

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Filozofická fakulta, katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Funkce výchovného poradce na základní škole
(Function of an educational counsellor at elementary school)

Vedoucí diplomové práce:

Doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc.

Zpracovala:

Veronika Brůnová

Pedagogika / prezenční

2008

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 30. 3. 2008

.....
Veronika Brůnová

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi, CSc. za odborné vedení, cenné připomínky, trpělivost a prostor, který mi při psaní práce ponechal. Dále bych ráda poděkovala za podporu všem svým přátelům.

OBSAH

ÚVOD.....	5
1. SYSTÉM PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	7
1.1. Charakteristika školního poradenství	7
1.2. Systém školských poradenských služeb	10
1.3. Vztahová a komunikační síť	15
2. PŘEDPOKLADY PRO VÝKON FUNKCE VÝCHOVNÉHO PORADCE.....	21
2.1. Osobnostní předpoklady	21
2.2. Kvalifikační předpoklady	27
2.3. Etické hledisko v práci výchovného poradce	29
3. ZPŮSOB PRÁCE VÝCHOVNÉHO PORADCE	33
3.1. Poradenské přístupy.....	35
3.2. Poradenský proces ve škole.....	39
3.3. Diagnostický proces ve škole	42
3.4. Diagnostické nástroje výchovného poradce	46
4. ČINNOSTI VÝCHOVNÉHO PORADCE.....	51
4.1. Náplň práce výchovného poradce.....	51
4.2. Srovnání činnosti výchovného poradce s ostatními školními poradci	53
4.3. Kariérové poradenství na škole	55
5. EMPIRICKÁ SONDA	59
5.1. Základní charakteristika šetření.....	59
5.2. Vyhodnocení empirického šetření	60
6. ZÁVĚR.....	78
SEZNAM LITERATURY	81
RESUMÉ	86
PŘÍLOHY	88

ÚVOD

Funkce výchovného poradce je na našich školách ustanovena již mnoho let (konkrétně od roku 1962). Vznikla na základě potřeb tehdejšího školství (pomoc v oblasti volby povolání a v oblasti péče o žáky, kteří nějakým způsobem vybočovali z všeobecně uznávaných norem).¹ Od té doby se situace v této oblasti výrazně měnila, ale činnost poradců zůstávala principiálně stejná. Po revoluci se však volalo po tom, aby se pole jeho působnosti přizpůsobilo novým podmínkám a přístupům ve vzdělávací oblasti. První větší změny však přišly až v roce 2002, kdy byl sepsán Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání v ČR. Ten se konkrétně začal naplňovat Vyhláškou č.72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, která určitým způsobem upravila oblast poradenství na základních školách.

V této práci jsme se proto rozhodli zkoumat, jaká je současná profilace výchovného poradce, co je těžištěm jeho práce, a zároveň se zamysleli nad jeho úlohou v současných školních podmínkách.

V úvodní kapitole charakterizujeme školní poradenství, analyzujeme systém poradenských služeb, vymezíme postavení jednotlivých poradenských subjektů a poradenských institucí v tomto systému s popisem jejich standardních činností, a dále schematicky nastíníme možné vztahy a způsob komunikace výchovného poradce s těmito články v systému školské poradenské péče.

Druhá kapitola se bude podrobněji zabývat předpoklady souvisejícími s výkonem poradenské funkce na škole, zejména osobnostními nároky a kvalifikačními předpoklady (odbornost poradce). Závět této kapitoly bude patřit etické rovině poradenské práce výchovného poradce.

Kapitola třetí bude pojednávat o způsobech poradenské, intervenční a diagnostické činnosti výchovného poradce vzhledem ke klientovi² vycházejících z určitých poradenských přístupů. Pozornost zaměříme především na jednotlivé intervenční techniky, diagnostické metody a formy práce.

Samotná náplň práce výchovného poradce pak bude obsahem čtvrté kapitoly. Vymezíme ji z hlediska legislativního analýzou Vyhlášky³ a komparací s ostatními

¹ blíže In KLÍMOVÁ, M. *Teorie a praxe výchovného poradenství*. Praha : SPN, 1987, s. 55.

² **Klientem** v našem pojetí bude zejména **žák**, ale klienty mohou být též rodiče či učitelé.

³ *Vyhláška č.72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.*

školními poradenskými pracovníky. Toto srovnání nám bude odrazovým můstkem k empirické sondě, v níž se pokusíme zjistit, v jakém souladu jsou naše teoretická východiska s praxí výchovných poradců.

Z krátkého nastínění struktury práce je patrné, že budeme využívat vědomostí a přístupů hned několika oborů. Základem budou přístupy pedagogiky a psychologie, speciální pedagogiky, sociologie a profesní etiky. Hlavními metodami práce je v teoretické části analýza a komparace, v empirické sondě jsme se opírali o dotazníkové metody.

1. SYSTÉM PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

1.1. Charakteristika školního poradenství

Žáci základní školy během své školní docházky mají prostřednictvím výchovně-vzdělávacího procesu směřovat k naplňování tzv. klíčových kompetencí, které slouží k tomu, aby se mohli v životě uplatnit a stát se tak plnohodnotnými členy lidské společnosti.⁴ Avšak na této cestě, zvláště v mladším a starším školním věku, se mohou setkat s různými překážkami a osobními potížemi, kterým – vzhledem k jejich věku a zkušenostem – neumí čelit a které jim způsobují mnohdy i vážné problémy v jejich životě. Tady vyvstává otázka, jakým způsobem jim může škola pomoci při zvládání jejich obtíží a v řešení problémů.

Víme, že poměrně dobrou pomoc a podporu jim mohou poskytnout učitelé dané školy, např. jejich třídní učitel. Pokud má dostatek zkušeností, tak je toho vcelku schopen i na laické úrovni. Někteří žáci však potřebují pro zvládnutí své situace pomoc na profesionální úrovni, pro kterou ale většina učitelů nemá potřebné vzdělání. Z tohoto důvodu je třeba, aby na škole působil profesionál (popř. tým profesionálů), který má poradenské vzdělání a poradenskou praxi a dokáže odborně pomoci žákům v jejich osobních a sociálních problémech. Uvedená činnost spadá do oblasti pedagogicko-psychologického poradenství, pod něž patří například i výchovné poradenství, speciálně-pedagogické poradenství či studijní poradenství. Vzhledem k tématu práce se nám jako nejvhodnější jeví používat zastřešující termín **školní poradenství**.

Termínem poradenství můžeme označovat podle Valentové „zaměřený řízený proces, ve kterém poradce provází duševně zdravé jedince při řešení aktuálního problému, hledání a dosahování osobních cílů či efektivnějšího využívání vlastních možností.“⁵ Gabura popisuje poradenství jako „metodu vzdělávání a výchovy, metodu redukování emočního napětí, metodu pomoci člověku při řešení problémů a při hledání nových přiměřenějších forem života.“⁶ Dále zdůrazňuje, že „poradce by měl být v poradenském procesu pouze jakýmsi katalyzátorem, který umožňuje a ulehčuje tento proces, pomáhá

⁴ srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.

⁵ In HADJ MOUSSOVÁ, Z. a kol. *Pedagogicko psychologické poradenství I. Vybrané problémy*. Praha : PedF UK, 2005. ISBN 80-7290-215-6, s. 40.

⁶ GABURA, J.; PRUŽINSKÁ, J. *Poradenský proces*. Praha : SLON, 1995. ISBN 80-85850-10-9, s.13.

klientovi uvědomit si jeho latentní možnosti pro konstruktivní změny sebe samého, i fungování ve vztazích k jiným lidem.“⁷ Klient je brán jako aktivní činitel, který dokáže s pomocí poradce řešit svou (problematickou) situaci za účelem svého všestranného rozvoje osobnosti.

Poradenství může mít různé formy. Pro naše účely jsme použili rozčlenění Novosada⁸ a vtiskli jsme ho přímo do školního prostředí. Zmíněný autor rozlišuje tři základní formy poradenství. Mezi ně patří tzv. **vedení** nebo také **informování** (angl. guidance), které má „výchovní charakter, snaží se klientovi (žákovi) poskytnout informace potřebné pro to, aby dokázal řešit svou situaci sám.“⁹ Tato forma poradenství je převážně jednosměrnou komunikací směrem ke klientovi (přednáška, instruktáž, vyučování). Orientuje se na větší skupinu, jakou ve škole představuje např. školní třída.

Druhou formou je **poradenství v užším smyslu** (v ang. překladu counselling). „Má interaktivní charakter (i prožitkový) a vede klienta (i skupinu klientů) k hlubšímu náhledu na problém, jeho příčiny a možnosti řešení.“¹⁰ Zde se jedná o obousměrnou komunikaci, individuální diagnostiku a terapeutickou intervenci. Tato forma se již více blíží psychoterapii (vychází z ní). Třetí formou je **konzultační činnost**, která spočívá v poskytování odborných rad jednoho odborníka druhému v rámci péče o klienta.

Aby byl naplněn smysl poradenství na školách, je třeba, aby také směřovalo k určitým cílům. Většina autorů zabývajících se touto problematikou se víceméně shoduje v tom, jakým směrem by měly být poradenské aktivity zaměřeny vzhledem ke klientům. Následující rozdělení cílových prvků poradenství je podle Woolfe (Dryden 1996)¹¹ a podle Kyriacou.¹²

- **usnadnění změny chování** – poradenské aktivity v tomto směru mají umožnit žákovi, aby mohl změnit své chování (které je např. vzhledem k jeho situaci nežádoucí či neproduktivní) a pomoci mu tak vést produktivnější a plnohodnotnější život v rámci mezí požadavků společnosti.

⁷ Tamtéž, s. 13.

⁸ NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7367-174-3, s. 62.

⁹ Tamtéž, s. 62.

¹⁰ Tamtéž, s. 62.

¹¹ In HADJ MOUSSOVÁ, Z. a kol. *Pedagogicko psychologické poradenství I. Vybrané problémy*. Praha : PedF UK, 2005. ISBN 80-7290-215-6, s. 40-41.

¹² KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3, s. 18-19.

- **zvýšení kvality rozhodování** – vede žáky (klienty) k lepší orientaci v nastalé situaci; snahou je, aby se dokázali samostatně a kriticky rozhodovat a aby za svá rozhodnutí dokázali přijmout svou osobní odpovědnost; poradce jim v tomto procesu poskytuje potřebné informace, aby se žáci mohli zamyslet, jak nejlépe postupovat (u mladších žáků je dobré, aby byli zpočátku systematicky vedeni, teprve postupem času se větší míra zodpovědnosti přesouvá na ně).
- **zvýšení adaptačních dovedností** – žáci by se měli naučit vyrovnávat se s novými situacemi a novými požadavky, které jsou na ně kladeny; cílem poradenství je pomoci jim zhodnotit vlastní reakce na určité situace a ukázat jim, že každá situace má více způsobů řešení a jde hlavně o to, umět si vybrat to nejadekvátnější, které vede k vyřešení.
- **zlepšení vztahů** – příčiny problémů v sociálních vztazích mohou být různé, úkolem poradenství je identifikovat možné příčiny obtíží žáka v sociální interakci; posílením jeho sebedůvěry (vytvořením např. příznivějšího obrazu o sobě sama) a vedením žáka ke schopnosti důvěřovat také ostatním lidem se může zlepšit i kvalita jeho vztahů k druhým.
- **rozvinutí klientova osobního potenciálu** – poradenství poskytuje příležitost, aby se žáci (klienti) naučili využívat svých vlastních schopností, dovedností a zájmů ve prospěch svého optimálního růstu a vývoje.

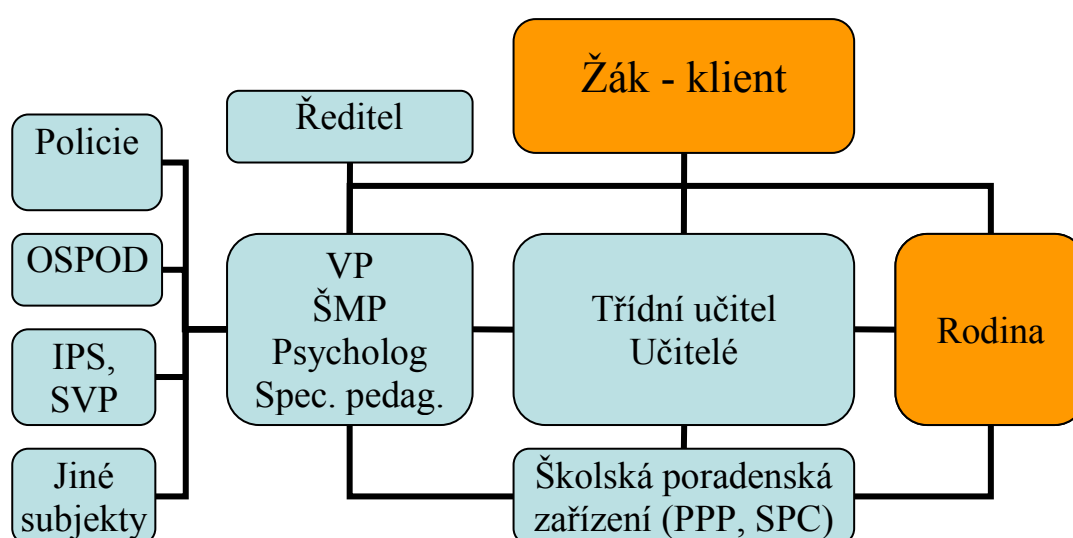
Z výše uvedeného pojetí můžeme konstatovat, že poradenské služby (na profesionální a kvalitní úrovni), které jsou poskytované přímo ve škole, lze považovat za jednu z nejdůležitějších složek v prevenci vzniku vzdělávacích i výchovných problémů, jako jsou vysoké procento školní neúspěšnosti žáků, potíže žáků jakkoli handicapovaných a problémy spojené s výskytem sociálně patologických jevů (zejména agresivity, šikany, záškoláctví, zneužívání návykových látek apod.). Poradenství na škole by mělo být koncipováno i tak, aby byli žáci lépe připraveni vstoupit na měnící se trh práce. To jde samozřejmě ruku v ruce s adaptací vzdělávání žáků v této oblasti.

V následující podkapitole se podíváme, jaké konkrétní složky spadají do oblasti poradenství na škole.

1.2. Systém školských poradenských služeb

Školský poradenský systém má poměrně rozsáhlou strukturu, ve které je zahrnuto mnoho odborníků a poradenských institucí, kteří se svou činností podílejí na kvalitě poskytovaných poradenských služeb. Cílem této podkapitoly je zmapování systému poradenské péče, která souvisí se základním školstvím. Budeme se zabývat jednotlivými poradenskými subjekty a jejich činností, školskými poradenskými zařízeními a ostatními orgány v tomto systému. Systém poradenských služeb znázorňuje schéma č. 1.¹³

Schéma č. 1



Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních stanovuje, že poradenské služby na školách jsou obvykle zajišťovány **výchovným poradcem (VP)**, **školním metodikem prevence (ŠMP)**, případně **školním psychologem** či **školním speciálním pedagogem**.¹⁴ Ti mohou být doplněni konzultačním týmem z vybraných pedagogů jednotlivé školy (např. třídní učitelé, učitelé -metodikové školního vzdělávacího programu, metodikové péče o nadané, učitelé výchov, apod.). Za činnost školních poradců (zejména za výchovného poradce a školního

¹³ srov. Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. *Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství*, roč. 2005, č. 43, s. 37. ISSN 1214-7230.

¹⁴ Souhrnně je budeme nazývat **školními poradci**, přičemž funkce výchovného poradce a školního metodika prevence jsou na škole ustanoveny **povinně**. Školního psychologa a školního speciálního pedagoga ředitel školy ustanovit **nemusí**. Může je zaměstnat, jestliže si to z hlediska personálního a finančního může dovolit a také vyžadují-li to specifika jeho školy.

metodika prevence) zodpovídá **ředitel** školy, ačkoli jsou metodicky řízeni ze strany školských poradenských zařízení (o tom viz níže).

- **výchovný poradce** (VP) – je to učitel, který se v roli poradce vztahuje nejčastěji k výukovým a výchovným problémům a k profesnímu poradenství. Představuje spojující článek mezi školou a dalšími poradenskými institucemi. O náplni jeho činnosti budeme obsáhleji pojednávat v kapitole č. 4.
- **školní metodik prevence** – ve škole má na starosti činnosti metodické, koordinační, informační a poradenské, které jsou převážně zaměřeny na koordinaci, tvorbu a realizaci preventivního programu školy. Ten má za cíl snížit riziko výskytu sociálně patologických jevů (zkr. SPJ). Na tomto základě soustřeďuje svou pozornost na výskyt těchto jevů ve škole, připravuje a realizuje aktivity zaměřené na prevenci SPJ, pracuje preventivně s třídními kolektivy. Spolupracuje s učiteli (metodické vedení v oblasti prevence SPJ), s rodiči žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování, spolupracuje s orgány státní správy a samosprávy, s poradnami, se středisky výchovné péče (SVP), zdravotnickými zařízeními, s Policií ČR, orgány sociální péče, krizovými centry, apod. O všech svých činnostech vede písemnou dokumentaci.
- **školní psycholog** – vykonává především činnosti konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a informační. Pracuje se žáky, učiteli a rodiči. Vede dokumentaci o svých činnostech v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů a etickým kodexem školního psychologa¹⁵. Spolupracuje se specializovanými školskými a dalšími poradenskými zařízeními, zejména pedagogicko – psychologickými poradnami, dále se zařízeními a institucemi zdravotnickými a sociálními, s orgány státními i nestátními, s organizacemi péče o děti a mládež apod.

Mezi jeho činnosti patří především diagnostika výukových a výchovných problémů, depistáž specifických poruch učení a jejich náprava, péče o integrované žáky včetně pomoci se sestavováním individuálního vzdělávacího programu (IVP), depistáž a diagnostika nadaných dětí, zjišťování sociálního klimatu ve třídě, screening, ankety, dotazníky ve

¹⁵ viz *Etický kodex školního psychologa* [online] [cit. 16.05.2007]. Dostupné na WWW: http://www.oaz.cz/web2/skola/sk_rok_0607/eticky_kodex_skolniho_psychologa.html.

škole na zakázku vedení školy, individuální práce s žáky v jejich osobních problémech (konzultace), krizová intervence (odborná pomoc při zvládání krizových situací žáků a rodin), kariérové poradenství žáků, techniky a hygiena učení, skupinová a komunitní práce se žáky, podpora a spolupráce třídy a třídního učitele, pomoc při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí.

Dále spolupracuje s dalšími školními poradci, s poradenskými zařízeními, zdravotnickými apod. Vede podrobnou a pečlivou dokumentaci o všech případech (v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů), o své činnosti vede záznamy

- **školní speciální pedagog** – vykonává činnosti zaměřené na odbornou podporu integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a všech ostatních žáků, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních. Jeho úkolem je především včasná diagnostika a intervenční činnost s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vypracování individuálního vzdělávacího plánu pro tyto žáky. Dále provádí činnosti reedukační, kompenzační, stimulační se skupinou žáků; dbá o úpravu školního prostředí a zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů; průběžně vyhodnocuje účinnost speciálních pedagogických opatření a realizuje případné úpravy; participuje na kariérovém poradenství (individuálně provází žáka, kterého má ve své péči). Svou činnost konzultuje s pracovníky školních poradenských zařízení a dalších pracovišť. O svých činnostech vede písemnou dokumentaci v souladu se Zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů.

Školní poradci dále spolupracují se **školskými poradenskými zařízeními**, což jsou instituce, které pomáhají při řešení školních problémů. Mezi ně patří pedagogicko – psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC).¹⁶

¹⁶ dle VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4, s. 31, 32; NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7367-174-3, s. 101-105; JEDLIČKA, R.; KLÍMA, P.; KOŤA, J.; NĚMEC, J.; PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha : Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0, s. 283-9 a Vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

- **pedagogicko – psychologické poradny** (PPP) – zajišťují a realizují (ambulantně) komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, zaměřenou na šetření školní zralosti, na zjištění příčin poruch učení, chování a dalších komplikací ve vývoji osobnosti, problémů ve výchově a vzdělávání žáků, na zjištění individuálních předpokladů pro uplatňování a rozvíjení schopností a nadání; provádí komplexní pedagogicko-psychologickou diagnostiku v souvislosti s profesní orientací žáků. Dále provádí psychologické a speciálně pedagogické poradenské činnosti, zaměřené na rozvoj osobnosti, na sebepoznávání a na rozvoj prosociálních forem chování dětí a mládeže, na prevenci školní neúspěšnosti a negativních jevů v sociálním vývoji.

Pedagogicko – psychologické poradny poskytují konzultace, odborné informace pedagogickým pracovníkům škol (metodicky řídí činnost výchovných poradců na školách a pořádají pro ně odborné aktivity a semináře) a školských zařízení při výchově a vzdělávání dětí a mládeže, jejichž psychický vývoj, sociální vývoj, výchova, vzdělávání a profesní orientace vyžadují zvláštní péči.

- **speciálně pedagogické centrum** (SPC) – poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním, integrovaným žákům ve školách; provádí diagnostiku (ambulantně), zaměřenou na zjištění příčin problémů ve výchově, ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků se zdravotním postižením, podílí se na zpracování individuálního vzdělávacího programu pro integrovaného zdravotně postiženého žáka nebo pro dítě osvobozené od povinné školní docházky, zapůjčuje těmto žákům potřebné kompenzační pomůcky. Dále poskytuje konzultace, odborné informace a pomoc zákonným zástupcům žáků a pedagogickým pracovníkům škol při výchově a vzdělávání žáků se zdravotním postižením a při jejich integraci do společnosti.

Další instituce, která poskytují poradenskou péči a pomoc dětem, mladistvým, jejich rodičům, učitelům a vychovatelům jsou:

- **střediska výchovné péče** (SVP)¹⁷ – poskytují ambulantní i internální výchovnou péči, soustřeďují se na prevenci, diagnostiku a terapii sociálně patologických jevů u dětí a mládeže a na poradenství v této oblasti. Usilují o podchycení dětí a mládeže ve stádiu prvních signálů možných poruch chování, dále pečují o klienty se závažnými poruchami chování, kde již nestačí pomoc výchovného poradce či pedagogicko – psychologické poradny. Ve středisku výchovné péče pracují psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Psychologové provádějí především psychoterapeutické intervence, individuální, skupinovou i rodinnou terapii či sociálně psychologický výcvik. speciální pedagogové nabízejí preventivní programy nebo se věnují pedagogické práci s problémovými jedinci. SVP poskytují konzultace, odborné informace a pomoc zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům škol.

Toto zařízení dále spolupracuje s PPP (popřípadě s SPC – jestliže se jedná o děti se zdravotním postižením) při poskytování metodické pomoci školám atp. Na vyžádání soudů, policie a orgánů sociálně právní ochrany zpracovává posudky a podklady potřebné pro rozhodnutí o nařízení ústavní výchovy a ochranné výchovy. Pokud je pomoc střediska efektivní, dochází u mnoha klientů k nápravě nebo zmírnění poruchy chování a předejde se tak jejich umístění do diagnostického či výchovného ústavu.

- **informačně poradenská střediska** (IPS)¹⁸ – tato střediska jsou při úřadech práce a jsou zaměřena na volbu povolání; pro žáky základních škol a jejich rodiče poskytují informace o síti středních škol, podmínkách a průběhu přijímacího řízení, nárocích a požadavcích na jednotlivá povolání, dále prostřednictvím počítačového programu umožňují vyhledávání studijního nebo učebního oboru v celé ČR, nabízí ke shlédnutí krátké informativní videofilmy, které dokumentují slovem i obrazem základní pracovní činnosti jednotlivých profesí, včetně ukázek pracovního prostředí, poskytuje podrobné popisy jednotlivých profesí; má k dispozici počítačový program pro samoobslužné testování profesních zájmů; pro žáky ZŠ organizuje individuální či skupinové poradenství a besedy k volbě prvního povolání;

¹⁷ dle Vyhlášky č. 458/ 2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče.

¹⁸ Více informací In *Informační a poradenská střediska při úřadech práce* [online] [cit. 14.11.2005] . Dostupné na WWW: <http://portal.mpsv.cz/sz/obcane/poradstrediska>.

v některých IPS se na podzim pořádají tzv. „Burzy škol“, jejichž smyslem je získat co nejvíce informací od zástupců SŠ a SOU.

- **oddělení sociálně právní ochrany dětí** (OSPOD)¹⁹ – tento orgán zajišťuje ochranu práv dítěte a jeho oprávněných zájmů (včetně ochrany jmění), které mají vliv na řádný vývoj a řádnou výchovu; sociálně právní ochrana se zaměřuje především na ty děti, jejichž rodiče neplní povinnosti nebo zneužívají práva plynoucí z jejich rodičovské zodpovědnosti, vedou zahálčivý a nemravný způsob života; dále na ty děti, které se opakovaně dopouští útěku od rodičů či jiných osob odpovědných za výchovu, na kterých byl spáchán trestný čin ohrožující život, zdraví, lidskou důstojnost, mravní vývoj, nebo je podezření na spáchání takového činu.

V tomto oddělení pracují sociální pracovníci a kurátoři pro mládež, kteří vykonávají činnosti a zajišťují sociálně právní ochranu dětí a mládeže. Spolupracují s policií ČR, školskými zařízeními, občanskými sdruženími apod.

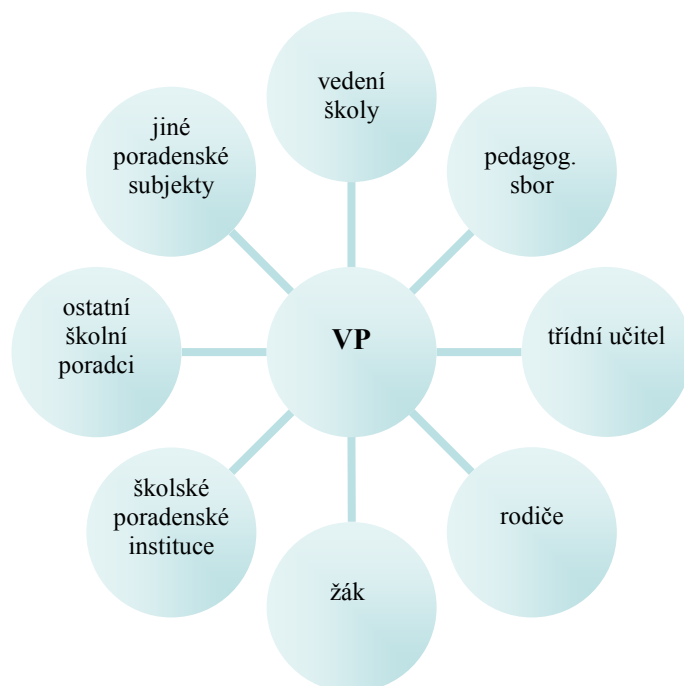
Schéma nám tedy ukazuje jednotlivé články školního poradenského systému. Zmínili jsme je odděleně, ale je zřejmé, že mezi nimi existuje vzájemná provázanost a úspěšnost poradenství a jeho celková strategie na škole je na spolupráci těchto odborníků a institucí závislá. My se nyní podíváme na to, do jakých vztahů a rolí v rámci tohoto systému může vstupovat přímo výchovný poradce.

1.3. Vztahová a komunikační síť

V předcházející kapitole jsme nastínili strukturu školských poradenských služeb. Nyní se na ni podíváme již pod zorným úhlem výchovného poradce. Následující schéma č. 2 znázorňuje vzájemné vztahy mezi výchovným poradcem a ostatními články vztahově-komunikačního pole, které se ve struktuře školských poradenských služeb nachází. Na základě popisu jednotlivých vztahů se poté zaměříme na charakteristiku jeho úlohy či role především z hlediska komunikace s těmito subjekty.

¹⁹ OSPOD spadá pod městské úřady a jejich odbory sociálních věcí a zdravotnictví. Srov. např. *Odbor sociálních věcí a zdravotnictví* [online]. Dostupné na WWW: <http://www.sever.brno.cz/index.php?NADID=1211>.

Schéma č. 2



Vztah s vedením školy

Vedení školy je v naprosté většině zastoupeno ředitelem, který za činnost výchovného poradce zodpovídá. Výchovný poradce vykonává svou práci v souladu s požadavky ředitele školy. Jedná se tedy o vztah nadřízeného a podřízeného. To samozřejmě nemusí znamenat, že ředitel ze své pozice nadřízeného zadává úkoly výchovnému poradci a ten je pouze plní. Může to být vztah partnerský, konzultační. Je důležité, aby měl výchovný poradce podporu vedení školy, neboť ta mu svým způsobem může poskytnout větší prostor pro jeho práci, a také se tím může posílit jeho pozice, kterou v pedagogickém sboru má.

Vztahy s pedagogickým sborem

Vztah výchovného poradce k ostatním členům pedagogického sboru je charakteristický svou symetričností, neboť jak víme, výchovný poradce je jedním z učitelů pedagogického sboru. Proto předpokládáme, že by zde měla být přítomna určitá míra kolegiality a spolupráce. Učitelé by měli výchovnému poradci poskytovat informace (např. o žácích a jejich výsledcích), které se on snaží určitým způsobem zpracovat a posléze jim například zprostředkovat nové náhledy na danou problematiku, respektive je informovat o nových možnostech, o nových postupech a metodách apod.

Jedlička²⁰ zároveň poukazuje, že výchovný poradce by měl umět konstruktivním způsobem řešit případné spory či konfliktní situace v pedagogickém sboru a svým „nestranným“ působením přispívat k vyšší kvalitě mezilidských vztahů na škole,

Vztah s třídním učitelem

Vztah s třídním učitelem je v mnoha směrech ještě užší než s ostatním pedagogickým sborem. Mělo by v něm jít o velmi úzkou spolupráci na úrovni konzultace. Zároveň s tím poskytují jeden druhému informace – třídní učitel poskytuje informace o žácích, jejich situaci a případných problémech ve výuce, s chováním apod. a výchovný poradce tyto informace zpracovává. Posléze se stává buď prostředníkem mezi učitelem a rodiči, učitelem a poradenskými institucemi, nebo sám diagnostikuje a učitele sám informuje o dalších postupech práce s žákem.

Vztahy s žáky

Největší podíl své činnosti věnuje výchovný poradce práci s žákem (s žáky). V tomto případě jde o vztah poradce a klienta, přičemž poradce se aktivně podílí na vyhledávání žáků, jejichž vývoj vyžaduje specifickou péči a pomoc. S žáky navazuje spolupráci a ve vzájemném vztahu je vhodným způsobem motivuje. Zároveň s tím žák jako (potenciální) klient by měl znát, kdo je výchovným poradcem na jeho škole, a vědět, v jakém případě se na něj může obrátit.

Vztah s rodiči

Výchovný poradce jedná jak s širší rodičovskou veřejností (informuje je ohledně obecných záležitostí – např. o kariérovém a profesním poradenství, o stavu výchovných problémů na škole), tak s jednotlivými rodiči, jejichž děti se ocitly v jeho péči. Stává se prostředníkem třídního učitele a kompetentně rodiče informuje o možných potížích jejich dítěte a navrhuje jim další postupy. Posléze může navazovat s rodiči i dlouhodobou spolupráci na úrovni četných konzultací za účelem zdárného vývoje žáka. Jeho úloha je i tam, kde se vyskytnou problémy a neshody mezi učitelem a rodiči, mezi rodiči a žákem apod.

Můžeme tedy vidět, že rovina vztahu s rodiči nabývá různých poloh – od partnerské až po jakýsi expertský (direktivní) přístup.

²⁰ JEDLIČKA, R. Výchovný poradce v moderní škole. *Učitelské noviny*, 2000, roč. 103, č. 45, s. 18. ISSN 0139-5718.

Vztahy se školskými poradenskými institucemi

Výchovný poradce spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, zejména s PPP, která mu navíc poskytuje metodické vedení pro jeho činnost. V této rovině je výchovný poradce jakoby podřízen PPP. Na druhou stranu může s pracovníky této instituce vstupovat do vztahů, které jsou na úrovni konzultace dvou (či více) poradenských pracovníků. Ředitelé PPP také pořádají pravidelná setkání výchovných poradců s jejich pracovníky (včetně těchto ředitelů).

Výchovný poradce dále spolupracuje se SPC, jejichž pracovníci mu poskytují odborné konzultace ohledně žáků, kteří jsou v jeho péči.

Vztahy s ostatními školními poradci

Na škole mohou kromě výchovného poradce působit, jak jsme již výše zmínili, také školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog. Jejich vzájemný vztah bychom charakterizovali především jako informačně-konzultační. Jelikož náplň činností jednotlivých poradců na škole se může do jisté míry překrývat, jejich vztah dle toho může být vztahem rivalů či partnerů. (Bližší srovnání činností výchovného poradce a ostatních školních poradců bude předmětem analýzy v kapitole číslo 4.)

Vztahy s jinými poradenskými subjekty

Zde máme na mysli například výchovné poradce na SŠ a na jiných ZŠ, ředitele MŠ, lékaře (zejména pediatrie), sociální pracovníky a kurátory (např. z OSPODu), dětské psychology a psychiatry, rodinné poradce a psychoterapeuty, pracovníky různých neziskových organizací, pracovníky informačně poradenských středisek úřadů práce apod.

Výchovný poradce by měl mít kontakty na tyto odborníky, aby mohl podávat kupř. doporučení rodičům a mohl jim tak zprostředkovat kvalifikovanou a odbornou pomoc, která nespadá pod jeho kompetence.

Výchovný poradce zaujímá a plní v této vztahové síti různé úlohy a role. Roli poradce má již z titulu své funkce. Z hlediska komunikace zaujímá tyto další role²¹:

- **facilitátora** – stává se jakýmsi organizátorem procesu komunikace mezi výše zmiňovanými stranami (především žáci, rodiče a učitelé) při řešení jejich problémů.

²¹ Role mediátora a facilitátora volně dle VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X, s.83.

Hlavním znakem role facilitátora je jeho nezávislost a nezájatost. Měl by usnadňovat vzájemné dorozumění, dbát na rovné podmínky pro všechny strany a pomáhat stanovovat pravidla. Může také navrhnout řešení, ale v těchto situacích nečiní rozhodnutí.

- **mediátora** – zprostředkovatele; jeho pozice je ve vyjednávání, kdy nabízí odbornou pomoc v konfliktních situacích. Získává souhlas stran s vyjednáváním, v němž stanovuje pravidla, vysvětluje fáze jednání, vytváří prostor pro výpovědi obou stran, a posléze vede strany k hledání dohody a kompromisu.
- **informátora** – pracuje s informacemi (třídění, analýza, syntéza) a předává je (písemnou či slovní formou) zúčastněným stranám (žákům, rodičům, učitelům či dalším poradenským odborníkům).
- **motivátora** – další jeho úloha spočívá v motivaci žáků (ohledně výukových a výchovných problémů, volby povolání apod.), v motivaci učitelů (pro práci s určitými skupinami žáků) a v motivaci rodičů (ohledně spolupráce a participace na řešení problémů jejich dětí).
- **konzultanta** – vede konzultace na odborné úrovni o jednotlivých případech například s vedením školy, s pracovníky poradenských institucí, s ostatními školními poradci (pokud na škole jsou), s třídními učiteli. Dále pak může vést konzultace s rodiči, kdy on sám je v roli odborníka.

Další možné role vzhledem ke klientovi uvádíme v příloze č. 1. Ve všech rolích, do nichž výchovný poradce vstupuje, je důležité, aby sám byl schopen určitých ústupků ve vzájemných vztazích a uměl se osobně ukáznit ve prospěch společné věci, protože jediné tak se rozsah jeho působení a intenzity práce velmi rozšíří a stane se tak vyhledávaným a uznávaným konzultantem všech svých kolegů.

Výchovný poradce by tedy měl umět pracovat se systémem (škola takovým systémem nepochybně je). V tomto systému by se měl umět orientovat, být zprostředkovatelem vzájemného porozumění mezi žáky a učiteli, mezi rodiči a učiteli, mezi různě orientovanými pedagogy, mezi znesvářenými skupinami žáků. K tomu je

nutné, aby byl vybaven určitými předpoklady a těmi se budeme zabývat v následující kapitole.

2. PŘEDPOKLADY PRO VÝKON FUNKCE VÝCHOVNÉHO PORADCE

Úloha a role výchovného poradce na škole je z výše zmíněných důvodů velmi náročná a také zodpovědná. Z tohoto důvodu by aspirant na funkci výchovného poradce měl splňovat určité nároky. Jedna skupina nároků souvisí s jeho osobností, osobnostním zaměřením a druhou oblast tvoří požadavky kladené na jeho odbornou způsobilost neboli kvalifikaci pro vykonávání poradenské činnosti na škole.

Začneme tedy osobnostními předpoklady, které by měl výchovný poradce splňovat, a posléze se podíváme na předpoklady kvalifikační. V závěru celé kapitoly se dotkneme i etické dimenze funkce.

2.1. Osobnostní předpoklady

Při vymezování nároků kladených na osobnost výchovného poradce musíme zmínit dva důležité fakty. První souvisí s tím, že v našich podmínkách má výchovný poradce dvě role na škole. Jedna jeho role je role učitele, ve které se působí většinu času, a druhá je role poradce, na kterou má vymezený určitý počet hodin ze svého učitelského úvazku. Domníváme se, že pokud má výchovný poradce dobře vykonávat svou poradenskou funkci, měl by být též dobrým učitelem. Vždyť tím, že je dobrým učitelem, může předcházet mnoha problémům, které by vyvstaly jeho špatným pedagogickým působením.

A druhým faktem je skutečnost, že v odborné literatuře nenajdeme ucelený systém, který by popisoval, jaké všechny osobnostní předpoklady by měl výchovný poradce splňovat. Je to nejspíš způsobeno tím, že pohledů na poradenskou činnost může být vícero a každý v ní vyzdvihuje a upřednostňuje jiné aspekty. Proto vymezíme osobnostní předpoklady z teorií, které se týkají osobnosti učitele a jeho profese, a zároveň s tím budeme tuto teorii doplňovat o předpoklady, které jsou specifické pro samotnou poradenskou práci.

Budeme se zabývat osobnostními předpoklady tak, jak je vymezují jednotliví autoři. Následující teoretické vymezení osobnosti učitele vytvořila Langová²². Dělí osobnost dle Čápa²³ a zaměřuje se především na schopnosti a rysy.

Jako první se podíváme na **schopnosti**. V rámci osobnosti učitele a poradce se budou obecné druhy schopností (jako jsou intelektové, senzomotorické, umělecké či sociální) modifikovat a můžeme zde hovořit o schopnostech pedagogických a poradenských. Ty lze dělit následujícím způsobem:

- **Didaktické** schopnosti – uplatňují se ve formulaci konkrétních vyučovacích metod respektujících pedagogické zákonitosti učení. Schopnosti předat žákům učivo, zpřístupnit je, jasně je prezentovat. Probouzet u žáků zájem o předmět, samostatné myšlení. U samotné poradenské práce nevstupují příliš do hry.
- **Konstruktivní** schopnosti – umožňují formulovat vyučovací a výchovné postupy na základě anticipace jejich výsledků, na základě předvídání reakcí žáků. Předpokládají též pružnost v přijímání nových postupů (flexibilita, tvořivost – invence). Schopnost předvídat následky svého jednání.
- **Percepční** schopnosti – jsou předpokladem širě i hloubky učitelova vnímání dění ve třídě a sociální percepce, tj. smysluplného poznávání žáků, jejich psychiky. Někdy také hovoříme o schopnosti reflexe druhých lidí, tj. poznání jejich potřeb a snah. Zahrnuje i senzibilitu, tj. citlivost pro druhé. Uvedené schopnosti jsou pro výchovného poradce zásadní. Vzhledem k tomu, že přímo řeší problém druhých, by měl být ve vysoké míře citlivý k jejich problémům, tj. empatický.
- **Expresivní** schopnosti – jedná se o schopnosti srozumitelně verbálně i neverbálně vyjádřit své myšlenky, city a postoje, tj. vyjádřit žákům sebe sama. Patří sem např. schopnost slovní plynulosti, živá a obrazná řeč.
- **Komunikativní** schopnosti – rozumějí se jimi v podstatě schopnosti interakce učitele s žáky. Jde o schopnost jednat s žáky, najít k nim přístup, navázat s nimi vztahy porozumění a vzájemného respektu. Lze sem zařadit i pedagogický takt. U výchovného poradce je prosociální orientace opět velmi důležitá, měl by snadno navazovat sociální kontakty. Zároveň s tím by měl jasně dávat najevo svá stanoviska a umět vhodným způsobem vysvětlit danou situaci klientovi.

²² LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-613-7, s. 17-25.

²³ srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3, s. 83-98.

- **Organizační** schopnost – uplatňují se v organizaci vlastní pedagogické práce i v organizaci školních a mimoškolních aktivit žáků. Organizovat žáky jako skupinu.

Nyní přejdeme k **rysům osobnosti**. U učitelů zde jde o to, zda a jaké rysy jejich osobnosti mohou účinně přispívat k vhodnému pedagogickému působení. Ohledně této otázky bylo provedeno již plno výzkumů, které uveřejňuje Langová.²⁴ Z nich vyplývá, že v pedagogickém působení se pozitivním způsobem uplatňují následující rysy. (Ve stejné míře a ve všech rysech to platí i pro výchovného poradce ve svých specifických činnostech.)

- **Vřelost** – předpokládající schopnost reflexe potřeb a očekávání žáků. Projevuje se milým, laskavým, přátelským a žáky podporujícím chováním, které vytváří podmínky pro uvolněné, kooperativní vztahy s žáky a žáků mezi sebou a tím i vyšší motivaci k učení. K navázání kontaktu s klientem by výchovný poradce měl mít optimistické ladění osobnosti a přiměřenou míru otevřenosti.
- **Integrita osobnosti** – projevuje se v emocionální stabilitě učitele, jeho sebedůvěře a sebeocení a v racionálním přístupu k pedagogickým situacím. Zde nejde než zdůraznit, že se jedná o rozhodující rys výchovných poradců. Základ jejich práce stojí na osobnostní zralosti (neměli by si v práci s klientem nic dokazovat) a dostatku osobních a profesních zkušeností.
- **Emocionální stabilita**. Učitel s převažujícím pozitivním laděním svých emocí, s přiměřenou intenzitou citů a jejich vzrušivostí, s pocitem psychické pohody, vytváří pro vývoj žáků příznivější ladění a naopak. Citová stabilita platí i u výchovného poradce, při práci s klientem je též důležitá vysoká tolerance k frustraci.
- **Sebedůvěra**. Významnou vlastností v roli učitele i poradce je i adekvátnost jeho sebeocení. Sebedůvěra spojená s přiměřenou ctižádostí, činorodostí (zaangažovaností), pocitem síly, energie a optimismu.
- **Racionální, řešící přístup** či analytický postoj k situacím je daleko příznivější pro jejich bezkonfliktní vývoj, než přistupuje-li osoba v roli učitele či poradce k vzniklým situacím emocionálně a nerealisticky. K analytickému postoji patří také objektivnost, tzn. vidět situace nezkresleně.

²⁴ LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-613-7, s. 19; LANGOVÁ, M.; KODÝM, M. a kol. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha : Academia, 1987, s. 52-60.

- **Dynamismus osobnosti** – předností je schopnost rychle se adaptovat na situace, tj. schopnost rychle postihnout změny v situaci a pružně se jim přizpůsobit. Žádoucí je i jistá záliba ve změně a ochota ve školních situacích riskovat. Naopak pro rychlé reagování je handicapem rigidita, nepružnost a chování málo dynamické, s přemírou zábran.
- **Dominance** – předpokladem je přiměřený stupeň dominance, který je důležitější na nižších než vyšších stupních škol. Žáci základních škol vedení očekávají. Pro výchovného poradce je důležitá rozhodnost v krizových situacích. Někteří autoři také zdůrazňují orientovanost směrem navenek (extrovertní založení).

Na osobnostní předpoklady poradenské práce se můžeme podívat i pod jiným zorným úhlem. V dnešní době se osobnost vymezuje především z hlediska kompetencí, což jsou jakési soubory schopností a dovedností. Např. Helus²⁵ ukazuje, že učitelova profesionalita (a my dodáváme, že i profesionalita výchovného poradce) má své zakotvení především v pedagogické reflexi a v pedagogických kompetencích. Podívejme se nejdříve na první z nich.

Uvedené hlavní znaky **pedagogické reflexe** se úzce dotýkají kvality poradenské kvalifikace (viz následující podkapitolu) a patří sem:

- **vědecká fundovanost**, otevřenost novým vědeckým poznatkům a zkušenostem inovativní praxe;
- **systematičnost** umožňující překonat omezenost dílčích poznatků a nápadů zřetelem k systémovým souvislostem pedagogického a poradenského dění;
- **komunikativnost** - tedy sdílení a projasňování problémů a jejich řešení v soustředěném a poučeném rozhovoru, při jednání pedagogického kolegia, v odborné diskuzi;
- **argumentované hledání** a kritické prověřování účinnosti alternativních přístupů k otázkám pedagogické a poradenské účinnosti (efektivity, optimalizace);
- **kvalifikovaný pohled na sebe sama**, zejména svou odbornou a lidskou vybavenost, spolu s vyvozováním závěrů pro svůj trvalý odborný růst, pro upevňování a prohlubování předpokladů kvality výkonu poradenství.

Pedagogickou kompetencí se rozumí zdatnost poradit si s úkoly a problémy, jejichž zvládnutím a řešením v konkrétních situacích se pedagogický i poradenský proces

²⁵ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0, s. 220.

vyvíjí ku prospěchu osobnosti dítěte. Slovo kompetence poukazuje na činnostně zvládající aspekt učitelovy a poradcovy profese.²⁶ Zároveň tento pojem vyjadřuje soubor předpokladů, mezi něž můžeme zařadit vše od znalostí a dovedností až po postoje a zkušenosti. Tento soubor je tříděn a rozpracováván podle různých klasifikací.

Pro naše účely se jako nejvhodnější jeví ta, která za základ bere cíle vzdělávání a funkce školy²⁷. Je také rozpracována nejpodrobněji. Autorka vychází z tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání. Patří sem pilíře učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být a k těmto čtyřem cílům se pak přiřazuje kvalifikační, socializační, integrační a personalizační funkce školy. Následující model kompetencí, jenž vychází od těchto vzdělávacích cílů, je převzat od téže autorky. Ještě nutno dodat, že ta je místo pedagogických nazývá profesními kompetencemi,²⁸ což je pro náš účel vhodnější.

Vzdělávací cíl **učit se poznávat** realizuje výchovný poradce prostřednictvím následujících kompetencí:

- **pedagogická** – vztahuje se k procesům, podmínkám a prostředkům výchovy;
- **informatická a informační** – znamená dovednost práce s informacemi, jak v rámci výuky, tak v rámci poradenské práce;
- **manažerská** – zahrnuje organizování a řízení učebních i mimovýukových aktivit žáků;
- **diagnostická a hodnotící** – vztahuje se k diagnostikování žákových projevů, výkonů a faktorů ovlivňujících jejich chování a celou osobnost, popř. výsledky učení žáků; jedná se o stěžejní kompetenci poradce.

Vzdělávací cíl **učit se žít společně** s ostatními je realizován pomocí následujících kompetencí:

- **sociální** – týká se dovednosti jednat v čistě profesních i lidských situacích, včetně orientace v sociálních vztazích;
- **prosociální** – znamená to pomáhat druhým, umět s nimi spolupracovat a nést za ně odpovědnost;

²⁶ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0, s. 221.

²⁷ VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-077-3, s. 25-31.

²⁸ Kompetenční pojetí můžeme nalézt i jinde (srov. ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : PedF MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9, s. 79-80; SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha : PedF UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2, s. 62).

- **komunikativní**²⁹ – znamená navázat, udržet a rozvíjet komunikaci se žáky, rodiči i spolupracovníky;
- **intervenční** – zahrnuje řešení výchovných situací (problémy žáků, práce s různorodou žákovskou populací apod.); opět se jedná o jednu z nejdůležitějších kompetencí v náplni práce výchovného poradce.

Vzdělávací cíl **učit se jednat** plní výchovný poradce především s využitím následujících kompetencí:

- **všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující** – vztahuje se k oblasti společenského dění, které je třeba vysvětlit a zpřístupnit;
- **multikulturní** – znamená pomáhat pochopit a respektovat jiné kultury, aktivně přispívat k multikulturnímu soužití.

K naplňování vzdělávacího cíle **učit se být** přispívá výchovný poradce na základě těchto kompetencí:

- **diagnostické** – umožňuje rozeznávat potenciality žáků a navrhovat a realizovat jim adekvátní postupy v řešení jejich problémů a postupy vzdělávací;
- **hodnotící** – je založena na vytváření podmínek pro adekvátní sebehodnocení a sebepojetí žáků a na rozvíjení jejich sebereflexe;
- **zdravého životního stylu** – zahrnuje oblast péče o své zdraví a zdraví žáků, způsob organizace pracovního a volného času (preventivní intervence);
- **poradensko-konzultační** – umožňuje pomoci žákům v životní a profesní orientaci, v řešení učebních problémů, formování postojů apod.; v našich podmínkách se často zdůrazňuje pouze tato kompetence.

Jako poslední pak jsou **osobní/osobnostní kompetence**. Patří sem:

- psychická odolnost a fyzická zdatnost;
- empatie, tolerance;
- osobní postoje a hodnotové orientace;
- osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení ad.);
- osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.).

²⁹ V tomto rámci jde o užší pojetí, než jak jsme ho mohli vidět u členění Langové (srov. výše).

Závěrem lze tedy říci: výchovný poradce by měl být taková individualita, která vyniká ve svém okolí svými osobnostními kvalitami a zároveň interaktivními kompetencemi. Měl by být po všech stránkách dostatečně zralý k výkonu své funkce poradce a také obdařený přirozenou autoritou. Z našeho hlediska asi nejvýstižněji popisuje osobnost poradenského pracovníka J. V. Drapela: „U dobrého poradce je základem plně integrovaná, vyrovnaná osobnost s jasnou hierarchií životních hodnot, která zároveň zůstává otevřena novým myšlenkám a podnětům.“³⁰ Jeho vlastnosti jsou pak důležité především proto, aby dokázal vzbudit důvěru svých klientů, neboť klient potřebuje důvěřovat, cítit se bezpečný a přijímaný, jak poukazuje Kopřiva.³¹ Je proto jasné, že tuto funkci nemůže, vzhledem ke všem uvedeným nárokům, vykonávat kdokoliv.

2.2. Kvalifikační předpoklady

Kvalita poskytovaných poradenských služeb na škole také významně závisí na odborné připravenosti jednotlivého výchovného poradce. Jelikož poskytuje specifické poradenské služby žákům, jejich rodičům i kolegům učitelům (klientům), je třeba, aby měl dostatek odborných a poradenských znalostí a praktických zkušeností. Takovéto dovednosti a znalosti může získat zejména hloubkovým studiem pedagogických, psychologických a příbuzných věd.

Systém kariérního růstu výchovných poradců je možný pouze v rámci celoživotního vzdělávání (neexistuje soustavná vysokoškolská příprava) a je následující. Vyhláškou č. 317/ 2005³² se stanovuje, že výchovný poradce musí absolvovat specializační studium na VŠ v rámci celoživotního vzdělávání v rozsahu nejméně 250 vyučovacích hodin (většinou čtyřsemestrální kurz). Absolvent získá specializaci v základním oboru zaměřenou na oblast pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky, jež je předpokladem pro metodologickou činnost výchovného poradce. Studium je zakončeno závěrečnou písemnou prací a závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získá absolvent osvědčení.³³ Zákon ovšem nestanovuje konkrétní obsah studia – ten závisí na

³⁰ DRAPELA, J. V.; HRABAL, V. *Vybrané poradenské směry*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-011-4, s. 8.

³¹ KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6, s.15.

³² *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.*

³³ *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.*

jednotlivých programech – a tak může docházet a dochází k nestejně kvalifikační úrovni absolventů a posléze až k velmi rozdílné kvalitě poskytovaných poradenských služeb na školách.

Když se podíváme na současnou nabídku kvalifikačního studia pro výchovné poradce, asi nejrozsáhlejší studium poskytují v současné době Filosofická fakulta UK na katedře psychologie³⁴ a Pedagogická fakulta UK na katedře školní a pedagogické psychologie, která ho realizuje již od školního roku 1992/1993 a od té doby ho neustále aktualizuje³⁵. Oba zmiňované programy jsou postgraduální a mají akreditaci MŠMT ČR.

Obě výše zmíněné katedry zajišťují studium učitelům, kteří vykonávají (či budou vykonávat) funkci výchovného poradce na škole. Měli by mít nejméně dva až tři roky pedagogické praxe. Studijní program je zaměřen na získání odborných znalostí a dovedností v pedagogicko-psychologickém směru. Konkrétními cíli je prohloubení vhledu do poradenských systémů a jejich příčin studiem poradenských teorií, rozvíjení poradenských dovedností a používání metod v oblasti diagnostiky a intervence jak při poradenských aktivitách, tak i konzultačních aktivitách učitelů – výchovných poradců, zaměření pozornosti k výukovým obtížím, zvláště specifickým poruchám učení a relativní školní neúspěšnosti, prohloubení vhledu do sociopatogenních jevů (především poruch chování ve školním věku), naučení se přesnějšímu vnímání skupinové dynamiky a ovládání dovednosti optimálně zasahovat do skupinového procesu (restrukturace školní třídy), orientování se na kooperaci se školskými a zdravotními institucemi, úřady práce (IPS) a především na pracovní kontakty s regionálními PPP a SPC, s nimiž tvoří poradenský systém.

Realizace studia obou zmiňovaných programů je hlavně formou přednášek, seminářů a cvičení. Zároveň je součástí studia výcvik (trénink) v sociálních a komunikačních dovednostech v malých studijních skupinách. Důraz je kladen na aktivitu a angažovanost jednotlivých účastníků studia. Zároveň se předpokládá časově náročná, samostatná aplikace nových poznatků ve vlastní praxi. Výsledky vlastní činnosti jsou pak systematicky podrobovány supervizi v rámci studia.³⁶

³⁴ blíže In *Studium pro výchovné poradce* [online]. Dostupné na WWW: <http://psychologie.ff.cuni.cz/>.

³⁵ blíže In *Vzdělávací program pro učitele – výchovné poradce* [online]. Dostupné na WWW: http://userweb.pedf.cuni.cz/uprps/katalog_new/spec.htm#vzd.

³⁶ JOROVÁ, A. Možnosti kvalifikační přípravy výchovných poradců. *Výchovné poradenství*, roč. 1998, č. 15, s. 86-91.

Domníváme se, že výchovný poradce by měl také z hlediska psychohygienických aspektů své práce projít také sebezkušenostním výcvikem, který by z určitého pohledu posílil jeho psychickou odolnost vůči zátěži.

2.3. Etické hledisko v práci výchovného poradce

Výchovní poradci na školách se každodenně musí potýkat s otázkami, které souvisejí s etikou poradenské práce, stejně jako všichni, kdo pracují v poradenství (kupř. psychologové, sociální pracovníci). Je to zejména v situacích, kdy se rozhodují o možnostech a postupech práce s dětmi, které si vzali do odborné péče. Dále při vymezování vyšší míry své zodpovědnosti a povinnosti vůči nim, při diskusích s ostatními učiteli a s řediteli škol či při podávání zpráv o žácích, které jsou v jejich péči, různým institucím.

Vzhledem k tomu, že výchovný poradce kromě své učitelské činnosti vykonává také poradenskou službu na škole, spadá svým působením do oblasti pomáhajících profesí, které mají obvykle na pomoc při řešení profesně etických otázek zpracované etické standardy, zásady či kodexy. Ty mohou pomáhat při ujasňování a rozvíjení vztahu mezi poradcem a klientem.

V současné době pracuje Asociace výchovných poradců na vypracování těchto standardů a klade si za cíl vypracovat etický kodex výchovného poradce.

Autorka Slavíková propojila své teoretické poznatky s odbornou praxí a vymezila pět důležitých etických zásad v práci výchovného poradce.³⁷

1. Prospěch klienta – přijme-li výchovný poradce někoho jako klienta, tzn. dohodne se například s nějakým žákem nebo jeho rodiči o tom, že spolu budou pracovat na vyřešení nějakého problému, nadřazuje tím jeho zájmy, jeho prospěch, nad zájmy a prospěch školy, školského úřadu či jiné instituce, ve které je zaměstnán či ke které má nějaké povinnosti. Pokud je v rozporu zájem klienta a závazky výchovného poradce vůči zaměstnavateli, mělo by být povinností výchovného poradce informovat o tom klienty, aby se mohli svobodně rozhodnout, zda chtějí nadále pokračovat v poradenském vztahu nebo ho chtějí ukončit. V každém případě by měl výchovný poradce vědět, zda může klientovi prospět, a

³⁷ SLAVÍKOVÁ, I. Etické aspekty v práci výchovného poradce. In *Výchovné poradenství*, roč. 1998, č. 15, s. 73-78. ISSN 0862-1675.

pokud to není možné, měl by mu umět pomoci s nalezením jiných odborníků a specializovaných zařízení.

V souvislosti s touto zásadou narážíme na jeden problém, který se týká zvláště práce výchovného poradce na škole. Je to problém „dvojrole“, kterou na škole zastává. Na jedné straně je to role normativní, která vyžaduje posuzování žáka a jeho porovnávání s normou (známkování), na druhé straně pak role poradenská, která vyžaduje přístup opačný (nehodnotící, neovlivněný např. tím, jak je na tom žák kázeňsky a prospěchově ve srovnání s ostatními žáky). Velmi zde záleží na osobnosti jednotlivého poradce, jak se s touto situací vyrovná. Ku pomoci by mu mohla posloužit také dobrá poradenská koncepce jednotlivé školy.

2. Kompetence a vědomí jejich hranic – tato zásada souvisí se schopností zhodnotit své možnosti práce s klientem. Výchovný poradce by se neměl pouštět do ničeho, co nemůže nebo neumí zvládnout. Pouze v rámci školy se některé problémy vyřešit nedají. Výchovný poradce by měl být ve spojení s kompetentními odborníky a jednotlivý případ řešit ve spolupráci s nimi. Současně mu to ukládá povinnost na sobě neustále pracovat a učit se (viz předchozí podkapitoly). Opět to souvisí se zásadou o prospěchu klienta.

Kompetence výchovného poradce a hranice těchto kompetencí vyplývají především z jeho osobnostních charakteristik a hodnotové orientace, z jeho odborné způsobilosti, tj. vzdělání, výcviku a praxe, a také z možností, které jsou poradci dány legislativními normami a ředitelstvím školy.

Tato zásada je z teoretického hlediska jednoznačně formulovatelná, ale v praxi je rozhodování o hranicích a povědomí o vlastních kompetencích složitější a hlavně – bývá to ryze subjektivní záležitost.

3. Důvěrnost informací – informace a důvěrná data o žácích a jejich rodičích, která se poradenští pracovníci školy dozvědí v souvislosti s výkonem své poradenské činnosti, jsou ochraňována v souladu se Zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a zahrnují určitá hlavní pravidla:

a) informace získané od klientů (nebo prostřednictvím speciálních metod o klientech) lze poskytnout druhé osobě pouze se souhlasem klienta nebo jeho zákonného zástupce,

b) je třeba dbát na ochranu údajů v evidenci a v dokumentaci, kterou poradce o klientech vede.

c) informace, které výchovný poradce při poradenských činnostech získá, rozebírá pouze z odborných důvodů a pouze s osobami, které se daným případem zabývají (nikoli v učitelských kabinetech nebo přímo s učiteli, které dítě neučí). S informacemi by měl zacházet co možná nejcitlivěji a nejopatrněji, hlavně ku prospěchu klienta, a ne k jeho újmě.

4. Informovaný (poučený) souhlas klienta – poradenská činnost má smysl, pokud je klient aktivní spoluúčastník při řešení problému. To ale také znamená, že by měl být předem informován o tom, co se vlastně bude během poradenského procesu dít, a aby s tím souhlasil. Z tohoto důvodu by mu měl být vysvětlen charakter a účel metod a postupů, které při práci s ním bude výchovný poradce využívat, ale také veškeré závěry, ke kterým na základě vyhodnocení dospěl. Teprve na tomto základě může vzejít dohoda o dalším postupu při řešení problému. Vše by mělo být podáno takovým jazykem, kterému je klient schopen porozumět. Z toho vyplývá, že nejen rodičům, ale také dítěti je nutno podat adekvátní vysvětlení možných postupů a rozhodnutí.

5. Profesionální vztahy – zahrnují takové jednání, které bere náležitý ohled na potřeby, odbornou způsobilost a povinnosti svých kolegů, kteří pracují jako poradci, a které respektuje obsah činnosti odborníků blízkých profesí. Dodržování této zásady také znamená mít přehled o kompetencích, postupech a o tom, jakými oblastmi se zabývají odborníci blízkých profesí i mimo ně, a respektovat to. Jde především o to, aby byla klientovi zajištěna co nejlepší možná odborná služba, která odpovídá charakteru jeho problému. Výchovný poradce by měl být schopen a ochoten s těmito odborníky spolupracovat.

Neměli bychom ale zapomínat, že výchovný poradce je v současných českých podmínkách především učitel, který na žáky (a tedy potenciální klienty) působí z pozice klasického pedagoga. A ani v tomto postavení, v němž se nachází většinu času, není jeho chování a jednání vyjmuto z etické roviny. Zde dokonce etická rovina zahrnuje mnohem širší kontexty. V tomto smyslu může působit svým postavením a mravními hodnotami a postoji, které zastává (ať už jako učitel či jako lidská bytost), jako určitý vzor pro žáky, ale také pro své kolegy učitele. „Měl by být zdrojem jistoty, oporou, rádcem a smířčím

zprostředkovatelem v případě nedorozumění i v napjatých poměrech společenských neshod,“ zdůrazňuje Jedlička.³⁸

³⁸ JEDLIČKA, R. *Psychologická první pomoc v práci výchovného poradce*. Praha: PedF UK, 2000, s. 10. ISBN 80-7290-035-8, s. 10.

3. ZPŮSOB PRÁCE VÝCHOVNÉHO PORADCE

Role výchovného poradce na škole vyžaduje nejen orientaci v učitelské profesi, ale také znalosti z příbuzných oborů jako je například sociologie, speciální pedagogika, ale hlavně také znalosti v oboru psychologie. A to zejména znalosti týkající se teorií osobnosti, znalosti možných poradenských strategií, poradenských metod a technik (při práci s klienty), znalosti diagnostických nástrojů a postupů. Měl by je ovládat nejen z teoretického hlediska, ale hlavně by měl využít dovednosti a schopnosti k jejich praktické aplikaci, kdy snaží aktivně podílet na vyřešení klientova problému.

Tato aktivita se nazývá **intervencí**. Obecně se jedná o určitý zásah, vměšování, zprostředkování s cílem ovlivnit určitý jev nebo situaci.³⁹ Autoři pedagogického slovníku o intervenci píší jako o „předem plánovaném a systematickém zásahu sledujícím zpravidla řešení určitého problému jedince, rodiny, skupiny apod.“⁴⁰ Podle Hartla se intervence rovná „jakémukoli postupu nebo technice směřující k přerušení, zamezení nebo úpravě probíhajícího procesu; v psychoterapii s cílem přerušit probíhající špatně přizpůsobené vzorce chování; v pedagogické psychologii jde o novou orientaci přístupu studenta k učení.“⁴¹

Ve škole můžeme nazývat intervencí jak každý kontakt výchovného poradce s klientem, tak i celý poradenský proces. Je ale zřejmé, že každý případ bude vyžadovat určitý typ intervence, který je dán druhem problému, jenž je nutno řešit.

Z tohoto pohledu rozlišujeme intervence na několik typů. Hadj Moussová rozlišuje typy intervence podle doby trvání, podle zaměření, intenzity a podle počtu osob, jichž se intervence týká.⁴²

Prvním typem jsou intervence podle **doby trvání** – ty dělíme na intervence **krátkodobé**, kde poradce poskytuje klientovi potřebné informace, které slouží k správnému rozhodnutí klienta v určité situaci. Patří sem například i krizová intervence, která slouží k podpoře klienta v náročné životní situaci. Velmi se zde využívá technika rozhovoru, o které budeme pojednávat v následující podkapitole.

³⁹ HADJ MOUSSOVÁ, Z. a kol. *Intervence. Pedagogicko psychologické poradenství III.* Praha : PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-16-X, s. 7.

⁴⁰ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-579-2, s. 92.

⁴¹ HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník.* Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X, s. 239.

⁴² HADJ MOUSSOVÁ, Z. a kol. *Intervence. Pedagogicko psychologické poradenství III.* Praha : PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-16-X, s. 11.

Dále je dělíme na intervence **dlouhodobé**, neboť sama podstata klientova problému vyžaduje opakované setkávání klienta s poradcem. Můžeme jej také nazvat poradenským vedením. Ve škole se takto řeší například náprava specifických poruch učení, dlouhodobá práce se skupinou (třídou), ve které se vyskytly znaky sociálně patologických jevů (šikana, záškoláctví, experimenty s návykovými látkami apod.). Můžeme sem také zařadit různé preventivní či tréninkové programy (např. rozvoj sociálních dovedností, apod.).

Dalším kritériem pro volbu správného typu intervence je akutnost klientova problému, které vyžaduje různou **intenzitu** zásahu poradce. Pokud se klient nachází v **krizové** situaci, je třeba, aby byla intenzita intervence co nejvyšší. V rámci toho také poradce volí různé poradenské techniky, které vedou ke zklidnění klienta a zpřehlednění situace. Pokud se poradenský proces přesouvá do fáze, kdy je již nalezeno řešení problému, může být celková intervence méně intenzivní – na úrovni jakési podpory.

Intervence také rozlišujeme na **individuální** nebo **skupinové**. Při individuální intervenci se působení poradce zaměřuje na jednu osobu (na žáka a s ním se snaží individuálně řešit jeho situaci). Při práci se skupinou (třídou, rodinou) se musí výchovný poradce zaměřit na celý systém. Je důležité do něj proniknout a zvolit takový způsob práce (vhodné metody a techniky), aby došlo k optimalizaci tohoto uskupení, tzn. aby pomocí skupinové práce došlo k pozitivním změnám v postojích, názorech, reakcích a osobnostních vyladěních jednotlivých členů skupiny.

Při práci s klienty volí výchovný poradce takové techniky intervence, které vycházejí jednak z jeho zkušeností, poradensko – konzultačních dovedností (umět navázat kontakt s klientem a vytvářet s ním pozitivní vztah, vést rozhovor, využívat neverbální komunikaci), jednak z osobnosti klienta, z jeho specifické situace a charakteru jeho problému. Hlavním kritériem výběru správné intervenční techniky by měla být účinnost poradenského procesu, neboť zájmem poradce by mělo být vyřešení klientova problému.

Z hlediska toho volí určité intervenční přístupy, které jsou buď **více direktivní**, nebo **méně direktivní**. Jedná se hlavně o způsob, jakým poradce hovoří s klientem. Jednotlivý autoři pak na tomto základě sestavili stupnici konkrétních intervenčních **technik** podle míry direktivity, které shrnuje následující tabulka č. 1.⁴³

⁴³ LAZAROVÁ, B. Netradiční role učitele. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4, s. 44.

Tabulka č. 1

Autor	VYSOKÁ MÍRA DIREKTIVITY ↔ NÍZKÁ MÍRA DIREKTIVITY									
Kopřiva, 1997	instrukce			komentáře				dotazování	rezonance	
Langmeier (Matějček, 1991)	sugesce	příkaz	pokyn	pobídka	rada	návrh alternativní návrh	příklad výklad	vyslechnutí	mlčení	
Ludewig, 1994	zasahování nařizování			doporučování				podněcování		
Porter, 1950	rozhodování			hodnocení		interpretace podpora		porozumění dotazování		

Obecně platí, že pokud chce poradce dosáhnout u klienta trvalých kvalitativních změn, je účinnější, pokud použije méně direktivní postup⁴⁴ (navrhuje, podporuje, dotazuje se, doporučuje apod.). Ve škole pak z nedirektivních způsobů nejméně využije techniky rezonance (mlčení), neboť ty se spíše využívají v psychoterapii, a jsou vhodné spíše pro starší věkovou skupinu, než jsou žáci základní školy. Dále je zřejmé, že využívání těchto intervenčních technik v poradenské praxi výchovného poradce na něj klade mnohem vyšší nároky, jak z hlediska vnitřních dispozic, tak také času.

Direktivní postup je dobré volit tehdy, když se klient ocitá v akutní krizi, je zmatený, potřebuje vedení, tzn. slyšet, co má dělat (instrukce, rozhodnutí, příkaz, pokyn apod.), nebo pokud má sníženou inteligenci a nedirektivní přístup by tak neměl smysl, nebo je jakýmkoli způsobem neschopný řešit svou situaci⁴⁵ (což je u některých skupin žáků základní školy zřejmé).

3.1. Poradenské přístupy

Existuje mnoho poradenských teorií, které jsou uplatňovány v psychologickém poradenství. Mají své základy v jednotlivých psychologických směrech a školách. Mají ucelený pohled na osobnost, na její vývoj, na určité psychologické mechanismy a jejich změny a také na psychopatologii. Mezi nejznámější a nejvyužívanější v praxi patří teorie psychodynamické, individuální, behaviorální, kognitivně-behaviorální, kognitivní, humanistické, dále logoterapie, transakční analýza, systemické strategie a rodinné

⁴⁴ KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6, s. 45.

⁴⁵ Tamtéž, s. 45.

poradenství. V poslední době se již také využívá eklektického přístupu. Zde jde o integraci určitých prvků jednotlivých směrů s ohledem na charakter problému a typ klienta.⁴⁶ Hlavním cílem je zvýšení účinnosti terapie.

My si představíme blíže ty přístupy, jejichž orientace se nám zdá vhodná k využití v práci výchovného poradce, a které se svou podstatou dají využít k řešení problémů, vyskytujících se na základní škole.⁴⁷

Behaviorální přístup

Základním předpokladem tohoto přístupu je, že každý člověk se chová v souladu s tím, co se naučil. Předmětem takto orientovaného poradenství je tedy vnější stránka chování klienta, poněvadž je-li lidské chování produktem učení, dá se naučit i dovednostem, jak se vyrovnat s problémy.

Teoretickou základnou pro behaviorální poradenské strategie jsou klasické teorie učení (Pavlov, Skinner) a v práci s klientem jde o to navodit změny v nežádoucím chování klienta (žáka). Proto se využívají různé druhy technik, které formují buď žádoucí chování (odměňování, zpevňování, učení nápodobou apod.) nebo odstraňují chování nežádoucí (vyhasínání, nácvik, trénink, modelování, přesvědčování, podmiňování apod.). Poradenský proces má tedy převážně vzdělávací charakter.

V posledních desetiletích se však v behaviorální terapii stále více klade důraz na vnitřní stránku chování. Důraz se tak přesouvá na kognitivní a autoregulační procesy a na uvědomování si svých vlastních myšlenkových postupů v procesu učení (metakognice).

Pokud se na behaviorální přístup podíváme z pohledu školské poradenské praxe, je poměrně účinný a setkáváme se s ním velice často. Behaviorální nebo **kognitivně-behaviorální** techniky se s úspěchem využívají při deficitu sociálních či pracovních dovedností (např. technika smluvních ujednání, instrukcí, zadávání domácích úkolů apod.).

Ve škole se můžeme setkat také s přístupem **kognitivním**, který je zacílen na rozvoj kognitivních procesů. Své uplatnění nachází především v těch případech, kdy se jedná o situace školního selhávání. Jednotlivé intervence tohoto přístupu jsou tedy zaměřeny přímo

⁴⁶ LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4, s. 70.

⁴⁷ K popisu jednotlivých přístupů je použita tato literatura: HADJ MOUSSOVÁ, Z. VALENTOVÁ, L. a kol. *Poradenské teorie a strategie*. Praha : PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-098-6.; LANGMEIER, J.; BALCAR, K.; ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-381-1; LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.; HADJ MOUSSOVÁ, Z. a kol. *Intervence*. *Pedagogicko psychologické poradenství III*. Praha : PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-16-X; SCHLIPPE, A. von; SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství*. Brno : Cesta, 2001. ISBN 80-7295-013-4.

na proces učení, jejichž cílem je vytvářet základní poznávací dovednosti, které žákovi pomohou ke zvýšení efektivity učebního (poznávacího) procesu.

Humanistický přístup

V přímém protikladu k behaviorálnímu přístupu stojí humanistické teorie. Ty vnímají člověka jako aktivní bytost s potenciálem k dalšímu růstu. Proto se nesoustřeďují na vnější stránku chování a odstranění příznaků, ale zaměřují se na schopnost klienta uvědomit si své možnosti a využívat jich. Problémy klientů jsou totiž chápány jako důsledek ztráty shody mezi vnějším a vnitřním prožíváním.

Hlavním autorem a představitelem humanistického přístupu je Američan C. R. Rogers. Věřil ve vrozenou tendenci k aktualizaci každé lidské bytosti jako hlavní motivující síly a v hodnocení sebe sama jako regulační funkce této aktualizace. Jeho základními termíny jsou kongruence a inkongruence. Kongruence vzniká z přijetí vlastního vnitřního prožívání, kdežto inkongruence znamená popírání vlastního prožívání na úkor pozitivního ocenění od druhých a následné negativní hodnocení sebe sama (blíže např. In Drapela, J. V. Přehled teorií osobnosti. 1997, s. 123-132.).

Základem úspěšné pomoci klientům je posun od negativního hodnocení sebe sama ke kladnému vnímání vlastní osoby. Hlavním cílem je podpora lidí stát se autonomními vůči druhým, být spontánní ve svých pocitech a důvěřovat sám sobě.

Z toho vyplývá, že je důležitý vztah mezi klientem a poradcem – od vztahu učitel-žák se více přesouvá k partnerství. Humanistický přístup je tak nedirektivní a základními charakteristikami jsou úcta ke klientovi, vlastní autenticita a empatie a tyto charakteristiky pomáhají klientovi k pochopení a porozumění jeho prožívání a jeho vlastní situace.

Systemický přístup a konstruktivismus

Systemické přístupy sledují klienta a jeho problémy v sociálním kontextu. Pod vlivem konstruktivistických teorií se systemický přístup hodně zaměřuje na pragmatické řešení klientova problému a snaží se o navození změn ve vnímání a myšlení klienta.

Poněvadž realitu si podle konstruktivistů vytváříme sami, znamená to v poradenské praxi to, že poradce i klient přicházejí s různými interpretacemi problému a že ani jeden nemůže přijít s plným porozuměním příčinám, které způsobují problém. Poradenský proces se tak více než na minulost zaměřuje na přítomnost a budoucnost a jde mu o dekonstrukci klientova způsobu vidění. Pracuje se hodně s pojmy a jejich významy, které jim jak klient, tak poradce přisuzují. Důsledkem je partnerský vztah mezi poradcem a klientem.

Z konstruktivistických teorií rovněž vycházejí tzv. krátké terapie. Jsou zaměřené na klientův jedinečný pohled a jeho schopnosti formulovat reálné a pozitivní cíle a jejich dosahování. Klient se tak učí vnímat na svém problému především pozitiva a ta slouží při následné volbě různých alternativ.

Uvedený přístup se nevejde do tradičních pojmů poradenského procesu jako jsou diagnóza, hypotéza či teorie osobnosti. I z tohoto pohledu se může uplatňovat v rámci školy při pomoci učitelů a poradců žákům a jejich rodičům. Navíc nezapomínejme, že konstruktivistický přístup způsobil v posledních desetiletích přímo revoluční změnu v pedagogice (srov. Tonucci, F. Vyučovat, nebo naučit? 1991.).

Eklektický přístup

Jelikož počet psychologických teorií a psychoterapeutických škol neustále roste, zvyšuje se i snaha o jakýsi integrující přístup. Ten nachází zastánce u těch poradců, kteří dokáží úspěšně využívat a kombinovat více teorií, přičemž cílem je, jak už bylo výše řečeno, zvýšit efektivitu terapie.

V oblasti poradenské a psychoterapeutické teorie tak dochází k pokusům o integraci poznatků klasických psychoterapeutických a poradenských směrů. Vznikají směry jako psychodynamicko-behaviorální či multimodální terapie. Je nutné také zdůraznit, že nejde ani tak o nadvládu některé teorie či směru nad jinými, ale opět o to, jaký prospěch bude mít z integračních snah jednotlivý klient.

Výchovný poradce na základní škole může ze své pozice ponejvíce využívat výše zmíněný přístup eklektický, který v sobě zahrnuje jak přístup behaviorální, kognitivně behaviorální a humanistický, tak přístup konstruktivistický a systemický. Při práci s rodinnou se může opřít také o poznatky rodinného poradenství⁴⁸.

Znalost poradenských teorií pomáhají výchovnému poradci blíže si určit svou vlastní pozici, ze které na klienta bude působit. Na tomto základě si vybírá možné způsoby a metody práce s klientem (viz níže).

⁴⁸ více o něm In LANGMEIER, J.; BALCAR, K.; ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-381-1, s. 167-242.

3.2. Poradenský proces ve škole

Podstata a charakter problémů, s nimiž se žáci potýkají na základní škole, vyžaduje většinou dlouhodobější intervenci ze strany výchovného poradce. Právě z toho důvodu, že se povětšinou nejedná o „narázovitou“ poradenskou činnost, je důležité mít na zřeteli, že poradcův přístup bude v sobě obsahovat procesuální hledisko. Každý takový proces prochází určitými fázemi (při práci s klientem), které na sebe navazují, a tak nelze dojít k uspokojivému výsledku jedné fáze, kterému předcházela neúspěch fáze předcházející. Proto pokud v nějaké fázi nastanou komplikace, je dobré se vrátit k předcházejícím fázím a pokusit se nalézt vhodnější způsob řešení.

Nyní se seznámíme s jednotlivými etapami poradenského procesu, tak jak je uvádí odborní autoři. Pokusíme se ukázat dva příklady. První můžeme nalézt u J. V. Drapely⁴⁹, který rozděluje poradenský proces do čtyř fází. Záměrně se budeme dívat na jednotlivé fáze z pohledu výchovného poradce.

1.fáze: Navázání vztahu, vytvoření kladného vztahu s klientem a atmosféru důvěry

V této etapě se prostřednictvím rozhovoru seznámí poradce s klientem. Získá základní informace o něm (přímo od klienta či jeho třídního učitele, z dokumentů), o jeho rodině a prostředí, ve kterém žije. Během tohoto rozhovoru se poradce pokouší vzbudit v klientovi důvěru a snaží se navodit pocit bezpečí.

Zde využije mnoho svých kladných vlastností osobnosti, přičemž nejvíce zde uplatní svůj empatický a citlivý přístup k pochopení potřeb druhých lidí (klientů). V přístupu ke klientovi se zde velice dobře uplatňují zásady humanistické psychologie.

Výchovný poradce na ZŠ by měl být pozorný ke všemu, co může souviset s klientovým problémem. Jelikož jeho hlavním a nejčastějším klientem bývá žák (dítě či dospívající), je důležité mu dát velký prostor pro vyjádření např. svých pocitů, postojů k problému atd. Zde je zapotřebí umět pozorně naslouchat, co nám klient svým sdělením říká. Dobrý poradce se tak může zaměřit nejen na verbální sdělení, ale také může pozorovat neverbální signály, které mohou odhalit např. citovou dimenzi klienta, a může tak dojít k mnohostrannému posouzení jeho situace (problému).

⁴⁹ DRAPELA, J. V. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-251-3, s. 166-169.

2. fáze: Diagnóza klientova problému

Diagnóza zjišťuje přítomnou situaci, v níž se klient nachází, podstatu, rozsah jeho problému a také osobnostní dispozice klienta. Více se sbližuje s klientem, je jeho důvěrník. Zde se bude poradce pokoušet o objasnění problému ze všech možných hledisek. Pomáhá klientovi, aby se soustředil na podstatné rysy problému. Snaží se klienta zaktivizovat a přimět ho ke spolupráci, směřující k vyřešení problémové situace.

Výchovný poradce by se měl snažit přimět klienta ke společnému úsilí k řešení problému. V případě, že výchovný poradce nemá dostatečné diagnostické nástroje a kompetence, může využít spolupráci dalších odborníků nebo pomoc školských poradenských institucí.

3. fáze: Volba cíle a alternativy řešení problému

Cíl poradenského procesu je v praxi totožný s vyřešením problému zjištěného diagnózou. Jeho lze dosáhnout různým způsobem, použitím nejrozličnějších prostředků, které jsou dostupné, a zvolením takové alternativy, která má naději na úspěch, je přiměřená klientovým možnostem, podmínkám a situaci.

Zde si musí výchovný poradce sám u sebe ujasnit a uvědomit, ze které pozice bude na klienta působit. V tom mu může pomoci znalost teorií osobnosti, znalost poradenských směrů využívaných v psychoterapii, dovednosti používat jednotlivé metody a způsoby intervence (viz předcházející podkapitulu Poradenské přístupy).

4. fáze: Klientovo rozhodnutí a zhodnocení výsledku

Zde se klient rozhoduje změnit své chování v dané situaci. Opouští starý způsob jednání či myšlení, které mu mohlo způsobovat potíže. Někdy mohou v této fázi klienti pociťovat odpor, ale poradce by měl být na tyto překážky připraven a poskytnout klientovi potřebnou podporu. V této fázi ho může co nejvíce podporovat svými energickými pobídkami, aby si klient uvědomil důležitost svého rozhodnutí a postoje k problému a aby se začal postupně osamostatňovat.

Druhým příkladem rozdělení poradenského procesu je Úlehla (2005), který zdůrazňuje fázi odehrávající se ještě před setkáním s klientem. V této fázi jde především o to, jakou má výchovný poradce výchozí pozici, ze které na klienta bude působit, jakým způsobem pomáhá (opět viz poradenské přístupy), jaké má možnosti v oblasti intervence a kde jsou jeho hranice a limity.

1. fáze: Příprava

Týká se ujasnění si základních otázek, které souvisejí s posláním poradce, co všechno potřebuje vědět a umět v interakci s klientem. Jaké si klade cíle, jaké jsou zdroje a východiska, o které se opírá atd. V této fázi si výchovný poradce může klást otázky, zda je dostatečně vzdělán pro poskytnutí pomoci v konkrétním případě.

2. fáze: Otevření

V této fázi jde o navázání kontaktu s klientem, jde o první rozhovor. Zde by měl výchovný poradce dát najevo přízeň, poznat důvod klientovi návštěvy a vymezit čas pro tuto konzultaci. Vše by se mělo odehrávat tak, aby byl v klientovi vzbuzen pocit bezpečí a důvěry, a byl tak navázán a vytvořen vztah poradce – klient.

3. fáze: Dojednávání

Cílem této fáze je ujasnění klientovi **objednávky** (co klient žádá) a **nabídky** (co mu může poradce z hlediska svých kompetencí a možností nabídnout). Pokud může nabídka poradce uspokojit požadavky objednávky klienta, může vzniknout oboustranná dohoda neboli **zakázka** o vzájemné spolupráci. Výchovný poradce musí zvážit své schopnosti a pravomoci. Musí si být vědom všech aspektů, které do poradenského procesu zasahují. Zda může věnovat požadovaný čas klientovi, zda jeho pracovní podmínky odpovídají požadavkům klienta, zda může jednat v souladu s etickými normami atd. V každém případě i kdyby sám nemohl vyhovět objednávce klienta, měl by být schopen krizové intervence, případně mít dostatek kontaktů na poradenské pracovníky a specializovaná poradenská pracoviště.

4.fáze: Průběh

Jde o spolupráci poradce a klienta na dosažení dohodnutého cíle. Zde se využívají techniky dotazování, diagnostiky a jiné metody podle domluvy.

5.fáze: Ukončení

Poradce spolu s klientem hodnotí společnou práci a úspěšnost svého počínání (co se podařilo, na čem je ještě potřeba pracovat atd.). Popř. může výchovný poradce svému klientovi doporučit jiného odborníka či nějaké specializované pracoviště.

3.3. Diagnostický proces ve škole

Poznávání žáka je významnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Ve škole je pozornost učitele obrácena především na chování a činnost žáka. Každý učitel a zejména pak učitel-výchovný poradce by si měl být vědom veškerých proměnných (vnitřních – osobnost žáka a vnějších – školní prostředí, školní třída, spolužáci a rodinné prostředí), které vstupují do pedagogického procesu, pedagogické interakce. K tomu mu napomáhá pedagogická, popř. pedagogicko-psychologická diagnostika. Pojďme si je blíže představit.

„**Pedagogická diagnostika** je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.“⁵⁰

Další autoři definují, že předmětem zkoumání pedagogické diagnostiky je především poznávání a hodnocení úrovně rozvoje výchovných a vzdělávacích aspektů sledovaného jedince či sociálního útvaru, právě vlivem určitého, specifického, záměrného či cíleného působení, zejména co do efektivit tohoto působení.⁵¹

Tento typ školní diagnostiky slouží k tomu, aby se ve výchovně-vzdělávacím procesu mohl posuzovat stupeň dosažení výukových cílů jednotlivými žáky či školní třídou, ale i úroveň výchovy (tvořivost, samostatnost, píle, snaha, pečlivost). Výsledky tohoto procesu bývají ve škole nejčastěji prezentovány slovním hodnocením a dále známku. Toto posuzování by mělo splňovat následující funkce:⁵²

- kontrolní (diagnostickou) – zde se určuje úroveň vědomostí a dovedností žáků, zjišťují se další možné předpoklady a eventuální rezervy;
- prognostickou – jde o postižení pravděpodobného perspektivního vývoje jednotlivých žáků;
- motivační – udržování a zvyšování studijní aktivity žáků a jejich zainteresování na sebevzdělávání a sebevýchově;
- výchovnou – formování osobnostních vlastností žáků žádoucím směrem (čestnost, odvaha, pracovitost, kladné sebepojetí);

⁵⁰ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc : PedF UK, 1988, s. 5.

⁵¹ MERTIN, V.; CIPROVÁ, J.; BUDINSKÁ, M. *Pedagogická a psychologická diagnostika pro učitele na ZŠ*. 2005. Praha : Raabe, 2005. ISSN 1801-8416, s. 3.

⁵² Tamtéž, s. 5.

- informativní – dokumentace výsledků činnosti žáka ve škole pro něj samotného, pro jeho rodiče a pro možnost širší komparace;
- zpětnovazební – registrace úspěšnosti učebního procesu jak pro žáka samotného, tak pro učitele.

„**Pedagogicko-psychologická diagnostika** je psychologická diagnostika aplikovaná v pedagogické oblasti“.⁵³ Předmětem této disciplíny je žák jako jedinec v pedagogické situaci. Předmětem však může být i školní třída, jednotliví učitelé a vychovatelé či jejich vlastní činnost. Diagnostikujícím je nejčastěji učitel. V podmínkách základní školy je to nejčastěji třídní učitel a zejména to bývá výchovný poradce, který má pro to specializovanější vzdělání. V komplikovanějších případech bývá nejčastějším diagnostikem psycholog, a to zejména klinický nebo školní. Při diagnostickém procesu by měli tyto subjekty spolupracovat.

Cíl pedagogicko-psychologické diagnostiky bývá „optimalizace žáka či výchovné skupiny“, jak tvrdí Hrabal⁵⁴. Co si máme pod pojmem optimalizace představit? Stejný autor uvádí, že „jde o hledání psychických potencialit osobnosti i rezerv v působení prostředí a ve výchovných postupech“. Jde o to poznat, jaký žák je ve srovnání s tím, jaký má být. Dále pak jaký může být a za jakých podmínek, případně jaký bude za změněných podmínek.

Aplikace diagnostiky ve škole se může zejména týkat zejména těchto oblastí, jak uvádí Witzlak (1979, 1986)⁵⁵: diagnostika schopností, korekce chování, diagnostika profesionální vhodnosti a hodnocení osobnosti, diagnostika dispozic pro vzdělávání, dispozic pro morální a sociální vývoj, pro profesionální orientaci a celkové hodnocení osobnosti žáka.

Je důležité zmínit, že diagnostický proces jde ruku v ruce s poradenským. Záleží zde na charakteru problému klienta. Diagnostiku může výchovný poradce využívat zejména v práci s žákem, neboť ve škole ho může dlouhodobě sledovat a využít tak širokou paletu výzkumných metod a technik v rámci svých kompetencí. Diagnostická činnost se dá rozdělit do několika etap, které v praxi často probíhají současně či cyklicky.

⁵³ HRABAL, V. st.; HRABAL, V. ml. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5, s. 13.

⁵⁴ HRABAL, V. st.; HRABAL, V. ml. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5, s. 15.

⁵⁵ Tamtéž, s. 36.

Následující vymezení jednotlivých etap je dle Dittricha⁵⁶:

1. Formulace a upřesnění otázky a vstupní (subjektivní) hypotézy formulované učitelem, rodičem či žákem.
2. Záměrné a zaměřené získávání diagnostických údajů pomocí adekvátních metod.
3. Zpracování, utřídění, analýza získaných údajů.
4. Interpretace a hodnocení (na základě vztahu vnitřních a vnějších podmínek).
5. Syntéza dat o prostředí i osobnosti.
6. Stanovení diagnostického závěru a pedagogického opatření, prognóza.

Podobnými slovy popisuje totéž Hady Moussová, když říká, že „proces vytváření diagnózy v sobě zahrnuje zjištění všech důležitých informací z dostupných zdrojů, analýzu těchto dat a jejich interpretaci.“⁵⁷

V návaznosti na výše uvedené je důležité zmínit, že existují dva základní diagnostické postupy či strategie, které zprostředkovávají informace o zkoumaném jedinci či skupině. Jedná se hlavně o postupy neboli metody **klinické** (někteří autoři je nazývají také jako netestové, kvalitativní či kazuistické metody). Takto bývají označovány ty strategie, které jsou v praxi snadno dostupné, přirozeně studující konkrétní případ (osobnost, skupinu). Jsou dále velmi pružné, neboť umožňují lépe poznat individuální případ obměňováním postupů. Do této skupiny patří převážně tyto v praxi nejpoužívanější a v podmínkách školy nejdostupnější metody či techniky: pozorování, rozhovor volný či diagnostický (interview), dotazníky (písemné dotazovací metody), didaktické testy, anamnestické a retrospektivní metody, metody analýzy výkonů a výtvorů (analýza výsledků či produktů práce žáků), analýza pedagogické dokumentace. Podle Dittricha⁵⁸ patří ještě do klinických metod sociometrické metody.

Dále se v diagnostice používají metody či postupy **testové** (někteří autoři je též nazývají metodami psychometrickými či standardizovanými). Ve srovnání s klinickými metodami jsou vázány na velmi přísná pravidla využití, neboť se zde využívají matematické a statistické postupy a vyhodnocování dat se děje pomocí testových norem pro příslušnou populaci. Jejich výhodou je objektivita, většina testů se snaží vyloučit subjektivní přístup vyšetřovatele v důsledku zkreslení výsledků. Instrukce a podmínky pro práci s testem jsou pro všechny stejné, jednotný je i způsob vyhodnocení. Dále je to

⁵⁶ DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha : H & H, 1992. ISBN 80-85467-69-0, s. 11.

⁵⁷ HADJ MOUSSOVÁ, Z.; DUPLINSKÝ, J. a kol. *Diagnostika. Pedagogicko psychologické poradenství II*. Praha : PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-101-X, s.7.

⁵⁸ DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha : H & H, 1992. ISBN 80-85467-69-0, s. 14.

validita neboli platnost testu, neboť jeho vlastnosti jsou již bezpečně ověřeny a také je tím zajištěna reliabilita testu, což znamená, že test je spolehlivý a měří, co měřit má. Jejich nevýhodou je složitá a někdy zdlouhavá administrace testu a jeho vyhodnocení. Mezi základní druhy testových metod patří výkonové testy neboli testy schopností (testy inteligence, testy speciálních schopností a jednotlivých psychických funkcí, testy vědomostí), vývojové škály (hodnotí celkový vývoj dítěte zejména v oblastech motoriky, řeči, sociálního chování, adaptability – vychází se z jednotlivých úkolů, které by mělo dítě v daném věku splnit), testy osobnosti, projektové techniky (jsou to takové techniky, při nichž se subjektu prezentuje víceznačný, nestrukturovaný podnětový materiál; při strukturaci a interpretaci těchto podnětů subjekt promítá do odpovědí své vnitřní stavy, motivy, potřeby a impulsy – můžeme je dělit na asociativní, konstruktivní, doplňovací, výběrové a řadící, expresivní).

Aby se dala komplexně posoudit osobnost jedince, je zapotřebí využít tzv. testové baterie (soubor jednotlivých testů a metod) s cílem porozumět jedinci (žákovi), posoudit jeho osobnost v celé komplexnosti i ve funkčních dynamických vazbách. Proto „k základním složkám vyšetření patří posouzení kognitivní úrovně, převládajícího emočního ladění a afektivity, interpersonální vztahy, postoje a hodnoty, základní zájmová a prožitková orientace, vnitřní konflikty a způsoby vypořádávání se s nimi.“⁵⁹

Tyto standardizované testy mohou využívat pouze kvalifikovaní a vyškolení odborníci. Takovými jsou v tomto případě pouze absolventi jednooborové psychologie (popřípadě dvouoborové s diplomovou prací z tohoto oboru), příslušně vyškolení. To znamená, že v podmínkách školy mohou tyto testy využívat hlavně školní psychologové.

Ve spolupráci s výchovným poradcem na škole, který zcela jistě může plně využívat metody klinické, mohou propojením obou způsobů diagnostiky zjistit podrobnosti či zásadní okolnosti související s klientovým problémem. Zvláštní kategorii pak ještě tvoří kresebné diagnostické techniky, které se dají využít v rámci diagnostiky jednotlivých typů problémů. Vzhledem k linii diplomové práce se nebudeme zabývat testovými metodami, ale podrobně se pokusíme rozebrat některé klinické metody, které výchovného poradce ve své diagnostické činnosti může používat.

⁵⁹ HADJ MOUSSOVÁ, Z.; DUPLINSKÝ, J. a kol. *Diagnostika. Pedagogicko psychologické poradenství II.* Praha : PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-101-X, s. 41-42.

3.4. Diagnostické nástroje výchovného poradce

Pozorování

Patří mezi nejběžněji používané metody jak v psychologii, tak v pedagogice. Jde o nezastupitelný způsob shromažďování dat, který spočívá „v záměrném plánovitém vnímání, jenž je cílevědomě zaměřeno k dosažení určitého cíle.“⁶⁰ V psychodiagnostice se používá buď jako samostatná metoda, nebo jako součást celého vyšetření, kdy administrátor pozoruje chování klienta i při rozhovoru a administraci testů. Předmětem pozorování tedy bývají vnější projevy klienta neboli jeho jednání. Ve své práci popisuje jednotlivé pozorované oblasti Gabura⁶¹. Jako pozorované jevy uvádí motorické projevy (neklid, nestabilita, gestikulace, pohyb různých částí těla), komunikace (dominující obsahy, srozumitelnost, jednoznačnost, neverbální projevy), emocionalita (temperament, nálady a jejich střídání, afektivita, labilita, přiměřenost emocí dané situaci), sociabilita (vztah k sociálnímu okolí, schopnost kooperace, izolace). Mohli bychom ještě zmínit rozdělení M. Svobody⁶², který rozdělil pozorované jednání na osm oblastí. Pozorovatel se soustřeďuje především na mimiku a pantomimiku pozorovaného, gestiku, řeč, projevy emocí, sociální chování, vztah k objektům a vztah k sobě.

Podle Svobody⁶³ lze dále rozdělit pozorovací metodiky na dva druhy :

- 1. pozorování volné (orientační)** – pozorovatel (učitel) se zaměřuje na určité jevy, rysy, nápadnosti v jednání atd. Toto pozorování je bezděčné, náhodné, není zde vymezen předmět pozorování. Je ale dobré si zaznamenávat jednotlivé projevy a vztahy, jednotlivé výroky, tón řeči, kdo s kým komunikuje, dochází-li ke konfliktům, popřípadě jakého jsou druhu.
- 2. pozorování záměrné (systematické, kontrolované)** – je řízeno předem stanoveným plánem, schématem, programem (zaznamenávaným například na arch papíru). Je soustředěno na výskyt jednotlivých zkoumaných hledisek a nevšímá si údajů, které nejsou podstatné pro pozorovací účel. Výhodou tohoto druhu metodiky je zpřesnění a zjednodušení úkolu pozorování.

⁶⁰ SVOBODA, M.; KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8, s. 32.

⁶¹ GABURA, J.; PRUŽINSKÁ, J. *Poradenský proces*. Praha : SLON, 1995. ISBN 80-85850-10-9, s. 56.

⁶² SVOBODA, M.; KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8, s. 33-34.

⁶³ SVOBODA, M.; KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8, s. 32.

Z hlediska časového kontextu lze dále rozdělit pozorování na **krátkodobé** (omezené návštěvou klienta v pracovně poradenského pracovníka) a na pozorování **dlouhodobé**, které je právě možné ve školních podmínkách během výchovně vzdělávacího procesu. Kontakt poradce a žáka je zde velmi častý, tudíž ho může pozorovat v různých situacích (při vyučování či o přestávkách), které může následně i záměrně navozovat, za účelem objektivnějšího posouzení jeho osobnosti.

Při pozorování je třeba mít na mysli, že pozorovatel může být pod vlivem subjektivních faktorů, které mohou zkreslit tuto diagnostickou metodu (viz známý Haló-efekt, Pygmalion efekt, stereotypizace, předsudky aj.).

Rozhovor

Tato metoda je spolu s pozorováním nejčastějším diagnostickým postupem. Cílem rozhovoru je získat co nejvíce informací o vyšetřovaném dítěti. Můžeme se mnoho dozvědět o jeho vnitřním světě, o jeho prožívání, názorech, postojích, přáních a obavách. Výchovný poradce může rozhovorem zjišťovat úroveň určitého druhu inteligence, může jím zjišťovat příčiny školního neprospěchu, intenzitu neurotických potíží, porozumět například asociálnímu chování dítěte či jen získat anamnestická data. Z hlediska cíle se tedy může jednat i o rozhovor orientační, anamnestický, terapeutický, poradenský.

Vedle diagnostické funkce plní rozhovor také funkci pozitivně kontaktní a abreaktivní. Jejím cílem je získat důvěru klienta a jeho ochotu k další spolupráci.

Jelikož nejčastějším klientem výchovného poradce je dítě (žák), je důležité, aby se mu přizpůsobily podmínky rozhovoru. První podmínkou či zásadou by mělo být to, že by měl být žákovi vysvětlen účel rozhovoru. Poradce by měl jednat taktně, šetrně k postojům dítěte, tzn. nesoudit ho, ale také mu zbytečně všechno neodpouštět. Měl by přijímat žáka takového, jaký je. Verbální projevy poradce by se měly přizpůsobit úrovni žáka, jeho „řečovému kódu“ tak, aby byly pro něj srozumitelné. Svým trpělivým, přizpůsobivým a vynalézavým jednáním by mu měl umožnit volnější vyjadřování a dát mu větší prostor pro odpověď, pokud je dítě zpočátku mlčenlivé. V takovém případě se užívá technika tzv. **facilitace**⁶⁴, což je forma verbální či neverbální komunikace, která dítě povzbuzuje, pomáhá dítěti (žákovi), aby začalo mluvit, nebo aby řeklo více. Velmi významnou složkou rozhovoru jsou i nonverbální projevy žáka během rozhovoru. Leckdy není dítě ochotno či schopno adekvátně se slovně vyjádřit. Z tohoto důvodu mohou nonverbální signály

⁶⁴ KOLUCHOVÁ, J.; MORÁVEK, S. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1990, s. 15.

poskytnout výchovnému poradci velké množství diagnostických informací, které mohou posloužit k objasnění příčin klientova problému. Zvláště když jsou v inkongruenci (v nesouladu) s verbálním sdělením klienta.

Diagnostickému rozhovoru se také říká **interview**. To se člení dle určitých hledisek a kritérií na interview neřízené a řízené (patří sem rozhovor standardizovaný, částečně standardizovaný a volný). Každý takový rozhovor má několik fází. Na začátku je to fáze **úvodní**, která slouží k navození optimální atmosféry, odstranění případné nedůvěry a uvolnění klienta. Měla by mít charakter neřízeného rozhovoru a volba tématu by měla záviset na klientovi (možná diagnostická hodnota). Postupně by se měl rozhovor dostat k **jádru**, kde může poradce získat maximum diagnostických informací. K tomu mu může posloužit správná technika kladení otázek. Měly by být formulovány tak, aby klienta „nutily“ k obsáhlejšímu odpovídání. Takové otázky začínají příslovcem „jak“. Dle charakteru problému a osobnosti klienta se na určité věci dotazujeme **přímo** (konkrétně), **nepřímo=nedirektivně** (oklikou), nebo pomocí **projekce** (princip identifikace klienta s jinými lidmi). Poradce může klást otázky způsobem, který se nazývá **trychtýřovitý**, postupuje od obecných ke specifickým otázkám, přičemž téma se mění až po jeho vyčerpání. Pokud pokládá otázky tak, že přebíhá od jednoho tématu ke druhému, nazýváme tento způsob kladení otázek za **hřebenový**.

Dále se při rozhovoru jako velmi přínosné užívají techniky jednoduché akceptace (dáváme tím klientovi najevo, že ho posloucháme). Umět naslouchat by mělo být základním předpokladem při vedení poradenského rozhovoru. K tomu mohou pomoci techniky zachycení a objasnění, parafrázování, interpretace, ujištění⁶⁵. Užívá se též technika mlčení nebo používání pomlk, ale ta se v dětské diagnostice příliš nedoporučuje.

Pro úspěšnou práci každého poradce by měl rozhovor vést také k navázání dobrého poradenského a lidského vztahu, což může být z dlouhodobého hlediska přínosnější než „pouhé“ stanovení diagnózy.

Dotazník

Tato metoda má stejný účel jako rozhovor. Tímto způsobem může poradce zjišťovat informace o větší skupině respondentů (např. o školní třídě). Tento postup je časově méně náročný a neklade ani tak velké nároky na osobnost poradce jako při vedení rozhovoru. Bohužel zde chybí navázání osobního vzájemného kontaktu klienta

⁶⁵ SVOBODA, M.; KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8, s. 41.

s poradcem. Ani nemusí být ochota dotazník řádně vyplňovat, tak aby z něj výchovný poradce získal důležité údaje. Proto se doporučuje volit tento typ sběru dat jako doplněk s jinými diagnostickými postupy.

Ve škole se dotazník nejčastěji používá ke zjištění zájmů žáků (ohledně profesní orientace žáka), jejich postojů, názorů, citových a sociálních vztahů (sociometrické dotazníky).⁶⁶

Anamnéza

Cílem tohoto diagnostického postupu je získání základních informací o klientovi a historii jeho případu. V praxi zjišťujeme data metodou řízeného rozhovoru, které bývá doplňováno písemným dotazováním. Záznam údajů neboli zápis se provádí ihned během rozhovoru, mohou se použít i předtištěná schémata (pro jednodušší administraci). U dítěte se sleduje jeho vývoj (somatický a psychický), jeho rodinné (výchovné vlivy) a školní prostředí (vliv školy a vrstevníků), vývoj jeho obtíží (výchovné či vzdělávací obtíže). Jak tvrdí Matějček⁶⁷, velmi často nacházíme v anamnéze odpověď na otázku po příčinách aktuálních problémů dítěte.

Pokud provádí anamnézu sám výchovný poradce (někdy může mít anamnestická data zprostředkovaně např. od školního psychologa prostřednictvím PPP, sociálního pracovníka, pediatra atd.), měl by mít pro použití této metody dostatek zkušeností, neboť je zde zapotřebí jednak motivovat klienty ke spolupráci a také musí prokázat, že je natolik důvěryhodným partnerem a profesionálním odborníkem, kterému mohou nezkresleně svěřit informace o sobě, které po nich žádá. Zvláště to platí při anamnestickém rozhovoru s rodiči.

Získané informace obsahují jak data **objektivní** (věk, nemoci, sourozenci, povolání rodičů apod.), tak data **subjektivní**, která obsahují výroky či názory (informace o výchovném stylu, domnělých příčinách potíží apod.). Této skutečnosti by si měl být dobrý poradce vědom. A tak by mu měly všechny zjištěné informace sloužit jako zdroj jeho hypotéz a úvah ohledně řešeného případu a měl by je porovnávat s výsledky jiných psychodiagnostických postupů.

⁶⁶ DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha : H & H, 1992. ISBN 80-85467-69-0, s. 14-15.

⁶⁷ MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9, s. 78.

Analýza výsledků a produktů činnosti

Tento typ diagnostické práce může prozradit mnoho nového o klientovi (žákovi). Sama o sobě nám však nemůže podat objektivní výpověď, spíše může být orientačním vodítkem při řešení jednotlivého případu. Proto by se tato metoda měla využívat v kombinaci s některými výše zmíněnými postupy.

Těžiště této nepřímé metody spočívá „v interpretaci či výkladu vnímaných vlastností výtvoru, výsledku“, dodává Čálek⁶⁸. Škola tak skýtá mnoho „materiálu“ k posuzování. Mohou se analyzovat různé spontánní kresby nebo malby (pro posouzení psychické zralosti), amatérské výrobky z nejrůznějších oblastí, písmo (u SPU, osobnostní charakteristiky apod.), ale například i básně a jiná literární činnost. U starších žáků se dělají také analýzy písemných prací na různá témata.

Rozbor všech těchto výtvorů či produktů probíhá ve dvou úrovních. Sleduje se obsah, ale i samotná forma těchto prací.⁶⁹ Pokud se rozbořem zabývá samotný výchovný poradce, je dobré, aby měl mnoho předešlých zkušeností a aby byl v této problematice řádně vyškolen. Je také účelné, aby v této oblasti spolupracoval např. s třídním učitelem a aby při vyhodnocování mohli konzultovat o jednotlivých případech.

⁶⁸ ČÁLEK, O. *Možnosti poradenské pomoci při prevenci výchovných obtíží*. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-590-4, s. 85.

⁶⁹ DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha : H & H, 1992. ISBN 80-85467-69-0, s. 15.

4. ČINNOSTI VÝCHOVNÉHO PORADCE

4.1. Náplň práce výchovného poradce

Při hledání těžiště práce výchovného poradce budeme vycházet z oficiálních podkladů, tzn. ze zákona. Konkrétně z již výše zmíněné vyhlášky č. 72/2005⁷⁰, která zrušila do té doby mnoho let platnou vyhlášku č. 130/1980 Sb., o výchovném poradenství⁷¹ a zásadním způsobem změnila stávající školské poradenské služby několika zásadními kroky. Za prvé vymezila konkrétní kompetence školských poradenských zařízení (PPP, SPC). Za druhé ustanovila a vymezila činnosti nových školních poradců (školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog) a za třetí v souvislosti s tímto krokem vymezila nové kompetence výchovného poradce.

Právní rámec poradenské činnosti výchovného poradce

O výchovném poradci se zde hovoří také jako o kariérovém poradci, který vykonává činnosti poradenské, metodické a informační. O těchto činnostech vede písemnou dokumentaci.⁷²

Poradenské činnosti výchovného poradce jsou zaměřeny na:

- 1) kariérové poradenství a poradenskou pomoc při rozhodování žáků o jejich další vzdělávací a profesní dráze tj. zejména:
 - a) koordinace mezi hlavními oblastmi kariérového poradenství – kariérovým vzděláváním a diagnosticko – poradenskými činnostmi zaměřenými k volbě vzdělávací dráhy žáka,
 - b) základní skupinová šetření k volbě povolání, administraci, zpracování a interpretaci zájmových dotazníků v rámci vlastní odborné kompetence a analýzy preferencí v oblasti volby povolání žáků,
 - c) individuální šetření k volbě povolání a individuální poradenství v této oblasti (ve spolupráci s třídním učitelem),
 - d) poradenství zákonným zástupcům s ohledem na očekávání a předpoklady žáků (ve spolupráci s třídním učitelem),

⁷⁰ Vyhláška č.72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

⁷¹ srov. Vyhlášku č.130/1980 Sb., o výchovném poradenství.

⁷² dle viz poznámka č. 74

- e) spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko – psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum a středisko výchovné péče) při zajišťování poradenských služeb přesahujících kompetence školy,
 - f) zajišťování skupinových návštěv žáků školy v informačních poradenských střediscích úřadů práce a poskytování informací žákům a rodičům o možnosti individuálního využití informačních služeb těchto středisek;
- 2) vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky,
 - 3) zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb (vstupní a průběžné) a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
 - 4) přípravu podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, koordinaci poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinaci vzdělávacích opatření (včetně zvláštního režimu přijímacích zkoušek) u těchto žáků,
 - 5) poskytování služeb kariérového poradenství žákům/cizincům se zřetelem k jejich speciálním potřebám

Metodické a informační činnosti výchovného poradce jsou zaměřeny na:

- 1) zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence,
- 2) metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků, integraci, individuální vzdělávací plány, práci s nadanými žáky apod.
- 3) předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy,
- 4) poskytování informací o činnosti poradenských pracovníků školy, o specializovaných školských a dalších poradenských zařízeních v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a možnostech využívání jejich služeb žákům a jejich zákonným zástupcům,
- 5) shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení a jejich zajištění v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.
- 6) vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření.

V následující podkapitole srovnáme tyto činnosti s činnostmi ostatních poradenských pracovníků a teprve posléze se podrobněji podíváme na hlavní činnosti výchovného poradce.

4.2. Srovnání činnosti výchovného poradce s ostatními školními poradci

Následující tabulka podává souhrnný přehled o činnostech školních poradců, jak jsme si je již přiblížili. V tuto chvíli nás bude zajímat jejich vzájemné porovnání.

Tab. č. 2

	VÝCHOVNÝ PORADCE	ŠKOLNÍ PSYCHOLOG	ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE	ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG
Poradenské a intervenční činnosti	kariérové poradenství	péče o integrované žáky	příprava podmínek pro integraci žáků se SPCH	krátkodobá i dlouhodobá individ. práce s žákem se specifickými vzděl. potřebami
	poskytování služeb kariérového poradenství žákům/cizincům	individuální práce s žáky v osobních problémech	prevence SPJ	speciálně ped. intervence a služby pro žáky, zákonné zástupce a pedagogy školy
		krizová intervence		participace na kariérovém poradenství
		prevence školního neúspěchu		
		kariérové vedenství u žáků		
		techniky a hygiena učení		
		skup. a komunitní práce s žáky		
Metodická práce, vzděl. činnost a koordinační činnosti	metodická pomoc ped. pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků, integrace, IVP, práce s nadanými žáky	metodická pomoc třídním učitelům		metodické činnosti pro pedagogy školy v oblasti výuky žáků se specifickými vzdělávacími potřebami
	zprostředkování nových metod ped. diagnostiky a intervence	koordinace poradenských služeb na škole	tvorba a realizace preventivního programu školy	participace na vytváření vzděl. plánů a programů školy
	příprava podmínek pro integraci žáků se spec. vzděl. potřebami	spolupráce se školskými poradenskými zařízeními	metodické vzdělávání učitelů v oblasti SPJ	příprava podmínek pro integraci žáků se speciálními vzděl. potřebami

	předávání odborných informací z oblasti kariér. poradenství	koordinace preventivní práce ve třídě	koordinace spolupráce školy s orgány st. správy a samosprávy	zajištění speciální ped. činnosti
			koordinace přípravy a zapojování multikulturních prvků	koordinace a metodické vedení ped. asistentů ve škole
Diagnostické činnosti a depistáž	vyhledávání a orientační šetření žáků, kteří potřebují zvláštní pozornost	participace na přípravě programu zápisu do 1. třídy	vyhledávání žáků s rizikem SPJ a poradenství jejich rodičům	vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
	zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky spec. vzděl. potřeb	diagnostika výukových a výchovných problémů žáků		diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka
		depistáž SPU		
		depistáž a diagnostika nadaných žáků		
		zjišťování soc. klimatu ve třídě		
		screening, ankety, dotazníky		
Konzultační činnosti		konzultace se zák. zástupci žáků s výukovými a vých. problémy		konzultace s pracovníky specializ. poradens. pracovišť
		individ. konzultace pro učitele		
		pomoc při řešení multikulturní problematiky		
Infomační činnosti	shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči	besedy a osvěta	předávání odborných informací o problematice SPJ	
	poskytování informací o činnosti poradenských pracovníků školy a poradenských institucí		vedení databáze spolupracovníků školy v oblasti prevence	

Z tabulky můžeme vidět, že každý školních poradce má na starost jiné oblasti a jinou problematiku, ale některé jejich oblasti činností se prolínají. Někdo má v určité oblasti dominantní postavení a ostatní poradci na této činnosti participují.

Nejjasnější zaměření a profilaci můžeme vidět u školního speciálního pedagoga a školního metodika prevence. Činnost speciálního pedagoga (ať už poradenská, intervenční, metodická, koordinační či diagnostická) je úzce zaměřena na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. V této oblasti má na škole dominantní postavení. Pokud si prohlédneme činnosti metodika prevence, uvidíme totéž. Jeho činností se stává prevence

sociálně patologických jevů, v níž má opět na škole dominantní postavení. Hlavním těžištěm pak u něho je metodická práce, koordinační činnosti a pozice informátora.

U školního psychologa a výchovného poradce je situace odlišná. Školní psycholog má z titulu své funkce mnohem širší záběr činností v diagnostické a v poradenské a oblasti se zaobírá vlastně veškerou paletou problémů. Od diagnostik výchovných i výukových problémů až po péči o integrované žáky či práci s celými (třídními i učitelskými) kolektivy. To znamená, že participuje na činnostech, které, jak jsme uvedli, spadají pod funkce speciálního pedagoga a metodika prevence.

Výchovný poradce má dominantní postavení v oblasti kariérového poradenství (je to těžiště jeho práce a z tohoto důvodu se jím budeme zabývat v příští podkapitole), jak z hlediska poradenské práce, tak z hlediska metodické, informační a konzultační činnosti. Co se týká dalších jeho činností, je pouze jakýmsi zprostředkovatelem a poskytovatelem informací a pedagogických metod. V oblasti diagnostiky má na starosti pouze orientační šetření, které dále postupuje dalšímu odborníkovi (např. speciálnímu pedagogovi či školnímu psychologovi). I tak by měl být sám schopen kvalifikovaně posoudit charakter a závažnost problému a rozhodnout, zda a jakou další odbornou péči žákovi zajistit.

4.3. Kariérové poradenství na škole

Celou podkapitolu věnujeme hlavní činnosti výchovných poradců – kariérovému (profesnímu) poradenství. To má v dnešních podmínkách velkou důležitost. Jelikož dnešní svět práce je neustále v pohybu, je plný změn a měnících se požadavků, je jisté, že není snadné se v něm vyznat. O tom, co a jak změnit ve vzdělávání dnešních mladých lidí, aby byli připraveni na tuto situaci, se vedou rozsáhlé diskuse. S tím se mění i pohled na roli a obsah kariérového poradenství vzhledem k celoživotní uplatnitelnosti na trhu práce. Aby se tedy z tohoto důvodu mohly vytvořit podmínky pro realizaci cílů (uvedeme je vzápětí) kariérového poradenství, je nutné mj. vzdělávat v této problematice vedle učitelů především výchovné poradce. Ti totiž představují, vzhledem k faktům uvedeným v předešlé podkapitole, klíčový článek pro poskytování a rozvoj kvalitních poradenských služeb k volbě povolání na školách.

Hlavní úkol výchovného poradce v této oblasti spočívá především v **koordinaci a zabezpečování** takových **aktivit** (výchovných, vzdělávacích, informačně-poradenských),

kteře směřují k podpoře profesní orientace žáků a volby jejich vzdělávací a profesní dráhy. Cílem jeho působení a také působení učitelů je rozvíjet u žáků žádoucí vlastnosti, schopnosti, dovednosti a postoje.

Jako první si musíme vymezit pojem volba povolání či profesionální orientace. Podle Pugnerové se jedná o „dynamický proces, ve kterém člověk zvažuje na základě různých kritérií další postup ve své profesionální kariéře a na jehož konci dospívá k nějakému rozhodnutí.“⁷³

Jiní autoři se o poradenství k volbě povolání zmiňují z hlediska cílů, které by mělo naplňovat. Jde o to, že by to měla být „komplexní a dlouhodobá činnost, kdy jsou žáci systematicky vedeni k osvojování znalostí, schopností a dovedností nezbytných pro rozhodování o jejich další vzdělávací a profesní dráze a pro úspěšný vstup na trh práce.“⁷⁴

Aby byl proces školní přípravy pro volbu povolání efektivní, měl by splňovat určité základní funkce⁷⁵:

- **motivační** funkce – slouží k tomu, aby žáci přemýšleli o vlastních životních hodnotách a cílech, o cestách, jak tyto hodnoty a cíle naplnit; aby si uvědomili, že každý člověk má předpoklady a schopnosti uplatnit se alespoň v některém povolání, ale má také své meze (ty by se měl snažit objevit a jednat podle toho); dále by si měli ujasnit, že rozhodnutí o volbě povolání na konci základní školy může zásadním způsobem ovlivnit jejich budoucí život, proto by k němu měli přistupovat s maximální odpovědností a posléze umět za své rozhodnutí přijmout určité důsledky;
- **sebepoznávací** funkce – je zaměřena na postupné objevování schopností, zájmů, povahových vlastností, zjišťování silných a slabých stránek osobnosti; žáci by měli porozumět souvislostem mezi vlastními předpoklady ke studiu;
- **informačně-orientační** – žáci by se měli naučit pracovat s informacemi, aby se dokázali zorientovat v tom, kde mohou potřebné informace, např. o oborech, o konkrétních zaměstnáních získat, kdo jim může poskytnout odbornou radu či jak a kde se provádějí psychologická vyšetření za účelem posouzení vhodnosti studia či povolání.

⁷³ PUGNEROVÁ, M. *Profesionální orientace*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1198-9, s. 10.

⁷⁴ MERTIN, V.; STRÁDAL, J.; ÚLOVCOVÁ, H.; CIPROVÁ, J. *Poradce k volbě povolání pro výchovné poradce a učitele na ZŠ*. Praha : Raabe, 2002. ISBN 80-86307-12-3, s. 6.

⁷⁵ PUGNEROVÁ, M. *Profesionální orientace*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1198-9, s. 16.

Zcela zásadní jsou z pohledu profesního poradenství úkoly (činnosti) výchovného poradce, které by měl v souvislosti s touto oblastí plnit. Mezi ně patří zejména: informační činnost týkající se volby dalšího studia; poskytování informací žákům a jejich rodičům o jednotlivých typech škol, profesích a oborech vzdělání, požadavcích a předpokladech přijetí (o obsahu přijímacích zkoušek, o poměru uchazečů a přijatých studentů na konkrétní školu); vykonávání administrativní práce s tím spojené, sběr přihlášek ke studiu, předběžné průzkumy zájmu o jednotlivé učební a studijní obory (dotazníky zájmů, studijních stylů apod.); exkurze a odborné přednášky (individuální i skupinové návštěvy poradenských zařízení – PPP, IPS), návštěva veletrhů vzdělávacích příležitostí (burzy škol); úzká spolupráce s ostatními učiteli při dlouhodobé profesní orientaci žáků a dlouhodobém systematickém sledování a hodnocení jejich vývoje, spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, informačně poradenským střediskem úřadu práce, středními školami v regionu apod.⁷⁶

Jelikož činností, které souvisejí s volbou povolání na základní škole, je mnoho, je třeba, aby měl výchovný poradce určité specifické dovednosti ohledně kariérového poradenství. Podle autorů, zabývajících se touto oblastí by měl umět⁷⁷:

- vést diskuze, při kterých si žáci uvědomí kritéria důležitá pro volbu povolání
- vybírat takové činnosti (výukové, interaktivní), které by vedly k odhalování charakteristických rysů žáků (předpoklady, zájmy, cíle a priority), a aby si žáci při těchto činnostech uvědomovali sami sebe
- využívat dostupné učební texty a pracovní listy k sebepoznání žáků i k uvědomování si důležitých kritérií volby
- aplikovat alespoň některý test nebo dotazník zájmů či předpokladů
- doporučit na základě žakových zájmů a předpokladů, celkového prospěchu vhodné profesní směry
- dovést žáky až k tvorbě představ a plánů vlastní kariérové dráhy
- odhalit v individuálním rozhovoru s žákem jeho nezdravá očekávání a představy a dovést ho ke kritičtějšímu a reálnějšímu přemýšlení
- odhalit nezdravé sebepodceňování žáka a přivést ho k vyššímu sebevědomí

⁷⁶ HOŘÁNKOVÁ, V.; VALOUCHOVÁ, E.; MACÁKOVÁ, D. a kol. *Metodická příručka poradce pro volbu povolání*. Praha : SLON, 1995. ISBN 80-85850-21-4, s. 14.

⁷⁷ BERNÝ, L.; CIPROVÁ, J.; MERTIN, V. *Poradce k volbě povolání pro výchovné poradce a učitele na ZŠ*. Praha : Raabe, 2007. ISSN 1801-8440, s. 5-6.

Vidíme tedy, že i „pouhá“ oblast kariérového či profesního poradenství klade na výchovného poradce značné nároky. V další části diplomové práce pomocí empirické sondy zjistíme, jak toto vše sami poradci vnímají a co všechno musí dělat i mimo tuto oblast.

5. EMPIRICKÁ SONDA

5.1. Základní charakteristika šetření

Tématem empirické sondy je činnost a podmínky pro práci výchovného poradce a navazuje na teoretickou část naší práce. Jejím **cílem** je pokus o nalezení těžiště práce výchovného poradce v jeho reálných podmínkách, jeho porovnání s teoretickými východisky a zmapování podmínek, které mají výchovní poradci pro svou poradenskou činnost.⁷⁸

Hlavní **problém**, který budeme zkoumat, je otázka, zda koresponduje náplň činností výchovných poradců se zněním vyhlášky, která vstoupila v platnost před pár lety (Vyhláška č. 72/2005 Sb.). V rámci tohoto problému pak vyslovujeme následující **hypotézy**:

(H1) Pole působnosti výchovného poradce na škole je širší, než je stanoveno vyhláškou.

(H2) Těžiště činnosti výchovného poradce na 2. stupni ZŠ je v kariérovém poradenství.

Analýza výzkumného pole

Naše šetření bylo zaměřeno na výchovné poradce na základních školách v ČR. **Základním souborem** našeho zkoumání byli výchovní poradci na pražských základních školách. V této souvislosti jsme si kladli za cíl oslovit pokud možno co největší počet respondentů, abychom získali pro naše účely informace alespoň od 50 výchovných poradců.

Jako **vzorek** jsme vybrali osm výchovných poradců základních škol na Praze 3. Spolupracovali jsme s PPP na Praze 3, konkrétně s PhDr. Široňovou, která respondentům předala dotazníky. Na základě jejich odpovědí a po konzultaci s ředitelem PPP na Praze 3 se dotazník upravil do finální podoby (viz příloha č. 2).

Upravený dotazník byl osobně předán ředitelům pražských PPP (na jejich pracovní schůzi), kteří jej měli dále rozeslat svým podřízeným – poradenským psychologům s PPP –

⁷⁸ V roce 2002 – 2003 proběhlo dotazníkové výzkumné šetření od Institutu pedagogicko-psychologického poradenství v ČR, jehož cílem bylo zmapovat stav služeb poskytovaných výchovnými poradci. Výzkumná zpráva je dostupná např. In ZAPLETALOVÁ, J. Mapování práce výchovných poradců na základních, středních a speciálních školách. *Výchovné poradenství*, roč. 2003, č. 36/37/2, s. 4-66.

a ti jej dále distribuovali přímo jednotlivým výchovným poradcům pražských ZŠ. Vzhledem k nejisté návratnosti dat (příliš zdlouhavá distribuce dotazníků), jsme dotazníky rozeslali ještě e-mailovou cestou.

Po zvážení jsme nakonec ještě rozšířili základní soubor i o mimopražské výchovné poradce. Jednalo se přibližně o 100 poradců z větších měst (nad 40 000 obyvatel), jejichž škola má alespoň 500 žáků. Poradcům jsme dotazník rozeslali e-mailovou cestou (viz příloha č. 3).

Celková návratnost byla následující:

28 dotazníků z Prahy, **16** dotazníků mimo Prahu – celkem **44** dotazníků

Použité metody

K našemu šetření jsme použili metodu **dotazníku**, neboť touto formou jsme mohli oslovit velký počet výchovných poradců.

Dotazník obsahoval celkem osm otázek, přičemž všechny se nějakým způsobem vztahovaly k činnosti výchovného poradce. Některé se zaměřovaly na zjištění těžiště práce výchovného poradce a problémů s tím souvisejících, další otázky se týkaly vnějších podmínek pro jeho činnost, dále v něm byla otázka týkající se vztahů s vedením školy a spolupráce s učiteli, otázka týkající se metod práce s žáky a otázka o tom, kdo hodnotí jejich činnost.

Otázky jsou podle míry volnosti otevřené až polouzavřené a přímo i nepřímo formulované. Jedna otázka je škálovací. Převážně jsou postaveny tak, že umožňují velký prostor pro vyjádření respondenta. Vyhodnocení tohoto dotazníku bude tudíž převážně kvalitativního charakteru.

Dotazník byl anonymní.

5.2. Vyhodnocení empirického šetření

Otázka č. 1: Jaké oblasti považujete za těžiště své práce na 1. stupni a jaké na druhém stupni? (Respondenti měli dále označit ten stupeň, kterému se podle nich více věnují.)

Většina výchovných poradců na otázku, jakému stupni se více věnují, uvedla, že se věnuje oběma stupňům stejně (celkem 21 poradců). Dalších 17 uvedlo, že těžiště jejich práce spočívá více v problematice 2. stupně, přičemž sedm z nich zdůrazňovalo, že pracují

pouze na 2. stupni (dodávali, že na jejich škole má na starosti 1. stupeň jiný výchovný poradce či jiný školní poradce – zejména školní speciální pedagog). Šest výchovných poradců pak pracuje na 1. stupni (2. stupeň má na starosti jiná výchovná poradkyně či poradce).

Těžiště činnosti výchovného poradce na 1. stupni: (někteří respondenti uváděli i více než jednu oblast)

- **řešení výchovných problémů** (uvedlo 27 výchovných poradců)

Co se týká této oblasti, tak někteří výchovní poradci uvedli, že se nejvíce zaměřují na depistáž⁷⁹ vývojových poruch chování, prevenci sociálně patologických jevů (zejména agresivity a šikany) a spolupráci s třídním učitelem žáka s problémovým chováním. U závažnějších poruch chování se snaží spolupracovat se sociálními kurátory, SVP, PPP a rodiči.

- **práce s žáky se specifickými vývojovými poruchami učení** (uvedlo 22 poradců)

Někteří uváděli, že se jejich činnost přímo zaměřuje na depistáž vývojových poruch učení, individuální přístup k žákům se specifickými poruchami učení, reedukaci (nápravu) SPU pomocí ambulantního nácviku pro žáky 1. stupně, individuální či skupinovou integrace těchto žáků do běžných tříd, potřebnou administrativu (sepsání a vedení dokumentace o dětech se SPU), přípravu podkladů těchto žáků na vyšetření v PPP + spolupráci při sestavování individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a kontrolu jeho dodržování a na spolupráci se speciálním pedagogem.

- **spolupráce s PPP** (uvedlo 10 poradců)

V této oblasti jde výchovným poradcům zejména o spolupráci s poradenským psychologem a speciálním pedagogem, s nimiž konzultují jednotlivé případy. Dva poradci uvedli, že také spolupracují se SPC a SVP.

- **spolupráce s rodiči** (uvedlo 10 poradců)

Výchovní poradci se snaží oslovovat rodičovskou veřejnost, informovat je o dění ve škole, konzultovat s nimi případné problémy jejich dětí (výukové, kázeňské či osobní) a

⁷⁹ V Psychologickém slovníku (HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X, s. 104.) se uvádí, že depistáž je „orientační diagnostická metoda k podchycení osob, které je třeba podrobit dalšímu speciálnímu vyšetření.“

podílet se na řešení problémů (RODINA – ŽÁK – ŠKOLA). Jedna výchovná poradkyně v dotazníku zdůrazňovala, že se snaží rodičům pomoci ve všem, co je třeba. Někdy jde až za rámec svých kompetencí, ale sama tvrdí, že se dobře orientuje v oblasti sociální práce, což je pro ni vzhledem k práci s rodinou podstatné.

- **spolupráce s třídními učiteli** (uvedlo 6 poradců)

Výchovní poradci se snaží třídním učitelům na 1. stupni pomáhat s metodickým vedením žáků, které vyžadují zvláštní péči. Dále jde některým o to, aby udržovali přátelské ovzduší mezi učiteli.

- **řešení výukových problémů** (uvedlo 5 poradců)

Svou činnost v této oblasti zaměřují především na diagnostiku příčin školního neúspěchu, spolupráci s učiteli a rodiči, popřípadě s PPP.

- **práce s integrovanými žáky** (uvedli 4 poradci)

Respondenti se v této oblasti zaměřují především na reedukaci těchto žáků, dodržování IVP, metodickou pomoc třídním učitelům, spolupráci se SPC a PPP.

- **práce s třídními kolektivy** (uvedli 4 poradci)

Důraz je kladen především na diagnostiku třídních kolektivů, řešení problémů ve vztazích mezi žáky ve třídě a udržování příznivé atmosféry ve třídě.

Další oblasti, které výchovní poradci uváděli jako těžiště práce, uvedeme pouhým výčtem těchto oblastí, neboť se jedná o jednotlivé případy, které se nedají zařadit do větších skupin. Týkali se péče o nadané žáky, spolupráce s OSPOD⁸⁰, práce s žáky se syndromem ADHD, práce s žáky (cizinci) a umisťování žáků 5. tříd na víceletá gymnázia.

Těžiště činnosti výchovného poradce na 2. stupni: (opět respondenti uváděli více oblastí, které považují za těžiště své práce)

- **profesní orientace (kariérové poradenství)** (uvedlo celkem 38 poradců)

Na tuto oblast se soustředí všichni výchovní poradci, kteří pracují na 2. stupni ZŠ. Nejčastěji uváděli, že se v této oblasti věnují konzultacím s žáky a jejich rodiči, provádějí

⁸⁰ zkr. pro Oddělení sociálně právní ochrany dětí a mládeže

diagnostiku (profi testy) specifických schopností, dovedností a zaměření žáků (s pomocí PPP), pomáhají s vyplňováním přihlášek na SŠ (umísťování žáků 9. tříd na střední školy), pořádají různé přednášky, besedy a setkání s různými odborníky, učiteli a výchovnými poradci SŠ a SOU, spolupracují s Úřady práce (zejména s informačně poradenskými středisky), ve škole vytvářejí pro žáky různé informativní nástěnky (informace o studijních oborech, přijímacích řízeních, dnech „otevřených dveří“ jednotlivých škol atd.).

- **řešení výchovných (kázeňských) problémů** (uvedlo celkem 38 poradců)

Tuto oblast považují za těžiště své práce opět všichni výchovní poradci, kteří pracují na 2. stupni ZŠ. Většina z nich pak uváděla, že nejvíce se snaží věnovat preventivní práci s žáky (besedy, přednášky, interaktivní hry, výjezdy jednotlivých tříd na pobyty, kde s nimi pracují psychologové a další vyškolení pracovníci), aby se co nejvíce snížil výskyt sociálně patologických jevů (zejména šikany, záškoláctví a problematika experimentování s drogami). Dále se jejich činnost zaměřuje na průběžné sledování žáků se specifickými poruchami chování, spolupráce s jejich třídními učiteli a účast ve výchovných komisích při řešení závažnějších kázeňských přestupků. V této oblasti spolupracují s PPP, SVP a sociálními kurátory.

- **řešení výukových problémů** (uvedlo 10 poradců)

Na základě pedagogické a pedagogicko-psychologické diagnostiky se většina výchovných poradců snaží přijít na příčinu problémů žáků ve vzdělávací oblasti i s pomocí PPP (komplexní diagnostika). Jako prevenci u většiny žáků se klade důraz na plnění a dodržování školních povinností.

U žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (nadaní žáci, žáci se SPU, integrovaní žáci) apelují na učitele, aby dodržovali u těchto žáků jejich individuální vzdělávací program, na jehož vypracování se výchovní poradci často podílí (toto zdůrazňovalo celkem 6 poradců).

- **práce s třídními kolektivy** (uvedlo 8 poradců)

Zde jde výchovným poradcům především o diagnostikování sociálních vztahů ve třídě (využití sociometrických technik) a následnou práci s třídním kolektivem (OSV, celková restrukturační práce ve třídě s využitím znalostí sociální psychologie).

- **řešení individuálních (osobních) problémů žáků** (uvedlo 6 poradců)

Jde o individuální konzultace žáka s výchovným poradcem. Většina těchto respondentů zmiňovala, že za nimi ve většině případech přijdou žáci sami (potřebují se svěřit a pomoci nalézt řešení své situace), nebo sami vyhledávají žáky, kteří se buď ocitají v krizové situaci nebo by se v ní brzy mohli ocitnout. Tři respondenti uvedli, že mají pro tyto účely také „schránku důvěry“, která je před kabinetem výchovného poradce, a žáci tak mohou oslovit výchovného poradce i písemnou cestou.

- **práce s žáky se specifickými vývojovými poruchami učení** (uvedlo 6 poradců)

Jde o individuální či skupinové integrace do běžných tříd a následné průběžné sledování vývoje těchto poruch, reedukaci a kontrolu dodržování IVP.

- **spolupráce s učiteli** (uvedlo 6 poradců)

Z odpovědí nebylo patrné, jakých oblastí se spolupráce týká.

- **spolupráce s rodiči** (uvedlo 6 poradců)

Zde se jedná především o individuální pohovory s rodiči, jejichž děti se ocitli v péči výchovného poradce. Výchovní poradci poskytují informace rodičům a snaží se je přimět ke spolupráci.

Další oblasti se nedají zařadit do větších celků, tudíž se o nich opět zmíníme pouhým výčtem. Jedná se zejména o práci s žáky s ADHD, spolupráci s OSPOD, spolupráci se školním psychologem, o vedení dokumentace a o informování o činnosti školy.

Otázka č. 2: V jaké z výše jmenovaných oblastí se Vám daří více a ve kterých méně?

Tato otázka se vztahovala k otázce č. 1. Respondenti měli navíc stručně uvést důvody, proč se jim práce v některých oblastech daří více a v některých méně (někteří výchovní poradci zmiňovali i dvě oblasti).

Oblasti, ve kterých se výchovným poradcům daří více:

- **kariérové (profesní) poradenství** (uvedlo celkem 21 poradců)

Jako nejčastější důvody uváděli respondenti dostatek dostupných informací, které mohou nezprostředkovaně žákům předávat a naučit je orientovat se v tak široké nabídce, mnoho materiálů pro volbu povolání (dobře vypracovaná metodika pro práci s žáky), možnost včasné diagnostiky ohledně profesní orientace. Zde cítí prostor pro dlouhodobou práci s žáky (prakticky již od 7. - 8. třídy) a jako učitelé mají navíc možnost denního kontaktu s žáky a mohou je tak mnohem lépe poznat (osobnostní charakteristiky, schopnosti, zájmy atd.) a navázat s nimi užší spolupráci (většina žáků se o svou budoucí profesní dráhu zajímá). Většina pak ještě dodávala, že v této oblasti je mnohem lepší spolupráce s rodiči (někteří přicházejí i sami a žádají o konzultace⁸¹ s výchovným-kariérovým poradcem.

Další důvody se pak týkaly dobré spolupráce s PPP a IPS, s výchovnými poradci na SŠ a dalšími institucemi a odborníky, kteří se zabývají profesním poradenstvím a pořádají pro žáky základních škol různé semináře, besedy, školní veletrhy a dny otevřených dveří. Dva výchovní poradci se v dotazníku zmínili, že jsou učiteli Světa práce (OV) na druhém stupni. Pro některé je pak zadostiučiněním to, když za nimi přijdou bývalí žáci školy a potvrdí, že jejich volby SŠ byla správná.

- **práce s žáky se specifickými vývojovými poruchami učení** (uvedlo 11 poradců)

Ti respondenti, kteří uváděli, že se jim daří práce v této oblasti, zmiňovali jako nejčastější důvody depistáž a včasnou diagnostiku SPU u nich na škole a dobrou speciální a ambulantní nápravnou péči (někdy i vedenou speciálním pedagogem, se kterým se výchovný poradce snaží spolupracovat), která probíhá často a pravidelně. Dále také vybavenost školy speciálními pomůckami a metodikami, se kterými pracují, a vedou tak ke zlepšení žakových obtíží. Dva respondenti napsali, že se snaží pravidelně tyto žáky navštěvovat ve třídách a konzultovat jejich možné pokroky a rezervy s jejich třídními učiteli. Dále uváděli, že důležitým předpokladem pro úspěšnou práci v této oblasti je úzká spolupráce s PPP, se speciálním pedagogem, který je buď externím pracovníkem školy, nebo je ve škole trvale přítomen, a s učiteli, kteří vyučují žáky se SPU.

⁸¹ Termín konzultace jsme již objasnili v teoretické části; zde se jedná spíše o pohovory, dotazování apod.

- **řešení výchovných (kázeňských) problémů** (uvedlo 7 poradců)

Dva respondenti uvedli, že u nich na škole mají vytvořený preventivní program (zaměřený i na prevenci sociálně patologických jevů), podle kterého se snaží pracovat s žáky. Na jedné škole mají pro tyto účely vytvořen tzv. tým výchovného poradenství, který tvoří výchovná poradkyně, školní metodik prevence a učitelka 1. i 2. stupně (žáci k nim mají důvěru a velká podpora ze strany vedení tento fakt posiluje).

Další tři respondenti napsali, že se snaží maximálně spolupracovat s třídními učiteli a s rodiči (podávají jim často informace a přesvědčují je ke spolupráci) a spolupracují také s poradenským psychologem PPP.

Poslední dva respondenti se snaží ve škole navozovat konstruktivní a přátelskou atmosféru mezi učiteli a žáky a žáky samotné se snaží motivovat v této oblasti ke spolupráci. Využívají k tomu své dlouholeté zkušenosti a dokladem prý je mnoho vyřešených případů.

- **práce s integrovanými žáky** (uvedli 4 poradci)

Při práci s integrovanými žáky udávali výchovní poradci jako důvody úspěchu vstřícný přístup vedení školy, dobrou spolupráci s třídními učiteli a ostatními vyučujícími, úzkou spolupráce a častý osobní kontakt s rodiči a dobrou ambulantní nápravnou péčí na škole (vyškolení učitelů v rámci celoživotního vzdělávání).

- **osobní problémy dětí (2)**

Oba respondenti uvedli, že k nim mají žáci velkou důvěru (dokáží ji u mnohých z nich vzbudit) a sami za nimi docházejí. Problémy se vždy snaží řešit ihned většinou formou partnerského vztahu (pokud je na to žák zralý). V jednom z těchto dvou případů bylo uvedeno, že výchovný poradce či výchovná poradkyně má navíc absolvovaný sebezkušenostní výcvik a kurz asertivity.

- **práce s třídním kolektivem (1)**

Respondent se snaží formou sociálních her navozovat dobré vztahy ve třídě, atmosféru důvěry a spolupráce. K tomu má absolvovaný sociálně psychologický výcvik zaměřený pro práci s dětským kolektivem.

- **spolupráce s PPP (1)**

Respondent uvedl, že díky úzké spolupráci s tímto pracovištěm a častým docházením pracovníků poradny do školy (vyšetřují žáky, poskytují poradenské služby učitelům i rodičům) se podaří mnoho problémů řešit včas nebo se jim takto účinně předchází.

K této otázce se čtyři respondenti nevyjádřili, jeden se v dotazníku zmínil, že „někdy se více daří v určité oblasti a jindy zase více v jiné.“

Oblasti, ve kterých se výchovným poradcům **daří méně**:

- **řešení výchovných problémů** (uvedlo celkem 26 poradců)

Jako nejčastější ale také nejzásadnější důvod nezdaru v této oblasti respondenti uváděli nízkou úroveň spolupráce s rodinou. Doslova pak udávali nezájem rodičů o spolupráci, netečnost ze strany rodiny, neochotu rodiny podílet se na řešení, bagatelizaci z jejich strany, nedůslednost rodičů při předcházení výchovným problémům a SPJ (někdy i nevhodná výchovná opatření), obtížnou komunikaci s rodinou (problémy při jednání nebo problém dostat rodiče do školy na konzultaci), nejednotnost výchovného působení ze strany školy a rodiny (některé SPJ se odehrávají i s vědomím rodičů). Většina výchovných poradců pak dodávala, že rodiče se do školy dostaví až na vyzvání vedení školy (po vyhocení situace), kdy musí výchovná komise (složená z pracovníků školy) řešit nějaký závažný kázeňský přestupek žáka. Některé případy se také snaží řešit přes sociální odbory a další instituce, které mají přimět rodinu ke spolupráci, ale bohužel prý mají slabé „donucovací“ prostředky. Navíc zdůrazňovali, že v těchto institucích jsou pak dlouhé čekací lhůty a většina problémů tak ztrácí aktuálnost.

- **práce s žáky se specifickými vývojovými poruchami učení** (uvedlo 6 poradců)

Zde zmiňovali respondenti jako hlavní důvody velké počty žáků ve třídách, nedostatek času a prostoru pro práci s těmito žáky, nerespektování IVP ze strany některých učitelů, neochota rodiny se v dané oblasti angažovat (doma neplní s dětmi zadané úkoly a někdy se je ani nepodaří přesvědčit o vyšetření dítěte v PPP – včasné dodání zpráv a potřebných podkladů pro dokumentaci a evidenci těchto případů, pro vypracování IVP).

- **volba povolání (2)**

Zde se jedná přímo o výběr povolání (výběr střední školy). Oba respondenti se zmínili, že se jim někdy nepodaří přesvědčit rodiče vycházejících žáků o nevhodnosti volby střední školy (např. žák není studijní typ, má spíše horší prospěch, a přesto se hlásí na gymnázium), rodiče si tzv. „prosadí svoje“, nedají na radu výchovného poradce a žák poté třeba neprojde ani přijímacím řízením.

- **práce s třídními kolektivy (1)**

Pro respondenta byl důvodem možného neúspěchu v této oblasti „katastrofální nedostatek času.“

- **práce s kolegy učiteli (1)**

Respondent se vyjádřil, že za ním nepřijdou, pokud mají nějaký aktuální problém (i když si s ním nevědí rady), a zpětně se to těžko řeší.

- **řešení školní neúspěšnosti (1)**

Podle respondenta brání řešení problémů spojených se školní neúspěšností postoj rodičů (zejména ze sociálně slabších vrstev) a jejich nezájem o školní vzdělávání jejich dětí. U dětí se to projevuje nezájmem o školní činnost a z dlouhodobého hlediska se dá tato situace velmi obtížně změnit.

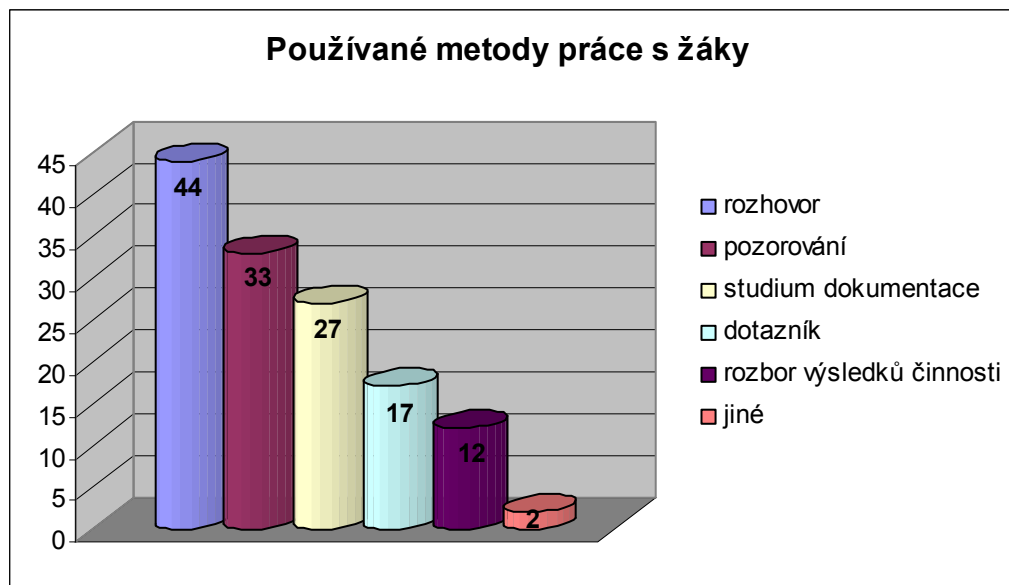
K této otázce se pět respondentů nevyjádřilo, dva výchovní poradci tyto oblasti nedokázali specifikovat.

Otázka č. 3: Jaké metody práce s žáky používáte nejčastěji?

Respondenti mohli uvést i více možností, přičemž z grafu je patrné, že každý výchovný poradce z celkového počtu 44 využívá metodu **rozhovoru**. Jako druhou nejčastěji využívanou metodu označovali výchovní poradci **pozorování**. Na třetím místě uváděli **studium dokumentace**. Již méně využívají výchovní poradci **dotazníkové metody** a **rozběr výsledků činnosti**. Pouze dva respondenti uvedli, že v práci s žáky často používají také **jiné metody** či techniky. Jeden z nich uvedl, že velmi často využívá různé

materiály (k danému tématu), CD, DVD a následně je s žáky rozebírá. Druhý respondent napsal, že využívá sociometrická šetření a sociální hry (v práci s třídními kolektivy).

Graf č. 1



Otázka č. 4: Uved'te, jaké máte prostorové zázemí a jak ho hodnotíte?

Vlastní kabinet má 27 výchovných poradců. Celkem 23 z nich hodnotilo tuto skutečnost jako ideální, výbornou, velmi dobrou, naprosto vyhovující, vyhovující, vhodnou pro práci výchovného poradce apod. Někteří dokonce popisovali vybavení této místnosti. Někdo má k dispozici počítač (na databázi žáků + internet), vlastní telefon (pro případné telefonáty rodičům, poradnám a dalším institucím atd.). Další respondenti uváděli, že mají tuto místnost vybavenou různými pomůckami pro práci s žáky, menšími stolky s křesly pro konzultace s rodiči a staršími žáky. Na jedné škole mají dokonce tak dobré prostorové zázemí, že z obrovské místnosti vytvořili tzv. Centrum výchovného poradenství, kde pracuje výchovná poradkyně spolu se speciální pedagožkou, mají mnoho pomůcek pro práci s žáky a jejich doménou je čajovna, aby se jejich klienti (žáci a jejich rodiče) cítili příjemně a ony mohly navodit atmosféru důvěry a spolupráce.

Celkem čtyři respondenti se zmiňovali, že sice mají vlastní kabinet pro svou práci, ale je nedostatečně vybaven, nevhodný pro konzultace, chybí potřebné technické zázemí. Jedna výchovná poradkyně uvedla, že její místnost se nachází mimo hlavní budovu (musí jít přes školní dvůr), což je pro ni naprosto nevhodné. Zdůrazňuje, že by pro ni bylo lepší být v „centru dění“, aby za ní mohli žáci chodit i o přestávkách.

Dalších šest respondentů uvedlo, že ke své práci výchovného poradce mají k dispozici kabinet, který sdílí s dalším vyučujícím. Pro dva z nich je tato skutečnost vyhovující, neboť pokud potřebují řešit nějaké problémy (konzultace s žáky, rodiči, atd.), tak kolegyně/kolega učitel odejde do sborovny. Další dva respondenti berou tuto situaci jako „nic moc“ nebo „mohlo by to být lepší“. Pro ostatní dva respondenty je sdílený kabinet zcela nevyhovující.

Další skupinu tvořili ti (celkem 6 respondentů), co mají k dispozici sborovnu. Pro naprostou většinu těchto výchovných poradců je tato skutečnost naprosto nevyhovující a nedostačující.

Poslední skupinu tvořili výchovní poradci (celkem 5 respondentů), kteří mají k dispozici třídu, ve které učí. Pouze jedné výchovné poradkyni toto prostorové zázemí vyhovuje, neboť její třída je na 1. stupni, dobře vybavená (i pro konzultace – v zadní části třídy). Ostatní výchovní poradci označili toto prostorové zázemí za nedostačující pro funkci výchovného poradce, nevyhovující a nevhodné.

Graf č. 2 znázorňuje prostorové zázemí výchovných poradců v procentech.

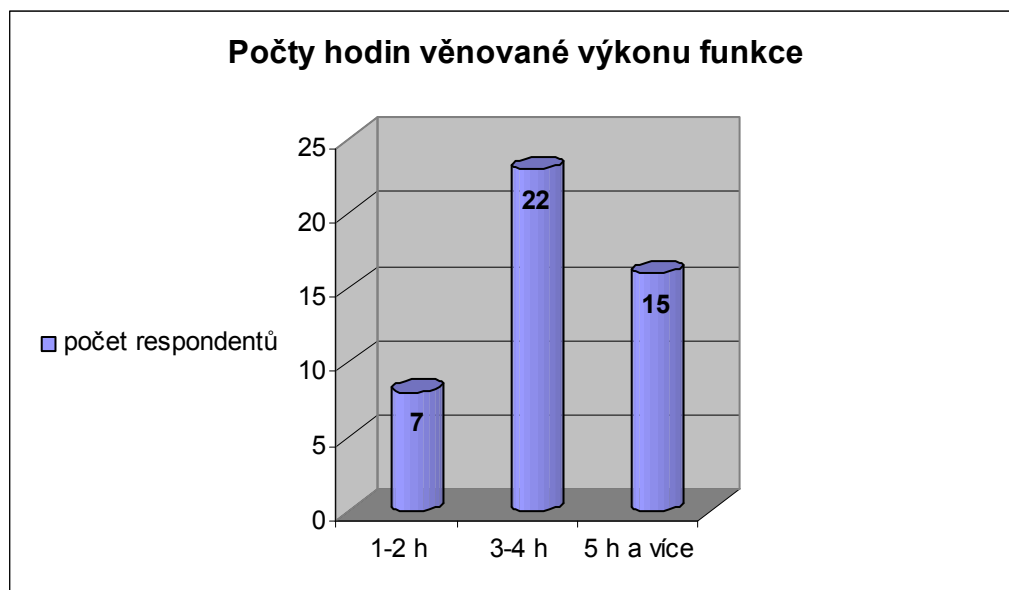


Otázka č. 5: Uved'te, kolik hodin týdně můžete věnovat výchovnému poradenství a kolik času byste mu opravdu potřebovali věnovat?

Respondenti se v dotazníku zmiňovali, kolik hodin týdně mají ze svého učitelského úvazku vyhrazeno na výchovné poradenství. Dle vyhlášky MŠMT je rozmezí 1-3 hodiny týdně podle počtu žáků na škole, což je pro výchovné poradce vzhledem k tomu, co

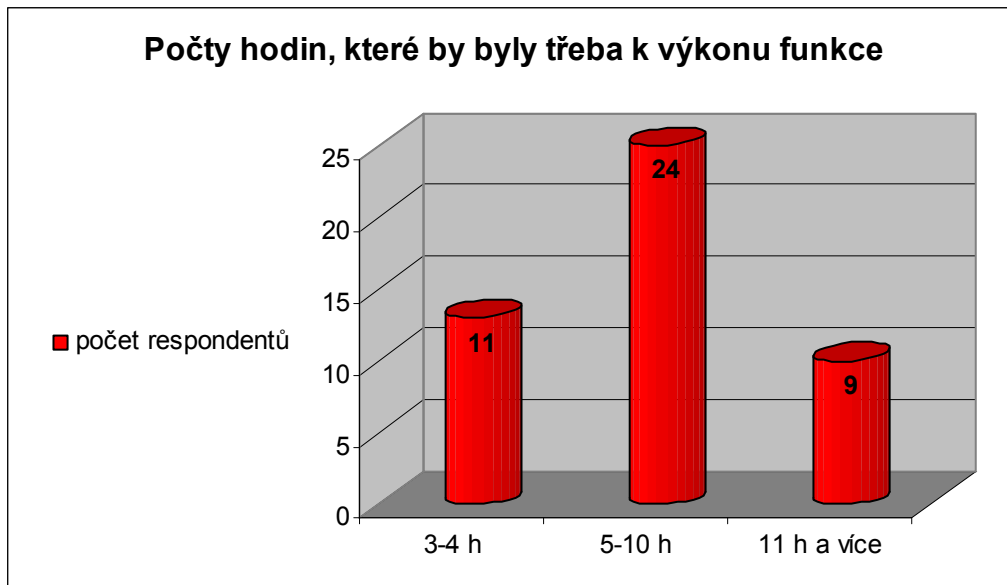
všechno spadá pod jejich kompetence, naprosto nedostačující. Naprostá většina dotázaných výchovných poradců zdůrazňovala, že výchovnému poradenství věnují více času, než mají předepsáno, a to hlavně ve svém volném čase. Někdo zmiňoval, že záleží také na období školního roku a na počtu řešených případů. Počet hodin, které mohou věnovat výchovnému poradenství nejčastěji uváděli v rozmezí několika hodin, což znázorňuje následující graf.

Graf č. 3



Všichni respondenti se vyjádřili, že by k výkonu své poradenské funkce na škole potřebovali minimálně dvakrát více času, než si nyní mohou dovolit. Opět většina napsala počet hodin v určitém rozmezí, což zaznamenává následující graf. Z něj vyplývá, že většina dotázaných poradců (24 celkem) by se výchovnému poradenství nejraději věnovala 1-2 hodiny denně (nebo celý jeden den v týdnu). Některým by stačily 3-4 hodiny týdně (někteří v této skupině však dodávali, že pokud by bylo potřeba více času pro řešení aktuální situace, tak by uvítali více hodin a prostor pro práci) a někdo by potřeboval minimálně poloviční úvazek pro svou poradenskou činnost, což je taktéž patrné z následujícího grafu.

Graf č. 4



Otázka č. 6: Máte pocit podpory vedení školy a spolupráce ze strany kolegů (učitelů)?

Respondenti měli označit odpověď na škále:

- 1 – ano
- 2 – spíše ano
- 3 – nedokážu posoudit
- 4 – spíše ne
- 5 – ne

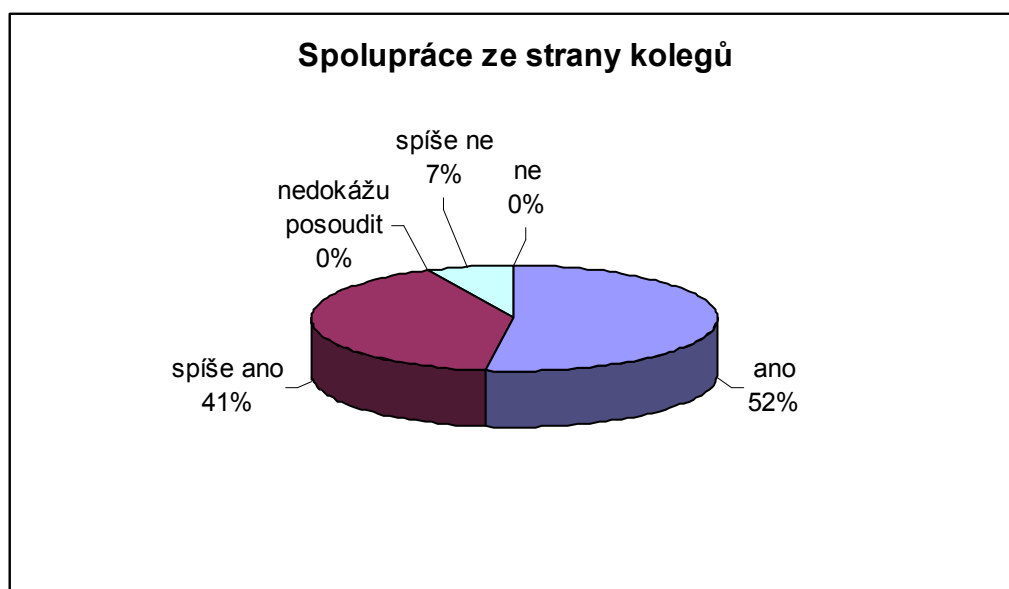
Co se týká podpory vedení školy, 30 výchovných poradců napsalo, že je vedení školy naprosto podporuje. Dalších 13 respondentů pocítuje podporu vedení, ale ne jednoznačně. Pouze jeden respondent toto nedokázal posoudit, neboť do dotazníku napsal, že on sám je členem vedení školy (zástupce ředitele) a zároveň zastává funkci výchovného poradce na škole.

Graf č. 5



Vzhledem ke spolupráci s kolegy učiteli se 23 dotazovaných vyjádřilo, že s nimi učitelé spolupracují (někteří doplňovali, že je to spolupráce výborná), 18 výchovných poradců pociťuje sice spolupráci ze strany učitelů, ale úroveň spolupráce již není na takové úrovni. A pouze tři dotázaní se zmínili, že spolupráce s učiteli je spíše horší.

Graf č. 6



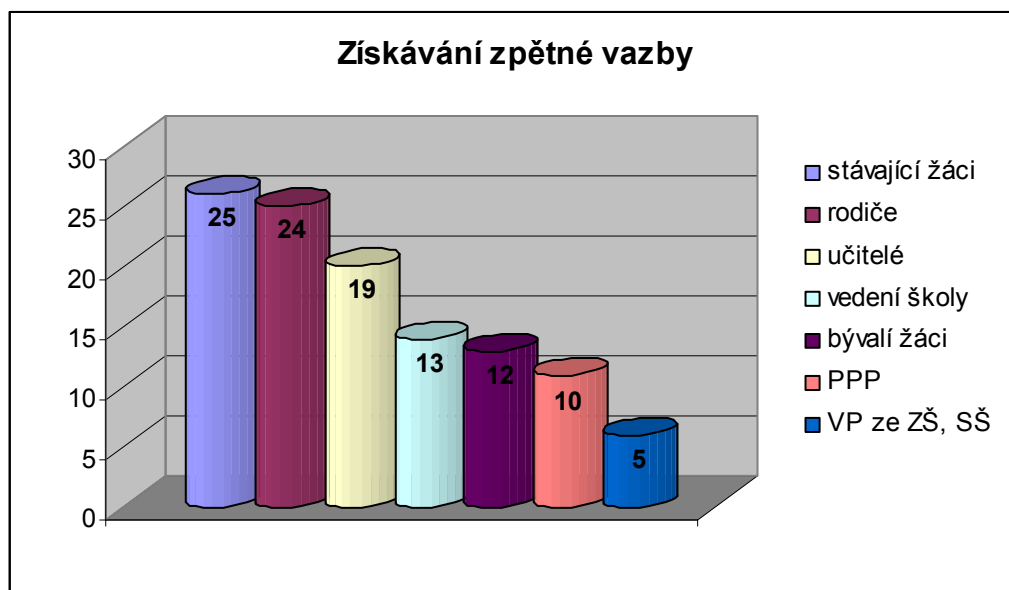
Otázka č. 7: Jakými způsoby získáváte zpětnou vazbu o své vlastní činnosti?

Nejčastější formou zpětné vazby byl v odpovědích výchovných poradců **rozhovor** (s žáky, rodiči, učiteli a vedením školy, se školním psychologem, s pracovníky PPP a také s výchovnými poradci jiných škol – základních i středních), **dotazník** (písemné dotazování ze strany výchovného poradce adresované žákům a učitelům školy, popřípadě také rodičovské veřejnosti), **evaluace** ze strany vedení školy, **celková autoevaluace** školy zaměřená také na výchovné poradenství (na konci školního roku) a **e-mailová** cesta (především děkovné dopisy od rodičů).

Dále někteří uváděli, že se snaží získat informace o výsledcích jejich činnosti **vlastním pozorováním**, **zpětnou kontrolou** (konzultace s učiteli a rodiči ohledně účinnosti některých postupů vzhledem k problému žáka) a **hodnocením postupů již vyřešených případů**. Dva výchovní poradci se v dotazníku zmínili, že způsob získávání informací o jejich vlastní činnosti je spíše **intuitivního rázu**, což je pro ně patrné z celkové atmosféry ve škole, z kvality vztahů mezi učiteli, žáky, z chování žáků ve škole i mimo ni, z úspěšnosti žáků při přijímacím řízení na střední školy a z celkové pověsti školy.

Z odpovědí výchovných poradců se dalo také zjistit, od koho tuto zpětnou vazbu získávají. Celkové rozložení je vyjádřeno v následujícím grafu. Nejčastěji to bylo od stávajících žáků školy (celkem 25krát, což je 23%), od rodičů (24krát; 22%) a od učitelů (19krát; 18%).

Graf č. 7



Otázka č. 8: Jaké zásadní změny v podmínkách pro Vaši práci byste si představoval/a? (Respondenti se měli vyjádřit k podmínkám pro svou poradenskou činnost z hlediska:

- a) obsahu práce;
- b) vnějších podmínek.)

a) Co se týká **obsahu** či **náplně práce** výchovného poradce, k této podotázce se vyjádřilo pouze 11 respondentů. Ostatní buď přímo tuto otázku proškrtnli, nebo napsali, že k obsahu práce nemají žádné připomínky. Zde jsou hlavní oblasti:

- **zásadním způsobem odstranit nebo omezit zbytečnou administrativu (byrokracii)**, která je spojena s výkonem jejich funkce – na toto téma respondenti poukazovali nejčastěji. Někteří zdůrazňovali, že např. samotné vedení dokumentace ohledně integrovaných žáků a žáků se SPU vyžaduje mnoho času. Do toho mají spoustu administrativy spojenou s kariérovým poradenstvím. Potom jim bohužel nezbývá čas na přímou i nepřímou výchovnou práci s žáky. Jeden respondent přímo uvedl, že má mnohdy pocit, že je to více „práce úředníka nežli poradce“.

- **zmenšení objemu náplně práce výchovného poradce** – většina respondentů se domnívá, že je příliš mnoho oblastí, kterým se musí věnovat a které mají ve své kompetenci⁸². Vzhledem k nízké hodinové dotaci pro plnění veškerých povinností, musí některé z oblastí tzv. „ošidit“. Zvláště v období, kdy kulminuje volba povolání (kolem pololetí) – navíc do toho musí ještě řešit školní neúspěšnost a výchovné problémy (pololetní vysvědčení). Poukazují také na to, že velmi často zastávají práci dalších školních poradců.

b) **Změny ve vnějších podmínkách** podstatných pro činnost výchovného poradce, které respondenti uváděli, by se daly rozdělit do několika skupin podle typu požadavků (v některých dotaznících udávali výchovní poradci i více požadavků).

- **snížení učebního úvazku ve prospěch výchovného poradenství** – uvedlo 22 respondentů (k této problematice se již vyjadřovali v otázce č. 5); někteří zdůrazňují, že více času potřebují hlavně na individuální i skupinovou práci s žáky (práce s třídními kolektivy). Podle jednoho respondenta by časová

⁸² Jelikož na některých školách bývají mnohdy jediným poradenským subjektem, často se stává, že „supluje“ činnosti, které má z hlediska vyhlášky vykonávat jiný poradenský pracovník (školní psycholog, speciální pedagog, školní metodik prevence).

dotace daná MŠMT stačila, pokud by na škole nebyly žádné problémy. „Takto nelze stíhat ani to, co by k této práci patřilo (studium, přednášky atd.).“

- **samostatný prostor, kabinet (soukromí)** – uvedlo šest respondentů (pouze ti, co v otázce č. 4 napsali, že nemají vlastní prostor pro svou vlastní práci); dále dva respondenti dodávali, že by potřebovali lepší vybavení kabinetu výchovného poradce.
- **trvalá přítomnost speciálního pedagoga a školního psychologa ve škole (nebo alespoň na částečný úvazek)** – takto se vyjádřilo šest respondentů, přičemž dodávali, že by bylo třeba, aby speciální pedagog působil jak na 1. stupni, tak na 2. stupni; školní psycholog by měl na starosti testování, krizovou intervenci a celkovou péči o „problémové“ žáky (dlouhodobou a koncepční) na obou stupních – vytvořilo by se tak „Školní poradenské pracoviště“ složené z týmu odborníků.
- **zrychlení spolupráce se školskými poradenskými zařízeními** – zejména s PPP, SVP, jak zdůrazňují výchovní poradci; jde jim o to, aby se jednotlivé případy „nevlekly“ neúměrně dlouho, neboť tak ztrácejí svou aktuálnost a mnohdy se problémy žáků ještě více „zakuklují“ či nabalují na sebe. OSPOD prý reaguje velmi pomalu a málo důrazně (např. na rodiče záškoláků apod.). Takto se vyjádřili celkem čtyři respondenti.
- **včasná informovanost o změnách (např. legislativních)** – tři respondenti uvedli, že by pro ně bylo velmi přínosné, kdyby existovalo nějaké „metodické řídicí centrum“, které by zasílalo informace o novinkách a změnách v oblasti předpisů či bylo rychle dostupné, pokud mají řešit nějaký aktuální problém a neví si s jeho řešením rady. Tím, že si veškeré informace musí vyhledávat sami, zdržuje je to od té nejdůležitější práce = práce s žáky.
- **zavedení databázového programu (evidence dětí s vyšetřením) propojený s PPP** – urychlila by se tak běžná administrativa, veškeré údaje by měl výchovný poradce při ruce, pomohlo by mu to v diagnostické práci. Tyto změny v dotazníku navrhuji dva výchovní poradci.
- **lepší finanční ohodnocení** – čtyři respondenti se zmínili, že finanční ohodnocení funkce výchovného poradce neodpovídá tomu, do jaké míry se

poradenské činnosti ve skutečnosti věnují (studium VP, výcviky, kurzy či semináře v rámci celoživotního vzdělávání); dále ve škole pracují nad rámec svých časových možností atd.

- **osamostatnění funkce výchovného poradce** – tento požadavek uvedli dva respondenti; tuto funkci by podle nich neměl vykonávat řadový učitel, ale odborník na danou problematiku. Zároveň však jeden z nich dodává, že učitel s přímou činností u dětí pozná žáky lépe než psycholog z hodinového rozhovoru.

Další podněty pro změny se již nedají zařadit do větších tematických skupin, tudíž je zmíníme pouze jednotlivě.

- **lepší spolupráce se školním metodikem prevence;**
- **větší spolupráce mezi 1. stupněm a 2. stupněm** – pokud jsou na škole dva výchovní poradci a každý má na starosti jiný stupeň (jde hlavně o předávání evidence, informování o jednotlivých případech, zkušenostech, rozdělení kompetencí, apod.);
- **„nemít dozory na chodbách“** – v době přestávek a jiných pauz by chtěli mít konzultace pro klienty;
- **„více pravomocí“** – respondent neuvedl, jaké pravomoce;
- **„zavedení lepšího systému škol pro práci s dětmi s poruchami chování (ochránit děti před agresivním spolužákem)“;**
- **„docílit toho, aby učitelé a rodiče důsledněji působili na žáky.“**

Podstatná data empirického šetření budou v závěru konfrontována s teoretickými výstupy.

6. ZÁVĚR

Závěry z výsledků empirické sondy ukazují, že výchovní poradci se v praxi musejí zabývat mnohem širší oblastí než je kariérové poradenství vymezené vyhláškou. Těžiště činnosti výchovního poradce na 2. stupni ZŠ ale přesto tkví v kariérovém poradenství. To znamená, že se nám potvrdily hypotézy H1 i H2.

Můžeme tedy vidět určité rozpory v náplni práce výchovních poradců. Domníváme se, že to je v nedostatečně promyšlené poradenské koncepci pro oblast školství, kterou završila v této práci mnohokrát citovaná vyhláška č. 72/2000S. Co se týká přímo školních poradců, tak výrazně posiluje pozici převážně školních psychologů, kteří postupně převezmou úkoly, které dnes v praxi zastávají (kromě testování) mnozí výchovní poradci, což vychází z analýzy i srovnání teoretických výstupů a empirického šetření. Faktem však zůstává, že školních psychologů je obecně velmi málo a finanční situace většiny základních škol není taková, aby si školního psychologa mohly, byť na poloviční úvazek, dovolit. Navíc je mnoho menších škol, pro které je výchovní poradce dostatečně kompetentním poradcem. Proto si myslíme, že úloha výchovního poradce na základní škole má místo i v oblastech, v nichž je kompetentní psycholog.

Podle autorů současné koncepce⁸³, se také počítá například s týmovou prací školních poradců. Ve skutečnosti je však zřejmé, že na většině školách jsou stále jediným poradenským subjektem výchovní poradci. V předchozí kapitole zmíněný výzkum navíc ukazuje, že mnozí ředitelé základních škol ukládají učitelům kromě vykonávání funkce výchovního poradce také vykonávání funkce školního metodika prevence. Je pak jasné, že jejich časové možnosti pro poradenskou práci jsou ještě více nedostačující. Ve škole se tato situace řeší také tak, že se na škole ustanoví dva výchovní poradci (např. pro 1. a 2. stupeň). Tato řešení nejsou koncepční a v takto nastavených podmínkách se těžko určuje i opravdová profesní identita výchovních poradců. Je otázkou, co s takovou situací dělat.

V obhajobě úlohy výchovního poradce na škole vycházíme z toho, že tento pracovník je pedagogem dané školy, který má za sebou minimálně tři roky pedagogické praxe a který je navíc odborně připraven pro poradenskou činnost. To, že je také učitelem na škole, mu umožňuje poznat prostředí školy naprosto bezprostředně. Žádný jiný školský poradenský pracovník (v nynějších podmínkách) nemá možnost takto přímo a dlouhodobě pracovat s klienty. Má možnost je sledovat v běžných situacích, má větší prostor pro práci

⁸³ blíže In ZAPLETALOVÁ, J. Paragrafy o poradenství. *Učitel'ské noviny*, roč. 2005, č. 5, s. 12-13.

s nimi (ve výuce, o přestávkách), může zasahovat přímo do procesů řešení například výchovných nebo výukových problémů. Řečeno jednoduše: Výchovný poradce představuje základní úroveň a mnohdy také nejdůležitější článek školského poradenského systému (jsou často „prvním poradenským subjektem, na který se mohou učitelé, rodiče i sami žáci v případě problémů obrátit“, poukazuje Novosad⁸⁴). Z tohoto důvodu je nasnadě, aby se určitými koncepčními a také legislativními kroky posílila jejich profesní identita, neboť je patrné, že si své „pevné“ místo v poradenské práci školy stále hledají.

Vzhledem k uvedené skutečnosti je na místě se tázat po vzdělání výchovného poradce. Zdaleka nedosahuje takové odbornosti jako psycholog. Domníváme se, že by se mohla pro výchovné poradce zavést soustavná vysokoškolská příprava, která by byla ještě více specializovanější než je současné kvalifikační studium. Více by směřovala k metodám práce s žáky (výcvik pro práci se skupinou tématicky zaměřený na oblast osobnostně sociálního rozvoje žáků a také jejich profesního zaměření apod.), výcviku v krizové intervenci, k sebezkušenostnímu výcviku atd.

Je také jasné, že by se měla zvětšit i časová dotace, aby se mohl výchovný poradce soustavně a odpovědně věnovat všem činnostem. Zároveň s tím by neměl suplovat ty činnosti, které může zajišťovat školní metodik prevence či speciální pedagog. Pokud si je škola dovolit nemůže a jejich činnosti předá výchovnému poradci, i to by se mělo zohlednit v jeho časové dotaci a také finančním ohodnocení.

Koncepční východiska ze současné nejasné situace spatřujeme v několika zásadních krocích. Prvním z nich je zmapování současného stavu poradenských služeb na školách v celé ČR (s využitím různých výzkumných metod, které by odhalily danou realitu) a na základě jeho vyhodnocení provést taková opatření, která budou více korespondovat se současnou poradenskou praxí, než jak je tomu nyní.

Dalším nezbytným krokem je vypracování řádné oficiální koncepce poradenských služeb na škole, která vychází z reálných podkladů. Jelikož víme, že specifika jednotlivých škol se mohou lišit, je potřeba, aby koncepce umožňovala volbu více variant⁸⁵. Ty by se odvíjely od toho, zda na škole působí výchovný poradce sám či v součinnosti s dalšími školními poradci (především školní psychologové).

⁸⁴ NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7367-174-3, s. 115.

⁸⁵ Vyžaduje to značnou flexibilitu z hlediska konceptu poradenských služeb na škole.

V rámci této koncepce by si každá škola mohla vytvořit svůj vlastní „školní poradenský program či strategii“⁸⁶, která by mohla podporovat variantu s výchovným poradcem jako hlavním školním poradcem s následujícími podmínkami: kvalitní a uznávané vzdělání, posílení pravomocí, vyšší časová dotace, možnost kariérního růstu a lepší finanční ohodnocení. V oblasti testování žáků a vedení jejich databáze by mu mohl být ku pomoci databázový program, o němž se zmínili někteří výchovní poradci v dotazníku a který by usnadnil jejich administrativní činnost a ušetřil čas na přímou práci s žáky. Nebo by školní poradenská strategie podporovala druhou variantu se školním psychologem jako hlavním školním poradcem (což se již na některých školách děje). V tomto případě by mělo být minimálně zřejmé, jakým způsobem bude probíhat spolupráce mezi školními poradci.

Doufejme, že se podaří některé zásadní kroky naplnit.

⁸⁶ Obdobně jako je ve výchovně-vzdělávací oblasti RVP a následný ŠVP.

SEZNAM LITERATURY

BERNÝ, L.; CIPROVÁ, J.; MERTIN, V. *Poradce k volbě povolání pro výchovné poradce a učitele na ZŠ*. Praha : Raabe, 2007. ISSN 1801-8440.

ČÁLEK, O. *Možnosti poradenské pomoci při prevenci výchovných obtíží*. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-590-4.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha : H & H, 1992. ISBN 80-85467-69-0.

DOROTÍKOVÁ, S. ed. *Profesní etika učitelství*. Praha : PedF UK, 2003. ISBN 80-7290-102-8.

DRAPELA, J. V. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-251-3.

DRAPELA, J. V.; HRABAL, V. *Vybrané poradenské směry*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-011-4.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7040-402-7.

Etický kodex školního psychologa [online] [cit. 16.05.2007]. Dostupné na WWW: http://www.oaz.cz/web2/skola/sk_rok_0607/eticky_kodex_skolniho_psychologa.html.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GABURA, J.; PRUŽINSKÁ, J. *Poradenský proces*. Praha : SLON, 1995. ISBN 80-85850-10-9.

HADJ MOUSSOVÁ, Z. a kol. *Intervence. Pedagogicko psychologické poradenství III*. Praha : PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-16-X.

HADJ MOUSSOVÁ, Z. a kol. *Pedagogicko psychologické poradenství I. Vybrané problémy*. Praha : PedF UK, 2005. ISBN 80-7290-215-6.

HADJ MOUSSOVÁ, Z. VALENTOVÁ, L. a kol. *Poradenské teorie a strategie*. Praha : PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-098-6.

HADJ MOUSSOVÁ, Z.; DUPLINSKÝ, J. a kol. *Diagnostika. Pedagogicko psychologické poradenství II*. Praha : PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-101-X.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HOŘÁNKOVÁ, V.; VALOUCHOVÁ, E.; MACÁKOVÁ, D.; POSPÍŠILOVÁ, I. a kol. *Metodická příručka poradce pro volbu povolání*. Praha : SLON, 1995. ISBN 80-85850-21-4.

HRABAL, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika*. Praha : SPN, 1989. ISBN 80-04-22149-1.

HRABAL, V. st.; HRABAL, V. ml. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc : PedF UK, 1988.

Informační a poradenská střediska při úřadech práce [online] [cit. 14.11.2005] . Dostupné na WWW: <http://portal.mpsv.cz/sz/obcane/poradstrediska>.

JEDLIČKA, R. *Psychologická první pomoc v práci výchovného poradce*. Praha: PedF UK, 2000, s. 10. ISBN 80-7290-035-8.

JEDLIČKA, R. Výchovný poradce v moderní škole. *Učitelské noviny*, 2000, roč. 103, č. 45, s. 18. ISSN 0139-5718.

JEDLIČKA, R.; KLÍMA, P.; KOŤA, J.; NĚMEC, J.; PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha : Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.

JOROVÁ, A. Kvalifikační studium a obsah činnosti výchovného poradce na škole. *Výchovné poradenství*, roč. 1998, č. 17, s. 81-84. ISSN 0862-1675.

JOROVÁ, A. Možnosti kvalifikační přípravy výchovných poradců. *Výchovné poradenství*, roč. 1998, č. 15, s. 86-91. ISSN 0862-1675.

KLÍMOVÁ, M. *Teorie a praxe výchovního poradenství*. Praha : SPN, 1987.

KOLUCHOVÁ, J.; MORÁVEK, S. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1990.

Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. *Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství*, roč. 2005, č. 43, s. 32-50. ISSN 1214-7230.

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6.

KOŠČO, J. a kol. *Poradenská psychológia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987.

KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.

- LANGMEIER, J.; BALCAR, K.; ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-381-1.
- LANGOVÁ, M.; KODÝM, M. a kol. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha : Academia, 1987.
- LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-613-7.
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.
- Lidské zdroje* [online]. Dostupné na WWW:
http://cs.wikipedia.org/wiki/Lidsk%C3%A9_zdroje.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995. ISBN 80- 210-1070-3.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9.
- MERTIN, V. *Jak se dostat na střední školu*. Praha : Grada, 2000. ISBN 80-7169-947-0.
- MERTIN, V.; CIPROVÁ, J.; BUDINSKÁ, M. *Pedagogická a psychologická diagnostika pro učitele na ZŠ*. 2005. Praha : Raabe, 2005. ISSN 1801-8416.
- MERTIN, V.; STRÁDAL, J.; ÚLOVCOVÁ, H.; CIPROVÁ, J. *Poradce k volbě povolání pro výchovné poradce a učitele na ZŠ*. Praha : Raabe, 2002. ISBN 80-86307-12-3.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7367-174-3.
- Odbor sociálních věcí a zdravotnictví* [online]. Dostupné na WWW:
<http://www.sever.brno.cz/index.php?NADID=1211>.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-579-2, s. 92
- PUGNEROVÁ, M. *Profesionální orientace*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1198-9.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.
- SCHLIPPE, A. von; SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství*. Brno : Cesta, 2001. ISBN 80-7295-013-4.
- SLAVÍKOVÁ, I. Etické aspekty v práci výchovného poradce. In *Výchovné poradenství*, roč. 1998, č. 15, s. 73-78. ISSN 0862-1675.

- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha : PedF UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
- STRÁDAL, J. *Jak volit povolání*. Praha : INFORMATORIUM, 1995. ISBN 80-85427-74-5.
- STRÁDAL, J. *Praktické činnosti pro 6.-9. ročník základních škol. Člověk a svět práce. Příprava na volbu povolání*. Praha : Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-778-2.
- STRÁDAL, J.; NOUZOVÁ, Z. *Příprava žáků pro profesní orientaci. Metodická příručka pro učitele základních škol*. Praha : SLON, 1995. ISBN 80-85850-20-6.
- Studium pro výchovné poradce* [online]. Dostupné na WWW: <http://psychologie.ff.cuni.cz/>.
- SVOBODA, M.; KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : PedF MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : PedF UK, 1991. ISBN 80-901065-1-X.
- TVARŮŽKA, J. *Pedagogická diagnostika v práci učitele*. Olomouc : Krajský pedagogický ústav, 1982.
- ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat*. Praha : SLON, 2005. ISBN 80-86429-36-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-077-3.
- VÁVROVÁ, P. *Učitel jako poradce*. Hradec Králové : Gaudemus, 1999. ISBN 80-7041-159-7.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
- Vyhláška č.72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.*
Vyhláška č.130/1980Sb., o výchovném poradenství.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Vyhlášky č. 458/ 2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče.

VYMĚTAL, J. a kol. *Obecná psychoterapie*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0723-3.

Vzdělávací program pro učitele – výchovné poradce [online]. Dostupné na WWW: http://userweb.pedf.cuni.cz/uprps/katalog_new/spec.htm#vzd.

ZAPLETALOVÁ, J. Mapování práce výchovných poradců na základních, středních a speciálních školách. *Výchovné poradenství*, roč. 2003, č. 36/37/2, s. 4-66.

ZAPLETALOVÁ, J. Paragrafy o poradenství. *Učitelské noviny*, roč. 2005, č. 5, s. 12-13.

RESUMÉ

Tato teoreticko-empirická práce se zabývá podstatnými aspekty poradenské činnosti výchovného poradce na základní škole. Po vymezení školního poradenství a popisu systému školských poradenských služeb provádíme výčet možných vztahů mezi výchovným poradcem a dalšími subjekty a následně analyzujeme možné role v komunikaci výchovného poradce, které z nich vyplývají. V souvislosti s tím se zabýváme osobnostními nároky a odbornou kvalifikací podstatných pro výkon funkce výchovného poradce a zaměřujeme se též na etickou dimenzi této poradenské úlohy. V další kapitole rozebíráme způsob práce výchovného poradce vycházející ze znalosti poradenských přístupů, které je možné uplatňovat ve školním prostředí, a dále ukazujeme, že základem jeho diagnostické činnosti jsou klinické metody, které popisně rozebíráme v závěru této kapitoly. Konkrétní náplň práce výchovného poradce a těžiště jeho činnosti nacházíme v rozboru a komparaci současné školské poradenské legislativy. Teoretické výstupy celé práce nám jsou podkladem k empirickému zkoumání poradenské praxe výchovných poradců. Poslední kapitolu věnujeme analýze a komparaci teoretických a empiricky získaných údajů a vyvozujeme z nich závěry týkající se úlohy výchovného poradce na základních školách.

This theoretical-empirical work deals with the major aspects of consultancy of the educational counsellor of an elementary school. After the definition of school counselling and the description of system of education consultancy services, we describe relations among the educational counsellor and other subjects of the system. Then we analyze possible roles in counsellor's communication that arise from the relations. In connection with this, we deal with personal demands and professional qualification that are essential for the post of the educational counsellor and we focus on ethical dimension of his consultancy. In the next chapter we discuss the methods in his work that arise from the knowledge of consultancy approaches that are practiced at schools. Then we show that his diagnostic work is based on clinical methods. We discuss them in the end of the chapter.

We find the concrete job description and the focus of educational counsellor's work in the analysis and the comparison of current school consultancy legislation. The

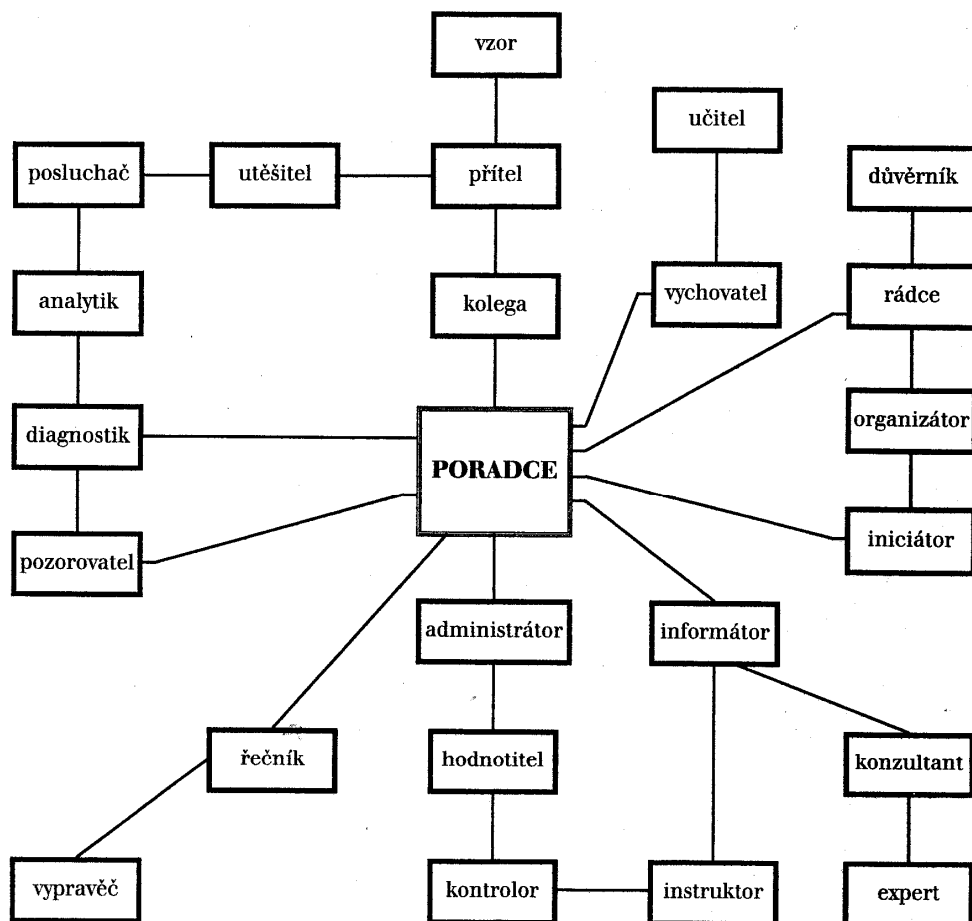
theoretical conclusions of this work are the base for empirical research of the consellor's consultancy practice. The analysis and the comparison of the theoretical and the empirical data are done in the last chapter. We deduce conclusions about the role of educational counsellor at elementary schools as well.

PŘÍLOHY

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Schéma: Možné role poradce vzhledem ke klientovi⁸⁷:



⁸⁷ HOŘÁNKOVÁ, V.; VALOUCHOVÁ, E.; MACÁKOVÁ, D.; POSPÍŠILOVÁ, I. a kol. *Metodická příručka poradce pro volbu povolání*. Praha : SLON, 1995. ISBN 80-85850-21-4, s. 82.

DOTAZNÍK PRO VÝCHOVNÉ PORADCE NA ZŠ

**1. Jaké oblasti považujete za těžiště své práce na 1. stupni a jaké na 2. stupni?
(+ zvýrazněte tučně ten stupeň, jehož problematice se podle Vás více věnujete)**

A – 1. stupeň (+vypište oblasti, na které se nejvíce soustředíte)

B – 2. stupeň (+vypište oblasti, na které se nejvíce soustředíte)

2. V jaké z výše jmenovaných oblastí se Vám daří více a ve kterých méně?

více (prosím stručně zdůvodněte proč):

méně (prosím stručně zdůvodněte proč):

3. Jaké metody práce s žáky používáte nejčastěji? (můžete tučně zvýraznit více možností)

A – pozorování

B – rozhovor

C – dotazník

D – rozbor výsledků činnosti (např. výtvarné)

E – studium dokumentace

F – jiné (uved'te jaké)

4. Uved'te, jaké máte prostorové zázemí a jak ho hodnotíte?

5. Uved'te, kolik hodin týdně můžete věnovat výchovnému poradenství a kolik času byste mu opravdu potřebovali věnovat?

**6. Máte pocit podpory vedení školy a spolupráce ze strany kolegů (učitelů)?
(prosím zvýrazněte tučně)**

ze strany vedení školy:

1 – ano

2 – spíše ano

3 – nedokážu posoudit

4 – spíše ne

5 – ne

spolupráce s kolegy (učiteli):

1 – ano

2 – spíše ano

3 – nedokážu posoudit

4 – spíše ne

5 – ne

7. Jakými způsoby získáváte zpětnou vazbu o své vlastní činnosti?

8. Jaké zásadní změny v podmínkách pro Vaši práci byste si představoval/a?

a) z hlediska obsahu práce

b) z hlediska podmínek pro práci

Příloha č. 3

E-mail výchovným poradcům:

Dobrý den,

obracím se na Vás s dotazníkem a s žádostí o jeho vyplnění ze strany výchovného poradce Vaší školy. Dotazník, který je přílohou tohoto emailu, bude praktickou částí mé diplomové práce na téma „Funkce výchovného poradce na ZŠ“ a jeho data budou použita pouze pro účely výzkumné části této práce.

Vyplněný dotazník prosím zašlete buď na mou emailovou adresu, nebo na níže uvedenou kontaktní adresu.

Předem bych Vám chtěla poděkovat za spolupráci.

S pozdravem

Veronika Brůnová
studentka oboru Pedagogika
Filozofická fakulta UK

EVIDENCE VYPŮJČOVATELŮ

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována k studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 30. 3. 2008

.....

Veronika Brůnová

[illegible]