

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Výchovný poradce na ZŠ

Diplomová práce

Vypracovala

Pavλίna Kotalíková

Vedoucí práce

Mgr. et Mgr. Jiří Kressa

České Budějovice 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 2. 1. 2014

.....
Pavlína Kotalíková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu mé diplomové práce Mgr. et Mgr. Jiřímu Kressovi za cenné rady, připomínky a metodické vedení. Poděkování patří také mé rodině a přátelům za morální podporu. V neposlední řadě dík patří také výchovným poradcům působícím na základních školách v lokalitě Tábořska, bez nichž by tato práce nevznikla.

Anotace

Cílem diplomové práce je popsat náplň práce výchovného poradce na základní škole a vyzdvihnout důležitost jeho pozice. Práce se mimo jiné zaměřuje i na spolupráci výchovného poradce s dalšími poradenskými zařízeními a organizaci systému výchovného poradenství u nás. Teoretická část práce se zaměřuje na vysvětlení základních pojmů dané problematiky. Následuje pohled do historie vývoje této pozice u nás a v anglicky mluvících zemích. Tato část se dále zabývá koncepcí školských poradenských služeb a popisuje předpoklady pro výkon práce výchovného poradce. Další kapitoly se zaměřují na popis náplně práce výchovného poradce a popis poradenských zařízení, se kterými nejčastěji spolupracuje.

Praktická část je tvořena rozhovory s výchovnými poradci. Cílem je analyzovat, co tvoří náplň práce výchovného poradce, s kým nejčastěji spolupracuje při řešení problémů a jaké jsou názory výchovných poradců na celkový systém výchovného poradenství u nás.

Klíčová slova

výchovný poradce, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagogicko psychologické poradenství, kariérové poradenství

Abstract

The aim of this thesis is to describe the content of the work of the school counselor at elementary school and emphasize the importance of his position there. The thesis concentrates also on his cooperation with other counseling organizations and the organization of the whole counseling system in our country. The theoretical part of this work is focused on the explanation of basic terminology from this field. The look at the history of the school counseling in our country and in English speaking countries then follows. This part also describes legal regulations which provide a model for the school counselors. On their base they provide their services. The following chapters concentrate on the description of the content of the work of school counselor and the description of the organizations with whom he often cooperates.

The practical part of this work is created from the dialogues realized with the school counselors. The aim of it is to analyze what is the real content of the work of the school counselor, with who he usually cooperates during the problem solving and what are the opinions of the school counselors on the system of school counseling in our country generally.

Key words

school counselor, pupil with special educational needs, pedagogical and psychological counseling, career counseling

Použité zkratky

IVP	Individuálně vzdělávací plán
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPU	Specifické poruchy učení
SPUCH	Specifické poruchy učení a chování
SVP	Středisko výchovné péče
ŠVP	Školní vzdělávací program

Obsah

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. Základní pojmy	11
1.1 Učitel.....	11
1.2 Škola	13
1.2 Výchovný poradce a výchovné poradenství	14
2. Historie výchovného poradenství u nás a ve světě	17
2.1 Historie výchovného poradenství u nás	17
2.2 Historie výchovného poradenství ve světě	19
2.2.1 Historie výchovného poradenství ve Velké Británii.....	19
2.2.2 Historie výchovného poradenství v USA	21
3. Koncepce školských poradenských služeb	24
4. Předpoklady pro výkon práce výchovného poradce	27
4.1 Předpoklady učitele.....	27
4.2 Kvalifikační předpoklady	29
5. Náplň práce výchovného poradce	31
5.1 Kariérové poradenství.....	33
5.2 Péče o žáky se specifickými poruchami učení.....	35
5.3 Péče o nadané žáky	39
5.4 Pedagogicko-psychologická diagnostika	43
5.5 Sledování a řešení sociálně rizikového chování	46
6. Spolupracující poradenská zařízení	48
6.1. Pedagogicko-psychologické poradny	48
6.2 Speciálně pedagogická centra	49
6.3 Střediska výchovné péče.....	51
6.4 Další spolupracující organizace	53
II. PRAKTICKÁ ČÁST	54
7. Metodika výzkumu	55
7.1 Cíl výzkumu.....	55
7.2 Metody výzkumu	55
7.3 Výzkumné otázky	56

8. Výsledky výzkumu	57
8.1 Do jaké míry ovlivňuje činnost výchovného poradce jeho běžné učitelské povinnosti a co tvoří její základ?	57
8.2 S jakými externími odborníky výchovní poradci spolupracují a jakým způsobem tato spolupráce probíhá.....	59
8.3 Jaké jsou názory a postoje výchovných poradců na systém výchovného poradenství u nás	62
8.4 Shrnutí.....	65
Závěr	72
Použité zdroje	76
Literatura.....	76
Elektronické zdroje	79
Zákony a vyhlášky	81
Přílohy.....	82
Rozhovor pro výchovné poradce	83
Ukázka provedeného rozhovoru	84

Úvod

Téma diplomové práce nevypovídá o žádné konkrétní problematice, proto je potřeba zkonkretizovat, na co je diplomová práce zaměřena. Diplomová práce se tedy zaměřuje zejména na náplň práce výchovného poradce. To znamená, čím se nejčastěji výchovný poradce zabývá a ve spolupráci s kým jsou jeho poradenské služby poskytovány. Další oblastí, na kterou se práce zaměřuje, je otázka, jak je celkově systém výchovného poradenství organizován.

Téma práce bylo vybráno na základě myšlenky, že činnost výchovných poradců není ze strany veřejnosti příliš uznávána. Důvodem toho je častá nevědomost ohledně faktu, čím se výchovný poradce ve skutečnosti zabývá. Mezi veřejností totiž obvykle panuje názor, že jeho činností je pouze kariérové poradenství a s tím spojené vyplňování přihlášek na SŠ nebo poskytování informací o možném výběru škol. Jedním z cílů diplomové práce se tedy stal i popis náplně práce výchovného poradce a vyzdvižení důležitosti jeho pozice na základních školách.

Úvodní část práce se zaměřuje na vysvětlení základních pojmů a popis historie výchovného poradenství u nás a v anglicky mluvících zemích. Tato pasáž sice neslouží jako podklad pro výzkumnou část práce, ale tento pohled do historie může ilustrovat vývoj této pozice na našich školách a poskytuje prostor pro srovnání současného stavu se stavem minulým.

Teoretická část diplomové práce seznamuje s náplní práce výchovného poradce a jejím zakotvením v zákonech, tedy s koncepcí školských poradenských služeb. V práci jsou dále popsány předpoklady pro výkon této funkce. Jedná se o předpoklady osobnostní i profesní. Tyto charakteristiky se do jisté míry překrývají s předpoklady učitele, protože výchovný poradce je zároveň učitelem. Teoretická část dále popisuje poradenská zařízení, která nejčastěji s výchovným poradcem spolupracují. Uvádí jejich charakteristiku a oblasti, ve kterých obvykle tato spolupráce probíhá. Nejvíce prostoru je věnováno pedagogicko-psychologickým poradnám, střediskům výchovné péče a speciálně pedagogickým centrům, jakožto organizacím, se kterými výchovní poradci spolupracují nejčastěji. Ostatní organizace jsou zde zmíněny pouze okrajově.

Praktická část práce se zaměřuje na zjištění náplně práce výchovných poradců, zda tato činnost nějakým způsobem ovlivňuje jejich běžné učitelské povinnosti, s jakými externími odborníky nejčastěji spolupracují a jak tato spolupráce probíhá.

Práce si dále klade za cíl zmapování názorů a postojů výchovných poradců na systém výchovného poradenství u nás.

Cílem této práce je vyzdvihnout důležitost postavení výchovných poradců v rámci poradenských služeb poskytovaných na základní škole. Dalším cílem je zmapovat skutečnou náplň jejich práce v porovnání s názory veřejnosti i z pohledu legislativních dokumentů a odborných publikací. Poslední otázka, na kterou se práce zaměřuje, je porovnat organizaci systému výchovného poradenství s reálným stavem zejména z pohledu výchovných poradců, jakožto přímých účastníků poradenského procesu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Základní pojmy

1.1 Učitel

Nejprve bychom se měli zaměřit na pojem *učitel* z toho důvodu, že výchovný poradce je zároveň učitelem. Roli výchovného poradce zastává učitel, který absolvoval specializační studium v tomto oboru. Důležitost učitelské profese z hlediska výchovného poradenství můžeme vyzdvihnout tvrzením Opekarové, že první osobou, která se ve škole setkává s problémy žáků a navrhuje jejich další řešení, je učitel (Opekarová, 2007, s. 5).

Vališová definuje učitelství jako intelektualizovanou profesi, jejíž náplní je zejména předávání kulturního dědictví z generace na generaci a uvádění dětí do světa dospělých. Výchovné úsilí učitelů je zaměřeno na děti a mládež (Vališová et al., 2007, s. 15). Podle Průchy je učitel jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Jde o profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. V souvislosti se společenskými změnami se pohled na učitelskou profesi mění. V dřívější době byl učitel považován pouze za zprostředkovatele poznatků ve vyučování (Průcha et al., 2003, s. 261). Od roku 1989 začalo být vzdělání chápáno z jiného úhlu pohledu. Vzdělání začalo být považováno za velmi významnou oblast, která zajišťuje celkový rozvoj společnosti, proto začaly být kladeny vyšší nároky na práci učitelů. Důraz byl kladen na jejich profesionalizaci. Učitel již v tomto pojetí není pouze zprostředkovatelem vědomostí ze svého oboru, ale je třeba, aby byl znalcem i v dalších vědách souvisejících se vzděláváním. V souvislosti s těmito změnami jsou definována nová očekávání vzhledem ke škole, nový obsah, cíle a funkce výuky. Vzdělávání a učení je nově chápáno jako celoživotní proces, na který se škola snaží žáky připravit (Spilková, 2010, s. 33-34). V současnosti se cílem výuky stává získání tzv. klíčových kompetencí (např. kompetence komunikační, sociální atd.), které jsou definovány jako systém požadavků na člena společnosti. Proces výuky je chápán komplexněji. Již se nejedná o proces předávání pouhých vědomostí a poznatků z různých oborů, ale důraz je kladen na rozvoj celé žákovy osobnosti (Horká, 2011, s. 24).

Jak již bylo výše zmíněno, mění se společnost klade důraz na profesionalizaci učitelů. Pojem kompetence se díky tomu objevuje i v souvislosti s učiteli. Jedná se o kompetence

profesní, které teoreticky popisují, jakými schopnostmi by se měl vyznačovat zkušený učitel. Díky těmto kompetencím je tento učitel-profesionál schopen vykonávat efektivně svou práci. Jedná se např. o kompetence odborně předmětové, psychodidaktické, komunikativní atd. (Průcha, 2005, s. 217-219). I toto pojetí teorie profesních kompetencí opět dokazuje, že z pohledu dnešní společnosti, musí být učitel všestranným odborníkem.

Podle Opekarové nutnou podmínkou pro to, aby učitel mohl dobře vykonávat svou práci, je to, aby dokonale znal své žáky. Učitel na ně působí v oblasti vzdělávání i výchovy. Autorka souhlasí, že nároky na učitelovy kompetence se neustále zvyšují. To se týká zejména otázek hodnocení žáka (Opekarová, 2007, s. 5).

Pokud výše uvedené informace shrneme, můžeme usoudit, že v dnešní době došlo k posunu v oblasti chápání tohoto pojmu. V dřívějším pojetí byl učitel chápán pouze jako subjekt, který předává vědomosti žákům ve vyučovacím procesu, kdežto dnes je pojetí tohoto pojmu širší.

Důraz je kladen na rovnováhu mezi jednotlivými úrovněmi vzdělávání. Mezi tyto úrovně patří vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty žáků. Obecně řečeno cílem je vybavit žáky potřebnými kompetencemi (Spilková, 2010, s. 36).

Komplexnější pohled na tuto profesi nabízí Průcha et al. (2003, s. 261), který ji definuje tak, že učitel se podílí na spoluvytváření vzdělávacího prostředí, třídním klimatu, organizuje a řídí činnosti žáků, dále řídí a hodnotí proces učení.

Z výše uvedených definicí můžeme tedy vyvodit, že učitel je osoba, která je v životě žáka velmi důležitá. Jde o člověka, který se podílí na výchově a vzdělání žáků. V dnešní době se klade důraz také na to, aby učitel byl schopen rozpoznat problémy žáků ve vzdělávacím procesu a mohl jim pomoci. Tato pomoc by měla spočívat buď v poskytnutí odborné rady, nebo navržení dalšího postupu. Tento fakt má za následek kladení stále větších nároků na vzdělání učitelů a jejich profesionalitu.

Učitel hraje významnou úlohu v oblasti výchovného poradenství, protože on je většinou ten, kdo posílá žáka k výchovnému poradci.

1.2 Škola

Proces výchovného poradenství se odehrává ve školním prostředí, proto další termín, na který se zaměříme, je *škola*. Podle Průchy je škola chápána jako společenská instituce, jejíž funkce spočívá v poskytování vzdělání žákům. Jde o instituci, která je připravuje na osobní, pracovní a občanský život (Průcha et al., 2003, s. 238). Vališová definuje školu jako instituci, která organizuje činnost většího počtu vzdělavatelů, jež svým působením formují mladého člověka (Vališová et al., 2007, s. 24).

Z našeho pohledu nás zajímá zejména základní škola. Základní škola je místo, kde většina lidí získává základní vzdělání. Povaha a cíle základního vzdělávání jsou popsány ve Školském zákoně (č.561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů), podle kterého žák základní vzdělání získává po úspěšném ukončení vzdělávání v základní škole. Podmínkou je také splnění povinné školní docházky. Cíle základního vzdělávání jsou v tomto dokumentu uvedeny následovně: *„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“* (Školský zákon, č. 561/2004 Sb., s. 4843).

Základní škola plní několik funkcí. Personalizační funkce školy si klade za cíl rozvoj žákovy osobnosti. Socializační funkce školy spočívá v tom, že pomáhá jedinci začlenit se do společnosti. Učí ho správnému jednání dle uznávaných společenských hodnot a norem. Enkulturační funkce školy je definována jako učení se kultuře. Z hlediska této funkce nás škola vybavuje potřebnými znalostmi a dovednostmi, které nám umožňují v dané kultuře smysluplně existovat (Janík, 2011, s. 8-11).

Z výše uvedených definicí je patrné, že škola je chápána jako instituce. Autoři se také shodují v tom, že jde o místo, kde žáci získávají vzdělání a jsou tak připravováni na budoucí život. K tomu aby jejich příprava v této instituci probíhala správně, přispívá výchovné poradenství, které by mělo včas rozpoznat a řešit problémy, které někteří žáci mohou ve vzdělávacím procesu mít.

Důležitý článek výchovného poradenství tvoří také *rodina*. Pro správné řešení výchovných problémů žáků je třeba vzájemná spolupráce mezi školou a rodinou.

Rodina má vliv na formování osobnosti dítěte již od jeho narození (Havlík, 2002, s. 67). Je prvním prostředím, se kterým se dítě setkává, a proto má na něj zásadní vliv. Představuje dítěti své tradice a kulturu. Od rodiny a jejích příslušníků dítě přebírá jejich vzory chování (Procházka, 2012, s. 102). Podle Hartla a Hartlové (2000, s. 512) je rodina společenskou skupinou, která je spojena různými svazky jako například manželstvím, pokrevními vztahy, vzájemnou odpovědností a pomocí.

Můžeme také rozlišit různé typy rodiny. Základním typem je rodina nukleární, která je tvořena rodiči a dětmi. Rozšířená rodina zahrnuje blízké příbuzné jako např. prarodiče, strýce, tety atd. (Kraus, 2008, s. 80). Další možné rozdělení typologie rodiny je na orientační rodinu, což je ta, do které se rodíme a v níž vyrůstáme. Dále pak můžeme rozlišit rodinu reprodukční. Tuto si zakládáme sami a stáváme se v ní rodiči (Havlík, 2002, s. 67). Typy rodiny můžeme také rozdělit z pohledu její funkčnosti, kdy rodinu posuzujeme podle toho, jak se jí daří plnit její funkce. Hovoříme zde o rodině funkční, které se daří své funkce plnit přiměřeně. Dysfunkční rodina některé své funkce neplní dostatečně, ale její celkový chod není zcela ohrožen. Posledním typem je rodina afunkční, která své základní funkce není schopna plnit. V takové rodině je socializační vývoj dítěte zásadně ohrožen (Kraus, 2008, s. 80).

1.2 Výchovný poradce a výchovné poradenství

Výchovný poradce tvoří základní článek poradenských služeb ve škole a jedná se také o ústřední téma této práce, proto se zaměříme i na jeho definici. Obecně můžeme říci, že tuto funkci obvykle zastává jeden z učitelů školy, který absolvoval speciální postgraduální studium (Vališová et al., 2007, s. 112).

Podle Pospíšilové a Tyšera (2003, s. 7) je výchovný poradce *„pedagog, odborně připraven pro výchovné poradenství, který pomáhá při profesní orientaci a řešení výchovných otázek, věnuje zvláštní pozornost poruchám dětí a mládeže z hlediska pedagogické, psychologické a sociální normy, jejich zjišťování, prevenci a nápravě.“* Opekarová definuje výchovného poradce jako učitele-specialistu, který má určitou dobu učitelské praxe. Jde o učitele, který prošel následnou specializovanou vysokoškolskou kvalifikací, jíž získal postgraduálním studiem. Výchovný poradce pečuje o žáky spolu s učiteli v průběhu jejich výchovy, vzdělávání a přípravy na život v dospělosti (Opekarová, 2007, s. 23).

Náplní práce výchovného poradce je poradenská, metodická a informační činnost (Čáp et al., 2009, s. 4). Poradenská činnost výchovného poradce je zaměřena na žáky

a jejich rodiče. Z tohoto hlediska výchovný poradce koordinuje poradenské nabídky a aktivity školy. Jeho poradenské služby jsou ale poskytovány i ve vztahu k ostatním učitelům a vedení školy, kdy asistuje při hledání korektních intervenčních opatření (Vojtová, 2004, s. 176).

Výchovný poradce je součástí vedení školy a za svou činnost je odpovědný řediteli, který jej také pověřuje výkonem funkce. Předpokladem pro výkon této funkce je odpovídající pedagogická a odborná způsobilost (Vávrová, 1999, s. 15).

Funkci výchovného poradce zastává učitel, který zároveň na dané škole učí, což je pro něj výhodou, protože dobře zná prostředí a řadu problémů může zachytit již v jejich počátku (Hadj Moussová, 2002, s. 27).

Můžeme tedy konstatovat, že odborná literatura se v zásadě v definování tohoto pojmu shoduje a to tedy v tom, že funkci výchovného poradce vždy zastává jeden z učitelů dané školy. Pro výkon funkce je nutné splnit jisté podmínky: absolvování odborného postgraduálního studia a určitá doba praxe v učitelském oboru. Náplň práce tohoto pedagogického pracovníka je definována jednoznačně. Podle odborné literatury se výchovný poradce zaměřuje především na poradenskou činnost v oblasti výchovných otázek, vzdělávání a přípravy pro budoucí uplatnění žáka.

Výchovný poradce tvoří součást systému poradenství poskytovaného ve škole. To probíhá na několika úrovních. Základní úroveň poradenství se týká třídního učitele. Poradenské služby v rámci celé školy poskytuje výchovný poradce ve spolupráci s dalšími poradenskými pracovníky: speciální pedagogem, popřípadě školním psychologem (Vojtová, 2004, s. 176).

V dnešní době se spíše užívá pojmu pedagogicko-psychologické poradenství namísto dřívějšího výchovného poradenství. Důvod je zřejmý. Z pojmu výchovné poradenství na první pohled plyne dojem, že jde o shodný pojem s termínem výchovný poradce. Ale termín výchovné poradenství má mnohem obecnější charakter a zahrnuje více dílčích částí, jak již bylo zmíněno výše. Termín pedagogicko-psychologické poradenství je výstižnější a to z toho důvodu, že poradenství ve škole vychází z poznatků pedagogické psychologie, speciální pedagogiky a využívá také jejich metod (Vávrová, 1999, s. 5).

Třetí úroveň poradenství poskytovaného ve škole představuje spolupráce školy s dalšími zařízeními mimo školu. Mezi ně patří například pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). Jejich úkolem je podle Pospíšilové mimo jiné metodicky řídit práci

výchovného poradce (Pospíšilová, Tyšer, 2003, s. 26). Kromě toho také zajišťují psychologickou péči, poradenství a odborné konzultace v oblasti osobnostního, vzdělávacího a profesního vývoje dětí a mládeže (Vávrová, 1999, s. 18). Na činnost PPP navazují speciálně pedagogická centra (dále jen SPC). SPC zajišťují speciálně-pedagogickou péči na základě diagnostiky provedené v PPP. SPC se od PPP liší tím, že SPC se zaměřují na práci s klientem s určitým druhem postižení (Novosad, 2001, s. 31).

Síť služeb pedagogicko-psychologického poradenství doplňují střediska výchovné péče (dále jen SVP), jejichž úkolem je preventivně výchovná činnost. Cílem SVP je předcházení vzniku či rozvoji nežádoucích projevů chování dětí a mládeže. Pokud již došlo k rozvoji těchto projevů chování, je jejich úkolem zmírňovat nebo odstraňovat jejich příčiny nebo důsledky (Brožová, 2010, s. 39). SVP se také podílejí na pedagogicko-psychologickém poradenství. Zde je třeba zdůraznit, že nenahrazují školská poradenská pracoviště, ale pouze jejich služby doplňují. Tato zařízení také spolupracují s dalšími poradenskými, preventivně výchovnými nebo terapeutickými zařízeními a jsou plně začleněna do školského poradenského systému (NÚV, 2011 - 2012, [online]).

Škola se také může obrátit i na nestátní neziskové organizace. Podle Čápa a kol. školy v této sféře nejčastěji spolupracují s organizacemi, které se zaměřují na vzdělávání učitelů, vzdělávací aktivity určené pro žáky nebo na poskytování služeb žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Čáp et al., 2009, s. 200).

Pokud bychom hledali nějakou obecnou definici výchovného poradenství, můžeme se inspirovat například u Opekarové (2007, s. 7), která za výchovné poradenství považuje koncepci poradenských služeb v oblasti výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Výchovné poradenství řeší otázky, které souvisí s psychologickými, pedagogickými, pedagogicko-psychologickými a speciálně pedagogickými faktory, které ovlivňují vývoj dětí od předškolního věku až do období dospívání.

2. Historie výchovného poradenství u nás a ve světě

K tomu aby se nám lépe podařilo pochopit, zda došlo k nějakým výrazným změnám v současném stavu výchovného poradenství, je třeba popsat vývoj tohoto oboru z historického hlediska. Tato kapitola se nejprve zaměří na popis historie výchovného poradenství u nás a poté také v zahraničí, přičemž vývoj tohoto oboru v zahraničí zde bude uveden zejména pro srovnání.

2.1 Historie výchovného poradenství u nás

Podle Čápa a kol. jde vznik poradenských služeb ruku v ruce s vyspělostí společnosti. Jeho vznik závisí na různých faktorech, například na ekonomické úrovni, faktickém naplňování povinné školní docházky atd. Toto odvětví je propojeno i s dalšími disciplínami, jako je psychologie, speciální pedagogika, medicína i sociologie (Čáp et al., 2009, s. 20). Rozvoj výchovného poradenství tedy závisí i na stupni rozvoje těchto disciplín.

Základy současného systému výchovného poradenství byly položeny před druhou světovou válkou. Jednalo se zejména o poradenství v oblasti profesní orientace (Hadj Moussová, 2002, s. 26).

Stejně jako na rozvoj většiny jiných oblastí, na pojetí poradenských služeb u nás měl vliv nástup komunismu po druhé světové válce. V tomto období totiž došlo k zdeformování pohledu na úkoly poradenských služeb ve školství i jejich naplňování. Na krátkou dobu po roce 1948 bylo poradenství dokonce považováno za zbytečné, a tak v tomto krátkém období v Československu vůbec neexistovalo. Podnětem k takovému názoru bylo nastolení nového režimu, se kterým měly vymizet i všechny problémy (neprospěch, záškoláctví atd.). Kariérové poradenství bylo nahrazeno plánovaným rozmisťováním do škol. 2. polovina 50. let ale ukázala, že tyto představy jsou nereálné (Čáp et al., 2009, s. 21).

Na konci 50. let se na našich školách začíná experimentálně ověřovat zavedení poradenství. Od roku 1957 také začínají vznikat první psychologicko-výchovné kliniky a to nejprve na Slovensku a později i v Brně. Jedná se o předchůdce PPP (Vávrová, 1999, s. 8).

Výchovné poradenství v Československu navázalo v 60. letech 20. století na předválečnou českou školní psychologii, která svým stupněm rozvoje patřila

k nejpřednějším ve světě (Hudec, 2010, [online]). Historicky první vyhláška, která ustanovovala činnost výchovných poradců na základních školách, byla vydána v roce 1963. Od roku 1967 začaly být zřizovány PPP pod vlivem Ministerstva školství a kultury (Opekarová, 2007, s. 7).

Rok 1968 byl přelomový z hlediska historicko-spoločenských událostí. V této době došlo k utlumení slibného společenského vývoje (Hudec, 2010, [online]). Po tomto roce začaly vstupovat ideologické úkoly výrazněji do některých činností výchovného poradce i poraden (Čáp et al., 2009, s. 22).

V roce 1968 bylo poradenství výrazněji zakotveno do školského systému. Postupně také byly dobudovávány sítě krajských a okresních PPP (Čáp et al., 2009, s. 22). Dnešní síť okresních a obvodních pedagogicko-psychologických poraden (OPPP) byla vybudována v letech 1976-77 (Vávrová, 1999, s. 8).

Hudec uvádí, že v období mezi rokem 1968 až do 70. let minulého století bylo výchovné poradenství třístupňové. Základní článek tvořili (a je tomu tak dodnes) výchovní poradci, kteří působili na základních, středních a speciálních školách. Další článek představovaly okresní pedagogicko-psychologické poradny (OPPP), které poskytovaly odborné služby dětem od stáří 3 let až po ukončení základní školy, jejich rodičům a pedagogům. Poslední článek tvořily krajské pedagogicko-psychologické poradny (KPPP). Jejich zaměření se týkalo poskytování služeb středoškolské mládeži. Kromě toho se také zaměřovaly na metodické vedení okresních poraden (Hudec, 2010, [online]).

S výše uváděnými informacemi souhlasí také Opekarová (2007, s. 8), která ve své publikaci uvádí, že od 60. let minulého století docházelo k systematickému budování poradenských služeb u nás.

Další důležitý mezník v rozvoji poradenských služeb u nás je rok 1989. V této době začínají vznikat nové typy poradenských zařízení (Hadj Moussová, 2002, s. 26). V tomto roce vznikaly v rámci poradenského systému SPC, která se zaměřovala na žáky se zdravotním postižením. Další nově vzniklou institucí byla SVP, která se specializovala na děti s výchovnými problémy. Postupně byli také zaváděni psychologové a speciální pedagogové přímo do škol (Čáp et al., 2009, s. 22).

V roce 1990 u nás začaly vznikat další poradenské instituce určené dětem a mládeži. Jde o organizace nestátní povahy. Jsou většinou zakládány v rámci různých nadací, církevních organizací nebo soukromě. Primárním cílem těchto organizací není poskytování

školních služeb. Jedná se například o poradenská informační centra při úřadech práce, protidrogová a krizová centra, linku důvěry atd. (Opekarová, 2007, s. 8).

Výchovné poradenství je zakotveno v legislativním dokumentu, který vešel v platnost dne 1. 4. 1998. Jedná se o metodický list Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, na jehož základě byly poradenské služby na školách poskytovány. Od roku 1999 se každý psychologický poradce musí řídit podle Etického kodexu Českomoravské psychologické společnosti, který v tomto roce vešel v platnost (Kohoutek, 2008, s. 5).

2.2 Historie výchovného poradenství ve světě

Podle Kohoutka má praktická pedagogicko-psychologická poradenská péče své počátky v Anglii (Kohoutek, 1999, s. 3). První podkapitola se zaměří na historii poradenských služeb ve Velké Británii. Dalším vlivným směrem ve výchovném poradenství byl i vývoj této disciplíny v USA, proto další podkapitola popíše vývoj poradenských služeb v této zemi.

2.2.1 Historie výchovného poradenství ve Velké Británii

Podobně jako na našem území bylo poradenství ve Velké Británii výsledkem průmyslového rozvoje. To znamená, že také bylo ovlivněno postupným rozvojem společnosti. Nejprve se jednalo zejména o profesní poradenství. První profesní poradenské služby se v Evropě a v USA začaly objevovat na přelomu 19. a 20. století. Ve Velké Británii se poradenské služby původně zaměřovaly na mladé lidi a snažily se jim pomáhat v přechodu do pracovního procesu. Postupně se tyto služby začaly objevovat i na školách a univerzitách, ale pouze v omezeném rozsahu. Na školách jsou profesní učitelé (v angličtině „careers teachers“) zmiňováni od konce 20. let 20. století (Watts, Kidd, 2000, s. 485-486). Poradenství jako plánovaná a organizovaná služba se začíná objevovat na konci 40. let 20. století. Tento fakt můžeme pravděpodobně považovat za následek společenské krize, kterou vyvolala 2. světová válka. Ale pořád se jednalo zejména o profesní poradenství poskytované mladým lidem (Dryden et al., 2000, s. 469).

Až do 60. let 20. století byly poradenské služby ve Velké Británii pojaty velmi ze široka. Mezi povinnosti profesních učitelů patřilo například poskytování informací, možností a podpora práce zaměstnaneckého úředníka pro mládež. Profesní poradenské služby se začaly ve větší míře rozvíjet během 60. a 70. let 20. století. S tím souvisí zejména nárůst vzdělávacích a profesních možností pro mladé, protože díky tomuto nárůstu byla

pomoc v těchto oblastech vyžadována stále ve větší míře (Watts, Kidd, 2000, s. 486). S tímto tvrzením se shoduje i Dryden a kol., který ve svém článku uvádí, že se vznikem mnoha nových univerzit a rostoucím počtem vysokoškolských studentů byla důležitost poradenských služeb poskytovaných studentům mnohem více oceňována a to až do roku 1970, kdy byla založena asociace poradenství pro studenty (v angličtině „The Association for Student Counselling“). První poradci, kteří působili ve školách na plný úvazek, se objevují až v 60. letech 20. století (Dryden et al., 2000, s. 469-470).

Od roku 1966 bylo do škol ve Velké Británii zaváděno školní poradenství založené na americkém modelu. Tyto změny se týkaly zavádění postgraduálních univerzitních kurzů, které byly vedeny americkými profesory Wrennem a Moorem. Přesto se ale výzkum poradenství ve vzdělávání rozvíjel velmi pomalu. Lepší možnosti k rozvíjení teorie a praxe tohoto oboru byly poskytnuty až založením Národního institutu pro profesní vzdělání a poradenství (v angličtině „The National Institute of Careers Education and Counselling“) v roce 1975 (Avent et al., 1983, s. 476).

Podle McLaughlin se poradenské služby jako uznávaná aktivita na školách začínají objevovat v 70. letech 20. století. V této době se začíná objevovat velké množství specializačních kurzů pro učitele, které jsou zřizovány po vzoru amerického modelu poradenských služeb. Tyto kurzy jsou z velké většiny založeny na přístupu zaměřeném na klienta inspirované teorií Carla Rogerse a dalších (McLaughlin, 1999, s. 14). V roce 1976 byla založena Britská asociace pro poradenství (anglicky „The British Association for Counselling“). Poradenské služby postupně začínají být chápány jako intervence odpovídající potřebám jedince (Watts, Kidd, 2000, s. 488). Tomu odpovídá i fakt, který ve svém článku uvádí McLaughlin. V 80. letech 20. století se začínají zvyšovat nároky na schopnosti poradců. Tento přístup se stále více začíná zakládat na behaviorálních a kognitivních přístupech, které se zaměřují na jedince. Tento způsob vnímání podporoval myšlenku o takových schopnostech učitele, které by mu umožňovaly naslouchat žákům a reagovat i v emoční sféře. Do popředí také začínal vystupovat vztah učitel-žák a snaha o udržování dobrých vztahů v této oblasti (McLaughlin, 1999, s. 14). Během 80. a 90. let 20. století se stále zlepšovala úroveň poradenských služeb (Watts, Kidd, 2000, s. 487).

Stále zde ale zůstává fakt, který je velmi podobný vývoji poradenských služeb na našem území a to, že toto odvětví se z velké části vyvíjelo nezávisle na vzdělání a škole.

Potřeba propojení poradenských služeb se vzděláním se stala aktuální zejména v nedávné době. Prvky poradenství byly zapojovány do školních osnov pomocí osobnostně, společensky a zdravotně vzdělávacích programů („PSHE – personal, social and health education programmes“). PSHE je nyní součástí Národních školních osnov (anglicky „the National Curriculum“). Specializace tohoto oboru se rozrostla do různých odvětví, neobsahuje už jen profesní poradenské služby, ale i služby pro sociálně znevýhodněné studenty, služby pro studenty s tělesným postižením, poruchami učení a další (Watts, Kidd, 2000, s. 488-489).

2.2.2 Historie výchovného poradenství v USA

Podkapitola se zaměřuje na vývoj výchovného poradenství ve Spojených státech amerických a to z toho důvodu, že v této zemi se objevily některé velmi vlivné teorie spojené s tímto oborem. Například Čáp a kol. spojuje vznik poradenských služeb ve světě s americkým psychologem Lightnerem Witmerem. Ten roku 1896 založil první psychologickou kliniku. Spolupracoval s učiteli a jeho klientelu tvořili také žáci základních škol se vzdělávacími problémy (Čáp et al., 2009, s. 21). Kohoutek uvádí, že Witmer byl první, kdo otevřel poradenskou kliniku v USA roku 1896. V tomto bodě se shoduje s Čápem a kol., ale dále také uvádí, že počátky poradenské péče můžeme nalézt v Anglii, jak už bylo zmíněno výše (Kohoutek, 2008, s. 4).

Lambie a Williamson uvádí, že školní poradenství na počátku 20. století se lišilo od toho, jak je známe dnes a jak jej definuje Americká asociace školních poradců (anglicky „The American School Counselor Association“ = ASCA). Na počátku 20. století se jednalo pouze o profesní poradenství. Tyto služby se ale v zásadě nelišily od profesního poradenství, které je poskytováno žákům dnes. Bylo také zaměřeno na přechod ze školy do práce (Lambie, Williamson, 2004, s. 124). Podle Kohoutka první specializovaná poradna vznikla na popud Franka Parsonse v roce 1908 v Bostnu (Kohoutek, 2008, s. 4). Lambie a Williamson Parsonse nazývají jako „otce profesního poradenství“, protože ho považují za jeho zakladatele (Lambie, Williamson, 2004, s. 125). S tím souhlasí i Pope, který ve svém článku uvádí, že Parsons bývá často označován jako rodič profesního poradenství (Pope, 2000, s. 196). Z toho můžeme usuzovat, že Parsons měl na vývoj poradenských služeb v USA velký vliv. Pope se zmiňuje o tom, že Parsonsův model profesního poradenství nebyl postaven na teoretických základech, ale byl založen na prosté logice a zdravém rozumu. Jeho model se opíral zejména o data shromážděná pozorováním. Ve své teorii vymezil tři faktory, které ovlivňují výběr povolání. Prvním bylo porozumění

sobě samému. Druhý faktor představovala znalost požadavků a podmínek nutných pro úspěch v určité profesi a poslední faktor byl vymezen jako schopnost propojení předchozích dvou faktorů. To znamená, že by jedinec měl být schopen pochopit sebe sama a tyto poznatky skloubit s požadavky profesí, což mu následně pomůže ve správné volbě povolání. Na základě této teorie byla postavena Parsonsova první specializovaná poradna zmiňovaná výše (Pope, 2000, s. 196).

Podle Kohoutka vědeckou bázi poradenství budoval zejména Hugo Münsterberg (1863-1916), který působil jako profesor na Harvardské univerzitě. Již v roce 1909 byla na Harvardské univerzitě zřízena vysokoškolská psychotechnická poradna (Kohoutek, 2008, s. 4).

V roce 1913 byla založena Národní asociace kariérového poradenství (anglicky „the National Vocational Guidance Association“), aby pomohla zvýšit počet poradců a legalizovat jejich pozici. První profesní poradci byly často obyčejní učitelé se zvláštními povinnostmi navíc (Krumboltz, Kolpin, [online]).

Další významný mezník ve vývoji poradenských služeb v USA představovalo federální zákonodárství. V roce 1958 byl vydán výnos na ochranu vzdělávání (anglicky „The National Defense Education Act“). Další důležitý dokument byl vydán v roce 1965. Jednalo se o výnos týkající se základního a středoškolského vzdělávání (anglicky „the Elementary and Secondary Education Act“). Oba tyto dokumenty poskytovaly možnosti pro přípravu školních poradců a účast na specializovaných programech. Tyto specializované programy poskytovaly služby profesně orientovaným studentům, dále studentům směřujícím na univerzity, problémovým, finančně a akademicky znevýhodněným studentům (Paisley, Borders, 1995, s. 150). Pope uvádí, že na základě tohoto výnosu byly zřizovány specializované instituty, které poskytovaly přípravu pro práci poradců (Pope, 2000, s. 199).

Významnou událostí pro vývoj poradenských služeb v USA bylo vytváření různých poradenských organizací. To bylo výsledkem prudkého rozvoje poradenských služeb v předchozích letech. Jednou z nejvýznamnějších organizací založených v této době byla The American Personnel and Guidance Association, později známá jako The American School Counselor Association (česky Americká asociace školních poradců). K jejímu založení došlo v roce 1953. Působení této organizace dalo vzhled školním poradenským službám, jak je známe dnes (Paisley, Borders, 1995, s. 150).

V 60. letech se začíná objevovat mnoho nových teorií ve výchovném poradenství. Jednalo se například o teorie Fredericka Perla a jeho gestalt terapie, Williama Glassera a jeho terapie reality nebo Abrahama Maslowa a Rollo Maye s jejich existenciálním přístupem. V 60. letech se také začínají objevovat první profesionální poradci na školách a mizí pozice učitele-poradce (Krumboltz, Kolpin, [online]).

V 80. letech 20. století se poradenství začalo dostávat uznání jako důležitým službám poskytovaným občanům. V této době se nároky na schopnosti poradenských pracovníků začínají zvyšovat. Proto v roce 1982 Národní asociace profesního poradenství vydává seznam kompetencí nutných k vykonávání práce profesního poradce a v roce 1983 ustanovila Národní radu pro pověřování profesních poradců. V roce 1984 byla za použití výše zmiňovaných kompetencí ustanovena Národní zkouška profesních poradců (Pope, 2000, s. 203).

Až do 90. let vývoj celonárodních vzdělávacích standardů a školních reforem ignoroval školní poradenství jako důležitou součást vzdělávání žáků. Změnu přinesla až Americká asociace školních poradců, která v této době rozvinula národní standardy pro školní poradenské programy. Tyto standardy jasně definovaly roli a povinnosti školních poradenských programů a ukázaly nezbytnost školního poradenství pro celkový vzdělávací rozvoj žáků (Krumboltz, Kolpin, [online]). Tato událost pomohla změnit pohled na školní poradenské služby a přetvořit pohled na ně do podoby, jak je známe dnes.

3. Koncepce školských poradenských služeb

Systém pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti školství tvoří dvě složky. Jedná se o školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště. Tato zařízení jsou zřizována na základě tzv. školského zákona (§116 *zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, ve znění pozdějších předpisů). Dalším článkem, který spolupracuje s výchovnými poradci, jsou SPC. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách je zatím mezi školská poradenská zařízení nezařazuje. V současné době jsou chápána jako součást zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a jsou zřizována na základě *zákona č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů* (NÚV, 2011 - 2012, [online]).

Základní charakteristiky poskytování školních poradenských služeb jsou definovány v Koncepci poradenských služeb poskytovaných ve škole č. j.: 27317/2004-24 přijaté Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), která nabyla účinnosti od 1. července 2005 (Čáp et al., 2009, s. 7). Podle této koncepce jsou školské poradenské služby obvykle zajišťovány výchovným poradcem, školním metodikem prevence, případně školním psychologem/školním speciálním pedagogem a konzultačním týmem složeným z vybraných pedagogů školy. Za poskytování těchto služeb odpovídá ředitel školy nebo pracovník, který byl jím pověřen. Za vytvoření preventivního programu školy zodpovídá ředitel, také se podílí na zajištění výchovného poradenství. V koncepci je dále doporučeno, aby poradenské a preventivní programy odrážely specifika dané školy i regionu. Následuje doporučení o lepší koordinaci mezi službami poskytovanými školou a službami školských poradenských zařízení v regionu. Koncepce zdůrazňuje, že je důležité rozdělení rolí, vytvoření časového prostoru na poskytování poradenských služeb a kvalitnější vzdělávání školních poradenských odborníků. Nezbytná je týmová práce a spolupráce se specializovanými poradenskými pracovišti ve školství, jako jsou PPP, SPC nebo SVP a dalšími institucemi mimo školství např. s informačně-poradenskými středisky úřadů práce. To vše by mělo vést k poskytování kvalitnějších školních poradenských služeb (Věstník MŠMT, 2005, sešit 7, s. 2, [online]).

Dalším základním pilířem, o který se opírá systém výchovného poradenství, je vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských

zařízeních, č. 72/2005 Sb., která byla v roce 2011 novelizována. Tato vyhláška stanovuje komu a za jakých podmínek jsou poradenské služby poskytovány. Mimo jiné je zde zdůrazňován nutný souhlas žáka nebo jeho zákonných zástupců jako podmínka pro poskytnutí poradenských služeb. Vyhláška popisuje, za jakým účelem jsou poradenské služby poskytovány. Jedná se například o vytváření vhodných podmínek pro zdravý psychický, tělesný a sociální vývoj žáků, rozvoj jejich osobnosti atd. Vyhláška stanovuje typy školských poradenských zařízení a uvádí, jaká zde má být vedena dokumentace. Soustřeďuje se na popis služeb poskytovaných poradnami a centry a popisuje, jaké funkce plní škola v poradenském procesu. § 9 této vyhlášky přináší zrušovací ustanovení, které ruší vyhlášku Ministerstva školství České socialistické republiky č. 130/1980 Sb., o výchovném poradenství a vyhlášku č. 233/2003 Sb., kterou se mění vyhláška č. 130/1980 Sb., o výchovném poradenství (Vyhláška č. 72/2005 Sb., 2011, [online]).

Opekarová uvádí, že školní poradenské služby jsou poskytovány ve školách a specifických školských zařízeních žákům a studentům, jejich zákonným zástupcům a pedagogům škol a školských zařízení, které se zabývají výchovou a vzděláváním dětí a mládeže. V českém školském systému jsou školské poradenské služby poskytovány na žádost žáků samých nebo jejich rodičů či zákonných zástupců, dále i ze žádosti pedagogů škol a ostatních školských zařízení (Opekarová, 2007, s. 15).

Rozsah poradenských služeb poskytovaných na škole je ovlivněn velikostí školy. Výše zmiňovaná koncepce MŠMT předpokládá, že prostředí malých a malotřídních škol lépe umožňuje včasné odhalení problému, ale i na takovém typu škol je spolupráce s odborníky nezbytná. Podle náplně činnosti pedagogických pracovníků školy můžeme rozlišit poradenské pracovníky školy a pracovníky, kteří se podílejí na poradenských službách a vytvářejí konzultační tým pro poskytování služeb ve škole. Mezi poradenské pracovníky řadíme: výchovného-kariérového poradce, školního metodika prevence a školního psychologa/školního speciálního pedagoga. Do skupiny pracovníků, kteří se podílejí na poradenských službách, můžeme zařadit třídního učitele, učitele-metodika pro přípravu školního vzdělávacího programu (úprava učiva pro nadané žáky), učitele vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání (ZŠ) a Úvodu do světa práce (SŠ), případně další pedagogy, zejména učitele výchov (Věstník MŠMT, 2005, sešit 7, s. 3, [online]).

Podle Čápa a kol. koncepce poskytování poradenských služeb MŠMT pracuje se dvěma základními modely poskytování poradenských služeb ve škole. Je zde rozlišena základní varianta a rozšířená. V základní variantě jsou poradenské služby zajišťovány

výchovným poradcem, školním metodikem prevence, třídními učiteli, učiteli výchov (občanské výchovy, rodinné výchovy, výchovy k volbě povolání na ZŠ a úvodu do světa práce na SŠ) a učitelem-metodikem pro přípravu školního vzdělávacího programu (úprava vzdělávání nadaných). V rozšířené variantě tyto služby poskytují stejní učitelé jako v základní variantě, ale jejich činnost je doplněna o služby poskytované školním psychologem a školním speciálním pedagogem (Čáp et al., 2009. s. 8, 9).

4. Předpoklady pro výkon práce výchovného poradce

Jak již bylo výše zmiňováno, ve funkci výchovného poradce působí učitel, který na dané škole i učí. Výchovný poradce tedy zastává na škole dvě role. Jednak je to role výchovného poradce, jednak je to role učitele vzdělávacích předmětů. Z toho vyplývá, že některé předpoklady pro výkon této činnosti budou stejné jako pro učitele obecně.

Předpoklady pro výkon funkce výchovného poradce stanovuje zejména zákon o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Mezi nutné obecné předpoklady pro výkon této funkce řadíme například plnou způsobilost k právním úkonům, odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázání znalosti českého jazyka (Čáp et al., 2009, s. 2).

4.1 Předpoklady učitele

Výchovný poradce je především také učitelem, proto bychom se měli zaměřit i na obecné předpoklady pro výkon práce učitele.

Učitel je důležitou osobou v životě žáků, protože výrazně působí na jejich vývoj. Díky této skutečnosti jsou na učitele kladeny vysoké nároky, nejen profesní, ale také psychologické. Z profesních nároků můžeme jmenovat například to, že úkolem učitele je vzdělávat žáky, což může pouze tehdy, je-li znalcem svého oboru. Dále je důležitý jeho přístup k žákům samotným, který je ovlivněn osobnostními vlastnostmi učitele.

Osobnostní zralost učiteli pomáhá zejména při řešení různých krizových a konfliktních situací vznikajících na půdě školy a při následné komunikaci s rodiči (Lacena, 2010, s. 10).

Osobnostní zralost učitele může být spojena také s přijetím profesní odpovědnosti, která se projevuje schopností kvalitně zvládat učitelskou profesi. Jedná se o takového učitele, který věří ve svou schopnost pozitivně ovlivnit vývoj žáků. Každý žák je z jeho pohledu schopen uspět, pokud mu jako učitel pomůže (Spilková, 2010, s. 39).

Podle Čápa a Mareše (2001, s. 266) patří mezi osobnostní vlastnosti, které jsou důležité pro učitele, demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled či volba přívětivého chování. Žáci dále u učitele oceňují spravedlnost nebo smysl pro humor. Tyto osobnostní charakteristiky spolu s dalšími dovednostmi (didaktickými, odbornostmi atd.) ovlivňují postoj žáků k učení i výsledky učebního procesu.

V současnosti se často používá pojem kompetence. Nejen při definování očekávaných výstupů u žáků, ale také v souvislosti s učiteli. Profesionální kompetence bychom mohli definovat jako soubor jistých dovedností, znalostí, postojů či zkušeností, které nám umožňují vykonávat dobře svou profesi.

Z profesionálních kompetencí učitelů bychom na prvním místě měli jmenovat kompetenci komunikativní, která se projevuje v různých pedagogických situacích schopností účinně komunikovat se žáky (Dvořáková, 2006, s. 10).

Můžeme zde rozlišit předmětovou nebo také oborovou kompetenci. V zásadě jde o znalost vyučovacích předmětů, které se týkají aprobace učitele. Důležité nejsou pouze teoretické vědomosti z obsahu předmětu, ale také znalost metodologie poznávání a zkoumání v daném oboru a schopnost přeformulovat vědecké poznání do vyučovacích předmětů. Dále je to kompetence didaktická nebo také psychodidaktická. Tato kompetence představuje znalost strategií výuky, metod a forem práce a jejich využití v souladu s filozofií a zaměřením školy a individuálními schopnostmi a možnostmi dítěte. Nezbytností je i znalost způsobů hodnocení a jejich odpovídající užití v praxi (Vašutová, 2002, s. 26).

Kompetence pedagogická spočívá v tom, že učitel plánuje, organizuje a řídí učení žáků s ohledem na jejich vývojovou úroveň a schopnosti. Mezi dílčí dovednosti z této oblasti patří schopnost motivovat žáka k činnosti, diagnostikovat vývojovou úroveň, na které se žák nachází atd. To vše se neobejde bez znalostí z pedagogiky (Šikulová et al., 2007, s. 12).

Dvořáková (2006, s. 9) uvádí také diagnostickou kompetenci. Jedná se o schopnost diagnostikovat vědomosti, dovednosti žáků, jejich pojetí učiva, styly učení, vztahy mezi žáky nebo klima třídy atd.

Výše zmíněné kompetence slouží pouze jako orientační. Není možné brát je jako neměnný výčet předpokladů, protože ani literatura se v jejich definování jednoznačně neshoduje. Do práce učitele vstupuje mnoho kompetencí, které se vzájemně prolínají v závislosti na jednotlivých pedagogických situacích. Některá fakta jsou ale neměnná. Učitel musí být znalcem svého oboru, ale samotná znalost nestačí, je třeba mít i jisté didaktické schopnosti, které učiteli pomohou správně tyto poznatky podat. Důležitá je také znalost dalších oborů souvisejících s výukou a vzděláváním, jako je pedagogika a psychologie.

Pro učitele má význam i zásada autenticity. To znamená, že učitel by měl být sám sebou. Neměl by se přetvařovat nebo se snažit ukázat v lepším světle. Jeho postoje by měly odpovídat i jeho chování (Jedlička, 2000, s. 68).

Významnou roli v práci učitele zaujímá také schopnost sebereflexe. Sebereflexe znamená neustálé přemýšlení o sobě jako učiteli, žácích a výsledcích své činnosti. Učitel s touto schopností je ochoten porozumět sobě samému, angažuje se ve svém profesním rozvoji, hledá a zkouší nové způsoby řešení, učí se z vlastních zkušeností i zkušeností jeho kolegů (Spilková, 2010, s. 39).

Mezi další předpoklady můžeme zařadit schopnost empatie, tedy vcítit se do jiných, schopnost sebeovládání, uchování profesního tajemství, diskrétnost, schopnost zvládat konfliktní situace atd. (Šefránková, 2007, s. 26).

4.2 Kvalifikační předpoklady

Podmínkou pro zachování úrovně poradenských služeb poskytovaných ve škole je, aby byly poskytovány plně kvalifikovanými odborníky (Čáp et al., 2009, s. 22). Výchovný poradce tedy musí splňovat určitá osobnostní i odborná kritéria (Šefránková, 2007, s. 24). Oblast vzdělání poradenských pracovníků působících ve škole je zakotvena v zákoně o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) a vyhlášce o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (č. 317/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Pro výkon práce výchovného poradce je vyžadováno vysokoškolské vzdělání s pedagogickým zaměřením (Šefránková, 2007, s. 27). Musí se jednat o takové vysokoškolské vzdělání, které je požadováno pro práci učitele na daném typu a stupni školy. Toto vzdělání musí být doplněno o specializovanou kvalifikaci výchovného poradce, kterou učitel získá na vysoké škole nebo absolvováním specializované přípravy pro výchovné poradce organizované metodickými centry (Lacena, 2010, s. 10-11).

§ 8 vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků specifikuje studium pro výchovné poradce takto: Absolvent studia pro výchovné poradce získává specializaci v oboru, která je zaměřena na oblast speciální pedagogiky, pedagogiky a psychologie. Tato specializace se stává předpokladem pro výkon činnosti výchovného poradce (Vyhláška č. 317/2005 Sb.[online]).

Výchovný poradce je tedy absolventem kvalifikačního studia výchovného poradenství akreditovaného MŠMT ČR. MŠMT vydalo tzv. Standard studia pro výchovné poradce. Tímto standardem se musí řídit všechny organizace, které se zaměřují na vzdělávání

výchovných poradců. Poskytovaný kurz může být akreditován MŠMT pouze tehdy, pokud splňuje veškeré nároky uvedeného standardu. Standard studia pro výchovné poradce vstoupil v platnost 1. ledna 2009. Pokud výchovný poradce vykonává tuto pozici bez dalšího vzdělání, je povinen si ho doplnit v rámci tzv. kurzů celoživotního vzdělávání. Tyto kurzy jsou pro zájemce pořádány mnohými katedrami pedagogických i filozofických fakult. Studium je zakončeno závěrečnou zkouškou a obhajobnou kvalifikační práce (Čáp et al., 2009, s. 24, 26).

Charakter práce výchovného poradce si žádá neustálé průběžné vzdělávání. Garantem jeho odborného růstu by měly být instituce, které mají povinnost poskytovat odborný servis, tak jak to vyplývá z patřičných vyhlášek. Důležitou podmínkou pro úspěšný výkon práce výchovného poradce je i postoj vedení školy k této funkci. Vedení školy by mělo pro práci výchovného poradce vytvořit přiměřené prostorové, materiální a rozvrhové podmínky (Lacena, 2010, s. 11).

5. Náplň práce výchovného poradce

K poskytování poradenských služeb a konzultačních služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogy slouží školní poradenská pracoviště, která jsou zřizována ve školách. Důraz je kladen na důvěrnost jednání a zaručení ochrany osobních dat klientů.

Za poskytování těchto služeb na škole zodpovídá ředitel školy nebo jím pověřený zástupce ředitele. Vedení školy dbá o vzájemnou informovanost, spolupráci a dodržování etického kodexu školních poradenských pracovníků. (Zapletalová, [online]). Poradenské služby ve škole jsou obvykle zajišťovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Někdy jsou jejich služby doplněny o činnost školního psychologa a školního speciálního pedagoga (Brožová, 2010, s. 37). Náplň práce těchto pracovníků je uvedena v příloze č. 3 Vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve škole.

Výchovný poradce je do své funkce jmenován ředitelem školy po uskutečnění výběrového řízení. Jak již bylo zmíněno výše, výchovný poradce svou činností zodpovídá řediteli školy. Funguje také jako odborný poradce ředitele školy v otázkách řešení problémů v oblasti výchovy a profesní orientace žáků. Výchovný poradce vyhledává, mapuje, třídí, objektivizuje a interpretuje všechny výchovné problémy, snaží se určit jejich příčiny a zaměřuje se také na jejich prevenci. V neposlední řadě navrhuje přiměřené řešení daného problému a sám jej realizuje v rámci své kompetence. V případě potřeby odborné pomoci navrhuje a zprostředkovává spolupráci s odbornými pracovníky (Šefránková, 2007, s. 23, 31).

Mezi standardní činnosti výchovného poradce řadíme činnosti poradenské, metodické a informační. Do poradenských činností řadíme například kariérové poradenství. V této oblasti výchovný poradce poskytuje poradenskou pomoc při rozhodování o dalším vzdělávání nebo volbě profese žáků. Dále se v oblasti poradenských služeb zaměřuje na vyhledávání a orientační šetření žáků, kteří vyžadují zvláštní pozornost v oblasti jejich vývoje a vzdělávání. Poradenské služby výchovného poradce také zahrnují diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb. V rámci poradenských služeb se výchovný poradce snaží o přípravu podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením.

Další složkou poradenských služeb poskytovaných výchovným poradcem je poskytování kariérového poradenství žákům-cizincům s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby (Čáp et al., 2009, s. 4).

Pracovní náplň výchovného poradce je dále tvořena metodickou činností. V této oblasti výchovný poradce poskytuje metodické usměrnění a sjednocení diagnostické činnosti třídních učitelů a poskytuje metodickou pomoc (Pospíšilová, Tyšer, 2003, s. 8). Poradenství v rámci školy totiž probíhá na dvou úrovních. První, nižší úroveň, tvoří poradenství, které poskytuje třídní učitel. Druhou, vyšší úroveň, představuje poradenství poskytované výchovným poradcem (Vojtová, 2004, s. 178). Výchovný poradce dále provádí vlastní diagnostickou činnost u žáků, kteří ji vyžadují z výchovných, vzdělávacích, profesně orientačních, sociálních a jiných důvodů (Pospíšilová, Tyšer, 2003, s. 8).

Z hlediska informační činnosti je také důležité, že výchovný poradce poskytuje informace žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým zaměstnancům. Informuje o možnosti využití služeb zařízení výchovného poradenství a diagnostických ústavů a jejich činnosti. Podává informace z oblasti utváření všestranně rozvinuté osobnosti žáků v procesu výchovy a vzdělávání, informace týkající se prevence a nápravy problémů, které jsou aktuální z hlediska výchovy a vzdělávání dětí a mládeže, informace o dalším studiu (např. na středních nebo vysokých školách) či volbě povolání. Výchovný poradce také poskytuje informace zaměstnancům různých spolupracujících institucí a organizací, které se věnují práci s dětmi a mládeží v oblasti výchovy a vzdělávání. Poskytuje metodické vedení informační činnosti třídních učitelů (Lacena, 2010, s. 9). Důležité je, aby se sám výchovný poradce vzdělával v oblasti nových a alternativních výchovných trendů a seznamoval s nimi i ostatní pedagogické pracovníky. Podstatným bodem v náplni práce výchovného poradce je i spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, školním psychologem a speciálním pedagogem. Výchovný poradce v neposlední řadě pečuje také o nadané žáky (Pospíšilová, Tyšer, 2003, s. 8).

Podle Laceny můžeme činnosti výchovného poradce dělit z hlediska několika kritérií. Z hlediska poskytování služeb rozlišujeme informační, preventivní, identifikační, diagnostickou a orientační činnost. Podle způsobu realizace se může jednat o individuální, skupinovou či hromadnou akci. Další kritérium, podle kterého můžeme činnost výchovného poradce posuzovat, je z hlediska cílové skupiny. Z tohoto hlediska je možno vymezit služby, rady, návrhy, konzultace pro žáky, učitele, vychovatele nebo rodiče. Podle kritéria oblasti aktivit a služeb vymezuje tento autor problémy a obtíže žáků v učení a chování, rozhodování při volbě povolání, narušení sociálních vztahů ve třídě a otázky psychohygieny ve školním prostředí (Lacena, 2010, s. 8).

Pokud bychom to měli shrnout, výchovný poradce směřuje svou činnost směrem k rodičům, žákům a ostatním pedagogům. Pro žáky by měl být pedagogem, kterého žáci vyhledají v případě, kdy se potřebují někomu svěřit se svými problémy. Ve skutečnosti ale tato představa není realizovatelná z důvodu časové kapacity, která je výchovnému poradci poskytnuta pro realizaci jeho činnosti. Takže reálně se jeho činnost omezuje na práci se žáky, kteří mají výchovné či vzdělávací problémy (Vojtová, 2004, s. 178).

5.1 Kariérové poradenství

Náplň práce výchovného poradce zahrnuje různorodé činnosti, mezi které mimo jiné spadá také kariérové poradenství. Tento typ poradenství patří mezi základní činnosti výchovného poradce na všech typech škol, a proto se tato podkapitola zaměří na jeho bližší charakteristiku.

Kariérové poradenství je dlouhodobá záležitost, která neprobíhá pouze v posledním ročníku ZŠ. Představuje činnost, při které výchovný poradce poskytuje informace o formách dalšího studia žákům a jejich rodičům či zákonným zástupcům. Tato informační činnost zahrnuje například zprostředkování informací o přípravných kurzech k dalšímu studiu, přijímacích zkouškách, dnech otevřených dveří a dalších aktivitách škol (Čáp et al., 2009, s. 121).

Cílem kariérového poradenství je správný výběr střední školy, přičemž studiem na této škole žák absolvuje odbornou přípravu na své budoucí povolání. Můžeme tedy říci, že se jedná o proces výběru budoucího povolání, ve kterém výchovný poradce využívá informace o zájmech a dovednostech žáka. Při tomto procesu spolupracuje se žákem a jeho rodiči nebo zákonnými zástupci (Lacena, 2010, s. 57).

S kariérovým poradenstvím také souvisí pojem profesní orientace žáka. Ta je výsledkem procesu, který se vyvíjí v průběhu života. Začíná již v dětství, kdy dítě získává představu o tom, čím chce v dospělosti být. V tomto období se jeho rozhodnutí většinou řídí dle autorit v jeho okolí, např. zaměstnání rodičů, prarodičů atd. Dále pokračuje v průběhu školní docházky a poté přechodem žáka ze školy do světa práce. Jako profesní orientaci můžeme označit i systematickou snahu ovlivňovat tyto procesy podle individuálních potřeb (Šefránková, 2007, s. 81).

Podle Laceny (2010) je profesní orientace proces získávání informací o středních školách a povoláních. Jedná se o systematické poznávání žákových dovedností a zájmů v průběhu jeho vývoje od započetí školní docházky po podání přihlášky na střední školu.

Obecně tedy můžeme říci, že se jedná o utváření žákova profesního cíle a tedy jeho pohledu na jeho budoucí povolání či vzdělání s ohledem na jeho vlastnosti, dovednosti atd. Na tomto procesu se významně podílí kariérové poradenství, které nabízí zásadní informace o jeho zvoleném cíli a může jeho budoucí rozhodnutí zásadně ovlivnit.

Proces utváření profesní orientace je realizován ve všech sférách společenského života a působí na něj různé faktory, např. sociální, kulturní nebo ekonomické (Šefránková, 2007, s. 81).

Významným faktorem, který tento proces ovlivňuje, je také faktor pedagogický. Protože oblast školství se ho snaží pozitivně ovlivňovat. V této oblasti zavádí MŠMT systémová opatření. Mezi ně patří například zavedení vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání do kurikula v roce 2002. Tato oblast sloužila k podpoře žáků v rozhodovacím procesu. Tematicky byla zaměřena na informační podporu jako například možnosti studia, vzdělávací nabídku, povolání a svět práce. Dále se zaměřovala na rozvíjení kompetencí žáků, které by byly využitelné i v budoucím povolání (např. kompetence k řešení problémů, komunikovat...). V současnosti je tato vzdělávací oblast vymezena v rámcovém vzdělávacím programu pod názvem Člověk a svět práce (Walterová et al., 2004, s. 40). Cílem této vzdělávací oblasti je připravit žáky na život ve společnosti. Příprava směřuje k tomu, aby byl žák schopen orientovat se ve světě práce. Důraz je kladen zejména na rozvoj praktických dovedností a aplikace schopností v běžných životních situacích (Šikulová et al., 2007, s. 11).

Kariérové poradenství klade vysoké nároky na výchovného poradce z hlediska informovanosti. Často je od něj vyžadováno poskytování informací o středních školách, např. o požadavcích na přijetí, úrovni vzdělání na dané škole atd. Z tohoto důvodu musí být výchovný poradce dobře informován o středních školách, a proto se výchovní poradci nejednou účastní tzv. burz či přehlídek SŠ (Čáp et al., 2009, s. 122).

Poradenství v této oblasti vyžaduje spolupráci výchovného poradce s dalšími externími odborníky. Nejčastěji se jedná o spolupráci s Pedagogicko-psychologickými poradnami nebo s informačními centry při úřadech práce. Ve spolupráci se školenými odborníky z informačních center úřadů práce jsou pořádány různé skupinové besedy pro 8. a 9. třídy. Informace jsou zde poskytovány i jednotlivě. Obvykle se týkají nabídky studijních a učebních oborů v regionu, požadavků na přijetí atd. Informační centra také bývají vybavena speciálními počítačovými programy, na kterých se uchazeči mohou dozvědět,

pro které povolání nebo studium mají předpoklady. Podle vybrané profese mu odborníci nabídnou možnosti studia daného oboru (Novosad, 2001, s. 38-39).

V dnešní době se kariérovému poradenství věnuje velká pozornost. To se projevuje v systematické práci školy, jejímž cílem je výchovně působit na žáka tak, aby to vedlo k vytvoření realistických představ o jeho budoucí profesionální dráze i vzdělávání. Toto systematické působení se projevuje i v zavádění specializovaných vzdělávacích oblastí do rámcového vzdělávacího programu, jak již bylo zmiňováno výše. Vytvoření realistických představ o sobě, svých schopnostech a budoucím možném profesním uplatnění, je důležité zejména z toho důvodu, že pomáhá předcházet budoucím neúspěchům v reálném životě (Šikulová et al., 2007, s. 10).

5. 2 Péče o žáky se specifickými poruchami učení

Specifické poruchy učení (dále jen SPU) se řadí mezi významné problémy, které výchovní poradci ve své práci řeší. Výchovný poradce se zabývá jejich diagnostikou a intervencí (Čáp et al., 2009, s. 98).

Pojem SPU představuje různorodou skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání různých dovedností jako je řeč, čtení, psaní, počítání nebo naslouchání (Procházka et al., 2012, s. 55). V souvislosti s tímto pojmem se také často uvádí označení specifické vývojové poruchy učení. Termín vývojové se v současné době často vypouští a nejpoužívanější je označení specifické poruchy učení. Slovo vývojové má své opodstatnění. Naznačuje totiž, že se tyto obtíže začínají výrazněji projevovat až v určitém vývojovém období (Kocurová, 2002, s. 34).

V současnosti se často hovoří o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami. Pod tímto pojmem máme na mysli žáky a studenty se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, autisty či děti zdravotně oslabené a také žáky trpící specifickými poruchami učení nebo chování (tzv. SPUCH). Jedná se tedy o žáky, kteří v průběhu školního vzdělávání vyžadují zvláštní přístup (Vašutová, 2008, s. 25).

Nejčastější příčina vzniku SPU bývá obvykle spojena s mírnými odchylkami funkcí centrální nervové soustavy. Důležité je poznamenat, že inteligence v případě jejich výskytu nebývá snížena (Pospíšilová, Tyšer, 2003, s. 31).

Projevy těchto poruch jsou individuální. Projevují se zejména v oblasti kognitivní, motorické, pamětní i řečové (Procházka et al., 2012, s. 55). Bývají doprovázeny celou řadou dílčích obtíží. Může se stát, že v běžném životě nejsou ze strany rodičů nebo učitelů registrovány a dítě je tak považováno za nepozorné, lenivé nebo hloupé. SPU mají vliv

i na chování, citový a sociální vývoj dítěte a vedou k různým způsobům kompenzace. Ta se může projevovat např. upozorňováním na sebe nevhodným způsobem (Zelinková, 2003, s. 41).

Již tradičně jsou SPU označovány předponou „dys“, která je připojena ke slovnímu základu. Tato předpona naznačuje narušenou funkci (Kocurová, 2002, s. 34).

Mezi nejznámější SPU patří **dyslexie**. Podle Kocurové (2002) se tento pojem často používá jako souhrnné označení pro všechny nebo většinu SPU. Tento pojem bývá užíván ve třech rovinách:

- Jako specifická porucha čtení.
- V širším významu jako specifická porucha řečových funkcí, tj. společné označení pro dysgrafii, dysortografii a dyslexii.
- V širokém slova smyslu, kdy zahrnuje všechny SPU.

Pokud pracujeme s termínem dyslexie v jeho užším pojetí, je jím označována specifická porucha čtení. Dyslexie může být charakterizována jako specifická řečová porucha, která způsobuje potíže při dekódování jednotlivých slov. Podobně jako jiné poruchy, má dyslexie podle Michalové (2004) různé dílčí projevy:

- Percepční poruchy – Jedná se o poruchy vnímání. Děti trpící dyslexií mohou mít problém se zpracováním zrakové nebo sluchové informace. Tyto děti nejsou schopny spojit různorodé informace do jednoho celku.
- Poruchy pozornosti a paměti – Tato porucha může zahrnovat poruchu vizuální pozornosti, která se projevuje např. vynecháváním písmen v textu, dále poruchu vizuální paměti, kdy si dítě není schopno osvojit tvary písmen či seskupení slabik v jednotlivých slovech. Také je sem řazena porucha fonologické pozornosti a paměti, která se projevuje tak, že některé děti se obtížně soustředí na rozlišování jednotlivých hlásek a na manipulaci s nimi. Často je neudrží v paměti a obtížně si je vybavují.
- Motorické potíže – Často se jedná o narušenou koordinaci a pohybovou souhru v různých oblastech. Takové obtíže mohou zahrnovat narušenou koordinaci očních pohybů, kdy je dítě neschopno sledovat řádek a text vnímá pouze omezenou dobu. Typické je dále komolení víceslabičných slov nebo složenin.
- Poruchy koordinace a integrace jednotlivých funkcí – U dětí trpících dyslexií je obvyklé, že nedovedou propojit zrakovou a sluchovou podobu čteného textu, např. nedovedou koordinovat pohyby očí a mluvidel. To se projevuje např. tím,

že dítě nápadně neobratně a pomalu čte nebo může mít potíže s porozuměním zdánlivě jednoduchému textu (Michalová, 2004, s. 53-56).

Dysgrafie je pojem, který je užíván pro označení poruchy psaní. Projevuje se na grafické stránce písemného projevu. Tato porucha má vliv na čitelnost a úpravu písemného projevu. Může být indikována různými faktory. Indikujícím znakem může být to, že písemný výkon dítěte si žádá mnoho energie a času, dítě má pomalé tempo psaní, jeho písemný projev je neupravený nebo často přeškrťává a přepisuje písmena. Dítě trpící dysgrafií si obtížně pamatuje tvary písmen a má problém s jejich vybavením atd. (Procházka et al., 2012, s. 58-59).

Pojmem **dysortografie** je označována porucha pravopisu. Tato porucha často provází poruchy čtení a psaní. Nejde o poruchu, která by se týkala celé oblasti gramatiky, ale pouze samostatných dysortografických jevů, např. záměna dlouhých souhlásek za krátké a naopak, neschopnost rozlišit měkké a tvrdé slabiky atd. (Dvořáková, 1999, s. 104). Jedná se tedy o neschopnost naučit se správně gramaticky vyjadřovat v písemném projevu, přestože dítě nemá snížené rozumové schopnosti (Michalová, 2004, s. 56).

Mezi další SPU můžeme zařadit **dyskalkulii**. To je porucha matematických schopností. Postihuje schopnost manipulace s čísly, provádět číselné operace, matematické představy i geometrii. Dítě trpící touto poruchou má obtíže s osvojováním matematických pojmů, chápáním a prováděním operací. Matematické operace provádí většinou na základě paměti, díky tomu se dopouští i neobvyklých chyb (např. $2 : 4 = 8$). Dalším projevem je i poměrně dlouhé setrvávání u počítání pomocí prstů. V rámci dyskalkulie můžeme stejně jako u jiných specifických poruch nalézt různé podtypy (Zelinková, 2003, s. 44).

Dále sem patří **dyspraxie**. Tento termín je v současné době používán spíše neurology nežli pedagogy. Dyspraxie je specifická porucha, která postihuje obratnost a schopnost vykonávat složité úkoly. Způsobuje i artikulační neobratnost. Projevuje se obtížemi ve formulaci myšlenek, plánování akcí, organizaci a postupu v myšlení. Z těchto všech okolností vyplývají obtíže při řešení problémů nebo dítě vůbec nemusí být schopno problém vyřešit (Vašutová, 2008, s. 47).

Mezi SPU se řadí také **dyspinxie**, specifická porucha výtvarných schopností, a **dysmúzie** neboli specifická porucha hudebních schopností. Spolu s dyspraxií jsou tyto tři SPU podle Brožové (2010, s. 21) vysloveně českým specifikem. Důvodem je i nejednotnost terminologie, která se dle této autorky v jednotlivých zemích liší.

Druhy SPU můžeme dělit podle různých kritérií. Michalová (2004) souhlasí s klasifikací podle Kocurové. Podle ní můžeme SPU dělit dle školních dovedností, které jsou oslabeny, dále podle percepčně-kognitivních funkcí, které jsou poškozeny atd. (Michalová, 2004, s. 49). Jednotlivé SPU jsou podle mnohých autorů děleny ještě do dílčích podtypů.

Obecně vzato můžeme říci, že žák s SPU trpí potížemi v určitém předmětu nebo i více předmětech, které často souvisí s problémy v získávání určitých dovedností, jako je např. čtení nebo psaní. Důležité je zdůraznit, že tyto problémy nejsou spjaty s žákovou nižší inteligencí.

Jak již bylo výše zmíněno, osoby, které trpí SPU, jsou považovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Důvodem je i to, že děti s SPU trpí často pocitem méněcennosti, který je vyvolán neúspěchem v jejich snažení. Jejich neúspěch se často odráží v horší klasifikaci, což může vést ke ztrátě motivace ke školní práci (Pospíšilová, Tyšer, 2003, s. 31).

Tato problematika je v současnosti předmětem zájmu nejen speciální pedagogiky, ale i psychologie. Podíl na výzkumech je třeba také přičíst neurologům, psychiatrům a jazykovědcům. Je třeba zdůraznit, že postižení dosahuje u každého jedince různého stupně a jeho projevy jsou taktéž rozdílné. Dopad těchto poruch se projevuje i ve sféře emocionální a sociální. To vše je potřeba zohlednit při diagnostice SPU i ve vyučovacím procesu. Ke každému žákovi se tedy musí přistupovat individuálně a nabídnout mu pomoc s ohledem na jeho možnosti a potřeby (Brožová. 2010, s. 22).

Důležitá je náprava a prevence vzniku specifických poruch učení. Prvotní diagnostiku v této oblasti provádí učitel, který v dané třídě působí. Někdy tato diagnostika probíhá ve spolupráci s výchovným poradcem. Jelikož má mít preventivní charakter, měla by být prováděna velmi časně. Jejím cílem není stanovení určité diagnózy (Čáp et al., 2009, s. 99). Vzhledem k tomu, že SPU patří mezi vývojové obtíže, je důležité, aby byly zjištěny včas, díky čemuž se může začít i s jejich nápravou pod odborným vedením. Tato náprava by měla proběhnout co nejdříve, aby bylo možno předejít vzniku výše zmiňovaného pocitu méněcennosti vyvolaného žákovým neúspěchem. Vznik tohoto pocitu má často horší důsledky než porucha sama (Pospíšilová, Tyšer, 2003, s. 31).

Prvotní diagnostika prováděná ve třídě učitelem má být provázána intervencí v rámci běžné výuky a vést k intenzivní spolupráci s rodiči. Intervence v běžné výuce probíhá s využitím optimálních výukových postupů a pomůcek. Teprve pokud se intervence

v běžné výuce neosvědčí, je třeba konzultovat dané problémy i užití postupy s výchovným poradcem nebo jiným odborníkem a navrhnout další řešení. Pokud tedy žák i při dostatečné péči, která je mu věnována i mimo výuku, zaostává, je třeba přistoupit k vyšetření v poradenském zařízení. V jeho výsledku se odborníci dostávají k diagnóze SPU (Čáp et al., 2009, s. 99).

Při intervenci je třeba spolupracovat s rodinou. SPU nejsou zátěží jen pro dítě samotné, představují zátěž i pro celou rodinu. Pro rodiče někdy není snadné přijmout fakt, že jejich dítě se nějakým způsobem liší. Někteří z nich si vytvářejí názor, že by porucha zmizela, kdyby se dítě více snažilo, čímž podporují vznik neurotických potíží u svého dítěte. Dlouhodobé neúspěchy dítě frustrují a získává pocit, že své rodiče zklamalo. Důležité tedy je poskytovat rodičům dětí s SPU co nejvíce informací o tom, jak své dítě vychovávat, jak se s ním učit a v neposlední řadě jak budovat jeho sebevědomí (Vašutová, 2008, s. 76-77).

Velkou roli v tomto poradenském procesu hrají i PPP, které jsou součástí systému pedagogicko-psychologického poradenství u nás. Jeho součástí jsou služby poskytované v rámci školy, které zde zajišťuje výchovný poradce, někdy spolu s dalšími pracovníky (speciálním pedagogem a školním psychologem), dále jsou to PPP a SPC. V současné době se přistupuje k integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Brožová, 2010, s. 51-52).

S integrovaným vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami souvisí tvorba individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Jedná se o pracovní materiál sloužící všem, kteří mají podíl na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vychází z diagnostiky odborného pracoviště (PPP nebo SPC), z pedagogické diagnostiky učitele, respektuje závěry z diskuze se žákem a rodiči, je vypracováván pro ty předměty, ve kterých se handicap projevuje výrazně a vypracovává jej vyučující daného předmětu. Jeho cílem je umožnit žákovi pracovat podle jeho schopností, svým vlastním tempem bez ohledu na učební osnovy (Zelinková, 2003, s. 220-222).

5. 3 Péče o nadané žáky

Další složku náplně práce výchovného poradce na základní škole tvoří péče o nadané žáky. Nejen žáci s výukovými problémy potřebují zvláštní péči, ale i nadaným žákům je potřeba se věnovat. Úkolem výchovného poradce je radit učitelům, jak takové děti vůbec rozpoznat a také jaké vhodné metody mají užít pro práci s nimi. Zvláštní přístup k těmto žákům je důležitý zejména z toho důvodu, aby mohlo být jejich nadání dále rozvíjeno,

ale je zde také kázeňský důvod. Pro nadané žáky je obvykle běžná látka probíraná ve škole nudná, protože ji už znají nebo jim přijde jednoduchá, což je může vést k tomu, že se v hodinách nudí a to řeší nekázní. Úkolem výchovného poradce je tedy napomáhat k předcházení vzniku takových situací.

Nejprve se zaměříme na definici pojmu nadání. O nadání můžeme hovořit v tom momentě, kdy u dítěte pozorujeme, že disponuje určitou nadprůměrně vyvinutou schopností, která je potřebná pro vykonávání určité činnosti. Nadání můžeme také definovat jako souhrn všech možných předpokladů, např. schopnost, zručnost a další osobní vlastnosti, které jsou nutné pro nadprůměrný výkon v určité oblasti (Lacena, 2010, s. 33).

Na základních školách se výchovný poradce a samozřejmě i učitelé setkávají s nadanými dětmi, jejichž projevy chování mohou být různé. Neexistuje tedy žádná obecná charakteristika, která by vystihovala, jak se projevuje nadané dítě. Může se jednat o úspěšného nadaného žáka, který se svému okolí jeví jako nadprůměrný. Dosahuje výborných studijních výsledků (Machů, 2010, s. 34). Charakteristika takového žáka se shoduje s laickými definicemi nadaných žáků. Jeho popis můžeme najít i v publikaci (Kalhous, Obst, 2001, s. 19): *„Žák svými znalostmi přesahuje stanovené požadavky; odpovídá rychle s jistotou; snadno a rychle chápe nové učivo; objevují se často tvořivé odpovědi; spontánně se zajímá o další informace, rozvíjí v tomto směru svou zájmovou činnost; má potřebu znalosti a dovednosti projevit a uplatnit. Vedlejší ukazatele: Pozitivní vztah ke škole a učitelům; dobré postavení žáka v třídním kolektivu; vysoká úroveň sebehodnocení.“*

Machů (2010, s. 34) dále uvádí jako další typ nadaného dítěte, *náročného nadaného jedince*. Vyznačuje se tím, že je nadmíru sebevědomý a tvrdohlavý. Klasická výuka jej nudí a dává to najevo tím, že ruší. Dále je to *utajené nadané dítě*, které je plaché tiché a nesmělé. Své skutečné vlohy maskuje, protože nechce vybočovat z řady a chce být přijato kolektivem. Dalším typem je *nadaný „odpadlík“*, jehož talent nebyl pochopen ze strany učitelů ani kamarádů, což jej vede k rezignaci. Tento žák obvykle nespolupracuje, neplní domácí úkoly a má špatné známky. Nadaný jedinec *„dvakrát výjimečný“* může i přes své intelektové nadání trpět specifickou poruchou učení, tělesným handicapem nebo emocionálními problémy. Dospělí i vrstevníci se obvykle soustředí na jeho handicap a jeho výjimečné nadání je odsunuto stranou pozornosti. *Samostatný nadaný jedinec*, je dítě samostatné, které bere školu jako nutnost a snaží se, aby z ní

vytěžilo maximum. Obvykle nevyhledává pomoc svého okolí. Nakonec výčtu je to *tvorivé dítě*, které stále experimentuje. Těžko se přizpůsobuje školnímu řádu, chtělo by měnit pravidla. Obvykle neprospívá v didaktických ani inteligenčních testech, protože v zadání hledá hlubší souvislosti a nechce se omezovat na jedno správné řešení.

Naproti tomuto rozdělení uvádí Mazáčová (2005, s. 117) pouze dva typy nadaných dětí. První typ se shoduje s charakteristikou úspěšného nadaného žáka u Machové. Druhý typ jsou žáci, kteří mimořádné výkony nepodávají, ačkoli k tomu mají osobnostní potenciál. Důvody jsou různé (emocionální, zdravotní, věkové, sociální aj.). Takové děti označuje jako potenciálně nadané. Většinou se s nimi setkáváme v předškolním věku.

Identifikace nadaného žáka není jednorázovou záležitostí, ale dlouhodobějším procesem. Pro rozpoznání tohoto žáka je třeba vycházet z posouzení jeho práce (výsledky i způsob, jakým postupuje), psychologických testů, posouzení žáka učitelem, rodiči a spolužáky, rozhovoru se žákem samotným. Nadaný žák se často odlišuje od ostatních žáků i svou osobností. Může se vyznačovat jiným smyslem pro humor nebo pocitem méněcennosti (Pospíšilová, Tyšer, 2003, s. 60).

Podle Laceny (2010) je základním poznatkem pro rozpoznání nadaných žáků fakt, že nadprůměrně nadaní žáci se často vyznačují vyspělejšími, trvalejšími a hlubšími zájmy než jejich vrstevníci. Charakteristickým rysem jejich osobnosti je neustálá touha po poznání. Jejich nadání jim také obvykle umožňuje pěstování více zájmů najednou.

Identifikaci nadaných žáků můžeme rozdělit do několika etap. První fází je *nominace*, ve které obvykle dochází k navržení dítěte k bližšímu sledování. Může k ní docházet ze strany rodiče, učitele, spolužáka, vedoucího kroužku aj. Druhou fází je *screening*. Jedná se o plošné měření schopností dětí, které využívá různé nominační dotazníky, behaviorální škály atd. Poté dochází k *individuálnímu šetření*, které obvykle probíhá v pedagogicko-psychologické poradně. A následně přicházejí *návazná opatření ve vzdělávání, volném čase i výchově*. Může se jednat o drobné změny učiva až po tvorbu IVP (Fořtíková et al., 2011, s. 8-9).

To, že se nadané děti vyznačují někdy nadprůměrnými schopnostmi v určitých oblastech, může vést ve škole nevědomky k jejich protěžování. To může mít negativní vliv na jejich zdravý rozvoj. Proto je třeba nenápadné vedení a usměrňování činnosti učitelů, které tomuto jevu pomáhají předcházet (Lacena, 2010, s. 33).

Škola je významným činitelem, který spolu s rodinou vytváří základ péče o nadané žáky, proto je nutná spolupráce rodiny a školy, která napomáhá k rozvoji jejich potenciálu

skrze správně zvolenou péči. Pro některé žáky je škola dokonce jedinou možností, jak se dále rozvíjet. Jedná se zejména o žáky ze sociálně znevýhodněných rodin (Pospíšilová, Tyšer, 2003, s. 59).

Můžeme rozlišit různé způsoby organizace vzdělávání nadaných dětí. Jedná se o dvě varianty a to separační nebo integrační variantu. Obecně spíše převládá tendence nevyčleňovat nadané děti z kolektivu. Realizace integrační varianty probíhá tím způsobem, že dítě zůstává ve své škole a třídě a učitelé mu věnují zvláštní péči. Separační varianta spočívá v tom, že dítě odchází do speciální školy nebo třídy, kde jeho výuka probíhá v homogenním prostředí. U nás se tomuto modelu blíží přechod dítěte na víceleté gymnázium nebo do třídy s rozšířenou výukou některých předmětů (Mazáčová, 2005, s. 118).

Ve školách je tedy možné uskutečňovat rozšířenou výuku některých předmětů nebo skupin předmětů. Vznikají tak třídy s rozšířenou výukou cizích jazyků, matematiky, informatiky nebo třídy se sportovním zaměřením. Ředitel školy má také pravomoc na základě podané žádosti přeradit žáka do vyššího ročníku bez absolvování nižší třídy. Podmínkou je vykonání zkoušek z učiva ročníku, který žák nebude absolvovat (Vališová, Kasíková, 2007, s. 348).

K nadanému žákovi by se zvláštním způsobem mělo přistupovat také z hlediska přizpůsobení obsahu výuky. Nadaní žáci pro rozvoj svého talentu potřebují dostávat podněty, které sahají za hranici jejich poznání nebo zkušeností. Z toho důvodu se přistupuje k urychlení, akceleraci, učiva a jeho prohloubení, tedy obohacení (Machů, 2010, s. 82).

Obecně vzato je potřeba nadaným dětem věnovat zvýšenou pozornost. Učitelé za pomoci výchovných poradců, volí přiměřené metody pro práci s takovými dětmi, v zájmu dalšího rozvoje jejich schopností. Dalším důvodem je ale také udržení pořádku ve třídě, protože pocit nudy při hodinách může nadané dítě vést k nekázní. Důležitým partnerem pro péči o nadané děti se stává také rodina, která může poskytnout informace o zájmech a aktivitách dítěte mimo školu. Může také dítěti poskytnout domácí výuku, která dítěti pomáhá rozšířit jeho vzdělání. Učitel by měl nadané dítě při jeho vývoji respektovat. Neměl by ho nutit, aby se učilo to, co už zná, ale měl by mu umožnit postupovat v učení rychleji než jeho spolužáci.

5. 4 Pedagogicko-psychologická diagnostika

Diagnostika hraje významnou úlohu v práci výchovného poradce. Stává se pro něj prostředkem, jak dítě poznat a správně mu porozumět. Pomocí diagnostiky lze získat přehled o konkrétních potřebách dítěte a tím pádem na něj i lépe působit.

Diagnostická činnost představuje souhrn operací, postupů a technik, jejichž výsledkem je stanovení diagnózy stavu jedince. Výsledek závisí na tom, co je třeba zjišťovat (Dvořáková, 2006, s. 17).

Výsledky diagnostiky slouží výchovnému poradci, učitelům, rodičům žáků i žákům samotným. Výchovný poradce většinou provádí diagnostiku tříd, vede diagnostické rozhovory s jednotlivými žáky a jejich rodiči (Čáp et al., 2009, s. 83).

Diagnostika je východiskem výchovně vzdělávacího procesu (Zelinková, 2003, s. 50). Lze ji chápat ve dvou pojetích. Může jít o diagnostiku, která je prováděna učitelem s ohledem ke vzdělávacímu cíli školy. V tomto případě se zaměřuje na zjišťování předpokladů žáka ke zvládnutí stanovených požadavků. V širším pojetí se může jednat o pedagogicko-psychologickou diagnostiku, kdy jsou získaná data užívána k interpretaci a závěrům z pedagogického, psychologického i speciálně pedagogického hlediska (Hadj Moussová, 2002, s. 50).

Diagnostiku můžeme považovat za nástroj, který slouží žákům, rodičům i učitelům a umožňuje objevení silných stránek dítěte. Ukazuje také možnosti budoucího směřování dítěte. V diagnostice zaměřené na zjištění vnitřních podmínek výuky ve třídě má nezastupitelnou roli učitel, který by se měl zaměřit na sledování úspěšnosti žáka a podmínek, které mohou přispět ke zvýšení jeho úspěšnosti (Brožová, 2010, s. 42-43).

Na základě diagnostiky zjišťuje výchovný poradce základní osobnostní charakteristiky a problémy žáků, úroveň jejich chování, učení, zájmu o studium či profesní orientaci atd. K výsledkům diagnostiky dospívá až po určitém čase (Šefránková, 2007, s. 50-51). Diagnostika prováděná v podmínkách třídy je dlouhodobá a je ovlivněna různými faktory, např. atmosférou školy, třídy, osobností učitele. Součástí je i srovnání s žáky z této třídy či školy (Zelinková, 2003, s. 50).

Diagnostika se může zaměřovat na různé oblasti. Jednou z nich je oblast výsledků výuky. V tomto ohledu se zabývá odhalováním příčin a podmíněností dosažených vzdělávacích výsledků. Srovnává dosaženou úroveň žáka s cíli výuky a zkoumá příčiny školní neúspěšnosti žáka (Dvořáková, 2006, s. 18-19).

Další oblasti, na které se diagnostika může zaměřit, je odhadnutí způsobu práce dítěte, jeho učebního a kognitivního stylu na základě pozorování nebo zjišťování dalších skutečností, které ovlivňují žáka v práci, např. paměť, pozornost a soustředění. Učitel může analyzovat i produkty dítěte, např. kresby, slohové práce atd. Velmi důležitá je oblast motivace. Diagnostika se dále může zaměřit na zájmové zaměření dítěte. V neposlední řadě je důležitý vliv rodiny, její zájem o školní výsledky dítěte, strategie, které jsou rodiči užívány k tomu, aby ho přiměli se učit atd. (Hadj Moussová, 2002, s. 51-52).

Podle Opekarové (2007, s. 11) se pedagogická diagnostika ve škole může zaměřit i na diagnostiku kvality a práce učitele (nejen učitele jako jednotlivce, ale také školy jako celku) Diagnostická činnost ve škole je velmi rozsáhlá. Mezi další aspekty, které je třeba při diagnostice zohlednit, patří např. sebehodnocení žáka, školní klima, uplatnění absolventa školy v praxi atd.

Z hlediska SPU se diagnostika zaměřuje na několik oblastí. První oblastí je *zjišťování pomocných diagnostických údajů*. Jedná se o zdravotní, sociální a školní anamnézu dítěte. Obvykle bývá zjišťována dotazníkem nebo rozhovorem s rodiči a učiteli. Dále je to *zjišťování úrovně intelektu*. Diagnostika SPU se dále zaměřuje na *zjišťování úrovně výkonu ve čtení, psaní, pravopisu, počítání, atd.* V neposlední řadě je zjišťována *úroveň funkcí, které výkony podmiňují*. Jedná se o vnímání, pozornost, motoriku atd. (Kocurová, 2002, s. 20-21).

Mezi klasické diagnostické metody můžeme zařadit pozorování, rozhovor, anamnézu, vhodně sestavené testy a dotazníky, žákovské portfolio, které tvoří obvykle slohové práce, kresby, početní úlohy, výstupy práce na počítači aj. (Brožová, 2010, s. 44).

Podle Čápa (2009) jsou ale spíše než klasické využívány nestandardizované metody práce. To je důsledkem požadavků moderní diagnostiky, která se zaměřuje na to, aby žáka příliš nezatěžovala. Její snahou tedy je, aby byla prováděna v přirozených žákových podmínkách. Tento účel pomáhají splňovat metody, jako je autentická diagnostika, portfolio, dynamická diagnostika, diagnostika vycházející ze hry nebo z výuky. Cílem *autentické diagnostiky* je využít výsledky běžných, přirozených aktivit žáka např. reálná hra, nakupování v obchodě nebo laboratorní cvičení. Nehodnotí se zde pouze výsledek, ale také průběh aktivity. *Dynamická diagnostika* se zaměřuje na zjištění žákových možností ke zlepšení jeho výkonu. Zajímá se o otázku, jak je schopen využít dodatečné informace nebo pomoc dospělého. Tato metoda je založena na Vygotského

myšlenky zóny nejbližšího vývoje. Spočívá v tom, že žák dostane didaktický test, který absolvuje. Poté jsou mu sděleny výsledky a podány informace o správném a chybném řešení. Je mu vysvětleno, jak má při řešení postupovat a získá doplňující informace. Poté absolvuje test znovu a měl by být pozorován pokrok. *Diagnostika vycházející z výuky* je realizována při běžném vyučování, kdy učitel sleduje žákův postup (pochopení látky, jak se zlepšuje). Podle výsledků svého pozorování pak výuku přizpůsobuje nebo hledá způsob, jak chybějící znalosti či dovednosti dodat.

Šefránková (2007) uvádí tzv. rozvíjející poradenské postupy, na které je v poslední době kladen větší důraz. Řadí sem např. techniku tvořivé dramatizace, psychogymnastiky, muzikoterapie, arteterapie, poradenské hry, diskusní kluby aj.

Na závěry vycházející z diagnostiky navazuje konkrétní intervence. Tyto intervenční aktivity mohou díky tomu reagovat na aktuální situaci žáka i třídy a jejich cílem je tuto situaci efektivně ovlivnit. Intervence musí vycházet ze zjištěných údajů, aby provedená diagnostika měla nějaký smysl. Dřívější diagnostika byla orientována pouze na výsledek, tedy na vymezení určité klasifikace, díky čemuž bylo možné využít z ní jen minimum pro ovlivnění žákových problémů. V dnešní době je diagnostika koncipována tak, aby bylo možné spíše využít její poznatky k intervenci. Důraz je kladen spíše na řešení úkolů, tedy na samotnou aktivitu, než na její výsledek. V důsledku toho starší standardizované testy a metody příliš nevyhovují potřebám současné diagnostiky, a proto se stále více přistupuje k užívání nestandardizovaných metod (Čáp, 2009, s. 83-85).

Při realizaci pedagogické diagnostiky je třeba si uvědomit, že se často překrývá s psychologickou diagnostikou. Výchovný poradce si tedy musí vyjasnit dělbu práce se školním psychologem. V ideálním případě oba spolupracují. Některé z výše uvedených metod by výchovný poradce neměl interpretovat sám (např. sociometrická metoda), ale právě za pomoci školního psychologa (Šefránková, 2007, s. 60-61).

V některých případech je nutné přistoupit k diagnostice na odborném pracovišti. Tato diagnostika se liší od té, která je prováděna v běžné třídě. Dítě se ocitá v jiném prostředí a je zde možné navodit takové podmínky, které umožní dítěti podat optimální výkon. Důležité je, aby byly závěry obou diagnostik vzájemně respektovány a využity ve prospěch dítěte. Na základě zjištěné diagnózy se přistupuje buď k integraci dítěte do běžné třídy, což souvisí i s tvorbou IVP, nebo je dítě zařazeno do speciálního vzdělávacího systému (Zelinková, 2003, s. 50).

5.5 Sledování a řešení sociálně rizikového chování

Sledování a řešení sociálně rizikového chování je činnost, kterou se výchovný poradce zabývá pouze okrajově. Podle starší terminologie se jedná o problematiku sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Tato oblast ale spadá spíše do oblasti působnosti metodika prevence.

Metodik prevence je stejně jako výchovný poradce pedagogický pracovník s rozšířeným vzděláním. Činnost metodika prevence se často prolíná s činností výchovného poradce, proto je třeba, aby si oba vyjasnili své kompetence a náplň práce (Čáp et al., 2009, s. 66).

Jak již bylo v příslušné kapitole zmíněno, žáci s SPU často trpí dlouhodobou školní neúspěšností. Někteří žáci na tuto neúspěšnost mohou reagovat tzv. sociálně rizikovým chováním. Může se jednat pouze o ztrátu motivace ke školní práci, předvádění se, lhaní, podvody atd. (Pospíšilová, Tyšer, 2003, s. 51).

Významným socializačním faktorem, který působí na vývoj dítěte je rodina. V rodině se dítě seznamuje s různými vzorci chování a kulturními vzorci. Učitel by měl mít vždy na vědomí, že dítě je poznamenáno různými styly výchov. Neuspokojování citových potřeb v rodině, může vyvolávat deprivaci. Děti, které jsou doma vystaveny zátěžím, mají sklony k problémovému chování ve škole. Projevem citové deprivace může být i stažení se do sebe, obtížné navazování kontaktů s ostatními a potíže v učení (Vávrová, 1999, s. 36-37).

Další příkladovou situací, ve které se činnost výchovného poradce prolíná s činností metodika prevence, je moment, kdy za výchovným poradcem přicházejí rodiče dítěte s výukovými potížemi. Poté se prokáže, že jsou důsledkem užívání návykových látek, což opět spadá do oblasti, kterou se zabývá metodik prevence. V takové situaci oba pedagogičtí pracovníci na řešení problému spolupracují, to znamená, že si vzájemně poskytují informace a ve svých činnostech se doplňují (Čáp et al., 2009, s. 66).

Závažným problémem v této oblasti je narůstání agrese ve společnosti. S tím souvisí nárůst trestné činnosti mládeže a šikana. Tyto jevy se vyznačují rostoucí agresivitou a brutalitou a alarmující je i fakt, že se mezi dětmi vyskytují stále častěji. Obecně mezi sociálně rizikové chování vyskytující se u dětí a mládeže řadíme: různé formy závislostí (drogy, alkohol, gamblerství), kriminalitu, sexuálně deviantní chování, zneužívání a týrání, rasismus, záškoláctví, násilné jednání, šikanu, vandalismus atd. (Vašutová, 2008, s. 83-85).

Při řešení sociálně rizikového chování hraje vždy nejdůležitější roli učitel, který tvoří prvotní článek v prevenci a odhalování těchto jevů. Při sebemenším podezření na výskyt těchto jevů je povinností učitele kontaktovat rodiče postiženého žáka. Pokud si sám učitel neví rady, je třeba kontaktovat odborníka. Důležité je, aby při jakýchkoli náznacích např. šikany či jiného nežádoucího chování, zaujal negativní stanovisko a dal tak najevo nesouhlas s takovým chováním před celou třídou (Martínek, 2009, s. 142).

Výchovný poradce by se měl spolu s dalšími odborníky, zejména speciálním pedagogem a školním psychologem, v oblasti specifických poruch chování soustředit na včasné poskytování poradenské péče učitelům. To je důležité zejména v případě integrace těchto žáků do běžného vyučování. Bez odborné podpory by začleňování mohlo mít na tyto děti negativní vliv (Vašutová, 2008, s. 75).

Činnost výchovného poradce je tedy úzce spjata s činností školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga, pokud na škole působí. Všichni zmiňovaní odborníci spolu s výchovným poradcem tvoří školní poradenské pracoviště. Na některých školách působí asistenti učitele nebo žáků, s nimiž výchovní poradci často spolupracují při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Spolu s nimi výchovný poradce poskytuje poradenství rodičům žáků, o které se asistenti starají. V neposlední řadě probíhá spolupráce mezi výchovným poradcem a vedením školy a jednotlivými učiteli (Čáp et al., 2009, s. 65-68).

Obecně vzato můžeme konstatovat, že výchovný poradce je první, který s danou problematikou přichází do styku. Poté tuto problematiku předává dalšímu pedagogickému pracovníkovi, do jehož oblasti působnosti daný problém spadá. Neznamená to ale, že by se danému problému již nevěnoval. Výchovný poradce se mnohdy podílí na následné intervenci. Poskytuje svému kolegovi doplňující informace, podílí se na tvorbě individuálně vzdělávacího plánu atd. To klade nároky na osobnost výchovného poradce, který musí být schopen spolupracovat s dalšími pedagogickými pracovníky. Pokud by výchovný poradce měl veškerou výše zmiňovanou problematiku zvládat sám, bylo by to pro něj velmi časově náročné.

6. Spolupracující poradenská zařízení

Výchovný poradce se při výkonu své práce často obrací na další organizace, s nimiž spolupracuje při řešení různých problémů, s kterými se žák potýká. Systém výchovného poradenství tedy také tvoří různá poradenská zařízení, a proto se tato kapitola zaměří na jejich podrobnější popis.

6.1. Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) je jednou z organizací, se kterými výchovní poradci spolupracují nejčastěji. PPP byly zakládány zejména koncem 60. a počátkem 70. let (Bartoňová, Vítková, 2005, s. 107). Tato zařízení jsou zřizována kraji nebo jinými právníckými osobami (Poláček, Forýtková, 2006, s. 42). Pokud je zřizovatelem PPP jiná právnícká nebo fyzická osoba, musí být její zařazení do sítě školských zařízení posouzeno a odsouhlaseno MŠMT ČR (Vávrová, 1999, s. 17).

Zaměstnanci těchto zařízení jsou týmy odborníků, které obvykle tvoří psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci a školní metodici prevence. Služby v PPP jsou prováděny zejména ambulantně či návštěvami pracovníků ve školách a dalších školských nebo jiných zařízeních (Procházka et al., 2012, s. 16).

Služby PPP jsou poskytovány žákům, rodičům, školám a školským zařízením (Čáp et al., 2009, s. 193-194). Těžiště práce PPP spočívá v poskytování psychologické péče, poradenství a odborných konzultací, které se týkají oblasti osobnostního a vzdělávacího vývoje dětí a mládeže. Součástí poskytovaných služeb je také kariérové poradenství (Bartoňová, Vítková, 2005, s. 107).

Služby poskytované poradnami se zaměřují na zjišťování připravenosti žáků na povinnou školní docházku. Na základě vyšetření vydávají odborný posudek, ve kterém uvádějí doporučení určené zákonným zástupcům a řediteli o zařazení žáka do určité školy nebo třídy a vhodném způsobu jeho vzdělávání (Freibergová, [online]).

PPP se dále zaměřují na diagnostiku specifických poruch učení a chování (Poláček, Forýtková, 2006, s. 42). Kromě jejich diagnostiky se poradny zaměřují na jejich reedukaci a podávají případně návrh na zařazení dítěte do specializované třídy. Mezi další problematiku patří poruchy vývoje osobnosti, poruchy chování, poruchy komunikace, smyslové vady, vady řeči a jejich náprava a řešení problematiky školního neprospěchu (Novosad, 2001, s. 31).

Na problematiku SPU jsou zaměřena specializovaná DYS centra, která vznikají při školských zařízeních od roku 1995. Jsou to občanská sdružení, jejichž cílem je sdružovat jedince, kterých se problematika SPU týká. Může se jednat o odborníky zabývající se danou problematikou, rodiče dětí trpících SPU nebo dospělé osoby s SPU. DYS centra poskytují i informační služby lidem, kteří se o problematiku SPU zajímají (Smečková, 2012, s. 73). Zabývají se problematikou SPU, jako je dyslexie, dysgrafie atd. Nabízejí i další služby, mezi které patří řešení poruch vývoje osobnosti, poruch osobnosti, poruch komunikace, poradenství v oblasti volby povolání vzhledem k prospěchu, schopnostem, dovednostem či zdravotnímu stavu žáka (Pospíšilová, Tyšer, 2003, s. 26).

PPP poskytují služby i žákům se zdravotním postižením a posuzují jejich zařazení do škol a tříd (Freibergová, [online]). Součástí služeb PPP je poskytování konzultací a odborných informací učitelům, výchovným poradcům a pedagogickým pracovníkům školských zařízení. Zaměstnanci PPP jim poskytují metodické vedení v otázkách výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Dalším důležitým článkem činnosti tohoto zařízení je i prevence v oblasti rizikového chování a drogových závislostí. PPP může organizovat různé volnočasové a vzdělávací aktivity pro žáky nebo intervenční programy určené pro třídy, ve kterých panují špatné vztahy nebo se zde vyskytla šikana (Čáp et al., 2009, s. 194).

Výhodou je dlouhodobá spolupráce PPP se školami a učiteli, která umožňuje věnovat se i preventivním aktivitám a vyhnout se tak vzniku problémů (Hadj Moussová, 2002, s. 28). Služby v PPP jsou poskytovány bezplatně a k její návštěvě není potřeba zvláštního doporučení (Freibergová, [online]).

Vzhledem k faktu, že se obvykle jedná o vyšetření nezletilé osoby, je nutné, aby s vyšetřením vyslovili souhlas rodiče nebo zákonní zástupci dítěte, což někdy proces vyšetření znesnadňuje. Mezi rodičovskou veřejností dosud panují předsudky, zkreslené představy a názory o průběhu vyšetření v PPP. Z toho důvodu je nutné vytvářet atmosféru vzájemné důvěry, která je založena na informování rodičů o tom, co může dítě vyšetřením v PPP získat (Novosad, 2001, s. 30).

6.2 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) jsou další spolupracující organizací, která se podílí na procesu výchovného poradenství. SPC patří mezi novější typ poradenských zařízení. Začaly vznikat z potřeby poskytovat specializovanou péči dětem

s určitým druhem postižení. Motivujícím faktorem pro jejich vznik se stala zejména zvyšující se míra jejich integrace do běžných škol (Hadj Moussová, 2002, s. 28).

SPC poskytují speciálně pedagogické, psychologické a další služby svým klientům (Čáp et al., 2009, s. 197). Klienty SPC bývají děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Pod tímto pojmem jsou míněni klienti s určitým druhem handicapu, postižení, omezení atd. (Procházka et al., 2012, s. 16). Přičemž se může jednat o smyslové, tělesné nebo mentální postižení. Klienty SPC se ale stávají také děti a mládež s vadami řeči, případně i děti s kombinovanými vadami (Pospíšilová, Tyšer, 2003, s. 26).

SPC bývají obvykle zřizována při základních školách a odlišují se od sebe svým zaměřením. Každé se zaměřuje na jiný typ handicapu. Rozlišujeme tedy např. centra pro děti s vadami sluchu, zraku či řeči, pro děti s mentálním postižením atd. Jejich činnost se zaměřuje hlavně na podporu klientů ve věku od 3 do 19 let. Jedná se zejména o děti předškolního věku, které jsou v péči rodičů, děti integrované do škol a školských zařízení nebo děti s těžkým a kombinovaným zdravotním handicapem, které nemohou docházet do školy (Čáp et al., 2009, s. 197).

Služby jsou zde poskytovány ambulantně na pracovišti centra nebo mohou být realizovány návštěvami odborníků ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách (Freibergová, [online]).

Služby SPC jsou poskytovány školám, školským zařízením pro zdravotně postižené, rodičům handicapovaných dětí, orgánům státní správy ve školství a orgánům dalších odborů a iniciativ, které se věnují péči o zdravotně postižené (Kubová, 1995, s. 15).

Činnost SPC spočívá ve zpracování kompletních podkladů, které slouží pro rozhodnutí k integraci dítěte do běžné třídy nebo k jeho zařazení do školy speciální. Centra dále provádějí komplexní diagnostiku dítěte podle zaměření SPC. Diagnostika slouží k popisu současného stavu, míry postižení a z toho vyplývajících možností a omezení (Vávrová, 1999, s. 19). SPC kromě reedukace a speciálně pedagogické diagnostiky vytvářejí také individuální vzdělávací plány pro integrované handicapované děti a mládež nebo spolupracují s učiteli, kteří působí na školách, kde jsou tyto děti integrovány (Hadj Moussová, 2002, s. 29). Mezi další činnosti center patří zjišťování zralosti handicapovaných dětí na školní docházku (Freibergová, [online]). Služby SPC zahrnují pomoc v oblasti profesní orientace. Jsou také orientovány na rodiče dětí. SPC jim poskytují poradenskou a metodickou činnost a zabezpečují aktivní účast členů rodiny na rehabilitačním a preventivním působení (Kubová, 1995, s. 15).

Mezi pracovníky SPC patří psychologové, speciální pedagogové se zaměřením na určitou oblast problémů a sociální pracovníci (Pešová, Šamalík, 2006, s. 11).

SPC mají vztah k činnosti PPP, který je dán jejich těsnou spoluprací. PPP se v praxi orientují zejména na diagnostiku. SPC na jejím základě zajišťují přímou speciálně-pedagogickou péči (Novosad, 2001, s. 31). Rozdílem v činnosti těchto institucí je délka trvání intervence. U PPP má intervence častěji krátkodobý charakter, zatímco u SPC je dlouhodobější a obvykle zahrnuje celou dobu školní docházky postiženého dítěte (Hadj Moussová, 2002, s. 29). Vztah mezi těmito zařízeními by měl být založen na vzájemné spolupráci, komunikaci, vzájemné výměně informací a výsledků diagnostiky. To zvyšuje efektivitu a dostupnost odborné poradenské péče (Kubová, 1995, s. 12).

6.3 Střediska výchovné péče

Střediska výchovné péče (dále jen SVP) doplňují síť poradenských zařízení (Brožová, 2010, s. 39). Jejich vznik reaguje na zvyšující se míru výskytu negativních psychosociálních jevů v naší společnosti. Nárůst dané problematiky se projevuje také ve školním prostředí, kdy se množí případy záškoláctví, šikany, velké množství konfliktů mezi rodiči a dětmi a mnohé další problémy (Štěpánková, 2004, s. 191).

Střediska byla zakládána od roku 1991 buď jako samostatná zařízení nebo součást školských zařízení. V současné době tvoří převážně součást školského zařízení. Na našem území pracuje několik desítek zařízení tohoto typu. Střediska nemají územní působnost (Bartoňová, Vítková, 2005, s. 108).

Služby SVP se zaměřují na poskytování všestranné preventivní speciálně pedagogické péče a psychologické pomoci (Freibergová, [online]). Jejich cílem je předcházení vzniku závažnějších problémů systematickou péčí (Novosad, 2001, s. 34). Pomocí intenzivní terapeutické péče se snaží umožnit dětem a mládeži s poruchami chování řešit a pokud možno vyřešit problémy dříve, než by v jejich důsledku mohla být nařízena ústavní výchova (Bartoňová, Vítková, 2005, s. 108). Z hlediska preventivní činnosti organizují SVP preventivní programy pro školy nebo kluby ohrožených a rizikových dětí a mládeže. Cílem je například naučit je pozitivně využívat volný čas (Hadj Moussová, 2002, s. 29). SVP tedy poskytují poradenskou péči a pomoc zaměřenou na děti, mladistvé a jejich rodiče. Služby jsou poskytovány učitelům a vychovatelům. SVP se zaměřují na pomoc dětem z rodin, které nejsou zcela funkční nebo dětem trpícím různými závislostmi jako gamblerství, alkohol nebo drogy (Novosad, 2001, s. 34). Pokud se klientem SVP stává uživatel návykových látek, je spolupráce komplikovanější. SVP v tomto případě většinou

spolupracuje pouze s klienty, u kterých je užívání návykových látek odrazem problémového chování (Čáp et al., 2009, s. 194). Jedním z cílů středisek je snaha zmírnit zátěž rodiny, která vyplývá z výchovných problémů. Jedná se pouze o podpůrnou funkci, kdy rodiče jsou stále zodpovědní za výchovu dítěte (Vávrová, 1999, s. 20).

Služby SVP jsou zpravidla poskytovány klientům ve věku od 3 do 18 let. Střediska také poskytují konzultace, odborné informace a pomoc osobám, které jsou odpovědné za výchovu, to znamená pedagogickým pracovníkům předškolních zařízení, škol a školských zařízení (Freibergová, [online]). Poradenská péče je dále poskytována dětem, mladistvým, jejich rodičům a dalším (Kubová, 1995, s. 13). Pozornost je také věnována klientům, kteří byli propuštěni z ústavní výchovy, psychiatrické léčebny atd. (Novosad, 2001, s. 34).

Služby ve SVP zajišťují speciální pedagogové nejčastěji se zaměřením na etopedii, ale i s jinou specializací, psychologové a psychoterapeuti (Hadj Moussová, 2002, s. 29).

Diagnostická, poradenská, psychoterapeutická, výchovná a vzdělávací činnost SVP je zajišťována formou ambulantní nebo internátní péče (Brožová, 2010, s. 39). Ambulantní péče SVP se zaměřuje na krátkodobou i dlouhodobou spolupráci, která má formu individuální, skupinové nebo rodinné terapeutické nebo poradenské činnosti. Podnětem k zahájení činnosti je ve všech případech žádost zákonných zástupců klienta. V tomto oddělení jsou poskytovány metodické schůzky a porady s pedagogickými pracovníky škol, metodiky prevence a školními psychology. V rámci ambulantní péče jsou také realizovány preventivní programy pro třídy (Čáp et al., 2009, s. 195).

Délka internátního pobytu je obvykle dva měsíce. Pobyt je dobrovolný, ale je třeba zdůraznit, že jen v málo případech klienti zcela dobrovolně žádají o pobyt ve SVP. Mnohem častěji prvotní impulz dávají školy nebo orgán sociálně-právní ochrany dětí - sociální pracovník (kurátor pro děti a mládež). Na financování pobytu se rodiče částečně podílejí, takže se často stává, že se pobyt dítěte v SVP odkládá, co nejdéle, kdy už může docházet k vyhocení situace (Štěpánková, 2004, s. 191). Tento typ péče je využíván v případě závažných výchovných problémů, které nemohou být diagnostikovány během krátké návštěvy při ambulantní péči. Po dobu pobytu se pracuje nejen s dítětem ale i s jeho rodinou. Tato spolupráce umožňuje hlubší poznání příčin chování dítěte i možností řešení (Hadj Moussová, 2002, s. 30).

SVP úzce spolupracují se školami, diagnostickými ústavy, s psychiatrickými odděleními, PPP, SPC, odbory sociálních věcí a dalšími odbornými institucemi (Vávrová, 1999, s. 20).

6.4 Další spolupracující organizace

Škola se také může obrátit na orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD). Ten je zřizován jako součást obecních úřadů obcí s rozšířenou působností. Zaměřuje se na sociálně-právní ochranu dítěte, sociálně-právní poradenství, oblast náhradní rodinné péče a služby kurátora pro děti a mládež (Čáp et al., 2009, s. 198).

V oblasti kariérového poradenství školy často spolupracují s informačními a poradenskými středisky pro volbu povolání (Hadj Moussová, 2002, s. 30). Tato střediska jsou zřizována při úřadech práce a nabízejí aktuální informace o nabídce středních a vysokých škol, studijních a učebních oborů v regionu i celé České republice. Jak již bylo výše zmíněno, uchazeč si zde může vyzkoušet různé počítačové programy, které mu mohou pomoci zjistit, pro které povolání nebo studium má předpoklady (Novosad, 2001, s. 38-39).

Výchovný poradce dále spolupracuje i s Policií ČR. Nemusí se vždy jednat o řešení trestného činu nebo přestupku spáchaného žákem školy. Policie ČR také organizuje sociálně preventivní aktivity v oblasti kriminality dětí a mládeže. Hlavním cílem spolupráce je předcházet rizikovému chování žáků (Čáp et al., 2009, s. 199).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7. Metodika výzkumu

7.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zmapovat náplň práce výchovného poradce na základní škole. Kontextem výzkumného záměru se stal předpoklad, že veřejnost je málo informována o skutečné úloze výchovného poradce na základní škole. Hlavním výzkumným záměrem se tedy stala otázka, čím se nejčastěji výchovný poradce zabývá, s jakými externími odborníky nejčastěji spolupracuje a jak tato spolupráce probíhá. Z ní pak vyplynuly i další otázky jako například, zda tato činnost nějakým způsobem ovlivňuje běžné učitelské povinnosti výchovného poradce a jaké jsou názory a postoje výchovných poradců na systém výchovného poradenství u nás.

7.2 Metody výzkumu

Jako výzkumný vzorek bylo vybráno 7 respondentů, kteří působí jako výchovní poradci na základních školách. Vybraní respondenti působí na školách situovaných ve větších městech a dále byly zastoupeny i školy vesnického typu. Ve výsledku byly od respondentů získány tři typy výpovědí: o náplni jejich práce jako takové, o jejím vlivu na běžné učitelské povinnosti a o jejich názoru na organizaci systému výchovného poradenství u nás.

Pro zrealizování výzkumné části práce byla užita strategie kvalitativního výzkumu. Hlavní metodou sběru dat se stala technika polostrukturovaného rozhovoru. Dotazování se uskutečnilo přímo v jednotlivých školách, takže respondenti odpovídali na otázky ve známém prostředí. To také pomáhalo snížit nervozitu z jejich strany a zkvalitnit tak obsah jejich výpovědí. Délka rozhovoru obvykle nepřesahovala půl hodiny. Jeho obsah byl zaznamenáván na diktafon a následně přepisován

Analýza dat probíhala ve dvou fázích. Nejprve byly výpovědi respondentů rozděleny na jednotky, kterým byla přidělena označení podle jejich významu. Další fázi představovalo hledání příčin zjištěných jevů. První fázi představovalo kódování přepisů rozhovorů.

Poté byly vytyčené jednotky kategorizovány. Výsledkem se stal text, který popisuje jednotlivé velké kategorie, které byly stanoveny v první fázi kódování. V některých případech se nepovedlo najít spojení mezi jednotlivými výpověďmi, protože byly příliš různorodé, proto je zde uvedeno několik nejčastějších názorů.

7.3 Výzkumné otázky

Nejprve bylo nutné stanovit klíčové pojmy, na jejichž základě bylo možné poté sestavit výzkumné otázky. Po důkladném zvážení byly formulovány následující výzkumné otázky: „*Do jaké míry ovlivňuje činnost výchovného poradce jeho běžné učitelské povinnosti a v čem spočívá její těžiště?*“ Podnětem pro formulaci této otázky byla myšlenka, že výchovný poradce zastupuje na dané základní škole dvě role. Jednak zde působí jako výchovný poradce a zároveň je také učitelem vzdělávacích předmětů. Výzkumná otázka si klade za cíl zjistit, zda se tyto dvě role vzájemně ovlivňují z hlediska časového nebo míry získaných zkušeností a poznatků ve funkci výchovného poradce.

Druhá výzkumná otázka byla definována takto: „*S jakými externími odborníky výchovní poradci spolupracují a jakými způsobem tato spolupráce probíhá?*“ Cílem této otázky bylo zjistit, zda se informace uvedené v odborné literatuře shodují se skutečným stavem. To znamená, zda na sebe činnosti jednotlivých poradenských pracovníků navazují a jestli je zde dobrá koordinace mezi službami poskytovanými ve škole a na poradenském pracovišti.

Poslední výzkumná otázka zněla takto: „*Jaké jsou názory a postoje výchovných poradců na systém výchovného poradenství u nás?*“ Tato otázka byla definována s cílem zjistit, jak na organizaci systému výchovného poradenství nahlíží sami výchovní poradci. Toto hledisko je přínosné z toho důvodu, že vzhledem k tomu, že sami výchovní poradci působí v praxi, mohou nejlépe vědět, co ve skutečnosti funguje dobře a co ne. Výzkumné otázky poté posloužily jako osnova pro vytvoření otázek do výzkumného rozhovoru.

8. Výsledky výzkumu

8.1 Do jaké míry ovlivňuje činnost výchovného poradce jeho běžné učitelské povinnosti a co tvoří její základ?

První výzkumná otázka si kromě vlivu na běžné učitelské povinnosti kladla za cíl zjistit, co tvoří těžiště práce výchovného poradce. Podnětem k formulaci této části výzkumné otázky byl fakt, že se v odborné literatuře někdy vyskytuje termín kariérový poradce vedle termínu výchovný poradce. To dalo vzniknout myšlence, zda je tedy tento termín oprávněný, protože označení kariérový poradce by pro laika mohlo značit, že se výchovný poradce zabývá pouze kariérovým poradenstvím. Cílem bylo tedy zjistit, zda se opravdu výchovný poradce zabývá pouze kariérovým poradenstvím.

Zjištěné výsledky byly zajímavé. Na základě získaných odpovědí, bylo zjištěno, že většina výchovných poradců s tímto termínem nesouhlasí. Pro ilustraci můžeme uvést úryvek z jedné výpovědi: *„Termín kariérový poradce nevystihuje dostatečně všechny činnosti výchovného poradce, protože obecně nelze říci, že by kariérové poradenství převládalo nad ostatními činnostmi.“* Všichni dotazovaní výchovní poradci se shodli, že kariérové poradenství převládá v 8. a 9. třídách, v době, kdy se vyplňují přihlášky na střední školy. Zde také můžeme najít důvod zkresleného pohledu veřejnosti na náplň práce výchovného poradce. Vzhledem k tomu, že období, během kterého probíhá kariérové poradenství, trvá několik měsíců, může to budít dojem, že náplní práce výchovného poradce je hlavně vyplňování přihlášek na střední školy a kariérové poradenství obecně. Respondenti se shodli, že těžiště jejich práce spočívá také v řešení výchovných problémů a kariérovém poradenství v 8. a 9. třídách. O tom svědčí jedna z odpovědí: *„Zabývám se kariérovým poradenstvím a k tomu se pracuje s problémovými žáky. Vždycky je období, kdy převažuje jedna nebo druhá stránka.“*

Získané odpovědi dosvědčují, že výchovný poradce není pouze kariérovým poradcem, ale řeší mnoho dalších problémů. Tento fakt ale někteří z respondentů neschvalují. Důvodem je to, že výchovný poradce má mnoho povinností a některé problémy není schopen řešit do hloubky, jednak z časového hlediska a také proto, že není odborníkem v daném oboru. To se může odrazit na kvalitě poradenských služeb poskytovaných ve škole. Tato problematika souvisí spíše s celkovou organizací systému výchovného poradenství v České republice, na kterou je zaměřena třetí výzkumná otázka.

Další otázky se zaměřily na několik oblastí, které by mohly ovlivňovat běžné učitelské povinnosti výchovného poradce. Nejprve se jednalo o oblast časového hlediska. Jako první byla respondentům položena otázka týkající se hlediska časové dotace vymezené na poskytování poradenských služeb. Cílem bylo zjistit, zda se výchovným poradcům zdá dostatečná. Dotazovaní respondenti většinou odpovídali, že dostatečná je, pokud nenastane nějaká výjimečná situace, kdy se musí akutně řešit nějaký problém. Příkladem je odpověď: „*Ano, ne každý týden musím řešit něco, čemu bych věnovala tu časovou dotaci, kterou na to mám. Může být období, kdy toho času tomu budu muset věnovat víc.*“ Ti respondenti, kterým časová dotace nepřipadá vyhovující, vidí největší nedostatek v tom, že si práci nosí domů, což poté ovlivňuje i jejich soukromý život. Na fakt, že výchovný poradce, má snížený úvazek o několik hodin, reagovali respondenti většinou tak, že je to nedostačující, protože ani tak nedokážou všechnu práci stihnout ve škole. Příklad: „*Je to dáno zákonem, že výchovný poradce má mít snížený úvazek podle typu školy o 1-3 hodiny, což je podle mě směšné.*“ Důvodem rozdílných názorů na časovou dotaci pro poskytování služeb výchovného poradce může být také velikost školy a tím také rozdílná míra výskytu problémů. Obecněji respondentům z vesnických škol připadala míra časové dotace přijatelnější nežli těm, kteří působí ve větších městech. Vysvětlení můžeme spatřovat ve velikosti školy. Na malé škole je výchovný poradce schopen rozpoznat problém dříve. Výhodou je zde menší počet žáků navštěvujících školu a osobnější prostředí. Problémy jsou zde tak viditelnější. I s tím Koncepcí o poskytování poradenských služeb ve škole počítá, a proto je zde snížení úvazku menší.

Další možností, proč některým výchovným poradcům připadá tato časová dotace nedostatečná, může být i to, že nejsou ochotni věnovat této práci svůj čas, a proto požadují snížení svého úvazku. Z výpovědí respondentů vyplývá, že tato práce je časově náročná pouze nárazově. Z tohoto hlediska se tedy požadavek na snížení úvazku nejeví jako nutný. V úvahu také musíme vzít fakt, že výchovný poradce by měl vědět, jak si svou práci zorganizovat a pokud je schopen komunikovat a spolupracovat se svými kolegy, zejména metodikem prevence, pak by mu časová dotace měla plně stačit. V tomto ohledu velmi záleží na osobnostních předpokladech k výkonu práce výchovného poradce. Zřejmě je tedy nutné, aby tuto práci vykonávali lidé ochotní ke kompromisu.

Co se týká otázky vlivu činnosti výchovného poradce na jeho běžné učitelské povinnosti z časového hlediska, respondenti se většinou shodli, že žádný podstatný vliv nemá. Podle respondentů se výkon funkce výchovného poradce nemůže odrazit na kvalitě

přípravy na výuku nebo na její samotné realizaci. Příklad: „Z časového hlediska nemá činnost výchovného poradce vliv na běžné učitelské povinnosti. Ty musím vykonávat stejně kvalitně, jako bych výchovný poradce nebyla.“ Vzhledem k této skutečnosti si někteří respondenti nosí práci domů. Ovlivněn je tedy spíše jejich volný čas, nežli běžné učitelské povinnosti. Objevila se zde ale také jedna zcela protikladná odpověď a to, že tato činnost vliv má. Daný respondent odpovídal, že se často nestíhá ani připravit na své hodiny. Příčinu této odpovědi můžeme hledat v obdobné oblasti jako u časové dotace. Problém pravděpodobně spočívá v organizaci práce a také závisí i na zkušenostech učitele. Více zkušený učitel bude potřebovat méně času na přípravu na hodiny, nežli učitel s kratší dobou praxe. Důvodem tohoto tvrzení by mohl být i fakt, že respondent pouze hledá důvody, aby si mohl omluvit to, že se mu do této činnosti nechce.

Další otázky se zaměřily na to, jakým způsobem se poznatky získané při činnosti výchovného poradce promítají do jeho běžné učitelské činnosti. Výsledky byly zajímavé a optimistické. Všichni respondenti shledávají vykonávání této činnosti jako přínos pro svou učitelskou profesi. Výhody vidí v tom, že mají lepší přehled o žácích, vědí, jak s nimi jednat a jaké mají problémy. Nebo pokud se s nějakým problémem setkají, ať už je to například neprospěch, jsou schopni, na něj nahlížet i z jiné stránky a hledat nějaké hlubší příčiny. Takže můžeme tedy říci, že tato činnost pomáhá ke zkvalitnění jejich pedagogického působení. Příklad: „Zkušenosti z oblasti výchovného poradenství mi pomáhají při práci s dětmi - lépe znám prostředí, ze kterého pocházejí, znám jejich poruchy učení, proto mohu volit vhodný individuální přístup, spolupracuji s ostatními učiteli atd.“

8.2 S jakými externími odborníky výchovní poradci spolupracují a jakým způsobem tato spolupráce probíhá

Další výzkumná otázka se zaměřila na problematiku spolupráce výchovných poradců s externími odborníky. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem tato spolupráce probíhá a s jakými odborníky výchovní poradci nejčastěji spolupracují.

Na otázku, co tvoří základ dobré spolupráce, odpovídali respondenti shodně, že nejdůležitější je důvěra a komunikace. Příklad: „Základem dobrý spolupráce je komunikace a důvěra.“ Pokud se budeme ptát, z jakého důvodu je to právě komunikace, odpověď můžeme nalézt třeba v tom, že řešení problémů je založeno na výměně informací mezi školou a nějakou jinou organizací, které je řešení problému postoupeno. Bez vzájemné komunikace by řešení problému nemohlo být efektivní.

Vzájemná komunikace může odborníkovi pomoci k získání lepšího vhledu do situace. Co se týká komunikace s externími odborníky, ta podle respondentů probíhá obvykle dobře. Větší problém je s rodiči, kteří nemají povinnost o všem školu informovat. Příkladem je tato situace: „*Někdy se stává to, že my se o vyšetření dozvíme pouze tak, že si rodiče vyžádají nějaké materiály od nás a nám to dojde, na co je chtějí.*“

S komunikací souvisí důvěra. Komunikace bez vzájemné důvěry nemůže probíhat efektivně. Nejedná se ale pouze o důvěru ve spolupráci s externími odborníky, ale i mezi výchovným poradcem a rodiči. V dnešní době je totiž veškeré rozhodování ponecháno na rodičích a je vždy jen na jejich uvážení, zda dítě podstoupí vyšetření např. v PPP a zda bude zpráva z vyšetření poskytnuta škole. V tom někteří výchovní poradci spatřují problém: „*Největší problém, ale je, že dnes je veškeré rozhodování ponecháno na rodičích, takže my jim tady můžeme něco doporučit, ale už je jen na nich, zda na to vyšetření např. do PPP půjdou.*“ V tomto ohledu respondenti zaznamenávají, že rodičům jde většinou jen o to, získat pro dítě potvrzení, že má kvůli svým problémům nárok na nějaké úlevy, aby si dítě zlepšilo známky. Jenže to není cílem této spolupráce. Vždy jde totiž hlavně o to dítěti pomoci a to tak, že se daný problém vyřeší. Vzájemná komunikace a důvěra může tedy pomoci tento nedostatek odstranit. Vždy je potřeba rodičům vysvětlit, co je potřeba udělat a jaký je zamýšlený výsledek.

Nemalou roli ve spolupráci s externími odborníky hraje také vzájemný respekt k činnosti: „*Pedagog musí plně respektovat doporučení poradenského odborného pracovníka, který musí chápat, že jemu se při vyšetření chová žák jinak (v lepším světle) než za plného školního provozu*“ Je tedy třeba brát v úvahu poznatky výchovného poradce, které mohou být zprostředkované i od jiného pedagoga z výuky, o chování nebo jiných projevech dítěte v situaci ve škole a pak ze svého pozorování při vyšetření. Dítě se při vyšetření ocitá v úplně jiné situaci, než když je ve známém prostředí ve škole, což se projevuje i v jeho chování a může se díky tomu chovat úplně jinak. Pokud by odborník při vyšetření nebral tento fakt v úvahu, může se stát, že nepřijde na nic a problém se nevyřeší. Respekt musí být vzájemný, takže i sám výchovný poradce, popřípadě pedagog, který ve výuce s daným žákem pracuje, musí brát v úvahu doporučení odborníka a řídit se jimi a to i přesto, že s nimi vnitřně nesouhlasí a domnívá se, že by bylo nějaké lepší řešení, jinak také problém nemusí být odstraněn.

Na otázku, s jakými externími odborníky výchovní poradci nejčastěji spolupracují, odpovídali respondenti shodně. Nejčastěji se jedná o spolupráci s PPP.

Tato spolupráce byla také hodnocena nejkladněji, např.: „*Dobrá spolupráce je s PPP. Tam jsme pravidelně v kontaktu. Míváme tam i školení na různá témata, takže tam je ta spolupráce dobrá.*“. Pozitivum výchovní poradci vidí ve vzájemné komunikaci, která je na dobré úrovni, dále jsou to i zaměstnanci poraden, jejichž vyšetření jsou v porovnání s dřívějšími dobami reálnější. To je podle nich způsobeno zejména tím, že v dnešní době zde pracují také lidé z praxe. Pak je to rychlost řešení problému, protože při řešení problémů, jsou zde výsledky nejrychleji vidět. Jediný problém respondenti spatřují ve výše zmiňované komunikaci s rodiči, která je v některých případech nulová.

Ohledně spolupráce s dalšími externími odborníky byly odpovědi rozporuplné. Někteří výchovní poradci uváděli, že s ostatními organizacemi spolupracují jen výjimečně. To se týkalo zejména vesnických škol, což může být způsobeno tím, že je zde méně dětí a tím možná i méně problémů. Jako další organizace se zde nejčastěji objevila SVP. Spolupráci s nimi hodnotili respondenti jako horší. Důvod spatřovali v občasné neochotě spolupracovat, např.: „*Se střediskem výchovné péče je spolupráce horší, protože někdy nechťejí spolupracovat.*“. Následující jmenovanou organizací byla SPC. Tady byla spolupráce hodnocena vesměs kladně. Jediný nedostatek byl spatřován ve velikosti oblasti, kterou mají SPC na starosti, z tohoto důvodu není dle respondentů vždy čas na osobní setkání a řešení problému je někdy zdouhavé. Řešení dané problematiky opět souvisí spíše s organizací celého systému, nežli se samotnými odborníky. Mezi dalšími jmenovanými byl také OSPOD, kde už spolupráce kladně hodnocena nebyla. Důvodem je pouze jednosměrná komunikace, kdy výchovným poradcům vadí, že úředníci od nich chtějí informace, ale sami jim zpětně žádné neposkytují, takže škola obvykle neví, jak případ dále pokračuje. Na druhou stranu respondenti připouštějí, že je to tak dáno zákonem, OSPOD žádné informace poskytovat nesmí, neboť je vázán mlčenlivostí. Výchovní poradci se shodli, že problémem je i rychlost řešení problému, která je v tomto případě pomalá. V důsledku toho to oni na škole pocítí až za dlouhou dobu. To je způsobeno oficiálními předepsanými postupy, kterými se OSPOD musí řídit. Rychlosti řešení nepřispívá ani fakt, že některá opatření je nutné řešit soudně (výchovná opatření, dohled...). Příklad: „*S orgánem sociálně-právní ochrany dětí tam je to problém, protože oni nám vazbu neposkytují. Oni ani ze zákona nesmí. My nevíme, jak to dál pokračuje. Taký záleží na tom, jak kterej ten úřad je zavalenej prací. Tak než se s něčím pohne a než teda tu*

rodinu k něčemu pohnou, aby s tím dítětem se něco začalo dít. Je to na strašně dlouho.“

Pokud bychom tedy výše uvedené shrnuli, spolupráce nejčastěji probíhá s PPP. Spolupráce s ostatními organizacemi probíhá jen okrajově nebo nárazově. Aby tato spolupráce fungovala, je nutná oboustranná komunikace, vzájemná důvěra a respekt. Obě strany si musí uvědomit, že mají společný cíl a to je především pomoc dítěti, které má problém.

8.3 Jaké jsou názory a postoje výchovných poradců na systém výchovného poradenství u nás

Poslední výzkumná otázka se zaměřila na problematiku organizace systému výchovného poradenství v České republice. Otázka byla zařazena na základě předpokladu, že právě výchovní poradci mohou vnést zajímavé názory do této problematiky, protože jsou to hlavně oni, kdo se pohybuje v praxi a tím pádem vidí, co ve skutečnosti funguje a co ne.

První otázky zaměřené na tuto problematiku se zajímaly o to, co by sami výchovní poradci v systému změnili. Mezi navrhovanými změnami byla zejména finanční stránka. Většina respondentů se shodla v tom, že ve školství obecně chybí peníze, což se odráží i na kvalitě poradenských služeb poskytovaných ve škole. Největší problém výchovní poradci spatřují v tom, že na školách chybí další poradenská pracovníci, kteří by výchovnému poradci pomáhali poradenskou činnost zvládat. Podle nich je zejména problematické, že na školách chybí školní psycholog. Většina se shodla, že je na škole přítomen minimálně, na některých školách dokonce není přítomen vůbec a že by bylo potřeba, aby každá škola měla vlastního psychologa. Příklad: *„Rozhodně by to také chtělo zavést psychologa na každou školu. Ne jako to máme teď třikrát do měsíce, protože těch problematickejších dětí je čím dál víc.“* Pokud školní psycholog není přítomen, žáci se nemají komu se svými problémy svěřovat a pak je těžké odhalit jejich hlubší příčiny. Tento problém je patrný zejména na menších školách, z nichž některé upozorňují, že nemají služby školního psychologa k dispozici vůbec. Navrhovanou změnou tedy bylo zvýšení přísunu financí do této oblasti, aby bylo možné zaplatit poradenské pracovníky tak, že by na každé škole mohl působit jeden školní psycholog a speciální pedagog. Respondenti se shodli, že současný stav, který se řídí počtem žáků na dané škole, je nevyhovující.

Další problém, který respondenti spatřují v organizaci systému výchovného poradenství, je neexistence informačních prostředků, pomocí kterých by si výchovní poradci mohli sdělovat své vlastní zkušenosti z praxe. Navrhovanou změnou bylo zavedení společného portálu pro výchovné poradce, který by fungoval jako jakási poradna. Příklad: *„Nedostatky také vidím v tom, že neexistuje nějaký portál, který by výchovným poradcům usnadnil získávat stále nové informace z oblasti výchovného poradenství.“* Na tomto portálu by mělo být možné vyhledat si nejaktuálnější informace z oblasti výchovného poradenství. Jeho prostřednictvím by se výchovní poradci mohli dozvídat o nejnovějších trendech a postupech při řešení problémů v této oblasti. Jak sami výchovní poradci uvádějí, vývoj společnosti stále postupuje dopředu, ale to s sebou nese nové jevy, které se vyskytují i u žáků na základních školách a je dobré se dozvědět, jakým způsobem by bylo možné vzniklou situaci řešit. Tento portál by tedy měl fungovat i tak, že by někdo aktuálně odpovídal na dotazy výchovných poradců. Mohli by sem přispívat sami výchovní poradci se svými názory a zkušenostmi ověřenými v praxi. Respondenti také upozorňovali na neexistenci odborného časopisu, který by při řešení problému také mohl pomoci. Zdroje informací jsou pro výchovné poradce cenné právě z toho důvodu, že se ve společnosti objevují stále nové fenomény a s tím spojené i nové problémy. Výchovní poradci uvádějí, že počet dětí trpících nějakými problémy neustále narůstá v porovnání s dřívější dobou.

Někteří z respondentů také odpovídali, že by bylo potřeba zavést ještě nižší úvazek pro výchovné poradce, aby se mohli věnovat samostudiu a přípravě intervence u jednotlivců nebo celých tříd. To byla jedna z oblastí, pro kterou výchovní poradci časovou dotaci neshledávali jako dostatečnou v předchozí části výzkumného rozhovoru. Většina respondentů se shodla, že jim nezbyvá čas pro individuální práci se žáky ani s celými třídami. Příklad: *„V širším pohledu by měl být věnován větší čas pro individuální práci se třídami.“* Na druhou stranu ale také připouští, že se jedná pouze o ideální model, který by v reálu nejspíše nemohl být naplněn, pokud výchovný poradce má být zároveň řadovým učitelem na dané škole. Výhody této dvojí pozice jsou nesporné viz. výše.

Problematika snížení úvazku pro výchovné poradce pro účely samostudia souvisí i s další otázkou pokládanou v rozhovoru. Jednalo se o oblast vzdělávání výchovných poradců. Někteří respondenti upozorňovali, že z hlediska časové dotace na vzdělávání nezbyvá příliš velký prostor, takže se vzdělávacích kurzů zúčastňují zřídka. To je dáno

do určité míry tím, že výchovný poradce je zároveň běžným učitelem na dané škole a pokud se účastní vzdělávacího kurzu, znamená to pro školu způsobení komplikací, protože za sebe musí hledat náhradu na suplování. To je tedy další fakt, který by mluvil pro snížení úvazku pro výchovné poradce. Příklad: *„Problémem je ale toto vzdělávání z časového hlediska. Jelikož jsem i běžný učitel, nemůžu si dovolit účastnit se takových kurzů často, protože to znamená komplikace ve výuce – musí se za mě najít náhrada na suplování.“*

Dotazování respondentů v oblasti vzdělávání výchovných poradců bylo v některých případech problematické. Našli se totiž tací, kteří žádné vzdělávání neabsolvovali, a tudíž logicky nemohli tuto oblast zhodnotit. To byl ale jev ojedinělý. U ostatních respondentů jsou názory na vzdělávání výchovných poradců různorodé. Někteří respondenti jako nedostatek vidí to, že zde nepřednášejí lidé z praxe a tím pádem vzdělávání nepřipraví dostatečně na reálnou činnost. Jiní respondenti uváděli, že na praxi připraví dostatečně, ale že jsou věci, na které vás žádné vzdělávání připravit nemůže a to je například jednání s rodiči. Zkušenosti z této oblasti získá člověk vždy až během působení ve funkci výchovného poradce. Důvody rozporupných odpovědí můžeme najít například v tom, že každý z výchovných poradců mohl absolvovat vzdělání na jiném místě nebo v jiné době, takže se zde nemůžeme dobrat nějakého obecnějšího shrnutí a vyvodit ze získaných odpovědí nějaké obecně platné závěry o dané problematice. Našel se zde i bod, na kterém se někteří respondenti shodovali. Jednalo se o zaměření vzdělávání. Výchovní poradci se shodovali v oblasti zaměření vzdělávání pro výchovné poradce. Podle nich se více zaměřuje na kariérové poradenství než na aktuální problémy, které se v současnosti na školách vyskytují. To je dle odpovědí respondentů nedostatečné. Příklad: *„V současné době se vzdělávání zaměřuje hlavně na kariérové poradenství. Nepostihuje momentální jevy, které se na školách vyskytují.“* Příčiny této situace můžeme hledat například v náplni práce výchovného poradce. Její převážnou část tvoří kariérové poradenství. Je to dlouhodobá záležitost, která se neodehrává pouze v končícím ročníku v době přechodu na střední školu. Z toho důvodu jde možná ostatní problematika stranou.

Poslední otázka v rozhovoru se zaměřila na míru informovanosti mezi veřejností o službách poskytovaných výchovnými poradci. Respondenti se shodovali na tom, že v dnešní době jsou možnosti získání informací široké a veřejnost je informována celkem dobře. V organizaci systému z tohoto hlediska žádné nedostatky nevidí, protože vše spíše záleží na jednotlivých školách. Míra informovanosti je dána hlavně tím, jak si ji sám

výchovný poradce na dané škole zorganizuje a co určí ředitel školy. Všeobecně jsou ale informace zveřejněny na stránkách školy a v žákovských knížkách. Příklad: „*Informovanost vždy závisí na tom, jak si to výchovný poradce zařídí sám. Jak moc se snaží ty informace šířit na venek a pak také na tom, co určí ředitel školy.*“ Respondenti se shodovali i v tom, že většina rodičů má možnost získat dostatečné množství informací. Problém spíše vidí v tom, že rodiče často tuto možnost nevyužívají. To může být dáno obecně mentalitou našeho národa. Mnoho lidí se může stydět za to, že si nedokážou pomoci sami a své problémy vyřešit v soukromí. Pak je jim nepříjemné vyhledat pomoc někoho dalšího.

8.4 Shrnutí

První výzkumná otázka si kladla za cíl zjistit, do jaké míry ovlivňuje činnost výchovného poradce jeho běžné učitelské povinnosti a co tvoří její těžiště. V odpovědích na otázku, co tvoří základ této činnosti, se všichni respondenti shodovali. Uváděli, že se jedná o kariérové poradenství a řešení výchovných problémů se žáky. Z tohoto zjištění vyplývá i odpověď na druhou otázku v rozhovoru, zda je oprávněně užívat označení kariérový poradce. Všichni dotazovaní respondenti se shodli, že není, protože se zabývají i jinými činnostmi. Vliv činnosti výchovného poradce na jeho běžné učitelské povinnosti byl zkoumán z hlediska časové dotace, která je dána zákonem. Respondenti se ve většině shodli, že je dotace dostatečná. Pouze jeden respondent uvedl, že podle jeho názoru je tato dotace nedostačující. Další otázka se zaměřila na to, zda činnosti výchovného poradce ovlivňují jeho běžné učitelské povinnosti z časového hlediska. Respondenti ve shodě odpovídali, že z časového hlediska vliv nemá, pokud se nejedná o akutní záležitosti, kdy třeba kvůli nim musí odejít z hodiny. Pouze jeden respondent uvedl, že se tato činnost odráží i na jeho běžných učitelských povinnostech a to v tom ohledu, že se nestíhá připravit na své hodiny. Poslední otázka z této oblasti se zabývala tím, zda se poznatky a zkušenosti získané vykonáváním funkce výchovného poradce nějakým způsobem promítají i do jejich učitelské činnosti. Zde se respondenti shodovali, že se tato činnost promítá hlavně pozitivně, protože získané poznatky pak využívají i v běžné praxi. Díky nim jsou schopni efektivněji řešit vzniklé problémy a mají lepší vhled do situace.

Pokud bychom měli shrnout zjištěné údaje, můžeme konstatovat, že z časového hlediska tato činnost nemá na běžné učitelské činnosti výchovných poradců vliv. V zájmu zachování profesionálního přístupu k výuce, se výchovný poradce musí na výuku připravit

stejně kvalitně, jako kdyby výchovným poradcem nebyl. Získané zkušenosti z činnosti výchovného poradce mají na jeho běžnou učitelskou činnost pozitivní vliv. Výchovní poradci uznávají, že jim poznatky získané touto praxí pomáhají řešit problémové situace ve výuce a také získat odstup. Vidí pak problém i z jiného úhlu. Dokážou si tedy uvědomit, že každý problém může mít mnohem hlubší příčiny, než se na první pohled může zdát.

Z odpovědí na druhou část výzkumné otázky můžeme vyvodit, že náplň práce výchovného poradce je zejména kariérové poradenství, které převládá v 8. a 9. třídách a řešení výchovných problémů se žáky. Vzhledem k tomu, že kariérové poradenství zabírá dlouhé období, může docházet ke zkreslení pohledu na náplň práce výchovného poradce z pohledu veřejnosti. Může se tak zdát, že výchovný poradce se zabývá pouze vyplňováním přihlášek na střední školy. Tento pohled je také způsoben tím, že řešení ostatních problémů je spíše nárazové a individuální. Žáků s výchovnými problémy je přece jen mnohem méně, ale přihlášky na střední školy vyplňuje doma každý. O skutečné náplni práce výchovného poradce se rodiče většinou dozvídají až z vlastní zkušenosti, když se s ním dostávají do styku při řešení problémů.

Následující tabulka shrnuje klíčové pojmy a nejčastější odpovědi, které byly vytyčeny v odpovědích na první výzkumnou otázku: *„Do jaké míry ovlivňuje činnost výchovného poradce jeho běžné učitelské povinnosti a co tvoří její základ?“*. V závorce je vždy uveden počet respondentů, který takto odpovídal.

klíčové pojmy	1. nejčastější odpověď	2. nejčastější odpověď	3. nejčastější odpověď
těžiště práce VP	řešení výchovných problémů a kariérové poradenství v 8. a 9. třídách (7 respondentů)		
časová dotace	dostatečná (5 respondentů)	dostatečná pro běžné povinnosti (1 respondent)	nedostatečná (1 respondent)
vliv na běžné učitelské povinnosti	nemá vliv (6 respondentů)	občasné omezení ve výuce (6 respondentů)	má vliv (1 respondent)
vliv poznatků a zkušeností na běžnou učitelskou činnost	využití v praxi (7 respondentů)		

Tabulka 1. „Do jaké míry ovlivňuje činnost výchovného poradce jeho běžné učitelské povinnosti a co tvoří její základ?“

Druhá výzkumná otázka se zabývala spoluprací výchovných poradců s externími odborníky. Výsledky rozhovorů přinesly poznatky o tom, co tvoří dle výchovných poradců základ dané spolupráce. Nejčastější odpovědí byla důvěra ve společný záměr, komunikace, ochota spolupracovat a vzájemný respekt k činnosti obou stran. Toto zjištění také podává důkaz o vysokých nárocích na osobnostní předpoklady pro výkon práce výchovného poradce. Není tedy možné, aby tuto práci dělal kdokoli, kdo není ochoten spolupracovat s jinými lidmi. Podle výsledků výchovní poradci nejčastěji spolupracují s PPP. Spolupráce s nimi byla také hodnocena nejpozitivněji. Mezi dalšími jmenovanými organizacemi byla SPC, SVP a OSPOD, se kterými výchovní poradci spolupracují spíše okrajově ve výjimečných případech. Tato spolupráce nebyla hodnocena úplně pozitivně ve srovnání s PPP. Vytýkaným rozdílem byla zejména rychlost řešení problému a viditelnost výsledku intervence. Dle výsledků výzkumu jsou ale tyto oblasti ovlivněny spíše organizací celého systému, nežli kvalitou jednotlivých pracovníků, kteří se účastní poradenského procesu. Větší problém byl spatřován spíše ve spolupráci s rodiči, kde se mnohem častěji setkávají s neochotou ke spolupráci.

Následující tabulka shrnuje klíčové pojmy a nejčastější odpovědi, které byly uváděny v odpovědích na druhou výzkumnou otázku: „S jakými externími odborníky výchovní

poradci spolupracují a jakým způsobem tato spolupráce probíhá?“ V závorce je uveden počet respondentů, který takto odpovídal.

klíčové pojmy	1. nejčastější odpověď	2. nejčastější odpověď	3. nejčastější odpověď
základ dobré spolupráce	komunikace a důvěra (7 respondentů)	ochota spolupracovat (5 respondentů)	vzájemný respekt (3 respondenti)
spolupracující odborníci	PPP, SVP a SPC (5 respondentů)	PPP, SVP, SPC a OSPOD (1 respondent)	jen PPP (1 respondent)

Tabulka 2. „S jakými externími odborníky výchovní poradci spolupracují a jakým způsobem tato spolupráce probíhá?“

Poslední výzkumná otázka se zaměřila na celkovou organizaci systému výchovného poradenství u nás. Ze zjištěných údajů vyplývá, že největším problémem v organizaci je finanční stránka, která nedovoluje zavedení dalších poradenských pracovníků na všech školách. Poskytování poradenských služeb ve škole se tak řídí Konceptí poradenských služeb poskytovaných ve škole (č.j. 27317/2004-24). Ta definuje, že výchovní poradce se má věnovat zejména kariérovému poradenství a integraci žáků s SPU. Na malých školách (to znamená do 500 žáků) by poradenské služby měly být zajišťovány výchovným poradcem, školním metodikem prevence, třídními učiteli, učiteli výchov (občanské výchovy, rodinné výchovy, výchovy k volbě povolání na ZŠ a úvodu do světa práce na SŠ) a učitelem-metodikem pro přípravu ŠVP (úprava vzdělávání nadaných). V rozšířené variantě (to znamená na škole s více než 500 žáky) tyto služby poskytují stejní učitelé jako v základní variantě, ale jejich činnost je doplněna o služby poskytované školním psychologem a školním speciálním pedagogem. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že nejvíce žádoucí je ze strany samotných výchovných poradců zavést na každou školu služby školního psychologa. Některé školy, zejména malé vesnické školy, totiž nemají služby psychologa k dispozici vůbec.

Další výsledky šetření ohledně organizace systému výchovného poradenství ukázaly, že pro výchovné poradce by bylo žádoucí ještě větší snížení úvazku. Sami respondenti uznávají, že snížený úvazek mají, ale podle jejich názoru to nestačí. Tento požadavek vyplývá z potřeby výchovných poradců pro jejich odbornou přípravu, aby měli prostor pro další vzdělávání, které jim současný stav moc neumožňuje. Vzhledem k tomu, že jsou zároveň běžnými učiteli, nemohou si dovolit častou účast na vzdělávacích kurzech,

protože je problematické, když nejsou přítomni ve škole. Při jejich nepřítomnosti je nutné hledat za ně náhradu na suplování. Dalším důvodem je možnost širšího výchovného působení. Díky snížení úvazku by výchovní poradci mohli věnovat více času individuální práci se třídami a předcházet tak vzniku řady problémů a věnovat se i individuální poradenské činnosti pro jednotlivce ve větší míře. Problematické jsou i konzultace poskytované rodičům z časového hlediska, protože výchovný poradce je zároveň také učitelem, jak již bylo zmiňováno výše. Někdy se stává, že rodiče chodí na konzultace neohlášení a výchovný poradce zrovna v tu dobu může učit. Pak je tedy složité hledání náhrady za sebe do hodiny, aby se rodičům mohl věnovat. Takové situace nastávají podle respondentů pouze ve výjimečných případech, pokud se jedná o akutní problém. Na druhou stranu by rozhodně nebylo dobré, zavádět na školu poradenského pracovníka, který by se věnoval výhradně poradenské činnosti, protože by se neorientoval tak dobře v daném prostředí. Jak již bylo několikrát výše zmíněno, dvojí role na škole má pro výchovného poradce své výhody. Navrhovaným kompromisem by bylo snížení úvazku pro výchovného poradce o více než jen 1 – 5 hodin v závislosti na velikosti školy, jak je tomu v současnosti. Jak vyplynulo z odpovědí respondentů, snížený úvazek v současnosti vůbec nepocítují. Další možností by bylo zavést v dané lokalitě více výchovných poradců na větší školy. V jiných oblastech to tak také funguje. Důležité by pak bylo, aby si výchovní poradci rozdělili svou oblast působnosti. Nejvhodnější by zřejmě bylo vyčlenit výchovného poradce zvlášť pro 1. a 2. stupeň ZŠ.

Poslední část zaměřená na celkový systém výchovného poradenství se zajímala o názory na vzdělávání výchovných poradců. Z šetření vyplynulo, že vzdělávání výchovných poradců do značné míry odpovídá koncepci o poskytování poradenských služeb ve škole. Výchovní poradci jsou připravováni zejména z hlediska kariérového poradenství. Problém spočívá v náplni práce výchovného poradce, protože je mnohem širší, jak vyplynulo z odpovědí respondentů. Nedostatky byly spatřovány v tom, že vzdělávání nepřipravuje i na další aktuální problémy, s kterými se výchovní poradci setkávají. Na druhou stranu je také třeba zdůraznit, že ne všichni výchovní poradci mají stejný názor. Někteří jsou naopak se vzděláváním spokojeni. Kladně hodnotili přípravu z hlediska praktického. Vzdělávání, které sami absolvovali, spočívalo zejména v poznacích z praxe, což viděli jako velkou výhodu, která je mnohem cennějším zdrojem informací, nežli pouhá teorie. Je třeba vzít v úvahu, že se jedná pouze o kvalitativní výzkum, takže jeho výsledky nemůžeme zohledňovat celoplošně. Při vyhodnocení

výsledků musíme vzít v úvahu věk jednotlivých respondentů. Ne každý absolvoval vzdělávání ve stejné době. K absolvování studia si také mohl každý vybrat jinou školu. Takže výsledky tohoto šetření nemohou být obecně platné.

V souvislosti s problematikou vzdělávání výchovných poradců, bylo zjištěno, že některým respondentům chybí ve vzdělávání praktická stránka. Domnívají se, že po teoretické stránce jsou připravováni důkladně, ale vzdělávání neřeší aktuální problémy, které se v této oblasti vyskytují. Dále jim i chybí nástroje, které by jim umožňovaly si své zkušenosti z praxe navzájem vyměňovat. To by jim totiž dle jejich názoru pomohlo přispět ke zkvalitnění poradenských služeb poskytovaných ve škole.

Poslední otázka z rozhovoru se zaměřila na úroveň informovanosti o službách poskytovaných výchovnými poradci mezi rodičovskou veřejností. Respondenti nejčastěji odpovídali, že dle jejich názoru je informovanost dobrá a spočívá v tom, že rodiče vědí, že výchovný poradce na škole působí a že mohou jeho služby využít. Dobrá informovanost je zajištěna zveřejněním informací o výchovném poradci v žákovské knížce i na internetových stránkách školy. Respondenti k této problematice poznamenávají, že rodiče často o této možnosti vědí, ale nevyužívají ji. To může mít různé důvody. Jednak to může být stud, protože se bojí, aby se někdo tímto způsobem nedozvěděl, že mají nějaké problémy. Dalším důvodem může být dojem, že oni odbornou pomoc nepotřebují a dokážou si pomoci sami nebo nevědí, v jakých případech se na výchovného poradce mohou obrátit. Někteří respondenti přiznávají, že mínění veřejnosti o náplni práce výchovného poradce je zkreslené. To je dáno zejména tím, že rodiče se s ním nejčastěji setkávají v 8. a 9. třídách, tedy v době, kdy zde probíhá kariérové poradenství.

Následující tabulka shrnuje nejčastější odpovědi a klíčové pojmy, které byly stanoveny při analýze odpovědí respondentů na třetí výzkumnou otázku: „*Jaké jsou názory a postoje výchovných poradců na systém výchovného poradenství u nás*“. V závorce jsou uvedeny počty respondentů, kteří takto odpovídali.

klíčové pojmy	1. nejčastější odpověď	2. nejčastější odpověď	3. nejčastější odpověď	4. nejčastější odpověď
navrhované změny	finanční stránka (4 respondenti)	nižší úvazek pro VP (2 respondenti)	možnost výměny praktických informací mezi VP (1 respondent)	
vzdělávání VP	neřeší problémy z praxe (3 respondenti)	široké možnosti, řeší i problémy z praxe (2 respondenti)	řešení určité problematiky naučí až léta praxe (1 respondent)	studium neabsolvováno (1 respondent)
informovanost o službách VP¹	dobrá (6 respondentů)	zkreslená (4 respondenti)		

Tabulka 3. „Jaké jsou názory a postoje výchovných poradců na systém výchovného poradenství u nás“

¹ Odpovědi z této oblasti nebyly zcela jednotné. Někteří respondenti odpovídali, že informovanost o službách je dobrá, ale zároveň zkreslená, přičemž dobrá informovanost spočívá ve vědomí o možnosti využití služeb VP. Zkreslenou informovanost respondenti popisovali tak, že veřejnost nezná rozsah služeb VP, a proto součet odpovědí neodpovídá celkovému počtu respondentů.

Závěr

Cílem práce bylo popsat stav výchovného poradenství na základních školách. Jednalo se zejména o problematiku náplně práce výchovného poradce. Neméně důležitým záměrem bylo také vyzdvihnout důležitost jeho pozice. Výsledky výzkumu ovšem nemohou být vztaženy na celkový stav výchovného poradenství na našem území. Jedná se o záležitost lokální, protože byla využita strategie kvalitativního výzkumu. Práce tedy dokumentuje stav výchovného poradenství v lokalitě Táborska.

Kvalitativní šetření ukázalo, že nejvíce nedostatků se objevuje v organizaci systému výchovného poradenství. Zjištěné údaje poukázaly na fakt, že teoretické předpisy nefungují v praxi zcela tak, jak by bylo ze strany výchovných poradců žádoucí. Důvod tohoto rozdílu můžeme dle odpovědí respondentů hledat zejména ve finanční stránce. V současné době zřejmě není možné, aby na každé škole fungoval školní psycholog a speciální pedagog, protože školy si nemohou tolik zaměstnanců dovolit. Z šetření ale vyplývá, že jejich přítomnost na všech školách by byla žádoucí. Jak upozorňují sami výchovní poradci, počet dětí s problémy neustále narůstá a současná situace na školách jim nedovoluje tuto problematiku zcela efektivně řešit. Podle mého názoru je ale tato situace také vyvolána způsobem organizace práce výchovných poradců. Tvrzení, že veškerou problematiku na školách řeší sami, není zcela pravdivé. Na každé škole působí metodik prevence, s kterým by si poradenskou činnost měli adekvátně rozdělit. Co se týče problematiky přítomnosti školního psychologa na každé škole, nelze s tímto názorem plně souhlasit. Příkladem jsou malé vesnické školy, zde se obvykle tolik problémů nevyskytuje, což souvisí zejména s tím, že sem nedochází tak velký počet žáků. V tomto případě by psycholog nebyl využit a škola by si ho také nemohla dovolit zaplatit. Řešením by zde mohlo být zařazení tohoto odborníka do výuky. Musel by se zároveň stát také řadovým učitelem, stejně jako výchovný poradce. Na některých menších školách tento model funguje. Následující možností by mohl být i psycholog, který by působil na několika školách zároveň. I tento model na některých školách funguje. Jediným rozdílem u zmiňovaného modelu oproti školnímu psychologovi působícímu na jedné škole je jeho přítomnost ve škole. Jeho služby jsou zde poskytovány např. pouze jednou v týdnu.

Překvapivým zjištěním také bylo, že někteří výchovní poradci neabsolvovali žádné specializační studium pro výchovné poradce i přes to, že je to nařízeno vyhláškou. To ovšem můžeme zdůvodnit faktem, že se jednalo o respondenta, který měl za sebou léta

praxe v oboru a zkušenosti získané za dobu působení v této funkci jistě zcela nahradí poznatky získané studiem. I sami respondenti připouštěli, že některé znalosti není možné tímto studiem získat, ale naučí je až léta praxe v oboru. Výsledky se shodují i s jinými studii provedenými v tomto oboru. Ty potvrzují naše výsledky, že většina výchovných poradců absolvovala specializační studium pro výchovné poradce. Ti, kteří toto studium neabsolvovali, jsou obvykle ve stáří mezi 50 – 60 lety. Jak již bylo zmíněno výše, kvůli tomuto faktu ale nemůžeme považovat jejich práci za méně kvalitní, protože mají naopak zase praktické zkušenosti v oboru.

Optimistickým zjištěním je, že práce výchovného poradce jej obohacuje v jeho učitelské profesi a přispívá tak ke zkvalitnění výuky, což může být i motivací pro výkon této funkce. Následující pozitivní závěr je i to, že v dnešní době je spolupráce s externími odborníky reálnější a kvalitnější, takže obvykle vyústí v řešení problému podle odpovědí respondentů. Vzhledem k vyspělým informačním technologiím je i informovanost o službách poskytovaných výchovnými poradci větší, nežli tomu bylo dříve. I tento fakt může přispět ke zkvalitnění poradenských služeb poskytovaných ve škole.

Na základě výsledků výzkumu by také bylo možné navrhnout některé změny v systému výchovného poradenství. Z odpovědí respondentů vyplývá, že žádoucí změnou by bylo vyšší finanční zajištění. To by umožňovalo posílení poradenských týmů působících na základních školách, jak již bylo zmíněno výše. Tím by také došlo ke zkvalitnění poskytovaných poradenských služeb. Finanční stránka by také umožnila zvýšení motivace k vykonávání této funkce. Pokud by do školství bylo investováno více peněz, umožňovalo by to i finanční ohodnocení poradenských pracovníků. Otázkou ovšem zůstává, jak dlouho by tato motivace působila.

Poslední důležitou žádoucí změnou ze strany respondentů by bylo ještě větší snížení úvazku oproti současnému stavu pro učitele, kteří působí ve funkci výchovného poradce. To by jim podle jejich názoru umožňovalo více se věnovat samostudiu a jejich vzdělávání. Mohli by se častěji účastnit různých vzdělávacích kurzů. Jako další důvod byla uváděna možnost působit i v oblasti prevence vzniku problémů. Otázkou ale je, do jaké míry je tato činnost u výchovných poradců v této oblasti nutná. Na škole působí spolu s nimi metodik prevence, takže spíše záleží i na tom, jak ve své činnosti navzájem dokážou spolupracovat.

Výzkum také podtrhuje důležitost pozice výchovného poradce na základní škole. To potvrzuje zejména fakt, že problémy stále narůstají a je nutné je řešit. Výchovný poradce je často první, kdo se s problémy setkává a on je také tím, kdo navrhuje

další řešení problému. Často tedy záleží velkou vahou na něm, zda bude problém úspěšně vyřešen.

Pokud se zaměříme na hledisko přínosu práce a její další využitelnosti, může se stát základem pro další šetření, tentokrát například kvantitativního rázu, které by mohlo zobecnit stav poradenských služeb poskytovaných na základních školách na větším území, případně po celé republice.

Při porovnání výsledků jiných výzkumů, bylo zjištěno, že názory výchovných poradců na organizaci systému výchovného poradenství jsou opravdu různorodé. Tato různorodost jen potvrzuje fakt, že výsledky se vztahují pouze k určité lokalitě. Rozdíl v názorech můžeme spatřovat například v oblasti finanční stránky. Dotazovaní respondenti v oblasti Táborska jako problém spatřovali málo peněz investovaných do oblasti poradenství na školách. V tomto ohledu se ještě shodují s výsledky jiných studií, ale odpovědi se liší v oblasti jejich využití. Respondenti z oblasti Táborska by finance využili k zaplacení dalších poradenských pracovníků, kteří by spolu s nimi působili na školách. Respondenti dotazovaní v jiných studiích si spíše stěžovali na nedostatek prostorů určených pro práci s klienty. Finance by tedy využili ke zřízení heren a dalších pomůcek pro práci s dětmi.

Další oblast, ve které se názory respondentů neshodují s výsledky jiných studií, je i problematika snížení úvazku pro výchovné poradce. Respondenti v jiných výzkumech uváděli, že jim míra snížení úvazku připadá adekvátní. Problém spíše spatřovali v tom, že metodik prevence, jako další poradenský pracovník, žádné úlevy v tomto ohledu nemá. Pokud bych měla navrhnout nějaké změny v této oblasti, souhlasila bych s respondenty, že by bylo potřeba snížit úvazek pro výchovné poradce. Tyto změny by musely mít svá pravidla. Snížení úvazku by bylo logické na větších školách, kde mají výchovní poradci více práce. Zde si myslím, že snížení o 1 – 5 hodin není tak podstatné. Problém je ale také možné řešit tak, že jsou na škole zavedeni 2 výchovní poradci, kteří si činnost na škole rozdělí. To by mohlo být lepší řešení v tom ohledu, že vyučovací činnost výchovného poradce má i své výhody, jak již bylo zmiňováno výše.

Zjištěné výsledky také dávají podnět k zamyšlení, zda by nebylo potřeba některé položky v současném systému změnit. Z odpovědí respondentů vyplývá, že nejvíce změn by bylo třeba provést v oblasti organizace systému poradenských služeb. Je třeba vzít v úvahu, že se jedná o výzkum kvalitativní a výsledky jiných výzkumů nic takového nepotvrzují. Možná by tedy bylo přínosnější ze strany výchovných poradců, kteří působí

ve zkoumané lokalitě, zamyslet se nad svým přístupem k práci výchovného poradce. Z výsledků výzkumu totiž vyplývá, že mnoho problémů je spíše pouhou výmluvou dotazovaných respondentů pro svojí vlastní nechuť řešit nějakou problematiku. I tento závěr by ale mohl dát podnět k dalšímu šetření. Jeho předmětem by se mohla stát například otázka, co by mohlo výchovné poradce motivovat k efektivnímu vykonávání své funkce nebo jaká je příčina tohoto stavu v dané oblasti. Zde můžeme tedy také vidět přínos práce. Dává podnět k zamyšlení nad stavem výchovného poradenství v lokalitě Táborska a může vést ke změnám, které by vyústily v jeho zlepšení.

Použité zdroje

Literatura

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole v České republice. In: JANÍK, Tomáš. *Orientace české základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 95-112. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, č. 186. ISBN 8021038705.
2. BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 190 s. ISBN 978-802-1053-298.
3. ČÁP, D., P. KOUTNÁ, L. KREJČOVÁ, V. MERTIN, K. SLUŠNÁ, I. ŠTĚTOVSKÁ a J. FÉROVÁ. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer, 2009. ISBN 978-80-7357-498-5.
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.
5. DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. Vyd. 2., upr. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2000, 192 s. ISBN 80-704-0402-7.
6. HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana a kol. *Pedagogicko psychologické poradenství I.: Vybrané problémy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-215-6.
7. HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana. *Úvod do speciálního poradenství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-659-8.
8. HORKÁ, Hana. Škola jako místo osobnostního a sociálního rozvoje žáků: výchova pro 21. století, evropská dimenze ve výchově a vzdělávání. In: HORKÁ, H., H. FIALOVÁ, T. JANÍK a J. KRATOCHVÍLOVÁ. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 21-29. ISBN 978-80-210-4859-1.
9. JANÍK, Tomáš. Škola a její funkce. In: HORKÁ, H., H. FIALOVÁ, T. JANÍK a J. KRATOCHVÍLOVÁ. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 7-12. ISBN 978-80-210-4859-1.

10. JEDLIČKA, Richard. *Psychologická první pomoc v práci výchovného poradce*. Praha: Univerzita Karlova, 2000, 97 s. ISBN 80-729-0035-8.
11. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-717-8253-X.
12. KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. ISBN 80-7082-705-X.
13. KOHOUTEK, Rudolf. *Výchovné poradenství*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-186-9.
14. KUBOVÁ, Libuše. *Speciálně pedagogická centra*. 1. vyd. Praha: Septima, 1995, 102 s. ISBN 80-858-0142-6.
15. LACENA, Ivan. *Průručka pro výchovných poradcův*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 72 s. ISBN 978-80-7452-006-8.
16. MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 124 s. ISBN 978-807-3151-973.
17. MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže: druhy agresí, přístupy k agresivnímu chování, poruchy chování, šikana*. Vyd. 1. Editor Petr Neckař. Praha: Grada, 2009, 152 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4723-105.
18. MAZÁČOVÁ, Nataša. *Nadaný žák v současné škole*. In: JANÍK, Tomáš. *Orientace české základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 113-123. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, č. 186. ISBN 8021038705.
19. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 216 s. ISBN 80-729-0205-9.
20. NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství: uvedení do školního poradenství a poradenství pro jedince se zdravotním či sociálním znevýhodněním*. 2., opr. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2001, 50 s. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-708-3498-6.
21. OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: Školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-35-8.
22. PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 150 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.

23. POLÁČEK, Michal a Dana FORÝTKOVÁ. *Systém prevence sociálně patologických jevů: studijní text pro distanční studium*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2006, 82 s. ISBN 80-857-8365-7.
24. POSPÍŠILOVÁ, Bohumila a Jiří TYŠER. *Výchovné poradenství: Soubor materiálů pro výchovné poradce základních škol*. Most: Nakladatelství Hněvín, 2003. ISBN 80-86654-04-4.
25. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4734-705.
26. PROCHÁZKA, Roman, Jan ŠMAHAJ a Marek KOLAŘÍK. *Vybrané kapitoly poradenské psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 116 s. Skripta (Univerzita Palackého). ISBN 978-802-4429-939.
27. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
28. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-736-7047-X.
29. SMEČKOVÁ, Gabriela. Poradenství pro osoby se specifickými vývojovými poruchami učení. In: LUDÍKOVÁ, Libuše a Zdeňka KOZÁKOVÁ. *Poradenství pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 67-75. ISBN 978-80-244-3091-1.
30. ŠEFRÁNKOVÁ, Mária. *Výchovný poradca*. Bratislava: Iris, 2007, 107 s. ISBN 978-808-9256-051.
31. ŠIKULOVÁ, Renata, Eva MRÁZOVÁ a Iva WEDLICHOVÁ. *Pomáháme žákům s výběrem profesní a vzdělávací dráhy: Metodická příručka pro učitele základních škol*. Most: Nakladatelství Hněvín, 2007. ISBN 978-80-86654-20-1.
32. ŠTĚPÁNKOVÁ, Lenka. Střediska výchovné péče. In: *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe : učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. Vyd. 2. Brno: MSD, 2004, s. 191-193. ISBN 80-86633-23-3.
33. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
34. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

35. VÁŇOVÁ A KOL. *Učitel v současné škole*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2010, s. 33-43. ISBN 978-80-7308-301-4.
36. VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.
37. VÁVROVÁ, Petra. *Učitel jako poradce*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 1999. ISBN 80-7041-159-7.
38. VOJTOVÁ, Věra. Poradenství v rámci školy. In: *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe : učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. Vyd. 2. Brno: MSD, 2004, s. 176-182. ISBN 80-86633-23-3.
39. WALTEROVÁ, Eliška a David GREGER. *Přechod žáků ze základní na střední školu: pohledy z výzkumů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009, 107 s. ISBN 978-807-3151-799.
40. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 263 s. ISBN 978-807-3675-141.

Elektronické zdroje

1. AVENT, Catherine, Dorothy SISTERSON, Beryl FAWCETT, Anthony WATTS a Audrey NEWSOME. Careers Guidance and Counselling in England. *Personnel & Guidance Journal* [online]. 1983, roč. 61, č. 8, s. 476-479 [cit. 2012-04-15]. ISSN 00315737. Dostupné z:
<<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&hid=118&sid=7dbb74f6-738f-4f00-b3b6-c4251b733921%40sessionmgr104>>
2. DRYDEN, Windy, Dave MEARNs a Brian THORNE. Counselling in the United Kingdom: past, present and future. *British Journal of Guidance & Counselling* [online]. 2000, roč. 28, č. 4, s. 467-483 [cit. 2012-04-15]. ISSN 03069885. DOI: 10.1080/03069880020004695. Dostupné z:
<<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=118&sid=7dbb74f6-738f-4f00-b3b6-c4251b733921%40sessionmgr104>>
3. FOŘTÍKOVÁ, J. a kol. *Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách* [CD]. Turnov: Vzdělávací centrum Turnov, 2011. ISBN 978-80-260-0185-0.

4. FREIBERGOVÁ, Zuzana. *Systém poradenských služeb v oblasti vzdělávání a zaměstnanosti v České republice* [online]. 2006, 16-Oct-2006 [cit. 2013-06-06].
Dostupné z:
<http://old.nvf.cz/spps/dokumenty/freibergova_poradensky_system_cr.pdf>
5. HUDEC, Miroslav. Historie. *Pedagogicko-psychologická poradna Česká Lípa* [online]. 2010, 13.12.2010 [cit. 2012-10-10]. Dostupné z: <<http://pppcl.cz/o-poradne/historie/>>
6. KRUMBOLTZ, JOHN D. a THIERRY G. KOLPIN. Guidance and School Counseling: A Brief History of School Guidance and Counseling in the United States. *Education Encyclopedia* [online]. 2010 [cit. 2012-05-11]. Dostupné z: <<http://education.stateuniversity.com/pages/2023/Guidance-Counseling-School.html>>
7. LAMBIE, Glenn W. a Laurie L. WILLIAMSON. The Challenge to Change from Guidance Counseling to Professional School Counseling: A Historical Proposition. *Professional School Counseling* [online]. 2004, roč. 8, č. 2, s. 124-131 [cit. 2012-04-20]. ISSN 10962409. Dostupné z:
<<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=9&hid=118&sid=7dbb74f6-738f-4f00-b3b6-c4251b733921%40sessionmgr104&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psyh&AN=2004-21767-003>>
8. MCLAUGHLIN, Colleen. Counselling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling* [online]. 1999, roč. 27, č. 1, s. 13-22 [cit. 2012-04-15]. ISSN 03069885. Dostupné z:
<<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&hid=118&sid=7dbb74f6-738f-4f00-b3b6-c4251b733921%40sessionmgr104>>
9. PAISLEY, Pamela O. a L. DiAnne BORDERS. School Counseling: An Evolving Specialty. *Journal of Counseling & Development* [online]. 1995, roč. 74, č. 2, s. 150-153 [cit. 2012-05-11]. ISSN 07489633.
Dostupné z:
<<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&hid=118&sid=7dbb74f6-738f-4f00-b3b6-c4251b733921%40sessionmgr104>>
10. POPE, Mark. A brief history of career counseling in the United States. *The Career Development Quarterly* [online]. 2000, roč. 48, č. 3 [cit. 2012-04-20]. DOI: 10.1002/j.2161-0045.2000.tb00286.x. Dostupné z:
<<http://connection.ebscohost.com/c/articles/3025215/brief-history-career-counseling-united-states>>

11. SPILKOVÁ, Vladimíra. Učitelská profese a její současné proměny.
In: KRYKORKOVÁ, H. a R. Školská poradenská zařízení: Speciálně pedagogická centra. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. © 2011-2012 [cit. 2012-05-18].
Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>>
12. Školská poradenská zařízení: Speciálně pedagogická centra. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. © 2011-2012 [cit. 2012-05-18]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>>
13. WATTS, A. G. a Jennifer M. KIDD. Guidance in the United Kingdom: past, present and future. *British Journal of Guidance & Counselling* [online]. 2000, roč. 28, č. 4, s. 485-502 [cit. 2012-04-15]. DOI: 10.1080/03069880020004703.
Dostupné z: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=118&sid=7dbb74f6-738f-4f00-b3b6-c4251b733921%40sessionmgr104>>
14. ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní poradenská pracoviště. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. © 2011 – 2012 [cit. 2012-10-25]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>>
15. *Věstník MŠMT ČR: Sešit č. 7* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005 [cit. 2012-05-18]. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/MSMT14072005.PDF>>

Zákony a vyhlášky

1. Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (č.j. 27 317/2004-24). In: *Věstník ministerstva školství, mládeže a telovýchovy České republiky*[online]. 2005, roč. 61, č. 7 [cit. 2012-10-16]. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/MSMT14072005.PDF>>
2. Školský zákon č. 561/2004 Sb. In: č. 317. 2008. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>
3. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: 72. 2005. Dostupné z: <www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/legislativa/vyhlaska_72_2005_novela_2011.pdf>
4. Zákon o pedagogických pracovnících. In: 563. 2004. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>

Přílohy

Příloha č. 1: Rozhovor pro výchovné poradce na základních školách

Příloha č. 2: Ukázka provedení rozhovoru

Rozhovor pro výchovné poradce

Náplň práce výchovného poradce

Dle odborné literatury tvoří náplň práce VP tři složky: metodická, poradenská a informační činnost.

- 1. Jsou ve Vaší činnosti tyto složky zastoupeny rovnoměrně nebo máte dojem, že některá z nich převládá? Popřípadě o kterou složku se jedná?*
- 2. Pro výchovného poradce se v dnešní době často užívá termín kariérový poradce, je tento termín oprávněný? (Tím je myšleno, zda největší část náplně práce VP zabírá kariérové poradenství.)*

Vliv činnosti výchovného poradce na běžné učitelské povinnosti

Škola by měla VP poradci vyhradit jistou časovou dotaci pro vykonávání služeb VP.

- 1. Je časová dotace, kterou Vám škola poskytuje pro vykonávání služeb VP dostatečná?*
- 2. Jaký vliv má činnost výchovného poradce na Vaše běžné učitelské povinnosti, zejména z časového hlediska?*

Výchovný poradce je zároveň výchovným poradcem i učitelem, takže ve škole zastává dvě role.

- 3. Jakým způsobem se poznatky a zkušenosti z oblasti výchovného poradenství promítají do Vaší učitelské činnosti?*

Spolupráce s externími odborníky

Výchovní poradci při řešení různé problematiky spolupracují s dalšími odborníky mimo školu (mám na mysli odborníky např. z PPP, SPC, SVP nebo jiných organizací...)

- 1. Co tvoří podle Vás základ dobré spolupráce mezi školou a externími odborníky?*
 - a) Vede tato spolupráce obvykle k zamýšlenému výsledku?*

Systém výchovného poradenství u nás

- 1. Jak hodnotíte organizaci systému výchovného poradenství v naší zemi?*
 - a) Změnila byste v něm něco?*
- 2. Jak hodnotíte vzdělávání VP u nás?*
 - a) Připravuje VP dostatečně pro praktickou činnost?*
 - b) Případně v čem vidíte nedostatky této přípravy?*
- 3. Jaká je dle Vás všeobecná informovanost o službách poskytovaných VP?*
 - a) Čím je to způsobeno?*

Ukázka provedeného rozhovoru

Náplň práce výchovného poradce

Dle odborné literatury tvoří náplň práce VP tři složky: metodická, poradenská a informační činnost.

3. *Jsou ve Vaší činnosti tyto složky zastoupeny rovnoměrně nebo máte dojem, že některá z nich převládá? Popřípadě o kterou složku se jedná?*

„Těžiště práce VP spočívá zejména v řešení výchovných problémů se žáky. Povaha problémů je různá, často se jedná o jednorázové situace, ale řešíme i problémy dlouhodobé. V případě dlouhodobých výchovných problémů je třeba kontaktovat i rodinu, protože tyto problémy často pramení právě z rodinné situace. To je tedy taková průběžná náplň. Buď problémové jednotlivec. Jednorázově nebo trvale problémové. Při řešení těchto problémů hodně spolupracujeme s rodičema, pokud teda rodiče jsou ochotní spolupracovat. Zveme si je buď telefonicky a nebo pokud nejsou ochotní na telefonickou výzvu reagovat, musíme písemně a když to nejde ani tak, tak potom přes výchovnou komisi a některé problémy, na ty nestačíme, tak ty přesouváme na OSPOD při městském úřadu. No a pak jsou problémy s prospěchem, když je to nějaký výkyv, většinou si to vyřeší třídní, a nebo potom, když jsou to nějaký výrazný problémy, řešíme i otázky prospěchu. Ty otázky prospěchu dost často souvisí s tím, že dítě nechodí do školy. V podstatě se jedná o záškoláctví, který je vázaný třeba na to, že někdy rodiče to záškoláctví krejou. A to je v současnosti takovej trend, kterej se začíná posilovat. A my jsme proti němu málo ošetřeni. My na ně nemáme páky, na ty rodiče. No to jsou prostě průběžný věci. Pak je to teda ta poradenská činnost. Ta je spíš taková nárazovější. Děti osmejch, devátejch tříd. Poradenství poskytujeme rodičům, když mají problémové dítě, průběžně, tak doporučujeme, kam se obrátit, na jaký odborníky. Dáváme třeba kontakt a podobně. Letos tady máme, že nám tady pracuje školní psycholog, etoped, kterej je tady asi čtyřikrát do měsíce a ten teda... My vlastně doporučujeme, na který ty děti by se měl zaměřit a on teda s nima pracuje už cíleně. Zase po tej psychologické stránce není vázané na školu, prostě nezaujatej, nezainteresovanej. Takže zve si sem třeba rodiče na konzultace s dětma, s poradnou. Jo, je to takovej trojúhelník i s městským úřadem, s tím OSPODem taky navazuje kontakt.“

4. *Pro výchovného poradce se v dnešní době často užívá termín kariérový poradce, je tento termín oprávněný?*

„Spíš by mělo bejt asi vobojí spojený, protože ta činnost je asi tak půl napůl. Rozhodně to není jenom o výchově a rozhodně to není jenom o kariérovym poradenství. Takže je to takový rozdělený. Řekla bych, vždycky je takový období, kdy převažuje jedna nebo druhá stránka, ale nedá se to takhle rozčlenit. Prostě nám daj nějakou nálepku a my pod tím pracujeme, co to dá.“

Vliv činnosti výchovného poradce na běžné učitelské povinnosti

Škola by měla VP poradci vyhradit jistou časovou dotaci pro vykonávání služeb VP.

4. *Je časová dotace, kterou Vám škola poskytuje pro vykonávání služeb VP dostatečná?*

„V podstatě si myslím, že ano, protože když to vezmu ne každý týden musím řešit něco, čemu bych věnovala tu časovou dotaci, kterou na to mám. Ale zase může být období, kdy toho času tomu budu muset věnovat víc. Když se to potom veme tak jako v globálu, tak ano, tak si myslím, že je to na škole našeho typu... Že to dostačuje. Taky samozřejmě záleží na tom, jaká je sestava dětí. Teď máme třeba... Musím říct, že v současné době je to dobrý, ale asi před čtyřmi lety, to bychom tady mohli bejt deset hodin na ně. To se nám sešel jeden ročník. Ten byl výživnej teda. A pak to samozřejmě nestačilo, ale to je... To sou výkyvy, to se nedá generalizovat. To je jako všude, ve všech profesích, kde se dělá s lidma.“

5. *Jaký vliv má činnost výchovného poradce na Vaše běžné učitelské povinnosti, zejména z časového hlediska?*

„Určitě. Protože někdy se stane, že je problém, kterej je třeba vyřešit okamžitě a já bych se potřebovala naklonovat. Jít normálně na svojí normální hodinu a v tu samou chvíli pomoci třeba někomu z kolegů, což je většinou řešit nějaký akutní problémy. Nebo stává se, že přijdou rodiče, naprosto neohlášeně a chtějí něco řešit. Nebo někdy třeba si je i zveme, ale není to třeba tak, že my jim nabídneme nějaký termíny, ale oni řeknou: my můžeme kvůli práci tehdy a tehdy. A oni třeba řeknou, že můžou přijít jedině po ránu. A když mám postavenej rozvrh tak, že vždycky po ránu začínám tu první hodinu, protože jsem matikář, tak mám první hodiny vobsazený dycky. Takže pak se to musí řešit po dohodě s vedením, když je to vopravdu, vopravdu to jinak udělat nejde, že de místo mě někdo suplovat, ale má to zadarmo samozřejmě a takový. Takže to jsou takovýhle věci. Velice účinně spolupracujeme s preventistou. V podstatě když je nějakej průšvih, tak je to trojúhelník: třídní učitel, já jako výchovnej poradce a kolegyně jako preventák. Ale že by třídní učitel toho moc řešil sám, to už si dneska ani netroufne. Ono už to dneska dost dobře nejde. Jakmile to nejsou běžný blbosti jako zlobení, tak už jsme nucený si k tomu

sednout aspoň teda dvě. A v podstatě chránit sami sebe, protože dneska už jsou rodiče trochu jináčtí, než jsme byli my. A dělat zápisy ze všeho, z nějakých takových důležitějších jednání, abychom měli písemný podklady, protože pak když se nakumulují problémy kolem nějakého dítěte, tak musíme prokázat, že jsme to nezanedbali, že jsme jednali s dítětem, s rodičema, jak jsme to chtěli řešit, jaký byly závěry, co slíbili rodiče, jak to nedodrželi a takovýdle. Musíme si v podstatě krejt záda. A v podstatě mít taky svědectví, protože dneska něco projednáte s rodičema a v tu ránu on to obrátí a někde na úřadě nebo někde řekne... Jo, vobráť to. Takže musíme hodně si takhle dávat pozor.“

Výchovný poradce je zároveň výchovným poradcem i učitelem, takže ve škole zastává dvě role.

6. *Jakým způsobem se poznatky a zkušenosti z oblasti výchovného poradenství promítají do Vaší učitelské činnosti?*

„Tak musí se člověk bránit, když se věnujeme nějakému dítěti, který teda má jakýkoliv problém, ať už třeba rodinný zázemí nebo prospěchový nebo to... Neučím ho a pak ke mně dojde a já ho začnu učit. Takže člověk si musí zkorrigovat pohled na to dítě, aby nebyl předpojatý v jakémkoli směru. Nebo aby třeba spolu nekolidovalo hodnocení prospěchu s hodnocením chování, protože co si budem povídat, ke mně se dostávají průšviháři. Takže abych je třeba nepoškodila třeba při tom hodnocení, že bych už byla proti nim zaujatá: jo, to je neřád. Nemusí to být pravda. Může mít třeba neshody ve třídě, nesednou si s nějakým učitelem a dělá pak naschvály třeba a zlobí.“

Spolupráce s externími odborníky

Výchovní poradci při řešení různé problematiky spolupracují s dalšími odborníky mimo školu (mám na mysli odborníky např. z PPP, SPC, SVP nebo jiných organizací...)

2. *Co tvoří podle Vás základ dobré spolupráce mezi školou a externími odborníky?*

„Základem dobré spolupráce je komunikace a důvěra, což teda někdy... My sme v hrozně pitomím postavení. Po nás chtějí všechny úřady informace, ale neposkytují nám dobrou zpětnou vazbu. Eště tak poradna, poradna ano. Poradna totiž většinou přesvědčí rodiče, aby nám dali zprávu z vyšetření. A někdy i telefonicky tak jako polooficiálně, ale s OSPODem... Tam je to problém, protože oni nám vazbu neposkytují. Oni ani ze zákona nesmí. Jsou to třeba děti, které mají problematické zázemí, třeba tady mají problémy s absencí a tak dále. My na ně neustále posíláme hlášení. My nevíme, jak to dál pokračuje. Taky záleží na tom, jak kterej ten úřad je zavalenej prací. I nám to tady dělá problémy, že

to dítě třeba skutečně nechodí do školy. Tak než se s něčím pohne a než teda tu rodinu k něčemu pohnou, aby s tím dítětem se něco začalo dít. Je to na strašně dlouho.“

b) Vede tato spolupráce obvykle k zamýšlenému výsledku?

„Je to dycky běh na strašně dlouhou trať. S tou poradnou tam je to vždycky, co se týká prospěchových záležitostí. To sou děti třeba s poruchami učení, takže tam ty výsledky tý spolupráce, tam sou vidět... Tam sou rychlejší reakce. Ale s tím OSPODem, tam je většinou problém rodiny jako takový, což my nemůžeme ovlivnit a tam je to vopravdu, když je velkej problém, tak to trvá strašně dlouho a my to teda pocítíme až s hrozně velkým odstupem. Ale to není tím, že by třeba ten OSPOD pracoval nějak špatně nebo tak, ale prostě je to daný systémem tý práce, toho jak oni mají nastavený ty různý kroky a všechno dál. To je těžko ovlivnitelný no. Pro nás by třeba bylo dobrý, kdyby to bylo pružnější ten systém.“

Systém výchovného poradenství u nás

4. Jak hodnotíte organizaci systému výchovného poradenství v naší zemi? Změnila byste v něm něco?

„No určitě pro mě bylo hrozně dobrý, když jsem jezdila, když jsem začínala před několika lety jako výchovný poradce a musela jsem si to dostudovat a jezdila jsem teda do Prahy na univerzitu, tak tam jsme se setkávali v podstatě z celý republiky a bylo hrozně zajímavý srovnávat, kde, v jak velkejch městech, na jakých typech škol a v jakým období řeší jaký problémy. A svěřovat si zkušenosti, co se komu osvědčilo. To byly vyloženě takový... A samozřejmě tam byli psychologové, třeba tam byla pani doktorka Hadj-Moussová a pan profesor Matějček a všechny tydlety. A nebo třeba doktor Kolář tam byl, co se zabývá šikanou a takovýdle věci. Pro nás dělali ještě další semináře a to byli lidi z praxe. Někde na nějaký škole vyběh nějaký fenomén, kterej ještě nikde jinde nebyl a jak se s tím potýkají a ž tam člověk dostal, pochytal tam dobrý nebo i špatný zkušenosti, co se kde třeba neosvědčilo nebo co kde bylo špatně, protože takovýdle vyloženě pracovní setkání by nezaškodilo. Asi by byly dobrý no. Rozhodně by to také chtělo zavést psychologa na každou školu. Ne jako to máme teď třikrát do měsíce, protože těch problematickejšch dětí je čím dál víc. Na národce co víme, tak je tam přes třetinu dětí, které mají nějaké problémy, prospěchové, chování atd. Takže těžko něco změnit. Dát peníze do školství, co jinak změnit. Vopravdu po finanční stránce je to tragédie, protože jeden rok jsme tady měli asistentku, kterou platil úřad práce a to byl člověk, kterej teda byl k dispozici, když se v nějaký třídě vyskyt nějaký problém. To bylo zrovna to období, jak jsem říkala, že jsme tady měli jeden výživnej ročník. A když už to bylo v tej třídě neúnosný, tak ona si ty

nejproblémovější děti vzala mimo třídu, zavřela se s nima někde a oni tam pracovali odloučeně. Dítě, který tam bylo sprostý a záměrně se děti domlouvaly a šikanovaly učitele. Takže v takovédle situaci my jsme ty děti potřebovali vykopnout z té třídy pryč. A to normálně není možný, protože to není kdo by se jich chopil, kdo by je uhlídal, kdo by je teda moč mít na starosti. Takže potom když je tady třeba ten etoped, tak nemůžeme mu je hodit na krk, ale on s nima pracuje tak, že se to zklidnilo. Na každé škole by bylo potřeba, aby byl takovejdle pracovník, kterej by moč ty nejproblematičtější ve chvíli, kdy je to potřeba, aby je moč vzít a z té třídy vodvést, protože to má dopad. To má účinek. Ale nejsou na to peníze. Nebo bysme potřebovali legislativní podporu na situace, protože nemáme tady toho asistenta, kterej by si moč to problémový dítě odvlíct pryč z toho kolektivu a trochu ho srovnat. Tak třeba to, abysme měli nástroj zavolat rodičům okamžitě si dítě vyzvedněte, protože není možný, aby narušovalo výuku dalších pětadvaceti dětí. Takže my se dostáváme do situace, kdy kvůli jednomu, když to tak řeknu převítovi, trpí dvacet solidních dětí. Můžeme to udělat, když na to rodiče naskočí. Je to dobře. Ale když rodič řekne, mě to nezajímá, vy si tam s nim musíte poradit, tak my ho k tomu nemůžem... My nemáme nástroj, jak ho k tomu donutit. Nehledě na to, že dneska je pracovní situace taková, že se rodič nemůže z ničeho nic utrhnout a vdejt. To je další věc.“

5. *Vy jste říkala, že jste byla se svým vzděláváním jako výchovného poradce spokojená.*

„No to bylo dobrý.“ „No určitě pro mě bylo hrozně dobrý, když jsem jezdila, když jsem začínala před několika lety jako výchovný poradce a musela jsem si to dostudovat a jezdila jsem teda do Prahy na univerzitu, tak tam jsme se setkávali v podstatě z celý republiky a bylo hrozně zajímavý srovnávat, kde, v jak velkejch městech, na jakějch typech škol a v jakym období řeší jaký problémy. A svěřovat si zkušenosti, co se komu osvědčilo. To byly vyloženě takový... A samozřejmě tam byli psychologové, třeba tam byla pani doktorka Hadj-Mousová a pan profesor Matějček a všechny tydlety. A nebo třeba doktor Kolář tam byl, co se zabývá šikanou a takovédle věci. Pro nás dělali ještě další semináře a to byli lidi z praxe. Někde na nějaký škole vyběh nějaký fenomén, kterej ještě nikde jinde nebyl a jak se s tím potýkají a že tam člověk dostal, pochytil tam dobrý nebo i špatný zkušenosti, co se kde třeba neosvědčilo nebo co kde bylo špatně, protože takovédle vyloženě pracovní setkání by nezaškodilo.

6. *Máte přehled i o současném vzdělávání VP? Zda se třeba pořádají podobné semináře, jako jste měli Vy?*

„To totiž byly ty akreditovaný programy, když jsem to šla dělat já, že člověk musí mít vystudované akreditační studium zakončený prací, v podstatě státní zkouškou z toho. Pak

teda vymysleli, že to samý musí projít preventáči a pak to teda tak nějak usnulo, ale přesto nějaký ty akreditovaný programy čas od času běží, takže čas od času něco je, ale že by to bylo nějaký systematický, který by třeba postihovali momentální jevy, který se třeba v tej populaci dětskej se vyklubávají, převažujou a řeší se v podstatě plošně v určitej věkovéj kategorii. To teda není a nebylo by to na škodu. Ale zase je to vo penězích.“

c) *Připravuje VP dostatečně pro praktickou činnost?*

d) *Případně v čem vidíte nedostatky této přípravy?*

7. *Jaká je podle Vašeho názoru kvalita školních poradenských služeb u nás?*

a) *Co ji podle Vašeho názoru ovlivňuje?*

- Zmíněno výše (ovlivněno zejména financemi a nedostatkem školních psychologů nebo asistentů)

8. *Jaká je dle Vás všeobecná informovanost o službách poskytovaných VP?*

„Já si myslím, že je docela dobrá. Protože jednak třídí to ventilujou mezi dětma a na stránkách školy jsou informace, plus v žákovskejch knížkách mají výchovnýho poradce. V podstatě už od prvního stupně to rodiče ví, že tady ty možnosti jsou. Taky třeba informační střediska úřadů práce, pokud nebyly zavaleny jinou agendou, taky třeba tam jsme kvůli tomu profesnímu poradenství, tak tam byla taky docela dobrá spolupráce. Takže v tomhle problém nevidím. Ta informovanost mezi rodiči už je dneska docela široká.“