



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Diplomová práce

Kariérní poradenství sociálně znevýhodněných žáků

Vypracovala: Bc. Kristýna Průchová

Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice, 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorkou této diplomové práce, a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum

Podpis studenta

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D. za poskytnutí cenných rad a za ochotnou pomoc při zpracování této práce.

Velké díky patří mé rodině za podporu při studiu.

Abstrakt

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila téma Karierní poradenství sociálně znevýhodněných žáků. Cílem mé práce bylo zjistit, jakým způsobem a metodami pracují pracovníci školního poradenského pracoviště s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí v rámci karierního poradenství. Dalším cílem bylo zjistit, zda nalézají dotazovaní odlišnosti v práci s těmito žáky a co ovlivňuje studium a motivaci vybraných žáků. Práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část popisuje poradenské služby v České republice, práci výchovného poradce, karierní poradenství, skupiny žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a vlivy působící na vzdělávání. Praktickou částí je kvalitativní výzkumné šetření. Na základě rozhovorů se snažím odpovědět na čtyři základní výzkumné otázky: Jak probíhá karierní poradenství u vybraných žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu vybraných výchovných a karierních poradců? Jaké činnosti a aktivity v rámci karierního poradenství provádějí vybraní pracovníci školního poradenského pracoviště na školách, kde studují vybraní žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí? V čem se liší práce vybraných pracovníků školního poradenského pracoviště s vybranými žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí oproti práci s žáky z funkčního prostředí? Kdo a co působí na vybrané žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a na jejich motivaci při volbě dalšího studia z pohledu vybraných pracovníků školního poradenského pracoviště?

Klíčová slova: karierní poradenství, výchovný poradce, školní poradenské pracoviště, žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí, motivace

Abstract

For my diploma thesis, I chose the topic of Career Counselling of Socially Disadvantaged Pupils. The aim of my thesis was to find out how and methods the staff of the school counselling centre work with pupils from socially disadvantaged environments within the framework of career counselling. Another aim was to find out whether the respondents find differences in working with these pupils and what influences the study and motivation of selected pupils. The thesis consists of two parts. The theoretical part describes counselling services in the Czech Republic, the work of an educational counsellor, career counselling, groups of pupils from socially disadvantaged backgrounds and the influences affecting education. The practical part is a qualitative research survey. Based on the interviews, I try to answer four basic research questions: How does career counselling work for selected pupils from socially disadvantaged backgrounds from the perspective of selected educational and career counsellors? What activities and activities within the framework of career guidance and counselling are carried out by selected staff of the school guidance and counselling centre at schools where selected pupils from socially disadvantaged environments study? How does the work of selected staff of the school counselling centre differ from the work with pupils from a functional environment? Who and what influences selected pupils from socially disadvantaged backgrounds and their motivation when choosing further studies from the perspective of selected staff of the school guidance and counselling centre?

Keywords: career counselling, educational counsellor, school counselling centre, pupils from socially disadvantaged backgrounds, motivation

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Poradenské služby.....	10
1.1 Definice	10
1.2 Historie	10
1.3 Pedagogicko-psychologická poradna	11
1.4 Speciálně pedagogické centrum	14
1.5 Středisko výchovné péče.....	15
1.6 Školní poradenské pracoviště	16
2 Výchovný poradce.....	20
2.1 Definice	20
2.2 Náplň práce výchovného poradce	21
3 Kariérní poradenství.....	25
3.1 Profesní a perspektivní orientace	25
3.2 Definice kariérního poradenství.....	26
3.3 Poskytování kariérového poradenství.....	27
3.4 Poradci.....	27
3.5 Diagnostické metody a nástroje kariérového poradce	28
3.6 Kariérní poradenství v zahraničí.....	31
4 Sociálně znevýhodněné prostředí.....	32
4.1 Definice	32
4.2 Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí	33
5 Vlivy působící na vzdělávání žáků ze soc. znev. prostředí.....	39
5.1 Motivace a školní prospěch	39
5.2 Rodina	40
5.3 Kultura.....	42
5.4 MS pakt zaměstnanosti, JČ hospodářská komora, Tranzitní program.....	43
PRAKTICKÁ ČÁST	47
1 Cíle.....	47
1.1 Formulace výzkumných otázek	47
2 Metodologický postup	47
3 Výzkumný vzorek	48
3.1 Výchovné poradkyně a školní psycholožka	48
3.2 Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí	49
4 Výsledky výzkumného šetření.....	52

4.1 Jak probíhá kariérní poradenství u vybraných žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu vybraných výchovných a kariérních poradců?.....	52
4.2 Jaké činnosti a aktivity v rámci kariérního poradenství provádějí vybraní pracovníci ŠPP na školách, kde studují vybraní žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí?	55
4.3 V čem se liší práce vybraných pracovníků ŠPP s vybranými žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí oproti práci s žáky z funkčního prostředí?.....	57
4.4 Kdo a co působí na vybrané žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a na jejich motivaci při volbě dalšího studia z pohledu vybraných pracovníků ŠPP?.....	58
5 Diskuze	61
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	65
SEZNAM ZKRATEK	69
SEZNAM PŘÍLOH.....	70

ÚVOD

Výběr tohoto tématu mé diplomové práce byl z několika důvodů. Mezi první bych zařadila osobní důvody. Za své studium, ať už na základní škole či střední škole, jsem měla možnost poznat se s žáky, kamarády, ze sociálně znevýhodněného prostředí asi stejně tak, jako z funkčního prostředí. Už na základní škole bylo vidět jistých rozdílů v pohledu na vzdělávání a na budoucí profese. Téma je zvolené i v návaznosti na mou bakalářskou práci, ve které jsem se věnovala profesní orientaci žáků z dětských domovů. Chtěla bych v této práci rozšířit skupiny žáků, kterých se volba povolání týká na žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí a nefunkční rodiny jsou často tabuizována skupina ve společnosti. Kariérní poradenství je důležité nejen z důvodu volby středních škol, ale i z volby budoucího povolání dětí, jejich sebepojetí a perspektivu.

Druhým důvodem byl zájem o profesi výchovného poradce, jakožto člena školního poradenského pracoviště, který má ve svých pracovních kompetencích i kariérní, chceme-li profesní, poradenství. Výchovný poradce na základních školách by měl mimo jiné i vést žáky z různých prostředí ke studiu na střední škole, motivovat je, podporovat a nabízet jim různé možnosti a rady. Kariérní poradenství je zakázkou i speciálně-pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden.

Cílem teoretické části práce je pomocí české i zahraniční literatury popsat poradenská zařízení, kariérní poradenství v České republice a v zahraničí, pracovníky, kteří poradenství poskytují – hlavně výchovného poradce. Dále sociálně znevýhodněné prostředí a jednotlivé skupiny – žáky z nefunkčních rodin, žáky z dětských domovů, žáky z romských rodin, žáky s odlišným mateřským jazykem a další. V závěru teoretické části jsem v návaznosti na výzkumnou část popsala vlivy, které působí na profesní volbu těchto žáků.

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak se daří výchovným – kariérním poradcům motivovat žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí ke studiu na střední škole. Vycházím z dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů s výchovnými – kariérními poradci. Prvním dílčím cílem je popis průběhu kariérního poradenství u vybraných žáků

ze sociálně znevýhodněného prostředí z pozice vybraných výchovných poradců. Druhým dílčím cílem je souhrn činností a aktivit, které využívají vybraní poradci ke své práci a s jakým úspěchem. Třetím dílčím cílem je zjistit, zda a v čem se liší práce s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a žáky z funkčního prostředí. V návaznosti na odlišnosti práce a motivace žáků, je posledním dílčím cílem popis vlivů, které ze zkušenosti výchovných a kariérních poradců působí na vybrané žáky při volbě jejich dalšího studia.

Volba střední školy a budoucí profese je pro každého z nás těžkým a velkým životním krokem. Prostor, ve kterém vyrůstáme ovlivňuje naši volbu, naše hodnoty a směr, kterým se chceme vydat. Ve své práci se nesnažím popisovat jen vliv rodinného prostředí, ale i školního či sociálního. Studium i motivaci k němu ovlivňují všechna zmíněná prostředí.

Tato práce vznikla hlavně na podporu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a výchovných – kariérních poradců, kteří s těmito skupinami žáků pracují. Ráda bych touto prací poukázala na důležitost profese výchovného poradce na základních školách při volbě povolání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a na spolupráci školy s rodinami z nefunkčního prostředí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Poradenské služby

1.1 Definice

Poradenské služby jsou v České republice poskytovány ve školách (ŠPP) a školských poradenských zařízeních (ŠPZ) a spadají pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jejich definice a činnosti můžeme nalézt ukotveny v několika legislativních dokumentech. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) definuje ŠPZ jako: *„zařízení, které zajišťuje pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby“* (Školský zákon, 2004, § 116).

Poradenství ve školách je ve většině případů v rukou výchovného poradce a školního metodika prevence ve spolupráci se školním psychologem a školním speciálním pedagogem. Členové ŠPP spolupracují s třídními učiteli, učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky. Zaměřují se na vzdělávací potřeby všech žáků školy, a to i žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (Ondráčková in Knotová, 2014).

Hlavní činnosti ŠPP jsou podle § 7 vyhlášky 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů zaměřené na poskytování, sledování a vyhodnocování podpůrných opatření, prevenci školní neúspěšnosti, kariérové poradenství, podporu vzdělávání žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínky a žáků nadaných a mimořádně nadaných, na žáky s výchovnými problémy a s rizikovým chováním, na předcházení rizikovým formám chování a poskytují metodickou podporu učitelům. Dále zprostředkovávají spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci a mezi školou a ŠPZ (Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005).

1.2 Historie

Počátek poradenství můžeme zařadit do první poloviny 20. století, kdy vznikaly první poradny a vytvářely se první poradenské pozice. Poradny se nejprve zaměřovaly na kariérové poradenství. V těchto poradnách působili učitelé s doplněným vzděláním a výchovní poradci. Nedostatkem bylo to, že v poradnách chyběli psychologové a

odborníci. První dětská psychologická poradna byla založena v roce 1958 v Brně. Velký nárůst poradenských zařízení byl v 60. letech 20. století. Díky tomu se za školách začala více uplatňovat pozice výchovného poradce a v roce 1967 se nařízením ministerstva školství začaly zřizovat krajské pedagogicko-psychologické poradny. V 70. letech se síť poraden rozšířila i do okresních měst. Místo termínu pedagogicko-psychologické poradenství se spíše užívalo výchovné poradenství a tento koncept poradenských zařízení přetrvával až do 90. let. V roce 1991 vznikly nová pracoviště, které se zaměřovaly na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (speciálně pedagogická centra při školách). Do tohoto roku se v poradnách pracovalo s klienty s lehčími formami postižení. Roku 1994 byl založen Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP) (Knotová, 2014).

Činnost IPPP byla, a stále je, podle Knotové (2014) poradenská, metodická, pedagogicko-psychologická a speciálně pedagogická. Činnosti zaměřené na kariérní poradenství můžeme v poradenských zařízeních nalézt dodnes. V roce 2007 byla jeho činnost rozšířena o koordinační, vzdělávací a informační. Dále také zařízení vydávaly publikace, vytvářely analýzy a realizovaly výzkumy. Poradenství se začalo rozšiřovat i ve školách, kdy v roce 2001 byly v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice vymezeny rámcové podmínky odborníků na školách, konkrétně pro školní psychology a školní speciální pedagogy.

Dnešní podoba poradenských služeb není příliš odlišná. Můžeme ji rozdělit na již zmíněná ŠPZ, kterými jsou dva typy zařízení: pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum, ŠPP a střediska výchovné péče (SVP).

1.3 Pedagogicko-psychologická poradna

Standardní činnosti PPP stanovuje příloha č. 1 vyhlášky 72/2005 Sb. ve zn. pozd. předpisů a jsou popsány níže. Mezi hlavní činnosti řadíme diagnostiku, poradenství, intervenci a prevenci. Klienty poradny jsou děti od tří let věku až do ukončení studia. Pracovníky PPP jsou psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Služby jsou poskytovány individuálně i skupinově přímo v zařízení nebo ve školách (Knotová, 2014).

Standardní činnosti poraden podle vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních z roku 2005, příloha č. 1:

- I. Činnosti zaměřené na psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku
 1. Zjišťování předpokladů pro školní docházku, diagnostika školní zralosti
 2. Individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika pro děti, žáky a studenty předškolního a školního věku z důvodu nerovnoměrného vývoje, s výchovnými a vzdělávacími problémy, se specifickými poruchami učení, žáků nadaných a mimořádně nadaných, s osobnostními nebo sociálně-vztahovými problémy
 3. Individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika jako podklad pro návrhy podpůrných opatření, zařazování do škol či tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a pro návrhy doporučení ke vzdělávání žáků se SVP
 4. Skupinová nebo individuální diagnostika v případě volby další školy či povolání
 5. Diagnostika sociálního klimatu třídy, rizikového chování v třídních kolektivech jako podklad prevence rizikového chování a tvorbu nápravných programů
- II. Činnosti zaměřené na psychologickou a speciálně pedagogickou intervenci
 1. Poradenská intervence u dětí předškolního věku, žáků a studentů základních, středních a vyšších odborných škol, zákonných zástupců a pedagogických pracovníků
 2. Včasná poradenská práce s dětmi předškolního věku s nerovnoměrným vývojem
 3. Individuální a skupinová práce s žáky základních, středních a vyšších odborných škol s obtížemi v adaptaci, osobnostními, sociálně-vzdělávacími problémy a s rizikovým chováním
 4. Individuální a skupinové kariérové poradenství
 5. Poradenské nebo terapeutické vedení rodin žáka, poradenská konzultace se zákonnými zástupci a pedagogickými pracovníky

III. Činnosti informační a metodické, příprava podkladů pro vzdělávací opatření a dokumentace

1. Metodické vedení pedagogů a rodičů při uplatňování PO, vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, při rozvoji komunikace, školních dovedností, percepčních oblastí a motoriky žáka a při podpůrných rodičovských skupinách
2. Metodická pomoc při torbě preventivních programů rizikového chování, spolupráce s výchovnými poradci, metodiky prevence a dalšími pedagogickými pracovníky
3. Příprava podkladů pro žáky se SVP do hlavního vzdělávacího proudu a pro zařazení žáků do škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona
4. Zpracovávání zpráv a doporučení ve spolupráci s dalšími odborníky a v souladu se zákone o ochraně osobních údajů
5. Poskytování odborných konzultací pedagogickým pracovníkům
6. Vedení dokumentace a administrativa
7. Vyhodnocování realizovaných preventivních programů
8. Spolupráce se SVP a SPC
(Příloha č. 1 vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005, ve zn. pozd. předpisů).

Kariérové poradenství je ve standardních činnostech poradny zmíněno ve dvou bodech. První je bod 6 v činnostech zaměřených na diagnostiku: „*Skupinová a individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika jako podklad pro pomoc žákům základních škol a žákům středních škol v případech komplikací při volbě další školy či povolání*“ a druhý bod je v následné intervenci, bod 5: „*Individuální a skupinové kariérové poradenství pro žáky základních a středních škol a studenty vyšších odborných škol*“ (Příloha č. 1 vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005, ve zn. pozd. předpisů).

1.4 Speciálně pedagogické centrum

SPC jsou zřizována samostatně nebo při škole podle typů postižení klientů. Zaměřuje se na děti od tří let věku do ukončení studia. Práce je individuální a ambulantní – na pracovišti nebo v prostředí, kde klient žije. V centru spolupracují psychologové, speciální pedagogové, terapeuti, sociální pracovníci a další odborníci podle zaměření. SPC také poskytuje metodickou pomoc učitelům běžných škol, do kterých jsou žáci s postižením integrováni. Tato pomoc se týká i zajišťování speciálních pomůcek a zařízení potřebných pro výuku (Knotová, 2014).

Společné standardní činnosti centra podle vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních z roku 2005, příloha č. 2:

- I. Komplexní nebo zaměřená speciálně pedagogická a psychologická diagnostika
 1. Diagnostika jako podklad pro doporučení PO, stanovení intervenčních postupů, zařazování žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu nebo do školy zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a pro zpracování návrhů vzdělávání žáka odpovídajícího jeho vzdělávacím potřebám
 2. Diagnostika zpracování doporučení k uzpůsobení podmínek pro konání maturitních zkoušek, přijímacích a závěrečných zkoušek
 3. Zjišťování účinnosti a potřebnosti PO a intervenčních programů
 4. Kariérové poradenství
- II. Speciálně pedagogická a psychologická intervence a poradenská podpora
 1. Provádění intervence u žáků, kteří se vzdělávají v hlavním vzdělávacím proudu a u žáků, kteří dochází do škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona
 2. Poskytování poradenských informací nezletilým žákům nebo zákonným zástupcům související se sociálními nebo zdravotnickými službami, s kompenzačními a dalšími pomůckami, o jejich dostupnosti, poskytování a používání v průběhu vzdělávání žáka
 3. Poskytování včasné intervenci ve spolupráci s dalšími odborníky se zaměřením na celou rodinu
- III. Informační a metodická činnost, podpora a evidence

1. Poskytování poradenské podpory a informací o možnostech vzdělávání žáků, dalších poskytovatelích služeb a o sociálních službách, jejich obsahu a dostupnosti pro zákonné zástupci i pedagogické pracovníky
 2. Metodická podpora a poskytování odborných konzultací pedagogickým pracovníkům a asistentům pedagoga
 3. Metodická pomoc školám při tvorbě inkluzivního prostředí třídy, ve které se žák se SVP vzdělává
 4. Vedení dokumentace a administrativa
 5. Spolupráce se školou, s PPP, dalšími centry a případně SVP, koordinace činností mezi centrem a poradnou v případě poskytování souběžné péče
 6. Zapůjčování odborné literatury, poskytování informací o rehabilitačních a kompenzačních pomůckech a možnost jejich zapůjčení a využití
 7. Tvorba a nabídka speciálních pomůcek
- IV. Následně jsou v příloze zapsány standardní činnosti speciální pro konkrétní centra – SPC poskytující služby žákům s vadami řeči, se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, s tělesným postižením, s mentálním postižením, s poruchou autistického spektra, žákům hluchoslepých a žákům s více vadami (Příloha č. 2 vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005, ve zn. pozd. předpisů).

V bodě 5, standardních společných činností zaměřených na diagnostiku, můžeme nalézt kariérové poradenství: „*Poskytování služeb kariérového poradenství pro žáky uvedené v § 6 odst. 1.*“ (Příloha č. 2 vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005, ve zn. pozd. předpisů).

1.5 Středisko výchovné péče

Podle zákona č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů, musí být ve SVP stejně jako ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy zajišťováno základní pravidlo dítěte na výchovu a vzdělávání s ústavními principy a s mezinárodními smlouvami o lidských právech a svobodách. Účelem středisek je předcházet vzniku rozvoji negativních projevů chování dítěte, zmírňovat či odstraňovat příčiny nežádoucího chování a přispívat tak je zdravému vývoji dítěte.

SVP poskytuje dětem, žákům, studentům a jejich rodinám několik služeb. Jedná se o služby ambulantní, internátní (po dobu 6-8 týdnů) a stacionární (celodenní). Ambulantní péče může být poskytnuta na základě žádosti klienta nebo jeho rodičů a předchází jí vyšetření v PPP. Pokud výsledky ambulantní péče neodpovídají potřebám klienta, je nabízena internátní péče. Ta je dvoutměsíční, částečně hrazena, a má režimový a terapeutický charakter. V průběhu péče je klient v kontaktu se svou rodinou a společně mohou absolvovat různé programy. Stacionární péče je bezplatná a dvoutměsíční. Probíhá jen ve dnech školního vyučování a na rozdíl od internátní péče po skončení programu odcházejí domů. (Knotová, 2014).

Základní služby jsou diagnostické, výchovné a sociální, poradenské, vzdělávací, terapeutické, informační, speciálně pedagogické a psychologické. Do SVP dochází ve většině dětí a žáků s rizikem vzniku a vývoje poruch chování, výchovných problémů a dětí, u nichž je nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Služby jsou poskytovány do ukončení přípravy na budoucí povolání dítěte, nejdéle do 26 let věku. Dalšími osobami, kterým jsou služby SVP nabízeny jsou rodiny klientů, zákonní zástupci a pedagogičtí pracovníci (Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, 2002).

Pracovníky ve SVP jsou pedagogičtí pracovníci, kteří mají předpoklady k této práci podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, a kteří podstoupili psychologické vyšetření a jsou psychicky způsobilí (Zákon č. 109/2002 Sb. ve zn. pozd. předpisů, § 18). Dalšími pracovníky jsou vychovatelé, asistenti pedagoga, speciální pedagogové, etopedi, sociální pracovníci a psychologové.

1.6 Školní poradenské pracoviště

Podle odstavce 1, § 7, vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních z roku 2005, zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole ředitel školy prostřednictvím školního poradenského pracoviště. V ŠPP působí výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog a další pracovníci, například školní psycholog.

Výchovným poradcem může být jmenován kterýkoli učitel na škole, který splnil požadovanou kvalifikaci a studium dané vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Když je učitel i výchovným poradcem, snižuje se mu týdenní rozsah přímé vyučovací činnosti (Ondráčková in Knotová, 2014). Činnosti výchovného poradce jsou blíže definované v následující kapitole.

Školního metodika prevence může také vykonávat kterýkoli učitel na škole podle požadavků již zmíněné vyhlášky č. 317/2005 Sb. oproti výchovnému poradci nemá metodik prevence sníženou vyučovací povinnost. Hlavní činnosti metodika prevence jsou zaměřené na primární prevenci rizikového chování. Podle Metodického doporučení č. j. 21291/2010-28 se jedná zejména o projevy agrese, šikany a kyberšikany, násilí a vandalismu, záškoláctví, závislostí a užívání všech návykových látek, rizikových sportů, projevům poruch příjmu potravy, negativnímu působení sekt a sexuálnímu rizikovému chování. Hlavním úkolem metodika prevence je vytvoření minimálního preventivního programu školy společně s dalšími pedagogickými pracovníky a koordinace jeho plnění (Vacková, Ondráčková in Knotová, 2014).

Příloha 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. popisuje standardní činnosti školního metodika prevence. Mezi metodické a koordinační činnosti patří například koordinace a kontrola realizace preventivního programu školy, koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci zmíněných projevů rizikového chování, metodické vedení pedagogických pracovníků, spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy a shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči. Informační činnosti jsou zaměřené na zjišťování a předávání odborných informací o dané problematice pedagogickým pracovníkům, prezentace výsledků preventivní práce školy, vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických jevů. Vyhledávání a orientační šetření žáků s projevy rizikového chování, poradenské služby těmto žáků a jejich zákonným zástupcům, spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů a příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování spadá do poslední oblasti práce školního metodika prevence, a to do poradenských činností (Příloha č. 3, vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005, ve zn. pozd. předpisů).

V souladu s inkluzivními přístupy se v tzv. běžných školách projevují snahy vytvářet optimální podmínky pro žáky se SVP. Nedílnou součástí této snahy je i další člen ŠPP – školní speciální pedagog. *„Školní speciální pedagog je odborník poskytující poradenské služby týkající se žáků se zdravotním postižením, zdravotním a sociální znevýhodněním, v některých případech také nadaných žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním. Pro školního speciálního pedagoga jsou důležitá ustanovení týkající se žáků se speciálně vzdělávacími potřebami podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve zn. pozd. předpisů“* (Šafrová in Knotová, s. 63, 2014).

Mezi standardní činnosti školního speciálního pedagoga, které jsou zmíněné ve třetí příloze vyhlášky č. 72/2005 Sb., patří vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, včetně programu primární prevence a komunikace s vedením školy, pedagogy, žáky a jejich zákonnými zástupci. Školní speciální pedagog provádí na školách depistáž žáků s rizikem vzniku SVP a zařazení do vhodného stimulačního či intervenčního programu a depistáž žáků se SVP a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče. Dále speciálně pedagogickou diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáka, předpokladů pro čtení, psaní, počítání a etopedickou diagnostiku při výchovných problémech. Další náplní práce jsou konzultace, poradenství a intervenční práce – krátkodobá i dlouhodobá speciálně pedagogická péče o skupiny žáků se SVP, participace na vytvoření IVP, průběžné vyhodnocování účinnosti poskytovaných PO, úpravy školního prostředí a zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů a individuální konzultace pro rodiče a pedagogické pracovníky. Metodické, koordinační a vzdělávací činnosti zahrnují přípravu a průběžnou úpravu podmínek pro vzdělávání žáků se SVP, metodickou pomoc třídním učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům, pracovní semináře, besedy a osvěty zákonných zástupců, koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga, participace na vytváření ŠVP, IVP a spolupráce se ŠPZ (Příloha č. 3, vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005, ve zn. pozd. předpisů)

Zaměstnání školního psychologa ve školách v České republice není samozřejmostí, ale ve většině škol je tato pozice pozitivně přijímána. Mohou však vyvstanou obavy ze strany rodičů a pedagogů. Ředitel školy proto může použít nástroj Příprava na změnu, který pomáhá identifikovat hlavní rizika ve škole a volit takové argumentace, aby byla změna

pro příjemce motivující a přijatelná. V první fázi jde o sepisování obav ze strany učitelů, ve druhé jde o „nastavení zrcadla“ a odhadování toho, co by mohlo pedagogy na této profesi lákat, ve třetí pedagogové zaznamenávají možná pokušení z příchodu školního psychologa a ve finální, čtvrté, fázi vychází ředitel i s celým pedagogickým sborem ze získaných informací a navrhuje opatření, která jsou ještě před příchodem školního psychologa možné udělat, s cílem usnadnit mu jeho nástup a zabránit negativním tendencím ze strany učitelů a dalších pracovníků. Psycholog spolupracuje nejen s učiteli, ale s celým ŠPP (Lazarová in Knotová, 2014).

Standardní činnosti školního psychologa (Příloha č. 3, vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005, ve zn. pozd. předpisů) jsou taktéž depistáž, diagnostika, konzultační, poradenské, intervenční a metodická práce a vzdělávací činnosti. Mimo tyto činnosti zjišťuje školní psycholog sociální klima ve třídě, provádí kariérní poradenství žáků, koordinuje preventivní práce ve třídě, poskytuje skupinové či individuální konzultace žákům, zákonným zástupcům a učitelům, provádí prevenci školního neúspěchu žáků, zejména tedy nápravu a vedení práce (techniky učení pro žáky), spolupracuje se ŠPZ, participuje na tvorbě IVP, ŠVP, naplňování PO, při zápisech do 1. tříd a na přípravě přijímacího řízení. Důležité je také zmínit jeho individuální případovou práci s žáky v osobních problémech a krizovou intervenci a zpracování krize pro žáky a pedagogy.

Žáci, jejich zákonní zástupci a učitelé by měli být informováni, s jakými problémy se na školního psychologa mohou obrátit. Objednávku pro školního psychologa může formulovat kterýkoli z nich. Můžou se také vyskytnout tzv. rizikové objednávky, které musí školní psycholog zvážit a může je i odmítnout. Proto by měl s klienty vykomunikovat jejich zadání, formulovat je tak, aby měly jasný cíl. Rizikové objednávky, které zmiňuje Lazarová (in Knotová, 2014), mohou být ty, které obsahují nereálné přání či představu rychlé změny, jsou předem determinované odpovědí, jsou nekonkrétní a nemají jasný cíl, pátrají po příčinách, jež jsou obtížně odhalitelné anebo míří mimo kompetence a možnosti školního psychologa.

2 Výchovní poradce

2.1 Definice

Pospíšilová a Tyšer definují výchovného poradce jako: „*pedagoga, který je odborně připraven pro výchovné poradenství, který pomáhá při profesní orientaci a řešení výchovných otázek, věnuje zvláštní pozornost poruchám dětí a mládeže z hlediska pedagogické, psychologické a sociální normy, jejich zjišťování, prevenci a nápravě*“ (Pospíšilová, Tyšer, 2003, s. 7).

Výchovný poradce zprostředkovává a posiluje vztahy mezi žáky a učiteli, rodiči žáka, dalšími pracovníky ŠPP a vztahy mezi školou a ŠPZ. Díky této spolupráci kompletuje objektivní informace o žákovi a spolu s učiteli pečuje o žáka během jeho výchovy a vzdělávání a přípravy na život v dospělosti.

Jak už bylo zmíněno, jedná se o učitele s jistou dobou učitelské praxe a dostudovanou specializovanou vysokoškolskou kvalifikací. Ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, získává poradce specializaci v základním oboru zaměřenou na oblast pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Specializace je předpokladem pro výkon specializované metodologické činnosti a uskutečňuje se v rámci programu celoživotního vzdělávání v délce trvání alespoň 250 vyučovací hodin. Ukončuje se obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou ústní zkouškou před zkušební komisí (Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, 2005, ve zn. pozd. předpisů).

Na stránkách Asociace výchovných poradců je sepsán etický kodex, který vymezuje etická pravidla pro výchovné poradce. V první části jde o etickou odpovědnost vůči klientům (nadřazenost zájmů klienta a zodpovědnosti vůči němu, nezneužívat vztah s klientem k osobnímu prospěchu a vyhnout se diskriminaci a závazkům, které jsou v rozporu se zájmy klienta, dále by měl VP respektovat soukromí a důvěrnost nastolenou mezi ním a klientem a neposkytovat důvěrné informace jiným osobám bez klientova souhlasu). Ve druhé části jsou popsána práva a prospěch klienta (právo klienta na bezpečnou a diskrétní zónu, poskytnutí informací o službě a kvalifikaci VP a bezpochyby by VP neměl porušovat nebo omezovat občanská a zákonná práva klienta). Ve třetí jsou sepsána omezení vyplývající z profese (poskytování služeb, které spadají do odborné kvalifikace VP) a čtvrtá část je zaměřena na výkon profese, ve které se klade důraz na

udržování profesionálních vztahů mezi žákem a výchovným poradcem, mezi rodičem a výchovným poradcem a dalšími odborníky z praxe (Etický kodex výchovných poradců, 2024).

2.2 Náplň práce výchovného poradce

V dnešní době se na většině škol výchovný poradce orientuje spíše na volbu povolání a činnosti, které by měly být preventivní se pomalu vytrácí. Právě prevence by měla být těžištěm jeho práce. Čím dál tím více se totiž bude setkávat se žáky s problémovým chováním, se žáky, kteří potřebují speciálně pedagogický přístup nebo potřebují pomoc při řešení problémů týkajících se jejich osoby nejen ve vztahu ke škole ale i k rodičům. Mimo kariérní poradenství, které bude zmíněno níže, se s prací výchovného poradce můžeme setkat už při zápisu dětí do prvních tříd. Při zápisu dětí do prvních tříd by měl výchovný poradce informovat rodiče o tom, jak velký bude jejich vliv na začátku školní docházky na dítě. Dále by měl informovat o vývojových etapách dítěte a zmínit to, že pro dítě je nástup na základní školu zvýšenou tělesnou, ale i duševní zátěží. Při práci s učiteli prvního stupně pomáhá výchovný poradce rozpoznat projevy signalizující poruchy učení, podílí se na pedagogické diagnostice spolu s učiteli. Rozvoj speciálních dovedností u žáků má spíše v kompetenci školní speciální pedagog, se kterým výchovný poradce také spolupracuje. Výchovný poradce spíše vyhledává tyto žáky a podává potřebné informace školnímu speciálnímu pedagogovi (Pospíšilová, 2003; Opekarová, 2010).

Prevence je těžištěm práce výchovného poradce, a proto by se měl orientovat na práci se žáky, kteří mají výchovné problémy, spolupracovat s rodinou, se školskými institucemi a s ostatními pracovníky školy při řešení otázek v postupech výchovné práce. Mimo jiné poskytuje výchovný poradce učitelům a pracovníkům školy obsahovou a metodickou pomoc, nabízí konzultace žákům a jejich rodičům, pomáhá učitelům a rodičům při řešení obtíží. Dále se zabývá oblastí prevence negativních vlivů, jako je šikana, užívání návykových látek, záškoláctví, kriminalitou a dalších sociálně patologických jevů. Nedílnou součástí jeho práce je administrativa, podílení se na tvorbě plánu pedagogické podpory a individuální vzdělávací plánu (Pospíšilová, 2003; Opekarová, 2010).

V odborné literatuře často využívají autoři (Knotová, Pospíšilová, Opekarová) k popisu náplně práce výchovného poradce vyhlášku č. 72 z roku 2005, kde jsou popsány standardní činnosti výchovného poradce v příloze č. 3:

I. Poradenské činnosti

1. Kariérové poradenství, diagnosticko-poradenské činnosti, skupinová šetření k volbě povolání, individuální šetření, poradenství zákonným zástupcům, spolupráce se ŠPZ, zajišťování skupinových návštěv žáků školy a poskytování služeb kariérového poradenství žákům-cizincům
2. Vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost, spolupráce na přípravě, kontrole a evidenci PLPP pro žáky s PO 1. stupně
3. Vstupní a průběžná diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb a mimořádného nadání, intervenční činnosti pro tyto žáky
4. Spolupráce se ŠPZ při zajišťování podpůrných opatření pro žáky se SVP
5. Příprava podmínek pro vzdělávání žáků se SVP
6. Poskytování služeb kariérového poradenství pro žáky se SVP

II. Metodické a informační činnosti

1. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového poradenství, s přípravou a vyhodnocováním PLPP a IVP, s naplňováním PO, v práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky
2. Zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence pedagogickým pracovníkům školy
3. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými žáky
4. Předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se SVP
5. Poskytování informací a možnosti využívání služeb školy a dalších poradenských zařízení žákům a jejich zákonným zástupcům
6. Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů

7. Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činností výchovného poradce (Příloha č. 3 vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005, ve zn. pozd. předpisů).

Další stěžejní práci výchovného poradce je práce se školní třídou. Vašáková (in Knotová) jmenuje některé z dovedností, které lze považovat za klíčové pro zvládnutí práce ve třídách. Jedná se o odborné znalosti, spontánní autoritu, organizační schopnosti, empatii, autentičnost, tvořivost, přizpůsobivost, respekt a toleranci, psychickou odolnost, smysl pro humor a schopnost sebereflexe. Díky práci se třídou si rozvíjí komunikační dovednosti a schopnosti, například vyjadřovat svůj názor, naslouchat a respektovat druhé, nejen sám výchovný poradce, ale i učitel a žáci. Velký přínos této práce výchovného poradce může být povšimnutí sociálně patologických jevů ve třídě a narušenému. Právě ovlivnění klimatu třídu je preventivní, a to díky preventivním programům, adaptačním programům, třídnickým hodinám a práci v komunitnímu kruhu. Specifickou zakázkou od učitele k výchovnému poradci může být i to, že učitel cítí potřebu vnějšího zásahu při krizových scénářích, nežádoucích jevech ve třídě, a proto se uskutečňují intervenční programy. Výchovný poradce by měl umět efektivně pracovat s třídním kolektivem, spolupracovat s třídními učiteli a metodicky vést program ve dvojici, například s metodikem prevence. Důležité je správně definovat zakázku a zvolit vhodnou techniku, se kterou bude výchovný poradce pracovat. Na úspěchu těchto programů závisí i to, jak výchovný poradce motivuje žáky ke spolupráci, jak s nimi komunikuje a jaký má s nimi navozený vztah (Knotová, 2014).

V oblasti krémového poradenství výchovný poradce zprostředkovává informace žákům a jejich rodičům, vykonává administrativní činnosti spojené s podáváním přihlášek na střední školy, informuje o přijímacích kritériích a řízení a provádí činnosti spojené s volbou povolání. Optimální je zařazení předmětů Volba povolání, buď samostatně nebo v rámci předmětů pracovních činností či předmětu Svět práce. Výchovný poradce poskytuje individuální konzultace žákům i rodičům. Konzultace jsou zaměřeny na vhodný typ školy pro žáka. Nedoporučuje se přímo hodnotit a doporučovat konkrétní školy, ale pouze žákům a jejich rodičům nabízet možnosti, informovat o školách, vyzdvihnout jejich pozitiva a zmínit negativní stránky (Knotová, 2014).

Cílem předmětu Volba povolání je vypěstovat u žáků dovednosti při rozhodování o důležitých životních krocích a plánování budoucnosti. Zaměřuje se na utváření praktických dovedností, žádoucích osobních vlastností, připravuje žáky na přechod ze základní školy na střední školu a do zaměstnání, učí je přebírat osobní odpovědnost za vlastní rozhodování, samostatnosti a rozvíjí adaptační schopnosti. Dále by měli mít žáci přehled o trhu práce, konkrétních povoláních, pracovních příležitostech a jejich uplatnění. V Metodickém pokynu zařazení vzdělávací oblasti výchova k volbě povolání do vzdělávacích programů pro základní vzdělávání Čj. 19485/2001-22 je v obsahovém zaměření tematických okruhů následující: *„sebepoznání, rozhodování, akční plánování, reakce na životní změny, možnosti absolventa základní školy, informační základna pro volbu povolání, orientace v důležitých profesních informacích, rovnost příležitostí na trhu práce, svět práce a dospělosti“* (Pospíšilová, 2003, s. 63). Didaktickými prostředky jsou zpracované pracovní sešity a příručka pro učitele. Po zkušenostech s výukou doporučují autoři využití her, cvičení, hraní scének zaměřených především na rozhodování a plánování, exkurze, besedy, zajímavé přednášky, přednášky s odborníky, spolupráci s Úřadem práce. Díky těmto metodám získávají žáci velké množství užitečných informací (Pospíšilová, 2003; Metodický pokyn k zařazení vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání, 2012-2024).

3 Kariérní poradenství

3.1 Profesní a perspektivní orientace

To, jakou si žák zvolí profesi a svou profesní dráhu souvisí s jeho vidinou budoucnosti a tím, jakým směrem se bude ubírat. Hovoříme o perspektivní orientaci. Perspektivní orientaci popisuje ve své knize Pavelková (2002, s. 177) jako *“komplexní, relativně autonomní psychický předpoklad k aktivní strukturaci budoucnosti”*. Mezi její projevy řadí zájem o budoucnost, kladení nebo přijímání vzdálenějších cílů a jejich ztvárňování.

Profesní příprava se uskutečňuje prostřednictvím celého souboru vzdělávacích a formativních aktivit. Jedná se o dlouhodobý proces formování osobnosti. Efektivně působí profesní přípravy ve školách (předměty jako je Volba k povolání, Svět práce), systém profesního poradenství (kariérový poradce, výchovný poradce, ale i školní psycholog nebo třídní učitel), zájmová pracovní činnost jedinců a profesně orientační podpora rodiny (motivace ze strany rodičů, vzor v rodině). K profesní přípravě žáků na školách jsou nutné tyto kroky: zprostředkovat hlubokou kvalifikaci v konkrétním oboru a všeobecné vzdělání, navodit pozitivní vztah k práci, zdůraznit potřebu celoživotního vzdělání a motivovat k němu a vypěstovat u žáků profesionálně orientační schopnost (Hřebíček, 1998).

Stejně jako profesní orientace i perspektivní orientace ovlivňuje a formuje žáka. Jejich rozvinutí je důležitý parametr a měřítko zralosti osobnosti žáka. Když perspektivy nerozvineme dostatečně, může dojít k problémům nejen ve vzdělávací oblasti žáka. Tyto problémy souvisí s nízkou úrovní motivace a nezájmem o školní práci. Motivace a zájem žáka o jeho školní úspěšnost je závislá na výkonových potřebách a potřebě strukturace budoucnosti. Blíže se motivaci a těmto potřebám věnuji v kapitole 4.4. Ve škole žáci nezvládají učivo a nedokáží si vytvořit individuální cíle. Kládou si spíše krátkodobější cíle než ty dlouhodobější. Krátkodobější orientace, která přetrvává delší dobu, může způsobit i problémy ve vztahu ke společnosti. Zájmy, postoje a hodnotové orientace jsou důležité pro stanovení si konkrétních cílů, jde však o velmi složitý a dlouhý proces (Pavelková, 2002; Hrabal 1998).

Mezi východiska profesní volby dospívajícího řadí Vágnerová (in Svoboda, 2009) následující: znalosti a informace o různých profesích – dostatek informací o přijímacím řízení, typech škol, jejich systém, studium, zakončení. Představy o různém typu studia

bývají u jedinců často zkreslené. Školní prospěch a výkon žáka – neposkytuje nám sice validní informace, ale je například znakem svědomitosti a pracovitosti žáka. Sebehodnocení – zájmy, přání žáka, ale i racionální úvahy o vlastních možnostech a dovednostech, předpoklady ke studiu. Přání a očekávání rodičů – přání rodičů taktéž nemusí být realistická, mohou být zkreslená, ovšem hodně ovlivňují volbu dítěte. Školní prospěch dítěte, jeho dovednosti a znalosti.

3.2 Definice kariérního poradenství

Kariérní poradenství můžeme najít ukotveno ve vyhlášce č. 72 z roku 2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Konkrétně v § 5 a v § 6, ve kterém je kariérní poradenství poskytováno v rámci školských poradenských zařízení – pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra. V základních školách podle § 7 této vyhlášky je kariérní poradenství poskytováno většinou výchovným poradcem nebo školním metodikem prevence. Spojuje vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě dalšího vzdělávání a pozdějšímu uplatnění na trhu práce. Kariérní poradenství je poskytováno nejen žákům dané školy, ale i cizincům a žákům se speciálně vzdělávacími potřebami, kteří na danou školu dochází (Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005, ve zn. pozd. předpisů).

Kariérové poradenství je proces, který zahrnuje pomoc klientovi při zkoumání, plánování a řízení jeho kariérního života. Cílem je pomáhat klientovi získat informace o trhu práce a pracovat se získanými informacemi. Dále pomáhat mu při přijímání rozhodnutí o jeho volbě povolání, vzdělávání a profesním rozvoji. Poradenství pomáhá klientovi porozumět jeho silným stránkám, zájmům, hodnotám a dovednostem (Vendel, 2008).

MŠMT na svých stránkách definuje kariérové poradenství jako *„proces, v rámci kterého mají lidé v průběhu celého života možnost poznat a rozvíjet své schopnosti, dovednosti a zájmy. Umožňuje lidem řídit jejich individuální dráhu ve vzdělávání a odborné přípravě, v práci i v jiných oblastech, a využívat k tomu schopnosti a dovednosti, které mají.“* (Kariérové poradenství, 2023).

3.3 Poskytování kariérového poradenství

V České republice je kariérové poradenství poskytováno ve třech sférách. První sférou je formální vzdělávání na základních, středních i vysokých školách. Druhou sférou jsou veřejné služby, například sociální služby, poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních nebo služby na Úřadu práce. Poslední, třetí, je komerční sféra – firemní prostředí (Hloušková in Knotová, 2014).

Se zvětšujícím se množstvím informací nabývá na důležitosti poskytování kariérových informací, které by mělo být ve všech třech již zmíněných sférách. Kariérové informace jsou ty informace, které klienti potřebují k rozhodování, plánování, získávání a udržení si zaměstnání. Informace se podle Hlouškové (in Knotová, 2014) týkají vzdělávacích příležitostí, trhu práce, charakteristik povolání, pravidel a podmínek zaměstnávání uchazečů o zaměstnání, volných pracovních míst, odborných či studijních stáží a podpůrných služeb.

Kariérové poradenství může být poskytováno skupinově i individuálně. Individuální poradenství existuje od doby, kdy se kariérní orientace začala uplatňovat a dodnes převažuje. Většinou je poskytována prostřednictvím rozhovorů mezi klientem a poradcem, který má dostatečné vzdělání k této problematice. Skupinové poradenství podle Vendela (2008) díky aktivní diskuzi mezi členy zvyšuje samotnou motivaci jedince, učí jej nové formy jednání a vytváří příležitosti pomoci jiným účastníkům nebo sobě samému. Za nejvýznamnější faktory působící ve skupinovém poradenství pokládá Vendel: „*sebepoznání* (zpětnou vazbu od ostatních účastníků), *orientaci* (poskytování informací), *interpersonální a modelové učení* (učení skrze zkušenosti druhých), *sebeotevření*, *altruismus* (pomoc k dosažení cíle), *soudržnost skupiny*, *univerzálnost* (všichni členové mají stejný cíl), *katarze* (emoce spojená se skupinou), *složení účastníků skupiny a vůdcovství*“ (Vendel, s. 175-177, 2008).

3.4 Poradci

Poradci zabývající se kariérním poradenstvím na školách jsou výchovní poradci a metodici prevence. Mezi jejich standardní činnosti (Příloha č. 3, vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005, ve zn. pozd. předpisů) patří právě dvě hlavní oblasti kariérového poradenství – vzdělávání a diagnosticko-poradenská činnost zaměřená k volbě dalšího vzdělávání žáka. Výchovný

poradce metodicky pomáhá pedagogickým pracovníkům i žákům v otázkách kariérového rozhodování a předává odborné informace z této oblasti.

Poradci pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra provádí individuální i skupinové kariérové poradenství, které mají zapsány ve svých standardních činnostech (Příloha č. 1 a č. 2, vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005, ve zn. pozd. předpisů). Národní ústav pro vzdělávání taktéž poskytuje poradenství v Centru kariérového poradenství s různými tématy (studium střední školy, problémy v průběhu studia, vzdělávání dospělých) (Centrum kariérového poradenství, 2011-2022).

Dalšími osobami, které provádí kariérové poradenství jsou pracovníci Úřadu práce. Jedná se o kvalifikované odborníky, kteří poskytují bezplatné individuální i skupinové služby uchazečům a zájemcům o zaměstnání (žákům, studentům, absolventům škol, nezaměstnaným, široké veřejnosti). Pomáhají nejen s posouzením pracovního potenciálu a výběru vhodného zaměstnání, ale i s rozšířením kvalifikace, s orientací na trhu práce, s hledáním vhodného studijního oboru nebo konkrétní školy. Nabízí popisy povolání, informační materiály škol a jazykových kurzů a základní diagnostiku zájmů a profesního zaměření (IPS ÚP ČR, 2024).

Kariérové poradenství nalezneme i v soukromé sféře, jako jsou personální agentury, soukromé zprostředkovatelny práce a centra bilanční diagnostiky.

3.5 Diagnostické metody a nástroje kariérového poradce

Doporučenou metodou pro získání potřebných informací podle Pešové (2006) je rozhovor s klientem. Rozhovor by měl být strukturovaný a s následujícím postupem. Nejprve hovoříme o klientových představách jeho budoucnosti a budoucího povolání. Dalším krokem by mělo být získání informací ze školy, nejen o školním prospěchu, ale i o komunikačních dovednostech klienta, názor třídního učitele nebo výchovného poradce. Neměli bychom zapomínat na pohled rodičů, zázemí a finanční možnosti rodiny či dostupnost škol v jejich okolí. Po získání potřebných informací mohou následovat konkrétní metody.

Psychologické vyšetření zaměřené na volbu povolání neslouží jen k posouzení úrovně intelektu, ale hlavně k posouzení dovedností, motivace, zájmu a osobnostních vlastností

klienta. K posouzení celkové úrovně rozumových schopností využíváme testy inteligence, které provádí pouze psycholog. Psychologické vyšetření zahrnuje i vyšetření dílčích schopností a dovedností, které rozdělujeme na testy sloužící k hodnocení motorických schopností a dovedností. Ve své kapitole jmenuje Vágnerová (2009): Loeweho pyramidu, Soeweho kostku, Lienertův tvarový skládací test, Test ohýbání drátu nebo metoda využívaná v USA – Crawford Small Parts Dexterity Test. Druhou složkou vyšetření dílčích schopností je hodnocení sociální inteligence. Specificky zaměřenou metodou je Teamwork-KSA Test, ve kterém klient vybírá z několika možností hypotetických řešení různých situací. V českém poradenství se tato metoda bohužel nevyužívá. Důležité je posouzení struktury zájmu klienta. Lze využít Test všeobecných zájmových struktur, Obrázkový test zájmů o povolání nebo metoda Kuder Preference Record-Vocational (Vágnerová, 2009), která sice není přeložena do češtiny, ale odpovídá věkové úrovni dětí na druhém stupni základní školy. Klient vybírá ze tří položek nejvíce sympatickou položku a nejméně sympatickou. Výsledkem je souhrn zájmových preferencí klienta, které jsou rozděleny do několika oblastí, technické, hudební, sociální a podobně. Posledním vyšetřením, které se doporučuje provést, je vyšetření osobnostních vlastností. Pomocí těchto dotazníků se můžeme dozvědět o klientově svědomitosti, pečlivosti, extraverci či introverzi, o afektivních sklonech, (ne)schopnosti se prosadit, zda je schopen spolupráce ve skupině nebo je spíše preferuje práci jednotlivce. Mezi doporučené testy řadí Vágnerová (2009) Eysenckovy dotazníky, B-JEPI a DOPEN. Do hodnocení osobnosti nesmíme zapomenout zařadit i sebehodnocení klienta, ke kterému můžeme využít škály sebehodnocení (škála sebehodnocení PAQ. Student Self-Concept Scale). Všechny informace získané díky těmto metodám je potřeba komplexně interpretovat a závěrečné doporučení stanovit na všech uvedených skutečnostech. Klientovi toto doporučení sdělujeme při závěrečném rozhovoru, ale upozorňujeme jej, že jde pouze o doporučení a konečné rozhodnutí je na něm (Vágnerová in Svoboda, 2009).

Vendel (2008) popisuje ve své knize další diagnostické nástroje. Například Test profesních zájmů B-I-T II od autorů M. Irleho a W. Allehoffa, který se skládá z testových položek skutečných činností s nucenou a volnou volbou. Další německou metodikou od autorů Hanische a Kissmana je Test pro profesionální orientaci BOT 8-10. Test umožňuje

zachytit množství dovedností pro různé druhy povolání. Z Velké Británie pochází Test zručnosti v moderních povoláních od Johnsona, ve kterém se testují úřednické, sekretářské, skladnické a nižší řídicí funkce.

Hodně využívanou metodou psychologů jsou zájmové dotazníky. Pešová (2006) ve své knize jmenuje: „*Dotazník hierarchie zájmů, Dotazník k volbě povolání, Obrázkový test profesionální orientace. Dotazníky jsou založené na Hollandově teorii profesionálního vývoje a lze je kombinovat a porovnávat jejich výsledky. Dělí jednotlivé profese i osobnost na šest základních typů*“ (Pešová, s. 137, 2006):

- **R** (realistický) - profese technického typu, řemeslné i inženýrské, vyžadují manuální zručnost
- **I** (investigativní) - přemýšlivý, badavý, vědecký
- **A** (art) - umělecký, kreativní
- **S** (sociální) - zaměřený na práci s lidmi, např. pomáhající profese, sociální služby
- **E** (podnikavý) - manažerské činnosti, vedení lidí, obchod
- **C** (konvenční, uspořádaný) - rádi pracují s daty, mají v oblibě řád, strukturu

Opět Pešová poukazuje na to, že nerozhodujeme za klienta, necháváme mu možnost vlastního rozhodnutí a seznamujeme ho s postupem, který následuje, například při neúspěšném přijímacím řízení.

Hollandův model typů osobnosti popisuje z poznatků J. Hollanda ve své knize i Vendel (2008). Podle jeho metodiky je například sestaven Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry, ve kterých se odráží několik typů osobnosti. Realistický typ člověka má rád činnosti, které vyžadují sílu, koordinaci pohybů a dovednosti. Tento typ je vybaven schopnostmi a dovednostmi v oblasti mechaniky, techniky a zemědělství. Odmítá výchovné a sociální činnosti. Výchovné, sociální, vzdělávací či duševní činnosti jsou typické právě pro společenský typ. Vynikají společenským taktem, empatií a etickými hodnotami. Vědecký typ upřednostňuje atematické a vědecké problémy, s oblibou se učí, čte, řeší teoretické problémy a spíše pracuje samostatně. Práce s ostatními lidmi, prosazování se a popularita je znakem podnikavého typu. Tito lidé se snaží zaujmout vedoucí místa a rádi mluví o obchodních tématech. Jedince, kteří se chtějí projevat pomocí hudby, výtvarného umění nebo literární tvorbou řadíme do uměleckého typu. Nudí je jednotvárná práce a snaží se o originalitu ve svém životě i ve své práci. Posledním

typem je typ konvenční. Upřednostňuje přesné údaje, záznamy a dokumentaci. Jsou schopni pracovat podle pravidel a řádu. Pracovní prostředí má podobná označení jako typy osobností.

3.6 Kariérní poradenství v zahraničí

Důležitým znakem kariérního poradenství například v Rakousku je povinnost pro všechny žáky sedmých a osmých ročníků základní školy účastnit se kariérního vzdělávání v rozsahu 32 hodin za školní rok. Tato povinnost je ukotvena ve školském zákoně. Vzdělávání je poskytováno v samostatném předmětu, v rámci ostatních předmětů nebo je doplněno individuálním poradenstvím. Často nemají učitelé prostor pro individuální rozhovory s žáky, proto uskutečňují kariérní vzdělávání ve výuce. Dále se na kariérní orientaci v Rakousku podílí i jiné než školské instituce. Jedná se například o Federální ministerstvo práce, kariérní informační střediska, veletrhy škol a poradenství poskytované Národní unií studentů (Vendel, 2008).

Kariérové vzdělávání a poradenství v severských zemích se zaměřuje více na učení. Profesionální učení souvisí s obecnými hodnotami a vzdělávacím účelem školy, kterým je podporování sebeuvědomění, pomáhání budovat společnost a zvyšovat povědomí o normách a stereotypech. *„Finsko, Norsko a Dánsko mají samostatné studijní programy pro profesní vzdělávání, a proto mají nejvyšší úroveň právní formalizace profesního vzdělávání na povinné úrovni. Kromě toho norské a finské národní učební osnovy také vyčleňují hodiny na profesní vzdělávání. V menších zemích Faerských ostrovů, Grónska, Islandu a ve Švédsku je profesní vzdělávání v národních dokumentech klasifikováno jen slabě“*. V obecném kurikulu Švédska je povinnost poskytnutí základu pro výběr další vzdělávací dráhy pro všechny studenty, kteří mají stejná práva a příležitosti. V Grónsku je kariérní vzdělávání ukotveno ve školském zákoně a na Islandu se jedná o jeden z pilířů vzdělávání v národním kurikulu. Ale právní nárok na kariérní poradenství, odbornou kvalifikaci poradců a učitelů v oboru kariérového poradenství najdeme ve všech severských zemích (Career Education in the Nordic Countries, 2023).

Vendel (2008) ve své knize zmiňuje ještě Švýcarsko a jeho Asociaci pro vzdělávání a zaměstnanecké poradenství. Výcvik a kvalifikace poradců má díky této asociaci pevný teoretický základ, ale důraz klade i na praktické zkušenosti. Poradenství se poskytuje bezplatně ve veřejných poradenských centrech v každém regionu.

4 Sociálně znevýhodněné prostředí

4.1 Definice

Definice sociálního znevýhodnění je náročná a podle odborníků nelze definovat přesná kritéria. Gulová (2012) ve své knize popisuje jedince z tohoto prostředí jako někoho, kdo nemá dostatečně silné socioekonomické zázemí nebo má nedostatek pozitivních sociálních vztahů. Do těchto skupin řadí například neúplné rodiny, rodiny s více dětmi, rodiny zasažené patologiemi (rozvod rodičů, domácí násilí a agresivita, závislosti), romskou populaci, migrující cizince, ženy-samoživitelky a lidi žijící v sociálně vyloučených lokalitách.

Žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí začleňuje Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně § 16 definuje sociálně znevýhodněné prostředí jako prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožené patologickými jevy, dále zde řadí žáky s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. Ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů je tato skupina blíže specifikována. Jedná se o žáky, kterým je určena tzv. vyrovnávací opatření a nedostává se jim potřebná podpora k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (Školský zákon, 2004; Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016).

Sociální vyloučení je podle Vankové (in Kaleja, 2011, s. 24) *dlouhodobé znevýhodnění týkající se vzdělání, zaměstnání, bydlení a přístupu finančních zdrojů*. Na vzniku tohoto prostředí se podle ní podílí řada faktorů:

- Historický faktor – separace a obranné mechanismy na straně odlišným etnických skupin a na straně většinové společnosti
- Rodinný faktor – nízké nebo žádné vzdělání rodičů, s tím související vysoká nezaměstnanost
- Osobnostní faktor – předpoklady jedince ke vzdělávání a začleňování do společnosti (komunikativní, kognitivní a somatické)
- Kulturní faktor – rozdílné kultury a rozdílný hodnotový systém

Navrátil (2003) také poukazuje na to, že jedním z projevů sociálního vyloučení je i chudoba. Nezaměstnanost nebo nízký příjem, který nepostačuje na pokrytí základních potřeb může postihnout, včetně etnických a menšinových skupin, osamělé rodiče, mladé manžele, dlouhodobě zdravotně postižené občany anebo osoby v penzi. Finanční a materiální zabezpečení rodiny má velký vliv na samotné dítě. Dítě může být tímto ovlivněno ve školním prostředí, partě a mezi vrstevníky. S financemi souvisí i přístup k základním službám, jako je například zásobování domácnosti elektřinou, teplou vodou, lékařská péče a sociální služby. Navrátil vzhledem k těmto projevům (chudoba a nízký příjem) definuje sociální vyloučení jako: *„proces (nebo stav), který určité jednotlivce, rodiny, případně skupiny či celá lokální společenství (komunity) omezuje v přístupu ke zdrojům, které jsou potřebné pro participaci na sociálním, ekonomickém i politickém a občanském životě společnosti“* (Navrátil, s. 34, 2003).

4.2 Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí

Pro teoretický popis jednotlivých skupin žáků, které podle literatury či zákona řadíme do sociálně znevýhodněného prostředí, jsem zvolila níže popsané. Dalším důvodem volby bylo, že tyto skupiny byly nejvíce zmiňovány VP a dalšími pracovníky při výzkumu.

Žáci umístění do ústavní výchovy

Zařízení pro výkon ústavní výchovy mohou být dělena podle věku, stupně obtížnosti výchovy, mentální úrovně svěřenců nebo jejich zdravotního postižení. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy stanovuje v § 2 čtyři druhy zařízení: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav (Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, 2002). V této kapitole se pokouším popsat jednotlivá zařízení a děti umístěné v těchto zařízeních podle odborné literatury.

“Ústavní výchova v mnohých případech může být východiskem. Není samozřejmě optimálním řešením, ale i vzhledem k problémům při umísťování dětí do pěstounské péče a k jejímu relativně častému selhání (velké procento vrácených dětí) je mnohdy jediným reálným řešením. Na jedné straně chrání dítě od rozvráceného rodinného systému a poskytuje kvalitní sociální zabezpečení, na straně druhé vytyčuje i normy,

prostřednictvím kterých si část dětí poprvé uvědomuje odpovědnost za své chování” (Janský, s. 115, 2014).

Před zařazením dítěte do dětského domova, dětského domova se školou nebo výchovného ústavu je prováděno komplexní vyšetření v diagnostickém ústavu. Vyšetření je psychologické, sociální a speciálně pedagogické. Kromě vyšetření, tedy diagnostické práce, má DÚ další náplně práce, a to: terapeutické, výchovně vzdělávací, organizační, metodické a koncepční (Pilař in Jedlička, 2004). Hlavním cílem ústavních zařízení je zajištění kvalitních a bezpečných podmínek, vytvořených na základě pozitivních vztahů mezi dítětem a vychovatelem. Nejedná se o trest dítěti, ale o péči o něj, rozvoj jeho sociálních dovedností, pochopení jeho povinností a odpovědnosti za své chování a příprava na samostatný život (Janský, 2014).

V dětském domově bývají umístěny děti, které nemají závažné poruchy chování a nemohou být vychovávány ve vlastní rodině. Zpravidla se jedná o děti ve věku od 3 let do nejvýše 18 let, pokud se nerozhodnou studovat dále, pak jsou v DD po dobu svého studia. Vzdělávají se ve školách v okolí DD. V DD jsou skupiny rodinného typu o počtu 5-7 dětí. Každá skupina se stará o chod své domácnosti, učí se sociálním návykům a odpovědnosti za své chování. Dětský domov se školou je určen dětem, které mají závažné poruchy chování a vyžadují specifickou léčebnou péči. Jsou zde děti od 6 let věku do ukončení povinné školní docházky, kterou si plní v příslušné škole, která je součástí zařízení. Po splnění PŠD jsou děti se závažnými poruchami chování přeřazeni do výchovných ústavů. Výchovný ústav poskytuje výchovnou, vzdělávací a sociální péči. Často bývá toto zařízení označováno jako “pasták” nebo “polepšovna”, a to z toho důvodu, že jsou zde i dospívající, kteří spáchali trestný čin (Janský, 2014).

Matoušek (1995) klade důraz na vztah mezi vychovatelem a dítětem umístěným v ústavním zařízení. Vychovatel by měl být profesionální, ale také vůči jedincům osobní. Nenahrazuje matku ani otce dítěte, ale přejímá jejich jisté role, stává se pro dítě vzorem, kamarádem nebo učitelem. Jedinci v zařízení mají velkou potřebu citové opory a při nedostatečných zábranách na straně vychovatele může dojít k infantilizaci klienta. Snižuje to jeho odpovědnost za sebe sama a schopnost obstát v samostatném životě.

Vychovatel v dětském domově může být i velmi dobrým vzorem pro tyto děti. Z výzkumu prováděného pro tuto práci a z předešlých vyplývá, že vychovatelé mají na své

svěření velký vliv, pokud jde o studium středních škol a následnou volbu povolání. Kromě motivace ke studiu je pro děti vychovatel velkou podporou a zdrojem informací právě o středních školách, o studiu a práci. Všechny typy zařízení a jejich zaměstnanci mají povinnost vytvořit správné podmínky pro oblast středního vzdělávání, pomoci jedinci s jeho profesní volbou a připravit ho na vstup na trh práce (Pilař in Jedlička, 2004).

Žáci z romských rodin

Zelina (in Smékal, 2003) poukazuje na to, že dítě má pro romskou rodinu velký význam. Starost a bezpečí rodiny je pro tento národ přednější než třeba vzdělávání a práce jako je to u majoritní společnosti. V rodině se spoléhají jeden na druhého, obklopují se členy ze „své vlastní společnosti“, cítí se v ní v bezpečí a jsou nedůvěřiví k ostatním lidem. Romské děti neradi opouštějí své rodiny, zůstávají i v období adolescence a někdy až do dospělosti, než si založí své vlastní rodiny.

„Psychoanalýza jedinečnosti Rómov naznačuje, že stále pretrváva v správani Rómov nadvláda ID nad ich zvláštnym EGOM. Ich EGO sa vzdáľuje od majoritného EGA práve tým, že sa Rómom venuje toľká „starostlivosť“, že sa zdôrazňujú zvláštnosti a odlišnosti namiesto zdôrazňovania spoločného, konvergujúceho... Ich SUPEREGO je superegom ich rodiny, osady, komunity, kmeňa nie majoritnej spoločnosti. Je tu výrazne badateľná závislosť na archetypálnom rodovom superegu, ktorého sa Rómovia nielenže nezbavujú (a prečo by aj?), ale naopak, skôr ho posilňujú“ (Zelina in Smékal, s. 66, 2003).

Šimíková (in Navrátil, 2003) jmenuje některé další charakteristiky romské komunity (kromě již zmíněné rodinné soudržnosti). Velká část komunity má základní nebo nedokončené vzdělání. Většina z nich je tudíž nekvalifikovaná a v konečném důsledku nezaměstnaná. Jejich práce jsou převážně sezonní, příležitostné a fyzicky náročné. V důsledku dlouhodobé nezaměstnanosti ztrácejí pracovní návyky a sociální dovednosti. V rodinách, kde jsou rodiče nezaměstnaní, se na děti přenášejí společensky nežádoucí návyky a mechanismus sociálního vyloučení tak působí i na další generaci.

V romských rodinách se setkáváme s různými typy rodičů, těmi svědomitými, méně svědomitými, ale i těmi, kterým rodičovské povinnosti musíme připomínat. Špatně fungující rodina, nedostatečné vzory nebo nenaplnění volného času dětí často vede ke kriminálnímu chování. Pokud dítě vyrůstá v prostředí, které nezajišťuje jeho základní

potřeby a neumožňuje mu se připravovat na vyučování, může to mít nepříznivý vliv na jeho intelektuální a sociální vývoj. Tyto rodiny by měly být vhodně doplněny pozitivními institucemi, ať už školními nebo mimoškolními (ve výzkumech jsou často zmiňována nízkoprahová zařízení). Instituce vytváří optimální podmínky pro rozvoj činností dětí, jejich zájmů a možností trávení volného času (Balvín, 2010).

Smékal (2003) spolu s dalšími odborníky, se kterými provedl studii romské komunity popisuje následující hypotézu. Podle výsledků se u dětí z romských rodin častěji vyskytuje temperamentová impulzivita a instabilita chování. Při neadekvátní interakci ze strany učitele mohou tyto charakteristiky facilitovat rozvoj sociálních interakcí. Jako pozitivní faktor uvádí výraznou plasticitu a zvědavost romských dětí. Záleží, jak s těmito faktory dokáží citlivě pracovat učitelé. Základní školy jsou výkonově orientované. Děti, které nejsou takto doma vedeny, mohou mít při nástupu do škol značné problémy. Setkají-li se navíc s učitelem, který nebude akceptovat odlišnosti, které dítě má, může tak posílit jejich nezáměr o učení, vzdělání a výsledkem je pak školní neúspěch.

Žáci s odlišným mateřským jazykem

Dítě s OMJ je takové dítě, pro které je čeština druhým jazykem. Jsou to děti (a jejich rodiny), kteří nemají české státní občanství a nemají žádnou nebo omezenou znalost češtiny. Dále rodiny s českým státním občanstvím, které pobývaly v zahraničí a rodiny žijící v České republice, které mezi sebou komunikují jiným jazykem než českým (Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s OMJ, 2011-2022).

Podle aktualizovaného článku z února roku 2023 (Dítě – cizinec v české škole, 2023) chodí přibližně 2 % dětí s OMJ do českých škol. Z toho nejčastějšími dětmi jsou Vietnamci, Ukrajinci, Slováci, Rusové a Mongolové. Pro děti a jejich rodiče je velice důležité poskytnout nejprve základní informace v jejich jazyce. Měli bychom jim pomoci zorientovat se ve školním prostředí, školním režimu, docházce nebo jim vysvětlit podmínky studia na všech úrovních škol v naší republice.

„Děti se mohou uzavírat do sebe, odmítat komunikovat, být nepřiměřeně agresivní nebo naopak utíkat do nemoci či do svého snového světa“ – takto můžeme definovat kulturní šok, který může u dítěte nastat při příchodu do cizí země. Velkou bariérou není jen odlišný jazyk, ale i sociokulturní rozdíly, na které by učitelé měli brát ohled a k dětem

přístupovat citlivě (Dítě – cizinec v české škole, 2023). Nejde tudíž jen o nedostatečnou znalost češtiny, ale i to, jak se dítě integruje mezi vrstevníky, jak se vyrovnává s životem na rozhraní dvou kultur, kde každá má jiné hodnoty a vzorce chování a jak moc tyto změny zasahují do jeho identity a do jeho užších i širších vztahů s okolím (Mareš in Jarkovská, 2015).

Legislativně je vzdělávání dětí-cizinců ukotveno v § 20 školského zákona. Vzdělávání na všech školách je jim poskytováno za stejných podmínek. Ve výuce mají bezplatnou přípravu k začlenění do školního vzdělávání včetně výuky českého jazyka a s podporou výuky jejich mateřského jazyka a jejich kultury. Podle § 16 školského zákona, vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou žáci s neznalostí či nedostatečnou znalostí češtiny považováni za žáky se SVP a mohou jim být přiznaná PO 1. – 3. stupně. Jedná se o tyto podpůrná opatření: plán pedagogické podpory, tři hodiny týdně vyučování češtiny jako druhého jazyka, uzpůsobení výuky, individuální vzdělávací plán, speciální učebnice a pomůcky, asistent pedagoga a může jim být prodlouženo základní vzdělání o 1 rok (Školský zákon, 2004; Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016, ve znění pozdějších předpisů).

Černín a Stejskalová (in Jarkovská) uvádí, že: *„Jedním z nástrojů pro vyrovnávání sociálního znevýhodnění je asistent pedagoga, který by měl komplexně pomáhat pedagogům ve výchově, vzdělávání i komunikaci s žáky, zákonnými zástupci či příslušnou komunitou, z níž dítě pochází. Tato funkce může být zřízena ředitelem školy, pokud má ve škole děti se speciálními vzdělávacími potřebami, za účelem překonání jazykové, sociální a kulturní bariéry mezi žákem a prostředím školy“* (Jarkovská, s. 213, 2015).

Průcha, který se ve své knize zabývá multikulturní výchovou prováděl výzkumné šetření, ve kterém se zaměřil na zkušenosti žáků-cizinců, jejich rodičů a českých učitelů. Z dětských výpovědí bylo patrné, že situace je velice variabilní. Hodně záleží na tom jak, se k dětem chovají čeští spolužáci a na postojích učitelů. Závěrem byl převládající pozitivní přístup ze strany učitelů k žákům-cizincům. Pokud jde o pohled na vzdělávání žáků-cizinců ze strany učitelů, vyvstávají problémy dvojího druhu. Prvním je komunikace se samotným žákem a druhým praktické pedagogické problémy. Těmito problémy jsou: zařazení do určitého ročníku, kvalita předchozího vzdělávání, hodnocení výkonu žáka a jeho klasifikace, začlenění mezi české spolužáky a do mimoškolních činností. V

neposlední řadě seznámení rodičů s pravidly školy, školní docházky a jejich povinností. Podle Průchy je důležité si uvědomit, že mnozí rodiče prožívají akulturační stres (problém s osvojováním si hodnot, norem a zvyků dané země, mívají existenční potíže a jejich etnická identita je ohrožena). Toto vnímání rodičů se přenáší i na hodnocení školního vzdělávání jejich dětí a mohou vést až k vážným konfliktům. Avšak z provedených rozhovorů s rodiči vyplývá, že hodnotí přístup českých škol a učitelů jako pozitivní (Průcha, 2006).

5 Vlivy působící na vzdělávání žáků ze soc. znev. prostředí

Níže zmíněné vlivy (rodina, kultura, motivace, školní prospěch a organizace) byly zmiňovány výchovnými poradci a dalšími pracovníky ve výzkumu.

5.1 Motivace a školní prospěch

S volbou střední školy souvisí i motivace k učení a k dalšímu studiu. U žáků z výše popsaných skupin může být tato motivace snižená, ale i zvýšená. Při rozhovorech s výchovnými poradci byla motivace k učení několikrát zmíněna. Plháková ve své knize definuje motivaci jako *“souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního”* (Plháková, s. 219, 2004). Cílem je tedy změna nebo dosažení určitého úspěchu, v našem případě přechod na střední školu a její úspěšné dokončení. Žákům z nefunkčních rodin může motivace ke studiu chybět například ze strany rodičů. Rodina má vliv na motivaci dítěte stejně jako několik dalších faktorů – prostředí, ve kterém dítě žije; sociální vliv – vrstevníci. Důležité je zmínit i vnitřní motivaci a naplňování potřeb žáka.

Mezi hlavní motivy řadí Akimjaková, Krajčířiková a Krupová osobnost učitele, rodiče a hodnotový systém žáka. Osobnost učitele může vést žáky k efektivním školním výsledkům, tudíž i k pocitu úspěchu a k větší motivaci. Velmi obtížně však učitel nahrazuje vzorce chování z rodiny. Žákům chybí pozitivní vzory a motivace ze strany rodičů. S pohledem rodičů na školní vzdělávací systém souvisí jejich hodnotové stupně. Vzdělání je například u romského etnika na nižším stupni, ale nemůžeme říct, že vzdělání nepovažují za hodnotu. Ale tento systém přejímají děti od svých rodičů a učitel se jej snaží v prostředí školy a při výuce změnit (Akimjaková, Krajčířiková, Krupová in Kaleja, 2011).

Popsané vlivy jako rodina, prostředí a vrstevníky radíme do vnější motivace. Okolím jsme motivováni provádět různé úkony kvůli odměně či názoru ostatních. Vnitřní motivaci můžeme chápat jako přirozenou lidskou potřebu bez nároku na odměnu. Jedinec chce dosáhnout určitého úspěchu, má potřebu vyhnout se neúspěchu a překonávat tak překážky ve svém vlastním životě. (Plháková, 2004)

Pro motivaci ve škole jsou důležité tři základní potřeby. Potřeby poznávací (nejvíce je rozvíjíme při vyučování), potřeby sociální (vrozené potřeby ovlivnitelné prostředím, ve kterém žák vyrůstá) a potřeby výkonové (rozvoj zdravého sebehodnocení jedince). Všechny tyto potřeby hrají významnou roli v motivaci lidského chování. Při nenaplnění těchto potřeb se nemusí u dítěte rozvinout potřeba afiliace, potřeba vyhnout se neúspěchu a může to mít negativní dopad na jeho postoj k učení (Pavelková, 2002).

U žáků, kteří nevidí vzor nebo nepociťují motivaci ze strany rodičů, může velmi rychle klesnout i vnitřní motivace a tím se nenaplní již zmíněné potřeby. Proto je důležité tyto žáky více a správně motivovat v jejich vlastní prospěch.

Školní prospěch je závislý na úrovni motivace jedince a je důležitý pro profesní volbu. Volba povolání se nejvíce týká žáků 8. a 9. tříd základních škol. V tomto období dospívání může dojít ke zhoršení výkonu a školního prospěchu. Tento jev není způsobený úbytkem znalostí, ale spíše nezájmu a ztrátě motivace ke vzdělávání. Školní prospěch by se měl porovnávat i s výsledky inteligenčních testů z toho důvodu, aby vyšlo najevo, jestli má žák pro studium předpoklady a jen je neměl příležitost rozvinout. Dalšími příčinami zhoršení prospěchu v tomto období věku může být porucha pozornosti, nedostatek motivace, dysfunkční rodinné prostředí. Nejedná se však o pravidlo, v době dospívání může dojít i k pozitivním změnám a pozitivnímu přístupu ke školní práci (Vágnerová in Svoboda, 2009).

5.2 Rodina

Rodina je definována jako malá, primární, sociální skupina. Členové rodiny jsou spolu spjaty právními svazky (manželství, adopce) a pokrevním příbuzenstvím. Tato skupina žije ve společné domácnosti, uznává stejné hodnoty a role. Podle počtu generací žijících pohromadě rozlišujeme rodinu na základní (otec, matka, dítě) a rozšířenou (prarodiče, tety, strýce). Rodina, do které se jedinec narodí je označována jako orientační. Když jedinec vstoupí do svazku manželského, jedná se o rodinu reprodukcující (Střelec, 2005). Matějček (1994) často píše ve svých knihách o tom, že rodiče pro dítě nemusí být ti lidé, kteří mají „potvrzení z porodnice“, ale lidé, kteří se k dítěti chovají mateřsky, poskytují mu pocit bezpečí a láskyplný vztah.

Vliv rodičů a jejich přístupů ke vzdělávání dětí je bezesporu velký. Děti pokládají rodiče za své vzory, přebírají jejich vzorce chování a hodnoty. Již v dřívějších kapitolách jsem zmiňovala tento vliv. Rodiny, které jsou marginalizovány, sociálně vyloučeny či jinak ohroženy mohou mít na vzdělávání odlišný názor než majoritní společnost.

Tento odlišný názor je často spojován s romskou komunitou. Děti z romských rodin jsou většinou podle majoritní společnosti nepřipraveni na školní prostředí, jsou unáhleně a nesprávně zařazovány do zvláštních či speciálních škol. Při vstupu do základní školy se počítá s tím, že děti ovládají vyučovací jazyk (což může právě ovlivnit romský jazyk užívaný v rodině), rozvinuté volní vlastnosti a rodinné zázemí příznivé pro studium – prostor k učení a někoho, kdo jim s učením a úkoly pomůže. Vzdělání není pro romskou komunitu tou nejvyšší hodnotou, tou je spokojenost dítěte a jeho rodiny. Příčinou kromě vzdělání rodičů (nejčastěji mají rodiče jen základní vzdělání) a vzorů z rodiny je často i sociální a finanční faktor. Školné, finanční prostředky na školní pomůcky, svačiny, výlety a podobně jsou výrazným zatížením rodinného rozpočtu romské rodiny (Šimíková in Navrátil, 2003).

Dalšími rodinami, které bych chtěla zmínit, jsou bilingvní rodiny. Morgensternová (2007) ve své knize rozlišuje tyto rodiny podle jazyků, kterými mluví členové rodiny: rodiče mají rozdílné mateřské jazyky a střídají je mezi sebou a svými dětmi; rodiče mají rozdílný mateřský jazyk a s dětmi mluví jedním; rodiče mají společný mateřský jazyk, ale v rodině jsou osoby hovořící jiným jazykem. Dále je rozlišuje podle toho, jaký jazyk užívají členové v rodině a jaký ve společnosti: rodina je bilingvní a jazyk komunity se shoduje s jedním z nich; rodina i komunita mají shodný jazyk; jazyk v rodině se neshoduje s jazykem ve společnosti; bilingvní rodina přijala jazyk společnosti a původní jazyk upadá.

Komunikace se školou a neochota spolupracovat je většinou zapříčiněna právě jazykovou bariérou, neporozuměním vzdělávacího systému a v neschopnosti pomoci dětem s úkoly do školy. Tyto problémy je potřeba včas identifikovat, seznámit rodiče s prostředím školy a jejím vzděláváním a poskytnout tak potřebnou podporu jim i žákům (Mareš in Jarkovská, 2015).

Fučík (in Jarkovská) popisuje v kapitole výzkum z roku 2011, kterého se zúčastnilo 554 učitelů ze základních škol, do kterých dochází děti z romských a bilingvních rodin. Cílem výzkumného šetření bylo porovnat názory učitelů na tyto rodiny a rodiny majoritní společnosti. Dále se výzkum zabýval přístupem rodičů ke vzdělávání jejich dětí. Z výsledků šetření bylo patrné, že učitelé spatřují nejčastější příčiny školního neúspěchu či snížené motivace k učení právě v rodině původu a kulturním odlišnostem. Učitelé nevnímají příčiny problémů ve vzdělávání u samotných dětí, ale spíše v rodině. *„Romské děti hodnotí dotázané učitelky jako problematické z hlediska školních výkonů i vztahu ke vzdělávání. Jako základní příčinu tohoto problému vidí přístup jejich rodičů, kteří své děti nemotivují k aktivitě, hodnotu vzdělání nepovažují za významnou a škole jako instituci nedůvěřují.“* ... *„I rodiče přistěhovalce chápou učitelky jako slabý článek, nicméně problém nevidí v jejich postojích ke škole, ale v neznalosti jazyka, nedostatku času a neschopnosti těchto rodičů pomoci dětem s konkrétními problémy při učení. Kromě těchto nedostatků jsou rodiče imigranti vnímáni velmi pozitivně zejména ve vztahu k hodnotě vzdělání a motivaci dětí, a to nejen ve srovnání s Romy, ale i s majoritní společností“* (Jarkovská, s. 121, 2015).

5.3 Kultura

Kultura v širším pojetí může být všechno, co vytváří lidská civilizace. Jedná se o materiální výtvoř (nástroje, oděvy) a o duchovní výtvoř (umění, zvyky). V užším pojetí jde spíše o projevy chování lidí a společnosti, ve které žijí. Jsou tím myšleny způsoby komunikace, společné hodnoty, společenské rituály a předávání zkušeností a zvyků z generace na generaci (Průcha, 2006).

Společnosti lidí, která má společný rasový původ, jazyk a sdílejí stejnou kulturu, je označována jako etnická skupina. Skupina se vyznačuje vlastní etnicitou. Štěpařová ji definuje jako: *„vzájemně provázaný systém kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, působící v interakci a formujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu“* (Štěpařová in Střelec, s. 180, 2005).

Právě vytváření etnické (kulturní) identity, zejména v mladším školním věku, je důležité pro rozvoj dítěte. Kulturní identita vychází ze skupinové identity, která se vyvíjí v předškolním věku a ve které dítě sdílí sociální a kulturní charakteristiky dané skupiny.

Dítě si uvědomuje příslušnost k určité kultuře a její charakteristiky. Při kontaktu s jinou kulturou si všímá odlišností, pátrá po příčinách těchto nezvyklostí a pro pozdější formování tolerance je konfrontace s odlišností velmi důležitá. Bilingvní děti mají větší zájem o jinou kulturu, protože se jich více osobně dotýká (Morgensternová, 2007).

Souralová (in Jarkovská) popisuje například vietnamské rodiny, jako specifickou skupinu, kde jsou děti vychovávány českými chůvami. Chůvy zprostředkovávají vztah mezi vietnamskou kulturou a českou kulturou. Děti se nacházejí v prostředí české komunity díky chůvám a následně díky vzdělávání v českých školách. Rodiče dětí považují vzdělání za důležité a snaží se jim ho za každou cenu umožnit. Problém Souralová vidí v tom, že jim ho poskytují na úkor toho, že dítěti odcizí jeho vlastní etnicitu. Dítě přichází o vědomí vlastní identity jako člena vietnamské komunity. Rodičům ale tyto děti pomáhají se začlenit tím, že učí své rodiče český jazyk, evropskému myšlení a napomáhají jim k lepší orientaci v české kultuře (Jarkovská, 2015).

Romská kultura je velmi různorodá a zahrnuje řadu prvků, které jsou spjaté s historií Romů, jejich tradicemi a komunitou. Užívají vlastní jazyk, který má mnoho dialektů, ale pomalu mizí. Romové ve většině používají romštinu jako svůj vlastní mateřský jazyk, který se mísí i s českým jazykem. Dalším výrazným znakem romské kultury jsou jejich tradice spojené s hudbou a tancem, který je právě neodmyslitelnou stránkou tohoto národa. Romové mají vlastní rituály, zvyky, víru. Nejsilnějším a zároveň největším znakem romské kultury je jejich soudržnost a rodinné vztahy (Říčan in Smékal, 2003).

5.4 MS pakt zaměstnanosti, JČ hospodářská komora, Tranzitní program

V rozhovorech ve výzkumném šetření byl v rámci poskytování kariérního poradenství zmíněn respondenty Moravskoslezský pakt zaměstnanosti (dále MS pakt), Jihočeská hospodářská komora a její workshopy (dále JHK) a Tranzitní program.

Moravskoslezský pakt zaměstnanosti

V rámci KP provádí MS pakt čtyři činnosti (MS pakt – Kariérové poradenství, 2024).

První činností je kariérové poradenství pro veřejnost. Jedná se o profesní poradenství lidem při hledání nové práce či změně zaměstnání. Odborníci pomáhají zájemcům zorientovat se ve svých silných stránkách a dovednostech, propojit je s vhodnými pracovními místy, vytvořit životopis nebo motivační dopis a připravit se na vstupní pohovor.

Druhou činností je vzdělávání pedagogů na seminářích v kurzu, který je teoreticky i prakticky zaměřen na kariérové poradenství. Kurz účastníky seznámí s konkrétními technikami, s přehledy kariérních nástrojů včetně online aplikací, prohloubí dovednosti při skupinové nebo individuální práci s žáky a pomůže jim připravit si individuální plán kariérového poradce.

Další program je určen pro cizince, kterým se nedaří najít si práci kvůli jazykové nebo kulturní bariéře. V programu mají cizinci možnost zlepšit znalost českého jazyka, získat představu o českém trhu práce a typech pracovních smluv a lépe porozumět tomu, jaké mají v ČR možnosti.

Poslední důležitou činností je kariérové poradenství pro žáky. MS pakt nabízí žákům základních škol skupinové i individuální aktivity se zkušenými kariérovými poradci a psychology. Žáci si pomocí těchto aktivit rozvíjí dovednosti a kompetence v oblastech sebepoznání, orientace na trhu práce, plánování profesní dráhy a sebe prezentace. Dále organizuje pro žáky exkurze. Navrhuje formu, průběh exkurze a zajistí koordinaci se školami.

Jihočeská hospodářská komora

JHK realizuje několik programů, které se týkají volby povolání, kariérního poradenství nebo hledání zaměstnání (JHK – Projekty, 2024).

Projekt, který začal v lednu 2024 a jeho realizace je plánována do června 2028, nese název *Implementace dlouhodobého záměru Jihočeského kraje*. Jeho cílem je zvýšit kvalitu kariérového poradenství na ZŠ a SŠ prostřednictvím realizace metodických workshopů pro VP a kariérové poradce. Workshopy pro žáky škol jsou zaměřené na rozvoj jejich profesní orientace a adaptabilitu na trhu práce. Mimo jiné má projekt za cíl rozvoj základních kompetencí žáků nematuritních oborů, rozvoj spolupráce mezi školou a firmami a rozvoj digitálních kompetencí na základních školách.

Hrdinové řemesla je další projekt, který běží od dubna 2023 a je plánován do března 2026. Hlavním cílem je zvýšit zájem žáků a studentů o studium řemesel. V projektu se jedná o zvýšení odborných kompetencí pedagogů, posílení atraktivity a uplatnitelnosti v řemeslech, prohloubení jazykových dovedností, zajištění informovanosti a snížení předsudků veřejnosti o řemeslech. Jeho obsahem jsou interaktivní workshopy, praktické vzdělávání s odborníky z praxe, pracovní listy a vzdělávací exkurze pro studenty i učitele.

Několik projektů týkajících se řemesel či stavebních oborů je již po realizaci, například *Podporujeme řemesla, Vzdělávání v textilním průmyslu a Bud' mistr ve stavebních oborech*.

Od ledna 2018 do října 2023 se KP týkaly také dva projekty s názvem *Impuls pro kariéru a praxi na školách* a *Impuls pro kariéru a praxi*. První projekt měl za cíl naplnění a odstranění nedostatků ve vzdělávání (podle výzkumu a analýzy výsledků Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání v Jihočeském kraji). Jednalo se o intenzivní práci a vzdělávání pedagogů, kteří pak nabitě znalosti mohli aplikovat při vzdělávání. Druhý projekt se zaměřil na tři skupiny. První skupinou byli žáci, kterým měl projekt pomoci s výběrem škol, pořádal workshopy, praxe, poradenství a představoval jednotlivé profese. Druhé skupině, kariérním poradcům, projekt organizoval vzdělávací semináře a workshopy, poskytoval screeningové nástroje, vytvářel prostor pro sdílení zkušeností a pomáhal s hledáním praxe pro studenty. Třetí skupinu, zaměstnavatele, podporoval projekt v náborových aktivitách, na burzách škol, vytvářel prostor pro setkání, organizoval workshopy a exkurze pro školy a nabízel bezplatnou inzerci volných pozic.

Tranzitní program

Na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci tým několika desítek odborníků ve spolupráci s 27 školami v ČR vytvořil webový portál projektu *Systémová podpora kariérového poradenství žáků se SVP v ČR* (Tranzitní program, 2020).

Cílem projektu je přímá podpora žáků se SVP prostřednictvím tranzitního programu, vytvoření metodiky pro školy a jejich pedagogy a přispět ke zvýšení zaměstnatelnosti této skupiny žáků.

Cílovou skupinou programů kromě žáků se SVP jsou tedy pedagogové škol, a to ZŠ zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, praktických škol a odborných učilišť kategorie E. Program má za cíl usnadnit žákům přechod mezi školou a pracovním prostředím, rozvíjet jejich potenciál a sociální a pracovní dovednosti. Aktivitami tranzitního programu jsou podpory nejméně 130 žáků se SVP, pedagogických pracovníků, vytvoření center tranzitní podpory ve dvanácti krajích ČR a vytvoření potřebných dokumentů jako jsou ŠVP, IVP, roční plány a metodiky. Žákům program pomáhá najít vhodného zaměstnavatele, dojednává se zaměstnavatelem možnost pro trénink pracovních a sociálních dovedností a podporuje žáka prostřednictvím asistenta na pracovišti.

Kromě tranzitního programu obsahuje *Systémová podpora kariérového poradenství žáků se SVP v ČR* dále *Metodiku kariérového poradenství pro žáky se SVP* s cílem zpracování analýzy týkající se možností těchto žáků. Metodiky se zaměřují na žáky s mentálním postižením, s tělesným postižením, se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, s poruchou autistického spektra, s narušenou komunikační schopností, se specifickými poruchami učení nebo chování. Další součástí je *Úprava ŠVP pro praktické školy jednoleté a dvouleté*, ve které je úkolem zavést tranzitní program do vzdělávací nabídky škol, usnadnit žákům přechod ze školství na trh práce a do běžného života. Poslední část se týká *Návrhu revize RVP pro praktické školy jednoleté a dvouleté*. Pro tvorbu návrhu by byly využity zkušenosti pedagogů škol. Návrh by se týkal změn vzdělávacích obsahů, zavedení tranzitního programu a zkvalitnění života žáků s těžkým postižením prostřednictvím individuálního plánování.

PRAKTICKÁ ČÁST

1 Cíle

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakým způsobem se daří pracovníkům ŠPP pomáhat žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí s výběrem středních škol. První dílčí cíl se zaměřoval na činnosti a aktivity, které pracovníci ŠPP z výzkumného vzorku vykonávají v rámci kariérního poradenství. Druhým dílčím cílem bylo zjistit, zda se liší motivace a práce s žáky ze soc. znev. prostředí a s žáky z funkčního prostředí.

1.1 Formulace výzkumných otázek

Z formulovaných výzkumných cílů vyplynuly tyto základní výzkumné otázky:

- Jak probíhá kariérní poradenství u vybraných žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu vybraných výchovných a kariérních poradců?
- Jaké činnosti a aktivity v rámci kariérního poradenství provádějí vybraní pracovníci ŠPP na školách, kde studují vybraní žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí?
- V čem se liší práce vybraných pracovníků ŠPP s vybranými žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí oproti práci s žáky z funkčního prostředí?
- Kdo a co působí na vybrané žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a na jejich motivaci při volbě dalšího studia z pohledu vybraných pracovníků ŠPP?

2 Metodologický postup

Ke sběru dat bylo provedeno sedm polostrukturovaných rozhovorů, které vycházely z dopředu sestavených otázek či témat. V kvalitativním výzkumu je rozhovor nejčastěji využívanou metodou. Umožňuje hlubší poznání určitého prostředí, skupin osob a jejich chování (Švaříček, Šedřová, 2014). V pěti případech se souhlasem respondentů byly rozhovory nahrávány. Pro svou práci jsem prováděla předvýzkum. První dva rozhovory nebyly zaznamenány a sloužily pouze k získání informací pro další práci. Respondenti byli obeznámeni e-mailem s cíli diplomové práce a byl jim zaslán informovaný souhlas k rozhovorům (příloha č. 1). Všechny rozhovory byly prováděny na pracovišti vybraných respondentů. Ukázka provedeného rozhovoru je k nahlédnutí v příloze č. 2. Získaná data z rozhovorů byly následně shrnuta podle výzkumných otázek práce. Pro lepší orientaci a zpracování výsledků byl každý respondent a žák, se kterým pracuje, zakódován.

3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládá ze čtyř výchovných poradkyň základních škol a jedné školní psychologky. Základní školy byly vybrány podle místa bydliště a studia výzkumníka. Jedná se o dvě základní školy z Jihočeského kraje a tři z Moravskoslezského kraje. Každá škola spolu s respondentem je blíže popsána níže. V rozhovorech s respondenty bylo zmíněno celkem deset žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Vybraní žáci jsou podle slov respondentů také popsáni níže.

3.1 Výchovné poradkyně a školní psychologka

Školní psychologka (ŠPSY) je na své pozici krátce. Nastoupila hned po vystudování vysoké školy a na základní škole pracuje pět let. Mimo činnosti školního psychologa se zabývá i kariérním poradenstvím. Toto poradenství převzala po výchovné poradkyni, která odešla do důchodu a dle jejích slov tím chce ze začátku ulehčit nové výchovné poradkyni. Základní škola, na které ŠPSY pracuje, se nachází v Jihočeském kraji ve městě s necelými 100 000 obyvateli. Za ŠPSY dochází žáci z romských rodin, s OMJ, z dětských domovů a z rodin se špatnou finanční situací. Její pomoc je převážně psychologická. V rozhovoru ŠPSY zmínila jednoho chlapce (CH1) a dva sourozence (CH2 a CH3).

Výchovná poradkyně (VP1) učí dvacet let na základní škole v Moravskoslezském kraji na druhém stupni český jazyk a občanskou výchovu. Základní škola se nachází v malé obci s 1 000 obyvateli. Post výchovné poradkyně zastává teprve rok po kolegyni, která odešla na mateřskou dovolenou. Na základní školu, kde VP1 pracuje, dochází žáci z romských rodin a z dětských domovů. V rozhovoru VP1 popisuje dva chlapce (CH4 a CH5).

Druhá výchovná poradkyně (VP2) pracuje na základní škole přes dvacet let jako učitelka na druhém stupni a podobně stejnou dobu i na pozici výchovné poradkyně. Základní škola ve městě s 6 000 obyvateli v Moravskoslezském kraji má na každém stupni výchovnou poradkyni. VP2 je výchovnou poradkyní na druhém stupni. Pracuje s žáky z romských rodin, z dětských domovů a s žáky z rozvedených rodin. Blíže v rozhovoru popsala VP2 jednu dívku (D1) a jednoho chlapce (CH6).

Výchovná poradkyně (VP3) pracuje na základní škole jako učitelka pětatřicet let a asi třicet let je výchovnou poradkyní. Mimo vyučování na druhém stupni, suplování na prvním stupni a činností VP je zároveň i vedoucí asistentů pedagogů. Základní škola, na které pracuje, se nachází v Moravskoslezském kraji ve městě s 55 000 obyvateli. Při rozhovoru popsala VP3 jednu dívku (D2) a jednoho chlapce (CH7).

Na pozici výchovné poradkyně (VP4) je patnáct let. Její učitelský úvazek je jedenáct hodin týdně na druhém stupni a k tomu zastává pozici jako zástupkyně ředitele školy. Základní škola se nachází v Jihočeském kraji ve městě s necelými 100 000 obyvateli. S žáky ze soc. znev. prostředí pracuje velmi často. Jedná se o žáky z romských rodin, z dětských domovů, s OMJ a v pěstounské péči. V rozhovoru byl zmíněn jeden chlapec (CH8) a dvě dívky (D3 a D4).

3.2 Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí

CH1 chodí do osmé třídy ZŠ a podle slov ŠPSY má doma špatnou situaci. Zmiňuje nezáměr ze strany rodičů nejen o samotného CH1, ale celkově o jeho studium. CH1 neplní domácí úkoly nebo si je raději zapomíná ve škole. Rodiče CH1 jsou málo vzdělaní a ŠPSY se domnívá, že mu s domácími úkoly nedokáží pomoci. Rodiče se školou nekomunikují. Dále na CH1 pozoruje ŠPSY nízké sebevědomí, obavy či strach ze špatných známek. CH1 je z rodiny, kde má dalších pět nebo šest sourozenců, většina je na nižším stupni stejné ZŠ.

CH2 a CH3 jsou sourozenci, kteří jsou umístěni do nedalekého dětského domova. S rodiči na žádost DD ŠPSY nekomunikuje. CH2 je v sedmé třídě ZŠ a CH3 v osmé/deváté třídě. Dle slov ŠPSY jsou oba sourozenci sice rozjívění, ale šikovní. Scházející rodinné prostředí je podle ŠPSY částečně dobře nahrazeno péčí a přístupem vychovatelů v DD. Školní prospěch obou sourozenců je průměrný, snaží se připravovat na výuku a plnit domácí úkoly. Velkou zásluhu připisuje ŠPSY právě vychovatelům v DD.

CH4 je romský chlapec, který dochází do osmé třídy. Spolu s dalšími mladšími sourozenci je v dětském domově. O rodičích CH4 nechce s VP1 hovořit. Má velkou starost a snahu zajistit své mladší sourozence. Chodí na brigády, doprovází mladší sourozence a jeho školní prospěch je průměrný.

CH4 se kamarádí s CH5 z deváté třídy, kterého VP1 také zmiňuje. CH5 je umístěn ve stejném domově jako CH4 kvůli nedostatečné péči matky o něj a jeho starší sestru, která nyní studuje učební obor. CH5 má podle slov VP1 hodně výchovných problémů, jako je užívání návykových látek, záškoláctví, psaní omluvenek. VP1 uvádí jednu situaci, kdy CH5 místo do školy odjel do města. VP1 si není jistá postojem CH5. Na jednu stranu ho popisuje jako namachrovaného kluka se školními i osobními problémy, ale na druhou stranu pozoruje, jak spolupracuje nebo se snaží pomáhat CH4 se sourozenci.

VP2 v rozhovoru zmiňuje D1, která je ve střídavé péči rodičů po rozvodu. Matka má vysokoškolské studium a otec pracuje jako zedník. VP2 po pár konzultacích s dívkou vnímá vysoký nátlak ze strany matky. Názory rodičů na její studium se liší a velmi to ovlivňuje samotnou D1. Školní prospěch má velice dobrý. Ráda by dle slov VP2 vyhověla oběma rodičům, pokud jde o volbu střední školy, ale zatím tápe. Matka jí podporuje ve studiu právnické školy, ale otec je proti. VP2 má obavy, že D1 neví, co toto studium obnáší. S otcem VP2 zatím do kontaktu moc nepřišla, nezná tudíž jeho důvody chování. S matkou je v pravidelném kontaktu.

Dále VP2 s velkým nadšením popisuje CH6, který chodí do sedmé třídy. CH6 pochází z romské rodiny, s matkou probíhá pravidelná komunikace, je vidět zájem z její strany o prospěch a studium CH6. CH6 se už v sedmé třídě hodně zajímá o různé učební obory a střední školy. Velký vzor nachází CH6 ve své starší sestře, která už má dostudovanou střední školu a pracuje na městském úřadě.

VP3 pracuje s D2, která je v péči své starší sestry. Otec dívky je ve výkonu trestu a matka je nepřítomna. D2 má průměrný prospěch a dobře plní své povinnosti. Zásahu VP3 připisuje starší sestře, která i přes svůj nový rodinný život věnuje dívce dostatek péče a pozornosti. V sestře nachází D2 i svůj vzor, protože by ráda nastoupila na stejnou školu a do stejné práce jako její sestra.

Jako druhého popisuje VP3 chlapce, který je v deváté třídě. CH7 je z romské rodiny a nejeví zájem o další studium. Dle slov VP3 vidí svou budoucnost jen v penězích. CH7 nemá dostatečný vzor v rodině. Rodiče nepracují, jsou málo vzdělaní a chlapec se s nimi hodně ztotožňuje. Pro VP3 je chlapec záhadný a neví si moc rady, jak s ním pracovat či jak ho namotivovat.

Dále VP3 jen krátce zmiňuje žáky z dětských domovů, kteří jsou podle ní hodně motivováni vychovateli. U žáků s OMJ vidí VP3 velký zájem o studium a dobrou adaptaci na české prostředí.

VP4 v rozhovoru hovoří o CH8. Chlapec je v osmé třídě. Po odebrání z rodiny je umístěn do dětského domova, kde se hůře adaptoval. Rodiče nezvládali péči. CH8 přestoupil z jiné základní školy kvůli výchovným problémům. Jednalo se o užívání i prodej návykových látek, záškoláctví a šikanu. Školní prospěch má CH8 spíše podprůměrný, neustaly výchovné problémy a VP4 se domnívá, že bude chlapec opakovat osmou třídu. Ze strany CH8 nevidí zájem o další studium. Sám CH8 se zmínil, že po dostudování základní školy se vrátí zpátky k otci a bude pracovat na stavbě.

Dále VP4 pracuje se dvěma dívkami z romských rodin, které chodí do deváté třídy. D3 i D4 nemají sice nejlepší prospěch, ale hodně se zapojují do školních aktivit. Mají zájem o studium učebního oboru – kadeřnice. Tento zájem je u obou už od sedmé třídy. Podle slov VP4 se jednalo o společné rozhodnutí.

4 Výsledky výzkumného šetření

4.1 Jak probíhá kariérní poradenství u vybraných žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu vybraných výchovných a kariérních poradců?

ŠPSY s CH1 konzultuje volbu střední školy a budoucí profese individuálně: *„Mluvím s ním hodně individuálně, protože když se ho na něco ptám ve třídě nebo když mám nějakou práci s celou třídou a nějaký program, tak je spíš takový tišší, nevyhledává ten kontakt, nechce mluvit před celou třídou. Takže si ho zavolám jednou za čas k sobě, kdy probíráme nějakou vidinu budoucnosti, kde chtěl být, co by chtěl dělat a úplně jasnou představu nemá, protože to vždycky sklouzne k tomu, že se špatně učí, takže bude rád, když dodělá základní školu, na střední se stejně nedostane, nezvládne jí“.* ŠPSY pracuje hodně s posilováním jeho sebevědomí, chválou a vyzdvihováním pozitivních stránek CH1. CH1 je manuálně zručný a po jedné z prezentací škol v hodinách projevil zájem o učební obor. Opět tyto školy a požadavky na přijetí probírali s ŠPSY individuálně v kabinetu. ŠPSY by ráda kontaktovala rodiče, aby s nimi mohla probrat další studium CH1.

Dalšími žáky, se kterými ŠPSY pracuje, jsou sourozenci z dětského domova. CH2 nemá zatím zájem probírat střední školy, je v sedmé třídě. CH3 má zájem o obor automechanika. Díky tomuto zájmu (nejen u CH2) ŠPSY domluvila exkurze na střední školy s tímto oborem, poskytuje chlapci informace o oboru z brožur, nahlíží spolu s ním do atlasů škol a pomáhá mu s vyhledáváním konkrétních škol na internetu: *„Takže když právě mám ty prezentace o školách a jednotlivých profesích anebo když jdeme na nějaké ty workshopy nebo na exkurze do škol, tak ho vždycky zajímají právě ty střední školy, které se nějak týkají aut a sám říkal, že by se na jednu z nich chtěl dostat. To i proto, protože si zjistil, že se tam nemusí moc učit a že je tam placená praxe“ ... „Takže jsem s ním hodně probírala ty školy, dívali jsme se do atlasu škol, do brožur jednotlivých škol, které právě mají jako obor automechanika“.*

CH4 se na VP1 obrátil s dotazy týkající se studia na gymnáziu. VP1 mu poskytla informace o tomto typu studia a zmínila, že studenti gymnázia většinou pokračují na vysoké školy. O vysokou školu nemá CH4 zájem. VP1 poskytla chlapci atlas škol, ve kterém společně hledali školy: *„První ho zajímalo, která škola je nejbliž, protože na intru nechce být právě kvůli sourozencům v dětském domově. Zaujala ho střední zemědělská.“*

To, že by musel pracovat takzvaně rukama by mu nevadilo a hodně se mu líbilo to, že si tam může udělat třeba papíry na zemědělské stroje nebo se starat o zvířata. Potom jsme na internetu našli stránky školy a společně jsme si je prošli. To bylo zatím vše“. V deváté třídě má VP1 naplánované prezentace o jednotlivých oborech a školách, které mají za úkol vytvořit sami žáci.

S druhým chlapcem, CH5, si VP1 neví rady. U CH5 nenalézá motivaci k pokračování ve studiu. CH5 se nezapojuje do diskuze o středních školách, pracovní listy na toto téma nevyplňuje a dle jeho slov půjde na úřad práce. VP1 se v dalším ročníku pokusí chlapce motivovat s pomocí vychovatelů z dětského domova: *„Pokud vím, už s ním o tom mluvili, a právě mu říkali, že pokud v osmnácti letech nebude na škole, tak nebude ani v domově, a to už trochu, trošičku zpozorněl. Někdy taková malá výhrůžka má účinek, ale určitě to nemyslíme ve zlém“.*

D1, kterou zmiňuje VP2, je v rozhodnutí o střední škole zatím bezradná. Cítí nátlak ze strany matky. S VP2 o své situaci mluví nejvíce individuálně v kabinetu. VP2 poskytuje dívce brožury a prospekty, které se týkají právnických škol, o které D1 projevila zájem. VP2 však dívce doporučuje jít nejdříve na gymnázium a rozhodovat se až poté. Dále by chtěla D1 blíže ukázat, co studium a profese právníka obnáší: *„Doporučovala jsem jí, aby si někde sama nebo s pomocí maminky domluvila schůzku s nějakým právníkem nebo si někde zašla, aby viděla, co ta práce obnáší. Že to není jen o penězích, protože jí její matka říkala, že jako právníčka si vydělá hodně peněz“.* A dále by chtěla VP2 domluvit návštěvy studentů těchto středních škol na základní škole.

CH6, který má podle VP2 velký zájem o další studium, poskytuje VP2 brožury o učebních oborech. Dále byla se třídou, v níž chlapec je, na exkurzích na středních školách, zaměřených na obory stolařství a stavebnictví. Po exkurzích se chlapcův zájem ještě zvýšil: *„Není to zaměřené jenom na jedno řemeslo. Velice se mu to líbilo, hlavně práce se dřevem“.* Podpora ze strany VP2 probíhá i skrze matku chlapce, která dochází pravidelně na třídní schůzky a velmi dobře komunikuje se školou.

S D2 se VP3 velmi dobře pracuje. Dívka má zájem pokračovat ve studiu dále. Ráda by studovala stejný obor jako její sestra. VP3 pomáhá dívce s vyhledáváním škol, poskytuje brožury a atlasy. Individuálně s D2 probírá pozitivní stránky oboru zakončeného maturitní zkouškou: *„Jako příklad jsem jí uvedla, že z učebního oboru by šla někde do velké fabriky, kde by třeba celých osm hodin přišívala jenom rukávy. Samozřejmě tím, že*

by měla střední školu s maturitou, mohla by být třeba na postu vedoucí švadleny, samozřejmě časem. Tohle všechno jí vysvětluji a je vidět, že trošičku získává zájem a že se ptá, co by bylo pro ni lepší, jestli ten učební obor nebo střední škola“.

CH7 oproti D2 nemá tak velký zájem o další studium. Podle VP3 chybí chlapci vzor v rodině. Zatím si VP3 neví rady, jak s ním v rámci volby povolání pracovat. *„Kdybych ho chtěla motivovat, tak prací, kde je dosti značný výdělek, protože je to věc, která ho zajímá, peníze. Tak jsem mu nabídla, že by mohl jít studovat nebo se učit nějaké řemeslo, protože v dnešní době jsou řemeslníci, jak se říká, zlatem placení“.* Rodiče chlapce se školou nekomunikují a VP3 nevidí ani zájem z jejich strany.

Podobnou situaci má VP4 s CH8. Chlapec nejeví zájem o pokračování na střední školu. Zmínil se o tom, že po dokončení základní školy se vrátí k rodině, k otci, a bude s ním pracovat na stavbě. S CH8 více než volbu školy či povolání řeší VP4 neustálé výchovné problémy a špatný prospěch, kvůli kterému bude chlapec zřejmě opakovat osmou třídu. CH8 má problémy i v dětském domově, kde je umístěn a ani vychovatelé ho zatím nepřesvědčili k dalšímu studiu. VP4 sice nechce vzdávat práci s tímto chlapcem, ale cítí se bezradně: *„Snaha ode mě a paní třídní učitelky by tady byla mu to rozmluvit, motivovat třeba skrze peníze. Ale nic“ ... „Upřímně nevím, jak si s ním poradit a taky jestli to má cenu. Nechápejte mě zle, ale někdy prostě poznáte, že snaha byla zbytečná“.*

VP4 pracuje i s D3 a D4. Poté, co s dívkami mluvila individuálně, a i je viděla zapojovat se do diskuzí v hodinách, jim pomohla s přihláškami na střední školu, obor kadeřnice. To, že obě chtějí studovat vnímá VP4 jako společné rozhodnutí dívek: *„Tam z mé strany nemusel být nějaký velký tlak, ony už o tom mluvily tak nějak od sedmé třídy“.*

Školní psychologka i výchovné poradkyně z výzkumného vzorku věnují vybraným žákům individuální péči při výběru budoucího povolání. Školní psychologka se u žáků zaměřuje mimo jiné i na posilování sebevědomí. Výchovné poradkyně se snaží své žáky motivovat skrze exkurze, brožury a prezentace konkrétních škol a povolání. Někteří vybraní žáci projevují zájem o konkrétní obory, což školní psychologce a výchovným poradkyním usnadňuje práci, ale zároveň čelí i výzvam u žáků, kteří neprojevují zájem o další studium. V takových případech se samy výchovné poradkyně svěřují s pocitem bezradnosti.

4.2 Jaké činnosti a aktivity v rámci kariérního poradenství provádějí vybraní pracovníci ŠPP na školách, kde studují vybraní žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí?

ŠPSY mimo činnosti školního psychologa a v rámci kariérního poradenství spolupracuje s PPP, Jihočeskou hospodářskou komorou a se středními školami, se kterými domlouvá návštěvy studentů a prezentace jejich škol a oborů. Kromě prezentací náborářů ze středních škol zprostředkovává exkurze na střední školy a zapojuje žáky do workshopů od JHK. Dále poskytuje žákům brožury a atlasy středních škol. Na škole probíhá testování Salmondo: *„Já bych do budoucna chtěla, pokud se i nadále budu věnovat tomu kariérnímu poradenství, tak bych chtěla si vždycky potom s každým žákem sednout nad tím jeho testem a udělat si takový brainstorming nad těmi výsledky, těmi možnostmi, které mu vyšly. Snažím se hodně kontaktovat jak odborníky z firem, tak vlastně ty náboráře ze středních škol, aby k nám chodili, prezentovali anebo když už jdeme na ty střední školy nebo na ty workshopy, tak aby si tam žáci toho co nejlíc vyzkoušeli, protože je rozdíl mít nějaké teoretické znalosti o oboru a potom si to prakticky vyzkoušet“.*

VP1 probírá volbu povolání nejvíce v hodinách občanské výchovy. Pro žáky má vypracované pracovní listy, ve kterých vyplňují své zájmy, reflektují sami sebe: *„pomáhá jim to přemýšlet o budoucí práci a o sobě“.* Také žákům poskytuje brožury, atlasy škol, jezdí společně s žáky na exkurze na střední školy. Prostřednictvím odborníků z Moravskoslezského paktu zaměstnanosti zprostředkovává návštěvy firem či prezentace povolání od odborníků.

VP2 se kariérnímu poradenství věnuje nejvíce v předmětu Svět práce: *„Mám výhodu toho, že větší část osmáků a deváťáků mám na předmět Svět práce. Snažím se mimo praktických činností i vyčlenit alespoň jednu hodinu za dva měsíce a mluvíme spolu jen o volbě povolání. Pouštím jim připravené prezentace, které mám na toto téma, ptám se jich, co by chtěli dělat, pomáhám s hledáním škol“.* Také dává žákům a rodičům brožury škol, atlasy škol a jezdí s žáky na exkurze. Dále pomáhá žákům s vyhledáváním škol na internetu. Mimo práci v hodinách mluví s žáky o středních školách individuálně v konzultačních hodinách.

VP3 provádí kariérní poradenství s žáky individuálně i skupinově. Při třídních schůzkách jsou rodiče obeznámeni, že se mohou za VP3 dostavit a probrat s ní další vzdělávání svých dětí. Rodiče žáků ze soc. znev. prostředí za VP3 moc nechodí, ale často

se na konzultaci a pro informace dostaví vychovatelé z dětských domovů. VP3 spolupracuje s řadou odborníků a se středními školami: „Mimo jiné se snažíme motivovat žáky i přes návštěvy odborníků a kariérových poradců přímo ve škole, kde pozveme odborníky a poradce na schůzky s nimi a oni si je vždy poslechnou nebo s žáky zajedeme do některé továrny nebo obchodu. Prostě podle, co žáky zajímá. Aby si mohli vyzkoušet, samozřejmě po domluvě s tamním vedením, jaká to je práce, o kterou mají zájem“. Ve škole je pro lepší informovanost a přehled na nástěnkách vyvěšen postup přijímacího řízení a nabídka středních škol v okolí.

VP4 ve spolupráci se školní psycholožkou vytváří pracovní listy pro žáky do předmětu Příprava na povolání: „Jsou k tomu pracovní listy, které uplatňujeme v rámci vyučování tohoto předmětu jednou týdně. Dělají to všichni učitelé, třídní učitel, a my to pak vyhodnocujeme a radíme jim“ ... „My si je tak různě hledáme na internetu nebo tvoříme samy. Ty pracovní listy děti i baví, zjišťují díky tomu, co mají rády, co by chtěly dělat nebo jaké jsou“. Po Vánocích mívá VP4 schůzky s rodiči, kde je informuje o přijímacím řízení, rozdává brožury a atlasy škol.

Školní psycholožka i výchovné poradkyně podporují žáky při volbě středních škol prostřednictvím různých aktivit. Zmiňují prezentace středních škol, pracovní listy, vyhledávání škol na internetu a prohlížení atlasů škol a brožur. Hodně spolupracují s externisty, ať už jde o náboráře ze středních škol nebo odborníky z firem, které navštěvují spolu s žáky. Pozornost věnují i rodičům žáků. Informují je o středních školách v okolí základních škol, o přijímacím řízení a konzultačních hodinách.

4.3 V čem se liší práce vybraných pracovníků ŠPP s vybranými žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí oproti práci s žáky z funkčního prostředí?

ŠPSY, VP1 a VP3 nenalézají žádné odlišnosti v práci se zmíněnými žáky. Dle slov VP3 je nevhodné žáky rozlišovat, a tudíž se snaží se všemi pracovat stejně a přistupovat ke všem stejně. VP1 si je vědoma, že žáci sami pociťují jisté rozdíly mezi sebou a nerada by tyto rozdíly jakkoli podporovala. Se všemi žáky ŠPSY, VP1 i VP3 pracují skupinově, individuálně a podporují stejný přístup.

VP2 pociťuje jisté odlišnosti hlavně v komunikaci s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí: *„Snažím se s nimi více mluvit, častěji se jich ptát co by rádi dělali. Odchytnu si je třeba někdy i o přestávce. Taky poprosím třídního učitele, aby se na volbu povolání zaměřil v některých třídnických hodinách“.*

VP4 také nevidí odlišnosti ve své práci s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Více ale pracuje s rodiči těchto žáků. Pro rodiče organizuje besedy a výstavy, na kterých mohou rodiče vidět, jak se jejich dětem ve škole daří, jakých dosahují výsledků a probírá s nimi jejich další vzdělávání. Podle ní bere spousta rodičů školu jako nepřátelské prostředí a ráda by tento pohled změnila: *„Minulý rok jsme udělali nultý bod výstavy, kdy jsme na zahradě vyvěsili výkresy dětí, výrobky, něco se napeklo. Děti dostaly pozvánky pro rodiče a oni přišli. Mnohdy ani nevěděli, co všechno děti umí. A to je smutný. Pak jsme měli vánoční setkání. A šlo vidět, že se to rodičům líbilo. A chtěli bychom udělat další setkání. Já bych byla proto, aby se ti rodiče více zapojovali, aby bylo více akcí, třeba i sportovní dny pro děti a rodiče, kteří by snad pochopili, že škola není nepřátelský prostředí. Hodně si jich to totiž myslí“.*

Celkově lze říci, že školní psychologka i výchovné poradkyně poskytují rovnou podporu všem žákům. U žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí kladou větší důraz na jejich specifické potřeby a snaží se o lepší zapojení rodičů do školních aktivit.

4.4 Kdo a co působí na vybrané žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a na jejich motivaci při volbě dalšího studia z pohledu vybraných pracovníků ŠPP?

CH1 podle ŠPSY nejvíce ovlivňuje právě jeho nastavené nízké sebevědomí a nedostatek podpory a zájmu ze strany rodičů: „*Vlastně jsem si všimla, že se mu rodiče nevěnují. Neplní domácí úkoly, má špatný prospěch, ale nemyslím si, že z toho důvodu, že by se nechtěl učit, ale z toho důvodu, že mu doma nikdo s učivem jako nepomůže. Rodiče sami jsou málo vzdělaní. Nedokáží mu vlastně pomoci, a i jak to říct... že možná ani jako nechtějí a neřeší školu, nekomunikují se školou ani se mnou*“. Nezájem a nedostatečná pozitivní zpětná vazba zasahuje do jeho motivace k učení či dalšímu studiu.

Na CH3 mají pozitivní vliv vychovatelé dětského domova. Motivují nejen jeho, ale i ostatní děti umístěné v domově.

Mezi další vlivy působící na žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí řadí ŠPSY „*školní prospěch a peníze, které si danou profesí mohou vydělat*“.

CH4 dle názoru VP1 „*moc rychle dospěl tím, že se stará o své mladší sourozence*“. Tato péče ovlivňuje i jeho volbu střední školy, která by podle něj neměla být daleko a nechce být na internátě, aby právě mohl být stále v dětském domově se sourozenci.

Na CH5 má velký vliv několik vychovatelů z dětského domova, kteří chlapci zdůrazňují, že při studiu může zůstat v domově, ale když studovat nebude, tak v osmnácti letech domov opouští. VP1 vliv vychovatelů zmiňuje u obou chlapců: „*Jsem ráda za jejich podporu a skvěle odvedenou práci, pokud jde o motivaci nejen ke studiu na střední škole, ale celkově k učení a ke zlepšování známek*“. I přes snahu vychovatelů ale VP1 zdůrazňuje, že mají velký vliv rodiče. I když se s nimi žáci moc nevidají, stejně jim nejvíce důvěřují a poté mohou být bohužel staženi k negativnímu pohledu na vzdělávání.

U D1 je z popisu VP2 znát, že největším vlivem na její učení a volbu střední školy jsou rodiče: „*Matka je vysokoškolačka, v zaměstnání na vyšším postu a tím mi připadá, že na dceru klade vysoké nároky. Otec je, jak se říká, v uvozovkách obyčejný zedník, ale vydělá si peněz dost. Ten svou dceru nějak nenárokuje, takže si myslím, že její kariérní postup je dosti ovlivněn matkou. Žákyně je z toho velice nespokojená, sama mi říkala, že by chtěla studovat právní školu, což by se matce líbilo, ale tatínek ji od toho odrazuje*“.

CH6 je motivován k dalšímu studiu svou matkou a starší sestrou a obecně projevuje zájem o vzdělávání on sám: *„Z jeho rodiny ho velice podporuje starší sestra, která vystudovala střední školu a teď pracuje na úřadě. V ní má svůj velký vzor.“* ... *„Mimo sestru ho taky podporuje matka, která je vyučená prodavačka“*. VP2 hovoří hodně o vlivu rodiny, který na těchto dvou příkladech můžeme pozorovat.

Popisuje však i opačný vliv rodičů, který nesměřuje k dalšímu vzdělávání, nejčastěji jde o romské rodiny. Vychovatelé z dětských domovů dokáží částečně nahradit chybějící rodinné prostředí a žáky namotivovat ke studiu na středních školách. Dále jako vliv zmiňuje VP2 školní prospěch žáků. Žák se špatným průměrem nemá motivaci ke studiu a nevidí smysl v pokračování dál. Nebo naopak nedokáží žáci odhadnout své možnosti: *„Spousta dětí nedokáže odhadnout své schopnosti. Vysvětlím. Kluk má trojky, čtyřky, ale podává si přihlášku na nějaký maturitní obor. A samozřejmě po pár měsících přestupuje na učební obor, protože maturitní je pro něj moc náročný“*.

D2 hodně vzhlíží ke své starší sestře a ráda by pracovala na stejné pozici jako ona. Má zájem o učení a další studium a VP3 se domnívá, že je to způsobeno právě vlivem své sestry a péčí, kterou jí momentálně poskytuje.

CH7 nejeví tak velký zájem o střední školu jako D2. Při práci s ním si je VP3 nejistá a zatím zjistila, že chlapce motivují peníze. Snaží se ho proto namotivovat na učební obory, díky kterým by pak ve své budoucí profesi měl dobré výděly. Vliv má podle VP3 rozhodně přístup rodiny a zájem z jejich strany o vzdělávání: *„Nevidí nikde kolem sebe, ať už jsou to rodiče nebo příbuzní, prostě nikoho, kdo by chodil do práce a když už tam je, tak třeba jen na chvíli a pak zase ne“*.

CH8 podle slov VP4 nejeví zájem a není ani motivovaný k dalšímu studiu. Vliv vychovatelů z dětského domova, kde je chlapec umístěn, je také minimální. CH8 nemotivují ani peníze, které by si díky vystudování alespoň učebního oboru mohl vydělat.

D3 a D4 mají společný zájem o studium na střední škole ve stejném oboru. VP4 se domnívá, že vlivem je jejich přátelství, které je i mimo školní prostředí: *„Myslím si, že kdyby se jedna rozhodla, že nejde, tak nepůjde ani ta druhá. Pořád jsou spolu a všechno dělají spolu. Mám za to, že bydlí i ve stejné bytovce“*.

Pokud ovšem do té doby neotěhotní: „*To máme hodně časté. Otěhotní v deváté třídě. A potom, když jsem studovala výchovné poradenství a psala jsem práci na romskou komunitu, tak oni to mají nastavené tak, že kluk, pokud má dvanáct let, už ho berou jako dospělého. A nám se to potvrzuje. Do té doby chodí do školy, a pak už mu všechno omlouvají, nechodí do školy, prostě už je to chlap. A u holek, to jsem se taky setkala, mi jedna maminka říká: ona má patnáct, a ještě neměla kluka, ona je ještě panna. A tak nám to tady opravdu funguje, oni to tak mají nastavený“.* Velký vliv tedy přisuzuje VP4 rodině, přátelským vztahům a kultuře dané rodiny.

Klíčovou roli v motivaci vybraných žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí hraje rodinné prostředí, vychovatelé z dětských domovů, školní prospěch a finanční motivace. Například u dvou zmíněných chlapců můžeme z rozhovorů s respondenty vyvodit právě velký vliv vychovatelů z dětských domovů, u dalších dvou je zájem o pokračování ve studiu opačný čili minimální. Dívky a dva chlapci jsou ovlivněny svým přátelstvím a rodinnými příbuznými – nejvíce matkami a sestrami.

5 Diskuze

Popsat způsob práce pracovníků školního poradenského pracoviště s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí v rámci kariérního poradenství bylo cílem mé diplomové práce. Dále jsem se zaměřovala na činnosti a aktivity těchto pracovníků v rámci kariérního poradenství. Dílčími cíli bylo zjistit odlišnosti v práci s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí oproti žákům z funkčního prostředí a motivaci těchto žáků. V neposlední řadě jsem zkoumala vlivy působící na jejich přístup k učení a k dalšímu studiu.

V teoretické části práce jsem pomocí české i zahraniční odborné literatury, legislativy a internetových zdrojů charakterizovala poradenské služby v České republice, pozici výchovného poradce, kariérního poradenství, žáky a rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí a vlivy působící na vzdělávání a výchovu žáků z tohoto prostředí. Práci jsem zaměřila na děti z dětských domovů, z romských rodin a děti s odlišným mateřským jazykem. Při rozhovoru s jednou respondentkou jsme vedli debatu na téma definice sociálního znevýhodnění. Respondentka sama uvedla, že je to *těžko definovatelný a zjistitelný pojem*. Mimo jiné by do této skupiny zařadila ještě děti v pěstounské péči a děti rodičů, kteří jsou ve výkonu trestu. Pěstounská péče je jednou z forem náhradní rodinné péče a je upravena zákonem č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku ve znění pozd. předpisů. Ministerstvo práce a sociálních věcí na svých webových stránkách zdůrazňuje, že má pěstounská péče přednost před péčí o dítě v ústavní výchově. *Do pěstounské péče se svěřují děti, o něž nemůže pečovat žádný z rodičů ani poručník, a to na dobu, po kterou trvá překážka bránící rodičům v osobní péči o dítě. Rodič pak může požadovat dítě zpět do své osobní péče. Pokud je to v souladu se zájmy dítěte, soud takovému návrhu vyhoví* (MPSV – Pěstounská péče, 2023). Děti rodičů, kteří jsou ve výkonu trestu, jsou umísťovány do ústavních zařízení nebo právě do pěstounské péče na přechodnou dobu.

Výzkumné šetření mé práce jsem prováděla metodou polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory jsem vedla se čtyřmi výchovnými poradkyněmi a jednou školní psychologou ze základních škol z Moravskoslezského a Jihočeského kraje. Základní školy jsem volila podle místa mého bydliště a studia. Respondenti v rozhovorech zmínili celkem deset žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Ve výzkumném šetření mé práce jsem zjišťovala, jak probíhá kariérové poradenství vybraných žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu pracovníků školního poradenského pracoviště a zmapovat jejich činnosti a aktivity, které v rámci kariérového poradenství provádí na daných základních školách. Podle výsledků získaných z rozhovorů jsou nejčastější odpovědi: *exkurze na střední školy, poskytování informací ze strany pracovníků ŠPP, náborářů ze středních škol a odborníků z firem, poskytování atlasů škol a brožur, praktické vyzkoušení činností týkající se jednotlivých profesí, individuální komunikace s žáky a skupinové práce se třídou*. Zaujalo mě při rozhovorech s respondenty vytváření *pracovních listů* pro žáky, jejich analýza a diskuze nad nimi. Pracovní listy a sebezobrazovací dotazníky zvyšují sebeuvědomění žáků, jejich dovedností a schopností a pomáhají najít směr k tomu správnému uplatnění v budoucnu.

Odlišnosti v práci s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí oproti žákům z funkčního prostředí respondenti nalézají v *motivaci k učení a přístupu ke studiu*. Přístup práce se však neliší a respondenti přistupují ke všem žákům stejně a individuálně. Nejvíce zmiňovaným vlivem při volbě studia či motivaci žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu respondentů byl *výchovný styl rodičů a vychovatelů z dětských domovů*. Mezi další vlivy řadí respondenti *školní prospěch, náročnost učiva, vzdálenost střední školy od místa bydliště, finanční odměna za práci, finanční stránku rodiny a vzdělání rodičů*.

Vliv rodiny a přístup rodičům ke vzdělávání je podle výsledků při práci s žáky ze soc. znev. prostředí stěžejní. Dva z respondentů navrhli *větší zapojení rodičů do života školy* a tím změnu jejich přístupu. Někteří z rodičů podle jedné respondentky ani nevěděli, jak jejich děti ve škole pracují, jakých výsledků dosahují a například jaké výtvary umí vytvořit. Toto všechno poznali na umělecké vernisáži, kterou základní škola pořádala pro rodiče svých žáků. Střelec na spolupráci mezi školou a rodiči poukazuje i ve své knize: *„Můžeme očekávat, že se rodiče budou postupně stále více zajímat o kvalitu a výsledky výchovně-vzdělávací práce školy. V tomto smyslu současné koncepce českého školství předpokládají, že se vzájemné vztahy mezi školou a rodinou budou vyvíjet k větší otevřenosti, náročnosti, kooperativnosti a partnerství“* (Střelec, 2005, s. 159). Proto se mi nápad akcí pro rodiče velmi líbí.

Ve svém výzkumném šetření jsem použila data získána pouze z pěti rozhovorů a jsem si vědoma, že to ovlivnilo mou práci. I přesto si myslím, že je tato diplomová práce

vhodná jako inspirace pro pracovníky školního poradenského pracoviště v rámci kariérního poradenství, a to nejen s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Vyzdvihnout bych chtěla spolupráci s Moravskoslezským paktem zaměstnanosti a Jihočeskou hospodářskou komorou, zapojování rodičů žáků do života školy a sebezobčasnávací pracovní listy pro žáky. Mým návrhem pro další práci na toto téma by bylo vytvoření pracovních listů pro všechny žáky zaměřené na sebezobčasnávání, uvědomění si svých dovedností a schopností a rozšíření povědomí o různých oborech a profesích. Pedagogický pracovník, který by se na základní škole zabýval kariérním poradenstvím, by poté probíral a analyzoval pracovní listy individuálně s žákem.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem provádí vybraní pracovníci školského poradenského pracoviště karierní poradenství s vybranými žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a jaké činnosti s nimi realizují. Dále se práce zaměřovala na odlišnosti v motivaci žáků ze soc. znev. prostředí a žáků z funkčního rodinného prostředí a na vlivy působící na jejich motivaci.

Karierní poradenství z pohledu vybraných pracovníků školního poradenského pracoviště probíhá individuálně i skupinově, ve spolupráci s náboráři ze středních škol, s odborníky, prostřednictvím předávání informací, brožur a atlasů škol či výjezdů na exkurze. Většina dotazovaných věnuje stejnou pozornost kariernímu poradenství u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí jako u žáků z funkčního prostředí. Rozdíly v motivaci vybraných žáků a žáků z funkčního prostředí nalézají respondenti v rodinném výchovném stylu, přístupů vychovatelů z dětského domova, náročnosti učiva a prospěchu žáků a v celkovém sebepojetí a sebepoznání každého žáka.

Celkově lze říci, že úspěch karierního poradenství u těchto skupin žáků závisí na individuálních přístupech, spolupráci se středními školami a odborníky, praktických zkušenostech, motivaci a podpoře ze strany rodiny a vychovatelů.

Teoretická část propojovala praktickou část tématy poradenství, rolí výchovného poradce, karierního poradenství, žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a vlivy působící na jejich vzdělávání.

Výsledky této práce, respektive zmíněné metody a činnosti, by mohly být inspirací pro pracovníky školského poradenského pracoviště v rámci karierního poradenství.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knížní publikace

BALVÍN, Jaroslav a Łukasz KWADRANS. *Situation of Roma minority in Czech, Hungary, Poland and Slovakia*. Wrocław: Prom, 2010. ISBN 978-83-928354-6-2.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.

FREIRE, Paulo. *Pedagogika utlačovaných*. České vydání. Přeložil Eva BATLIČKOVÁ. V Praze: Svobodná knihovna, 2022. ISBN 978-80-908247-9-9.

FRIEDMANN, Zdeněk. *Profesní orientace žáků*. STŘELEČ, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 165-177. ISBN 80-210-3687-7.

GULOVÁ, Lenka. *Aktivizace sociálně znevýhodněných skupin v pedagogické praxi a výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. Sociálně pedagogický výzkum. ISBN 978-80-210-6030-2.

HRABAL, Vladimír., MAN, František., PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 254 s. ISBN 800-42-3487-9

HŘEBÍČEK, Libor. *Profesně pracovní způsobilost člověka a její edukativní utváření*. In STŘELEČ, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.

JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-534-9.

JARKOVSKÁ, Lucie; LIŠKOVÁ, Kateřina; OBROVSKÁ, Jana a SOURALOVÁ, Adéla. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

KALEJA, Martin a Eva ZEŽULKOVÁ. *The context of special educational needs of selected pupils in primary education*. Ostrava: University of Ostrava, Pedagogical Faculty, 2012. ISBN 978-80-7464-171-8.

KALEJA, Martin, Eva ZEŽULKOVÁ a Petr FRANIOK. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-022-3.

Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie: příspěvek ke vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-58-3.

KNOTOVÁ, Dana, Lenka HLOUŠKOVÁ, Martina KÁNSKÁ, Bohumíra LAZAROVÁ, Lenka ONDRÁČKOVÁ, Alena ŠAFROVÁ, Michaela VACKOVÁ a Alice VAŠÁKOVÁ. *Školní poradenství: poradenské služby v českém školství: školní poradenské pracoviště: vedení poradenského rozhovoru: žáci se speciálními potřebami: mimořádně nadaní žáci a studenti: role škol v oblasti kariérového poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní. Rádcí pro rodiče a vychovatele* [Portál]. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.

MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-08-7.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a ŠULOVÁ, Lenka. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

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

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.

PEŠOVÁ, Ilona. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 9788024712161.

PILÁŘ, Jiří. *Náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče*. In JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. s. 307-320. ISBN 80-7312-038-0.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004, dotisk 2005, 2007. ISBN 80-200-1499-3.

POSPÍŠILOVÁ, Bohumila a TYŠER, Jiří. *Výchovné poradenství: soubor materiálů pro výchovné poradce základních škol*. Most: Hněvín, 2003. ISBN 80-86654-04-4.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. První pomoc pro pedagogy*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

SMÉKAL, Vladimír. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit: sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. Brno: Barrister & Principal, 2003. Psychologie [Barrister & Principal]. ISBN 80-85947-82-X.

SVOBODA, Mojmír. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675660.

SVOBODOVÁ, Dagmar. *Profesní poradenství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5092-7.

ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VENDEL, Štefan. *Kariérní poradenství*. Praha: Grada, 2008. Psyché [Grada]. ISBN 978-80-247-1731-9.

VÍTKOVÁ, Marie a Zdeněk FRIEDMANN. *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: sborník z konference s mezinárodní účastí = Professional Orientation of Students with Special Educational Needs; Education of Students with Special Educational Needs: conference proceedings*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-231-4.

Zákony

Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, 2005. In: Sbíрка zákonů České republiky: Ministerstvo vnitra, ročník 2005, částka 111, číslo 317. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>

Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005. In: Sbíрка zákonů České republiky: Ministerstvo vnitra, ročník 2005, částka 20, číslo 72. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. In: Sbíрка zákonů České republiky: Ministerstvo vnitra, ročník 2016, částka 10, číslo 27. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>

Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004. In: Sbíрка zákonů České republiky: Ministerstvo vnitra, ročník 2004, částka 190, číslo 563. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. In: Sbíрка zákonů České republiky: Ministerstvo vnitra, ročník 2004, částka 190, číslo 561. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>

Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, 2002. In: Sbíрка zákonů České republiky: Ministerstvo vnitra, ročník 2002, částka 48, číslo 109. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>

Zákon o zaměstnanosti, 2004. In: Sbíрка zákonů České republiky: Ministerstvo vnitra, ročník 2004, částka 143, číslo 435. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>

Elektronické zdroje

Career Education in the Nordic Countries: A Comparison of National Legislation and Compulsory School Curricula. Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance [online]. 2023, 4(1), 97-112 [cit. 2023-12-17]. Dostupné z: [doi: https://doi.org/10.16993/njtcg.64](https://doi.org/10.16993/njtcg.64)

Centrum kariérového poradenství, 2011-2022. Archiv Národního ústavu pro vzdělávání ČR [online]. Praha. [cit. 2024-01-28]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/p/ckp.html>

Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s OMJ, 2011-2022. Archiv Národního ústavu pro vzdělávání ČR [online]. Praha. [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ciz.html>

Dítě – cizinec v české škole, 2015 akt. 2023. Šance dětem [online]. Praha: Sirius, o.p.s. [cit. 2023-12-17]. Dostupné z: https://sancedetem.cz/dite-cizinec-v-ceske-skole?fbclid=IwAR1M41Odtlht1Z5KZD0d_aMyGdxbJOfZHRtEFiQIFahgzGwMlh34icTnm0

Etický kodex výchovných poradců, 2024. Asociace výchovných poradců [online]. Praha. [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: <https://www.asociacevp.cz/o-asociaci/eticky-kodex-vychovnych-poradcu/>

IPS ÚP ČR, 2024. Úřad práce ČR [online]. Praha. [cit. 2024-01-28]. Dostupné z: <https://www.uradprace.cz/informacni-a-poradenske-stredisko-up-cr>

JHK – Projekty, 2024. Jihočeská hospodářská komora [online]. České Budějovice. [cit. 2024-27-03]. Dostupné z: <https://www.jhk.cz/co-delame/projekty>

Kariérové poradenství, 2023. MŠMT ČR [online]. Praha. [cit. 2023-12-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/karierove-poradenstvi>

Metodický pokyn k zařazení vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání, 2012-2024. MŠMT ČR [online]. Praha. [cit. 2023-12-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-pokyn-k-zarazeni-vzdelavaci-oblasti-vychova-k-volbe-povolani-do-vzdelavacich-programu-pro-zakladni-vzdelavani-cj-19458-2001-22>

MPSV – Pěstounská péče, 2023. MPSV ČR [online]. Praha. [cit. 2024-30-03]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/formy-nahradni-rodinne-pece>

MS pakt – Kariérové poradenství, 2024. Moravskoslezský pakt zaměstnanosti [online]. Ostrava. [cit. 2024-27-03]. Dostupné z: <https://mspakt.cz>

Tranzitní program, 2020. Univerzita palackého v Olomouci [online]. Olomouc. [cit. 2024-27-03]. Dostupné z: <https://karierazp.upol.cz>

SEZNAM ZKRATEK

ČR – Česká republika
D – Dívka
DD – Dětský domov
CH – Chlapec
IVP – Individuální vzdělávací plán
JHK – Jihočeská hospodářská komora
KP – Karierní poradenství
MS pakt – Moravskoslezský pakt zaměstnanosti
OMJ – Odlišný mateřský jazyk
PLPP – Plán pedagogické podpory
PO – Podpůrná opatření
PPP – Pedagogicko-psychologická poradna
PŠD – Povinná školní docházka
RVP – Rámcový vzdělávací program
soc. znev. prostředí – Sociálně znevýhodněné prostředí
SOŠ – Střední odborná škola
SOU – Střední odborné učiliště
SPC – Speciálně pedagogické centrum
SŠ – Střední škola
SVP – Speciální vzdělávací potřeby
SVP – Středisko výchovné péče
ŠPP – Školní poradenské pracoviště
ŠPSY – Školní psycholog
ŠVP – Školní vzdělávací program
VP – Výchovný poradce
ZŠ – Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Vzor informovaného souhlasu k rozhovorům

Příloha č. 2 - Vzor rozhovoru (VP4)

Příloha č. 1



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Vážený pane/Vážená paní,

jmenuji se Kristýna Průchová a jsem studentkou na pedagogické fakultě, Jihočeské univerzity v Č. Budějovicích. V souladu s etickými zásadami realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s Vaší účastí na výzkumném projektu v rámci mé diplomové práce. Diplomová práce je zaměřena na kariérní poradenství sociálně znevýhodněných žáků. Cílem práce je zjistit úroveň kariérního poradenství sociálně znevýhodněných žáků z pohledu pracovníků školského poradenského pracoviště. Informace získané prostřednictvím rozhovoru, který bude nahráván, budou zpracovány z přepisu anonymně a pouze pro účely výzkumu. Vstup do výzkumného šetření je zcela dobrovolný a můžete od něj kdykoli a bez udání důvodu odstoupit. Kdyby bylo v průběhu rozhovoru cokoli nejasné nebo nepříjemné, sdělte mi to prosím nebo se neváhejte na mě obrátit.

Při jakýchkoli dalších dotazech mě můžete kontaktovat e-mailem/telefonem:

pruchova.kristyna@seznam.cz 724 821 801

.....

datum a podpis výzkumníka

.....

datum a podpis účastníka výzkumu

Příloha č. 2

Rozhovor s výchovnou poradkyní probíhal v jejím kabinetu na základní škole. Paní VP jsem se představila a ve zkratce popsala svou diplomovou práci. Dopředu jsem jí poslala pár bodů, o kterých bych v rozhovoru chtěla mluvit. Na rozhovor jsme měli omezený čas, vcelku krátký. S informovaným souhlasem byla obeznámena.

Děkuji za možnost rozhovoru ohledně kariérového poradenství. Rozumíte všemu v informovaném souhlasu a dále souhlasíte s rozhovorem?

Ano.

Dobře, děkuji. Na začátku bych Vás chtěla poprosit, abyste mi představila svou pozici a popsala svou náplň práce na této škole.

Tak, jsem výchovná poradkyně pro druhý stupeň na této škole. Přesně to neřeknu, ale asi dvacet let už. Máme tři výchovné poradce, paní XXX je na prvním stupni a paní XXX je na gymnáziu. Jako výchovná poradkyně řeším mimo výchovných problémů dětí i jejich problémy při vzdělávání. Hodně komunikuji s učiteli, snažím se i s rodiči problémových dětí, ale to se spíše nedaří.

Proč se nedaří komunikace s rodiči?

Oni do školy moc nechodí, ani na třídní schůzky. Informace, které jim předáváme přes náš systém, bakaláře, si nečtou, nereagují na ně. Většinou dorazí až na přímé pozvání do školy od ředitele.

Chápu, prosím pokračujte.

Co dalšího... veškerá administrativní práce spojená s výchovným poradcem. A mimo tohle všechno ještě učím češtinu a předmět svět práce.

Pracujete nebo vyučujete žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí? Jestli ano, o jaké žáky nejčastěji jde?

Ano, nejvíce asi romské děti. Pak tady máme pár dětí z dětských domovů. Jestli do toho spadají i děti rozvedených rodičů, těch tady máme taky hodně.

Jsou na této škole i žáci s odlišným mateřským jazykem?

Ano. Máme tu asi tři ukrajinské děti a vietnamské, to ale nevím kolik. S těmito dětmi do kontaktu moc nepřicházím, neučím je.

Mohla byste mi prosím popsat některého z Vašich žáků?

Ve třídě mám žákyni, která má rozvedené rodiče a je vychovávána formou střídavé péče, týden matka, týden otec. Matka je vysokoškolačka, v zaměstnání na vyšším postu a tím mi připadá, že na svou dceru klade vysoké nároky. Otec je, jak se říká, v uvozovkách obyčejný zedník, ale vydělá si peněz dost, protože toto řemeslo má takzvaně zlaté dno. Ten svou dceru nějak nenárokuje, takže si myslím, že její postup kariérní je dosti ovlivněn matkou. Žákyně je z toho velice nespokojená, sama mi říkala, že by chtěla studovat právní školu, což by se matce líbilo, ale tatínek jí od toho odrazuje. Takže je to takové zajímavé. Má na to, aby šla studovat právnickou školu, má prospěch velice dobrý, ale je taková nejistá, myslím si, že sama ještě neví. Protože jí to ani rodiče nevysvětlili. My jsme ještě tohle téma nějak moc neprobírali, neví, co tahle škola obnáší. Ze základní školy na střední školu tohoto typu je trošku něco jiného, což ona asi vůbec o tom nějak nemá tušení. Neodrazujeme ji, my ne teda, a s otcem jsme o tom mluvili, nevíme, proč ji v tomhle

nechce podpořit, když teda dcera má zájem o takové studium. Nějak se nám k tomu nevyjádřil prostě.

Jak s ní pracujete vy?

Měla jsem s ní pohovor i samostatně. Je na ni vidět, že je taková jakoby bezradná, protože by chtěla vyhovět oběma rodičům, takže si myslím, že tam ten vliv ti rodiče nějaký mají. Doporučovala jsem jí, aby si někde, nebo když je maminka tak vysoce inteligentní, jak se říká, tak aby maminka pomohla se buď seznámit, domluvit schůzku s nějakým právníkem nebo zajít někde, aby viděla, co ta práce obnáší. Že to není jen o penězích, protože taky mi říkala, že matka říkala, že jako právnička si vydělá hodně peněz. My se jí snažíme motivovat, dali jsme jí různé prospekty, co se týká škol zaměřených na tenhle obor. Podle mě by bylo pro ni asi teďka jednodušší jít na obyčejnou střední školu nebo na gymnázium a podle toho se rozhodnout co dál. Protože ona sama neví, co obnáší studium na střední škole, ještě si to neuvědomuje, takže by bylo jednodušší, to jsme jí řekli, jednodušší základ, aby šla třeba na to gymnázium. Zkusila si to studium, aby věděla, co to obnáší. Zatím je v osmé třídě, měla by se rozhodovat, ale není s ní, díky asi těm rodičům, nějaká rozumná řeč.

Napadá Vás ještě někdo?

Naši školu navštěvuje taky hodně romských dětí. Máme tady žáka, který na rozdíl od svých starších vrstevníků má veliký zájem o učení a další studium. Je už v sedmé třídě, zajímá se o různé učební obory a o střední školy. Prospěch má velice dobrý a je na něm vidět, že by chtěl svou budoucnost nějak dál vyvíjet rozumně. Z jeho rodiny ho velice podporuje jeho starší sestra, která vystudovala střední školu a teď pracuje na úřadě. Dokonce se vypracovala tak vysoko – jeho slova. V ní má svůj veliký vzor. Zajímá ho řemeslo a učňáky, ale taky uvažuje nad studiem střední školy. Ještě s ním probíráme, které řemeslo by chtěl dělat, protože i dnešní řemeslníci mají možnost jít studovat střední školu nejenom učební obor, ale i s maturitou. Tohoto žáka jsem si oblíbila už jen proto, že je na něm vidět, že má před sebou budoucnost, že se nesrovnává se svým romským okolím a je u něho předpoklad, že se vypracuje na dobrého studenta. Mimo jeho sestru ho taky podporuje matka, která je vyučená prodavačka. Mluvila jsem s ní na schůzkách, které jsme vedli s rodiči. Navštěvuje je pravidelně, dokonce se někdy objedná a chodí do školy, je vidět, že má zájem o své dítě a že ho v tom velice podporuje. Ne všechny romské děti jsou stejné a na tady tomto žákovi je vidět, že bude z těch lepších, promiňte, že to tak řeknu.

Jak s ním pracujete?

Motivací z naší strany jsou různé brožurky. Byli jsme s ním už asi na dvou středních školách, jedna, která má obor jakoby stolařství a druhá, zaměřená na stavebnictví, kde mají těch oborů daleko víc, tam by si mohl i přímo vybrat. Není to zaměřené jenom na jedno řemeslo. Velice se mu to líbilo, hlavně se mu líbila práce se dřevem. Je vidět, že má veliký zájem o všechno, dalo by se říct, budeme ho nadále podporovat, pokud rodiče tomu nebudou bránit, což zatím to tak nevypadá.

Když se soustředíme jen na kariérní poradenství, které žákům na škole poskytnete, ne na vyučování, jak takové kariérní poradenství probíhá?

Mám výhodu toho, že větší část osmáků a deváťáků mám na předmět Svět práce. Snažím se, mimo praktických činností, si vyčlenit alespoň jednu hodinu za dva měsíce třeba, a mluvíme spolu jen o volbě povolání. Pouštím jim připravené prezentace, které mám na toto téma, ptám se jich, co by chtěli dělat, pomáhám s hledáním škol. Hodně pomáhám i s vyplňováním přihlášek na školy, s nimi si pomalu nevědí rady ani rodiče... Nebo spíš nechtějí a myslí si, že je to úkol

školy vyplnit přihlášky. Mám vyhrazené i konzultační hodiny, jsou s nimi obeznámeni žáci i rodiče, zvu je na individuální konzultace. Jezdím s jednotlivými třídami na exkurze do firem, aby viděli, co jaká práce obnáší. Dál mě zatím asi nic nenapadá.

Poskytujete žákům například nějaké brožury?

Ano. Klasicky atlasy škol, pak nám přímo do školy nosí zástupci středních škol své brožurky, letáčky.

Jezdí žáci na dny otevřených dveří?

Pokud vím, tak ano. Na začátku deváté třídy jim říkám o této možnosti. Tento den mají omluvený, když nám dopředu rodiče napíší den a konkrétní školu, na kterou se žák jede podívat.

Liší se podle Vás přístup žáků ze SZ prostředí ke studiu než u žáků z funkčního prostředí? Pokud ano, v čem?

Liší. Ve většině bych řekla. Nevím, jak to nejlépe popsat. V celkovém přístupu. Hodně chybí vzory v rodinách, podpora ze strany rodičů, vůle k dokončení úkolu. Nezájem o učivo, předměty.

Mají tito žáci zájem, motivaci ke studiu na střední škole?

U nás bych řekla, že je to půl na půl a hodně záleží na tom, co poslouchají doma od rodičů. Máme tady děti z dětských domovů, které chtějí nastoupit na střední školu, a to hlavně proto, protože je k tomu motivovali vychovatelé z domova si myslím. Pak tu máme některé, zdůrazňuji některé, romské děti, které si zde odsedí povinných devět let. Nemají takovou tu představu o budoucnu, co budou dělat potom. Ale už někdy na začátku druhého stupně ví, že střední škola to nebude. K čemu by jim byla. To je pouze cítuji. Rodiče ji buď taky nemají, nebo nastoupili rovnou do práce a jsou spokojeni. Na děti rozvedených rodičů mi zase přijde velký nátlak, pokud jde o střední školy. Máma chce, aby šel tam, táta zase tam. A ohled na přání dítěte nebere nikdo. Nebo mě ještě napadá... Spousta dětí nedokáže odhadnout své schopnosti. Vysvětlím. Kluk má trojky, čtyřky, ale podává si přihlášku na nějaký maturitní obor. No samozřejmě po pár měsících přestupuje na učební obor.

Motivujete je jinak? Jiným přístupem?

Snažím se o to. Snažím se s nimi více mluvit, častěji se jich ptát co by rádi dělali. Třeba i někdy o přestávce si je odchytnu. Nebo poprosím třídního učitele, aby se na volbu povolání zaměřil v některých třídnických hodinách. Hodně rádi jezdí na exkurze, to se pro ně snažím zařizovat, aby to bylo častěji. Velká část dětí nemá doma internet, přijdou za mnou a chtějí pomoci s hledáním na internetu. Občas se mi povede zamluvit si třídu s počítači a ukázat celé třídě, kde hledat potřebné informace. Ale je to těžké. Některé děti se mnou chtějí mluvit, některé mi spíš odseknou odpověď a nezajímá je to. Není to, že bych se nechtěla snažit, ale když pak vidíte, že všechna snaha byla zbytečná, protože táta doma řekl, že střední školu nepotřebuje, tak je to hodně smutné.

Velký vliv mají teda rodiče, rodinný přístup. Napadá Vás ještě nějaký vliv na volbu povolání žáků?

Známky, jak už jsem říkala příklad s tím chlapcem. Žáci, když vidí, že mají samé špatné známky, tak je to moc nemotivuje k tomu, aby pokračovali. Dopředu to vzdají, myslí si, že to nedají, ani ty učební obory. Což já si třeba nemyslím. Potom kamarádi. Kam jde kamarád, půjdu taky. U dětí z domovů jsem si všimla, že je hodně motivují vychovatelé. Nahradili právě vzor těch rodičů a dělají to teda moc dobře.

