

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2010

Denisa Jánska

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

***Role výchovného poradenství na druhém stupni
základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií***

***The role of educational counselling at the lower
secondary schools***

doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Denisa Jánka

Praha 2010

Děkuji paní doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc. za laskavé a trpělivé vedení a za nevšední zájem, se kterým sledovala mou práci. Poděkování patří také výchovným poradcům a vedení sledovaných škol a všem respondentům výzkumu.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem Role výchovné poradenství na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií napsala samostatně a výhradně s použitím pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů, které jsem uvedla a ocitovala způsobem pro vědeckou práci obvyklým.

V Praze dne 14. dubna 2010

Denisa Jánska

.....

Anotace

Diplomová práce Role výchovného poradenství na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií v první části popisuje vývoj výchovného poradenství, jeho systém a platnou legislativu v současném školství, v úplnosti vymezuje roli a úkoly členů školního poradenského týmu s důrazem na práci výchovného poradce v oblasti péče o žáky se specifickými potřebami. Teoretická část vychází z rozsáhlého studia nejnovější odborné literatury. Druhá část práce uvádí a hodnotí výsledky výzkumné sondy u dospívajících žáků základních škol a gymnázií a jejich výchovných poradců.

Annotation

Diploma thesis The role of educational counselling at lower secondary schools and at the lower levels of colleges describes, in its first part, development of educational counselling, its system and valid legislation in the current schooling, defines in entirety the role and duties of members of the school consultancy team with emphasis on work of educational advisor in the sphere of looking after pupils with specific needs. The theoretical part stems out from the vast amount of studies of the latest professional literature. The second part of the diploma thesis states and evaluates results of a research sample amongst adolescent pupils at the lower secondary schools and their educational advisors.

Klíčová slova

Výchovné poradenství, výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školská poradenská zařízení, žáci se specifickými potřebami, výzkumná sonda.

Keywords

Educational consultancy, educational advisor, school methodist for prevention, school psychologist, school consultancy surgeries, pupils with specific needs, research sample.

OBSAH

Úvod.....	7
Teoretická část	
1. Dnešní škola a její vliv na výchovu.....	10
2. Vývoj výchovného poradenství v ČR.....	14
3. Systém současného výchovného poradenství v ČR.....	19
3.1 Školská legislativa, organizační a metodické vyhlášky a předpisy.....	23
4. Poradenská péče na školách.....	26
4.1 Sociální působení učitele.....	29
4.1.1 Vývojová psychologie – období dospívání.....	31
4.1.2 Tělesné změny.....	33
4.1.3 Změny v myšlení.....	33
4.1.4 Základní psychické potřeby a jejich uspokojování.....	34
4.2 Vymezení úlohy speciálního pedagoga.....	34
4.3 Vymezení úlohy školního metodika prevence.....	36
4.4 Vymezení úlohy školního psychologa.....	40
4.5 Vymezení úlohy výchovného poradce.....	44
4.5.1 Spolupráce s rodiči.....	48
4.5.2 K okruhům činnosti výchovného poradce.....	49
4.5.3 Časté výchovné problémy.....	50
5. Školská poradenská zařízení.....	52
5.1 Pedagogicko-psychologické poradny.....	52
5.2 Speciálně pedagogická centra.....	53
5.3 Střediska výchovné péče.....	54
6. Žáci se specifickými potřebami.....	57
6.1 Žáci se specifickými potřebami učení.....	57
6.2 Poruchy řeči a vady výslovnosti.....	64
6.3 Žáci se specifickými poruchami chování.....	68
6.4 Žáci nadprůměrně nadaní.....	72
Praktická část	
7. Výzkumná sonda k tématu Role výchovného poradenství na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií.....	77
7.1 Cíl výzkumu a vyplývající hypotézy.....	77
7.2 Provedení výzkumu.....	79

7.3 Metoda výzkumu.....	80
7.4 Výsledky výzkumu žáků.....	82
7.5 Hodnocení výsledků – ověření hypotéz.....	90
Závěr.....	95
Résumé.....	97
LITERATURA.....	99
SEZNAM PŘÍLOH.....	102
PŘÍLOHY.....	103

Úvod

Za cíl své diplomové práce Role výchovného poradenství na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií jsem si stanovila systematické shrnutí teoretických poznatků a východisek v oblasti školního výchovného poradenství a jejich ověření v praxi výzkumnou sondou na ZŠ a gymnáziích.

K výběru tématu mě vedl zájem o organizaci, úlohu a konkrétní úkoly výchovných poradců na školách a o jejich práci s dospívajícími žáky a jejich rodiči. Práci výchovných poradců jsem měla možnost sledovat už během studia jako lektor primární prevence sociálně patologických jevů na víceletých gymnáziích.

Úkoly výchovného poradenství, které má v českém školství tradici především v oblasti kariérového poradenství, se během vývoje rozšiřovaly a specifikovaly, postupně se vytvářely školní poradenské týmy, jejichž činnost se rozšířila i na pomoc s výukovými a výchovnými problémy. Ve své práci se snažím postihnout základní okruhy činnosti výchovného poradenství v současné škole.

Práce je rozdělena do dvou částí. První část je teoretická a obsahuje šest kapitol.

V úvodní kapitole diplomové práce se zamýšlím nad vlivem současného školství na výchovu dětí a mladistvých. Druhá kapitola představuje úvod k dalším částem práce, snažila jsem se v ní zachytit důležité mezníky ve vývoji výchovného poradenství v českých zemích od jeho počátků do současnosti. Do třetí kapitoly jsem zařadila popis systému výchovného poradenství včetně současně platných vyhlášek, směrnic a metodických předpisů. V nejobsáhlejší čtvrté kapitole se věnuji současnému stavu poradenské péče na školách, sociálnímu působení učitele, vymezení úlohy všech členů školního poradenského týmu, jejich spolupráci s učiteli a rodiči a uvádím kritické situace, které mohou v práci výchovného poradce nastat. Možnosti spolupráce škol se školskými poradenskými zařízeními uvádím v páté kapitole. V poslední kapitole teoretické části jsem se zaměřila na žáky se specifickými potřebami, kam jsem kromě specifických poruch učení a chování zařadila i žáky s poruchami řeči a péči o mimořádně nadané žáky, která má také v práci výchovného poradce své místo.

V druhé, praktické části uvádím výsledky výzkumné sondy, jejíž cílem bylo ověření teoretických východisek a stanovených hypotéz, především ověření pozitivního významu a přínosu práce výchovných poradců pro žáky i pro školu jako celek.

Tématu výchovného poradenství se ve svých pracích věnuje mnoho odborníků z řad psychologů, speciálních pedagogů i sociologů výchovy. Až na výjimky se nejedná o práce

zaměřené jen na činnost výchovných poradců, ta je v odborných pracích zahrnuta do širší problematiky výuky a výchovy. Z této situace jsem vycházela při výběru odborné literatury a zaměřila se na publikace posledních deseti let. Ze starších prací jsem využila dobou prověřených prací dětských psychologů. Pracovala jsem převážně s odbornými pracemi českých autorů, ze zahraniční literatury jsem čerpala hlavně při řešení obecných problémů dané problematiky. Výzkumnou sondu jsem zadávala dotazníkem vlastní konstrukce.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Dnešní škola a její vliv na výchovu

Škola je jednou z nejstarších a nejrozšířenějších institucí s největším vlivem na vývoj a rozvoj mladého člověka.

Společnost vynakládá na vzdělání, na fungování školství, tedy na školy všech stupňů a typů určité prostředky a právem očekává i určité výsledky činnosti školských institucí – mladé lidi dostatečně vzdělané a dobře vychované. To znamená výsledky jak v oblasti vzdělání, tak v oblasti výchovy; v obou hlavních funkcích školy – vzdělávací a výchovné. (Kořa, J., 2005)

V této kapitole své práce ponechávám stranou vzdělávací funkce školy a zaměřím se na funkci výchovnou, především na otázky mravní výchovy.

Vstup dítěte do základní školy znamená životní událost, která přináší řadu změn. Dítě je soustavně vzděláváno, učí se novým pracovním návykům, poznává jiné rozvržení času než zná z rodiny nebo z mateřské školy, učí se času využívat, je vedeno k disciplíně nejen vnější, ale postupně si buduje i disciplínu vnitřní, učí se vůli a sebeovládání.

Vstupem do školy dítě naplňuje novou životní roli. Zařazuje se do společenství školní třídy a získává zde sociální postavení, které si musí získat svým přičiněním. Zařazuje se do role žáka ve vztahu k učitelům a spolužáka ve vztahu k ostatním dětem. Získává tak nové sociální zkušenosti, přijímá nové hodnoty zaměřené na výkon a na pozici ve skupině stejně starých vrstevníků.

Ve škole se dítě na úrovni intelektové učí učit se, na úrovni sociální se učí soužití, komunikaci s novými autoritami dospělých i komunikaci s vrstevníky, učí se rozumět druhým i samo sobě. Učí se vztahu k autoritám, prakticky si osvojuje normy skupinového chování, je vedeno k respektování názorů druhého, učí se druhým naslouchat, osvojuje si pravidla společenského styku a komunikace. Poznává nové formování mezilidských vztahů a začíná se postupně odpoutávat od vlivu rodiny. Škola ovlivňuje rozvoj sebehodnocení, sebeúcty a identity žáků s podstatným vlivem na jejich budoucí život.

Vstup do školy vede k potřebě dítěte obstát, mít úspěch, sklidit pochvalu, vyniknout, prosadit se, být dobrý. Dítě poznává radost z úspěchu a z dosažených výsledků, uspokojení z činnosti. Tak se v dítěti působením školy rozvíjí celá řada vlastností, jako je píle, soustředěnost, zdravá ctižádost, zodpovědnost. Žák tak získává nové zážitky a zkušenosti se svou vlastní kompetencí a odpovědností. (Helus, Z., 2001)

Musíme si uvědomit, že působení školy není jediný faktor, který ovlivňuje výchovu a vývoj mladého člověka. Je zde i působení rodiny, širší komunity, ve které dítě vyrůstá, ale i jeho život a zájmy mimo školu – různé zájmové kroužky, sportovní oddíl, parta dětí z parku, hřiště, ulice. Tedy vše, co Z. Helus (2001) nazývá mikroprostředím dítěte či dospívajícího.

Na souhrě všech výchovných činitelů, tedy nejen na škole a konkrétním pedagogovi, záleží, jak bude vypadat život jednotlivce i celé společnosti – jaké budou priority, čeho si budeme vážit, jak se naučíme rozumět smyslu svého života, jak se k sobě budeme navzájem chovat a mnoho dalšího. (Koťa, J., 2005)

Prvořadá je především součinnost školy a rodiny. Ochrana rodiny, zvláště v mladším školním věku stále ještě trvá, dohled nad přípravou do školy a pomoc při ní bývají častou součástí rodinného života už od chvíle, kdy dítě vstoupilo do školy. Ve funkční rodině je spolupráce se školou samozřejmá a pravidelná i v případě výchovných a výukových potíží. Odpovědní rodiče vyhledávají odbornou pomoc ve škole, případně v odborných zařízeních mimo školu. (Matějček, Z., 2004)

Změna ve vztahu ke škole obvykle nastává v období dospívání, projevuje se větší kritičností k jednotlivým pedagogům, často ke škole jako celku. Narušení vztahu učitel – žák může vést až k úplné nechuti ke škole, k vyučování, někdy i ke vzdělání vůbec. Více než v nižších třídách se projevují jevy, jako vyrušování, odmlouvání, záškoláctví.

Charakteristikou a specifickou potřebou období puberty je potřeba být přijat vrstevníky. Dítě začne víc než předtím zajímat, co je ve skupině stejně starých či o málo starších ceněno, co v ní přináší a zvětšuje prestiž, začne využívat špatných i dobrých příkladů a zkušeností vrstevníků. V reálném životě by se mohlo zdát, že více těch špatných. Zdálo by se, že pubescenti podléhají tlaku a diktátu skupiny jen v tom negativním smyslu – kouření, alkohol, drogy, sekty, ale naštěstí tomu tak není vždy. V tomto životním období nabývá na významu jednání, chování, záliby i sociální status vrstevníků. Děti pozorně sledují, co dělají ostatní děti jejich věku, chtějí se jim rovnat, roste potřeba být přijímán a někam patřit – do skupiny, do party. Naštěstí pro dítě i pro společnost si vybírají i kladné modely chování a jednání. V době dospívání si už je mladý člověk schopen uvědomit význam morálního jednání jak pro společnost, tak pro osobní rozvoj jeho samého. (Fontana, D., 2003)

Těžko bychom hledali jinou instituci, která by tak citlivě odrážela společenské klima dané doby, než je škola. Škola je sociální organismus, který odráží jevy a tendence vývoje společnosti, ale také všechny nedostatky a neduhy dané fáze vývoje. A že těch neduhů dnes není málo – konzumní způsob života, honba za penězi, touha po moci a viditelném úspěchu,

projevy násilí, bezohlednost, brutalita, užívání alkoholu, drog a jiných návykových látek, zvyšující se kriminalita a další nežádoucí jevy. (Vacek, P., 2005)

Mravní výchova byla v každé době prioritou působení školy, ale ve světle všech negativních jevů současnosti nabývá dnes ještě více na významu. Její účinnost, význam a vliv na další vývoj dětí záleží na celkovém působení školy i na působení jednotlivých učitelů, vychovatelů a ostatních školských pracovníků. To je a bylo od školy očekáváno, ale otázkou zůstávají metody a způsob tohoto působení. Jak uvádí P. Vacek: *„Role školy při rozvoji mravní stránky žáků je – vedle rodiny – nenahraditelná a také nezpochybnitelná a její vliv je v této oblasti nejen očekáván, ale také v různé míře vyžadován. Otázka tedy nezní, zda mravní výchovu ve škole realizovat, ale jak ji uskutečňovat, aby byla efektivní.“* (Vacek, P., 2005, s. 38)

V tomto prvořadém úkolu školy je zcela nezpochybnitelný vliv, působení a role učitele. V morální výchově má nesmírný význam osobní příklad učitele a ten musí umět využít každé příležitosti (nejen výuky) k upevňování správného chování a jednání žáků. Vždyť kromě vztahů žáků mezi sebou je vztah učitel – žák základním interakčním prvkem v rámci celé školy. Významná je tedy obojí role pedagoga, na jedné straně jako edukátora – vzdělavatele a na druhé straně jako výchovného a socializačního činitele.

Vzpomínky dospělých na školu se sice různí, ale téměř vždy se týkají osobních a někdy hodně emotivních zážitků. Vzpomínky na školu však nejsou vždy jen příjemné. Někdy se vybaví i nepříjemné zážitky – ponížení, ironizování, křivé obvinění z nějakého přestupku, odmítnutí pomoci, ignorování a další projevy, které ve svých důsledcích ohrožily důstojnost dítěte.

Rozbor úlohy učitele v oblasti mravní výchovy by přesáhl rámec nejen této kapitoly, ale celé práce, přesto je třeba zdůraznit, že dobrý učitel nejen dobře učí svůj předmět, ale také učí a vede k něčemu – k už zmíněnému chování, ale také k toleranci k určité „jinakosti“ co do roznosti povah, ale i etnického původu, toleranci k příslušníkům menšin, k toleranci a pomoci různě postiženým spolužákům. Role učitele a školy jako celku je významná i v pomoci žákům ze sociálně slabých či jinak znevýhodněných rodin, v pomoci žákům prospěchově slabším, ale i žákům nadaným či specificky talentovaným. Tam může, někdy až osudově, pomoci nasměrování všímavého učitele k rozvíjení žákova talentu.

Neodmyslitelnou součástí mravní výchovy je její součást duchovní – spirituální, a to nejen spiritualita v náboženském smyslu, ale i na náboženství nezávislá. Taková, jak uvádí P. Říčan (2006), člověka pozvedne nad realitu všedního dne, kdy pomyslíme na něco vyššího,

ušlechtilějšího. Na kulturu, umění, filosofii, etické otázky, kdy prožijeme nějakou inspiraci, nadšení, jakýsi pohled vzhůru či kupředu.

P. Říčan (2006, s. 121) vymezil prvořadý úkol výchovy v demokratické společnosti takto: „*Nejpřednějším úkolem výchovy je pak vést vyvíjejícího se jedince k tomu, aby s maximální vnější i vnitřní svobodou objevoval své osobní možnosti (ovšem i jejich meze) a stal se tak tím, kdo bude demokracii jednak plně využívat, jednak podporovat a obhajovat.*“ Zde je na místě dodat, že dobrou školou demokracie je žákovský nebo studentský parlament, ty už fungují s dobrými výsledky na těch školách, kde k jejich zřízení nechyběla vedení školy, případně i celé pedagogické radě, vůle a někdy i odvaha.

Náročnost profese vystavuje učitele stresu, v jehož důsledku mohou podléhat změně nálad, únavě, změně chování. Vždyť učitel je také člověk, stejně jako jeho svěřenci. Jeho náladu a chování ovlivňuje řada faktorů – vlastní temperament, vztahy s dětmi, s kolegy, vztah k vyučovanému předmětu, únava, problémy v osobním životě. I přes únavu, např. na konci školního roku, by si měli učitelé případné změny nálad a chování uvědomovat a za všech okolností je v zájmu dětí ovládat. (Fontana, D., 2003) D. Fontana (2003) dokonce doporučuje v případě dobrých vztahů se třídou žáky na svou únavu, rozladění či špatnou náladu upozornit.

Etické dimenzi pedagogické profese – profesní etice učitele je věnována pozornost jak v praktické, tak v teoretické rovině. Jako příklad je možno uvést teoretický seminář Etika, škola, učitelé a rozvojově preventivní programy, který se konal na hradecké univerzitě v prosinci 2004. Jeho organizátory byly Kabinet etického vzdělávání při Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty UHK a Regionální etické forum Královéhradeckého kraje. Seminárii předcházela výzkum Profesní etika v pedagogickém povolání, jehož cílem bylo prozkoumat etickou stránku pedagogické profese. Výzkumu se zúčastnilo 220 respondentů ze všech typů škol. Výsledky výzkumu ukázaly, že etickou stránku pedagogické práce a etickou výchovu žáků učitelé považují jako prioritní, výzkum potvrdil stávající nedostatky mravní výchovy a kritický postoj učitelů k nim. To byl zřejmě i důvod, proč se většina respondentů vyjádřila souhlasně k potřebě vypracování etického kodexu pedagoga, podobně jako např. u soudců a lékařů. (Vacek, P., Lašek, J., Doležalová, J., 2005)

Někteří z respondentů výzkumu vyjádřili to, co můžeme považovat za přirozený a logický závěr této kapitoly. Ať s kodexem či bez něj je každý učitel zároveň učitelem mravního chování.

2. Vývoj výchovného poradenství v České republice

Pokud budeme vycházet z předpokladu, že vzdělávat je vždy i vychovávat, mohli bychom hledat počátky výchovného poradenství snad už ve škole Jana Ámose Komenského. K roli učitele přiřazujeme roli rádce jaksi automaticky bez ohledu na konkrétní dobu a postavení školy v ní.

Zavedení povinné školní docházky v 18. století si vyžádalo odbornou přípravu vzdělaných pedagogů i pro školy poskytující základní vzdělání. Učitelé se řadili k představitelům místní inteligence a zvláště na venkově se stávali rádci nejen žáků, ale i rodičů. Připomeňme si jen v kolika dílech krásné literatury najdeme téměř idylický a jaksi obrozenecký obraz vzdělaného a obětavého učitele. Učitelé poskytovali i to, co dnes nazýváme kariérovým poradenstvím, radili svým žákům a jejich rodičům při výběru budoucí profesní dráhy dítěte končícího školu. Zde je na místě připomenout, že její realizace závisela na sociálním zázemí a materiálních podmínkách rodiny, někdy i na rodinné tradici.

Rozvoj školního výchovného poradenství, podobně jako situace a rozvoj celého školství, závisel na stupni vyspělosti celé společnosti, na jejích ekonomických možnostech, na rozvoji školského systému a na možnostech a kapacitě souvisejících odborných disciplín – psychologie, speciální pedagogiky, medicíny a sociologie. D. Čáp a kol. uvádí jako příklad stav společnosti na přelomu 19. a 20. století, kdy i přes rychlý průmyslový rozvoj vyspělých zemí existovala těžká chudoba mnoha rodin, využívání dětské práce, chudinské čtvrtě a nedostatečné vzdělávání dětí a mladých lidí. Tento stav vyvolal snahu o sociální reformu, jejíž součástí mělo být i důsledněji uplatňované povinné vzdělávání celé populace a vedení jedince k pracovnímu uplatnění. K tomu mělo přispět poradenství pro volbu povolání. Širší poradenství pak mělo informovat děti a mladistvé o morálce, vztazích mezi lidmi i o světě práce. (Čáp, D. a kol., 2009)

Za počátek organizovaného a institucionalizovaného poradenství považuje stejný autor (Čáp, D. a kol., 2009) rok 1896, kdy americký psycholog Lightner Witmer založil první psychologickou kliniku. Její klientelu představovali mladiství delikventi a žáci se vzdělávacími problémy. Už tehdy se jednalo o zařazování dětí do vznikajících speciálních škol podle míry a charakteru postižení. Začaly vznikat poradny pro volbu povolání. Významnou roli v nich měla psychotechnika, tedy měření inteligence a dalších schopností. Poradenství pro řešení osobnostních a vzdělávacích problémů dětí a mládeže a pro volbu povolání se ve vyspělých zemích rychle rozvíjelo a dnes představuje významnou oblast aplikace poznatků psychologie a speciální pedagogiky v praxi. (Čáp, D. a kol., 2009)

V Československé republice se začalo poradenství pro volbu povolání rozvíjet už na začátku 20. let minulého století. Podle Brožka a Hoskovce (1991), jak uvádí M. Malotínová (1998) vzniklo v roce 1921 Ústředí poraden pro volbu povolání, které se připojilo k již existujícímu Psychotechnickému ústavu Masarykovy Akademie práce. Ústředí poraden pro volbu povolání pořádalo kurzy pro pracovníky poraden pro volbu povolání a v roce 1925 vydalo publikaci *Správná volba povolání*, kterou redigovala J. Lancová a spoluautory byli Oldřich Říha, pozdější ředitel Sociodiagnostického ústavu, Cyril Stejskal a František Šeracký, později profesor psychologie na FF UK. Koncem dvacátých let byl vybudován Psychotechnický ústav v Bratislavě, vedením byl pověřen J. Stavěl, který později působil v Praze na katedře psychologie, kde učil obecnou psychologii.

Podle stejných autorů (Brožek, Hoskovec 1991, jak uvádí M. Malotínová 1998) se o rozšíření poradenství pro volbu povolání na Moravě nejvíce zasloužil V. Chmelař, původně dorostový referent České zemské péče o mládež v Brně. Od r. 1931 zakládal po celé Moravě poradny pro volbu povolání. Celkem vybudoval kolem sedmdesáti poraden. Sám vedl zemskou poradnu pro volbu povolání. V. Chmelař spolupracoval hlavně s učiteli, kteří byli pro úkoly poradců vyškoleni.

K širokému rozvoji poradenských služeb v našich zemích došlo ve 30. letech minulého století. Výrazným uznáním jejich významu, oceněním úrovně poradenství v Československu a událostí pro celou psychologickou obec bylo konání mezinárodního Psychotechnického sjezdu v roce 1934 v Praze za účasti celé řady významných zahraničních psychologů. Z jednání sjezdu byl vydán sborník o deseti oddílech, z nichž dva byly věnovány profesnímu poradenství. (Malotínová, M., 1998)

V roce 1934 vyšel 1. díl Encyklopedie výkonosti – Člověk. Poradenství pro volbu povolání v ní zpracoval J. Stavěl. V roce 1932 a 1936 vycházela Psychotechnická ročenka za redakce J. Doležala a V. Šerackého. I zde byly informace o profesním poradenství. (Malotínová, M., 1998)

Vysokou odbornou úroveň v oblasti profesního poradenství měl Ústav lidské práce založený v Praze roku 1940, který byl po válce přejmenován na Československý ústav lidské práce. S jeho činností jsou spjata především jména Jana Doležala, Josefa Stavěla a Františka Hyhlíka. Tento ústav byl orientován výrazně psychometricky, rozvíjel systém psychologických testů schopností a zájmových dotazníků a umožnil tak mnoha poradenským i klinickým psychologům získat zde zkušenosti. Ústav úzce spolupracoval se školami. (Slavíková, I., 1996, Malotínová, M., 1998)

Československý ústav lidské práce byl zrušen administrativním zásahem na přelomu let 1949 – 50 a jeho materiály byly skartovány. Důvody zrušení byly ideologické. V době budování socialismu mělo nahradit volbu povolání plánované rozmisťování žáků do škol a hlavně do pracovního procesu bez ohledu na přání a zájmy jednotlivce, často i bez ohledu na jeho schopnosti a výkonové předpoklady. (Malotínová, M., 1998)

Po druhé světové válce a hlavně pak od konce padesátých let se rozvinulo psychologické poradenství zaměřené na výukové a výchovné problémy. V té době ještě neexistovala specializovaná pracoviště, psychologické poradenství se rozvíjelo díky psychologům pracujícím ve zdravotnictví a v ústavech sociálního zabezpečení, jako byl Josef Langmeier, Zdeněk Matějček a další. Odborným centrem po stránce teoretické i metodologické byl pražský Sociodiagnostický ústav, který se zabýval výchovnými otázkami a sociální diagnostikou. (Slavíková, I., 1996)

V roce 1963 vydalo tehdejší Ministerstvo školství a kultury směrnici O výchově k volbě povolání, kterou byla na středních všeobecně vzdělávacích školách zřízena funkce poradce pro výchovu k volbě povolání. (Slavíková, I., 1996)

Začátkem šedesátých let se spojila profesně poradenská služba s pomocí žákům s výukovými a výchovnými problémy do systému výchovného poradenství. Prvními výchovnými poradci se stávali speciálně vyškolení učitelé, původně poradci pro volbu povolání. Speciálních pedagogů a psychologů pro školské služby byl v té době nedostatek. Zároveň začala vznikat specializovaná pracoviště – pedagogicko-psychologické poradny. První, tehdy ještě označované jako psychologicko-výchovné kliniky, vznikly v roce 1957 v Bratislavě, 1958 v Brně a 1959 v Košicích. V Praze to bylo až v roce 1967. Zdlouhavý vznik těchto specializovaných poraden byl podmíněn i zcela mylným ideologickým předpokladem, že se změnou společenského řádu vymizí i problémy dětí a mládeže, např. neprospěch, záškoláctví ad. (Čáp, D. a kol., 2009)

V roce 1967 vydalo Ministerstvo školství a kultury usnesení ke Zřizování krajských odborných psychologicko-výchovných pracovišť. Na základě tohoto usnesení byly zřizovány pedagogicko-psychologické poradny nejprve v krajských, později i v okresních městech. Po roce 1968 byl také sjednocen název těchto zařízení pro celé Československo na pedagogicko-psychologické poradny. Krajské a okresní nebo obvodní pedagogicko-psychologické poradny spolu s výchovnými poradci představovaly až do roku 1989 jedinou praktickou poradenskou instituci ve školství. (Malotínová, M., 1998, Čáp, D. a kol., 2009)

Dalším dokumentem, který vymezil jednotlivé články systému výchovného poradenství (výchovný poradce, okresní pedagogicko-psychologická poradna, krajská pedagogicko-psychologická poradna), jejich kompetence a vzájemné vztahy, byla Instrukce o soustavě výchovného poradenství v oboru působnosti Ministerstva školství České socialistické republiky vydaná v roce 1976. (Slavíková, I., 1996)

Od roku 1980 byl systém výchovného poradenství upraven vyhláškou MŠ ČSR 130/1980 Sb. Řídícím orgánem se stal Ústav pro sociální výzkum mládeže a výchovné poradenství při Pedagogické fakultě UK. Ten kromě vědecko-výzkumné a informační činnosti zajišťoval vzdělávání výchovných poradců a metodické vedení ředitelů krajských poraden. Ty metodicky vedly výchovné poradce středních škol a okresní pedagogicko-psychologické poradny. Krajské národní výbory a okresní národní výbory (jejich odbory školství) ustanovovaly výchovné poradce na všech stupních a typech škol. Hlavní činnost poradců na školách spočívala v kariérovém poradenství, v řešení výukových a výchovných problémů a ve zprostředkovávání kontaktu školy a rodičů s pedagogicko-psychologickou poradnou. (Slavíková, I., 1996)

Výchovné poradenství přebíralo od zdravotnických zařízení nejen problematiku výukových a výchovných problémů, ale též posuzování školní zralosti, přerazování dětí do speciálních škol a tříd, diagnostiku dětí se speciálními poruchami učení a chování i lehčími formami zdravotního postižení či mentální retardace. Výchovné poradenství mělo a má důležitou úlohu v práci s dětmi s problémy v emočním vývoji, v sociální adaptaci, s dětmi s podprůměrným školským nadáním, ale i s dětmi nadprůměrně nadanými. Výchovné poradenství 70. a 80. let představovalo důležitou složku péče o děti a mládež. (Čáp, D. a kol, 2009, Slavíková, I., 1996)

Rok 1989 přinesl změny i v organizaci výchovného poradenství. Byl zrušen Ústav pro sociální výzkum mládeže a výchovné poradenství při Pedagogické fakultě UK a v důsledku nového územního členění státu byly od r. 1991 rušeny i krajské pedagogicko-psychologické poradny. Někteří ředitelé škol, především středních, rušili i funkci výchovného poradce. Zároveň se začala rozšiřovat síť speciálně pedagogických center pro žáky se zdravotním postižením a pro žáky s výchovnými problémy. Vznikaly první soukromé a církevní poradny. Přímě do škol byli postupně zaváděni psychologové a speciální pedagogové, ti spolu s výchovnými poradci a případně s metodiky prevence tvoří školní poradenský tým. Na poradenství pro volbu povolání se kromě školských poradenských zařízení podílejí i

informačně poradenská centra, která vznikají při úřadech práce. (Slavíková, I., 1996, Čáp, D. a kol., 2009)

V roce 1994 byl zřízen Institut pedagogicko-psychologického poradenství (dále jen IPPP ČR), organizace řízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Jeho úkolem je zajišťování koordinačních, vzdělávacích a metodických aktivit pro systém výchovného poradenství. (Slavíková, I., 1996) Od svého vzniku až do r. 2004 vydával IPPP ČR spolu s Asociací poradenských pracovníků ve školství Zpravodaj výchovného poradenství, na něj navázal časopis Pedagogicko-psychologické poradenství, který vycházel od roku 2004 4x ročně jako jediné periodikum v ČR zaměřené na otázky související s poskytováním poradenských služeb ve školství.

V polovině roku 2005 vznikla Asociace pro celoživotní poradenství, která byla počátkem roku 2006 přejmenována na Asociaci školských poradců. Navázala kontakt s IPPP ČR a s asociacemi, které sdružují poradenské pracovníky působící ve školství. Na doporučení IPPP ČR byl v roce 2006 na Valné hromadě v Pardubicích název změněn na Asociaci výchovných poradců o.s. a je v platnosti od začátku roku 2007.¹

Asociace sdružuje poradenské pracovníky, za cíl si klade podporu rozvoje a kvality výchovného, studijního a profesního poradenství, zapojování členů do domácích a mezinárodních projektů, zprostředkovávání informací a zkušeností mezi členy, informování veřejnosti o výchovných, studijních a profesních poradenských službách a také podporu rozvoje celoživotního vzdělávání (kurzů, výcviků, seminářů, konferencí apod.) poradců.²

V současné době je pedagogicko-psychologické poradenství upraveno vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Čáp, D. a kol., 2009)

Poradenské týmy na školách jsou zřizovány vedením školy podle zaměření a potřeb té které školy. Jejich činnost může navázat na dlouholetou a bohatou historii výchovného a kariérového poradenství v českém školství.

¹ Třískalová, L. *Výroční zpráva o činnosti a hospodaření Asociace výchovných poradců, o.s. za rok 2006 a 2007*. [online]. 2008 [cit. 2009-12-03]. Dostupné z <http://asociacevp.cz/docs/Vyrocní_zpráva_2006-07.doc>.

² Třískalová, L. *Výroční zpráva o činnosti a hospodaření Asociace výchovných poradců, o.s. za rok 2006 a 2007*. [online]. 2008 [cit. 2009-12-03]. Dostupné z <http://asociacevp.cz/docs/Vyrocní_zpráva_2006-07.doc>.

3. Systém současného výchovného poradenství v ČR

Výchovné poradenství je legislativně zakotveno ve školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) a ve vyhlášce MŠMT o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Termín výchovný poradce byl právně definován ve vyhlášce Ministerstva školství České socialistické republiky č. 130/1980 Sb. o výchovném poradenství, která byla zrušena vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, kde není již termín výchovný poradce blíže specifikován, ale je nadále používán. Vyhláška č. 72/2005 Sb. pracuje s oblastí poradenství ve školství a stanovuje výčet činností funkce výchovného poradce.

Poradenské služby jsou poskytovány dětem, žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením jak ve školách, tak ve školských poradenských zařízeních. D. Čáp a kol. (2009) uvádí, že je povinností školy zajistit poskytování poradenských služeb pro ZŠ, SŠ, VOŠ a je realizována prostřednictvím výchovného poradce. Poradenství na školách je dále doplněno prací školního metodika prevence, školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga. Na poskytování poradenských služeb školy se ve spolupráci s výchovným poradcem podílí i třídní učitelé a učitelé výchov. Jelikož výchovný poradce vykonává pedagogicko-psychologickou činnost ve školách, může využívat odborné podpory, která povede ke zvýšení kvality služeb.

Předpoklady pro výkon výchovného poradenství jsou stejné jako pro pedagogické pracovníky. Jedná se v první řadě o plnou způsobilost k právním úkonům, o odbornou kvalifikaci pro vykonávanou přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Výchovný poradce je povinen absolvovat specializační studium, které umožňují vysoké školy v rámci celoživotního vzdělávání, v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin. Po úspěšném absolvování je vystaveno osvědčení pro tuto činnost. Pedagogický pracovník, který je zároveň výchovným poradcem, má nárok, podle nařízení vlády ČR, na snížení rozsahu přímé pedagogické činnosti.

Základní vymezení poradenských služeb ve školství je zakotveno v již zmiňované vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Obsah poradenských služeb stanovuje § 2 této vyhlášky takto:

- a) vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání,
- b) naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů před zahájením a v průběhu vzdělávání,
- c) prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologických jevů (zejména šikany a jiných forem agresivního chování, zneužívání návykových látek) a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací,
- d) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace žáků se zdravotním postižením,
- e) vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění,
- f) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky národnostních menšin nebo etnických skupin,
- g) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané,
- h) rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních,
- i) zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevenci jeho vzniku.

Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy odpovídá za zajištění poradenské služby, a to zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, popř. školním psychologem či školním speciálním pedagogem a vybranými pedagogy školy. Poradenské služby jsou zajišťovány v rozsahu odpovídajícímu počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy se zaměřením na: prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci sociálně patologických jevů, kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění, odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním, péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem a na vytváření předpokladů pro jeho snižování a na metodickou podporu učitelům při aplikaci

psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy, jak je uvedeno v § 7 odst. 2 v téže vyhlášce.

Typy školských poradenských zařízení jsou pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a speciálně pedagogická centra (dále jen SPC), jejichž pracovníci poskytují odbornou podporu za účelem zvýšení kvality poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Podrobněji se jim věnuji v příslušné kapitole.

Specifičnost výchovného poradenství vyžaduje platnou legislativu, která je doplňována doporučeními Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V koncepci MŠMT poradenských služeb poskytovaných ve škole č. j.: 27317/2004-24 účinnou od 1. července 2005 se definují základní charakteristiky poradenských služeb ve škole a jsou zde uvedeny z ní vyplývající cíle a doporučení pro práci výchovných poradců. Opět se zde vymezují školští pracovníci poradenského týmu, tedy výchovný poradce, školní metodik prevence, případně školní psycholog nebo školní speciální pedagog a jejich konzultační tým složený z vybraných pedagogů školy. Zodpovědnost za vytvoření preventivního programu školy nese ředitel školy. V poradenských a preventivních programech by měla být zohledněna specifika dané školy a regionu. Služby by měly být koordinovány se službami školských poradenských zařízení v regionu. (Čáp, D. a kol., 2009)

V této koncepci se uvádí, že by se výchovný poradce měl primárně věnovat problematice kariérového poradenství a procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školách. Úlohou školního metodika prevence má být primární působení v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů. V souladu s koncepcí je úkolem pedagogicko-psychologického poradenství vytvářet podmínky pro vzdělávání mimořádně nadaných žáků a péče o žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, z různých etnik a minorit žijících v České republice.

Školy, které mají 500 a více žáků, budou mít podle koncepce možnost využívat služeb školních psychologů a školních speciálních pedagogů. Koncepce předpokládá, že budou moci převzít aspoň část úkolů, které spadají do pracovní náplně výchovných poradců. K poradenským pracovníkům školy podle koncepce patří výchovný-kariérový poradce, školní metodik prevence, školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Pracovníky, kterými je tvořen konzultační tým ve škole, jsou třídní učitel, učitel-metodik pro přípravu školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), učitelé Výchovy k volbě povolání na ZŠ a Úvod do světa práce na SŠ, popř. další učitelé výchov.

Školní program pedagogicko-psychologického poradenství by měl být zpracovaný týmem poradenských pracovníků s každoroční aktualizací a schválen vedením školy. Jeho cílem je, jak uvádí (Čáp, D. a kol., 2009, s. 9) především:

- *pracovat se všemi subjekty školy a vytvořit tak širokou základnu primární prevence školní neúspěšnosti a sociálně nežádoucích jevů*
- *sledovat účinnost preventivních programů aplikovaných školou a vytvořit metodické zázemí pro jejich vytváření a realizaci*
- *zavést do školství novou koncepci kariérového poradenství*
- *připravit podmínky a rozšířit možnosti integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*
- *vybudovat příznivé sociální klima pro integraci kulturních odlišností a přijímání sociálních odlišností na škole*
- *posílit průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem a vytvořit předpoklady pro jeho snižování*
- *prohloubit včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů*
- *poskytovat metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických aspektů vzdělávání do ŠVP*
- *prohloubit a zlepšit spolupráci a komunikaci mezi školou a rodiči*
- *integrovat poradenské služby poskytované školou se službami specializovaných poradenských zařízení.*

Koncepce dále upřesňuje provozní podmínky poradenských služeb ve škole - vhodné prostory, zajištění informovanosti o práci a konzultačních hodinách pro žáky, rodiče i učitele. Za poskytování této služby odpovídá ředitel školy a škola by o ni měla informovat ve výroční zprávě.

Škola je povinna spolupracovat s dalšími institucemi: PPP, SPC, střediska výchovné péče (dále jen SVP), orgány sociálně-právní ochrany, Policie ČR, lékaři a dětské psychologové, oddělení péče o rodinu, oddělení sociální prevence, neziskové organizace aj. Kontakt zajišťuje většinou výchovný poradce.

Školská poradenská zařízení tvoří instituce doplňující služby a podporující vzdělávání ve školách. Jsou to PPP, SPC, SVP. Tato zařízení vydávají písemné zprávy k povolení individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky mimořádně nadané.

Školy a školská poradenská zařízení se řídí školským zákonem, ze kterého vyplývají všechna práva a povinnosti při poskytování poradenských služeb. Výchovný poradce zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků a to se zdravotním postižením (kam patří i vývojové poruchy učení a chování), se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Dále pečuje o žáky s mimořádným nadáním.

Výchovní poradci se řídí **etickými zásadami** práce výchovného poradce³, které umožňují ochranu klientů. (viz příloha č. 1)

MŠMT ve spolupráci s IPPP ČR zahájilo v červenci roku 2009 projekt ESF RŠPP-VIP II (Rozvoj školních poradenských pracovišť – vzdělávání, informace, poradenství II). V rámci tohoto projektu jsou na více než 140 školách školní psychologové a školní speciální pedagogové, kteří na nich dotváří plnohodnotné školní poradenské pracoviště. Doplnit školní poradenský tým a udržet jej je také jedním z hlavních cílů celého projektu. Dalšími jsou zlepšení komplexní péče o žáky, mimo jiné ve školní neúspěšnosti a v omezení předčasných odchodů žáků ze vzdělávání, vytvoření poradenské linky pro pedagogy a snaha o upřesnění definování specifik podpůrného poradenského systému pro školu. Předpokládaný konec projektu je v červnu 2011.⁴

V této kapitole jsem čerpala z vyhlášek a koncepcí výše uvedených.⁵

3.1 Školská legislativa, organizační a metodické vyhlášky a předpisy

V kapitole o vývoji výchovného poradenství jsem uvedla důležité vyhlášky a směrnice, které upravovaly postavení a činnost výchovného poradenství od začátku 60. let minulého století až do roku 2005. V této části své práce jsem se rozhodla uvést přehled v současné době platných vyhlášek a předpisů. Popis a rozbor široce pojaté a propracované školské legislativy by přesáhl rámec této práce, rozhodla jsem se proto uvést jen ty organizační a metodické vyhlášky a předpisy, které se týkají školního výchovného poradenství a které upravují postavení jeho pracovníků v rámci současného školského systému. Hlavním zdrojem mi byly údaje uvedené u D. Čápa a kol. (2009).

³ *Etický kodex výchovných poradců*. [online]. 2009 [cit. 2010-01-12].

Dostupné z <<http://www.asociacevp.cz/index.php?akce=5>>.

⁴ *Rozvoj školních poradenských pracovišť*. [online]. 2009 [cit. 2010-03-15].

Dostupné z <http://www.rspp.cz/rspp/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=13>.

⁵ *Přehled platné legislativy týkající se poskytování poradenských služeb*. [online]. Neuvedeno [cit. 2010-01-15].

Dostupné z <<http://www.asociacevp.cz/index.php?akce=8>>, *Zákony*. [online]. 2009 [cit. 2010-01-15].

Dostupné z <www.msmt.cz/dokumenty/zakony>, *Vyhlášky ke školskému zákonu*. [online]. 2009 [cit. 2010-01-15]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>>.

Koncepce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy poradenských služeb poskytovaných ve škole č. j.: 27317/2004-24

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy čj. 20006/2007-51
k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy čj. 24246/2008-6
k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení

Nařízení vlády č. 469/2002 Sb., kterým se stanoví katalog prací a kvalifikační předpoklady a kterým se mění nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě v platném znění

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

Sdělení Federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb. o Úmluvě o právech dítěte

Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb. o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky, v platném znění

Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky, v platném znění

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

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

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

Vyhláška č. 364/2005 Sb. o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky

Vyhláška č. 458/2005 Sb. o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče

Zákon č. 94/1963 Sb. o rodině

Zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zákon č. 40/2009 Sb. trestního zákona v platném znění

Předchozí výčet vyhlášek a předpisů je dokladem toho, že školní výchovné poradenství nestojí na okraji zájmu, ale stalo se důležitou složkou činnosti základních a středních škol, jejichž vedení pak určuje konkrétní náplň práce členů školního poradenského týmu.

4. Poradenská péče na školách

Čtvrtou kapitolu jsem se rozhodla uvést významem výuky etické výchovy v současné škole vzhledem k aktuálnosti tohoto tématu.

Význam výuky etické výchovy v současné škole

S mravní výchovou dětí a dospívajících a s profesní etikou pedagogů souvisí i zařazení a výuka etické výchovy jako součásti vyučovacího procesu, v níž by žáci získali základy teorie morálky a základy hodnocení činnosti člověka z hlediska dobra a zla, poznávali by principy, na nichž morálka stojí. Etická výuka by tak výrazně přispěla k růstu osobnosti a lidskému zrání mladého člověka. Právě etická výchova může být tím předmětem, kde se vzbudí a posílí touha po skutečném poznání morálních zásad a principů, kde se dítě bude učit empatii a obětavé pomoci druhým bez ohledu na vlastní prospěch, kde se budou rozvíjet jeho sociální kompetence a dovednosti.

Etická výchova by měla žáky a studenty učit znát a ctít tradice humanismu a demokratismu v naší zemi zároveň s úctou k evropským civilizačním kořenům a humanistickým principům obecně. (Schlegelová, J., 2008)

Význam etické výchovy je nezpochybnitelný – otázka k čemu děti vést, na základě jakého přesvědčení a jakým způsobem je jednou ze základních otázek, kterou si dnes klade jak pedagogická teorie, tak praxe. (Říčan, P., 2006)

Etická výchova není totéž co náboženství a nelze ji ani považovat za alternativní školní předmět k jeho výuce. Etická výchova postihuje širší oblast, i když spiritualita je zde přítomna a nemůžeme ji vyloučit, ale jde spíše o spiritualitu nenáboženskou, je to spíše silný, spontánní prožitek. V etické výchově se také systematicky rozvíjí systém hodnot. Hodnotový žebříček související se systémem mravních norem vychází v naší sociokulturní oblasti z křesťanství, ale také z osvícenství a moderního liberalismu a individualismu. (Říčan, P., 2006)

Etické otázky byly i v minulosti přítomny ve všech ostatních vyučovacích předmětech, prolínaly se s nimi, tvořily jakousi páteř mezipředmětových vztahů s dějepisem, kde je možné uvést příklady a vzory významných osobností, s literaturou, kde je prostor pro navození intenzivního prožitku pomocí příběhu, ale také např. se slohem, kde lze zadávat úvahy na otázky morálky a s celou řadou dalších předmětů, jako jsou všechny předměty s možností citového působení (dramatická, výtvarná a hudební výchova), občanská výchova a na vyšším stupni předměty zahrnované do základů společenských věd, např. psychologie a sociologie.

Etické aspekty vyučovacích předmětů se mnohdy ztrácely, nepředstavovaly ucelený a propracovaný systém. Jednalo se o aktivity, které byly málo koordinované, postavené především na osobní iniciativě jednotlivých učitelů. Chyběla systematičnost a komplexnější institucionální přístupy rozvíjené na úrovni školy s propojením na jednotlivé třídy. (Vacek, P., Lašek, J., Doležalová, J., 2005)

Prostor pro zařazení etické výchovy jako pevné složky vzdělávacího procesu dalo rozvolnění klasických školních osnov kurikulární reformou a zpracování školních rámcových vzdělávacích programů.

Klíčové kompetence stanoví Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (podle Schlegelové, J., 2008) takto: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (podle Schlegelové, J., 2008) uvádí také průřezová témata, která procházejí všemi oblastmi vzdělávání, podporují jeho interdisciplinaritu, integraci vzdělávacích obsahů a rozvíjejí mezipředmětové vztahy. Jsou to: osobnostní a sociální, výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova.

První průřezové téma Osobnostní a sociální výchova představuje téma veskrze etické. Zásadními okruhy tohoto průřezového tématu jsou morální profil a morální rozvoj mladého člověka.

Změnu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ve prospěch etické výchovy přineslo Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy PhDr. Miroslavy Kopicové ze dne 16.12. 2009. Tímto opatřením se do části 5.10 Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vkládá jako část 5.10.3 nový doplňující vzdělávací obor s názvem Etická výchova. Opatření nabývá účinnosti dnem 1. září 2010. (viz příloha č. 2)

Příloha č. 1 tohoto opatření uvádí text doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova. Jeho obsah tvoří následující témata:

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.

4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8. Reálné a zobrazené vzory.
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Na deset základních témat navazují aplikační témata. Jsou to:

- Etické hodnoty
- Sexuální zdraví
- Rodinný život
- Duchovní rozměr člověka
- Ekonomické hodnoty
- Ochrana přírody a životního prostředí
- Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka

Příloha dále uvádí význam výuky předmětu Etická výchova, její cíle a podrobně mezipředmětové vztahy s ostatními vzdělávacími oblastmi a obory. Z průřezových témat navazuje především na vzdělávací obsah osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy, environmentální výchovy a mediální výchovy. Příloha č. 1 tohoto opatření uvádí také vzdělávací obsah předmětu a očekávané výstupy pro první a druhý stupeň základního vzdělávání. (viz Příloha č. 2 této práce)

Výuka předmětu Etická výchova bude klást velké nároky na osobnost vyučujícího, který musí hledat takové metody a postupy, aby efektivně pomáhal rozvíjet charakter žáků, aby oslovoval nejen jejich rozum, ale také působil na jejich city a usměrňoval jejich chování. Učitel si musí klást celou řadu otázek směrem ke svým žákům – jaké hodnoty vyznávají, jak myslí, cítí a jednají. Přistupuje i otázka spirituality, výchovy v rodině, vztah ke kulturnímu dědictví, k tradicím, k autoritě i dítěte k sobě. Důležitý úkol čeká učitele i směrem k rodičům,

kteří většinou v duchu vzdělávacích metod a postupů, které ve škole zažili sami, očekávají především učení ve formě předávání poznatků. Je na učiteli, aby působil na rodiče tak, aby se snažili vnímat vztahové problémy svých dětí a přijímali od učitelů informace nejen o jejich prospěchu a chování, ale i o hodnotách, postojích, emocích a charakteru. (Schlegelová, J., 2008)

Efektivita výuky bude záviset též na výběru metod a prostředků i na volbě vhodných pomůcek. Rozhodně to nemůže být pouhá proklamace myšlenek a ideálů v hodině, ale především opět a znovu osobní příklad učitele. Na „kázání“ a moralizování jsou žáci, především na druhém stupni, citliví jak ve škole, tak v rodině.

Metody musí být voleny tak, aby působily na všechny složky osobnosti dítěte. Svě místo tu má zážitková pedagogika – projekty, skupinová práce, vhodně volená hra, besedy, filmy, divadelní představení, výstavy. Na výuku etické výchovy neexistuje jednotný model, obsah výuky se bude lišit podle věku žáků a zaměření školy. V závislosti na těchto faktorech bude učitel volit nejen metody, ale i doplňující aktivity. Na mnohých se mohou podílet sami žáci. Akce si mohou sami organizovat, mohou se podílet na práci žakovského parlamentu nebo studentské rady třeba jen podáváním návrhů na řešení problémů, na vydávání třídního či školního časopisu, mohou se aktivně účastnit diskusí a besed s etickou a preventivní tematikou. To přispívá na k rozvoji občanských kompetencí.

Je třeba si uvědomit, že výchova charakteru není jen otázkou Etické výchovy, kde jsou etická témata součástí kurikula, ale že i po zařazení doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova do Rámcového vzdělávacího programu zůstane povinností školy a učitelů uplatňování etických principů ve všech předmětech a všech aktivitách školy.

4.1 Sociální působení učitele

Mluvíme-li o kvalitách učitele, nesmíme opomenout jednu z nejdůležitějších věcí, a to aby žáky naučil co má, aby je vedl ke zvědavosti, vytvářet u nich pozitivní vztah ke vzdělávání a výchovně na žáky působil. Stále více se v odborných kruzích ozývají hlasy zastávající názor, že by bylo třeba, aby se zvýšily profesionální kompetence učitelů v oblasti školního poradenství. Hlubší pedagogicko-psychologické dovednosti jsou v dnešní škole nutné. Důvodů je hned několik, stále narůstá počet žáků s nejrůznějšími potřebami a obtížemi. Společnost se potýká čím dál více s krizí v tradičním pojetí rodiny, která zapříčiňuje i krizi v celkovém vztahu k autoritám. Odbornou pomoc a podporu mají učitelé v dnešních školách v poradenských pracovištích přímo na škole, především u školních psychologů. (Zapletalová, J., 2001, Schlegelová, J., 2008) Tímto se zabývá i B. Lazarová (2008, s. 63) a uvádí: „Školní

prostředí generuje řadu situací, ve kterých se učitel neobejde bez přímé spolupráce s psychologem nebo jiným odborníkem. Učitel by měl dobře rozumět jejich práci (a to zejména poradenských a školních psychologů, kteří jsou při řešení netradičních situací jeho nejčastějším partnerem), aby byl schopen srozumitelně vyjádřit svá očekávání, profesionálně spolupracovat a na jejich intervence smysluplně navazovat.“ Je na vedení školy, aby podporovalo učitele ve spolupráci se školním poradenským týmem. (Lazarová, B., 2008)

Učitelé mají možnost se aktivně podílet na práci s třídními kolektivy. Díky pravidelnému kontaktu při vyučovacích hodinách je to mnohdy právě učitel, který má možnost si jako první všimnout změn v chování žáků. Jsou případy, kdy změny v chování zaznamená ještě dříve než rodiče. Každý učitel by měl být empatický a měl by mít u žáků důvěru. (Zapletalová, J., 2001)

Učitelovy kvality jsou v zájmu výchovného poradce, který usiluje o zlepšení kvality působení učitelského sboru. „*Ví totiž, že k prevenci a řešení problémů i ke zlepšení každého jednotlivého žáka existuje více cest a jedna podstatná vede přes zvýšení kvality činností učitelů.*“ (Čáp, D. a kol., 2009, s. 61) Víme, že úroveň výuky ovlivňuje i výsledky žáků, jejich vzdělávací úroveň a výkonnost, což ve svém důsledku působí i na jejich chování. Učitel má ve svých rukou možnost ovlivňovat nejen jejich vztah ke vzdělávání, ke škole jako takové, ale i hodnotový systém a vztah ke společnosti. (Čáp, D. a kol., 2009)

Kdybychom chtěli vědět více o kvalitě učitele, museli bychom se ptát na vzdělávací výsledky žáků, na hodnocení rodičů, na názory odborníků, vedení školy, ale také na délku pedagogické praxe (od které předpokládáme zkušenosti) a dosažené vzdělání učitele. Je třeba podotknout, že v dnešní společnosti mohou být očekávání ze strany rodičů odlišná. Školy proto nabízejí jak tradiční vzdělávání, tak i nejrůznější alternativní způsoby. Odlišnosti v nabídce škol jsou již na základě školních vzdělávacích programů. (Čáp, D. a kol., 2009)

„Jistě nelze redukovat kvalitu učitele pouze na „řemeslnou“ (technologickou) stránku profese, nepochybně existují takové faktory jako učitelské charisma, přirozená autorita, učitelský étos. Problém těchto charakteristik však tkví v tom, že je dobře neumíme měřit ani vybrat vhodné adepty pro studium učitelství, ani nelze předpokládat, že by bylo možné zaměstnat pouze takové učitele, kteří splňují tato kritéria.“ (Čáp, D. a kol., 2009, s. 62-63) Učitelům v praxi mohou pomoci vzděláváním ovlivnitelné schopnosti, např. sociálně-psychologické dovednosti, komunikační dovednosti apod. Cílem je co nejvyšší efektivita jejich působení. Jde o kompetence, které lze i v dospělosti pozitivně rozvíjet. (Čáp, D. a kol., 2009)

Z několika výzkumů uvedených v publikaci D. Čápa a kol. (2009, s. 63-64) vyplývají závěry, které předpokládají, že efektivní učitelé často využívají právě níže uvedených dovedností a způsobů počínání při vyučování:

- *na počátku roku strávili více času kontakty se žáky,*
- *učí děti třídním pravidlům a monitorují jejich očekávání,*
- *lépe zvládají rutinní činnosti,*
- *poskytují jasná vysvětlení a věnují dostatečný čas vzdělávání,*
- *používají vhodnější vyučovací postupy a učí zábavnější formou,*
- *poskytují žákům maximální příležitost, aby mohli reagovat během výuky a práce v lavicích,*
- *při výuce postupují svižným tempem a novou látku prezentují v malých krocích,*
- *poskytují žákům pravidelnou zpětnou vazbu,*
- *citlivěji reagují na potřeby a možnosti žáků – lépe dokážou odhadnout hladinu pozornosti třídy i úroveň obtížnosti vyučované látky,*
- *mají vyšší citové dovednosti – udržují více oční kontakt, mají bohatší spektrum odměn,*
- *dokážou víc zapojit rodiče do vzdělávání dětí a do domácí přípravy,*
- *zvládají a používají více způsobů výuky a přizpůsobují je jak vyučované látce, tak i vyladění třídy,*
- *jsou flexibilnější při realizaci výuky.*

„Komplexní strukturované, celoživotní vzdělávání učitelů by se mělo stát prvořadou celospolečenskou prioritou, právě tak jako jejich fyzické a duševní zdraví a důstojná ekonomická situace.“ (Schlegelová, J., 2001, s. 666) Domnívám se, že toto jsou právě ty zdravé pilíře pro činnost dobře působícího učitele, kterému se tímto otevřou lepší možnosti při práci ve škole. Je na našem školství, aby v tomto učitele podporovalo.

4.1.1 Vývojová psychologie – období dospívání

Zcela jistě by učitelé, kteří s dětmi pracují, měli mít dobré znalosti vývojové psychologie. Proto si myslím, že je v této kapitole namístě připomenout vývojové období, které se k dospívání dětí a mládeže váže. Psychický vývoj jedince můžeme sledovat z různých

úhlů pohledu. V této části práce se tedy zaměřím na jednotlivé psychické funkce, na povahové rysy, na osobnost jedince a především na jeho sociální postavení v jeho okolí. Vývojová psychologie pracuje s biologickými vlivy a psychickými potřebami dětí různého věku. Psychické potřeby, a to do jaké míry a s jakou intenzitou jsou uspokojovány, výrazně ovlivňují dětské prožívání a chování. Domnívám se, že znalost vývojové psychologie umožňuje pomáhajícím profesím pochopit chování dětí různého věku a vytvořit adekvátní očekávání ve vztahu k dětem.

Vývojová psychologie se zabývá psychickým vývojem jedince, tím jak se mění jeho způsob prožívání a uvažování a věnuje se rozlišení chování, které je typické pro dané vývojové fáze. Popisuje vývojové fáze od prenatálního období do ukončení dospívání. Jakkoli by se mohlo zdát, dospívání není ukončeno dosažením plnoletosti, ale až okolo dvacátého roku života.

M. Vágnerová (2005) vnímá dospívání jako specifickou životní etapu, která má své typické znaky v rámci životního cyklu. *„Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity.“* (Vágnerová, 2005, s.321) Je zajímavé, že dospívající se většinou snaží co nejrychleji vymanit z dětské role a brzy se vyrovnat dospělým. Paradoxně se snaží získat svobodu, aniž by plně přijali zodpovědnost dospělých. (Vágnerová, M., 2005) M. Vágnerová (2005) rozlišuje dvě fáze dospívání - ranou adolescenci a pozdní adolescenci. Jelikož tato práce je zaměřena na věkové rozmezí pouze rané adolescence, pozdní adolescencí se již zabývat nebudu, protože by přesahovala rámec této práce.

Raná adolescence, označována jako pubescence, zahrnuje prvních pět let dospívání. Jedná se o jedenáctý až patnáctý rok, pochopitelně s určitou individuální variabilitou. *„Nejnápadnější změnou je tělesné dospívání, spojené s pohlavním dozráváním, tj. pubertou. V souvislosti s tím se mění zevnějšek dospívajícího a stává se podnětem ke změně sebepojetí i reakcí okolí. Tělesné zrání je stimulem pro další změny, které můžou úspěšně proběhnout jen tehdy, jestliže je na ně jedinec dostatečně připraven.“* (Vágnerová, M., 2005, s. 323)

M. Vágnerová (2005) zdůrazňuje, že jde o proces, který má svoje psychosociální důsledky. V tomto období se mění způsob myšlení, stává se abstraktním. Znatelné jsou změny a výkyvy emočního prožívání. Pubescent se odpoutává od vázanosti na rodiče, více se ztotožňuje s vrstevníky, kteří pro něho mají značný význam. V tomto věku je žádoucí větší svoboda v rozhodování o sobě samém. Doba, kdy rodiče rozhodovali za dítě, by se měla postupně

přetvářet z rodičovského ochraňování do „rovnocenného“ vztahu. Dospívající se rozvojem kompetencí osamostatňuje a posiluje své sebevědomí. Přátelství, první lásky, později experimentace s partnerskými vztahy, jsou pro toto období typické. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení povinné školní docházky v patnácti letech. Potřeba citové akceptace souvisí s potřebou jistoty. Pubescent si musí již akceptování od svého okolí zasloužit svým chováním. Je to období mnoha změn a pocitů nejistoty a zpochybňování sama sebe. Pro dospívajícího by to měl být jen dočasný problém, protože trvalejší jistoty byly upevňovány již v prvních letech života. Pomyslnou metou tohoto věku je dosažení nové přijatelné pozice a potvrzení určité jistoty ve světě. (Vágnerová, M., 2005)

4.1.2 Tělesné změny

„Tělesné dospívání se projevuje viditelnými i pociťovanými důsledky (růst postavy, proměna proporcí, sekundární pohlavní znaky, funkce pohlavních orgánů, sexuální prožitky atd.), jejichž subjektivní zpracování může být pro pubescenta obtížné.“ (Vágnerová, M., 2005, s. 326) Dá se říci, že se dítě postupně proměňuje v člověka schopného reprodukce. M. Vágnerová (2005) se domnívá, že začátek dospívání je každému jedinci určen geneticky a není tedy pravděpodobné, že se posunuje do stále nižšího věku. Dívky v průměru dospívají dříve než chlapci. Sekundární pohlavní znaky děvčat jsou nápadnější. U chlapců je významný růst a posléze rozvoj svalů, sekundární pohlavní znaky nejsou tak nápadné. Tělesný vzhled utváří dospívajícímu vlastní identitu a sociální status.

4.1.3 Změny v myšlení

J. Piaget nazval období adolescence stadiem formálních logických operací. Rozdíl v myšlení dospívajícího a prepubertálního dítěte je znatelný. M. Vágnerová (2005) uvádí, že prepubertální dítě chce poznat svět jaký je, kdežto dospívající již přemýšlí o tom, jaký by tento svět mohl nebo měl být. *„Dospívající je schopen uvažovat hypoteticky, o různých možnostech, i o těch, které reálně neexistují nebo jsou dokonce málo pravděpodobné.“* (Vágnerová, M., 2005, s. 332)

Typické znaky způsobu myšlení dospívajících M. Vágnerová (2005, s. 333) shrnuje v několika bodech:

- Dospívající připouští variabilitu různých možností. Díky tomu dospívající rozšiřuje a prohlubuje své úvahy.
- Dospívající dovede uvažovat systematictěji. Tato strategie vede k novému způsobu práce s informacemi. Mladší školák se spokojil s jedním vysvětlením daného

problému, kdežto dospívající uvažuje o více možných řešeních a neustále vytváří a ověřuje další a další hypotézy.

- Dospívající dovedou experimentovat s vlastními úvahami, čímž se rozvíjí pružnost jejich myšlení.

4.1.4 Základní psychické potřeby a jejich uspokojování

Postoj k základním psychickým potřebám a k jejich uspokojování, jak uvádí M. Vágnerová (2005), mění uvažování dospívajících.

- **Potřeba jistoty a bezpečí** je základní potřebou, kterou se dospívající zabývá. Infantilní jistota se ztrácí v důsledku nového způsobu uvažování a je třeba usilovat o nové jistoty.
- **Potřeba seberealizace** nabývá na významu a dospívající již chápe, že úspěch je pouze relativní. To, že se mu daří nyní, ještě neznamena, že tomu tak bude i v budoucnosti. Mladší školák se touto nejistotou nezatežoval, přemýšlel vždy pouze o aktuálním výsledku výkonu.
- **Potřeba otevřené budoucnosti** se stává smysluplná, protože teprve až v tomto věku o ní jedinec začne přemýšlet a zabývat se jí.

Ačkoli na jedné straně bývají dospívající **přecitlivělí a vztahovační**, na druhé straně umějí být nadměrně **kritičtí a radikální**. Snadno podléhají klamu, že jejich úvahy, resp. oni sami, jsou naprosto výjimeční. Ještě totiž neumějí odhadnout, jak přemýšlejí ostatní lidé. (Vágnerová, M., 2005)

„Dospívající mají větší kapacitu paměti, protože dovedou používat účinněji strategie, které jim pomohou udržet v paměti ty informace, které aktuálně potřebují.“ (Vágnerová, M., 2005, s. 339) V tomto období se výrazně prohlubuje **metapaměť**, protože mezi dvanáctým a třináctým rokem již děti umí lépe odhadnout své znalosti a dovednosti. (Vágnerová, M., 2005)

4.2 Vymezení úlohy školního speciálního pedagoga

Funkce školního speciálního pedagoga je zcela jistě pro dnešní školu velkým přínosem. Dotváří skupinu školního poradenského pracoviště, kde je koordinována činnost školního speciálního pedagoga, výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a třídních učitelů školy. Školními speciálními pedagogy jsou absolventi pedagogických fakult oboru speciální pedagogika. Studující tohoto oboru se mohou

specializovat se zaměřením na: *etoped* (odborník na poruchy chování), *logoped* (odborník na poruchy řeči), *tyflop* (odborník na postižení zraku), *somatoped* (odborník na tělesné postižení), *psychoped* (odborník na mentální postižení), *surdoped* (odborník na postižení sluchu). (Čáp, D. a kol., 2009) V praxi je pro speciálního pedagoga i nadále nutné získávání dalších kompetencí, např. absolvování akreditovaného vzdělání a popřípadě účast na vzdělávacích programech nebo výcvicích.

Náplní práce školního speciálního pedagoga je především mapování žáků se specifickými poruchami učení a chování, žáků mimořádně nadaných a žáků se specifickým typem postižení integrovaných v běžných školách. Společně pracují na nápravě specifických potíží. Školní speciální pedagog zpracovává individuální vzdělávací plány integrovaných žáků. Spolupracuje s pedagogy během vytváření individuálních programů a instruuje je během práce s těmito žáky. (Vágnerová, M., 2005) Na základě analýzy údajů o žákovi a vyhodnocených výsledků vyšetření zajišťuje individuální i skupinovou speciálně pedagogickou vzdělávací činnost se žáky, ve které se zaměřuje na reedukační, kompenzační a stimulační formu pomoci.⁶ Jde o pedagogickou nápravu různých obtíží žáků.

Je zapotřebí vstřícný přístup vedení školy při domluvě se školním speciálním pedagogem o jejích možnostech realizace péče o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Pracovní náplň spočívá především v reedukační činnosti při specifických poruchách učení. Probíhá u žáků integrovaných, popř. u těch, u nichž byly specifické poruchy učení diagnostikovány, ale do programu integrace nebyli zapojeni.

Mluvíme-li o žácích základních škol, ti mohou docházet na speciální hodinu, a to např. po vyučování nebo již během vyučování, kdy jsou z hodin uvolňováni. V tomto případě je velmi nezbytná komunikace s pedagogy školy, od kterých je vyžadováno uvolňování žáků z jednotlivých hodin na práci se školním speciálním pedagogem. Takovéto nápravné hodiny jsou začleněny do rozvrhu. Neprobíhají ve třídách dětí, ale v jiné místnosti k tomu určené (popř. která je zrovna k dispozici). Na nižším stupni (pokud jde o nápravu dyslexie, dysortografie a dysgrafie) se volí většinou hodiny českého jazyka (čtení, popř. psaní), u žáků na druhém stupni základních škol je nutné volit méně důležité hodiny, jakými je např. Hv, Vv apod. Žáci docházejí většinou jednou, popř. dvakrát týdně. Pracují v malých skupinkách s individuálním přístupem či jsou zváni zcela individuálně podle počtu těchto žáků na škole.

⁶ *Pracovní náplň speciálního pedagoga pro přímou speciálně pedagogickou činnost.* [online]. Nevedeno [cit. 2009-12-11]. Dostupné z <<http://spp.ippp.cz/sites/legislativni-predpisy/pdf/prac.napln-spec-pedagoga.pdf>>.

Náprava specifických poruch učení probíhá podle potřeb žáků. Žáky je třeba cíleně motivovat a podporovat. Pokroky oceňovat, aby přišla vytoužená pochvala. Na druhém stupni základních škol se využívají nejen reedukační, ale už i kompenzační metody. Problémy mohou být v tomto věku výraznější, objevují se ve vývoji kognitivních funkcí, jako jsou poruchy pozornosti a paměti, ale i přetrvávající poruchy ve vývoji řeči. Podrobněji k tématu v kapitole Žáci se specifickými poruchami učení.

Školní speciální pedagog zajišťuje rodičům průběžné konzultace zaměřené na péči o žáka se speciálními potřebami (jeho domácí přípravu a seznámení s individuálním vzdělávacím plánem). Průběžně je také informuje o individuálních výsledcích práce či o jiné oblasti spadající do jeho kompetence. Aby mohl školní speciální pedagog informovat vyučující (např. třídního učitele) o žákovi, je nutný zvláštní souhlas rodičů. Forma takového sdělení může být ústní i písemná. Školní speciální pedagog má na starosti přímé metodické vedení asistentů pedagoga ve škole. Svou činnost průběžně vyhodnocuje, vede o žácích dokumentaci. Spolupracuje s PPP a SPC. V neposlední řadě zajišťuje speciální didaktické a diagnostické pomůcky a materiály.⁷

4.3 Vymezení úlohy školního metodika prevence

Obdobně jako výchovní poradci jsou **školní metodici prevence** povinni absolvovat další vzdělávání v rozsahu 250 hodin⁸, jak je uvedeno v Metodickém pokynu k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů, vydaného MŠMT, č.j. 20006/2007-51. Vzdělání školního metodika prevence a jeho standardní činnosti jsou také vymezeny v legislativní normě – Vyhlášce MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., ke vzdělávání výchovných poradců je zde ještě větší apel na odborné zaměření na problematiku rizikového chování a sociální patologie, jde především o jejich prevenci. Vyhláška obsahuje informační, poradenské, metodické a koordinační činnosti.

Pro profil školního metodika prevence je potřebné, aby byl pedagogickým pracovníkem, a to s minimální dvouletou pedagogickou praxí. Měl by mít osobní zájem o preventivní programy a související tematiku. Být ochoten se v tomto směru nadále vzdělávat a navazovat se žáky vztah postavený na kvalitách, jako je důvěryhodnost, trpělivost, empatie a vzájemná sympatie. Jedná se tedy o učitele s rozšířeným vzděláním v této oblasti.

⁷Pracovní náplň speciálního pedagoga pro přímou speciálně pedagogickou činnost. [online]. Neuvedeno [cit. 2009-12-11]. Dostupné z <<http://spp.ippp.cz/sites/legislativni-predpisy/pdf/prac.napl-n-spec-pedagoga.pdf>>.

⁸Specializační studium v rámci celoživotního vzdělávání nabízí, např. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Katedra pedagogické a školní psychologie, obor Vzdělávací program pro učitele – školní metodiky prevence.

Použiji stručnou definici, kterou uvádí Tyšer, J. (2006, s. 7): „*Je to pedagog, odborně připraven pro výchovné poradenství v oblasti prevence, věnuje zvláštní pozornost prevenci a sledování chování dětí a mládeže z hlediska pedagogické, psychologické a sociální normy, zjišťování negativních jevů a poruch a jejich napravování.*“

Funkce školního metodika prevence (může být označován také jako metodik prevence rizikového chování) je téměř souběžná s funkcí výchovného poradce na všech typech škol. Jejich spolupráce je velmi důležitá a jejich činnost se do jisté míry překrývá, např. v oblasti práce a diagnostiky školní třídy, péče o problematické žáky, o integrované žáky, zpracovávání individuálních vzdělávacích plánů, konzultace se žáky a jejich rodiči ve ztížených životních situacích, práce s učiteli, péče o žáky nadané a talentované aj. Proto je zapotřebí vedením školy stanovit náplň a vymezit kompetence školního metodika prevence a výchovného poradce. Díky jejich vyjasněným kompetencím školní metodik prevence ví, jakou činnost ve škole zastupuje. Mnohé situace si žádají jejich spolupráci, a proto je žádoucí, aby tuto pozici zaujímal kolegové, kteří si vzájemně rozumějí a nebudou mít ostych se na sebe obrátit a spolupracovat. (Čáp, D. a kol., 2009) Právě možnost spolupráce a rada kolegy je vyzdvihována jako velmi užitečná, jeden pro druhého jsou oporou v některých nesnadných situacích, které se vyskytnou. Práce pro lepší klima školy je tedy práce týmová.

Zde je na místě uvést příklady efektivní spolupráce metodika prevence a výchovného poradce, jak uvádí Čáp, D. a kol. (2009, s. 66):

- *Práce se žákem s individuálními vzdělávacími potřebami, kterému výchovný poradce vytváří individuální vzdělávací plán (IVP) a v této souvislosti ho sleduje. Tento žák je v důsledku svých obtíží ve třídě ostrakizován až šikanován, nebo se naopak stává agresorem, což řeší metodik prevence rizikového chování.*
- *Rodiče přicházejí za výchovným poradcem, neboť jejich dítě má výukové obtíže a jeho prospěch se zhoršuje. Následně se ukáže, že se jedná o důsledek experimentování s návykovými látkami, což je opět oblast, již se věnuje metodik prevence rizikového chování. Oba při řešení problému participují z jiného úhlu pohledu, avšak je nutné, aby se vzájemně informovali a ve svých činnostech doplňovali.*
- *Organizace seznamovacího kurzu pro žáky prim, prvních ročníků SŠ nebo šestých tříd ZŠ.*

Stejně tak jako výchovný poradce i školní metodik prevence úzce spolupracuje se školním psychologem a vedením školy.

Náplň školního metodika prevence zahrnuje hlavně pozornost vůči vzniku a projevům sociálně patologických jevů a zahrnuje též preventivní opatření, která by měla být obsahem Minimálního preventivního programu⁹, jehož přípravu koordinuje a realizuje. Školní metodik prevence má za úkol především vytvářet vhodné vnitřní klima ve škole, pozitivní ovlivňování třídního kolektivu, optimální podmínky pro vzdělávání, podporu dobrých vztahů mezi vyučujícím a žákem, sledovat soustavně vývojové a individuální potřeby žáků, zavčas odhalovat vývojové poruchy učení a chování, motivovat žáky ke smysluplnému trávení volného času, zaměřit se na zdravý životní styl, ukazovat životní perspektivy, posilovat zdravou sebedůvěru, učit překonávat problémy a jiné zátěžové situace v životě, posilovat pozitivní hodnotovou orientaci aj. Účinnost programu je školním metodikem prevence vyhodnocována a inovuje se podle aktuálních potřeb a podmínek školy.

Úlohou této funkce je také první možné zaznamenání žáků, kteří by projevovali problémové nebo rizikové chování. Dnešní škola takto poskytuje možnost předcházet pozdějším nepříjemným následkům, a proto je tato prevence označena za primární. (Tyšer, J., 2006)

Školní metodik prevence poskytuje odbornou a metodickou pomoc hlavně učitelům, kteří vyučují výchovně vzdělávací předměty a mohou výuku proložit etickou a právní výchovou, výchovou ke zdravému životnímu stylu aj. (Tyšer, J., 2006) Tato forma preventivní výchovy má kladný vliv na kompletní klima školy. Školní metodik prevence poskytuje učitelům odborné informace z oblasti prevence a informuje je o aktuálních preventivních aktivitách ve škole. Má na starosti sledování odborných a metodických materiálů, popř. pomůcek, které jsou třeba k realizaci Minimálního preventivního programu a dalších navazujících preventivních aktivit školy. Školní metodik prevence zpracovává pro vedení školy návrhy preventivního programu (primární prevence sociálně patologických jevů, tematické přednášky, besedy aj.), a to co nejvhodnější pro specifika a obtíže dané školy. Jeho úkolem je také sledování aktuálního dění jak v právních předpisech týkajících se prevence, tak v nových výchovných a preventivních způsobech práce.

Školní metodik prevence rozvíjí další spolupráci, která je závislá na individuálních potřebách školy. Mohou to tedy být PPP, SPC, ale i dětské lékaři a kontakty navázané s místním oddělením péče o dítě a rodinu, sociálními kurátory, oddělením sociální prevence, s policií ČR a s dalšími orgány státní správy a místní samosprávy, obecními úřady a úřady práce. (Tyšer, J., 2006)

⁹ Pro zpracování lze využít aktuální dokumenty MŠMT.

Specifickou oblastí v náplni školního metodika prevence může být ve spolupráci s třídními učiteli péče o nadané žáky. Také může mít na starost žáky s výukovými problémy. A následně se podílí i na zpracování individuálního plánu a na další dokumentaci pro integrované žáky, kteří mohou být sociálně obtížně adaptabilní, i pro žáky jinak znevýhodněné, např. ze složitých rodinných poměrů. (Tyšer, J., 2006)

Primární prevence slouží k předcházení, popř. k časnému podchycení patologických jevů. Školní metodik prevence ji zprostředkovává škole kontaktem s různými organizacemi, které se tomuto tématu věnují. Primární prevence může být tematicky velmi pestrá. Ve zkratce bych chtěla seznámit s takovouto spoluprací a nastínit její průběh s jednou z mnoha organizací, které se prevenci věnují, s *Křesťanskou pedagogicko-psychologickou poradnou* (dále jen KPPP)¹⁰ realizující čtyřleté programy specifické primární prevence sociálně patologických jevů na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií. Primární prevenci se věnují již od roku 1997. Od té doby nasbírali mnohé zkušenosti a seznámili se s nově přicházejícími postupy, technikami a přístupy, které využívají ke své činnosti. Svou práci zaměřují jak na setkávání s výchovnými poradci a školními metodiky prevence, tak i na proškolení třídních učitelů, kteří mají zájem o podílení se na realizovaných programech KPPP v jejich školách. Zároveň oslovují studenty vyšších odborných a vysokých škol pedagogického zaměření, které zpočátku proškolí v rozsahu 40 hodin. Toto školení je akreditované MŠMT ČR. Po tomto školení může být sjednána dohoda o provedení práce na dva roky s možností další spolupráce. Do školy pak posílají dvojici proškolených *lektorů primární prevence* a ti pracují dva roky ve třídě vždy po čtyřhodinových blocích za pololetí. Lektori po prvním bloku ještě absolvují tři povinné víkendové šestnáctihodinové semináře pořádané KPPP, které jsou zaměřené na další tematické bloky ve školách a probíhají tedy vždy po půl roce. Veškerou metodickou a konzultační pomoc k přípravě na program lektorům primární prevence zajišťuje pracovník KPPP *koordinátor lektorů primární prevence*. Primární prevenci zaměřuje KPPP na posilování pozitivních životních hodnot a postojů. První blok je tematicky technikami a diskusí soustředěn na posilování kladného sebepřijetí, sebeprezentace a sebepoznání. V druhém bloku je ve třídách zadán *sociometrický dotazník*, který mapuje vztahy v třídním kolektivu a celý blok se nese v duchu posilování pozitivních vztahů v kolektivu a prevence šikanování. V třetím bloku se lektori zabývají zdravým životním stylem, prevencí závislostí a prevencí zneužívání návykových látek. Cílem tohoto bloku není informovat, co která droga dokáže, protože žáci jsou většinou dobře informováni z přednášek o drogách. Jde

¹⁰ V zastoupení PhDr. Ivanou Bernardovou.

o uvědomění si vlastního vztahu k závislosti, navození negativních prožitků, které nám může závislost přinést, a v neposlední řadě nácvik odmítání. Je zde velký prostor pro diskusi. V dnešní době sami žáci do tohoto tématu zařazují i čas strávený u počítače. Ve čtvrtém bloku mohou lektori prevence vybrat pro danou třídu téma, o kterém si myslí, že je třeba se třídou pracovat. Tento blok zahrnuje čtyři témata - posilování pozitivní hodnotové orientace, prevence rasismu a xenofobie, partnerské vztahy a vztahy k rodičům. Maximálně však propojení dvou z nich. (KPPP, 2007) Zájem třídních učitelů o program primární prevence v jejich škole je vítaný a vítaná je též jeho přítomnost na programu. Mezi školním metodikem prevence, lektory primární prevence a koordinátorem lektorů primární prevence z KPPP je po celou dobu úzká spolupráce. Škole jsou doručovány podrobné zprávy z realizace programů. Lektori primární prevence se po uskutečnění jednotlivých bloků programu společně scházejí v KPPP na tříhodinové supervizi, na které je možnost porovnat zkušenosti lektorů a zpětně reflektovat, co se na programu povedlo více a co méně. Např. jaké nečekané situace daný tematický blok lektorům přinesl.

V roce 2007 byl poradnou k těmto účelům vydán manuál *Posilování pozitivních životních hodnot a postojů* (Tým KPPP), který shrnuje postupy v jednotlivých blocích, techniky a cenné rady, jak pracovat s prožitkovými aktivitami.

4.4 Vymezení úlohy školního psychologa

Školních psychologů, kteří jsou zaměstnanci školy a kteří pracují s dětmi, s třídními kolektivy a s učitelským sborem i preventivně, je stále nedostatek, přestože školy mají už od r. 1998 možnost tyto specialisty zaměstnávat. Mnoho škol řeší potřeby žáků a pedagogů až ve chvíli závažných situací tak, že přivolá psychologa z poradny. Školní psycholog může mít tedy na škole plný, nebo částečný pracovní úvazek. V prvním případě je zaměstnancem školy, v tom druhém je obvykle kmenovým zaměstnancem PPP. Na počátku spolupráce se školou, jak uvádí J. Zapletalová (2001), se školní psycholog zajímá také o to, jaká jsou očekávání ze strany vedení školy, představy řešení problémů, které se budou týkat žáků, učitelů, popř. školy jako systému, kde bude moci uplatnit vlastní odborné kompetence a zaměření.

Školní psycholog by měl pracovat nejen se žáky, ale i s rodiči a učiteli. U spolupráce s pedagogickým sborem jsou důležité vzájemné vztahy – vztahy kolegů, kdy učitel vidí v psychologovi svého pomocníka a ne jakýsi dozor. Stejně tak by nemělo docházet k rivalitě mezi školními poradenskými pracovníky a školním psychologem, všichni poskytují pedagogicko-psychologické služby škole, mělo by jim tedy jít o odbornou kolegiální

spolupráci na společných problémech a jejich řešení. Vztahy mezi školními pracovníky by měly být založené na profesní důvěře a vzájemném respektu.

Školní psychologie a institut školního psychologa není záležitostí jen posledních let.¹¹ Činnost školního psychologa přímo ve škole pomáhá zachycovat (často již v počátcích) a řešit některé potíže a problémy na půdě školy, se kterými se setkávají žáci, jejich rodiče a pedagogičtí pracovníci školy. Školní psycholog tedy poskytuje poradenství specializované především na vzdělávací a výchovné problémy dětí a mládeže, kdy je uplatňována i terapeutická práce. Výchovný poradce se na něho obrací v případě potřeby diagnostiky, ale také screeningu konkrétních žáků i školních tříd. Školní psycholog dále může nabízet aktivity, na které absolvoval potřebné výcviky a specializace. (Čáp, D. a kol., 2009)

Několik takových aktivit, které může zajišťovat školní pedagog, uvádí Čáp, D. a kol. (2009, s. 67) v těchto bodech:

- *Videotrénink interakcí (VTI)*, který je využíván jako určitá forma supervize a pomoc učitelům při vyučování.
- *Individuální, rodinná či skupinová terapie* – může jít o dlouhodobější terapeutickou spolupráci, která je ale v závislosti na časových dispozicích školního psychologa. Je možnost realizovat i skupinové terapie pro žáky (využívané převážně až na středních školách). Takováto nabídka školy je ale podmíněna tzv. terapeutickými výcviky, které školní psycholog absolvoval. Předpokládá se opět dobrá spolupráce mezi školním psychologem a výchovným poradcem, který má přehled o možnostech jeho práce se žáky ve škole.
- *Psychologická diagnostika žáků i školních tříd.*
- *Práce se třídou jako forma prevence rizikového chování nebo jako intervence v případě jeho výskytu.*
- *Poradenství žákům i rodičům v případě školních i výchovných obtíží.*
- *Programy rozvoje kognitivních funkcí.*

¹¹ Už v meziválečném období se v Československu řešil problém, jak přiblížit psychologické služby škole, žákům a učitelům. Před rokem 1989 se rozvíjela školní psychologie převážně na Slovensku. V červnu roku 1990 se podařilo založit samostatnou stavovskou organizaci, vznikla Asociace školní psychologie ČSFR. Po rozdělení Československa existovala Asociace pouze na Slovensku. V roce 1994 byla schválena společná asociace ČR a SR, česká sekce Asociace školní psychologie byla založena až v roce 1996. Ve stejném roce se Asociace školní psychologie SR a ČR stala 55. členem International School Psychology Association. V té době byla zpracována i databáze školních psychologů ČR, školní psychologii bylo věnováno monotematické číslo časopisu Pedagogika, pravidelně se konaly semináře o školní psychologii. Koncem 90. let byly formulovány zásady, kterými by se měl rozvíjející se obor v ČR řídit. (Mareš, J., 1999)

K diagnostickým činnostem školního psychologa J. Zapletalová (2001) doplňuje, že jsou zaměřeny na osobnostní a intelektové schopnosti žáků, na poruchy chování a učení, výukové obtíže, na styly učení, na školní selhávání, na výchovné problémy a sociálně patologické jevy apod. Vedení školy po dohodě se školním psychologem může využívat jeho pomoci při vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro integrované žáky či studenty, ale také, jak uvádí J. Zapletalová (2001), v kariérovém poradenství. Školní psycholog nejčastěji mimo školu spolupracuje s PPP, SPC, SVP, dále s lékaři, s psychiatry, se sociálními pracovníky, s pracovníky krizových center. Díky profesnímu omezení je zcela namístě předat klienta dalším odborníkům.

Výhoda tohoto způsobu péče přímo ve škole je v systematické a dlouhodobé (nikoli v jednorázové – kampaňové) prevenci negativních jevů a v pozitivním vlivu na sociální klima školy, kdy může psycholog pomáhat při organizování skupinových aktivit s využíváním zážitkové pedagogiky. (Zapletalová, J., 2001) K posílení pozitivní atmosféry ve škole mohou pomoci realizace anonymních anketních šetření a průzkumů, u kterých je důsledně dbáno na zachování anonymity zúčastněných žáků. Školní psycholog posléze konzultuje zjištěné výsledky s vedením školy, výchovným poradcem, školním metodikem prevence a s třídními učiteli. Rodiče jsou s výsledky také seznámeni, a to na třídních schůzkách, v mimořádných případech písemnou formou.¹²

Školní psycholog se v dnešní škole potýká nejčastěji s problémy, které souvisejí s neprospěchem, záškoláctvím, adaptačními problémy, vztahovými problémy, problémy v rodině a různými sociálně patologickými jevy. V rámci problémů týkajících se školy J. Zapletalová (2001) vyjadřuje obavu z nespolupracujících učitelů. *„Někteří učitelé nedokáží považovat neúspěch za součást pedagogického působení a nechtějí za neúspěch svých žáků nést odpovědnost. Tito pedagogové často neumí pozitivně ovlivňovat sociální klima školních tříd a snaží se dosahovat svých cílů nevhodnými prostředky, např. zvyšováním úzkosti a strachu žáků, přehnanou direktivitou.“* (Zapletalová, J., 2001, s. 41) I to mohou být důvody žáků, kteří navštíví pracovnu školního psychologa. Ten může poskytnout učitelům pomoc v rozboru průběhu vyučovací hodiny, kdy se využívá znalostí z pedagogické psychologie a z praktických dovedností samotných učitelů. Metod, jak pomoci učitelům ve vyučovací hodině, se nabízí více, např. již výše zmíněný videotrénink interakcí. (Zapletalová, J., 2001, Čáp, D., 2009)

¹² Generální a individuální souhlas rodičů s činnostmi vykonávanými školním psychologem/školním speciálním pedagoge. [online]. Neuvedeno [cit. 2009-12-11]. Dostupné z <<http://spp.ippp.cz/sites/metodicke-informace/pdf/souhlas.pdf>>.

Je na školním psychologovi nejen, aby vztahy s klienty, v tomto případě se jedná především o žáky, byly postavené na důvěře, sympatiích a trpělivosti, ale také aby byl schopen svými dovednostmi rozkrýt problémy, které se často skrývají za tzv. problémy zástupnými, se kterými za ním žáci přicházejí. Příkladem mohou být dětské deprese, kdy školní psycholog může pomoci s navázáním kontaktu s dětským psychiatrem. (Zapletalová, J., 2001)

Často jsou to nežádoucí psychofyzilogické stavy, které trápí žáky. Projevují se zejména úzkostí, trémou, nejruznějšími obavami a pocity strachu. Školní psycholog může v takových situacích pomoci využitím různých forem relaxace, nebo hypnózy. Přínos při využití těchto forem shledává J. Vymětal (podle Zapletalové, J., 2000) především v tom, že se klienti mohou naučit respektovat psychohygienické zásady. „Školní psycholog tak nejen určuje příčiny problémů, ale snaží se také o navození změny, která povede k tomu, že se dítě naučí zvládat postupně svoje problémy, měnit nebo alespoň zmírňovat některé jejich symptomy.“ (Zapletalová, J., 2000, s. 10)

Ve školním psychologovi tak žáci mohou nalézt oporu a pocit bezpečí přímo ve školním prostředí. V místě, které u některých může vyvolávat obavy z neúspěchu, stres, pocity úzkosti a u jiných právě naopak společenské kontakty se spolužáky a vstřícnými učiteli. Není třeba dodávat, jak moc důležitá může být péče školního psychologa na škole právě pro zmíněnou první skupinu školáků. (Zapletalová, J., 2001) Samotná jeho přítomnost, jak se domnívá J. Zapletalová (2001), vytváří v prostředí školy psychoterapeutický efekt. Veškerá jeho činnost je vázána na etické normy práce školního psychologa¹³.

Pokud škola poskytuje služby školního psychologa, musí být rodiče informováni. Rodiče tuto možnost většinou hodnotí kladně a jeho péče je tedy ve školách vítána. Je zapotřebí, aby vedení školy mělo od zákonných zástupců žáků písemný souhlas s činností školního psychologa, což se projednává zpravidla jedenkrát ročně na třídních schůzkách. Předložený formulář obsahuje informace o plánovaných činnostech a možných aktivitách, které školní psycholog ve škole poskytuje.¹⁴

¹³ Etické normy práce školního psychologa byly zpracovány International School Psychology Association, autoři jsou T. Oakland, S. Goldmanová, H. Bishoff. Byly přijaty na 3. Sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR (dostupné z <<http://spp.ippp.cz/sites/metodicke-informace/pdf/eticke-normy-prace-sp.pdf>>.)

¹⁴ Generální a individuální souhlas rodičů s činnostmi vykonávanými školním psychologem/školním speciálním pedagoge. [online]. Neuvedeno [cit. 2009-12-11]. Dostupné z <<http://spp.ippp.cz/sites/metodicke-informace/pdf/souhlas.pdf>>.

4.5 Vymezení úlohy výchovného poradce

Funkcí výchovného poradce bývá na škola často pověřen učitel s aprobací na humanitní předměty, který má blízko k psychologii, sociologii a filozofii – ke společenským vědám. Podle J. Schlegelové (2001) má takový vyučující nejen teoretické předpoklady pro výkon funkce výchovného poradce, ale má také možnost lépe než vyučující technických a přírodovědných předmětů poznat žáky ve výuce a do určité míry preventivně předcházet některým výchovným problémům a na základě výuky předmětů své aprobace i větší možnost výchovy k hodnotám.

Význam úlohy výchovného poradce potvrzuje orientace současné pedagogiky na specifické potřeby jednotlivých žáků. Škola neplní jen funkci vzdělávací instituce, ale jejím úkolem je rozvíjet osobnost žáka a podporovat její rozvoj a růst. Výchovný poradce by měl být jedním z těch dospělých, kteří poskytují dětem podporu při hledání jejich vlastní cesty a vlastního sebeuplatnění. Podpora, kterou jim a jejich rodičům poradce nabídne, musí být z jeho strany aktivní, taktní a plně profesionální, podpořená osobní zralostí a přirozenou autoritou poradce. (Jedlička, R., 2000)

J. Schlegelová (2001) se ve svém článku zamýšlí nad „*přípravou těch, kteří učí, učí se, budou učit a učit se v nejbližší budoucnosti*“.

Současnou školu charakterizuje autorka J. Schlegelová (2001, s. 657) takto: „*Stále unavenější pedagogové si více a více stěžují na agresivní, necitlivé, nemotivované žáky. Stále přetíženější žáci poukazují na bud' zcela lhostejné, rezignované, nebo na naopak hysterické učitele (v dnešním feminizovaném školství jde především o učitelky).*“

Významnou roli při výchově k hodnotám má, především na středních školách, filozofie. Ne však jako dějiny filozofie, ale jako prostor a příležitost ke kladení otázek po smyslu lidského bytí a celkové orientace člověka ve světě. To dává filozofii ve škole nenahraditelné postavení. Učitelé i ostatní výchovní pracovníci, především pak výchovný poradce a školní psycholog, si nutně musejí všimnout toho, jak se mladý člověk orientuje v dnešním světě, jaké vyznává hodnoty, jak zvládá stále se zrychlující tempo života, jak odolává (či neodolává) nástrahám v podobě závislostí, jaký je jeho duchovní život, proč odkládá co nejdéle sociální status dospělého a další. Jednou z cest je vysoce kvalifikovaná psychologická, pedagogická, filozofická a etická příprava budoucích učitelů – výchovných poradců a jejich další vzdělávání s důrazem nejen na jeho pedagogicko-psychologickou, ale i filozoficko-sociologickou a etickou složku. (Schlegelová, J., 2001)

Klíčová role výchovného poradce na škole by se neměla omezit jen na výkon zkušeného pedagogického odborníka na řešení problémů, ale výchovný poradce by měl být humanisticky vzdělanou osobností se širokým rozhledem, která je otevřená všemu novému. Jeho práce nespočívá v nárazových výchovných zásazích, ale v kontinuální péči o zdravé vztahy mezi učiteli a žáky, o celkově příznivé sociální klima ve škole. (Schlegelová, J., 2001)

Podrobná pracovní náplň výchovného poradce je vymezena v Příloze č. 3 k vyhlášce MŠMT č. 72 ze dne 9. února 2005 *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Tato vyhláška ruší dosavadní vyhlášky o výchovném poradenství (Vyhláška Ministerstva školství České socialistické republiky č. 130/1980 Sb.; Vyhláška č. 233/2003 Sb.).

„*Výchovní poradci na školách představují základní úroveň poradenského systému.*“ (Vágnerová, M., 2005, s. 31) M. Vágnerová (2005) dále ve své práci uvádí, že jde o učitele, kteří získali speciální postgraduální vzdělání.

Výchovný poradce by sám měl být zralou, vyrovnanou osobností s vysokou mírou přirozené autority, aby mohl neagresivně a konstruktivně přistupovat k řešení vyhrocených sporů a konfliktních situací. Jeho profesionální zásah při zprostředkování porozumění mezi učiteli a rodiči, mezi různě orientovanými kolegy nebo znesvářenými skupinami žáků uleví napětí a přispěje k obnovení vhodného vnitřního klimatu školy. (Jedlička, R., 2000)

V roce 2002 - 2003 proběhla v Institutu pedagogicko-psychologického poradenství České republiky (dále jen IPPP ČR) výzkumná šetření, která mapovala práci výchovných poradců na základních školách, speciálních školách, gymnáziích, středních odborných školách a středních odborných učilištích. Toto šetření bylo provedeno s podporou jednotlivých krajských úřadů na 220 školách. Cílem šetření bylo zmapovat stav služeb poskytovaných výchovnými poradci ve školách. Úplná verze výzkumného šetření byla uveřejněna na webových stránkách IPPP ČR.

J. Zapletalová a H. Vaňková (2006) ve své publikaci upozorňují, že největší podíl činnosti výchovného poradce představuje kariérové poradenství, a proto v některých dokumentech bývá označován jako kariérový poradce. Vzhledem k výše zmíněné vyhlášce č. 72 se budu držet označení výchovný.

V kompetencích výchovného poradce je kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků. Výchovný poradce napomáhá při leckdy nelehkém výběru budoucího povolání. Ve spolupráci s žákem a s jeho rodiči se rozhoduje o volbě a zaměření předprofesní přípravy. Výchovný poradce se tak podílí na

hledání optimálního způsobu kariérového uplatnění žáka. Takovéto konzultace jsou hojně využívány a v mnoha případech efektivně napomáhají v rozhodnutí žáka. Výchovný - kariérový poradce provádí základní skupinová i individuální šetření k volbě povolání. Tato šetření probíhají ve spolupráci s třídními učiteli a s ohledem na očekávání a předpoklady žáků i jejich zákonných zástupců. Při vyšetření výkonových schopností sděluje rodičům aktuální strukturu schopností žáka, která má pro jeho další kariérový vývoj informační hodnotu. Výchovný poradce zajišťuje žákům skupinové návštěvy v informačních poradenských střediscích úřadů práce a informuje žáky a zákonné zástupce o možnosti využívat služby těchto středisek individuálně. (Zapletalová, J., Vaňková, H., 2006)

Pokud nastane situace, kdy výchovný poradce musí zajistit poradenské služby přesahující kompetence školy, je nezbytná jeho spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Pedagogicko-psychologické vyšetření nás může informovat o struktuře intelektových schopností či osobnostních charakteristik žáka a může nám ukázat dynamiku výkonu a osobnosti. Ale rodičům musí být zdůrazněno, že jde hlavně o školsky využitelné složky schopností a osobnostních předpokladů, které byly předmětem vyšetření. PPP a SPC se budu podrobněji zabývat v páté kapitole. (Zapletalová, J., Vaňková, H., 2006)

Výchovný poradce mapuje žáky školy, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost. Pro tyto žáky navrhuje další péči a zprostředkuje diagnostiku žáka na odborném pracovišti, které zajišťuje vstupní i opakovanou péči. V kompetenci výchovného poradce je i příprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením do školy, koordinuje poskytování poradenských služeb těmto žákům školou, případně školskými poradenskými zařízeními. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami také poskytuje kariérové poradenství. (Zapletalová, J., Vaňková, H., 2006)

Pomoc výchovného poradce slouží i pedagogickým pracovníkům školy. Poskytuje jim metodickou pomoc především v otázkách kariérového rozhodování jejich žáků, v otázkách integrace, péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále v otázkách individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými žáky, výchovných problémů žáků apod. Pedagogickým pracovníkům školy předává odborné informace ve všech těchto oblastech. Výchovný poradce uchovává odborné zprávy a informace o žácích v poradenské péči v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů. Zejména zákon č. 561/2004 Sb. a vyhláška č. 364/2005 Sb. stanovují podmínky pro vedení dokumentace o žácích a podmínky nakládání s takovými informacemi. (Čáp, D. a kol., 2009) Rozsah a obsah své činnosti musí doložit písemnými záznamy.

Kvalifikační předpoklady výchovného poradce

Výchovný poradce musí splňovat kvalifikační předpoklady pro učitele druhého stupně základních škol a učitele středních škol, které jsou uvedeny v zákoně MŠMT č. 563/2004 *O pedagogických pracovnících*.¹⁵ Pro výkon této funkce je nutné splnit další kvalifikační předpoklady v podobě specializačního studia v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin pro výchovné poradce v rámci postgraduálního studia či programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole.¹⁶

Poradenská konzultace

Učitelé, žáci i rodiče mohou výchovného poradce požádat o pomoc při řešení obtížných problémů. Je výhodou, že školní výchovný poradce zná situaci školy, její praxi, každodenně se pohybuje v jejím prostředí.

Poradenská činnost je závislá na sociálních dovednostech výchovného poradce, které jsou nezbytné k navázání dobrých vztahů. To předpokládá vysokou míru tolerance, trpělivosti a kreativního myšlení. Na základě motivace žáka a důvěry mezi výchovným poradcem a žákem se bezpochyby zvyšuje efektivita poradenské práce, která by bez toho ani nebyla možná. (Zapletalová, J., Vaňková, H., 2006)

Je přínosné, že výchovný poradce poskytuje poradenské konzultace pro žáky i jejich rodiče. Pozornost je tak cíleně zaměřena na pomoc žákům vzhledem k jejich potřebám. Konzultace může být vedena se žákem a jeho rodiči podle J. Zapletalové a H. Vaňkové (2006): **direktivně**, nebo naopak **nedirektivně**.

V **direktivním přístupu** vede poradce aktivně řízený rozhovor s klienty, kdy v zájmu žáka hledá nejlepší možné řešení. V druhém případě, tedy **nedirektivním přístupu**, především naslouchá, má možnost reflektovat myšlenky a představy klientů. Výběr jednoho z přístupů je ovlivněn teoreticko-metodologickým způsobem práce, ze kterého výchovný poradce vychází. Vliv může mít i míra temperamentu či úroveň aktuální profesní angažovanosti. Popřípadě je možné poradenský přístup rozdělit na **individualizovaný**, který preferuje osobní

¹⁵ Z výzkumného šetření IPPP ČR (2002/03) bylo zjištěno, že 43% z dotázaných absolvovalo vzdělání pro práci výchovného poradce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, případně na Filosofické fakultě UK (zde pouze 9,1%). Je velmi pravděpodobné, že respondenti udávali jako vzdělání svoje negraduální vzdělání a nikoli kvalifikační studium, které výslovně uvedlo pouze 23,6% výchovných poradců. 20,4% udává jiné kurzy a semináře. 15,1% neudává žádné vzdělání (jedná se většinou o výchovné poradce SOŠ a SOU). (Zapletalová, J., 2003)

¹⁶ Specializační studium v rámci celoživotního vzdělávání nabízí, např. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Katedra pedagogické a školní psychologie, obor Vzdělávací program pro učitele – výchovné poradce; také Filosofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Katedra psychologie, obor Studium pro výchovné poradce.

emocionálnější formy intervence, kdy jsou reflektovány zájmy, pocity a již nabyté zkušenosti žáka a intenzita působení na klienty je zde vyšší. A na **systémový** jako racionální a spíše kognitivně laděný přístup, který akceptuje kognitivně behaviorální řešení problému či kariérové volby žáka a jeho rodičů. Proces poradenské konzultace je klienty vnímán kognitivním či naopak emocionálním způsobem, proto musí výchovný poradce volit takový postup, který bude vhodnější. (Zapletalová J., Vaňková, H., 2006)

4.5.1 Spolupráce s rodiči

Pro mnohé rodiče může znamenat kontakt se školou obavy z možných problematických situací. Rodiče mohou být zatíženi negativním očekáváním a také pro učitele – výchovného poradce může navázání kontaktu představovat jisté obtíže. Samotná komunikace je poměrně složitý proces. Nejen ve škole ji ovlivňují očekávání všech zúčastněných, určitá situace, naše zkušenosti, ale i předsudky aj. Samotní učitelé považují za nejobtížnější komunikaci mezi školou a rodinou. Obdobně to cítí i rodiče, kdy osobní setkání pro ně může být mírně (ale i více) stresující. Nejen výchovnému poradci může pomoci, jak uvádí D. Čáp a kol. (2009, s. 177), *„když si uvědomíme také úhel pohledu našeho partnera v diskusi“*. Rodiče si samozřejmě hledí hlavně zájmů svého dítěte a často se již zaobírají i jeho vzdálenější budoucností. Požadují po škole spravedlivé hodnocení, kde se s jejich dětmi bude zacházet se všemi stejně a budou mít stejné šance do budoucna. Na druhou stranu očekávají respektování individuálních zvláštností a problémů jejich dítěte. Asi také proto je tak složitou otázkou *„co by dítě mělo a co je pro ně dobré“*. (Čáp, D. a kol., 2009, s. 177) D. Čáp a kol. (2009, s. 177) ke komunikaci mezi školou a rodinou dodává: *„V přímých kontaktech s učiteli se projevuje snaha udržovat distanci. Přímá komunikace s rodiči je spíše vynucena problémy dítěte a snahou vyjednat „osobní“ přístup učitele. Pokud tedy škola nezvolí jinou podobu komunikace (např. pravidelné informování i o pozitivních momentech), bude muset výchovný poradce při kontaktu s rodiči překonávat předsudek, že zpráva ze školy (nebo dokonce žádost o osobní setkání) rovná se špatná zpráva“*. Výchovný poradce, přestože je také učitelem, má možnost být v pozici jakési nestranné osoby („vyjednače“), který zná prostředí a pravidla školy a může tak poskytovat větší míru důvěry.

Výchovný poradce by měl s rodičem mluvit vždy citlivě. Pokud jde o problematické záležitosti, je na místě předpoklad, že rodiče své děti v první řadě ochraňují. Může se stát, že taková komunikace nebude ani jedné straně příjemná. Výchovný poradce by měl přesto v kontaktu důsledně vytrvat a snažit se spolupracovat na nejlepším možném řešení problematické situace.

4.5.2 K okruhům činnosti výchovného poradce

Kariérové poradenství u většiny výchovných poradců zabírá větší část jeho pracovní náplně, dále za ním přicházejí i žáci se svými problémy a starostmi, nebo je již zapotřebí řešit počínající či vzniklé problémové situace. Není výjimkou, když výchovného poradce navštíví rodiče nebo některý učitel. Chtěla bych se v této části práce zabývat aspoň některými situacemi, se kterými se výchovný poradce v dnešní škole setkává.

S nepříjemnými pocity, s kterými se setkáváme v tíživé životní situaci, se těžko vyrovnávají dospělí a ještě hůře děti a dospívající, u nichž je prožívání zátěžových situací složitější, protože ještě nemají dostatek životních zkušeností a psychickou odolnost k jejich zvládnutí. A je pochopitelné, že se snaží pocitům, jako je lítost, hněv, smutek, zklamání, provinění, zoufalství či úzkost utéct i za cenu alkoholu, léků a drog. Dospívající však intenzivně prožívá i změnu své role – přechod do dospělosti. Tento proces provází celá řada pro adolescenta zátěžových jevů, které R. Jedlička (2000) souhrnně označuje jako životní krize u dospívajících. Kromě nedostatku životních zkušeností hraje u dospívajících při překonání krize roli i citová nestabilita, ne dost vypěstované sebeovládání, snadné podléhání emocím a zjednodušené vnímání reality – její černobílé vidění. Dospívající obtížněji dospěje k produktivnímu zvládnutí krize. (Jedlička, R., 2000)

Nejen na základních školách a víceletých gymnáziích, na které se v této práci zaměřuji, se výchovný poradce potýká s různými **úzkostnými stavy** dětí a mládeže. Jde o různé pocity smutku, beznaděje a zoufalství. Pokud takové stavy přetrvávají, jsou dlouhodobějšího charakteru se sílící intenzitou, může se začít jednat o nemoci, které mají za příčinu poruchy nálad odrážející se v chování i v myšlení a v tělesném fungování jedince, označované jako **deprese**. Ta je jednou z nejčastějších psychiatrických poruch a její nárůst v současnosti stoupá. (Čáp, D. a kol., 2009) „*Depresivní děti a adolescenti se nedokáží radovat, mají snížené sebevědomí, trpí pocity viny, osamocení a mají zoufalou náladu, někdy provázenou myšlenkami na smrt. Jindy naopak mohou být agresivní, tiší, pomalí, unavení, s řadou somatických obtíží.*“ (Čáp, D. a kol., 2009, s. 162)

Potíže mohou také nastat **po dlouhodobém onemocnění** žáka. D. Čáp a kol. (2009) uvádí, že jde o absenci tří a více týdnů, kdy je jedinec vyřazen ze života školy. Tato doba je dost dlouhá na to, aby došlo k narušení sociálních vazeb v kolektivu. Na žáka je po návratu do školy vyvíjen silný tlak ze strany učitelů, někdy i rodičů, aby dohnal zameškané učivo a povinnosti. Často učitelé očekávají plnou výkonnost a nechtějí slyšet žádné „výmluvy“. Ale žák se zapojuje do povinností všedního dne postupně. Fyzické oslabení spolu se snadnou

unavitelností, nepozorností a zhoršenou soustředěností má za následek pokles ve školní výkonnosti. Jedinec tak může zažívat pocity vlastního selhání. Výchovný poradce může na situaci dlouhodobě nemocného žáka upozornit své kolegy na pedagogické radě nebo i individuálně vyučující o jeho nástupu po dlouhé nemoci, v případě velkého zameškání ve spolupráci s třídním učitelem sestaví úplný nebo dílčí individuální studijní plán. Může také kontaktovat rodiče, se kterými zkonzultuje možnou domácí přípravu a nabídne pomoc ze strany školy. (Čáp, D. a kol., 2009)

V období dospívání ohrožují převážně dívky (u chlapců ojediněle) **poruchy příjmu potravy**, které patří do skupiny psychosomatických onemocnění. Projevují se negativním přístupem k jídlu, nespokojeností s vlastním tělem a jeho zkresleným vnímáním. Mezi poruchy příjmu potravy patří **mentální anorexie**, která vede k úplnému odmítání potravy, a **bulimie**, která je charakteristická přejídáním a následným vyzvracením potravy. Ve školním prostředí si většinou spolužáci i učitelé začínají všimnout proměn tělesné hmotnosti a dalšího divného chování u jídla. Při podezření na poruchy příjmu potravy je kontaktována rodina žákyně (žáka) výchovným poradcem a je jim ve vší vážnosti doporučena konzultace s odborníkem na tyto poruchy. Je nebezpečné zlehčovat projevy spojené s touto nemocí, která může způsobit metabolický rozvrat, ale i smrt. (Čáp, D. a kol., 2009)

Výchovný poradce se může setkat i s tak citlivým a bolestivým tématem jako **vyrovnávání se se smrtí** někoho blízkého. Může za ním přijít s potřebou pomoci žák, ale i kolega – učitel. Přestože je smrt neoddelitelnou součástí života, je pro každého těžké se uvnitř sebe sama z takovou ztrátou vyrovnat. Ztráta blízké osoby je pro dítě v každém věku velice bolestná a může na ni reagovat různými způsoby. Je na okolí dítěte, v tomto případě na výchovném poradci, pocítům a situaci dítěte porozumět a pomoci mu ji zvládnout.

Jelikož zmíněné potíže, přesahují kompetence výchovného poradce, jde hlavně o zprostředkování péče u dalšího odborníka. Měl by tedy vědět, kam se mohou rodiče v takovém případě obrátit. Jeho úlohou je komunikace s rodiči, popř. s třídním učitelem a vedením školy. Výchovný poradce musí být ale i na takové nesnadné situace připraven a mít přehled o jejich projevech, obtížích i způsobech možné další pomoci. I po předání žáka do péče příslušného odborníka, může být výchovný poradce nadále nápomocný v dalším vhodném přístupu ze strany školy.

4.5.3 Časté výchovné problémy

V dnešní škole se můžeme poměrně často setkat s chováním žáků, které označujeme jako agresivní. Projevy **agresivního chování** procentuelně stoupají. Učitelé takové žáky

označují za nezvladatelné a narušující efektivní práci se třídou, cítí se bezbranní a bezradní stejně jako mnozí rodiče. Agrese spadá k tématu sociálně patologických jevů a vyjadřuje útočnost. Problematika agresivního chování je velmi složitá a má různé příčiny. Takové chování je využíváno při zastrašování, kterým si dítě či mladistvý posiluje své sebevědomí, pocit moci a postavení v kolektivu. Agresi se naučí využívat na jakoukoliv situaci, ve které se chce prosadit. (Martínek, Z., 2009)

Šikanující chování je také jednou z možných variant agresivního chování, jde o záměrné ubližování druhému. To se projevuje fyzickou agresí a psychickou manipulací jednoho nebo více žáků proti spolužákovi či spolužákům. Oběti takového jednání se ještě dnes mohou setkat u učitelů s nevšímavostí či bagatelizováním celé záležitosti. Nepříjemné zážitky a strach může vyústit ve vyhýbání se školním povinnostem – záškoláctví. Další projevy se objevují ve zhoršeném chování nebo neprospěchu, mohou být jen důsledkem či formou obrany ubližovaného žáka. (Martínek, Z., 2009)

Záškoláctví, neboli úmyslné zameškávání školní docházky, ve většině případů bez vědomí rodičů a řádného omluvení, může mít řadu příčin. Může jít o narušené vztahy a neshody v třídním kolektivu, neprospěch, nechť k učení, narušený vztah ke škole či strach z učitele, ale v určitém věku i vliv party. Záškoláctví je třeba hned v počátcích podchytit navázáním kontaktu s rodiči. Potíže tohoto druhu mohou jít ruku v ruce s uvědoměným **lhaním**, kterým se jedinec snaží vyhnout svým povinnostem. (Martínek, Z., 2009)

I z tohoto důvodu je na školách vítána aktivní práce výchovných poradců a školních metodiků prevence, od kterých se očekává všímavost k takovému chování, nepřehlédnutí varovného chování některých žáků, z jejichž nápravy vyplývá práce na zlepšení klimatu školy. Řešení je ve vstřícné a otevřené komunikaci s žáky, učiteli a s rodiči dětí, kteří často potřebují podpořit, aby věděli, že na to nejsou zcela sami. (Martínek, Z., 2009)

Právě u řešení problémových dětí je velkou nevýhodou spojení funkcí výchovného poradce a školního metodika prevence v jedné osobě, jak se poměrně často děje. Zde by mohli společně participovat na řešení a vzájemně si vypomáhat při komunikaci s problémovými rodiči. Pokud jsou tyto dvě funkce spojeny, musí si totiž v takových situacích vystačit výchovný poradce a školní metodik prevence v jedné osobě sám. (Martínek, Z., 2009)

Je úkolem výchovného poradce a školního metodika prevence pozitivně působit na žáky ve škole, být v této oblasti neustále vzděláván a informován a umět si s takovými projevy chování poradit.

5. Školská poradenská zařízení

V dnešní době se nároky na školu a její činnost s dětmi a mládeží tlakem společnosti a působením mnoha dalších vlivů stále zvyšují. Působení učitele již není jen v rámci jeho vyučovacího předmětu a probírané látky, ale požadavky narůstají v individualizované práci s jedinci a cílené práci s třídním kolektivem. I proto je dnešní škola nucena se více zabývat tématy, která dříve neměla na školách vymezený prostor. Jedná se již o zmíněné výchovy, jako např. etická výchova, ekonomická výchova, ekologická a multikulturní výchova. Vedení školy i učitelům jsou proto nápomocná školská poradenská zařízení, tedy PPP, SPC a SVP, které poskytují nejen metodickou pomoc, ale mimo jiné mohou pořádat pro učitele i příslušné kurzy.

5.1 Pedagogicko-psychologické poradny

„Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) jsou školská poradenská zařízení. Poskytují služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.“ (Čáp, D. a kol., 2009, s. 193)

PPP poskytují individuální péči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich klienty mohou být děti již od tří let a obracet se na ně mohou i žáci do ukončení studia na vyšších odborných školách. Na pracovníky poradny, ke kterým patří psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci, se mohou obracet rodiče dětí i učitelé. Odbornou pomoc nabízejí PPP především v diagnostice, krátkodobých intervencích i v dlouhodobém vedení svých klientů dětským psychologem poradny (rodinná terapie apod.). Diagnostikou specifických poruch učení a chování, popř. specifickými typy postižení se v poradně zabývá hlavně speciální pedagog, který vede pedagogickou reedukaci různých obtíží. (Vágnerová, M., 2005)

Tuto formu pomoci vyhledávají nejčastěji žáci s různými druhy deficitů a handicapů, ale také ji využívají ti, kteří jsou mimořádně nadaní a talentovaní. PPP jim v případě potřeby může pomoci s integrací ve školním vyučování a doporučit i vhodný způsob učebního stylu.

Výchovný poradce navazuje spolupráci s poradnou zejména při výukových obtížích žáků, a to již na prvním stupni základní školy při vyhodnocování školní zralosti, kdy nastane problém a je třeba zvážit otázku odložení školní docházky. Veškeré zprávy vypracované PPP mohou být na vyžádání předány, a to až po dohodě s rodičem, resp. zákonným zástupcem, do

rukou výchovného poradce či škoře. Opět je nutné se řídit zákonem o ochraně osobních údajů. (Čáp, D. a kol., 2009)

PPP, jak uvádí Čáp, D. a kol. (2009, s. 194): „*Zpracovávají posudky a jiné odborné podklady pro rozhodnutí orgánů státní správy ve školství o zařazování a přeřazování dětí a mládeže do škol a školských zařízení a o dalších vzdělávacích opatřeních v případech stanovených školskými předpisy.*“

PPP jsou pro školy oporou v oblasti prevence rizikového chování, školního neúspěchu a sociálního vývoje u dětí a mládeže. Mohou nabízet intervenční programy pro třídy s patologickými jevy či projevy šikany. V rámci kariérového poradenství nabízejí profesní diagnostiku, v tomto případě často spolupracují s výchovnými poradci. (Čáp, D. a kol., 2009)

Po dohodě s vedením školy mohou zaměstnanci PPP docházet přímo do školy, kde s výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem, popř. s učiteli vedou metodické schůzky a věnují se úpravě vzdělávání integrovaných žáků. PPP mohou zajišťovat poradenské služby školním pedagogickým pracovníkům, a to převážně ve složitých situacích, učitelům, výchovným poradcům, školním psychologům, školním metodikům prevence a školním speciálním pedagogům. Pro učitele pořádají školení k rozvoji pedagogicko-psychologických kompetencí. (Čáp, D. a kol., 2009) „*Spolupracují s resortními i ostatními institucemi a organizacemi a s orgány státní správy na území své působnosti při prevenci rizikového chování a drogových závislostí.*“ (Čáp, D. a kol., 2009, s. 194)

5.2 Speciálně pedagogická centra

„*Speciálně pedagogická centra (SPC) patří mezi školská poradenská zařízení a zabezpečují speciálně pedagogickou, psychologickou a další potřebnou podpurnou péči klientům se zdravotním postižením. Dále jim poskytují odbornou pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace ve spolupráci s rodinou, školami a dalšími zařízeními a odborníky.*“ (Čáp, D. a kol., 2009, s. 197)

SPC bývají nejčastěji zřizována při základních školách a mají svá zaměření. Najdeme zde specializovaná pracoviště pro děti s vadami sluchu, zraku či řeči; pro děti s mentálním, tělesným či kombinovaným postižením. Jejich služeb využívají rodiče (zákonní zástupci) dětí a mládeže od tří do devatenácti let. Toto zařízení může poskytovat péči už v předškolním věku. Pracovníci SPC se později věnují převážně podpoře svých klientů, kteří jsou integrováni do škol a školských zařízení. Při některých těžkých či kombinovaných zdravotních postiženích nabízejí péči i dětem a mládeži, kteří do škol chodit nemohou.

Odborní pracovníci jsou flexibilní, protože jejich činnost není možná jen ambulantně, ale je zapotřebí uskutečňovat návštěvy ve školách a školských zařízeních, popř. návštěvy přímo v rodinách klientů. (Čáp, D. a kol., 2009)

SPC poskytují diagnostiku ve speciálně pedagogické, psychologické a sociální oblasti. Nabízejí podobně jako PPP služby poradenské a to např. v oblasti kariérového poradenství, které jsou určitým způsobem specifické, protože jsou určeny pro klienty se zdravotním postižením. Dále jsou to služby konzultační a terapeutické. Jejich metodické činnosti využívají nejen rodiče, ale i pedagogičtí pracovníci škol a jiných školských zařízení. Speciální pracoviště mohou mít v nabídce i nejrůznější formy stimulační a vzdělávací činnosti pro žáky se zdravotním postižením, kteří jsou již integrováni, nebo pro klienty s těžkým a kombinovaným postižením. Poskytují svým klientům v rámci prevence rizikového chování i odbornou pomoc vůči nežádoucím jevům, které by je mohly ohrožovat. Úkolem SPC je také zpracovávání veškerých odborných podkladů a posudků klientů pro správné řízení k zařazení do systému vzdělávání. Jejich činnost je završena odbornou spoluprací na individuálních, výchovně-vzdělávacích a stimulačních programech pro děti a mladistvé, kteří jsou integrováni do zcela běžných škol. (Čáp, D. a kol., 2009)

5.3 Střediska výchovné péče

„Střediska výchovné péče (SVP) patří mezi školská zařízení. Zaměřují se na prevenci a řešení výchovných problémů, poruch chování a negativních jevů u dětí. Jejich cílem je také zmírňování a odstraňování příčin a důsledků již rozvinutých poruch chování dětí.“ (Čáp, D. a kol., 2009, s. 194)

Tato střediska nabízejí diagnostické, preventivně výchovné a poradenské služby dětem, žákům, ale i školám a školským zařízením. Klienty, kterým poskytují služby, mohou být děti již od tří let. Horní hranicí je ukončení přípravy na povolání, nejdéle však do 26 let věku. Klienty SVP se nemohou stát mladiství s předběžným opatřením, nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou. Také jedinci, kteří jsou již závislí na návykových látkách a závislost je jejich primární problém, nemohou být klienty střediska výchovné péče, jsou jim doporučena jiná specializovaná pracoviště. Ve SVP pracují pouze s těmi klienty, u nichž je užívání návykových látek na úrovni experimentu, sice se objevuje, ale nejedná se o závislost, spíše o přidružený projev k celkovému obrazu problémového chování. (Čáp, D. a kol., 2009)

SVP mají ambulantní, internátní a méně využívaná stacionární (celodenní) oddělení. (Čáp, D. a kol., 2009)

Jak uvádí D. Čáp a kol. (2009, s. 195): „*Ambulantní oddělení SVP poskytuje bezplatnou jednorázovou, krátkodobou i dlouhodobou spolupráci formou individuální, skupinové či rodinné terapeutické a poradenské činnosti. Tato činnost je zahájena vždy na základě žádosti zákonných zástupců klienta.*“ Na začátku spolupráce jsou třeba speciálně pedagogická a pedagogicko-psychologická vyšetření, a to v oblasti poruch chování a sociálního vývoje. Poté je pro klienta vypracován individuální program pomoci. SVP nabízejí a koordinují metodické schůzky a konzultace s pedagogickými pracovníky škol, školními psychology a samozřejmě se školními metodiky prevence. Poskytují také **tzv. intervenční program** pro školní třídu, jehož cílem je posílit kohezi skupiny, empatii, toleranci mezi žáky. Jde o snahu účinně předcházet rozvoji negativních jevů. Má-li škola zájem o realizování sociometrického šetření v jednotlivých třídách a jiné cílené speciálně pedagogické a terapeutické programy pro třídní kolektivy, může je objednat a na základě smlouvy se SVP navázat spoluprací, která je jedním z řešení jak eliminovat šikanu, školní násilí a celkově negativní vztahy mezi žáky. Účast třídního učitele je na programech se třídou vítána. Kontaktní osobou školy může být výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitel či ředitel. Odborní pracovníci střediska na závěr vypracují pro školu závěrečnou zprávu s doporučeními pro další práci v jednotlivých třídách, se kterými se pracovalo. K realizaci programu je nutný souhlas rodiče (zákonného zástupce) žáka. (Čáp, D. a kol., 2009)

V následujících řádcích se budu věnovat internátnímu oddělení, ke kterému D. Čáp a kol. (2009, s. 195) uvádí: „*Internátní oddělení SVP nabízí zpravidla osmítýdenní preventivně výchovný pobyt, který je částečně hrazen. Klienty internátního oddělení jsou nejčastěji děti ve věku od 6 let do 18 let s nejrůznějšími projevy tzv. poruch chování, s problémy ve vztahu a v komunikaci s rodiči nebo ve svém širším sociálním prostředí, event. s drobnou trestnou činností, u kterých lze předpokládat alespoň částečnou motivaci ke spolupráci.*“

Již před péčí internátního oddělení navštěvuje klient ambulantní oddělení, se kterým zpravidla spolupracuje i po osmítýdenním pobytu na internátním oddělení. Výchovný pobyt je z klientovy strany dobrovolný a zaštiťuje ho smlouva mezi ním, jeho rodičem či zákonným zástupcem a SVP. Po jeho ukončení je odbornými pracovníky zpracována komplexní závěrečná zpráva o poznatcích, popř. s dalšími doporučeními pro práci s klientem. (Čáp, D. a kol., 2009) V rámci celého programu se udržuje střediskem určený režim a odborná péče je s výraznými terapeutickými prvky. Proto odborní pracovníci po celou dobu také velmi úzce spolupracují s rodinou, kde je třeba v některých případech posílit rodinné vazby. (Čáp, D. a kol., 2009)

SVP zajišťuje školní docházku třemi možnými způsoby, buď přímo ve středisku, ve škole spolupracující se střediskem, nebo v kmenové škole klienta. V prvních dvou případech je zjišťována plánovaná probíraná látka a z kmenové školy je vyžádán individuální vzdělávací plán. Na závěr je kmenová škola informována o studijních výsledcích. (Čáp, D. a kol., 2009)

Stacionární (celodenní) oddělení SVP funguje velmi podobným způsobem, jen neposkytuje ubytování a klienti se každý večer vrací domů ke své rodině. Na tomto oddělení probíhá každodenní skupinový program obdobně jako na internátním oddělení s terapeutickou a odbornou péčí. (Čáp, D. a kol., 2009)

Pro žáka, který se potýkal s výchovnými problémy a je klientem střediska výchovné péče, je velice důležité, aby byl jeho návrat z takového programu kladně hodnocen jak ze strany učitelů, tak spolužáků. V opačném případě by hrozilo již dřívější problémové jednání a ohrožena by mohla být i motivace k další spolupráci. Proto se pracovníci školního poradenského pracoviště jeho kmenové školy ve spolupráci se SVP snaží během jeho nepřítomnosti pracovat na zlepšení klimatu ve třídě. Pomáhají i pedagogům, kteří cítí k tomuto žákovi s problémovým chováním antipatie a mají z něho obavy, snaží se minimalizovat jakoukoli zaujatost. (Čáp, D. a kol., 2009)

6. Žáci se specifickými potřebami

V šesté kapitole své práce se věnuji žákům se specifickými potřebami. Kromě specifických poruch učení a chování jsem do této kapitoly zařadila i problémy dětí s poruchou řeči a vadami výslovnosti, které považuji za stejně závažné ve vlivu na psychiku, sociální postavení a emoční prožívání dítěte. Na závěr kapitoly jsem zařadila péči o mimořádně nadané žáky.

Hlavním úkolem školy a všech jejích pedagogických a výchovných pracovníků je zajistit vhodnými vzdělávacími a výchovnými postupy rozvoj osobnosti dítěte, jeho vloh a schopností při respektování individuality a zvláštností každého žáka. Děti a jejich potřeby nejsou stejné a je na škole specifické potřeby dětí včas rozpoznat a zajistit potřebnou pomoc. Zde je nezastupitelná role výchovného poradce nejen jako zprostředkovatele kontaktu na poradenské pracoviště, ale především jako důvěrníka dítěte a jeho rodičů.

6.1 Žáci se specifickými poruchami učení

Nejčastějším případem, který si vyžaduje speciální přístup učitelů, školských pracovníků i rodičů, je souhrn poruch učení, dříve spolu s poruchami chování zahrnovaný pod pojem lehká mozková dysfunkce (LMD), dnes označovaný jako specifické poruchy učení (dále jen SPU) odlišené od specifických poruch chování a běžných (nespecifických) poruch učení.

SPU vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy (dále jen CNS), bývají dědičně podmíněné, nejsou přímým důsledkem vnějších vlivů. Zatímco u běžných poruch učení se nepředpokládají změny v organizaci výuky ani v obsahu učiva, u SPU je třeba provádět určité modifikace. Nemělo by se jednat o úlevy, ale o úpravu podmínek výuky, obsahu a prezentace učiva, která bude respektovat konkrétní poruchu. Cíl je u obou typů poruchy stejný – osvojit si příslušné vzdělávací kompetence. (Čáp, D. a kol., 2009)

Jedná se o kompetence základní a pro další život nezbytné. Dítě, které ve škole nezvládne čtení, psaní a počítání, se bude později s tímto handicapem jen těžko vyrovnávat. Nenaucí se rozumět textu, nepřevede slyšené slovo do psané podoby a základní matematické dovednosti mu budou chybět v běžném životě. I nadprůměrně inteligentní dítě se SPU má omezené možnosti při výběru školy nebo učebního oboru. Není tedy možné poruchy SPU relativizovat nebo poskytovat těmto dětem nepřiměřené úlevy, ale především přiměřenou pomoc k dosažení nejvyšší možné úrovně vzdělávacích kompetencí. (Pokorná, V., 2001)

SPU mají individuální charakter, různý stupeň postižení, ale také řadu společných projevů v deficitech kognitivních funkcí. Jsou to např. nedostatečná integrace psychických funkcí, pomalé provádění kognitivních operací, deficit ve vývoji zrakové a sluchové percepce, poruchy pravolevé a prostorové orientace, poruchy procesu automatizace, poruchy paměti, špatná koncentrace pozornosti a nedostatečně vyvinutá motorika a grafomotorika. (Zelinková, O., 2003) Pro SPU je typické nerovnoměrné rozložení schopností a dovedností. U některých dětí je obecná inteligence dostačující, mnohdy nadprůměrná, ale nejsou u nich rozvinuty některé z dílčích funkcí. Takové děti neprospívají jen v některých předmětech, nejde jim jen něco, nezvládají ani věci pro ostatní zdánlivě snadné. (Vágnerová, M., 2005)

Výzkumy SPU se zaměřují na psychologické, speciálně pedagogické, neurofyziologické, sociologické a v poslední době i na lingvistické aspekty. Etiologie SPU je pestrá, příčiny se hledají v drobném poškození mozku, které se projevuje poruchou vnímání a je často považováno za vrozené, nejnovější výzkum se zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení. Za příčiny SPU je tedy považováno lehké postižení mozku s odchylnou organizací mozkových aktivit a odchylky ve funkci CNS dané dědičně. (Pokorná, V., 2001)

Hlavní SPU jsou **dyslexie** jako porucha čtení, **dysgrafie** – porucha psaní, **dysortografie** – porucha pravopisu a **dyskalkulie** – porucha matematických schopností. O. Zelinková (2003) zmiňuje ještě **dysmúzii** jako poruchu v osvojování hudebních dovedností a podrobněji pak **dyspraxii** jako poruchu osvojování, plánování a provádění volných pohybů. Dyspraxii uvádí jako samostatnou poruchu odděleně od ostatních SPU a poruch chování jako poruchu jemné i hrubé motoriky a pohybové koordinace, dříve zahrnované též pod pojem LMD. Neobratnost vyřazuje dyspraktické děti z různých pohybových aktivit a sportovních činností, což má spolu s manuální nezručností vliv na psychiku a sociální kontakty dítěte. (Zelinková, O., 2003) M. Vágnerová (2005) považuje za jednu z forem dyspraxie i těžkou dysgrafii, kdy dítě i špatně kreslí a je narušena jeho senzomotorická a pohybová koordinace.

Dyslexie je nejznámější ze skupiny SPU, protože nejmarkantněji ovlivňuje školní úspěšnost. Dyslektické třídy byly zřizovány už koncem 60. let minulého století. Dříve než pedagogové a psychologové ji popisovali lékaři. Definice dyslexie byla přijata v roce 1968 Světovou neurologickou federací jako porucha projevující se neschopností naučit se číst i přes běžné výukové vedení a přiměřenou inteligenci dítěte. Od té doby byla tato definice odborníky rozšiřována a zpřesňována. (Zelinková, O., 2003)

Dyslexie postihuje základní znaky čtenářského výkonu – rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. Dyslektik zaměňuje písmenka, nerespektuje diakritická znaménka, dlouho slabikuje, komolí slova, často jen hádá jejich význam, obtížněji čte souhláskové skupiny, někdy opakuje první slabiku nebo nedočítá poslední. Dyslexií trpí přibližně 3% školáků, častěji chlapců. Dyslektické děti mají horší známky z českého jazyka než z ostatních předmětů. Kromě již uvedených příčin může mít dyslexie původ i ve specifických poruchách řeči, které mají vliv i na dysortografické poruchy. (Vágnerová, M., 2005)

Porucha čtení se projevuje už na začátku školní docházky, je tedy možná včasná diagnostika, reedukace a náprava. Diagnostice všech SPU předchází psychologické, speciálně pedagogické a v případě potřeby i logopedické a odborné lékařské vyšetření. Při vyšetřování dyslexie se posuzuje celková úroveň čtení, rychlost čtení, počet a druh chyb a porozumění čtenému textu. Je třeba si všimnout i chování dítěte při čtení, které nám ukáže, jak velkou námahu čtení pro dítě představuje. (Vágnerová, M., 2005, Pokorná, V., 2001)

Dysgrafií označujeme poruchu psaní, neschopnost správně napodobit tvary písmen, postihnout jejich detaily, písmena spojovat. Osvojení psaní vyžaduje koordinaci a integraci kognitivních a motorických procesů a dělá často potíže i dětem bez SPU. Už v první třídě si dítě musí osvojit dva typy písma – tiskací a psací a při psaní se musí soustředit na přesnost a na dodržování tvarů, což je náročné na koordinaci a u dysgrafika vyžaduje mnoho energie, vytrvalosti a času. Takové dítě píše pomalu, často škrtá, přepisuje písmena, písmo je neupravené, hůře čitelné, písmena nejsou ve správném velikostním poměru, mají obrácený sklon, písmo bývá kostrbaté, ryté, dítě drží pero křečovitě, při psaní nedodržuje linku. Obtížné vybavování tvarů písmen může přetrvávat i u starších dětí, které už by se měly umět soustředit na formální členění psaného projevu a jeho gramatickou správnost. (Vágnerová, M., 2005, Zelinková, O., 2003)

Domnívám se, že u starších dětí by mohly být respektovány počátky osobitého rukopisu, který pak přetrvává v dospělosti, případně psaní tiskacími písmeny. Situaci dysgrafiků by mohl ulehčit připravovaný nový psací vzor pro první třídy ZŠ, který už nemá striktně trvat na spojování písmen.

Při vyšetřování dysgrafie se bere v úvahu velikost a tvar písmen, dodržování směru, kvalita čar, tlak na položku, námaha při psaní, případně psaní zrcadlové. (Vágnerová, M., 2005)

Dysortografie je specifickou poruchou pravopisu. Projevuje se zvýšeným počtem chyb, obtížným osvojováním gramatiky a obtížnou aplikací gramatických pravidel a jevů. Je to vlastně porucha psané řeči. Žák, přestože má dostatečné rozumové schopnosti, není schopen psát gramaticky správně, má problémy v jazykové přesnosti písemného vyjádření. Omezený jazykový cit se může, stejně jako u dyslektika, projevit i v mluvené řeči. Takové děti při psaní vynechávají znaménka, nerozlišují kvantitu samohlásek, měkkost a tvrdost slabik *di – dy, ti – ty, ni – ny*, nepřesně skloňují a časují, těžko formulují a při závažnějším stupni poruchy nerozlišují ani hranice vět v textu a slov ve větě. To působí potíže hlavně při psaní diktátů. **Dysgrafie a dysortografie** se velmi často vyskytují společně, postihují asi 2% školní populace, častěji opět chlapce. (Vágnerová, M., 2005) Cenným diagnostickým zdrojem pro dysortografii jsou písemné práce žáků, v nichž se zjišťuje počet a typ gramatických chyb, komolení slov a užívání diakritických znamének. Při posuzování této poruchy je nutné vyšetření sluchového rozlišování řeči. (Pokorná, V., 2001)

Dyskalkulie je specifickou poruchou matematických schopností – počítání. Schopnost rozlišit kategorii počtu je člověku vrozená a rozvíjí se s celkovým vývojem myšlení, to znamená, že rozvoj matematických dovedností zásadním způsobem ovlivňuje škola. Nejčastější příčinou neúspěchu v matematice bývá nedostatek nadání, dyskalkulie je vzácnější. Odhaduje se jen na zlomek procenta školních dětí. (Vágnerová, M., 2005)

Dyskalkulie postihuje manipulaci s čísly, číselné operace a matematické představy, projevuje se i v obtížném zvládnutí geometrických úloh. Dyskalkulik nechápe symbolickou povahu čísel a znaků, obtížně si osvojuje jejich názvy, problémy mu dělá číslo napsat i přečíst, nechápe pořadí, číselnou řadu, vztahy mezi čísly nebo matematickými symboly, uniká mu logika matematických operací, neumí aplikovat pravidla, zcela mu chybí schopnost matematice porozumět. Porucha počítání se objevuje už na počátku školní docházky a tím je dána možnost včasné diagnostiky a potřebné reedukace a nápravy. Při diagnostice dyskalkulie využívá psycholog speciálních metod, při nichž sleduje, jak a jakým tempem a způsobem dítě počítá a jak zvládá obtížnější úkoly. (Vágnerová, M., 2005, Zelinková, O., 2003)

SPU výrazně ovlivňují osobnost dítěte, jeho chování, emoční prožívání, citový vývoj a sociální postavení ve škole i mimo ni. Ve škole se dítě dostává do situace problémového žáka. Je neúspěšné jen v některých oblastech, proto bývá rodiči a často i učiteli považováno za líné, nepozorné, hloupé. Ještě dnes se najdou učitelé, kteří diagnostikovanou SPU považují za výmluvu. (Vágnerová, M., 2005)

Děti se SPU jsou handicapovány už tím, že určitých školních výsledků dosahují jen s velkým úsilím, ale i tím, že nejsou dostatečně pozitivně přijímány okolím. Nejvíce se bojí toho, že budou rodiči odmítnuty. Proto je zde velice důležitá spolupráce školy a rodiny. Učitelé a výchovný poradce by měli vědět, jak rodiče poruchu dítěte přijímají a jak s dítětem pracují. (Pokorná, V., 2001, Vágnerová, M., 2005) Zjištěné poruchy mohou výrazně zhoršit situaci v rodině. Rodiče se cítí bezmocní, bezradní, hledají vinu u sebe, mají pocit, že něco zavinili nebo zanedbali. Jejich napětí a nespokojenost se může obrátit proti dítěti i proti škole. Děti někdy trestají, kárají, vyčítají jim školní neúspěch, považují je za líné. Škole nebo konkrétnímu učiteli dávají vinu za neúspěch dítěte. To může spolupráci rodiny a školy značně zhoršit. V takové situaci by měl výchovný poradce zasáhnout doporučením individuálních konzultací jak rodičům, tak kolegovi. (Vágnerová, M., 2005, Pokorná, V., 2001)

Z opakovaných školních neúspěchů, z nedostatečného pozitivního hodnocení ze strany rodičů a učitelů a z vnitřní nespokojenosti dítěte pramení celá řada dalších potíží. Dítě se cítí méněcenné, nepochopené, izoluje se od ostatních, těžko navazuje sociální kontakty, ztrácí sebedůvěru, trpí pocitem bezmoci a osamění i posměchem spolužáků. Děti se SPU se rychleji unaví, postupně se stávají úzkostnými a objevují se i zdravotní potíže. Ztrácejí motivaci, přestávají se snažit, rezignují. To může vyústit až v odpor ke škole a ke všemu, co se školou souvisí, ke vzdělání vůbec. Žák odmítá dělat úkoly, zapírá je, lže, napětí uvolňuje vztekem, agresí, různými negativními kompenzacemi, např. šaškováním, uplatňováním fyzické převahy, únikem do nemoci apod. S těmito projevy souvisí i narušení vztahu k rodičům, sourozencům a spolužákům. Z uvedených potíží vyplývá, že pedagogové, výchovní poradci a psychologové musí sledovat dítě se SPU v kontextu jeho sociálních vztahů a v jeho specifické situaci. (Pokorná, V., 2001, Zelinková, O., 2003, Vágnerová, M., 2005)

Nezbytné je pevné a vstřícné zázemí a motivace samotného dítěte. Najdou se i děti, které navzdory potížím dokážou pracovat a aktivizovat své síly tak, že dosahují uspokojivých výsledků a dokážou aktivně přistupovat k nápravě SPU. To záleží na osobnostních vlastnostech, celkové stabilitě, odolnosti k zátěži, postavení mezi spolužáky a na podpoře rodiny. (Vágnerová, M., 2005)

Projevy SPU na druhém stupni ZŠ a na nižším stupni gymnázií mají svá specifika. Starší žáci se už nepodřizují tak snadno rodičům a učitelům, vidí je kriticky, staví se do opozice, při sebehodnocení jsou více ovlivňováni kamarády. Ale i oni se chtějí vyhnout neúspěchu a tlakům, které znají z minula. Obvykle mají horší prospěch z více předmětů, protože nezvládli čtenářskou kompetenci, která je nezbytná pro naukové předměty. K tomu

přistupuje i ztráta motivace a zájmu během předchozí školní docházky a některé nesprávné návyky osvojené v nižších třídách. K neúspěchu ve většině předmětů vede i to, že se dítě vlastně samo nenaučilo učit se. (Zelinková, O., 2003)

U dyslektiků i v tomto věku může přetrvávat pomalé tempo, technika dvojího čtení, potíže v porozumění čtenému textu, komolení a hádání slov. Na druhém stupni se pod tlakem na rychlost psaní zhoršuje písmo u všech dětí, u dysgrafiků zůstává písmo nečitelné, nestíhají si pořizovat zápisy v naukových předmětech. Typické dysortografické chyby přetrvávají z prvního stupně ZŠ, závažnější mají svůj původ v nezvládnutém systému mateřského jazyka. Chyby mohou pramenit i z nezájmu a ze sílícího pocitu, že se učí něco, co nebudou v praktickém životě potřebovat. Také přetrvávající dyskalkulické potíže (chápaní matematických operací, někdy ještě i numerické počítání) mohou vycházet z nezájmu o předmět a nechuti se učit. U těchto starších dětí jsou intenzivnější i nepříjemné projevy chování. (Zelinková, O., 2003)

Práce s těmito žáky má své specifické postupy a metody, nelze používat stejných metod jako u malých dětí. U starších dětí jsou využívány modifikované postupy s využitím techniky. Ale i tady je třeba navazovat na dosaženou úroveň bez ohledu na věk a pomáhat handicapovanému dítěti najít si vlastní cestu, vlastní způsob učení, poučit se z vlastních chyb. Důležité je naučit starší žáky číst s porozuměním, vybrat podstatné informace a postihnout hlavní myšlenky textu. V naukových předmětech je můžeme naučit získávat poznatky jinak než čtením (např. video, internet), učit je pořídit si zápis, vyhledat podstatné údaje a můžeme volit i pro ně vyhovující způsob zkoušení. (Zelinková, O., 2003)

Pokud se reedukací a kompenzací nedaří poruchu odstranit, je třeba starší dítě učit s poruchou žít, učit je žádoucím způsobem kompenzovat nedostatky a hledat jiné cesty osvojování poznatků. Při nápravě jim vysvětlíme příčinu potíží a zdůvodníme postup. Dospívající žák už je schopen posoudit svůj způsob učení a zvolit si ten, který mu vyhovuje, je schopen přemýšlet i o postupech myšlení, což je předpokladem dalšího vzdělávání. Tento pozitivní výsledek však nebývá pravidlem, v krajním případě může školní neúspěšnost vést adolescenta k odmítnutí jakéhokoli vzdělání a k celoživotnímu odmítavému postoji ke čtení a psaní. (Zelinková, O., 2003, Vágnerová, M., 2005)

Diagnostika a náprava SPU není jednoduchá. Potřebnost přesné diagnostiky zdůrazňuje V. Pokorná (2001, s. 65) takto: „*Jen přesná a pečlivá diagnostika nám ukáže, jak individuálně stanovit pravidla nápravy.*“

Při vyšetření dítěte se SPU se sleduje úroveň intelektových schopností pro posouzení možností dítěte a jeho schopnosti učit se a úměrně k jejich úrovni se volí nápravná opatření. Diagnostika je prováděna na odborném pracovišti, v PPP nebo SPC, případně ji může na základě dlouhodobého pozorování žáka provádět i učitel, jeho výsledky jsou pro pracovníky poradenských pracovišť velmi cenné. Odborná pracoviště stanovují diagnózu opravňující k integraci žáka do běžné třídy ZŠ, k zařazení do speciální třídy nebo k doporučení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího programu (dále jen IVP). V diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, případně sociální pracovníce a pediatra. Nezbytná je spolupráce s rodiči a se školou, kam dítě chodí. Odborník musí odpovědně odlišit SPU od běžných poruch učení, které se dají odstranit procvičováním a opakováním. (Zelinková, O., 2003, Pokorná, V., 2001)

Náprava SPU závisí na míře postižení a terapie má vždy individuální charakter, kdy odborník řeší nejen výukové potíže, ale všechny problémy dítěte, které s poruchou souvisejí. Výsledek závisí nejen na osobnosti dítěte, ale i na správném pedagogickém a psychoterapeutickém postupu. Důležité je, aby dítě zažilo úspěch, náprava proto musí být pravidelná, prováděná po malých krocích za použití co nejpřirozenějších metod a technik. (Vágnerová, M., 2005, Pokorná, V., 2001)

Reedukace SPU představuje cvičení, která přispívají k rozvoji psychických funkcí nezbytných pro utváření potřebných dovedností, např. rozvíjení řeči, zrakového a sluchového vnímání a cvičení motoriky. (Zelinková, O., 2003)

Rodiče dětí se SPU dnes mají řadu možností, jak dítěti pomoci. Hned při prvních příznacích jakékoli poruchy by se měli obrátit na učitele, případně na výchovného poradce. Ti mohou doporučit návštěvu PPP, což rodiče nemusí přijmout, PPP ale mohou navštívit i bez vědomí školy a mají právo na volbu psychologa. Od 90. let vznikají tzv. Dys-centra, která poskytují komplexní péči o děti se SPU ve spolupráci se školou a rodinou. Dys-centra se mohou podílet i na vytváření IVP. (Pokorná, V., 2001, Vágnerová, M., 2005)

V současné době jsou v českém školství silné integrační tendence začlenit handicapované děti do běžných tříd ZŠ s cílem soužití s ostatními dětmi při vzájemném respektování. I v případě dětí se SPU je integraci za určitých podmínek dávána přednost před zřizováním speciálních tříd. Dítě se však v běžné třídě nemusí cítit dobře. Učitel by měl ostatním žákům vysvětlit příčinu jeho obtíží a škola by měla zajistit pomoc speciálního pedagoga nebo speciálně vyškoleného učitele. (Zelinková, O., 2003, Vágnerová, M., 2005)

Pokyn MŠMT z roku 2002 obsahuje návrh postupů výuky, způsob zkoušení a klasifikace žáků se SPU. Umožňuje jejich slovní nebo bodové hodnocení, používání diktafonu, počítače, kalkulačky a delší časový úsek na zadaný úkol. Se slovním hodnocením musí souhlasit rodiče. (Vágnerová, M., 2005)

Při integraci je třeba mít na zřeteli zájem a prospěch dítěte. Úplná integrace nemusí být pro dítě vždy prospěšná, může ještě více prohlubovat pocit nedostatečnosti. Při integraci je významná kvalitní výuka s individuálním přístupem, což podle směrnice MŠMT z 6.6. 2002 umožňuje IVP. Ten je podkladem pro navýšení finančních prostředků školy a je závazným dokumentem pro všechny, kdo se na výchově a vzdělávání integrovaného žáka podílejí. Cílem IVP není hledat úlevy, ale úroveň, na které může žák pracovat. IVP má význam i pro aktivní roli žáka, ve výuce není jen pasivním objektem. (Čáp, D. a kol., 2009, Zelinková, O., 2003)

IVP vychází z diagnostiky odborného pracoviště, z pedagogické diagnostiky učitele, respektuje závěry diskuse se žákem a rodiči. Je vypracováván pro předměty, kde se handicap projevuje nejvíce. IVP zpracovává a za jeho průběh odpovídá vyučující daného předmětu za spolupráce s výchovným poradcem, případně speciálním pedagogem. (Zelinková, O., 2003)

Počty žáků se SPU v posledních letech narůstají a nedaří se je snižovat: Pro současné školství a poradenství z toho plyne úkol těmto dětem efektivně pomáhat. (Čáp, D. a kol., 2009)

Pro výchovné poradce je důležité znát rizikové faktory SPU už v předškolním věku nebo na počátku školní docházky. Výchovný poradce by měl vést učitele, aby těmto dětem věnovali mimořádnou pozornost a aby vedli rodiče k intenzivní spolupráci, případně svou intervencí tuto spolupráci podporovat a rozvíjet. (Čáp, D. a kol., 2009)

V této poněkud obsáhlejší kapitole jsem chtěla na základě bohaté odborné literatury upozornit na problémy žáků se SPU a na možnosti jejich řešení. Vzhledem k věkové kategorii dětí, které sleduji ve výzkumné sondě, jsem větší prostor věnovala projevům SPU u starších žáků.

6.2 Poruchy řeči a vady výslovnosti

Řeč je specifickou charakteristikou člověka a vývojově jeho nejmladší duševní funkcí. Je nástrojem lidské komunikace a od pradávna nám slouží k dorozumívání s ostatními lidmi. Řeč nám umožňuje vyjadřovat naše názory, myšlenky, city a emoce. Vývoj řeči probíhá po celou dobu dětství, proto je znalost problematiky vývoje řeči a jejích případných poruch pro

výchovného poradce ve škole důležitá. Může tak věnovat pozornost dětem, jejichž problémy pramení z nedostatečné řečové obratnosti.

Všechny poruchy řeči a vady výslovnosti mají vliv na psychiku a psychický vývoj dítěte. Takové dítě se za svou vadu stydí, má pocity méněcennosti, straní se kolektivu, izoluje se od vrstevníků, postupně se zcela uzavírá do sebe, zvyšuje se jeho úzkostnost, napětí a pocit osamění. Dítě s vadou řeči odmítá mluvit ve škole při vyvolání, s učitelem, se spolužáky, ale i s vrstevníky a dospělými mimo školu. To je typické např. při koktavosti. Reakce okolí, hlavně vrstevníků, bývá často pro takové dítě silně neurotizující, ostatní se mu posmívají, imitují ho, což u postiženého dítěte zvyšuje negativní pocity a může vyústit až v agresi. Děti s poruchou řeči mají značně zhoršené podmínky pro socializaci mezi vrstevníky. Výchovný poradce může nabídnout pomoc v kontaktu na logopedické nebo foniatrické pracoviště, kde dítě vyšetří a zahájí nápravu.

S vývojem řeči souvisí i **stupeň rozvinutí jazykového kódu**, který bývá upevněn už před nástupem dítěte do školy a jehož rozvinutí může škola vyžadovat. Při rozvinutém jazykovém kódu už je jazyk dítětem vnímán jako důležitá mentální činnost přinášející uspokojení z jeho používání a úspěšného zvládnutí a dítě je motivováno k aktivním formám užívání jazyka. U některých dětí může dojít pod vlivem sociálního okolí, především rodiny, ale i školy, k **omezení jazykového kódu**, kdy je řeč osvojena pouze jako nástroj jednoduché komunikace a jednoduchého popisu reality a úplně postrádá vyjádření a postižení emocionality, kladení otázek, diskusi, argumentaci a formulaci myšlenek a nápadů. Dochází k tomu tam, kde je mezi členy rodiny omezená komunikace, slovník je chudý a kde není jazykovým projevům a rozvoji řeči dítěte věnována pozornost. Děti s omezeným jazykovým kódem jsou oproti spolužákům už od první třídy v nevýhodě a nápravě by měla být ze strany učitelů věnována pozornost a učitel by měl převedením na **rozvinutý jazykový kód** podpořit vzdělávací aktivity a úspěšnost těchto žáků. (Helus, Z., 2001)

Poruchy řeči a vady výslovnosti nezahrnujeme mezi specifické poruchy učení, snad jen specifická artikulační neobratnost má prokazatelně úzký vztah k dyslexii a dysortografií. (Matějček, Z., 2005) Tyto poruchy nenapravujeme v rámci školního výchovného poradenství, často ani ne v rámci poradenské psychologie; nápravy se ujímají odborníci z oblasti foniatrie a logopedie.

Jsou to ale právě poruchy řeči, případně její opožděný vývoj, které přivádějí rodiče ať už z vlastního rozhodnutí, nebo na doporučení dětského lékaře, do poradny psychologa. Psycholog je dětským lékařem žádán o vyšetření hlavně v případě koktavosti, jejíž původ je

hledán v traumatizujících zážitcích a v neurotizujícím prostředí dítěte. Přestože většinu těchto klientů psychologové předávají do foniatrické a logopedické péče, je to někdy právě psycholog, který rozpozná ne dost zřetelnou nebo rodiči opomíjenou vadu. (Matějček, Z., 1991) Stejně tak může vadu objevit učitel nebo výchovný pracovník a předat pak dítě do péče odborníků.

Poradenští psychologové si při vyšetřování dítěte všímají jeho verbálních projevů, hodnotí jeho řeč z hlediska výslovnosti, rozsahu slovní zásoby, obsahu projevu a také z hlediska sociálního užívání řeči, to znamená schopnosti dítěte zapojit se do konverzace, vyjádřit svůj názor, argumentovat. (Matějček, Z., 1991)

Ve školním prostředí by neměly uniknout přetrvávající poruchy výslovnosti, výrazná nemluvnost dítěte a málo se rozvíjející slovní zásoba. To může signalizovat výrazné omezení jazykového kódu.

K poruchám řeči nebývá řazen **neurotický mutismus**, což je ztráta řeči v důsledku neurotických zábran, a to i u dětí, které jinak žádnou vadou řeči netrpí. Je řazen mezi specifické emocionální poruchy dětí a mladistvých. Mutismus postihuje hlavně úzkostné děti. Často se objevuje na počátku školní docházky. Někdy dítě nemluví třeba jen s jedním členem rodiny nebo ve škole s učitelkou, přestože jinde dítě normálně komunikuje a řeč funguje. Podle Z. Matějčka (1991) tato vada málokdy přetrvává déle než do devíti let a často se vyskytuje u předškolních dětí v souvislosti se společensky náročnými situacemi. Terapie spočívá v uvolňování úzkostných zábran a v posilování jistoty a bezpečí dítěte. (Matějček, Z., 1991)

Specifickým nálezem při poruchách učení (dyslexie, dysortografie) je **artikulační neobratnost**. Při specifické artikulační neobratnosti dítě komolí méně obvyklé hláskové skupiny, zkracuje delší slova, případně není schopno pro něho obtížná slova ani zopakovat a řeší to vlastní asimilací hlásek, zvláště sykavek. Tato porucha se výrazně promítá i do psaného projevu. Nápravu provádí logoped a probíhá zároveň s nápravou dyslexie a dysortografie. (Matějček, Z., 1991)

K poruchám řeči, které se mohou vlivem školních požadavků, a to hlavně u úzkostných dětí, zhoršovat, patří **koktavost** (balbuties) projevující se křečovitým opakováním slabik nebo celých slov. Koktavost úzce souvisí s psychickou zátěží, které je dítě právě vystaveno, zvláště silně se projevuje v nových, zcela nezvyklých situacích. Je zajímavé, že příznaky koktavosti mizí při řeči šeptem nebo při zpěvu. Příčiny koktavosti nejsou zcela jasné. Z. Matějček (1991) vidí příčinu v oslabení nervového systému dítěte. Náprava

koktavosti vyžaduje dobře koordinované výchovné působení školy a rodiny tak, aby dítě nebylo zbytečně stresováno. (Matějček, Z., 1991)

Opožděný vývoj řeči spadá do mladšího vývojového období a někdy to jsou jen neopodstatněné obavy rodičů z toho, že jejich dítě je vývojově opožděné nebo mentálně retardované, protože „ještě“ nemluví jako jeho „upovídanější“ vrstevníci. Opožděný vývoj řeči má obvykle dobrou prognózu, situace se upraví a vývoj řeči se urychlí ještě během předškolního období, pokud nemá vážnější příčiny, např. autismus, těžkou mentální retardaci nebo úplnou ztrátu sluchu. (Matějček, Z., 1991)

Nejčastější vadou řeči je dětská **patlavost**. Tou označujeme nesprávnou výslovnost některých hlásek, nejčastěji *r*, *ř* a sykavek. Přestože se jedná relativně o nejlehčí poruchu výslovnosti a dá se předpokládat její spontánní úprava, je nezbytná péče odborného logopeda. (Matějček, Z., 1991) Tou by se mělo předejít přetrvávání patlavosti do školního věku. Úplné odstranění patlavosti se ne vždy zcela podaří a některé projevy, např. známé ráčkování, může přetrvávat až do dospělosti.

Vážnější poruchou výslovnosti je **dysartrie** působená porušenou funkcí příslušných mozkových center. Projevuje se špatnou výslovností některých hlásek někdy až k úplné nesrozumitelnosti mluveného projevu. Na léčení této poruchy se podílí neurologická, foniatrická i logopedická péče. (Matějček, Z., 1991)

Při **huhňavosti** (rinolálie) má řeč zvláštní nosový přízvuk, který je způsoben překážkou v nosní dutině nebo zvláštním utvářením nosohltanu. Odstranění této vady vyžaduje kromě logopedické a otolaryngologické péče někdy i chirurgický zákrok. (Matějček, Z., 1991)

Poruchou řeči, která často přetrvává i v dospělosti, je **breptavost**. Je to porucha tempa řeči, které je příliš rychlé, dítě mluví nesrozumitelně rychle, „polyká“ koncovky, některá slova nebo části věty opakuje. Někdy je breptavost kombinována s koktavostí. Odborně posuzuje tuto vadu foniatr, napravuje ji logoped nácvikem zpomalení tempa řeči a nácvikem zřetelného vyslovování hlásek. (Matějček, Z., 1991)

Pomoc školy, učitelů a výchovných poradců v případě odstraňování řečových vad spočívá hlavně v jejich včasném rozpoznání, zajištění odborné péče a v aktivizaci rodičů a širší rodiny, bez jejichž pomoci a účinné spolupráce by bylo odstranění poruch a vad řeči obtížnější a jejich přetrvávání by zůstalo pro dítě a jeho vývoj zatěžujícím a traumatizujícím faktorem.

6.3 Žáci se specifickými poruchami chování

Poruchou chování označujeme řadu výchovně nevhodných a nežádoucích projevů, z nichž většina nemá jednotnou příčinu a jen některé bývají výsledkem nevhodného výchovného působení nebo narušené sociální přizpůsobivosti. Proto je třeba poruchy chování vždy posuzovat individuálně s přihlédnutím ke všem vlivům ve vývoji dítěte. V této kapitole se zaměřím na specifické poruchy chování označované jako ADHD a ADD, dříve označované jako LMD – lehká mozková dysfunkce, do které byly zahrnovány i poruchy učení.

Prostá porucha pozornosti označovaná jako **ADD (Attention Deficit Disorder)** není spojena s hyperaktivitou. Tyto děti mají potíže především v zaměření pozornosti na informační proces. Pokud je porucha pozornosti spojena s hyperaktivitou a impulzivitou, je označována jako **ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)**. Někteří zahraniční autoři (Barkley, R. A., 1990, jak uvádí Zelinková, O., 2003) rozlišují ještě ADHD s agresivitou nebo bez agresivity. Stejný autor řadí k těmto poruchám ještě opoziční chování označované ODD (Oppositional Defiant Disorders). (Zelinková, O., 2003)

Užívání termínu ADHD prošlo dlouhým vývojem, na jehož začátku byly zahraniční výzkumy hyperaktivity u dětí už v 60. letech minulého století. Označení ADHD se poprvé objevilo v USA v roce 1980 v třetí revizi Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch Americké psychiatrické asociace. V roce 1990 (Barkley, R. A.) byla formulována diagnostická kritéria odlišující ADHD a ADD a od poloviny 90. let užívání termínů ADHD a ADD v odborné literatuře zcela převážilo nad LMD. (Zelinková, O., 2003)

Termín specifické poruchy chování vyjadřuje specifickou etiologii těchto poruch. Projevují se nedostatky v oblasti kognitivních a percepčně motorických funkcí, v oblasti regulace afektů a emocí a v oblasti sociální přizpůsobivosti, kdy není příčinou potíží nesprávné vedení dítěte ze strany rodičů a vychovatelů. (Pokorná, V., 2001, Martínek, Z., 2009)

ADHD syndrom se projevuje těmito základními znaky různé intenzity a různou četností projevů: hyperaktivita nebo hypoaktivita, impulzivita, poruchy pozornosti. Pokud jsou přítomny jen poruchy pozornosti, jedná se o ADD syndrom.

ADHD syndrom je definován (Barkley, R. A., 1990, jak uvádí Zelinková, O., 2003) jako vývojová porucha charakteristická pro věk dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nemůžeme je vysvětlit na základě neurologického, senzorického nebo motorického postižení, mentální retardace nebo

závažných emočních problémů. Deficity se projevují už v raném dětství, mohou se sice zmírňovat dozráváním centrální nervové soustavy (CNS), ale ve srovnání s ostatními dětmi stejného věku se projevují i v dalším vývoji jedince s ADHD syndromem. Obtíže bývají spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a po delší dobu opakovaně provádět určité úkoly a podávat pracovní výkony. Tyto deficity také významně ovlivňují soužití dítěte s rodinou, jeho situaci ve škole a později i postavení ve společnosti. (Zelinková, O., 2003)

Projevy hyperaktivity jsou nápadné pro okolí. Hyperaktivní dítě nevydrží delší dobu v klidu, vykazuje psychomotorický neklid, je stále jakoby v pohybu, dlouhá je pro ně i čtyřicetipětiminutová vyučovací hodina. Při vyučování vstává, odpovídá dřív, než vyslechne otázku, nedokáže počkat až bude na řadě, tím ruší a obtěžuje spolužáky. Aktivní je neustále i ve volném čase, hekticky střídá činnosti, nedokáže se soustředěně věnovat ani hře, ani učení. Hyperaktivita je často spojena s překotnou výřečností, poruchou tempa řeči, dítě mluví rychle, překotně, skáče druhým do řeči. Dítě s ADHD nedokáže svou někdy až nesmyslnou a neúčelnou aktivitu tlumit a ovládat. Neustálá aktivita vyžaduje velké množství energie a dítě pak bývá často unavené a podrážděné. (Vágnerová, M., 2005, Martínek, Z., 2009)

U dětí s ADHD se vyskytuje i opačný problém – hypoaktivita. Hypoaktivní dítě dělá dojem líného, pohodlného, loudavého, jaksi bez zájmu. Jeho schopnosti se ve škole vůbec nemusí projevit a pak je často mylně považováno za méně schopné a méně inteligentní. Na podněty a úkoly reaguje opožděně, někdy jsou utlumeny i emoční projevy. Hypoaktivní dítě se často stává cílem posměchu a provokací spolužáků. (Vágnerová, M., 2005, Martínek, Z., 2009)

Dalším projevem ADHD syndromu je impulzivita, kdy se dítě chce uplatnit za každou cenu a všechno chce mít hned bez ohledu na důsledky. Impulzivitu chápeme jako neschopnost regulovat vlastní chování s ohledem na danou aktuální situaci. Projevuje se sklonem k zbrklým, neadekvátním reakcím. Dítě není schopné ovládat své momentální impulzy a projevy. Při vyučování vyrušuje, vykřikuje, komentuje výklad učitele i odpovědi spolužáků. Ve škole se dopouští většího počtu chyb. Protože takové dítě žije jen přítomným okamžikem a není schopné odhadnout důsledky svého jednání, může se dopouštět i krádeží, případně poškození cizí věci. (Martínek, Z., 2009, Vágnerová, M., 2005)

Efektivita každé lidské činnosti, tedy i školní práce, úzce souvisí s koncentrací pozornosti. M. Vágnerová (2005, s. 95) charakterizuje pozornost takto: „*Pozornost umožňuje zaměření na určitý obsah, ovlivňuje zpracování informací, jejich zapamatování i opětovné využití, je významnou složkou kontroly a plánování budoucí činnosti.*“

Poruchy pozornosti u dětí s ADD a ADHD syndromem se projevují oslabením pozornosti v důsledku únavy, kolísáním pozornosti během vyučování nebo i v jedné vyučovací hodině a výraznou změnou výkonnosti a úspěšnosti. (Martínek, Z., 2009)

Jednotlivé funkce pozornosti se rozvíjejí a dozrávají postupně. Je to hlavně koncentrace, zaměření pozornosti, selekce a výběr podstatných informací, znaků a situací a utlumení nepodstatných, dále schopnost rozdělení pozornosti na jednotlivé nebo po sobě jdoucí podněty a schopnost přenášet pozornost. (Vágnerová, M., 2005)

Schopnost selekce podstatného dětem s ADD či ADHD chybí. Pro ně jsou všechny podněty a impulzy stejně významné, často reagují právě na ty nepodstatné. Při vyučování pak takové dítě působí zmateně, chaoticky, někdy odpovídá na zcela něco jiného a stává se terčem negativních reakcí spolužáků, někdy i učitele. Stejně tak podléhá i svým vnitřním pocitům a impulzům, na které okamžitě bez ohledu na situaci a okolí reaguje. Ve třídě např. vykřikováním nebo otázkami zcela od věci a tématu. (Martínek, Z., 2009)

Poruchy pozornosti u ADD a ADHD syndromu se projevují slabou koncentrací pozornosti, krátkou dobou soustředění, omezeným rozsahem pozornosti, dále nepružností, t.j. neschopností přenášet pozornost podle potřeby, kdy dítě ulpívá na stále stejném podnětu, a již zmíněnou poruchou selektivity. (Vágnerová, M., 2005)

S poruchou pozornosti souvisí i tzv. zabíhavost, kdy se dítě zdánlivě zcela soustředěné na práci, zeptá na něco zcela jiného. Všechny tyto poruchy, jako je **nesoustředěnost, zabíhavost, ulpínavost myšlení, impulzivita a hyperaktivita** vedou ke kolísání výkonnosti a školní úspěšnosti, které jsou často pod rozumovými schopnostmi dítěte. U dětí s tímto syndromem se často projevuje i porucha kognitivních a exekutivních funkcí, což ovlivňuje i paměť a učení. V anamnéze se často projevuje i porucha porozumění řeči. (Vágnerová, M., 2005, Martínek, Z., 2009)

U ADD syndromu se neobjevuje impulzivita a hyperaktivita, více problémů je v oblasti pozornosti a percepčně motorických úkolů. Děti s ADD jsou pomalé při provádění kognitivních operací, mívají potíže v navazování sociálních kontaktů, projevují se u nich úzkostné rysy a často i poruchy učení. (Zelinková, O., 2003)

Všechny uvedené potíže se projevují v různé intenzitě. Ve školním prostředí vedou často k posměchu spolužáků a výtkám učitele, v rodinném prostředí ke zvýšenému tlaku na chování a školní výsledky dítěte. To v něm posiluje pocit méněcennosti, izolace a osamění, což vede k únikovým taktikám, ale častěji k obraně proti přetěžování, ke vzteku až k agresi. S tím souvisí narušení emocionality a osobnosti dítěte, které musí stále bojovat za uznání, za

pozitivní ocenění a čelit opakovanému zklamání a frustraci. Časté negativní hodnocení vede ke ztrátě důvěry ve vlastní schopnosti, k negativním postojům k sobě i k druhým. Odmítnutá potřeba být přijat, odmítnutá touha po pozitivní odezvě může vést k tomu, že dítě na sebe upozorňuje jakýmkoliv způsobem bez ohledu na důsledky. Často volí únik v podobě útěku do nemoci, útěku z domova nebo ze školy. (Martínek, Z., 2009)

Dítě s ADHD je ohroženo ve svém dalším vývoji. Dlouhodobé studie prokázaly, že problémy spojené s hyperaktivitou přetrvávají i v adolescenci a v rané dospělosti, mohou se dokonce i stupňovat. Školní neúspěšnost vede k nižšímu stupni dosaženého vzdělání, nízká tolerance k zátěži a neschopnost systematicky pracovat bývají příčinou selhání v profesní roli, obtíže v sebeovládání vedou k problémům v mezilidských vztazích, k odmítání ostatními lidmi. U dospívajících a mladistvých s touto poruchou je i zvýšené riziko asociálního chování. (Vágnerová, M., 2005)

Úkolem pedagogů, výchovného poradce, případně školního psychologa či speciálního pedagoga je podezření na specifickou poruchu chování nezanedbat a neodkládat intervenci a nápravu.

Podmínkou diagnostiky **ADHD syndromu** jsou tři okolnosti: symptomy se objevily před sedmým rokem věku dítěte; přetrvávají nejméně šest měsíců; jsou takového stupně, že se jeví jako vývojová úchylka. Pro diagnostiku jsou vypracována podobná diagnostická kritéria. (Pokorná, V., 2001)

Přesná diagnostika je nutná i pro odlišení poruch pozornosti jiné etiologie, např. úzkostné poruchy, autismus, mentální retardace nebo důsledek nevhodné či nepřiměřené výchovy. (Vágnerová, M., 2005)

Řešení problémů a náprava poruch ADD a ADHD vyžaduje součinnost všech výchovných činitelů i samotného dítěte. Optimální je dosáhnout klidného a důsledného vedení, vytvořit dítěti útulné, harmonické a klidné prostředí s omezením zrakových podnětů i za cenu menší atraktivity ve výzdobě třídy. Rodiče i učitelé by měli hledat chvílky, kdy je dítě soustředěné a dokáže podat dobrý výkon a za ten je pak pochválit a ocenit. Je třeba dbát na jasné zadání úkolu a i při snížených nárocích trvat na jeho splnění. Škola také může a musí těmto dětem pomoci v nábídku sociálních dovedností, k vytváření dobrých vztahů se spolužáky a s ostatními vrstevníky. Práce odborníků s rodiči je zcela nezbytná a spočívá především v překonání jejich pocitu bezmoci a bezradnosti a v přijetí dítěte s jeho problémem. Rodiče se životem s ADHD dítětem naučí sebeovládání a trpělivosti. (Pokorná, V., 2001)

Poněkud podrobnější popis a rozbor ADD a ADHD syndromu jsem volila pro jeho závažnost, obtížnější diagnostiku a ještě obtížnější nápravu a hlavně pro význam včasného zásahu školy a všech jejích pracovníků pro další vývoj dítěte.

6.4 Žáci nadprůměrně nadaní

V první kapitole své práce jsem uvedla mezi výchovnými úkoly současné školy i péči o nadprůměrně nadané a talentované děti. V této části práce se zaměřím na specifické problémy nadprůměrně nadaných dětí jak ve škole, tak mimo ni. V laické veřejnosti může sice převládat názor, že takové děti snad ani žádné problémy mít nemohou, ale zkušenosti školní a poradenské praxe svědčí o tom, že i tyto děti a jejich problémy potřebují péči a pozornost ze strany učitelů, výchovných pracovníků, poradců a také rodiny.

Za nadprůměrně nadaného považujeme žáka, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti a motivaci v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, v uměleckých a sociálních dovednostech. (Čáp, D. a kol., 2009) Nadprůměrně nadané děti tvoří asi 2% školní populace. Nadprůměrné nadání neznamená vždy rovnoměrně rozvinuté schopnosti. V některých dílčích kompetencích mohou tato děti patřit k průměru až k podprůměru, což jim může působit potíže jak ve škole, tak v pozdějším životě. (Vágnerová, M., 2005)

Nadprůměrné nadání a kvalitní výchovné vedení se projevují nejen školní úspěšností, ale i pozitivním postojem k získávání nových znalostí. Nadané děti jsou zvědavé, mají o učení zájem, dovedou pracovat s různou literaturou, pro získání nových informací využívají moderních technologií. Získané informace jsou schopné třídit, kategorizovat a posuzovat je ve vzájemných souvislostech. Jejich myšlení bývá zralejší, dovedou lépe zobecňovat a poznatky aplikovat. Jsou samostatnější v přístupu k úkolům a v hledání jejich řešení, dovedou být kritické, polemizují a vytváří si vlastní názor. Rychleji a snadněji se učí, většinou se i dobře vyjadřují, mají bohatou aktivní i pasivní slovní zásobu. K učení přistupují soustředěně a odpovědně. Nadané děti mívají dobrou paměť, někdy široké zájmy, jindy zájem soustředěný jen jedním směrem na jednu oblast. (Vágnerová, M., 2005)

Nadané děti mají časně intelektuální zájmy už v předškolním věku ve srovnání se stejně starými dětmi. Z vlastního popudu se učí číst a psát, vlastní postupy hledají i v počítání. Všechny tyto projevy je třeba včas podchytit a rozvíjet. Rodiče mohou už v předškolním věku dítěte navštívit poradnu, aby dítě nezažilo žádné omezování svého nadání ve školce, ve škole ani doma, aby se jeho nadání dále rozvíjelo. Časné rozeznání vysokého nadání je důležité také

proto, aby se už na základní škole vzbudila u nadaného žáka chuť k učení. Škola by měla poznat vlohy dítěte a podněcovat jejich rozvoj. (Mönks, F. J., Ypenburg, I. H., 2002)

Domnívám se, že neplatí a ani nemůže platit častá představa, že nadprůměrně nadané dítě musí nutně pocházet z rodiny vysokoškoláků nebo nadprůměrně vzdělaných rodičů. V takovém případě se předpokládají genetické dispozice, ale důležitější je postoj rodičů ke vzdělání, ke kulturním hodnotám, životní styl a celkové klima rodiny.

Intelligence sama nestačí, je třeba dítěti vytvořit pozitivně a podnětně laděné sociální prostředí, aby byla podporována jeho motivace a snaha něčeho dosáhnout, prosadit se. Rodiče by měli, a to nejen v případě nadaných dětí, vycházet z jeho sklonů a zájmů a přiměřeně dítě povzbuzovat a motivovat. Pozor však na přílišné stimulování, nadměrné požadavky a nereálná očekávání ze strany rodičů. Je škodlivé přetížít dítě informacemi, myšlenkami a aktivitami tak, že nemá příležitost dojít samo k vlastní volbě. Ctižádostivost rodičů by neměla hrát větší roli než schopnosti a sklony dítěte. (Mönks, F. J., Ypenburg, I. H., 2002)

Rodiče nadaných dětí bývají ve vztahu ke škole náročnější a sebevědomější. Někdy je vedou taková očekávání, která by jim nedokázalo splnit ani sebe více nadané dítě. Učitele obvykle neberou jako autoritu a mají výhrady k jeho kompetentnosti. S takovými rodiči bývá spolupráce velmi obtížná. V tomto směru může významně pomoci právě výchovný poradce nebo školní psycholog. (Vágnerová, M., 2005)

Nadprůměrně nadané děti mají v běžné třídě složitější situaci a postavení. Mohou tam působit rušivě, učitele mohou rušit a zatěžovat jejich otázky a zvědavost, snaha dovědět se více, pracovat rychlejším tempem, ale i tendence diskutovat, polemizovat a hájit své názory. To může vést k potížím ve vztahu k učiteli, ke spolužákům, ke škole. Někdy ztrácejí o školu úplně zájem, nudí se, protože jim jde všechno lehce, doma se nemusí připravovat a tím si neosvojí studijní návyky, nenaučí se namáhat, učit se, postupně mohou úplně ztratit motivaci, což jim později může chybět na střední škole a v dalším vzdělávání. (Vágnerová, M., 2005)

Nadprůměrné nadání se neprojevuje jen na úrovni kognitivních procesů, t.j. v oblasti myšlení a učení, ale ovlivňuje i celkový rozvoj osobnosti, emoční a sociální vývoj. Někdy jsou zjevné disproporce mezi rozvojem rozumových schopností a rozvojem sociálních kompetencí. Jindy mohou být tyto děti nezralé v grafomotorických dovednostech, zdají se být nešikovné a nepraktické. (Vágnerová, M., 2005)

I nadané dítě potřebuje naplňovat své sociální a emocionální potřeby, učit se dávat a přijímat, získat porozumění a pocit sounáležitosti a vzájemnosti s vrstevníky. I pro ně je důležitá schopnost navázání, udržení a rozvíjení sociálních kontaktů. Právě u nadaných dětí se

mohou projevit určité zvláštnosti ve srovnání s ostatními dětmi v emočním prožívání, ve zvládání emocionální zátěže a v sociálním chování. Jejich samostatnost, vlastní názor, pozitivní sebehodnocení, sebejistota a sebedůvěra mohou vést až k izolaci a osamělosti. Nadané děti se někdy chlubí svými vědomostmi, jsou individualistické, samy se od ostatních izolují a tím je odrazují. Tyto děti mívají menší odolnost vůči emocionální zátěži, někdy bývají až přecitlivělé, především na kritiku. (Mönks, F. J., Ypenburg, I. H., 2002, Vágnerová, M., 2005)

Nadané děti mohou mít problémy se začleněním do skupiny i s přijetím skupinou. Pro svou individualitu, odlišné zájmy a znalosti nebývají oblíbené, spolužáci je ignorují nebo kritizují a odmítají. Pak se ve třídě necítí dobře, často si hledají mnohem starší kamarády. Na druhou stranu je spolužáci mohou obdivovat a závidět jim jejich schopnosti a znalosti. Mohou se stát ve skupině uznávanou autoritou, ale stejně tak až obětí šikany. Skupina, hlavně na druhém stupni základní školy, tak vyjadřuje netoleranci k odlišnosti. (Vágnerová, M., 2005)

Otázkou zůstává další vývoj nadprůměrně nadaného dítěte v adolescenci, protože v tomto období se může postoj ke vzdělání a tím i další rozvoj schopností výrazně změnit nebo úzce vyhranit. Některé nadané děti mohou v dospívání na další vzdělávání zcela rezignovat a jejich profesní život se pak ubírá zcela jiným směrem. V dospívání také dochází k diferenciaci zájmů a adolescent se v nich více řídí vlastními potřebami. Školní úspěšnost v tomto věku záleží i na postoji ke vzdělání a na motivaci. Zde hraje významnou roli pomoc výchovného poradce v oblasti kariérového poradenství. (Vágnerová, M., 2005)

Každé dítě je jedinečná bytost a jako taková má právo na co nejlepší rozvoj svých vloh a schopností, což ostatně vyplývá i z Úmluvy o právech dítěte. Od školy vyžaduje přístup k nadaným dětem flexibilní utváření výuky diferenciované podle obtížnosti a tempa a především motivovaný učitelský sbor. (Mönks, F. J., Ypenburg, I. H., 2002)

Učitelům může nadané dítě přinést uspokojení, ale musí se naučit orientovat v jeho zvláštních projevech tak, aby žáka neposuzovali jen podle jiného způsobu chování, které nemusí odpovídat představám o vzorném žákovi, ale naučit se využít a rozvíjet jeho vloh a schopnosti, což vždy předpokládá individuální přístup. Učitel se může v přístupu k nadanému dítěti opřít o psychologická vyšetření, které ukáže osobnostní zvláštnosti a schopnosti dítěte, případně nerovnoměrnost vývoje či dílčí nedostatky v některé oblasti. (Vágnerová, M., 2005)

V zahraničí se už delší dobu hledají způsoby péče o nadané žáky různými formami rozšiřování a obohacování výuky, urychlováním tempa výuky, projektovým vyučováním a

individualizací učební látky. Rodiče nadaných dětí v ČR organizují různé společnosti a kluby. Zdrojem informací a pomoci je pro ně Společnost pro talent a nadání – ECHA a Klub rodičů nadaných dětí. Mezinárodní společnost ECHA – European Council for High Ability je od roku 1995 poradcem Rady Evropy v otázkách vzdělávání nadaných. V ČR se hledají nejlepší způsoby práce s nadanými v běžných školách, ale vznikají i školy jen pro nadané žáky. V Praze existuje od roku 1993 osmileté gymnázium pro nadané žáky, které bylo založeno členy společnosti Mensa.¹⁷

Nadané děti a péče o jejich rozvoj je už delší dobu také předmětem diskusí o dopadu jejich přechodu na víceletá gymnázia na změnu ve složení a klimatu tříd na běžných základních školách.

Povinností výchovného poradce je zajišťovat speciální vzdělávací potřeby, patří k ní i vytváření podmínek pro vzdělávání mimořádně nadaných dětí. K jejich vzdělávacím potřebám se také vyjadřují školská poradenská zařízení. V kompetenci ředitele školy je vytváření skupin, ve kterých se v některých předmětech vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků. (Čáp, D. a kol., 2009)

Další cestou individuálního vzdělávání mimořádně nadaných žáků je IVP, který vychází ze vzdělávacího programu dané školy, závěrů psychologického vyšetření, vyjádření rodičů nebo zletilého žáka. IVP může vypracovat výchovný poradce ve spolupráci s poradenským či školním psychologem. IVP je součástí dokumentace žáka a měl by být vypracován nejpozději do tří měsíců po zjištění mimořádného nadání. Za vypracování IVP odpovídá ředitel školy. IVP může být během školního roku doplňován a upravován. Průběh vzdělávání mimořádně nadaného žáka sleduje určený pedagogický pracovník školy. Po přezkoušení komisí jmenovanou ředitelem může být nadaný žák přeřazen do vyššího ročníku. (Čáp, D. a kol., 2009)

IVP přispěje k dalšímu rozvoji dítěte, přestože pro učitele bude znamenat více práce a vyžadovat kreativitu v obohacování látky a vymýšlení náročnějších úkolů. Zde je na místě připomenout další vzdělávání pedagogů zaměřené na oblast péče o nadané žáky. Vypracování IVP je vhodné i tehdy, když nadané dítě ve škole problémy nemá. (Vágnerová, M., 2005)

Výuka, výchova a podpora mimořádně nadaných dětí a mladistvých vyžaduje účinnou spolupráci všech odborníků, pedagogů i rodičů v zájmu rozvoje vloh a schopností těchto dětí i v zájmu jejich dalšího vzdělávání a uplatnění v dalším životě.

¹⁷ Vondráková, E. v doslovu k publikaci Mönks, F. J., Ypenburg, I. H., : *Nadané dítě*. Praha: Grada 2002.

PRAKTICKÁ ČÁST

7. Výzkumná sonda k tématu Role výchovného poradenství na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií

Teoretické poznatky z oblasti výchovného poradenství na školách, především význam působení výchovných poradců a využívání jejich služeb jsem ověřovala výzkumnou sondou u žáků druhého stupně základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií. Na stejných školách jsem zároveň zjišťovala postavení, náplň práce, konkrétní úkoly a zkušenosti výchovných poradců.

7.1 Cíl výzkumu a vyplývající hypotézy

U žáků jsem se zaměřila na zjištění, nakolik jsou informováni o funkci a práci výchovného poradce jejich školy a o možnostech konkrétní pomoci ze strany výchovného poradce přímo jim samým. Záměrem výzkumu bylo také zjistit, vnímají-li děti výchovného poradce jako důvěryhodnou osobu, na kterou se mohou kdykoliv obrátit s prosbou o pomoc, a zjistit četnost kontaktů žáků dané školy s výchovným poradcem a důvod kontaktu. Cílem bylo zjistit i to, které okruhy činností výchovného poradce jsou nejvyhledávanější na základní škole a které na gymnáziu, za předpokladu, že se budou lišit, přestože jde o děti stejného věku. S tím souvisí i zjištění, s jakým problémem či starostí si myslí, že by za výchovným poradcem nikdy nešly.

Z cílů výzkumu žáků mi vyplynuly tyto hypotézy:

- 1) pozitivní vnímání práce a významu výchovného poradce žáky
- 2) žáci vědí, kde výchovného poradce vyhledat a znají jeho jméno
- 3) vědí, v jaké konkrétní situaci se mohou na výchovného poradce obrátit
- 4) velké procento žáků se už někdy nacházelo v situaci, kdy zvažovali kontaktovat výchovného poradce
- 5) výchovného poradce aspoň jednou kontaktovalo větší procento žáků
- 6) hlavním důvodem kontaktu byl školní neúspěch nebo problémy ve třídě ve vztahu ke spolužákům a vyučujícím
- 7) menší procento žáků se na výchovného poradce obrátilo s rodinnými problémy

- 8) největší procento žáků se na výchovného poradce obrátilo při volbě dalšího studia nebo budoucí profese
- 9) existují problémy, s kterými by žák za výchovným poradcem nikdy nešel
- 10) žáci mají ve výchovného poradce důvěru a zvyšuje jejich pocit bezpečí ve škole

Cílem souběžného výzkumu výchovných poradců bylo zjistit, v jakém rozsahu je poskytována poradenská péče na škole a kým, jaké specializační studium a doplňující vzdělávací kurzy tyto výchovní poradci absolvovali. Zaměřila jsem se též na úpravu úvazku výchovného poradce na konkrétní škole, na jeho časové zatížení přímou prací se žáky a nezbytnou administrativou a samozřejmě i na jeho spokojenost s finančním ohodnocením. Mým záměrem bylo zjistit také organizaci výchovného poradenství na škole, rozsah a formy spolupráce s třídními učiteli, s rodiči a institucemi mimo školu a názor výchovných poradců na možnosti zlepšení a zefektivnění jejich práce. Cílem bylo také dozvědět se více o okruzích činnosti výchovných poradců a zjištění, jakým problémům se nejčastěji věnují.

Na základě výzkumu výchovných poradců jsem stanovila tyto hypotézy:

- 1) školy mají vytvořený program výchovného poradenství
- 2) výchovní poradci absolvovali specializační studium v rozsahu nejméně 250 vyučovacích hodin
- 3) výchovní poradci si stále doplňují vzdělání dalšími kurzy
- 4) funkce výchovného poradce není spojována s dalšími funkcemi člena školního poradenského týmu
- 5) výkonu funkce výchovného poradce by pomohlo výraznější snížení úvazku přímé vyučovací povinnosti
- 6) funkce výchovného poradce je náročná na administrativní úkony
- 7) výchovný poradce na ZŠ řeší nejčastěji otázky kariérového poradenství
- 8) výchovný poradce na gymnáziích řeší nejčastěji problémy spojené se studiem
- 9) na obou typech škol řeší výchovný poradce problémy vztahů ve třídě a vztahů žáků k učitelům
- 10) výchovný poradce spolupracuje s třídními učiteli

- 11) rodiče se naučili využívat pomoci výchovného poradce v nelehkých situacích ve spojitosti s jejich dětmi
- 12) výchovní poradci navrhuji postupy na zlepšení a zefektivnění své práce
- 13) výchovní poradci by uvítali spravedlivější finanční ohodnocení

7.2 Provedení výzkumu

Dotazníky výchovným poradcům jsem zaslala e-mailem, odpovědi mi dotazovaní předali při osobním setkání ve škole. Se všemi výchovnými poradci došlo na základě odpovědi k osobnímu rozhovoru, v němž jsem si mohla jejich odpovědi zasadit do širšího kontextu fungování dané školy a činnosti školního poradenského týmu. Tyto osobní rozhovory pro mě představovaly cenné konzultace pro zpracování výzkumné sondy, především pro stanovení hypotéz. Z pěti výchovných poradců byly čtyři výchovné poradkyně a jeden výchovný poradce.

Výzkumná sonda byla uskutečněna v průběhu měsíce února v roce 2010 na dvou ZŠ a třech gymnáziích. Byla realizována na těchto pěti školách:

- Základní škola sv. Voršily v Praze, Ostrovní 9, Praha 1 (s kapacitou až 500 žáků)
- Základní škola, Praha 9 – Prosek, Novoborská 371 (s kapacitou až 748 žáků)
- Gymnázium Elišky Krásnohorské, Praha 4 – Michle, Ohradní 55 (s kapacitou až 436 žáků)
- Gymnázium Jana Nerudy, škola hl. m. Prahy, Praha 1, Hellichova 3 (s kapacitou okolo 600 žáků)
- Křesťanské gymnázium, Kozinova 1000, Praha 10, 102 00 (s kapacitou až 396 žáků)

Na těchto školách mi bylo umožněno provést výzkumnou sondu s jejich výchovnými poradci i s žáky.

Pro svou práci jsem volila žáky přibližně stejného věku, dotazníky byly vyplněny v devátých třídách ZŠ a v kvartách gymnázií (dále jen G). Výzkumné sondy se zúčastnilo 142 respondentů, z toho 57 žáků ze ZŠ a 85 žáků G. Byla provedena formou dotazníků, které jsem zadávala osobně.

Při samotném zadávání dotazníků jsem se setkala s pozitivními reakcemi ze strany žáků a jejich pedagogů, nijak výjimečná situace nenastala, pracovali většinou v relativní tichosti a se zaujetím.

7.3 Metoda výzkumu

K provedení výzkumu na všech školách jsem u žáků i u výchovných poradců použila dotazník vlastní konstrukce. Dotazník pro žáky měl šest položek, kombinovala jsem formu otevřených, polootevřených a uzavřených otázek. U žáků nebyla použita metoda rozhovoru. Dotazník byl anonymní.

Dotazník pro žáky:

Pohlaví: **dívka / chlapec**

Věk:

1. Co podle Tebe řeší výchovný poradce, s čím Ti může pomoci?

(zakroužkuj správné odpovědi)

- a) když se budu rozhodovat o dalším studiu
- b) když se nebudu ve třídě cítit dobře
- c) když mě pokouše u babičky pes
- d) když budu mít pocit nespravedlnosti ze strany učitele
- e) když budu potřebovat napsat omluvenku
- f) když budu mít osobní starosti (např. rodiče se rozvádí, nemoc v rodině a jiné) a začnu se zhoršovat ve škole

2. Víš, kde ve škole hledat výchovného poradce a jak se jmenuje?

3. S čím myslíš, že by Ti výchovný poradce mohl pomoci?

4. Byl/a jsi někdy v situaci, kdy jsi přemýšlel/a, že vyhledáš pomoc výchovného poradce?

ANO - NE

5. Obrátil/a jsi se už někdy na pomoc výchovného poradce?

- a) ano, jedenkrát
- b) ano, vícekrát
- c) ne

Pokud ano, okruhově s čím?

- volba dalšího studia
- vztahy ve třídě
- vztahy s rodiči
- vztahy s učiteli
- neprospěch (potíže s učením)
- jiné

6. S čím bys za výchovným poradcem nikdy nešel/šla?

Dotazník pro výchovné poradce byl také vlastní konstrukce, nebyl anonymní a obsahoval osmnáct otevřených otázek formulovaných takto:

1. Má Vaše škola školního psychologa?
2. Má Vaše škola školního metodika prevence?
3. Jaké specializační studium či jiná školení jste absolvoval/a pro práci výchovného poradce?
4. Účastníte se dalších vzdělávacích kurzů určených pro výchovné poradce, popř. jakých?
5. Kolik hodin týdně máte školou vyčleněno pro práci výchovného poradce?
6. Je čas určený pro Vaši práci dostačující?
7. Jste spokojen/a s finančním ohodnocením práce výchovného poradce?
8. Jaká administrativní činnost souvisí s Vaší prací?
9. Máte vedením školy stanovenou náplň práce výchovného poradce?
10. Má Vaše škola vytvořený program výchovného poradenství?
11. Co by podle Vás mohlo zlepšit a zefektivnit práci výchovného poradce?

12. Jakým výchovným problémům se nejčastěji věnujete?
13. S čím za Vámi žáci nejčastěji přicházejí?
14. Jaká je Vaše spolupráce s třídními učiteli?
15. Jaká je Vaše spolupráce s rodiči?
16. Vyhledali Vaši pomoc jako výchovného poradce někdy přímo rodiče bez předchozího kontaktu jejich dětí? Můžete, prosím, konkretizovat s jakými problémy?
17. Co cítíte na své práci výchovného poradce jako nejvíce zatěžující?
18. S kterými institucemi mimo školu spolupracujete?

7.4 Výsledky výzkumu žáků

Za první velice pozitivní výsledek výzkumu považuji fakt, že nikdo z mladistvých respondentů dotazník nebojkotoval, nikdo mi neodevzdal dotazník nevyplněný, ale stalo se, že zůstaly nezodpovězeny některé otázky. Ke zpracování údajů z dotazníků jsem použila statistickou metodu. Odpovědělo celkem 142 dotázaných, z toho 57 ze ZŠ = 100%, z gymnázií 85 = 100%.

Ve sledované věkové kategorii, kdy nastává emancipace od názorů dospělých – rodičů a učitelů a dospívající více přejímá názory svých vrstevníků, se projevuje různý stupeň vyspělosti u chlapců a dívek. Uvádím proto i údaje podle pohlaví.

Dívky ZŠ 29 = 50,88%	Chlapci ZŠ 28 = 49,12%
Dívky G 57 = 67,06%	Chlapci G 28 = 32,94%

Toto dělení zachovávám i v tabulkovém přehledu odpovědí na jednotlivé otázky dotazníku pro žáky. Počet dívek ze ZŠ uvádím zkratkou D ZŠ, počet dívek z gymnázií zkratkou D G, stejně tak u chlapců CH ZŠ a CH G. Počet zkracuji na p.

Tabulka č. 1

- k otázce č. 1 - Co podle Tebe řeší výchovný poradce, s čím Ti může pomoci?

Žáci:	D ZŠ		CH ZŠ				D G		CH G			
	celkový počet: 29		celkový počet: 28		celkový počet žáků: 57		celkový počet: 57		celkový počet: 28		celkový počet studentů: 85	
Počet,procenta:	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%
a) (správná)	25	86,21	25	89,29	50	87,72	40	70,18	14	50	54	63,53
b) (správná)	26	89,66	17	60,71	43	75,44	54	94,74	26	92,86	80	94,12
c) (nesprávná)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
d) (správná)	22	75,86	19	67,86	41	71,93	48	84,21	24	85,71	72	84,71
e) (nesprávná)	0	0	0	0	0	0	2	3,5	0	0	2	2,35
f) (správná)	24	82,76	17	60,71	41	71,93	50	87,72	25	89,29	75	88,24

Tabulka č. 2

- k otázce č. 2 - Víš, kde ve škole hledat výchovného poradce a jak se jmenuje?

Žáci:	D ZŠ		CH ZŠ				D G		CH G			
	celkový počet: 29		celkový počet: 28		celkový počet žáků: 57		celkový počet: 57		celkový počet: 28		celkový počet studentů: 85	
Počet,procenta:	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%
ano	28	96,55	26	92,86	54	94,74	55	96,49	28	100	83	97,65
ne	1	3,45	2	7,14	3	5,26	2	3,5	0	0	2	2,35

Tabulka č. 3

- k otázce č. 3 - S čím myslíš, že by Ti výchovný poradce mohl pomoci?

Žáci:	D ZŠ		CH ZŠ				D G		CH G			
	celkový počet: 29		celkový počet: 28		celkový počet žáků: 57		celkový počet: 57		celkový počet: 28		celkový počet studentů: 85	
Počet, procenta:	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%
volba studia	15	51,72	14	50	29	50,88	15	26,32	2	7,14	17	20
osobní problémy	11	37,93	5	17,86	16	28,07	17	29,82	8	28,57	25	29,41
vztahy ve třídě	6	20,69	7	25	13	22,8	21	36,84	5	17,86	26	30,56
vše, co se týká školy	6	20,69	6	21,43	12	21,05	0	0	0	0	0	0
s ničím	3	10,34	1	3,57	4	7,01	1	1,75	10	35,71	11	12,94
vztahy s rodiči	2	6,9	1	3,57	3	5,26	10	17,54	2	7,14	12	14,12
vztahy s učiteli	0	0	1	3,57	1	1,75	13	22,8	2	7,14	15	17,65
prospěch	1	3,45	0	0	1	1,75	17	29,82	3	5,26	20	23,53
nevýplněné	1	3,45	0	0	1	1,75	0	0	5	17,86	5	5,88
výchovné problémy	0	0	0	0	0	0	5	8,77	0	0	5	5,88
partnerské problémy	0	0	0	0	0	0	2	3,5	0	0	2	2,35
SPU	0	0	0	0	0	0	1	1,75	1	3,57		2,35
možnost se svěřit	0	0	0	0	0	0	1	1,75	0	0	1	1,18
ovlivnit rizikové chování	0	0	0	0	0	0	4	7,01	2	7,14	6	7,06
jiné	0	0	0	0	0	0	5	8,77	0	0	5	5,88

Tabulka č. 4

- k otázce č. 4 - Byl/a jsi někdy v situaci, kdy jsi přemýšlel/a, že vyhledáš pomoc výchovného poradce?

Žáci:	D ZŠ		CH ZŠ				D G		CH G			
	celkový počet: 29		celkový počet: 28		celkový počet žáků: 57		celkový počet: 57		celkový počet: 28		celkový počet studentů: 85	
Počet, procenta:	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%
ano	13	44,83	7	25	20	35,09	14	24,56	6	21,43	20	23,53
ne	16	55,17	21	75	37	64,91	43	75,44	22	78,57	65	76,47

Tabulka č. 5a

- k otázce č. 5 - Obrátil/a jsi se už někdy na pomoc výchovného poradce?

Žáci:	D ZŠ		CH ZŠ				D G		CH G			
	celkový počet: 29		celkový počet: 28		celkový počet žáků: 57		celkový počet: 57		celkový počet: 28		celkový počet studentů: 85	
Počet, procent:	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%
ano, jedenkrát	11	37,93	7	25	18	31,58	5	8,77	5	17,86	10	11,76
ano, vícekrát	7	24,14	7	25	14	24,56	3	5,26	0	0	3	3,53
ne	11	37,94	14	50	25	43,86	49	85,96	23	82,14	72	84,71

Tabulka č. 5b

- k otázce č. 5 - Pokud ano, okruhově s čím?

Žáci:	D ZŠ		CH ZŠ				D G		CH G			
	celkový počet: 29		celkový počet: 28		celkový počet žáků: 57		celkový počet: 57		celkový počet: 28		celkový počet studentů: 85	
Počet, procenta:	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%
volba dalšího studia	16	55,17	11	39,29	27	47,37	2	3,5	1	3,57	3	3,53
vztahy ve třídě	2	6,9	0	0	2	3,51	2	3,5	3	10,71	5	5,88
vztahy s rodiči	1	3,45	1	3,57	2	3,51	5	8,77	1	3,57	6	7,06
vztahy s učiteli	1	3,45	1	3,57	2	3,51	0	0	1	3,57	1	1,18
neprospěch (potíže s učením)	0	0	1	3,57	1	1,75	1	1,75	0	0	1	1,18
jiné	1	3,45	1	3,57	2	3,51	3	5,26	4	14,29	7	8,24

Tabulka č. 6

- k otázce č. 6 - S čím bys za výchovným poradcem nikdy nešel/šla?

Žáci:	D ZŠ		CH ZŠ				D G		CH G			
	celkový počet: 29		celkový počet: 28		celkový počet žáků: 57		celkový počet: 57		celkový počet: 28		celkový počet studentů: 85	
Počet, procenta:	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%
osobní problémy	5	17,24	10	35,71	15	26,32	14	24,56	3	10,71	17	20
vztahy s rodiči	9	31	7	25	16	28,07	9	15,79	2	7,14	11	12,94
vztahy s učiteli	1	3,45	1	3,57	2	3,51	0	0	0	0	0	0
menší problémy	1	3,45	2	7,14	3	5,26	3	5,26	1	3,57	4	4,7
zdravotní příčiny	5	17,24	4	14,29	9	15,79	4	7,01	4	14,29	8	9,41
nikdy by nešel/šla	0	0	2	7,14	2	3,51	16	28,07	5	17,86	21	24,71
prospěch	2	6,9	1	3,57	3	5,26	0	0	0	0	0	0
vztahy ve třídě	2	6,9	0	0	2	3,51	0	0	1	3,57	1	1,18
šikana	0	0	1	3,57	1	1,75	2	3,5	0	0	2	2,35
nevědí	4	13,79	3	10,71	7	12,28	3	5,26	3	10,71	6	7,06
nevyplněné	3	10,34	0	0	3	5,26	1	1,75	5	17,86	6	7,06
šli by za ním se vším	0	0	0	0	0	0	1	1,75	1	3,57	2	2,35
partnerské problémy	0	0	0	0	0	0	15	26,32	5	17,86	20	23,53
drogy	0	0	0	0	0	0	2	3,5	0	0	2	2,35
se lží	0	0	0	0	0	0	1	1,75	0	0	1	1,18
rozhodování o studiu	0	0	0	0	0	0	1	1,75	0	0	1	1,18

Typické pro oba typy škol je odpověď, že na výchovného poradce by se nikdy žáci neobrátili s rodinnými problémy.

Kvantitativní hledisko vyjádřené v tabulkovém přehledu nemůže postihnout nejtypičtější a nejzajímavější odpovědi. Uvedu proto některé příklady. Citované odpovědi uvádím v přesném znění, úpravě a v pravopisu respondentů.

Typické odpovědi – ZŠ:

- otázka č. 3 „Řešit problémy ohledně vztahů mezi spolužáky. Anebo ohledně středních škol a volby „kam jít dál“.“ (chlapec)

- otázka č. 3 „Pomohl by mi, kdybych měla jít na střední školu a nevím kam, kdyby mě někdo šikanoval, měla problémy, a týkalo se to školy...“ (dívka)
- otázka č. 6 „S věcí, kterou bych mohl vyřešit s rodiči a s tou věcí, která nemá se školou nic společného.“ (chlapec)
- otázka č. 6 „Například s velmi osobními záležitostmi, s kterými bych se nechtěl svěřovat.“ (chlapec)

Typické odpovědi – G:

- otázka č. 3 „S psychickými problémy (deprese, šikana – ve třídě (rodině). fyzická šikana. špatný průměr ve studiu (ve škole) neprospěch atd...“ (chlapec)
- otázka č. 3 „Kdybych měla problémy se spolužáky, s učiteli, měla podezření na šikanu ve třídě...“ (dívka)
- otázka č. 6 „Sexuální problémy“ (chlapec)

Nejzajímavější odpovědi – ZŠ:

- otázka č. 3 „S ničím, neboť bych se na něj nikdy s ničím neobrátil.“ (chlapec)
- otázka č. 5 označena b, k variantě „jiné“ dodala „příprava na talentovky“ (dívka)
- otázka č. 6 „Nešel bych za ním kdybych měl ve třídě problémy s jinými spolužáky (ŠIKANA).“ (chlapec)
- otázka č. 6 „Kdybych měla osobní starosti a začala se zhoršovat ve škole.“ (dívka)
- otázka č. 6 „asi ohledně problémech v rodině případně úmrtí apod.“ (dívka)
- otázka č. 6 „Se vším...mám psychoterapeuta.“ (chlapec)
- otázka č. 6 „Těžko říct: Ve třídě svoje problémy neřeším; nikdo tam o nich neví, ale když jsem s dobrými kamarády nebo s dospělými, tak jsem celkem hodně otevřená, takže...Nevím.“ (dívka)

Nejzajímavější odpovědi – G:

- otázka č. 3 „přesvědčit mě, že sebevražda není nutná“ (dívka)
- otázka č. 3 „Já svoje problémy řeším buď sám nebo s člověkem, se kterým je mám. Nepotřebuji na to poradce.“ (chlapec)

- otázka č. 3 „... (vím o případu, kdy se řešila sebevražda)“ (dívka)
- otázka č. 5 označena b, k variantě „jiné“ dodala „šla jsem na návštěvu a mimochodem jsem s ní začala řešit i jiné věci. Jako kolektiv, rodinu, sebe.“ (dívka)
- otázka č. 6 „Vzhledem k tomu, že jsem až příliš otevřený člověk a věřím jí, šla bych tam s čímkoli. Vzhledem k tomu, že v této době nemá čas, už tam moc nechodím.“ (dívka)
- otázka č. 6 „S tím, že by mě někdo šikanoval. Umím si to vyřešit sama.“ (dívka)
- otázka č. 6 „Záleží to na tom, jak moc a jakým způsobem VP znám. Ale osobně si myslím, že bych se mu nikdy nesvěřila, pokud by si mě nějak zvlášť nenaklonil nebo pokud by se mě na ten dotýčný problém nezeptal sám (i v tomto případě bych dlouze váhala).“ (dívka)
- otázka č. 6 „Svěřil bych se se vším.“ (chlapec)
- otázka č. 6 „sexuální problémy, drogy“ (dívka)
- otázka č. 6 „Píši to sem, protože někteří lidé (myslím zvláště dívky) by se s tím šli poradit. Nikdy bych se nešel poradit s problémy ve vztahu. Takové problémy za prvé nemám a kdybych je měl, tak mi nic nebrání, abych je sám vyřešil s partnerkou jako člověk s člověkem. Já prostě poradce nepotřebuji.“ (chlapec)

Některé odpovědi nepostrádají ani humorný aspekt, nepovažují-li je za provokaci vůči své osobě nebo za prostředek k pobavení dotýčeného žáka. Jak jinak hodnotit odpovědi typu: „za výchovným poradcem bych nešel nikdy s tím, že se mi chce na záchod“ (chlapec ZŠ) nebo „za výchovným poradcem bych šel, když mě v ZOO kousne tygr“ (chlapec ZŠ). Ještě razantnější jsou odpovědi dívky z G, která se domnívá, že by jí výchovný poradce mohl pomoci se zavazováním tkaniček a za výchovným poradcem by šla jen s baseballovou pálkou. Pro gymnazisty byla téměř typická formulace „už mi není pomoci“.

Odpovědi dotazníkového šetření u výchovných poradců jsem vzhledem k malému počtu respondentů kvantitativně nezpracovávala, výsledky uvedu v závěrečné části práce, kde hodnotím výsledky výzkumné sondy a provádím ověření hypotéz.

7.5 Hodnocení výsledků – ověření hypotéz

Výsledky výzkumné sondy žáků analyzuji jak ve vztahu k vlastnímu očekávání před výzkumem, tak ve vztahu ke stanoveným hypotézám.

Předpokládala jsem, že na dotazník odpoví všichni oslovení. Jak jsem již uvedla, bylo tomu tak, nikdo neodmítl psát, nikdo neodevzdal dotazník prázdný. Jiná byla situace v odpovědích na jednotlivé otázky, především na otevřené otázky č. 3 a 6, kde odpověď někdy chyběla. Dotazovaní se nechtěli otázkou zabývat nebo se jim nechtělo o dané věci přemýšlet. Četnější to bylo ve skupině gymnazistů. Bylo to 11 žáků = 12,94% a 4 žáci = 7,01%.

V souladu s očekáváním se potvrdil můj předpoklad, že téměř všichni žáci budou znát jméno výchovného poradce své školy a vědět, kde ho najdou. Bylo to 54 žáků ZŠ = 94,74% a 83 žáků G = 97,65%.

Výsledky výzkumné sondy potvrdily i předpokládané rozdíly v přístupu, v obsahu a formě zpracování dotazníku u žáků ZŠ a G. Odpovědi žáků G byly promyšlenější, obsáhlejší a lépe formulované. Stejně staří žáci ZŠ odpovídali často jen jedním slovem, některé odpovědi působily dětsky. Také recese zde bylo méně než u žáků G.

Nepotvrdil se můj původní předpoklad, že se budou výrazně lišit odpovědi chlapců a dívek. Rozdíly v odpovědích podle pohlaví nebyly ani na ZŠ, ani na G markantní natolik, abych prováděla jejich zvláštní rozbor.

Mohu konstatovat, že další předpokládaná očekávání před výzkumem se v podstatě shodují s hypotézami, na jejichž srovnání s výsledky výzkumu se nyní zaměřím.

Žáci ZŠ a G

- 1) pozitivní vnímání práce a významu výchovného poradce žáky
O potvrzení či vyvrácení této hypotézy svědčí odpovědi na otázku č. 6. Negativně se k funkci výchovného poradce staví pouze 2 žáci ZŠ = 3,51% a 21 žáků G = 24,71%, což hypotézu potvrzuje.
- 2) žáci vědí, kde výchovného poradce vyhledat a znají jeho jméno
Tato hypotéza se potvrdila, kladně odpovědělo 54 žáků ZŠ = 94,74% a 83 žáků G = 97,65%.
- 3) vědí, v jaké konkrétní situaci se mohou na výchovného poradce obrátit
Tuto hypotézu mohou potvrdit či vyvrátit odpovědi na otázku č. 3, kladnou odpověď uvedlo 55 ZŠ = 96,49% a 80 G = 94,11%.

- 4) Hypotéza, velké procento žáků se už někdy nacházelo v situaci, kdy zvažovali kontaktovat výchovného poradce, se vůbec nepotvrdila, vzhledem k tomu, že pouze 20 žáků ZŠ = 35,09% a 20 žáků G = 23,53% uvedlo kladnou odpověď.
- 5) výchovného poradce aspoň jednou kontaktovalo větší procento žáků
Tuto hypotézu mohou potvrdit odpovědi na otázku č. 5. U této hypotézy se potvrdil původní předpoklad odlišných odpovědí na ZŠ a G. Na ZŠ kontaktovalo výchovného poradce 32 žáků = 56,14% a na G jenom 13 žáků = 15,29%.
- 6) hlavním důvodem kontaktu byl školní neúspěch nebo problémy ve třídě ve vztahu ke spolužákům a vyučujícím
Tato hypotéza se potvrdila pouze zčásti, a to u žáků G, kterých bylo 7 = 8,23%, u žáků ZŠ byl kontakt s výchovným poradcem zaměřen především na otázku dalšího studia, tedy v oblasti kariérového poradenství, což bylo 27 žáků ZŠ = 47,37%. Z důvodů neprospěchu a problémů ve vztahu k učitelům a žákům to bylo pouze 5 žáků ZŠ = 8,77%. Pouze 3 žáci G = 3,53% vyhledali výchovného poradce z důvodu volby dalšího studia. Je to předpokládaný údaj vzhledem k tomu, že výzkum byl prováděn v kvartě víceletého gymnázia.
- 7) menší procento žáků se na výchovného poradce obrátilo s rodinnými problémy
Tato hypotéza se zcela potvrdila. Na ZŠ to byli jenom 2 žáci = 3,51%, na G 6 žáků = 7,06%.
- 8) největší procento žáků ZŠ se na výchovného poradce obrátilo při volbě dalšího studia nebo budoucí profese
Tato hypotéza se potvrdila pouze u žáků ZŠ, viz hypotéza č. 6.
- 9) existují problémy, s kterými by žák za výchovným poradcem nikdy nešel
O potvrzení této hypotézy svědčí odpovědi žáků ZŠ, kteří uvedli tyto problémy: osobní, vztahy s rodiči, vztahy s učiteli, menší problémy, zdravotní problémy, školní prospěch, vztahy ve třídě, šikana. U žáků G to byly: osobní problémy, vztahy s rodiči, menší problémy, zdravotní problémy, vztahy ve třídě, šikana, partnerské problémy, drogy, lži nebo nepravdivé informace a rozhodování o studiu. Alarmující je především zjištění, že by nekontaktovali výchovného poradce v případě šikany (na obou typech škol) a v případě drog (na gymnáziu). Vysvětlení lze hledat v pocitu sounáležitosti s kamarády a se snahou vyhnout se případnému moralizování. Zajímavé je, že drogy uvedly 2 dívky z G.
- 10) žáci mají ve výchovného poradce důvěru a zvyšuje jejich pocit bezpečí ve škole

Tato hypotéza platí pouze u žáků ZŠ, 32 žáků = 56,14%, zřejmě v souvislosti s kariérovým poradenstvím.

Také v případě výzkumné sondy u výchovných poradců jsem měla určité představy a očekávání předem. Očekávala jsem ochotu při zpracování dotazníků, ale vstřícnost, spolupráce a čas věnovaný osobnímu rozhovoru byly překvapující a pro mou práci i osobní pocit více než cenné.

V jednom se má očekávání s názory výchovných poradců zcela minula. Čekala jsem spoustu skeptických postojů, kritických připomínek a stížností na jejich postavení ve škole, časové zatížení ad. Nedá se říci, že tyto názory nezazněly, ale ani v jednom případě nepřevládly, odpovědi svědčí o realistickém pohledu a konstruktivních návrzích dotázaných výchovných poradců.

Ověření hypotéz u výzkumu výchovných poradců

- 1) školy mají vytvořený program výchovného poradenství
Ano: 2 gymnázia
Ne: 2 ZŠ a 1 gymnázium
- 2) výchovní poradci absolvovali specializační studium v rozsahu nejméně 250 vyučovacích hodin
Hypotéza zcela potvrzena u všech výchovných poradců na obou typech sledovaných škol.
- 3) výchovní poradci si stále doplňují vzdělání dalšími kurzy
Ano: 3 gymnázia, 1 ZŠ
Ne: 1 ZŠ, ale tento výchovný poradce se pravidelně účastní schůzek výchovných poradců v pedagogicko-psychologické poradně.
- 4) funkce výchovného poradce není spojována s dalšími funkcemi člena školního poradenského týmu
Tato hypotéza se zcela nepotvrdila, ve třech případech (2 G, 1 ZŠ) je spojena s další funkcí školního metodika prevence, ve dvou případech (1 ZŠ, 1 G) není s další funkcí spojena.
- 5) výkonu funkce výchovného poradce by pomohlo výraznější snížení úvazku přímé vyučovací povinnosti
Ano uvedli 4 výchovní poradci (3 G, 1 ZŠ), za dostačující označil hodinovou dotaci 1 respondent (ZŠ), který ovšem má ještě o 2 vyučovací hodiny snížený úvazek

vedením školy. Má tedy k dispozici 5 vyučovacích hodin týdně oproti 3 hodinám ostatních výchovných poradců.

- 6) funkce výchovného poradce je náročná na administrativní úkony
Ano uvedli 2 výchovní poradci (1 ZŠ, 1 G), ostatní (1 ZŠ, 2 G) neuvádějí administrativu jako obzvlášť zatěžující moment jejich práce.
- 7) výchovný poradce na ZŠ řeší nejčastěji otázky kariérového poradenství
Ano, obě ZŠ uvádějí jako nejčastější.
- 8) výchovný poradce na gymnáziích řeší nejčastěji problémy spojené se studiem
Ano, uvádějí všechna gymnázia.
- 9) na obou typech škol řeší výchovný poradce problémy vztahů ve třídě a vztahů žáků k učitelům
Ano uvádějí všichni výchovní poradci.
- 10) výchovný poradce spolupracuje s třídními učiteli
Všichni výchovní poradci uvádějí ano, někteří ji označují za velmi dobrou.
- 11) rodiče se naučili využívat pomoci výchovného poradce v nelehkých situacích ve spojitosti s jejich dětmi
Tato hypotéza se plně potvrdila. Všichni výchovní poradci potvrdili, že se rodiče naučili vyhledat jejich pomoc v případě potřeby.
- 12) výchovní poradci navrhují postupy na zlepšení a zefektivnění své práce
K této hypotéze se vztahuje otázka č. 11, v odpovědi pouze jedna výchovná poradkyně (G) nenavrhuje žádné změny, přímo uvádí spokojenost se svou prací. Ostatní výchovní poradci navrhují na základě svých zkušeností snížení úvazku na 12-11 vyučovacích hodin týdně, více času na další vzdělávání, zlepšení postavení výchovných poradců v pedagogickém sboru, větší možnost práce se třídami a možnost více konzultovat s odborníky z jiných pracovišť.
- 13) výchovní poradci by uvítali spravedlivější finanční ohodnocení
Z různě formulovaných odpovědí na otázku č. 7 vyplývá nejednoznačné potvrzení této hypotézy. Jasně se vyjádřili 2 výchovní poradci z G, kteří jsou nespokojeni, 1 výchovná poradkyně z G je se svým finančním ohodnocením spokojena, i když odpověď relativizovala slovem celkem. Podobně se vyjádřil výchovný poradce ze ZŠ, který uvedl své finanční ohodnocení jako odpovídající v rámci školství. Jedna výchovná poradkyně ze ZŠ se raději odpovědi vyhnula tvrzením, že neví.

Na závěr hodnocení výsledků výzkumné sondy provedené u žáků ZŠ a žáků nižšího stupně víceletých gymnázií a u výchovných poradců jejich škol mohu konstatovat, že tato sonda potvrdila význam a do určité míry i nezastupitelnost funkce výchovného poradce v současné škole. Tento pozitivní závěr je podložen názory respondentů z řad žáků, z nichž nikdo nezaujal k funkci a ke konkrétní osobě výchovného poradce negativní nebo odmítavý postoj, přestože se jedná o věkovou skupinu, kde lze tento postoj předpokládat.

Další fáze výzkumu by podle mého názoru mohla směřovat ke specifikce práce výchovného poradce se staršími žáky gymnázií a středních škol. Bez zajímavosti by jistě nebyly ani výsledky výzkumné sondy zaměřené na situaci na základních školách praktických.

I přes malý počet respondentů z řad výchovných poradců se jejich oslovení ukázalo jako velmi přínosné a jejich odpovědi jak z dotazníků, tak v osobním rozhovoru považuji za velmi významné. Svědčí o tom, že funkci výchovného poradce zastávají pedagogové speciálně vzdělaní, stále se vzdělávající, osobnosti s odpovědným přístupem ke své práci, ke škole, k jednotlivým žákům a s chápajícím přístupem k jejich problémům, které pomáhají řešit. Výsledky výzkumné sondy potvrdily důležitost a význam funkce výchovného poradce v současné škole jak pro její výukové, tak i výchovné úkoly a cíle.

Závěr

Výchovné poradenství má v českých zemích tradici už od dvacátých let minulého století, kdy bylo zaměřováno hlavně na volbu povolání a poskytované zařízeními mimo školu.

Začátkem šedesátých let, zároveň se vznikem krajských a okresních pedagogicko-psychologických poraden, byl na některých školách pro tuto činnost vyčleněn speciálně vyškolený učitel – výchovný poradce.

Činnost výchovných poradců se postupně rozšiřovala směrem k žákům se specifickými potřebami, hlavně se specifickými poruchami učení a chování. Profesně poradenská služba se spojila s pomocí žákům s výukovými a výchovnými problémy do systému výchovného poradenství.

Kromě třídních učitelů a rodičů je to výchovný poradce, který by měl pomoci případnou poruchu rozpoznat a řešit kontaktem s odborným pracovištěm, kolegiální spoluprací s vyučujícími a spoluprací s rodiči žáka.

Současná legislativa umožňuje školám vytvořit školní poradenský tým, kde kromě výchovného poradce může působit i školní metodik prevence, školní psycholog a speciální pedagog. Ne všechny školy mají možnost sestavit školní poradenský tým v plném počtu odborníků, často je funkce výchovného poradce spojována s další funkcí člena poradenského týmu.

Postavení výchovných poradců a členů školního poradenského týmu je upraveno vyhláškou a předpisy MŠMT ČR, konkrétní náplň práce stanoví vedení školy. Výchovný poradce má snížený úvazek přímé vyučovací povinnosti podle možností školy a celkového počtu žáků.

V souvislosti s výukou patří k povinnostem výchovného poradce spolupráce při vytváření individuálních vzdělávacích programů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami integrovaných do běžných tříd základní školy a spolu s určeným pedagogem na plnění tohoto programu dohlížet. Výchovný poradce vede také o řešení problémů každého žáka písemnou dokumentaci.

Základním předpokladem působení výchovného poradce je jeho další vzdělávání. Specializační studium výchovných poradců je vymezeno počtem nejméně 250 vyučovacích hodin. Kromě toho probíhá celá řada speciálních kurzů a seminářů a pravidelná setkání výchovných poradců s pracovníky pedagogicko-psychologických poraden.

Nezastupitelná je role výchovného poradce a celého školního poradenského týmu v pomoci dětem z narušeného rodinného prostředí, dětem se zdravotními problémy, dlouhodobě nemocným, dětem depresivním a úzkostným, dokonce se sebevražednými sklony, případně v reaktivní úzkosti po ztrátě blízké osoby. Ve všech těchto případech může výchovný poradce pomoci formou osobního rozhovoru a kontaktem na odborné pracoviště. Samotný výchovný poradce nemůže pomoci odstraňovat problémy, které mají hlubší povahu, zde musí být především zprostředkovatelem odborného zásahu. To však neznamená, že se nemůže stát blízkým důvěrníkem dítěte nebo i jeho rodičů. Působení výchovného poradce, školního psychologa a případně i dalších členů školního poradenského týmu zvyšuje u žáků pocit bezpečí a důvěry.

Kromě krajně krizových situací řeší výchovný poradce spolu s vedením školy a pedagogickým sborem závažné kázeňské přestupky, jako jsou lži, krádeže, záškoláctví, agresivita a šikana. V těchto případech je na výchovných poradcích volit citlivý přístup k žákům a účinnou formu spolupráce s vedením školy, vyučujícími a s rodiči.

Spolupráce s vedením školy a kolegiální vztahy se členy celého pedagogického sboru jsou předpokladem pro úspěšné plnění dalšího významného úkolu výchovného poradce – pomáhat rozvíjet pozitivně laděné klima školy.

Z uvedených poznatků vyplývá pozitivní význam působení výchovného poradce a ostatních členů školního poradenského týmu pro výuku a výchovu žáků a pro úspěšnou práci celé školy.

Svou diplomovou práci považuji za drobný příspěvek k možnému širšímu zkoumání postavení, podmínek a významu výchovného poradenství i na dalších typech škol a k jejich akceptaci žáky starší věkové kategorie.

Z celé práce vyplývá významný závěr – práce výchovných poradců a všech členů školních poradenských týmů je významným činitelem v soustavě současného školství v ČR.

Résumé

Role výchovného poradenství na druhém stupni základních škol
a nižším stupni víceletých gymnázií

The role of educational counselling at the lower secondary schools

Denisa Jánska

Výchovné poradenství má v českých zemích téměř stoletou tradici. Zpočátku působilo v oblasti kariérového poradenství v institucích mimo školství. Během vývoje se rozšiřovalo na pomoc žákům i ve výukových a výchovných problémech a se vznikajícími pedagogicko-psychologickými poradnami se vytvářel systém poradenské péče. Od počátku 60. let minulého století je na školách zřizována funkce výchovného poradce.

V současné době mohou školy podle platné školské legislativy vytvářet týmy školních poradenských pracovníků, v nichž kromě výchovného poradce působí školní psycholog, speciální pedagog a školní metodik prevence. Školní poradenský tým zřizuje vedení školy na základě jejích možností a potřeb. Funkce jsou často spojovány, na školách působí především výchovní poradci.

Kvalifikačním předpokladem pro funkci výchovného poradce - pedagoga je specializační studium stanovené vyhláškou MŠMT ČR v minimálním rozsahu 250 vyučovacích hodin. Náplň práce výchovných poradců je široká. Směrem k žákům je to pomoc při řešení výukových a výchovných problémů a péče o žáky se specifickými potřebami, hlavně o ty se specifickými poruchami učení, s ADHD syndromem a o žáky mimořádně nadané. Při současném trendu integrace těchto žáků do běžných tříd ZŠ patří k úkolům výchovného poradce i spolupráce s učiteli při vytváření individuálních výukových programů a výuky podle nich. Spoluprací s třídními učiteli, ostatními pedagogy a s vedením školy přispívá výchovný poradce k pozitivně laděnému klimatu školy. Důležitá je jeho role ve spolupráci s rodiči a nezastupitelná jako zprostředkovatele kontaktu školy, případně rodičů se školními poradenskými zařízeními.

Význam činnosti výchovných poradců autorka ověřila výzkumnou sondou u žáků druhého stupně základních škol a nižšího stupně gymnázií; rozsah činnosti, podmínky pro práci a její ocenění u výchovných poradců sledovaných škol.

Summary

Educational Consultancy in the Czech lands almost a century of tradition. At the beginning it was as a career counseling in institutions outside the school. During the development of expanded assistance to students and in teaching and educational issues and the emerging pedagogical and psychological counseling to create a system of advisory services. Since 60's of the last century is set up in schools as educational consultant.

Currently, schools are under the current education legislation to create teams of school guidance staff, which operates in addition to educational consultant school psychologist, special educator and school prevention methodologies. School advisory team established the school on the basis of its possibilities and needs. Functions are often linked to school counselors work primarily.

Prerequisite for qualification as educational consultant, teacher specialist studies is determined by order of the Ministry of Education a minimum of 250 teaching hours. Responsibilities of educational consultants is broad. Towards the pupils is help in learning and educational problems and care for pupils with special needs, especially for those with learning disabilities, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, and exceptionally gifted pupils. With the current trend of integrating these pupils into mainstream classes for elementary school is one of the tasks of educational guidance and collaboration with teachers in developing individual educational programs and teaching in them. Collaboration with classroom teachers, other educators and school management contributes positively to the educational advisor change schools. What is important is its role in collaboration with parents and irreplaceable as an intermediary contact the school or parents with school counseling facilities.

Importance of business counselors the author verified with sonde for students in primary schools and lower secondary schools, the scope of activities, conditions of work and awards for school counselors monitored.

LITERATURA

- Čáp, D., Krejčová, L., Mertin, V., Štětovská, I. *Meritum Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2009. 250 s. ISBN 978-80-7357-498-5.
- Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- Havlík, R., Kořa, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7.
- Helus, Z. *Úvod do sociální psychologie (Aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: UK PedF, 2001. 196 s. ISBN 80-7290-054-4.
- Jedlička, R. *Psychologická první pomoc v práci výchovného poradce*. Praha: UK PedF, 2000. 98 s. ISBN 80-7290-035-8.
- Kolektiv KPPP. *Posilování pozitivních životních hodnot a postojů: čtyřletý program specifické primární prevence realizovaný Křesťanskou pedagogicko-psychologickou poradnou*. Praha: KPPP, 2007.
- Lazarová, B. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008. 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0.
- Martínek, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
- Matějček, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 336 s. ISBN 80-04-24526-9.
- Matějček, Z. *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum, 2004. 212 s. ISBN 80-246-0892-8.
- Matějček, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.
- Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. *Nadané dítě*. Praha: Grada, 2002. 100 s. ISBN 80-247-0445-5.
- Pokorná, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.
- Tyšer, J. *Školní metodik prevence*. Most: Hněvín, 2006. 104 s. ISBN 80-86654-17-6.
- Vacek, P., Švarcová, E. *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 75 s. ISBN 80-7041-343-3.

Vágnerová, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 432 s. ISBN 80-246-1074-4.

Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

Zapletalová, J., Vaňková, H. ed. *Kariérové poradenství - přítomnost a budoucnost*. Praha: IPPP ČR, 2006. 276 s. ISBN 80-86856-21-6.

Zelinková, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Vyd. 10., rozš. a opr. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

Periodika:

Malotínová, M. Několik poznámek k vývoji poradenství pro volbu povolání v Československu. *Výchovné poradenství CZ*. 1998, č. 15, s. 32-35.

Mareš, J. Situace školní psychologie v ČR. *Výchovné poradenství CZ*. 1999, č. 19, s. 5-12.

Říčan, P. Spiritualita jako základ mravní výchovy. *Pedagogika CZ*. 2006, roč. 56, č. 2, s. 119-131.

Schlegelová, J. Osobnost výchovného poradce a výchova k hodnotám. *Filosofický časopis CZ*. 2001, roč. 49, č. 4, s. 655-673.

Schlegelová, J. Otázky školní etické výchovy ve světle kurikulární reformy. *Paideia*. 2008, roč. 5, č. 1, s. 1-8.

Slavíková, I. Počátky, vývoj, současnost a perspektivy výchovného poradenství. *Pedagogika CZ*. 1996, roč. 46, mimoř. č., s. 18-23.

Zapletalová, J. Mapování práce výchovných poradců na základních, středních a speciálních školách (výsledky dotazovaného šetření). *Výchovné poradenství CZ*. 2003, č. 36/37/2, s. 4-66.

Zapletalová, J. Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika CZ*. 2001, roč. 51, mimoř. č., s. 36-46.

Zapletalová, J. Pocit bezpečí a důvěry žáků – klientů školního psychologa (má psychoterapie místo ve školním prostředí?). *Výchovné poradenství CZ*. 2000, č. 24/25/1, s. 9-12.

Internetové zdroje:

- <http://www.asociacevp.cz/> - stránky Asociace výchovných poradců

Etický kodex výchovných poradců. [online]. 2009 [cit. 2010-01-12]. Dostupné z <<http://www.asociacevp.cz/index.php?akce=5>>.

Přehled platné legislativy týkající se poskytování poradenských služeb. [online]. Neuvedeno [cit. 2010-01-15]. Dostupné z <<http://www.asociacevp.cz/index.php?akce=8>>.

- <http://www.rspp.cz/rspp/> - stránky projektu Rozvoj školních poradenských pracovišť

Rozvoj školních poradenských pracovišť. [online]. 2009 [cit. 2010-03-15]. Dostupné z <http://www.rspp.cz/rspp/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=13>.

- <http://www.msmt.cz/> - stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

Nezval, J. *MŠMT vydalo doplňující vzdělávací obor ETICKÁ VÝCHOVA.* [online]. 2009 [cit. 2010-01-15]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/msmt-vydalo-doplnujici-vzdelavaci-obor-eticka-vychova>>.

Zákony. [online]. 2009 [cit. 2010-01-15]. Dostupné z <www.msmt.cz/dokumenty/zakony>.

Vyhlášky ke školskému zákonu. [online]. 2009 [cit. 2010-01-15]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>>.

- <http://spp.ippp.cz/> - stránky projektu Školní poradenské pracoviště

Pracovní náplň speciálního pedagoga pro přímou speciálně pedagogickou činnost. [online]. Neuvedeno [cit. 2009-12-11]. Dostupné z <<http://spp.ippp.cz/sites/legislativni-predpisy/pdf/prac.napln-spec-pedagoga.pdf>>.

Generální a individuální souhlas rodičů s činnostmi vykonávanými školním psychologem/školním speciálním pedagogem. [online]. Neuvedeno [cit. 2009-12-11]. Dostupné z <<http://spp.ippp.cz/sites/metodicke-informace/pdf/souhlas.pdf>>.

Etické normy práce. [online]. Neuvedeno [cit. 2009-12-11]. Dostupné z <<http://spp.ippp.cz/sites/metodicke-informace/pdf/eticke-normy-prace-sp.pdf>>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Etický kodex výchovných poradců (dokument)

Příloha č. 2: Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dokument)

Etický kodex výchovných poradců

Projednaný a schválený na Kongresu výchovných poradců, v Praze 28.3.2008.

Úvod

Smyslem kodexu je vymezit etická pravidla pro výchovné poradce. Každá profese potřebuje mít jednotná a uznávaná pravidla, která slouží jejím potřebám, jakož i potřebám klientů, pedagogů, kteří připravují studenty na výkon této profese, a pro informaci i pracovníkům spolupracujících úřadů a institucí.

I. Etická odpovědnost výchovného poradce vůči klientům

Nadřazenost zájmů klientů.

Prvořadou zodpovědností výchovného poradce je jeho zodpovědnost vůči klientům.

Výchovný poradce by měl klientům sloužit s oddaností, loajalitou, odhodláním a s maximálním vynaložením svých odborných dovedností a schopností.

Výchovný poradce by neměl zneužívat vztahů s klienty k osobnímu prospěchu.

Výchovný poradce by neměl praktikovat, přehlížet, napomáhat nebo se podílet na jakékoliv formě diskriminace na základě rasy, barvy pleti, pohlaví, sexuální orientace, věku, náboženství, národnosti, rodinného stavu, politického přesvědčení, psychického nebo fyzického handicapu nebo jakéhokoliv jiného zaměření, osobní vlastnosti, postavení nebo stavu.

Výchovný poradce by se měl vyhnout vztahům nebo závazkům, které jsou v rozporu se zájmy klientů.

Výchovný poradce by měl klientům podávat přesné a úplné informace ohledně rozsahu a charakteru služeb, které jim může poskytnout.

Důvěrnost informací a ochrana soukromí.

Výchovný poradce by měl respektovat soukromí klientů a důvěrnost veškerých informací získaných v průběhu poskytování odborných služeb.

Jiným osobám by měl výchovný poradce důvěrné informace poskytnout bez souhlasu klientů pouze ze závažných odborných důvodů, s výjimkou pedagogického sboru zařízení.

Výchovný poradce by měl klientům umožnit přiměřený přístup k jakýmkoliv záznamům, které se jich týkají, jsou součástí jejich osobní dokumentace a byly pořízeny v průběhu činnosti sociálního pracovníka.

Výchovný poradce umožní klientům přístup k těmto záznamům.

II. Práva a prospěch klienta

Při poskytování poradenských služeb má mít klient právo na bezpečnost, naprostou diskrétnost a zachování profesionálního tajemství.

Poskytování poradenských služeb předpokládá nestrannost a respektování klientových práv a nepřipouští finanční, sexuální, emocionální ani jakékoli jiné zneužívání klienta.

Podmínky poradenské služby, kvalifikace a odborné kompetence člena, který tuto službu poskytuje, musí být klientovi jasné od samého počátku jejího poskytování. Veškeré změny musí být s klientem projednány napřed.

Před vlastním zahájením je výchovný poradce povinen poskytnout klientovi jasnou informaci o charakteru služby, postupech, o předvídatelných rizicích, která může klientovi přinést poskytování služby, stejně jako o rizicích vyplývajících z toho, když poradenská služba nebude poskytnuta.

Poradenská služba je poskytována pouze za předpokladu písemného souhlasu klienta nebo jeho zákonného zástupce.

Klient má v průběhu poskytování služby zaručeno naprosté soukromí. Nesmí být nikým dalším pozorován.

Klient má právo na to, aby s ním bylo v průběhu poskytování služby jednáno s respektem a důstojností.

Povinností výchovného poradce je poskytnout žákovi, studentovi možnost přehledu o účelu a významu jednotlivých postupů užívaných při poskytování služby.

Výchovný poradce by se měl ze všech sil snažit maximálně podporovat svobodné rozhodování klientů.

Výchovný poradce by neměl podnikat žádné kroky, které by porušovaly nebo omezovaly občanská nebo zákonná práva klientů.

III. Omezení vyplývající z profese

- a) Výchovní poradce poskytuje pouze ty služby, které spadají do jeho odborné kompetence. Svě vzdělání, kvalifikaci, kompetence a zkušenosti nezkrslují.
- b) Je si vědomi omezení, která patří k jeho profesi, a v případě potřeby zve ke spolupráci odborníky jiných profesí. V tomto bodě je implicitně zahrnut předpoklad, že výchovní poradce zná obecnou sféru kompetencí jiných odborníků, které žádají o spolupráci.

Profesní vymezení

Výchovní poradce se orientu v aktuální školské a další potřebné legislativě (ve školském zákoně a příslušných směrnících, vyhláškách a metodických pokynech). Pokud jsou administrativní předpisy a nařízení v rozporu s etickými principy, vyvíjejí snahu tyto neshody a rozdíly odstranit. Pokud v tomto úsilí výchovní poradce neuspěje, měl by dát přednost etickým principům.

IV. Výkon profese (profesionální praxe)

Profesionální vztahy

a) Žáci a studenti

1. Výchovní poradce považuje za prvořadou a klíčovou záležitost zájmy dětí, žáků a studentů, které má v péči.
2. Zajišťuje, aby děti, žáci a studenti chápali podstatu a cíl spolupráce s výchovným poradcem či intervence v co nejvyšší míře (s ohledem na věk, mentální úroveň a schopnosti klientů).
3. Nevyužívá ke svému osobnímu prospěchu profesionální vztahy, které mají s klienty či spolupracujícími osobami.

b) Rodiče

1. Výchovní poradce vysvětluje rodičům nebo zákonným zástupcům podstatu spolupráce nebo profesionální intervence, které se týkají jejich dítěte.
2. Výchovní poradce seznamuje rodiče či zákonné zástupce s vypracovaným Individuálním vzdělávacím plánem (u integrovaných žáků, studentů).
3. Výchovní poradce projednává s rodiči nebo zákonnými zástupci plány podpory jejich dítěte a způsob spolupráce.

c) Vztahy k odborníkům jiných profesí

1. Výchovný poradce se snaží navázat a udržet kooperativní pracovní vztahy s odborníky příbuzných profesí a přistupuje k nim se stejným respektem a ochotou ke spolupráci, jako ke kolegům ze své profese.
2. Zná okruh kompetencí a hranice kompetencí u odborníků příbuzných profesí

***Příloha č. 2: Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dokument)***

Ministerstvo školství,
mládeže a tělovýchovy

Čj. 12586/2009-22

V Praze dne 16.12.2009

**Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se
mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Čl. 1

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy mění v souladu s § 4 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vydaný Opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy čj. 31504/2004-22 ze dne 13. prosince 2004, ve znění Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy čj. 27002/2005-22 ze dne 29. srpna 2005, Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy čj. 24653/2006-24 ze dne 30. dubna 2007 a Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy čj. 15523/2007-22 ze dne 26. června 2007.

Čl. 2

Do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se do části 5.10 Doplnující vzdělávací obory vkládá jako část 5.10.3 nový doplňující vzdělávací obor s názvem Etická výchova.

Čl. 3

Text doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova je uveden v Příloze č. 1 tohoto opatření.

Čl. 4

Toto opatření nabývá účinnosti dnem 1. září 2010.

Ministryně:
PhDr. Miroslava Kopicová, v.r.

**Příloha č. 1 k Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, čj. 12586/2009-22**

**5.10.3 ETICKÁ VÝCHOVA
DOPLŇUJÍCÍ VZDĚLÁVACÍ OBOR**

Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru tvoří následující témata:

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8. Reálné a zobrazené vzory.
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Na deset základních témat navazuje šest aplikačních témat, mezi která patří:

Etické hodnoty

Sexuální zdraví

Rodinný život

Duchovní rozměr člověka

Ekonomické hodnoty

Ochrana přírody a životního prostředí

Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka

Etická výchova vytváří celou řadu mezipředmětových vztahů. Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura navazuje etická výchova na učivo naslouchání, mluvený projev, písemný projev a tvořivé činnosti s literárním textem a ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk na učivo pravidla komunikace v běžných každodenních situacích. Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět navazuje na učivo domov, škola, rodina, soužití lidí, chování lidí, základní globální problémy, ohleduplné chování k přírodě, ochrana přírody, partnerství, rodičovství a základy sexuální výchovy. Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství navazuje na učivo naše škola, obec, region, kraj, lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití, podobnost a odlišnost lidí, osobní rozvoj, vnitřní svět člověka a lidská práva. Ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda ve vzdělávacím oboru Přírodopis navazuje na učivo životní styl a ochrana přírody a životního prostředí. Ve vzdělávací oblasti Člověk a kultura ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova navazuje na učivo prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností a ověřování komunikačních účinků. Ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví navazuje na učivo vztahy mezi lidmi a formy soužití, změny v životě člověka a jejich reflexe, zdravý způsob života a péče o zdraví, rizika ohrožující zdraví a jejich prevence a osobnostní a sociální rozvoj. V doplňujícím

vzdělávacím oboru Dramatická výchova navazuje na učivo základní předpoklady dramatického jednání a proces dramatické a inscenační tvorby. Z průřezových témat navazuje především na vzdělávací obsah osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy, environmentální výchovy a mediální výchovy.

Etická výchova žáka především vede: k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa.

Doplňující vzdělávací obor etická výchova u žáka rozvíjí: sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce.

Hlavním důvodem pro zařazení etické výchovy do RVP ZV je skutečnost, že v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Důležitost a aktuálnost tohoto kroku podporují i zkušenosti z většiny zemí OECD, ve kterých je předmět s podobným obsahem do vzdělávacího systému zařazen.

Vzdělávání je založeno na zásadách svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání (§ 2, odst. 1, písm. e) školského zákona).

Vzdělávací obsah

1. stupeň

Očekávané výstupy - 1. období

žák

- *si osvojí oslovování křestními jmény, používání vhodných forem pozdravu, naslouchání, dodržování jednoduchých komunikačních pravidel ve třídě, poděkování, omluvu, přiměřenou gestikulaci*
- *se podílí na vytváření společenství třídy prostřednictvím dodržování jasných a splnitelných pravidel*
- *si osvojí základní (předpoklady)vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým*
- *si osvojí základy pozitivního hodnocení a přijetí druhých*
- *zvládá prosociální chování: pomoc v běžných školních situacích, dělení se, vyjádření soucitu, zájem o spolužáky*
- *vyjadřuje city v jednoduchých situacích*
- *využívá prvky tvořivosti při společném plnění úkolů*

- *reflektuje situaci druhých a adekvátně poskytuje pomoc*

Očekávané výstupy - 2. období

žák

- *reflektuje důležitost prvků neverbální komunikace, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku*
- *si uvědomuje své schopnosti a silné stránky, utváří své pozitivní sebehodnocení*
- *se dokáže těšit z radosti a úspěchu jiných, vyjadřuje účast na radosti i bolesti druhých, pozitivně hodnotí druhé v běžných podmínkách*
- *identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí*
- *jednoduchými skutky realizuje tvořivost v mezilidských vztazích, především v rodině a v kolektivu třídy*
- *iniciativně vstupuje do vztahů s vrstevníky, dokáže rozlišit jejich nabídky k aktivitě a na nevhodné reaguje asertivně*

Učivo

ZÁKLADNÍ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI

4. **komunikace při vytváření výchovného kolektivu** – představení se, vytvoření základní komunikačních pravidel kolektivu, zdvořilost, otevřená komunikace
5. **základní prvky verbální komunikace v mezilidských vztazích** - pozdrav, otázka, prosba, poděkování, omluva
6. **základy neverbální komunikace**- seznámení se s možnostmi neverbální komunikace, postoje těla, mimika, zrakový kontakt, gesta, podání ruky
7. **komunikace citů** – identifikace, vyjádření a usměrňování základních citů, pocity spokojenosti, radosti, sympatie, smutku, obav a hněvu

POZITIVNÍ HODNOCENÍ SEBE A DRUHÝCH

8. **sebepojetí** - sebepoznání, sebehodnocení, sebepřijetí, sebe prezentace, sebeovládání, podpora sebeoceňování
9. **pozitivní hodnocení druhých** – v běžných podmínkách projevování pozornosti a laskavosti, vyjádření uznání, účinnost pochvaly, přepisování pozitivních vlastností druhým, správná reakce na pochvalu
10. **akceptace druhého** - zážitek přijetí pro každé dítě, nácvik přátelského přijetí, umění odpustit, pomocí empatie předpokládat reakci druhých

TVOŘIVOST A ZÁKLADY SPOLUPRÁCE

11. **tvořivost v mezilidských vztazích** – vytváření prožitků radosti pro druhé, společné plnění úkolů, zbavování se strachu z neznámého řešení úkolu a z tvořivého experimentování
12. **schopnost spolupráce** – radost ze společné činnosti a výsledku, vyjádření zájmu, základní pravidla spolupráce
13. **elementární prosociálnost** – darování, ochota dělit se, povzbuzení, služba, vyjádření soucitu, přátelství

ZÁKLADY ASERTIVNÍHO CHOVÁNÍ

14. **iniciativa** – ve vztahu k jiným, hledání možnosti jak vycházet s jinými lidmi v rodině, ve třídě, mezi vrstevníky, iniciativa nepřijatá jinými, zpracování neúspěchu

15. **asertivní chování** – rozlišování mezi nabídkami druhých, schopnost odmítnutí nabídky k podvodu, krádeži, pomlouvání, zneužívání návykových látek a sexuálnímu zneužívání

2. stupeň

Očekávané výstupy

žák

- *komunikuje otevřeně, pravdivě, s porozuměním pro potřeby druhých a přiměřeně situaci*
- *respektuje velikost a důstojnost lidské osoby, objevuje vlastní jedinečnost a identitu a vytváří si zdravé sebevědomí*
- *analyzuje a aplikuje empatii v kolektivu*
- *nahrazuje agresivní a pasivní chování chováním asertivním, neagresivním způsobem obhájí svá práva*
- *rozlišuje manipulační působení médií a identifikuje se s pozitivními prosociálními vzory*
- *spolupracuje i v obtížných sociálních situacích*
- *je vnímavý k sociálním problémům, v kontextu své situace a svých možností přispívá k jejich řešení*
- *analyzuje etické aspekty různých životních situací*
- *se rozhoduje uvážlivě a vhodně v každodenních situacích a nevyhýbá se řešení osobních problémů*
- *aplikuje postoje a způsobilosti, které rozvíjejí mezilidské vztahy*

Učivo

KOMUNIKACE

16. **otevřená komunikace** – úrovně komunikace, zásady verbální komunikace, komunikační chyby, dialog, komunikace ve ztížených podmínkách

17. **aktivní naslouchání** – cíle, výhody, zásady, způsob a nácvik aktivního naslouchání

DŮSTOJNOST A IDENTITA LIDSKÉ OSOBY

18. **úcta k lidské osobě** – lidská práva, zdroje lidských práv, svoboda, rovnost, potenciality člověka, pozitivní hodnocení druhých v obtížných situacích, občanská zralost

19. **jedinečnost a identita člověka** – rozvoj sebevědomí, hodnotová orientace, rozvoj sebeovládání a morálního úsudku, selfmanagement, úvahy nad mravními zásadami, radost a optimizmus v životě

ASERTIVNÍ CHOVÁNÍ

20. **asertivní chování** – přijatelný kompromis, konstruktivní kritika, přijetí pochvaly, požádání o laskavost, stížnost, otázka po důvodu, realizace svých práv, řešení konfliktu

21. **obrana před manipulací - asertivní techniky** – manipulace, vysvětlení a nácvik jednotlivých asertivních technik

22. **fair play** – zdravá soutěživost, dodržování pravidel hry, asertivita a prosociálnost v soutěživých situacích, prosociálnost a sport

REÁLNÉ A ZOBRAZENÉ VZORY

23. **pozitivní vzory versus pochybné idoly** – senzibilizace pro rozlišování vzorů, vliv reálných vzorů, prosociální vzory ve veřejném životě, vzory ve vlastní rodině, vliv zobrazených vzorů a vhodné literární prameny, smysl autority, vztah k autoritě
24. **podpora pozitivního působení televize a medií** – nabídka pozitivních vzorů v médiích, kritický přístup k působení médií, eliminace vlivu agrese, zvládání agrese, rozlišování mezi realitou a pseudorealitou, účinná obrana proti manipulaci médií, media a volný čas
25. **já – potenciální vzor pro druhé** – smysl a cíl mého života, postoje, zodpovědný život, mé schopnosti a společnost, zdravý způsob života, autonomie a konformita

INICIATIVA A KOMPLEXNÍ PROSOCIÁLNOST

26. **iniciativa a tvořivost** – renatalizace, nácvik tvořivosti, prosociální aspekt iniciativy a tvořivosti ve školním prostředí a v rodině, psychická a fyzická pomoc, ochota ke spolupráci, přátelství
27. **iniciativa ve ztížených podmínkách** – pozitivní formulace problému, pomoc anonymnímu člověku, veřejná osobní angažovanost
28. **uplatnění komplexní prosociálnosti** – bída světa, informovanost o situaci zemí třetího světa, vztah k menšinám, využití prosociálnosti v multikulturní společnosti, pozitivní vztah k diverzitám

APLIKOVANÁ ETICKÁ VÝCHOVA

29. **etické hodnoty** – zdroje etiky, osobní odpovědnost, smysl života, aplikace mravních zásad a hodnot, ctností, svědomí a jeho rozvoj
30. **sexuální zdraví** – zodpovědný vztah k sexualitě, mládí – příprava na lásku, sexuální identita, nezralé rodičovství
31. **rodina** – poznání vlastní rodiny a jejích pravidel, práva a povinnosti v rodině, role v rodině, formulace nevyslovených pravidel a očekávání, hodnota rodiny, zlepšení atmosféry v rodině, komunikace v rodině, úcta k členům rodiny, úcta ke stáří
32. **duchovní rozměr člověka** – obrana proti sektám, tolerance k lidem s jiným světovým názorem, informace o různých světonázorech
33. **ekonomické hodnoty** – rozumné nakládání s penězi, zájem o otázky národního hospodářství, vztah mezi ekonomikou a etikou, rozvíjení ekonomických ctností – šetrnost, podnikavost
34. **ochrana přírody a životního prostředí** – úcta k životu ve všech jeho formách, citový vztah člověka k přírodě, vnímání krásy a mnohotvárnosti přírody, zodpovědnost za životní prostředí