odboru školství, kultury a tělovýchovy Krajského úřadu Pardubického kraje k řešení aktuální problematiky a metodické podpory za účelem sjednocení pracovních postupů a výstupů platných pro všechna poradenská zařízení Pardubického kraje vycházející z platné legislativy.

b) Kariérové poradenství

Kariérové poradenství je ve školách zajišťováno výchovnými poradci, popř. školními psychology a pracovníky pedagogicko-psychologických poraden. Nemalou roli v této oblasti mají informační poradenská střediska úřadů práce, která činnosti výchovných poradců a poradenských pracovníků dále rozvíjejí. V jednotlivých regionech kraje probíhá jednou ročně prezentace středních škol a setkání s pracovníky firem – tzv. Burza škol. Na podporu kariérového poradenství školy realizují projekty EU v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK).

Cílem kraje v oblasti kariérového poradenství je:

- provázat kariérové poradenství s potřebami trhu práce;
- kariérové poradenství zaměřit na oblast technických oborů;
- pro další rozvoj kariérového poradenství využívat Školský portál Pardubického kraje;
- zkvalitnit kariérové poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

c) **Prevence rizikového chování dětí a mládeže v kraji**

Primární prevence rizikového chování dětí a mládeže v Pardubickém kraji vychází ze „*Strategie rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009–2012*“.

Základním nástrojem prevence rizikového chování dětí a mládeže v resortu školství je tzv. Minimální preventivní program, který je komplexním systémovým prvkem v realizaci preventivních aktivit ve školách a školských zařízeních. Za tvorbu a realizaci Minimálního preventivního programu školy či zařízení, který poskytuje pedagogům a ostatním pracovníkům odborné informace o vhodných preventivních aktivitách, pomáhá odhalovat rizika vzniku a projevy sociálně patologických jevů, zodpovídá ředitel školy a školní metodik prevence.

Odbor školství, kultury a tělovýchovy v oblasti prevence sociálně patologických jevů úzce spolupracuje s odbory zdravotnictví a sociálních věcí Krajského úřadu Pardubického kraje. Prostřednictvím krajského školského koordinátora preventivních aktivit kraj dále koordinuje činnost jednotlivých institucí v systému prevence a zajišťuje v přenesené působnosti naplňování úkolů a záměrů obsažených ve Strategii prevence resortu při respektování specifík Pardubického kraje. Kromě vytváření podmínek pro realizaci preventivních programů ve školách a školských zařízeních a sledování jejich plnění, pracuje Pardubický kraj na systému evaluace Minimálních preventivních programů škol a školských zařízení a podporuje vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří se zabývají prevencí rizikového chování dětí a mládeže. Krajský školský koordinátor úzce spolupracuje s krajským protidrogovým koordinátorem a s koordinátorem prevence kriminality.

Cílem kraje v oblasti primární prevence je:

- snaha o systematické vytváření personálních, organizačních i finančních podmínek potřebných pro uplatňování primární prevence na školách a školských zařízeních;
- podpora snížení počtu problémů v oblasti rizikového chování prostřednictvím dostupných kvalitních preventivních programů;
- podpora vzniku koordinovaného systému primární prevence, který bude založen na spolupráci klíčových subjektů působících v oblasti primární prevence v kraji.

Část II. kapitola 9 se zaměřuje na Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)

V uplynulém období byla v Pardubickém kraji realizována široká škála kurzů DVPP poskytovaných akreditovanými vzdělávacími institucemi. Kurzy jsou poskytovány na základě zjišťování potřeb učitelů, ale nevycházejí většinou z vyhodnocování výuky podle ŠVP. Podle výsledků inspekci ČŠI ředitelé škol a většinou i pedagogičtí pracovníci zcela jednoznačně upřednostňují krátkodobé semináře a školení před ostatními formami kurzů. V současnosti se stěravá zvýšená potřeba DVPP s poklesem finančních zdrojů

i omezenými možnostmi škol uvolňovat pracovníky na prezenční formy DVPP, dalším problémem je nepřehlednost vzdělávacích nabídek. Situaci rovněž ztěžuje administrativně náročný systém akreditací DVPP i skutečnost, že neexistuje ucelený způsob evaluace vzdělávacích akcí a vzdělavatelů a jeho využití pro zkvalitňování DVPP. Další vzdělávání učitelů je třeba obohatit o různé formy individuálního metodického vedení (mentoring, koučování, využití videotréninku), názorného příkladu (hospitace, návštěvy škol), vzájemného učení, monitorování dosažených kompetencí a spolupráce učitelů i celých škol).

15.3 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Kraje Vysočina (2012)

Následující text je stručným „výtahem“ z *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy Kraje Vysočina se zřetelem na školní poradenské služby*.

Dlouhodobý záměr Kraje Vysočina (dále jen DZKV) si klade za cíl specifikovat prioritní cíle a úkoly pro následující období. K nim pak formuluje příslušné úkoly a opatření, která jsou rámcem a ukazatelem pro realizaci konkrétních projektů a podpůrných aktivit. V tomto DZ je zdůrazněno, že „*nezahrnuje výčet všech oblastí výchovy a vzdělávání, což neznamená, že by tyto další oblasti nebyly důležité či nemohly být podporovány.*“

Obsah je členěn do kapitol. V úvodu jsou vymezeny základní souvislosti vzniku DZKV 2012, následuje stručné shrnutí sociální a ekonomické charakteristiky kraje a vývoje vzdělávací soustavy. Stěžejní částí DZKV je čtvrtá kapitola, která představuje tři prioritní cíle: **sbližování výstupů vzdělávání s potřebami trhu práce, zajištění kvality vzdělávání a zvýšení efektivity vzdělávání a zajištění rozvoje**. V každé ze tří částí této kapitoly věnovaných prioritním cílům jsou v návaznosti na minulý DZKV formulovány oblasti zásahu a v nich konkrétní úkoly, opatření a ukazatele ke sledování jejich naplňování. Ve formulaci opatření je kladen důraz na činnosti a aktivity pro klienty, nikoli na organizace, které je zajišťují (tento přístup rozšiřuje možnosti naplnění aktivit a činností). Úkoly a opatření, které zahrnují poradenské služby jsou prezentovány v následujícím textu.

a) Kariérové poradenství

Zvýšit počet žáků základních a středních škol, kterým je poskytováno systematické poradenství a informace potřebné pro rozhodování o volbě budoucího profesního zaměření, resp. o volbě vzdělávací dráhy - k tomuto účelu využít prostředky globálních grantů kraje v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost a zřehlednit nabídku informací pro žáky, rodiče, učitele a kariérové (výchovné) poradce v oblasti vzdělávací nabídky a vývoje trhu práce.

b) Vzdělávání talentovaných žáků

- vzdělávat zejména pracovníky pedagogicko-psychologických poraden a výchovné poradce v oblasti vyhledávání talentů;
- posílit účinnost systému poradenství pro učitele a rodiče pro vzdělávání nadaných žáků integrovaných ve školách.

c) Podpora výchovné a zájmové funkce škol

Podporovat vzdělávání zaměřené na zvýšení odbornosti a pedagogických a manažerských dovedností učitelů, vychovatelů a managementu ve školách, základních uměleckých školách, domech dětí a mládeže, střediscích pro volný čas, školních družinách a školních klubech a nestátních neziskových organizací.

Školská poradenská zařízení jsou dále pouze „jmenována“ v kapitole **Úkoly a opatření v oblasti financování vzdělávání**: *„Vzhledem k rozdílům mezi optimálními potřebami a možnostmi jejich splnění danými objemem rozpočtu jsou v metodice rozpisu rozpočtu na kalendářní rok stanovovány priority, Během uplynulých let se prioritní skupiny neměnily.“* Školská poradenská zařízení jsou zařazena ve II. skupině priorit v rozpočtovém zabezpečení (spolu s DD, VOŠ, ZUŠ, MŠ). První skupinu tvoří ZŠ a SŠ.

Více se o konkrétních úkolech a cílech rozvoje školního poradenství DZKV 2012 nezmiňuje. Vzhledem k závažnosti dokumentu a ve srovnání s DZ Pardubického kraje považujeme (i přes úvodní zdůraznění, že „nezahrnuté oblasti jsou považovány za stejně důležité a podporované“) tento koncepční materiál za „nedostatečně“ formulující strategické směry rozvoje poradenství v Kraji Vysočina.

15.4 Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012

V následujícím textu čerpáme z poslední zveřejněné *Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2011/2012*. Opět jsou vybrány pouze informace a hodnocení související s fungováním školních poradenských pracovišť.

Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) zajišťuje hodnocení vzdělávací soustavy v České republice, a to v oblasti vzdělávání a školských služeb poskytovaných školami a školskými zařízeními zapsanými ve školském rejstříku. ČŠI zpracovává koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy, provádí inspekční činnost ve všech školách a školských zařízeních. Výroční zpráva, zveřejňovaná na webových stránkách ČŠI, obsahuje souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy vycházející z inspekční činnosti za předcházející školní rok. *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2011/2012* byla zpracována dle § 174 odst. 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

K hodnocení stavu vzdělávání v jednotlivých segmentech vzdělávací soustavy analyzuje ČŠI především data shromážděná z inspekčních hodnocení a kontrol. Výroční zpráva se zakládá na výsledcích přezkoumání příslušných dokumentů škol, na souhrnných poznatcích monitorování pedagogického procesu v hodinách výuky, na pohovorech s pedagogickými pracovníky atd. Ve zprávě jsou využity také vybrané poznatky ze sekundárních zdrojů, zejména statistik MŠMT a zpráv Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012 je členěna do dvou hlavních částí – textové s přílohami a analytické. V textové části (část A s přílohami) je vzdělávací soustava hodnocena ve třech hlavních kapitolách podle stupně poskytovaného vzdělání, dále jsou zařazeny tematické kapitoly podle priorit „*Plánu hlavních úkolů inspekční činnosti na školní rok 2011/2012*“.

Oddíl A (úkoly pro plán tematického šetření) se však specificky nezaměřuje na podporu školních poradenských pracovišť, zmiňuje pouze: školní systémy prevence rizikových jevů, podporu žáků se SVP a vzdělávání nadaných žáků.

V oddílu B (náměty pro plán tematických šetření) je v sekci - Podpora učitelům, zmíněna dostupnost odborníků specialistů ve školách.

V dílčích kapitolách jsou shrnuta pozitivní a negativní zjištění, která mohou být návodem pro vedení škol a zřizovatele k dalšímu rozvoji školy. V závěru textové části uvádí ČŠI podněty ke zlepšení stavu předškolního, základního a středního vzdělávání.

V kapitole č. 2, která se věnuje základnímu vzdělávání, nalezneme podkapitulu - **Školní poradenství**. Zde ČŠI hodnotila v navštívených základních školách dostupnost odborníků, kteří se specializují na některou ze specifických či speciálních činností (dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů). Zmiňuje tedy pouze procentuální zastoupení výchovných poradců v navštívených školách a konstatuje trvalý nedostatek školních psychologů a školních speciálních pedagogů. Vyjadřuje se tedy k personálnímu zajištění školního poradenského pracoviště na základních školách, stručně zmiňuje i negativní aspekt financování: „*zpravidla je ustanoven kvalifikovaný výchovný poradce, většinou je i promyšlená personální politika ředitelů škol v návaznosti na odchod specialistů do důchodu (často si však studium hradí sami učitelé)*“. Předmětem hodnocení nejsou podmínky ani podpora poradců, jejich další vzdělávání, efektivita školních poradenských služeb, popř. funkčnost spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.

Třetí kapitola textové části se zaměřuje na **střední vzdělávání**. Oblast školního poradenství je zde hodnocena v kapitole 3.5.2., a to velmi stručně. Pro ukázkou cituji celé znění textu zaměřeného na výchovné a kariérové poradenství:

„*Nastolený trend využívat pro výchovné poradenství ve středních školách převážně interní zaměstnance pokračuje. Ve školním roce 2011/2012 vzrostl podíl škol, které měly k dispozici výchovného poradce ze 76,8 % na 95,7 %. Naopak se snížilo v důsledku omezených finančních prostředků využití školních psychologů z 14,6 % na 10,6 %. Ve většině škol je výchovné poradenství úzce navázáno na prevenci rizikového chování žáků.*

Středním školám se většinou daří rozvíjet partnerství s organizacemi a občanskými sdruženími, které se zabývají problematikou poradenství a prevence rizikového chování žáků.“

Z oblasti činnosti metodika prevence (kap. 3.5.3. Výroční zprávy) opět cituji celé znění: „Školy se prevencí rizikového chování žáků zabývají, otázky preventivního působení řeší nejčastěji v rámci minimálních preventivních programů. Metodici prevence úzce spolupracují s výchovnými poradci, třídními učiteli a vedením středních škol“. Následuje graf, který znázorňuje přehled zjištění z navštívených škol. Podle údajů ředitelů se vyskytly případy rizikového chování žáků v 86,3 % středních škol. Ve srovnání s předešlým školním rokem se snížila četnost výskytu agrese vůči učiteli a krádeží, naopak v oblasti šikany, kouření a užívání návykových látek byl zaznamenán nárůst.

Závěrem

Z hlediska významnosti školního poradenství, kdy se do popředí dostává otázka zvýšené poptávky po pedagogicko-psychologických službách a současně je známa neuspokojivá situace v zabezpečení těchto služeb, je nasnadě úvaha, zda nesystémové pojetí a nedostatečná podpora poradenství ve školách není způsobena již v samotných prioritách naší vzdělávací soustavy a činnosti MŠMT. Činnost ČŠI je v této chvíli důležitou, sekundární institucí, která hodnotí stávající situaci. Je však ke zvážení, zda by neměla zvolit i jiná kritéria hodnocení a provádět důslednější kontrolu v této oblasti. Vzhledem k rozsahu a tématu práce je řešení této problematiky nad rámec vymezených cílů.

16 ANALÝZA INFORMACÍ O VÝCHOVNÉM PORADENSTVÍ NA WEBOVÝCH STRÁNKÁCH ŠKOL

Školské poradenské pracoviště je důležitou součástí každé školy. Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (Věstník MŠMT, č. 7/2005) popisuje možnosti, jak školy mohou prezentovat svou poradenskou činnost a nabízet své služby. V prezentaci školy by tak neměly chybět informace o poskytovaných poradenských službách, realizovaných či plánovaných aktivitách ŠPP včetně kontaktu na jednotlivé poradenské pracovníky s uvedením jejich konzultačních hodin.

Jednou z možností, jak zveřejňovat informace o škole jsou webové stránky školy. Internet je prostředkem, jímž škola vypovídá široké veřejnosti sama o sobě, o své historii, o svých proměnách, o cílech, které sleduje, o postupech, které používá, o lidech, kteří v nich pracují, o žácích, kteří se v ní učí. Čím je internetová prezentace podrobnější, aktuálně doplňovaná, tím více vypovídá o kultuře dané školy a jejím psychosociálním klimatu. Internetová prezentace se jakousi „výkladní skříní“ školy, kterou se škola prezentuje navenek. Význam webových stránek školy jako informačního média i zdroje informací o škole roste. Tyto informace slouží nejen současným, ale i budoucím žákům. Kvalitní veřejná prezentace školy je důležitým prostředkem public relations. Je to dáno zejména tím, že služby, které střední školy nabízejí, jsou poměrně podobné a potenciální žáci (i jejich rodiče) potřebují dostatečné množství informací pro své rozhodnutí o budoucí škole.

V dotazníkovém šetření byli výchovní poradci na vybraných školách v kraji Pardubickém a Vysočina tázáni, zda je výchovné poradenství školou prezentováno dostatečně a informace o poskytovaných poradenských službách jsou snadno dostupné na www stránkách školy. Výsledky dotazníkových odpovědí jsou následující:

- **V Kraji Vysočina** (dále jen KV) 59 % poradců na otázku, zda je výchovné poradenství propagováno dostatečně uvedlo, že rozhodně ano, 34 % poradců se domnívá, že spíše ano, pouze poradci na dvou školách (6 %) si myslí, že poradenství není dostatečně propagováno. Zároveň se 72 % poradců domnívá, že informace o výchovném poradenství jsou snadno dohledatelné na www stránkách školy, tento názor nesdílí pouze 28 % poradců.
- Výsledky odpovědí poradců z **Pardubického kraje** (dále jen PK) jsou následující: 62 % poradců se domnívá, že výchovné poradenství je rozhodně propagováno dostatečně, 38 % s dostatečnou propagací - spíše souhlasí a žádný poradce v Pardubickém kraji se nedomnívá, že by propagace byla nedostatečná. Informace o výchovném poradenství na vlastních www stránkách vidí jako snadno dostupné 94 % poradců, pouze dvě střední školy (6 %) z pohledu poradců buď tyto informace www stránkách vůbec nemají, nebo nejsou snadno dostupné.

Zajímalo nás, nakolik jsou odpovědi poradců v souladu s reálným stavem, a proto jsme se rozhodli provést jednoduchou analýzu. Všechny školy, jejichž poradci vyplnili

dotazník a vyjádřili se tak k propagaci své školy, byly zahrnuty do výzkumného souboru pro analýzu webových stránek. Výzkumný soubor tak tvořilo 32 středních škol z Kraje Vysočina a 34 škol z Pardubického kraje. Webové stránky zkoumaných středních škol jsme opakovaně podrobně procházeli a průběžně jsme si zaznamenávali, jaké informace lze na stránkách škol o výchovném poradenství najít, jednoduše co a jakým způsobem o sobě výchovní poradci na webových stránkách vypovídají. Z této první analýzy nám vzešly základní analytické kategorie, podle kterých jsme hodnotili celý vzorek internetových prezentací škol.

Nejdříve jsme zjišťovali, zda na stránkách škol je zveřejněn odkaz *Výchovné poradenství* či *Výchovný poradce*. Tím jsme sledovali požadavek, že uživatel – čtenář – by se neměl na stránce „ztratit“, popř. „složitě se proklikávat“, z čehož plyne, že dané stránky by měly být především **snadné na orientaci**, tzn. přehledné a jednoduché. Přehlednost stránek je možné docílit právě využíváním různých forem odkazů, nadpisů a menu uváděných na okraji či v horní části úvodní webové stránky školy. Odkazy by měly být přehledné a návštěvníkovi by mělo být jasné, kam se po kliknutí dostane a co tam najde.

Nepostradatelnou informací je z našeho pohledu **uvedení kontaktu na poradce**. Proto jsme se zaměřili na to, jaké jsou na poradce uvedeny kontakty (jméno, telefon, mobil, email). Uvedením emailu na poradce se otevírá i možnost pro ty, kteří se bojí o svých problémech otevřeně mluvit a preferují alespoň zpočátku anonymitu. Další zkoumanou kategorií je **nabídka služeb dalších odborných pracovníků ŠPP**, jako je školní metodik prevence či školní psycholog, popř. uvedení kontaktu na tuto konkrétní osobu.

Další kategorií je uvedení místnosti pro konzultace a doby **konzultačních hodin**. Kategorie bohatost **obsahu stránek** se zaměřila na informace o tom, co výchovný poradce nabízí, s čím se na něho mohou žáci obrátit apod.

Bezesporu nejdůležitější zásadou při prezentaci školy na webu je pravidelná **aktualizace stránek**. Je známo, že informace mají specifické vlastnosti, které způsobují, že informace jsou proměnlivé, a proto je nezbytné je systematicky upravovat a zpřesňovat. Pro školu není dobrou vizitkou, když v polovině školního roku nalézáme informace z roku předcházejícího a to na úkor informací aktuálních.

Výsledky analýzy:

- 59 % škol (PK) má www stránkách informaci o výchovném poradenství (VP)
- 43 % škol (KV) má www stránkách informaci o výchovném poradenství (VP)

- 47 % škol (PK) má stránky přehledné a informace o VP jsou snadno dohledatelné
- 33 % škol (KV) má stránky přehledné a informace o VP jsou snadno dohledatelné

- 53 % škol (PK) uvádí kontaktní osobu (jméno výchovného poradce)
- 43 % škol (KV) uvádí kontaktní osobu (jméno výchovného poradce)

- 47 % poradců (PK) lze kontaktovat emailem (uvádí u kontaktu emailovou adresu)
- 40 % poradců (KV) lze kontaktovat emailem (uvádí u kontaktu emailovou adresu)
- 37 % poradců (PK) lze kontaktovat telefonicky (uvádí u kontaktu telefonní číslo)
- 36 % poradců (KV) lze kontaktovat telefonicky (uvádí u kontaktu telefonní číslo)
- 37 % škol (PK) uvádí na webových stránkách konzultační hodiny výchovného poradce
- 20 % škol (KV) uvádí na webových stránkách konzultační hodiny výchovného poradce
- 34 % škol (PK) uvádí kontakt na dalšího poradenského pracovníka (metodika prevence, speciálního pedagoga, asistenta pedagoga)
- 37 % škol (KV) uvádí kontakt na dalšího poradenského pracovníka (metodika prevence)
- 6 škol (PK), tj. 18 % škol nabízí na stránkách školy služby školního psychologa (jedná se hlavně o psychology, docházející do školy z PPP)
- 2 školy (KV), tj. 7 % škol nabízí na stránkách školy služby školního psychologa (zda se jedná o zaměstnance školy nebo o psychologa z PPP není uvedeno)
- u 25 % škol (PK) můžeme stránky výchovného poradce považovat jako obsahově bohaté, tzn., že poskytují informaci o tom, s jakými problémy, se mohou žáci nebo rodiče na výchovného poradce obrátit.
- u 13 % škol (KV) můžeme stránky výchovného poradce považovat jako obsahově bohaté, tzn., že poskytují informaci o tom, s jakými problémy, se mohou žáci nebo rodiče na výchovného poradce obrátit.

Pozitivním zjištěním v obou krajích bylo, že internetové stránky všech středních škol byly plně funkční a aktualizované. Za inspirující lze považovat zjištění, že žáci jedné školy v Pardubickém kraji měli možnost interaktivního způsobu komunikace, který již naplno využívá možnosti internetu. Uživatel může komunikovat se školou přímo na webových stránkách a tamtéž se může dočkat i odpovědi (on-line diskuze s výchovným poradcem). Tento způsob anonymní komunikace může být pro některé introvertnější klienty důležitý a snadněji pak vyhledají pomoc odborníka ve škole.

Závěrem

Při podrobnějším zkoumání výsledků nezjistíme žádnou lineární závislost mezi druhem školy (SOŠ, SOU, gymnázia), velikostí sídla nebo školy, a množstvím poskytnutých informací. V dnešní době, kdy většina lidí používá internet jako primární

zdroj informací, shledáváme výše uvedené výsledky analýzy za znepokojivé. Některé školy zcela opomíjí tak důležitou oblast, jakou je výchovné poradenství a při pohledu na jejich webové stránky můžeme vidět, že stránky jsou vytvořeny se záměrem přilákat na prezentované úspěchy školy „nové“ žáky a tím uspět před konkurencí. Z tohoto pohledu můžeme namítnout, že kvalitně poskytované pedagogicko-psychologické služby ve škole jsou bezesporu také velkou konkurenční výhodou, která může v době narůstajících problémů žáků i jejich rodin být důležitým faktorem při výběru školy. Laik v oblasti školské legislativy, prohlížející si www stránky školy by se mohl mylně domnívat, že pokud škola na svých stránkách výchovného poradce neprezentuje, tak ho také nemá. Z výsledků kvantitativní analýzy mimo jiné vyplynulo, že nižší spolupráce výchovného poradce s rodiči žáků pozitivně koreluje s malou dostupností informací o výchovném poradenství na webových stránkách. Pro rodiče, který řeší se svým dítětem nějaký problém, pak není lehké zjistit, na koho se může ve škole obrátit. To může mnohé rodiče od návštěvy školy odradit. I z tohoto důvodu je absence informací o poskytovaných službách výchovného poradce na internetových stránkách školy nepřehlédnutelným nedostatkem. V této souvislosti se také nabízí otázka, na čem je založena domněnka poradců (83 % poradců z obou krajů), že informace o VP jsou na webu dostatečné.

Je zřejmé, že prezentování pedagogicko-psychologických služeb na internetových stránkách středních škol je v současnosti tématem spíše okrajovým a nachází se mimo ohnisko zájmu školního managementu. Domníváme se však, že internetová prezentace škol, chápána jako „virtuální výkladní skříň“ a produkt kultury školy, bude velmi rychle nabývat na významu jak pro vedení škol, tak i pro nepedagogickou veřejnost.

17 VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ VE VÝCHOVNÉM PORADENSTVÍ

Pedagogický výzkum se dlouhodobě snaží reflektovat aktuální situaci ve školství, některým zkoumaným oblastem však není věnována patřičná pozornost. Některé oblasti školské praxe jsou zkoumány výrazně častěji, jiné jsou opomíjeny. Výzkumné aktivity jsou přednostně zaměřeny na předpoklady, procesy a výsledky vzdělávání ve školách různého typu a stupně. V jednotlivých projektech se zkoumají problémy kurikula, vyučování a učení, učitelské profesionalizace a další (Institut výzkumu školního vzdělávání, [online]). Výzkumných šetření a analýz týkajících se výchovného poradenství mnoho nenajdeme. Resortní šetření o funkčnosti poradenského systému postrádají systematičnost a reprezentativnost, která by hodnotila stav, fungování a kritická místa této oblasti. Takto orientovanému pedagogickému výzkumu se od MŠMT nedostává koncepční a systematické podpory, ve výsledku se pak neřeší podstata stávajících problémů a není hmatatelná snaha po odstranění závažných nedostatků. Častým problémem výzkumů realizovaných bez podpory větších projektů (grantů) je výběr vzorku. Obvykle není realizován takový výběr, aby bylo možné výsledky zobecňovat na region, natož na celou Českou republiku.

Pedagogické vědy a pedagogické instituce se otázkám výchovného poradenství rovněž nevěnují přiměřeně. A tak se výchovné poradenství už po mnohá desetiletí nachází mimo rámec systematického odborného přístupu a zájmu na straně psychologické i pedagogické.

Obdobně nedostatečné jsou mezinárodní srovnávací analýzy poradenských systémů. Ty se nám i přes značnou snahu nepodařilo dohledat. Podle vyjádření klíčových pracovníků, kteří se výzkumnými aktivitami v poradenství zabývají, taková srovnání neexistují. Dostupné jsou pouze dílčí informace o systémech v několika zemích, nikoliv však jejich srovnání. Základním východiskem systému školního poradenství by měl být důkladný výzkum a analýza jeho stavu a až na jejich základě by se měla navrhovat koncepční řešení. Komplexní výzkum výchovného poradenství však nebyl za celou jeho historii realizovaný. Je to zřejmě jeden z projevů nedostatečnosti naší výzkumné a teoretické základny v oblasti pedagogiky. Otázkou je, zda důvodem může být zatím neuspokojivý stav v této oblasti, který vidí i ministerstvo a čeká na příznivější výsledky nějaké dílčí studie. Kriticky lze tedy konstatovat, že jsou realizovány jen příležitostně, lokálně průzkumné aktivity, vycházející z iniciativy a možností jednotlivých odborných pracovníků. Za zásadní nedostatek považujeme i skutečnost, že po analýze nenásleduje důkladný rozbor situace s cílem odstranit zásadní nedostatky.

V posledních několika letech byly Institutem pedagogicko-psychologického poradenství (dnes NÚV) realizovány studie týkající se analýzy služeb školských poradenských zařízení pro mimořádně nadané děti a žáky (Durmeková, Novotná, 2011) a analýzy poradenských služeb a vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra (Šmejkalová, 2010), analýzy diagnostických a intervenčních nástrojů využívaných ve školských poradenských zařízeních – PPP, SPC (Slavíková 2010) a analýzy šetření kariérového poradenství v SPC (Kupcová, 2011). Výsledky všech těchto studií jsou

k dispozici na stránkách NÚV, [online], 2012).

Z uskutečněných výzkumných projektů zaměřených na oblast výchovného poradenství jsme vybrali tři v současnosti dostupné výzkumy a tyto se pokusíme v několika následujících odstavcích stručně shrnout. Vybrané projekty se odlišují velikostí zkoumaného souboru, dobou vzniku, osobnostmi badatelů i formulovaným výzkumným cílem. Přesto je spojuje zájem o poradenské služby ve škole a snaha identifikovat a řešit problémy vznikající při práci výchovných poradců.

Výzkumné šetření „Mapování práce výchovných poradců na školách” proběhlo v roce 2002 -2003 pod záštitou IPPP ČR. Cílem bylo zmapovat práci výchovných poradců na základních školách, speciálních školách a dále na gymnáziích, středních odborných školách a středních odborných učilištích. Následující výsledky jsou čerpány z nepublikovaného materiálu, který nám pro potřeby této dizertační práce poskytla autorka výzkumu (Zapletalová, nepublikovaný materiál, 2003).

Výzkumného šetření se zúčastnilo 220 škol, pro neúplné zpracování respondenty byly zpracovány dotazníky ze 186 škol, z toho 36 SOŠ, 15 gymnázií a 17 SOU. Zastoupeno bylo 7 krajů. Pro naše srovnání je možné využít vzorku 15 středních škol, které se nacházely v Pardubickém kraji, školy z kraje Vysočina se šetření neúčastnily. Při výběru škol byla snaha zohlednit rozdíly mezi školami velkých aglomerací a menších měst, problémy velkých škol a malotřídních škol. Zároveň se ukázala i některá specifika krajů, zejména zvýšený výskyt problémů se závislostmi ve velkých aglomeracích.

Cílem šetření, které bylo prováděno s podporou jednotlivých krajských úřadů (nikoliv finanční), bylo zmapovat stav služeb poskytovaných výchovnými poradci ve školách. Zjišťovalo se vzdělání výchovného poradce (kvalifikační studium), vzdělávací programy, které VP postrádali v nabídce vzdělávacích kurzů, počet hodin, které práci věnují, a kolik hodin by potřebovali na splnění požadovaných úkolů. Výzkum byl zaměřen také na jednotlivé oblasti činností výchovného poradce se zvláštním zřetelem k řešení výchovné problematiky, školní neúspěšnosti, kariérového poradenství, prevence negativních jevů a případně jiných činností, které výchovní poradci zajišťují. Další oblastí výzkumu byl charakter spolupráce s vedením školy a třídními učiteli, dalšími subjekty mimo školu. Zvláštním úkolem bylo mapování přítomnosti školního psychologa, speciálního pedagoga a školního metodika prevence ve školách. Na dotazníkové šetření navázalo kvalitativní šetření na vybraných školách, které mělo ještě doplnit získaná data a ověřit jejich relevantnost. Problematice školních psychologů/speciálních pedagogů byl věnován kvalitativní výzkum, jehož závěry se měly promítnout do návrhu koncepce školního poradenského pracoviště. Nejzajímavější části z uvedené analýzy byly na pokračování uveřejňovány v časopise Pedagogicko-psychologické poradenství. Výsledků tohoto výzkumného šetření je využito v empirické části za účelem vzájemného srovnání výsledků v dílčích oblastech výzkumu.

„Analýzu poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních a školách” v roce 2008 realizoval Institut pedagogicko-psychologického poradenství. Výzkumné šetření bylo součástí rozsáhlé analýzy celého systému poradenských služeb

v ČR. Vedle *Analýzy působení výchovných poradců na školách* zahrnovala i rozbor činnosti dalších poradenských pracovníků školy (školních metodiků prevence, školních psychologů a školních speciálních pedagogů), dále analýzu pedagogicko-psychologických poraden, analýzu činností speciálně pedagogických center a analýzu pohledu „krajů“ jako zřizovatelů školských poradenských zařízení na poradenské služby. Nejzajímavější části z uvedené analýzy byly na pokračování uveřejňovány v časopise Pedagogicko-psychologické poradenství. Následující výsledky jsou čerpány z nepublikovaného materiálu, který nám pro potřeby této dizertační práce poskytla autorka výzkumu (Slavíková, nepublikovaný materiál, 2009)

S žádostí o účast v dotazníkovém šetření bylo osloveno 400 škol z České republiky. Školy byly vybrány s ohledem na reprezentativnost podle kraje a zřizovatele. Šetření se účastnilo celkem 73 výchovných poradců a 805 žáků základních a středních škol z celé České republiky. Většina zúčastněných výchovných poradců pocházela ze základních škol (91,8 %), zbytek (8,2 %) poradců působilo na 6 gymnáziích. Proběhlo rozsáhlé dotazníkové šetření, a to jak mezi výchovnými poradci, tak mezi žáky. Dotazník pro výchovné poradce byl zaměřen na mapování činností v oblasti spolupráce s učiteli škol, školními psychology, školními speciálními pedagogy a dalšími subjekty. Žákovský dotazník se zaměřil na zjišťování znalosti kompetencí výchovného poradce, školního metodika prevence a dalších členů školního poradenského pracoviště, dále na četnost využívání služeb, na typ poradenské služby a na hodnocení spokojenosti se službou.

Výsledná zpráva poskytuje přehled o struktuře poskytovaných poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, zahrnuje také informace od zřizovatelů školských poradenských zařízení a data získaná v průběhu realizace projektu ESF VIP-Kariéra I. Závěr materiálu tvoří i navrhovaná doporučení úprav poradenského systému.

V závěrečných kapitolách empirické části, vztahujících se k výsledkům šetření budeme pro zajímavost komparovat některé výsledky těchto zásadních výzkumů. Komparace bude spíše orientační, neboť jsme si vědomi, že šetření z roku 2003 je již staršího data a druhé výzkumné šetření bylo svým zaměřením cíleno především na činnost výchovných poradců ze základních škol a vzorek poradců ze škol středních je velmi malý.

17.1 Další šetření v oblasti poradenských služeb ve školství

Další šetření bylo realizované ve výchovném - kariérovém poradenství v roce 2011 v rámci projektu Kariérové poradenství v podmínkách kurikulární reformy – VIP Kariéra II. Tato dílčí studie pod názvem „**Analýza práce a potřeb poradců v oblasti kariérového poradenství na školách**“ mapuje poradenskou činnost a názory výchovných – kariérových poradců v oblasti kariérového poradenství. Jedná se o první dílčí studii realizovanou v rámci souboru několika dalších analytických materiálů zaměřených na kariérové poradenství na základních a středních školách a na úřadech práce. Studie se z části zabývala podmínkami kariérového poradce ve škole (vybavení, prostory), další část byla zaměřena na vlastní práci poradce, zároveň charakterizovala klienty či sledovala potřeby poradců (Drahoňovská, Eliášková, [on-line], 2011). Studie volně navazuje na šetření obdobného zaměření, která byla naposledy ve větším rozsahu realizována v roce 2003

v rámci série šetření OECD v ČR. Pro odbornou veřejnost tak přináší nová aktuální data z oblasti kariérového poradenství podložená širokým vzorkem respondentů.

Mezi nejnovější šetření lze zařadit studii, jejímž tématem byla **Depistáž školních poradenských pracovišť**. Toto šetření bylo vedeno týmem odborníků z NÚV, za spolupráce centra pro podporu inkluzivního vzdělávání. Výsledky šetření byly zveřejněny na mezinárodní konferenci s názvem „Podpora žáků se zdravotním postižením ve vzdělávání“ dne 22. listopadu 2012 v Praze. Obvykle služby pedagogicko-psychologického poradenství ve školách zajišťuje výchovný poradce a školní metodik prevence, což je základní model ŠPP. Šetření bylo zaměřeno na variantu, kdy v rámci ŠPP pracuje ještě školní psycholog nebo speciální pedagog nebo jsou tito odborníci přítomni oba. Výzkumným úkolem bylo zjistit, jaký je celkový počet ŠPP, v rámci kterých pracují tito odborníci (školní psycholog a školní speciální pedagog) a současně nejsou financovány ze zdrojů ESF (VIP I, VIP II, RAMPS). Podmínkou bylo financování těchto odborníků samotnou školou nebo z dotací zřizovatele. Mapovány byly role a činnosti těchto poradenských pracovníků, jejich zastoupení a velikost úvazků ve školách. Ve výzkumném šetření byly zjištěny obrovské disproporce z hlediska krajů, kdy v některých krajích se tito odborníci objevují výjimečně nebo zřídka. Dále dle zjištění tito odborníci zcela chyběli ve školách v sociálně vyloučených lokalitách, kde je předpoklad zvýšené poptávky po těchto službách.

Každá škola má také možnost **hodnotit funkčnost svého poradenského pracoviště** prostřednictvím autoevaluace. Školám ukládá školský zákon povinnost sebehodnocení, které může být zaměřené na různé oblasti chodu školy, a tedy i na činnost školního poradenského pracoviště, resp. poskytování poradenských služeb školou. Vnitřní hodnocení školy je staveno v §11 a §12 školského zákona a vyhláškou č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy (novela č. 225/2009 Sb.). Pracovníci školního poradenského pracoviště mohou použít celou řadu nástrojů, pomocí kterých mohou získat podklady pro sebehodnocení (dotazníky žákům, rodičům a učitelům, skupinové supervize, rozhovory s vedením školy apod.). Pracoviště by mělo hodnotit svou činnost alespoň jednou ročně, zveřejnit výsledky svého hodnocení a navrhnout cesty rozvoje.

Portál evaluačních nástrojů (EN) projektu Cesta ke kvalitě, který realizuje Národní ústav pro vzdělávání, umožňuje školám popsat a zhodnotit poradenskou roli školy prostřednictvím standardizovaného evaluačního dotazníku. Na základě posouzení stavu, jak tuto roli naplňuje, si škola může určit opatření pro rozvoj školních poradenských pracovišť. V příloženém manuálu jsou uvedeny všechny důležité informace: cíle nástroje, popis konstrukce a ověřování nástroje, postup při práci s nástrojem, popis vyhodnocení dat, interpretaci výsledků, rizika při práci s nástrojem a doporučení. Škola použitím nástroje obdrží evaluační zprávu, v níž je zhodnocena poradenská role školy. Nástroj je použitelný pro základní školy a všechny typy středních škol a školy mohou využít tohoto evaluačního nástroje zcela zdarma (Evaluační nástroje, [online], 2012).

Závěrem

Na základě výše uváděných výsledků nelze usuzovat na celkový stav výchovného poradenství na školách, lze pouze naznačit, jak se zkoumané problémy jeví na určitých školách, v určitých ŠPP nebo u určitých výchovných poradců. Ačkoli je snaha uskutečnit určité změny v legislativě výchovného poradenství (např. úleva z úvazku), domníváme se, že závažná politická rozhodnutí nelze stavět na neúplných výzkumných poznacích (Průcha, [online], 2009). Absence plošných výzkumných aktivit, chaoticky se měnící legislativní prostředí, absence efektivní systémové podpory a nedostatečná podpora materiální i finanční - to vše je pro poradenství příznačné. Opatření jsou zaváděna nesystémově, mnohdy jen na úrovni regionální. Většina zaváděných dílčích opatření bývá posléze opouštěna pro dlouhodobost návratnosti výsledků. V tom je dle Rýdla (2011) právě tragédie politicky prosazovaných reforem, které mají zájem na rychlém řešení. Proto i návrhy zákonů a nových dokumentů vedou maximálně k dílčím změnám. Příkladem může být zavádění školních psychologů nebo speciálních pedagogů do škol, o kterém bude pojednáno později.

Otázkou je, zda jsou tyto výše uvedené výzkumné aktivity (přestože jsou nejvýznamnější v této oblasti) natolik relevantní, abychom z nich mohli dělat obecné závěry. Tato polemika by zasluhovala samostatné pojednání, což však není stěžejním cílem této dizertační práce.

Výchovný poradce je ve škole významným činitelem, který může ovlivnit nejen efekty edukace, ale zejména psychosociální pohodu žáků a studentů, která má zpětně vysoký vliv na proces učení. Nečinnost ve svém důsledku vyvolává problémy a zvyšuje finanční náklady společnosti. Dobře fungující školní poradenské pracoviště se stává nepostradatelnou součástí každé školy. Na výchovné poradce jsou kladeny značné nároky, které se týkají jejich kvalifikace, dalšího vzdělávání a zejména množství vynaloženého času, který poradce své poradenské roli věnuje. Roste počet žáků, kteří potřebují specifickou podporu ze strany jiných odborníků než pedagogů, objevují se „nové“ problémy, které nelze řešit „starými“ metodami. Z řad výchovných poradců se ozývají hlasy, apelující na neuspokojivé podmínky, které jim škola v rámci svých možností poskytuje.

Ptáme se, proč navzdory této skutečnosti, ustupuje oblast výchovného poradenství na školách z ohniska zájmu pedagogického výzkumu a odborné debaty o ní spíše slábnou. Považujeme proto za naléhavé zkoumat stav a změny, které se týkají fungování a rozvoje poradenských služeb na školách.

18 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro seriózní výzkum je podle Pelikána (2007) typická průhlednost metodologického přístupu. Podrobný popis metodologie je považován za důležitý předpoklad k zajištění kvality výzkumu. Záměrem této kapitoly je nastínit metodologické pozadí a popsat celý proces kvantitativního a kvalitativního výzkumného šetření zaměřeného na „**Současné pojetí výchovného poradenství na středních školách**“.

Cílem kapitoly je definovat výzkumný problém a jeho konceptuální rámec, specifikovat cíle výzkumu, výzkumné otázky, zdůvodnit zvolený metodologický přístup, sběr dat a jejich analýzu, způsoby zajištění kvality výzkumu, diskutovat vybrané etické otázky. Důraz je kladen jak na deskripci, tak na zdůvodnění konkrétních postupů, které budou ve výzkumném šetření použity. Ztotožňujeme se s Creswellovou myšlenkou, že z důvodu respektování etických pravidel je třeba uvádět všechny podrobnosti výzkumného šetření, aby si čtenář mohl učinit vlastní závěry, do jaké míry je výzkum spolehlivý a důvěryhodný (Creswell, 2003).

18.1 Výzkumný problém a teoretický kontext

Výzkumným problémem předkládaného výzkumného šetření je současné fungování výchovného poradenství na středních školách ve vybraných krajích České republiky. Teoretický rámec vychází ze současné školské legislativy, vymezení subjektů pedagogicko-psychologického poradenství v resortu MŠMT a standardních činností jednotlivých odborných pracovníků podílejících se na poradenství ve školách.

Vytváření teoretického rámce bylo započato před plánováním a realizací výzkumného šetření. Jak podotýká Pelikán (2007), velmi často se stává, že badatel přistupuje k řešení určitého problému z pozic platné teorie a vytváří si určitou předběžnou představu o výzkumném poli, ale i o zkoumaných jevech, osobách apod. Výzkum pak podvědomě směřuje k potvrzení původní předpovědi. Abychom se slovy Pelikána (2007) nestali „*zajatci svého očekávání*“, stěžejní část teoretického kontextu byla zpracovávána až v průběhu výzkumu.

18.2 Cíle výzkumného šetření

V souladu s cíli komplexního výzkumu služeb výchovného poradenství je hlavním výzkumným záměrem analyzovat současný stav a fungování poradenských služeb s důrazem na činnost výchovných poradců jako klíčových poskytovatelů služeb pedagogicko-psychologického poradenství na různých typech středních škol. Výzkumné šetření je koncipováno jako kvantitativně – kvalitativní a zaměřuje se na následující oblasti:

A) analyzovat:

- fungování poradenských služeb;

- personální zabezpečení poradenských služeb ve škole;
- materiální vybavení a zázemí výchovných poradců;
- funkční vztahy mezi výchovnými poradci a poradenskými subjekty v regionu;
- nejčastěji řešené problémy ve školách;
- frekvenci řešení různých témat v rámci výchovného poradenství;
- profesionalitu výchovných poradců;
- dostupnost a propagaci poradenských služeb;
- další vzdělávání výchovných poradců.

B) po analýze kvantitativních dat bude možné identifikovat:

- možnosti rozvoje, popř. bariéry systému výchovného poradenství v ČR (mj. identifikovat, zda je možné najít potřebný potenciál efektivnějším využitím stávajících kapacit nebo je třeba hledat zcela nové rezervy);
- návrhy a opatření pro zlepšení fungování výchovného poradenství ve školách;
- rozdíly v podmínkách, potřebách a fungování poradenských služeb z hlediska typu školy, lokalizace, kraje apod.

18.3 Výzkumná otázka

Základní výzkumná otázka vychází z výzkumného problému a cílů výzkumu a byla definována následovně: **Jaký je současný stav poskytování poradenských služeb výchovnými poradci na všech typech středních škol?**

Tato poměrně široká otázka byla rozložena do několika specifických výzkumných otázek. Tvorba i formulace otázek vychází z vlastní profesní zkušenosti, studia odborné literatury a platné legislativy.

Specifické výzkumné otázky:

- Jaké je personální zabezpečení poradenských služeb na středních školách?
- Jaké jsou podmínky pro poradenskou činnost výchovného poradce na střední škole?
- Jaké jsou nejčastější činnosti výchovných poradců na středních školách?
- Jsou poradenské služby klientům dostupné?
- Jaká je propagace poradenských služeb?
- Jaká je motivovanost výchovných poradců k poradenské činnosti ve škole?
- Jaký význam přikládají výchovní poradci této funkci ve škole?
- Vzdělávají se výchovní poradci prostřednictvím DVPP?
- S kým a v jaké míře výchovní poradci spolupracují?
- Lze nalézt rozdílné výsledky v odpovědích poradců z různých typů středních škol?

Během výzkumu se vynořila nová a neočekávaná témata, která poradci považovali za důležitá. Objevila se již v kvantitativní části výzkumu, kdy tyto zkušenosti a názory poradci uváděli jako silné nebo slabé stránky výchovného poradenství nebo návrhy na zlepšení poradenských služeb a zapisovali je jako volné odpovědi na otevřené otázky v závěrečné části dotazníku. Tato témata jsou zařazena do druhé části výzkumu – kvalitativního šetření – kde ovlivnila směřování jednotlivých otázek v rozhovoru a byla částečně i východiskem pro tvorbu tazatelských oblastí (kap. 20.3).

18.4 Formulace hypotéz

Hypotézy vychází z předem stanovených předpokladů, které jsou formovány vlastní zkušeností autorky z praxe výchovného poradenství, prostudovanou literaturou, odbornými diskuzemi a konzultacemi s odborníky z praxe výchovného a pedagogicko-psychologického poradenství. Inspirací byly i provedené výzkumy, které směřovaly do oblasti výchovného a kariérového poradenství a které realizoval Institut pedagogicko-psychologického poradenství (dnes Národní ústav pro vzdělávání).

H1: Předpokládáme, že kvalifikační způsobilost výchovných poradců bude v jednotlivých krajích rozdílná.

H2: Předpokládáme, že publicita výchovného poradenství na www stránkách škol bude v jednotlivých krajích rozdílná.

H3: Předpokládáme, že oblasti řešených problémů, kterými se poradci zabývají, budou mezi kraji vykazovat statisticky významné rozdíly.

H4: Předpokládáme, že nejčastější oblasti činností výchovných poradců budou vykazovat z hlediska typu školy (G a SŠ) statisticky významný rozdíl.

H5: Předpokládáme, že jednotlivé typy škol (G a SŠ) budou vykazovat statisticky významný rozdíl ve spolupráci výchovných poradců s dalšími institucemi.

H6: Častější spolupráce výchovného poradce s poradenskými a jinými zařízeními statisticky významně souvisí s řešením negativních problémů žáků ve škole.

H7: Předpokládáme, že častější spolupráce výchovného poradce s rodiči žáků statisticky významně souvisí s řešenou problémovostí ve škole.

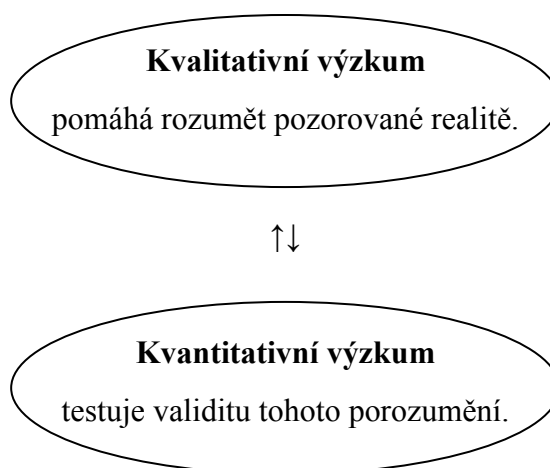
H8: Předpokládáme, že mezi počtem absolvovaných vzdělávacích kurzů a ochotou se na těchto kurzech finančně podílet bude statisticky významná závislost.

H9: Předpokládáme, že ve velkých školách s počtem nad 500 žáků bude pracovat školní psycholog (bez ohledu na to, jestli externě na pár hodin v měsíci nebo jako zaměstnanec školy)

18.5 Zdůvodnění výběru metodologického přístupu

V současné době převládají při zkoumání stavu nějakého jevu, stavu nebo situace, dva základní metodologické přístupy. V odborné literatuře jsou označovány jako **kvantitativní** a **kvalitativní**. Liší se od sebe cíli i způsobem zpracování výsledků. Výzkum kvantitativní se zaměřuje na množství, frekvenci opakování, rozsah nebo četnost nejrůznějších zkoumaných jevů a využívá k tomu zejména číselné hodnoty nebo procentuální vyjádření. Oproti tomu se výzkum kvalitativního charakteru snaží vyjadřovat skutečnost popisně na základě vyjádření jednotlivých osob, zkoumání jejich vzájemných interakcí, názorů, emocí, prožitků či zkušeností. Pracuje převážně se slovním vyjadřováním skutečnosti a shromažďováním subjektivních poznatků - informantů výzkumu. Subjektivnost je také kvalitativnímu výzkumu nejčastěji vytýkána a bývá nejčastějším terčem jeho kritiky (Gavora, 2000).

Dříve byly oba přístupy chápány jako vzájemně soupeřící paradigmaty. V současné době je na ně nahlíženo spíše jako na odlišné výzkumné strategie, nikoli však soupeřící. Švaříček (2007b) na kvantitativní a kvalitativní metodologii nahlíží jako na dva rozdílné způsoby myšlení. Disman (2002) je naopak chápe jako dvě komplementární součásti poznávacího procesu. Pelikán (2007) považuje diskuzi, má-li v přístupu k pedagogickým jevům převládat kvantitativní, nebo kvalitativní přístup, za pseudoproblém, poněvadž obě pojetí jsou plně legitimní. Argumentování o větší adekvátnosti či nadřazenosti jednoho z hlavních metodologických způsobů zkoumání jsou stále předmětem diskuzí. Zastánci „paradigmatické“, pozitivistické, kvantitativní metodologie kritizují především malou (nebo žádnou) zobecnitelnost, „intuitivnost“ nebo samotný interpretační charakter kvalitativních výzkumů. Kvantitativní metodologii se zase vytýká časté redukování zkoumané problematiky, vytrženost z kontextu nebo „statistický“ přístup k jedinci i společnosti. Tyto vzájemné výtky jsou do jisté míry opodstatněné a společnou odpovědí na ně se zdá být právě kombinace obou metodologických přístupů při zkoumání především složitějších společenských jevů. Kombinaci dvojí výzkumné metodologie chceme dosáhnout vysoké validity, která je garantována kvalitativní analýzou dat, a zároveň vysoké reliability a možnosti generalizace, což umožňuje naopak kvantitativní přístup.



Obr. 3: Komplementarita kvalitativního a kvantitativního přístupu

Obrázek 3 znázorňuje schematicky vzájemnou komplementaritu obou výzkumných strategií. Obě strategie mají své výhody i nevýhody a mohou se navzájem doplňovat. Původně byl kvalitativní výzkum využíván zejména v rámci kvantitativní strategie v předvýzkumu. V současné době lze použít obě výzkumné strategie v rámci jednoho výzkumu, a to ve formě integrované výzkumné strategie (Disman, 2002)

V zásadě lze tedy nalézt (Brannen, [online], 2005) tři vzájemně provázané okruhy **důvodů pro užívání určité metodologie** nebo důvody pro její spojování s metodologií jinou – pragmatické, paradigmatické a politické (sociální) důvody. *Pragmatické* (praktické) důvody lze uvést tvrzením, že z praktického hlediska záleží především na tom, jaký typ poznání, znalostí chceme konkrétním výzkumem získat, zda více popisný (kvantitativní metody) či hlavně interpretující skutečnost (kvalitativní přístup), případně kombinující obé (Brannen, [online], 2005). Na počátku každého výzkumu si tedy musíme ujasnit, jaké metody nebo jejich kombinaci je *účelné* použít při odpovědi na naši výzkumnou otázku. Praktickými důvody rozumíme nejen to, zda je pro náš výzkum určitý přístup vhodný, ale také zda je vůbec *možný*, tzn. zda jej vůbec můžeme reálně použít při hledání odpovědi na naši výzkumnou otázku. *Paradigmatické* (filosofické) důvody velmi zjednodušeně zahrnují to, z jakých základních teoreticko-filosofických východisek vědci ke zkoumání přistupují, i když i v tomto případě by měla být podstatnou otázkou praktičnosti (vedená potřebou zamýšlet se nad tím, jestli je při odpovědi na výzkumnou otázku vhodnější vycházet z pozitivistického nebo konstruktivistického pohledu na realitu, případně z jejich složité kombinace). *Politické* (sociální) důvody souvisejí s možnými kontexty společnosti, do níž je výzkumná snaha badatelů situována, a jimiž je ovlivněna - výzkumné otázky i určitý metodologický přístup k nim tak může vycházet mimo jiné z „poptávky“ společnosti, z toho, komu jsou výzkumy určeny, případně co jimi má být popsáno.

Jak je patrné ze základní výzkumné otázky, výzkumné šetření je koncipováno jako **explorativně-deskriptivní**. Vzhledem k jeho zaměření na deskripci stavu a pojetí výchovného poradenství na středních školách byla zvolena metodologie založená na **kvantitativním přístupu**, která identifikuje stávající situaci na několika středních školách. V další fázi výzkumu prostřednictvím **kvalitativního přístupu** lze zachytit složitost a detaily činnosti výchovného poradce, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují. Jak podotýká Hendl (2005), kvalitativní výzkum nezůstává na povrchu, provádí podrobnou komparaci případů, sleduje jejich vývoj a zkoumá příslušné procesy. Citlivě zohledňuje působení kontextu, lokální situaci a podmínky (Švec, 2004). Specifické výzkumné otázky vyžadují hlubší zkoumání a vhled do činnosti výchovných poradců. V případě, že chce výzkumník odhalit podstatu osobních zkušeností s určitým jevem, v tomto případě výchovných poradců na středních školách s činností a úkoly výchovného poradenství, je vhodné použití kvalitativního výzkumu (Strauss, Corbinová, 1999). Kvalitativní výzkum kromě toho poskytuje podrobné informace, **proč se nějaký daný fenomén objevil**. Důležitá je také skutečnost, že kvalitativního výzkumu je možné využít nejenom k vytváření nové teorie, ale rovněž **pro prohloubení již existujících teorií** (Smékal, 1983). Při zvažování metodologického přístupu je třeba vzít v úvahu i **limity**

kvalitativního přístupu, tedy především to, že teorie či závěry učiněné pomocí kvalitativních procedur nelze zobecňovat z individuálních případů na širokou populaci a formulovat obecně platná pravidla. Teoretická konstrukce vytvořená kvalitativním výzkumem má podle Dismana (2002) vždy platnost hypotézy. Kvalitativnímu výzkumu je proto někdy vytýkáno, že jeho výsledky představují sbírku subjektivních dojmů účastníků výzkumu a výzkumníka (Hendl, 2005). Jak podotýká Gavora (2006), princip zobecnitelnosti se však nedaří v pedagogice mnohdy naplňovat ani u kvantitativního výzkumu. Z těchto výše uvedených důvodů bude využito tzv. **smíšeného výzkumu**. Hendl (2004, s. 60) smíšený výzkum charakterizuje jako „*obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie*“.

Smíšené výzkumné designy lze charakterizovat (Creswell et al., 2003) podle dvou základních hledisek, kdy prvním je **pořadí sběru dat** (buď probíhá sběr dat **souběžně**, nebo se nejprve shromažďují data jedné a posléze druhé fáze výzkumu, v tomto případě hovoříme o *následném* výzkumu) a druhým je **priorita**, přiřazovaná některé části smíšeného výzkumu (zda je pro vědce důležitější kvalitativní nebo kvantitativní část). Pro charakterizování smíšených výzkumných designů je také podstatná fáze, ve které dochází k integraci, vzájemnému propojení a srovnávání dat získaných různými metodami. Integrace dat může probíhat např. již při jejich sběru, při analýze nebo až relativně nejčastěji ve fázi interpretace výsledků výzkumu (Creswell et al., 2003). Vzhledem k záměru monitorovat fungování školních poradenských pracovišť s důrazem na činnost výchovných poradců na středních školách byl výzkum strukturován do následujících dílčích šetření probíhajících v tomto pořadí:

1. kvantitativní přístup ke zkoumání - dotazníkové šetření;
2. kvalitativní šetření – vedení individuálních rozhovorů s výchovnými poradci.

18.6 Metody sběru dat – kvantitativní přístup

Problémy zkoumané společenskými vědami jsou podle Pelikána (2007) většinou velmi složité, a nelze je proto odhalit pouze jednou metodou nebo technikou. Jelikož je cílem výzkumného šetření vytvořit bohatou a detailní validní deskripci reality, rozhodli jsme se využít více možností k tomu, abychom pronikli do podstaty zkoumané skutečnosti. Výsledkem je kombinace kvantitativní a kvalitativní **metody sběru dat** (plošné dotazníkové šetření a následně hloubkové rozhovory s výchovnými poradci).

Sběr potřebných dat a informací je realizován především prostřednictvím následujících postupů:

18.6.1 Dotazníkové šetření

Základní technikou sběru dat je dotazník pro výchovné poradce, sestavený s ohledem na cíl výzkumu a výzkumné otázky. Dotazníkové šetření je zaměřené na zmapování současného stavu fungování výchovného poradenství na různých typech středních škol. Cílem dotazování je získat odpovědi od hlavních poskytovatelů poradenských služeb na

školách – od výchovných poradců. Dotazník byl doplněn úvodním komentářem a s průvodním dopisem distribuován elektronickou poštou ředitelům vybraných středních škol v České republice s prosbou o delegování na výchovné poradce, kteří měli dotazník vyplnit. Dotazníkové otázky sledují tyto základní oblasti výzkumu:

- faktografické otázky zařazující školu do příslušné kategorie;
- faktografické otázky zaměřené na osobu výchovného poradce;
- otázky zkoumající roli výchovného poradce v systému školy;
- otázky zkoumající potřeby a provozní podmínky výchovných poradců;
- otázky zkoumající spolupráci výchovného poradce s klienty školy i jinými subjekty;
- otázky zkoumající kvalifikaci a vzdělávání výchovných poradců;
- otázky zkoumající oblasti řešených problémů ve škole;
- otázky zkoumající propagaci a dostupnost poradenských služeb ve škole;
- možnosti volného vyjádření k slabým a silným stránkám poradenství ve škole, vč. návrhů na možné zlepšení služeb.

18.6.2 Obsah a struktura dotazníku

Stěžejní technikou kvantitativního sběru dat byl anonymní **dotazník vlastní konstrukce**. Konečná podoba dotazníku vychází ze studia odborné literatury a z metodiky podle Gavory (2000), Hendla (2004), Chrásky (2007), Kumara (2010).

Formulování otázek do dotazníku vyžaduje vždy pečlivou teoretickou přípravu a vzhled do zkoumané problematiky. Dotazníkové položky byly sestaveny na základě důkladného studia odborné literatury, v řadě otázek byla východiskem platná školská legislativa. Všechny položky primárně zohledňují naplnění cíle výzkumu a výzkumné otázky. Inspirativním zdrojem se staly výzkumy a studie provedené IPPP a NÚV nebo evaluační nástroj pro posuzování poradenské role školy, který je dostupný zdarma na portálu www.rvp.cz.

Dotazník je sestaven na principu kombinací uzavřených (strukturovaných) a otevřených (nestrukturovaných) položek. Do uzavřených položek byla zahrnována také možnost otevřené odpovědi (např. jiné) v případě, že žádná z nabízených odpovědí by respondentovi nevyhovovala. Největší počet otázek je z důvodu statistického vyhodnocování uzavřeného typu (13 položek dotazníku), v malé míře byly využity také polouzavřené otázky (4 položky dotazníku) a škálové hodnocení (4 položky dotazníku). V závěrečné části dotazníku byly otázky otevřené, kde se mohli respondenti vyjádřit k slabým a silným stránkám jejich práce, návrhům pro zkvalitnění práce poradců vč. prostoru pro názory, postřehy a připomínky. Některé položky dotazníku umožňovaly výběr pouze jedné z nabízených variant odpovědí, jiné umožňovaly volbu více variant. Možnost výběru více odpovědí je u těchto otázek vždy zdůrazněna. Dotazník čítal čtyři strany

v přehledné grafické úpravy, nejprve byl vytvořen **v textové verzi** (viz. příloha 5) a poté převeden **do elektronické podoby**.

Dotazník respektuje důležité požadavky, na které upozorňuje řada publikací (srov. Reichel, 2009; Skutil, 2011, Gavora, 2000), mezi které patří jasnost, srozumitelnost, vyhnutí se sugestivním položkám, jednoznačnost a primární zjišťování jen nezbytných údajů.

18.6.3 Analýza kvantitativních dat

Jak detailně popisuje Reichel (2009), vyhodnocování kvantitativních dat probíhá následujícím procesem: kódování → třídění 1. stupně (absolutní a relativní četnosti) → úpravy znaků → třídění 2. stupně (kategorie vzniklé 1. stupněm třídění se dále člení podle dalších znaků). Každá jednotlivá položka dotazníku byla analyzována, hodnoty byly shromážděny v tabulkách v programu MS Excel. Veškeré tabulky, analýzy, databáze a originální vyplněné dotazníky jsou k dispozici u autorky práce. V předkládaném textu jsou nabídnuty pouze nezbytně nutné a klíčové tabulky a grafy nabízející zobrazení dat způsobem, který je pro příjemce sdělení přehledný, srozumitelný a jasný. Fáze vyhodnocení výsledků výzkumu prostřednictvím **popisné statistiky** a interpretace zjištěných výsledků je obsahem kapitoly 19.1. Důležitou součástí vyhodnocení kvantitativních dat je **verifikace stanovených hypotéz** uvedená v kapitole 19.2. V této kapitole jsou současně specifikovány použité metody statistického vyhodnocování a uvedeny interpretace k jednotlivým hypotézám.

Na základě kvantitativní analýzy dochází k vymezení rozdílů či závislostí mezi zkoumanými proměnnými. Tyto výsledky slouží zároveň jako vstupní informace pro vymezení oblastí kvalitativního zkoumání.

18.7 Metody sběru dat – kvalitativní přístup

Pro naplnění cílů výzkumného šetření bylo využito i kvalitativních technik sběru a zpracování dat. Vzhledem ke komplexnosti zkoumání je třeba postihnout nové, nepředpokládané informace, což je pokládáno za jednu z hlavních deviz kvalitativního výzkumu (Šed'ová, 2007). Bylo tak využito metody hloubkového rozhovoru a realizováno několik individuálních rozhovorů s výchovnými poradci. Cílem těchto rozhovorů bylo doplnění, vysvětlení, hlubšího pochopení a prohloubení znalostí o zkoumané problematice

Výběr hlavních diskusních témat se odvíjel zejména z podnětů výchovných poradců, snahou bylo objasnit některé výsledky kvantitativního šetření, porozumět subjektivním zkušenostem výchovných poradců a působení legislativních, materiálních, sociálních a osobnostních vlivů na činnost poradce a detailně popsat fungování výchovného poradce ve škole. Hlavní témata pro výzkumný rozhovor vyplynula z analýzy kvantitativních dat a vymezila základní tazatelské oblasti, které jsou popsány v kapitole *Vyhodnocení kvalitativních dat*. Tato kapitola obsahuje i další podrobné informace poskytující přehled o cílech kvalitativního zkoumání, výběru výchovných poradců pro hloubkový rozhovor, popis realizace šetření, analýzu kvalitativních dat a způsob interpretace.

18.8 Charakteristika výzkumného souboru

Výběr výzkumného souboru patří obecně mezi obtížné fáze každé studie. Stanovit a především zdůvodnit zvolená kritéria výběru, zdůvodnit volbu metod výběru souboru, stejně tak jako na závěr skutečně všechny procedury správně provést a dodržet bývá v praxi náročné (Miovský, 2006). Kvantitativní část výzkumu – dotazníkové šetření mezi poradci různých typů středních škol a kvalitativní šetření formou rozhovoru, realizované mezi výchovnými poradci, představují dominantní část celého výzkumného projektu. Vzhledem k smíšenému typu výzkumu je výzkumný soubor vybírán ve dvou fázích:

A. Výzkumný soubor pro kvantitativní část výzkumu byl konstruován jak se snahou o maximální možnou reprezentativnost zkoumaného souboru, tak se záměrem zohlednit některá kritéria:

- **kritérium regionální diferenciace**, resp. diferencovaného regionálního zastoupení;
- **kritérium sídelní diferenciace** – výběr škol s ohledem na vyvážené zastoupení reprezentativních typů škol v závislosti na jejich rozdílných sídelních charakteristikách;
- **kritérium reprezentativnosti z hlediska typu školy a oborové struktury** (gymnázium, SOŠ, SOU);
- **zájem a podpora ze strany zřizovatele** – příslušných Krajských úřadů – odboru školství.

Se zřetelem k požadavku reprezentativnosti i dalším výše uvedeným kritériím byly vybrány 2 kraje v ČR s rozdílnými charakteristikami. Cílem bylo zahrnout do výběru oblasti reprezentující rozdílné typy regionů v ČR (výchozí diskem zde je vymezení regionů na základě kritéria velikosti škol a velikosti sídla - obce). Na základě těchto požadavků byly jako reprezentativní oblasti vybrány - kraj Vysočina a kraj Pardubický.

Pardubický kraj patří k nejmenším krajům v České republice - co do rozlohy i počtu obyvatel. Je složen ze čtyř okresů – Chrudim, Pardubice, Svitavy a Ústí nad Orlicí. Většinou členitý a hornatý terén území Pardubického kraje předurčuje menší počet větších měst a větší počet menších obcí. To má vliv i na strukturu regionálního školství v kraji daného opět menším počtem větších škol a školských zařízení (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji 2012–2016).

Kraj Vysočina je rozlohou pátý největší kraj v ČR - počtem obyvatel je však čtvrtý nejmenší v ČR. Je složen z pěti okresů – Havlíčkův Brod, Jihlava, Pelhřimov, Třebíč a Žďár nad Sázavou. Region Vysočina patří mezi tři nejméně zalidněné kraje v ČR. Hustota zalidnění je v rámci ČR podprůměrná. Typickým rysem sídelní struktury Vysočiny je vysoký podíl malých sídel. Nejvýznamnější výjimkou v kraji je absence velké městské aglomerace, tedy malá velikost krajského města Jihlava s 50,1 tisíci obyvateli. Díky dané sídelní struktuře patří Kraj Vysočina ke krajům s objektivně menšími vzdělávacími institucemi a vyššími jednotkovými náklady, což se projevuje v síti škol i v ekonomice

školství v kraji (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Kraje Vysočina 2012).

Bylo osloveno 133 středních škol v obou krajích (osloveny nebyly pouze školy praktické, které jsou součástí speciálních základních škol), a to prostřednictvím odboru školství příslušného krajského úřadu. Pro malý počet získaných dotazníků z Pardubického kraje byli znovu kontaktováni konkrétní výchovní poradci, kteří po prvním oslovení dotazník nevyplnili. Tímto jsme dosáhli **49,6% návratnosti dotazníků** a do výzkumného šetření jsme zařadili výchovné poradce z 66 středních škol, tj. 34 poradců z Pardubického kraje a 32 poradců z Kraje Vysočina. Bližší charakteristiku zkoumaných škol a výchovných poradců uvádíme v kapitole 19.1.

B. Výzkumný soubor pro kvalitativní část výzkumu. V kvalitativním výzkumu má **vzorkování** jiná pravidla než ve výzkumu kvantitativním (Šed'ová, 2007). Cílem není, aby vzorek co nejlépe reprezentoval jistou populaci, ale určitý problém. Není tedy konstruován náhodně, ale teoreticky. Jedná se tak o **záměrnou volbu**, která je nezbytná proto, aby měl vybraný objekt určité vlastnosti a životní zkušenosti, které chce badatel sledovat (srov. Creswell, 2003; 1998).

Pro aplikaci kvalitativního přístupu platí, že s výjimkou tzv. totálního výběru nevíme nikdy dopředu, jak přesně bude výběr souboru respondentů vypadat. Snaha výběr předem pevně zakotvit by se rozcházela se základními požadavky na správný postup při výběru výzkumného souboru (Miovský, 2006). Tato počáteční aplikační „*neujasněnost*“ musí být vyvážena důsledným závěrečným zdokumentováním průběhu, tzn. je třeba vždy a podrobně popsat, jak byli respondenti pro hloubkový rozhovor vybíráni.

Kvalitativní šetření mělo charakter šetření výběrového. Analytickou jednotkou byli výchovní poradci, kteří se zúčastnili kvantitativního šetření, a jejich odpovědi byly zároveň podrobeny statistickému zpracování. Po vyhodnocení kvantitativní části výzkumu se prostřednictvím otevřených otázek v dotazníku vynořila nová témata, která identifikovala potencionální poradce pro hloubkový rozhovor. Předpokladem výběru byla také „*ochota*“ podělit se o své zkušenosti. Do výzkumného souboru byli „*nominováni*“ poradci, kteří v otevřených otázkách uváděli silné i slabé stránky poradenství, upozorňovali na „*skrytý potenciál*“ k efektivnějšímu poskytování služeb a popisovali se zaujetím svoji činností. Nutno poznamenat, že mezi respondenty byla také skupina poradců, kteří nevyužili možnosti a neodpověděli na žádnou otevřenou otázku (17 %).

Je známo, že počet respondentů není pro kvalitativní výzkum tak důležitý jako jejich rysy. Nepotřebovali jsme proto mnoho výchovných poradců, na druhou stranu jsme usilovali o respondenty a školy s rozdílnými charakteristikami (pohlaví, věk, typ školy, velikost školy, atp.) Charakteristika a způsob výběru výchovných poradců je součástí vyhodnocení kvalitativních dat (kap. 20.2)

18.9 Etické otázky výzkumu

Badatel, který pracuje s lidmi, by se měl zabývat nejen koncepčními, obsahovými, metodologickými a organizačními otázkami, ale také **etickými souvislostmi svého výzkumu**. S ohledem na účastníky výzkumu a jejich participující instituce, výzkumná místa a potenciální čtenáře, bude výzkum koncipován tak, aby respektoval základní pravidla a důležité zásady etického jednání při výzkumu.

Podle Hendla (2005) je první etickou otázkou získání **informovaného souhlasu** od všech účastníků výzkumu. Aktivní souhlas s participací na výzkumu má písemnou podobu (viz. příloha 4). V informovaném souhlasu seznamujeme účastníky výzkumu s tématem, záměrem a využitím studie, délkou jejího trvání, použitých metodách, potenciálních rizicích a důsledcích, dále informujeme o způsobu ochrany a právech účastníků, možnosti od výzkumu kdykoliv bez udání důvodů odstoupit atd. Souhlas s **dobrovolnou účastí** ve výzkumu a deklarovanými podmínkami, stvrzen podpisem účastníka a výzkumníka, je archivován společně s ostatními datovými materiály. Mimo tento formální dokument jsou subjektům ústně objasněny důležité aspekty výzkumu, podány doplňující informace s ujištěním se, že jim účastníci výzkumu správně porozuměli.

Důležitým etickým požadavkem, o jehož naplnění usilujeme, je **ochrana soukromí účastníků výzkumu a dat**. Na počátku výzkumu budou všichni poradci ubezpečeni o zachování anonymity a důvěrnosti sdělených informací. Se jmény i získanými daty je v průběhu výzkumu nakládáno tak, aby byla zachována anonymita výchovných poradců a škol. Při transkripci rozhovorů je běžné pro všechny osoby užívat **pseudonym** nebo **iniciálu jména**, aby nemohla být rozpoznána jejich identita. Tyto iniciály jsou využívány v rámci všech výstupů výzkumného šetření. Setkání s poradci byla plánována s ohledem na jejich denní rozvrh a časové možnosti a to vždy v jejich přirozeném prostředí.

Etické otázky nekončí sběrem a analýzou dat, nýbrž prostupují všemi fázemi výzkumného procesu. Zasahují také do **psaní a zveřejňování závěrečné zprávy**. Etické problémy v této oblasti mohou představovat falzifikaci, zamlčování dat, překrucování faktů nebo vytváření takových závěrů, které budou vyhovovat výzkumníkovi. Tyto praktiky jsou považovány v tomto výzkumném šetření za neakceptovatelné. Obdobně jako u každého empirického výzkumu, i v tomto případě je třeba při interpretaci získaných dat postupovat obezřetně a být si vědom úskalí, která šetření tohoto typu obvykle přinášejí. Všem výchovným poradcům byla dána možnost revidovat přeepsané rozhovory a možnost přístupu k závěrečné zprávě z výzkumu.

18.10 Zajištění kvality výzkumu

Zajištění správnosti získaných tvrzení, výsledků a opakovatelnosti celé studie se podle Flicka (1995, in Hendl, 2005) považuje za důležitou složku vědecké evidence. Jedna ze základních otázek každého výzkumu se týká toho, jakým způsobem zajistit, aby jeho výsledky byly **důvěryhodné** a **spolehlivé**. Hovoříme tak o otázkách **validity** (platnosti) a **reliability** (spolehlivosti). Jak zdůrazňuje Creswell (2003), každý badatel by měl v návrhu a výstupech svého výzkumného šetření objasnit strategii zajištění jeho kvality.

Obdobně jako při volbě vzorku a analýze dat, také při zajištění kvality je třeba přihlídnout ke zvláštnostem kvantitativního a kvalitativního přístupu. Každý z uvedených metodologických postupů ovlivňuje nejen způsob realizace výzkumu, ale i kvalitu a povahu získaných výsledků. Užívání standardizovaných metod v kvantitativní metodologii vykazuje vysokou reliabilitu, tzv. spolehlivost, ale nižší validitu tzv. platnost výsledků. Nestandardizované postupy kvalitativní metodologie jsou sice obvykle validní, ale mají výrazně nižší reliabilitu (Hendl, 2004).

Vybranou metodou pro účely kvantitativního zkoumání byla metoda dotazování, výzkumným nástrojem je dotazník vlastní konstrukce. Výhodou tohoto nástroje jsou relativně nízké náklady, časová nenáročnost, oslovení většího počtu respondentů, a tím získání vyšší pravděpodobnosti zobecnitelnosti a objektivního pohledu na pedagogickou realitu. Zároveň zajišťuje anonymitu respondentů, s čímž souvisí i větší ochota k vyplnění dotazníku.

Kvantitativní výzkum vyžaduje silnou standardizaci, která zajišťuje **vysokou reliabilitu**. Silná standardizace vede nutně ke značné redukci informací. Respondent místo toho, aby plně popsal svoje mínění (zkušenosti) je omezen na volbu jedné kategorie z nabídnutého souboru kategorií. To nutně vede k **nízké validitě**.

Dotazníkové metodě bývá často oprávněně vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí, nebo chtějí, aby byli viděni (Chráska, 2007, s. 163). Mezi nevýhody této metody se řadí též nízké procento návratnosti dotazníků při elektronické distribuci (v našem výzkumu pouze 49,6 %). Kvalita dotazníkové techniky je přímo závislá na konstrukci výzkumného nástroje – dotazníku. Položky byly formulovány v duchu metodologických zásad, snahou bylo vytvořit takový měřicí nástroj, který měří přesně, kvalitně a efektivně. Je logické, že na kvalitě výzkumného nástroje (v našem případě dotazníku) závisí kvalita celého výsledku (tedy výzkumu). Sestavení takového nástroje vyžaduje dobrou profesionální přípravu a zkušenost výzkumníka. Dotazník je tedy kvalitní, pokud jsou kvalitní i jeho jednotlivé položky. Otázky v dotazníku byly formulovány jednoduše, jasně, přehledně a jednoznačně s cílem eliminovat sugestivitu pokládaných otázek. Než byl dotazník „vpuštěn do terénu“, došlo k testování jeho jednotlivých položek. V předvýzkumu bylo ověřeno, že subjekt výzkumu otázkám rozumí a měřicí stupnice pokrývá celou oblast zjišťované vlastnosti výzkumu. Dotazník byl testován u vybraných výchovných poradců a podle jejich připomínek byl dotazník upraven. Přestože byl dotazník testován, zjistili jsme, že některé položky mohly ovlivnit zjištěné výsledky (tato zkrácení jsou uvedena v kap. 19.1.5)

Pro **kvalitativní přístup** je vypracována řada pravidel, která se odlišují od kritérií kvality uplatňovaných u přístupu kvantitativního (např. Lincolnová, Guba, 1985; Maxwell, 2002; Yin, 2003; Silverman, 2005 in Hendl, 2005). Přidržovali jsme se konceptu Lincolnové a Guby (1985 in Hendl, 2005, s. 338-340), který zahrnuje čtyři kritéria kvality výzkumu: (1) důvěryhodnost; (2) přenositelnost; (3) hodnověrnost a (4) potvrditelnost.

Kritérium důvěryhodnosti je analogií validity. **Důvěryhodnost** jsme se pokusili zajistit několika postupy. Švaříček a Šed'ová (2007) zdůrazňují, že důvěryhodnost zvyšuje

výběr účastníků výzkumu a jejich zdůvodnění (viz. kap. 20.2). Z tohoto pohledu lze vybrané výchovné poradce považovat za velmi zkušené a dlouhodobě se v problematice pohybující. Důvěryhodnost studie lze zajistit např. dostatečně dlouhým trváním studie a diskuzemi s externími konzultanty. Délka trvání výzkumu je dle našeho názoru dostatečná. Data byla systematicky sbírána po dobu dvou let. V průběhu sběru dat jsme se intenzivně pohybovali ve výzkumném terénu a byli v pravidelném kontaktu s výchovnými poradci vybraných středních škol.

Kritérium přenositelnosti je analogií zobecnitelnosti a odpovídá externí validitě v kvantitativním výzkumu (Hendl, 2005, s. 339). V rámci kvalitativního přístupu nelze použít statistická kritéria pro zobecňování závěrů na rozsáhlejší populaci, proto je použití pojmu přenositelnost v kvalitativní metodologii vhodnější než označení zobecnění (Guba, Lincolnová, 1992 in Hendl 2005). Přenositelnost se chápe jako možnost využití závěrů z daného případu pro jiný případ, který se mu podobá. Úkolem výzkumníka je podle Švaříčka (2007c) poskytnout dostatečné množství dat, která umožňují toto rozhodnutí udělat, tj. především pečlivě zdokumentovat celý výzkumný proces. Pro zajištění kritéria přenositelnosti jsme se rozhodli důkladně popsat metodologii výzkumného šetření (relevantní údaje jsou prezentovány v této kapitole).

Kritérium hodnověrnosti nahrazuje pojem reliability a je podmínkou důvěryhodnosti kvalitativní studie. Švaříček (2007c) používá pojem spolehlivost, která je v kvalitativním výzkumu na rozdíl od kvantitativního obecně nižší (Švaříček, Šed'ová, 2007). Spolehlivost výzkumu je však zvýšena doslovným přepisem záznamů, tedy uchováním původních dat. Na straně druhé je čerpáno ze subjektivních vyjádření poskytovatelů těchto služeb, validita jejich výpovědí může být z mnoha důvodů rovněž omezená. Subjektivní hodnocení respondentů je však nenahraditelným přínosem výzkumu, jakkoliv současně může být i jeho neuralgickým bodem. V případě dotazování se na problematiku otázky to platí dvojnásob. Validitu výpovědí lze maximalizovat vhodnou formulací otázek a nezaujatým přístupem k odpovědím.

Dalším prostředkem k zajištění hodnověrnosti, který jsme použili v našem výzkumném šetření, je triangulace. Triangulace představuje kombinaci výzkumných postupů, tj. *„různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin a osob, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu“* (Hendl, 2005, s. 149). V rámci výzkumu jsme kombinovali několik různých metod s cílem vytěžit přednosti každé z nich.

Kritérium potvrditelnosti je analogií objektivity, které lze dosáhnout zprávou obsahující dostatek informací, aby bylo možné posoudit nejenom adekvátnost procesu zkoumání, ale i získaných poznatků. Výzkumná zpráva by proto měla obsahovat hrubá data, popis a zdůvodnění metodologie, informace o průběhu výzkumu, použitých analytických postupech, konceptualizaci dat aj. (Hendl, 2005). Kritéria potvrditelnosti jsme se pokusili dostat co nejpřesnějším popisem celého výzkumného procesu v této kapitole a jak bylo uvedeno výše, také tím, že v empirické části práce prezentujeme hrubá data (tj. přímé citace výroků účastníků, které jsou odlišeny kurzívou), aby bylo možné objektivně posoudit adekvátnost interpretací.

18.11 Vztah mezi výzkumníkem a zkoumanou oblastí

Problematikou výchovného poradenství se zabývám již od roku 2004. V roce 2008 jsem složila v rámci studia Sociální pedagogiky se zaměřením na etopedii na Univerzitě v Hradci Králové státní závěrečnou zkoušku z *Výchovného poradenství* a začala pracovat jako výchovná poradkyně na střední odborné škole a středním odborném učilišti. Skutečnost, že jsem působila jako výchovná poradkyně na střední škole a zakoušela tudíž realitu poradenské práce, mně poskytla příležitost pohlížet při výzkumu na věci ze „zasvěcenější“ perspektivy. Tato zkušenost zvýšila moji teoretickou citlivost k vnímání dané problematiky a umožnila širší vhled, což do značné míry zvyšuje i validitu výzkumného šetření.

Přesto je třeba zdůraznit, že usiluji být tak neutrální a objektivní, jak je možné a vyhnout se v této práci popisování vlastních zkušeností. Ty však nutně mají určitý význam a interpretace výzkumu budou nepochybně obsahovat určité jejich ozvěny.

Ztotožňuji se s názorem Hendla (2005, s. 343), že **„neutralita je nedosažitelná a žádoucí a subjektivní perspektivy je nutné dokumentovat“**.

19 VYHODNOCENÍ KVANTITATIVNÍCH DAT

Pro získání relevantních informací, z kterých bychom mohli dělat definitivní závěry, by bylo potřebné vypracovat dotazník renomovanými profesionálními institucemi a realizovat plošné šetření zastoupené reprezentativním souborem středních škol a výchovných poradců z celé České republiky. Analýzou odpovědí na dotazníkové otázky jsme získali alespoň prvotní informaci o tom, jaký je současný stav poskytovaných poradenských služeb výchovnými poradci na středních školách ve dvou krajích ČR.

V první části prezentace výsledků šetření (část A) uvádíme prostřednictvím popisné statistiky stručnou charakteristiku výchovných poradců - pohlaví, věk, délka praxe a kvalifikace poradců; charakteristiku výzkumného souboru – rozložení skupiny výchovných poradců podle typu školy, velikosti školy a velikosti sídla školy; dále stručnou charakteristiku podmínek pro realizaci poradenských služeb a nejčastěji řešené problémy.

V druhé části (B) jsou ověřovány stanovené hypotézy. Všechny hypotézy (H_1 až H_9) byly podrobeny ověřování proti nulové hypotéze H_0 , která vždy tvrdí, že mezi zkoumanými proměnnými není žádný vztah (resp. mezi soubory není žádný rozdíl). Pokud se mezi proměnnými statisticky významný rozdíl prokáže, a to na hladině významnosti max. 0,05 (5 %), pak je místo nulové hypotézy přijímána alternativní hypotéza H_A (Chráska, 2007). Tam, kde byla na dané hladině významnosti statistická významnost prokázána, uvádíme i konkrétní p-hodnoty.

Všechny statistické procedury, tabulky a grafy byly provedeny v programu MS Excel.

19.1 Zpracování výzkumného šetření prostřednictvím popisné statistiky (část A)

19.1.1 Charakteristika výzkumného souboru

Formou elektronického dotazníku bylo osloveno 61 středních škol v Kraji Vysočina a 72 škol v kraji Pardubickém. V první fázi jsme zvolili oslovení vedení školy (ředitel, ředitelky) prostřednictvím odboru školství krajského úřadu v Jihlavě a v Pardubicích, jelikož jsme se domnívali, že školy budou přistupovat ochotněji a odpovědněji k vyplnění dotazníků, pokud je osloví s prosbou o spolupráci na našem výzkumném šetření výše uvedená instituce. Na tuto výzvu v kraji Vysočina reagovalo 32 škol (52 %), v kraji Pardubickém pouze 17 škol (24 %). Z důvodu malého počtu získaných dotazníků z Pardubického kraje a požadavku přiměřeného početního vyvážení škol v obou krajích byly střední školy v Pardubickém kraji osloveny ještě jednou, tentokrát však osobním dopisem jednotlivým výchovným poradcům s přiloženým dotazníkem. Na druhou žádost o vyplnění dotazníku reagovalo 17 škol, tzn. do výzkumného šetření se zapojilo 34 škol z celkově oslovených 72 škol (47 %) z Pardubického kraje.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 66 středních škol (32 škol z regionu Vysočina, 34 škol z kraje Pardubického). Výzkumný soubor tvořilo 66 výchovných poradců z různých středních škol, mezi které jsou zahrnuta gymnázia, střední odborné

školy a střední odborná učiliště. Celkem jsme vyhodnotili 66 dotazníků z obou krajů, což představovalo z celkového počtu prvotně oslovených škol 49,6% návratnost dotazníků.

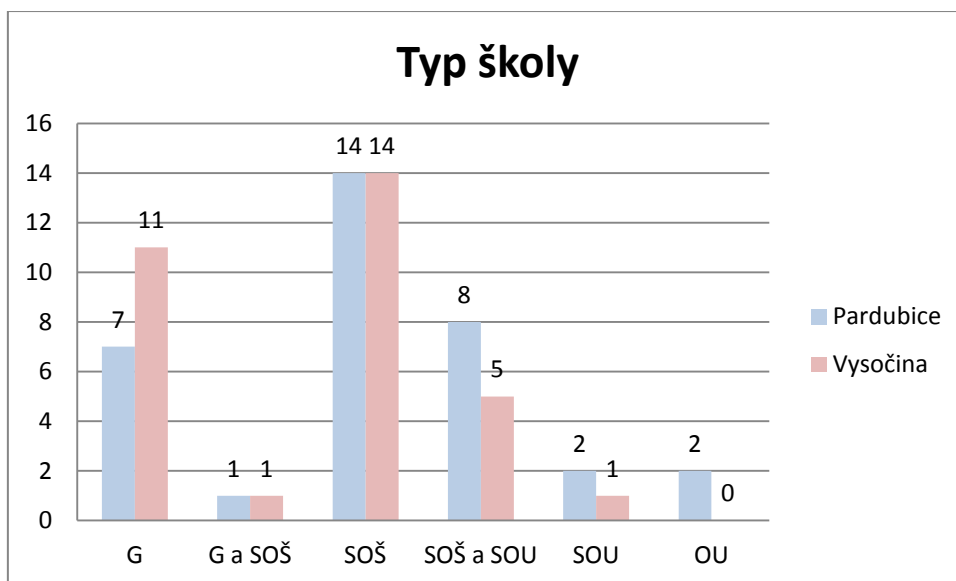
V následujících grafech uvádíme základní charakteristiku zkoumaných škol, výchovných poradců a další výsledky dotazníkového šetření. Střední školy a výchovní poradci z kraje Pardubického jsou v legendě označeni zkráceným označením „Pardubice“, střední školy a výchovní poradci z Kraje Vysočina jsou označeni zkráceně jako „Vysočina“. **Komentář k zjištěným výsledkům je vždy uveden nad příslušným grafem.**

19.1.2 Charakteristika zkoumaných škol

19.1.2.1 Typ školy

Z celkového množství oslovených škol (133 škol) bylo do výzkumného souboru na základě dobrovolného rozhodnutí zařazeno 66 středních škol, 32 škol z Kraje Vysočina a 34 škol z kraje Pardubického. Převážnou většinu tvořily střední odborné školy a střední odborná učiliště. Gymnázia (čtyřletá i víceletá) tvořila 27 % z celkového počtu zkoumaných škol. Pro přehlednost uvádíme následující graf.

Graf 1: Rozdělení skupiny výchovných poradců podle typu střední školy



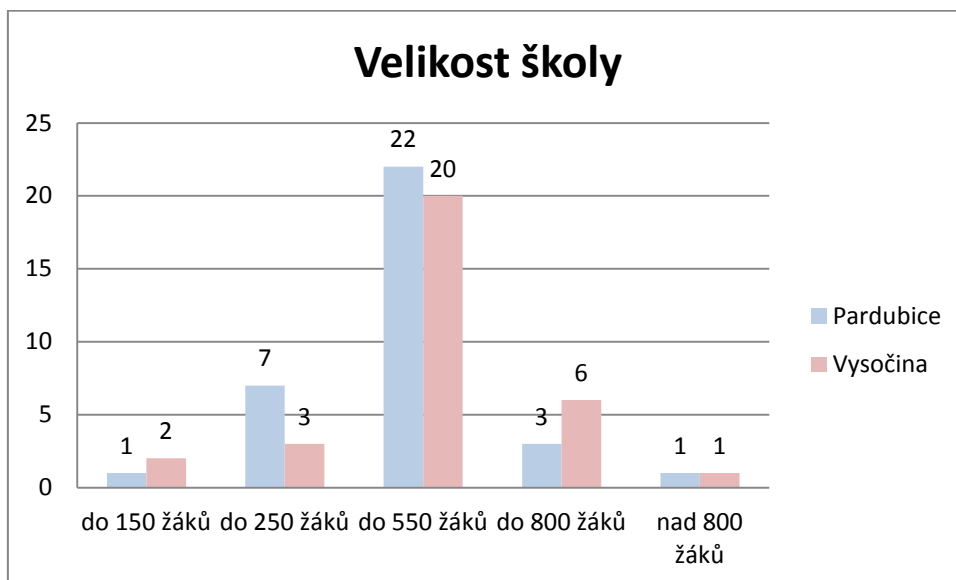
Pozn. V druhé části prezentace výsledků šetření (B) byly pro účely vyhodnocení hypotéz školy rozděleny pouze do dvou kategorií, a to: na školy gymnaziálního typu – označení G (gymnázia čtyřletá, víceletá a dvě gymnázia spojená se SOŠ) a střední školy – označení SŠ (SOŠ, SOŠ a SOU, SOU, OU).

19.1.2.2 Velikost školy

Nejvíce výchovných poradců pocházelo ze škol s počtem žáků v rozmezí od 250 do 550 žáků (64 %), stejné zastoupení pak měly školy v rozmezí 150-250 žáků (15 %) a školy mezi 500-800 žáky (15 %). Pouze 3 poradci pracovali ve škole do 150 žáků a 2 poradci

pocházeli z velké školy s více jak 800 žáky. U škol s počtem nad 800 žáků se jednalo o střední odborné školy, jedna byla z kraje Pardubického a druhá z Kraje Vysočina.

Graf 2: Rozdělení skupiny výchovných poradců podle velikosti školy



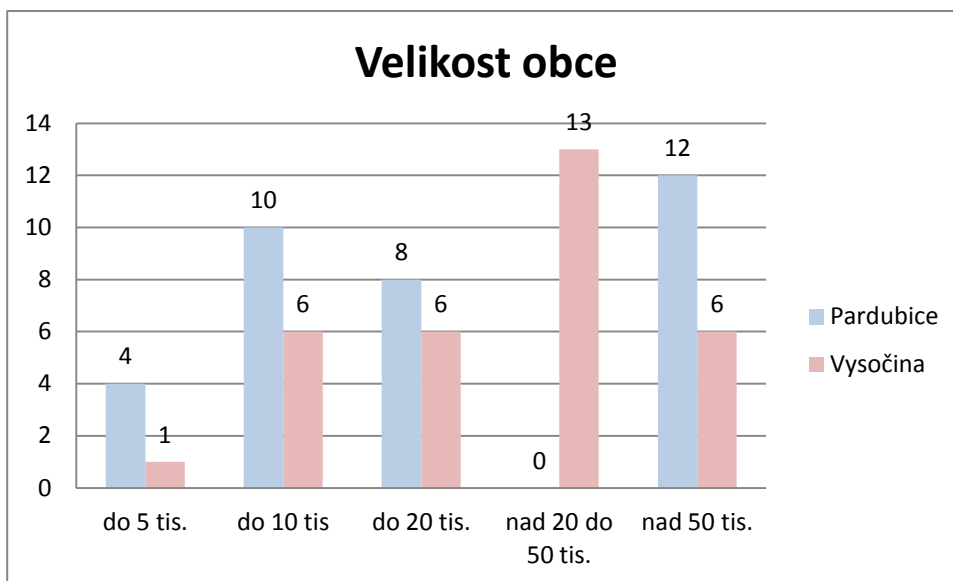
19.1.2.3 Velikost obce

Další položka dotazníku zjišťovala velikost obce, v níž se nachází zkoumaná střední škola. Z této položky dotazníkového šetření je možné usuzovat, že poradci pracují na škole jak maloměstského typu, tak i na středních školách na území velkých měst. Je otázkou, zda školy ve větších městech budou vykazovat odlišná specifika v činnosti výchovných poradců (např. rozdíly v řešené problematice, dostupnosti služeb školských poradenských zařízení, ve spolupráci s jinými subjekty či rozdílné možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Nejvíce škol v Kraji Vysočina bylo v obci od 20 tis. do 50 tis. obyvatel. Naopak největší počet škol z Pardubického kraje se nacházelo v obci nad 50 tis. obyvatel. Přestože se nepodařilo získat odpověď od celého základního souboru středních škol v obou krajích, i tak uvedený výzkumný soubor koresponduje se specifiky sídelní struktury v obou krajích (více v kapitole 18.8).

Výzkumný soubor Pardubického kraje tvořilo 12 škol (18 %) přímo z města Pardubice, které má v současnosti 91 073 obyvatel (dle sčítání v roce 2011) a nachází se na 10. místě v počtu obyvatel v ČR. Z Jihlavy, jako největšího města Kraje Vysočina s 50 760 obyvateli (19. místo), bylo ve výzkumném souboru 6 škol (9 %). Zařazení do kategorií podle velikosti obce může být zavádějící (obě krajská města patří do jedné kategorie nad 50 000 obyvatel, přestože rozdíl počtu obyvatel je více než 40 000). Z tohoto důvodu byla podle skutečného počtu obyvatel vypočítána průměrná velikost obce u škol v Pardubickém kraji – tj. 38 064 obyvatel, v Kraji Vysočina – tj. 23 704 obyvatel. Tyto hodnoty nám dovolují připustit fakt, že školy z Pardubického kraje sídlí ve větších městech než školy z Kraje Vysočina. Velikost sídla školy jako významná proměnná bude s ohledem na další

aspekty práce výchovného poradce zkoumána prostřednictvím exploratorní analýzy v části (B) vyhodnocení výzkumného šetření této práce.

Graf 3: Rozdělení skupiny výchovných poradců podle velikosti sídla školy

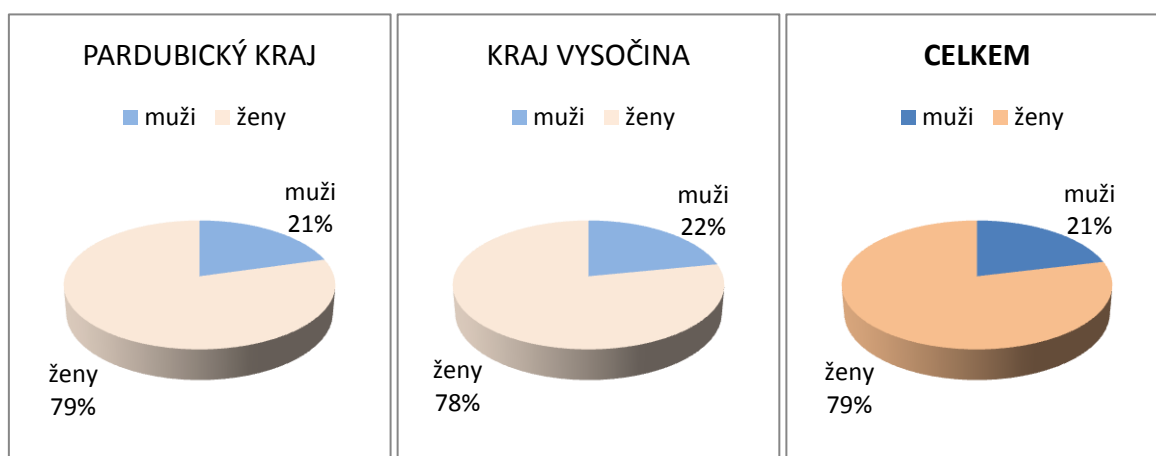


19.1.3 Charakteristika výchovných poradců

19.1.3.1 Pohlaví

V obou krajích i v celkovém počtu respondentů jsme zaznamenali jasnou dominanci žen – výchovných poradkyň, což je očekávané i vzhledem k dlouhodobé feminizaci českého školství. Funkci výchovného poradce zastává na zkoumaných školách v Kraji Vysočina 7 mužů a 25 žen, a v kraji Pardubickém 7 mužů a 27 žen.

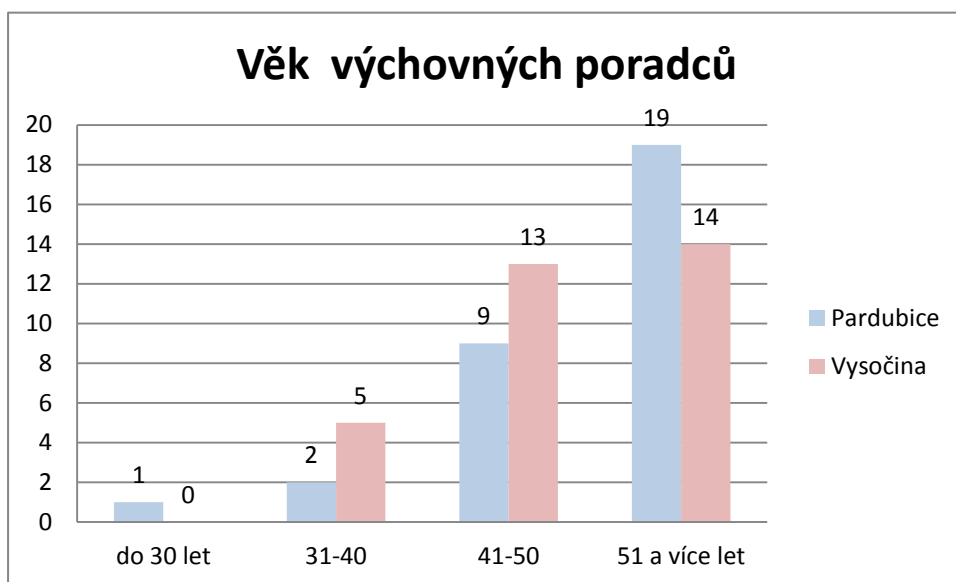
Graf 4-6: Výchovní poradci dle pohlaví



19.1.3.2 Věk

Věková skladba u sledovaného souboru 66 výchovných poradců měla nejvyšší četnost v kategorii 51 a více let (33 poradců) a 41 – 50 let (22 poradců). Poradci do 40 let představovali v obou krajích méně zastoupenou kategorii.

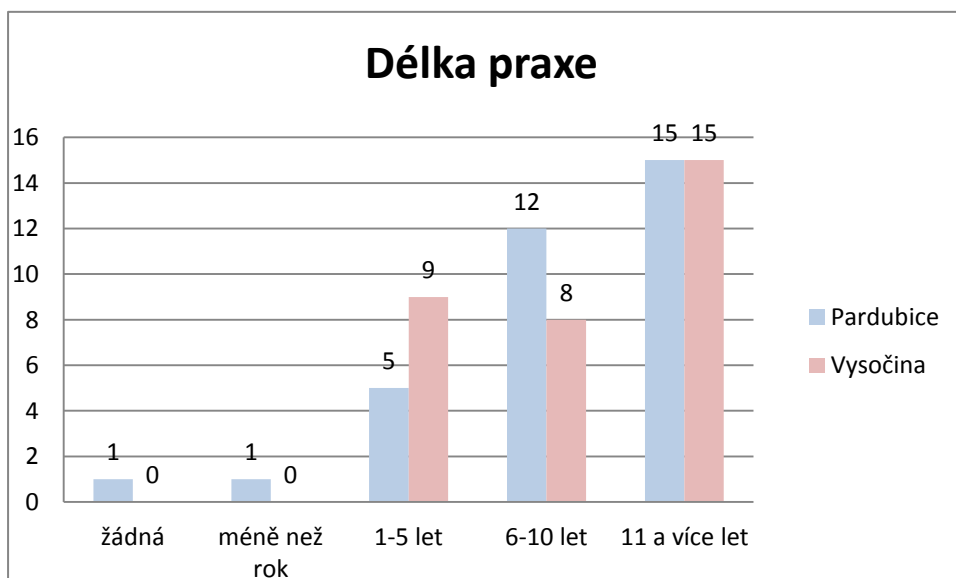
Graf 7: Věková struktura výchovných poradců



19.1.3.3 Délka praxe

Z hlediska délky praxe ve výchovném poradenství se ukázalo, že většina sledovaných učitelů – výchovných poradců má za sebou výraznou poradenskou praxi. Nejčastěji je zastoupena skupina poradců s praxí delší než 11 let (15 poradců), což je téměř polovina zkoumaného souboru v obou krajích.

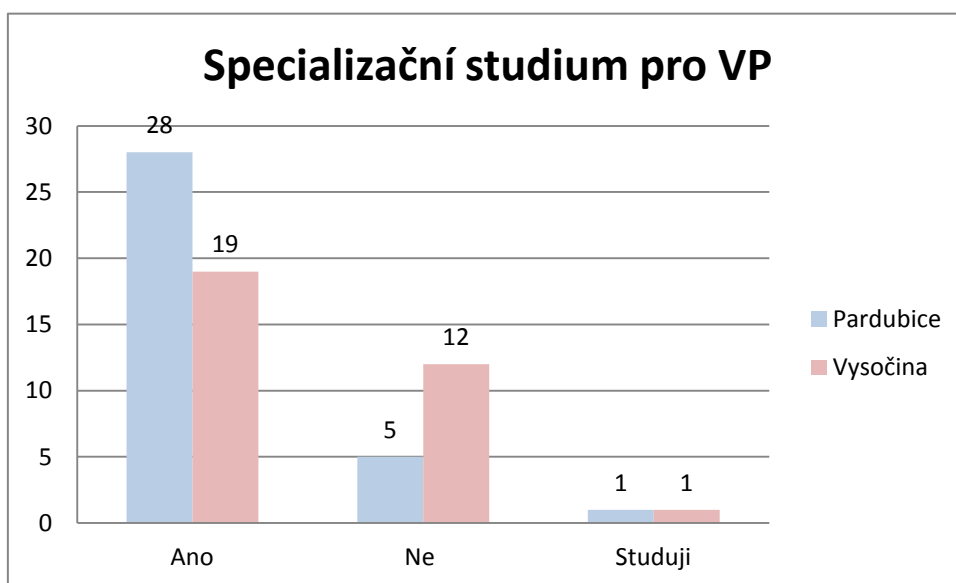
Graf 8: Délka praxe ve funkci výchovného poradce



19.1.3.4 Kvalifikace

Důležitou charakteristikou výchovných poradců bylo jejich vzdělání, resp. absolvování studia pro výchovné poradce. Poradci, kteří neabsolvovali specializační kurz pro výchovné poradce, nesplňují jednu z podmínek vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Poradci odpovídali na otázku, zda absolvovali studium pro výchovné poradce a vybírali z následujících možností – *ano, ne, studuji v současné době*. Z analýzy kvalifikačních předpokladů je zřejmé, že 47 poradců (71 %) má dnes již splněné specializační studium pro výchovné poradce, pouze 2 poradci v současnosti studují a 17 poradců (30 %) nesplňuje požadavky pro vykonávání této funkce. Rozdíl mezi kraji je v tom, že v Kraji Vysočina se jedná převážně o poradce mladší věkové kategorie a s kratší délkou praxe, v kraji Pardubickém jsou to výhradně poradci ve věkové kategorii nad 51 let. Studium nemá v současnosti splněné 28 % poradců, což je podobný výsledek (27 %), ke kterému dospěla ve svém výzkumu *Analýza poradenských služeb ve školských zařízeních a školách* také Slavíková (2009).

Graf 9: Kvalifikovanost výchovných poradců



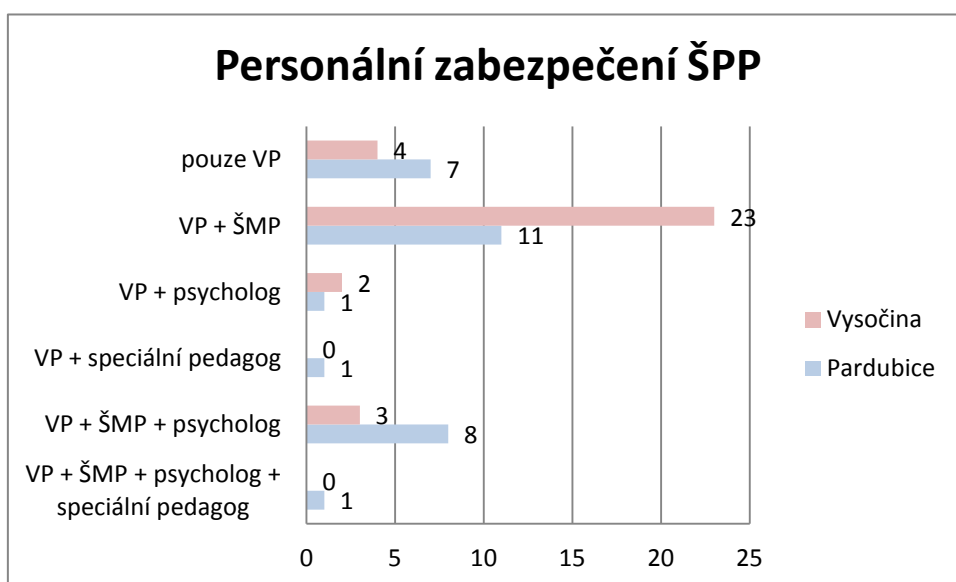
19.1.4 Podmínky pro poradenskou činnost

19.1.4.1 Personální zabezpečení školního poradenského pracoviště

Dotazníkové šetření dále zjišťovalo, jaké je personální obsazení školního poradenského pracoviště, tzn. zda ve škole pracuje kromě výchovného poradce například školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog, popř. nějaký další pracovník. Role školního psychologa a speciálního pedagoga přitom mohla být zastoupena nejen „zaměstnancem“ školy, ale i externím pracovníkem na částečný úvazek.

Nejvyšší zastoupení v jednotlivých ŠPP měla přítomnost výchovného poradce a školního metodika prevence (zejména v Kraji Vysočina). Školní psycholog se objevuje pouze v 5 školách v Kraji Vysočina a v 10 školách v kraji Pardubickém. Z celkového počtu psychologů je pouze jeden „zaměstnancem školy“ (bohužel se nepodařilo zjistit, na jaký úvazek, neboť škola na svých webových stránkách nemá jakýkoli kontakt ani zmínku o výchovném poradci ani školním psychologovi). *Domníváme se, že vzhledem k tomuto zjištění lze předpokládat, že výchovní poradci považovali za „školního psychologa“ psychologa poradenského, který má jejich školu na starosti.* Speciální pedagogové jsou na vybraných středních školách spíše výjimkou – 2 speciální pedagogové pracují ve školách v kraji Pardubickém (obě zmíněné školy jsou gymnaziálního typu, z toho jedna je zapojena do projektu RAMPS – VIP III a druhá žádnou informaci ani kontakt na speciálního pedagoga na stránkách školy neuvádí).

Graf 10: Zastoupení školního poradenského pracoviště poradenskými pracovníky

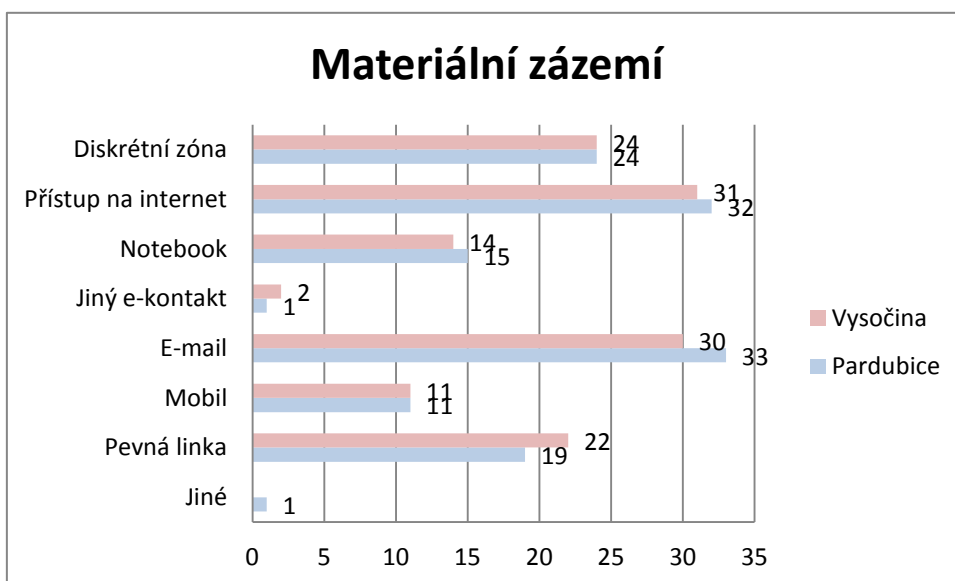


19.1.4.2 Zázemí výchovných poradců

Důležitou podmínkou pro efektivní fungování poradenských služeb ve škole je zázemí poradců. Dílčím cílem výkumného šetření bylo zjistit, jaké mají poradci podmínky pro svoji činnost. Mezi tyto podmínky patří nejen dostatek času na poradenskou činnost a platové zařazení, ale i důležité podmínky materiální – diskretní zóna pro konzultace s klienty, vlastní PC s přístupem na internet, vybavení soukromou pevnou linkou, mobilním telefonem a jinými pro poradce důležitými prostředky. Z výsledků vyplývá, že více než 70 % poradců (kraj Pardubický) a 75 % poradců (Kraj Vysočina) má vlastní „kabinet výchovného poradce“. Přestože přístup na internet a emailová komunikace je dnes již běžnou záležitostí (u zkoumaného souboru tyto podmínky má více než 94 % poradců), mnoho poradců má svůj email nedostatečně zveřejněný a vyžaduje zdlouhavé vyhledávání

mezi množstvím kontaktů na jednotlivé učitele (více k publicitě výchovného poradce v kap. 16). V kolonce „jiné“ pouze jeden poradce uvedl, že mezi materiální zázemí patří i knihovna s odbornou literaturou. Z toho můžeme usuzovat, že odborná literatura, resp. odborné časopisy nepatří ke standardnímu vybavení výchovných poradců. Při hlubší analýze se nám nepodařilo najít žádnou souvislost mezi „lepší vybaveností“ a vykonávanou funkcí (např. zástupce ředitele) ani souvislost s dlouhodobějším působením ve funkci.

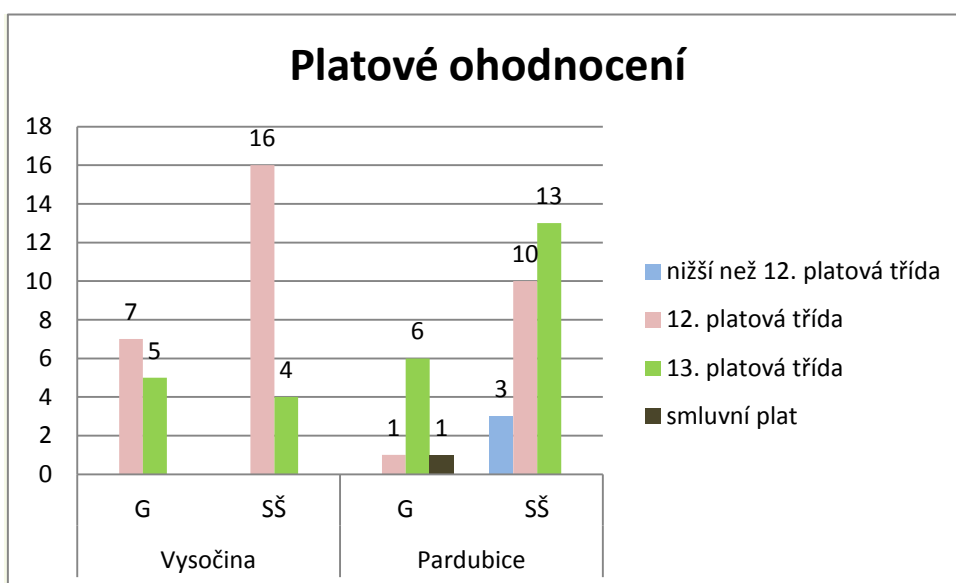
Graf 11: Materiální zázemí výchovných poradců



19.1.4.3 Zařazení do platové třídy

Platové ohodnocení poradců je další významnou proměnnou, která působí na motivaci k vykonávané činnosti, ochotu k dalšímu vzdělávání, ochotu spolupodílet se na nákladech za vzdělávací kurzy a v konečném důsledku ovlivňuje i samotnou činnost výchovného poradce. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá následující platové zařazení poradců: z celkového počtu 66 výchovných poradců je 28 poradců (42 %) zařazeno v 13. platové třídě a 34 poradců (52 %) ve 12. platové třídě. Rozdíly jsou patrné i mezi jednotlivými kraji – v kraji Pardubickém má vyšší 13. platovou třídu 56 % poradců, zatímco v Kraji Vysočina je to pouze 28 %. Objevily se i školy, kde výchovný poradce pracuje v nižší než 12. platové třídě, jeden poradce uvádí „smluvní plat“. V nižší než 12. platové třídě jsou zařazeni výchovní poradci ze středních odborných škol a učilišť, z čehož se můžeme domnívat, že se jedná o učitele odborného výcviku nebo u škol s domovem mládeže to často bývají vychovatelé.

Graf 12: Platové ohodnocení výchovných poradců



Pozn.: Mezi gymnázia (G) jsou zařazena i dvě gymnázia spojená se SOŠ; střední školy (SŠ) zahrnují SOŠ, SOŠ a SOU, SOU, OU.

19.1.4.4 Kombinace role výchovného poradce s dalšími funkcemi ve škole

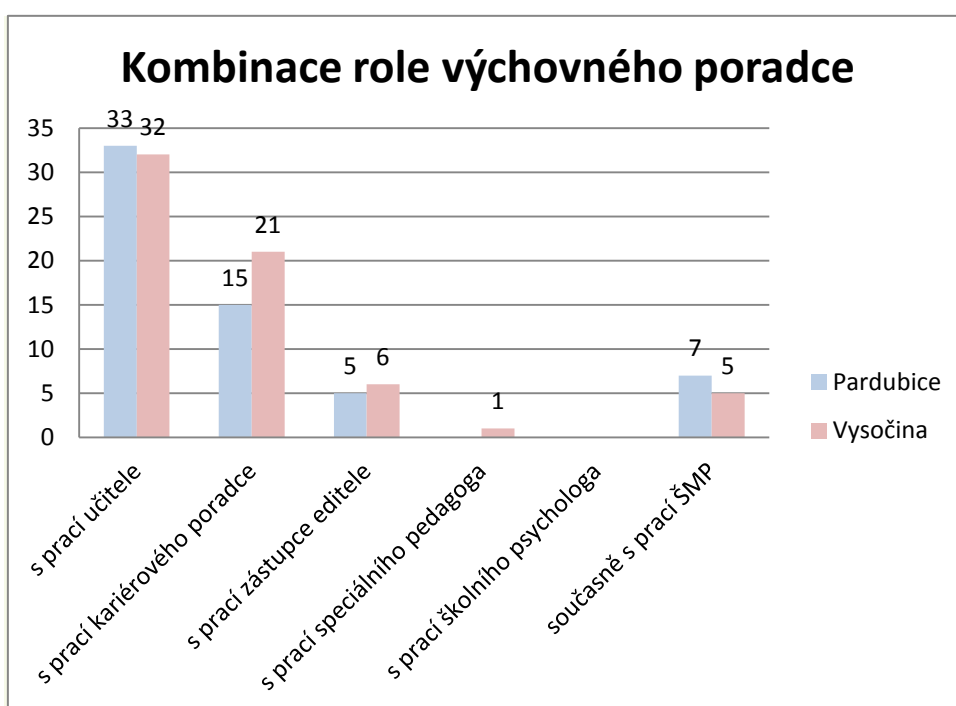
Výchovní poradci odpovídali na otázku, jakou roli ve škole zastávají společně s funkcí výchovného poradce. Ve školách jsou to většinou učitelé, kteří nad rámec svých vyučovacích povinností vykonávají funkci výchovného poradce. Tento předpoklad se v odpovědích 65 poradců potvrdil. Pouze jeden poradce v dotazníku neoznačil položku „současně s prací učitele“. Z hlubší analýzy vyplynulo, že tento výchovný poradce působí na SOU, může se tedy jednat o učitele odborného výcviku. Na tomto typu škol (SOŠ, SOU) se hierarchicky rozdílně vnímá role učitele všeobecně vzdělávacích nebo odborných předmětů a role učitele odborného výcviku, popř. vychovatele. Jiné vysvětlení je nepravděpodobné, neboť tento výchovný poradce plní svou roli současně s funkcí metodika prevence a není běžné, že by tyto funkce zastával pracovník bez přímé pedagogické povinnosti.

Kombinaci role výchovného poradce s kariérovým poradenstvím uvedlo 36 poradců. Je otázkou, zda na ostatních 30 školách nedochází ke křížení rolí a můžeme předpokládat, že kariérové poradenství patří do náplně práce jiného pracovníka. Nabízí se i možnost, že si tuto variantu poradci neuvědomili, nebo že kariérové poradenství z různých důvodů nedělají. Potvrzením této domněnky je odpověď dvou poradců z této skupiny v jiné otázce, kde uvedli, že ve škole nepracuje kromě výchovného poradce žádný další pracovník. Z toho lze usuzovat, že kariérové poradenství je v „jejich“ náplni práce, ale tuto činnost nevykonávají.

Poměrně nízké procento (17 %) výchovných poradců je zároveň zástupci ředitele školy. Tato kumulace role je vzhledem k požadavku naplnění role výchovného poradce diskutabilní, proto považujeme tento nízký počet za pozitivní výsledek. Za nejméně doporučované je slučování role výchovného poradce s funkcí školního metodika prevence, což se u 18 % výchovných poradců ukázalo.

Žádný výchovný poradce není zároveň školní psycholog a pouze jeden výchovný poradce označil možnost „současně s prací speciálního pedagoga“. V tomto konkrétním případě předpokládáme, že nejde o kumulaci rolí, ale o vzdělání pedagoga ve speciální pedagogice, které je u učitele působícího na odborném učilišti určeném pro žáky ze speciálních škol běžnou kvalifikací.

Graf 13: Kombinace role výchovného poradce s dalšími funkcemi ve škole

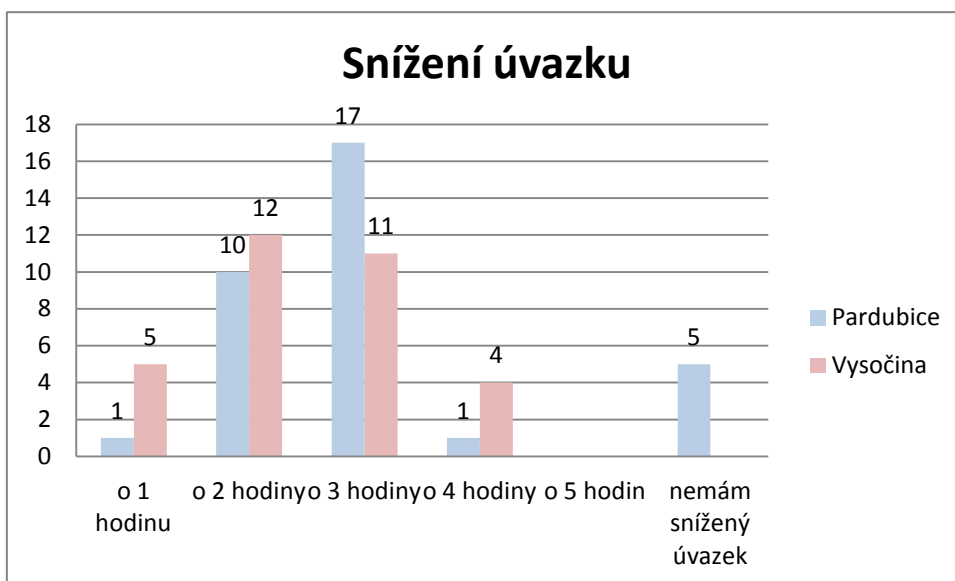


19.1.4.5 Snížený úvazek výchovného poradce

Snížený úvazek by měl podle nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací činnosti pedagogických pracovníků korespondovat s počtem žáků ve škole (graf č. 2). Z celkového počtu 66 poradců působí 42 poradců na škole s počtem 250-550 žáků, čemuž odpovídá úleva z úvazku 3 hodiny. O 3 hodiny však má snížený úvazek pouze 28 poradců z celkového počtu. Naopak dle velikosti školy by nižší úvazek než 3 hodiny mělo mít 13 poradců, oproti skutečným 28 poradcům. Pět výchovných poradců nemá snížený rozsah své vyučovací povinnosti vůbec. Z tohoto je zřejmé, že školy přetěžují výchovné poradce a nepřiznávají jim úlevu, na jakou by měli ze zákona nárok. V praxi se setkáváme s tím, že ředitelé škol zdůvodňují tento „nezákonný krok“ tím, že

poradce nesplňuje kvalifikační předpoklady pro zařazení do funkce, a tato výhoda mu bude přiznána teprve po dokončení specializačního studia.

Graf 14: Snížení rozsahu přímé vyučovací povinnosti



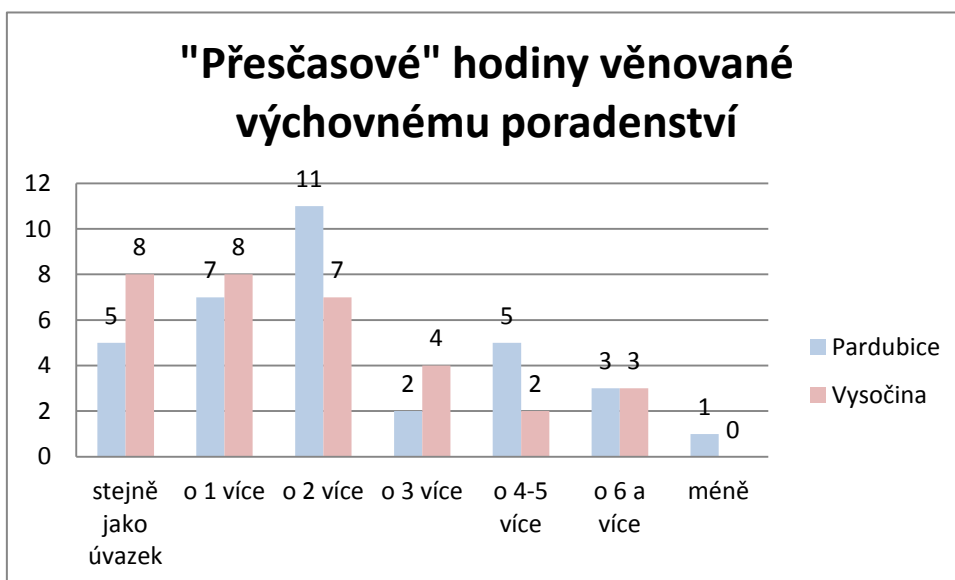
19.1.4.6 Přesčasové hodiny věnované výchovnému poradenství (průměrně týdně)

Výchovní poradci se v dotazníku vyjadřovali k otázce „*Kolik hodin týdně se průměrně věnujete výchovnému poradenství?*“. Měli možnost volné odpovědi, tzn. že nebyli nuceni vybírat z předem stanovených kategorií. Tato otázka sloužila ke zjištění, kolik hodin týdně se poradci věnují poradenské činnosti. Pro vyhodnocení a komparaci byla použita položka „*O kolik hodin máte snížený rozsah přímé vyučovací povinnosti?*“. Výpočtem rozdílu mezi hodnotami jsme dospěli k tzv. „přesčasovým hodinám“. Ve srovnání se zákonem, který stanovuje snížení úvazku, věnují poradci v Kraji Vysočina výchovnému poradenství ve většině případů (24 poradců) více času. Nejčastěji je to o 1-2 hodiny více (u 15 poradců), výjimkou nejsou ani rozdíly o více jak 6 hodin. Pouze u 8 poradců se shodoval stanovený a skutečný čas věnovaný poradenství.

V kraji Pardubickém byly výsledky obdobné. Většina poradců (28 poradců) věnuje poradenství více času, než mají ve svém úvazku. 18 poradců pracuje o 1-2 hodiny více než má snížený úvazek, u 5 poradců je tento čas shodný a ojedinělé nejsou ani poradci, kteří věnují práci o 6 hodin více. Poradci, kteří nemají snížený úvazek, věnují poradenství většinou 2 hodiny týdně, jedna výchovná poradkyně, která nemá snížený úvazek, uvedla, že nevěnuje poradenství žádný čas. V poznámce však bylo vysvětleno „*do funkce výchovného poradce nastupuji v tomto školním roce, zároveň si doplňuji vzdělání v oboru výchovný poradce, proto nemám ještě dostatečné zkušenosti s prací výchovného poradce a do této činnosti jsem zaučována starší kolegyní*“. Jelikož dotazníkové šetření probíhalo v září až říjnu, tzn. na začátku školního roku, považujeme tuto odpověď za opodstatněnou.

Z výsledků vyplývá, že časová dotace výchovných poradců je podhodnocená, jelikož poradci uvádí v průměru o 4,5 hodiny týdně (Pardubický kraj 4,6; Kraj Vysočina 4,3) více času stráveného poradenskými činnostmi než je jejich skutečná povinnost. Pouze 21 % poradců z obou krajů je pravděpodobně s vymezenou časovou dotací spokojeno. Z analýzy kvalitativních dat však vyplynulo, že práce výchovného poradce je převážně nárazová: „některý týden nevím, co řešit dřív, pak přijdou týdny, kdy není práce žádná“.

Graf 15: „Přesčasové“ hodiny věnované výchovnému poradenství

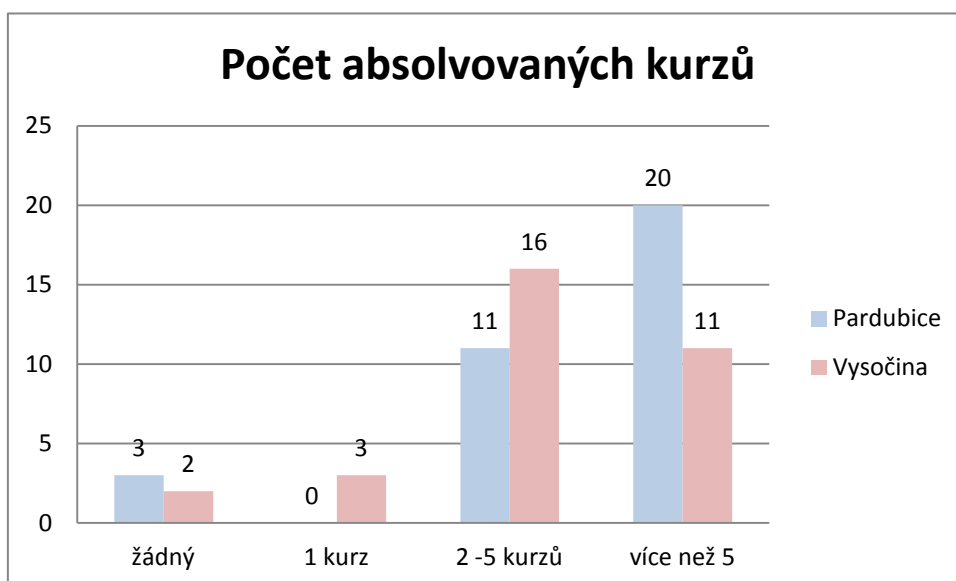


19.1.5 Další vzdělávání výchovných poradců

Další oblastí řešené problematiky bylo vzdělávání výchovných poradců, které vede k rozšíření, prohloubení nebo upevnování znalostí a dovedností pro poradenskou praxi. Zajímalo nás, kolik vzdělávacích kurzů poradci již absolvovali, zda mají o tyto kurzy zájem a zda jsou ochotni se finančně na těchto kurzech podílet.

Výchovní poradci v dotazníku odpovídali na otázku „Kolik vzdělávacích kurzů jste absolvoval/a k problematice výchovného poradenství?“ Stanoveny byly možnosti – žádný, 1 kurz, 2-5 kurzů, více než 5. Po sběru dat v Kraji Vysočina se vyskytly případy, kdy poradci sami dopsali počet absolvovaných kurzů – většinou to bylo u kategorie více než 5. Z tohoto důvodu jsem dotazník v Pardubickém kraji distribuovala s již volnou možností odpovědi. Po sběru dat se ukázalo, že poradci absolvovali i více jak 10-15 kurzů. S těmito daty jsme vzhledem k problematickému srovnání obou krajů nemohli pracovat, proto byly všechny odpovědi poradců, kteří absolvovali toto značné množství kurzů, opět zařazeny do kategorie – *více než pět*. Zmiňujeme tento fakt jen s ohledem na možné zkreslení, tzn. pod kategorií „více než 5“ je skryto značné rozpětí absolvovaných kurzů. Otázkou je, zda rozdílný výsledek u této kategorie z hlediska krajů byl způsoben jinou formou nabízené odpovědi na tuto otázku, nebo zda výchovní poradci v Pardubickém kraji opravdu mají větší zkušenosti s dalším vzděláváním ve výchovném poradenství.

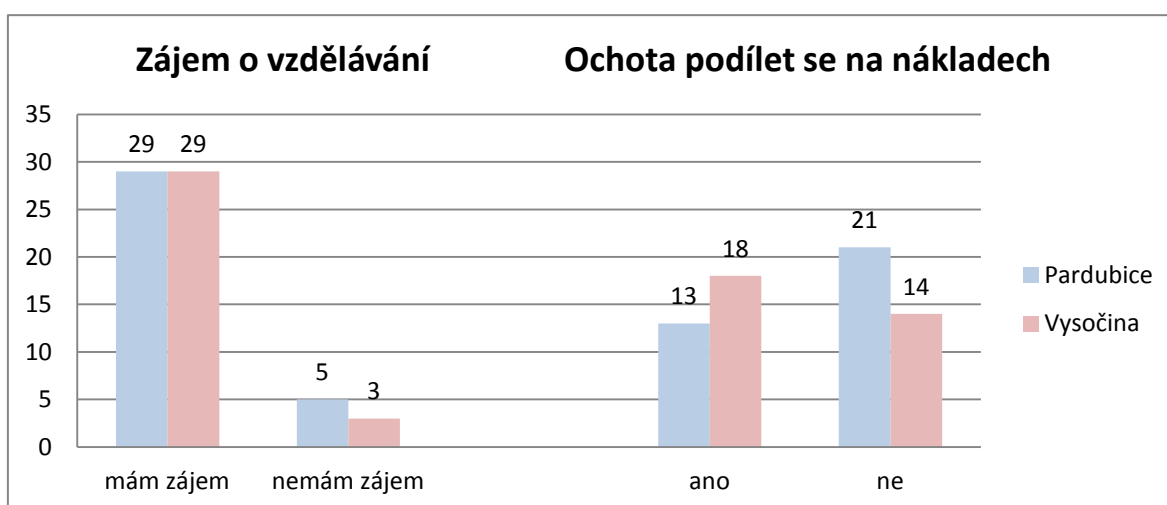
Graf 16: Další vzdělávání výchovných poradců



Z grafu 15 je zřejmé, že většina výchovných poradců využívá nabídky dalšího vzdělávání. Zájem poradců o nejrůznější kurzy je vidět i v následujícím grafu: 16 – 88 % poradců má zájem o další vzdělávání, zájem nemá pouze 8 poradců. Při hlubším zkoumání jsme zjistili, že tento nezájem uvedli výchovní poradci ve věkové kategorii nad 56 a více let.

Špatná finanční situace ve školství se odráží i v ochotě vedení školy své výchovné poradce na vzdělávací kurzy posílat a tyto kurzy jim hradit. Poradci si často musí hodiny, které nestihnou kvůli účasti na kurzu odučit, nahrazovat a také si kurzy sami financovat. Jak se tyto podmínky, které jim poskytuje škola, odráží v jejich **zájmu o účast na kurzech a ochotě k finančnímu spolupodílení** je znázorněno pro přehlednost ve společném grafu. Větší ochotu jsme zaznamenali v Kraji Vysočina, kde je ochotno se na dalším vzdělávání finančně podílet 56 % poradců, v kraji Pardubickém je to pouze 38 % poradců.

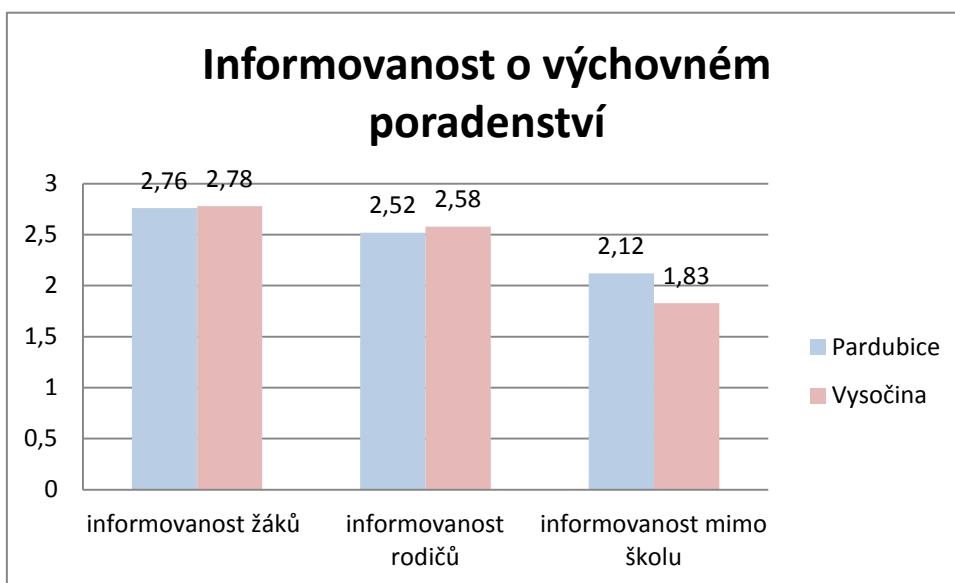
Graf 17: Zájem poradců o další vzdělávání a ochota se na těchto nákladech finančně podílet.



19.1.6 Publicita/propagace výchovného poradenství ve škole

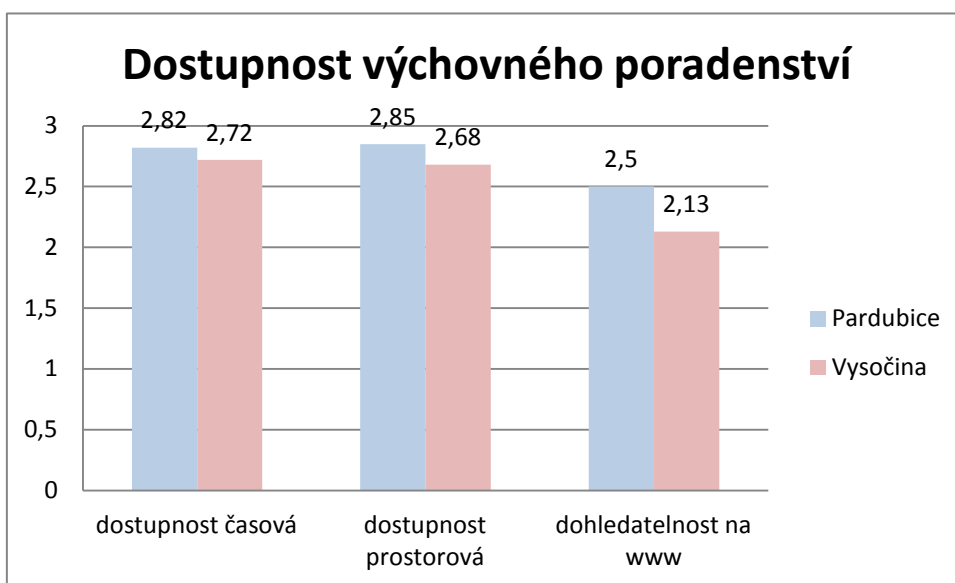
Funkčnost poradenských služeb ve škole závisí také na informovanosti studentů, rodičů a jiných osob mimo školu o činnosti výchovného poradce. Publicita/propagace poradenských služeb je popsána v Koncepti poradenských služeb poskytovaných ve škole (Věstník MŠMT č. 7/2005) a dále je zakotvena ve standardních činnostech odborníků (vyhláška 72/2005 Sb.). Výchovný poradce má celou řadu možností, jak prezentovat a nabízet své služby (nástěnky, www stránky, předání informací osobně apod.). Některé školy plní tuto svoji povinnost bez problémů, není však výjimkou, když žák střední školy vůbec neví, že ve škole pracuje učitel ve funkci výchovného poradce a s jakými problémy se na něho může obrátit. Výchovní poradci v dotazníku odpovídali na otázku, zda je z jejich pohledu propagace výchovného poradenství ve škole dostatečná. Svě odpovědi vyjadřovali poradci na škále - *rozhodně souhlasím (3) – souhlasím (2) – spíše nesouhlasím (1) – nesouhlasím (0)*. Z odpovědí poradců se lze domnívat, že informovanost o službách poradce je ve zkoumaných školách dostatečná. Žádný poradce neuvedl, že by žáci nebyli o této skutečnosti informováni. Průměrná hodnota v obou krajích ukazuje, že nejvíce informací mají žáci, poté jejich rodiče a nejméně informací poskytují poradci vně školy.

Graf 18: Informovanost o výchovném poradenství ve škole



Většina výchovných poradců se k výroku „*výchovný poradce je snadno dostupný prostorově /časově*“ vyjádřila výrokem na škále - *rozhodně souhlasím (3)*. Přestože 79 % výchovných poradců uvádí, že jejich časová dotace je nedostatečná a 27 % poradců nemá pro konzultace se žáky diskretní zónu, svoji časovou i prostorovou dostupnost vnímají subjektivně jako dostatečnou. Rezervy vidí pouze v prezentaci na www stránkách školy (více kap. 15). Graf opět znázorňuje průměrné hodnoty v odpovědích poradců.

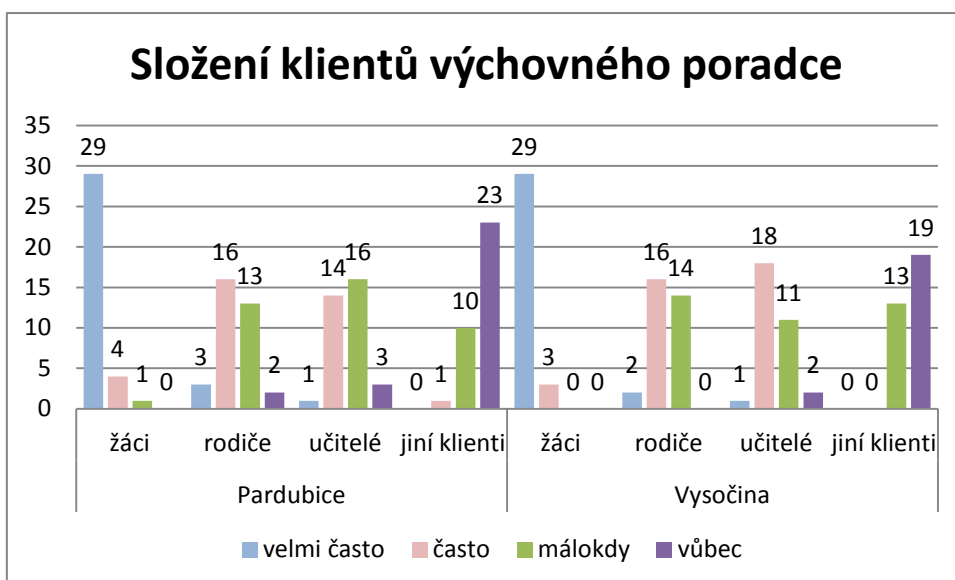
Graf 19: Dostupnost výchovném poradenství ve škole



19.1.7 Složení klientů výchovného poradce

Následující graf ukazuje složení klientů výchovného poradce. V obou krajích je zřejmé zaměření na práci se žáky. Učitelé a rodiče kontaktují výchovné poradce méně často. Zajímavé srovnání uvádíme v další části (B), kdy významným faktorem ovlivňujícím skladbu klientů je typ školy a problematika, kterou výchovný poradce řeší.

Graf 20: Složení klientů výchovného poradce



19.1.8 Okruhy činností výchovného poradce a spolupráce s dalšími subjekty

Okruhy činností výchovného poradce a spolupráci výchovného poradce s dalšími subjekty uvádíme v další části (B) vyhodnocení výsledků šetření. Tyto realizované činnosti souvisí s mnoha proměnnými a jsou součástí stanovených hypotéz.

19.2 Vyhodnocení a interpretace hypotéz

Príslušná metoda pro zjišťování statisticky významné závislosti (příp. statisticky významných rozdílů) byla vždy volena dle typů zkoumaných proměnných. V případě slovních proměnných (nominálních dat) byl použit test dobré shody (konkrétně v hypotéze č. 1), v případě jedné číselné a jedné slovní proměnné (se dvěma kategoriemi) byl použit dvojbýřerový t-test; pro testování shody rozptylů byl využit F-test (konkrétně v hypotézách č. 2, 3, 4, 5, 8). V případě obou proměnných číselných byla použita korelační analýza a test korelace (konkrétně v hypotézách č. 6, 7).

U všech zkoumaných kategorií v jednotlivých hypotézách byl zkoumán i vliv dalších proměnných (byla provedena exploratorní analýza). Proměnné se statisticky významným vlivem jsou součástí interpretace u jednotlivých hypotéz.

Z existujících proměnných bylo také zkonstruováno několik umělých proměnných. V tomto textu jsou použity proměnné „*problémovost*“ (vznikla součtem dílčích hodnot podotázek, které zjišťují, jak často výchovný poradce řeší určitý problém); „*problémovost II*“ (vznikla obdobně jako proměnná „*problémovost*“, ale „*pozitivní*“ problémy byly započítány se záporným znaménkem); „*spolupráce*“ (vznikla součtem hodnot podotázek, které zjišťují spolupráci výchovného poradce s ostatními organizacemi) a „*dostupnost*“ (součet možností, jak je možné kontaktovat výchovného poradce).

H1: Předpokládáme, že kvalifikační způsobilost výchovných poradců bude v jednotlivých krajích rozdílná.

Významným zjištěním z hlediska jednotlivých krajů je fakt, že *výchovní poradci v Pardubickém kraji častěji splňují kvalifikační požadavky k výkonu funkce výchovného poradce než poradci v Kraji Vysočina* ($p=0,0394$).

⇒ Můžeme tedy konstatovat, že **na daném výzkumném souboru v rámci provedeného výzkumného šetření byla hypotéza H1 potvrzena.**

Pozn.: S profesionalitou výchovného poradce pozitivně koreluje i **velikost školy**, tzn. že *čím je větší škola, tím spíše má výchovný poradce absolvované specializační studium* ($p=0,0110$). Školy s větším počtem žáků se nacházejí spíše v kraji Pardubickém, zatímco v Kraji Vysočina je větší počet menších škol (vycházíme z informací z dlouhodobých záměrů krajů). **Skutečnost, že specializační studium je dnes finančně náročné, vybízí k úvaze, zda školy s vyšším počtem žáků disponují větším množstvím prostředků na tyto kurzy nebo mají menší problém se zastupitelností**, tzn. se zajištěním výuky při dlouhodobější či opakované absenci poradce ve škole z důvodu jeho dalšího vzdělávání. Mohou zde působit i další faktory, které buď nebyly zkoumány, nebo se neprokázala statistická závislost. Z analýzy dále vyplynulo, že *plně kvalifikovaní výchovní poradci pracují častěji na školách gymnaziálního typu než na SOŠ a SOU* ($p=0,0262$).

H2: Předpokládáme, že publicita výchovného poradenství na www stránkách škol bude v jednotlivých krajích rozdílná.

K hypotéze H2 se vztahovala otázka, zda výchovný poradce vnímá publicitu/propagaci výchovného poradenství na škole jako dostatečnou. Odpovědi poradců potvrdily tento předpoklad a statisticky významné rozdíly mezi kraji byly zjištěny v propagaci internetové. *Výchovní poradci v Pardubickém kraji vnímají publicitu služeb výchovného poradce na www stránkách školy jako více dostatečnou než poradci v Kraji Vysočina ($p=0,0401$).* S tímto souvisí i další signifikantní vztah, a to, že *v Pardubickém kraji je lepší informovanost o výchovném poradenství mimo školu než v Kraji Vysočina ($p=0,0490$).* Internetová prezentace totiž umožňuje všem klientům (žákům, rodičům i dalším osobám mimo školu) vyhledat např. kontakt na poradce, jeho konzultační hodiny, telefon nebo email. Obě tyto proměnné – *dostupnost na www* a *informovanost mimo školu* potvrzují předpoklad o rozdílech v publicitě výchovného poradenství mezi kraji.

⇒ Lze tedy konstatovat, že **na daném výzkumném souboru v rámci provedeného výzkumného šetření byla hypotéza H2 potvrzena. Významné rozdíly byly z hlediska krajů shledány v dostupnosti informací na www stránkách škol.**

Pozn.: Nabízí se vysvětlení, že kvalitní internetová prezentace školy je především prostředkem, jak oslovit potenciaální žáky a obstát v konkurenci. Větší školy potřebují oslovit v každoročním náboru nových studentů více žáků a také konkurence ve větších městech je značná. Můžeme tedy hledat možné souvislosti s velikostí školy či velikostí obce (právě v Pardubickém kraji jsou dle dlouhodobého záměru větší školy, které se nacházejí spíše ve větších obcích). Při dalším podrobném zkoumání výsledků nebyla zjištěna statisticky významná závislost mezi publicitou výchovného poradenství na www stránkách školy a dalšími proměnnými, např. druhem školy (SŠ, G), velikostí sídla školy, počtem žáků ve škole apod.

H3: Předpokládáme, že oblasti řešených problémů, které poradci řeší, budou mezi kraji vykazovat statisticky významné rozdíly.

Důvodem k domněnce je opět faktor velikosti aglomerace či školy zmíněný výše a také premisa, že ve větších školách a větších městech se poradci setkávají s odlišnými typy problémů. Toto teoretické východisko a potvrzení, že *větší školy se nacházejí ve větších městech ($p=0,0114$)*, bylo důvodem k předpokladu, že v Kraji Vysočina budou poradci řešit jiné problémy žáků než poradci v Pardubickém kraji.

Statisticky významné hodnoty se projeví v souvislosti s problematikou řešení některých negativních jevů. *V Pardubickém kraji řeší výchovní poradci více předčasné odchody ze studia ($p=0,0425$), problémové vztahy ke spolužákům ($p=0,0127$) a závislosti ($0,0255$).*

⇒ Lze tedy konstatovat, že **na daném výzkumném souboru v rámci provedeného výzkumného šetření byla hypotéza H3 potvrzena. Významné rozdíly byly z hlediska krajů shledány v případě řešení závislostí, problémových vztahů ke spolužákům a předčasných odchodů ze studia.**

Pozn.: Předčasné odchody ze studia jsou častější ve větších obcích ($p=0,0260$), dále na větších školách řeší více změnu oboru školy ($p=0,0156$). Předčasné odchody ze studia také pozitivně korelují se změnou oboru školy ($p<0,0001$), což by mohlo být dáno tím, že se výchovný poradce už značné problémy žáka nejprve snaží řešit změnou oboru v rámci téže (větší) školy a teprve poté ukončením studia. Je však zřejmé, že jde ve skutečnosti o důsledky mnohem hlubších a rozvětvenějších problémů, které jsou vzájemně velmi pevně provázány, a nelze na ně pohlížet izolovaně.

H4: Předpokládáme, že nejčastější oblasti činností výchovných poradců budou vykazovat z hlediska typu školy (G, SŠ) statisticky významný rozdíl.

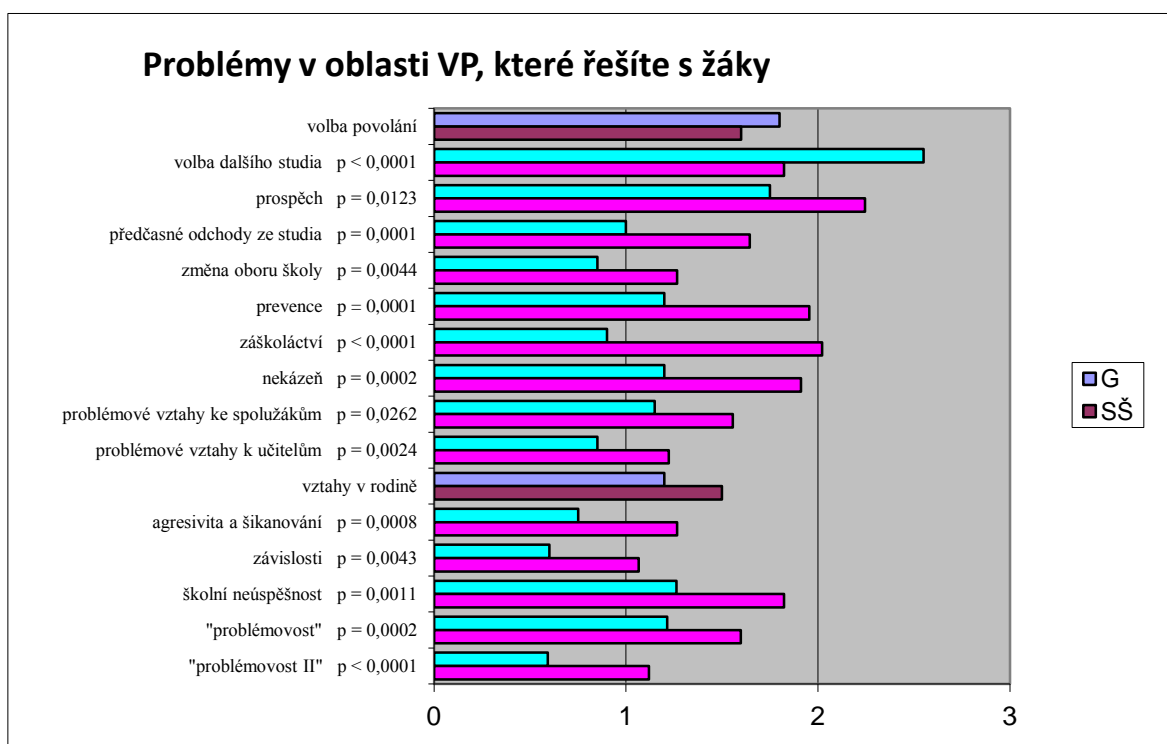
Z analýzy vyplynul očekávaný výsledek, který ukazuje, že typ školy ovlivňuje problémy, které v dané škole výchovný poradce řeší. Pro přehlednost jsme školy rozdělili do dvou kategorií – na „gymnázia“ (osmiletá, čtyřletá a dvě čtyřletá - kombinovaná se střední odbornou školou) a „střední školy“ (střední odborné školy a střední odborná učiliště).

Nabídka nejčastějších oblastí činností zahrnovala problémy, které jsme si pro účely vyhodnocení rozdělili na problémovost „*pozitivní*“ (volba povolání, volba dalšího studia) a problémovost „*negativní*“ (prospěch, předčasné odchody ze studia, změna oboru školy, prevence, záškoláctví, nekázeň, problémové vztahy se spolužáky a s učiteli, vztahy v rodině, agresivita a šikanování, závislosti, školní neúspěšnost). Poradci se vyjadřovali k jednotlivým položkám – „*jak často tyto problémy řeší*“.

Statisticky významný pozitivní vztah se ukázal mezi „SŠ“ a všemi zkoumanými „negativními“ jevy, tzn. že na SŠ se častěji řeší předčasné odchody ze studia ($p=0,0001$), změna oboru školy ($p=0,0044$), záškoláctví ($p<0,0001$), nekázeň ($p=0,0002$), problémové vztahy ke spolužákům ($p=0,0262$), problémové vztahy k učitelům ($p=0,0024$), agresivitu a šikanování ($p=0,0008$), školní neúspěšnost ($p=0,0011$), závislosti ($p=0,0043$). Na „gymnáziích“ výchovní poradci řeší více „*pozitivní*“ problémy – nejčastěji volbu dalšího studia ($p=0,0001$).

⇒ Lze tedy konstatovat, že na daném výzkumném souboru v rámci provedeného výzkumného šetření byla hypotéza H4 potvrzena. Významné rozdíly byly z hlediska typu školy shledány v tom, že na „gymnáziích“ výchovní poradci řeší více „*pozitivní*“ problémy, kdežto na „středních školách“ více „*negativní*“ problémy.

Graf 21 : Problémy v oblasti výchovného poradenství, které poradci řeší s žáky (oba kraje)



Pozn.: V grafu 11 je znázorněna průměrná četnost řešení jednotlivých problémů v daných typech škol. Statisticky významné rozdíly mezi „gymnázií“ a „středními školami“ jsou zvýrazněny světlejší barvou a jsou u nich uvedeny p-hodnoty. Výrazný je zejména rozdíl u umělé proměnné „problémovost II“ ($p < 0,0001$), záškoláctví ($p < 0,0001$), volba dalšího studia ($p < 0,0001$). Tyto výsledky ukazují na statisticky významné rozdíly v řešené problematice, kdy poradci na „gymnáziích“ se více zaměřují na „pozitivní“ problémy a méně často řeší „negativní“ problémy, zatímco na „středních školách“ je to opačně.

V souvislosti s dělením řešených problémů na pozitivní a negativní se nabízí otázka, proč byla školní prevence zařazena mezi negativní jevy. V širším slova smyslu jde u prevence o „veškeré konkrétní aktivity realizované s cílem předejít problémům a následkům spojeným s rizikovými projevy chování, případně minimalizovat jejich dopad a zamezit jejich rozšíření“ (Miovský, 2010). Toto pojetí „primární prevence“ (např. poskytování účinných preventivních programů) považujeme za pozitivní jev. Získané výsledky ze středních škol však napovídají, že prevenci častěji řeší výchovní poradci na SOŠ a SOU ($p = 0,001$) a jejich činnost spojená s „prevencí“ statisticky významně souvisí s „problémovostí II“ ($p < 0,0001$), tzn. svoji preventivní činnost vidí pravděpodobně v „sekundární prevenci“, což bychom řadili spíše k řešení jevů negativních. Toto zjištění je potvrzeno v následujícím odstavci.

Statisticky významným pozitivním vztahem mezi jevy se ukázalo „řešení prevence“ s jednotlivými „negativními“ jevy, tzn. čím více se poradce zabývá prevencí, tím častěji řeší předčasné odchody ze studia ($p = 0,0001$), změnu oboru školy ($p = 0,0057$) záškoláctví ($p = 0,0000$), nekázeň ($p = 0,0001$), prospěch ($p = 0,0011$), problémové vztahy ke spolužákům

($p=0,0179$), *problémové vztahy k učitelům* ($p=0,0027$), *agresivitu a šikanování* ($p=0,0019$), *školní neúspěšnost* ($p=0,0003$), *závislosti* ($p=0,0001$).

Naopak negativní vztah se ukázal mezi prevencí a „pozitivní“ problémovostí. *Čím častěji poradci uváděli, že řeší volbu povolání* ($p=0,0158$) *a volbu dalšího studia* ($p=0,0031$), *tím méně si uvědomovali, že se zabývají prevencí*. Z toho plyne závěr, že poradci na gymnáziích se subjektivně méně často zabývají prevencí a častěji řeší „pozitivní“ problémy, zatímco poradci na SŠ se subjektivně více zabývají prevencí a častěji řeší „negativní“ problémy.

H5: Předpokládáme, že jednotlivé typy škol (G, SŠ) budou vykazovat statisticky významný rozdíl ve spolupráci výchovných poradců s dalšími institucemi.

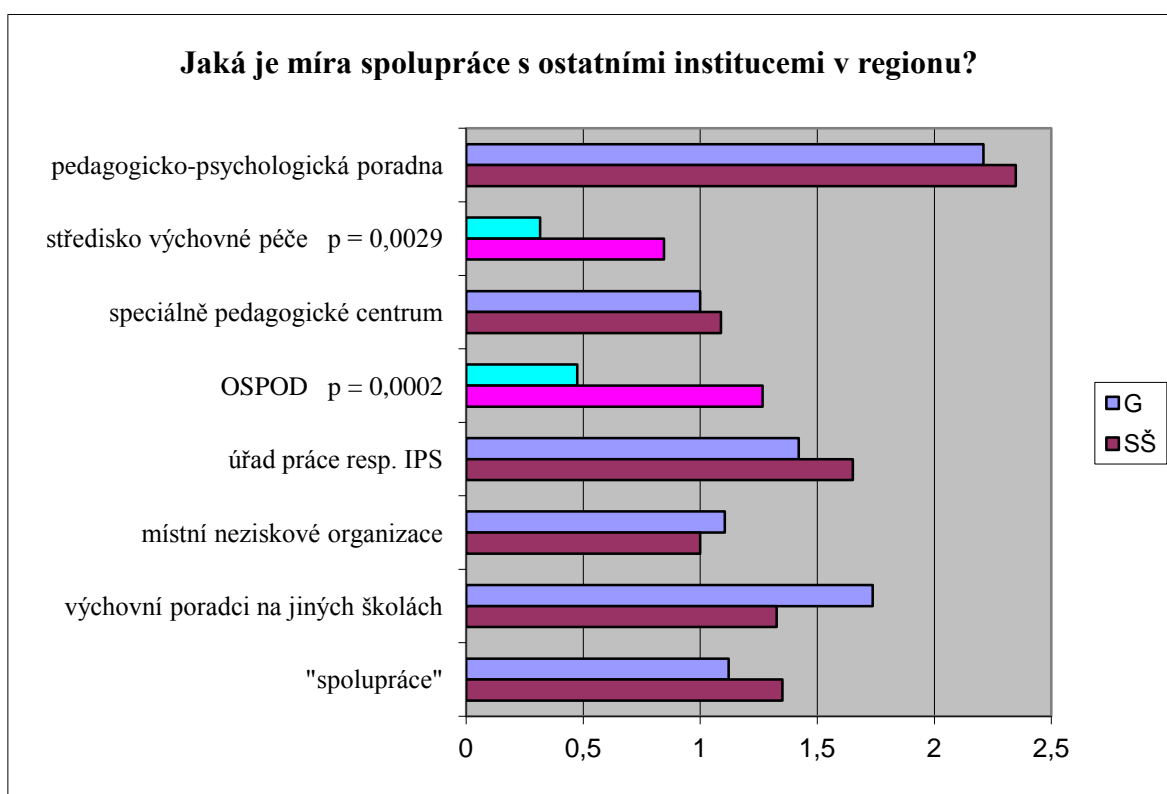
Významnou úlohu v činnosti výchovného poradce mají školská poradenská zařízení, popř. další instituce, se kterými poradce v případě potřeby spolupracuje. Tato zařízení nabízí vždy odborné služby podle naléhavosti a typu problému. Hypotéza vychází z předpokladu, že vzhledem k rozdílné problematice řešených problémů bude i odlišná spolupráce poradců s jednotlivými institucemi.

Odpovědi poradců na otázku, jak často a s jakými institucemi spolupracují, tento předpoklad potvrdily. *Poradci na SŠ více spolupracují se SVP* ($p=0,0029$) *a OSPOD* ($p=0,002$). Mezi další vlivy můžeme řadit statisticky významný vztah mezi velikostí sídla školy a spoluprací s IPS - *čím větší obec, tím je častější spolupráce s IPS* ($p=0,0439$) *a menší spolupráce s ostatními poradci na jiných školách* ($p=0,0035$). Statisticky významná závislost se u jiných institucí (PPP, SPC, místní neziskové organizace) vzhledem k typu školy neprokázala.

⇒ Na základě zjištění, že na „SŠ“ výchovní poradci častěji spolupracují s dalšími institucemi (zejména SVP a OSPOD) lze konstatovat, že **na daném výzkumném souboru v rámci provedeného výzkumného šetření byla hypotéza H5 potvrzena.**

Graf 22 znázorňuje rozdíly průměrných četností spolupráce s dalšími institucemi mezi SŠ a G. Statisticky významné rozdíly jsou opět zvýrazněny světlejší barvou a opatřeny p-hodnotou.

Graf 22: Spolupráce výchovných poradců s ostatními institucemi v regionu (oba kraje)



Pozn.: Hlubší analýza poukazuje na další intervenující proměnné, např. *čím je větší spolupráce se SVP, tím je větší problémovost ($p=0,0001$) a problémovost II ($p<0,0001$); stejně tak čím větší spolupráce s OSPOD, tím je větší problémovost ($p=0,0001$) a problémovost II ($p=0,0000$). Tento výsledek souvisí s následující hypotézou.*

H6: Častější spolupráce výchovného poradce s poradenskými a jinými zařízeními statisticky významně souvisí s řešením negativních problémů žáků ve škole.

Výsledky výzkumného šetření potvrzují hypotézu, která předpokládá aktivní spolupráci výchovného poradce se SVP při zvýšeném výskytu *záškoláctví ($p=0,0264$), problémových vztahů ke spolužákům ($p=0,0055$), agresivity a šikanování ($p=0,0005$), závislosti ($p=0,0001$), problematických vztahů v rodině ($p=0,0480$); spolupráci s OSPOD při výskytu předčasných odchodů ze studia ($p=0,0192$), prevenci ($p=0,0150$), záškoláctví ($p=0,0011$), nekázně ($p=0,0058$), problémových vztahů ke spolužákům ($p=0,0025$), problémových vztahů k učitelům ($p=0,0059$), vztahů v rodině ($p=0,0008$), agresivity a šikanování ($p=0,0001$), závislosti ($p=0,0030$). Školy, které častěji řeší volbu dalšího studia (pozitivní problémy), méně často spolupracují se SVP ($p=0,089$) a OSPOD ($p=0,027$).*

⇒ Na základě zjištění signifikantních vztahů mezi mírou spolupráce výchovných poradců s poradenskými a jinými zařízeními a spektrem řešených negativních

problémů lze konstatovat, že **na daném výzkumném souboru v rámci provedeného výzkumného šetření byla hypotéza H6 potvrzena.**

Pozn. V následující tabulce 2 jsou uvedeny p-hodnoty vztahů mezi řešenými problémy a spoluprací poradce s jednotlivými institucemi.

Tab.2: Vztahy mezi řešenými problémy a spoluprací výchovného poradce s jednotlivými institucemi

	volba povolání	volba dalšího studia	prospěch	předčasné odchody ze studia	změna oboru školy	prevence	záškoláctví	nekázeň	problémové vztahy ke spolužákům	problémové vztahy k učitelům	vztahy v rodině	agresivita a šikánování	závislosti	školní neúspěšnost	součet "problémovost"	součet "problémovost 2"
PPP											0,0084	0,0089	0,0312			
SVP		0,0089				0,0129	0,0264		0,0055		0,0480	0,0005	0,0001		0,0056	0,0019
SPC																
OSPOD		0,0027		0,0192		0,0150	0,0011	0,0058	0,0025	0,0059	0,0008	0,0001	0,0030		0,0001	0,0000
IPS																
místní NO	0,0025	0,0212										0,0202				0,0471
součet spolupráce		0,0248				0,0089	0,0353		0,0161	0,0378	0,0072	0,0013	0,0074		0,0034	0,0005

Uvedené p-hodnoty vyjadřují statisticky významnou závislost mezi řešenými jevy a mírou spolupráce poradců s jednotlivými institucemi. P-hodnoty označené červenou barvou vyjadřují negativní vztah a p-hodnoty modré barvy vyjadřují vztah pozitivní.

Jako nejvýznamnější se ukazuje spolupráce mezi SVP při řešení závislosti ($p=0,0001$), problematika šikany a agresivity žáků je řešena nejčastěji na úrovni OSPOD ($p=0,0001$), stejně jako patologie v rodinných vztazích ($p=0,0008$). Záškoláctví je podle metodického pokynu nutné hlásit na OSPOD, což také výsledky explorativní analýzy prokázaly ($p=0,0011$).

Nejvýznamnější negativní vztah se ukázal ve spolupráci poradců se SVP ($p=0,0089$) a OSPOD ($p=0,027$), a to při volbě dalšího studia, což je logické, neboť tato problematika není v těchto zařízeních standardně řešena.

H7: Předpokládáme, že častější spolupráce výchovného poradce s rodiči žáků statisticky významně souvisí s řešenou problémovostí ve škole.

Zaměříme-li se na vztahy rodina – žák – škola, napadne nás otázka: „Stojí rodiče o otevřenou spolupráci se školou?“ Z pohledu dnešní školy se kvalitní spolupráce s rodiči stává téměř nezbytností, přesto komunikace mezi školou a rodinou vyvolává značnou skepsi a ze strany rodičů je spojována s nepříjemnými momenty. Mnoho rodičů zastává názor, že pokud dítě nemá problémy, je normální „nekomunikovat“ a vůči škole udržovat distanci (Čáp, 2009). Snahou výzkumného šetření bylo pomocí exploratorní analýzy najít možné souvislosti ovlivňující spolupráci výchovného poradce s rodiči žáků.

Výsledky výzkumného šetření vykazují signifikantní vztah mezi „*problémovostí*“ ($p=0,0099$) a *problémovostí II* ($p=0,0317$) a *častější spoluprací výchovného poradce s rodiči*. Z toho výsledku vychází další statisticky významné pozitivní vztahy mezi *spoluprací s rodiči a školní neúspěšností* ($p=0,0035$), *problémovými vztahy k učitelům* ($p=0,0103$), *prospěchem* ($p=0,0112$) a *vztahy v rodině* ($p=0,0359$).

⇒ Na základě zjištěných signifikantních vztahů mezi mírou spolupráce výchovných poradců s rodiči a řešenou problematikou žáků ve škole lze konstatovat, že **na daném výzkumném souboru v rámci provedeného výzkumného šetření byla hypotéza H7 potvrzena.**

Pozn.: Vzhledem k osobnostní charakteristice poradců jsme zjistili i další statisticky významné souvislosti, např.: *výchovní poradci, kteří častěji spolupracují s rodiči, jsou zpravidla starší* ($p=0,0313$), *mají větší poradenskou praxi* ($p=0,0070$); zároveň také *více spolupracují s učiteli* ($p=0,0003$) a *jinými klienty* ($p=0,0043$). Větší spolupráce s rodiči je ovlivněna i *snadnější „dostupností“ poradce* ($p=0,0035$), *naopak nižší mírou spolupráce vykazují poradci dostupní pouze osobně* ($p=0,0002$). *Vlastní diskrétní zóna pro konzultace* ($p=0,0007$), *kvalitnější propagace výchovného poradenství ve škole* ($p=0,0335$) a *informovanost prostřednictvím snadno dostupných informací o výchovném poradci na www stránkách školy* ($p=0,0312$) jsou dalšími možnými příčinami vyšší míry spolupráce s rodiči.

H8: Předpokládáme, že mezi počtem absolvovaných vzdělávacích kurzů a ochotou se na těchto kurzech finančně podílet bude statisticky významná závislost.

V současné době je další vzdělávání pedagogů a výchovných poradců podmínkou vyplývající z legislativy, na druhou stranu jsou tyto kurzy většinou placené a škola z důvodů nízkých finančních rozpočtů tyto kurzy poradcům nefinancuje. Přesto značná část poradců má o další vzdělávání zájem a uvádí množství absolvovaných kurzů. Na základě těchto poznatků byla stanovena hypotéza, která předpokládá souvislost mezi množstvím absolvovaných kurzů a ochotou poradců se na financování kurzů spolupodílet.

Z výsledků vyplynulo, že *poradci v Kraji Vysočina jsou více než poradci z Pardubického kraje ochotni spolupodílet se na nákladech za další vzdělávání* ($p=0,0137$), avšak

souvislost mezi počtem absolvovaných vzdělávacích kurzů a ochotou se spolupodílet se neprokázala ($p=0,5438$).

⇒ Na základě zjištěných údajů musíme **na daném výzkumném souboru v rámci provedeného výzkumného šetření hypotézu H8 zamítnout.**

Pozn.: Statisticky významný výsledek se prokázal pouze mezi *kvalifikovaností poradce a počtem absolvovaných kurzů* ($p=0,0065$), tzn. poradci, kteří již absolvovali specializační studium pro výchovné poradce, mají více absolvovaných kurzů k prohloubení nebo rozšiřování svých odborných kompetencí. Počet absolvovaných kurzů pozitivně koreluje ještě s *délkou praxe výchovného poradce* ($p=0,0002$). Ochota se na kurzech finančně podílet negativně koreluje s *věkem výchovného poradce* ($p=0,0104$) a *délkou jeho praxe* ($p=0,03382$), tzn. čím je výchovný poradce starší a má delší praxi, tím je jeho ochota spolupodílet se na nákladech za kurzy nižší. Pozitivní korelace byla zjištěna mezi *zájmem o vzdělávání v budoucnu* ($p=0,008915$) a *ochotou se na kurzech finančně podílet*, tzn. že výchovní poradci, kteří odpověděli, že mají zájem o vzdělávací kurzy v budoucnu, jsou také více ochotni se na těchto kurzech finančně podílet.

H9: Předpokládáme, že ve velkých školách s počtem nad 500 žáků bude pracovat školní psycholog (bez ohledu na to, jestli externě na pár hodin v měsíci nebo jako zaměstnanec školy)

Skutečnost zaměstnávat školního psychologa se stala v současné době nutnou podmínkou nebo alespoň známkou dobře fungujícího poradenského pracoviště. Legislativní podmínky umožňují řediteli školy, aby ve škole, která má 500 a více žáků funkci školního psychologa obsadil.

Z analýzy výpovědí výchovných poradců vyplynulo, že *funkce školního psychologa není na těchto středních školách nad 500 žáků obsazena* ($p=0,7371$), a to žádnou z možných variant (jako zaměstnanec školy, externí pracovník).

⇒ Na základě zjištěných údajů musíme **na daném výzkumném souboru v rámci provedeného výzkumného šetření hypotézu H9 zamítnout.**

Pozn.: Nepotvrdila se ani souvislost mezi *ohodnocením výchovného poradce (13. platová třída)* a *absencí školního psychologa ve škole* ($p=0,2436$). Tuto závislost bychom v praxi spíše očekávali - pokud specializované metodologické činnosti ve škole nespádají do kompetence školního psychologa, pravděpodobně jsou náplní práce výchovného poradce. Tyto činnosti přesahují standardní činnosti poradce, jsou na evidentně vyšší kvalitativní i odborné úrovni a měly by se proto oceňovat právě jinak nenárokovou 13. platovou třídou. Bohužel špatná finanční situace škol je pravděpodobně důsledkem nedodržení této podmínky, v horším případě tyto specializované metodologické činnosti ve školách nejsou realizovány.

20 VYHODNOCENÍ KVALITATIVNÍCH DAT

Druhá část výzkumného šetření vychází z kvantitativní kategorizace dat a vyhodnocení stanovených hypotéz. Cílem kvalitativní části bylo získat podrobnější vhled do problematiky výchovného poradenství, objasnit některé výsledky kvantitativního šetření, porozumět subjektivním zkušenostem výchovných poradců a působení legislativních, materiálních, sociálních a osobnostních vlivů, porozumět interakcím mezi aktéry školního a poradenského procesu a detailně popsat fungování výchovného poradce ve škole. Do následné kvalitativní analýzy byly zařazeny volné odpovědi poradců na otevřené otázky dotazníkového šetření, které byly zaměřeny na subjektivně vnímané silné a slabé stránky výchovného poradenství ve škole a návrhy na zlepšení poradenských služeb ve škole. Hlavním nástrojem sběru kvalitativních dat však byl polostrukturovaný hloubkový rozhovor s vybranými výchovnými poradci, jehož cílem bylo zjistit co nejvíce detailů ze života respondentů, co nejvíce zkušeností, názorů, postojů, motivů a hodnocení. Úspěšnost tohoto rozhovoru předpokládala důkladnou přípravu tazatele, znalost zkoumané problematiky, zkušenosti s vedením rozhovoru a rovněž i ochotu respondentů spolupracovat. Výsledkem analýzy dat je podrobný popis stanovených kategorií, který obsahuje jak tazatelovy interpretace, tak citace výpovědi konkrétních poradců, které umožňují hlubší vhled do problematiky výchovného poradenství na středních školách a mohou také plnit funkci zdůvodnění zjištěných skutečností.

Následující text obsahuje podrobný popis výběru respondentů, použité metody sběru dat i metody použité při analýze dat. **Poznamenejme, že vzorkování, sběr dat, analýza a interpretace jsou v kvalitativním výzkumu ve vzájemném cyklickém vztahu a výzkum nemá lineární průběh, jak je tomu obvykle v kvantitativním výzkumu.**

20.1 Popis výzkumné metody

Hloubkové rozhovory s výchovnými poradci vychází z předpokladu, že právě oni jsou experty na výchovné poradenství ve škole. Nikdo nezná průběh, důvody, podmínky a možnosti jejich každodenního působení ve škole lépe než oni sami. V závěrečném shrnutí práce zacházíme s jejich vysvětlením zkoumané problematiky jako s popisem reality. Stejně jako Katrňák (2004) jsme si vědomi toho, že vyprávění respondenta neodpovídá skutečné realitě, protože respondent si vybere obvykle to, o čem vyprávět chce, co je v daném kontextu nejprůhodnější. Pokud většina výchovných poradců, kteří pracují ve stejné pozici, hovoří o podobné zkušenosti vzhledem ke zkoumanému problému, můžeme předpokládat, že tato zkušenost je součástí jejich práce - je jejich společnou zkušeností. Z metodologického hlediska nás zajímá jak ojedinělost, tak i četnost výskytu a opakování zkušeností z úst jednotlivých respondentů. Zaměřujeme se primárně na to, co mají jednotliví aktéři společného a co pramení z celku a podmínek jejich skupiny, a méně již na povahu jedince, na to, co je individuální, zvláštní a osobité pro každého člověka. Zkušenosti, o nichž respondenti hovoří a jsou jim společné, je pak charakterizují nikoliv jako jednotlivce, ale jako sociální skupinu.

20.2 Výběr respondentů pro kvalitativní výzkum

Po kvantitativní analýze dat byla vytipována stěžejní témata a také konkrétní výchovní poradci, kteří v dotazníkovém šetření ochotně a erudovaně odpovídali na otevřené otázky. Většina poradců tuto možnost využila, přesto bylo jen málo těch, kteří se o problému otevřeně rozepsali, uváděli zajímavé odpovědi a využili všech otázek pro své vyjádření. Je známo, že počet respondentů není pro kvalitativní výzkum tak důležitý, jako jejich rysy. Nepotřebovali jsme proto mnoho výchovních poradců, na druhou stranu měli mít respondenti již nějaké zkušenosti v této pozici, důležitou roli hrála zapálenost poradce pro tuto práci a zejména ochota podělit se o své zkušenosti. Za účelem rozhovoru bylo osloveno 12 výchovních poradců, z kterých bylo nakonec vybráno 6 poradců, kteří souhlasili s osobním setkáním. Zkoumaný soubor byl tedy vytvořen částečně na základě samovýběru poradců, kteří se chtěli do výzkumu zapojit. Rozhovory byly nakonec realizovány s pěti výchovními poradci. S jedním ze šesti respondentů se pro jeho časovou zaneprázdněnost nepodařilo setkání uskutečnit. Následující tabulka uvádí seznam dotazovaných výchovních poradců. Respondenti jsou v tabulce seřazeni podle toho, v jakém pořadí s nimi proběhl rozhovor.

Tab. 3: Údaje o výzkumném souboru

respondenti	věk	pohlaví	délka praxe	typ školy	kraj
Pan A.(1)	63	muž	11 a více	G	Pardubický
Paní B.(2)	45	žena	1-5 let	SOŠ a SOU	Pardubický
Pan D.(3)	32	muž	6-10 let	SOU	Pardubický
Paní P.(4)	58	žena	11 a více	SOŠ	Pardubický
Paní J.(5)	38	žena	11 a více	G	Vysočina

20.3 Realizace hloubkových rozhovorů

Při přípravě rozhovoru jsme vycházeli z předpokladu, že všechny rozhovory budou obsahovat podobná témata. Rozhovory byly realizovány v období ledna až února 2014, délka jejich trvání byla v rozmezí 45-90 minut. Rozhovory probíhaly v odpoledních hodinách nebo v době, kdy zkoumané osoby neměly žádné povinnosti, např. výuku ve škole, konzultační hodiny apod. Žádný z respondentů neodmítl nahrávání rozhovoru na diktafon. Zkoumané osoby podaly informovaný souhlas s nahráváním rozhovoru, se zařazením do výzkumu a s prezentací výsledků v rámci studie (viz. příloha 4). Jednalo se o delší, hloubkové rozhovory, v nichž jsem se jako tazatelka snažila hrát minimální roli. Cílem bylo udržet sled respondentova vyprávění a do jeho odpovědí (alespoň v počátku) příliš nezasahovat. Aby se snížilo riziko zkreslení výpovědi přítomností tazatele, bylo třeba u každého z rozhovorů zachovat standardní podmínky pro dotazování. Bohužel úsilí, aby měl každý z respondentů stejný klid na dotazování, nebylo naplněno. Prvotní snahou bylo,

aby všechny rozhovory proběhly v prostředí, kde kromě poradce a tazatele nikdo další nebude. V jednom případě byli v kanceláři po celou dobu přítomni školní metodik prevence a vychovatelka, kteří z mého pohledu měli rušivý vliv na průběh rozhovoru, totéž se ukázalo i v kvalitě pořízeného zvukového záznamu. V druhém případě neměla výchovná poradkyně svůj vlastní kabinet, rozhovor tedy probíhal ve školním klubu za přítomnosti studentů, kteří posedávali u okolních stolků na občerstvení. V úvodním seznámení jsem dbala na to, abych každému z respondentů výzkum představila v podobném duchu a podobnými formulacemi.

Na začátku prvního rozhovoru jsem měla o jeho průběhu pouze obecnou představu. Ta se opírala o teoretická východiska práce, výsledky dotazníkového šetření a dosavadní zkušenost – tedy především o fakta z legislativy a o zkušenosti z vlastní praxe výchovné poradkyně. Pro rozhovor bylo stanoveno následujících **6 tazatelských oblastí**:

První část se týkala samotné **náplně činnosti výchovného poradce**. Tato oblast byla sycena otázkami (př. V čem spočívá vaše práce výchovného poradce? Jak byste ji popsal/a? Jaké činnosti se nejčastěji věnujete?).

Druhá část se zaměřovala na **motivaci k vykonávání činnosti**. Tato část byla sycena otázkami (př. Jak jste se dostal/a k práci výchovného poradce? Jaká je vaše motivace k této práci?).

Třetí část se zaměřovala na **vnímání role a postavení poradce v systému školy**. Tato část byla sycena otázkami (př. Jaký význam přisuzujete své funkci výchovného poradce? Jaký význam podle Vás přisuzují vaši kolegové funkci výchovného poradce? Jaký význam podle Vás přisuzuje vedení školy funkci výchovného poradce? Jak vnímáte svoje postavení ve škole?).

Čtvrtá část rozhovoru se zaměřovala na **kvalifikaci a další vzdělávání výchovných poradců**. Tato část byla sycena otázkami (př. Cítíte se dostatečně kvalifikovaná/ý pro tuto práci? Jsou nějaké dovednosti, znalosti, které vám pro kvalitní naplnění této role chybí? Jak hodnotíte další vzdělávání pro výchovné poradce?).

Pátá část se zaměřovala na subjektivně vnímané **podmínky pro práci výchovného poradce a zabezpečení poradenských služeb ve škole**. Tato část byla sycena otázkami (př. Jak hodnotíte konkrétní podmínky, které máte pro vaši práci výchovného poradce? Je personální zabezpečení poradenství ve škole dostatečné? S kým spolupracujete? Jak tuto spolupráci hodnotíte?)

Šestá část se zaměřovala na **pocitování silných a slabých stránek poradenské role**, reflektovány byly všechny negativně i pozitivně vnímané oblasti práce výchovného poradce. Tato část byla sycena otázkami (př. Co pocítujete jako silnou stránku výchovného poradenství ve škole? V čem naopak vidíte rezervy?).

Cílem poslední oblasti bylo zjistit, zda mají výchovní poradci vlastní **návrhy na zlepšení** fungování výchovného poradenství ve škole. Tato část byla sycena otázkami (př. Co byste chtěl/a nebo mohl/a ve vaší práci zlepšit? Jaké jiné kroky by vedly ke zlepšení poskytování poradenských služeb ve škole?).

Uvedené otázky jsou ty, které byly předem připravené. Další otázky vyplývaly z rozhovoru a snažily se rozvíjet dialog s poradcem.

Při rozhovoru s prvním respondentem jsem použila pouze poznámkový blok a diktafon a nechala respondenta volně vyprávět, popřípadě jsem se snažila vhodnými formulacemi udržet proud jeho vyprávění. Teprve když respondent ve svém vyprávění neobsáhl mnou zkoumaná témata, využila jsem připraveného návodu pro rozhovor. Realizace pěti rozhovorů trvala zhruba pět týdnů. Snahou bylo, aby výpovědi zaznamenané v každém následujícím rozhovoru byly co nejméně poznamenány předešlými rozhovory, aby průběh druhého, třetího, čtvrtého a pátého rozhovoru byl co nejméně ovlivněn tím, co jsem si odnesla a zapamatovala z rozhovorů předcházejících. Jediné, co jsem na rozdíl od prvního rozhovoru udělala, bylo, že po skončení každého rozhovoru jsem poradce požádala o vyjádření se k tématům, která se objevila v předcházejících rozhovorech – aby zkrátka doplnili, rozvinuli nebo popřeli to, o čem hovořili poradci před nimi. Navzdory svému prvotnímu snažení jsem žádný další rozhovor nevedla úplně stejně, protože poznatky z předešlého rozhovoru poznamenaly formu následujícího rozhovoru a v konečném důsledku vylepšovaly odpověď na výzkumnou otázku celé práce. Katrňák (2004, s. 161) tento postup při realizaci rozhovoru komentuje slovy: *„Bylo to jako v šachové partii, kde každý předchozí tah ovlivňuje ten následující, přičemž jakmile je jednou udělán, nejde už vzít zpět a je nutné s ním v další hře počítat.“*

V průběhu fáze realizace jsem si nahrávky z již uskutečněných rozhovorů několikrát poslechla a postupně je přepsala do textového editoru počítače. Přepisy nebyly v žádném případě zhotoveny proto, aby audiovizuální záznam zcela nahradily. Rozhovory byly přepsány tak, aby po vytištění bylo možné vložit do transkriptu komentář nebo zaznamenat speciální značku (smích, povzdechnutí apod.). Vytisknuté rozhovory jsem si opakovaně přečetla a provedla kontrolu přepisu podle audiovizuální nahrávky. K samotné analýze jsem přistoupila až po dokončení a přepsání posledního rozhovoru.

S každým dalším rozhovorem se vyvíjelo i mé chápání vnímání poradenské role samotným výchovným poradcem. Stále více jsem byla schopna vidět pozitiva i slabé stránky poradenské práce ve škole, a to hlavně z úhlu pohledu současných poradců. Když se témata začala ve čtvrtém a pátém rozhovoru opakovat, přestala jsem litovat, že mi poslední poradce z časových důvodů odřekl a usoudila jsem, že téma mé práce bylo satureováno a do dalších rozhovorů s poradcem jsem se již nepouštěla⁹.

⁹ Když se v dalších rozhovorech neobjevují žádné nové údaje, žádná nová data, dostává se výzkumník do bodu, který Glaser se Straussem (1967) nazývají teoretická saturace. V tomto momentě již není nezbytné další data sbírat.

20.4 Analýza dat

Pro analýzu dat jsem využila induktivní metodu, při které se témata pozvolna vynořují z nasbíraného materiálu. Analýza dat probíhala pomocí kvalitativní metody vytváření trsů. Tato metoda slouží: „...k tomu, abychom seskupili a konceptualizovali určité výroky do skupin, např. dle rozlišení určitých jevů, místa, případů atd.“ (Miovský, 2006, s. 221). Tímto postupem vznikají obecnější (induktivně zformované kategorie jevů). Analýza byla započata přepisem jednotlivých rozhovorů. Graficky byly označeny výroky, které nesly významový celek. Poté byly tvořeny významové trsy s cílem seskupit dané výroky do skupin. Do analýzy byly zařazeny také volné odpovědi respondentů z dotazníkového šetření, kde se vyjadřovali k položkám: *Co vnímáte jako silnou / slabou stránku vaší činnosti? Co by vedlo ke zkvalitnění poradenských služeb ve škole? Prostor pro vaše náměty a názory.* Hlavním cílem tak bylo postihnout smysl jednotlivých výroků a vytvořit širší významové kategorie. Tyto kategorie byly následně zařazeny do výše zmíněných tazatelských oblastí:

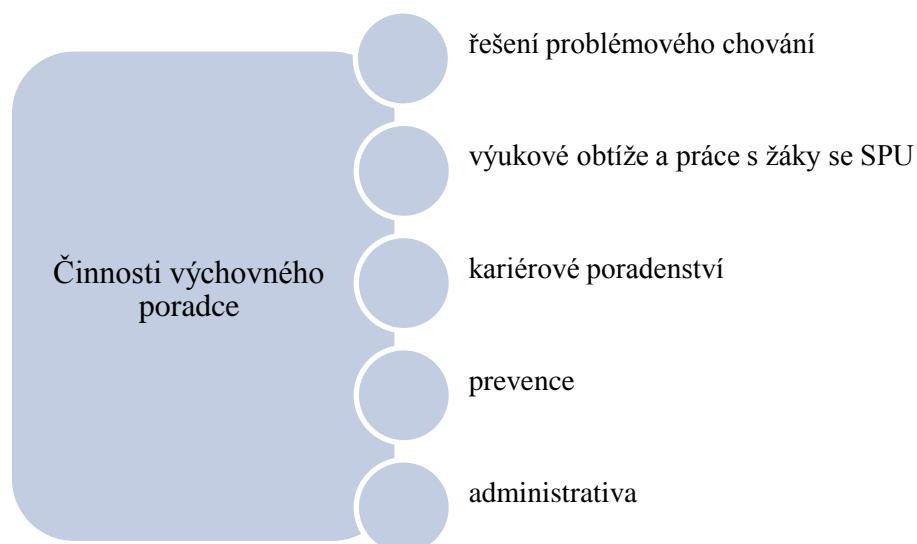
- **náplň činnosti výchovného poradce;**
- **motivace k vykonávané činnosti;**
- **vnímání role a postavení poradce v systému školy;**
- **kvalifikace a další vzdělávání výchovných poradců;**
- **podmínky pro práci výchovného poradce a zabezpečení poradenských služeb ve škole;**
- **pocit'ování silných a slabých stránek poradenské role;**
- **návrhy na zlepšení.**

Výsledky kvalitativního výzkumu se obvykle podávají textem, který osvětluje subjektivní definice významů fenoménů v kontextu daného prostředí a situace. V integrujícím textu jsou jednotlivé interpretace u každé kategorie dokreslovány konkrétními výroky jednotlivých výchovných poradců, které názorně ilustrují předkládané zobecnění. Tyto výroky jsou označeny specifickým kódem z důvodu zajištění anonymity poradce. Výroky respondentů, s kterými byl veden polostrukturovaný rozhovor, jsou v následujícím textu označovány pořadovým číslem respondenta (1–5), uvedeným v závorce (viz. tab. 3). Doslovné výroky respondentů z dotazníkového šetření jsou souhrnně označeny zkratkou R (jako respondent), taktéž uvedenou v závorce. Všechny doslovné citace jsou pro jejich odlišení od ostatního textu psány kurzívou. Výroky u kategorií nejsou výčtem všech reakcí k danému tématu, ale jen názornou ukázkou a podložením pravdivosti uváděných údajů.

20.5 Výsledky analýzy

V první oblasti jsme se zaměřili na náplň **činnosti výchovného poradce**. Předpokládali jsme, že poradce bude hovořit nejdříve a také nejvíce o činnostech, které vykonává nejčastěji. V rámci této oblasti se vynořilo 5 nejdůležitějších kategorií činností.

Obr. 4: Činnosti výchovného poradce



První kategorie „**řešení problémového chování**“ byla sycena výpověďmi, které ukazovaly, že velmi častou činností výchovných poradců na některých školách je řešení problémového chování žáků, nejčastěji zastoupené agresivním chováním a záškoláctvím. (3): „*Já se zaměřuju především na absenci žáků a na patologické jevy, jako je šikana a agresivita dětí, tady něco řešíme dnes a denně – krádeže, vloupání do zamčené skříňky...to jsou častý delikty.*“ (3): „*Bojujeme také neskutečným způsobem s kouřením, ale největší moje „pole“ je stejně boj s absencí. Tomu věnuju 80-90 % svého času.*“ (2): „*Nejčastější je to neomluvená absence, to je dnes takový fenomén.*“ (R): „*Problematika kuřáků před výukou - uvítala bych větší angažovanost policie v této oblasti, i když je to věčný boj - kontroly z naší strany o velkých přestávkách i během výuky končí výchovnými sankcemi při porušení zákazu.*“ Na gymnáziu a SOŠ obtížnějšího technického zaměření se potvrzují výsledky získané v kvantitativní části výzkumu. (5): „*My moc problémové chování neřešíme, možná občas neomluvené hodiny.*“ (4): „*Tady totiž těch prospěchových nebo kázeňských věcí nebo s tou absencí – to jsou výjimečné věci, když je problém. Kluci se tady dost učí, řekla bych. Sice jim taky někdy hrozí pětky, ale nakonec si to nějak ukočírují.*“

Druhá kategorie „**výukové obtíže a práce s žáky se SVP**“ ukazuje na další oblast činnosti výchovných poradců. (2): „*Úplně asi nejvíc se všechno točí kolem všech možných výukových potíží a to znamená i děti se specifickými potřebami, komunikace s poradnou, informace kolegům o tom, co, kdy, jak s takovým žákem dělat.*“ (5): „*Snad zřídka jsou to problémy vzdělávací, třeba individuální vzdělávací plán jsem zpracovávala snad jen dvakrát a neměla jsem s tím zkušenosti, byla to hrozná práce.*“ (1): „*Když proběhne pedagogická rada, tak se snažím žákům, kteří mají problémy, nabídnout konzultace, nebo*

jim domluvit zkoušení...někdy to tam dře mezi tím žáčkem a kantorem. Takže je lepší, když do toho vstoupí ten třetí. Nebo domluví schůzku s psychologkou a ona jim řekne, jak by se měli učit, aby to bylo efektivnější.“ (3): „Tady má každý žák potíže s učením...s tím za mnou nikdo nepříjde. Maximálně třídni učitel za mnou pošle žáka, který propadá z několika předmětů, nebo je neklasifikován. Ale musí to mít nějakou příčinu – záškoláctví nebo třeba problémy doma. Jinak ne.“ (4): „Výukový potíže jsou spíš v tom nižším ročníku...než se naučí učit. S tím nám pomáhá školní psychologka. Ale není to tak, že by tady stály zástupy, většinou to vznikne ve čtvrtletí, pololetí nebo na konci školního roku. Tam je toho pak víc... SPU má na starosti kolegyně, to já vůbec nedělám.“ (pozn. v rámci školy pracují po optimalizaci prozatím dvě výchovné poradkyně). Praxe ukazuje, že mnozí učitelé na středních školách neočekávají, že jejich dospívající studenti budou mít natolik závažné speciální vzdělávací potřeby, aby bylo nutné vůči nim zaujímat odlišný přístup než k jejich spolužákům. Pro výchovné poradce je někdy velmi náročné komunikovat se svými kolegy o nutnosti individuálního přístupu ke studentům. (3): „Jsou i specifické případy některých kolegů, s kterými musím pracovat individuálně. Minimálně se snažím aspoň vysvětlit to, že ten člověk za to prostě nemůže, že to nedělá naschvál, že má nějakou poruchu.“ Ze všech rozhovorů je zřejmé, že práce s nadanými žáky, se žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nejméně častá. Předpokládáme, že frekvence, s jakou s těmito cílovými skupinami poradci pracují, přímo závisí na počtu dětí z dané cílové skupiny na konkrétní škole a na přítomnosti dalšího specialisty na škole.

U třetí kategorie „**kariérové poradenství**“ se objevily výrazné rozdíly mezi poradci na gymnáziu a poradci na odborných školách a učilištích. Pravděpodobně intenzivněji se této činnosti věnují poradci na gymnáziích, v nichž se od studentů očekává, že budou ve svém vzdělání pokračovat. Na otázku, v čem spočívá práce výchovného poradce, reagovali poradci na gymnáziu: (1): „Tady na gymplu je gró mé práce kariérové poradenství, vedu s maturanty pohovory, už od prvního ročníku si vedu evidenci, co je zajímavá, co by chtěli studovat. Hned na začátku jim říkám, jaké jsou možnosti studia, pak když vyjde přehled oborů na vysokých školách tak s každým mluvím individuálně.“ (5): „V určitém období kolem přijímaček na vysoké školy se zabývám kariérovým poradenstvím, ale nic moc odborného nedělám. Chybí mi diagnostické nástroje pro zjišťování předpokladů a hlavně to ani neumím. Spíš informuji o přípravných kurzech a nabízených oborech, dnech otevřených dveří. Dnes si už žáci hodně najdou sami, tak by ocenili hlavně tu zmiňovanou diagnostiku.“ (4): „Spíš se věnuji těm profesním a kariérovým věcem a těm studijním.“ V současnosti je poradenství zaměřené na profesní a vzdělávací orientaci pro poradce na většině středních škol spíše okrajovou činností, zpravidla omezenou jen na podávání nejzákladnějších informací o nabídce škol, probíhajících přípravných kurzech, tzv. dnech otevřených dveří. Častá je i pomoc při vyřizování administrativy spojené s podáváním přihlášek na vysoké školy. (2): „Jsou momenty, kdy se práce nakumuluje, protože u toho je i kariérové poradenství. Tak třeba na zítra mám...už mě nahání student z nástavby. To je však jen v období přijímaček na VŠ, někdy je to zas kolem přijímání na naši školu – chodí a ptají se rodiče potenciálních žáků.“ Na odborném učilišti, kde žáci nepokračují v dalším studiu je kariérové poradenství oblastí velmi okrajovou (3): „Kariérové poradenství u nás není aktuální, naše děti když jdou studovat, tak tady na tý škole. Jdou třeba na druhý nebo

třetí obor. Jelikož jsou to céčkové obory, tak oni nemají tu přímou vazbu, aby mohli jít na nějakou střední školu. My zjišťujeme snad jen uplatnitelnost našich žáků na trhu práce.“ V dřívějších letech probíhaly rovněž besedy pro studenty se zástupci různých fakult, aby měli aktuální a bezprostřední informace o novinkách ve vzdělávání. (1): „Zástupci VŠ k nám jezdili na besedy, protože nebyl internet, byly jen Učitelské noviny se seznamem oborů, dny otevřených dveří prakticky neexistovaly, nebo málo. To rozhodování bylo složitější. Spousta žáků to ocenila. No, dnes už to vysoké školy nedělají, všechno je jinak.“

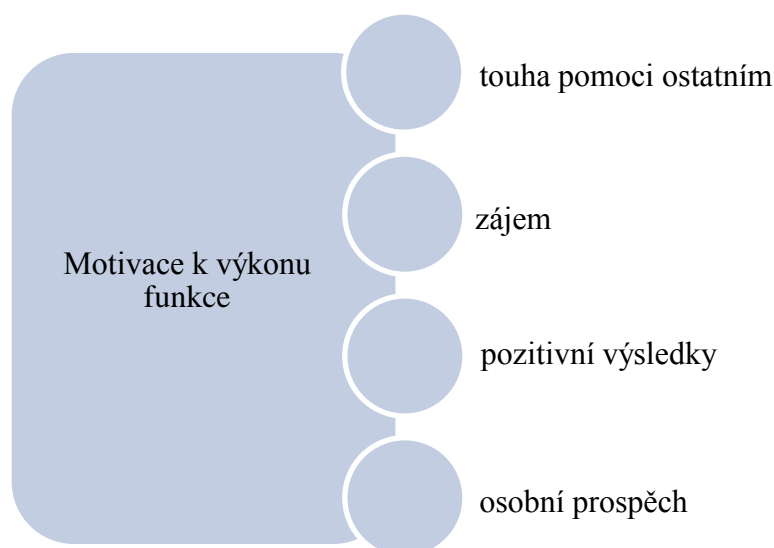
Další kategorií byla oblast „**prevence**“ ve smyslu předcházení rizikovému chování, školní neúspěšnosti a práce se sociálním klimatem školy. (3): „Děláme i sociometrický měření – tím předcházíme agresivnímu chování ve třídě, zjišťujeme, jak se děti mezi sebou vnímají a když zjistíme, že spolu nevychází, tak jsme schopni je odloučit třeba v odborném výcviku, pokud se dělí třeba na skupiny.“ Na primární prevenci často chybí čas a poradce vzhledem k jiným neodkladným úkolům tuto oblast odsouvá. (2): „Není čas na systematickou práci s žáky a s rodiči. Já to vím, že některým věcem by se dalo zabránit, kdyby s nimi člověk komunikoval hned na začátku.“ (5): „Někdy stačí studenta vyslechnout nebo mu ukázat lepší cestu a zabráním tak skutečným problémům. Jinak prevence je spíš v kompetenci metodika, zaměřuje se na nejrůznější projevy rizikového chování, organizuje besedy.“ Prevence ve školách má široký rozměr a je vnímána jako oblast činnosti metodika prevence. U výchovných poradců se objevuje s různou frekvencí a s různým zaměřením. Tam, kde je více projevů rizikového chování, jsou už zásahy v relativně časném stádiu vnímány jako prevence nikoli jako intervence. Na zážitkové workshopy se hledá čas v předimenzovaných učebních plánech, často chybí i peníze. (4): „Snažím se organizovat různé akce. Výborný je festival Jeden svět. Mám velkou tendenci nutit češtinářky a vedení školy, abychom tam chodili. My tady máme teď už i ty děti...Mongoly a Vietnamce, není jich moc a děcka je celkem v pohodě je berou. V prváku jsou ale náznaky...nechci říct šikany, ale vnímají je jako jiné. Řekla bych, že jsme strašně nastavená společnost, tomu chci prostřednictvím preventivních akcí ve škole zabránit.“ (5): Ještě jedna věc mě trápí. Začínají být velké rozdíly mezi bohatýma a chudýma dětma. Pořádáme adaptáky, sportovní kurzy...a nevím, jak to do budoucna bude. My to neděláme na celý týden, ale jen tak na dva tři dny. Je to skvělý způsob jak pozitivně nastavit vztahy ve skupině. Bohužel vidím na některých, že pro rodiče je těch 1000 Kč strašně moc. A přitom my si to děláme sami, nezveme nějaké organizace...a přesto...“

Poslední kategorií často zmiňovanou mezi činnostmi výchovného poradce a zároveň oblastí negativně vnímanou je „**administrativa**“. Výchovní poradci jí nepřikládají tolik pozornosti, na druhou stranu mají i v této oblasti určitou povinnost. (3): „Co mě drtí, to je administrativa. Já mám třeba za povinnost evidovat absenci. Tak, jak ji dělám já – možná že jsem si to nastavil sám, možná, že je to až moc podrobný, na druhou stranu se to osvědčilo. Databáze je moc podrobná a přitom legislativa neříká, jak to má být. To myslím teďka ve smyslu toho, že pak přijde kontrola a chce vidět deník a výchovný poradce by se měl zabývat kariérovým poradenstvím a ještě tím či oním...a všechno bych to měl psát.“ Podle většiny poradců jsou poradci zahlceni jinými aktivitami, kterým dávají prioritu. (2): „Veliký problém je, jak ten čas je nadusanej, tak dělat si ještě o všem záznamy...(úsměv). Ještě urvu ten čas si s tím člověkem popovídat, někam to dovést, dořešit... vedu v patrnosti,

že jsme se dohodli, že se sejdeme, promluvíme si, ale ještě to jít hned potom zapsat... To už zase běžím třeba učit.“ (4): „Musíme psát plán na školní rok, pak tzv. krátkodobě - co děláme každý měsíc. Pak strategický... Jo, a když komunikuji se studentem, tak si musím dělat poznámky... to mám tenhle pracovní sešit. Já si to píšu takhle do bodů a potom si to přepisuju a rozpracovávám do ještě dalšího sešitu. Tohle je jen takovej ten rychlejš... My bychom si měli psát úplně všechno.“ (R): „Perfektně vedená administrativa nutně neznamená kvalitní službu. Kontrola řídicích orgánů většinou aktivity výchovných poradců nasměřuje do této oblasti. Na skutečnou práci s žáky pak nezbývá čas.“ (R): „Škola je zavalena spoustou zbytečné administrativy včetně státních maturit a takovýchto dotazníků.“

V druhé části jsme se zaměřili na **motivaci poradce k vykonávání činnosti**. Motivace hraje velmi důležitou roli, s motivem se úzce pojí cíl, kterého chce jedinec dosáhnout. Motivace je prováděna pod vlivem vnějších stimulů nebo je ovlivňována silou vnitřních motivů. V rámci této oblasti se vynořily celkem 4 kategorie, které hovoří spíše o vnitřní motivaci poradců.

Obr. 5: Kategorie motivace k výkonu funkce



Kategorie „**touha pomoci ostatním**“ byla nasycena výpověďmi, které popisovaly něco ve smyslu „mít dobrý pocit ze sebe sama a osobní radost z pomáhání druhým“. Tento vnitřní motiv zmiňuje ve svých výpovědích většina respondentů. Hovoří v této souvislosti většinou o pocitu naplnění člověka tím, že pomůže někomu dalšímu. (2): „Mně to nepříjde jako zbytečná práce, mám tendenci o těch dětech něco víc vědět, když je někde nějaká potíž – mám pocit, že bych to stejně dělala, tak to dělám při jednom.“ (5): „Myslím, že to na jedné straně nějak obohacuje mě a zároveň to pomáhá druhému...je to dvojitá radost, dobrý pocit z toho, že čas věnujete tam, kde je potřeba.“ (R): „Pomoc mladým lidem se špatným rodinným zázemím.“

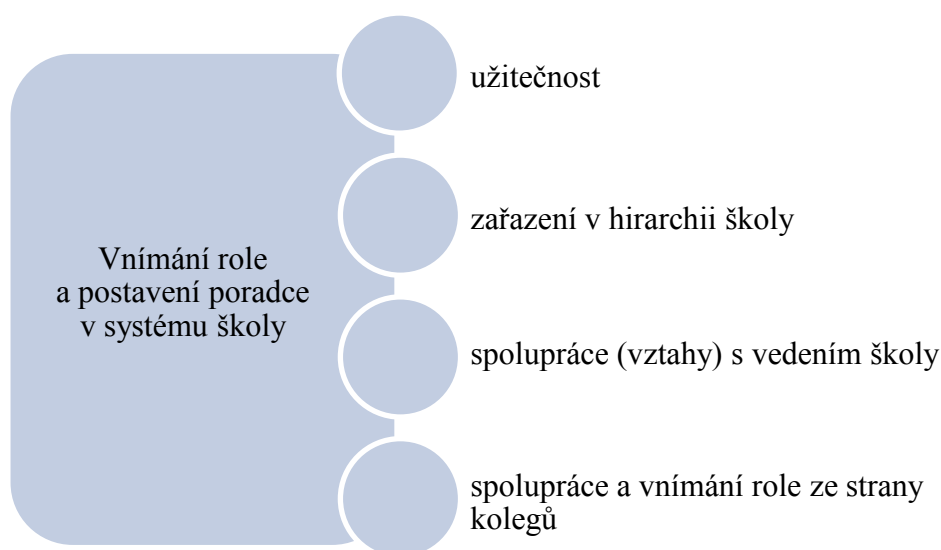
Další kategorií, která z analýzy vystupovala je „**zájem**“. Zájem jako zdroj motivace je možné popisovat jako trvalejší směřování člověka na konkrétní okruh věcí a jevů. Vlastní zájem vybízí člověka k aktivitě, zájem může člověka i těšit. Motivaci bychom touto optikou mohli charakterizovat jako něco, co navozuje samotnému poradci příjemné prožitky. (3): „*Samozřejmě baví mě to, protože jinak bych to nedělal.*“ (5): „*Cítím, že mě ta práce uspokojuje, přináší mně radost, že někomu můžu třeba pomoci.*“ (R): „*Vždycky jsem měla blízko k psychologii, baví mě to a takhle to můžu dělat.*“ (4): „*Já k tomu mám aprobačně blízko. Učím tělocvik a společenské vědy, to je bývalá občanka, že jo. Takže to je jedna věc a pak ten tělocvik je takový neformální...takže jsem k těm dětem vždycky měla tak nějak blízko.*“ Stále také přetrvává názor, že poradenská role spíše přísluší ženám než mužům (4): „*Prostě mi to bylo nabídnuté, nebyla tady tenkrát jiná volba. Učili tady převážně chlapi. Takže ty vhodnější ženský, který by měly o tyhle věci zájem, tady nebyly.*“

Další kategorií byly „**pozitivní výsledky**“. Jednalo se o kategorii, kde významným motivačním faktorem bylo především uspokojení z úspěšného výkonu. Tato pozitivní zpětná vazba je další možnou motivací a umožňuje poradcům vnímat jejich práci jako příležitost vykonávat smysluplnou činnost přinášející pozitivní výsledky. V této kategorii vidíme překrývání s kategorií „užitečnost“. (3): „*Myslím, že jsou za námi vidět výsledky.*“ (R): „*Daří se nám eliminovat jevy záškoláctví a neprospěchu a to mě utvrzuje, že moje práce má smysl.*“ (3): „*Daří se mi bojovat s absencí - z toho pohledu ta práce má význam, i když upřímně když člověk nad tím přemýšlí, tak ta práce mě nenaplňuje a společnosti neodvádím úplně to, co bych chtěl.*“

Poslední kategorií byl „**osobní prospěch**“. U této kategorie se ukázalo, že poradci jsou motivováni i možnostmi osobnostního růstu či lepším finančním ohodnocením. (2): „*Osobně se sebou dál ráda něco dělám, mohu se jako poradce účastnit dalšího vzdělávání, člověk nemá stát na místě.*“ (5): „*Do budoucna bych mohla dostat i lepší platovou třídu.*“ (2): „*Výhledově bych mohla více dělat, co mě baví a třeba docílím toho, že se mi trošku sníží úvazek.*“ (1): „*Když odešla výchovná poradkyně do důchodu, ředitel mi to nabídl. Já jsem s tím souhlasil, protože jsem už měl v této oblasti docela praxi. Bylo to pro mě určitě jednodušší než spravovat nějaký kabinet - člověk na takový velký škole vždycky něco dělat musí.*“

Třetí část se zaměřovala na **vnímání role a postavení poradce v systému školy**. Výpovědi poradců zahrnují subjektivní vnímání sebe sama a hodnocení kvality vztahů s vedením školy a svými kolegy. V rámci této oblasti se vynořily celkem 4 kategorie.

Obr. 6: Vnímání role a postavení poradce v systému školy



První kategorie „**užitečnost**“ byla do značné míry propojená s kategorií „pozitivní výsledky“ a je sycena podobnými odpověďmi. (2): „*Mně to nepříjde jako zbytečná práce.*“ (5): „*V mnoha případech žákům opravdu pomohu.*“ (3): „*Ta práce má význam, i když upřímně, když člověk nad tím přemýšlí, ta práce mě nenaplnuje a společnosti neodvádím úplně to, co bych chtěl.*“ Poradci vnímají, že jejich práce má nějaký smysl, mají k této práci vytvořený vztah a považují za užitečné měnit věci kolem sebe k lepšímu.

Druhou kategorií je „**zařazení v hierarchii školy**“. Tato kategorie má dvě extrémní polohy. V jedné z nich poradci pociťují, že zatím nemají potřebné postavení a uznání důležitosti a záslužnosti jejich práce v rámci pedagogického sboru a vedení školy. (R): „*Nepochopení smyslu mé práce.*“ (R): „*Nemám dostatek rozhodovacích kompetencí.*“ (R): „*Nemám dostatek prostoru vyjádřit svůj názor.*“ Tito poradci se často dostávají do konfliktu při zasahování do oblastí, kterou chtějí spravovat ředitelé a zástupci školy. Druhou stranu mince tvoří poradci, kteří mají značné kompetence a vedení školy od nich vyžaduje vysoce kvalifikovanou činnost. (5): „*Svoji dobrou pozici si budují svojí činností.*“ (1): „*Dřív jsem tady řediteloval, teď už jsem v důchodu, ale to postavení mám.*“ (2): „*Moji kolegové tomu říkají to širší vedení. No, hodně mě vytěžují, asi jsem moc aktivní a dělám si to sama.*“ (R): „*Moje postavení není moc dobré. Studenti se často dříve obrátí na své třídní učitele... dobře je znají a mají k nim asi větší důvěru.*“ (R): „*Mám hodně povinností, ale malé kompetence. Těžko prosazují i dobře míněné věci.*“ Postavení poradce v hierarchii školy je spojováno s mírou ocenění a uznání ze strany druhých. Spíše než status tzv. připsaný, jsme zaznamenali status získaný, který je budován vlastní iniciativou poradce. Častá je i určitá proměna statutu a postupná změna vnímání role poradce, která záleží na povaze poradce a na tom, jak svou práci dovede prosadit. (4): „*Začali mě brát vážně jednak v době, kdy to začalo být dané – poradce musel na každé škole být. Zpočátku ale vedení nebralo vážně moje připomínky, zejména na poradě se na mě vždycky koukali a říkali si – co to tady vůbec chce říkat...s tím problém byl. Pak jsem řešila nějaký dost velký*

problém. Kluk někoho napadl. Byla to výjimečná věc, psychopatologická. Celý čtyři roky jsme s ním neustále tak nějak pracovali, aby byl v klidu. Asi tehdy vedení zjistilo, že je to strašně důležitý...Dnes už cítím jakousi vážnost a respekt a v tomto ohledu i klid.“ Přestože bylo postavení poradců vnímáno několika respondenty pozitivně, žádný výchovný poradce neuvedl, že by byl tzv. součástí vedení školy. Nikdo v rozhovoru neuvedl, že by se pravidelně zúčastňoval porad vedení školy. (4): *„Ani ne tak jako, že bych chodila na ty jejich porady, to snad ne. Ale když jsou nějaké záležitosti, které se týkají už vzniklých problémů, tak to se vždycky s ředitelem a s vedením radíme.*“ (2): *„Ne, na poradu vedení přístup nemám.*“

Třetí kategorií je **„spolupráce (vztahy) s vedením školy“**. Byla často propojena s kategorií „zařazení v hierarchii školy“. Poradci, kteří v předchozí kategorii uváděli uznání ze strany vedení školy, označovali spolupráci jako partnerskou a konzultační. (2): *„My tady fungujeme týmově, poslední slovo má ale vedení.*“ (3): *„Děláme výchovné komise, tady v mém kabinetě. Vždy je tady někdo z vedení školy, takže komunikace je dobrá.*“ (5): *„V tom nevidím sebemenší problém, jsme partneři.*“ (R): *„Nejvíce si považují vzájemné důvěry a otevřenosti při jednání a řešení problémů. Zde využívám dobrou komunikaci a spolupráci s pedagogickými pracovníky a vedením školy.*“

Poradci, kteří nepocítují potřebné postavení, naopak kvalifikovali spolupráci jako složitou či problematickou. (R): *„Obtížná spolupráce s vedením školy“, „spolupráce s vedením funguje na bázi pouhého předávání papírů a částečných informací.*“

Poslední kategorií je **„spolupráce a vnímání role ze strany kolegů“**. Z analýzy vyplynulo, že spolupráce a vztahy s učiteli jsou pocítovány jako dobré a probíhají ve všech oblastech činnosti výchovných poradců. V některých případech však dochází k tomu, že poradce je vnímán kolegy jako „univerzální expert na všechny problémy“ a některé své povinnosti či kompetence¹⁰ přenáší učitelé na výchovné poradce. (2): *„X-věcí, které bych si jako třídní normálně vyřešila sama, nikoho bych za nikým neposílala, tak třeba končí u mě – promluv s ním, tak to vyřeš.*“ (R): *„Někdy mi připadá, že na mě kolegové delegují činnosti, které by měli řešit ve své třídě sami...se slovy – já nejsem výchovný poradce, ty máš na to čas.*“ Naopak jsou také učitelé, kteří jsou při spolupráci s výchovným poradcem spíše zdrženliví a spoléhají na vlastní schopnosti. (R): *„Někdy mi připadá, že bych o některých věcech měla dřív vědět, ne až když je to téměř neřešitelné nebo jde o vážné sankce.*“ (4): *„No, zpočátku reagovali kolegové různě...no jo, ty budeš dělat tu výchovnou poradkyni, ty tady budeš nejchytřejší. Byl to takový legrační despekt. Ale ve chvíli, kdy potom v té třídě mají něco a nevědí si s tím rady, tak mě samozřejmě volají...jestli bych nemohla požádat školního psychologa nebo že nevědí a že už mně žáka posílají. Takže je to v podstatě dobrý.*“ Výchovný poradce hraje i roli mediátora a dbá o dobré vztahy mezi učiteli a rodiči. (5): *„Dost dobře některý kolegy nechápu, třeba při sporech s rodiči bych některé své kolegy nejraději přetrh. Startují na první našlápnutí, těm matkám přece nemůžou, i když jinými slovy říkat, že jsou jejich děti blbí. Často do nich pod stolem drcám, a přestože mu to pak řeknu, oni to úspěšně zopakují.*“ Analýza také přinesla zjištění, která

¹⁰ Práce třídních učitelů není nikde obsahově specifikována.

byla zachycena již v rámci kategorie „výukové obtíže a práce s žáky se SVP“. V této kategorii nebyly prezentovány výroky celé, proto je uvádíme v celém znění znovu. (3): „*Jsou i specifické případy některých kolegů, s kterými musím pracovat individuálně. Minimálně se snažím aspoň vysvětlit to, že ten člověk za to prostě nemůže, že to nedělá naschvál. Musím říct, že někdy je to nad lidské síly, vysvětlit to těm dospělým...(smích), že to opravdu není výmysl toho dítěte, i když to někdy budí takový dojem.*“

Čtvrtá část rozhovoru se zaměřovala na **kvalifikaci a další vzdělávání výchovných poradců**. Analýzou jsme identifikovali 4 oblasti (chybějící dovednosti, hodnocení vzdělávacích kurzů a překážky v dalším vzdělávání).

Obr. 7: Kvalifikace a další vzdělávání výchovných poradců



První kategorie „**znalosti a dovednosti**“ směřovala k zjištění, jak poradci vnímají své „kompetence“ potřebné pro poradenskou práci. Nezaměřovali jsme se primárně na absolvované specializační studium pro výchovné poradce, přesto jsme se ve všech případech k tomuto tématu dostali. Domnívali jsme se, že je v zájmu vedení školy, aby byl výchovný poradce kvalifikovaný. (2): „*No to je právě opačně. Ono to není úplně jednoduchý. Já sama bych studovat chtěla, protože člověk nemusí být na všechno samouk. Ale je to otázka peněz. Ve chvíli, kdy jsme se dohadovali, dozvěděla jsem se, že bych si to studium platila já.*“ (3): „*Výchovný poradenství jsem studoval nejen kvůli zařazení do platové třídy, ale abych si ověřil některé věci. Spoustu věcí při tom studiu jsem zjistil, že už jsem dělal.*“ Na otázku, která zjišťovala, zda mají poradci dostatek znalostí a dovedností reagovali poradci následovně: (2): „*no to právě nemám. Řada věcí se dělá nejdřív intuitivně, něco z toho když nevím, tak všude možně hledám, někde telefonuju. Třeba u toho syndromu musím říct, že jsem na tom strávila času a pak jsem si připadala jako specialista*“. Poradci v dotazníku mezi slabé stránky uváděli chybějící dovednosti v oblasti diagnostiky problémů, poruch učení a chování a chybějící dovednosti v oblasti metodického vedení žáků a učitelů. (R): „*Potřebuji pomoc školního psychologa, některé problémy nejsou v mé kompetenci řešit.*“ (R): „*Postrádám zkušenosti i dovednosti pro metodické vedení učitelů v oblasti reedukace integrovaných žáků.*“ (R): „*Nejvíce tápu*

v oblasti krizové intervence.“ Všichni poradci se dále shodli, že jim chybí dovednosti pro práci se třídním kolektivem a dovednosti pro používání některých diagnostických nástrojů. (R): „Chybí mi znalosti a dovednosti pro práci se třídou.“

Druhou kategorií je oblast „**hodnocení vzdělávacích kurzů**“. Zkoumané osoby se vyjadřovali k nabídce a k hodnocení absolvovaných kurzů dalšího vzdělávání. (1): „*Já když jsem dělal výchovné poradenství na fildě v Praze, tak dva semináře s bývalou ředitelkou IPPP paní doktorkou Zapletalovou, byly suverénně nejlepší, co mě tam potkalo. Ona v té době byla také výchovná poradkyně na nějaké velké škole...*“ (4): „*Já jsem dělala kurz v Praze na Karlově Univerzitě, u pana Mertina. Byly to úžasné dva roky a bezvadná psychická podpora. Kdyby něco, tak se na ně můžu obrátit...můžu se zeptat, co by tomu řekl, jak to vidí on.*“ (3): „*Ty kurzy z 90 % co teď probíhají, to je omílání stejných věcí pořád dokola. Nebo se objeví kurz, kde je probíráno vícero témat, a mě zajímá jen to jedno. Třeba kariérové poradenství tady ve škole rozvíjet nepotřebuji.*“ (2): „*Občas je to samá teorie a praxe končí na tom, s tím vám stejně nikdo neporadí, to musíte sami.*“ (4): „*Teď naposledy to byly SPU, takový ten doplněk. Já jsem si to dělat nemusela, přesto jsem na to šla... Moc se mi to líbilo, bylo to dobrý...materiály a všechno se to dá použít.*“ (R): „*Je málo seminářů s nízkým finančním nákladem, jsme školou značně limitováni.*“ (R): „*Velmi přínosným se ukázalo školení o legislativě výchovného poradenství.*“ Motivace k dalšímu vzdělávání souvisí nejen s kvalitou kurzů, ale především s erudovaností lektora. (3): „*Drtivá většina těch lektorů, kteří to přednáší, tak jsou už dlouho vytržený z praxe. Málokdy je to člověk, který je propojen s praxí a může předat ostatním nějaké zkušenosti.*“ (2): „*Mnohdy se dozvíte více od těch zúčastněných poradců než od samotného lektora.*“

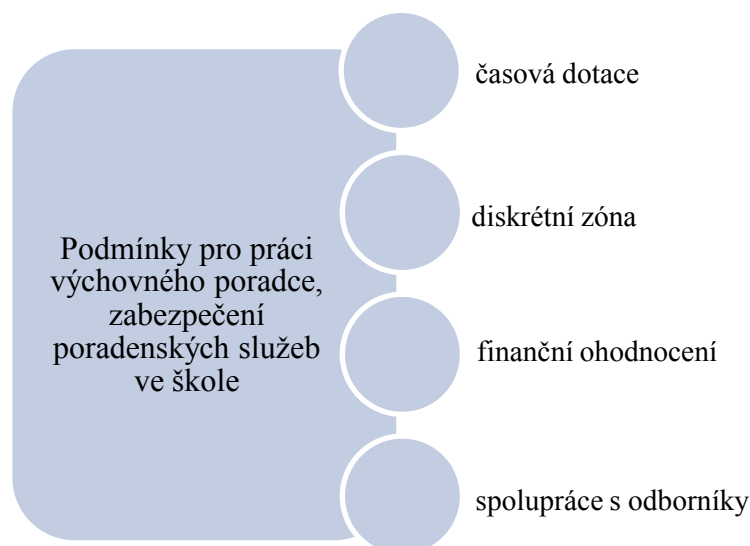
O jaké semináře by tedy výchovní poradci stáli? (3): „*Chci kurzy, které mě pomohou zvládat každodenní práci - zaměřené na složení etnika, vazby mezi nimi, agresivní projevy chování, nebo jak bojovat s absencí. Když jsme připravovali určité normy, hodně jsme se prali se zákonem. Neříkám, že jsme šli v rozporu, ale museli jsme ho respektovat. Mnohdy jsem si nebyl jistý, jestli to dělám dobře nebo špatně. Takže o takovýhle já bych stál – zaměřený na školské zákony, vyhlášky a tak.*“ (5): „*Máme hodně chytrých dětí. A jak s nimi pracovat? Kam je posunout? Přes ty SOČky...no dobře. Ale jak jim dát větší příležitost rozvinout ty své schopnosti? Proto mám zájem o kurzy zaměřené na nadanou a talentovanou mládež.*“ (R): „*Stála bych o kurzy, kde se více řeší legislativa.*“ (R): „*... interaktivní, něco jako workshopy s méně účastníky a více erudovanými lektory.*“ Všichni poradci v rozhovoru uvedli, že uvítají více kurzů zaměřených na práci s kolektivem. (5): „*...kurzy, které učí práci se skupinovou dynamikou.*“ (2): „*...otázky soudržnosti skupiny, skupinové normy, styly vedení, prostě práce se třídou jako celkem.*“

Poslední kategorie „**překážky v dalším vzdělávání**“ identifikuje překážky, které poradci komplikují další vzdělávání, důležité jsou také podmínky, které škola poradcům ke vzdělávání poskytuje. V této kategorii jsme zaznamenali výrazný překryv s následující oblastí „**podmínky pro práci výchovného poradce**“. (3): „*Za prvé ten program mám tak nabitý, mám ještě třídnictví a do toho učím. Jakoukoli absenci si musím nějakým způsobem nahrazovat. Kvalifikovaný zástupce za nás nejsou vůbec žádný...takže chybí motivace. Když vidím, že ty hodiny, který ten den mám, si musím odučit někdy jindy...radši nikam nejdu.*“

(5): „Není na to čas, samozřejmě, že bych měla zájem, ale kdo za mě bude učit?“ Poradci také uváděli, že chybí finanční prostředky. Škola nechce tyto kurzy platit a poradci zase nemají přílišný zájem si kurzy hradit ze svého. (R): „...neochota vedení školy investovat do tohoto vzdělávání.“ (R): „Finance na výchovné poradenství nemá škola žádné. Na placené semináře a kongresy, kde se platí účastnický poplatek, nemohu vyjet.“ (R): „Chodím jen na ty, které jsou v poradně zdarma...cestou nejmenšího odporu.“ Z odpovědí poradců vyplynulo, že více kurzů dalšího vzdělávání je směřováno k metodikům prevence, pro výchovné poradce není nabídka tak velká. (4): „No, oni to dělají jen pro ty metodiky a VP tam můžou, jen když je pustí ředitel, je to zaměřené spíš na tu prevenci.“ Z analýzy tedy vyplynuly tři hlavní překážky - na další vzdělávání nemají poradci čas, škola nemá peníze nebo je nabídka kurzů z pohledu poradců nedostatečná.

Pátá část se zaměřovala na subjektivně vnímané **podmínky pro práci výchovného poradce a zabezpečení poradenských služeb ve škole**. Také v této oblasti „podmínek pro práci výchovného poradce“ je výrazné překrývání s kategorií „další vzdělávání“. Poradci si stěžovali, že jim škola poskytuje nedostatečné podmínky k absolvování kurzů a seminářů, a to buď z finančních, nebo časových důvodů. Z tohoto důvodu zde již tuto kategorii ani výpovědi k ní náležející neuvádíme a zaměřujeme se na kategorie jiné (časová dotace, prostor pro konzultace se žáky, finanční ohodnocení, spolupráce).

Obr. 8: Podmínky pro práci výchovného poradce a zabezpečení poradenských služeb ve škole



Na otázku, jaké máte podmínky pro svoji práci ve škole, všichni poradci reagovali slovy „*máme málo času*“. Tato odpověď však nebyla doprovázena zvláštními emocemi, jak jsme původně očekávali. Nezaznamenali jsme neverbálně projevené rozladění, beznaděj či rezignaci. Spíše se zdálo, že tento fakt je poradci přijímán jako všudypřítomný fenomén. Neuspokojivé podmínky pro svoji činnost zmiňovali respondenti také v dotazníku - v prostoru určeném pro „slabé stránky“ výchovného poradenství. Mezi slabé stránky své

činnosti nejčastěji uváděli nedostatek času. Vzhledem k tomu, že se odpovědi obou těchto oblastí překrývají, prezentujeme je společně i zde.

Kategorie „**časová dotace**“ byla nejčastěji zmiňovanou slabou stránkou celého výchovného poradenství, zároveň také negativně vnímanou podmínkou pro činnost poradců. Komentáře ohledně „času“ se objevily snad ve všech dotaznících, kde poradci využili možnost volné odpovědi. Vzhledem k velké shodě ve výrocích, uvádíme pouze některé z nich. (R): „*Snížený úvazek nestačí, mám nedostatek času na systematickou práci, je to práce vždy na úkor něčeho.*“ (R): „*Nedostatek času, přetížení jinými úkoly.*“ (R): „*Bojuji neustále s nedostatečnou časovou dotací na všechny činnosti výchovného poradce.*“ (R): „*Vykazují cca 230 hodin ročně na činnost výchovného poradce, což úvazkově 3 hodiny (dle počtu studentů) jsou nedostačující.*“ (R): „*Nedostatek času je vidět v situacích, kdy nemohu reagovat okamžitě na požadavky klientů z důvodu výuky. Některé problémy se řeší hůře z důvodu časové prodlevy.*“ (R): „*Z důvodu nedostatku času (vyučovací povinnosti), musí být často přerušena jednání se žáky v době, kdy by byla konzultace pro žáka významná.*“ (R): „*Málo času na práci z důvodu kumulace více funkcí.*“ (R): „*Nedostatek času...bylo by třeba snížit přímou vyučovací povinnost a dát více prostoru pro poradenství.*“ Nedostatek času potvrdilo také všech pět poradců v rozhovoru. (2): „*Ted' už to je lepší, ale než jsem si vybojovala ty minus tři hodiny (úsměv)...Je to tak, že jsem je nakonec dostala, ale mám k tomu ještě školní kroniku, spravuju webové stránky, třídnictví a dozory a další úkoly. Kdybych nedělala nic jiného kromě toho, tak by to asi stačilo.*“ (1): „*Časová dotace je samozřejmě nedostatečná, už se to řešilo s několika ministry a nikdy nedorušilo.*“ (4): „*Mám na to málo času. Výchovní poradci by měli mít den volna. To já třeba nemám. Vždycky mám alespoň 2 hodiny. Tak dobře, nevadí mi to. Já už jsem si nějak takhle zvykla, nějak jsem si to zorganizovala.*“ Vyučovací povinnost byla poradci vnímána jako činnost, pro kterou nemohou kvalitně a v plném rozsahu plnit svou poradenskou roli. Opačný názor na kumulaci role učitele a výchovného poradce ukázala odpověď respondenta (3): „*Já si nedovedu představit, že bych dělal jen výchovného poradce. Učím proto, že mě to baví, učím především tělocvik, protože jsem ho vystudoval. Nedovedu si představit, že bych seděl celý den v kanceláři a nic nedělal. Plusem toho, že jsem zároveň učitel, je to, že ty děti vidíte během výuky... poznám je i z té druhé stránky – jak se chovají v kolektivu. Například u šikany si pak umím udělat obrázek o té třídě, protože ji znám.*“ (R): „*Práci výchovného poradce není možné soustředit do určitých konzultačních hodin, protože činnost VP probíhá soustavně.*“ Někteří respondenti zdůrazňují, že jejich práce je nárazová. (4): „*Je období, že člověk nedělá nic.*“ (2): „*Jsou momenty, kdy se to nakumuluje...kdy se všichni zblázní a nevíme, co máme dělat dřív.*“ (R): „*Problémy nepočkají na moje konzultační hodiny. Někdy nemůžu jít třeba celý den do hodiny, jindy nemám čtrnáct dní jediný problém.*“ (R): „*To týdenní časové rozložení je velmi hrubý údaj, někdy je to hodina, jindy 8 hodin.*“

Další často vzpomínanou podmínkou byla „**diskrétní zóna**“. Pozitivně vnímáme fakt, že mezi slabými místy výchovného poradenství se chybějící „vlastní místnost“ neobjevovala příliš často. (3): „*Mám kancelář společně s kolegou, tam se řeší veškeré problémy. Myslím si, že materiální vybavení je dostačující, mám svůj prostor, kde mám soukromí na jednání s rodiči, případně třídními učiteli, kvitují i to, že spolu sedíme s preventivou, ty úkoly se*

prolínají.“ (4): „*Tohle není můj kabinet, sedím dole v tělocvičně, ale konzultuji tady. Chodí sem i školní psychologka, je to tady tak jako bokem – není to někde vedle těch hlavních kabinetů nebo vedle ředitele, takže děti pokud mají nějaký malér... Ani tady není napsáno výchovný poradce – to všichni vědí.*“ (5): „*To byla podmínka. Bez místnosti se výchovný poradce neobejde.*“

Na to, že diskrétní zónu pro poradenství poradci nemají, upozorňovali spíše respondenti v dotazníkovém šetření. (R): „*Chybí samostatná místnost poskytující soukromí a klid na práci.*“ (R): „*Nemám prostory pro konzultace se žáky.*“ Zajímavé řešení absence vlastního kabinetu komentovala jedna z poradkyň: (2): „*Oni (inspekce) se taky ptali – a kde máte ten svůj kabinet? No, říkám ...na baru...(ted' tomu ještě nesmíme říkat bar, ale školní klub). Když máme nějaký vážnější problém, tak se to situuje do hodiny, aby tady nikdo nebyl, ale je fakt, že tady je vždycky obsluha, což je taky spolužák, nemusí to být příjemný. Takže buď vyhledáváme nějaký únikovky někam, aby nás nikdo neviděl, nebo slouží přílehlá křesílka (na chodbě), tam zapadneme a jsme jako odizolovaný... Je pravda, že nás tady všichni za prvé vidí a hlavně slyší“.*

Další kategorií bylo „**finanční ohodnocení**“. Finanční ohodnocení patří mezi silné motivační faktory a je předpokladem pro příznivé vnímání dobrých pracovních podmínek. Finanční ohodnocení zmínili v souvislosti s pracovními podmínkami překvapivě pouze dva respondenti. (2): „*To je taky vtipný. Je to stejné jako se vzděláváním. Ani do toho specializačního studia jsem nešla ‚finančně‘ sama. Tady se na žádné příplatky ani na osobní nehraje, nijak by se mi to nevrátilo.*“ (R): „*Finanční ohodnocení je demotivující.*“ Nedomníváme se, že by finanční ohodnocení bylo poradci vnímáno jako dostatečné, ale v souvislosti s podmínkami k práci nepovažovali poradci toto hledisko za nejdůležitější. Předpokládáme, že to souvisí s celkovým finančním podhodnocením učitelské profese vzhledem k její prestiži v současné společnosti.

Poslední kategorií ve sledované oblasti je „**spolupráce s odborníky**“. Spolupráce a možnost mít se na koho obrátit při řešení složité situace je další podmínkou, která u poradců vyvolává spokojenost a umožňuje lépe se vyrovnávat s nároky spojenými s vykonáváním profese. Všichni poradci, kteří se zúčastnili rozhovoru, pracovali ve škole společně s metodikem prevence a žádný další pracovník služby školního poradenského pracoviště nedoplňoval. Ve dvou případech do školy docházel školní psycholog z pedagogicko-psychologické poradny. Spolupráci se školními poradenskými zařízeními hodnotili výchovní poradci většinou pozitivně. (2): „*Spolupráce je úžasná, nikdy se mi nestalo, když něco jako potřebujeme, že by nás odbyli.*“ (3): „*...spolupráce je velmi úzká.*“ (5): „*...poskytují nám dobré zázemí.*“ Požadavek na zlepšení spolupráce s poradenskými zařízeními se objevil pouze mezi respondenty dotazníkového šetření.

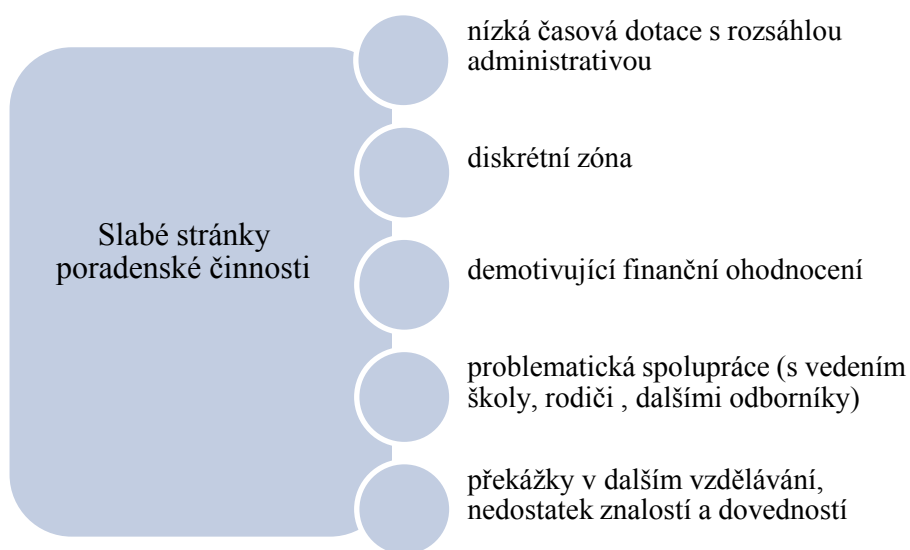
Někteří poradci vnímali nedostatek v obsazení školního poradenského pracoviště. Tento požadavek vždy logicky reflektoval problémy dané školy. (3): „*My psychologa nemáme, my bychom spíše stáli o nějakého romského poradce, protože počet romských žáků roste a ne každý z učitelů (já jim to nezalívám) chápe specifika téhleté menšiny. Často pak dochází k nějakým třenicím a třeba i problémům, které by vznikat nemusely.*“ (2): „*Plus by*

to bylo – ten psycholog je pro to dítě někdo, kdo není spojen s výukou, tak jakoby se mu jednodušším způsobem svěřil. Ale může být chápán i jako indiferentní člověk, osoba cizí...nevím, ale asi by to fungovalo.“ (3): „Snažíme se všechno řešit tady, ale jinak by tady policie mohla mít svoji služebnu, protože tady něco řešíme dnes a denně – krádeže, vloupání do zamčené skříňky...“ (5): „Potřebuji pomoc školního psychologa, některé problémy nejsou v mé kompetenci řešit.“ (R): „Vzhledem k potřebě úspěšného vzdělávání žáků, považuji rozšíření činnosti výchovného poradce, psychologa a metodika prevence za nezbytné.“ Na některé školy dochází poradenský psycholog na několik hodin v měsíci, jinde kontakt na psychologa zprostředkují mimo školu. Školní psycholog jako zaměstnanec školy pracující alespoň na část úvazku je však stále na středních školách vnímán jako nadstandardní, avšak velmi žádaná služba. (1): „Psycholog musí vidět to dítě v hodině, protože jinak to jsou přenesené informace. On něco slyší od kantora, něco od dětí a pravda je někde mezi. Byli bychom rádi, rozhodně by bylo lepší, kdybychom ho tady měli. Dostanu sem psychologa na soubor testů studijních předpokladů ve třetím ročníku...to proto, že tu paní psycholožku dobře znám, jinak to nejde. A děti to oceňují.“ (R): „Velkým přínosem pro školu by byl školní psycholog.“ (4): „Tenkrát na začátku 90. let... to tehdy ještě byla taková doba... to mi ředitel PPP nabídl, že bychom zkusili takový experiment. Do školy by chodil psycholog, posílal by ho z poradny. Já jsem na to kývla, můžeme to zkusit, může to být fajn. No tak chodil tak ob 14 dnů, a tu tradici tady mám 24 roků. Teď už to je i na ostatních středních školách... a není se co divit.“ Na otázku, zda by byl psycholog třeba na více hodin, např. na polovinu úvazku, uvedla: (4): „...no... to zase...(zavrtění hlavou, jako že je to zbytečný). Psycholožka teď chodí co 14 dnů, máme to i na stránkách školy...je tady od půl jedné do tří hodin. A děcka za ní docela chodí. Není se co divit, já ještě učím...takže to je o něčem malinko jiném...nemusím být všem sympatická. Takhle psycholog převezme tu moji roli nebo ty závažnější věci. Je dobrý, když ona to s nimi rozebírá. Ale stačí to externě ... najdou se tak dva tři případy za těch 14 dnů“.

Na doplňující otázku: „pocitujete, že by Vám ještě něco k práci scházelo“, většinou poradci s trochou přemýšlení odpovídali, že snad už nic. K dalšímu vybavení jako je odborná literatura, uzamykatelná skříň by se poradci bez mé doplňující otázky vůbec nevyjadřovali. (5): „Ano, mám svůj zamykatelný psací stůl.“ (2): „...půlku jedné skříň, jsem si ji uhájila. Takže pomálu...mám to, co jsem zdělila – nějaký dvě brožury pro výchovné poradce. Tím to vadne...“ Uzamykatelný prostor pro dokumenty byl dle mého názoru považován za samozřejmost, naopak knihovna s odbornou literaturou byla vzhledem k reakcím poradců pravděpodobně považována za nejméně naléhavou potřebu. Jedna poradkyně naopak zdůraznila, že má předplacený odborný časopis. (4): „Paní psycholožka z poradny mi doporučila výborný časopis... jmenuje se Prevence. Tak jsem si vydobila, že to tady odebíráme jako škola. Tam je spousta odkazů a strašně zajímavých článků, nejen pro základky. Různý ty nový patologie, co člověk neví...ty názvy...co se teď děje na těch sociálních sítích, na Facebooku. Ten časopis mi taky pomáhá... je na velmi vysoké úrovni.“ Jelikož poradci jiné podmínky k práci již sami neuváděli, považujeme tento výčet podmínek za dostačující.

Poslední část analýzy se zaměřovala na **pocit'ování slabých a silných stránek poradenské role**. Analýza pocit'ovaných **slabých stránek** přinesla zjištění, která byla zachycena v rámci všech předchozích kategorií: malá časová dotace, nadměrná administrativa, chybějící diskrétní zóna pro konzultace, demotivující finanční ohodnocení, problematická spolupráce s vedením školy, chybějící odborníci ve školském poradenském pracovišti, nedostatek znalostí a dovedností pro poradenskou práci a překážky v dalším vzdělávání.

Obr. 9: V čem pocit'ují výchovní poradci slabou stránku své činnosti

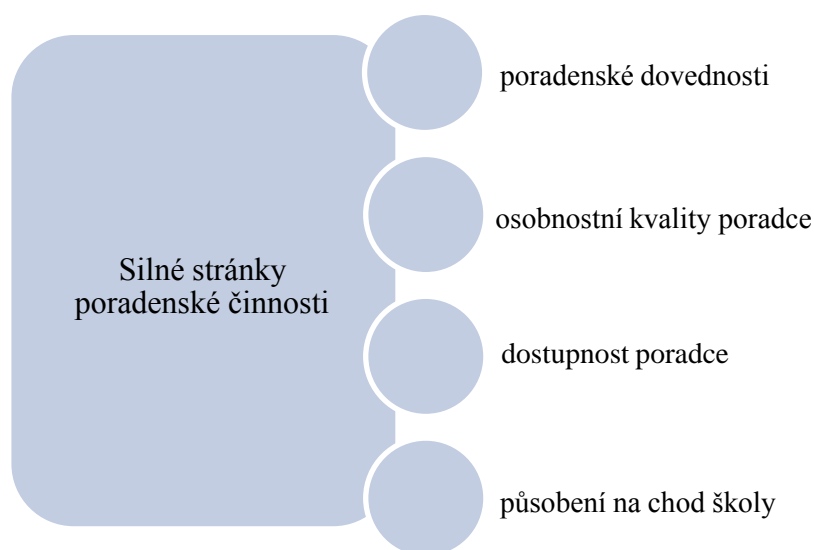


Kromě těchto negativně vnímaných stránek se vyskytly ještě další subjektivně vnímané slabé stránky, zejména ve spolupráci s rodiči žáků: (R): „častý nezájem ze strany rodičů“, (R): „nespolupráce rodičů“, (R): „problematická komunikace s rodiči“, (R): „mnohdy nezájem ze strany rodiny o pomoc“. (3): „Většina problémů je s žáky ze sociálně slabých rodin. Jsou to rodiny, které mají svých starostí dost nebo nepřikládají škole takový význam. Mně se třeba za 3 roky ani nepodaří se s nimi setkat a to dělám i třídního učitele. Zvu si je, ale oni prostě nepřijdou. A když přijedou, tak jen v době, kdy se vyplácí romská podpora. Takže je nezajímají děti, je to čistě pragmatický, zajímá je jen, jestli mají nárok nebo nemají nárok...“ (4): „Někteří rodiče jsou vstřícní, někteří méně vstřícní, některý třeba nepřijdou, i když jsou pozvaní. Řeknou, že je zletilý, tak ať si to dělá, jak chce...“ Poradci měli tendenci hledat slabé stránky spíše ve vnějších příčinách, pouze jedna poradkyně za jedinou slabou stránku považovala své vlastní jednání. (4): „Já sama mám slabší stránku, ale to je díky tomu vytížení... Spoustu věcí nedotahuju. Mám někdy pro sebe takový pocit, že jsem pro toho konkrétního žáka mohla udělat víc.“ V dotazníku se na otázku „v čem je podle Vás slabá stránka vaší činnosti“, objevila několikrát odpověď, která zdůrazňovala psychickou náročnost profese: (R): „...je to velká psychická zátěž“, (R): „emoční vyčerpání“, (R): „nárazová práce přináší stres“. Stejně pocity poradci potvrdili i v rozhovoru. (4): „Ono je to dost vyčerpávající...například ten rozhovor, co jsem dnes

měla, byl opravdu hodně vyčerpávající.“ **Pro zachování objektivity je nutné uvést, že jsme zachytili několik odpovědi, které ukazují, že poradci nepocítují slabé stránky** (R): „Nemám slabé stránky.“ „K otázce slabých stránek mé činnosti jsem se nevyjádřila, domnívám se, že pracuji podle svého nejlepšího svědomí a vědomí, pokud chybují, snažím se ihned o nápravu.“ (R): „Nedokážu odpovědět.“ (R): „Nejsem si žádné vědom.“ (R): „Nevím o ničem.“ Zajímavým postřehem, který nelze žádným způsobem vysvětlovat je, že všechny tyto odpovědi pochází od poradců z Pardubického kraje. V Kraji Vysočina žádný poradce neuvedl podobnou odpověď.

Další analyzovaná oblast nám identifikuje kategorie, které poradci vnímali jako **silnou stránku** své činnosti.

Obr. 10: V čem pocítují výchovní poradci silnou stránku své činnosti



Mezi výroky, které náleží do této kategorie, řadíme klíčové **„poradenské dovednosti“** a vlastní **„osobnostní charakteristiky poradce“**. Mezi poradenskými dovednostmi to byla nejčastěji důvěryhodnost, empatie, schopnost naslouchat, z osobnostních vlastností pak uvážlivost, altruismus, důvěryhodnost, důslednost. Poradci hodnotili své silné stránky následovně: (R): „*dlouhodobá praxe, vlastní mateřství, komunikativnost*“, (R): „*možnost individuální práce se žáky*“, (R): „*nejvíce si považuji vzájemné důvěry a otevřenosti při jednání a řešení problémů. Zde využívám dobrou komunikaci a spolupráci s pedagogickými pracovníky a vedením školy*“.

Další kategorie poukazuje na výhodu snadné **„dostupnosti poradce“**: (R): „*každodenní kontakt se studenty ve škole i v průběhu odborné praxe*“, (R): „*snadná dostupnost osoby výchovného poradce*“, (R): „*v případě potřeby jsem jim kdykoli k dispozici*“, (R): „*blízký každodenní kontakt se studenty*“, (R): „*znám velmi dobře všechny žáky, protože vyučuji ve všech třídách v průběhu jejich studia. Všichni žáci mě znají a vědí, že mohou kdykoli přijít*“. Dostupnost poradce také souvisí s dostatečnou propagací výchovného poradenství ve škole. Přestože polovina škol má výchovné poradenství propagováno na internetových

stránkách nedostatečně, pouze jeden poradce vnímá svoji dostupnost nedostatečně prezentovanou. (R): „*Jsem kdykoli žákům k dispozici, ale na www stránkách školy je málo informací.*“

Ve výpovědích, které byly zařazeny do kategorie „**působení na chod školy**“, uváděli výchovní poradci, že svojí činností pozitivně ovlivňují dění ve škole: (R): „*...zlepšení klimatu školy, zvýšení školní úspěšnosti žáků, možnost ovlivňovat chod a směřování školy, navázání kontaktu s rodinou a pomoc při řešení problémových situací*“. Výchovný poradce může být vhodným iniciátorem a inspirátorem řady aktivit, které představují základ pro budování pozitivního klimatu školy. (R): „*Přispívám k budování image školy, jsem prostředníkem mezi školou a dalšími partnery školy, např. obcí.*“ (R): „*Snažím se svou prací přispívat k bezproblémovému fungování školy - usnadňovat práci učitelům, pomáhat žákům a otevřeně komunikovat s rodiči.*“

21 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE

Výzkumné šetření realizované jako součást předložené dizertační práce bylo zaměřeno na zmapování stavu výchovného poradenství na středních školách. Výzkumné šetření je koncipováno jako kvantitativně-kvalitativní a zaměřuje se na následující oblasti:

- a) charakteristika poradců (pohlaví, věk, délka praxe, kvalifikace);
- b) motivace k výkonu funkce (důvod zařazení a setrvání ve funkci);
- c) postavení výchovného poradce v systému školy;
- d) personální zabezpečení poradenských služeb ve škole (přítomnost dalších poradenských pracovníků ve škole; kumulace role výchovného poradce);
- e) okruhy nejčastěji vykonávaných činností výchovného poradce;
- f) spolupráce s poradenskými subjekty v regionu;
- g) podmínky pro poradenskou činnost ve škole (zázemí poradců, úleva z úvazku, materiální zajištění, platové ohodnocení);
- h) vzdělávání výchovných poradců (zájem o další vzdělávání, absolvované kurzy, hodnocení vzdělávacích kurzů);
- i) propagace výchovného poradenství (informovanost a dostupnost služeb);
- j) identifikace rozdílů z hlediska typu školy, lokalizace, kraje.

Problematika zahrnující oblast fungování výchovného poradenství ve školách je velmi rozsáhlá a úroveň poskytování této služby je různá. Šetřením ve dvou krajích ČR (kraj Pardubický a Vysočina) se podařilo zmapovat současný stav poskytovaných služeb ve školách, jejich rozsah, možnosti a podmínky výchovných poradců, které tyto služby zabezpečují.

V následujícím závěrečném shrnutí jsou kvantitativní i kvalitativní data vzájemně integrována. Cílem je popsat aktuální situaci ve výchovném poradenství, objasnit příčiny a důsledky současného stavu a nastínit specifika práce poradců na různých typech středních škol. Z důvodu přehlednosti **jsou zjištěné skutečnosti interpretovány v kategoriích, které jsou vymezeny jako zkoumané oblasti**. Z výsledků vzešly i návrhy na zlepšení a zkvalitnění služeb, jež jsou uvedeny v závěrečné části této kapitoly.

a) Charakteristika poradců

Na vybraných středních školách pracovaly ve funkci výchovného poradce především ženy, což je očekávané vzhledem k většímu zastoupení žen - učitelek ve školách obecně. Výpovědi respondentů poukázaly na vyšší preferenci žen do funkce výchovného poradce. Muži ve funkci výchovného poradce považovali svoji mužskou roli za výhodu, především v souvislosti s potřebou racionálního rozhodování a odolnosti vůči zvýšené pracovní zátěži. Pociťovanou výhodou byl také větší respekt ze strany žáků, kolegů i vedení školy. Souhrnně lze tedy říci, že **typickým výchovným poradcem** na středních školách ve vybraných krajích je žena ve středním či starším věku (nejčastěji nad 51 let) s výraznou praxí (delší než 11 let). Další důležitou proměnnou, která dotváří obraz výchovného poradce, je vzdělání, resp. absolvování specializačního studia pro výchovné poradce. Z výsledků vyplývá, že studium výchovného poradenství neabsolvovalo 26 % poradců, což

je téměř stejné procento, které zjistila ve svém výzkumu *Analýza poradenských služeb ve školských zařízeních a školách* také Slavíková (2009). Ze strany škol nedochází k tlaku na výchovné poradce, aby si vzdělání doplnili, a to z nejrůznějších důvodů. Jednou z příčin může být pokročilý věk výchovného poradce, což se ukázalo zejména u poradců v kraji Pardubickém, kde specializační studium nesplňují pouze poradci nad 51 let věku. Druhým důvodem je, že školy toto specializační studium výchovného poradenství nechtějí podporovat finančně ani časově (suplování za nepřítomného výchovného poradce). Sami výchovní poradci pak nejsou vzhledem k nízkému finančnímu ohodnocení ochotni si toto studium hradit z vlastních zdrojů.

b) Motivace k výkonu funkce

Při obsazování pozice výchovného poradce sehrává významnou roli předchozí zkušenost učitele s pedagogicko-psychologickou problematikou, dobrovolný zájem o tuto činnost či odborná připravenost. **U vstupu do funkce** byla rozhodující především vnitřní motivace – touha po sebeuplatnění, po realizaci vlastních cílů a kariérní postup. Tento „kariérní postup“ je vnímán jako možnost dosáhnout lepšího finančního ohodnocení a možnost rozvíjet své odborné znalosti prostřednictvím dalšího vzdělávání. Jako motivační faktory **pro setrvání ve funkci** poradci udávali touhu pomáhat ostatním, zájem o pedagogicko-psychologickou problematiku a svoji práci vnímali jako příležitost vykonávat smysluplnou činnost přinášející pozitivní výsledky. Všichni poradci uvedli, že je práce baví a uspokojuje, přestože k ní nemají vytvořeny ideální podmínky. Zejména práce sama, její užitečnost a smysluplnost jsou hlavním motivátorem, který do značné míry vyvažuje níže uváděné špatné podmínky k práci, jež by samy o sobě měly demotivující účinek. Žádný z výchovných poradců nenaznačil takovou nespokojenost s poskytovanými podmínkami, která by byla důvodem k odchodu z této funkce.

c) Postavení výchovného poradce v systému školy

Postavení a uznání výchovných poradců ve škole se pohybuje na pomyslné stupnici od jedné extrémní polohy k poloze opačné. Na jedné straně jsou poradci, kteří pociťují, že zatím nemají potřebné postavení a uznání důležitosti a záslužnosti své práce v rámci pedagogického sboru ani vedení školy. Druhou skupinu tvoří poradci, kteří mají značné kompetence, a vedení školy od nich vyžaduje vysoce kvalifikovanou činnost. Vnímání postavení ale zdaleka není na té úrovni, jaké bychom usilovali dosáhnout. Učitel ve funkci výchovného poradce není vnímán jako součást vedení školy, což omezuje některé jeho kompetence a limituje způsob, jak ovlivňovat školu jako systém. Spíše než status tzv. připsaný, jsme zaznamenali status získaný, který je budován vlastní iniciativou poradce. Vztah k vedení školy udává většina výchovných poradců jako partnerský a konzultační. Objevily se i odpovědi, ve kterých poradci vyjadřovali své neuznané postavení, kdy bývají kontaktováni až v případech ohrožení kreditu školy. Problematické vztahy s vedením školy byly (dle našeho názoru) vzhledem k loajalitě poradců minimálně komentovány. Vztahy a uznání ze strany kolegů – učitelů poradci hodnotili spíše pozitivně. Přes počáteční

despekt učitelé své kolegy – poradce vnímají jako pomocníky v situacích, kdy si už sami neví rady nebo nemají dostatek času na řešení vzniklých problémů. Sami výchovní poradci svoji roli hodnotí jako velmi významnou, což je nutným předpokladem k tomu, aby svoji práci vykonávali zodpovědně a s osobním zaujetím. S přibývajícím zkušenostmi poradce, délkou setrvání ve funkci a pozitivními výsledky práce se kompetence a vliv poradců zvyšují, roste i okolím vnímaný status poradce ve škole.

d) Personální zabezpečení poradenských služeb ve škole

Výchovní poradci kromě své role zastávají i další funkce. Nastoleným trendem v českých školách je využívat pro výchovné poradenství v základních a středních školách převážně interní zaměstnance. Každý výchovný poradce je tedy zároveň pedagogickým pracovníkem s přímou vyučovací nebo výchovnou činností. Z celkového počtu poradců zastává kromě funkce výchovného poradce ještě některou další funkci (metodik prevence, ředitel, zástupce ředitele, speciální pedagog, třídní učitel) 73 % poradců. Více jak polovina (55 %) respondentů vykonává zároveň kariérové poradenství, což nepovažujeme za kumulaci rolí, neboť kariérové poradenství patří do standardních činností výchovného poradce. Pouze 27 % respondentů nemá jiné povinnosti a současně s poradenstvím má pouze vyučovací povinnost. **Vnímaným rizikem spojování funkcí je úbytek odborných pracovníků školního poradenského pracoviště.** Činnost pracoviště je obvykle koordinována výchovným poradcem školy. Pokud ve škole působí psycholog nebo speciální pedagog, bývá ŠPP koordinováno těmito odborníky. Výsledky ukázaly na absenci rozšířeného modelu ŠPP ve školách (tzn. absenci školního psychologa a/nebo speciálního pedagoga). Z výsledků vyplývá, že zmiňovaní odborníci pracují pouze na třech školách. Zároveň je nutno poznamenat, že si výchovní poradci na tuto skutečnost nestěžovali. Na velkých školách funguje spolupráce s poradenskými psychology a nastolená frekvence konzultací se poradcům jeví jako dostatečná. Služba školního psychologa je vnímána jako vítaná podpora a výpomoc, ale podle poradců není třeba usilovat o školního psychologa jako plnohodnotného člena pedagogického týmu. Školní psycholog je ve školách vnímán jako „nadstandardní“ odborník, který pomáhá při řešení již vzniklých a náročných krizových situací. Poradenský psycholog není využíván při práci s třídními kolektivy, rodiči ani učiteli v rámci preventivních aktivit. Z tohoto pohledu se domníváme, že je třeba proměnit roli školního psychologa. Kromě krizové intervence a diagnostiky by se měl školní psycholog podílet na utváření školního klimatu a předcházení či včasném podchycení školních problémů.

e) Okruhy nejčastěji vykonávaných činností výchovného poradce

Činnosti, které vykonává výchovný poradce, je možné dělit podle různých kategorií. Pro účely výzkumu bylo zvoleno kritérium oblasti aktivit a služeb. Cílem bylo zjistit, jaké činnosti výchovný poradce vykonává nejčastěji. Přitom jsme vycházeli z předpokladu, že mezi nejčastější činnosti patří řešení výchovných a studijních problémů žáků. V dotazníku bylo uvedeno celkem 14 okruhů činnosti, poslední kolonka pak tvořila blíže

nespecifikovanou položku „jiné“. Z šetření vyplývá, že **výchovní poradci se v největší míře věnují práci se žáky s výchovnými problémy a kariérovému poradenství**. Výchovní poradci všech uvedených typů škol (v obou krajích) uvedli, že v oblasti řešení výchovných problémů jim nejméně času zabere problematika závislostí. Nejčastější činností poradců v Pardubickém kraji je řešení prospěchu, poradci v Kraji Vysočina nejčastěji pomáhají studentům s volbou dalšího studia. Ve výzkumu Zapletalové (2003) bylo řešení závislostí také nejméně častou činností, naopak nejvíce řešenou oblastí byla nekázeň žáků. Významnou proměnnou se ukazuje typ školy, jenž do značné míry předurčuje problémy, které v dané škole výchovný poradce řeší. Pro názornost jsme školy rozdělili do dvou kategorií – na gymnázia (G) a střední odborné školy a učiliště (SŠ). Očekávaným zjištěním bylo, že na gymnáziích častěji řeší „pozitivní“ problémy, např. kariérové poradenství, testování studijních předpokladů, poskytování informací o možnostech studia a studijních oborech, zatímco na středních odborných školách a učilištích to jsou „negativní“ problémy, např. záškoláctví, školní neúspěšnost, nekázeň, problémové vztahy, zvýšená agresivita a šikanování a závislosti žáků. Z těchto důvodů také poradci na gymnáziích uváděli nejčastěji činnosti spojené s volbou dalšího studia, naopak poradci, kteří řeší ve zvýšené míře výchovné problémy, nemají na kariérové poradenství potřebný časový prostor. Domníváme se, že mezi okruhy činností měla být zařazena i práce s žáky se SPU, neboť tato činnost patří mezi standardní úkoly výchovného poradce. Žádný z poradců však do kolonky „jiné“ tuto práci neuvedl. V rámci kvalitativního šetření se ukázalo, že poradci pracují se žáky se SPU až v případě, když se tyto poruchy projeví v neprospěchu žáka. Z důvodu velké zaneprázdněnosti není běžnou činností ani metodické vedení učitelů a systematická práce se žáky. Poradci pocítují značné rezervy ve speciálně-pedagogických znalostech a dovednostech a proto péči o žáky se SPU většinou delegují na školní psychology nebo PPP. Jednotlivé školy se významně liší skladbou žáků a dá se tedy předpokládat, že školy s početnější skupinou žáků se SPU se této problematice věnují s větší frekvencí a zainteresovaností. Zaměřenost na tuto oblast také do značné míry ovlivňuje přítomnost dalšího specialisty na škole nebo pravidelná spolupráce s PPP.

f) Spolupráce s poradenskými subjekty v regionu

Kromě spolupráce s poradenskými pracovníky ve škole byla mapována spolupráce s dalšími subjekty, např. pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem, informačně-poradenským střediskem úřadu práce a jinými poradenskými subjekty. Výchovní poradci vykazují nejčastější spolupráci s PPP a IPS. Školy s větším výskytem výchovných problémů častěji spolupracují se SVP a OSPOD. S těmito subjekty minimálně spolupracují pouze gymnázia, což vychází z jejich zaměřenosti na kariérové a profesní poradenství. Spolupráci s IPS využívají všechny školy zejména při čerpání informačních materiálů. Vyšší spolupráci s IPS vykazují SOŠ při testování profesní orientace žáků a školy ve větších městech. Zajímavým výsledkem je, že poradci z gymnázií, kteří se primárně věnují kariérovému poradenství, považují spolupráci s IPS za výjimečnou. Pokud jsou poradenská zařízení v místě (obci) školy či její blízkosti, poradci

služby daného zařízení a vztahy hodnotí pozitivně. Problematické se jeví rušení poraden v menších městech, kdy dosažitelnost a tedy i spolupráce s odbornými pracovníky je složitější. Z pohledu poradců je velmi inspirující i spolupráce s výchovnými poradci z jiných škol. Tato setkání nejsou poradenskými zařízeními (PPP) koordinována v rozsahu, který je obvyklý např. při setkávání školních metodiků prevence. Poradci v Pardubickém kraji se setkávají pouze v případě konání odborných seminářů organizovaných PPP, což je vzhledem k jejich nepravidelnosti nedostačující. Pravidelná setkávání výchovných poradců by podle poradců umožnila získat větší vhléd do možností řešení nejrůznějších problémů a usnadnila reflexi jejich práce.

g) Podmínky pro poradenskou činnost ve škole

Podmínky pro naplnění role výchovného poradce do značné míry předurčují efektivitu poradenských služeb. Náplň činnosti poradce je velmi obsáhlá. Vysoce specializovanou činnost očekávají od poradce nejen učitelé ve škole, ale také vedení školy a rodiče žáků. Těmto nárokům obvykle neodpovídají podmínky, které škola výchovným poradcům poskytuje. Realizace výchovného poradenství ve škole vyžaduje určité prostorové a materiální zabezpečení. Jednou ze základních podmínek je **samostatná místnost pro konzultace** se žáky, učiteli a rodiči, včetně zóny pro ukládání osobní dokumentace a zpráv z vyšetření žáků. Tento prostorový požadavek splňuje 73 % středních škol. Ne vždy se jedná o „kabinet výchovného poradce“, v některých případech je poradcům k dispozici prostor, který je využíván i k jiným účelům, např. konzultacím se školním psychologem, konání výchovné komise apod. Poradci, kteří takový prostor nemají, jsou ve své práci značně limitováni, konzultují během vyučovacích hodin ve volných třídách, v horším případě na chodbách. Pokud se žák rozhodne kontaktovat výchovného poradce, chce to udělat diskrétně, bez zvědavých pohledů spolužáků. Z tohoto hlediska je nevhodná jak školní třída, tak i chodba. Za nediskrétní způsob můžeme považovat i zaklepání na dveře plně obsazené sborovny.

Dalším předpokladem kvalitně odvedené práce je **dostatečná časová dotace**. Tato podmínka byla nejčastěji zmiňovaným nedostatkem na všech typech škol v obou krajích. Přestože poradci na gymnáziích řeší výchovné problémy oproti poradcům na SOŠ a SOU méně často a spousta práce jim tím odpadá, nepociťují spokojenost s množstvím času, které na výchovné poradenství mají. Souhrnně lze konstatovat, že časová dotace výchovných poradců je podhodnocená. Poradci uvádí v průměru o 4,5 hodiny týdně více času stráveného poradenskými činnostmi, než je jejich úleva z úvazku. Pouze 21 % poradců uvedlo, že jsou s časovou dotací spokojeni. Spoustu času poradcům zabírá také administrativa a dokumentace. Poradci však administrativu vnímají jako vedlejší a zároveň nejvíce „šizenou“ činnost. Paradoxem je, že právě na administrativu se nejčastěji při svých kontrolách zaměřuje ČŠI. I přes všeobecně pociťovaný nedostatek času jsme zaznamenali jistou tolerantnost k tomuto faktu. Poradci stávající dotaci vnímají jako něco, co je dané a neměnné. Tuto činnost pak vykonávají jednak na úkor vyučovacích povinností, nebo vlastního volného času. Ke stejným výsledkům dospěly i předešlé výzkumy (Zapletalová, 2003; Slavíková, 2009). Tyto výsledky rozpoutaly diskuzi o tom, zda kritérium počtu žáků

školy je pro stanovení úlevy z úvazku pro výchovného poradce relevantní. Argumentem bylo, že školy se postupně zmenšují co do velikosti, ale okruhy problémů, které spadají mezi úkoly výchovných poradců, naopak narůstají. Přestože je patrná snaha ze strany Asociace výchovných poradců navýšit tuto dotaci a rada asociace se snaží jednat s MŠMT, zůstává tato palčivá otázka stále nedořešena. Za pozitivní úpravu považujeme vstřícný přístup některých škol vyčlenit výchovnému poradci tzv. poradenský den, kdy se nevěnuje pedagogické činnosti a může v klidu řešit mnohdy „naakumulované“ problémy. Poradci se také shodují v tom, že jejich práce je nárazová a nelze přesně vymezit, kolik hodin týdně na poradenství potřebují. Toto je ovlivněno množstvím různých faktorů od složení žáků, individuálním přístupem poradce, obdobím školního roku atp.

Nutnou podmínkou pro práci poradců je také **materiální zázemí**. Své „skutečné“ podmínky hodnotili poradci různě. Za „dobré“ materiální vybavení považují poradci osobní počítač s přístupem na internet (většinou sdílený s dalšími učiteli), zřízenou e-mailovou adresu, telefonický kontakt a vlastní místnost pro konzultace. Dotazníková položka umožňovala uvést i „jiné“ materiální vybavení. Tuto možnost využil pouze jeden poradce, který uvedl vybavení knihovnou s odbornou literaturou. Při hlubším dotazování výchovní poradci nepocíťovali chybějící literaturu jako negativní fakt. Pouze jedna výchovná poradkyně vyzdvihla přínos předplaceného odborného časopisu. Dle našeho názoru je důležitou materiální podmínkou také zařízení a příjemné prostředí konzultační místnosti. V rámci realizace hloubkových rozhovorů jsme měli možnost nahlédnout do kabinetů poradců. Tyto konzultační místnosti byly na všech školách podobné. Pokud výchovný poradce takovou místnost měl, přibližovala se spíše kancelářskému prostředí s pracovním stolem a židlí, jež vytváří spíše úřednickou atmosféru. Z našeho pohledu toto necivilní, málo domácké prostředí může blokovat otevřenost klienta hovořit o intimních a citlivých problémech.

V souvislosti s podmínkami, které škola poskytuje výchovným poradcům, můžeme také hovořit o **zařazování výchovných poradců do platových tříd**. Do platových tříd jsou tito pracovníci zařazováni podle nejnáročnější práce, kterou po nich ředitel školy požaduje. Učitel – poradce, zařazený ve 13. platové třídě musí dle katalogu prací vykonávat specializovanou metodologickou činnost v oblasti pedagogiky a psychologie. Pokud předpokládáme, že toto nařízení je školami respektováno a dodržováno, tak pouze 28 poradců (42 %) takovou práci vykonává. Ostatní výchovní poradci jsou zařazeni do 12. a nižší platové třídy. Z tohoto zjištění lze předpokládat, že v těchto školách je tato specializovaná metodologická činnost v kompetenci jiného poradenského odborníka (např. školního psychologa) nebo není zajišťována vůbec. Nabízí se také odpověď, že 13. platová třída není poradcům přiznána z důvodu špatné ekonomické situace školy. Uvedená zjištění nám dovolují považovat platové podmínky výchovných poradců za neuspokojivé, neboť jsou hodnoceni stejně jako učitelé bez jakékoli další funkce. Pro dokreslení stavu upozorňujeme na fakt, že snížení úvazku vzhledem k počtu žáků není adekvátní a 79 % poradců vykazuje v poradenství „přesčasové hodiny“. Vzhledem k narůstajícím problémům, velké zodpovědnosti vůči klientům i škole je takové ohodnocení demotivující. Nízké ohodnocení může odvést mladé učitele od motivace stát se výchovným poradcem. U starších učitelů výše ohodnocení ovlivňuje nasazení a ochotu své učitelské schopnosti

dále rozvíjet. Motivací k výkonu funkce výchovného poradce mohou být pouze nefinanční pohnutky, např. zájem o pedagogicko-psychologickou činnost, touha pomáhat či očekávané zvýšení kvalifikace prostřednictvím dalšího vzdělávání.

h) Vzdělávání výchovných poradců

Zvyšování kvalifikace a další vzdělávání je nejvýznamnější složkou motivace výchovných poradců při zařazení do funkce. Kvalifikační předpoklady pro práci výchovného poradce splňuje 72 % výchovných poradců, což se ukazuje vzhledem k předchozím výzkumům Zapletalové (2003) a Slavíkové (2009) jako setrvávající a nijak se nezlepšující stav. Většina poradců, pokud jim škola poskytne podmínky pro další vzdělávání, o rozšiřování a prohlubování kvalifikace jeví zájem. Tento zájem je patrný také z množství absolvovaných kurzů, což do značné míry koresponduje s délkou praxe poradce. Pokud poradci neměli zájem o další vzdělávání, vždy se jednalo o poradce v tzv. „předdůchodovém věku“. Tito učitelé vykazovali již značné množství absolvovaných kurzů. Shodu s výsledky Zapletalové (2003) spatřujeme zejména v odpovědích: *„na vzdělávání není čas, máme problémy s uvolňováním ze školy, lepší je organizovat vzdělávání o víkendech nebo prázdninách, na vzdělávání nemá škola peníze“*.

Z hlediska kvality poskytovaných kurzů jsou hodnocena nabízená témata kurzů, odbornost a schopnosti přednášejících lektorů. Výchovní poradci jako lidé z „praxe“ očekávají kromě teoretických informací také reflexi a ukázky řešení konkrétních případů z praxe. Poradci se domnívají, že mnozí lektori nemají praktické zkušenosti a některé (z pohledu poradců stěžejní) otázky jim zůstávají nezodpovězeny. To, vzhledem k očekávání výchovných poradců, snižuje vnímání kvality a užitečnosti kurzu. Dlouhodobě vyhledávané jsou kurzy věnované právním aspektům výchovného poradenství, zájem je o praktické/odborné postupy typu „jak“, a to v různých oblastech práce výchovného poradce. Z analýzy činnosti výchovných poradců také vyplývá absence aktivit skupinové intervence. Poradci pociťují v této oblasti chybějící dovednosti. Domníváme se, že kurzy zaměřené na skupinovou dynamiku a práci s třídním kolektivem mohou být žádané a preferované z mnoha důvodů. Pro výchovného poradce představuje skupinová intervence preventivní aktivitu, při které poradce zachytí „signály“ výukových, výchovných a sociálních problémů žáků a zabrání tím prohloubení nežádoucích jevů ve škole. Nabídka kurzů pro výchovné poradce je oblastí, která by si zasloužila hlubší zkoumání. Jsme si vědomi toho, že kurzy, které výchovní poradci preferují, souvisí vždy s typem školy, problematikou dané školy a nelze je jednoznačně vymezovat.

i) Propagace a dostupnost výchovného poradenství

Propagace a dostupnost služeb výchovného poradce je pro žáky, učitele a rodiče velmi významným faktorem, který ovlivňuje povědomí o práci výchovného poradce. Pokud jsou klienti o této službě informováni, zvyšuje to i frekvenci využívání jeho služeb. Poradci se k propagaci vyjádřili následovně (v závorkách je uváděna průměrná hodnota odpovědí na škále od 0=rozhodně ne → 3=rozhodně ano): propagace výchovného

poradenství je dostatečná (2,60) žáci ve škole jsou o působení výchovného poradce informováni (2,77), informováni jsou také rodiče žáků (2,56). Nejméně informací mají podle poradců osoby mimo školu (1,98). Tento výsledek pozitivně koreluje se zjišťovanou propagací výchovného poradenství na webových stránkách školy, kterou po „kontrolní“ analýze (viz. kap. 16) hodnotíme jako nedostatečnou. Z celkového počtu 66 škol má na webových stránkách školy uvedené údaje o výchovném poradenství jen 51 % škol. Pouze 48 % škol uvádí jméno výchovného poradce a 40 % škol má tyto informace snadno dohledatelné již na úvodní stránce školy. Tato zjištění jsou dle našeho názoru v rozporu s názorem poradců, kteří internetovou propagaci považují za dostatečnou (2,31). Podle vyjádření poradců všichni žáci školy výchovného poradce osobně znají a vědí, kde a kdy mohou poradce kontaktovat. Stejně hodnotili poradci i dostupnost časovou (2,77) a prostorovou (2,77).

j) Identifikace rozdílů z hlediska typu školy, lokalizace, kraje

Všechny zkoumané proměnné byly hodnoceny z hlediska typu školy (G, SŠ), velikosti obce či sledovaného kraje. Tato specifika jsou prezentována v různých souvislostech již v předchozích zkoumaných oblastech. Jako nejvýznamnější se ukázaly rozdíly mezi typem školy a frekvencí řešených problémů. Poradci na gymnáziích častěji řeší „pozitivní“ problémy, např. kariérové poradenství, testování studijních předpokladů, poskytování informací o možnostech studia a studijních oborech, zatímco na středních odborných školách a učilištích to jsou „negativní“ problémy, např. záškoláctví, školní neúspěšnost, nekázeň, problémové vztahy, zvýšená agresivita a šikánování a závislosti žáků. Z těchto důvodů také poradci na gymnáziích uváděli nejčastěji činnosti spojené s volbou dalšího studia, naopak poradci, kteří řeší ve zvýšené míře výchovné problémy, nemají na kariérové poradenství potřebný časový prostor. S řešenou problematikou souvisí i odlišná spolupráce výchovného poradce s dalšími institucemi. Poradci na SOŠ a SOU častěji spolupracují se SVP a OSPOD. S těmito subjekty minimálně spolupracují pouze gymnázia, což vychází z jejich zaměřenosti na kariérové a profesní poradenství. Spolupráci s IPS využívají všechny školy zejména při čerpání informačních materiálů. Vyšší spolupráci s IPS vykazují SOŠ při testování profesní orientace žáků a školy ve větších městech.

Z hlediska krajů jsme nezaznamenali rozdíly, které bychom mohli považovat za významné. Zjistili jsme pouze větší kvalifikovanost (absolvované specializační studium a počet vzdělávacích kurzů) poradců z Pardubického kraje, což může být ovlivněno i samotným zastoupením respondentů (výzkumný soubor tvořilo pouze 47 % poradců z Pardubického kraje a 53 % poradců z Kraje Vysočina).

S opatrností lze také uvést, že větší školy se nachází spíše ve větších městech a poradci v těchto školách častěji splňují požadavek na kvalifikaci poradce. To může být způsobeno jak odlišnými finančními možnostmi škol, tak požadavky vedení školy na kompetentnost poradce z důvodu problémů, které daná škola řeší. Určitý vliv může mít i zastupitelnost poradce, jeho motivace atd. Z důvodů mnoha intervenujících faktorů nepovažujeme toto zjištění za určující. Výsledky také ukazují, že na školách s větším

počtem žáků se častěji řeší změna oboru školy, což můžeme vysvětlovat také tím, že žáci v případě neúspěchu mají větší možnost přestoupit na jiný obor v rámci stejné školy.

Závěrečné zhodnocení

Z výše uvedeného shrnutí hlavních výsledků výzkumného šetření vyplývá, že všechny dílčí cíle stanovené v kapitole 18.2 byly naplněny. Lze proto konstatovat, že také hlavní cíl dizertační práce lze považovat za splněný. Byl popsán stav zkoumané problematiky a současné pojetí poskytování poradenských služeb v resortu školství. Realizovaný výzkum byl zaměřený na působení výchovného poradce na střední škole. Cílem bylo charakterizovat současného výchovného poradce (z hlediska věku, pohlaví, délky praxe i kvalifikace), zjistit motivaci poradců a jejich postavení v systému školy. Výsledky přinesly zjištění o personálním obsazení školních poradenských pracovišť, popř. jaké poradenské funkce jsou ve školách kumulovány. Podařilo se zmapovat oblast nejčastějších činností výchovného poradce a poskytnout informace o podmínkách, které poradcům k jejich práci poskytuje škola. Zaměřili jsme se i na propagaci a dostupnost výchovného poradenství ve škole. Výzkumný projekt směřoval k novým poznatkům v dané oblasti a poznání náhledů samotných výchovných poradců na fungování těchto služeb na středních školách v České republice. Výsledky výzkumu budou zpřístupňovány studentům učitelství na seminářích, odborné veřejnosti (Kongres výchovného poradenství) a školám zúčastněným na sběru dat bude poskytnuta zpětná vazba.

Na závěr můžeme konstatovat, že výsledky výzkumného šetření přináší zajímavý pohled na oblast výchovného poradenství na středních školách. Ačkoliv jsou prezentovaná zjištění platná pro vzorek, na kterém byla data získána, a nelze je tudíž zobecňovat na celou oblast výchovného poradenství, domníváme se, že ze závěrů lze do jisté míry vyvodit několik **doporučení pro výchovně-poradenskou teorii a praxi**.

21.1 Návrhy a opatření pro zlepšení a zkvalitnění služeb

Na základě provedeného výzkumného šetření ve dvou vybraných krajích České republiky v období let 2011–2014 byla stanovena doporučení pro poradenskou teorii a praxi při poskytování pedagogicko-psychologického poradenství ve školách. Tato doporučení vychází z kvantitativní analýzy dat, individuálních hloubkových rozhovorů s výchovnými poradci a syntézy těchto zjištění s teoretickými poznatky o problematice výchovného poradenství. V nejvíce problematických oblastech jsme formulovali následující doporučení:

Jeví se jako vhodné prosadit či podporovat následující aktivity:

- navýšit dotaci hodin výchovného poradce na všech typech škol, popř. snížit úvazek na polovinu;
- stanovit jeden den bez vyučovací povinnosti pro výchovné poradenství;

- vymezit zákonem postavení výchovných poradců ve vedení školy – změna statusu výchovného poradce na škole by zlepšila postavení výchovného poradce v hierarchii školy, čímž by se zvýšily i jeho kompetence;
- omezit nebo zrušit činnosti, které brání vykonávat činnosti spojené s poradenstvím – zastupování nepřítomných pedagogů, třídnictví, zajišťování dozoru na chodbách v době přestávek atd.;
- stanovit kvalifikační předpoklady a požadavky pro výkon funkce výchovného poradce a připravovat na tuto práci na vysokých školách kvalifikované odborníky v postgraduálním studiu;
- z důvodu profesionalizace výchovného poradenství zabezpečovat a umožňovat výchovným poradcům doplňující studium výchovného poradenství (specializační studium, průběžné vzdělávání, kurzy, semináře, aktivity, přednášky atp.) ze strany vedení školy;
- funkce výchovného poradce nekumulovat s žádnou jinou činností (vyjma práce učitele); nesuplovat povinnosti třídního učitele ani ředitele školy;
- zkvalitnit nabídku v rámci DVPP s důrazem na aktuálně preferované oblasti;
- doplnit nabídku dalšího vzdělávání o prakticky zaměřené kurzy (praktické, konkrétní návody, metodiky, příklady dobré praxe);
- plánovat více vzdělávacích aktivit ve dnech volna (školní prázdniny, víkendy);
- spravedlivé finanční a morální ohodnocení práce, spravedlivé zařazování poradců do 13. platové třídy;
- zlepšit (garantovat) materiálně-technické vybavení (tiskárna, pracovní stůl, internet, PC, diskretní místnost, odborná literatura);
- podporovat setkávání výchovných poradců – společné porady výchovných poradců středních škol několikrát ročně (5x) za účelem sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe;
- zkvalitnit prezentaci výchovného poradenství na webových stránkách škol;
- podporovat vznik školního poradenského pracoviště, zajistit ve všech školách školního psychologa (nebo navázat spolupráci s poradenským psychologem), zajistit jeho pravidelné konzultační hodiny ve škole;
- zařazovat do postgraduálního i dalšího vzdělávání výchovných poradců témata zvyšující profesní kompetence (znalosti a dovednosti) v problematice skupinové intervence, práce s kolektivem;
- za předpokladu zvýšené časové dotace organizovat podpůrné rozvojové kurzy pro žáky ve škole – zlepšování studijních výsledků (učební styly a učební strategie);
- podporovat aktivity v oblasti kariérového poradenství, aby se snížila fluktuace žáků středních škol;

- zvýšit podporu integrovaným žákům – na středních školách integrujícím ve vyšší míře žáky se SPU a zdravotním postižením zavést funkci speciálního pedagoga, který by se žákům mohl věnovat individuálně a zároveň v době vyučování;
- činnost výchovného poradce zaměřit více na skupinovou intervenci a práci s třídním kolektivem, aktivně vyhledávat žáky ohrožené školním neúspěchem a provádět v této oblasti preventivní opatření.

Mnoho problémů spočívá v nesytemovém řešení a v neochotě zodpovědných ministerských zaměstnanců hlouběji se zabývat problematikou pedagogicko-psychologického poradenství a pochopení jeho významu pro celou společnost. Výsledky výzkumu dávají možnost konfrontovat požadavky školní praxe s možnými návrhy legislativních úprav a moderními teoriemi pedagogicko-psychologické péče. To umožňuje identifikovat některé bariéry a navrhnout způsoby jejich odstranění. Některá řešení jsou v možnostech samotných škol, převážná většina však předpokládá systémová a legislativní opatření. Popsané návrhy na zlepšení naznačují potenciál, který je možno v této oblasti rozvíjet, aby bylo možné provádět poradenskou činnost efektivně a na požadované profesionální úrovni. Diskuze i náprava vždy musí začínat stavem legislativy a končit úpravou služeb v konkrétních školách.

ZÁVĚR

Vzdělanostní společnost je charakteristická akcentem na vědění a jejím primárním cílem je permanentní zlepšování vzdělanosti všech občanů. Tento pohled připisuje současné škole především funkci vzdělávací. Takový redukcionismus může vést k opomíjení etického rozměru vzdělávání, k snižování významu sociálních vztahů a vazeb, pomoci druhým, toleranci vůči odlišnosti či snížení důvěry mezi lidmi. Rychlé změny ve společnosti a její patologické jevy, jako je zvýšená kriminalita, drogová závislost, rasové konflikty či nezaměstnanost, zasahují také do oblasti výchovy a vzdělávání a ovlivňují fungování školních institucí. Přirozeně působí na změnu života školy, práci jejích aktérů a ovlivňují tak nepřímo nejen učení žáků, ale také podmínky pro práci učitelů, jejich profesní zátěž, nároky na jednotlivé žáky a jejich rodiče.

Charakteristickým rysem dnešní doby je hledání nových koncepcí ve výchově a vzdělávání a také zcela konkrétních opatření k řešení situace v současné společnosti. Pro úspěšné vzdělávání žáků je třeba vytvářet vhodné podmínky, které přispívají k zdravému tělesnému, psychickému a sociálnímu vývoji žáků a pozitivnímu formování jeho názorů a postojů. Při plnění stále se zvyšujících požadavků narážíme na řadu úskalí a překážek, k jejichž zvládnutí potřebujeme, ať už jsme žáci, studenti, učitelé nebo rodiče, kvalitní podpůrný servis. V důsledku technologických a kulturně-společenských změn se podstatně zvýšila intenzita lidských problémů a lidé stále častěji hledají podporu mimo rodinné prostředí.

O pevném a nezastupitelném místě výchovného poradce v systému pedagogicko-psychologického poradenství a prevence nežádoucího chování není pochyb. Svědčí o tom kromě jiného i snaha tvůrců současných moderně chápaných legislativních dokumentů zabezpečit mu trvalé místo v duchu naší národní tradice. Výchovný poradce poskytuje specifickou službu jednotlivci nebo skupinám v přirozeném prostředí žáků a studentů, ve škole. Pro školské prostředí jsou typické problémy žáků v oblasti chování a učení. Intervence má zpravidla charakter pedagogického poradenství s přesahem do sféry zaměstnanosti při poskytování informací o volbě dalšího studia a povolání. Stále častěji se objevují i vážné osobní problémy žáků (šikanování, návykové chování, delikvence). Řešení těchto problémů a intervence má charakter psychologického poradenství. Výchovné poradenství je náročnou odbornou činností, jejíž efektivita není mnohdy přímo patrná. Výsledky se dostávají pomalu a často jsou vidět pouze kroky v řešení mnohem komplexnějších problémů.

Výchovné poradenství má jak teoretickou tak praktickou dimenzi. Z praktického pohledu je cílem zajistit bezproblémové fungování školního poradenského pracoviště, kdy rozsah a kvalita poradenských služeb ve škole podstatnou měrou závisí na znalostech a praktických dovednostech školních poradců. Vzhledem k rostoucí profesionalizaci výchovného poradenství je nutné zabezpečovat komplexní, strukturované a celoživotní vzdělávání učitelů, které by se mělo stát prvořadou celospolečenskou prioritou spolu s efektivní systémovou podporou nejen ideovou, ale i materiální a finanční.

V oblasti teoretické je otázkou, co bude v budoucnu předmětem pedagogicko-psychologických badatelských aktivit a jakými výzkumnými nástroji jej budeme zkoumat. Zásadní se ukazuje otázka, jak, a lze-li vůbec, proměnit roli výchovného poradce a dalších poradenských pracovníků školy (zejména školního psychologa). S ohledem na rostoucí problémy společnosti je nutné zvýšit status výchovného poradce v systému školy a rozšířit jeho kompetence především v dimenzi sociální. Významným úkolem je také rozpracování vztahu výchovného poradenství k dalším vědám, jejichž poznatky jsou nezbytné pro hlubší vhled a porozumění pedagogicko-psychologické realitě. Teoretické poznatky jsou vždy východiskem pro výchovné postupy podporující zvládnání nároků života v globalizujícím se interkulturním světě na základě mobilizace a využití zdrojů samotných aktérů školního života.

Škola zůstává zrcadlem celospolečenských procesů. Nelze opomíjet narůstající problémy a přehlížet potřeby školní praxe. Je třeba na ně pružně reagovat. Proto jsou na místě otázky, do jaké míry, za jakých podmínek, s jakým výsledným efektem a hlavně, jestli bez fungujícího systému výchovného poradenství mohou výchovní poradci, resp. další odborníci a specialisté ve školství zvládat úlohy informační, odborně-metodické, diagnostické, poradenské a jiné. Ideální představa, že poradci vyřeší celospolečenské problémy v rámci školy, je iluzorní, přesto však nesmíme podceňovat zejména primární prevenci. Většina podmínek pro práci výchovných poradců se zaměřuje spíše na očekávání okamžitých změn, což vyplývá z neporozumění roli poradce a tlaku společnosti zavádět rychlá řešení, která se pro svoje krátké trvání a nahrazení „novými“ lepšími opatřeními nemohou v praxi projevit.

V dizertační práci jsme usilovali o komplexní teoretickou analýzu problematiky výchovného poradenství na středních školách a empiricky podloženými zjištěními jsme se snažili poukázat na konkrétní nedostatky a překážky na cestě k profesionalizaci a efektivitě výchovného poradenství. Překážek a nedostatků je vždy celá řada; obecně lze konstatovat, že problémy spočívají jak vně profese, ve vzdělávací politice (nedostatečná podpora poradců v proměnách jejich rolí, legislativa, chybějící systémové prvky podpory a rozvoje pedagogicko-psychologického poradenství) i v teorii a výzkumu. Uvnitř samotné profese se pak projevuje nedostatečná míra přijetí profesní autonomie a odpovědnosti, nízké profesní sebevědomí a značná setrvačnost a konzervatismus v pojetí profese.

SEZNAM ZDROJŮ

- EHLOVÁ, M. Osobnost výchovného poradce z pohledu studentů učitelství. In: *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství VIII*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 208-215. ISBN 978-80-244-3374-5.
- EHLOVÁ, M. Výchovný poradce a kyberšikana na školách. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII*. Olomouc: 2011, s. 832 – 838. ISBN 978-80-244-2815-4.
- ABGRALL, J. M. *Mechanismus sekt*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-774-7.
- ADAMEC, S. Když se řekne výchovný poradce. *Rodina a škola*. 2007, roč. LIV, č. 3. ISSN 0035-7766.
- ALLEN, J. P. - LAND, D. Attachment in Adolescence. In: Cassidy, J. - Shaver, P. R. (Eds.) *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. New York, London: The Guilford Press. 1999, pp. 319-335.
- BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FF UK, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
- BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
- BARCZYK, P. P. Sociální kontext školního pedagoga. In: MORAVCOVÁ, I. - VETEŠKA, J. *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství VI*. Univerzita Pardubice, 2010, s. 111-114. ISBN 978-80-7395-345-4.
- BAUMAN, Z. *Tekutá láska. O křehkosti lidských pout*. Praha: Akademia, 2013. ISBN 978-80-200-2270-7.
- CRESWELL, J. W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998. ISBN 0-7619-0144-2.
- CRESWELL, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2003. ISBN 0-7619-2441-8.
- CRESWELL, J. W. - PLANO CLARK, V. L. - GUTMANN, M. L. et al. Advanced Mixed Methods Research Design. In: TASHAKKORI, A., TEDDLIE, CH. (Eds.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. 1st. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2003. ISBN 0-7619-2073-0.
- ČÁP, D. - DOSOUDIL, P. Záškoláctví. In: MERTIN, V. - KREJČOVÁ, L. eds. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.
- ČÁP, D. et al. *Výchovné poradenství: Výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1. 12. 2009*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2009. ISBN 978-80-7357-498-5.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2002, ISBN 80-246-0139-7.
- DOLL, B. et al. Cohesion and dissension in a multi-agency family service team: A qualitative examination of service integration. *Children's Services: Social Policy, Research and Practice*, 3, 1-21, 2000.
- DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997.
- DRAPELA, V. J. - HRABAL, V. (ed). *Vybrané poradenské směry*. Praha: UK, 1995.
- DRYDEN, W. *Poradenství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-371-0.
- FAGAN, T. Training School Psychologists Efore There Were School Psychologist Training Programs: A History, 1890-1930. In REYNOLDS, C., GUTKIN, T. (Eds.), *The Handbook Of School Psychology* (2-33). New York: John Wiley & Sons, 1999.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-725-1.
- GABURA, J. - PRUŽINSKÁ, J. *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995.

- GALLESSICH, J. *The Profession and practise of consultation*. 1.vyd. Jossey-Bass Inc.Publishers 350 Sansome Street, San Francisco, California 94104, 1982.
- GAVORA, P. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006. ISBN 80-88904-46-3.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GLASSER, B. G. - STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine,1967.
- GODDETOVÁ, T. E. *Umění jednat s dospívajícími*. Praha: Portál, 2001. ISBN80-7178-492-3.
- HAMANOVÁ, J. - KABÍČEK, R. Syndrom rizikového chování v adolescenci. *Zdravotnické noviny, příloha Lékařské listy*, 2001, roč. L, č. 7, s. 38 – 40. ISSN 1214-7664.
- HADJ MOUSSOVÁ, Z. *Úvod do speciálního poradenství*. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-659-8.
- HÁJEK, K. *Práce s emocemi pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-346-8.
- HARTL, P. Poradenství. In: MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
- HEIDER, D. Význam hranic v dospívání. *Psychologie Dnes*, 2007, roč. 13, č. 1. ISSN 1212-9607.
- HELLEBRANDOVÁ, K. - HANUŠOVÁ, J. *Interdisciplinární spolupráce*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-79-2.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1.
- HLOUŠKOVÁ, L., et al. *Vzdělávání poradců v České republice: výzkumná zpráva*. Praha: Národní vzdělávací fond, Národní informační středisko pro poradenství, 2004. ISBN 80-86728-15-3.
- HOMOLOVÁ, K. Co se má měnit v poradenství. *Učitelské noviny*, 2013, č. 17, s. 14-15. ISSN 0139-5718.
- HORVÁTHOVÁ, K. Koncepcia práce výchovného poradcu v súčasnosti. In: *Aktuálne otázky výchovného poradenstva v školskej praxi*. Bratislava: MPC, 2002.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výskumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JEDLIČKA, R. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-788-6.
- JOHNSON, W. - MCGUE, M. - IACONO, W. G. *School Performance and Genetic and Environmental Variance in Antisocial Behavior at the Transition From Adolescence to Adulthood*. In *Developmental Psychology*, 2009, Vol. 45, No. 4, pp. 973-987.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-29-6.
- KLÍMOVÁ, M. *Teorie a praxe výchovného poradenství*. Praha: SPN, 1987.
- KOHOUTEK, R. *Výchovné poradenství*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-186-9.
- KOHOUTEK, R. - HŘEBÍČEK, L. - JANDERKOVÁ, D. - KEJKLÍČKOVÁ, A. *Teorie a praxe výchovného poradenství pro mládež*. 1. vyd. Brno: VŠ K. Engliš, 2003, 116 s. ISBN 80-8610-03-3.
- KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KOPŘIVA K. *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6.
- KOPŘIVA K. *Lidský vztah jako součást profese*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-150-9.

- KOŠČO, J. et al. *Poradenská psychológia*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1987.
- KREJČOVÁ, L. Výchovný poradce a externí organizace aneb jak nalézt optimální způsoby spolupráce. *Řízení školy*, 7/2010a, ISSN 1214-8679.
- KREJČOVÁ, L. Výchovný poradce a jeho kolegové aneb jak nalézt optimální způsoby spolupráce. *Řízení školy*, 5/2010b, ISSN 1214-8679.
- KUBR, M. *Jak si vybrat poradce*. Praha: Management Press, 1994.
- KUMAR, R. *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. 3.vyd. London: Sage Publications Ltd, 2010. 440 s. ISBN 978-1849203012.
- KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- LANGMEIER, J. - KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.
- MACEK, P. - LACINOVÁ, L. (eds). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2006. ISBN 80-7364-034-1.
- MAHROVÁ, G. - VENGLÁŘOVÁ, M. *Sociální práce s lidmi s duševním onemocněním*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2138-5.
- MAJER, P. *Výchovný poradce v školském systému pedagogicko-psychologického poradenstva*. Metodicko-informační materiál pro výchovných poradců středních škol v zriaďovateľskej pôsobnosti Žilinského samosprávneho kraja. Marec, 2006.
- MAŘÍKOVÁ, P. a kol. *Analýza činnosti informačních a poradenských středisek úřadů práce: výsledky výzkumného šetření*. Praha: Národní vzdělávací fond, 2011.
- MAŘÍKOVÁ, H. - PETRUSEK, M. - VODÁKOVÁ, A. a kol. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- MEDWAY, F. J. - CAFFERTY, T. P. *School psychology: a social psychological perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. ISBN 0-8058-0536-2.
- MERRELL, K. - ERVIN, R. - GIMPEL, G. *School psychology for the 21st century: foundations and practices*. New York: The Guilford Press, 2010. ISBN 978-1-59385-697-7.
- MERTIN, V. Inkluze bez naplnění nutných podmínek je hazard. *Učitel'ské noviny*. 2013, č. 4. ISSN 0139-5718.
- MERTIN, V. - KREJČOVÁ, L. eds. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.
- MEZIHORÁK, F. (eds.) *Úvod do světa práce: soubor učebních testů*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Votobia, 2006. ISBN 80-7220-277-4.
- MICHALÍK, J. *Poradenství uživatelům sociálních služeb*. Pardubice: Silueta, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-903658-2-7.
- MIOVSKÝ, M. (eds.). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: UK, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NOVOSAD, L. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.
- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
- NOWAKOVÁ, A. Školský pedagog v Polsku. *Pedagogická revue*, 2004, č. 4, s. 370 – 375. ISSN 1211-4669.
- OECD. *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. Paris: OECD Publications, 2004. ISBN 92-64-10519-1.
- OPEKAROVÁ, O. *Kapitoly z výchovného poradenství*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-8672-335-8.
- OSLADILOVÁ, D. *Úvod do školního psychologického poradenství*. Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci: Olomouc, 1986.
- PAULÍK, K. (ed.) *Kapitoly k biodromálnímu poradenství*. Ostrava: FF OU, 1994.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PEŠOVÁ, I. - ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-12164.
- PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozšířené a přepracované vydání*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- PLAMÍNEK, J. *Komunikace a prezentace: Umění mluvit, slyšet a rozumět. 1. vyd.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2706-6.
- POLEDŇOVÁ, I. Výkonová motivace v prostředí školy - souvislosti se sebepojetím a utvářením sociálních vztahů. In: P. MACEK, L. LACINOVÁ (eds.). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2006. s. 115-127. ISBN 80-7364-034-1.
- PROCHÁZKA, M. Škola a její autorita v oblasti primární prevence. In: VALIŠOVÁ, A. *Autorita v edukační a sociální práci*. Univerzita Pardubice, 2012, s. 180-186. ISBN 978-80-7395-507-6.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie. 1. vyd.* Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- RÝDL, K. Pedagogika zdviženého prstu na rozcestí. In: LUKÁŠOVÁ, H. ed. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. Filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2012, s. 107 - 150. ISBN 978-80-905222-0-6.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- SEJČOVÁ, L. *Pedagogicko-psychologické poradenství a poradenský proces*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. ISBN 978-80-223-2977-4.
- SCHNEIDEROVÁ, A. *Základy poradenství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-523-2.
- SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLAVÍKOVÁ, I. Etické aspekty v práci výchovného poradce. *Výchovné poradenství 20/1998*, IPPP ČR, Praha.
- SLAVÍKOVÁ, I. *Analýza poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních a školách*. Nepublikovaný materiál, 2009.

- SMĚKAL, V. Kvalitativní přístup v psychologickém výzkumu. *Československá psychologie*, 1983, roč. 27, č. 1, s. 50–58. ISSN neuvedeno.
- SMIK, J. Dospievania a rizika dospievania. In: LABÁTH, V. et al. *Riziková mládež. Možnosti potenciálnych zmien*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. s. 14-22. ISBN 80-85850-66-4.
- STRAUSS, A. - CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠEĐOVÁ, K. Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In: ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 51–82. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠEFRÁNKOVÁ, M. *Výchovný poradca*. Bratislava: Iris, 2007. ISBN 978-80-89256-05-1.
- ŠTEFÁNKOVÁ, Z. Vztahy s rodiči a jejich souvislost s citovou vazbou. In: MACEK, P., LACINOVÁ, L. (eds.). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2006. s. 25-41. ISBN 80-7364-034-1.
- ŠTECH, S. Politické zasahování do práce psychologů je nebezpečné. *Učitel'ské noviny*. 2013, č. 2. ISSN 0139-5718.
- ŠTECH, S. - ZAPLETALOVÁ, J. *Úvod do školní psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1.
- ŠTECH, S. Školní psychologie. In: BAŠTECKÁ, B. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009. s. 397-400. ISBN 978-80-7367-470-0.
- ŠTYBNAROVÁ J. a kol. *Poradenství v oblasti autoevaluace*. Praha: NÚV, 2011. ISBN 978-80-86856-87-2.
- ŠVARÍČEK, R. Hlubkový rozhovor. In: ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007a. s. 159–184. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVARÍČEK, R. Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In: ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007b, s. 12–27. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVARÍČEK, R. Kritéria kvality kvalitativního výzkumu. In: ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007c, s. 28–50. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, V. Kvalitativní výzkum jako cesta pod povrch pedagogických jevů. In: MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, s. 21–38. ISBN 80-7315-078-6.
- ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat: Učebnice metod sociální praxe*. 2. vyd. Praha: Slon, 2005. ISBN 80-86429-36-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VALENTOVÁ, L. Skupinové poradenství. In: HADJ MOUSSOVÁ, Z. *Intervence. Pedagogicko-psychologické poradenství III*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2004, s. 51-65. ISBN 80-7290-146-X.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- ZAPLETALOVÁ, J. *Mapování práce výchovných poradců na školách*. Nepublikovaný materiál, 2003.
- ZAPLETALOVÁ, J. Školní poradenské pracoviště. In: MIOVSKÝ, M. (eds.). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

ZDRAŽIL, T. Význam školy v době ohroženého dětství – zkušenosti waldorfské pedagogiky. In: LUKÁŠOVÁ, H. ed. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Filozofická východiska a pedagogické souvislosti. Praha: Asociace waldorfských škol, 2012, s. 7 – 40. ISBN 978-80-905222-0-6.

Internetové zdroje

ADAMCOVÁ, J. Jaké je školství na Islandu? [on-line]. In: *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2007, č. 7 [cit. 06-02-2014]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=644&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>

ASCA National Model. The American School Counselor Association [online]. 2008. Dostupné z: <http://www.ascanationalmodel.org/>

Asociace školní psychologie (AŠP)[online].Dostupné z: <http://www.schoolpsychology.cz/index.php/asociace>

AŠP. Profesori varují: MŠMT likviduje systém psychologických služeb školám [online]. In: *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2011, č. 44 [cit.2014-02-06]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6299&PHPSESSID=ca841f879e74ca78b8561b46b810e060>

Asociace výchovných poradců (AVP) [online]. Dostupné z: <http://www.asociacevp.cz/>

AŽMAN, T. *Školní poradce ve slovinské škole* [online]. Praha: 2010 [cit. 2013-11-19]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/181>

BRANNEN, J. *Mixed Method Research: A Discussion Paper* [online]. London: ESRC National Centre for Research Methods, 2005 [cit. 2012-11-14]. Dostupný z: <http://www.ncrm.ac.uk/publications/methodsreview/MethodsReviewPaperNCRM005.pdf>

Česká školní inspekce (ČŠI) [on-line]. Praha: ČŠI, 2012. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/>

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Kraje Vysočina 2012 [online]. Jihlava: Krajský úřad kraje Vysočina, 2012. [cit. 2012-11-14]. Dostupné z: <http://www.kr-vysocina.cz/dlouhodobozamery-vzdelavani/ds-300669/p1=10285>

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji 2012–2016 [online]. Pardubice: Krajský úřad, 2012 [cit. 2012-11-14]. Dostupné z: <http://www.pardubickykraj.cz/viewDocument.asp?document=22834&file=22959>

DRAHOŇOVSKÁ, P. - ELIÁŠKOVÁ, I. *Analýza práce a potřeb poradců v oblasti kariérového poradenství na školách* [online]. Praha: NÚV, 2011, [cit. 2012-11-14]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/vip2/analiza-prace-a-potreb-poradcu-v-oblasti-karieroveho>

EUROGUIDANCE. *Educational and vocational guidance in Iceland* [online]. NAEP, 2008 [cit. 2014-02-03]. Dostupné z: <http://www.euroguidance.cz/cz/publikace/poradenstvi-v-oblasti-vzdelavani-a-profesni-poradenstvi-na-islandu>

EUROGUIDANCE. Kariérový poradce jako profese budoucnosti i v ČR [online]. NAEP, 2008. [2012-11-05]. Dostupné z: <http://www.euroguidance.cz/cz/clanky/karierovy-poradce-jako-profese-budoucnosti-i-v-cr.html>

Evaluační nástroje [online]. NÚV: Metodický portál RVP, Cesta ke kvalitě, 2012 [cit. 2012-10-09]. Dostupné z: http://evaluacninastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=178&language=cs-CZ

Informační a poradenská střediska při úřadech práce (IPS) [online]. Praha: MPSV, 2006. Dostupné z: <http://portal.mpsv.cz/sz/obcane/poradstrediska>

Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce [online]. Praha: NÚV [cit. 2013-11-05]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/>

Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP ČR) [online]. Praha: IPPP, 2012. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/>

Institut výzkumu školního vzdělávání (IVŠV) [online]. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity [cit. 2014-02-14]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/joomla/>

International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) [online]. Dostupné z <http://www.iaevg.org/iaevg/index.cfm?lang=2>

KAVENSKÁ, V. – SMÉKALOVÁ, E. – ŠMAHAJ, J. Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice [online]. *Elektronický časopis ČMPS e-psychologie*. 2011, roč. 5, č. 4. [cit. 2012-12-14]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <http://cmps.ecn.cz/?page=e-psychologie>

KNOTOVÁ, D. Vzdělávání poradců v České republice: zpráva o výzkumu [online]. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity* Brno: FF MU, 2004 [cit. 2014-01-12]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/viewFile/454/610>

LAZAROVÁ, B. Možnosti spolupráce učitelů a školních psychologů [online]. In: *Učitelství měsíčník pro příznivce změn*. 2002/2003, č. 5, s. 14-15 [cit. 2010-11-07]. ISSN 1210-6313. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/search?q=mo%C5%BEnosti+spolupr%C3%A1ce&updated-max=2013-05-22T00:04:00%2B02:00&max-results=20&start=20&by-date=false>

Minimalizace šikany. Informační portál o šikaně na školách [online], 2008 [cit. 2013-11-05]. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/>

MŠMT. Ministr Josef Dobeš plánuje sloučit čtyři přímo řízené organizace [online]. Praha: Tiskové zprávy MŠMT, 2010 [cit. 18-01-2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-josef-dobes-planuje-sloucit-ctyri-primo-rizene>

MŠMT. Výroční zpráva mezinárodního výboru pro kontrolu drog, 2010. [online]. Praha, 2012 [cit. 2012-01-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vychazi-vyrocní-zprava-mezinarodního-vyboru-pro-kontrolu?highlightWords=%C5%A1kola+bez+drog>

Národní ústav pro vzdělávání, školského poradenského zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV) [online]. Praha: NÚV, 2012 [cit. 2012-11-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>

NÚOV. *Výzkum služeb kariérového poradenství a potřeb jeho klientů na základních a středních školách v ČR*. Souhrnná zpráva. Projekt kariérové poradenství v ČR [online]. Praha: NÚOV, 2003 [cit. 2013-07-12]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani.unas.cz/zprava.pdf>

Prevence rizikového chování [online]. MŠMT, 2013. [cit. 2013-11-05]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/legislativa/prehled>

PRŮCHA, J. Analýza nálezů pedagogického výzkumu [online]. *Školská reforma v pedagogickém výzkumu*. Praha: MŠMT, 2009 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/skolska-reforma-v-pedagogickem-vyzkumu>

RAMPS – VIP III [online]. Praha: NÚV, 2012 [cit. 2012-11-02]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ramps-vip-ii>

RŠPP VIP II. Tisková zpráva [online]. Praha: MŠMT, 2009 [cit. 2012-10-09]. Dostupné z: http://rspp.cz/rspp/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=37

Seznam měst v Česku podle počtu obyvatel [online]. Wikipedie, 2014 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Seznam_m%C4%9Bst_v_%C4%8Cesku_podle_po%C4%8Dtu_obyvatel

Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 - 2012 [online]. MŠMT, 2009 [cit. 2013-11-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/20270>

ŠVANCAR, R. Vládní nařízení se mění, úvazky (většinou) zůstávají [online]. In: *Učitelství noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2005, č. 2 [cit. 2013-08-13]. ISSN 0139-5718. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2243>

VIP – Kariéra – co přinese projekt. Tisková zpráva [online]. Praha: MŠMT, 2006 [cit. 2012-10-4]. Dostupné z: <http://www.vip.nuov.cz/index.php?c=490>

Vocational Guidance Education in Full-Time Compulsory Education in Europe [on-line]. EACEA, 2009 [cit. 2014-02-06]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php#2013

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013 [online]. ČŠI, 2012 [cit. 2013-11-12]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e1b96137-2102-4a87-8cae-7384d9dba60c>

Výroční zpráva o poskytování informací za rok 2012 dle zákona 106/1999 Sb. o svobodném přístupu k informacím ve znění pozdějších předpisů [online]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Informace-Stiznosti/Vyrocnizpravy-o-poskytovani-informaci/Vyrocnizprava-o-poskytovani-informaci-za-rok-2012>

Výroční zpráva mezinárodního výboru pro kontrolu drog 2010 [online]. Informační centrum OSN v Praze, 2010 [cit. 2013-12-11]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/zpravodajstvi/zpravy/?rok=2010>

ZAPLETALOVÁ, J. a kol. (2001). *Metodika práce školních psychologů na ZŠ a SŠ* [online]. IPPP, 2012. [cit. 2012-09-05]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/>

ZAPLETALOVÁ, J. *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese* [online]. NÚV, 2012 [cit. 2012-09-08]. <http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

ZAPLETALOVÁ, J. *Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* [online]. Praha: 2011a. [cit. 2012-09-19]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf>

ZAPLETALOVÁ, J. *Návrh koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* [online]. Praha: IPPP, 2011b [cit. 2013-08-13]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/rspp/images/vystupy/koncepce.pdf>

ZAPLETALOVÁ, J., et al. *Analýza poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních a školách* č.j. 5850/2009-6/IPPP schválený PV MŠMT v březnu 2009 [online]. NÚV, 2009 [cit. 2011-09-14]. Dostupné z: http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=77

Právní předpisy

MŠMT: Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů

MŠMT: *Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních*

MŠMT: Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (zákon o vysokých školách)

MŠMT: Zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami

MŠMT: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

MŠMT: Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích

MŠVVaŠ SR: Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

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

MŠMT: Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

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

MŠMT: Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

MŠMT: Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

MŠMT: Vyhláška č. 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

MŠMT: Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy

MŠMT: Vyhláška č. 225/2009 Sb., kterou se mění vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy

MŠMT: 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

MŠMT: Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovné vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče.

MŠMT: Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

MPSV: Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě

MŠMT: Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a ve školských zařízeních. Č.j.: 13409/98-24.

MŠMT: Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Č.j.: 24 246/2008-6

MŠMT: Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví. Č.j.: 10 194/2002-14

MŠMT: Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Č.j.: 21291/2010-28

MŠMT: Metodický výklad k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací. Č.j.: 11705/2013-201

MŠMT: Metodický pokyn k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance. Č.j.: 14 423/99-22

MŠMT: Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT. Č.j.: 37 014/2005-25

MŠMT: Metodické doporučení pro práci s individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků. Č.j.: 43301/2013

MŠMT: Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. Č.j.: 27 317/2004-24. In: Věstník MŠMT, 7/2005

MŠMT: Standard studia pro výchovné poradce. Č.j.: 10 405/2008-6. *Standardy pro udělování akreditací DVPP*. [online]. Praha: MŠMT, 2009. [cit. 2013-09-12]. Dostupné také z: www.msmt.cz/file/13749_1_1/

MŠMT: Informace o spolupráci předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané. Č.j.: 25 884/2003-24

MŠMT: Pravidla pro rodiče a děti k bezpečnějšímu užívání internetu. Č.j.: 11 691/2004-24

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obr. 1: Poradenský kruh	29
Obr. 2: Schéma poskytování poradenských služeb ve škole	45
Obr. 3: Komplementarita kvalitativního a kvantitativního přístupu	139
Obr. 4: Činnosti výchovného poradce	181
Obr. 5: Kategorie motivace k výkonu funkce	184
Obr. 6: Vnímání role a postavení poradce v systému školy	186
Obr. 7: Kvalifikace a další vzdělávání výchovných poradců	188
Obr. 8: Podmínky pro práci výchovného poradce a zabezpečení poradenských služeb ve škole	190
Obr. 9: V čem pociťují výchovní poradci slabou stránku své činnosti	194
Obr. 10: V čem pociťují výchovní poradci silnou stránku své činnosti	195
Tab. 1: Programy CŽV pro výchovné poradce na VŠ	77
Tab. 2: Vztahy mezi řešenými problémy a spoluprací výchovného poradce s jednotlivými institucemi	173
Tab. 3: Údaje o výzkumném souboru	177
Graf 1: Rozdělení skupiny výchovných poradců podle typu střední školy	151
Graf 2: Rozdělení skupiny výchovných poradců podle velikosti školy	152
Graf 3: Rozdělení skupiny výchovných poradců podle velikosti sídla školy	153
Graf 4-6: Výchovní poradci dle pohlaví	153
Graf 7: Věková struktura výchovných poradců	154
Graf 8: Délka praxe ve funkci výchovného poradce	154
Graf 9: Kvalifikovanost výchovných poradců	155
Graf 10: Zastoupení školního poradenského pracoviště poradenskými pracovníky	156
Graf 11: Materiální zázemí výchovných poradců	157
Graf 12: Platové ohodnocení výchovných poradců	158
Graf 13: Kombinace role výchovného poradce s dalšími funkcemi ve škole	159
Graf 14: Snížení rozsahu přímé vyučovací povinnosti	160
Graf 15: „Přesčasové“ hodiny věnované výchovnému poradenství	161
Graf 16: Další vzdělávání výchovných poradců	162
Graf 17: Zájem poradců o další vzdělávání a ochota se na těchto nákladech finančně podílet	162

Graf 18: Informovanost o výchovném poradenství ve škole	163
Graf 19: Dostupnost výchovném poradenství ve škole	164
Graf 20: Složení klientů výchovného poradce	164
Graf 21 : Problémy v oblasti výchovného poradenství, které poradci řeší s žáky	169
Graf 22: Spolupráce výchovných poradců s ostatními institucemi v regionu	171

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Standard Studia pro výchovné poradce

Příloha 2: Standardní činnosti výchovného poradce

Příloha 3: Etický kodex výchovných poradců

Příloha 4: Informovaný souhlas respondentů

Příloha 5: Dotazník pro výchovné poradce

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
AŠP	Asociace školní psychologie
AVP	Asociace výchovných poradců
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
CŽV	celoživotní vzdělávání
č.	číslo
č.j.	číslo jednací
ČR	Česká republika
ČSR	Česká socialistická republika
DD	dětský domov
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
DZ	dlouhodobý záměr
DZKV	Dlouhodobý záměr Kraje Vysočina
DZPK	Dlouhodobý záměr Pardubického kraje
ESF	Evropský sociální fond
et al.	a kolektiv
IPPP	Institut pedagogicko-psychologického poradenství
ISA	informační systém o uplatňování absolventů škol
IQ	intelligenční kvocient
IPS	Informační poradenské středisko
IVP	individuální vzdělávací plán
Kč.	koruna česká
KP	kariérový poradce
kol.	kolektiv
KV	Kraj Vysočina
MPSV	ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	mateřská škola
MŠMT	ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZ	ministerstvo zdravotnictví
NAEP	Národní agentura pro evropské vzdělávací programy
např.	například
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NNO	nestátní nezisková organizace
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
obr.	obrázek
odst.	odstavec
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

OSPOD	odbor sociálně-právní ochrany dítěte
OU	odborné učiliště
písm.	písmeno
PK	Pardubický kraj
popř.	popřípadě
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
příp.	případně
RAMPS	rozvoj a metodická podpora poradenských služeb
resp.	respektive
RŠPP	rozvoj školních poradenských pracovišť
s.	strana
Sb.	sbírka zákonů
SOU	střední odborné učiliště
SPC	speciálně-pedagogické centrum
SPU	specifické poruchy učení
SŠ	střední škola
SVP	středisko výchovné péče
ŠMP	školní metodik prevence
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠVP	školní vzdělávací program
tab.	tabulka
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
USA	Spojené státy americké
vč.	včetně
viz.	vizte (odkaz na jinou stránku/kapitolu)
VIP	vzdělávání, informace, poradenství
VOŠ	vyšší odborná škola
VP	výchovný poradce, výchovné poradenství
VŠ	vysoká škola
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
vyhl.	vyhláška
zák.	zákon
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola

Příloha 1: Standard Studia pro výchovné poradce

Studium pro výchovné poradce podle § 8 vyhlášky č. 317/2005 Sb.

Studium je určeno učitelům, kteří vykonávají (nebo by chtěli vykonávat) funkci výchovného poradce ve škole. Studijní program je zaměřen na získání vědomostí a dovedností, které se projeví ve schopnostech aplikace pedagogiky a psychologie do výchovného poradenství.

Základní cíle vzdělávání:

- Vývoj poradenských systémů v závislosti na teoriích pedagogiky a psychologie.
- Poradenské služby v podmínkách školy a jejich zařazení do školních poradenských služeb.
- Právní rámec pro výkon poradenské činnosti.
- Osobnost výchovného poradce - specifika role výchovného poradce ve školním prostředí.
- Školní třída, její vedení a diagnostika.
- Komunikace s rodiči (osobami odpovědnými za výchovu).
- Základní dovednosti vedení poradenské komunikace.
- Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Podpora žáků se zdravotním postižením při vzdělávání.
- Kariérové poradenství.
- Základní diagnostické a intervenční techniky v poradenské práci ve škole.
- Žák v kontextu služeb výchovného poradce.
- Monitorování, evaluace a autoevaluace výchovného poradenství.

Kritéria výběru účastníků studia pro výchovné poradce:

Studium je určeno pro absolventy magisterských studijních programů učitelských oborů s dvouletou pedagogickou praxí. Druh aprobace není rozhodující.

Přijímací řízení:

Probíhá podle platných předpisů pro externí formy studia na příslušné fakultě, přijímací komise je obvykle vedena garantem studia a dává návrhy na přijetí děkanovi příslušné fakulty.

Časový plán studia:

Studium je realizováno externí formou ve **čtyřech semestrech**. Celkově program zahrnuje **220** hodin přímé i nepřímé výuky a **30** hodin stáží v akreditovaných školských poradenských zařízeních (dále jen „praxe“). **Celkem 250 hodin.**

Celkový počet kreditů: 120

30 kreditů za 1 semestr, 20 kreditů výuka a 10 kreditů praktická výuka

Průběžné hodnocení

V jednotlivých semestrech získávají posluchači zápočty za účast na přímé výuce, za tvorbu seminárních prací, za účast na praxi ve školských poradenských zařízeních. Postup do druhého ročníku je podmíněn zápisem na studijním oddělení příslušné fakulty podle platných studijních předpisů, při řádném splnění studijních požadavků a v daném termínu.

Závěrečná zkouška

Zkouška je organizována příslušnou fakultou a katedrou VŠ, která vzdělává výchovné poradce. Je stanovena zkušební komise v čele s jejím předsedou. Studium je zakončeno obhajobou závěrečné práce před zkušební komisí. Absolvent po obhájení závěrečné práce a úspěšném složení zkoušky získává osvědčení o studiu.

Příloha 2: Standardní činnosti výchovného poradce

Poradenské činnosti:

- 1) Kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků, tj. zejména:
 - a) koordinace mezi hlavními oblastmi kariérového poradenství – kariérovým vzděláváním a diagnosticko-poradenskými činnostmi zaměřenými k volbě vzdělávací cesty žáka,
 - b) základní skupinová šetření k volbě povolání, administraci, zpracování a interpretaci zájmových dotazníků v rámci vlastní odborné kompetence a analýzy preferencí v oblasti volby povolání žáků,
 - c) individuální šetření k volbě povolání a individuální poradenství v této oblasti (ve spolupráci s třídním učitelem),
 - d) poradenství zákonným zástupcům s ohledem na očekávání a předpoklady žáků (ve spolupráci s třídním učitelem),
 - e) spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum) a se střediskem výchovné péče při zajišťování poradenských služeb přesahujících kompetence školy,
 - f) zajišťování skupinových návštěv žáků školy v informačních poradenských střediscích úřadu práce a poskytování informací žákům a zákonným zástupcům o možnosti individuálního využití informačních služeb těchto středisek.
- 2) Vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky.
- 3) Zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb (vstupní a průběžné) a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- 4) Příprava podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole (včetně žáků nadaných a žáků se sociálním znevýhodněním), koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření (včetně zvláštního režimu přijímacích zkoušek a maturit) u těchto žáků.
- 5) Poskytování služeb kariérového poradenství žákům/cizincům se zřetelem k jejich jazykovému handicapu.

Metodické a informační činnosti:

- 1) Zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence.
- 2) Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými žáky apod.
- 3) Předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy.
- 4) Poskytování informací o činnosti poradenských pracovníků školy, o specializovaných školských a dalších poradenských zařízeních v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a o možnostech využívání jejich služeb žákům a jejich zákonným zástupcům.
- 5) Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení a jejich zajištění v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.
- 6) Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření.

Příloha 3: Etický kodex výchovných poradců

Projednaný a schválený na Kongresu výchovných poradců, v Praze 28. 3. 2008.

Úvod

Smyslem kodexu je vymezit etická pravidla pro výchovné poradce. Každá profese potřebuje mít jednotná a uznávaná pravidla, která slouží jejím potřebám, jakož i potřebám klientů, pedagogů, kteří připravují studenty na výkon této profese, a pro informaci i pracovníkům spolupracujících úřadů a institucí.

I. Etická odpovědnost výchovného poradce vůči klientům

Nadřazenost zájmů klientů.

Prvořadou zodpovědností výchovného poradce je jeho zodpovědnost vůči klientům.

Výchovný poradce by měl klientům sloužit s oddaností, loajalitou, odhodláním a s maximálním vynaložením svých odborných dovedností a schopností.

Výchovný poradce by neměl zneužívat vztahů s klienty k osobnímu prospěchu.

Výchovný poradce by neměl praktikovat, přehlížet, napomáhat nebo se podílet na jakékoliv formě diskriminace na základě rasy, barvy pleti, pohlaví, sexuální orientace, věku, náboženství, národnosti, rodinného stavu, politického přesvědčení, psychologického nebo fyzického handicapu nebo jakéhokoliv jiného zaměření, osobní vlastnosti, postavení nebo stavu.

Výchovný poradce by se měl vyhnout vztahům nebo závazkům, které jsou v rozporu se zájmy klientů.

Výchovný poradce by měl klientům podávat přesné a úplné informace ohledně rozsahu a charakteru služeb, které jim může poskytnout.

Důvěrnost informací a ochrana soukromí.

Výchovný poradce by měl respektovat soukromí klientů a důvěrnost veškerých informací získaných v průběhu poskytování odborných služeb.

Jiným osobám by měl výchovný poradce důvěrné informace poskytnout bez souhlasu klientů pouze ze závažných odborných důvodů, s výjimkou pedagogického sboru zařízení.

Výchovný poradce by měl klientům umožnit přiměřený přístup k jakýmkoliv záznamům, které se jich týkají, jsou součástí jejich osobní dokumentace a byly pořízeny v průběhu činnosti sociálního pracovníka.

Výchovný poradce umožní klientům přístup k těmto záznamům.

II. Práva a prospěch klienta

Při poskytování poradenských služeb má mít klient právo na bezpečnost, naprostou diskrétnost a zachování profesionálního tajemství.

Poskytování poradenských služeb předpokládá nestrannost a respektování klientových práv a nepřipouští finanční, sexuální, emocionální ani jakékoli jiné zneužívání klienta.

Podmínky poradenské služby, kvalifikace a odborné kompetence člena, který tuto službu poskytuje, musí být klientovi jasné od samého počátku jejího poskytování. Veškeré změny musí být s klientem projednány napřed.

Před vlastním zahájením je výchovný poradce povinen poskytnout klientovi jasnou informaci o charakteru služby, postupech, o předvídatelných rizicích, která může klientovi přinést poskytování služby, stejně jako o rizicích vyplývajících z toho, když poradenská služba nebude poskytnuta.

Poradenská služba je poskytována pouze za předpokladu písemného souhlasu klienta nebo jeho zákonného zástupce.

Klient má v průběhu poskytování služby zaručeno naprosté soukromí. Nesmí být nikým dalším pozorován.

Klient má právo na to, aby s ním bylo v průběhu poskytování služby jednáno s respektem a důstojností.

Povinností výchovného poradce je poskytnout žákovi, studentovi možnost přehledu o účelu a významu jednotlivých postupů užívaných při poskytování služby.

Výchovný poradce by se měl ze všech sil snažit maximálně podporovat svobodné rozhodování klientů.

Výchovný poradce by neměl podnikat žádné kroky, které by porušovaly nebo omezovaly občanská nebo zákonná práva klientů.

III. Omezení vyplývající z profese

a) Výchovný poradce poskytuje pouze ty služby, které spadají do jeho odborné kompetence. Své vzdělání, kvalifikaci, kompetence a zkušenosti nezkrslují.

b) Je si vědomi omezení, která patří k jeho profesi, a v případě potřeby zve ke spolupráci odborníky jiných profesí. V tomto bodě je implicitně zahrnut předpoklad, že výchovný poradce zná obecnou sféru kompetencí jiných odborníků, které žádají o spolupráci.

Profesní vymezení

Výchovný poradce se orientu v aktuální školské a další potřebné legislativě (ve školském zákoně a příslušných směrnicích, vyhláškách a metodických pokynech). Pokud jsou administrativní předpisy a nařízení v rozporu s etickými principy, vyvíjejí snahu tyto neshody a rozdíly odstranit. Pokud v tomto úsilí výchovný poradce neuspěje, měl by dát přednost etickým principům.

IV. Výkon profese (profesionální praxe)

Profesionální vztahy

a) Žáci a studenti

1. Výchovný poradce považuje za prvořadou a klíčovou záležitost zájmy dětí, žáků a studentů, které má v péči.
2. Zajišťuje, aby děti, žáci a studenti chápali podstatu a cíl spolupráce s výchovným poradcem či intervence v co nejvyšší míře (s ohledem na věk, mentální úroveň a schopnosti klientů).
3. Nevyužívá ke svému osobnímu prospěchu profesionální vztahy, které mají s klienty či spolupracujícími osobami.

b) Rodiče

1. Výchovný poradce vysvětluje rodičům nebo zákonným zástupcům podstatu spolupráce nebo profesionální intervence, které se týkají jejich dítěte.
2. Výchovný poradce seznamuje rodiče či zákonné zástupce s vypracovaným Individuálním vzdělávacím plánem (u integrovaných žáků, studentů).
3. Výchovný poradce projednává s rodiči nebo zákonnými zástupci plány podpory jejich dítěte a způsob spolupráce.

c) Vztahy k odborníkům jiných profesí

1. Výchovný poradce se snaží navázat a udržet kooperativní pracovní vztahy s odborníky příbuzných profesí a přistupuje k nim se stejným respektem a ochotou ke spolupráci, jako ke kolegům ze své profese.
2. Zná okruh kompetencí a hranice kompetencí u odborníků příbuzných profesí.

Příloha 4: Informovaný souhlas respondentů

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas týkající se dizertační práce na téma: „*Současné pojetí výchovného poradenství na středních školách*“.

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro výzkumný projekt ve formě audio nahrávky rozhovoru.

Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění bezpečí respondentů. Důraz je kladen na:

- (1) **Anonymitu respondentů** – v prepisech rozhovorů budou odstraněny (i potenciálně) identifikující údaje.
- (2) **Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu** (s tím, že s výzkumným materiálem budu pracovat výhradně já).
- (3) **Po přepsání rozhovorů je možná autorizace textu** – budete-li mít zájem, prepis rozhovoru je k nahlédnutí.
- (4) **Jako respondent/ka máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity.**

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

PhDr. Marcela Ehlová

Podpis:

Podle zákona 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

V dne Podpis:

Příloha 5: Dotazník pro výchovné poradce středních škol a středních odborných učilišť v ČR

Vážení výchovní poradci,

prosíme Vás o spolupráci při realizaci výzkumného projektu zaměřeného na charakter práce a potřeb výchovných poradců na středních školách v České republice. Cílem je získat informace vypovídající o zázemí pro poradenství a jeho propagaci, informace o vlastní práci poradce, dalšího vzdělávání a potřeb výchovných poradců. Zaměřujeme se i na charakteristiku klientů, četnost jejich kontaktu s poradcem a nejčastěji řešená témata. Jedná se o anonymní výzkumné šetření, jehož výsledky budou mimo jiné zpracovávány do výuky budoucích pedagogů a poradců.

V následujícím dotazníku zatrhněte Vámi zvolenou odpověď. U otázek, kde lze označit více možných odpovědí, budete na tuto možnost upozorněni. Uvítáme každou doplňující poznámku či připomínku.

Doufáme, že Vás vyplnění dotazníku příliš nezatíží. Vážíme si Vaší spolupráce a předem Vám za ni děkujeme.

PhDr. Marcela Ehlová
Katedra věd o výchově
FF Univerzity Pardubice

1. Pohlaví:

- muž
- žena

2. Váš věk: _____

3. Typ střední školy, kde pracujete (dopište prosím, zda se jedná o školu státní či soukromou):

- gymnázium čtyřleté _____
- gymnázium osmileté _____
- střední odborná škola _____
- střední odborné učiliště _____
- jiný typ školy, uveďte jaký _____

4. Velikost obce/města, kde se nachází Vaše škola:

- do 5 000 obyvatel
- do 10 000 obyvatel
- do 20 000 obyvatel
- nad 20 000 a do 50 000 obyvatel
- nad 50 000 obyvatel

5. Počet žáků ve Vaší škole:

- do 150 žáků
- nad 150 do 250 žáků
- nad 250 do 550 žáků
- nad 550 do 800 žáků
- nad 800 žáků

6. Délka Vaší praxe v pozici výchovného poradce:

- žádná
- méně než rok
- 1 – 5 roků
- 6 – 10 roků
- 11 a více

7. Práce, s kterou vykonáváte souběžně činnost výchovného poradce:

(zaškrtněte jednu nebo více odpovědí)

- současně s prací učitele

- současně s prací kariérového poradce
- současně s prací zástupce ředitele
- současně s prací speciálního pedagoga
- současně s prací školního psychologa
- současně s prací školního metodika prevence
- jiné (uved'te) _____

8. Ve škole pracuje kromě výchovného poradce (zaškrtněte jednu nebo více odpovědí):

- školní psycholog – jako zaměstnanec školy
- školní psycholog – externí pracovník na částečný úvazek
- školní speciální pedagog – jako zaměstnanec školy
- školní speciální pedagog – externí pracovník na částečný úvazek
- školní metodik prevence
- jiný poradenský pracovník _____
- žádný další pracovník

9. Absolvoval/a jste specializační studium pro výchovné poradce?

- ano
- ne
- studuji v současné době

10. Máte jako výchovný poradce snížený rozsah přímé vyučovací povinnosti? O kolik hodin?

- 1 hodinu
- 2 hodiny
- 3 hodiny
- 4 hodiny
- 5 hodin

11. Do jaké platové třídy jste zařazen/a? _____

12. Kolik hodin týdně se průměrně věnujete výchovnému poradenství?

13. Problémy v oblasti výchovného poradenství, které řešíte s žáky:

(vyjádřete se prosím ke všem položkám)

volba povolání	<input type="checkbox"/> velmi často	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> málokdy	<input type="checkbox"/> vůbec
volba dalšího studia	<input type="checkbox"/> velmi často	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> málokdy	<input type="checkbox"/> vůbec
prospěch	<input type="checkbox"/> velmi často	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> málokdy	<input type="checkbox"/> vůbec
předčasné odchody ze studia	<input type="checkbox"/> velmi často	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> málokdy	<input type="checkbox"/> vůbec
změna oboru školy	<input type="checkbox"/> velmi často	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> málokdy	<input type="checkbox"/> vůbec
prevence	<input type="checkbox"/> velmi často	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> málokdy	<input type="checkbox"/> vůbec
záškoláctví	<input type="checkbox"/> velmi často	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> málokdy	<input type="checkbox"/> vůbec
nekázeň	<input type="checkbox"/> velmi často	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> málokdy	<input type="checkbox"/> vůbec
problémové vztahy ke spolužákům	<input type="checkbox"/> velmi často	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> málokdy	<input type="checkbox"/> vůbec
problémové vztahy k učitelům	<input type="checkbox"/> velmi často	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> málokdy	<input type="checkbox"/> vůbec
vztahy v rodině	<input type="checkbox"/> velmi často	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> málokdy	<input type="checkbox"/> vůbec
agresivita a šikanování	<input type="checkbox"/> velmi často	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> málokdy	<input type="checkbox"/> vůbec
závislosti	<input type="checkbox"/> velmi často	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> málokdy	<input type="checkbox"/> vůbec

školní neúspěšnost *velmi často* *často* *málokdy* *vůbec*
jiné (uved'te) *velmi často* *často* *málokdy* *vůbec*

14. Složení klientů výchovného poradce v oblasti výchovného poradenství na SŠ:
(vyjádřete se prosím ke všem položkám)

žáci školy *velmi často* *často* *málokdy* *vůbec*
rodiče našich žáků *velmi často* *často* *málokdy* *vůbec*
učitelé *velmi často* *často* *málokdy* *vůbec*
jiní klienti *velmi často* *často* *málokdy* *vůbec*

15. Jaké je Vaše materiální zázemí? Uved'te vše, co máte k dispozici během vlastního poradenství:
(zaškrtněte jednu nebo více odpovědí)

- pevná linka na poradce
- mobil na poradce
- email na poradce
- jiný e-kontakt
- poradce má notebook
- poradce má stálý přístup na internet
- poradce má diskrétní zónu (místnost) na konzultace
- jiné _____

16. Je propagace výchovného poradenství na Vaší škole dostatečná? (vyjádřete se prosím ke všem položkám)

o VP jsou dostatečně informováni všichni žáci ve škole

rozhodně souhlasím *spíše souhlasím* *spíše nesouhlasím* *rozhodně nesouhlasím*

VP je snadno dostupné prostorově

rozhodně souhlasím *spíše souhlasím* *spíše nesouhlasím* *rozhodně nesouhlasím*

VP je snadno dostupné časově (konzultační hodiny)

rozhodně souhlasím *spíše souhlasím* *spíše nesouhlasím* *rozhodně nesouhlasím*

VP je propagováno dostatečně

rozhodně souhlasím *spíše souhlasím* *spíše nesouhlasím* *rozhodně nesouhlasím*

o VP jsou dostatečně informováni rodiče žáků

rozhodně souhlasím *spíše souhlasím* *spíše nesouhlasím* *rozhodně nesouhlasím*

informace o VP jsou snadno dohledatelné na školních www

rozhodně souhlasím *spíše souhlasím* *spíše nesouhlasím* *rozhodně nesouhlasím*

o VP jsou dostatečně informovány i osoby mimo školu

rozhodně souhlasím *spíše souhlasím* *spíše nesouhlasím* *rozhodně nesouhlasím*

17. Jaká je míra spolupráce s ostatními institucemi v regionu? (vyjádřete se prosím ke všem položkám)

- | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| pedagogicko-psychologická poradna | <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> málokdy | <input type="checkbox"/> vůbec |
| středisko výchovné péče | <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> málokdy | <input type="checkbox"/> vůbec |
| speciálně pedagogické centrum | <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> málokdy | <input type="checkbox"/> vůbec |
| OSPOD | <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> málokdy | <input type="checkbox"/> vůbec |
| úřad práce resp. IPS | <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> málokdy | <input type="checkbox"/> vůbec |
| místní neziskové organizace | <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> málokdy | <input type="checkbox"/> vůbec |
| výchovní poradci na jiných školách | <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> málokdy | <input type="checkbox"/> vůbec |

18. Uveďte způsob, jak Vás kontaktují klienti (zaškrtněte jednu nebo více odpovědí):

- osobně
- telefonicky
- elektronicky (emailem nebo jinak přes www)

19. Kolik vzdělávacích kurzů jste absolvoval/a k problematice výchovného poradenství?

- žádný
- 1
- 2 – 5
- více než 5

20. Máte zájem o další vzdělávání (účast na kurzech pro výchovné poradce) v budoucnu?

- ano
- ne

21. Jste ochotný/á se podílet na nákladech za vzdělávací kurzy v oblasti výchovného poradenství?

- ano
- ne

22. V čem vidíte silné stránky vaší práce?

23. V čem je podle Vás slabá stránka vaší činnosti?

24. Co by podle Vás vedlo ke zkvalitnění poradenských služeb ve škole?

25. Prostor pro vaše postřehy, názory či připomínky:

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA



**SOUČASNÉ POJETÍ VÝCHOVNÉHO PORADENSTVÍ
NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH**

Autoreferát k dizertační práci

MARCELA EHLOVÁ

Školitel: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Studijní obor: pedagogika

OLOMOUC 2014

Autor: PhDr. Marcela Ehlová

Název: Současné pojetí výchovného poradenství na středních školách.

Studijní obor: Pedagogika

Školitel: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Školitel - konzultant: doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Oponenti práce: doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Místo a termín obhajoby: PdF UP Olomouc _____

Místo, kde bude práce vystavena: PdF UP Olomouc _____

OBSAH AUTOREFERÁTU

Úvod	4
Přehled aktuálního stavu řešené problematiky	4
Cíle dizertační práce	5
Struktura dizertační práce	6
Metodologie výzkumného šetření	7
Závěry výzkumu	9
Zhodnocení výsledků pro teorii a praxi	20

Přílohy:

Seznam literatury a použitých zdrojů

Abstrakt dizertační práce a klíčová slova

Přehled publikační činnosti

Obsah dizertační práce

Elektronická podoba autoreferátu neobsahuje přílohy: seznam literatury a použitých zdrojů, abstrakt a obsah dizertační práce (text je součástí práce).

Úvod

Charakteristickým rysem dnešní doby je zavádění nových koncepcí do výchovy a vzdělávání a hledání zcela konkrétních opatření k řešení situace v současné společnosti. Pro úspěšné vzdělávání žáků je třeba vytvářet vhodné podmínky, které přispívají k jejich zdravému tělesnému, psychickému a sociálnímu vývoji a pozitivnímu formování názorů a postojů. Při plnění stále se zvyšujících požadavků narážíme na řadu úskalí a překážek, k jejichž zvládnutí potřebujeme, ať už jsme žáci, studenti, učitelé nebo rodiče, kvalitní podpůrný servis.

Dizertační práce nazvaná „Současné pojetí výchovného poradenství na středních školách“ se zabývá problematikou pedagogicko-psychologického poradenství, které je podle *zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon) nedílnou součástí našeho vzdělávacího systému. Výchovné poradenství jako pedagogicko-psychologickou službu poskytují na základních, středních a vyšších odborných školách odborní pracovníci školního poradenského pracoviště – výchovný poradce, školní metodik prevence, popř. školní psycholog a/nebo školní speciální pedagog. Práce je primárně zaměřena na působení výchovného poradce, který společně se školním metodikem prevence tvoří základní model školního poradenského pracoviště a poskytuje poradenské a konzultační služby žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům školy.

Přehled aktuálního stavu řešené problematiky

Vzhledem k tomu, jakým způsobem se změnila česká společnost po roce 1989, je nutno konstatovat, že činnost výchovných poradců doznala významných změn. Ve školách vzrostl počet žáků s různými zvláštnostmi, potřebami a obtížemi a tak se výchovné poradenství stalo vysoce odbornou činností, které učitelé ve funkci výchovného poradce věnují značné úsilí a mnoho času nad rámec běžných pedagogických povinností. O pevném a nezastupitelném místě výchovného poradce v systému pedagogicko-psychologického poradenství a prevence nežádoucího chování není pochyb. Svědčí o tom kromě jiného i snaha tvůrců současných moderně chápaných legislativních dokumentů zabezpečit mu trvalé místo v duchu naší národní tradice. Poskytování poradenských služeb ve školách je zakotveno ve *vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Řídí se však řadou dalších zákonů a vyhlášek. Ředitel školy, ale i učitelé, rodiče a samotní žáci požadují po výchovném poradci vysoce kvalifikovanou podporu a pomoc, ke které výchovným poradcům mnohdy chybí vzdělání, potřebné kompetence, ale také podmínky, které jim škola vytváří.

Pro školské prostředí jsou typické problémy žáků v oblasti chování a učení. Intervence má zpravidla charakter pedagogického poradenství s přesahem do sféry zaměstnanosti při poskytování informací o volbě dalšího studia a povolání. Časté jsou také osobní problémy žáků (šikanování, návykové chování, delikvence) a intervence má charakter psychologického poradenství. Výchovné poradenství je náročnou odbornou činností, jejíž efektivita není mnohdy přímo patrná. Výsledky se nedostaví hned a často

jsou vidět pouze kroky v řešení mnohem komplexnějších problémů. Rozsah činností výchovného poradce je ovlivněn přítomností školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Pokud nejsou tito odborníci ve škole přítomni, vykonává výchovný poradce všechny standardní činnosti v plném rozsahu. Práce výchovného poradce má také svá omezení a dobrý poradce musí znát své profesní limity a pevně dodržovat hranice svých vlastních možností a kompetencí. Nastavená struktura poradenského systému vychází z předpokladu úzké spolupráce výchovného poradce s dalšími institucemi a odborníky. Podporu školám poskytují školská poradenská zařízení a další instituce jako je OSPOD, policie apod.

Prameny

V průběhu textu dizertační práce se odkazujeme na použité prameny, jejichž soupis uvádíme dle platné citační normy ISO 690 v závěru práce.

Podkladem pro tvorbu dizertační práce byly české i zahraniční zdroje – monografie, sborníky, studie, výzkumné zprávy, odborné články, slovníky, encyklopedie a samozřejmě také internet, prezentující nejaktuálnější informace související s činností profesních asociací či nabídkou dalšího vzdělávání výchovných poradců v dané oblasti – se kterými jsme se seznámili prostřednictvím studia odborné literatury či prací (diplomové, rigorózní, dizertační) již realizovaných a zabývajících se obdobným nebo blízkým tématem.

Cíle dizertační práce

Předkládaná dizertační práce se zaměřuje na fungování výchovného poradenství na středních školách. Hlavní cíl je rozvržen do dvou dílčích cílů. Prvním dílčím cílem je teoretické vymezení a analýza systému pedagogicko-psychologických služeb v resortu školství s důrazem na práci výchovných poradců ve školách. Druhým dílčím cílem a současně výzkumným záměrem je analyzovat současný stav a fungování poradenských služeb prostřednictvím výchovných poradců na různých typech středních škol.

Vybrané oblasti výchovného poradenství byly stanoveny na základě analýzy a komparace dostupné odborné literatury k tématu, legislativních dokumentů, výzkumných zpráv, studií a realizovaného výzkumného šetření. Výzkumné šetření je koncipováno jako kvantitativně – kvalitativní a zaměřuje se na následující oblasti:

A) Analyzovat:

- fungování poradenských služeb;
- personální zabezpečení poradenských služeb ve škole;
- materiální vybavení a zázemí výchovných poradců;
- funkční vztahy mezi výchovnými poradci a poradenskými subjekty v regionu;
- nejčastěji řešené problémy ve školách;
- frekvenci řešení různých témat v rámci výchovného poradenství;
- profesionalitu výchovných poradců;
- dostupnost a propagaci poradenských služeb;
- další vzdělávání výchovných poradců.

B) Po analýze dat bude možné identifikovat:

- možnosti rozvoje, popř. bariéry systému výchovného poradenství v ČR (mj. identifikovat, zda je možné najít potřebný potenciál efektivnějším využitím stávajících kapacit nebo je třeba hledat zcela nové rezervy);
- návrhy a opatření pro zlepšení fungování výchovného poradenství ve školách;
- rozdíly v podmínkách, potřebách a fungování poradenských služeb z hlediska typu školy, lokalizace, kraje apod.

Struktura dizertační práce

Dizertační práce má teoreticko-empirický charakter a je rozdělena do dvou hlavních celků. Teoretická část vychází z dostupné odborné literatury, odborných periodik a školské legislativy a tvoří teoretický základ pro empirickou část práce. Druhá empirická část popisuje výzkumný záměr, použitou metodologii, realizaci výzkumných aktivit, analyzuje a interpretuje zjištěné údaje.

Prvních čtrnáct kapitol tvoří teoretický základ celé práce. Cílem je poskytnout ucelený pohled na koncepci výchovného poradenství v českých školách. S ohledem na její rozsah přináší spíše základní poznatky a snaží se udržet logický rámec výkladu. Úvodní kapitola teoretické části se zabývá **historií poradenských služeb** nejen ve světě, ale také u nás. Druhá kapitola je vzhledem do **poradenství obecně**, vymezuje výchovné poradenství a popisuje specifika poradenského procesu včetně vztahu mezi poradcem a klientem. Ve třetí kapitole se odkazujeme na **základní legislativu a poradenské vyhlášky**, které jsou pro působení výchovného poradce ve škole stěžejním východiskem. Čtvrtá kapitola popisuje **systém pedagogicko-psychologického poradenství** v resortu školství. Poradenské služby poskytované ve škole jsou tématem páté kapitoly, kde zároveň vymezujeme účel a rozsah těchto služeb. V jednotlivých podkapitolách charakterizujeme konkrétní pozice **poradenských pracovníků** (výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog), s nimiž se můžeme setkat v rámci školního poradenského pracoviště. Následující dvě kapitoly jsou ukázkou možné **spolupráce výchovného poradce s poradenskými zařízeními** i dalšími institucemi. Osmá kapitola si klade za cíl přiblížit **cílovou skupinu žáků**, s níž výchovní poradci přichází do kontaktu. Důležitým rozměrem efektivnosti výchovného poradenství je totiž kvalifikovaná znalost klientů, jimž se poradenské služby poskytují. Jde zejména o zvláštnosti vývojového období adolescence a identifikaci problémů, které v období adolescence ovlivňují jejich adaptaci na střední škole a proces vzdělávání. Následující devátá kapitola je zaměřena na **osobnost výchovného poradce**, předpoklady k výkonu funkce a jeho odborné a poradenské kompetence. Významné jsou také podkapitoly, jež popisují rozporuplné situace a role výchovného poradce a jeho profesní zátěž. Desátá kapitola vymezuje požadovanou kvalifikaci pro výkon funkce výchovného poradce, popisuje možnosti a nabídku dalšího vzdělávání a poukazuje na začlenění poradců do profesních sdružení. **Podmínky** pro

činnost výchovného poradce jsou rozpracovány v kapitole jedenácté. Zahrnujeme sem zejména podmínky, které jsou stanoveny legislativně (diskrétní zóna pro konzultace, úleva z úvazku, materiální vybavení, platové ohodnocení a publicita) a které zároveň umožňují poradci vykonávat tuto práci buď v plném rozsahu a zodpovědně, nebo jeho práci omezují a komplikují. Velmi rozsáhlou kapitolu tvoří **nejčastěji vykonávané činnosti** poradce, včetně vymezení standardních činností, které jsou dány legislativně. Nepostradatelnou součástí práce každého poradce je respektování **etických standardů** a znalost etických zásad poradenské práce. Podrobně s touto problematikou seznamuje třináctá kapitola. Stručný vhled do práce výchovných poradců ve Slovinsku, Polsku, USA a na Islandu je obsahem čtrnácté kapitoly *Výchovné poradenství v zahraničí*.

Součástí teoretického základu je **zhodnocení rozvoje poradenských služeb**, který je zakotven ve strategických dokumentech vzdělávací politiky a je reflexí na nové trendy vyplývající ze společenských změn v České republice. Pozornost je věnována také údajům, které o stavu poradenských služeb ve školách zveřejňuje ve své výroční zprávě Česká školní inspekce. Zpestřením teoretického základu je analytický pohled na **propagaci výchovného poradenství na webových stránkách škol**. Tato zmíněná oblast se dotýká a mírně překrývá s výzkumným úkolem empirické části a odpovídá na výzkumnou otázku, týkající se propagace poradenských služeb ve škole. Poslední kapitolou teoretické části je **pohled do výzkumných aktivit** v oblasti výchovného poradenství. Přestože se jedná pouze o dílčí analýzy stavu výchovného poradenství, poskytuje text alespoň obraz o výzkumných projektech, které spojuje zájem o služby poskytované výchovnými poradci ve školách.

Druhá část práce (kapitoly 18–21) je podrobným **popisem výzkumných aktivit**. Cílem je definovat výzkumný problém a jeho konceptuální rámec, specifikovat cíle výzkumu, výzkumné otázky, formulovat hypotézy, zdůvodnit zvolený metodologický přístup, sběr dat a jejich analýzu, způsoby zajištění kvality výzkumu, diskutovat vybrané etické otázky. Důraz je kladen jak na deskripci, tak na zdůvodnění konkrétních postupů, které budou ve výzkumném šetření použity. Zpracování a interpretace výsledků je rozdělena na kvantitativní a kvalitativní analýzu. V závěrečné interpretaci jsou kvantitativní i kvalitativní data vzájemně integrována s cílem popsat aktuální situaci ve výchovném poradenství, objasnit příčiny a důsledky současného stavu a nastínit specifika práce poradců na různých typech středních škol. Z těchto výsledků vzešly i **návrhy na zlepšení** a zkvalitnění služeb, které jsou závěrem celé práce.

Přílohy dizertační práce obsahují vymezení standardních činností výchovného poradce, etický kodex, standardy vzdělávání poradců a vzor použitého dotazníku. Veškeré tabulky absolutních a relativních četností, analýzy, databáze a vyplněné dotazníky jsou z důvodu rozsahu práce k dispozici u autorky.

Metodologie výzkumného šetření

Z předloženého teoretického pojednání vychází výzkumné šetření, které je koncipováno jako kvantitativně-kvalitativní. Smíšený design výzkumu umožňuje

proniknutí do dané problematiky, která u nás zůstává stranou výzkumného zájmu. Získané výsledky popisují současný stav výchovného poradenství ve školách a vedou k formulování **návrhů na zlepšení a zkvalitnění služeb** a identifikaci bariér, které znesnadňují práci výchovných poradců. Lze konstatovat, že jakákoliv zpětná vazba a zjišťování skutečného stavu věci či informace objasňující zkoumanou realitu jsou přínosem a možností využití v praxi.

Základní výzkumná otázka vychází z výzkumného problému a cílů výzkumu a byla definována následovně: „**Jaký je současný stav poskytování poradenských služeb výchovnými poradci na všech typech středních škol?**“ Tato poměrně široká otázka byla rozložena do několika specifických otázek.

Specifické výzkumné otázky:

- Jaké je personální zabezpečení poradenských služeb na středních školách?
- Jaké jsou podmínky pro poradenskou činnost výchovného poradce na střední škole?
- Jaké jsou nejčastější činnosti výchovných poradců na středních školách?
- Jsou poradenské služby klientům dostupné?
- Jaká je propagace poradenských služeb?
- Jaká je motivovanost výchovných poradců k poradenské činnosti ve škole?
- Jaký význam přikládají výchovní poradci této funkci ve škole?
- Vzdělávají se výchovní poradci prostřednictvím DVPP?
- S kým a v jaké míře výchovní poradci spolupracují?
- Lze nalézt rozdílné výsledky v odpovědích poradců z různých typů středních škol?

Sběr a zpracování dat a informací je realizováno především prostřednictvím následujících postupů:

- a) Základní technikou sběru dat je **dotazníkové šetření** mezi výchovnými poradci na různých typech středních škol. Dotazník byl distribuován elektronickou poštou ředitelům vybraných středních škol v České republice s prosbou o delegování na výchovné poradce, kteří měli dotazník vyplnit. Bylo zpracováno celkem 66 dotazníků od výchovných poradců ze dvou krajů České republiky.

Každá jednotlivá položka dotazníku byla analyzována, hodnoty byly shromážděny v tabulkách v programu MS Excel. Veškeré tabulky, analýzy, databáze a originální vyplněné dotazníky jsou k dispozici u autorky práce. V předkládaném textu dizertační práce jsou nabídnuty pouze nezbytně nutné a klíčové tabulky a grafy nabízející zobrazení dat způsobem, který je pro příjemce sdělení přehledný, srozumitelný a jasný. Fáze vyhodnocení výsledků výzkumu má dvě části: popisná statistika a interpretace zjištěných výsledků je obsahem kapitoly 19.1. Důležitou součástí vyhodnocení kvantitativních dat je verifikace stanovených hypotéz,

uvedená v kapitole 19.2. V této kapitole jsou současně specifikovány použité metody statistického vyhodnocování a uvedeny interpretace k jednotlivým hypotézám.

- b) Pro naplnění cílů výzkumného šetření bylo využito i **kvalitativních technik sběru a zpracování dat**. Vzhledem ke komplexnosti zkoumání je třeba postihnout nové nepředpokládané informace, což je pokládáno za jednu z hlavních deviz kvalitativního výzkumu (Šedřová, 2007). Bylo tak využito metody hloubkového rozhovoru a realizováno několik individuálních rozhovorů s výchovnými poradci. Cílem kvalitativní části bylo získat podrobnější vhled do problematiky výchovného poradenství, objasnit některé výsledky kvantitativního šetření, porozumět subjektivním zkušenostem výchovných poradců a působení legislativních, materiálních, sociálních a osobnostních vlivů, porozumět interakcím mezi aktéry poradenského procesu a detailně popsat fungování výchovného poradce ve škole. Analýza dat probíhala pomocí kvalitativní metody vytváření trsů. Tímto postupem vznikly obecnější, induktivně zformované kategorie jevů. Hlavním cílem bylo postihnout smysl jednotlivých výroků a vytvořit širší významové kategorie.

Výběr výzkumného souboru byl záměrný. Se zřetelem k požadavku reprezentativnosti i dalším kritériím byly vybrány 2 kraje v České republice s rozdílnými charakteristikami. Cílem bylo zahrnout do výběru oblasti reprezentující rozdílné typy regionů (východiskem zde je vymezení regionů na základě kritéria velikosti škol a velikosti sídla - obce). Na základě těchto požadavků bylo osloveno 133 škol v Kraji Vysočina a kraji Pardubickém s žádostí o vyplnění dotazníku. Pro další fázi výzkumu - vedení polostrukturovaných hloubkových rozhovorů byli vytipováni konkrétní výchovní poradci, kteří v dotazníkovém šetření ochotně a erudovaně odpovídali na otevřené otázky. Je známo, že počet respondentů není pro kvalitativní výzkum tak důležitý, jako jejich rysy. Nepotřebovali jsme proto mnoho výchovných poradců, na druhou stranu respondenti měli mít již nějaké zkušenosti v této pozici, důležitou roli hrála zapálenost poradce do práce a zejména ochota podělit se o své zkušenosti. Za účelem rozhovoru bylo osloveno 12 výchovných poradců, ze kterých bylo nakonec vybráno 5 poradců, kteří souhlasili s osobním setkáním. Zkoumaný soubor byl tedy vytvořen částečně na základě samovýběru poradců, kteří se chtěli do výzkumu zapojit.

Závěry výzkumu

Výsledky výzkumného šetření jsou prezentovány v několika celcích. Nejprve prostřednictvím **popisné statistiky** - přehledně, pomocí grafů a tabulek uvádíme stručnou charakteristiku výchovných poradců - pohlaví, věk, délka praxe a kvalifikace poradců; rozložení skupiny výchovných poradců podle typu školy, velikosti školy a velikosti sídla školy; dále stručnou charakteristiku podmínek pro realizaci poradenských služeb a nejčastěji řešené problémy.

Součástí kvantitativní analýzy je **verifikace formulovaných hypotéz**. Příslušná metoda pro zjišťování statisticky významné závislosti (příp. statisticky významných

rozdílů) byla vždy volena dle typů zkoumaných proměnných. V případě slovních proměnných (nominálních dat) byl použit test dobré shody, v případě jedné číselné a jedné slovní proměnné (se dvěma kategoriemi) byl použit dvojvýběrový t-test; pro testování shody rozptylů byl využit F-test . V případě obou proměnných číselných byla použita korelační analýza a test korelace. U všech zkoumaných kategorií v jednotlivých hypotézách byl zkoumán i vliv dalších proměnných. Proměnné se statisticky významným vlivem jsou součástí interpretace u jednotlivých hypotéz.

Informace získané z rozhovorů s poradci jsou **prezentovány slovní formou**. Interpretovány jsou předem vymezené tazatelské oblasti. V textu jsou jednotlivé interpretace u každé kategorie dokreslovány konkrétními výroky jednotlivých výchovných poradců, které názorně ilustrují předkládané zobecnění.

V autoreferátu dizertační práce z důvodu velkého rozsahu interpretovaných výsledků uvádíme pouze následující závěrečné shrnutí, kde jsou **kvantitativní i kvalitativní data vzájemně integrována** s cílem popsat aktuální situaci ve výchovném poradenství, objasnit příčiny a důsledky současného stavu a nastínit specifika práce poradců na různých typech středních škol. Z důvodu přehlednosti jsou zjištěné skutečnosti interpretovány v kategoriích, které jsou vymezeny jako zkoumané oblasti. Z výsledků vzešly i návrhy na zlepšení a zkvalitnění služeb, které jsou uvedeny v závěrečné části.

a) Charakteristika poradců

Na vybraných středních školách pracovaly ve funkci výchovného poradce především ženy, což je očekávané vzhledem k většímu zastoupení žen - učitelek ve školách obecně. Výpovědi respondentů poukázaly na vyšší preferenci žen do funkce výchovného poradce. Muži ve funkci výchovného poradce považovali svoji mužskou roli za výhodu, především v souvislosti s potřebou racionálního rozhodování a odolnosti vůči zvýšené pracovní zátěži. Pociťovanou výhodou byl také větší respekt ze strany žáků, kolegů i vedení školy. Souhrnně lze tedy říci, že **typickým výchovným poradcem** na středních školách ve vybraných krajích je žena ve středním či starším věku (nejčastěji nad 51 let) s výraznou praxí (delší než 11 let). Další důležitou proměnnou, která dotváří obraz výchovného poradce, je vzdělání, resp. absolvování specializačního studia pro výchovné poradce. Z výsledků vyplývá, že studium výchovného poradenství neabsolvovalo 26 % poradců, což je téměř stejné procento, které zjistila ve svém výzkumu *Analýza poradenských služeb ve školských zařízeních a školách* také Slavíková (2009). Ze strany škol nedochází k tlaku na výchovné poradce, aby si vzdělání doplnili, a to z nejrůznějších důvodů. Jednou z příčin může být pokročilý věk výchovného poradce, což se ukázalo zejména u poradců v kraji Pardubickém, kde specializační studium nesplňují pouze poradci nad 51 let věku. Druhým důvodem je, že školy toto specializační studium výchovného poradenství nechtějí podporovat finančně ani časově (suplování za nepřítomného výchovného poradce). Sami výchovní poradci pak nejsou vzhledem k nízkému finančnímu ohodnocení ochotni si toto studium hradit z vlastních zdrojů.

b) Motivace k výkonu funkce

Při obsazování pozice výchovného poradce sehrává významnou roli předchozí zkušenost učitele s pedagogicko-psychologickou problematikou, dobrovolný zájem o tuto činnost či odborná připravenost. **U vstupu do funkce** byla rozhodující především vnitřní motivace – touha po sebeuplatnění, po realizaci vlastních cílů a kariérní postup. Tento „kariérní postup“ je vnímán jako možnost dosáhnout lepšího finančního ohodnocení a možnost rozvíjet své odborné znalosti prostřednictvím dalšího vzdělávání. Jako motivační faktory **pro setrvání ve funkci** poradci udávali touhu pomáhat ostatním, zájem o pedagogicko-psychologickou problematiku a svoji práci vnímali jako příležitost vykonávat smysluplnou činnost přinášející pozitivní výsledky. Všichni poradci uvedli, že je práce baví a uspokojuje, přestože k ní nemají vytvořeny ideální podmínky. Zejména práce sama, její užitečnost a smysluplnost jsou hlavním motivátorem, který do značné míry vyvažuje níže uváděné špatné podmínky k práci, jež by samy o sobě měly demotivující účinek. Žádný z výchovných poradců nenaznačil takovou nespokojenost s poskytovanými podmínkami, která by byla důvodem k odchodu z této funkce.

c) Postavení výchovného poradce v systému školy

Postavení a uznání výchovných poradců ve škole se pohybuje na pomyslné stupnici od jedné extrémní polohy k poloze opačné. Na jedné straně jsou poradci, kteří pociťují, že zatím nemají potřebné postavení a uznání důležitosti a záslužnosti své práce v rámci pedagogického sboru ani vedení školy. Druhou skupinu tvoří poradci, kteří mají značné kompetence, a vedení školy od nich vyžaduje vysoce kvalifikovanou činnost. Vnímané postavení ale zdaleka není na té úrovni, jaké bychom usilovali dosáhnout. Učitel ve funkci výchovného poradce není vnímán jako součást vedení školy, což omezuje některé jeho kompetence a limituje způsob, jak ovlivňovat školu jako systém. Spíše než status tzv. připsaný, jsme zaznamenali status získaný, který je budován vlastní iniciativou poradce. Vztah k vedení školy udává většina výchovných poradců jako partnerský a konzultační. Objevily se i odpovědi, ve kterých poradci vyjadřovali své neuznané postavení, kdy bývají kontaktováni až v případech ohrožení kreditu školy. Problematické vztahy s vedením školy byly (dle našeho názoru) vzhledem k loajalitě poradců minimálně komentovány. Vztahy a uznání ze strany kolegů – učitelů poradci hodnotili spíše pozitivně. Přes počáteční despekt učitelé své kolegy – poradce vnímají jako pomocníky v situacích, kdy si už sami neví rady, nebo nemají dostatek času na řešení vzniklých problémů. Sami výchovní poradci svoji roli hodnotí jako velmi významnou, což je nutným předpokladem k tomu, aby svoji práci vykonávali zodpovědně a s osobním zaujetím. S přibývajícím zkušenostmi poradce, délkou setrvání ve funkci a pozitivními výsledky práce se kompetence a vliv poradců zvyšují, roste i okolím vnímaný status poradce ve škole.

d) Personální zabezpečení poradenských služeb ve škole

Výchovní poradci kromě své role zastávají i další funkce. Nastoleným trendem v českých školách je využívat pro výchovné poradenství v základních a středních školách převážně interní zaměstnance. Každý výchovný poradce je tedy zároveň pedagogickým

pracovníkem s přímou vyučovací nebo výchovnou činností. Z celkového počtu poradců zastává kromě funkce výchovného poradce ještě některou další funkci (metodik prevence, ředitel, zástupce ředitele, speciální pedagog, třídní učitel) 73 % poradců. Více jak polovina (55 %) respondentů vykonává zároveň kariérové poradenství, což nepovažujeme za kumulaci rolí, neboť kariérové poradenství patří do standardních činností výchovného poradce. Pouze 27 % respondentů nemá jiné povinnosti a současně s poradenstvím má pouze vyučovací povinnost. **Vnímáním rizikem spojování funkcí je úbytek odborných pracovníků školního poradenského pracoviště.** Činnost pracoviště je obvykle koordinována výchovným poradcem školy. Pokud ve škole působí psycholog nebo speciální pedagog, bývá ŠPP koordinováno těmito odborníky. Výsledky ukázaly na absenci rozšířeného modelu ŠPP ve školách (tzn. absenci školního psychologa a/nebo speciálního pedagoga). Z výsledků vyplývá, že zmiňovaní odborníci pracují pouze na třech školách. Zároveň je nutno poznamenat, že si výchovní poradci na tuto skutečnost nestěžovali. Na velkých školách funguje spolupráce s poradenskými psycholog a nastolená frekvence konzultací se poradcům jeví jako dostatečná. Služba školního psychologa je vnímána jako vítaná podpora a výpomoc, ale podle poradců není třeba usilovat o školního psychologa jako plnohodnotného člena pedagogického týmu. Školní psycholog je ve školách vnímán jako „nadstandardní“ odborník, který pomáhá při řešení již vzniklých a náročných krizových situací. Poradenský psycholog není využíván při práci s třídními kolektivy, rodiči ani učiteli v rámci preventivních aktivit. Z tohoto pohledu se domníváme, že je třeba proměnit roli školního psychologa. Kromě krizové intervence a diagnostiky by se měl školní psycholog podílet na utváření školního klimatu a předcházení či včasném podchycení školních problémů.

e) Okruhy nejčastěji vykonávaných činností výchovného poradce

Činnosti, které vykonává výchovný poradce, je možné dělit podle různých kategorií. Pro účely výzkumu bylo zvoleno kritérium oblasti aktivit a služeb. Cílem bylo zjistit, jaké činnosti výchovný poradce vykonává nejčastěji. Přitom jsme vycházeli z předpokladu, že mezi nejčastější činnosti patří řešení výchovných a studijních problémů žáků. V dotazníku bylo uvedeno celkem 14 okruhů činností, poslední kolonka pak tvořila blíže nespecifikovanou položku „jiné“. Z šetření vyplývá, že **výchovní poradci se v největší míře věnují práci se žáky s výchovnými problémy a kariérovému poradenství.** Výchovní poradci všech uvedených typů škol (v obou krajích) uvedli, že v oblasti řešení výchovných problémů jim nejméně času zabere problematika závislostí. Nejčastější činností poradců v Pardubickém kraji je řešení prospěchu, poradci v Kraji Vysočina nejčastěji pomáhají studentům s volbou dalšího studia. Ve výzkumu Zapletalové (2003) bylo řešení závislostí také nejméně častou činností, naopak nejvíce řešenou oblastí byla nekázeň žáků. Významnou proměnnou se ukazuje typ školy, jenž do značné míry předurčuje problémy, které v dané škole výchovný poradce řeší. Pro názornost jsme školy rozdělili do dvou kategorií – na gymnázia (G) a střední odborné školy a učiliště (SŠ). Očekávaným zjištěním bylo, že na gymnáziích častěji řeší „pozitivní“ problémy, např. kariérové poradenství, testování studijních předpokladů, poskytování informací o možnostech studia a studijních oborech, zatímco na středních odborných školách

a učilištích to jsou „negativní“ problémy, např. záškoláctví, školní neúspěšnost, nekázeň, problémové vztahy, zvýšená agresivita a šikanování a závislosti žáků. Z těchto důvodů také poradci na gymnáziích uváděli nejčastěji činnosti spojené s volbou dalšího studia, naopak poradci, kteří řeší ve zvýšené míře výchovné problémy, nemají na kariérové poradenství potřebný časový prostor. Domníváme se, že mezi okruhy činností měla být zařazena i práce s žáky se SPU, neboť tato činnost patří mezi standardní úkoly výchovného poradce. Žádný z poradců však do kolonky „jiné“ tuto práci neuvedl. V rámci kvalitativního šetření se ukázalo, že poradci pracují se žáky se SPU až v případě, když se tyto poruchy projeví v neprospěchu žáka. Z důvodu velké zaneprázdněnosti není běžnou činností ani metodické vedení učitelů a systematická práce se žáky. Poradci pocítují značné rezervy ve speciálně-pedagogických znalostech a dovednostech a proto péči o žáky se SPU většinou delegují na školní psychology nebo PPP. Jednotlivé školy se významně liší skladbou žáků a dá se tedy předpokládat, že školy s početnější skupinou žáků se SPU se této problematice věnují s větší frekvencí a zainteresovaností. Zaměřenost na tuto oblast také do značné míry ovlivňuje přítomnost dalšího specialisty na škole nebo pravidelná spolupráce s PPP.

f) Spolupráce s poradenskými subjekty v regionu

Kromě spolupráce s poradenskými pracovníky ve škole byla mapována spolupráce s dalšími subjekty, např. pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem, informačně-poradenským střediskem úřadu práce a jinými poradenskými subjekty. Výchovní poradci vykazují nejčastější spolupráci s PPP a IPS. Školy s větším výskytem výchovných problémů častěji spolupracují se SVP a OSPOD. S těmito subjekty minimálně spolupracují pouze gymnázia, což vychází z jejich zaměřenosti na kariérové a profesní poradenství. Spolupráci s IPS využívají všechny školy zejména při čerpání informačních materiálů. Vyšší spolupráci s IPS vykazují SOŠ při testování profesní orientace žáků a školy ve větších městech. Zajímavým výsledkem je, že poradci z gymnázií, kteří se primárně věnují kariérovému poradenství, považují spolupráci s IPS za výjimečnou. Pokud jsou poradenská zařízení v místě (obci) školy či její blízkosti, poradci služby daného zařízení a vztahy hodnotí pozitivně. Problematické se jeví rušení poraden v menších městech, kdy dosažitelnost a tedy i spolupráce s odbornými pracovníky je složitější. Z pohledu poradců je velmi inspirující i spolupráce s výchovnými poradci z jiných škol. Tato setkání nejsou poradenskými zařízeními (PPP) koordinována v rozsahu, který je obvyklý např. při setkávání školních metodiků prevence. Poradci v Pardubickém kraji se setkávají pouze v případě konání odborných seminářů organizovaných PPP, což je vzhledem k jejich nepravidelnosti nedostačující. Pravidelná setkávání výchovných poradců by podle poradců umožnila získat větší vhled do možností řešení nejrůznějších problémů a usnadnila reflexi jejich práce.

g) Podmínky pro poradenskou činnost ve škole

Podmínky pro naplnění role výchovného poradce do značné míry předurčují efektivitu poradenských služeb. Náplň činnosti poradce je velmi obsáhlá. Vysoce

specializovanou činnost očekávají od poradce nejen učitelé ve škole, ale také vedení školy a rodiče žáků. Těmto nárokům obvykle neodpovídají podmínky, které škola výchovným poradcům poskytuje. Realizace výchovného poradenství ve škole vyžaduje určité prostorové a materiální zabezpečení. Jednou ze základních podmínek je **samostatná místnost pro konzultace** se žáky, učiteli a rodiči, včetně zóny pro ukládání osobní dokumentace a zpráv z vyšetření žáků. Tento prostorový požadavek splňuje 73 % středních škol. Ne vždy se jedná o „kabinet výchovného poradce“, v některých případech je poradcům k dispozici prostor, který je využíván i k jiným účelům, např. konzultacím se školním psychologem, konání výchovné komise apod. Poradci, kteří takový prostor nemají, jsou ve své práci značně limitováni, konzultují během vyučovacích hodin ve volných třídách, v horším případě na chodbách. Pokud se žák rozhodne kontaktovat výchovného poradce, chce to udělat diskrétně, bez zvědavých pohledů spolužáků. Z tohoto hlediska je nevhodná jak školní třída, tak i chodba. Za nediskrétní způsob můžeme považovat i zaklepání na dveře plně obsazené sborovny.

Dalším předpokladem kvalitně odvedené práce je **dostatečná časová dotace**. Tato podmínka byla nejčastěji zmiňovaným nedostatkem na všech typech škol v obou krajích. Přestože poradci na gymnáziích řeší výchovné problémy oproti poradcům na SOŠ a SOU méně často a spousta práce jim tím odpadá, nepocítují spokojenost s množstvím času, které na výchovné poradenství mají. Souhrnně lze konstatovat, že časová dotace výchovných poradců je podhodnocená. Poradci uvádí v průměru o 4,5 hodiny týdně více času stráveného poradenskými činnostmi, než je jejich úleva z úvazku. Pouze 21 % poradců uvedlo, že jsou s časovou dotací spokojeni. Spoustu času poradcům zabírá také administrativa a dokumentace. Poradci však administrativu vnímají jako vedlejší a zároveň nejvíce „šizenou“ činnost. Paradoxem je, že právě na administrativu se nejčastěji při svých kontrolách zaměřuje ČŠI. I přes všeobecně pocíťovaný nedostatek času jsme zaznamenali jistou tolerantnost k tomuto faktu. Poradci stávající dotaci vnímají jako něco, co je dané a neměnné. Tuto činnost pak vykonávají jednak na úkor vyučovacích povinností, nebo vlastního volného času. Ke stejným výsledkům dospěly i předešlé výzkumy (Zapletalová, 2003; Slavíková, 2009). Tyto výsledky rozpoutaly diskusi o tom, zda kritérium počtu žáků školy je pro stanovení úlevy z úvazku pro výchovného poradce relevantní. Argumentem bylo, že školy se postupně zmenšují co do velikosti, ale okruhy problémů, které spadají mezi úkoly výchovných poradců, naopak narůstají. Přestože je patrná snaha ze strany Asociace výchovných poradců navýšit tuto dotaci a rada asociace se snaží jednat s MŠMT, zůstává tato palčivá otázka stále nedořešena. Za pozitivní úpravu považujeme vstřícný přístup některých škol vyčlenit výchovnému poradci tzv. poradenský den, kdy se nevěnuje pedagogické činnosti a může v klidu řešit mnohdy „naakumulované“ problémy. Poradci se také shodují v tom, že jejich práce je nárazová a nelze přesně vymezit, kolik hodin týdně na poradenství potřebují. Toto je ovlivněno množstvím různých faktorů od složení žáků, individuálním přístupem poradce, obdobím školního roku atp.

Nutnou podmínkou pro práci poradců je také **materiální zázemí**. Svě „skutečné“ podmínky hodnotili poradci různě. Za „dobré“ materiální vybavení považují poradci osobní počítač s přístupem na internet (většinou sdílený s dalšími učiteli), zřízenou e-mailovou adresu, telefonický kontakt a vlastní místnost pro konzultace. Dotazníková

položka umožňovala uvést i „jiné“ materiální vybavení. Tuto možnost využil pouze jeden poradce, který uvedl vybavení knihovnou s odbornou literaturou. Při hlubším dotazování výchovní poradci nepocítovali chybějící literaturu jako negativní fakt. Pouze jedna výchovní poradkyně ocenila přínos předplaceného odborného časopisu. Dle našeho názoru je důležitou materiální podmínkou také zařízení a příjemné prostředí konzultační místnosti. V rámci realizace hloubkových rozhovorů jsme měli možnost nahlédnout do kabinetů poradců. Tyto konzultační místnosti byly na všech školách podobné. Pokud výchovní poradce takovou místnost měl, přibližovala se spíše kancelářskému prostředí s pracovním stolem a židlí, jež vytváří spíše úřednickou atmosféru. Z našeho pohledu takové necivilní, málo domácké prostředí může blokovat otevřenost klienta hovořit o osobních a citlivých problémech.

V souvislosti s podmínkami, které škola poskytuje výchovním poradcům, můžeme také hovořit o **zařazování výchovních poradců do platových tříd**. Do platových tříd jsou tito pracovníci zařazováni podle nejnáročnější práce, kterou po nich ředitel školy požaduje. Učitel – poradce, zařazený ve 13. platové třídě musí dle katalogu prací vykonávat specializovanou metodologickou činnost v oblasti pedagogiky a psychologie. Pokud předpokládáme, že toto nařízení je školami respektováno a dodržováno, tak pouze 28 poradců (42 %) takovou práci vykonává. Ostatní výchovní poradci jsou zařazeni do 12. a nižší platové třídy. Z tohoto zjištění lze předpokládat, že v těchto školách je tato specializovaná metodologická činnost v kompetenci jiného poradenského odborníka (např. školního psychologa) nebo není zajišťována vůbec. Nabízí se také odpověď, že 13. platová třída není poradcům přiznána z důvodu špatné ekonomické situace školy. Uvedená zjištění nám dovolují považovat platové podmínky výchovních poradců za neuspokojivé, neboť jsou hodnoceni stejně jako učitelé bez jakékoli další funkce. Pro dokreslení stavu upozorňujeme na fakt, že snížení úvazku vzhledem k počtu žáků není adekvátní a 79 % poradců vykazuje v poradenství „přesčasové hodiny“. Vzhledem k narůstajícím problémům, velké zodpovědnosti vůči klientům i škole je takové ohodnocení demotivující. Nízké ohodnocení může odvést mladé učitele od motivace stát se výchovním poradcem. U starších učitelů výše ohodnocení ovlivňuje nasazení a ochotu své poradenské schopnosti dále rozvíjet. Motivací k výkonu funkce výchovního poradce mohou být pouze nefinanční pohnutky, např. zájem o pedagogicko-psychologickou činnost, touha pomáhat či očekávané zvýšení kvalifikace prostřednictvím dalšího vzdělávání.

h) Vzdělávání výchovních poradců

Zvyšování kvalifikace a další vzdělávání je nejvýznamnější složkou motivace výchovních poradců při zařazení do funkce. Kvalifikační předpoklady pro práci výchovního poradce splňuje 72 % výchovních poradců, což se ukazuje vzhledem k výzkumům Zapletalové (2003) a Slavíkové (2009) jako setrvávající a nezlepšující se stav. Většina poradců, pokud jim škola poskytne podmínky pro další vzdělávání, o rozšiřování a prohlubování kvalifikace jeví zájem. Tento zájem je patrný také z množství absolvovaných kurzů, což do značné míry koresponduje s délkou praxe poradce. Pokud poradci neměli zájem o další vzdělávání, vždy se jednalo o poradce v tzv.

„předdůchodovém věku“. Tito učitelé vykazovali již značné množství absolvovaných kurzů. Shodu s výsledky Zapletalové (2003) spatřujeme zejména v odpovědích: „na vzdělávání není čas, máme problémy s uvolňováním ze školy, lepší je organizovat vzdělávání o víkendech nebo prázdninách, na vzdělávání nemá škola peníze“.

Z hlediska kvality poskytovaných kurzů jsou hodnocena nabízená témata kurzů, odbornost a schopnosti přednášejících lektorů. Výchovní poradci jako lidé z „praxe“ očekávají kromě teoretických informací také reflexi a ukázky řešení konkrétních případů z praxe. Poradci se domnívají, že mnozí lektoři nemají praktické zkušenosti a některé (z pohledu poradců stěžejní) otázky jim zůstávají nezodpovězeny. To, vzhledem k očekávání výchovných poradců, snižuje vnímání kvality a užitečnosti kurzu. Dlouhodobě vyhledávané jsou kurzy věnované právním aspektům výchovného poradenství, zájem je o praktické/odborné postupy typu „jak“, a to v různých oblastech práce výchovného poradce. Z analýzy činnosti výchovných poradců také vyplývá absence aktivit skupinové intervence. Poradci pociťují v této oblasti chybějící dovednosti. Domníváme se, že kurzy zaměřené na skupinovou dynamiku a práci s třídním kolektivem mohou být žádané a preferované z mnoha důvodů. Pro výchovného poradce představuje skupinová intervence preventivní aktivitu, při které poradce zachytí „signály“ výukových, výchovných a sociálních problémů žáků a zabrání tím prohloubení nežádoucích jevů ve škole. Nabídka kurzů pro výchovné poradce je oblastí, která by si zasloužila hlubší zkoumání. Jsme si vědomi toho, že kurzy, které výchovní poradci preferují, souvisí vždy s typem školy, problematikou dané školy a nelze je jednoznačně vymezovat.

i) Propagace a dostupnost výchovného poradenství

Propagace a dostupnost služeb výchovného poradce je pro žáky, učitele a rodiče velmi významným faktorem, který ovlivňuje povědomí o práci výchovného poradce. Pokud jsou klienti o této službě informováni, zvyšuje to i frekvenci využívání jeho služeb. Poradci se k propagaci vyjádřili následovně (v závorkách je uváděna průměrná hodnota odpovědí na škále od 0=rozhodně ne → 3=rozhodně ano): propagace výchovného poradenství je dostatečná (2,60); žáci ve škole jsou o působení výchovného poradce informováni (2,77); informováni jsou také rodiče žáků (2,56). Nejméně informací mají podle poradců osoby mimo školu (1,98). Tento výsledek pozitivně koreluje se zjišťovanou propagací výchovného poradenství na webových stránkách školy, kterou po „kontrolní“ analýze (viz. kap. 16) hodnotíme jako nedostatečnou. Z celkového počtu 66 škol má na webových stránkách školy uvedené údaje o výchovném poradenství jen 51 % škol. Pouze 48 % škol uvádí jméno výchovného poradce a 40 % škol má tyto informace snadno dohledatelné již na úvodní stránce školy. Tato zjištění jsou dle našeho názoru v rozporu s názorem poradců, kteří internetovou propagaci považují za dostatečnou (2,31). Podle vyjádření poradců všichni žáci školy výchovného poradce osobně znají a vědí, kde a kdy mohou poradce kontaktovat. Stejně hodnotili poradci i dostupnost časovou (2,77) a prostorovou (2,77).

j) Identifikace rozdílů z hlediska typu školy, lokalizace, kraje

Všechny zkoumané proměnné byly hodnoceny z hlediska typu školy (G, SŠ), velikosti obce či sledovaného kraje. Tato specifika jsou prezentována v různých souvislostech již v předchozích zkoumaných oblastech. Jako nejvýznamnější se ukázaly rozdíly mezi typem školy a frekvencí řešených problémů. Poradci na gymnáziích častěji řeší „pozitivní“ problémy, např. kariérové poradenství, testování studijních předpokladů, poskytování informací o možnostech studia a studijních oborech, zatímco na středních odborných školách a učilištích to jsou „negativní“ problémy, např. záškoláctví, školní neúspěšnost, nekázeň, problémové vztahy, zvýšená agresivita a šikanování a závislosti žáků. Z těchto důvodů také poradci na gymnáziích uváděli nejčastěji činnosti spojené s volbou dalšího studia, naopak poradci, kteří řeší ve zvýšené míře výchovné problémy, nemají na kariérové poradenství potřebný časový prostor. S řešenou problematikou souvisí i odlišná spolupráce výchovného poradce s dalšími institucemi. Poradci na SOŠ a SOU častěji spolupracují se SVP a OSPOD. S těmito subjekty minimálně kooperují pouze gymnázia, což vychází z jejich zaměřenosti na kariérové a profesní poradenství. Spolupráci s IPS využívají všechny školy zejména při čerpání informačních materiálů. Vyšší spolupráci s IPS vykazují SOŠ při testování profesní orientace žáků a školy ve větších městech.

Z hlediska krajů jsme nezaznamenali rozdíly, které bychom mohli považovat za významné. Zjistili jsme pouze větší kvalifikovanost (absolvované specializační studium a počet vzdělávacích kurzů) poradců z Pardubického kraje, což může být ovlivněno i samotným zastoupením respondentů (výzkumný soubor tvořilo pouze 47 % poradců z Pardubického kraje a 53 % poradců z Kraje Vysočina).

S opatrností lze také uvést, že větší školy se nachází spíše ve větších městech a poradci v těchto školách častěji splňují požadavek na kvalifikaci poradce. To může být způsobeno jak odlišnými finančními možnostmi škol, tak požadavky vedení školy na kompetentnost poradce z důvodu problémů, které daná škola řeší. Určitý vliv může mít i zastupitelnost poradce, jeho motivace atd. Z důvodů mnoha intervenujících faktorů nepovažujeme toto zjištění za určující. Výsledky také ukazují, že na školách s větším počtem žáků se častěji řeší změna oboru školy, což můžeme vysvětlovat také tím, že žáci v případě neúspěchu mají větší možnost přestoupit na jiný obor v rámci téže školy.

Závěrečné zhodnocení

Z výše uvedeného shrnutí hlavních výsledků výzkumného šetření vyplývá, že všechny dílčí cíle stanovené v kapitole 18.2 byly naplněny. Lze proto konstatovat, že také hlavní cíl dizertační práce lze považovat za splněný. Byl popsán stav zkoumané problematiky a současné pojetí poskytování poradenských služeb v resortu školství. Realizovaný výzkum byl zaměřený na působení výchovného poradce na střední škole. Cílem bylo charakterizovat současného výchovného poradce (z hlediska věku, pohlaví, délky praxe i kvalifikace), zjistit motivaci poradců a jejich postavení v systému školy. Výsledky přinesly zjištění o personálním obsazení školních poradenských pracovišť, popř. jaké poradenské funkce jsou ve školách kumulovány. Podařilo se zmapovat oblast

nejčastějších činností výchovného poradce a poskytnout informace o podmínkách, které poradcům k jejich práci poskytuje škola. Zaměřili jsme se i na propagaci a dostupnost výchovného poradenství ve škole. Výzkumný projekt směřoval k novým poznatkům v dané oblasti a poznání náhledů samotných výchovných poradců na fungování těchto služeb na středních školách v České republice. Výsledky výzkumu budou zpřístupňovány studentům učitelství na seminářích, odborné veřejnosti (Kongres výchovného poradenství) a školám zúčastněným na sběru dat bude poskytnuta zpětná vazba.

Na závěr můžeme konstatovat, že výsledky výzkumného šetření přináší zajímavý pohled na oblast výchovného poradenství na středních školách. Ačkoliv jsou prezentovaná zjištění platná pro vzorek, na kterém byla data získána, a nelze je tudíž zobecňovat na celou oblast výchovného poradenství, domníváme se, že ze závěrů lze do jisté míry vyvodit několik **doporučení pro výchovně-poradenskou teorii a praxi**.

Návrhy a opatření pro zlepšení a zkvalitnění služeb

Na základě provedeného výzkumného šetření ve dvou vybraných krajích České republiky v období let 2011–2014 byla stanovena doporučení pro poradenskou teorii a praxi při poskytování pedagogicko-psychologického poradenství ve školách. Tato doporučení vychází z kvantitativní analýzy dat, individuálních hloubkových rozhovorů s výchovnými poradci a syntézy těchto zjištění s teoretickými poznatky o problematice výchovného poradenství. V nejvíce problematických oblastech jsme formulovali následující doporučení. Jeví se jako vhodné prosadit či podpořovat následující aktivity:

- navýšit dotaci hodin výchovného poradce na všech typech škol, popř. snížit úvazek na polovinu;
- stanovit jeden den bez vyučovací povinnosti pro výchovné poradenství;
- vymezit zákonem postavení výchovných poradců ve vedení školy – změna statusu výchovného poradce na škole by zlepšila postavení výchovného poradce v hierarchii školy, čímž by se zvýšily i jeho kompetence;
- omezit nebo zrušit činnosti, které brání vykonávat činnosti spojené s poradenstvím – zastupování nepřítomných pedagogů, třídnictví, zajišťování dozoru na chodbách v době přestávek atd.;
- stanovit kvalifikační předpoklady a požadavky pro výkon funkce výchovného poradce a připravovat na tuto práci na vysokých školách kvalifikované odborníky v postgraduálním studiu;
- z důvodu profesionalizace výchovného poradenství zabezpečovat a umožňovat výchovným poradcům doplňující studium výchovného poradenství (specializační studium, průběžné vzdělávání, kurzy, semináře, přednášky atp.) ze strany vedení školy;
- funkci výchovného poradce nekumulovat s žádnou jinou činností (vyjma práce učitele); nesuplovat povinnosti třídního učitele ani ředitele školy;

- zkvalitnit nabídku v rámci DVPP s důrazem na aktuálně preferované oblasti;
- doplnit nabídku dalšího vzdělávání o prakticky zaměřené kurzy (praktické, konkrétní návody, metodiky, příklady dobré praxe);
- plánovat více vzdělávacích aktivit ve dnech volna (školní prázdniny, víkendy);
- spravedlivé finanční a morální ohodnocení práce, zařazení poradců do 13. platové třídy;
- zlepšit (garantovat) materiálně-technické vybavení (tiskárna, pracovní stůl, internet, PC, diskrétní místnost, odborná literatura);
- podporovat setkávání výchovných poradců – společné porady výchovných poradců středních škol několikrát ročně za účelem sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe;
- zkvalitnit prezentaci výchovného poradenství na webových stránkách škol;
- podporovat vznik školního poradenského pracoviště, zajistit ve všech školách školního psychologa (nebo navázat spolupráci s poradenským psychologem), zajistit jeho pravidelné konzultační hodiny ve škole;
- zařazovat do postgraduálního i dalšího vzdělávání témata zvyšující profesní kompetence (znalosti a dovednosti) v problematice skupinové intervence, práce s kolektivem;
- za předpokladu zvýšené časové dotace organizovat podpůrné rozvojové kurzy pro žáky ve škole – zlepšování studijních výsledků (učební styly a učební strategie);
- podporovat aktivity v oblasti kariérového poradenství, aby se snížila fluktuace žáků středních škol;
- zvýšit podporu integrovaným žákům – na středních školách integrujícím ve vyšší míře žáky se SPU a zdravotním postižením zavést funkci speciálního pedagoga, který by se žákům mohl věnovat individuálně a zároveň v době vyučování;
- činnost výchovného poradce zaměřit více na skupinovou intervenci a práci s třídním kolektivem, aktivně vyhledávat žáky ohrožené školním neúspěchem a provádět v této oblasti preventivní opatření.

Mnoho problémů spočívá v nesystémovém řešení a v neochotě zodpovědných ministerských zaměstnanců hlouběji se zabývat problematikou pedagogicko-psychologického poradenství a pochopení jeho významu pro celou společnost. Výsledky výzkumu dávají možnost konfrontovat požadavky školní praxe s možnými návrhy legislativních úprav a moderními teoriemi pedagogicko-psychologické péče. To umožňuje identifikovat některé bariéry a navrhnout způsoby jejich odstranění. Některá řešení jsou v možnostech samotných škol, převážná většina však předpokládá systémová a legislativní opatření. Popsané návrhy na zlepšení naznačují potenciál, který je možno v této oblasti rozvíjet, aby bylo možné provádět poradenskou činnost efektivně a na požadované profesionální úrovni. Diskuze i náprava vždy musí začínat stavem legislativy a končit úpravou služeb v konkrétních školách.

Zhodnocení výsledků pro teorii a praxi

Lze konstatovat, že jakákoliv zpětná vazba a zjišťování skutečného stavu věcí či informace objasňující zkoumanou realitu jsou přínosem a možností využití v praxi. Povaha získaných poznatků povede k přesnější specifikaci teorie výchovného poradenství na školách, k rozvoji mezioborových vztahů a prohloubí poznání využitelné v nově se formujících pedagogických disciplínách. Výsledná zjištění mohou vést k lepšímu porozumění sledovaného fenoménu a otevřou diskuzi, která iniciuje podrobnější a systematické zkoumání problematiky s cílem profesionalizovat školní poradenství, ale zároveň eliminovat přehnané požadavky na činnost poradců, pro které zatím nejsou ve školách vytvořeny adekvátní podmínky. Zásadní se jeví přeměna role výchovného poradce a dalších poradenských pracovníků ve školách, která spočívá v rozšíření jejich kompetencí do sociální dimenze a uznání jejich postavení v systému školy. Dosavadní kroky totiž vedou k psychologizaci poradenství a skepsi, že výchovný poradce nemůže kvalitně a efektivně vykonávat poradenskou práci jako vedlejší součást své učitelské profese.

Z praktického pohledu je propojení teoretické a empirické zkušenosti zdrojem inspirace v nalézání nových přístupů k řešení otázek školního poradenství v jeho širším kontextu. Věříme, že nalezené podněty přispějí k realizaci vlastního pojetí obsahu poradenských služeb. Zároveň mohou sloužit jako výzva pro odborné instituce, věnovat se výchovnému poradenství systematicky a zkušenostmi, informacemi a novými pohledy pomoci překonat rozpor mezi nastoleným tempem změn ve společnosti a aktuální nepřipraveností škol na tyto změny reagovat.

Výchovné poradenství je oblast, která je neodmyslitelně svázána s legislativními dokumenty a činnost poradců, jejich podmínky a kompetence z nich bezprostředně vychází. Laskavý čtenář si v textu upraví nebo doplní to, co se projeví jako důsledek organizačních změn či nových vyhlášek a zákonných úprav.

Příloha 3: Přehled publikační činnosti

EHLOVÁ, M. Proměny školního poradenství v České republice. In: *Sborník příspěvků z konference Sociália 2013 (v tisku)*.

EHLOVÁ, M. Analýza působení výchovných poradců na středních školách v kraji Vysočina. In: *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství IX*. Ostrava: Ostravská univerzita (v tisku).

EHLOVÁ, M. Osobnost výchovného poradce z pohledu studentů učitelství. In: *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství VIII*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 208-215. ISBN 978-80-244-3374-5.

EHLOVÁ, M. - SYCHROVÁ, A. Role školy a rodiny v prevenci předčasných odchodů žáků ze vzdělávání. In: *Socialia 2012. Rodina a sociálně patologické jevy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, s. 369-381. ISBN 978-80-7435-232-4.

EHLOVÁ, M. Problematika školní neúspěšnosti romských žáků. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012, s. 388 – 393. ISBN 978-80-7395-507-6.

EHLOVÁ, M. Současná podoba výchovného poradenství v podmínkách středních škol v ČR. In: *Aktuálně otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství VII*. Banská Bystrica, 2011, s. 39 – 45. ISBN 978-80-557-0312-1.

EHLOVÁ, M. Sociálně znevýhodněný žák. In: MORAVCOVÁ, I. *Sociální vyloučení v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012, s. 55 – 63. ISBN 978-80-7395-432-1.

EHLOVÁ, M. Výchovný poradce a kyberšikana na školách. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII*. Olomouc: 2011, s. 832 – 838. ISBN 978-80-244-2815-4.

EHLOVÁ, M. Efektivita výchovného poradenství na středních školách. In: MORAVCOVÁ, I. - VETEŠKA, J. *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství VI*. s. 111 – 114. Univerzita Pardubice, 2010. ISBN 978-80-7395-345-4.

Recenze publikace PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5 – publikováno v e-pedagogium 1/2013

Recenze publikace SKUTIL, K. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7 – publikováno v časopise Pedagogická orientace – č. 2/2011