

## Poradenské služby v českém školství

*Dana Knotová*

Poradenské služby v českém školství jsou poskytovány ve školách a školských poradenských zařízeních. Poradenské služby ve školství patří do gesce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jejich současná koncepce je realizována od roku 2005. Koncepce je postavena na spolupráci a činnosti *školního poradenského pracoviště* a *školských poradenských pracovišť*. Tento typ poradenských služeb je orientován na děti, žáky a studenty, nabízí také odbornou pomoc rodičům (nebo zákonným zástupcům), školám a školským zařízením.

Poradenské služby jsou poskytovány na základě Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon). Tento zákon je obecným právním východiskem, základní právním předpisem zaměřeným na výkon poradenských služeb ve školách a školských zařízeních je Vyhláška č. 116/ 2011 Sb. (novela Vyhlášky č. 72/ 2005 Sb.), o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

### **Poradenské služby ve škole (školní poradenské pracoviště)**

Přímo ve školách poradenské služby zajišťuje výchovný poradce a školní metodik prevence, v případě, že je zřízeno školní poradenské pracoviště, pak jej tvoří tým spolupracovníků složený z výchovného poradce, školního metodika prevence, případně školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa. Do týmu mohou být v závislosti na konkrétních podmínkách škol přizváni třídní učitelé a také učitelé tzv. výchov (občanské, rodinné apod.). Za poskytování poradenských služeb je zodpovědný ředitel školy (nebo jím pověřený pracovník). Služby jsou bezplatné, jejich zaměření je na primární prevenci sociálně patologických jevů a prevenci školní neúspěšnosti, informační a poradenskou podporu jak při volbě vzdělávací dráhy, tak volbě profesního uplatnění, při integraci a inkluzi, péči o nadané a dlouhodobě neprospívající, ale mj. také na metodickou činnost směřovanou k pedagogům škol.

Ve školách jsou poskytovány poradenské služby, které jsou součástí různých druhů poradenství. Vymezování pojetí a činností jednotlivých druhů poradenství se v dostupných zdrojích (např. Hřebíček, 1997, Kohoutek, 1997, Národní program, 2001, Výchovné poradenství, 2009) často překrývá, jednotlivé definice mají podobu velmi obecných vymezení, nebo je naopak tvoří konkrétní popis obdobných činností. Poradenské aktivity zahrnované do jednotlivých vymezení jsou v podstatě komplementární. Poradenské služby ve školství z tradičně uváděných druhů poradenství vstupují do pedagogicko psychologického poradenství, výchovného poradenství, kariérového poradenství a speciálně pedagogického poradenství.

Jak již bylo uvedeno výše v textu, vymezení jednotlivých druhů poradenství v českých odborných zdrojích je velmi neostré, v podstatě nepřehledné. Dostupné definice se zabývají především tím, co tvoří jejich obsah (tedy vlastně nabízejí popis činností), nebo se zaměřují na

uspořádání systému institucí a náplň jednotlivých profesí, které v daném systému poradenské služby nabízejí. Do konkrétních definicí se nepochybně promítá také profesní profilace jejich autorů. Nesmíme opomenout i zahraniční vlivy, v řadě zemí je situace stejně nepřehledná a terminologie různorodá.<sup>1</sup> Pro ilustraci výše uvedeného vybíráme některá vymezení.

Různá pojetí *pedagogicko-psychologického poradenství* zdůrazňují psychologickou složku poradenství. Dlouhodobě se vedly diskuse o užívání tohoto pojmu. „*Pedagogicko-psychologické poradenství představuje službu již s padesátiletou tradicí. Je dobře zakotveno v českém školském systému. Dochází k jeho trvalému posilování a rozvíjení a posilování jeho služeb*“ (Výchovné poradenství, 2009, s. 55). Poskytuje odbornou konzultační a poradenskou činnost, je orientováno na poskytování podpory při řešení obtížných výchovných a vzdělávacích situací, provádí diagnostiku, nápravnou péči, preventivní a koordinační aktivity, poskytuje metodickou podporu výchovným poradcům a učitelům. R. Kohoutek (1997, s. 13) uvádí: „*problémové okruhy, kterými se poradensky zaměřená pedagogicko-psychologická pracoviště od počátku svého vývoje zabývala, můžeme rozdělit na čtyři skupiny: psychodidaktické problémy, psychosociální maladaptace, problémy psychosociálních vztahů a problémy výchovy k povolání a studiu a výběru povolání a studia.*“

*Výchovné poradenství* je v terminologii dlouhodobě zakotveno na základě koncepčních návrhů M. Klímové zejména v 70. a 80. letech minulého století. Prosazovala takové pojetí poradenství, v němž byl zřetelný pedagogický aspekt. „*Výchovné poradenství má sloužit výchově, tvoří pomoc při řešení výukových a výchovných problémů dětí předškolních zařízení i žáků základních a středních škol, škol pro mládež vyžadujících zvláštní péči a školských zařízení*“ (Klímová, 1988, s. 29). V současné době je výchovné poradenství spojeno s činností výchovných poradců přímo ve školách. K činnostem výchovného poradce patří: „*poradenské činnosti, tj. kariérové poradenství, poradenství žákům s výukovými obtížemi, poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poradenství zákonným zástupcům těchto žáků, poradenství žákům z jiných kultur a z cizojazyčného prostředí. Metodické činnosti, které obnášejí zprostředkování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školy, předávání veškerých důležitých informací týkajících se nových metodických postupů pedagogické diagnostiky a intervence. Do této oblasti spadá také veškerá evidence práce se žáky a shromažďování odborných zpráv z vyšetření žáků a další související dokumentace*“ (Výchovné poradenství, 2009, s. 29).

*Kariérové poradenství* je nyní velmi akcentované, i když legislativně není ve školských poradenských službách dostatečně ukotveno. Je charakterizováno jako „*komplementární článek komplexního systému podpory mládeže při vstupu do světa vzdělávání a práce. Je třeba říci, že cílem poradenství ve školství by nemělo být nahrazování nebo suplování již institucionalizovaných služeb (tj. především těch fungujících v rezortu zaměstnanosti). Naopak - školský poradenský systém by měl vytvářet podmínky pro budování a rozvoj funkčních vazeb s těmito poradenskými složkami*“ (Výzkum služeb, 2003, s. 10). Pojem kariérové poradenství se postupně prosadil v posledních deseti letech, Freibergová (2005) jej vymezuje jako *systém poradenských služeb, jejichž cílem je pomáhat jednotlivcům jakéhokoli věku při rozhodování v otázkách vzdělávání, profesní přípravy, volby zaměstnání a při rozvoji kariéry v kterékoli fázi života*. V různých jeho vymezeních je zdůrazňováno komplexní pojetí poradenské péče, nejen

---

<sup>1</sup> Více informací ve výzkumné zprávě Vzdělávání poradců v České republice. Praha: NVF, 2004.

podávání informací, ale i rozvoj kompetencí klientů. Kariérové poradenství nabízí spektrum služeb často označovaných jako poradenství pro volbu povolání, poradenství pro podporu profesní orientace apod., vstupuje do oblasti kariérového rozvoje a plánování. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) charakterizuje kariérové poradenství jako *služby zaměřené na pomoc jedincům v každém věku a fázi jejich života při rozhodování v oblasti školního vzdělávání, celoživotního vzdělávání i zaměstnání a při rozvoji kariéry* (Career, 2004, s. 19).

*Speciálně pedagogické poradenství* získalo nové pojetí po roce 1989, neboť předcházející segregační model ve školství byl nahrazen integračním a inkluzivním. Zlom tvoří rok 1991, kdy vznikla první pracoviště, která se věnovala dětem se zdravotním postižením (Vyhláška MŠMT č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách). Postupně vznikala také pracoviště, která se věnovala i dětem s poruchami chování, v současné době to jsou střediska výchovné péče. Tento druh poradenství se věnuje dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, se zdravotním postižením a poruchami chování. Zabývá se depistáží a diagnostikou, poradenskou podporou a intervencí, stimulací, terapií a reedukací. *Jedním z cílů je prevence školní neúspěšnosti a sociální závislosti osob s postižením* (Pipeková, 2004). V některých případech působí i mimo rámec škol a podporuje rodiny s dětmi se zdravotním postižením.

### **Školská poradenská pracoviště**

§ 116 tzv. školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.) definuje jejich činnost jako informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou. Poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a při přípravě na budoucí povolání. Spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.

Mezi školská poradenská pracoviště patří Pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) a Speciálně pedagogická centra (dále SPC). Pracoviště poskytující poradenské služby ve školství spolupracují také se školskými zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné péče- Středisky výchovné péče, orgánem sociálně právní ochrany, policií, případně také s lékaři, psychology, terapeuty, ale také s nestátními subjekty, např. různými neziskovými organizacemi, krizovými centry apod.

### **Pedagogicko-psychologické poradny**

Pedagogicko psychologické poradny jsou zřizovány podle Zákona č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, poskytují poradenské služby na základě tzv. školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.), Vyhlášky č. č. 116/ 2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, (novela Vyhlášky č. 72/2005 Sb.), řídí se Vyhláškou č. 147/2011 Sb. (novela Vyhlášky č. 73/2005 Sb.), o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Standardní činnosti pedagogicko-psychologických poraden stanovuje příloha č. 1 k Vyhlášce č. 72/2005 Sb. (novelizována Vyhláškou č. 116/ 2011 Sb.). Služba, která vyžaduje výkon jedné nebo více standardních činností uvedených v příloze č. 1 vyhlášky, je v případě žádosti dětí, žáků, studentů, rodičů (nebo zákonných zástupců), škol a školských zařízení poskytována bezplatně. Za úplatu mohou PPP poskytovat službu pouze v případě, že o ni požádá jiný subjekt (např. soud).

Služby jsou určeny dětem (cca od 3 let, kdy vstupují do mateřské školy), žákům a studentům až do ukončení středního, případně vyššího odborného vzdělání. PPP poskytují také služby rodičům, pedagogům i školám. PPP mohou kontaktovat sami rodiče (zákonní zástupci dětí) nebo školy po dohodě s rodiči.

Hlavní náplní činnosti PPP je diagnostika, poradenství (včetně kariérového), intervence, nápravná péče a prevence. Participují na činnostech v oblasti prevence rizikového chování u dětí a mládeže, některé PPP připravují reedukativní a volnočasové aktivity, nebo intervenční programy pro školní třídy, v nichž jsou problémové vztahy včetně projevů šikany. Napomáhají při rozvoji pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů.

Všechny činnosti respektují ochranu práv uživatelů služeb (zásadní je informovaný souhlas jako podmínka poskytnutí služby) a ochranu osobních údajů. Povinností PPP je postupovat v souladu se Zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů zejména při předávání informací o dětech, žácích a jejich zákonných zástupcích, které jsou poskytovány v rámci poradenské služby třetím osobám a při zpracovávání důvěrných a citlivých údajů o uživatelích služeb. Písemné materiály a nálezy dostávají do rukou rodiče dětí (nebo jejich zákonní zástupci) a pouze oni rozhodují, zda budou k dispozici škole. Pracovníci školního poradenského pracoviště je mohou tedy získat pouze se souhlasem rodičů (zákonných zástupců).

Pracovníky PPP jsou psychologové a speciální pedagogové, kromě nich se na odborných činnostech podílejí také sociální pracovníci. Činnosti se realizují ambulantně formou individuální péče, ale také formou skupinové práce v prostorách poradny nebo přímo ve školách a školských zařízeních.

Popis činností PPP:

- provádějí komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, zaměřenou na šetření školní zralosti, na zjištění příčin poruch učení a chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže, na zjištění individuálních předpokladů pro uplatňování a rozvíjení schopnosti a nadání dětí a mládeže a komplexní pedagogicko-psychologickou diagnostiku v souvislosti s profesní orientací žáků,
- provádějí psychologické a speciálně pedagogické poradenské činnosti zaměřené na rozvoj osobnosti, sebepoznávání, a rozvoj prosociálních forem chování dětí a mládeže, na prevenci školní neúspěšnosti a negativních jevů v sociálním vývoji dětí a mládeže, na nápravu poruch učení a chování a dalších problémů ve vývoji, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a na vyjasňování osobních perspektiv dětí a mládeže,
- zpracovávají posudky aj. 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,

- poskytují konzultace, odborné informace pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení při výchově a vzdělávání dětí a mládeže, jejichž psychickým vývoj, sociální vývoj, výchova, vzdělávání a profesní orientace vyžadují zvláštní pozornost. Mohou uskutečňovat vzdělávací činnost pro pedagogické pracovníky v otázkách pedagogiky, psychologie a poradenství,
- spolupracují s resortními i ostatními institucemi a organizacemi a s orgány státní správy na území své působnosti při prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí
- zajišťují poradenské služby psychologů a speciálních pedagogů škol, které nemají tyto služby zajištěny jinak.

### ***Speciálně pedagogická centra***

Činnost speciálně pedagogických center (dále SPC) legislativně upravuje školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb.), Vyhláška č. 116/2011Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (novela Vyhlášky č. 72/2005 Sb.), dále Vyhláška č. č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (novela Vyhlášky č. 72/2005 Sb.).

Činnost SPC je zaměřena na podporu klientů obvykle ve věku od 3 do 19 let, jak klientů v předškolním věku v péči rodičů (zákonných zástupců), tak na podporu klientů integrovaných do škol a školských zařízení, na podporu klientů s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kteří nemohou docházet do školy. SPC vykonává činnost ambulantně na pracovišti centra, nebo v prostředí, kde klient žije (v rodině, v institucionální péči), ve škole, kde je integrován a vzděláván, event. při diagnostickém pobytu klienta ve speciální škole či zařízení. SPC také poskytují učitelům běžných škol, do jejichž třídy jsou žáci s postižením integrováni, odbornou metodickou pomoc, pomáhají zajišťovat speciální pomůcky, přístroje i zařízení potřebné pro výuku.

Popis standardních činnosti SPC:

- depistáž klientů se zdravotním postižením (dle zaměření SPC) ve spádové oblasti stanovené zřizovatelem,
- speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku,
- poradenské, konzultační, terapeutické a metodické činnosti pro klienty, jejich rodiče nebo osoby odpovědné za výchovu a pro pedagogické pracovníky,
- speciálně pedagogické stimulační a vzdělávací činnosti u integrovaných klientů, se zdravotním postižením a u klientů s těžkým a kombinovaným postižením,
- participaci při přípravě a zpracovávání individuálních výchovně-vzdělávacích a stimulačních programů pro žáky integrované do běžných škol,
- zpracovávání odborných podkladů a posudků pro potřeby správních rozhodnutí o zařazení do systému vzdělávání a pro potřeby dalších správních řízení,
- poradenství k volbě vzdělávací cesty (kariérové poradenství) pro klienty se zdravotním postižením,
- odborné činnosti v rámci prevence sociálně patologických jevů ohrožujících klienty se zdravotním postižením,
- informační činnosti a propagaci služeb SPC v širší veřejnosti,

- instruktáž a pomoc při úpravě prostředí při integraci žáků se zdravotním postižením do mateřských, základních a střední škol,
- tvorba, návrhy a nabídka speciálních pomůcek

SPC jsou specializovaná, poskytují kromě standardních činností také další typy služeb dle druhu zdravotního postižení klientů. Tyto služby poskytují nejen dětem, ale také jejich rodičům (zákonným zástupcům), školám a školským zařízením, které je vzdělávají.

Typy SPC podle zaměření:

1. SPC poskytující služby dětem, žákům a studentům **s vadami řeči**,
2. SPC poskytující služby dětem, žákům a studentům **se zrakovým postižením**,
3. SPC poskytující služby dětem, žákům a studentům **se sluchovým postižením**,
4. SPC poskytující služby dětem, žákům a studentům **s tělesným postižením**,
5. SPC poskytující služby dětem, žákům a studentům **s mentálním postižením**,
6. SPC poskytující služby dětem, žákům a studentům **s poruchami autistického spektra**,
7. SPC poskytující služby dětem, žákům a studentům **hluchoslepým**,
8. SPC poskytující služby dětem, žákům a studentům **s více vadami**.

Pracovní tým je složen ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka. Tým bývá doplněn o další odborníky či externí spolupracovníky podle druhu a stupně zdravotního postižení klientů, jedná se zejména o logopeda, terapeuta, rehabilitačního pracovníka (fyzioterapeuta), případně etopeda. Externím spolupracovníkem bývá pediatr, psychiatr, neurolog případně další specialisté.

### ***Střediska výchovné péče***

Mezi školskými pracovišti, která mají velmi blízko k poradenským pracovištím, ať už svými službami, činností nebo typem klientů, jsou důležitá *střediska výchovné péče* (dále SVP). Nejsou v současné době legislativně řazena ke školským poradenským zařízením, jejich činnost je vymezena *Zákonem č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, dále školským zákonem* (Zákon č. 561/2004 Sb.), Vyhláškou č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče a Příkazem ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 21/2007, k činnosti středisek výchovné péče.

Klienty středisek výchovné péče jsou děti, žáci a studenti s rizikem vzniku a vývoje poruch chování, výchovných problémů a sociálně negativních jevů, u kterých není nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. SVP poskytují služby také rodičům (zákonným zástupcům) nebo školám. Klienty mohou být děti od 3 let věku až do ukončení přípravy na povolání, podle místních podmínek nebo zaměření SVP mohou služby poskytovat pouze určité věkové kategorii.

SVP poskytují poměrně široké spektrum služeb, k základním patří poradenské, diagnostické a preventivně výchovné, vykonávají také činnosti vzdělávací, reedukační, terapeutické. SVP úzce spolupracují s orgánem sociálně právní ochrany dětí, zdravotnickými zařízeními a dalšími orgány podílejícími se na prevenci a řešení rizikového chování (mj. s Policií). SVP poskytují

služby ambulantní, internátní (pobytové) a stacionární (celodenní). SVP se mohou specializovat jen na některou ze služeb, např. jen ambulantní, časté je však poskytování ambulantních a internátních služeb v jednom středisku. S klienty pracují dlouhodobě, krátkodobě i příležitostně (jednorázově), individuálně i skupinově. Typ a forma služby se volí v závislosti na intenzitě problémů klientů.

V případě dlouhodobého vedení klienta se poskytují diagnostické, preventivně výchovné a poradenské služby jak ambulantně, tak případně jako služba stacionární nebo internátní, trvá déle než 2 měsíce. Krátkodobá práce s klientem je ambulantní, je ukončena do 2 měsíců (předpokládá se nejméně 5 návštěv SVP). Jednorázovým vedením se rozumí poradenská pomoc poskytnutá klientům v obtížné životní situaci nebo v životní krizi, kdy klienti nemají zájem o krátkodobé nebo dlouhodobé služby ve středisku. Mohou to být také konzultace poskytnuté rodičům (zákoným zástupcům nezletilých klientů), nebo jiné osobě odpovědné za výchovu. Jednorázové vedení probíhá formou osobní nebo telefonické konzultace. Může také jít o činnosti s klienty, kteří již ukončili pobyt v SVP, ale žádají o jednorázovou poradenskou pomoc či psychologickou podporu v náročné životní situaci, při volbě další vzdělávací cesty, při výběru vhodné profesní přípravy apod.

Po skončení pobytu dostávají rodiče (zákonní zástupci) komplexní závěrečnou zprávu, která obsahuje podrobnou diagnostiku dané poruchy chování, výsledky klienta dle určených cílů terapeuticko-výchovné péče a dále následná výchovná doporučení.

#### Popis činností SVP

- nabídka a poskytování okamžité pomoci, rad nebo systematické péče při zachycení prvních signálů výchovných problémů, cílem je předcházet vážnějším výchovným poruchám,
- usilování o eliminaci či zmírňování již vzniklých poruch chování,
- rozvíjení spolupráce s rodinami klientů, přispívat tak k podpoře či obnově jejich funkcí a k ochraně práv dítěte,
- poskytování metodických a poradenských služeb pedagogickým a jiným odborným pracovníkům v oblasti péče o výchovně ohrožené děti a mládež, rizikovým chováním apod.
- po dobu práce s klienty úzká spolupráce s jejich kmenovými školami,
- zabezpečení úkolů vyplývajících z pokynů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy při prevenci zneužívání návykových látek ve školách a školských zařízeních,
- vytváření a realizace programů pro školní třídy zaměřených na eliminaci a řešení šikany, agrese nebo negativních vztahů (tzv. intervenční programy pro školní třídy).

SVP se organizačně člení na oddělení ambulantní, internátní a stacionární. Poskytnutí ambulantní péče v SVP je v ambulantním oddělení pouze na základě žádosti klienta, nebo rodičů (zákonných zástupců) klientů, podání žádosti může být rodičům doporučeno školou nebo školským poradenským pracovištěm. Ambulantní péči předchází pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické vyšetření. Péče může být individuální, nebo skupinová (klient může být zařazen např. do skupiny výcviku sociálních dovedností), případně rodina může docházet na rodinnou terapii. Tato péče je bezplatná. Pokud výsledky ambulantní péče neodpovídají potřebě klientů, je nabízena internátní dvoutřídenní péče.

Internátní péče je poskytována na základě smlouvy mezi klienty a rodiči (zákonnými zástupci), je částečně hrazena. Péče má režimový a terapeutický charakter. Klienti jsou v pravidelném kontaktu s rodinou, rodiče mohou být během pobytu účastníky rodičovské skupiny a společně se svými dětmi mohou absolvovat i různé programy nabízené SVP (např. zážitkový víkendový program). Školní docházka je zabezpečena přímo v SVP podle individuálního učebního plánu sestaveného kmenovou školou žáka, nebo ve škole, s níž má SVP dohodu.

Stacionární (celodenní) péče je nabízena na základě doporučení ambulantního oddělení a na žádost rodičů (zákonných zástupců). Péče je bezplatná (hrazena je pouze strava). Celodenní péče je zpravidla dvouměsíční a probíhá pouze ve dnech školního vyučování, případně mohou být klientům nabízeny dobrovolné prázdninové programy. Na rozdíl od internátní péče klienti nejsou v SVP ubytováni a po skončení programu (v odpoledních hodinách) odchází domů. Pro tuto péči jsou typické skupinové aktivity. Vzdělávání klientů je tak jako u internátní péče zajištěno buď v kmenové škole, nebo ve škole, s níž má SVP dohodu, případně přímo v SVP na základě individuálního učebního plánu sestaveného kmenovou školou žáka. V průběhu stacionární péče je pravidelná spolupráce s rodinou, např. formou konzultací (fungování a hodnocení klienta v programu, doporučení a výchovná opatření), nabízeny jsou rodičovské skupiny.

V SVP obvykle tvoří tým pracovníků pedagogičtí pracovníci (vychovatelé, asistenti pedagoga), speciální pedagogové- etopedové, sociální pracovníci a psychologové.

### ***Orgán sociálně právní ochrany dětí***

Orgán sociálně právní ochrany dětí (dále OSPOD) úzce spolupracuje se všemi poskytovateli poradenských služeb ve školství. OSPOD zajišťuje na základě Zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí ochranu práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochranu oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění, obnovu narušených funkcí rodiny. OSPOD poskytuje sociálně právní ochranu nezletilým dětem pokud nepříznivé skutečnosti přetrvávají delší dobu nebo jsou intenzivní natolik, že mohou nepříznivě ovlivňovat vývoj dítěte.

OSPOD je součástí krajských úřadů, obecních úřadů obcí s rozšířenou působností. Činnosti OSPOD vykonává dále Ministerstvo práce a sociálních věcí a Úřad pro mezinárodně právní ochranu dětí. Kromě toho je sociálně-právní ochrana zajišťována i obcemi v samostatné působnosti, kraji v samostatné působnosti, komisemi pro sociálně-právní ochranu dětí a dalšími právníckými a fyzickými osobami pověřenými výkonem sociálně právní ochrany.

OSPOD vzhledem ke svému zaměření pravidelně spolupracuje se soudy, orgány činnými v trestním řízení, školami a školskými poradenskými pracovišti, SVP, zdravotnickými zařízeními. Na pracovníky OSPOD se mohou obracet se žádostí o pomoc rodiče (zákonní zástupci) v případě, že potřebují pomoc při výchově a péči o děti. O pomoc mohou žádat také školy, když nezvládají zajistit potřebnou spolupráci s rodiči dětí při závažných výchovných problémech (např. záškoláctví, agresivní chování apod.). Na OSPOD se žádostí o pomoc se může obrátit i dítě samotné.

Na větších úřadech obcí bývá OSPOD rozdělen na různá oddělení, které však nemívají stejné názvy. Přesné organizační členění není předepsáno. Časté je, že se člení na oddělení péče o dítě (dále OPD) a na oddělení sociální prevence (dále OSP). Oddělení samozřejmě úzce



spolupracují. Na oddělení péče o dítě pracují sociální pracovníci, na oddělení sociální prevence pracují kurátoři pro děti a mládež. Na menších úřadech oddělení nejsou ustavena, rozděleny jsou ovšem činnosti sociálních pracovníků a kurátorů. Pracovníci OSPOD kromě sociálně-právní ochrany dětí poskytují sociálně-právní poradenství, sociální terapii, zprostředkovávají (případně doporučují) odbornou pomoc a služby různých institucí a odborníků, zabývají se také oblastí náhradní rodinné péče a lidmi v obtížné životní situaci.

Sociální pracovníci vykonávají rozsáhlou sociální agendu na úseku péče o rodinu a děti, provádějí šetření v konkrétním prostředí, v němž děti žijí, tj. ve školách, bydlišti, případně na pracovištích, zjišťují, zda je o ně dobře pečováno, zda mají dobré podmínky pro očekávaný vývoj. Tato šetření konají na základě vlastního rozhodnutí, ale také v případě anonymních oznámení, na žádost soudu, sdělení občanů případně organizací či institucí. Pokud je situace dětí závažná, jsou vážně ohroženy na zdraví či životě, pracovníci OPD podávají soudu návrh na nařízení předběžného opatření, soud musí rozhodnout do 24 hodin a zároveň provést rozhodnutí obvykle ve spolupráci s pracovníky OPD (krizová intervence). Také působí v oblasti sanace rodin, tedy pracují s rodinami, u nichž jsou narušeny základní funkce se snahou podpořit fungování rodin.

Kurátoři pro děti a mládež pracují s rodinami, dětmi, kteří se dopustili činu jinak trestného, dále s mladistvými, kteří se dopustili provinění a bylo proti nim zahájeno trestní stíhání nebo s těmi, kteří se dopustili přestupku, a také s dětmi a mladistvými s opakovanými poruchami v chování nebo s výchovnými problémy (např. agresivita, záškoláctví, útek z domova, závislosti).

Činnosti sociálních kurátorů jsou velmi pestré. Vedou také rozsáhlou agendu, spisovou dokumentaci o nezletilých dětech (mj. rejstříky dětí, které se dopustili činu jinak trestného, mladistvých, kteří se dopustili provinění či přestupku, mladistvých ve výkonu vazby nebo ve výkonu trestu, dále rejstříky dětí s opakovanými poruchami v chování, rejstřík stanovených dohledů nad výchovou nezletilých a rejstřík dětí s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou a jsou v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy). Provádějí návštěvy v rodinách, v nichž byl stanoven soudem dohled u dětí a mladistvých s poruchami chování, zprostředkovávají odbornou pomoc a služby různých institucí a zařízení (SVP, center volného času, center pro odvykání závislostí, zdravotnických pracovišti, nestátních subjektů apod.), spolupracují s Policií. Také podávají soudu návrhy na zahájení trestního řízení v případě spáchání trestního činu na dětech (např. týrání, opuštění), návrhy soudu na vydání předběžného opatření (především v případě krizové intervence) a dle potřeby se pak účastní vydání rozhodnutí soudu případně i výkonu tohoto rozhodnutí. Jako opatrovníci zastupují nezletilé s poruchami chování v řízení o ústavní výchově a sledují dodržování práv dítěte, navštěvují jej v zařízení, vykonávají návštěvy dětí ve středních výchovné péče. Předkládají podněty soudu na zrušení ústavní výchovy, na upuštění od výkonu ochranné výchovy, k přeměně ústavní na ochrannou výchovu a naopak, případně k propuštění z ochranné výchovy nebo podmíněné umístění mimo výchovné zařízení. V územně příslušném obvodu monitorují a analyzují situaci v oblasti rizikového chování, podílejí se také na realizaci preventivních aktivit.

## **Rozvoj poradenských služeb (ve školství) od roku 1948 po současnost**

Jako u mnoha jiných společensko-vědních aktivit se v Československu projevil neblahý vliv politických událostí také v poradenství. Po roce 1948 se očekávalo, že změna společensko-politického systému zamezí sociálním a výchovným problémům a proto poradenských služeb nebude třeba. Trvalo několik let, než se začaly reálněji posuzovat možnosti a jejich skutečná potřeba. Ve druhé polovině 50. let vznikla dětská psychologická poradna- první česká poradna byla založena v Brně v roce 1958<sup>2</sup>. Spolupracovala s učiteli, lékaři, byla také výukovým pracovištěm Filozofické fakulty brněnské univerzity. Postupně se poradny zaměřily na problémovou mládež a výchovu k volbě povolání samozřejmě v souladu s tehdejšími preferovanými politicko-ekonomickými představami.

V tomto období začali ve školách působit vyškolení učitelé jako poradci pro volbu povolání. První učitelé-poradci byli vyškoleni v letech 1959- 1961. Rozšiřován byl počet poraden a v roce 1962 byl vysloven požadavek vybudovat výchovné poradenství. Směrnicí Ministerstva školství a kultury (č. j. 1868/62/l/2) bylo uloženo zřídit na základních školách funkci výchovného poradce. Jeho úkolem bylo pracovat se žáky talentovanými, péče o problémové žáky a volba povolání. Od roku 1964 začíná vycházet periodikum Výchovný poradce, toto periodikum dlouhá léta vedla M. Klímová, která koncepčně ovlivnila vývoj výchovného poradenství v následujících více jak dvaceti letech. V roce 1965 bylo otevřeno postgraduální studium pro výchovné poradce na Karlově univerzitě v Praze a Univerzitě J. E. Purkyně v Brně (nyní Masarykova univerzita). V roce 1967 se nařízením Ministerstva školství začala zřizovat síť krajských pedagogicko-psychologických poraden, vzniká první poradna tohoto typu v Praze. Poradny poskytovaly služby školským a mimoškolským výchovným institucím a rodinám (Kohoutek, 1999).

K výrazným osobnostem, které vývoj poradenství v těchto letech ovlivnili, patřili (kromě již zmíněné M. Klímové) také J. Koščo, O. Blaškovič, V. Hrabal, B. Bárta<sup>3</sup>.

V roce 1978 došlo k rozšíření sítě poraden i do tehdejších okresních měst. V souvislosti s novým školským zákonem v roce 1980 byla také nově posílena role výchovných poradců na středních odborných školách a učilištích. Místo termínu pedagogicko-psychologické poradenství převážilo užívání pojmu výchovné poradenství. Na Ministerstvu školství byla zřízena Metodická rada pro výchovné poradenství a Koordinační sbor. Vědecko-výzkumným centrem se stal Ústav sociálního výzkumu mládeže a výchovného poradenství při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze<sup>4</sup> (Klímová, 1987).

Po roce 1990 přetrvávala tato koncepce poradenských služeb do poloviny 90. let. Výraznou změnu přineslo až založení Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (dále IPPP) v roce 1994.

### ***Institut pedagogicko-psychologického poradenství***

Zřizovatelem IPPP bylo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Činnost byla od počátku zaměřena na poskytování služeb a metodických rad v oblasti pedagogicko-

---

<sup>2</sup> Na Slovensku vzniká první poradna v roce 1957 v Bratislavě.

<sup>3</sup> Výčet jmen je pouze ilustrativní, nečiníme si nárok na úplný seznam jmen.

<sup>4</sup> Na Slovensku jím byl Výzkumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislavě.

psychologické, speciálně pedagogické a volby vzdělávací dráhy. V souvislosti s koncepčními a legislativními změnami týkajícími se poradenských služeb ve školství (k iniciátorům a tvůrcům koncepce patřila J. Zapletalová) byla činnost IPPP v roce 2007 rozšířena a stal se koordinačním, koncepčním, centrálním metodickým, vzdělávacím i informačním pracovištěm. Do jeho činnosti patřilo také vydávání publikací, vytváření analýz a realizace či podpora výzkumů v oblasti poskytování poradenských služeb ve školství. IPPP patřil také k navrhovatelům a úspěšným řešitelům významných projektů, které napomohly zvýšit kvalitu poradenských služeb ve školství. V souvislosti s koncepčními a organizačními změnami na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy byla činnost IPPP na konci roku 2011 převedena pod nově vzniklou instituci Národní ústav pro vzdělávání, který sloučil jak IPPP, tak Národní ústav odborného vzdělávání i Výzkumný ústav pedagogický.

Poskytování poradenských služeb ve školství se v České republice postupně rozšiřovalo, vznikla nová zařízení a instituce, zejména musíme zmínit speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. V roce 1998 bylo poskytování poradenských služeb ošetřeno metodickým listem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. K hlavním koncepčním změnám patřila snaha rozšířit poradenské služby na školách, návrhy směřovaly ke školním psychologům a následně speciálním pedagogům. Poprvé se záměrem vstupu školních psychologů do škol přišel *Národní program rozvoje vzdělání v České republice* (tzv. Bílá kniha) v roce 2001. Již tehdy byly vymezeny rámcové podmínky pro činnost těchto odborníků ve školách. V roce 2005 Vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních vstoupila v platnost nová podoba poskytování poradenských služeb ve školství, vznikla současná síť školních a školských poradenských pracovišť.

Současnou podobu a rozvoj poradenských služeb ve školství významně podpořily různé projekty. K těm nejvýraznějším patřily projekty podporované Evropským sociálním fondem.

### ***Vybrané projekty k podpoře poradenských služeb ve školství***

Mezi významné projekty patří tzv. projekty s názvem Vzdělávání- informace- poradenství, tzv. VIP. V letech 2005- 2008 byl IPPP ve spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání (dále NUOV) realizován první projekt *Rozvoj a zdokonalení integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání a volby povolání*, zkráceně označovaný jako *VIP-Kariéra*. IPPP se v rámci projektu zabýval vytvářením a činností školních poradenských pracovišť, vzděláváním výchovných poradců ze škol zapojených do projektu. NUOV vytvořil Informační systém uplatnění absolventů škol s multimediálním průvodcem usnadňujícím orientaci ve vzdělávacím systému a ve světě práce<sup>5</sup> a také e-learningové vzdělávání pedagogů. Projekt umožnil finančně zabezpečit činnost školních psychologů a školních speciálních pedagogů na vybraných školách. Úspěšný průběh projektu dokládají dostupná data: školní psychologové a školní speciální pedagogové pracovali na 102 školách, pečovali o cca 28 000 žáků, podpořili celkem 400 724 žáků (opakované návštěvy), 49 107 rodičů a 99 895 učitelů (Tisková zpráva, 2008).

Na tento projekt navázal další s názvem ***Rozvoj školních poradenských pracovišť (vzdělávání informace, poradenství), zkráceně RŠPP- VIP II.*** Projekt byl realizován IPPP v letech 2009-2011, partnerem bylo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Výsledkem projektu bylo navržení změn ve stávajícím systému školních a školských poradenských služeb (např. návrh

---

<sup>5</sup> Více viz [www.infoabsolvent.cz](http://www.infoabsolvent.cz)

na doplnění týmu školního poradenského pracoviště o asistenta pedagoga a sociálního pedagoga, návrh na školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga u škol s více jak 350 žáky), návrh na zpracování školního programu pedagogicko-psychologického poradenství, doporučeno bylo provádět evaluaci preventivních programů, vytvořit krizové plány pro všechny typy rizikového chování jako součást Minimálních preventivních programů. Navržen byl také systém kariérového růstu školních psychologů a školních speciálních pedagogů v návaznosti na různé formy vzdělávání, v rámci projektu také vznikla poradenská linka pro pedagogy. Realizace návrhů však nebyla zcela naplněna, zřejmě i kvůli koncepčním a organizačním změnám na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy.

**Od roku 2012 (do roku 2015) je realizován nový projekt *Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb, zkráceně nazývaný RAMPS- VIP III.*** Tento projekt po výše zmíněných organizačních změnách nyní realizuje Národní ústav pro vzdělávání, partnerem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Projekt je zaměřen na zvýšení kvality poskytovaných služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, které jsou poskytovány školními psychology, školními speciálními pedagogy, metodiky pro školní poradenská pracoviště a dalšími odbornými pracovníky. Ve vybraných školách a školských poradenských zařízeních bude školním psychologům a speciálním pedagogům poskytována metodická podpora a několikastupňové odborné vzdělávání. Školám, které nemají školního psychologa a speciálního pedagoga, bude zajištěna metodická podpora a pomoc prostřednictvím středisek výchovné péče. Předpokládá se, že vznikne síť metodické a supervizní podpory, propojení školních a školských poradenských služeb v oblasti metodického vedení, cílem je také rozšíření poradenských služeb pro žáky s poruchami chování prostřednictvím středisek výchovné péče, dále vypracování návrhů na legislativní změny v systému poradenských služeb školního a školského poradenství.

Projekty mj. potvrdily důležitost existence školních poradenských pracovišť, významně zlepšily podmínky pro jejich činnost, poukázaly na významnou roli výchovných poradců, školních psychologů a speciálních pedagogů ve školách zejména při práci s dětmi s poruchami chování, se sociálně znevýhodněnými, nadanými i s dětmi s neprospěchem a také u dětí-cizinců, významný je také jejich podíl při práci s rodiči.

V současné době je také realizován (zahájen v roce 2010) projekt také podpořený ESF s názvem *Kariérové poradenství v podmínkách kurikulární reformy (zkráceně VIP Kariéra II – KP)*, který má úzké vazby na výše v textu zmíněné projekty VIP. Řešitelem tohoto projektu je také Národní ústav vzdělávání. Hlavním cílem projektu je rozšíření, racionalizace a zkvalitnění informační, vzdělávací a metodické podpory kariérového poradenství a vzdělávání ve školách a vytvoření vazby na služby celoživotního poradenství. V rámci projektu se připravuje rozvoj integrovaného systému kariérového poradenství, návrh systému informačně poradenských služeb pro oblast počátečního vzdělávání, návaznost poradenských služeb v resortu školství a v resortu zaměstnanosti s poskytováním informačně poradenských služeb. Projekt deklaruje podporu znevýhodněných a prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání, rozvoj informačního systému integrujícího informace z oblasti vzdělávání a trhu práce a také nabídku vzdělávání informačního poradenského pracoviště pro zájemce z řad pedagogických a poradenských pracovníků.

Současná podoba poradenských služeb ve školství byla utvářena v 90. letech. Postupně vznikala koncepce, která je postavena na činnosti výchovného poradce a školního metodika prevence, nově na existenci školního poradenského pracoviště a jeho spolupráci se školskými poradenskými pracovišti (Pedagogicko-psychologickými poradnami a Speciálně pedagogickými centry). Poradenské služby ve školství jsou poskytovány na základě školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.) a Vyhlášky č. 116/ 2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních (novela Vyhlášky č. 72/2005 Sb.), dále Vyhlášky č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (novela Vyhlášky č. 73/2005 Sb).

### **Seznam důležitých právních předpisů vztahujících se k poskytování poradenských služeb ve školství**

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

Zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže

Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákon

Zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník

Vyhláška MŠMT č. 116/2011 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních

Vyhláška MŠMT č. 147/2011 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Metodický pokyn č. j. 20 006/2007- 51 k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školách a školských zařízeních

Metodický pokyn č. j. 25 884/2003-24 o spolupráci předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané

Metodický pokyn č. j. 24 246/2008-6 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení

Metodický pokyn č. j. 10 194/2005-14 k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví

Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních č. j. 13 409/98–24.

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

## Literatura

Bartošek, M. (1998). *Pedagogicko-psychologické poradenství*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. ISBN 80-86568-04-0.

*Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. (2004) Paris: OECD Publications. ISBN 92-64-10519-1

Hadj Moussová, Z. (2002). *Úvod do speciálního poradenství*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-659-8.

Freibergová, Z. (2005) *Poradenství pro volbu povolání a zaměstnání na úřadech práce v ČR*. Praha: MPSV, NVF.

Hloušková, L, Knotová, D., Novotný, P. & Pol, M. & Rabušicová, M.. a kol. (2004). *Vzdělávání poradců v České republice: výzkumná zpráva*. Praha : Národní vzdělávací fond - Národní informační středisko pro poradenství. ISBN 80-86728-15-3

Kohoutek, R. (1999). *Historie pedagogicko-psychologického poradenství*. Brno: CERM. ISBN 80-7204-115-0

Kohoutek, R. (2008). *Výchovné poradenství*. Brno: Mendlova zemědělská a lesnická univerzita. ISBN 978-80-7375-186-9

Klímová, M. (1987). *Teorie a praxe výchovného poradenství*. Praha: SPN.

Kol. *Výchovné poradenství*. (2009). Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s. ISBN 978-80-7357-4498-5

Pipeková, J. a kol. (2004). *Kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-01-1

*Tisková zpráva*. Projekt VIP Kariéra pomohl ke zlepšení psychologického, výchovného a kariérového poradenství na školách. (2008). Dostupné z: <http://www.vip.nuov.cz/index.php?c=696>

*Výzkum služeb kariérového poradenství a potřeb jeho klientů na základních a středních školách v ČR: souhrnná zpráva*. (2003). Praha: NÚOV.

*Alice Vašáková*

Platná legislativa ve standardních činnostech výchovného poradce práci se třídou neuvádí. V reálném životě školy však mohou nastat situace, kdy výchovný poradce navrhuje, koordinuje nebo i prakticky realizuje práci s kolektivem třídy. Z tohoto důvodu zařazení kapitoly o práci se třídou do publikace považujeme za relevantní.

Praxe ukazuje, že v mnoha školách není školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP) plně obsazeno, nadstandardem je zejména angažmá školních speciálních pedagogů a školních psychologů. Pokud tito odborníci ve škole chybí, těžiště práce se třídou je na třídních učitelích a školním metodikovi prevence. Z mnoha důvodů však prakticky dochází k tomu, že do těchto činností vstupuje i výchovný poradce. Svou roli většinou hraje také to, že třídní učitelé nejsou v dovednostech „nevýukové“ práce se třídou nijak systematicky vzdělávání a často pro ni nemusí být ani osobnostně vybaveni či naladěni. Metodici prevence zase vykonávají svou práci ve škole při plném úvazku a je pro ně i organizačně obtížné práci se třídou realizovat. Je tedy žádoucí, aby byl výchovný poradce v této problematice orientovaný a znal efektivní metodickými postupy. Může pak zasvěceně diskutovat s třídními učiteli a metodikem prevence, podpořit je nebo jim přímo pomoci při realizaci různorodých programů pro třídy.

Dalším dobrým důvodem pro angažmá poradce ve třídách je to, že sám se žáky přichází do kontaktu v mnoha citlivých situacích – při výchovných komisích, při řešení výchovných a výukových obtíží, v kariérovém poradenství. Vzájemný vztah, navázaný již dříve při práci se třídou, může být v těchto situacích výhodou.

Posílení práce se třídou ve školách je nutné z mnoha důvodů:

1. zdá se, že kultivace komunikačních dovedností a schopnosti naslouchat, vyjadřovat svůj názor a respektovat druhého je v současných školách „tématem dne“. Při práci se třídou tyto své dovednosti rozvíjejí sami učitelé, ale především je zprostředkovávají všem žákům,
2. v důsledku systémově nepodpořené a mnohdy „živelné“ inkluze se zvyšuje procento žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách. Na tuto situaci nejsou dostatečně připraveni ani pedagogové, ani ostatní žáci. Z toho důvodu je nutné preventivně, citlivě a dlouhodobě pracovat s klimatem tříd. Co bylo dříve nadstandardem a sloužilo zejména k řešení různorodých vyhocených problémů, stává se v současné době nutností. Pravidelná práce se třídou by se v optimálním případě na školách měla přesouvat z kontextu intervence do oblasti prevence,
3. všímaví učitelé znalí základů sociální psychologie mohli ještě v nedávné době do jisté míry porozumět procesům, které ve třídách probíhaly. S rozvojem sociálních sítí a virtuální „komunikace“ jsou však postaveni před fakt, že dynamice ve skupině přestávají rozumět, neboť velká část (možná dokonce většina) interakcí mezi jejími členy se děje mimo školu-aníž



by se žáci fyzicky potkávali. Práce se třídou je pak cestou, jak může učitel (potažmo poradenský pracovník) zůstat součástí dění ve skupině a porozumět mechanismům, které ji formují.

**Příklad:**

*Zatímco dříve se např. projevy počátečních stadií šikany daly identifikovat na základě chování jednotlivých žáků v hodinách či o přestávkách, nyní může docházet k těmto rizikovým jevům pouze na poli virtuální komunikace – kyberšikany. Pro oběť není tato forma o nic méně zraňující, pro agresora o nic méně uspokojující, ale navenek může být v běžném kontaktu zúčastněných osob mnohem méně patrná. Tím se také hůře identifikuje a řeší. Je však pravděpodobné, že při práci se třídou, kde jsou žáci „vystaveni“ intenzivní vzájemné interakci, by vnímavý učitel signály o změně vztahů mohl zachytit.*

4. Školní třída je sociální skupinou, jejíž dynamika výrazně ovlivňuje průběh a výsledky vyučovacího procesu. Jen dobré klima ve třídě umožní všem žákům i učitelům využít svůj pracovní potenciál.

**Kontext práce se třídou**

Práce se třídou není „izolovaným aktem“. Při jejím dojednávání, plánování a realizaci se poradenský pracovník pohybuje vždy v nějakém kontextu. Tento kontext (vše, co úzce i volněji s prací se třídou souvisí) mnohdy výrazně ovlivní efektivitu samotné práce. Co tedy při práci se třídou může hrát roli?

*1. Filozofie školy, která se promítá do vytvoření podmínek pro práci poradenského pracovníka se třídou*

Zjednodušeně lze říci, že naděje na efektivní práci se třídami je větší ve školách, které vnímají téma klimatu jako klíčové a věnují mu programově pozornost. Vedení školy podporuje preventivní práci se třídami, umožňuje pracovníkům rozvíjení jejich kompetencí v této oblasti a celkově jasně deklaruje pozitivní klima jako svou prioritu. Takovéto vedení zároveň na učitele a zejména poradenské pracovníky klade zodpovědnost za zachycení, pojmenování a řešení případných obtíží. Zajímá se o to, co se děje ve třídách na úrovni sociální, vztahové, komunikační – a to nejen mezi žáky, ale i mezi žáky a učiteli.

Takto naladěné vedení pak vytvoří i nutné základní technicko – organizační podmínky pro realizaci preventivních i intervenčních programů (zavede třídnické hodiny, podporuje adaptační programy, projevuje vstřícnost při úpravách rozvrhu v případě nutné intervenční práce se třídou, umožní vstup poradenských pracovníků do tříd v době výuky apod.). Praxe bohužel ukazuje, že vedení školy svůj zájem o klima a zdravé vztahy ve třídách často deklaruje, ale podmínky pro jejich kultivaci nevytváří.

*2. Obsazení školního poradenského pracoviště a kompetence jeho členů*

Pro optimální fungování poradenských služeb ve škole je výhodou plně obsazené školní poradenské pracoviště (dále ŠPP). Tedy kromě výchovného poradce a metodika prevence ve škole působí školní psycholog a školní speciální pedagog. Takový tým odborníků již s velkou

mírou pravděpodobnosti zajistí (koordinuje i realizuje) kvalitní preventivní práci se třídními kolektivy a je také schopen rychlé a efektivní intervence.

Zásadní roli zde hrají i kompetence jednotlivých poradenských pracovníků. Pro výchovného poradce, metodika prevence a speciálního pedagoga je poradenská práce se třídou nadstavbou nad práci pedagogickou. V optimálním případě jsou tyto pozice obsazeny pedagogy s „pomáhajícími sklony“, které ale samy o sobě nestačí. Vzdělání na pedagogické fakultě se poradenskými tématy příliš nezabývá, proto je nutné si ho dále doplnit a potřebné kompetence tak rozvíjet.

### *3. Spolupráce s rodiči žáků*

Klima školy a jednotlivých tříd je tématem, které rodiče velmi zajímá. Je v jejich zájmu, aby se děti pohybovaly v bezpečném prostředí a do školy chodily bez obav. I výkonově zaměřené rodiče chápou, že bez dobrých vztahů ve třídě a pocitu bezpečí jejich dítě nebude tak výukově úspěšné. V rodičovské skupině možná dřímá velký potenciál, který školy zatím neumí příliš využívat. Mnozí rodiče by se mohli přímo zapojit do preventivních aktivit, mohli by spolupracovat na odhalování vztahů ve třídě svých dětí, mohli by být užitečnými zdroji informací o situaci ve třídě, jelikož mají od svých dětí informace „z prvních rukou“. Otázkou je, nakolik škola vytváří podmínky pro to, aby rodiče o těchto tématech mohli otevřeně mluvit a aktivně se zapojovat do řešení.

Minimálním základem korektního vztahu je, aby rodiče byli seznámeni s tím kdo, proč a jak s jejich dětmi bude pracovat, rozuměli smyslu preventivních programů, případně byli informováni o aktuálních problémech ve třídě a realizaci nutných intervenčních kroků.

### *4. Kompetence třídních učitelů*

Bez ohledu na obsazenost ŠPP budou třídní učitelé vždy těmi, kdo s klimatem třídy musí pracovat nejvíce. Na nižším stupni školy je to zcela zjevné, na stupních vyšších se tento fakt často podceňuje. Proto je i kontinuální vzdělávání a rozvoj kompetencí učitelů v této oblasti nutností. Poradenská pracovníci mohou do tříd dle potřeby vstupovat s různými typy programů, ale dřív nebo později jejich angažmá skončí a je znovu na třídních učitelích, aby s klimatem dále pracovali a z případné navozené změny udělali změnu trvalou. Z tohoto důvodu by měl ten, kdo vstupuje do třídy s programem, vždy s třídním učitelem úzce spolupracovat. Dojednat s ním zakázku, informovat ho o cílech a metodách, v ideálním případě jej přizvat ke spolupráci nebo aktivně zapojit do programu. Často je to zcela přirozené, třídní učitelé chtějí a umějí spolupracovat. Někdy ale poradenský pracovník musí řešit situaci, kdy třídní učitel práci ve třídě ignoruje nebo dokonce blokuje a jde svým působením proti působení poradce.

### *5. Zkušenosti samotných žáků s prací na klimatu třídy a se sebereflexí*

Pro žáky je přirozené spolu komunikovat a také vědí, jak komunikovat s dospělými ve škole. Mají své vlastní mechanismy jak řešit případné problémy, které se v jejich sociální skupině vyskytnou. Pravděpodobně mezi ně ale nepatří forma, kdy si společně sednou do kruhu a pojmenují problém, hledají řešení dobré pro všechny a vytvářejí nástroje ke změně. To je dovednost, kterou se musí s pomocí dospělých učit.

Je také důležité, aby od prvních školních dnů žáci vnímali sami sebe jako součást systému třídy, kde mají své místo a svou roli. Za asistence učitelů se mohou od začátku učit efektivní strategie

zvládání problémových situací a přebírat spoluzodpovědnost za dění ve třídě. Významné je i to, že prostřednictvím práce se třídou žáci kultivují své komunikační dovednosti. Učí se naslouchat, přijímat druhé, objevovat, prezentovat a obhajovat své názory. Tyto dovednosti pak mohou využít ve skutečně problémových situacích – na půdě školy i mimo ni.

### **Třída jako sociální skupina**

Školní třída je malá formální sociální skupina. Z toho vyplývá, že její fungování (dynamika) se řídí některými pravidly, společnými všem podobným skupinám. Toto vědomí může poradenskému pracovníkovi v práci se třídou výrazně pomáhat – tedy v případě, že zná základy sociální psychologie a rozumí základním principům, které se v dynamice třídy uplatňují. Pomáhá to také vymezit rámec jeho práce a odhadnout reálné možnosti, pracovat efektivně a nastavit si realistické očekávání.

Povaha a rozsah této publikace neumožňují podrobné rozpracování tématu, proto jsou zde uvedeny jen základní pojmy a témata, kterým by měla být věnována pozornost a nastudovat si je z dostupné odborné literatury ( např Hrabal, 2003).

- Autonomie, homogenita, stabilita, cíle, hodnoty a normy skupiny
- Pozice a role jednotlivých členů
- Skupinový konformismus
- Skupinová dynamika
- Vliv skupiny na jednotlivce

Uvedený výčet není zdaleka vyčerpávající, odkazuje jen na základní okruhy témat. Porozumět mechanismům dynamiky sociální skupiny znamená přijmout některé dané zákonitosti s respektem k individualitě každé třídy a každého jejího člena.

### **Dovednosti při práci se školní třídou**

Zcela jistě platí, že se školní třídou nemůže dobře pracovat každý. Kompetenci tvoří souhrn mnoha znalostí a dovedností, které nasedají na osobnostní vlastnosti pracovníka a jsou proměňovány jeho zkušenostmi.

V této souvislosti je třeba zmínit jistý „konflikt rolí“, který pedagogovi může komplikovat situaci:

- Pro žáky může být složité vnímat svého učitele v jiné roli. Učitel je ten, kdo učí, hodnotí, známkuje, zná správná řešení a správné odpovědi. Při práci se třídou ale žáci potřebují vnímat učitele jako toho kdo naslouchá, povzbuzuje, vytváří bezpečnou atmosféru v situaci, kdy neexistují „dobré a špatné odpovědi“.
- Pro učitele může být náročné změnit svůj komunikační styl. Při své pedagogické práci je často lídrem, který vede naplánovanou a připravenou hodinu s jasným cílem. K tomu si vytváří ve třídě podmínky – klid nebo řízenou aktivitu žáků, jasná pravidla, pevnou strukturu. Při práci se třídou však mohou být tyto mechanismy spíše brzdou, která žáky odrazuje od spontánnosti a aktivity.

- Mnozí pedagogové při práci se třídou ztrácí jistotu z předvídatelnosti dění. Žáci, kteří se cítí bezpečně a jsou na tématu zaangažováni, reagují někdy nečekaným a překvapivým způsobem. Klíčovou učitelskou dovedností je pak tyto podněty rychle, eticky a efektivně zpracovat. I když je ze strany učitele program pro práci ve třídě vždy alespoň rámcově naplánován, je třeba často improvizovat a pracovat s tím, co se aktuálně objeví.
- Při práci se třídou se mohou někteří žáci projevit jinak, než jsou učitelé zvyklí z vyučovacích hodin. Při spontánních aktivitách se mohou projevit nové, neznámé vlastnosti či reakce žáků a to může učitele znejistit. Často je konfrontován se skutečností, že své žáky vlastně ani moc nezná. To může být velmi obohacující, ale zároveň i znejsťující. Učitel také může při práci se třídou podléhat svým stereotypům a chovat se k žákům podle toho, jak je zná z vyučování

**Příklad:**

*premiant třídy v zeměpise a žák, se kterým učitel dobře vychází, se při práci se třídou může projevit například jako neimponující outsider. Pro pedagoga může být těžké tento fakt pojmenovat a akceptovat. Pokud to však neudělá, není naladěn na skutečné klima ve třídě a jeho intervence jsou neúčinné.*

- Stejná práva a vyvážený prostor pro všechny se většinou deklarují na začátku každé práce se třídou. Pro učitele však může být obtížné toto nastavení skutečně respektovat zejména tehdy, kdy žáci mají diametrálně odlišné názory či zcela jiný pohled na problém a nepustí učitele ke slovu. Z hlediska efektivní práce se třídou je dovednost poskytnout prostor a respektovat odlišnosti zcela klíčová. Jestliže nám na začátku spolupráce žáci věří, že je vybízíme k otevřenosti a respektujeme, můžeme jejich důvěru necitlivou reakcí ztratit velmi rychle a navždy.
- Někteří učitelé mají obavy, že po práci se třídou (kde se i oni posadí do kruhu a řeší nevyukové otázky) ztratí u žáků svou pedagogickou autoritu. Proto se může stát, že nevědomě pracují se třídou s velkou mírou autocenzury, jsou málo spontánní, povzbuzují žáky k otevřenosti, kterou sami vnitřně odmítají.

V následujícím textu jsou vyjmenovány některé z dovedností, které lze považovat za klíčové pro zvládnutí práce se třídou:

Odborné znalosti: Znalosti z oborů vývojové a sociální psychologie, dynamiky školní třídy, orientace v technikách včetně diagnostických a zvládnutí metodiky práce se třídou.

Přirozená, spontánní autorita: Pro práci ve třídě je lépe disponovaný učitel, který má spontánní autoritu u žáků a je u nich oblíben. Výhodou je, když učitel intuitivně umí jednat se žáky podporujícím a respektujícím způsobem, ti se pak na něj častěji obracejí se svými problémy.

Organizační schopnosti: V méně strukturované a místy nepřehledné situaci při práci se třídou je třeba dobrých organizačních schopností učitele. Ten musí umět vybalancovat hranici mezi vytvořením otevřeného prostoru pro všechny účastníky setkání a nutnou mírou „řízení“ situace.

Empatie: Schopnost vcítění, naladění na druhé, které umožní citlivě vnímat všechny signály ze třídy a adekvátně na ně reagovat. S tím souvisí i schopnost zachytit a využít méně nápadné, ale o to důležitější neverbální signály.

Empatie je také klíčová pro zvládnutí etické stránky práce se žáky.

Autentičnost: Výchovný poradce by při práci se třídou měl být velmi angažovaný, se zájmem o to, co se ve třídě děje a co se žáky řeší. Pokud přichází jako univerzální „odborník na vztahy“, jeho důvěryhodnost je malá a naladění na procesy ve třídě nízké. I z tohoto důvodu je dobré, pracuje – li se třídou prioritně třídní učitel. Ten by měl žáky znát o něco lépe než ostatní vyučující a jeho vztah k nim by měl být také osobnější.

Tvořivost, hravost: Práce se třídou vybízí učitele k tvořivosti při přípravě i realizaci programů. I když jsou literatura a internet plné návodů a technik pro práci se třídou, je výhodné, když si učitel program ve třídě umí připravit „na míru“. Výhodou pro práci se třídou je, když je učitel sám hravý a do aktivit se zapojuje (pokud to je vhodné a žádoucí a pokud nepotřebuje zůstat stranou z metodických důvodů nebo kvůli zaměřenému pozorování situace). Obavy ze ztráty autority u žáků jsou neopodstatněné. Pokud je učitel v takovýchto situacích přirozený a sám se cítí dobře, jeho autoritu a přijetí ze strany žáků to spíše zvýší.

Přizpůsobivost: Při práci se třídou je třeba počítat s tím, že se situace bude vyvíjet jinak než se plánovalo. Ukazují se nové úhly pohledu, nové problémy a nové souvislosti. Žáci mohou přinést zcela jiné, pro ně důležitější téma. Není jednoduché na změny situace dobře reagovat – opustit jistotu připraveného programu a pracovat operativně s tím, co se nabízí. Je třeba také umět rozpoznat, zda třída nebo jednotlivci nenabízejí jiné téma ve snaze odpoutat pozornost od toho hlavního.

Respekt a tolerance: Několikrát zmiňovaný respekt je základem pro dobrý vztah se žáky a následně pro komunikaci při práci se třídou. Učitelé často deklarují svou otevřenost názorům žáků a nabádají ke vzájemnému naslouchání. Může se ale stát, že některý žák mluví o svém vidění problému tak, že je to pro učitele zcela nepřijatelné. Je pak náročné zareagovat tak, aby žák porozuměl našemu nesouhlasu a přitom se neuzavřel a nepřestal spolupracovat. Přitom právě tyto situace mohou být nejlepšími lekci tolerance ve smyslu „máš právo na svůj názor a já mám právo nesouhlasit“. Užitečné je i hledání kompromisů v případech, kdy je třeba se dohodnout. Tyto diskuze jsou pro žáky z hlediska jejich osobnostního vývoje velmi podstatné – učí se mýt, pojmenovat, projevit, sdělit svůj názor a také si ho obhajovat, učí se respektovat, že druhý může mít názor zcela odlišný.

Psychická odolnost: Mnozí učitelé vnímají nevyukovou práci se třídou jako velmi náročnou. Jsou vystaveni změně rolí, nestrukturované situaci, nejistotě z toho, co a jak se při ní odehraje. Navíc se při práci ve třídě mohou objevit hodně silná a citlivá témata, která je pak nutno efektivně ošetřit. To vše vyžaduje velkou psychickou odolnost a také znalost ozdravných mechanismů, které učitel v roli poradce umožní takto pracovat a přitom brzy nevyhořet.

Smysl pro humor a herecké nadání: Tyto vlastnosti jsou pro práci se třídou velkou výhodou. Umožňují vysokou míru spontaneity při zachování profesionality. Učitel tak ví, co a proč se třídou dělá, zároveň je autentický a má přirozenou autoritu, je i neformálním vůdcem skupiny. Praxe potvrzuje, že hraví, tvořiví učitelé se smyslem pro humor a hereckým nadáním pracují se třídou mnohdy efektivněji, žáci je spontánně následují, jejich intervence jsou účinnější.

Schopnost sebereflexe: Vnímání vlastního vnitřního světa, prožitků a emocí, které práce se třídou přináší. Pro mnohé učitele je vztah se žáky při práci se třídou mnohem intenzivnější, učitelé se více osobně angažují, pracují s emocemi a pocity žáků. To samozřejmě vyvolá i odezvu v jejich prožívání a je přitom velmi výhodné, když svůj vnitřní svět dokáží zreflektovat

a pojmenovat pro ostatní. Pokud se žáků ptají „jaké to pro tebe bylo...co jsi cítila....jak je ti teď, když...“, je vhodné položit i sobě stejné otázky. Reflektování je základní dovednost, kterou by učitelé (i pro svou pedagogickou praxi) měli programově rozvíjet. Dvojnásob to pak platí pro učitele v poradenské roli.

## **Formy práce se školní třídou**

### ***Preventivní programy***

Cílem preventivních programů je ovlivnění klimatu třídy, dynamiky skupiny a také předcházení mnohým rizikovým jevům v kolektivech žáků či studentů. Prostřednictvím těchto programů rozvíjí žáci své komunikační a sociální dovednosti. V praxi se opakovaně potvrzuje, že při dlouhodobé, kontinuální práci se třídou je její klima zdravější a žáci se aktivněji podílejí na řešení třídních problémů. Umí si dojednat své potřeby, často také lépe respektují názory druhých.

Investice do preventivních programů se z dlouhodobého hlediska školám jednoznačně vyplácí. Způsobů, jak preventivní práci realizovat, je mnoho. Patří sem zejména:

Adaptační programy: jsou vhodné tehdy, kdy se třída nebo skupiny žáků potřebují zadaptovat v nějaké nové situaci. Pro učitele jsou tyto programy dobrou příležitostí, jak proces adaptace žákům usnadnit, ale také jak do něj aktivně vstoupit a minimalizovat rizika. Nejčastěji se tyto typy programů zařazují:

- na počátku školní docházky ( první třídy, první ročníky víceletých gymnázií a středních škol)
- při změně kolektivu (nový žák, příchod žáků z malotřídní nebo jednostupňové školy)
- při změně učitelů ( přestup třídy na II. stupeň školy, změna třídního učitele)

Cílem adaptačních programů je především seznámení jednotlivých účastníků (u starších žáků spojené se sebepoznáním a sebeprezentací). Druhým cílem (možná skrytějším, ale o to důležitějším) je ovlivnění dynamiky skupiny v situacích, kdy se staví „konstelace třídy“. Žáci obsazují svou pozici v třídní hierarchii a přebírají svou roli v kolektivu. V těchto zlomových okamžicích může učitel do procesu účinně vstupovat a ovlivnit jej. Na adaptační programy by vždy měla navázat další kontinuální práce se třídou.

Třídnické hodiny: jsou osvědčeným funkčním modelem preventivní práce se třídou. Na školách jsou většinou v kompetenci třídních učitelů, výchovný poradce do nich ale může vstupovat se svými tématy.

***Příklad dobré praxe***: V základní škole, kde mělo mnoho učitelů obavy z pravidelných třídnických hodin, se situace vyřešila následovně: hodiny se konaly 1x měsíčně. Kromě třídních učitelů do nich přicházeli se svým programem výchovný poradce, metodik prevence, zástupce pro I. nebo II. stupeň, ředitel školy a jedenkrát za rok pozvaný host (dle volby žáků nebo učitelů – od zajímavých osobností po policisty, pracovníky OSPOD, lékaře s preventivními programy, představitele neziskových a volnočasových organizací...).

*Jednu hodinu za pololetí připravili žáci podle svých představ. Systém fungoval velmi dobře, učitel nebyl na vedení a náplň hodin sám a žáky bylo snadnější zaktivizovat a zaujmout.*

**Komunitní práce se třídou:** je vhodným modelem zejména na prvním stupni školy. Při ní učitelé často, nejméně 1x týdně, společně s dětmi probírají a řeší aktuální problémy, které se v chodu třídy vyskytly. Počínaje otázkami organizačními (kdo bude šatnářem, jak se zajistí, aby byla smazaná tabule, když chybí služba) po otázky vztahové. Principem této práce je, že se žáci učí angažovat ve třídním dění a postarat se o řešení vzniklých problémů sami, s případnou vyžádanou dopomocí dospělého.

Tento model ve formě tzv. komunitního kruhu funguje již na mnohých školách.

### **Intervenční programy**

S tímto typem programů vstupují učitelé do tříd, kde vznikla potřeba „vnějšího zásahu“ – intervence. Většinou se jedná o situace, kdy se nezdravě promění klima třídy, kdy je třeba přiblížit se k dynamice třídy a ovlivnit ji – navodit žádoucí změny. Pravděpodobně nejtypičtějším příkladem je práce se třídou při výskytu šikany. Může se ale jednat například o témata, spojená se vztahy mezi učiteli a žáky (např. „nespolupracující, zlobivá třída“, která ale takto reaguje na neprofesionálního učitele).

Specifickým typem intervenčních programů jsou krizové intervence, kdy je nutný rychlý a efektivní zásah učitelů ve třídě. Pro takové situace by škola měla mít předchystané „krizové scénáře“, které do co největších podrobností popisují, jak mají dospělí postupovat (může se jednat o situace ohrožení jednotlivců či skupiny ve třídě, ale také např. o ošetření kolektivu při emočně silných momentech – např. úmrtí učitele či spolužáka apod.)

### **Realizace programu se školní třídou**

#### **Příprava na práci se třídou**

Při práci se třídou se vždy pohybujeme v nějakém kontextu, respektujeme zákonitosti, které fungování třídy ovlivňují a aktivizujeme své dovednosti pro tento specifický druh práce se žáky.

Samotná příprava na konkrétní práci s konkrétní třídou začíná ujasněním zakázky. Vyjasnění zakázky je proces, který vede přes získávání informací a doptávání k upřesnění cíle, zvážení reálných možností a nastavení splnitelných očekávání. V průběhu tohoto procesu se původní žádost o pomoc či intervenci může výrazně proměnit.

**Příklad:** Kolega – učitel žádá výchovného poradce, aby v rámci nějakého programu třídu zklidnil a zajistil její pozornost a aktivitu ve výuce. Žáci jsou nemotivovaní, nepozorní a neplní své úkoly. Rozhovorem s dotyčným učitelem se postupně zdají být prioritou spíše problémy vztahové – žáci jej nerespektují, nevěnují mu pozornost a v hodinách preferují vlastní aktivity. Dále se zdá zřejmé, že podobný typ obtíží má učitel i v jiných třídách, pravděpodobně pro své malé pedagogické zkušenosti. Namísto zbytečné práce se třídou podporuje výchovný poradce svého kolegu, doporučí mu vhodnou literaturu, nabídne vzájemné následky v hodinách a posílí spolupráci vyučujícího s jeho uvádějícím učitelem.

V příkladu nejde jen o ukázkou proměny původní zakázky. Zajímavé je i posoudit následky toho, kdyby VP na původní objednávku kývl a do třídy se vypravil s programem na téma „poslušná pracující třída“. Žáci by jej pravděpodobně s realitou seznámili a debata o kvalitách učitele – kolegy by se pak mohla pohybovat na hranici etiky. Šlo by pak o velkou zkoušku poradcovy kolegiálnosti a loajality. Příklonem k pohledu učitele by však mohl ztratit důvěru žáků.

### **Příprava programu**

Je – li zakázka vyjasněna, může začít samotné plánování programu. Logické postupné kroky jsou: čeho chci dosáhnout.....jakou cestou chci jít.... jak si zajistím podmínky..... jaké techniky zvolím.....jak program povedu.....jak si ověřím jeho efektivitu.

**Příklad:** *chci do třídy integrovat nově příchozího žáka...chci ho seznámit s ostatními, přiblížit mu třídu a školu, zajistit pro něj podpůrnou síť.....mám k dispozici dvě vyučovací hodiny, při jedné z nich bude přítomen třídní učitel...zahrajeme si na redaktory, uděláme netradiční prohlídku školy s průvodci, zmapujeme možnosti podpůrné sítě, předáme žákovi seznam třídy a učitelů a v něm označené klíčové kontaktní osoby....po 3 týdnech si TU krátkým rozhovorem ověří, nakolik se adaptace daří, bude pozorně sledovat klima třídy.*

Při plánování práce se třídou je vždy třeba respektovat a využívat specifika třídy. VP by se měl co nejlépe připravit i tím, že zváží reálné možnosti žáků ( vyzrállost, očekávané naladění na dané téma, věková specifika) i možnosti vlastní (časové, organizační, profesní i lidské).

### **Výběr vhodných technik**

Tento krok se zdá být díky nepřeberné nabídce literatury a internetových zdrojů tím nejjednodušším. Lze přitom využít jednotlivé techniky či celé zpracované metodiky.

Jaká jsou tedy kritéria pro zvážení „vhodnosti“ dané techniky? Navrhujeme:

- souvislost s tématem (nejde o to si s dětmi něco zahrát, ale prostřednictvím techniky něco objevit)
- věkovou přiměřenost (je třeba vzít v úvahu vyzrállost dětí, aby je činnost bavila a aby mohly reflektovat, co se při ní dělo)
- náročnost z hlediska zkušeností učitele (komunikační, organizační, ale i profesní nároky- s čím budu umět pracovat)
- časovou náročnost (při práci jde o to ve vymezeném čase techniku žákům představit, zvládnout její realizaci a smysluplnou reflexi)
- celkovou výtěžnost techniky, její potenciál (při výběru se nechat vést dohodnutým cílem a zvolit to, co je nejefektivnější)

### **Diagnostika**

Specifickou činností v rámci práce se třídou je diagnostika. Další text se zabývá diagnostikou klimatu a vztahů mezi žáky. V souvislosti s tématem je vhodné apelovat na střídmost při využití diagnostických metod v práci se třídou. Mnohdy se stává, že bez ohledu na zakázku která práci předchází mají pracovníci tendenci začít dotazníkem nebo jinou technikou, které mapují vztahy ve třídě. Je však otázkou, zda je to efektivní. Inspirací zde může být medicínský model,



v němž má diagnostika místo tam, kde je potřeba léčit. To by ve školním prostředí odpovídalo spíše programům intervenčním.

### ***Klima třídy***

Klima třídy je souhrn sociálně – psychologických jevů, které jsou pro třídu typické a charakterizují ji, zůstávají v základu stálé po delší dobu (v řádu měsíců i let). Pokud mluvíme o klimatu třídy, mluvíme o vztazích, komunikaci, interakcích, to vše v kontextu celé školy. Na vytváření, udržování a proměnách klimatu třídy se podílejí žáci (jako skupina, podskupiny i jednotlivci) a všichni učitelé dané třídy. Zprostředkovaně je klima ovlivněno i celkovým klimatem školy, do jisté míry i celospolečenským kontextem.

Zabývat se klimatem třídy je užitečné zejména při zakázkách, které se týkají problémů v komunikaci či spolupráci mezi třídou a učiteli. Příkladem mohou být situace, kdy třída nespolupracuje, je demotivovaná, odmítá pracovat v některých vyučovacích předmětech, zhoršuje se její prospěch apod. V takovýchto případech je velmi pravděpodobné, že na vzniku stávající situace se učitelé spolupodíleli, byli účastni tohoto procesu a mohli ho pozitivně i negativně ovlivnit. Navíc má-li se situace nějak proměnit, mohou k tomu učitelé výrazně přispět – bez jejich spolupráce je očekávání změny často nereálné.

Zjišťování klimatu třídy a práce s ním zároveň staví před výchovného poradce etický problém. Ať už zvolí jakoukoliv diagnostickou metodu, vždy řeší otázku loajality ke svým kolegům. V průběhu práce se třídou se může dostat k poměrně citlivým informacím o ostatních učitelích a je pro něj obtížné s nimi dále pracovat. Nemluvě o situacích, kdy mapování klimatu odhalí jednoznačné profesní selhání nebo nekompetentnost některého z kolegů. Součástí mapování klimatu třídy je také mapování vztahů mezi jednotlivými žáky.

Většina ověřených metod k diagnostice klimatu třídy je zahraniční provenience, je však bez větších obtíží aplikovatelná v našem kulturním prostředí. Ve školách se využívají zejména dotazník MCI (My Class Inventory) a CES (Classroom environment Scale).

**MCI australských autorů B. J. Fräsera a D. U. Fishera** přeložili do češtiny J. Lašek a J. Mareš. Dotazník „Naše třída“ má ve zkrácené verzi 25 položek a je určen pro mladší žáky. Zjišťuje klima konkrétní třídy v konkrétním vyučovacím předmětu. Otázky jsou formulovány obecně, žáci se nevyjadřují ke vztahům jmenovitě (např. „Některým dětem se v naší třídě nelíbí“, „Práce ve škole je namáhavá“). Dotazník má verzi aktuální (měří současný stav) a preferovanou (ukazuje přání žáků). Učitelé pak ve své verzi dotazníku odpovídají na stejné položky jako žáci, ale ze svého úhlu pohledu. Dotazník odráží klima v těchto oblastech: spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy. Kvantitativní a následné kvalitativní vyhodnocení dává prostor pro mnoho různých interpretací. Zajímavé je například sledovat rozdíly v aktuálním a preferovaném pohledu, tradičně zajímavý (a často šokující) je rozdíl v úhlech pohledu žáků a vyučujícího.

**CES** autorů E. J. Tricketta a R. H. Moose vznikl v USA počátkem 70. let minulého století. Jeho redukovanou, v současnosti používanou verzi vytvořil v roce 1982 B. J. Fraser a pro českou populaci jej upravili J. Lašek a J. Mareš (1988). Je určen pro žáky vyšších ročníků ZŠ a pro školy střední. Dotazník pracuje se šesti škálami: zaujetí žáka školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc žákům, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel. Principy administrace, vyhodnocení a interpretace jsou podobné jako u předchozí metody.

## **Vztahy ve třídě**

Diagnostika vztahů ve třídě se může dít mnoha různými cestami. Nejběžnější jsou nestandardizované metody - pozorování a rozhovor, během nichž učitel vnímá interakce mezi žáky, vyhodnocuje je a z nich usuzuje na vztahy, které mezi žáky jsou. Výhodou této diagnostiky je její dostupnost (v podstatě ji učitelé, často i nevědomě, dělají průběžně), velkou nevýhodou vysoká míra subjektivity hodnocení ze strany učitele. Jako základní orientace v oblasti může být důležitá, ale pokud chceme vztahy ve třídě mapovat objektivně, je zcela nedostačující.

Další možností je práce s verbálními a neverbálními projektivními technikami. I zde je míra rizika subjektivního pohledu při vyhodnocení učitelem poměrně vysoká. Výhodou je ale to, že se žáci již (otevřeně nebo skrytě) vyjadřují ke vzájemným vztahům. Jako příklad těchto metod uveďme např. Techniku deseti situací, Strom duchů, různé pohybové sociometrické hry a mnohé další. Tyto metody si pedagogové předávají a často také dle potřeby sami modifikují či vytvářejí.

Standardizované metody mapování vztahů jsou metodami nominálními – žáci v dotaznících jmenují své spolužáky podle různých kritérií a vyjadřují se ke vzájemným vztahům. Metody mají standardizovanou administraci a vypracovaný postup vyhodnocení a interpretace.

Uvádíme přehled těch nejpoužívanějších:

**SORAD (Sociometrický ratingový dotazník) V. Hrabala (1979)** je metodou, která kombinuje sociometrické dotazování, rating (hodnocení) a výpověď o jednotlivých žácích. Zvládnou ho žáci od 5. třídy ZŠ. Jeho administrace je poněkud náročnější, protože každý žák hodnotí na škále 1-5 všechny své spolužáky ve dvou dimenzích: sympatiích a vlivu. Číselné hodnocení sympatičnosti spolužáků pak ještě doplňuje podrobnější zdůvodnění (Proč je mi tento spolužák sympatický nebo nesympatický). Velké množství získaných informací dává možnosti k mnoha způsobům interpretací. Lze např. pracovat s individuálními sociogramy, indexy obliby a vlivu, při kvalitativním vyhodnocení vztahovat zjištěné informace ke klimatu třídy atd.

**B3 a B4 Richarda Brauna** jsou metodami, které relativně objektivně mapují vztahy ve třídě efektivnějším a pro žáky méně náročným způsobem. V dotazníku B4 (který je určen pro mladší žáky a využití v praktických školách) žák jmenuje tři spolužáky, které má nejraději a tři, kteří mu nejsou sympatičtí. Následně k předloženým vlastnostem (např. spolehlivý, osamocený) připisují jméno konkrétního spolužáka. Dále se stručně vyjadřují ke klimatu třídy. Nakonec uvádějí jména spolužáků, kterým je ubližováno nebo kteří ubližují ostatním. Dotazník B3 je určen starším žákům. Oproti B4 je zde více otázek, které se vztahují ke klimatu třídy a žáci se také vyjadřují ke své subjektivně vnímané pozici v kolektivu.

**D-1 Nory Martincové, Richarda Brauna a Pavla Doležala** je určen pro žáky od 11 let a poskytuje komplexní obraz o třídním kolektivu a vztazích mezi žáky. Základním cílem metody je hluboká diagnostika třídního kolektivu a skryté odhalování některých nežádoucích vazeb v něm. Vyhodnocení obsahuje grafický výstup v podobě sedmi sociogramů a textový výstup skládající se z 31 částí, z nichž většina jsou podle různých kritérií seřazené seznamy příjmení žáků třídy. Metoda je méně využívaná, je vhodná k ní sáhnout zejména tehdy, kdy

potřebujeme velké množství podrobných informací o třídě. Výhodou je, že mnoho výstupů poskytuje dobrý základní materiál pro následnou práci se třídou.

### **Metodika realizace programu**

Má – li výchovný poradce vyjasněnou zakázku, ví na čem chce ve třídě pracovat a co je jeho cílem, může přikročit k samotné realizaci programu. Je přitom třeba věnovat pozornost těmto otázkám:

- personální zajištění programu (vlastní profesionalita a spolupráce s třídním učitelem)
- technicko organizační zabezpečení (dostatek času a vhodné prostředí, pomůcky)
- logika použitých metod a technik (vhodný výběr – viz výše)
- komunikace se třídou při programu (samotná realizace, vedení, kooperace)

Vzhledem k tomu, že práce se třídou je od práce pedagogické výrazně odlišná, klade na pedagogy **nové nároky**. Za obtížné lze považovat především to, že pedagog musí kromě vedení programu **průběžně vnímat a vyhodnocovat**, co se ve skupině děje. Jelikož pedagogové s dynamikou třídy běžně vědomě nepracují, může to pro ně být poměrně náročné. Při dobře vedené práci se třídou probíhá ve skupině mnoho interakcí souběžně. Většina z nich může být důležitá z hlediska diagnostiky, cíle se kterým do třídy vstupujeme anebo přinejmenším z hlediska vlivu na průběh programu. Abychom zvýšili pravděpodobnost že dobře povedeme program a zároveň „usledujeme“ vše podstatné, doporučujeme pro práci se třídou **vedení ve dvojici „lektorů“**. Užitečné také bývá, když si oba lektorů bezprostředně po ukončení hodiny či programu vzájemně sdělí své poznatky, zreflektují průběh a vše případně zdokumentují, aby se k informacím mohli vracet.

Pro práci se třídou je nutné **zajistit potřebné podmínky**. Dostatek času pro žáky i pedagoga je základem (to platí zejména pro programy intervenční. Zde se snadno může stát, že nám vymezený čas nestačí – mohou se objevit nové skutečnosti, samotná dynamika skupiny generuje něco, na co je třeba akutně reagovat...).

Práci se třídou je vhodné realizovat v místnosti, uzpůsobené pro **rozesazení v kruhu** a skupinovou práci. I v běžných třídách rozesazení do kruhu doporučujeme – přirozeně se tak vytváří prostor pro interakce, všichni spolu mohou být v očním kontaktu. Pro lektora je pak snadnější udržovat kontakt se žáky a sledovat všechny zúčastněné. Zkušenosti jednoznačně ukazují na to, že sezení v lavici žáky při skupinovou práci demotivuje, jsou dříve unavení a méně spolupracují, mají tendenci se více uzavírat a zabývat vlastními aktivitami.

Základním předpokladem pro úspěšné vedení programu jsou předem dobře **připravené pomůcky a potřebný materiál**. Doporučujeme mít vždy s sebou tužky a pastelky v dostatečném množství, čisté papíry k univerzálnímu použití, tvrdé podložky pro psaní „na klíně“. I když s touto výbavou ve svém programu původně nepočítáme, může kdykoliv nastat situace, že je budeme potřebovat.

Pro práci s jednotlivými technikami a jejich výběr platí zlaté pravidlo **„méně je více“**. Pokud je program pojatý jako sled her, žáci to možná s povděkem přijmou, ale budou ho také jako pouhou hru vnímat. Pak může být obtížné přivést žáky k reflexi toho, co se v jejich třídě děje

(nebo v případě preventivních programů pracovat do hloubky na vybraném tématu). Lze tedy obecně doporučit, aby samotná hra nebo technika byla jen základem, modelem, symbolem toho, na čem chceme pracovat. Proto má po každé hře (mimo úvodních, rozehřívacích) následovat **řízená diskuze, reflexe**. Ta klade na učitele vysoké nároky z hlediska koordinace třídy, podněcování žáků k aktivitě, vytváření bezpečného prostoru pro sdělování. Zde by si pak žáci měli objevit něco nového o sobě, o druhých, o třídě a vztazích v ní, případně diskutovat o tom, co a jak by chtěli změnit. Změna v chování žáků je vždy až důsledkem reflexe, nikoliv použité techniky.

**Komunikace se žáky** při práci se třídou je dána kontextem. Je třeba „**řídít**“ **třídu a koordinovat** samotný program (zde je pedagog do jisté míry dominantní), **aktivizovat žáky, reflektovat** co se ve skupině děje a **zapojovat se do interakcí** s jednotlivci.

V kontextu komunikace věnuje výchovný poradce při práci ve třídě pozornost těmto aspektům:

- věnování pozornosti a její rozdělování: pokud pracujeme s celou třídou, je potřeba si vyžádat, udržet a ověřovat pozornost všech. To platí zejména při vysvětlování pravidel hry či podstaty techniky a zejména při reflexi toho, co se v průběhu práce mezi žáky událo
- aktivizace žáků: ve třídách jsou mezi žáky většinou přirození mluvčí, kteří mohou být dominantní a hodně aktivní. To má ten efekt, že se za ně ostatní se svým názorem často schovají nebo jej ani nemají potřebu (či odvalu) vyjadřovat. Stojí za to vyzývat k reflexím všechny žáky a již ve formulacích otázek nabízet možnost alternativy („vidí to někdo jinak..... má někdo jiný pohled na věc..... co člověk to názor..... co když je to všechno i jinak“). I přesto zůstávají ve skupině pasivní jedinci, kteří nemají potřebu se zviditelnit. I oni jsou ale součástí třídy, proto je vhodné je ke kontaktu vyzývat a také sledovat jejich neverbální reakce. Cílem je vytvořit podmínky, v nichž se budou cítit bezpečně i oni.
- Motivace: Obecně se nedoporučuje dávat na začátku práce se třídou instrukce typu „kdo nechce pracovat s námi, nemusí“. Bývají často únikovou cestou i pro ty, kterým se jen nechce přemýšlet. Navíc, pokud se takto zařídí člověk, pro kterého je třeba téma hodně citlivé nebo se ho osobně dotýká, může se tím připravit o možnost sám něco změnit.
- Pokud téma nesdílejí všichni, jsou žáci a poradce ochuzeni o spektrum názorů a část nápadů. Vždy je vhodné pokusit se rozklíčovat, proč konkrétní žák nespolupracuje a podle toho situaci řešit. Obecně platí pravidlo, že kdo je ve třídě, ten se do dění zapojuje. Přitom se samozřejmě respektuje „právo veta“ pro případy, kdy má žák zjevně závažný důvod k nespolupráci.
- Transparentnost: ve většině případů se doporučuje maximální otevřenost vůči žákům. Vědí-li, s jakým tématem a proč poradce do třídy vstupuje, mohou lépe přemýšlet ve vymezeném kontextu a aktivněji spolupracují. Vyplácí se také pracovat se žáky na samotné zakázce- jak celou situaci vidí oni, co by oni v dané oblasti viděli jako žádoucí,

co a jak by chtěli změnit. Taková diskuze na začátku programu může úhel pohledu na téma proměnit. Poradci to pak mnohdy umožní být se svou intervencí efektivnější.

- Etika práce: při práci se třídou je základní podmínkou vytvořit prostředí, které je v maximální možné míře bezpečné. Přitom se často může jednat o úkol nesplnitelný, protože výchovný poradce může pracovat s nemocným kolektivem nebo třídou, ve které problémy eskalovaly a zasahují hluboko do jejího života i do života jednotlivých žáků (např. třídy s rozvinutou šikanou). Přitom je práce se třídou postavená na důvěře mezi žáky a poradcem. Zachování této důvěry a bezpečného vztahu by mělo být povýšeno nad efektivitu práce a její výsledky.

Výchovný poradce jako častý koordinátor poradenských služeb ve škole může a měl by umět efektivně pracovat s třídním kolektivem. Doporučuje se přitom spolupráce s třídními učiteli a metodikem prevence a vedení programů ve dvojici. Před realizací programu je vhodné pečlivě dojednat zakázku, stanovit si realizovatelný cíl a teprve potom vybírat vhodné techniky.

Úspěch programu do značné míry závisí i na tom, jak VP zmotivuje žáky ke spolupráci. Cesta k ní vede přes transparentnost a toleranci k odlišnosti názorů. Nástrojem k efektivnímu vedení programu je pak dobře zvládnutá komunikace se třídou i jednotlivými žáky.

## Literatura

Hrabal, V. (2003). *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata*. Praha: Karolinum.

## Mimořádně nadaní žáci a studenti

*Šárka Portešová*

Výchovní poradci a další členové týmu školního poradenského pracoviště hrají při práci s nadanými žáky klíčovou roli. Spolupodílí se na identifikaci, spolupracují s třídními učiteli i učiteli jednotlivých předmětů, vyhledávají příležitosti pro zapojování nadaných do dalších aktivit (soutěže, zájmové kroužky, olympiády, středoškolská odborná činnost), a úzce spolupracují s Pedagogicko-psychologickými poradnami i s rodiči. Zvláště oni by tedy měli znát specifika a rizika spojená s vývojem, vyhledáváním a vzděláváním této specifické skupiny žáků a studentů.

### Legislativa

V České republice byl pojem mimořádně nadaný žák poprvé zmíněn ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb.), zákon upravuje základní rámec vzdělávání těchto žáků (§ 17, Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů). Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., [o](#) vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, určila podmínky identifikace mimořádně nadaných žáků a blíže specifikovala způsoby pedagogické péče o ně ve smyslu obohacování osnov a akcelerace. Legislativa dokládá snahu o posun v organizaci vzdělávání od segregovaného (typické v minulosti) k integrovanému. Standardy psychologické diagnostiky ve vztahu k nadaným žákům a studentům vymezila Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

### Důležité historické mezníky

Od počátků své existence si lidstvo klade otázku jak rozpoznat a podporovat ty jedince, jež určitými schopnostmi v pozitivním smyslu převyšují ostatní. Pro tyto schopnosti se vžily pojmy nadání nebo talent. Etymologie slova nadání (anglicky giftedness, německy Begabung, rusky odarjonnost') označuje něco, co bylo člověku dané, čím byl obdarován. Ve stejném významu se vlivem biblického Evangelia sv. Matouše (Brouk, 1937) používá i slovo talent (Dočkal, 2005).

I když se lidé zabývají otázkou mimořádných schopností již velmi dlouho, odborný zájem založený na výzkumných i praktických poznatcích zaznamenáváme až v období posledních dvou stoletích. Nadání bylo po staletí chápáno jako mimořádně tvořivý výkon dospělého člověka, který se díky němu stal známým a uznávaným nebo i slavným. Teprve koncem 19. století došlo k zásadní proměně v chápání podstaty nadání. Nápadný byl totiž zejména přechod od oceňování mimořádné tvořivosti a produktivity převážně v dospělosti, ke zjišťování testových výsledků výhradně v dětství.

Na otázku směřující k podstatě a možnostem rozpoznání nadání se počátkem 20. let minulého století (v roce 1921) pokusil odpovědět profesor Stanfordské university Lewis Madison Terman (1877–1956), ve svém monumentálním výzkumu mimořádně nadaných dětí. Šlo vůbec o první a zároveň nejrozsáhlejší longitudinálně vedené sledování a zkoumání rozumově nadaných. Projekt byl jedinečný a výjimečný, a to jak z hlediska délky svého trvání, tak s ohledem na velikost výzkumné skupiny a počet sledovaných údajů o jednotlivých dětech.

Z dnešní perspektivy je zřejmé, že právě tento výzkum nejvíce ovlivnil další směr bádání v oblasti mimořádného nadání v celosvětovém měřítku.

### **Termanovo pojetí rozumového nadání**

Termanův výzkumný projekt byl vymezen velmi široce, jako systematické zkoumání sociálních, emocionálních a dalších charakteristik 1 528 identifikovaných nadaných dětí, které splnily kritérium mimořádně vysokého celkového IQ, většího než 140. Hlavním cílem výzkumu bylo odpovědět na otázku: *Jaké jsou typické charakteristiky dětí s vysokým IQ?* (Robinson, Clinkenbeard, 2008). Povšimněme si zejména další důležité proměny ve vymezení pojmu. Ve výzkumné otázce totiž došlo k jeho podstatnému zúžení tím, že *nadání bylo definováno pouze jako vysoce nadprůměrný intelektový výkon dítěte v inteligenčním testu*, nejčastěji chápaný jako IQ = 140 a více, i když později posunula většina badatelů hranici na IQ = 130.

Dnes je již zcela zřejmé, že celková hodnota IQ nevyovídá o nadání tolik, jak se před devadesáti lety předpokládalo. Identifikace nadaných, zdůrazňující výhradně míru jejich celkového IQ, *je tedy značně riziková*, zvláště s ohledem na pravděpodobnost chybného přehlédnutí mnohých velmi chytrých dětí. Uplatněním tohoto postupu s velkou pravděpodobností zcela pomíneme různorodost, rozmanitost a pestrost projevů nadání, přehlédneme výjimečnou tvořivost a jistě si nevšimneme ani řady dílčích, avšak současně mimořádných rozumových schopností.

### **Renzulliho tříkruhový model**

Existují různé teoretické modely a přístupy, které se snaží objasnit podstatu a důležité faktory, které nadání formují a utvářejí. Podrobný přehled všech přístupů k vymezení nadání přináší monografie Hříbkové (2009). Abychom mohli lépe pochopit současný posun ve vymezení nadání, představíme dva modely, jež mají blízko ke vzdělávací praxi.

Prvním z nich je tzv. *tříkruhová koncepce nadání* amerického pedagogického psychologa J. Renzulliho (1978). Tento model vymezuje nadání jako vzájemnou interakci mezi třemi shluky charakteristik:

- **Nadprůměrnou schopností**, jak obecnou tak specifickou.
- **Tvořivostí** v oblasti, která se vztahuje k nadprůměrným schopnostem (zahrnuje například originalitu, otevřenost k novým podnětům, zvědavost, ochotu riskovat apod.).
- **Angažovaností v úkolu**, tedy formu motivace, proměněnou v jednání, zahrnující zájem, vytrvalost, trpělivost, sebedůvěru a speciální zaujetí pro určité oblasti nebo činnosti.

**Renzulliho pojetí** vymezuje nadání jako určitý systém, který závisí na vztahu a vzájemné souhře určitých psychických procesů (intelektových a mimo-intelektových). Teprve průnikem těchto tří shluků totiž vzniká to, co autor koncepce označuje jako *nadané chování*. Popsaný model je pro naše uvažování podstatný také z toho důvodu, že se stal první viditelnou snahou o popis vzájemných vztahů mezi důležitými schopnostmi, jež nadané děti nejen charakterizují, ale současně jim umožňují využít svého nadání k dosažení mimořádného výkonu v pozdějších letech. Ukázal, že o rozvoji nadání rozhodují nejen mimořádné schopnosti, ale i řada dalších faktorů, například vnitřní motivace, zájem, vytrvalost nebo tvořivost.

## Gagneho vývojový model

Až do konce 80. let minulého století spíše převládaly výkonově orientované přístupy, které se zaměřovaly na identifikaci těch žáků a studentů, kteří byli zvláště ve škole úspěšní a současně i motivovaní podávat nadprůměrné výkony. Zapomínalo se však, že psychický vývoj je dlouhodobý a také dynamický proces a že vzájemná interakce mezi schopnostmi a prostředím může rozvoj nadání nejen podnítit, ale také významně utlumit. Na tuto skutečnost reaguje Gagneho *diferencovaný model talentu a nadání* (2005).

Tento kanadský psycholog chápe nadání jako mimořádný potenciál, jako vrozené nadprůměrné schopnosti (poznávací, tvořivé, socio-afektivní, senzorio-motorické), které existují buď samostatně, nebo se vyskytují ve vzájemných vztazích a kombinacích. Talentem jsou potom již uplatněné schopnosti, tedy ty, jež jsou proměněné v mimořádný výkon. Gagne předpokládá, že různé vrozené schopnosti mohou být proměňovány v mimořádný výkon (talent) ve zcela různých oblastech. *Jistá schopnost tedy obvykle přispívá k vývoji mnoha různých talentů.*

Abychom si lépe uvědomili podstatu tohoto vývojového modelu, nesmíme zapomenout na tzv. vnější a vnitřní faktory (tzv. katalyzátory), který celý vývojový proces přechodu od nadání k talentu utvářejí. *Vnitřními* (interpersonálními) faktory jsou zejména osobnostní charakteristiky. Právě ony proces učení významně ovlivňují. Patří sem zejména vnitřní motivace žáka, jeho zájem a vytrvalost. Důležitá je také důvěra ve vlastní schopnosti, neopomenutelná je schopnost zaměřit a koncentrovat pozornost na dokončení určitých úkolů a současně dovednost eliminovat všechny rušivé vlivy.

Rovněž *vnější* (environmentální) faktory mohou pozitivně i negativně proces utváření talentu ovlivňovat. Na prvním místě jde o vliv rodiny (např. rodiče, velikost rodiny a její ekonomická situace, postoje ke vzdělání i k talentu dítěte apod.), a dalších významných osob (sourozenci, kamarádi, učitelé a další). Důležitou roli hraje i podpůrné či nepodpůrné prostředí školy, které usiluje o vyhledávání a rozvoj nadání dítěte nebo jej naopak přehlíží a potlačuje. Neopomenutelný je vliv rozmanitých mimořádných okolností a událostí (výhra nebo prohra v soutěži, přijetí či nepřijetí do kurzu, setkání s tím správným učitelem v pravý čas apod.) Patří sem i faktor štěstí či náhody.

Gagneho model je podstatný pro uvažování o tématu nadaných žáků a studentů v širších souvislostech. Apeluje na celou společnost, aby vytvářela takové podmínky - katalyzátory, které by vrozený potenciál snáze proměňovaly v mimořádný výkon, v talent. Zvláště škola, učitelé a rodiče mohou dobře podporovat mnohé pozitivní aspekty vnitřních i vnějších katalyzátorů a současně mohou výrazně eliminovat vliv negativních faktorů, které proces vývoje od nadání k talentu brzdí, či zcela tlumí.

Shrneme-li výše uvedené, můžeme konstatovat, že nadání je z dnešního odborného pohledu utvářeno širokým spektrem velmi specifických schopností. Důraz při vyhledávání i vzdělávání nadaných žáků a studentů se proto klade na *podchycení rozmanitých nadprůměrných schopností, na postižení mimointelektových faktorů a faktorů prostředí, včetně vývojových činitelů, které společně, ve vzájemné souhře, nadání utvářejí.*

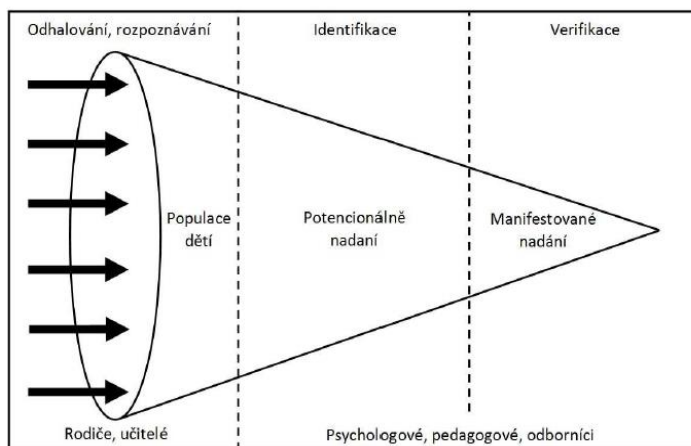


## Identifikace nadaných žáků a studentů

Rozpoznat nadání žáka je s ohledem na jeho další vzdělávání velmi důležité, avšak současně značně nesnadné. Nadaní žáci tvoří velmi nesourodou skupinu a nevykazují žádnou společnou, přesně vymezenou sadu charakteristik. Mohou se odlišovat ve stylu učení, v rychlosti vývoje, v míře tvořivosti apod. Někteří žáci mohou být nadaní jen jedné oblasti, jiní v několika oblastech, někteří se mohou dobře ve školním procesu adaptovat a uplatnit, jiní mohou mít v této oblasti problémy, u některých může být rozumový vývoj akcelerován a současně v jiných oblastech opožděn. Nadprůměrné schopnosti nadaných žáků a studentů se navíc mohou projevit v různých vývojových etapách, kdykoli v průběhu celé školní docházky. Identifikace nadaných je tedy složitý a dlouhodobý proces. Je důležité, abychom trvale očekávali a předpokládali, že se schopnosti nadaných dětí mohou projevit *kdykoli v průběhu celé školní docházky, ale i později*. Zvláště této skutečnosti je třeba přizpůsobit jak strategii vyhledávání, tak i vzdělávání těchto dětí. Proces vyhledání nadaných by měl být cíleně veden tak, abychom snížili pravděpodobnost, že některé nadané žáky přehlédneme a znemožníme jim přístup k optimálnímu způsobu vzdělávání nebo k rozšířené vzdělávací nabídce. Z tohoto důvodu by měl systém identifikace vždy splňovat následující kritéria:

- vycházet ze širšího pojetí nadání a talentu,
- využívat údajů a dat z různých zdrojů.

Do procesu identifikace nadaných žáků bývají nejčastěji zapojeni učitelé, výchovní poradci, školní psychologové a psychologové pedagogicko-psychologických poraden. V počátečních fázích identifikace sehrávají velmi důležitou roli i rodiče nebo spolužáci, či další osoby, které žáka dobře znají. Schéma identifikačního procesu naznačuje následující obrázek:



*Zdroj: upraveno dle Koren, 1989, cit. dle Laznibatová, 2003*

V obrázku je naznačen proces odhalování, identifikování a diagnostikování nadaných (cit. dle Laznibatová, 2003).

## Metody identifikace nadaných žáků

Metody, které při vyhledávání těchto žáků použijeme, nám poskytnou sice do značně odlišné, současně však velmi komplementární informace, jež nám zprostředkují podrobný obraz o

profilu schopností a dalších charakteristikách žáka. Mezi nejčastěji používané identifikační metody patří:

#### ***Psychologické identifikační metody:***

- Výsledky skupinových a individuálních standardizovaných inteligenčních testů
- výsledky testů obecných a speciálních schopností,
- výsledky testů tvořivosti,
- výsledky testů motivace,
- a další.

#### ***Pedagogické metody:***

- Nominace žáka učitelem na základě pozorování, posuzovacích škál a dotazníků,
- nominace žáka rodičem na základě posuzovacích škál, dotazníků, zjišťování autobiografických údajů o dítěti,
- nominace žáka spolužákem na základě posuzovacích škál, dotazníků a sociometrických údajů,
- nominace sebe sama, autobiografické údaje,
- užití didaktických testů, které ověřují znalosti a vědomosti v určité oblasti,
- portfolia prací,
- výsledky soutěží,
- (a další).

Použití *pedagogických identifikačních metod* poskytuje učitelům velmi dobrou příležitost pro ocenění vyšších úrovní myšlení, způsobu řešení problémů, tvořivosti, učení i o případném selhávání dítěte ve specifických oblastech. Učitel tak získává cenné diagnostické informace pro modifikaci dalšího vzdělávání těchto žáků. Většina pedagogických identifikačních metod není založena na testování. Výkon žáka, který prostřednictvím těchto metod sledujeme, tedy není obvykle omezen žádnou pevnou hranicí, *žádným tzv. stropem*, jak tomu bývá u testových metod. Učitel může pozorovat a sledovat žáka dlouhodobě v rozmanitých přirozených situacích ve výuce i mimo ní. Naopak nevýhodou pedagogických metod je určitá *subjektivita posouzení* výsledků, které nelze zobecnit pro běžnou populaci. Tyto skutečnosti je potřeba při rozboru výsledků vzít v úvahu. Podrobněji je možné seznámit se s konkrétními škálami a dotazníky pro identifikaci nadaných v Metodické příručce výzkumného ústavu pedagogického (2010). Toto pracoviště je v současné době divizí Národního ústavu pro vzdělávání, školského poradenského zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV).

#### **Typické charakteristiky nadaných žáků**

Typické charakteristiky nadaných žáků musíme vždy posuzovat v kontextu celkového vývoje dítěte. Řada učitelů dovede typické projevy nadaných žáků správně rozpoznat. Někteří však mají tendenci opakovaně a se značnou mírou konzistence identifikovat pouze jeden určitý typ nadaných žáků, nejčastěji ty, kteří mají výjimečné logické myšlení, intelektovou zvědavost, rychlý vhled a porozumění a výborné školní známky (Freeman, 2004). Úspěšnost pedagogické identifikace různých typů nadaných žáků, nejen těch bezproblémových, vzrůstá zvláště tehdy, když pedagogové vědí, na jaké charakteristiky a projevy chování žáka při učení se mají více soustředit a kterým věnovat záměrnou pozornost. V odborné literatuře se setkáváme s různými výčty poznávacích a dalších (emočních, sociálních, tvořivých) charakteristik, které se

dle jednotlivých autorů úzce vztahují k mimořádnému nadání. Mezi typické poznávací charakteristiky nadaných, podle různých autorů (např. Clark, 1997; Colangelo & Davis, 1991; Coleman & Cross, 2001; Davis & Rimm, 1994, a další) obvykle patří obvykle následující:

- vysoce logický způsob myšlení,
- systémové zpracování informací, schopnost třídit a kategorizovat,
- rychlé pochopení celku, vhléd,
- hledání a odhalování souvislostí mezi myšlenkami, událostmi a předměty,
- vytrvalost při zvládnání logicky náročnějších úkolů, dlouhodobá koncentrace pozornosti
- dobrá základna znalostí v určitých oblastech,
- upřednostňování nového a složitějšího,
- zvědavost, schopnost samostatného vyhledávání informací,
- verbální schopnosti a/nebo schopnosti vizuálně-prostorového myšlení
- tvořivost, imaginace,
- sofistikované zájmy,
- smysl pro humor.

Dříve však, než tyto charakteristiky využijeme jako vodítko pro identifikaci nadaných, je třeba si uvědomit následující důležité skutečnosti:

- Neplatí, že u všech nadaných dětí se projevují zcela shodné charakteristiky. Jde o velmi nesourodou skupinu.
- Neplatí, že dítě, u kterého mnohé ze jmenovaných charakteristik nenacházíme, do této skupiny s jistotou nepatří.
- Typické charakteristiky je potřeba vnímat a hodnotit ve vzájemné souhře, mohou se proto projevovat i velmi různě.
- Tyto projevy mohou být ovlivněny prostředím, zejména vzdělávacím a sociálním, ale například i momentální situací, ve které se dítě nachází.
- Jde o charakteristiky, jež lze u některých dětí identifikovat již v raných vývojových etapách, u jiných jsou nápadnější spíše později.

### ***Žáci šikovní a bystří***

Někteří učitelé mají tendenci zaměňovat uvedené charakteristiky a projevy chování nadaných s charakteristikami žáků, kteří nejsou nadaní, ale jsou spíše bystří a šikovní (Cvetkovič – Lay, 1998, cit. dle Laznibatová, 2003).

Nadaný i bystrý žák má své specifické vzdělávací potřeby a vyžaduje tedy odlišný vzdělávací přístup, odlišné podněty a vzdělávací materiály, které odpovídají jeho kognitivní úrovni a znalostem. Proto je důležité tyto žáky ve vzdělávacím procesu odlišovat. Níže uvedené vybrané charakteristiky mohou vést učitele k zamyšlení se nad tím, zda dobře rozumí typickým charakteristikám poznávání bystrých a nadaných žáků a zda je dovedou odlišit.

Tab.1 Vybrané rozdíly mezi bystrým a nadaným dítětem podle Cvetkovič-Lay (cit dle Laznibatová, 2003)

<b>Bystrý</b>	<b>Nadaný</b>
Umí odpovídat	Klade další otázky
Zajímá se	Je zvědavé
Má dobré nápady	Má neobvyklé nápady
Odpovídá na otázky	Zajímají jej detaily, rozpracovává, dokončuje
Je vůdcem skupiny	Je samostatné, často pracuje sám.
Jednoduše se učí	Většinu už zná
Mezi vrstevníky je oblíben	Víc mu vyhovuje společnost starších dětí
Chápe významy	Dělá závěry
Přesně kopíruje zadaná řešení	Vytváří nová řešení

### **Riziko nesprávné identifikace**

V některých případech jsou naopak poznávací potřeby nadaných žáků tak silné, že mohou ve vyučování působit spíše negativně. Přední americký psycholog Webb (1993, s. 528), ukazuje, jak rušivě se mohou některé typické poznávací charakteristiky ve školním prostředí projevit.

Tab. 2. Vybrané pozitivní charakteristiky a možné problémy spojené s jejich projevy ve školním prostředí.(Webb, 1993, s. 528, adaptováno dle Clark (1992) a Seago (1974).

Rychle získávají a uchovávají si nabyté informace.	Netrpěliví, když jsou ostatní pomalí, nemají rádi rutinu a dril, odmítají neustále drilovat základní dovednosti.
Intelektová zvědavost, vnitřní motivace, hledání významu.	Pokládají nekonečné otázky, silná vůle, odmítají direktivnost, stejně očekávají od ostatních
Dovedou vidět vztah příčina - důsledek.	Mají problémy smířit se se vším nelogickým - jako jsou pocity, tradice nebo důvody, které se mají brát jako osudové.
Rádi organizují lidi a věci do struktury a řádu, systematizují.	Konstruují komplikovaná pravidla nebo systémy, tím se mohou jevit jako příliš dominantní a ovlivňující.
Kreativní, tvořiví, mají rádi nové způsoby, jak je možné věci dělat.	Mohou narušovat plány a odmítat to, co je už známé, ostatní je vidí jako odlišné.
Velká energie, dychtivost, období intenzivního úsilí.	Frustrace z nečinnosti, dychtivost může ostatní rušit, potřeba neustálé stimulace, mohou se jevit jako hyperaktivní.
Silný smysl pro humor.	Vidí absurdity některých situací, jejich humoru nemusí vrstevníci porozumět,

	mohou se stát „třídním klaunem“, aby tak získali pozornost ostatních.
--	---

### **Nesprávné diagnózy**

Neporozumění typickým poznávacím charakteristikám a projevům chování nadaných žáků a studentů může vést některé učitele k tomu, že projevy nadání chybně zamění s problémovým chováním nebo dokonce s poruchou, nejčastěji se syndromem ADHD. K chybným diagnostickým závěrům připívá zejména nápadná senzitivita žáka, jeho netrpělivost, zvýšená motorická aktivita, případně negativismus. Při prvním pozorování je obvykle obtížné rozpoznat podstatu odlišného chování žáka. Pokud však jsou tyto projevy ryze situační, vázané na určité typy úloh a aktivit, nebo vztažené k určitému prostředí, nejde s velkou pravděpodobností o dysfunkci či poruchu. Na místě je proto spíše zvážit otázku případného nadání žáka.

### **Některé rizikové skupiny nadaných žáků**

Jak jsme již výše naznačili, učitelé se mohou opakovaně setkávat s nadanými žáky, kteří při učení nevykazují většinu typických charakteristik spojovaných s nadáním. Skutečný rozumový potenciál těchto žáků tak může být velmi snadno zastřen a maskován. V pozadí může být řada faktorů, např. osobnostní ladění žáka, jeho snížené sebevědomí, nevhodné třídní klima, nevhodné učební postupy, nedostatečně podnětné učivo, neidentifikovaná porucha učení, problémy v rodině atd. Rizikové skupiny nadaných žáků jsou tedy velmi různorodé, jejich společnou charakteristikou však bývá skutečnost, že jejich schopnosti nejsou ve škole dostatečně rozpoznány, ani rozvíjeny.

Mezi nejčastější rizikové skupiny nadaných se obvykle řadí následující:

#### ***Nadaní žáci s handicapem***

Jedná se o žáky, kteří mají výjimečné rozumové schopnosti, ale současně mají i jistý handicap. Pro mnohé učitele je obtížné tuto skupinu žáků správně identifikovat a vzdělávat. K nejčastějším kombinacím rozumového nadání a handicapu patří:

- nadání se specifickými vývojovými poruchami učení, zejména s dyslexií, dysortografií, dysgrafií
- nadání s poruchami chování ADHD, ADD
- nadání se somatickým handicapem
- nadání s Aspergerovým syndromem.

Učitelé na všech stupních škol se nejčastěji mohou setkat s *nadanými dětmi s poruchou učení*. Zvláště tuto skupinu žáků bývá obtížné správně rozpoznat, jelikož jejich nadání i handicap se vzájemně maskují a překrývají a jejich školní výkon pak může působit jako zcela průměrný (Portešová, 2011). Americké výzkumy (Whitmore, 1981) předpokládají, že nadaní žáci s poruchami učení tvoří přibližně 2–5 % z celkové populace všech zdravotně postižených. Mnozí sice identifikováni jsou, ale jen díky svému handicapu, nikoli v souvislosti s nadáním. Téměř polovina z nich přitom nebývá správně rozpoznána až do doby středoškolských studií a velká část, i když jen obtížně jakkoli vyčíslitelná, není s velkou pravděpodobností systémem vzdělávání vůbec zachycena (Nielson, 2002). Proto je velmi důležité, aby učitelé o možnosti souběhu schopností a handicapů věděli a dovedli se účinně vyhnout překážkám, které rozpoznání těchto žáků a studentů brání a současně byli schopni rozpoznat jejich schopnosti i

handicapy. Ve vzdělávání těchto žáků je potřeba klást důraz na rozvoj schopností a souběžnou kompenzaci nedostatků.

### **Překážky správné identifikace nadání**

Nesprávný je předpoklad, že děti s určitou poruchou, nemohou být rozumově nadané.

- Vývojové opoždění u dětí s poruchami učení, zejména ve verbální oblasti, projevující se často při čtení a psaní, způsobuje, že nebývají identifikovány jako nadané.
- Neúplné informace o dítěti, vedou k přehlížení jeho silných stránek.
- Nemožnost ukázat své nadprůměrné schopnosti, vzhledem k důrazu na verbální schopnosti ve vyučování.

Tab. č. 3 Typické rozpory ve školních výkonech nadaných dětí s poruchou učení

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Špatná paměť na fakta, špatná krátkodobá paměť, problémy s memorováním a mechanickým učením</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobrá dlouhodobá paměť, schopnost třídit informace, srovnávat, klasifikovat, vidět souvislosti a vztahy.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problémy v oblasti čtení, psaní, užívání gramatických pravidel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobrá slovní zásoba i slovní produkce</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velké problémy s „jednoduchými úkoly“, s jednoduchým po sekvencích jdoucím materiálem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobrá schopnost komplexních myšlenkových manipulací a operací, abstraktní uvažování, lepší výsledek v náročnějších úkolech</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nedostatky v kontrole jednání a pozornosti, když je téma nebo předmět pro ně nezajímavý</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schopnost soustředit se neobvykle dlouhou dobu na téma, které je zajímavá</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nadprůměrná tvořivost a zvědavost, imaginace, dobrý pozorovatel a experimentátoři</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobrá schopnost zdůvodňovat a argumentovat, zvědavost, smysl pro humor.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• V určitých mimoškolních, nikoliv školních aktivitách mohou být hodnoceny jako velmi nadané a motivované.</li> </ul>

V případě těchto žáků je zvláště důležité proměnit stávající přístup k jejich vzdělávání tak, že „posuneme“ vzdělávací paradigma *směrem od nápravy handicapů k rozvoji talentu*. Jinými slovy – je velmi důležité usilovat o to, aby žáci s dvojí výjimečností měli možnost rozvíjet takové způsoby a strategie učení, které jim umožní rozvoj nadání a současně zabrání trvalému školnímu neselehávání (Portešová, 2010).

### **Časní čtenáři**

Skupina nadaných dětí, jež se *spontánně naučí plynule číst* do čtyř let, se označuje jako tzv. *časní čtenáři* (Matějček, 1996). Jedná se obvykle o nadané předškolní děti s velmi akcelerovanými poznávacími schopnostmi. Pro učitele i rodiče bývá, kromě časného čtenářství, nápadná schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti, paměti, rychlý nástup a rozvoj řeči, vysoká rychlost učení, zájem o symboly, schopnost kategorizace, schopnost chápat metaforu a analyticky myslet mnohem dříve, než ostatní děti stejného věku. U těchto dětí však může být současně zjevný rozpor mezi akcelerovaným vývojem v oblasti poznávacích schopností a mezi běžným vývojem v oblasti sociální, emocionální nebo motorické. Jde o tzv. *vývojové disharmonie (nerovnoměrnosti)*, které bývají pro rodiče i učitele v chování dítěte velice nápadné, někdy však obtížně pochopitelné. Vývoj poznávacích schopností i dalších psychických funkcí je velmi různorodý. Vývojové nerovnoměrnosti jsou dokonce podle řady studií i klinických pozorování jednou z typických charakteristik všech nadaných dětí (Columbus Group, 1991). Jsou tím nápadnější, čím větší je rozpor mezi tzv. mentálním (rozumovým) a chronologickým (skutečným) věkem dítěte. Vnější prostředí je totiž strukturováno podle „věkových norem“, které zejména mimořádně nadaným dětem příliš neodpovídají. Vývojové disharmonie žáka by však nikdy neměly vést učitele k popření jeho talentu, ani k ponížení jeho významu. Důležitou úlohou učitele je rozpoznat tato vývojová specifika nadaných dětí v útlém věku a zprostředkovat jim různorodé možnosti rozvoje i systematickou kognitivní, sociální a emoční podporu. V případě nedostatečné podpory totiž hrozí zejména riziko vytvoření si negativního postoje ke škole a k celému dalšímu vzdělávání (Cline, Schwartz, 1999).

### **Nadaní adolescenti**

Období adolescence přináší všem, kteří danou vývojovou etapou procházejí, bez ohledu na schopnosti a nadání, významné proměny, a to jak v oblasti tělesné, tak v oblasti psychické, zejména sociální a emocionální. Jde o etapu, kdy se výrazně mění podstata sociálních vztahů, jednak uvnitř rodin, ale i u vrstevnických skupin (Portešová, 2006). V tomto období může zvláště u mimořádně nadaných narůstat *pocit odlišnosti*, který mnozí nadaní chápou jako trvalý, závažný sociální handicap, podněcující k hledání takových postupů a strategií, jež by skryly nadprůměrné schopnosti. Někteří nadaní adolescenti si často uvědomují nereálnost možnosti skloubit vlastní schopnosti, nadání, tendenci vyniknout s přáním být akceptován a pozitivně přijat vrstevníky.

Další nebezpečí tohoto období spočívá v tom, že nadaný adolescent přestane být díky novým možnostem tohoto období motivován v oblasti, v níž dosud dosahoval vynikajících výkonů a *ztrácí o ni zájem* (Hříbková, 2009).

Závažný problém může souviset s profesní volbou, označuje se jako *multipotencialita*. V průběhu adolescence si totiž někteří nadaní studenti začnou uvědomovat, že mají větší schopnosti a více zájmů v několika zcela odlišných oblastech. Současně však pro ně může být

problematické a nesnadné rozhodnout se pro vlastní profesní orientaci a ostatní oblasti tzv. opustit.

### ***Nadané dívky***

Dívky a chlapci se liší osobních zkušeností se vzděláváním (Freeman, 2004). Podle Hellera a Zeiglera (1996) mají nadané dívky častěji tendenci přisuzovat svůj úspěch náhodě či štěstí. Některé nadané dívky mohou dále mít, vlivem socializace (výchova, nároky, očekávání ze strany rodičů a učitelů) zvláště v adolescenci, problém skloubit svoji feminitu s nadprůměrnými schopnostmi. Nejčastěji jde o vliv stereotypů, které do značné míry ovlivňují i volbu budoucího povolání a mohou bránit výběru profesí, jež jsou považovány spíše za mužské (technika, fyzika, matematika apod.).

### ***Podvýkonní nadaní žáci***

Jedná se o skupinu nadaných žáků, která ve škole nenaplnuje svůj potenciál. Může jít o žáky a studenty, kteří dosahují dobrého či výborného školního hodnocení, avšak schopnosti a svůj potenciál nedostatečně rozvíjejí. Častěji se však jedná o žáky, u nichž je nápadný rozpor mezi jejich intelektovým potenciálem a podávaným školním výkonem. Pokud nejsou dostatečně stimulováni a podněcováni, nevytvářejí si *dostatečné pracovní návyky, nejsou schopni projevit potřebnou vytrvalost k dosažení vzdělávacího cíle*. Učitelé často zaznamenávají jejich pocity *naučené bezmocnosti, neproduktivního chování a trvalé očekávání špatného výkonu*.

Příčinou tohoto velmi nepříznivého stavu mohou být například rodinné či osobnostní faktory, dlouhodobě nedostatečná náročnost vzdělávání, nevhodné vzdělávací metody, nesprávné postoje učitelů, nízká očekávání a další. Jedná se o velmi rizikovou skupinu nadaných, která často dlouhodobě prožívá nudu, případně dlouhodobý školní neúspěch a trvalé selhávání. Podvýkon, trvajíc déle než půl roku, je tedy třeba řešit s pomocí odborníků.

### ***Vybrané sociální a emoční problémy nadaných***

Nadaní žáci *netrpí více než jiná skupina žáků a studentů sociálními a emočními problémy*. Většina současných studií se spíše shoduje v poznání, že nadaní jsou emočně stabilnější a méně úzkostní, než běžná populace dětí (Freeman, 2004). V případě některých nadaných žáků však mohou velké odlišnosti v poznávání a v zájmech vést ke vzniku specifických problémů, jako je nízká sebedůvěra, obranný postoj, zranitelné sebepojetí a další. Toto riziko může narůstat přímo úměrně s mírou intelektového nadání, zejména v mladším školním věku. I v tomto ohledu jsou mimořádně nadaní žáci skupinou se specifickými potřebami. Mezi nejčastěji zmiňované problémy obvykle patří:

- ***Vztahy k vrstevníkům***

Vzhledem k odlišnostem v myšlení a v zájmech mají některé nadané děti tendenci uzavírat přátelství se staršími dětmi nebo s dospělými. S vrstevníky v běžné třídě si nemusejí vždy dobře rozumět, nenacházejí mezi nimi hlubší kamarádké vztahy, čímž může docházet k jejich vydělování ze školního vrstevnického kolektivu. Rovněž tendence opakovaně a intenzivně organizovat ostatní lidi a věci (v důsledku hledání jasného řádu), je může z vrstevnického kolektivu nápadně vydělovat. Častým důsledkem jsou potom opět tenze mezi nimi a vrstevníky (Webb, 1993) a neoblíbenost některých nadaných dětí v širším třídním kolektivu. Konflikt mezi pokusy začlenit se



mezi ostatní a současně neztratit svoji individualitu, může dále zvyšovat *pocit jejich odlišnosti*. Pro mnohé nadané je tento rozpor velmi stresující.

- **Vyhýbání se rizikům**

Nadané děti poznají v každé problémové situaci řadu možných alternativ řešení a stejnou měrou vnímají i reálná úskalí a rizika jednotlivých alternativ. Někteří mají tendenci se těmto rizikům vyhýbat, čímž mohou působit jako nápadně nerozhodní a váhající, případně zvýšené úzkostné (Whitmore, 1980).

- **Perfekcionismus**

Schopnost vidět ideální výkon, může společně s emoční intenzitou některých nadaných žáků přivést některé z nich i k nápadným projevům perfekcionismu – tedy k vytváření si nereálných očekávání od sebe samého a od svého školního výkonu. Podle Hamachecka (1978) má tato skupina neurotických perfekcionista pocit, že jejich výkon není nikdy dostatečně dobrý. Z tohoto důvodu nedosahují vlastního uspokojení z úspěchu či z vlastní snahy. Úkolem učitelů je vést tyto nadané děti k tomu, aby si vytyčovaly realistické cíle, aby byly schopni riskovat, akceptovat chyby, jež by neměly být vnímány jako známka selhání, ale spíše další vzdělávací příležitosti.

Zdravý emoční vývoj nadaných dětí je stejně důležitý jako vzdělanostní. Proto je potřeba, v případě podezření na počátky vzniku sociálních či emočních problémů nadaných žáků, vyhledat odbornou psychologickou podporu a pomoc.

### **Vzdělávání nadaných žáků**

Na konci identifikačního procesu začíná dlouhodobá intenzivní práce se žákem, u kterého bylo zjištěno rozumové nadání. Způsob jeho vzdělávání může významně rozhodnout i o jeho profesním uplatnění. Naopak nevhodný vzdělávací přístup může být pro nadané trvale negativní životní zkušeností, která navždy ovlivní jeho postoj k učení a znesnadní, nebo dokonce znemožní jeho další cestu k rozvoji schopností. Specifické charakteristiky nadaných se ve školním prostředí projevují často jako:

- rychlejší pracovní tempo,
- schopnost pochopit a zpracovat větší množství informací,
- schopnost vlastní postupy, snaha odvozovat zákonitosti a pravidla – neochota memorovat,
- schopnost uvažovat o důsledcích, schopnost zobecňovat,
- zájem o řešení náročných problémových úloh,
- dobrý vhled do učiva a důležitých souvislostí.

Tyto specifické vzdělávací charakteristiky jsou přímo spojeny se specifickými vzdělávacími potřebami těchto žáků. Podrobně je popisuje metodická příručka (2009). Mezi nejdůležitější vzdělávací potřeby patří následující:

- potřeba řešit logicky náročné úkoly,
- dostatek času na ponoření se do problému,
- důraz na učení se novému, méně opakování,
- dostatečně podnětné a náročné úkoly, činnosti.

Neexistuje jediný, nejvhodnější způsob, jak intelektové nadání rozvíjet. V obecné rovině je možné říci, že většina vzdělávacích programů pro nadané usiluje o rozvoj tvořivosti, vytrvalosti, zvědavosti, rozvoj efektivních strategií učení a schopnost řešení problémů. Každý vzdělávací program pro nadané by měl podporovat různé způsoby získávání znalostí a vědomostí, měl by vycházet ze schopnosti žáků porozumět novým poznatkům, vztahům i souvislostem mezi nimi, měl by umožňovat budovat vztahovou síť mezi vzájemně propojenými koncepty, jež přesahují do různých oblastí. Je také důležité, aby každý takový program, kladl důraz na využívání náročnějších vzdělávacích materiálů, aby často využíval metody zkoumání a objevování, řešení problémů a tvořivého myšlení. Naopak *velmi nevhodné* jsou takové přístupy, které upřednostňují memorování, dril a mechanické opakování školní látky a nerespektují vědomostní a kognitivní akceleraci žáka.

Z emočního a sociálního pohledu je třeba, aby vzdělávací program dal předpoklady k vytvoření bezpečného, co nejméně omezujícího, ale současně jasně strukturovaného vzdělávacího systému, jenž oceňuje i respektuje odlišnosti ve schopnostech a dává příležitost k rozvoji pozitivních vzájemných vztahů mezi spolužáky.

Efektivitu každého vzdělávacího programu pro nadané je třeba sledovat a pravidelně vyhodnocovat, případně modifikovat tak, aby lépe potřeбám konkrétního žáka vyhovoval.

### **Konkrétní vzdělávací opatření**

Každý mimořádně nadaný žák by měl mít vypracován individuální vzdělávací plán (dále IVP). IVP vychází se školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů psychologického vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a vyjádření zákonného zástupce žáka. Jde o závazný dokument.

Mezi základní způsoby vzdělávání nadaných žáků patří následující:

- akcelerace vzdělávání,
- obohacování vzdělávacích programů,
- seskupování žáků.

Uvedené přístupy obvykle fungují paralelně, jsou různě vhodné vzhledem k určitým typům nadaných žáků. Volba nejvhodnějšího způsobu vzdělávání se odvíjí zejména od aktuálního profilu schopností žáka, jeho osobnosti adaptačních, sociálních a emocionálních charakteristik. Úspěch jakéhokoliv vzdělávacího přístupu je do značné míry ovlivněn kontextem, ve kterém se realizuje. Zejména je v tomto ohledu důležitá flexibilita daného vzdělávání uvnitř školy, zájem o rozvoj nadaných, roli hraje i emoční podpora a přátelské vztahy.

### **Akcelerace vzdělávání**

Jde o jakoukoliv formu úpravy vzdělávání nadaných žáků, založenou na zrychlení tempa při předávání nových informací a zvládnání nových dovedností. Akcelerace vzdělávání umožňuje:

- Postupovat vzdělávacím systémem rychleji. (Možnou rychlost postupu určuje každý stát odlišně.)

- Postupovat rychleji pouze ve vybraných předmětech.
- Zahájit vzdělávání na určitém vzdělávacím stupni dříve, než je v dané zemi běžné.

Nadaní žáci, zařazení do akcelerační formy vzdělávání podávají obvykle vyšší školní výkon, jsou více motivováni dosahovat dobrých výsledků a vytvářejí si lepší pracovní návyky. Rizikem může být nepřijetí staršími vrstevníky a sociální, případně fyzické znevýhodnění v důsledku rozdílu v chronologickém věku žáka.

### **Obohacování učiva**

Jedná se o širokou možnost přístupů, která nejčastěji představuje záměrné rozšiřování a prohlubování znalostí a schopností nadaných žáků v jednotlivých předmětech. Jde o rozvoj myšlení tak, aby nadaný žák pochopil širší rámec jednotlivých předmětů a lépe porozuměl vztahům a souvislostem mezi nimi. Žák obvykle zůstává ve své kmenové třídě mezi svými vrstevníky a učitel mu poskytuje možnost rozvoje poznatků, kognitivních schopností a vede jej cíleně k dalšímu samostatnému poznávání, zkoumání, hlubšímu porozumění a k vytváření nových myšlenek, konceptů a výtvorů. Nadaný žák tedy nepostupuje v učivu rychleji, ale za stejnou dobu jako jeho spolužáci zvládne probíraná témata ve větší šíři a hloubce.

Tento způsob vzdělávání nadaných bývá oceňován zejména proto, že nevede ke vzniku potíží s adaptací na nové prostředí, bere více v potaz individuální schopnosti žáka, jeho učební styl, motivaci a vzdělávací potřeby. Nevýhodou je naopak skutečnost, že obvykle není jasně specifikován vzdělávací cíl, nadaní žáci nejsou tolik motivováni k podávání maximálního výkonu. Pro učitele je obtížné připravit různé didaktické materiály pro obohacování učiva odlišně nadaných žáků ve třídě.

### **Seskupování žáků**

Jde o metodu vytváření skupin nadaných žáků v závislosti na jejich schopnostech, výkonových charakteristikách, zájmech a motivaci. Toto uspořádání má řadu alternativ, od vytváření homogenních skupin žáků v kmenové třídě až po formování speciálních tříd a škol nadaných žáků, čili tzv. *separační variantu*. Hlavním cílem tohoto opatření je umožnit intenzivní výuku homogenní skupiny žáků s ohledem na jejich schopnosti i výkon, zjednodušit přípravu výuky, speciálních materiálů a pomůcek a zkvalitnit interakci mezi žáky podobných schopností a zájmů.

Výhodou tohoto přístupu je skutečnost, že poskytuje možnost sjednotit vývojovou úroveň žáků a jejich vzdělávací potřeby s formou a metodami vyučování, učitel se může zaměřit jen na velmi malé rozpětí schopností vyučovaných žáků, formuje se prostředí stimuluje další rychlý rozvoj schopností. Rizikem je zvýšená soutěživost a konkurence mezi spolužáky i riziko stigmatizace těchto tříd nadaných.

### **Volnočasové aktivity**

Rozvoj, ale i identifikace nadání se neuskutečňuje pouze ve škole a během vyučování. Nedílnou součástí jsou volnočasové aktivity, jako např. zájmové aktivity, soutěže, letní tábory, korespondenční kurzy apod.

Existují dva hlavní důvody, proč je třeba věnovat pozornost nadaným žákům a studentům a pomáhat jim v rozvoji jejich potenciálu. Individuální – vychází z přesvědčení, že každý jedinec by měl dosáhnout plného rozvoje a společenský, vycházející ze skutečnosti, že nadání je zdrojem rozvoje a tedy bohatstvím každé společnosti. Oba jsou důležité, žádný jedinec ani společnost si nemůže dovolit talentem plýtvat. Identifikace a vzdělávání nadaných žáků jsou v tomto ohledu velmi důležité procesy každého vzdělávacího systému. Nesprávná identifikace, nerozpoznání a nerespektování specifických vzdělávacích potřeb těchto žáků a nevhodný vzdělávací přístup mohou být trvale negativní životní zkušeností, která navždy ovlivní jejich postoj k učení a znesnadní, nebo dokonce znemožní jeho další cestu k rozvoji schopností. Klíčovou a nenahraditelnou roli zde hrají právě učitelé. Je tedy velmi důležité, aby si byli této své jedinečné, důležité a nenahraditelné úlohy vědomi.

## Literatura

- Brouk, B. (1937). *Patologie životní zdatnosti*. Praha: A. Srdce.
- Coleman, L. J., Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Cline, S., & Schwartz, D. (1999). *Diverse populations of gifted children: Meeting their needs in the regular classroom and beyond*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty*. Praha: Lidové noviny.
- Freeman, J. (2004). Teaching the gifted and talented, *Education Today*, 54, 17-21
- Gagné, F. (1995). The differentiated nature of giftedness and talent: a model and its impact on the technical vocabulary of gifted and talented education. *Roeper Review*, 18, 103–111.
- Heller, K. A. & Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and the sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 200-210.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní*. Praha: Grada.
- Kolektiv autorů (2009). *Krok za krokem s nadaným žákem: Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka*. Praha: VÚP, 2009.
- Kolektiv autorů (2010). *Vyhledáváme rozumově nadané žáky*. Metodická příručka Vydal VÚP v Praze.

- Laznibatová, J (2003). *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 2.vydání. Bratislava: Iris.
- Matejček. Z. (1995). *Dyslexie- specifické poruchy čtení*, Jinočany: H +H.
- Portešová, Š. (2006). Sociální vztahy a adaptace rozumově nadaných. In *Vztahy v dospívání*. Macek, P., Lacinová, L. (Eds.), s. 127-143, Brno: Barrister & Principal.
- Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál.
- Renzulli, J.S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-184.
- Robinson, A. E., Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In Pfeiffer, S. I. (Ed.). *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (71–92). New York: Springer.
- Whitmore, J. R. (1981). Gifted children with handicapping conditions: *A new frontier*. *Exceptional Children*, 48, 106–113.
- Webb, J. (1993). Nurturing social - emotional development of gifted children. In.: Heller, K.A, Mönks, F.J., Passow, A.H., (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. New York, Pergamon, 525 - 538.

## Školní poradci jako aktéři organizačního učení

*Bohumíra Lazarová*

V důsledku rychle se měnící společnosti se mění i škola a její vnitřní prostředí. Hovoří se o změnách v chování žáků i rodičů, o potřebě přizpůsobit vzdělávací podmínky i těm, které životem doprovází nějaké znevýhodnění. Školy se nezřídka teprve učí tomu, jak vytvořit skutečně inkluzivní prostředí, jak vyhovět speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Ve školách se tedy učí nejen žáci, ale i dospělí; pozornost je v souvislosti s proměnou požadavků na chování škol jako organizací stále ve větší míře věnována tzv. organizačnímu učení. Očekává se totiž, že se školy budou mj. učit i z vlastní zkušenosti a využívat jak vnějších, tak i vnitřních zdrojů pro učení. Významnou roli v podpoře a rozvoji organizačního učení ve školách tedy mohou sehrávat právě poradenská pracovníci školy. V této kapitole věnujeme pozornost pojmu organizační učení a vysvětlujeme některé procesy, které organizační učení zahrnuje. V další části pak nahlížíme organizační učení jako nástroj k řešení nestandardních situací ve škole a dáváme jej do souvislosti s poskytováním metodické podpory ze strany poradenských pracovníků.

### Co je organizační učení

Téma organizační učení získává na oblibě zejména ve spojitosti s proměnou požadavků na chování organizací. Jde o téma interdisciplinární, které je svázáno s celou řadou vědních disciplín – kulturní antropologií, psychologií, pedagogikou, managementem a dalšími. Počátky používání tohoto pojmu se vztahují ke konci padesátých let minulého století a dnes již lze (zejména v zahraničí) zaznamenat celou řadu teoretických i empirických studií na toto téma

(srov. Argyris, 1992; Crossan et al., 1995; Sun & Scott, 2003 a jiní). Stále intenzivnější pozornost je věnována také podobám a procesům organizačního učení ve školách (např. Leithwood & Louis, 1998; Senge et al., 2012; u nás např. Pol a kol., 2013). Od škol – jako specifických organizací – se také očekává *schopnost učit se z vlastní zkušenosti i jiných zdrojů* v zájmu rozvoje schopnosti přizpůsobovat se a přiměřeně reagovat v rychle se proměňujících společenských podmínkách.

Organizační učení je vymezováno celou řadou definic. Bývá definováno jako psychosociální proces, učení týkající se všech lidí ve škole, procházející napříč školou, projevující se na všech jejích úrovních (individuální, tak i skupinové a organizační) (Leithwood & Louis, 1998; Louis, 2006; Pol a kol., 2013; Verbiest, 2002 aj.). Výsledkem organizačního učení jsou *změny kognitivního i behaviorálního charakteru*, školy a lidé v nich tedy přijímají novou znalost a na jejím základě mění způsoby chování. V teoriích organizačního učení se tak hovoří o práci s informacemi, tedy o příjmu, distribuci, interpretaci i uchování informací. Zjednodušeně řečeno: v důsledku organizačního učení vzniká nová, reflektovaná znalost, která se stává trvalou součástí tzv. *organizační paměti*. Při zkoumání procesů organizačního učení je pak pozornost věnována právě tomu, jak učení probíhá, resp. jak jsou informace *generovány, rozšiřovány* napříč školou a také *interpretovány* (jak vzniká společné, sdílené porozumění) a uchovávány. Základem přechodu od individuálního učení k učení organizačnímu, je fáze *integrace* (Pol a kol., 2013). Zvláštní pozornost pak zaslouží zkoumání vlivu nové znalosti na pozitivní změny chování jednotlivců i celé organizace.

Popsat průběh organizačního učení však není snadné; tyto procesy mají v různých školních kontextech svá specifika, která jsou součástí kultury té či oné školy. Podle zahraničních výzkumů zaměřených na zkoumání organizačního učení ve školách, dominují v tomto prostředí především *neformální kolegiální setkávání* (tedy informální učení) a *individuální vzdělávání mimo školu*. Oceňují se tedy především individuální znalosti a spíše nedostatečně je reflektována a využívána minulá (individuální i kolektivní) zkušenost (Lazarová a kol., 2012).

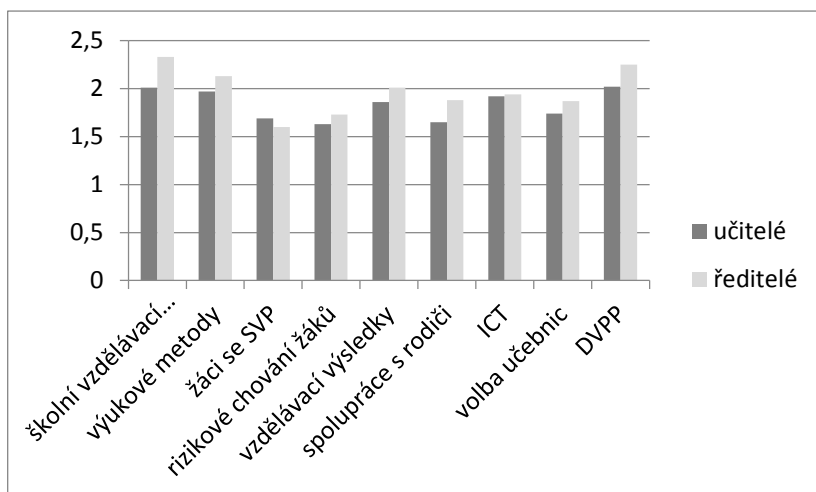
Stejně jako učitelé, i poradenští pracovníci školy se přirozeně stávají aktéry organizačního učení, avšak vzhledem ke svému poslání a zaměření se mohou stát přirozenými podporovateli procesů organizačního učení ve školách. Nakonec, metodická podpora poskytovaná učitelům, se od nich očekává (viz. Vyhláška č. 72/2005 Sb., resp. její novela č. 116/2011 Sb.).

### **Žáci se specifickými potřebami jako téma pro organizační učení**

Učitelé se při výkonu své profese nezdávka dostávají do nestandardních situací, které nemají jedno správné a rychlé řešení (např. Lazarová, 2008). Promítá se do nich nejen odborná znalost, ale i zkušenost učitele. V souvislosti s inkluzivními trendy jsou učitelé i školy jako organizace vystaveni požadavku naučit se zvládat celou řadu nových situací. Právě témata spojená s důsledky inkluzivního vzdělávání se stávají tématy pro organizační učení, ve kterém mohou klíčovou roli sehrávat právě školní poradci.

Výsledky nedávných výzkumů dokladují, že rizikové chování žáků a výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) se v českých základních školách skutečně stávají hlavními tématy organizačního učení (Pol a kol., 2013 s. 70–77), resp. hlavními tématy, kterým učitelé věnují pozornost v různé míře systematickosti a v různých uskupeních (grafy 1, 2, 3).

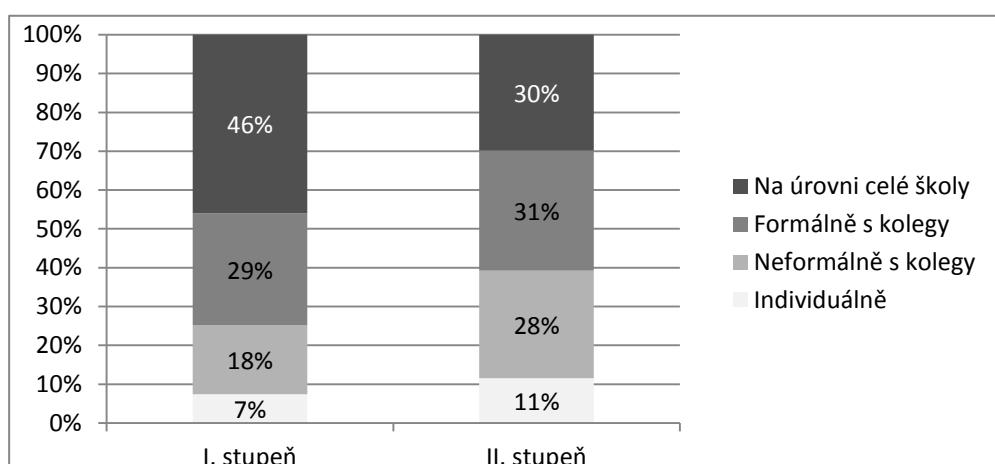
Graf 1 Systematickosti práce s různými tématy s pohledu učitelů a ředitelů škol



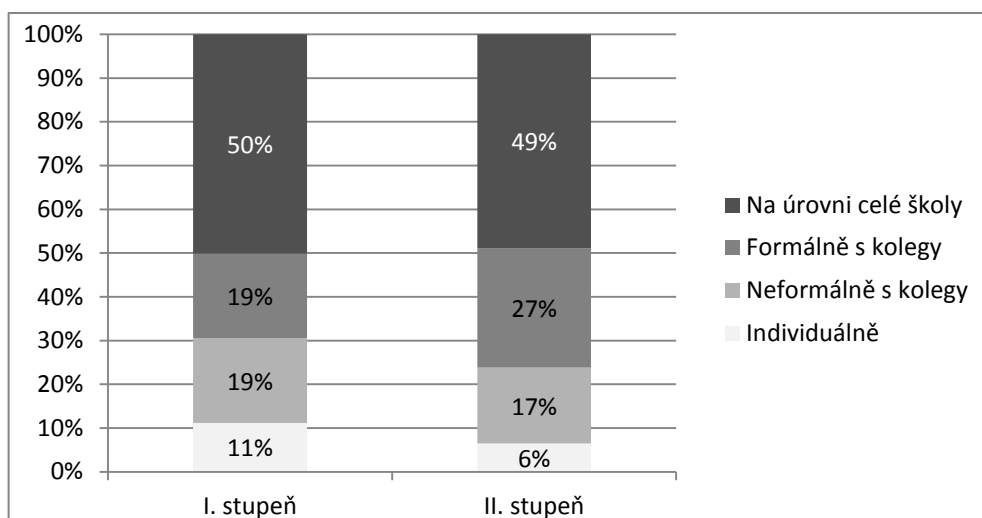
Pozn.:

Šlo o hodnocení systematičnosti práce s nabídnutými tématy (viz vodorovná osa) na škále, kde 1= nejsystematičtěji 6 = nejméně systematicky. Sloupce v grafu jsou vyjádřením průměrné hodnoty; tedy nízké hodnoty (sloupce) svědčí o vyšší systematičnosti řešení tématu. V rámci výzkumu byly zpracovány dotazníky z 52 základních škol, celkem od 1003 učitelů a 117 ředitelů (srov. Pol a kol., 2013).

Graf 2 Úrovně řešení z pohledu učitelů I. a II. stupně: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami



Graf 3 Úrovně řešení z pohledu učitelů I. a II. stupně: Chování žáků



První graf ukazuje, že největší pozornost v českých základních školách je věnována řešení témat spojených s rizikovým chováním žáků a výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, resp. tato témata jsou nejsystematičtěji řešena. Další dva grafy pak naznačují, na jakých úrovních je těmto tématům ve školách věnována pozornost. Je zřejmé, že řešení na kolegiální a školní úrovni převažuje. Tato data však nevypovídají o podobách diskusí či spolupráce učitelů, ani o roli poradenských pracovníků, kterých se řešení těchto témat bezprostředně týká (výzkum nebyl zaměřen na tato témata).

Je zřejmé, že mezi učiteli i mezi učiteli a školními poradci probíhá celá řada neformálních konzultací a diskusí o žácích, jejich chování a učení. Otázkou zůstává, do jaké míry přispívají tyto konzultace k organizačnímu učení, tj. do jaké míry cíleně a systematicky řeší problematiku a rozvíjí zkušenost ku prospěchu celé školy. Nechceme tím nijak snižovat význam neformálních kolegiálních diskusí, které se spontánně odehrávají v kabinetech či na chodbách školy. Ty jsou bezesporu v mnohém užitečné, nabízejí obvykle rychlá řešení a zejména tolik potřebnou kolegiální emocionální podporu. Na škodu věci však takto vzniklá znalost či dokonce reflektovaná zkušenost může nezřídka ustrnout pouze na individuální úrovni, neintegruje se do „zkušenostní banky školy“ a nemohou z ní čerpat ostatní učitelé. Organizační učení bývá někdy definováno jako každé učení probíhající v organizaci, nicméně častěji jsou za znaky organizačního učení považovány právě jeho *záměrnost, systematickosti a řízenost* (srov. Pol a kol., 2013, s. 20). Tyto jeho znaky mohou pomáhat naplňovat poradenští pracovníci školy tím, že budou podporovat učící se klima ve škole a nabízet (v rámci metodické podpory) řadu aktivit skutečně podporujících organizační učení.

Pro organizační učení jsou podle Verbiesta (2002) zásadní tři procesy: prohlubování (*deepening*), rozšiřování (*broadening*) a kotvení (*anchoring*). Jednoduše řečeno: v případě prvního z procesů jde o **prohlubování znalosti** (učitelé se například mohou více do hloubky dovědět něco o poruchách chování žáků, poradenští pracovníci mohou učitele vést k hlubšímu porozumění a reflexi některých jevů a situací); druhý z procesů znamená **rozšiřování znalosti**, tedy nacházení a rozvoj komunikačních cest pro šíření učení napříč školou (poradci mohou nabízet různé formy vzdělávání a metodické podpory, podporovat učící se klima ve škole) a třetí z procesů garantuje **ukotvení** pozitivních změn ve znalostech a chování v hodnotách a kultuře školy (poradci mohou spoluvytvářet systémy, plány a projekty, které



mohou přispět k trvání změn). Školní poradci tak mohou v oblasti organizačního učení, resp. v rámci poskytování metodické podpory učitelům zaujímat roli vzdělávací, sociální i manažerskou.

### **Metodická podpora jako součást organizačního učení**

Legislativní předpisy ukládají školním poradcům povinnost poskytovat učitelům a jiným pedagogickým pracovníkům odbornou metodickou podporu. V rámci poskytování metodické podpory tak mohou školní poradci významným způsobem podporovat procesy organizačního učení ve školách.

Poskytovat někomu metodickou podporu znamená podporovat ho v jeho pracovních postupech, resp. podpora a pomoc při využívání nějakých metod a postupů. Forem metodické podpory tedy může být celá řada: od drobných konzultací a rad až po společnou práci. Metodická podpora ze strany školních poradců učitelům může být poskytována jak *individuálně*, tak i pro celé skupiny učitelů. Zkušenosti z projektu *Rozvoj školních poradenských pracovišť* (RŠPP – VIP II) naznačují převahu individuálních konzultací školních psychologů a školních speciálních pedagogů s učiteli<sup>6</sup>. Důvodů, proč tomu tak je, může být celá řada. Obvykle patrně jde o potřebu rychlých konzultací a rychlých návrhů na řešení a na skutečnou reflexi praxe pak nezbývá mnoho času.

Metodická podpora učitelům poskytovaná ze strany poradenských pracovníků může nabývat těchto podob:

- individuální a skupinové konzultace,
- individuální a skupinové supervize (včetně pozorování s následným supervizním rozhovorem),
- jiné skupinové formy reflexe praxe (např. Bálintovské skupiny, využívání různých nástrojů pro reflexi praxe, sebehodnocení apod.),
- společná práce (práce se třídami, příprava materiálů, interpretace získaných dat apod.),
- vzdělávací semináře a workshopy vedené poradenskými pracovníky,
- příručky a jiné tištěné či elektronické materiály.

Tento výčet nemusí být úplný; zahrnuje aktivity cílené k vybraným tématům v obecnějším pojetí (vzdělávací semináře, příručky) i aktivity přímočařeji mířící ke konkrétní situaci či případu – konzultace a supervize, případně koučování a jiné aktivity zaměřené na reflexi praxe. Právě naposledy zmíněné způsoby práce jsou jednou z důležitých fází organizačního učení: pomáhají vytvářet kolektivní porozumění některým jevům a situacím. Pomáhají reflektovat minulou zkušenost a učit se z ní.

Procesům organizačního učení se daří v klimatu důvěry a jeho úspěch závisí na celé řadě podmínek. Mezi facilitující podmínky organizačního učení patří např. tvorba a sdílení vize, klima spolupráce, dobré materiální a organizační podmínky, vnější podpora či určité aspekty řízení (srov. Pol a kol., 2013). Podobně i metodická podpora ze strany školních poradců může být užitečná, smysluplná, generující změny v myšlení, chování a pracovních postupech učitele pouze za určitých podmínek, resp. dodržování určitých zásad. Patří mezi ně např.:

---

<sup>6</sup> Dostupné z <http://www.schoolpsychology.cz/index.php/projekty>.

- **Metodická podpora jako pomoc.** Každá konzultace, supervize či vzdělávání by mělo být učiteli vyžádané. Poradcová snaha o pomoc učiteli může být kontraproduktivní, pokud se poradce sám o své vůli rozhoduje, že bude s učitelem konzultovat jeho práci, aniž by o to byl požádán. Proto je vždy rizikové přijímat „objednávku“ ze strany vedení školy typu: „*pracujte s učiteli*“ či „*dejte radu učiteli*“. Taková žádost ze strany vedení školy musí být nejprve dobře vyjednána s vedením školy (může být i odmítnuta), je třeba najít vhodnou formu i oslovení učitele/učitelů a řídit se především jeho/jejich potřebami. Jde-li o návrh vzdělávacího semináře pro učitele, pak není nic snazšího, než dobře vyjednat, o jaké téma a jakou formu vzdělávání mají učitelé zájem.
- **Vzdělávání dospělých.** Vzdělávací vztah vždy evokuje vztah učitel – žák, proto je třeba dobře reflektovat vztah s učitelem. Jde o vzdělávání a podporu dospělých, kteří mají celou řadu zkušeností (i špatných zkušeností) i představu o tom, jak by vzdělávání či jiná podpora měla vypadat. Vždy je tedy třeba dobře vyjednávat cíle, vyjadřovat respekt k učitelově zkušenosti, snažit se o užitečnost vzdělávání pro jeho praxi. Při konzultacích jde spíše o rozvoj potenciálu učitele než o jeho vzdělávání či poučování. Právě poučování a poskytování (zvláště nevyžádaných) rad bývá velmi rizikové.
- **Respekt k jiné profesi.** Poskytují-li metodickou podporu učitelům ne-učitelští pracovníci, pak čelí požadavku nezasahování do kompetencí učitelů. Jsou vzdělání v jiných oborech, mají jinak vymezené kompetence, které nemohou překračovat. Mohou poskytovat metodickou podporu pouze v té oblasti, která odpovídá jejich vzdělání a poslání.
- **Vztah vzdělávání, vztah dospělých.** Vztah mezi poradcem a učitelem, kteří vedou profesionální konzultaci, by měl mít vzdělávací charakter, tj. nejde o poradenství v osobních tématech, nejde o psychoterapii, nejde o „duchovní spojení“. Udržovat kolegiální vzdělávací vztah je věcí profesionality a etiky. Jde také o vztah dvou dospělých, vztah partnerský, prostý manipulací, nadřazenosti, emocí, soutěžení, lží či přetvářek.
- **Společná práce.** Cílem metodické podpory je zlepšení práce učitele, ze které těží žáci a celá škola. Řešená témata se týkají všech, osobní cíle učitele jsou v souladu se společnými cíli. Obvykle se nevyplácí rada, ale spíše nabídka společného přemýšlení, společné práce či konkrétní dopomoci (např. „*Mohu Vám nabídnout, že u toho jednání s rodiči budu s Vámi, budete-li chtít*“).
- **Práce s konkrétními daty.** Dospělí lidé obvykle neradi přiznávají chyby a neradi se vystavují jakémukoliv hodnocení. Má-li poradce učiteli *na jeho žádost* poskytnout zpětnou vazbu, pak by měla mít charakter popisu založeného na jasných datech či argumentech (co bylo možné vidět, slyšet, co je možné doložit...).

Výčet hlavních zásad pro poskytování metodické podpory učitelům jistě není úplný. Je možné řídit se některými dalšími zásadami pro práci „s klientem“ v pomáhajících profesích, neboť metodická podpora by zpravidla měla být koncipovaná jako pomoc, nemá-li vzbuzovat obranné postoje.

Úspěch organizačního učení i úspěšná realizace metodické podpory je také závislá na podmínkách, které pro věc zajišťuje vedení školy. Snáze se nabízí a poskytuje metodická podpora učitelům v takové organizační kultuře, jejíž součástí je učící se klima. V takové škole je vzájemné učení a kolegiální podpora běžnou součástí práce, učitelé jsou otevření, nebojí se hovořit o svých nedostatcích a požádat o pomoc. Je zřejmé, že organizovanější a dokumentované formy učení mají větší potenciál přetrvat a stát se součástí každodenního života školy. Je také zřejmé, že bez přímé a soustavné podpory ze strany vedení školy není možné vytvořit smysluplný systém. Úzká spolupráce a vyjednávání s vedením školy je tedy nezbytnou podmínkou úspěchu.

Sebelepší podpora ze strany vedení školy by však nemohla přinést užitek, pokud by poradenští pracovníci nebyli schopni obrátit pozornost také k sobě, reflektovat svou práci i činnost svého pracoviště. Školní poradenské pracoviště nemůže být „státem ve státě“, tedy uzavřenou skupinou lidí, jejíž práci nikdo nerozumí. Porozumí-li učitelé dobře roli školního poradenského pracoviště i poradců a vědí-li, co od nich mohou očekávat, zvyšuje se naděje na to, že budou jejich nabídek využívat a učit se. Stejně jako učitelé, tak i úspěšní poradci reflektují svou práci, učí se z vlastní (i jiné) zkušenosti, využívají metodickou podporu nebo žádají supervizi vlastní práce.

## Literatura

Argyris, Ch. (1992). *On organizational learning*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing. ISBN 0-631-21308-2.

Crossan et al. (1995). Organizationl learning: dimensions for a theory. *The International Journal of Organizational Analyzis*, 3(4), 337-360. ISSN : 1934-8835.

Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-169-0.

Lazarová et al. (2012). Organizační učení v odborných diskurzech. *Pedagogická orientace*, 22(2), 145-161. ISSN 1211-4669.

Leithwood, K., & Louis, K. S. (Eds.) (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger. ISBN 90-265-1540-5.

Louis, K. S. (2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning, and Trust. *Journal of School Leadership*, 16, 447–489. ISSN: 1052-6846.

Pol a kol. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6130-9.

Senge, P. et al. (2012). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Crown Business. ISBN 978-0-385-57822-2.

Sun, P.Y.T., & Scott, J. L. (2003). Exploring the divide – organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 4(10), 202-215. ISSN 0969-6474.

Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in scholen*. Fontys: Tilburg. Dostupné na <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=2619>.

## Kariérové poradenství ve školách

*Lenka Hloušková*

Kariérové (dříve profesní) poradenství tvoří od druhé poloviny 20. století stabilní součást náplně práce výchovných poradců na všech typech škol v České republice. Čas ale ukázal, že reálné podmínky na našich školách nedovolují, aby výchovní poradci (díky rozšiřování náplně práce vygradované na konci 90. let minulého století) poskytovali poradenské služby v žádané a očekávané kvalitě. To je také důvod, proč v této kapitole absentuje to, co by měli výchovní poradci v oblasti kariérového poradenství dělat, co je potřeba, aby k tomu uměli, čím se mohou inspirovat a případně, kde takové inspirace seženou. Místo toho nabízíme empirický pohled na současné kariérové poradenství ve světě i v ČR, s cílem představit specifika současného kariérového poradenství ve školách.

V současné době je v Evropě shoda na tom, že kariérové poradenství představuje soubor aktivit, které pomáhají jednotlivcům v každém věku a v každém bodě jejich života při rozhodování v oblasti formálního vzdělávání, dalšího profesního vzdělávání i ve vztahu k zaměstnání a pomáhají při rozvoji schopností řídit a plánovat svou kariéru (Career, 2004, s. 10). O kariérovém poradenství posledního desetiletí také platí teze, že se jedná o dynamicky se rozvíjející skupinu aktivit a služeb, které už nejsou považovány pouze za jeden z účinných nástrojů sociálního začleňování a prosazování sociální rovnosti případně za jeden z nepřímých prostředků podporující ekonomický růst. Aktuálně je kariérové poradenství nahlíženo spíše jako nástroj rozvoje každého jednotlivce a jako jeden z nástrojů naplňování konceptu tzv. aktivního občanství (srov. Career, 2004; Draft, 2004; Council, 2008; Sultana, 2008; Kariérový, 2009; Access, 2010).

Tento posun ve vnímání kariérového poradenství související s měnícím se trhem práce, měnícími se potřebami klientů kariérového poradenství i s vývojem poradenských teorií, vyústil na přelomu století v **odklon od diagnostického modelu** poradenské práce (srov. např. Hiebert & Borgen, 2002). Diagnostický model poradenské práce je tak stále „agresivněji“ nahrazován důrazem na vedení a podporu klienta, které se z pohledu poradce mohou jevit jako epizodické, ale z pohledu klienta by se mělo jednat o kontinuální příležitosti k jeho rozvoji. V souvislosti s prosazováním konceptu celoživotního učení a celoživotního poradenství se uvedený posun rozšířil o **pedagogický rozměr poradenství** akcentující výchovu a vzdělávání s cílem rozvíjet u každého jedince v každém věku takové dovednosti a kompetence, které jedinci umožní řídit a plánovat svou kariéru (srov. Council, 2008; Sultana, 2008; Access, 2010).

V souladu s výše uvedeným lze pod kariérové poradenství zahrnout aktivity a služby, které jsou v ČR poskytovány:

- v rámci formálního vzdělávání na základních, středních i vysokých školách a částečně i v rámci dalšího vzdělávání,
- v rámci veřejných služeb (jako jedna z podob sociálních služeb, jako jedna z oblastí poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, nebo v podobě služeb zaměstnanosti na Úřadě práce ČR),
- v komerční sféře např. v podnicích a firemním prostředí jako jedna z forem rozvoje lidských zdrojů, nebo jako poradenská služba za úplatu.

Kariérové poradenství je v těchto třech sférách obvykle kumulováno s dalšími činnostmi nebo dokonce přímo integrováno do jiných činností, což na jedné straně vede k „optickému“ poddimenzování nabídky služeb kariérového poradenství, ale na druhé straně se aktivity či služby kariérového poradenství nabízejí „pod jiným názvem“ a to paralelně vedle sebe bez jasně specifikované vzájemné provázanosti a často i bez koncepční vize.

Specifika kariérového poradenství ve školách představujeme prostřednictvím vybraných výsledků různých typů výzkumných šetření, které si kladly za cíl zmapovat stav (nebo dílčí aspekty) poskytování služeb kariérového poradenství v ČR. O stavu kariérového poradenství jsou k dispozici informace v expertních šetřeních, která byla shromážděna za účelem mezinárodního srovnání (Sultana, 2004; Hansen, 2007; Sultana, 2008; Kariérový, 2009) nebo za účelem vzniku národních zpráv. Kromě toho k poznání stavu kariérového poradenství přispívá i řada dílčích výzkumných šetření a příkladů z praxe.

První **mezinárodní šetření** probíhala v letech 2001-2002. V roce 2001 zahájila Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD) spolu se Světovou bankou výzkum stavu služeb kariérového poradenství ve 14 zemích světa (z toho v devíti zemích EU). Výsledkem byla série národních zpráv o kariérovém poradenství s názvem *Review of Career Guidance Policies*. V roce 2002 následoval průzkum Evropského střediska pro rozvoj odborné přípravy a odborného vzdělávání (dále jen CEDEFOP), který byl zaměřen na služby kariérového poradenství v 16 evropských zemích. V roce 2006 pak byly publikovány výsledky průzkumu služeb kariérového poradenství zaštitěného Mezinárodní organizací práce (Hansen, 2007).

Všechny zmiňované mezinárodní studie relativně podrobně popisují stav služeb kariérového poradenství v ČR v rámci dvou resortů a to Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy a Ministerstva práce a sociálních věcí, jejichž cílovými skupinami kariérového poradenství jsou **žáci a studenti** různých stupňů a typů škol a **uchazeči o zaměstnání** evidovaní na Úřadě práce. V porovnání s ostatními zeměmi byla ČR kladně hodnocena za snahy implementovat kariérové poradenství do obsahu vzdělávání na základních i středních školách (viz. Metodický, 2000; Metodický, 2001). Ve vztahu k poskytování kariérového poradenství ve školách byla ale zdůrazňována rizika kumulace poradenských činností v náplni práce výchovných poradců.

Další mezinárodní šetření proběhlo v roce 2009 pod patronací OECD, bylo zaměřeno na analýzu stavu vyššího sekundárního (odborného) vzdělávání v 16 zemích světa (včetně ČR). Kariérové poradenství se v této zprávě objevuje jako jedno z doporučení ke zlepšení aktuální

situace vyššího sekundární (odborné) vzdělávání. Za silné stránky kariérového poradenství v ČR na středních odborných školách a středních odborných učilištích byly označeny dva aspekty. Jedním z nich je integrace kariérového poradenství do obsahu vzdělávání na všech typech škol poskytujících vyšší sekundární (odborné) vzdělávání. Druhým jsou podle mezinárodních hodnotitelů informace o vzdělávacích možnostech obsažené v informačním systému [www.infoabsolvent.cz](http://www.infoabsolvent.cz), které byly hodnoceny jako bohaté a lehce dostupné (Kuczera, 2010). Slabinou kariérového poradenství ale zůstávají podmínky práce výchovných poradců (očekávaný rozsah práce versus časové a kapacitní možnosti výchovných poradců) a jejich vzdělávání v oblasti kariérového poradenství. Proto je v této zprávě, stejně tak jako v roce 2002, doporučováno zlepšit kvalitu i kvantitu kariérového poradenství a to jak na základních školách, tak na všech typech středního odborného vzdělávání, diverzifikovat formy poskytování kariérového poradenství a v neposlední řadě je navrženo oddělení činnosti výchovného poradce od činností z oblasti kariérového poradenství např. zavedením „pozice“ kariérového poradce na škole (Kuczera, 2010).

Podobný zdroj informací o stavu kariérového poradenství ve školách představují tzv. **národní zprávy**, které vznikly na základě expertních šetření a jsou důsledkem zapojení ČR do struktur Evropské unie (Národní zpráva, 2003; Národní zpráva, 2005; Národní zpráva, 2006). I v těchto zprávách jsou sumarizovány údaje o službách kariérového poradenství poskytované v gesci Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy a Ministerstva práce a sociálních věcí, a jen okrajově je věnována pozornost dalším poskytovatelům, např. poskytovatelům z neziskového sektoru nebo z firemního prostředí. Obecně lze konstatovat, že služby kariérového poradenství mimo uvedené dva resorty dosud unikají centru pozornosti výzkumných šetření na národní úrovni, což se mj. odráží i v návrzích optimalizace systému kariérového poradenství (např. Návrh koncepce, 2012) nebo v některých dokumentech sociální politiky (Investice, 2012).

Výzkumných šetření, která mapují činnosti a potřeby výchovných poradců v oblasti kariérového poradenství, se v posledních deseti letech zrealizovalo několik (např. Výzkum, 2003; Zapletalová, 2003) a i v posledním výzkumném šetření, které proběhlo v roce 2011 v rámci Národního projektu *Kariérové poradenství v podmínkách kurikulární reformy* na vzorku 40 poradců ze základních škol a 20 poradců ze středních odborných škol ze čtyř krajů ČR (dále jen šetření NÚV), se zmiňuje **kumulace činností** z oblasti kariérového a výchovného poradenství u naprosté většiny výchovných poradců (79% výchovných poradců na základních školách a 90% výchovných poradců na středních školách). Relativně častá je i kumulace poradenských činností a podílu na výuce vzdělávací oblasti Člověk a svět práce (ZŠ) nebo průřezového tématu Člověk a svět práce (SŠ). Přibližně jen jedna třetina výchovných poradců uvedla, že se nepodílí ani na přípravě ani na výuce uvedeného tématu (Drahoňovská & Eliášková, 2011).

Nyní obrátíme pozornost na téma **spolupráce** výchovných poradců ve dvou rovinách. Jedna rovina se týká spolupráce výchovných poradců **s kolegy ze své školy** a druhou rovinu vymezujeme jako **spolupráci výchovných poradců s institucemi**, které se mezi spolupracujícími institucemi objevují na prvních místech (srov. Friedmann, 2011; Drahoňovská & Eliášková, 2011). O spolupráci výchovných poradců v rámci školního poradenského pracoviště (konkrétně se školními psychology) a v rámci tzv. konzultačního týmu pro

poskytování poradenských služeb ve škole, v němž by v souvislosti s kariérovým poradenstvím měli figurovat i učitelé vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání na ZŠ a Úvodu do světa práce na SŠ (Koncepce, 2005), diskutují např. Helešic & Henzl, 2006; Lazarová, 2011; Mezera, 2006; Riglová, 2006. Z uvedených zdrojů vyplývá, že poskytování standardních činností, které má školní poradenské pracoviště jako celek zabezpečit, **je závislé na jeho personálním složení**. V případě, že ve škole působí školní psycholog nebo školní speciální pedagog, se skutečná náplň práce školního psychologa a ve svém důsledku i výchovného poradce **odvíjí od typu školy, potřeb školy a potřeb žáků školy, ovlivňuje ji aktuální situace** i preferované profesní zaměření a vzdělání členů školního poradenského pracoviště.,

Téma spolupráce mezi školami a úřady práce v oblasti kariérového poradenství je součástí šetření NÚV (Drahoňovská & Eliášková, 2011) nebo ankety mezi výchovnými poradci (Třískalová & Freibergová, 2011). Podle šetření NÚV výchovní poradci ze základních i ze středních škol intenzivně spolupracují s **místním informačním a poradenským střediskem (IPS)** a to konkrétně velmi často nebo často spolupracuje s IPS 81% poradců ze základních škol a 65% poradců ze středních škol (Drahoňovská & Eliášková, 2011). Z ankety mezi členy Asociace výchovných poradců a IPS realizované také v roce 2011 vyplývá, že z 50 výchovných poradců jich 66% považuje služby IPS za nepostradatelné, „přičemž se k tomuto názoru přiklání více výchovných poradců základních škol (81 %) než výchovných poradců středních škol (60 %)“ (Třískalová & Freibergová, 2011, s. 3). Intenzita kontaktu mezi školou a IPS je sice různá, ale zdá se, že ti, kteří služeb IPS využívají, je považují za nepostradatelné.

V souvislosti s poskytováním standardních činností výchovných poradců v oblasti kariérového poradenství mohou překvapivě vyznít důvody výchovných poradců středních škol, proč služeb IPS nevyužívají. Třískalová a Freibergová (2011) strukturují odpovědi výchovných poradců do následujících kategorií: naši studenti služby IPS nepotřebují, IPS poskytují jen data (informace) a nepracují s klienty, absentuje spolupráce mezi školou a IPS. Pokud výchovní poradci s IPS nespolečně pracují, domnívají se, že lze služby IPS nahradit tím, že dojde k „posílení pozice kariérového poradce, zlepšení realizace předmětu volba povolání, zlepšení materiálního a informačního vybavení výchovných poradců v tištěné i elektronické podobě“ (s. 10), nebo také:

- besedami přímo ve škole s odborníky z praxe, se zástupci navazujících škol, s pracovníky úřadu práce, s jednotlivými podnikatelskými subjekty, s profesními svazy a sdruženími, s personalitou, s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny atd.;
- exkurzemi a pracovními činnostmi (Třískalová & Freibergová, 2011, s. 10).

Pohled na spolupráci mezi školami a úřady práce „z druhé strany“ přináší výzkumné šetření mezi pracovníky IPS, které proběhlo v rámci výzkumu *Analýza činnosti informačních a poradenských středisek úřadů práce v přechodu mladých lidí na trh práce* (Maříková, Freibergová & Vepřková, 2011). Také v tomto šetření autorky dospěly k závěru, že „v průměru IPS spolupracují s 85 % ZŠ a 75 % SŠ ve své spádové oblasti, ale existují značné regionální rozdíly“ (Maříková, Freibergová & Vepřková, 2011, s. 150). V důsledku reorganizace úřadů práce v souladu se Zákonem č. 73/2011 Sb. o Úřadu práce České republiky se dá předpokládat, že regionální odlišnosti ve spolupráci mezi školami a IPS se ještě zvýraznily.

Kromě spolupráce s IPS výchovní poradci (podle šetření NÚV) deklarují intenzivní spolupráci s **pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP)**. Velmi často nebo často s PPP spolupracuje 95% poradců ze základních škol a 80% poradců ze středních škol (Drahoňovská & Eliášková, 2011). Rozporuplným se tento závěr může jevit, když je porovnáme se závěry empirického šetření mapujícího práci 36 pedagogicko-psychologických poraden ze všech krajů ČR (Slavíková, 2009). Z tohoto šetření vyplývá, že služby kariérového poradenství nejsou prioritní činností PPP. Snad relativně nejvíce času věnují psychologové nebo speciální pedagogové z PPP individuální diagnostice (55 hodin za měsíc), individuální kariérová diagnostika zabere jednomu pracovníkovi PPP průměrně 3,2 hodiny za měsíc, tzv. individuální intervenční činnosti v kariérovém poradenství zabírají méně než jednu hodinu měsíčně. Pokud pracovníci PPP realizují tzv. skupinovou diagnostiku (na každého pracovníka PPP průměrně připadá 3 hodiny měsíčně) nebo skupinovou intervenci (na každého pracovníka PPP průměrně připadá cca 4 hodiny měsíčně), pak diagnostika z oblasti kariérového poradenství představuje cca 40% z celkového času věnované skupinové diagnostice a 24% z času věnované skupinovým intervencím (Slavíková, 2009).

Když se ohlédneme za těmito údaji, tak pokud výchovní poradci udávají intenzivní spolupráci s PPP při poskytování služeb kariérového poradenství a pracovníci PPP tyto služby poskytují spíše okrajově, pak se nabízí tato tři vysvětlení:

- služby kariérového poradenství pro cílovou skupinu žáků a studentů poskytují výchovní poradci a s pracovníky PPP pouze své postupy nebo individuální případy konzultují<sup>7</sup>.
- žákům a studentům jsou nabízeny pouze vybrané (zřejmě jednorázové) aktivity, které jsou předmětem spolupráce výchovných poradců a pracovníků PPP
- služby kariérového poradenství využívá minimum žáků a studentů, kterým výchovný poradce nebo pracovníci PPP „stihnou“ dané služby poskytnout.

Pro dokreslení stavu spolupráce výchovných poradců s dalšími zařízeními vybíráme závěry z výzkumné sondy zaměřené na poskytování služeb kariérového poradenství ve **speciálně pedagogických centrech (SPC)**. Výsledky z roku 2011 odhalily, že ze 45 SPC ze všech krajů ČR se kariérovému poradenství vůbec nevěnuje 18%. Ta centra, která se alespoň v minimální míře kariérovému poradenství věnují, poskytují služby kariérového poradenství v podobě individuálních konzultací (45%), některá provádí kariérovou diagnostiku (35%), jiná poskytují kariérové informace (24%), nebo se považují za prostředníky mezi výchovným poradcem a rodiči (24%). Přestože tyto údaje nevyznívají příliš optimisticky, pozitivně vyznívají závěry týkající se představ pracovníků SPC o tom, že by se centra měla podílet na kariérové diagnostice a na poskytování kariérových informací (Zelenda Kupcová, 2011).<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Toto vysvětlení však vzhledem k reálným podmínkám na školách a kumulaci činností výchovného poradce považuje za nepravděpodobné

<sup>8</sup> Relativně samostatnou oblast výzkumu služeb kariérového poradenství představují dílčí sondy o využívání poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami (případně jejich rodiči), konkrétně pak žáky a studenty se zdravotním postižením (např. Pipeková et al. 2004; Novosad, 2009; Trhlíková, 2009; Trhlíková, 2010 a řada výstupů z Výzkumného záměru MSM0021622443 *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, který je řešen na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Seznam jednotlivých výstupů uvedeného výzkumného záměru je dostupný z

<http://www.isvav.cz/h09/researchPlanDetail.do?rowId=MSM0021622443>.



Obraz stavu kariérového poradenství ve školách mohou vhodně dokreslit případové studie a kazuistiky žáků a studentů, kteří řeší otázky spojené s kariérovým rozhodováním (např. Lazarová & Friedmann, 2011; Hlado, 2012), reflexe vlastní praxe (např. Mezera, 2008), příklady realizovaných projektů (např. Navarová, 2009) nebo příklady konkrétních a často inspirujících aktivit (např. Ciprová, 2006; Mertová & Veselý, 2006 a řada příspěvků v rámci periodicky doplňované publikace *Poradce k volbě povolání: pro výchovné poradce a učitele ZŠ* vydávané nakladatelstvem Raabe). S reálnými příklady tzv. dobré praxe je možné seznámit se např. ve sbornících příspěvků přihlášených a oceněných v soutěži o Národní cenu kariérového poradenství z let 2009-2012.

Pokud bychom měli shrnout specifika kariérového poradenství na školách z pohledu výzkumu, pak z uvedených výzkumných šetření vyplývá, že kariérové poradenství na školách trpí roztržitostí až fragmentaritou systému služeb kariérového poradenství, která je navíc umocněná resortní etablovaností těchto služeb (Výzkum, 2003; Národní zpráva, 2003; Národní, 2005; Strategie, 2007, Kuczera, 2010). V tomto kontextu je pak pochopitelná značná **různorodost v kvalitě poskytovaných** služeb kariérového poradenství na školách. Kvalita služeb se odvíjí od míry osobní angažovanosti a individuálních specifík každého výchovného poradce a jeho sítě spolupracujících institucí. V této souvislosti se také stále znovu a znovu připomíná otázka nedostatečného vzdělávání (dovedností a znalostí) výchovných poradců v oblasti kariérového poradenství a malá pestrost forem a způsobů poskytování kariérového poradenství (např. Kuczera, 2010; Drahoňovská & Eliášková, 2011). Na druhou stranu je ale nutné zdůraznit, že v současnosti, až na jednu výjimku (Lazarová & Novotná, 2012<sup>9</sup>), chybí evaluační nástroje k hodnocení poradenských služeb ve školách a chybí evaluační nástroje vzdělávání výchovných poradců v oblasti kariérového poradenství (srov. Hloušková, 2012).

Považujeme za nutné zmínit to, že výzkumná šetření byla realizována jen na velmi malých výběrových vzorcích a empirická data jsou vyhodnocována pouze na úrovni deskriptivní statistiky. I tak mohou mít zásadní význam pro další směřování kariérového poradenství na školách, neboť závěry národních studií i většiny výzkumných šetření se následně promítají do návrhů koncepcí kariérového poradenství (Úlovcová & Strádal, 2002; Návrh národní, 2003; Návrh koncepce, 2012), nebo představují východisko pro tvorbu strategických dokumentů vzdělávací politiky (např. Strategie, 2007; Dlouhodobý, 2011; Investice, 2012).

### Co je obsahem kariérového poradenství na školách?

V předcházejícím textu jsme přiblížili některá specifika kariérového poradenství na školách. Nyní v kontextu (ne)existujícího systému služeb kariérového poradenství v ČR zaměříme pozornost na to, jaké aktivity mají pomáhat jedincům při rozhodování a při rozvoji schopností řídit a plánovat kariéru. Pro strukturaci konkrétních činností se můžeme inspirovat v různých zdrojích.

---

<sup>9</sup> Nástroj „Poradenská role školy“ je určen k evaluaci školního poradenského pracoviště jako celku bez ohledu na specifika poskytování služeb kariérového poradenství.

Hansen (2007) rozděluje aktivity kariérového poradenství podle obsahu aktivit a vymezuje: kariérové informace, kariérové vzdělávání, kariérové poradenství, zaměstnanecké poradenství a zprostředkování práce. Toto dělení považujeme spíše za inspiraci než za reálně využitelnou klasifikaci popisu aktivit výchovných poradců nebo školních psychologů.

Vendel (2008) rozlišuje aktivity kariérového poradenství podle charakteru činností a na rozdíl od zahraničních zdrojů je jeho dělení zakořeněno v česko-slovenské tradici poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vendel (200) odlišuje výchovu k povolání, profesní (kariérovou) orientaci a profesní (kariérové) poradenství. Zatímco výchovu k povolání a profesní (kariérové) poradenství spojuje s pedagogy nebo poradci, profesní (kariérovou) orientaci považuje za sociální vedení. Z důvodu užívání odlišné terminologie považujeme i Vendelovu strukturaci za nevhodnou k dalšímu využití v tomto textu.

Zajímavá je „kompromisní“ Wattsnova strukturace kariérového poradenství (2009). Watts (2009) dělí aktivity kariérového poradenství podle toho, čím jednotlivé aktivity pomáhají při kariérovém rozhodování a při rozvoji dovedností. Jedná se o:

- kariérové informace;
- kariérové vzdělávání;
- kariérové (individuální) poradenství.

I když je zřejmé, že působení uvedených typů aktivit na jedince je komplementární, uvedená trojice nám dává rámec pro představu o šíři kariérového poradenství ve školách v ČR. Z důvodů nedostatku relevantních empirických nálezů o kariérovém vzdělávání i o kariérovém (individuálním) poradenství výchovných poradců nebo dalších členů školního poradenského pracoviště se nebudeme těmito dvěma dalšími typy aktivit kariérového poradenství podrobněji věnovat.

### ***Poskytování kariérových informací***

Poskytování kariérových informací je důležité v souvislosti se zvětšujícím se množstvím informací i v důsledku rychlého zastarávání informací, s rozšiřováním vzdělávacích příležitostí nebo v důsledku změn na trhu práce i v možnostech pracovního uplatnění. Za kariérové informace jsou považovány informace, které jedinci potřebují k plánování, získávání a udržení si zaměstnání, a které jedinci potřebují k aktuálnímu rozhodování jako je volba profesní a vzdělávací dráhy, volba povolání, nástup do prvního zaměstnání, změna zaměstnání nebo návrat do pracovního procesu (srov. Úlovcová, 2009).

Kariérové informace se týkají:

- vzdělávacích příležitostí včetně informací o poskytovatelích vzdělávání;
- trhu práce a současných i prognózovaných trendů vývoje trhu práce;
- charakteristik povolání včetně modelů profesního růstu v jednotlivých povoláních;
- pravidel a podmínek zaměstnávání uchazečů o zaměstnání, tj. pracovního práva, podmínek zaměstnávání v zahraničí, práv a povinností uchazečů o zaměstnání evidovaných na ÚP;
- volných pracovních míst, studijních pobytů, odborných stáží, brigád;

- podpůrných služeb, tj. podmínek využití různých nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti, možností využití finančních příspěvků či stipendií, nebo nabídky služeb kariérového poradenství.

Poskytování kariérových informací je **zpřístupňování** kariérových informací „**pomocí sběru, systematizace** těchto informací a **zajištěním jejich dostupnosti** tehdy a tam, kde je lidé potřebují“ (Hansen, 2007, s. 1). Za důležité považujeme připomenout, že poskytování informací samo o sobě nic nevyovídá o tom, jak informace dokáží klienti využít v procesu svého rozhodování (srov. Grubb, 2003). Dominantními sběrateli informací v ČR jsou Úřad práce ČR a Národní ústav pro vzdělávání, kteří současně informace aktualizují.

Výchovní poradci nebo učitelé vzdělávací oblasti Člověk a svět práce obvykle kariérové informace třídí, šíří a zpřístupňují je žákům a studentům podle jejich aktuálních potřeb. Z šetření zaměřeného na práci výchovných poradců v roce 2002 vyplynulo, že 52% výchovných poradců poskytování informací věnuje více jak 30% času z celkového času věnovaného kariérovému poradenství (Zapletalová, 2003). Informace jsou žákům poskytovány v konkrétních vyučovacích předmětech, ale i prostřednictvím informačních materiálů na nástěnkách, pořádáním exkurzí a besed. Některé školy dokonce zveřejňují informace o dostupných internetových zdrojích pro volbu další vzdělávací a profesní dráhy na vlastních webových stránkách a výchovní poradci učí žáky v rámci poradenských aktivit s těmito zdroji pracovat (Friedmann & Lazarová, 2011; Hladío & Drahoňovská, 2012).

V době, kdy naprostou většinu kariérových informací najdeme internetu, a poskytování kariérových informací se stává obsahem tzv. sebeobslužných služeb, se jeví zajímavým srovnání využívání vybraných internetových stránek výchovnými poradci a příjemci informací, tj. žáky nebo studenty škol. Srovnání vychází z výsledků výzkumných šetření NÚV (viz tabulka 1 a tabulka 2)

Využívání jednotlivých informačních zdrojů výchovnými poradci vypovídá o tom, že informace mohou zprostředkovávat svým klientům (žákům a studentům), nebo mohou své klienty učit pracovat s uvedenými informacemi, případně je mohou učit využívat daný informační portál jako celek. Další rovina využívání informačních zdrojů v poradenské práci výchovných poradců se může týkat třídění a zpřístupňování informací z jednotlivých zdrojů jiným cílovým skupinám klientů a to např. učitelům (kolegům) podílejících se na výuce vzdělávací oblasti Člověk a svět práce nebo rodičům žáků a studentů.

Údaj o intenzitě využívání informačních zdrojů (viz tabulka 1, tabulka 2) pro účely poradenské práce spojujeme se dvěma předpoklady:

- Pokud výchovní poradci uvedený informační zdroj využívají velmi často nebo často, využívají tento informační zdroj k různým poradenským účelům (diagnostika, předávání konkrétních informací, zpřístupnění informací podle potřeb klienta,...).
- Pokud výchovní poradci uvedený informační zdroj využívají velmi často nebo často, využívají tento informační zdroj s ohledem na různé potřeby klientů.

Subjektivní hodnocení studentů (viz tabulka 1, tabulka 2) o tom, z jakých informačních zdrojů jim informace pomohly nebo nepomohly při jejich rozhodování, předpokládá, že studenti uvedené informační zdroje museli využít. Oba dva údaje pak komentujeme zvlášť u

výchovných poradců a žáků základních škol (viz tabulka 1) a výchovných poradců a studentů středních odborných škol a středních odborných učilišť (viz tabulka 2).

**Tabulka 1:** Využívání informačních zdrojů žáky a výchovnými poradci ZŠ

Informační portály <sup>10</sup>	Žáci využití informací hodnotí		Výchovní poradci využívají		Poměr využívání
	Pomohlo	Nepomohlo	Velmi často	Často	
<a href="http://www.atlasskolství.cz">www.atlasskolství.cz</a>	47%	18%	53%	32%	65:85
<a href="http://www.stredniskoly.cz">www.stredniskoly.cz</a>	37%	19%	24%	42%	56:66
<a href="http://www.infoabsolvent.cz">www.infoabsolvent.cz</a>	26%	21%	37%	29%	47:66
<a href="http://www.volbapovolani.cz">www.volbapovolani.cz</a>	22%	20%	24%	42%	42:66
<a href="http://portal.mpsv.cz">http://portal.mpsv.cz</a>	10%	23%	8%	42%	33:50
<a href="http://www.budoucnostprofesi.cz">www.budoucnostprofesi.cz</a>	4%	17%	21%	32%	21:53
<a href="http://www.istp.cz">www.istp.cz</a>	10%	16%	8%	18%	26:26

Zdroje: Drahoňovská & Eliášková, 2011, s. 20-21; Hladío & Drahoňovská, 2012, s. 42

Z tabulky 1 je patrné, že žáci základních škol informační zdroje využívají. Z hlediska obsahu informací ale zřejmě upřednostňují „přímé“ informace o školách. S poradenskými a do značné míry sebeoblužnými nástroji ([www.infoabsolvent.cz](http://www.infoabsolvent.cz); [www.budoucnostprofesi.cz](http://www.budoucnostprofesi.cz); [www.istp.cz](http://www.istp.cz)) pracují méně často. Snad optimistickým ale statisticky nepotvrzenou hypotézou může být, že výchovní poradci využívají informačních zdrojů častěji než jejich žáci.

**Tabulka 2:** Využívání informačních zdrojů studenty a výchovnými poradci SŠ

Informační portály	Studenti využití informací hodnotí		Výchovní poradci využívají		Poměr využívání
	Pomohlo	Nepomohlo	Velmi často	Často	
<a href="http://www.atlasskolství.cz">www.atlasskolství.cz</a>	17%	18%	50%	15%	35:65

<sup>10</sup> Stručný popis vybraných informačních portálů je uveden na konci kapitoly.

<a href="http://www.vysokeskoly.cz">www.vysokeskoly.cz</a>	22%	22%	60%	40%	44:100
<a href="http://www.infoabsolvent.cz">www.infoabsolvent.cz</a>	7%	20%	20%	30%	27:50
<a href="http://www.volbapovolani.cz">www.volbapovolani.cz</a>	13%	19%	25%	35%	32:60
<a href="http://portal.mpsv.cz">http://portal.mpsv.cz</a>	11%	26%	15%	40%	37:55
<a href="http://www.budoucnostprofesi.cz">www.budoucnostprofesi.cz</a>	6%	18%	0%	25%	24:25
<a href="http://www.istp.cz">www.istp.cz</a>	2%	18%	0%	0%	20:0

Zdroj: Drahoňovská & Eliášková, 2011, s. 20-21; Hlad' & Drahoňovská, 2012, s. 43

Na první pohled do tabulky č. 2 se zdá, že mnozí středoškoláci „zapomněli“ to, co znali jako žáci základních škol. Faktem ale zůstává, že průměrně třetina studentů středních odborných škol a středních odborných učilišť využívá nějaký informační zdroj. Zřejmě i středoškoláci spíše preferují přímé vyhledávání informací o školách než práci s poradenskými informačními portály. Za pozornost stojí relativně intenzivní využívání portálů vysokeskoly.cz. a atlasskolství.cz výchovnými poradci. Údaje naznačují, že prioritou jejich práce je podpora studentů v pokračování ve studiu na vysokých školách, např. tím, že studentům předají konkrétní informace o školách, studijních oborech a další údaje o vzdělávání na vysokých školách nebo jim je pomohou najít, případně je naučí, kde je najít.

Z uvedených výzkumů vyplývá, že služby kariérového poradenství ve školách jsou kapacitně poddimenzovány a role škol v oblasti kariérového poradenství se odvíjí od stále většího významu kariérového poradenství pro jedince a od dostupnosti služeb kariérového poradenství. V této souvislosti se připomíná nevhodnost kumulace poradenských aktivit v práci výchovných poradců a navrhuje se zavedení pozice kariérového poradce ve školách.

Závěry jednotlivých empirických šetření odhalují i výraznou různorodost v kvalitě poskytovaných služeb. Stěžejní činností výchovných poradců na všech stupních a typech škol v ČR je poskytování kariérových informací, ovšem v současné době kariérové poradenství na školách reprezentuje pestrá škála dalších činností od víceméně organizační podpory (pomoc s přihláškami na školy, organizace besed s ÚP, se spolupracujícími školami, se školskými poradenskými zařízeními a dalšími organizacemi, organizace skupinové diagnostiky), přes poskytování kariérových informací, kariérové vzdělávání až po vlastní (většinou individuální) poradenskou práci.

## **Stručný popis informačních portálů**

### **Informační zdroje z oblasti vzdělávání:**

Atlas školství. Kam na školu? Dostupné z <http://www.atlasskolstvi.cz>

Na tomto portálu je možné vyhledávat různé typy škol z celé České republiky podle zvolených kritérií. U každé vyhledané školy se zobrazí podrobné informace a kontaktní údaje, s odkazem na webové stránky školy.

Nabídka studia na středních školách. Dostupné z <http://www.stredniskoly.cz>

Na uvedené webové adrese lze najít nabídku studijních a učebních oborů. Podle zadaného oboru se dají vyhledat školy, kde lze zvolený obor studovat. Vyhledávání je také možné rozdělit podle různých forem studia (dálkové, večerní, denní).

Nabídka studia na vysokých školách Dostupné z <http://www.vysokeskoly.cz>

Na tomto portále lze najít informace o studiu na vysokých školách (jeho podmínkách, možnostech uplatnění, studiu v zahraničí, o harmonogramu akademického roku). Dostupný je i odkaz na katalog vysokých škol, studijní programy a obory, kalendář akcí (důležité termíny: např. přijímací zkoušky), akademický slovník apod.

### **Informační zdroje z oblasti zaměstnání:**

Integrovaný portál Ministerstva práce a sociálních věcí. Dostupné z <http://portal.mpsv.cz/>

Na integrovaném portálu MPSV, lze vyhledávat volná pracovní místa nebo zadat svou poptávku po pracovním místě, ale najít také řadu dalších informací o Úřadu práce ČR, o agenturách práce, o možnostech sociálních služeb a roli sociálního poradce, o možnostech zaměstnání v zahraničí (EURES).

### **Informační poradenské nástroje:**

Informační systém o uplatnění absolventů na trhu práce. Dostupné z <http://www.infoabsolvent.cz> Na tomto portále lze najít nabídku škol a oborů vzdělávání včetně školních vzdělávacích programů, ale i profesionálně zpracované analýzy potřeb trhu práce a ukázky reálných pracovních prostředí.

Integrovaný systém typových pozic. Dostupné z <http://www.istp.cz>

Informační portál obsahuje čtyři sekce: JOBTIP (poradce při výběru povolání), NSP (národní soustava povolání), DAT.cz (databáze dalšího profesního vzdělávání), KPM (katalog pracovních míst).

Budoucnost profesí. Dostupné z <http://www.budoucnostprofesi.cz>

Informační a poradenský portál o budoucím vývoji trhu práce, kde lze najít např. profily profesních skupin zahrnující informace o šancích na budoucím uplatnění na trhu práce, analýzu hrozeb a příležitostí podle jednotlivých profesních skupin a aktuální odkazy na inzertní nabídky pracovních míst.

## Literatura

*Access to success lifelong guidance for better learning and working in Europe.* (2010). Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training. Dostupné z [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4092\\_EN.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4092_EN.pdf)

*Career Guidance: A Handbook for Policy Makers.* (2004). Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf>

Ciprová, J. (2006). Výchova k volbě povolání v praxi základní školy. In J. Popelková (Ed.), *Výchovný poradce. Sborník příspěvků z Kongresu výchovného poradenství* (s. 5-15). Praha: Národní vzdělávací fond.

*Council Resolution on Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies.* (2008). Brusel: Rada Evropské unie. Dostupné z [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf)

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015).* (2011). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/18719>

*Draft Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States Meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the Field of Guidance throughout life in Europe.* (2004). Brusel: Evropská komise. Dostupné z [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf)

Drahoňovská, P., & Eliášková, I. (2011). *Analýza práce a potřeb poradců v oblasti kariérového poradenství na školách.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuv.cz/publikace-a-periodika/prace-poradcu-na-skolach>

Friedmann, Z. (2011). Podíl integrovaných škol, středních odborných škol a odborných učilišť na profesní orientaci žáků se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. In Z. Friedmann et al. (Eds.) *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich uplatnění na trhu práce.* (s. 249-254). Brno: Masarykova univerzita.

Friedmann, Z., & Lazarová, B. (2011). K profesní orientaci a technickému vzdělávání v základních školách. In Z. Friedmann et al. (Eds.) *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich uplatnění na trhu práce.* (s. 225-241). Brno: Masarykova univerzita.

Grubb, W., N. (2003). *Kdo jsem? Nepřiměřenost kariérových informací ve věku informací.* Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Hansen, E. (2007). *Kariérové poradenství. Příručka pro země s nízkými a středními příjmy.* Praha: Dům zahraničních služeb MŠMT, Centrum Euroguidance.

Helešic, B., & Henzl, J. (2006). Příprava žáků ZŠ k volbě povolání. In J. Zapletalová, & H. Vaňková (Eds.), *Kariérové poradenství. Přítomnost a budoucnost* (s. 40-49). Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Hiebert, B., & Borgen, W. (2002). *Technical and vocational education and training in the 21st century: new roles and challenges for guidance and counselling*. Paris: UNESCO.

Hlaďo, P. (2012). *Profesní orientace adolescentů. Poznátky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj

Hlaďo, P., & Drahoňovská, P. (2012). *Rozhodování žáků základních a středních škol o dalším studiu a práci v pohledu žáků i jejich rodičů*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuv.cz/publikace-a-periodika/rozhodovani-o-dalsim-studiu>

Hloušková, L. (2012). *Z praxe do dalšího vzdělávání: aneb potřeby VP identifikované v průběhu pilotního ověření kompetencí kariérových poradců v rámci projektu IMPROVE*. Prezentace na kongresových dnech výchovného poradenství. Dostupné z <http://www.asociacevp.cz/index.php?akce=1&archiv=1>

*Improving Lifelong Guidance Policies and Systems. Using Common European Reference Tools*. (2005). Thessaloniki: CEDEFOP.

*Investice pro evropskou konkurenceschopnost. Příspěvek České republiky ke Strategii Evropa 2020. Národní program reforem České republiky 2012*. (2012). Praha: Úřad vlády České republiky. Dostupné z [http://portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/narodni\\_akcni\\_plan/npr\\_2012\\_final\\_cz\\_15052012.pdf](http://portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/narodni_akcni_plan/npr_2012_final_cz_15052012.pdf)

*Kariérový rozvoj na pracovišti. Průzkum služeb kariérového poradenství pro zaměstnané osoby*. (2009). Praha: Dům zahraničních služeb MŠMT, Centrum Euroguidance.

*Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole č.j.: 27317/2004-24*. (2005). Věstník MŠMT, LXI(7).

Kuczera, M. (2010). *Učení pro praxi. Přezkumy odborného vzdělávání a přípravy prováděné OECD*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné z <http://www.oecd.org/czech/45030212.pdf>

Lazarová, B. (2011). *Poradenské týmy ve školách a jejich význam pro rozvoj školního kariérového poradenství*. In Z. Friedmann et al. (Eds.), *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich uplatnění na trhu práce* (s. 85-91). Brno: Masarykova univerzita.

Lazarová, B. (2008). *Školní psychologie v České republice po roce 1989*. *Československá psychologie*, LII(5), 480-492.

Lazarová, B. & Friedmann, Z. (2011). *Tři různé podoby volby: vliv emocí a školy v případových studiích*. In Z. Friedmann et al. (Eds.), *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich uplatnění na trhu práce* (s. 261-288). Brno: Masarykova univerzita.

Lazarová, B., & Novotná, P. (2012). *Poradenská role školy. Posuzovací arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z



[http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/21\\_Poradenska\\_rola\\_skoly.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/21_Poradenska_rola_skoly.pdf)

Maříková, P., Freibergová, Z., & Vepřková, R. (2011). *Analýza činnosti informačních a poradenských středisek úřadů práce: výsledky výzkumného šetření*. Praha: Národní vzdělávací fond, Středisko podpory poradenských služeb. Dostupné z <http://www.nvf.cz/analiza-cinnosti-informacnich-a-poradenskych-stredisek-uradu-prace-vysledky-vyzkumneho-setreni>

Mertová, M., & Veselý, J. (2006). Poradenství k volbě povolání na Úřadu práce v Chomutově. In J. Popelková (Ed.), *Výchovný poradce. Sborník příspěvků z Kongresu výchovného poradenství* (s. 66-75). Praha: Národní vzdělávací fond.

*Metodický pokyn k zařazení učiva „úvodu do světa práce“ do vzdělávacích programů středních škol č.j. 22 067/2000-2.* (2000). Věstník MŠMT, LVI (10).

*Metodický pokyn k zařazení vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání do vzdělávacích programů pro základní vzdělávání.* (2001). Metodický pokyn čj:19485/2001-22. Dostupný z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-k-zarazeni-vzdelavaci-oblasti-vychova-k-volbe-povolani-do-vzdelavacich-programu-pro-zakladni-vzdelavani-cj-19458-2001-22>

Mezera, A. (2008). *Pro jaké povolání se hodím? Jak si vybrat střední a vyšší odbornou školu a budoucí povolání*. Brno: Computer Press.

**Navarová, S. (2009). Efektivita kariérového koučování. Dostupné z <http://www.smrov.cz/wysiwyg/Kakos/Efektivita%20kari%C3%A9rov%C3%A9ho%20kou%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD.pdf>**

*Národní cena kariérového poradenství 2009. Sborník vítězných příspěvků* (2009). Praha: Dům zahraničních služeb pro Centrum Euroguidance.

*Národní cena kariérového poradenství 2010. Sborník vítězných příspěvků* (2010). Praha: Dům zahraničních služeb pro Centrum Euroguidance.

*Národní cena kariérového poradenství 2011. Sborník vítězných příspěvků* (2011). Praha: Dům zahraničních služeb pro Centrum Euroguidance.

*Národní cena kariérového poradenství 2012. Sborník vítězných příspěvků* (2012). Praha: Dům zahraničních služeb pro Centrum Euroguidance.

*Národní zpráva o kariérovém poradenství v České republice.* (2003). Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

*Národní zpráva o pokroku implementace Rezoluce Rady Evropy o posilování politik, systémů a praxe na poli celoživotního poradenství v Evropě z května 2004.* (2006). Praha: Národní vzdělávací fond. Národní informační středisko pro poradenství.

*Národní zpráva o stavu sledování indikátorů o poskytování poradenských služeb v oblasti vzdělávání a zaměstnanosti.* (2005). Praha: Národní vzdělávací fond. Národní informační středisko pro poradenství.

**Návrh národní politiky kariérového poradenství. (2003). Pracovní text. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.**

**Návrh koncepce integrovaného systému kariérového poradenství. (2012). Pracovní verze výstupu v rámci projektu VIP Kariéra II. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.**

Novosad, L. (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál.

*Profi-volba z deváté třídy. (2005). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.*

Riglová, H. (2006). Výchovný poradce v oblasti kariérového poradenství. In J. Zapletalová, & H. Vaňková (Eds.), *Kariérové poradenství. Přítomnost a budoucnost* (s. 9-15). Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

Slavíková, I. (2009). Vybrané výsledky analýzy poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních a školách. Část I. Pedagogicko-psychologické poradny. *Pedagogicko-psychologické poradenství*, VI (56), 58-72.

*Strategie celoživotního učení ČR. (2007). Praha: MŠMT. Dostupné z [http://msmt.cz/uploads/Strategie\\_CZU\\_schvaleno\\_vladou.pdf](http://msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf)*

Sultana, R., G. (2008). *Developing Lifelong Guidance Systems. Results of a Mapping Exercise*. Příspěvek prezentovaný na schůzce ELGPN. Peer learning aktivity WP2. Praha. Dostupné z <http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn/archive/2008/wp2/pla1/documents>

Šťastnová, P., & Drahoňovská, P. (2012). *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru. Analýza výsledků dotazníkového šetření žáků základních a středních škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuv.cz/publikace-a-periodika/jak-zaci-zakladnich-a-strednich-skol-vybiraji-svou-dalsi>

Trhlíková, J. (2009). *Volba střední školy a spokojenost žáků se zdravotním postižením se studiem. Dotazníkové šetření žáků se zdravotním postižením v posledním ročníku střední školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuov.cz/volba-stredni-skoly-a-spokojenost-zaku-se-zdravotnim>

Trhlíková, J. (2010). *Studijní a pracovní záměry absolventů středních škol se zdravotním postižením. Dotazníkové šetření žáků se zdravotním postižením v posledním ročníku střední školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuov.cz/vip2/studijni-a-pracovni-zamery-absolventu-strednich-skol-se>

Třískalová, L., & Freibergová, Z. (2011). *Anketa mezi výchovnými poradci základních a středních škol na téma Informační a poradenský střediska úřadů práce*. Dostupné z <http://www.asociacevp.cz/clanky/Anketa-Avp-IPS.pdf>

Úlovcová, H. (2009). Kariérové poradenství. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie*. (s. 623-627). Praha: Portál.

Úlovcová, H., & Strádal, J. (2002). *Kritická analýza kariérového poradenství v ČR*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Vendel, Š. (2008). *Kariérní poradenství*. Praha: Grada Publishing, a.s.

*Výzkum služeb kariérového poradenství a potřeb jeho klientů na základních a středních školách v ČR. Souhrnná zpráva.* (2003). Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné z <http://www.vzdelavani.unas.cz/zprava.pdf>

Walterová, E., Greger, D., & Novotná, J. (2009). *Přechod žáků základní školy na střední školu: pohledy z výzkumů*. Brno: Paido.

Watts, A. G. (2009). *The relationship of career guidance to VET*. Dostupné z <http://www.oecd.org/education/country-studies/44246616.pdf>

*Zákon č. 73/2011Sb. o Úřadu práce České republiky.* (2011). Dostupné z [http://www.portal-vz.cz/getmedia/608ecdd2-0a2c-448b-b5ce-f7b0da283f70/Zakon-c-73\\_2011-Sb](http://www.portal-vz.cz/getmedia/608ecdd2-0a2c-448b-b5ce-f7b0da283f70/Zakon-c-73_2011-Sb)

Zapletalová, J. (2003). Mapování práce výchovných poradců na základních, středních a speciálních školách (výsledky dotazníkového šetření). *Výchovné poradenství* (36-37/2), 1-68.

Zelenda Kupcová, A. (2011). *Analýza šetření kariérového poradenství v SPC*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné z [http://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/studie/analyza\\_karieroveho\\_poradenstvi\\_v\\_spc.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/studie/analyza_karieroveho_poradenstvi_v_spc.pdf)