

PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Důvěra žáků směrem k výchovným poradcům

Diplomová práce

Bc. Eliška Nováková

Olomouc 2021

vedoucí práce: PhDr. Pavla Andrysová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci zpracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité zdroje.

V Olomouci dne

.....

Obsah

Úvod	5
I. TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Poradenské služby na základní škole	7
1.1 Školní metodik prevence.....	9
1.2 Školní psycholog.....	11
1.3 Školní speciální pedagog	12
1.4 Výchovní poradce.....	14
1.1.1 Legislativní ukotvení.....	14
1.1.2 Vzdělávání výchovního poradce.....	14
1.1.3 Činnosti výchovního poradce	15
1.1.4 Etické zásady výchovního poradce.....	19
2 Pubescence	21
2.1 Specifika pubescence	21
2.2 Vztahy, socializace a pubescenti	22
2.2.1 Sociální vývoj a rodinné vztahy	22
2.2.2 Role vrstevnické skupiny	24
2.2.3 Vztahy s autoritami ve školním prostředí	24
2.3 Komunikace a pubescenti	25
2.4 Důvěra a pubescenti	27
3 Vztah mezi výchovným poradcem a dospívajícím žákem	30
3.1 Komunikace mezi výchovným poradcem a žákem	31
3.1.1 Komunikační pravidla a chyby.....	34
3.1.2 Rozhovor	35
3.2 Důvěra mezi výchovným poradcem a žákem.....	36
II. PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 Design výzkumného šetření	39
4.1 Cíl výzkumného šetření	39
4.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky.....	39
4.3 Metoda a technika sběru dat	40
4.4 Výzkumný soubor.....	41
4.5 Analýza výsledků	43
4.7 Interpretace výsledků	51

Diskuse	56
Závěr.....	58
Zdroje	60

Úvod

Téma mé diplomové práce Důvěra žáků směrem k výchovným poradcům jsem si vybrala, protože mám vzhledem k mému studijnímu oboru blízko k profesi výchovného poradce a myslím si, že základem práce výchovného poradce s žákem je, aby si dokázali vytvořit důvěrný vztah mezi sebou. Jako cílovou skupinu žáků jsem si vybrala dospívající žáky na základní škole, tedy budu pracovat s vývojovou etapou pubescence, na kterou se navazuje řada specifík a výchovných problémů.

Práci rozdělím na dvě části – teoretickou a empirickou (praktickou). V teoretické části nalezneme vymezení školního poradenského zařízení s jeho pracovníky a detailně se zaměřím na výchovného poradce. Druhá kapitola bude o pubescenci, a nosné pro toto téma jsou především specifika v rámci sociálního vývoje, vztahů k autoritám, komunikace pubescentů a důvěra. Třetí kapitola bude spojovat výchovného poradce s pubescentním žákem. Zaměřím se, na co by si měli dát výchovní poradci pozor v rámci komunikace, jak by měl probíhat rozhovor nebo jak navodit důvěrný vztah.

Stěžejním cílem diplomové práce bude popsat specifika a průběh navázání důvěryhodných vztahů mezi žáky pubescentního věku s výchovným poradcem.

Praktická část bude obsahovat kvalitativní výzkum, ve kterém povedu rozhovory s výchovnými poradci. Zaměřím se na výzkumný problém, a to na nejefektivnější strategii v rámci vytváření vztahů, důvěry a komunikace při práci výchovného poradce s žáky školního věku. Metoda dosažení cíle výzkumného šetření je vedená formou polostrukturovaných rozhovorů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

V této teoretické části nalezneme tři kapitoly. V první kapitole se zaměřujeme na školní poradenství. Po celkové charakteristice poradenských služeb na základní škole se zabýváme pracovníky školního poradenského zařízení, kde spadá výchovný poradce. Vzhledem k tématu této diplomové práce jsme detailněji rozpracovali tuto profesi. Druhá kapitola nese název pubescence, kde se zaměříme převážně na komunikaci, důvěru a vztahy s pubescenty. Jelikož se v praktické části budeme věnovat vzniku důvěrných vztahů mezi výchovnými poradci a žáky, zaměříme takto i třetí, poslední kapitolu. V poslední kapitole se tedy budeme zabývat efektivní komunikací výchovného poradce a navazování důvěrných vztahů vzhledem k cílové skupině.

1 Poradenské služby na základní škole

Poradenství bychom mohli definovat jako: „Poskytování služeb ve formě rad, pomoci či podpory. Neoddělitelnou součástí je hledání odpovědí na otázky, bezradnost či nejistota klienta. Je to forma podpory jedince, soubor činností, prováděných za účelem pomoci klientovi řešit problém, se kterým přichází“ (Jurkovičová, Regec, 2014) Cílem poradenství je dosažení maximální samostatnosti jedince a jeho zapojení do společnosti. Není směřováno jen vůči osobě se zdravotním postižením či znevýhodněním, ale i k dalším členům její rodiny a širšího sociálního prostředí. Poradenství je nedílnou součástí tzv. komplexních služeb. Komplexní služby jsou těmto jedincům poskytovány, jak ze strany státu, tak ze strany soukromého sektoru. Jelikož se zaměříme na školní poradenské pracoviště, jde o poradenství odborné. Novosad (2000) dělí poradenství na lékařské (úprava životního stylu a životosprávy jedince), psychologické poradenství (např. partnerské poradenství), poradenství ve vzdělávání neboli edukační poradenství, výchovné poradenství, profesní poradenství (volba zaměstnání, kariérní poradenství, poradenství v nezaměstnanosti), sociální poradenství (v sociálních službách), technické poradenství (protetika, kompenzační pomůcky), ekonomické, právní, resocializační, kurátorské, pastorační a další, například sexuální poradenství, o kterém se však Novosad už nezmiňuje. (Novosad, 2000) V této práci se zaměříme převážně na edukační poradenství, výchovné poradenství, popřípadě na profesní poradenství, které mimo jiné také zapadá do školství.

Ve škole jde o školní poradenské pracoviště, které se zabývá prevencí školní neúspěšnosti, primární prevencí sociálně-patologických jevů, kariérním poradenstvím, informační a poradenskou podporou volby cesty dalšího vzdělávání a profesním uplatněním, odbornou podporou při integraci a vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, průběžnou a dlouhodobou péčí o žáky s neprospěchem, dále poskytují metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně-pedagogických dovedností do vzdělávací činnosti školy. (Ludíková, Kozáková, 2012) Rozsah poradenských služeb ve škole (a školských zařízeních vymezuje vyhláška č. 75/2005Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v aktuálním znění. V paragrafu 7 této vyhlášky se dočteme zaměření poradenství ve škole:

„a) poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,

- b) sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,*
- c) prevenci školní neúspěšnosti,*
- d) kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,*
- e) podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,*
- f) podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,*
- g) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,*
- h) včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,*
- i) předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,*
- j) průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,*
- k) metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy,*
- l) spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci,*
- m) spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními. “ (Vyhláška 75/2005 Sb., p. 7)*

U některým žáků je potřeba, abychom podpořili jejich výchovně vzdělávací proces. Ať už jsou to žáci se špatným prospěchem nebo jinými obtížemi nebo žáci nadaní, je potřeba bychom třídu připravili na vzájemnou toleranci a přijímání odlišností. S žáky ve školním poradenském pracovišti pracuje školní metodik prevence a výchovný poradce, jejichž účast je povinná na každé základní škole, dále ve škole může, ale nemusí pracovat školní psycholog a školní speciální pedagog. Aby bylo školní poradenské pracoviště efektivní, funkční je potřeba spolupráce jednotlivých zaměstnanců ve škole a školním poradenským pracovišti. Velký důraz je tedy opravdu potřeba klást na kooperaci, je potřeba, aby spolupracovali jednotliví pracovníci školního poradenského pracoviště, například školní psycholog se školním speciálním pedagogem. Ondráčková (2014) uvádí příklad, že kdyby se výchovné obtíže řešili v každé třídě jinak, vyvolalo by to u žáků, popřípadě rodičů velké emoce. Je potřeba se tomu vyhnout. (Ondráčková In Knotová, 2014) V rámci legislativního ukotvení se opíráme o Zákon č. 651/2004 Sb.

o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, o vyhlášku č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, o vyhlášku č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

1.1 Školní metodik prevence

S názvem protidrogový preventista se školní metodik prevence objevil ve školách v druhé polovině devadesátých let 20. století. Z názvu tedy vypovídá, že jeho hlavní náplní práce bylo dříve zamezení kontaktu žáků s drogami, což většinou zajišťoval výchovný poradce. Od roku 2000 se rozsah činností rozšířil a bylo doporučeno, aby vznikly dvě profese – školní metodik prevence a výchovný poradce. Nynější hlavní náplní práce školního metodika prevence je zaměřen na primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů. Další činnosti jsou uvedeny v zákoně č. 72/2005 Sb. Jedná se o metodické a koordinační činnosti, informační činnosti a poradenské činnosti. (Knotová, 2014) Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních nám udává rizikové projevy v chování žáka. Jedná se o všechny druhy šikany, agrese a všechny formy rizikové komunikace, záškoláctví, závislosti, rizikové chování i v souvislosti s rizikovým sexuálním chováním a poruchy příjmu potravy. (MŠMT, 2010)

Mezi metodické a koordinační činnosti patří koordinace a participace na realizaci minimálního preventivního programu školy a na aktivitách zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů či aktivitách zapojujících multikulturní prvky do vzdělávacího procesu. Také integruje do výchovně vzdělávacího procesu žáky z jiných kultur a zemí. Dále jde o metodické vedení a vzdělávání pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování. Důležitou činností je také individuální a skupinová práce s žáky s adaptačními a sociálně-vztahovými obtížemi, s žáky s rizikovým chováním. Dále koordinuje spolupráci školy s dalšími preventivními, poradenskými, krizovými, terapeutickými a dalšími pracovišti a orgány státní správy a samosprávy, tyto pracoviště kontaktují a spolupracují s nimi v následné péči. Školní metodik prevence také vede a shromažďuje písemné zprávy a záznamy o jeho náplni práce a o žácích v poradenské péči.

V rámci informačních činností zajišťuje a předává informace o problematice, kterou se zabývá, o realizovaných preventivních programech školy, tyto výsledky prezentuje a vede o nich evidenci, dokumentaci a administrativu. Vede a aktualizuje databázi pracovníků školy, kteří se podílejí na prevenci rizikového chování.

Do poradenských činností zařazujeme depistáž žáků a poskytování poradenských služeb jim a jejich zákonným zástupcům, popřípadě zajišťují spolupráci s odbornými pracovišti a učiteli ve škole. S učiteli spolupracují také z důvodu varovných signálů, které moh u učitele během vyučování zachytit. Přípravují podmínky pro integraci žáků do třídy a školy, jedná-li se o žáka se specifickými poruchami chování. (Vyhláška č.72/2005Sb.)

Školní metodik prevence je do funkce jmenován ředitelem školy, pokud má příslušné vzdělání, které definuje vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v paragrafu 9. Jedná se o studium k výkonu specializovaných činností, konkrétně o činnost prevence sociálně patologických jevů. Požaduje se 250hodinový kurz, který poskytují kromě vysokých škol i pedagogicko-psychologické poradny, P-centra nebo akreditované nízkoprahové zařízení. Toto studium se ukončí závěrečnou zkouškou a obhajobou písemné práce před komisí. Po úspěšném absolvování získá absolvent osvědčení. Funkci školního metodika prevence většinou provádí učitel ve škole, ke svému úvazku, který se mu s přijetím funkce metodika nezmění, má však nárok na specializační příplatek. Dle Zákoníku práce, paragrafu 133: *„Pedagogickému pracovníkovi, který vedle přímé pedagogické činnosti vykonává také specializované činnosti, k jejichž výkonu jsou nezbytné další kvalifikační předpoklady, se poskytuje příplatek ve výši 1 000 až 2 000 Kč měsíčně.“* (Zákon č. 262/2006 Sb.)

V roce 2016 vydalo Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže Metodický pokyn k řešení šikany ve školách a školských zařízeních, kde je uvedeno, že: *„Pro prevenci i řešení šikany vedení školy určí konkrétní odpovědnost směrem k řediteli a jeho zástupcům, třídním učitelům, pedagogům, ostatním zaměstnancům školy, žákům, rodičům a školnímu poradenskému pracovišti, která je adekvátní jejich roli a možnostem (součást bezpečnostního a krizového plánu).“* (MŠMT, 2016, s.2) Ředitel musí pověřit jednu osobu, která má specifické kompetence, vzdělání, pro otázky řešení a prevenci šikany, což je tedy školní metodik prevence. Důležité také je, aby vedení školy nastavila určitá pravidla ve škole, třídě. Vedení také musí podporovat specifickou primární prevenci rizikového chování, která je popsána Preventivním programem školy, který opět směřuje

náplni práce školního metodika prevence. V pokynu je uvedeno: „*Pedagogové, především školou pověřený a vyškolený pedagog pro prevenci a řešení šikany (např. školní metodik prevence), by měli zvládnout počáteční šikany, tj. první, druhé a někdy i třetí stadium.*“ (MŠMT, 2016, s.4)

1.2 Školní psycholog

Od roku 1989 vznikaly snahy přiblížit psychologii školám, jelikož dochází z důvodu společenských změn k zvyšujícímu se počtu ohrožených žáků. Školní psycholog není v rámci školního poradenského zařízení povinný. (Knotová, 2014) Školní poradenská psychologie je zaměřena na řešení výchovně vzdělávacích problémů, jejímž cílem je podpora žáka, učitele, ale i zákonných zástupců žáka. Na rozdíl od klinické psychologie, která se zabývá psychickými poruchami, je školní psychologie aplikována na školní prostředí, jenž se snaží zlepšit práci a chování žáků, popřípadě studentů ve škole. Činnosti školního psychologa je rozdělena na diagnostiku a depistáž. Depistáž se využívá nejen u zjišťování specifických poruch učení na základních a středních školách a při výchovných a vzdělávacích problémech žáka, ale hodně se také používá při zápisu žáků do první třídy. Zde je důležitá depistáž školní zralosti, kterou aplikují učitelé přijímající budoucího žáka. Školní psychologii tedy v základech mohou aplikovat i učitelé, také když chtějí zjistit vhodný výchovný přístup k dítěti. Dále jde o depistáž nadaných dětí, zjišťování sociálního klimatu ve třídě, screening, ankety nebo dotazníky. Důležité je, aby se držel principů diagnostiky, což je komplexní přístup, etiologické hledisko, longitudinální přístup a princip dynamiky. Další činností je práce konzultační, poradenská a intervenční, kde se jedná zejména o nápravu a pomoc. Na konci diagnostikování se stanoví další individuální postup a opatření, která by měla zlepšit aktuální situaci žáka. Jedná se o péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou poskytovány podpůrné opatření jak prvního, tak druhého až pátého stupně. Dále intervenční a preventivní práce, ale i krizová intervence, prevence školního neúspěchu, kariérové poradenství, technika a hygiena učení, skupinová a komunitní práce s žáky a podpora spolupráce ve třídě mezi žáky a žáky a učitelem, také podporují tolerantní a multikulturní prostředí ve škole a selhávající žáky. Školní psycholog také zajišťuje individuální komunikace s ostatními pracovníky školy. Co se týče vzdělávací

a metodické činnosti školního psychologa. Činností školního psychologa je také prevence s cílem omezit rozvoj potíží. V rámci primární prevence by měl školní psycholog zamezit vzniku určitých potíží. V rámci sekundární prevence se minimalizuje rozvoj potíží a pracuje se na omezování zhoršování. Terciální prevence se už zaměřuje na eliminaci rozvinutých potíží. Třetí kategorií činností je metodická a vzdělávací činnost (Vyhláška č.72/2005Sb.)

Školní psycholog se zabývá především rodinou a školní anamnézou. Pokud se nesetká se zákonnými zástupci žáka, nemůže často pracovat s osobní prenatální, perinatální a postnatální anamnézou. Specifikem práce školního psychologa je, že je vnímán jako poradce, nemůže být vnímán jako diagnostik. Pomáhá nejen žákům, ale i škole, školu rozvíjí, aby se žáci mohli učit v podnětném a bezpečném prostředí. (Pešová, Šamalík, 2006, Vágnerová, 2005)

1.3 Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog je spolu se školním psychologem nepovinný ve školním poradenském zařízení. Speciální pedagog si postupně našel uplatnění nejen ve speciálních školách nebo speciálních a zdravotnických zařízeních, ale i ve škole a jejím poradenském pracovišti. Přípravují kvalitní podmínky pro vzdělávání žáků v rámci speciálně pedagogické praxe - reedukaci a kompenzaci. V rámci reedukační a kompenzační péče je vytvořena úprava rozvrhu hodin, kdy mají nejčastěji žáci skupinovou práci mimo třídního rozvrhu hodin, žáci se specifickou poruchou učení mají navíc hodinu českého jazyka. Využívají reedukační materiály. (Knotová a kol., 2014) Našli jsem několik reedukačních materiálů dělených podle specifických poruch učení. Pokud by se jednalo o dyslexii, je možné využít textilní či papírová písmena, čtecí okénka a záložky, nebo různé hry s písmeny a slovy. Při dysgrafii lze použít sešity na těsnopis, trojhranné psací potřeby, pomůckový program Nebojte se psaní, prstové barvy, trojhranné nástavce. V případě dyskalkulie je možné používat pro nácvik barevné hranolky, počítadla, číselný trojúhelník, papírová nebo magnetická čísla a další. Pro dysortografii používáme karty s dlouhými a krátkými slabikami, texty na vyhledávání chyb, Orffovy nástroje, bzučák a další. Máme také pomůcky pro nácvik prostorové a pravolevé orientace a existuje několik počítačových programů, zabývajících se touto problematikou specifických

poruch učení. (Pedagogicko-psychologická poradna v Novém Jičíně [online]), Ve škole zajišťuje tyto poradenské služby: podílí se na vytváření programu při poskytování psychologicko-poradenských služeb školy a komunikuje nejen s vedením školy, ale i žáky a rodiči. Věnuje se depistáži a diagnostice, kdy se podílí na zápisu dětí do prvních tříd, provádí depistáž, s kterou souvisí zařazení dětí, žáků nebo studentů do vhodného preventivního, stimulačního nebo intervenčního programu nebo do speciálně pedagogické péče. Stanoví plán pedagogické podpory a trvání intervenčních činností. Co se týče diagnostiky jde především o nahromadění osobních a rodinných anamnestických údajů žáka. Provádí i speciálně pedagogickou diagnostiku předpokladů pro čtení, psaní, počítání předpokladů rozvoje gramotnosti, analyzuje získané údaje a vyhodnocuje je. Při výchovných problémech stanoví možnosti intervenčního přístupu školy i mimo školu. Dalšímu okruhu, kterým se zabývá je konzultační, poradenská a intervenční práce, do které patří podpora pedagogických pracovníků, rodičů a žáka v rámci plánu pedagogické podpory, taky se podílí na vytváření individuálního vzdělávacího plánu, získává speciální pomůcky a didaktické materiály a poskytuje podporu pedagogickým pracovníkům, zákonným zástupcům žáků a žákům při práci s nimi. Průběžně vyhodnocuje stanovené podpůrné opatření. Participuje na kariérovém poradenství a na intervenčním programu školní úspěšnosti/ neúspěšnosti. V jeho práci je také umístěna speciálně pedagogická péče. Poskytuje poradenské konzultace. Posledním okruhem jsou metodické, koordinační a vzdělávací činnosti. Důležitá je zde kooperace s pedagogickými pracovníky, se školskými poradenskými zařízeními, s odborníky a dalšími institucemi ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a celková koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb ve škole. Dochází z jeho strany také ke koordinaci a metodickému vedení asistentů pedagoga a třídních učitelů při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s žáky s rizikem vzniku těchto potřeb. V neposlední řadě vede besedy a osvětlu se zákonnými zástupci. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

V časopise Školní poradenství v praxi (2015) se píše o zapojení školních speciálních pedagogů z hlediska financí. Někteří ředitelé financují jejich činnost z doplňkových prostředků školy. Největší rozmach nastal s programem VIP-kariéra (RŠPP-VIP II.) nebo podobných regionálních programů. Na ukončený program pak navázal rozvojový program MŠMT pro podporu školních psychologů, školních speciálních pedagogů ve školách a metodiků ve školských poradenských zařízeních.

1.4 Výchovní poradce

V souvislosti s tématem této diplomové práce se více zaměříme na charakteristiku výchovního poradce na dalších řádcích. Pro lepší orientaci rozdělíme následující text na několik podkapitol. Na začátku se zmíníme o legislativě, protože dalším specifickým výchovního poradce je, že není legislativně ukotven jako pedagogický pracovník. Dále se zaměříme na vzdělání a etické zásady. Velkou část věnujeme činnostem, náplní práce, výchovního poradce, které jsme také přehledně rozdělili.

1.1.1 Legislativní ukotvení

První skutečností týkající se výchovního poradce, který je povinným pracovníkem ve škole, je že není zapsán v seznamu pedagogických pracovníků v rámci zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Tuto skutečnost, že je výchovní poradce brán jako pedagogický pracovník vysvětluje Mertin, Krejčová a kolektiv autorů (2020) tím, že to vyplývá z vyhlášky č. 317/2005 Sb., a také z některých pracovněprávních činností, které vyplývají z vyhlášky č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Také je vnímán výchovní poradce jako pedagogický pracovník z obsahu jejich činností a znalostí. Také nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků v odstavci 3 hovoří o: o učitelích – výchovných poradcích, působících na základní a střední škole, kterému se snižuje rozsah přímé pedagogické činnosti za týden s počtem žáků ve škole do 150 o 1 hodinu týdně, s počtem žáků od 150 do 250 o 2 hodiny týdně, do 550 žáků o 3 hodiny týdně a do 800 o 4 hodiny. (75/2005 Sb.)

1.1.2 Vzdělávání výchovního poradce

„Výchovný poradce je vysokoškolsky vzdělaný učitel pověřený výkonem této funkce. Předpokladem plné kvalifikace výchovného poradce je absolvování kvalifikačního dvoutřicetihodinového studia výchovného poradenství akreditovaného MŠMT ČR.“ (Mertin, Krejčová, 2020) MŠMT ČR vydává standard Studia

pro výchovné poradce, kde jsou shrnuty základní cíle vzdělání a rozpracovány i tematické okruhy jako podkapitoly jednotlivých cílů vzdělání. Z tohoto seznamu cílů vzdělání a tematických okruhů si můžeme vyhodnotit nejen činnosti výchovného poradce, kterými se budu nadále zabývat, ale i důležité vědomosti a dovednosti kvalifikovaného výchovného poradce. Kritériem výběru účastníka je absolvovaný magisterský program učitelského oboru a dvouletá učitelská praxe nezávisle na aprobaci. Absolvent po dvou letech (220 hodin přímé a nepřímé výuky a 30 hodin stáže) po obhájení závěrečné práce a složení zkoušky získává osvědčení o studiu. (MŠMT ČR, 2020 [online]) Pozice je spojena s dalším vzděláváním, je vhodné prověřit, jestli je nabídka akreditována MŠMT ČR. Největší zájem je o kurzy s tématy o práci se třídou, o řešení výchovných problémů a o oblast péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Mertin, Krečová, 2020)

Mezi nejdůležitější charakteristiky výchovného poradce patří interdisciplinární charakter, který vyjadřuje spolupráci s dalšími odborníky a organizacemi, institucionální charakter, který vyjadřuje snahu výchovného poradce se soustředit mezi odborníky a specializované instituce, které se zabývají poradenstvím. Další charakteristikou je multisférový charakter, tedy důležitost navázat na resort a instituce, profesionalizovaný charakter, který vychází z funkce a výchovného poradce a potřeby jeho profesionalizace. Procesuální charakter zdůrazňuje řešení v čase. Na osobnostní charakteristiky je zaměřený personalistický charakter. Biodromální charakter je založen na interakci osoby s prostředím. Poslední charakter je formativně-rozvíjející je založen na vztahu poradenství se společností. Tyto všechny charakteristiky by mělo respektovat výchovné poradenství jako takové, pro zvyšující se úspěšnost. (Lacena, 2000)

1.1.3 Činnosti výchovného poradce

Mezi základní činnosti v souladu s legislativou zařazujeme poradenské činnosti a metodické a informační činnosti. Velkou poradenskou oblastí, kterou se zabývá je kariérové poradenství. Také vyhledává a orientačně vyšetřuje žáky, jejichž vývoj a vzdělávání vyžaduje větší pozornost z několika důvodů, poté zprostředkovává vstupní a orientační diagnostiky na to může navazovat spolupráce se školskými poradenskými zařízení z důvodu nastavení podpůrných opatření a podílí se na přípravě podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci metodických

a informačních činností se jedná o metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům, zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence, shromažďuje písemné zprávy o žácích v poradenské péči a informuje o činnosti školy, školských a poradenských zařízeních v regionu. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.) Výchovní poradce je jakýmsi prostředníkem mezi pedagogickými pracovníky, školským poradenským zařízením a žákem. Je potřeba týmové práce, aby se podařilo zajistit kvalitní systém školy a jejího školního poradenského zařízení. I jeho techniky jsou vzájemně propojeny, jelikož jde o pedagogicko-psychologické, pedagogické a speciálně pedagogické činnosti. (Opekarová, 2010) Výchovní poradce a školní metodik prevence jsou klíčovými zaměstnanci školy, kteří se podílejí na poskytování poradenských služeb ve škole, což zahrnuje preventivní program školy včetně strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování. Součástí programu je strategicky zaměřený plán činnosti školy a konkretizující roční plány činnosti výchovního poradce a školního metodika prevence, kde se projeví vyhodnocení dosažených výsledků v minulém školním roce, změny vyplývající ze změněných podmínek činnosti školy a změny vyplývající ze změn právních předpisů nebo metodických materiálů. Každý z těchto dvou pracovníků má svou oblast, na kterou se specializuje, ale důležitá je také kooperace mezi nimi. Školní metodik prevence spíše informuje o činnosti školy jako takové, výchovní poradce o změnách vycházejících z právních předpisů. (Puškinová, 2017) Trojanová (2018) hovoří o výchovném poradci jako o hodnotiteli učitelů. Ať už se jedná o kontrolu, hodnocení nebo evaluaci, výchovní poradce je ve škole největším odborníkem na určitý úsek práce učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Aby mohl učitel či jiný pedagogický pracovník vykonávat svou práci správně, je potřeba mu vymezit pracovní náplň. Výchovní poradce by měl pracovníka vést v oblasti sledování a podpory žáků, pomáhá mu s podpornými opatřeními a jejich vyhodnocováním, poradí nebo zapůjčí mu potřebnou literaturu. Výchovní poradce má zhodnotit pracovní výsledky, pracovní chování, motivaci a rozvoj.

Podle Lacena (2000) můžeme dělit činnosti výchovního poradce na informační, preventivní, identifikační, diagnostické, a orientační. Podle způsobu realizace na individuální, skupinovou či hromadnou akci. Dle cílové skupiny jsou služby výchovního poradce pro žáky, pedagogy, vychovatele nebo rodiče. Také dělí činnosti podle obtíží, které řeší výchovní poradce s žákem. Žáci tedy mohou mít obtíže v chování, učení, rozhodování při volbě povolání, narušení vztahů, obtíže s psychohygienou.

Kariérové poradenství

Rádi bychom rozpracovali kariérové poradenství, o kterém se nyní mluví čím dál více v souvislosti s rozšiřováním pozic kariérových poradců ve školách a v souvislosti se zvýšeným zájmem o tento druh služby. Dále bychom se na něj zaměřili z důvodu, že se s ním může setkat každá žák, nejen žák se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žák intaktní.

Momentálně se o kariérovém poradenství mluví jako o náplni práce výchovného poradce, avšak v rámci legislativního procesu by se na školách měla objevit nová pracovní pozice kariérového poradce. V zahraničí už tato pozice existuje, například v USA se nazývá v překladu školní poradce, ale když jsme zjišťovali pro tuto diplomovou práci jeho kompetence, jedná se přednostně o kariérového poradce. Pomáhají ve škole studentům se zlepšit a zajistit dostatečnou motivaci. Jejich hlavní činnostmi je uplatňovat strategie akademického úspěchu, zvládat emoce a aplikovat dovednosti v mezilidských vztazích a plánovat další postup (vysoká škola, armáda nebo zaměstnání). (American school counselor association, 2020, [online]) Proč je kariérové poradenství důležité právě nyní? Žijeme v dynamické společnosti, kde dochází k masivnímu rozvoji technologii, k postupující globalizaci a významně začínají lidem v práci konkurovat roboti. Bude záviset na tom, jak na to lidé budou se svou kvalifikací připraveni, je potřeba aby na změny celospolečenského kontextu byli připraveni už žáci na školách. Důležitými tématy jsou zájmy, preference žáka, schopnosti, dovednosti, vědomosti, hodnoty, vzory, inspirace, představy, vize i aktuální možnosti. (Pýchová, 2017) Existují 4 pomyslné skupiny, které přicházejí pro radu v rámci kariérového poradenství. První skupina jsou žáci, kteří vůbec netuší, co by chtěli dělat. Druhá skupina žáků má představu, ale neví, jak s ní naložit, potřebují popostrčit k cíli. Třetí skupina potřebuje odlišit své skutečné přání od očekávání okolí. V rámci čtvrté skupiny si jdou žáci jen pro radu, jak dosáhnout svého vytouženého povolání. Důležité je tedy činnost poskytování informací směrem k žákovi. Výchovný poradce tak musí nutně spolupracovat s dalšími institucemi jako je úřad práce a místní informační a poradenské středisko. Existuje také několik informačních portálů z oblasti vzdělávání i zaměstnání, například Atlas školství: Kam na školu nebo Integrovaný systém typových pozic. Kariérové informace, v kterých by měl mít výchovný poradce jasno se týkají poskytovatelů vzdělání, vývoje na pracovním trhu,

charakteristik povolání a jejich růst, volných pracovních pozic, ale také i studijních pobytů, stáží a brigád. (Knotová a kol., 2014)

Diagnostická činnost výchovného poradce

Diagnostiku provádí také každý výchovný poradce automaticky někdy i bez větších náznaků potíží ve škole, proto je to další téma, na které se zaměříme více. Dochází i k depistáži. V pedagogicko-psychologické diagnostice provádíme depistáž pro včasné odhalení ohrožených jedinců, kterým může být urychleně poskytnuta odborná péče. (Braun, 2014)

Pedagogicko-psychologická diagnostika je chápána jako poznávání individuální zvláštnosti osobnosti za účelem optimalizovat výchovu a využít jeho potenciál. Existuje několik přístupů v rámci diagnostiky, a o komplexní přístup, kdy je kladen důraz na týmovou spolupráci. Etiologické hledisko, v rámci kterého se diagnostika zaměřuje na příčinu před symptomem. Longitudinální přístup nám dává jistotu, že diagnostika nebyla ovlivněna aktuálním stavem klienta, princip dynamiky nám říká, že žádná diagnóza není stanovena navždy. Diagnostický proces by neměl být ovlivněn ani psychosomatickým stavem diagnostika. (Průcha, 2009) Předmětem zkoumání pedagogicko-psychologické diagnostiky je žák, učitel, jejich vzájemná interakce a prostředí. Měla by být vnímána jako diagnosticko-terapeutická, protože by vedle diagnostického závěru měla poskytovat i návrh opatření. (Braun, 2014) Hrabal (2000) se zabývá specifiky diagnostiky prováděné ve škole. Z jeho teorie můžeme dodat další důležité oblasti, kterými se diagnostika zabývá, dispozice pro vzdělávání, dispozice pro sociální a morální vývoj, pro profesionální orientaci a celkové hodnocení žáka. Často se využívají různé situace, na které se dá dívat z diagnostického hlediska. Důležitým prvkem je hra, kresba, vyučování.

Výchovný poradce provádí určitý diagnostický úsek žáka individuálně, školní třídy i rodiny žáka. Diagnostika se týká momentálního stavu jedince, jeho charakteristik, ale i atmosféry ve třídě a výsledků v průběhu výchovy. Využívá se tradičně standardizovaná pedagogická a psychologická diagnostika, která má jak své výhody, tak i nevýhody. Mezi základní diagnostické metody žáka patří rozhovor, pozorování, analýza výsledků činnosti, dotazníky. Dále poradce využívá autentickou diagnostiku,

kteřá využívá aktivity jedince a nejde o speciální standardizované testování, využívá se spíše u ojedinělých postižení. Dynamická analýza si klade za cíl zjistit do jaké míry se může jedinec zlepšit v určité oblasti jako je učení, jak dokáže využít informací a pomoci. Dále se jedná o diagnostiku vycházející z výuky, kdy výchovný poradce nebo učitel sleduje, jak žák postupuje, jak chápe probírané učivo a jeho výsledky. Využívají se také kriteriální testy nebo portfolio. V rámci diagnostiky školní třídy bychom uvedli převážně dotazníková šetření, rozhovory, verbální projektivní metody pomoci obrázků nebo nedokončených vět. Může se sledovat komplexní měření klimatu školy, třídy, vztah žáků mezi sebou nebo vztah třídy k učiteli. Někdy je potřeba, aby poradce nahlédl do rodiny, jelikož se výzkumně zjišťuje vztah proměnných, například typ výchovného stylu ovlivní dítě, nemoc rodičů, vztah rodičů a další proměnné dítě ovlivňují v jeho životní cestě. Ne vždy je možné nahlédnout do situace v rodině, a ani nemůžeme nutit, aby dítě sdělovalo více intimních informací o rodinných událostech, každopádně informace slouží jen pro pomoc žákovi, nikoliv v posuzování rodiny. Hledáme zdroje zlepšení situace žáka. (Mertin, Krejčová a kol., 2020) Ani sebelepší specialista na školskou problematiku nemůže nikdy stoprocentně potvrdit, jestli zdroj problémů určitého žáka vychází z jeho rodiny, výchovy nebo vychází zdroj z něčeho jiného. (Opekarová, 2010)

1.1.4 Etické zásady výchovného poradce

V roce 2008 byl schválen na Kongresu výchovných poradců v Praze Etický kodex výchovných poradců, který udává pravidla. Jedná se o 4 body.

První z nich Etická odpovědnost výchovného poradce vůči klientům je rozdělena na nadřazenost zájmů klientů a na Důvěřnost informací a ochranu soukromí. Jedná se o několik skutečností, aby výchovný poradce jednal se zodpovědností vůči klientům, neměl by jednat s klienty k osobnímu prospěchu, vyhnout se vztahům a závazkům, poškozujícím klienta a vyhnout se jisté dávce diskriminace směrem k nim. Potřeba také je, aby výchovný poradce klientům úplné informace o charakteru a rozsahu jeho služby. Výchovný poradce musí jednat s loajalitou, měl by respektovat soukromí klienta, ale pozor je uvedeno, že může informace sdílet pedagogickému sboru, což si myslím ze svého pohledu studenta a bývalého žáka, že to může klienta odradit se svěřit.

Druhým bodem nazvaným Práva a prospěch klienta jsou práva klienta na bezpečnost, diskrétnost, nestrannost, respekt, důstojnost a zachování profesního tajemství, na možnost mít přehled o významu jednotlivých postupů služby, ale i jeho rizicích. Předpokládá se ze strany výchovného poradce jeho kvalifikace a odborná kompetence k výkonu služby, která je poskytována jen za písemného souhlasu klienta či zákonného zástupce klienta. Poradce se snaží podporovat maximální svobodné rozhodnutí klienta a nesmí omezovat jeho občanská a lidská práva. (Asociace výchovných poradců, 2008 [online]) Jsou rodiče, kteří poradenskou službu nebo alespoň vyšetření odmítají, proto je potřeba mít souhlas. Také souhlas pomáhá potvrdit aktivní spolupráci klienta, zákonného zástupce a jejich zodpovědnost. (Mertin, Krejčová a kol., 2020)

Třetí bod se nazývá Omezení vyplývající z profese, kde se jedná o to, aby výchovný poradce jednal jen v hranicích svých kompetencí a dokázal v případě pomoci přizvat ke své práci další odborníky.

Poslední bod Výkon profese hovoří o profesionálních vztazích s žáky a studenty, rodiči a odborníky jiných zařízení. (Asociace výchovných poradců, 2008 [online])

2 Pubescence

Cílovou skupinu, kterou se chceme zabývat v této diplomové práci jsme si specifikovali na pubescentní žáky na základních školách, a to na druhém stupni. Jelikož v této práci nechceme podat jen obecné poznatky o vývojovém období pubescence, zmíníme je na začátku v první kratší podkapitole. Cílem této kapitoly je převážně uvést v čem je toto období typické v rámci komunikace, navazování vztahů a důvěry, a to nejen v rámci rodiny a vrstevníků, ale převážně směrem k autoritám, což se nám zdá jako klíčové vzhledem ke zvolenému tématu práce.

2.1 Specifika pubescence

Nutnou podmínkou pro pochopení mládeže je poznání vývojového období, které je pro ně aktuální. Na začátku je potřeba zmínit existenci několika periodizací vývojových, životních, cyklů. Například Skořepa rozděluje dle činností žláz s vnitřní sekrecí na prepubertu od 11 do 14 let a pubertu od 14 do 16 let, dále pak máme biopsychologickou vývojovou periodizaci od V. Příhody nebo J.Kurice, s kterou budeme pracovat. Oba autoři pracují s pojmenováním pubescence, kterou vymezuje Příhoda od 11 do 15 let, Kuric od 10 do 15 let. (Šimíčková-Čížková a kol., 1999)

Tento věk patří k nejobtížnějším životním etapám, kdy se objevuje mnoho kázeňských přestupků, souvisejících s nástupem do školy. (Čáp, 1993) Pro toto období jsou charakteristické změny ve fyzickém i psychickém vývoji. Jelikož jde o rychle za sebou jdoucí větší změny v průběhu několika let po relativně klidnějším období, na pubescentovi se projevují změny v chování i vystupování a v neposlední řadě v komunikaci. Zajímavé je, že fyzický vývoj je rychlejší než ten psychický a nejsou tedy v souladu. Tato rozdílná vývojová akcelerace spolu s působením sexuálního pudu s sebou přináší mnohé důsledky jako je labilita citů, střídání nálad od agresivity až k apatii, toto všechno má vliv na zhoršení registrace podnětů, tedy zhoršuje se výkon percepce, na druhou stranu se zdokonaluje diskriminace percepce. V tomto období vrůstá význam fantazie, která se projevuje formou denního snění, charakteristický je totiž pro toto období počátek abstraktního myšlení. Mluví se o sociálním vakuu, jelikož pubescent není

ani dítě, ani dospělý. (Šimíčková-Čížková a kol, 1999) Sama jsem na praxích ve školách poznala, že se žák nedokáže zařadit v různých oblastech. Dospívající holky se chtějí líčit, ale některým je to zakazováno doma nebo ve škole, některé samy pochybují, jestli už je na líčení, podpatky, navazování intimních vztahů s kluky správný čas. Myslím si, že pochybnosti k tomuto věku patří. Myslím, že by každý jedinec, který pracuje s dospívajícími, nejen výchovný poradce, měl mít jisté znalosti, co se v pubescenci odehrává, co v sobě pubescenti řeší, a že je potřeba aby si vyřešili svůj základní psychosociální konflikt, což je jejich velký úkol v tomto období, aby našli sami sebe a mohli se posunout dále.

2.2 Vztahy, socializace a pubescenti

V této podkapitole se zaměříme na vztahy pubescentů s konkrétními skupinami, s kterými se pubescenti často setkávají a jsou pro ně v této životní etapě klíčové, rodina, vrstevnická skupina a autority ve škole.

2.2.1 Sociální vývoj a rodinné vztahy

Pro naši práci je důležitý sociální vývoj. U pubescenta očekáváme osamostatňování se od rodiny a přibližování se k vrstevníkům. V oblasti, kde se nepovede pubescentovi získat nezávislost na rodičích, v ní může docházet k různým obtížím, například se může obrátit láska k lidem nebo věcem v nenávisť, úcta v pohrdání. Někteří dospívající vnímají nebezpečí ztráty rodičovské lásky a rezignují tak na nové vztahy a dochází u nich k regredování na stupeň infantilnosti, nebo naopak se uzavrou do sebe, sní a nepouštějí k sobě rodiče, ani vrstevníky. I když každé dítě se odpoutává od rodičů už od narození, ale pubescence znamená další krok v samostatnosti, na druhou stranu se nemohou odpoutat úplně s existenčních důvodů. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Novým jevem doby je skarifikace, pubescenti a adolescenti si mají potřebu ubližovat, dávat si piercingy a tetování. Rufo (2009) tyto jevy vysvětluje jako snahu vyhledávat bolest, aby se vymezili, anebo ztotožnili se skupinou. Jedinec si tak vytvoří na určitou dobu hnisavý krunýř, kterým si chce druhého udržet od těla. Může docházet také k řezání kůže, která značí odřezání se od dětského světa. Dále pak může řezná rána symbolizovat

pohlazení, dotek, což souvisí s jejich rozvíjející se sexualitou. Na příkladu skarifikace můžeme vidět, jak může být separace od rodiče pro pubescenta náročná. (Rufo, 2009)

Caldarella a Merrell vytvořili projevy sociálních dovedností, mezi které patří vrstevnické vztahy, seberegulace, vzdělávání, kooperace a interakce s druhými osobami. Do první kategorie vrstevnické vztahy patří budování přátelských vztahů, odolávání negativním vlivům vrstevnické skupiny, akceptace odlišností, sociální vnímání a poznávání, vnímavost vůči verbálním i neverbálním projevům druhých osob, zkušenostmi podpořené budování názorů o druhých lidech. V rámci seberegulace zařazují efektivní řešení úkolů, sebereflexi a kontrolu vlastních verbálních a neverbálních vyjádření. V třetí dimenzi vzdělávání je klíčovým úkolem osvojit si samostatné plnění úkolů, dovednost pracovat podle zadaných kritérií, sebekontrola a efektivní nakládání s časem a prostorem při učení a požádat o podporu ve škole. Za termínem kooperace se skrývá práce v souladu se sociálními pravidly skupiny a přijetí jejich požadavků, podělit se s ostatními, zaměřit se na společný cíl, společnou komunikaci a řešení, důležité je také sdílené reflektování. S kooperací souvisí poslední kategorie interakce, do které je zahrnuto zahájení konverzace s ostatními, verbální a adekvátní neverbální vyjadřování, přijetí pochvaly a rozhodování, plánování v kontextu s druhými. (Miovský a kol., 2015) Tyto všechny dimenze by měli pomoci pochopit rozvoj pubescentů a myslíme si, že je důležité, aby je výchovný poradce znal a pomáhal pubescentovi je rozvíjet.

Pokud si nejsou pubescenti jistí svým postavením v rodině a jejich rodinné vztahy jsou pro ně neuspokojivé, může se objevit anxieta, zvýšená průbojnost, prosazování nezávislosti a svobody, lhostejností a neplnění základních činností, které jsou po nich vyžadovány ze směru rodičů. (Jedlička, 2011) Konfliktní situace také nastávají tehdy, když rodiče vnímají své pubescentní potomky stále jako děti a mají potřebu zpřísnit výchovu právě v době, kdy by je měli uvolňovat. Vhodné je změny normalizovat a žáky emocionálně podpořit, dát jim prostor. Můžeme jim poskytovat rady, jak situace spojené s dospíváním zvládnout, podporovat v hledání a formování identity, doporučit literaturu či film. (Krejčová, 2011) Pubescenti často špatně snášejí srovnání s jejich sourozenci, rodiči nebo kamarády, protože je mezi nimi přirozená rivalita, a také si chce vybudovat vlastní identitu a nebýt s nikým ztotožňován. (Godettová, 2001)

2.2.2 Role vrstevnické skupiny

Vrstevnická skupina je pro dítě v období pubescence nezastupitelná. Dle Bůžka a Michalíka (1999) tyto malé neformální skupiny nabízí sebeuplatnění jedince, společné zážitky, příležitosti pro výměnu názorů a vytváření nových názorů. Taky se jedná o prostor pro nácvik sociálních dovedností, jako je empatie, komunikační dovednosti, zaujímání rolí. V této skupině si pubescent rozvíjí své hodnoty, například spravedlivost, obětavost, podat pomocnou ruku nebo smysl pro humor. Ne vždy však může mít vrstevnická skupina pozitivní vliv, volný čas může trávit i s rizikovými skupinami se sklony k deviaci, také se mohou pubescenti snažit zavděčit vrstevníkům, patřit do vrstevnické skupiny a z toho důvodu se méně věnovat škole a rodině. (Bůžek, Michalík, 1999) V souvislosti s odpoutáním od rodiny, supluje vrstevnická skupina jistotu, bezpečí a umožňuje vytvářet důvěrné vztahy, které ovlivňují rozvoj sebepojetí a budování identity dospívajících. Právě od předešlých vývojových etap, se pubescence liší vytvářením kvalitativně jiných vztahů. Klíčovou odlišností je pokládat úroveň důvěrnosti a intimity. Přátelé, vrstevníci, mohou sloužit jako poradci. (Krejčová, 2011) *„I když skupina vrstevníků přináší možnost konfliktů nebo i nepříznivého vývoje, má podstatný význam pro vývoj zralé osobnosti: pomáhá mladistvému osamostatnit se z dětské závislosti na rodině, na autoritě rodičů. Pokud se z této závislosti nevymaní, je ohroženo formování takových rysů, jako je samostatnost, iniciativa, ale také organizační a sociální dovednosti.“* (Čáp, 1993)

Ve školním prostředí navazuje žák interpersonální vztahy, a to nejen se zmiňovanými vrstevníky, ale i s pedagogy nebo poradenskými pracovníky. Tyto vztahy celou školní docházku ovlivňují průběh vzdělávacího procesu. Ve školním prostředí můžeme nejzřetelněji vidět sociální dovednosti pubescenta. *„Sociálně zdatní jedinci jsou ti, kteří jsou vrstevníky přijímaní a obdivováni.“* (Krejčová, 2011, s. 48) Pubescent má tedy ve své vývojové etapě důležitý úkol, a to zdokonalovat sociální dovednosti.

2.2.3 Vztahy s autoritami ve školním prostředí

Vztahy musí pubescenti navazovat i s autoritami, s kterými se setkávají převážně ve škole, ale nejen tam. Vztah k pedagogickým pracovníkům a ke škole celkově

je ze strany pubescentů kritičtější, neakceptuje veškeré názory pedagogických pracovníků, jelikož u nich vzniká nechuť k bezvýznamné podřízenosti. Pubescent bude vnímat jakéhokoliv dospělého jako autoritu jen pokud mu bude něčím imponovat v rámci jeho vlastností a chování, nechce přijímat autoritu jen protože je mu institucionálně přisouzena autorita. Uvedeme imponující vlastnosti pro pubescenty. Jde o stabilitu názorů a emocí, spravedlnost a profesní schopnost. (Vágnerová, 2012) V rámci výzkumu STEAM/MARK pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2009 žáci považují za ideálního pedagoga jedince se smyslem pro humor, spravedlnost, dokáže zaujmout, pomoci k úspěchu a má znalosti ve svém oboru. (Metodický portál RVP, 2010 [online]) V rámci rešerše výzkumů bychom uvedli ještě diplomovou práci, která doplňuje už uvedené skutečnosti ideálního učitele o fyzické vlastnosti. Chlapci požadují mladou pedagožku a dívky mladého pedagoga, v rámci osobnostních vlastností by měl mít mimo uvedené přirozenou autoritu, charisma a měl by jít žákům příkladem, také by měl přistupovat individuálně s ohledem na problémy žáků. (Kovaříková, 2012) Pokud se podíváme do starší literatury, ani tam nejsou značné rozdíly. Konečný (1966) hovoří, že chtějí žáci, aby měl učitel znalosti v oboru, měli smysl pro humor a spravedlnost. Rozdíl vidíme v tom, že chlapci chtějí spíše pedagoga a dívky pedagožku. P.A. Witty analyzoval dvanáct tisíc žáků, kteří psali o učiteli, který jim nejvíce pomohl. Z jejich prací vyplynulo, že se jim nejvíce líbil demokratický vztah k žákům, trpělivý učitel, přívětivé chování, smysl pro humor a spravedlnost, charakternost, důslednost. Učitel, který chápe typické problémy pubescentů, je přizpůsobivý, užívá uznání a pochvaly více než tresty. (Čáp, Mareš, 2001)

2.3 Komunikace a pubescenti

„Co si myslí, zjišťují podle toho, že to vysloví. Mluvení jim tedy umožňuje se poslouchat, a tak se poznávat. Umožňuje jim, aby názory, reakce a pocity, které si náhle uvědomí, přijali za své a posléze se je naučili zvládat.“ (Goddetová, 2001, s.18) Těchto pár vět říká velmi mnoho o způsobu komunikace a osvojování změn jazykem, mluvení pomáhá sebepoznání, je potřeba tedy brát rozhovory s pubescenty jako něco, co jim může pomoci se vyvíjet. Je také potřeba předpokládat, že se během dialogu vystřídají prudké reakce a unáhlené závěry. Komunikační partneři mohou být překvapení,

jak málo stačí, aby se pubescent rozčlil během hovoru a jak na něj málo platí rozumná řeč a rady, které se jich mohou hluboce dotknout. Je potřeba brát pubescenta takového jaký je a přestat z něj dělat dítě, což nám pomůže rozvinout ve vztahu k němu toleranci. Neznamená to, že nevyjádříme nesouhlas s tím, co pubescenti řeknou, měli bychom ale přistupovat bez spěchu a musíme jim dát čas, aby mohli přistoupit ke změně. Na začátku, je potřeba pubescenta pozdravit, pokud ho vidíme přes den poprvé, abychom mu ukázali úctu, oslovit jménem, ne dětskými přezdívkami, pubescentovi bychom neměli dávat žádné příkazy, spíše ho žádat tázací formou, a to s co nejklidnější gestikulací. Nečekejme, že udělá hned, co po něm chceme, potřebuje se se změnou, požadavkem vyrovnat. Pokud se pubescent chová vyhýbavě, znamená to, že se nedokáže vyrovnat s tím, co cítí, chrání se a nemůže se adaptovat na situaci. Pubescent přikládá velký význam neverbální komunikaci, proto je potřeba, aby dospěli, kteří s nimi mluví, měli obě formy komunikace v rovnováze. (Goddetová, 2001)

Formy komunikace ovlivňují úspěšnost učení, v průběhu výuky je potřeba průběžná motivace, i když nedosáhne nejlepších výsledků. Naopak v rámci práce s pubescenty může uškodit destruktivní komunikace, která může prohloubit nedorozumění. Autoritativní komunikace může vypěstovat závislost na pedagogickém pracovníkovi. Disjunktivní komunikace je spojená se zesměšňováním, může se objevit i rezistentní i neautentická pseudokomunikace. (Vališová, 1998) Satirová a Baldwin doplňují karatelskou, chladnou, věcnou komunikaci a podrobivou, při které se dospělý snaží být až moc milý, usměvavý a smířlivý, může docházet až k citovému vydírání a svým chováním chtějí docílit toho, aby si k nim druzí vytvořili vztah, zalíbili se jim a svěřili se jim. Pokud pubescent přijde na to, že je podrobivá komunikace ze strany autority k němu hraná, lživá, ztrácí v autoritu důvěru. (Satirová, Baldwin, 2012) V projevu pubescentů s autoritou se setkáváme s ironií, chladem, cynismem, vulgaritou, obscénností, nostalgickým sentimentem a s tendencí k patetickému sebeobětování. Charakteristické jsou pro slovník pubescentů zkratky a slova inspirovaná anglickým jazykem, například btw = mimochodem, crush = idol, do kterého jsou dívky zamilované, flexit = předvádět, chillovat = odpočívat. Pubescenti usilují o rovnoprávnou diskusi, proto mají s učitelem snahu polemizovat nebo zaujímají odmítavý postoj, který doprovázejí negativní řeči těla s tendencí provokovat. Pubescent se někdy svou verbální i neverbální komunikací snaží, aby se pedagogický pracovník přestal ovládat a narušil svou naučenou nadřazenost. Ze strany autority by měla být podmiňována schopnost

smysluplné komunikace, kooperace, dovednost podřídit se, přijmout kritiku, ale i ocenit nahlas druhé. Autorita by jim měla jít příkladem, být komunikačním vzorem. (Jedlička, 2011, Vágnerová, 2012, Mikuláščík, 2003)

Pubescenti jsou citliví na uznání, když jim někdo přisuzuje nálepku, která se týká minulosti, kterou už si často ani nepamatují. Reagují citlivě pokud na ně mají ostatní jednou provždy stejný nemění názor, okamžitě vyjádří nesouhlas a ohradí se. Hodnocení, které se s nimi vleče je může mrzet. (Godetová, 2001)

Co se týče neverbální komunikace, je u pubescentů horší vysvětlit si jejich signál, je potřeba si všimnout co nejvíce signálů a propojit je. U pubescentů platí dvojnásobně, že by neměl výchovný poradce, ale i ostatní soudit jejich neverbální komunikace podle sebe samých. (Mikuláščík, 2003)

2.4 Důvěra a pubescenti

Důvěra vzniká v raném dětství, protože každé miminko musí spoléhat na rodiče, jestli se o něj postará, tak je možné důvěru v dítěti udržet, anebo ji v dítěti do budoucna potlačit. „*Prepuberta a puberta je období, ve kterém snadno dochází ke konfliktům tam, kde se nevytvořil vztah vzájemné důvěry.*“ (Konečný, 1966, s. 37) Je tedy si potřeba uvědomit, jak je důvěra provázaná se vztahy v rodině, které se vytváří už od úplného začátku po porodu, popřípadě ještě v těhotenství. Důvěra tedy souvisí s vytvářením pozitivního vztahu, pro tento proces je používáno slovo *pacings*. Pro vytvoření takového vztahu je důležitá slovní podpora, parafrázování, dále oční kontakt, čímž potvrzujeme duševní vazbu. Jde také o zrcadlení emocí, což souvisí s empatií, o zrcadlení postoje a pózy, pokud jedinec sedí, měli bychom také sedět, pokud si například podpírá hlavu, po určitém čase bychom si ji mohli taky nenápadně podepřít. Píše se také o zrcadlení myšlenkových procesů, protože každý má odlišné smyslové nazírání, jde o auditivní, vizuální, haptický nebo nevyhraněný typ. Tyto druhy můžeme poznat podle vět „To vypadá dobře.“ „To zní dobře.“ (Mikuláščík, 2003) Rodiče někdy chtějí, aby se jim jejich dítě více svěřovalo, mělo k nim blíže, ale tohoto nikdy nedocílí nátlakem nebo vyzvídáním. Je potřeba empatie, aktivního naslouchání, dávat najevo trvalý zájem, důvěryhodná atmosféra bez vnucování a mentorování. Rodiče by se měli snažit dítěti

porozumět, podpořit je při hledání životního cíle nebo v rámci dílčích cílů, hodnot, podpořit je v jejich prožívání, uznat jejich pozitivní stránky osobnosti, jejich silné stránky v rámci dovedností, vědomostí. Důležitá je i podpora sociálních kontaktů. (Langmeier, Krejčířová, 2006) „Každé dítě se rodí s důvěrou ve své rodiče, v život, ve společnost, ale co se stane na cestě dospívání a později v životě?“ (Cenková, 2010) Touto otázkou se zabývá kniha Jak přežít pubertu svých dětí. Autorka popisuje příběh, jak může dítě přijít o důvěru. Dítě něco rozbije, přijde se přiznat, protože rodiči důvěruje, ale rodič ho pokárá a začne se zlobit. Dítě se rychle naučí se nepřiznat a naučí se matce nevěřit. Je důležité, aby rodiče dodržovali svoje sliby, trest by měl rovněž obsahovat důvěru. Po dokonání trestu by měl být konec. Když budeme pubescentovi připomínat jeho selhání, opět dochází postupně ke ztrátě důvěry. Vzájemná důvěra mezi dítětem a rodičem vede k tomu, že obě strany pubescenci lépe zvládnou. Dobré je také si vzít dítě stranou a zasvětit ho do intimnějších témat jako například intimní hygiena. Pubescent se bude na tento rozhovor tvářit divně, nebude chtít poslouchat, proto je dobré si promluvit, co nejdříve. Tyto druhy rozhovorů také prohlubují důvěru v rodiče. (Cenková, 2010) Dítě, které není podporováno, aby důvěřovalo vlastním pocítům, může ztratit svoji sebeúctu a vytvoří si v sobě nejistotu, naopak si nebude umět vytvořit vlastní hodnoty, protože mu bude předkládána hotová morálka, tak jak ji vidí ostatní. Autoři knihy Jak vzniká důvěra popisují, že každému dítěti je předána krabice, ve které jsou určité hodnoty a vzorce chování, podle kterých se má dítě chovat. Pokud bude žít podle těchto pravidel, může počítat s láskou, pochopením a důvěrou, pokud se odchýlí od pravidel, důvěra bude poškozena. (Trobe, 2014) S vytvářením důvěry souvisí i výchovné styly rodičů. Autoritářský model není příliš úspěšný, děti se mají chovat v souladu s normami, příkazy, které jim rodiče dávají. V tomto modelu chybí oboustranná komunikace, dítě má problémy ve společenském životě, je neschopné kompromisů, tolerance a empatie, což jsou důležité součásti pro vznik důvěry. Opačně se osvědčil autoritativní neboli demokratický model, který funguje na základě vyjednávání, porozumění, zdůvodněných trestů, rodinné sounáležitosti. Dítě je otevřené, společenské, emočně vyrovnané, schopné budování emocionálně dobrých vztahů. (Krejčová, 2011)

V odborném článku Důležití dospělí a jejich role v životě dospívajících píše Gillernová o fenoménu důležitých dospělých, mezi které se mohou zařadit jak členové užší i širší rodiny, přátelé, tak může jít o někoho ve školním prostředí, autorka článku se zmiňuje o výchovném poradci. Pro pubescenta je důležitým dospělým ten, ke kterému

má důvěru, kdo mu projevuje porozumění, empatii, přijímá ho takového, jaký je, respektuje jej a stává se spojnicí mezi ostatními dospělými a vrstevníky. (Gillernová, 2016)

Důvěra není jen o důvěře mezi lidmi, ale také o sebedůvěře. Pubescent může mít někdy pocit tak nízké vlastní hodnoty, že u něj může sebemenší neúspěch nabýt dramatických rozměrů. Pokud nechtějí dospělý v pubescentovi posilovat jeho nízkou důvěru v sám sebe, neměli by ho hodně negativně hodnotit, rozhodovat o něm. Jako obranu mohou používat svalování viny na druhého, jelikož jim jejich psychika brání pociťovat odpovědnost za vinu a chyby, kterých se dopustili. (Godettová, 2001)

3 Vztah mezi výchovným poradcem a dospívajícím žákem

V této kapitole se budeme souhrnně věnovat důvěrnému vztahu mezi výchovným poradcem a dospívajícím žákem na základní škole. Chtěli bychom se zaměřit na intaktní pubescentní žáky. Je potřeba si stanovit, že se bude jednat o intaktního žáka, jelikož to ovlivňuje náplň práce výchovného poradce s žákem. Pro shrnutí by náplň práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami obsahovala zabezpečit administrativní a metodickou část, evidovat zprávy, zprostředkovat diagnostiku, metodicky vést rodiče, žáka a pedagogické pracovníky, koordinovat vznik a plnění individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory. Na tyto činnosti se tedy zaměřovat nebudeme dále vzhledem k našemu výzkumu. Výchovný poradce může s intaktním žákem řešit sociálně patologické jevy, neomluvenou absenci, neplnění školních povinností, špatný prospěch, problémy v rodině, které zasahují do školního života žáka, mohou se scházet z důvodu kariérového poradenství.

Novosad (2000) uvádí chyby při vytváření vzájemného vztahu pracovníka s klientem. Dogmatismus a dirigování, kdy dělá pracovník z klienta nesvéprávnou osobu a snaží se mu vštípit své názory. Blesková diagnóza se objevuje tam, kde se setkává pracovník často s podobnými problémy, která se opakují, a tak má sklon diagnostikovat během chvíle stejný problém, s kterým se několikrát setkal. Pokud se pracovník setkává často se stejnými problémy, může taky dojít k bagatelizaci problému klienta. Pracovník také může vytvořit špatný závěr, pokud se chytne informace bez kontextu, nebo když si ji špatně vyloží. Dochází i k zveličování zásluh, a tím pádem k nucení vděčnosti. Při moralizování a kategorické hodnocení, kdy pracovník soudí jednání klienta. Během monologizace vede pracovník dlouhý monolog, což je taky špatně, protože nemá od klienta zpětnou vazbu. Při přísně racionalizaci potlačuje pracovník city klienta. Špatně je, i když si pracovník do vztahu s klientem přenáší své zkušenosti a projektuje si je do klienta. Když používá klient hodně odborných a abstraktních slov, mluvíme o abstrakci jako jedné z chyb. Poslední chybou je odvedení pozornosti jinam. Všechny tyto chyby mohou negativně ovlivnit navázání a udržení vztahu mezi výchovným poradcem a žákem.

Lacena (2000) uvádí charakteristické znaky žáků vyžadující zvýšenou pozornost v rámci depistáže jakožto příručka, manuál pro výchovné poradce. Prvním rizikovým

projevem je dlouhodobě zanedbaný stav žáka, špinavé oblečení, oblečení nevhodné směrem k počasí, nápadná změna tělesné hmotnosti, častá nepřítomnost ve škole, výkyvy ve školním prospěchu, nezáměr, neplnění domácích úkolů. Druhým typem rizikového chování je chování, které je těžko předvídatelné, žák přechází z jednoho extrémního chování k druhému, od agrese až k apatii, od hyperaktivitě k pasivitě, konflikt bez racionálního základu, euforické projevy. Třetí typ charakterizuje jako neschopnost udržet oční kontakt, potlačená neverbální komunikace a nepřítomný pohled. Toto musí vnímat každý výchovný poradce nejen během komunikace s žákem, ale i v rámci depistáže.

3.1 Komunikace mezi výchovným poradcem a žákem

Komunikace je základem dění ve společnosti a je nezbytná pro vývoj a utváření osobnosti člověka. Je tedy jasné, že poradenství je založeno na komunikaci a navázání kontaktu s žákem je předpokladem smysluplné práce, jejímž základem je důvěra, rovnoprávnost, porozumění a vzájemné respektování. Z hlediska poradenské práce je potřeba vnímat, že v komunikačním kanále dochází ke změnám formy nebo obsahu sdělení, jsou tedy vždycky subjektivní, protože každý vnímá sdělení, informaci jinak. (Novosad, 2009) Poradenská práce s pubescenty vyžaduje kromě odbornosti i určité povahové vlastnosti nebo schopnosti, jako je trpělivě snášet jejich náchyllost k přehrávání, černobílému vidění, sebestřednosti, citové rozkolísanosti, zranitelnosti a nedočkavosti. Preventivní a důsledná činnost může přinést ale výsledky. (Jedlička, 2011).

Na začátku první konzultace je potřeba se seznámit, podat ruku, představit se. Výchovný poradce může sdělit, co dělá ve škole, jak pracuje, aby byl žák obeznámený a také cítil, že je u výchovného poradce správně. Důležité je si na začátku vyhranit čas, který oba pro sebe mají. Vyjádřením určitého času bez známky toho, že nevíme, kdy skončit nebo, že může rozhovor trvat déle, je velmi důležité, jelikož žák většinou řekne ty důležité informace až ke konci. Také je potřeba ze strany výchovného poradce ujistit žáka, že je tady výchovný poradce momentálně pro něj. Na začátku by měl být taky řečen cíl rozhovoru, jinak by se mohli obě strany během rozhovoru míjet a rozhovor nesplní očekávání. Výchovný poradce s žákem tedy pracují s konkrétně daným cílem, který si slibují od schůzky nebo schůzek. Je nosnější, když žák začne mluvit sám, pokud

přichází on. Pokud si ho výchovný poradce zavolá, očekává se, že ho poradce uvede do situace, kterou chce řešit. Obsah rozhovoru stále vede výchovný poradce, jelikož je zodpovědný za výsledek jejich schůzky, popřípadě schůzek. Výchovný poradce využívá aktivního naslouchání, nevstupuje do monologu žáka, na konec může poradce formulovat, co žák řekl. Je potřeba přizpůsobit slovník věku a úrovni žáka. Během rozhovoru můžeme očekávat, že dospívající žák pohled na situaci velmi zjednoduší, některé okolnosti záměrně nezminí. Není dobré, aby výchovný poradce začínal rozhovor s tím, že mu bude žák lhát nebo podávat zkreslené informace, avšak pokud v průběhu rozhovoru nabije výchovný poradce pocit, že se skutečnost odlišuje, může žákovi připomenout, že má jiné informace a pokud bude vycházet z neodpovídajících údajů, nedobere se správného řešení. S žákem poradce nesoutěží, ani nemůže dát najevo lhostejnost, že ho nekonečný proces nebaví, Výchovný poradce také není od toho, aby žákovi dával poznámky do žákovské knížky. Pokud se jedná o řešení nějakého konfliktu ze strany žáka, sociálně patologických jevů a tak dále, nevyplatí se věřit slibům žáka, může jít o pravdivá, ale nerealistická přání. Omluvu přijmeme, snažíme se s žákem pracovat na několika schůzkách. (Svoboda, 2012, Mertin, Krejčová a kol., 2020) Nevhodné jsou sugestivní otázky, nejprve se kladou širší otázky a až poté podle toho, co žák sdělí, se zpřesňují otázky doplňkovými. Každý rozhovor by měl mít na konci nějaké Měli bychom také začít otázkami, které dospívajícího žáka nějakým způsobem zaujmou a pokračujeme otázkami méně příjemnými. Všimati bychom si měli i emocí a odmlčení. (Čáp, 1993) Každý závěr by měl obsahovat doporučení, radu, vyústění nebo shrnutí. Doporučení by měly být realistické. Pokud se má žák nad něčím zamyslet, dostane do příště nějaký úkol, měl by to být úkol, který žák zvládne, aby neměl pocit selhání, úkol nebo cíl, kterého by měl žák dosáhnout musí korespondovat se schopnostmi, zkušenostmi žáka. Je potřeba najít průnik mezi požadavky školy a možnostmi žáka. Na závěr je potřeba rekapitulovat podstatné části rozhovoru, cíle, doporučení a domluvu. Rozložení problému na jednotlivé cíle, kroky a jejich konkretizace pak nabízí konkrétnější podobu řešení, práce výchovného poradce s žákem. Žák postupuje po krocích a na řešení si přichází sám. Problém nastává, pokud žák sám se sebou nechce pracovat a nic změnit, častěji se s tímto přístupem můžeme setkat u dopívajících žáků (Svoboda, 2012, Mertin, Krečová a kol., 2020)

V rámci kariérového poradenství nemusíme řešit s žákem žádný problém, přístup je tedy trochu odlišný. Žák si většinou výchovného poradce vyhledá sám, přijde sám

a projeví zájem o radu. Na úvod proberou představy žáka o cíli schůzky a představy jeho budoucnosti, dobré je se zaměřit na školní výsledky, povahu, charakter, schopnosti, dovednosti, vědomosti a zkušenosti žáka, zjistit koníčky ve volném čase. Také by se nemělo zapomínat na finanční možnosti, na zázemí. Žák chce na sobě pracovat, aby věděl, jaké povolání nebo přípravu na povolání si vybrat. (Pešová, Šamalík, 2006)

V rámci poradenské práce mluvíme o obtížných typech klientů a úspěšná komunikace výchovného poradce s žákem vyžaduje znalost zvládajících strategií. Úzkostný typ má pocit ohrožený, má schoulené držení těla, klopí zrak, hlas má tichý, obviňuje se. Je potřeba mu nedávat najevo převahu, naopak mu dát více času k rozhodnutí nebo k svěřování se. Druhý typ je úzkostně agresivní, který trpí nedostatkem sebevědomí, sedí křečovitě a také svírá křečovitě předměty a rty, má bojovný výraz a okamžitě se brání a slovně bojuje. Je potřeba jednat lidně, nedávat mu podnět k pocitu ponížení, dát mu pocit akceptace a místo slova “ne“ používat “ano, ale“. Narcistně agresivní typ je zahleděný do sebe, takže se dělá důležitým a předvádí se, je vzpřímený a využívá nadřazenou mimiku, často má mnoho módních doplňků. Využívá hojně sarkasmus a ironie. Poradce by měl projevit zdvořilost, ale nepodlézat, vyhnout se poučování a nenechat se vyprovokovat. Bezohledně agresivní typ je netolerantní, příčiny svých obtíží hledá u druhých, zabírá více místa, než mu náleží, jeho mimika a gesta jsou nepřiměřená a projev hlučný. Je potřeba mu vymezit prostor, neustupovat, dívat se mu do očí, projevit uznání, ale trvat na svých stanoviscích. Pedanterní typ se bojí nových věcí a nemá rád nová pravidla, má pevné držení těla, projev je uspořádaný, tak jak jeho denní systém. Doporučuje se mu dívat do očí, ale pokud pohled odkloní, měl by poradce také odklonit pohled. Dalším doporučením je ho informovat věcně, stručně, a pokud zjistí, že návrhy poradce jsou dobré, začíná věřit. Šestým typem je typ nepřístupný, který je chladný, uzavřený, nedůvěřivý, nevyhledává komunikaci, je tichý a na dotazy hned neodpovídá. V rámci zvládající strategie by měl poradce udržovat vzdálenost, určitou osobní zónu, jednat klidně, nereagovat na jeho narážky a snažit se si získat jeho důvěru. Histeriíonský typ je hercem, chce být středem pozornosti a manipulovat s okolím. Slovní zásoba je bohatá. Může dojít k agresii i autoagresii. Poradce musí tento typ odvést od publika, posadit si ho někde, kde jsou jen spolu, vymezit mu prostor, aby nemohl přehnaně gestikulovat, měl by jednat rázně, ale přátelsky, držet se tématu a vyloučit smlouvání. Typ, který se chce prosadit a dosáhnout svého, se nazývá autoritativní. Tento

typ jde za svým cílem, nechce ustupovat. Poradce se nesmí nechat vmanévrovat do konfrontační pozice, s klidem a převahou získává převahu a naváže přímou komunikaci. Poslední kverulantní typ je stále nespokojený, stěžuje si, kritizuje druhé, mají zkratkovité úsudky a bývají neempatičtí. Poradce musí poukázat na pravidla, projevit zdravou sebedůvěru a nepodceňovat nebo nepřeceňovat klienta. (Pitnerová, nedat.)

3.1.1 Komunikační pravidla a chyby

Existuje několik obecných komunikačních chyb, kterým by se měli ale vyhnout i výchovní poradci. Hargašová popisuje několik nevhodných komunikačních praktik v rámci poradenství, které uvedeme. Poradce by neměl často používat negativismus, strach, lhostejnost až zlost, jelikož to na klienty působí jako nedostatek profesionality či sebekontroly. Poradce nedává znát svůj nedostatek času a zaneprázdněnost, protože pak mu klient nechce přidělovat starosti a obírat ho o jeho čas. Když se vrátíme k podkapitole Komunikace a pubescenti, hovoříme tam o tom, že pubescent potřebuje více času, aby vše zpracoval. Není potřeba používat odborná nebo naopak familiární až infantilní slova. Zde můžeme opět navázat na podkapitolu Komunikace a pubescenti, kde jsme psali o podrobné komunikaci a o tom, že není vhodné dělat z pubescenta dítě, ale jednat s ním více jako s dospělým jedincem, Převážně u pubescentních klientů není dobré rázně vyjadřovat nesouhlas, udělovat rady, neustále něco hodnotit. Dále by se měl poradce vyhnout chybné interpretaci, používání klišé, frází, prázdných slov, nadbytečným informacím, odbíhání od tématu, podceňování pocitů klienta, vnímání informací bez ohledu na kontext, čas a význam (Hargašová, 2009)

Efektivní komunikaci s pubescentními žáky by měla obsahovat některá pravidla pedagogické komunikace, jedná se o: kultivovanost jazyka, užití hovorové češtiny, vhodné tempo, dynamika, intonace a pauzy v řeči, držet emocionálnost v určitých hranicích, vhodná gestikulace, mimika, oděv, postoje a pohyby, chování, držení těla, oční kontakt. Ve výchovné funkci mají důležitou úlohu gesta, jelikož ukazují napomínání, pochvalu, prošení, upozornění, poděkování a další. Pubescenta mohou odvádět od pozornosti zlozvyky jako je t'ukání do stolu, klepání nohou, mnoho výplňkových slov, cvakání propiskou a další. (Nelešovská, 2005)

Nelešovská dle Grice (2005), uvádí základních 5 bodů komunikace s žákem. Jedná se o princip kooperace s žákem, druhým bodem je maximum kvantity, kdy by mělo být sdělení dostatečné, ale úsporné, dále jde o maximum kvality, čímž je myšleno neříkat nic, pro co není dost důkazů. Bod maximum relevance zahrnuje říci vše, co je momentálně k tématu důležité sdělit. Vyjadřovat se jasně, srozumitelně a jednoznačně je skryto za posledním bodem maximum způsobu.

3.1.2 Rozhovor

Rozhovor je cílevědomá verbální či nonverbální komunikace, která má za cíl získání podkladů pro diagnózu (Vašek, 1991). Rozlišují se tři typy rozhovorů, avšak v rámci poradenského setkávání se nepoužívá strukturovaný rozhovor, maximálně při diagnostice. Prvním druhem je tedy strukturovaný neboli řízený rozhovor, kdy má otázky rozhovoru výzkumník přesně připraveny. Tazatel se v průběhu rozhovoru řídí jejich zněním i pořadím. Všem účastníkům výzkumu bude tazatel klást stejné otázky ve stejném pořadí. Opačným druhem rozhovoru je nestrukturovaný neboli volný rozhovor, kdy má výzkumník připravenou osnovu po stránce obsahové, ale nikoliv doslovné znění otázek. Důraz je kladen na přirozenost konverzace a rozhovor se dále vyvíjí podle aktuální situace. Kombinací obou druhů rozhovorů se nazývá polostrukturovaný rozhovor. V tomto druhu rozhovoru výzkumník obvykle specifikuje otázky nebo okruhy otázek, na které se chce účastník ptát. Kostru polostrukturovaného rozhovoru tvoří hlavní otázky, složené z témat tvořících jádro výzkumu. Získané odpovědi jsou rozvíjeny navazujícími otázkami.

Chráska (2000) hovoří o pravidlech pro konstruování a řízení rozhovoru. Důležitá je vhodná situace, atmosféra pro rozhovor. Zahajuje se nejobecnějšími otázkami, až poté se směřuje k otázkám diagnostickým. V úvodu rozhovoru se naladíme na mentální úroveň jedince a přizpůsobíme mu úroveň dotazů a slovní zásobu, můžeme tak například používat krátké jednoduché věty. Zapisování poznámek během rozhovoru může vytvořit negativní atmosféru. Pokud zapisujeme, je nutno žákovi vysvětlit důvod. Dalším pravidlem je, aby tazatel, v našem případě výchovný poradce, neformuloval otázky široce, také by neměl používat v jedné větě dva zápory, také není dobré se ptát na více otázek najednou. Při dotazování se zaměřujeme spíše na otázky jak než proč.

Kasáčová, Cabanová (2011) definují chyby ve vedení rozhovoru. Chybou je příliš autoritativní nebo naopak příliš důvěrný, kamarádský přístup. K chaotickému vedení rozhovoru by přispěl i rychlý sled otázek, přerušování klienta a pokládání dalších otázek. Netrpělivost při čekání na odpověď a nepozornost při naslouchání je další chyba. Tazatel by se měl připravit na rozhovor, aby nepředbíhal událostem neměl z něj žák pocit nepřipravenosti a věděl diagnostik o čem se bude jednat, jak chce postupovat, aby došel s žákem k určitému řešení. Během rozhovoru by si měl dávat tazatel pozor na impulzivitu a zvýšenou emotivitu. Není dobré dávat žákovi najevo nechut' naslouchat. Nikdy by neměl tazatel ovlivňovat žáka svým názorem.

Svoboda (2001) vnímá jako důležité určité techniky vedení rozhovoru. Vnímáme je jako důležité doporučení pro každého výchovného poradce, jak vést rozhovor a tím si s žákem vytváří vztah především založený na důvěře. První radou je nepoužívat sugestivní otázky, jelikož to zužuje výpovědi žáka, tak důležité pro diagnostiku. Dalšími technikami je jednoduchá akceptace, parafrázování a ujištění. Zachycování kontextu a podtextu toho, co nám dítě říká, jeho pocity, zachycení neverbální komunikace napomáhá pochopit žáka a jeho starosti. Během rozhovoru je potřeba používat pomlky, protože to dává žákovi dostatek svobody pro formulování jeho výpovědí.

3.2 Důvěra mezi výchovným poradcem a žákem

Pokud není výchovný poradce důvěryhodný pro žáka, nedokáže ho přesvědčit, aby na sobě pracoval, nedokáže, aby za ním žák znova přišel a vyslechl si jeho názory. Umění vzbudit důvěru souvisí se schopností umět druhé vyslechnout a pochopit je, s tím souvisí schopnost empatie u výchovného poradce. Empatický vztah se projeví tím, že výchovný poradce nechá žáka se vyjádřit, nepřerušuje ho, nenechá se ničím rozptýlit, řečí těla a aktivním nasloucháním dává žákovi najevo, že ho poslouchá, rozumí mu a dokáže se do něj vcítit. Výchovný poradce by si měl klást otázku Co mi chce druhý říct? Další zásady aktivního naslouchání je soustředění se, nehodnocení, nedokončování vět za druhého, trpělivost, uvědomování si držení těla a oční kontakt, nespěcháme se závěry, parafrázujeme. Při parafrázování není vhodné užívat formulace, které hodnotí nebo rozhodují za žáka. Výchovný poradce může doplnit, jak to cítí on z jeho úhlu pohledu. Empatie je pojítkem, jehož kvalita, vstřícnost následně pozitivně nebo negativně

poznávaná poradenskou činností, integrační snahy i komplexnost podpory. Dítě – žák tak zjistí, že našlo porozumění a emoční odezvu, což jsou základní stavební kameny důvěry. Dítě potřebuje vnímat emoční projevy, ať už z úsměvu, pohledu, z tónu hlasu, anebo když má někoho, na koho se může spolehnout. Naopak žák, který zažije nepříjemnou situaci a potřebuje pomoc se nepotřebuje svěřit člověku, který bude jeho problém zveličovat, jednat v afektu, ztratí sebeovládání, a tak mu nedokáže pomoci. V rámci budování kladného, důvěrného a emočního vztahu je důležitá také kongruence neboli autentičnost. Dítě si umí povšimnout, pokud se dospělý, v našem případě výchovný poradce, chová rozporuplně a řečí a emocemi vyjadřuje něco jiného, co si skutečně myslí, popřípadě jednomu říká něco jiného než druhému. (Čáp, Mareš, 2001, Novosad, 2009) Schopnost důvěry je spjatá mimo jiné i s intuicí, jelikož už při prvním setkání, při prvních pár minutách se člověk rozhoduje, jestli bude pracovat na důvěrném vztahu, a jestli si druhý člověk jeho důvěru zaslouží. Důvěra je základem všeho a bez ní se daleko nedostaneme. Důvěra vzniká v raném dětství, protože každý novorozenec musí spoléhat na rodiče, jestli se o něj postará, tak je možné důvěru v dítěti udržet, anebo ji v dítěti do budoucna potlačit. Při budování důvěry budeme úspěšnější, když budeme vnímat určité hodnoty jako je úcta k druhému, otevřenost, upřímnost, tolerance, spolehlivost a dělat to, co slíbíme. (Šraibová, 2014, [online]) Novosad (2009) dále dodává využití existence společné či obdobné zkušenosti, potlačení antipatie a soulad tematické a interpretační roviny v neverbální a verbální komunikaci.

Pro výchovného poradce je také důležité, aby měl pubescent pocit sebedůvěry a věřil si, že dojde určitého cíle. Výchovný poradce může pubescentovi dodávat sebedůvěru tím, že se bude zajímat o to, co žák dělá a říká, aniž by vynášeli hodnotící soudy. V tomto vývojovém období má za úkol žák dosáhnout dostatečné důvěry sám v sebe. Neměli by mu sdělovat ukvapené závěry a negativní hodnocení. Výchovný poradce chválí, pokud dosáhne žák úspěchu, něco se mu podaří nebo se snaží být lepší a pracovat na sobě. Přizpůsobit své požadavky jeho reálným možnostem a nedávat mu najevo, že je poradce neustále nespokojený. Nenechat se znejistit jeho obrannými reakcemi, ale vysledovat odpor, který ho ještě více podráždil nebo u něj způsobil nepřátelské reakce a lhostejnost. Řeč má být klidná a jasná, je potřeba mluvit s pubescentem napřímo. (Godetová, 2001)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zabývá metodologií této práce, vymezením výzkumných otázek a vytyčením si cíle šetření. Abychom dosáhli naplnění cíle této práce, stanovili jsme si výzkumné otázky, tak abychom blíže poznali celý průběh setkávání žáka s výchovným poradcem se zaměřením na vytváření důvěryhodných vztahů mezi nimi. Dále jsme si vytyčili výzkumnou metodu, nástroj šetření, způsob analýzy dat a výběr participantů, kteří se zúčastnili individuálních rozhovorů. Stručně jsme je představili a vysvětlili, proč jsme je vybrali pro rozhovor.

V druhé kapitole se zabýváme už samotnou analýzou rozhovorů pomoci otevřeného kódování a interpretujeme výsledky. V rámci grafického znázornění poukážeme na vztahy kódů.

4 Design výzkumného šetření

Na začátku metodologické části uvedeme cíl celého výzkumného šetření, poté uvedeme na něj navazující výzkumný problém a výzkumné otázky. Představíme metodu výzkumného šetření – kvalitativní výzkum, a techniku sběru dat. Zdůvodníme, proč jsme si vybrali rozhovor. Dotkneme se postupu při vyhledávání výzkumného souboru, který byl značně ovlivněn pandemií covidu – 19, stejně jako byl ovlivněn celý proces sběru dat. V rámci podkapitoly Výzkumný soubor více přiblížíme charakteristiku participantů. Také se dotkneme způsobu analýzy kvalitativních dat.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Tato diplomová práce mapuje vztahy výchovných poradců s žáky. Blíže jsme si specifikovali cílovou skupinu, kterou se zabýváme, a to pubescenti, převážně se tedy jedná o žáky 2. stupně základní školy. Zaměřujeme se na navazování a udržování vztahů i na komunikaci, protože tyto témata jsou spjata s důvěrou. Rádi bychom rozšířili znalosti o této problematice. Zajímalo nás, jaký způsob komunikace, práce zvolit s pubescentními žáky, abychom došli k tomu, jak vytvořit důvěru mezi žákem a výchovným poradcem. Zajímalo nás také jak vypadají vztahy z pohledu výchovných poradců a co je pro ně důležité při práci s žáky pubescentního věku, aby docházelo k vzájemné spolupráci a důvěře. V souladu dále uvedenými výzkumnými otázkami jsme si stanovili jako stěžejní cíl diplomové práce popsat specifika a průběh navázání důvěryhodných vztahů mezi žáky pubescentního věku s výchovným poradcem.

4.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumný problém

Jaká je nejeftektivnější strategie v rámci vytváření vztahů, důvěry a komunikace při práci výchovného poradce s pubescentními žáky?

Výzkumné otázky

Jaký je průběh navázání vztahů mezi výchovným poradcem a žákem pubescentního věku?

Jaká jsou specifika navazování důvěrných vztahů mezi výchovným poradcem a žákem pubescentního věku?

Jak neefektivněji komunikovat a jaké volit komunikační zásady s žáky pubescentního věku při práci výchovného poradce?

Jaké zásady by měl dodržovat výchovný poradce v rámci navazování a udržování důvěry s žákem pubescentního věku?

4.3 Metoda a technika sběru dat

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili kvalitativní výzkum: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ *Hendl (in Creswell, 2008, s. 48)* Jedná se o výzkum, u kterého se výsledků nedosahuje pomocí statistických metod a jiných způsobů kvantifikace. Dochází k intenzivnějšímu kontaktu s jedincem či jedinci, a tak jedinec vytváří podklad pro své výzkumné šetření. Chtěla bych zjistit znalosti výchovných poradců do hloubky v rámci tohoto tématu a porozumět vztahům mezi výchovnými poradci a žáky pubescentního věku.

Jako techniku sběru dat jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, tedy rozhovor s otevřenými otázkami. Rozhovor je cílevědomá verbální či nonverbální komunikace, která má za cíl získání podkladů pro diagnózu. (Vašek, 1991) Na začátku jsme chtěli vybrat metodu pozorování nebo se alespoň seznámit s participanty a žáky osobně, z důvodu pandemie to nebylo možné. Tento typ rozhovoru má předem stanovené otázky, jejichž pořadí se dá pozměnit, některé otázky se mohou během rozhovoru vypustit, popřípadě se můžeme doptat na doplňující informace. Polostrukturovaný rozhovor je tak flexibilnější a myslíme si, že i příjemnější, jak pro výzkumníka, tak pro participanty. Celý rozhovor začíná důslednou přípravou otázek, které navazují na otázky výzkumné,

na výzkumný problém a cíl diplomové práce. Vše musí být provázané společně. Otázky by neměly být sugestivní, neměly by mít dva zápory, my bychom se neměli ptát na více věcí zároveň v jedné otázce. Dále přemýšlíme o uspořádání otázek, aby na sebe logicky navazovaly. (Chráška, 2016) Pro rozhovor byly stanoveny hlavní otázky s dalšími prohlubujícími podotázkami, vztahující se k hlavní otázce. Cílem těchto otázek bylo se dozvědět odpovědi na výzkumné otázky směřující ke komunikaci mezi výchovným poradcem a žákem pubescentního vztahu, zjistit specifika navazování těchto vztahů, jak vytvořit základ pro důvěru mezi nimi. Poté se rozhovory realizují. Všem jsme kladli stejné otázky a v průběhu rozhovoru jsme pokládaly situačně další otázky. Rozhovory byly naplánovány během osobního setkání, bohužel z důvodu pandemie covidu – 19, všechny rozhovory proběhly online prostřednictvím mobilního telefonu. Na úvod byly představeny cíle tohoto výzkumného šetření, úvod dále zahrnoval žádost o možnost nahrávání rozhovoru. Všechny rozhovory byly zaznamenány pomocí záznamníků, který nahrával hovory. Dále byly rozhovory doslovně transkribovány a analyzovány.

4.4 Výzkumný soubor

Jako techniku tvorby vzorku jsme zvolili nereprezentativní a nepravděpodobnostní výběr, a to výběr účelový. „*Účelový výběr je založený pouze na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno a o tom, co je možné pozorovat. Jeho závěry takřka nikdy nelze příliš zobecnit. Výzkumník musí jasně, přesně a otevřeně definovat populaci, kterou jeho vzorek opravdu reprezentuje.*“ (Disman, 2011, s. 112-113) Byla zajištěna etika šetření. Každý participant byl obeznámen s cílem šetření, bylo projednáno o čem je výzkumná část diplomové práce. Každý participant dal informovaný souhlas o průběhu a okolnostech šetření. Po celou dobu je zajištěna možnost svobodného odmítnutí odpovědět. Aby byla v této práci zabezpečena anonymita participantů, nikde nebudou uvedena jejich jména a rozlišování participantů je za pomoci čísel.

V rámci výzkumného souboru jsme zvolili výchovné poradce, a jelikož jsme se v této diplomové práci zaměřili na žáky pubescentního věku, jedná se o výchovné poradce na základní škole, převážně na druhém stupni. Z důvodu uzavření škol v rámci nouzového stavu spojeného s pandemií Covidu – 19 nebylo možné do školy za výchovnými poradci zajít a lépe se seznámit, nebylo ani možné do školy zavolat,

jelikož výchovní poradci pracovali z domu, kontaktovali jsme je tak na jejich pracovní e-mail, zda by souhlasili s rozhovorem. 80 % obesaných výchovních poradců neodepsalo na e-mail. Výhodou online setkání bylo, že jsme mohli zkontaktovat výchovní poradce po celé České republice. Získali jsme 5 rozhovorů s výchovními poradkyněmi a 1 rozhovor s výchovním poradcem.

Tabulka 1: Výzkumný soubor

PARTICIPANT	VZDĚLÁNÍ	PRAXE JAKO VÝCHOVNÝ PORADCE	MĚSTO ZAMĚSTNÁNÍ	DALŠÍ VZDĚLÁNÍ
Číslo 1	Vysokoškolské magisterské	13 let	Olomouc	Seminář – Vedení poradenského rozhovoru
Číslo 2	Vysokoškolské magisterské	20 let	Ostrava	
Číslo 3	Vysokoškolské magisterské	2 roky	Dolní Benešov	
Číslo 4	Vysokoškolské magisterské	12 let	Kravaře	
Číslo 5	Vysokoškolské magisterské	19 let	Kobeřice	
Číslo 6	Vysokoškolské magisterské	10 let	Brno	Seminář- Asertivní chování, Jak zvládat role výchovního poradce

4.5 Analýza výsledků

Když jsme získali všechny data na záznamníku, byla provedena transkripce. Dalším krokem byla analýza těchto dat. Zvolili jsme otevřené kódování. *„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Údaje jsou rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných.“* (Strauss, Corbinová, 1999, s.43) Prvním krokem je konceptualizace analýzy, tedy rozebraly jsme data podle určité podobnosti a přidělili jim název. Tím jsme identifikovali určité jevy a kategorizovali je. Tímto způsobem byly utřídovány podstatné informace v jednotlivých kategoriích a zjišťovány vztahy mezi nimi. Pomocí těchto kategorií jsme získali odpovědi na naše uvedené výzkumné otázky a poté naplnili cíl šetření.

Tato podkapitola diplomové práce bude obsahovat analýzu kvalitativních dat, které byly získány rozhovory s šesti výchovnými poradci. Výsledky poskytnout odpovědi na výzkumné otázky, za jejichž pomoci naplníme cíl celé diplomové práce a výzkumného šetření. Jsem si vědoma, že z výsledků nelze vyvozovat obecně platné závěry vzhledem k množství vzorků osob, výsledkem ale chceme ukázat jakým způsobem navodit a udržovat vztahy založené na důvěře. Také si uvědomujeme, že výsledky jsou velmi individuální, protože každá osobnost výchovného poradce je jiná a každý žák potřebuje něco jiného, aby se dokázal otevřít a navázal vztah založený na důvěře.

Vytvořili jsme osm kódů, souvisejících s komunikací, důvěrou a obecně se vztahem výchovného poradce a žáka pubescentního věku. Tyto kategorie jsme si určili díky analýze transkribovaných rozhovorů.

Tabulka 2: Konkretizování vybraných kódů

KÓDY	KONKRETIZACE	PŘÍKLADY Z ROZHovorŮ
První setkání	Začátek setkávání a postup pro navození začátku vztahu	<i>Dopředu se na setkání připravím (dostatek času, opatřím si informace). Vysvětlím, proč jsme se setkali, stanovíme cíle našeho setkání.</i> <i>Na žáky kladně zapůsobí, že se jim řekne pojd', sedni si do křesla a popovídej.</i>
Průběh rozhovoru	Postup během setkávání žáka s výchovným poradcem od začátku až po konec	<i>Snažím se vžít do jejich pocitů a problémů</i> <i>Nedělám si během rozhovoru poznámky.</i>
Rozvíjení důvěry	Vývoj pocitu důvěry, jistoty a ochoty spoléhat na druhou osobu	<i>Stanovíme si dílčí cíle.</i> <i>Přijď mi říct, jak to dopadlo, jak jsi to vyřešil/a.</i>
Práce na vztahu	Rozvoj interpersonální vazby	<i>Empatie je velmi důležitá při navazování vztahů.</i>
Spolupráce	Součinnost neboli společné úsilí s cílem dosáhnout optimální, chtěné situace, řešení, úspěchu	<i>Volíme dosažitelné cíle a postupně se k nim dostáváme.</i>

Verbální komunikace	Slovní sdělování	<i>Učitel si musí dávat velký pozor na volbu slov a slovních spojení.</i>
Neverbální komunikace	Mimoslovní sdělování	<i>Respektuji osobní zónu žáka, udržuji přiměřený oční kontakt, nechovám se roztržitě.</i>
Rozdíl mezi žáky pubescentního věku a mladšími žáky	Odlišnosti mezi pubescentním obdobím a obdobím mladšího školního věku	<i>Jsou uzavření, nechtějí mluvit o svých problémech, často v sobě dusí to, co je trápí. Někdy naopak ze sebe dělají frajery, aby zakryli své slabosti.</i>
Nejčastěji řešené obtíže	Problémy, s kterými žáci pubescentního věku přicházejí za výchovným poradcem nejvíce	<i>Nejtěžší byla pro mě zkušenost s žákyní závislou na drogách.</i>

První setkání

Dva participanté se shodují na tom, že před příchodem žáka vytvoří hezké a příjemné prostředí, aby žáci vnímali pocit pohody. „Dopředu se na setkání připravím (dostatek času, opatřím si potřebné informace o žákovi a problému, který je předmětem jednání).“ Říká třetí participantka.

Potom dochází k seznámení, hlavně pokud se žák nezná s výchovným poradcem jako s učitelem, popřípadě jestli je to jejich první setkání. Druhá participantka zmiňuje podání si ruky na začátku: „jednám podle zásady poradenského rozhovoru a podám ruku.“ Důležité je také udržovat si přiměřenou vzdálenost. Z tvrzení participantky vyplývá, že by se měla udržovat proxemická zóna – společenská. Tedy být v rozmezí od 1,2 metrů do 2 metrů, během podání ruky se můžeme dostat do osobní zóny, ale dotek, blízký kontakt je velmi důležitý pro sblížení se. Křivohlavý (1988) mluví o přiměřeném stisku ruky, který by měl trvat dvě vteřiny. Může být taky interpretovaný jako vyjádření

podpory a porozumění. Výchovný poradce i žák si sednou ke stolu, kdy dvě participantky sdělují, že je důležité, aby byli ve stejné rovině.

Průběh rozhovoru

Je potřeba aby výchovný poradce vysvětlil, proč si žáka k sobě pozval, popřípadě začne žák vysvětlovat proč vyhledal výchovného poradce. První participantka popisuje, jak se žáci na začátku často bojí sdělit svůj problém, koktají. *„Nejdřív ze sebe děti svůj problém soukají, někdy se neumějí dobře vyjádřit, takže se doptávám, ujišťuji, jestli jsem správně pochopila, o co jde.“* Dvě participantky se shodují, že na začátku vysvětlují, jak bude probíhat jejich setkávání, společně si stanoví hlavní cíl, k čemu chtějí dospět, a také je dobré si určit dílčí cíle. Šestá participantka vysvětluje, že se jí osvědčilo stanovovat si s žáky dílčí cíle, a to převážně s žáky pubescentního věku, protože mají často nižší sebevědomí, a po zvládnutí každého z dílčích cílů zažívají radost z naplnění cíle, podporuje je to k další práci na sobě. První participantka nepracuje v rámci setkávání s dílčími cíli. Všech šest participantů se shoduje, že z metod práce s žákem využívá rozhovor a pozorování. Pátý participant hovoří o zjišťování potřebných informací, depistáži, během rozhovoru. Pět participantů se shodlo, že si během schůzky nedělají psané poznámky, zapíšou si, co potřebují až žák odejde. Druhá participantka uvádí, že si dělá psané poznámky během rozhovoru s dítětem, pokud se jedná o závažný problém, který si později potřebuje promyslet do hloubky, více o něm uvažovat a pracovat na něm například ve spolupráci s dalšími kolegy nebo organizacemi, s tím že zachovává anonymitu žáka. V rámci odpovědi na mojí doplňující otázku dodává šestá participantka, že je dobré na konci každého setkávání shrnout, co dneska během setkání společně probrali, na jakých dílčích cílech se dohodli a co si odnesou.

Rozvíjení důvěry

První participantka popisuje, že při vzniku důvěrného vztahu je potřeba naslouchat, brát žáky vážně a dát jim to najevo i v rámci zpětné vazby, dívat se jim do očí a neodbývat je větami typu: *„Teď nemám čas, možná někdy příště.“* Dále uvádí: *„Nepracuji striktně podle nějakých zásad, i když jsem absolvovala seminář k vedení poradenského rozhovoru. Myslím, že jsem empatická, klidná a vstřícná, proto se děti vracejí a svěřují se.“* V tomto

vyjádření můžeme vidět, jak je důležitá osobnost a vlastnosti výchovného poradce a jak mohou být nápomocné k otevření se žáků a k prohlubování důvěry.

Druhá participantka zdůrazňuje, že se jí osvědčilo pro navázání důvěry nechovat se nadřazeně, trochu se přizpůsobit žákově věku, zeptat se na jeho záliby, a tím se mu trochu přizpůsobit. „*Na žáky kladně zapůsobí, že se jim řekne Pojd', sedni si do křesla.*“

Třetí participantka souhlasí s výpovědí s druhou participantkou v tom, že se také ptá nejdříve na zájmy, na rodinu, školu nebo prospěch, aby první zjistila něco o žákovi a nezačínali hned řešit žakovu situaci.

Čtvrtá participantka se snaží rozvíjet důvěru tím, že je pravdomluvná, dítěti řekne, když nemá čas, když má starosti, pokud se setkala s podobným problémem, který řeší s žákem, nebo pokud se setkala s podobným problémem sama osobně.

Pátý a šestý participant se shodují v tom, že je potřeba se k žákovi nechovat autoritativně, nechovat se k němu jako k dítěti, ale spíše jako k dospělému, popřípadě dospívajícímu člověku. S tímto tvrzením souhlasí i první participantka: „*S mladšími dětmi mluvím spíše jako „rodič“.* Navázat postupně přátelský vztah, v kterém je potřeba žáka nezklamat. Jako důležitý fakt vzniku důvěry jsou dílčí cíle, aby si dítě uvědomilo, že zvládá tyto cíle a začal více věřit sobě, že zvládne svůj problém a také začal věřit výchovným poradcům, že ho vedou správným směrem.

Práce na vztahu

Dvě participantky se shodují, aby jim žáci přišli říct, jak svůj problém řešili, popřípadě vyřešili. Podle dvou participantek je potřeba si dávat pozor, aby neřekli něco, co by si žák špatně vyložil. Opatrně volit slova, aby se jich nedotkli. Dávat si pozor, aby neřekli něco, co nemají, například o spolužácích, učitelích, kterých se problém týká. Z těchto výpovědí můžeme vidět, že je potřebné chovat se dle GDPR – ochrany osobních údajů.

S prací na vztahu souvisí parafrázování, empatie a zrcadlení. Všichni participant se shodují, že tyto zásady poradenského rozhovoru využívají. Druhá participantka uvádí, že se snaží s žáky mluvit o běžných věcech, pochválí oblečení, účes, cokoliv, začne s něčím kladným a pomalu přechází k problému, se kterým žák přichází. „*Snažím se přátelsky vystupovat, mluvím klidným hlasem, zajistím příjemné a klidné prostředí pro schůzku. Často využívám větu: Co pro tebe můžu udělat? Jak ti já mohu pomoci?*“

říká třetí participantka o tom, jak rozvíjí vztah. Čtvrtá participantka se rozmluvila o důležitosti mít s žáky trpělivý přístup. S ní souhlasí i třetí participantka: „*Protože jsou žáci v tomto věku velmi citliví a zranitelní, je to balancování na velmi tenkém ledu. Výchovný poradce si musí dávat velký pozor na volbu slov a slovních spojení.*“

Spolupráce

Když se zaměříme na to, co participanti vnímají jako nejzásadnější při vzájemné kooperaci, je potřeba zajímat se o žáka a jeho problém. Naplánovat si pravidelné schůzky a dodržovat jejich konání. V rámci rozhovorů padaly slova jako nápomoc, vstřícnost, empatie. Také mluví o důvěře, důvěrném vztahu, který je nosný pro celé téma této práce. Ke spolupráci patří také dobrá příprava výchovného poradce před setkáním. Čtvrtá participantka zdůrazňuje potřebu spolupráce někdy i s rodiči, ostatními profesemi školního poradenského zařízení nebo dalšími institucemi. Pátý participant mluví o podpoře pomoci vhodné motivace, která je individuálně vybírána podle osobnosti a problému žáka, podle pocitu výchovného poradce. Může to být například uvedení příkladů z okolí nebo s čím se výchovný poradce setkal. Další složkou je povzbuzení žáka. Jedním z jeho výroků je: „*Snažím se mu vysvětlit, že jde o jeho život a budoucnost. Pokouším se ho motivovat. Nevolím nedosažitelné cíle.*“

Verbální komunikaci

Několik z našich otázek v rozhovoru na výchovné poradce byly zaměřeny na komunikaci a komunikační zásady během poradenského rozhovoru.

První participantka klade důraz na její intuitivní komunikaci směrem k žákům. Snaží se žákovi přiblížit tím, že se ho ptá na přátele, také se ptá, jestli svůj problém žák řeší s přáteli nebo rodiči, a co si o problému myslí. Snaží se vcítit do jejich pocitů a mluvit s nimi jako s rovnými. „*Mluví s nimi jako s parťáky, kamarády, ne z pozice učitele - autority.*“ Také řešení, které se této participantce zdá vhodné, žákovi nevnucuje, pouze doporučuje.

Druhá participantka povídá o důležitosti klidného, rozvážného dialogu. Je potřeba si získat respekt, ale určitě se nesnaží participantka nahnat hrůzu, jak vzápětí dodává. Snaží se zdůraznit důležitá slova, aby neztratil žák pozornost. Klade důraz na správný

přednes, který zahrnuje klidné tempo a dynamiku řeči. Šestá participantka se s druhou participantkou shoduje v klidném tempu a dynamice, což odpovídá efektivní komunikaci s pubescentními žáky podle Nelešovské (2005).

Z výpovědi třetí participantky vidíme dvě důležité techniky, zásady komunikace. Třetí participantka popisuje, jak uplatňuje princip V-U-V (vyslechnout-uznat-vysvětlit). Využívá techniku zrcadlení. Zcela nenápadně sleduje žáka a sladí jeho postavení rukou, náklon hlavy, hlas a další. Ne vždy je potřeba dělat všechno stejně, ale minimálně je dobré, aby oba seděli.

Čtvrtá participantka a pátý participant se shodují v důležitosti naslouchání, vyslechnutí žáka, aby pochopili jeho problémy a dali mu najevo, že ho vnímají.

Neverbální komunikace

Ve výpovědích participantů, souvisejících s neverbální komunikací se objevovaly slova jako úsměv, klid, podání ruky, jemná gestikulace. Všech šest participantů odpovědělo kladně na otázku, jestli si myslí, že žáka pubescentního věku ovlivní, jak je výchovný poradce oblečený a v jakém prostředí jsou spolu během setkání. Dva participanti se shodují, že je potřeba dodržovat osobní zónu a přiměřený oční kontakt. Vykopalová (2000) popisuje, že když se nám někdo během rozhovoru nedívá do očí, cítíme se nepříjemně a máme sklon protějšku nedůvěřovat. Očním kontaktem může výchovný poradce vyjádřit zájem.

Rozdíl mezi žáky pubescentního věku a mladšími žáky

Podle výpovědí participantů jsou děti pubescentního věku méně otevřené než mladší děti. Mladší děti rychleji navazují kontakt, jsou bezprostřednější a ztrácí zábrany komunikovat. Jelikož jsou bezprostřední, jedna participantka upozorňuje, že díky tomu jsou mladší děti více předvídatelní. Pubescenti jsou více uzavřeni do sebe, trvá delší dobu, než si vytvoří vztah. U pátého a čtvrtého participanta můžeme vidět zmínku související s vývojovou psychologií, jelikož mluví o pubescentech jako o vývojově inteligentnějších jedincích, které charakterizují psychickou vyzrálostí, rozumnějším přístupem k řešení problémů.

První participantka podotýká, že s mladšími dětmi nehovoří tak přátelsky jako s dětmi pubescentního věku.

Podle výpovědi žáci pubescentního věku často v sobě dusí to, co je trápí. „*Někdy naopak ze sebe dělají frajery, aby zakryli své slabosti.*“ říká druhá participantka. Vznětlivost, výbušnost, často slabé vyjadřovací schopnosti také patří ke specifickým žáků pubescentního věku na rozdíl od mladších dětí.

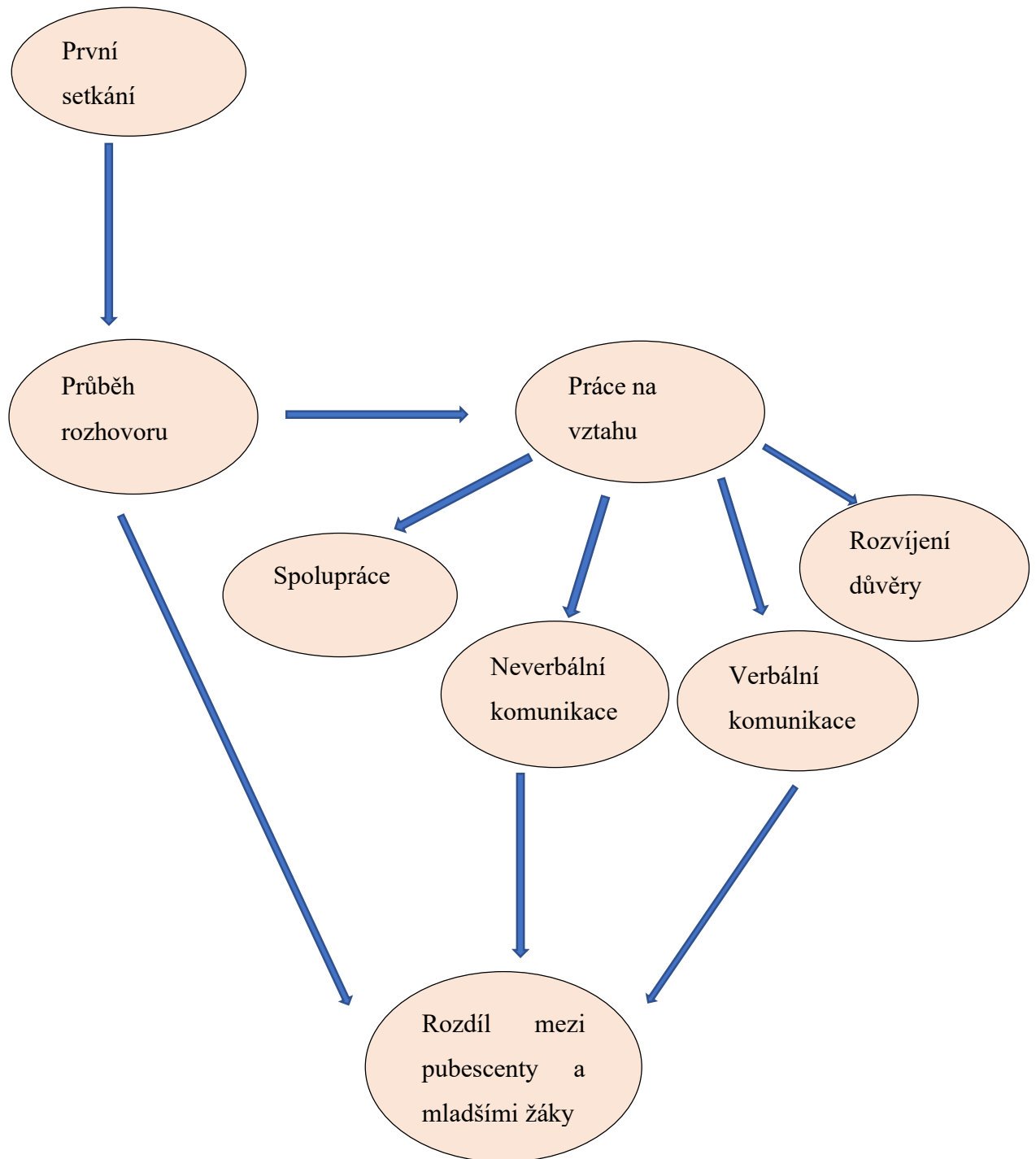
Nejčastěji řešení obtíže

Nejčastější odpovědi participantů byly, že děti v rámci setkávání řeší skutečnosti související se vztahy partnerskými, přátelskými, rodinnými a vztahy se spolužáky a s tím související konflikty.

Dvě odpovědi směřovali k agresivnímu chování spolužáků a s tím související šikana nebo kyberšikana. V rámci kariérního poradenství také řeší nástup na střední školu. Výchovní poradci si zvou žáky z důvodu špatného prospěchu nebo chování v rámci vyučování, nevhodnému chování ve škole nebo na pozemku školy, například se může jednat o kouření, vandalismus.

4.7 Interpretace výsledků

Tabulka 3: Grafické znázornění kódů výzkumného šetření



První setkání je důležité pro další průběh rozhovoru a pro práci na vztahu. Během prvního setkání bychom si měli dávat hlavně pozor na chyby v sociální percepci. Během pracování na vztahu, což si můžeme vyložit jako rozvíjení vztahu, aby byl důvěryhodný a založený na spolupráci, je potřeba pracovat na neverbální komunikaci, verbální komunikaci, spolupráci a rozvíjení důvěry. U rozvíjení vztahů musíme brát v úvahu rozdílnost žáků pubescentního věku.

Na začátku procesu konzultací mezi výchovným poradcem a žákem je problém dítěte. Počáteční váhavý kontakt je ovlivněn skutečností, zda schůzku vyvolá výchovný poradce na základě výzvy například třídního učitele nebo se dítě svěřil se svým problémem rodičům, učiteli či přímo výchovnému poradci. Samozřejmě, že v druhém případě je žák od počátku sdílnější, protože cítí, že potřebuje pomoc a již o svých potížích dlouho přemýšlel a došel k závěru, že je sám nezvládne.

Pro děti pubescentního věku je velmi nesnadné hovořit s dospělými všeobecně o svých vnitřních pocitech, protože se ani ony samy v nich úplně nevyznají a mají problém je vyjádřit nebo popsat. Bojí se, aby nebyli druhým k smíchu nebo, že je jejich postoj či vnímání nesprávné. Proto je na začátku vztahu velmi důležité, aby se dítě co nejvíce otevřelo, výchovný poradce musí zjistit, kde je jádro problému, zda ve výchově, povaze dítěte, rodinných poměrech. Až potom může pracovat na odstranění.

Pro úspěšné vyřešení problému je proto určující „vykročit správnou nohou“. Výchovný poradce by se měl snažit, aby se atmosféra co nejvíce přiblížila rozhovoru „rovného s rovným“. Toto se dá zvládnout prostředky jako je počáteční úsměv, přátelské podání ruky, nezávazné popovídání o věcech nesouvisejících s problémem nebo jen okrajově. Tato fáze může trvat u každého jinak dlouho a je třeba obrnit se trpělivostí. Po přechodu k problému je důležité pokračovat v přátelském rozhovoru, hned si nezapisovat poznámky, aby dítě, pokud možno změnu necítilo. I když výchovný poradce ví, že problém je vážný, mělo by si dítě pubescentního věku myslet, že se snadno napraví, aby nebylo zbytečně nervózní a neuzavřelo se naopak do sebe.

Naváže-li výchovný poradce důvěryhodný přátelský vztah s dítětem, musí na tomto křehkém vztahu pracovat i za cenu, že se dítěti věnuje v mimo určený čas, když za ním přijde a jemu se to úplně nehodí. Dítě pochválit a za každý krok vpřed. Radovat se s ním, pokud cítí, že se situace lepší, motivovat jej a stále myslet na to, že každé dítě je solitér a potřebuje trochu jiný přístup. Zde je důležité co nejvíce odhalit povahu dítěte,

což není pro každého jednoduché, neboť ne každý výchovný poradce je i přirozeně empatický člověk. Podle řešených obtíží se volí počet setkávání.

Žáci pubescentního věku na rozdíl od mladších žáků již nevzhlízejí s přirozenou úctou ke svému učiteli potažmo k výchovnému poradci. Je třeba více používat kamarádský přístup, který ale nesmí být lehkovážný. Výchovný poradce se musí snažit být pro žáka tady a teď, i když je to někdy velice časově náročné, jak zmiňuje první participantka. Jeho důvěru je velice snadné nenávratně ztratit, jelikož děti tohoto věku jsou velice citlivé na jakékoliv přehlížení nebo odbývání.

Dalším specifikem je důsledná příprava na rozhovor, která ovšem nesmí být při vzájemném kontaktu vůbec znát. Nelze se dívat do poznámek a podobně. Výchovný poradce musí mít problém předem dokonale zmapovaný (rodinné poměry, osobnost žáka, oblíbenost v kolektivu), aby již předpokládal, kam bude rozhovor směřovat, aby vedl k rozluštění problému a jeho případného vyřešení.

Je také potřebné působit co možná nejméně formálním dojmem, aby žák nenabyl dojmu úředního jednání, to by se mohl uzavřít a rozhovor by k ničemu nevedl. Jedná se jak o neformální jazyk, tak i oblečení. Důležitá je i řeč těla (uvolněná pozice – nejlépe nasedět za stolem), na žáka se během povídání dívat, případně se i povzbudivě usmát. Poukázat také na svou obdobnou zkušenost, aby dítě nabylo dojmu, že v „tom není samo“ a že problém není neřešitelný.

Žák by měl být zainteresován do hledání řešení, jen být opatrně naváděn, tak aby se na výsledku podílel. Zvedne se tak jeho sebevědomí, kterého děti pubescentního věku nemají na rozdávání.

Výchovný poradce by se měl vyvarovat kontaktu se žákem v přítomnosti spolužáků, protože v kolektivu dítě může kontakt s ním zapírat nebo o něm minimálně nehovořit. S tím souvisí diskrétnost, která se váže k důvěře.

Efektivita hovoru s žákem pubescentem je velmi důležitá, protože vyřešit jeho problém je nutné vyřešit co nejdříve. Problém bývá většinou dlouhodobý, než se dítě rozhodne se svěřit dospělému nebo než si toho všimnou rodiče, učitelé apod.

Všichni participanté se shodují, že je třeba komunikovat verbálně i neverbálně na nejvýše možné přátelské bázi, nikdy ne z pozice nadřazené autority. Rozhovor vést jako přátelské popovídání.

Je také nezbytné všimnout si řeči těla žáka, zda je nervózní, poposedává, neví, co s rukama, dívá se do země nebo naopak se již zklidnil, začíná výchovnému poradci důvěřovat a otvírá se mu.

Je potřeba pozorně naslouchat, pokud se dítě rozpovídá, říct mu podobné zkušenosti, odpovídat na dotazy. Zpětná vazba je nadmíru důležitá, aby žáka motivovala k co nejdetailnějšímu popisu situace, která ho trápí. Nikdy nelhat, udržovat přátelskou atmosféru pomocí úsměvů i různých dotazů na témata nesouvisející s problémem, jako jsou záliby nebo přátelé.

V rámci neverbální komunikace máme několik oblastí, které nyní zmíníme z hlediska nejefektivnějšího přístupu k žákovi. Gestikulace se využívá přiměřená, klidná, abych výchovní poradci ukázali svoji otevřenost, měli by otevřít i své ruce a neměli by je mít zkřížené, což by mohl vnímat žák jako uzavřenost výchovného poradce. Nemusel by se mu pak svěřit. Několik participantů vypovídalo, že si dává pozor na svou mimiku. Výrazem tváře, by měli výchovní poradci dávat najevo, že žáka poslouchají a popřípadě ho chápou. Někteří participanté zdůrazňují úsměv. V několika výpovědích jsme zaznamenali potřebu udržovat oční kontakt. Není však možné stále se dívat na žáka upřeně, aby nenabýlo dojmu zkoušení ve škole a přísné autority. V rámci haptiky se objevuje jen podání ruky na začátku, popřípadě na konci rozhovoru a díky tomu se společně sblíží. Myslíme si, že by bylo možné žáky i poplácat, například když jim výchovný poradce chce vyjádřit jejich úspěch. Co se týče proxemiky, v rozhovorech je uvedeno, že sedí oba za stolem naproti sobě, z toho nám vyplývá, že se jedná o osobní zónu. Na otázku, zda participanté vnímají, jestli žáci vnímají oblečení, vzhled, věk participanta, bylo vždy odpovězeno kladně.

Aby si výchovný poradce získal důvěru, je důležité, aby ho dítě vnímalo jako člověka, který umí naslouchat, nechová se nadřazeně, nepřikazuje, umí pojmenovat problém přístupným jazykem pro dítě srozumitelným, až pak je ochotné snažit se své starosti pojmenovat a pracovat na řešení.

Na důvěře je potřeba nadále pracovat. Jestliže si ji výchovný poradce získá, většinou ho žák bere jako partnera, na kterého se obrací i s jinými problémy. Zde je pak žádoucí jeho důvěru nezklamat, věnovat se mu, když projeví zájem, neodbývat ho, ale vysvětlit, proč zrovna teď nemám čas, a ochotně nabídnout jiný termín. Vztah s dítětem pubescentního věku je velmi křehký a není úplně jednoduché se vžít do jeho

pocitů a vnímání světa. Je nutné být při komunikaci opatrný, aby se dítě necítilo dotčeno či uraženo. Nikdy neprobírat téma hovoru s třetí osobou v přítomnosti žáka, anebo pokud to není velmi nutné.

Diskuse

V časopise Školní poradenství v praxi vyšel odborný článek Role výchovného poradce ve škole, kde výchovná poradkyně popisuje své zkušenosti, co se ji osvědčilo při schůzkách s žáky. Tato výchovná poradkyně pokládá za důležitý úsměv a nadhled, vnímavost, pozornost a citlivost. Pokud se přijdou žáci sami svěřit s osobním problémem, který je v rodině, je potřeba empatický přístup, žák může přijít s velkým strachem ze svěřením se a výchovný poradce by měl ukázat, že je zde pro něj, naslouchá mu a je zavázán důvěrou. Tyto vlastnosti, které popisuje jsme uvedli i v naší teoretické části, ale převážně tyto závěry vycházejí i z výzkumného šetření v rámci této diplomové práce. Tato výchovná poradkyně je dále jen potvrzuje.

Pavčina Pokorná ve své závěrečné práci zkoumala pomocí dotazníku s 146 respondenty, zkušenosti žáků druhého stupně s výchovnými poradci. Z tohoto výzkumu vyšlo, že se 79 % respondentů pubescentního věku setkala s výchovným poradcem, a to především kvůli přihláškám na střední školu. Pravidelně se tytéž žáci setkávali s výchovným poradcem pravidelně v 22 %, mimo potřeby získat informace o dalším vzdělání. 57 % respondentů uvedlo, že udržení tajemství je pro ně klíčovou a podstatnou věcí při práci výchovného poradce s nimi. V rámci těchto odpovědí zjistila výzkumnice, že větší část žáků důvěru k výchovnému poradcovi necítí. (Pokorná, 2017) Toto zjištění je pro nás klíčové v rámci této práce, jelikož podáváme informace o tom, jak pracovat s žákem, aby naopak důvěru cítil. Důvěru žáci mohou k výchovným poradcům získat, pokud se o to budou snažit obě strany. Obavy z neudržení tajemství souvisejí potom u žáků s celkovou nedůvěrou a nechutí se výchovnému poradcovi svěřit.

Výzkum v rámci diplomové práce potvrzuje naše zjištění o potřebě empatie a diskrétnosti ze strany výchovného poradce. Autorka provedla dotazníkové šetření se 110 žáky základní školy, tedy žáky pubescentního věku, na které se zaměřila i tato diplomová práce. Poslední otázka byla, jací by měli být podle žáků výchovní poradci. Charakteristiky jako je empatie, loajálnost a diskrétnost se objevovali nejčastěji. Také se ukázalo, že 21 % žáků by se na výchovného poradce neobrátilo, jelikož k němu nemá důvěru. Jedna z odpovědí žáka byla, že výchovný poradce řešil problém žáka před ostatními přihlížejícími. (Zálešáková, 2019) Pokud takto v některé škole probíhá výchovné poradenství, je těžké si získat z pohledu žáka důvěru k výchovnému poradcovi.

Toto zjištění také dokazuje, že jsem ráda, že jsem si zvolila toto téma diplomové práce, protože pořád je hodně vztahů výchovných poradců s žáky, které nejsou optimální a bylo by na nich hodně práce, aby se zlepšili. Myslím si, že důvěra je základním kamenem nejen školních, poradenských vztahů, ale vztahů obecně a k důvěře se potom mohou napojovat další slova, které jsme použili v této práci a skloňovali je se vztahem k důvěře, byla to spolupráce, komunikace, diskrétnost, empatie, naslouchání a další charakteristiky spojené s důvěrou, a tedy vztahem založeným na důvěře.

Závěr

V této diplomové práci jsem se zaměřila na výchovné poradce, jelikož jsem si vybrala jako specializaci v rámci mého studijního oboru, výchovné poradenství. Žáci pubescentního věku se hůře otevírají a je pro ně náročnější si k někomu vytvořit důvěru, proto mě zajímalo, jaké zkušenosti s nimi mají výchovní poradci při vytváření vztahu, co má na žáky pubescentního věku blahodárny vliv při získávání důvěry.

Cílem práce bylo popsat specifika a průběh navázání důvěryhodných vztahů mezi žáky pubescentního věku s výchovným poradcem. Tato práce tak přináší poznatky od samého začátku setkání výchovného poradce s žákem pubescentního věku přes rozvíjení jejich vztahu a důvěry mezi nimi. Cíl byl také naplněn zjištěním specifík komunikace u žáků pubescentního věku, což nám pomohlo zjistit, jak s žáky jednat, pochopit jejich komunikační strategii, pomohlo nám to do nich se vcítit, v teoretické části jsme se také zaměřili na komunikační zásady s žáky pubescentního věku, a toto všechno nám pomohlo k naplnění cíle.

Z výzkumného šetření můžeme tedy vyvodit určitá specifika jako je uzavřenost, komunikační zábrany, často v sobě dusí, co je naopak trápí. Uzavírají se do sebe, aby zakryli své slabosti. S tímto zjištěním by měli výchovní poradci přistupovat k žákům pubescentního věku s cílem navázat vztah založený na důvěře. Kromě klidné a pohodové atmosféry během setkání, by měl výchovný poradce zajistit přípravu na setkání, začít podáním ruky, zeptat se na obecnější věci z důvodu sblížení, a poté až na to navázat a zjistit v čem je problém.

Celý dialog by měl probíhat klidně, v rámci etických zásad, založených na přátelském vztahu. Výchovný poradce by si měl dávat pozor na zlozvyky, například ťukání do stolu, výplňková slova, autoritativní chování. Participantů potvrdili důležitost empatie při vytváření důvěry, dalším důležitým požadavkem k vytvoření důvěryhodného vztahu je empatie, parafrázování, kongruence, emoční projevy. Během prvních setkání je potřeba si vytyčit hlavní cíl a dílčí cíle. Důležitým zjištěním výzkumného šetření v souvislosti s vytvářením důvěry, je potřeba vzniku dílčích cílů, jelikož dítě získá důvěru v samo sebe, jelikož umí pohnout se svým problémem a z druhé strany si uvědomují, že to s nimi výchovní poradci myslí dobře a může to pomoci zbourat bariéru mezi nimi,

protože žáci pubescentního věku zjistí, že to s nimi výchovní poradci myslí dobře a mohou jim poradit a pomoci.

V rámci šetření jsme se chtěli dostat blíže k výchovným poradcům, ale z důvodu pandemie Covidu – 19 jsme mohli vytvořit jen rozhovory formou online. Tato práce může být užitečná v praxi výchovných poradců na základních školách, popřípadě jiných poradenských pracovníků. Téma jsem si ale vybrala, abych o něm rozšířila poznatky, a tedy přiblížila tuto problematiku.

Zdroje

Seznam použité literatury

1. BŮŽEK, A., MICHALÍK J. 2000. *Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-244-0054-5.
2. BRAUN, R., MARKOVÁ D., NOVÁČKOVÁ J. 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0176-2.
3. CABANOVÁ M., KASÁČOVÁ B. 2011. *Pedagogická diagnostika: Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica: Univerzita Matěja Bela. ISBN 978-80-557-0328-2.
4. CENKOVÁ, T., LANGROVÁ M. 2010. *Jak přežít pubertu svých dětí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2913-8.
5. ČÁP, J. 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
6. ČÁP, J., MAREŠ J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
7. DISMAN, M. 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.
8. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
9. HARGAŠOVÁ, M. 2009. *Skupinové poradenství*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2642-7.
10. CHRÁSKA, M. 2016 *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. Vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
1. JEDLIČKA, R. 2011. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-788-6.
2. JURKOVIČOVÁ, P., REGEC V. 2013 *Základy speciálněpedagogického poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3695-1.
3. KNOTOVÁ, D. 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

4. KONEČNÝ, R., KONEČNÁ O. 1966. *Starosti s dospíváním*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Rodičům o výchově dětí.
5. KOVAŘÍKOVÁ V. 2012. *Ideální učitel očima žáků kvarty*. Brno: Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra psychologie. Vedoucí diplomové práce Jan Mareš.
6. KREJČOVÁ, L. 2011. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.
7. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
8. LUDÍKOVÁ, L., KOZÁKOVÁ Z. 2012. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3092-8.
9. MERTIN, V., KREJČOVÁ L. 2020. *Výchovné poradenství*. 3. přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7478-356-2.
10. MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ L., ZAPLETALOVÁ, J., a kol. 2015. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2., přeprac. vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-391-4.
11. MIKULÁŠTÍK, M. 2003. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 80-247-0650-4.
12. NELEŠOVSKÁ, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
13. NOVOSAD, L. 2000. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-197-5.
14. NOVOSAD, L. 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-509-7.
15. OPEKAROVÁ, O. 2010. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-96-9.
16. PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK M. 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.
17. PITNEROVÁ, D. Obtížné typy klientů. Studijní text. Nепublikováno, nedatováno.

18. POKORNÁ, P. 2017. *Zkušenosti žáků druhého stupně s výchovnými poradci*. Univerzita Hradec králové. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce Petra Kalibová.
19. PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
20. PUŠKINOVÁ M. Plán činnosti výchovného poradce a školního metodika prevence v 1.pololetí školního roku. *Časopis školní poradenství v praxi*. 2017, č. 4, s. 4 – 7. ISSN 2336-3436.
21. PÝCHOVÁ S. Co není kariérové poradenství. *Časopis školní poradenství v praxi*. *Časopis školní poradenství v praxi*. 2017, č. 4, s. 13 – 14. ISSN 2336-3436.
22. RUFO, M. *Pust' mě, ale neopouštěj! : utváření zdravé vazby mezi rodiči a dětmi*. 2009. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-616-2.
23. SATIR, V., BALDWIN M. 2012. *Terapie rodiny: krok za krokem podle Virginie Satirové*. Praha: Portál. Praktická příručka (Portál). ISBN 978-80-262-0179-3.
24. SKOREK, E. M. 2009. *Schoolchildren with speech-language-hearing disorders*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-86818-89-4.
25. SVOBODA, J. 2012. *Poradenský dialog: vedení poradenského rozhovoru a poradenské skupiny*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-590-9.
26. SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ D., VÁGNEROVÁ M. 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-545-8.
27. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. 1999. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-953-0.
28. ŠRAIBOVÁ N., 2014. In: *Psychologie* [online]. [cit. 2014-11-17]. Dostupný z: <https://psychologie.cz/vec-duvery/>
29. TARTAR-GODDET, É. 2001. *Umění jednat s dospívajícími*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-492-3.
30. TROBE K., TROBE G. 2011. *Jak vzniká důvěra: naučit se věřit sobě i druhým*. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-87249-17-8.
31. TROJANOVÁ I. Výchovný poradce jako hodnotitel učitelů? Rozhodně ano! *Časopis školní poradenství v praxi*. 2018, č. 1, s. 36 – 37. ISSN 2336-3436.
32. VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
33. VALIŠOVÁ, A. 1998. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-624-4.

34. VYKOPALOVÁ, H. 2000. Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0084 -7.
35. ZÁLEŠÁKOVÁ, E. 2019. Výchovný poradce z perspektivy žáků devátých tříd základních škol. Praha: Bakalářská diplomová práce. Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta. Sociální pedagogika a poradenství. Vedoucí práce Klára Harvánková.

Seznam elektronických zdrojů

1. American school counselor association. School counselor roles a ratios. <https://www.schoolcounselor.org/> [online]. © 2020. Dostupné z: https://www.schoolcounselor.org/About-School-Counseling/School-Counselor-Roles-Ratios?fbclid=IwAR2cmgUdmlEZ8zCjts66EsPeHI_J5Ha_g0K_Qw_vx2ZjmXujGtlG4hOgTcU/
2. American school counselor association. The Role of the School Counselor. <https://www.schoolcounselor.org/> [online]. © 2020. Dostupné z: https://www.schoolcounselor.org/getmedia/ee8b2e1b-d021-4575-982c-c84402cb2cd2/Role-Statement.pdf?fbclid=IwAR1mxn5Gnste6kcUchi0na1O-BE7zqNy8JUdl3N88C_xdEF4a0gqU0tPdsK/
3. AVP - Asociace výchovných poradců, z.s. Výchovné poradenství. <http://www.asociacevp.cz> [online]. © 2021. Dostupné z: <http://www.asociacevp.cz/legislativa/>
4. AVP - Asociace výchovných poradců, z.s. Etický kodex výchovných poradců. <http://www.asociacevp.cz> [online]. © 2021. Dostupné z: <http://www.asociacevp.cz/o-asociaci/eticky-kodex-vychovnych-poradcu/>
5. Hrubá J. Metodický portál RVP.cz. Jak by měla vypadat ideální škola a učitel. <https://clanky.rvp.cz> [online]. © 2010 [cit. 2010-02-03]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/7707/JAK-BY-MELA-VYPADAT-IDEALNI-SKOLA-A-UCITEL.html/>
6. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Standardy a metodická doporučení. <http://www.msmt.cz/> [online]. © 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/standardy-a-metodicka->

doporuceni?highlightWords=Standard+Studia+pro+v%C3%BDchovn%C3%A9
+poradce/

7. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. MŠMT aktualizuje metodický pokyn k řešení šikany ve školách. <http://www.msmt.cz/> [online]. © 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-aktualizuje-metodicky-pokyn-k-reseni-sikany-ve-skolach/>
8. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Metodické dokumenty (pokyny a doporučení). <http://www.msmt.cz/> [online]. © 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny/>
9. Pedagogicko-psychologická poradna v Novém Jičíně. Pomůcky pro výuku a reedukaci. <http://www.pppnj.cz> [online]. Dostupné z: [http://www.pppnj.cz/Stranky/pomucky-pro-vyuku-a-reedukaci.aspx /](http://www.pppnj.cz/Stranky/pomucky-pro-vyuku-a-reedukaci.aspx/)

Právní předpisy

1. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků [online]. [cit. 2005-02-21] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75?text=75%2F2005+Sb/>
2. Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 2005-02-12] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/>
3. Vyhláška č. 116/2011 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 2011-05-04] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-116/>
4. Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. [cit. 2004-11-10] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/>
5. Vyhláška č. 317/2005 Sb. Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

- [online]. [cit. 2005-08-08] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317/>
6. Zákon č. 262/2006 Sb. Zákoník práce. pracovníků [online]. [cit. 2005-06-07] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262/>
 7. Vyhláška č. 248/2019 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2019-03-09] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248/>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Výzkumný soubor

Tabulka 2: Konkretizování vybraných kódů

Tabulka 3: Grafické znázornění kódů výzkumného šetření

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Eliška Nováková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Důvěra žáků směrem k výchovným poradcům
Název v angličtině:	Pupil's confidence to educational counselor
Anotace práce:	Tato diplomová práce pojednává o důvěře žáků pubescentního věku směrem k výchovným poradcům. Cílem práce je popsat specifika a průběh navázání vztahů založených na důvěře mezi žáky pubescentního věku s výchovným poradcem. Diplomová práce se zabývá obecně poradenskými službami na základní škole a konkrétněji se zaměřuje na výchovného poradce. Jedna kapitola je věnovaná pubescenci. Nalezneme zde i dosavadní informace o vztahu výchovného poradce s žáky pubescentního věku.
Klíčová slova:	Výchovný poradce, pubescent, důvěra, komunikace, školní poradenské zařízení,
Anotace v angličtině:	This diploma thesis discuss about confidence of pupils of pubescent age towards educational counselors. The aim of my thesis si to describe specifics and the process of establishing relationship based on the confidence between

	pupils of pubescent age with educational counselor. This diploma thesis discuss counseling services in general at primary school and more specifically it's focused on educational counselor. One chapter is devoted to pubescence. You can also find here information about relationship between educational counselor with pupils of pubescent age.
Klíčová slova v angličtině:	School counsellor, pubescent, confidence, communication, school counseling facilities
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	68 stran
Jazyk práce:	Český jazyk