
MONOGRAFIE

Profese učitele
odborných předmětů

Petr Hlado, Lenka Danielová (editoři)

Profese učitele odborných předmětů

Konvoj



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Monografie vznikla v rámci řešení projektu „Inovace pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol v kombinované formě studia“ (č. projektu: CZ.1.07/2.2.00/18.0017), realizovaného v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Evropské unie.

Citace:

HLAĎO, P., DANIELOVÁ, L. (EDITOŘI)

Profese učitele odborných předmětů.

1. vyd. Brno : Konvoj, 2013. 164 s. ISBN 978-80-7302-168-9.

Recenzovali:

prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.

doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Publikaci schválila vědecká rada nakladatelství.

<http://www.konvoj.cz/Nakladatelstvi/vedecka-rada-nakladatelstvi>

© Petr Hlaďo, Lenka Danielová (editoři), Brno 2013

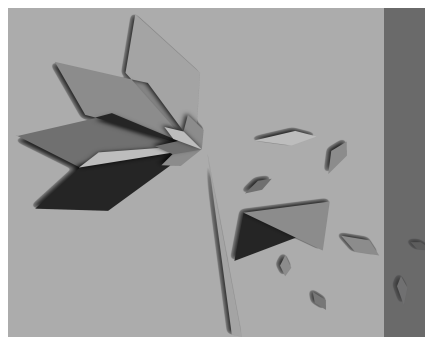
Cover © Tomáš Hála, Brno 2013

© KONVOJ, spol. s r. o., Brno 2013

ISBN 978-80-7302-168-9 (CD-ROM)

ISBN 978-80-7302-167-2 (váz.)

Obsah

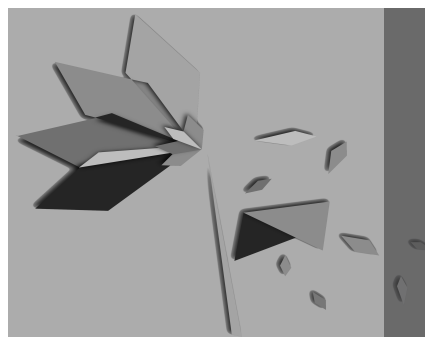


Úvod	11
1. Profesní standard učitele	15
<i>Mojmír Vážanský</i>	
1.1. Pohled na profesi učitelů	18
1.2. Model profesního chování	23
1.3. Postavení učitele	28
1.4. Závěr	32
2. Proměna profesních kompetencí učitelů středních odborných škol	35
<i>Lenka Danielová</i>	
2.1. Pregraduální vzdělávání učitelů	35
2.2. Profesní kompetence učitele	38
2.3. Závěr	41
3. Profesní příprava učitelů pro výuku na středních odborných školách s akcentem na pedagogickou praxi	43
<i>Marie Horáčková, Lenka Kamanová</i>	
3.1. Profesní příprava učitelů	44
3.1.1. Pedagogická praxe	46
3.1.2. Pedagogická praxe na ICV MENDELU	48

3.2.	Metodologie šetření	51
3.3.	Výsledky výzkumného šetření	52
3.3.1.	Obsahová náplň reflexe	53
3.3.2.	Tematické směřování oblastí reflexe	54
3.3.3.	Cvičná škola a cvičný učitel	56
3.3.4.	Komplikace při pedagogické praxi	57
3.3.5.	Obavy a jejich zvládání	58
3.3.6.	Přínosy pedagogické praxe	59
3.3.7.	Inovace pedagogických praxí	59
3.4.	Závěr	60
4.	Středoškolský učitel jako sociální opora žáků	63
	<i>Lucie Foltová, Ivona Skalická</i>	
4.1.	Specifika adolescence	64
4.2.	Role učitele	66
4.2.1.	Kompetence a psychosociální dovednosti učitele	67
4.3.	Sociální opora	69
4.3.1.	Sociální opora poskytovaná učitelem	73
4.3.2.	S čím ještě sociální opora v prostředí školy souvisí?	75
4.4.	Výzkumná sonda sociální opory na českých adolescentech	77
4.4.1.	Výzkumná studie A	77
4.4.2.	Výzkumná studie B	79
4.5.	Závěr	82
5.	Rozvoj emoční inteligence	85
	<i>Dana Linhartová</i>	
5.1.	Emoce	86
5.2.	Emoční a sociální inteligence	87
5.3.	Emoční inteligence	89
5.4.	Rámcové vzdělávací programy a emoční inteligence	92
5.5.	Možnosti rozvoje emoční inteligence žáků středních odborných škol	94
5.6.	Závěr	96
6.	Možnosti a limity kariérového poradenství pro žáky středních odborných škol a středních odborných učilišť	97
	<i>Petr Hlaďo</i>	
6.1.	Vymezení kariérového poradenství	98
6.2.	Složky kariérového poradenství	99
6.2.1.	Kariérové poradenství na středních školách	100
6.2.2.	Kariérové poradenství ve školských poradenských zařízeních	103

6.2.3.	Odborná kvalifikace poradenských pracovníků na školách ve školských poradenských zařízeních	104
6.2.4.	Kariérový poradce jako samostatná pracovní pozice	105
6.2.5.	Kariérové poradenství v resortu ministerstva práce a sociálních věcí	107
6.3.	Využívání služeb kariérového poradenství – empirické šetření	109
6.3.1.	Cíl a metodologie empirického šetření	110
6.3.2.	Získané poznatky	110
6.4.	Diskuse a závěr	115
7.	Speciální vzdělávací potřeby žáků středních škol se zaměřením na specifické poruchy učení a chování	119
	<i>Dita Janderková</i>	
7.1.	Speciální vzdělávací potřeby	119
7.2.	Specifické poruchy učení a chování (etiologie, symptomatologie, diagnostika)	121
7.3.	Kasuistika jedince se specifickou poruchou učení	125
7.3.1.	Anamnestické údaje	125
7.3.2.	Scholarita	126
7.3.3.	Současnost	128
7.3.4.	Shrnutí kasuistiky	128
7.4.	Závěr	129
8.	Primární prevence v prostředí středního odborného školství	131
	<i>Pavel Vyleřál</i>	
8.1.	Rizikové chování	132
8.2.	Primární prevence v kontextu středního odborného školství	133
8.3.	Charakteristika školské primární prevence	133
8.4.	Teoretické souvislosti minimálních preventivních programů	135
8.5.	Otázky k nové profilaci primární prevence v kontextu středního odborného školství	136
8.6.	Univerzální teoretický modul minimálního preventivního programu	137
8.7.	Závěr	138
	Souhrn	139
	Summary	143
	Literatura	147
	Seznam tabulek	160
	Seznam obrázků	161
	Seznam autorů	163

Úvod



V posledních dvou desetiletích dochází v České republice na úrovni primárního i sekundárního vzdělávání ke kontinuálním změnám v pojetí učitelské profese. Ze strany žáků a rodičů, ale i managementu vzdělávacích institucí a společnosti obecně vzrůstají nároky na pedagogy. Učitele již nelze nadále chápat jako vykonavatele, realizátora, spotřebitele formálního kurikula s minimální profesní autonomií. V souvislosti s proměnami vzdělávacího kontextu, zejména struktury vzdělávacího systému, kurikulární politiky, školy jako sociální instituce, pojetí vzdělávání, požadavků a očekávání společnosti, charakteristik žákovské populace apod. musejí učitelé měnit strategie vyučování a podmínky učení žáků včetně požadavků na výsledky učení. K tomu potřebují nové kompetence, obsáhlejší a specializovanější znalosti a dovednosti v oblasti pedagogické, pedagogicko-psychologické, didaktické a speciálně-pedagogické. Tento fakt je nezbytné reflektovat již při koncipování jejich pregraduálního vzdělávání. Postmoderní vzdělávání učitelů je třeba – s ohledem na uvedené aspekty – nahlížet z nového zorného úhlu. Není to proces přípravy učitele, ale proces stávání se učitelem, v jehož průběhu dochází k budování profesní identity, ke změně postojů a přesvědčení.

Mapování proměn v pojetí učitelské profese, k nimž dochází v souvislosti s měnícími se společenskými očekáváními a požadavky na podobu školy a vzdělávání, patří ke klíčovým tématům v celoevropském měřítku. Předkládaná monografie Profese učitele odborných předmětů si klade za cíl přinést nové teoretické a empirické poznatky o profesi učitele na středních odborných školách a středních odborných učilištích. Monografie je výsledkem mnohaleté vědecké, výzkumné a pedagogické práce členů autorského kolektivu – pracovníků Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně – v oblasti vzdělávání a profesní přípravy učitelů středních škol. Téma profese učitele odborných předmětů je podáno z mnoha pohledů a s různým zaměřením na odlišné aspekty a otázky této rozsáhlé odborné oblasti. V osmi kapitolách je pozornost věnována profesním standardům učitele, proměně profesních kompetencí učitelů středních odborných škol a profesní přípravě učitelů s akcentem na pedagogickou praxi. Učitel odborných předmětů je dále nahlížen jako sociální opora žáků a subjekt, který může ovlivnit rozvoj jejich

emoční inteligence. V monografii je profese učitele zasazena i do širšího rámce – kariérového poradenství, speciálně-pedagogické problematiky a primární prevence sociálně-patologických jevů.

Jak je zdůrazněno v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, analýza dnešních studijních programů a oborů učitelství ukazuje, že základní charakteristiky, obsah studia i výstupní požadavky při státních závěrečných zkouškách jsou tak rozmanité, že nelze zaručit srovnatelnou odbornou úroveň všech absolventů. Zlepšení tohoto stavu mělo být dosaženo přijetím standardu učitelské kvalifikace, jenž by obsahoval závaznou rámcovou strukturu výstupních požadavků pro přípravné a další vzdělávání učitelů a definoval klíčové komponenty učitelské kvalifikace. *Profesní standard učitele* je tématem 1. kapitoly z pera M. VÁŽANSKÉHO. Autor vymezuje profesi učitele, dále popisuje modely profesního chování a postavení učitele a opírá se o teorie, snaží se nalézt odpověď na otázku, zdali je přijetí standardu učitele nezbytné a jaký je význam standardu učitele pro zlepšení kvality českého školství.

V zahraničí se vedou diskuse o standardech učitelské profese mimo jiné jako o kompetencích, které musí učitel zvládnout, aby splnil požadavek profesionality v praxi. *Proměny profesní kompetence u učitelů středních odborných škol* zpracovala L. DANIELOVÁ do 2. kapitoly. Autorka zde vymezuje kompetence, kterými musejí být učitelé středních škol vybaveni, aby mohli efektivně vykonávat svoji profesi. V odborném pojednání uvádí nové požadavky na kompetence, které vyvstaly v souvislosti s postupující proměnou českých středních škol v centra celoživotního učení. Důsledkem je deklarovaná nutnost revidovat soubor kompetencí středoškolských učitelů participujících na dalším vzdělávání, který autorka doporučuje rozšířit o kompetence andragogické, manažerské a speciálně andragogické. Tyto kompetence jsou ve druhé kapitole rovněž detailně rozebrány.

Jednou z důležitých otázek vzdělávání budoucích učitelů odborných předmětů je problém vztahu teorie a praxe. V souladu s probíhající reformou terciárního vzdělávání je u profesně orientovaných studijních programů nutné klást zvýšený důraz na propojení teoretických vědomostí s praktickými dovednostmi, aby byly co nejvíce eliminovány negativní charakteristiky absolventů škol – nedostatek praxe, neosvojené pracovní návyky a omezené pracovní zkušenosti. Této problematice se ve 3. kapitole – *Profesní příprava učitelů pro výuku na středních odborných školách s akcentem na pedagogickou praxi* – věnují M. HORÁČKOVÁ a L. KAMANOVÁ. V teoretickém uvedení do problematiky se autorky soustřeďují na dvě témata, kterými jsou fundamenty profesní přípravy učitelů a pedagogické praxe. V kapitole autorky dále prezentují poznatky z výzkumu zabývajícím se reflexí studentů, vztahující se k jejich pedagogické praxi na středních školách. Autorky si vytyčily cíl zodpovědět otázky: jak studenti vnímají vlastní pedagogickou praxi; jaké dílčí oblasti studenti řeší v rámci praxe a k čemu se jejich úvahy vztahují; jak studenti vnímají dílčí reflektované oblasti a jaké inovace lze doporučit pro zkvalitnění pedagogických praxí. Metodologickým východiskem byla obsahová analýza deníků pedagogické praxe 88 studentů studijního programu Specializace v pedagogice na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Výsledkem je vymezení a diskuse tří sítěžných témat – Já jako učitel; Já na praxi a ti druzí a Organizace jako součást praxe.

Ve čtvrté kapitole s názvem *Středoškolský učitel jako sociální opora žáků* se L. FOLTOVÁ a I. SKALICKÁ zaměřují na sociální oporu, kterou učitelé poskytují žákům ve školním prostředí. Téma učitel jako zdroj sociální opory pro své žáky je tématem relativně novým. Jeho dílčí části se v pedagogice a pedagogické psychologii vyskytovaly již dříve, ale pod jiným označením a v jiných kontextech (např. výchovné styly, vyučovací styly, prosociální chování, altruistické chování). Autorky se proto nejprve zabývají specifiky sociálního vývoje v období adolescence, dále rolí učitele a jeho kompetencemi a psychosociálními dovednostmi. Hlavní pozornost však věnují stěžejnímu tématu kapitoly – sociální opoře, kterou žákům poskytuje učitel. Teoretické poznatky jsou doplněny výzkumem sociální opory na dvou specifických souborech patnáctiletých adolescentů. První skupinou jsou jedinci s psychickými poruchami a druhou adolescenti vykazující různé formy rizikového chování.

Ve srovnání s jinými psychologickými konstrukty se emoční inteligence – schopnost zpracovávat systém emocí a těžit z nich – stala ohniskem zájmu psychologie poměrně nedávno. Přestože byla o této problematice publikována již řada studií, odborné práce zaměřené na možnosti rozvoje emoční inteligence žáků středních škol stále chybějí. *Rozvoj emoční inteligence* u této populace žáků se v 5. kapitole zkoumá D. LINHARTOVÁ. Autorka se v ní zabývá významem emocí v lidské psychice, charakterizuje emoční inteligenci a její spojitost se sociální inteligencí. V další části se zaměřuje na analýzu rámcových vzdělávacích programů ve vztahu k rozvíjení emoční inteligence žáků a postihuje možnosti a limity rozvoje emoční inteligence žáků středních škol.

Tématem 6. kapitoly, jejímž autorem je P. HLAĎO, jsou *Možnosti a limity kariérového poradenství pro žáky středních odborných škol a středních odborných učilišť*. Východiskem kapitoly je teze, že žáci na středních školách potřebují při rozhodování o své další vzdělávací a profesní dráze intenzivní přípravu a systematické vedení, přičemž klíčovou úlohu zaujímá kariérové poradenství. Popis a návrhy uspořádání systému kariérového poradenství, diskuse o jeho možnostech a limitech je tématem řady vědeckých publikací a výzkumů. Je zde popsána aktuální podoba a složky systému kariérového poradenství pro žáky odborně orientovaných středních škol a jejich zákonné zástupce. Diskutována je role učitele střední školy v tomto systému a dále problematika funkce kariérového poradce jako samostatné pracovní pozice na středních odborných školách a středních odborných učilištích. Autor upozorňuje na dlouhodobě nízké využívání služeb kariérového poradenství. Z tohoto důvodu ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání realizoval empirické šetření, v němž zjišťoval, jak žáci středních odborných škol a středních odborných učilišť a jejich rodiče reálně a potencionálně využívají služeb kariérového poradenství. Metodologie šetření a jeho výsledky jsou v kapitole detailně prezentovány a diskutovány.

Učitelé se ve své každodenní pedagogické praxi stále častěji setkávají se žáky, u nichž byly diagnostikovány specifické vzdělávací potřeby. Výjimkou nejsou ani učitelé odborných předmětů na středních školách. Uvedení do této problematiky představuje 7. kapitola D. JANDERKOVÉ, nazvaná *Speciální vzdělávací potřeby žáků středních škol se zaměřením na specifické poruchy učení a chování*. První část kapitoly se zabývá teoretickým vymezením speciálních vzdělávacích potřeb, specifických poruch učení a chování, jejich etiologii, symptomatologii a diagnostiku. Druhá část

příspěvku je věnována kasuistice jedince se specifickou poruchou učení a jejímu speciálně-pedagogickému rozboru.

Poslední, 8. kapitola nese název *Primární prevence v prostředí středního odborného školství*. Autor P. VYLEŤAL v ní vymezuje primární prevenci v kontextu středního odborného školství, minimální preventivní program a funkci školního metodika prevence. Znaky studie vykazuje zhodnocení přínosů teoretických modelů pro školskou primárně preventivní praxi. Kapitulu uzavírá návrh smíšeného výzkumu, jehož cílem bude odhalit nedostatky primární prevence na středních školách.

Přestože je v monografii prezentováno množství poznatků o profesi středoškolského učitele odborných předmětů, musíme konstatovat, že je postižena jen nepatrná část této rozsáhlé problematiky. Kromě syntézy aktuálních teoretických a empirických poznatků autoři monografie naznačili celou řadu témat, která zůstala neotevřena, a položili otázky, na něž bude nezbytné dále hledat odpovědi. Budeme rádi, pokud předložená monografie vyvolá další odbornou diskusi a přinese teoretická východiska pro další zkoumání.

Petr Hlaďo, editor



Profesní standard učitele

Mojmír Vážanský

V minulém období měla ve dvou určených etapách (16. 3. – 18. 5. 2009, 1. 6. až 15. 7. 2009) proběhnout dlouho připravovaná, oslavovaná i odmítaná veřejná diskuse o tvorbě standardu kvality profese učitele. První skupina diskutujících se domnívala, že standard bude nástrojem zvýšení kvality pedagogické práce, vymezí minimální úroveň kvality, zajistí potřebný rozmach pomoci učitelům v jejich profesním růstu, že se stane účinným nástrojem sebereflexe pracovníků ve školství, objasní podmínky kariérního postupu a přispěje k objektivnějšímu hodnocení učitelů, včetně vazby na finanční ohodnocení. Zastánci očekávali, že se definuje státní zakázka pro fakulty vzdělávající učitele i pro systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, že dojde ke zvýšení prestiže učitelské profese a navíc se zlepší výsledky vzdělávání žáků. Kolegové na Slovensku (PORUBSKÁ, ŠNÍDLOVÁ A VALICA, 2008) před časem vystoupili s návrhem profesních standardů učitelů podstatně dále, neboť v souvislosti se zvýšenými požadavky na učitele tvrdili, že je nezbytně nutné, aby se vedle prioritní výchovně vzdělávací orientace rozvíjeli i jako inovátoři, manažeři, konzultanti, průzkumníci a především jako tvořiví zaměstnanci.

Odpůrci inovačního trendu zastávali rezervovaná stanoviska ohledně vytvoření optimálních podmínek pro kvalitní výuku, nepřiměřeného i méně objektivního ocenění vlastní pedagogické činnosti či absence času pro plnohodnotný vyučovací proces. Vyslovili oprávněné obavy z markantního poklesu osobní kreativity a z pouhé demonstrace obvyklého, běžného výkonu učitelské profese. Poukazovali na nešvary interpersonálních vztahů v pedagogických sborech, na eventuální tlak rodičovské veřejnosti na formální a snadno kontrolovatelné stránky vyučovacího procesu i na reálně dramaticky snížený zájem žáků o plnění povinností.

Za nosné podmínky renovace přístupu k pedagogům i žákům se obecně počítá především všeobecný souhlas učitelů s obsahem kritérií, dostatek finančních prostředků a také jasnost, srozumitelnost a jednoduchost navrhovaného měřítka. Riziko úspěšného fungování standardů v praxi představují zejména formalismus a byrokracie, malá objektivnost hodnotitelů a trvale nízký stav finančních prostředků.

Také došlo k evidentní diferenciaci přesvědčených zastánců i odpůrců připravované podoby inovace kvality učitelského povolání z hlediska subjektivního i objektivního přístupu profesně kompetentních pracovníků k řešení palčivého problému. Pozitiva a negativa učitelských standardů¹ se setkávala s podporou a ostrou kritikou i v zahraničí (USA, Anglie, Austrálie), nesmí vést k uniformnímu typu pedagogů, odmítají se omezení, zvýšení předpisů, doporučuje se klást důraz na osobnost učitele (KURELOVÁ A KOL., 2002).

Členové pracovní skupiny pro tvorbu standardu (Obsahová ..., 2009a) poskytli tři alternativy: možnost záměrné podpory učitelům a jejich celoživotního profesního růstu, provázaného vyšším mzdovým ohodnocením; pomoc při formulaci a odůvodnění potřeb cíleného zvyšování rozpočtu MŠMT ve prospěch mezd a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků; šance vyjádření požadavku státu na profil absolventa vysokoškolského studia učitelství. Pověření experti (Standard ..., 2009) se domnívali, že učitelé aplikací obecně uznávaného vzoru získají spravedlivější ocenění dobře odvedené práce, perspektivu profesního růstu, spojeného s platovým postupem i návod pro trvalé zlepšování vlastního pracovního zapojení. Navíc si posílí subjektivní přesvědčení, že standard přinese předpokládanou odbornou pomoc a podporu zkvalitnění edukační činnosti, poskytne jistotu očekávaných zlepšení, společným jazykem připraví cestu porozumění mezi profesionály v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a navíc – s oporou v pomyslné normě – přispěje k lepšímu objasnění vlastní učitelské práce veřejnosti, zejména rodičům a zřizovateli. Ředitelům standard přinese oporu pro spravedlivé rozhodování o finančním hodnocení kvality práce učitelů, nabídne záruku udržení začínajících učitelů ve školské praxi, obdrží údajně slibné vodítko pro pedagogické vedení učitelů v pedagogickém sboru, umožní uvědomit si doporučená měřítká pro školní vzdělávací plány. Žáci se mohou těšit ze stále se učících a zlepšujících se pedagogů, což přispěje také ke zlepšení výsledků jejich učení. Fakulty připravující učitele získají zásluhou standardu oporu pro žádoucí proměnu učitelského vzdělávání vzhledem k potřebám kurikulární reformy (obsah studijních programů s důrazem na profesionalizaci učitelství, účinné metody a způsoby výuky) a uvědomí si hranice přesného definování profilu absolventa v souladu s cíli vzdělávací politiky. Rovněž postihnou přímou provázanost přípravného vzdělávání s celoživotním profesním růstem učitelů a nepochybně se přesvědčí, že se o studium budou ucházet více motivovaní zájemci o atraktivnější profesi, a proto mohou připravit nezbytné podmínky pro odpovídající přípravu studentů učitelství. Společnost získá přesvědčivé doklady, že ve školách budou vyučovat a vychovávat převážně motivovaní a spravedlivě ohodnocení učitelé a zájem o učitelskou profesi poroste v souladu se zvyšováním kvality vzdělávání, které bude odpovídat aktuálním potřebám společnosti i jedince. Rodičovská veřejnost tak možná ocení jasnou představu o nutných vnějších podmínkách pro zabezpečení systémové podpory učitelů žáků a dostanou ideální příležitost pro konkrétní, třeba laické vyjádření k otázce významu kvalitní výuky a poskytnuté podpory učitelům.

¹ Profesní standard zahrnuje stanovení kvalifikačních předpokladů pro vstup do profese, oprávnění vykonávat profesi. Definuje nezbytné kompetence učitele, vyjadřující způsobilost pedagogického pracovníka k výkonu povolání v příslušné kategorii a jejich prokazatelnost podle druhu a rozsahu vzdělání a podle praxe (Návrh ..., 2002, s. 1).

Časový odstup od propagace standardu učitelské profese nahrál kritikům reformních úprav, zavrhuje nebo znevažuje předložené přínosy a proklamované přednosti navrženého postupu. Několikaletá prodleva též přispěla k upozornění na závažnost sociálních změn i na marginální problémy, zvýšila sílu opakovaných apelů na permanentně slabou ochotu spolupráce a angažovanost rodičovské veřejnosti. Slibovaná finanční jistota začínajících pedagogů se záhy tiše rozplynula v relativně nízké nabídnuté částce. Přesvědčení o společensky žádoucím zvýšeném uplatnění mužského elementu v pedagogických službách se také rozplynulo, stejně jako další naděje pro naplnění představ z konce prvního desetiletí 21. století. Současná úroveň školství a vyspělost či zaostalost žáků, vyvěrající z obecně známých důvodů, otázky pracovní resilience, adekvátní profesní způsobilost nebo lidská hodnota některých členů pedagogických sborů, vzájemná nevraživost a narušené interpersonální vztahy, pokles sociálních jistot a četné další momenty korekce profesní aktivity opět významně posunuly uvažování o kvalitě učitelovy humánně a sociálně tvořivé pedagogické činnosti na bod mrazu. Avizovanou snahu o skokové pozdvižení na kvalitativně odlišnou úroveň zbrzdily též vnitropolitické problémy, střídání vlád a představitelů jednotlivých resortů, včetně školství. Pověřený ministr, většínou delegovaný zástupce některé z vládnoucích stran, „po období hájení“ a příprav, seznámení se s úkoly a cíli nové pracovní aktivity, vždy představil originální verzi plánovaných změn. Výsledkem je trvalé přešlapování na místě, fungování příslušného úřadu bez solidně promyšlené, uvědomělé koncepce. Zazněl i kritický nesouhlas, jemný náznak odporu až projevy averze doposud poslušné masy pedagogických pracovníků, více či méně oddaných výchovnému a vyučovacímu poslání i svěřeným žákům. Pak zůstává otázkou, zda prostředky vynaložené na zjištění postoje pedagogů k proklamovanému standardu učitelské profese měly plnohodnotný význam. V dostupných zdrojích (Obsahová ..., 2009a, s. 2; Obsahová ..., 2009b, s. 2) se uvádělo, že obsahová analýza internetových dotazníků z 1. a 2. kola diskuse o tvorbě dotazníků zahrnula poskytnuté informace z pouhých 349 (1. kolo) a 159 (2. kolo) vyplněných písemných materiálů. Jedná se tedy o skutečný stav českého školství, o opravdu otevřeně burčující, či liknavý názor pracovníků ve školství?

Pro zevrubné zamyšlení nad často protikladným míněním členů pedagogických sborů lze uvést některé názory odborníků, posuzujících význam nebo přinášejících jiné světlo do problematiky tvorby profesního standardu učitelů. Následující text poskytuje pouze zdánlivě letmý náhled do rozvětvené šíře palčivých otázek a závisí na samotném čtenáři, zda a v jaké spletnosti si pro osobní využití v pedagogické praxi vybere nosná témata nebo směry úvah a uvědomí si tendence vlastní edukační činnosti. Některé přemýšlivé kolegy třeba vybídne k podrobnému rozboru, osvětlí přehlížené oblasti, poskytne náznaky tendencí opravdu zodpovědné korekce přístupů k osobnosti pedagogického pracovníka.

Veškeré úvahy, názory a podněty otázek učitelského standardu se však trvale sluší filtrovat přes výsledky usilovné činnosti některých teoretiků, kteří podrobuji stav vzdělání a školství na počátku třetího tisíciletí kritickému pohledu. Za příklad mimo jiné slouží LIESSMANN (2008, s. 51), který se domnívá, že vzdělání se v současnosti neřídí „možnostmi a hranicemi individua, ani neproměnnými zdroji určité kulturní tradice, a už vůbec ne modelem antiky. Externí faktory – trh, zaměstnatelnost (employability), kvalita lokality a technologický rozvoj – jsou nyní

ty standardy, kterým má ‚vzdělanec‘ dostát“. Autor pokračoval tvrzením, že v rychle se „proměňujícím světě, v němž se kvalifikace, kompetence a obsahy vědění údajně stále mění, ‚nevzdělanost‘, tedy rezignace na závazné duchovní tradice a klasické vzdělání, se stala ctností, která jednotlivci umožňuje rychle, flexibilně a bez zatížení, vzdělanostním balastem, reagovat na neustále se měnící požadavky trhu“ (tamtéž, s. 51).

Erudovaně, i když velmi ostře situaci ve školství charakterizoval též PŘIHA (2008, s. 1), když upozornil na skutečnost, že se naše společnost jako celek „k otázkám výchovy a vzdělávání staví nezodpovědně a sebezáhubně“. Navíc dospěl k názoru, že tlak hrubé moci v dřívějším období a finanční moci na počátku 21. století byl větší než pevnost lidí. Poukázal na nedostatek lidské a stavovské důstojnosti údajně zbabělých pracovníků ve školách, „kteří se zajímají nejprve, a často jediné, o svůj plat, nemohou nikoho vychovat v pevného, pravdivého člověka. Rodiče, trvale podrývající autoritu učitelů, obecně ani konkrétně nemohou očekávat, že učitelé něco zvládnou“ (tamtéž, s. 2–3). Jako tehdejší představitel MŠMT ČR předložil náčrt cest, z nichž se pro předložený text výstižně hodí některá upozornění. Ve všech školách „musí probíhat soustavná výchova k základním společenskotvorným vlastnostem. Jde o vytváření nedefinované, ale ještě známé slušnosti. Zmizí-li slušnost, nezachrání společnost před rozkladem žádné pozitivní zákonodárství“ (PŘIHA, 2009, s. 1). Otázky školství přece nelze „ani řešit, ani ovládat finančními pákami. Jde o oblast ideovou a pracuje se s lidmi. Používat metaforu i praxi tržních pravidel průmyslu je nebezpečné. Žáci nejsou surovinou a zmetky nelze recyklovat. Reklamně úspěšná škola nemusí být školou kvalitní“ (tamtéž, s. 1). V resortu školství se vydávají velké sumy peněz na „zbytečné akce a programy, které nejen nic nepřinesou, ale podrývají základní práci škol“ (tamtéž, s. 2). Závěrečné myšlenky se obracejí nejen ke školství, ale ke každému jedinci. „Nevrátí-li se naše společnost k racionálnímu řešení svých problémů a nebudeme-li se všichni učit žít ve svobodě, tj. nezneužívat ji k sobeckému osobnímu prospěchu, zdiskreditujeme demokracii a svobodu, které nejsme hodni, ztratíme“ (tamtéž, s. 2).

1.1. Pohled na profesi učitelů

Jako model vnímání pedagogického přístupu zodpovědných pracovníků ve školství se k posouzení a případné aplikaci přímo nabízel materiál Evropské komise z roku 2005 (Common ..., 2006), nazvaný Společné evropské principy pro kompetence a kvalifikaci učitelů a školitelů (Common European Principles for Teacher and Trainer Competences and Qualifications), který zohlednil zvláštnosti vybraných pedagogických výkonů sledovaných profesních skupin. Dokument stanovil kvartet stěžejních společných evropských zásad, které se mohou stát stimulem tvorby politik, zvyšujících kvalitu a parametry efektivity výchovy a vzdělávání v rámci celé Evropské unie. Jedná se především o vysoce kvalifikovanou profesi, zařazení povolání do souvislosti s celoživotním učením, pohyblivost profese a partnerství v povolání. Jednotlivé výchozí zásady je vhodné přiblížit (MALACH, 2007, s. 23–24).

Dobře kvalifikovaná profese

Kvalitní výchovně vzdělávací systém klade enormní nároky na vysokoškolskou odbornost každého pedagogického pracovníka, který musí obdržet dostatek příležitostí k pokračování ve studiích do nejvyšších úrovní, aby mohl trvale rozvíjet osobní vyučovací kompetence a posilovat osobní šance pro uplatnění ve zvoleném povolání. Učitelské multidisciplinární vzdělávání vyžaduje široké znalosti vyučovaného předmětu, pedagogické dispozice, dovednosti a kompetence pro vedení a stimulaci žáků, včetně komplexního pochopení sociální a kulturní dimenze výchovně vzdělávacího procesu.

Zařazení povolání do kontextu celoživotního učení

Prioritně se zakotvuje význam podpory učitelských pracovníků ve smyslu permanentního profesního rozvoje v průběhu učitelské kariéry. Samotní učitelé i zaměstnavatelé vnímají důležitost osvojování nových informací a znalostí k inovaci a využití v konkrétní denní praxi. Jako nutný předpoklad se jeví pracovní poměr v institucích, kde se oceňuje přínos celoživotního vzdělávání pro osobní růst a modifikaci kariéry každého člena pedagogického sboru. Významnou podmínku edukačního posunu zajišťuje trvalé povzbuzování k přezkoumávání důkazů o efektivní praxi, průběžná inovace, případně výzkumná šetření za účelem udržení tempa s rozvíjející se znalostní společností. Pozitivní moment také tvoří rozvoj aktivní spoluúčasti pedagoga na profesním růstu, třeba i mimo vzdělávací sektor, která přinese nové, ve vlastním hodnotovém systému uznávané i odměněné myšlenkové pochody a podněty.

Mobilita profese

Zvýšená přizpůsobivost pracovních činností se běžně považuje za ústřední složku obsahu pregraduálních i navazujících vzdělávacích programů. Za nespornou výhodu se předpokládá participace na dostupných a vhodných evropských projektech a pracovní aktivita nebo studium v jiných evropských zemích z důvodu profesního růstu, samozřejmě spojených s uznáním statusu v hostitelské zemi a s oceněním aktivní profesní či sebevzdělávací účasti v domácím prostředí. Významná je též příležitost k mobilitě mezi rozmanitými stupni vzdělávání i příbuznými povoláními ve vzdělávacím systému či sektoru.

Na partnerství založené povolání

Centrální úkol všech institucí, poskytujících učitelské vzdělávání, musí představovat organizaci aktivit ve spolupráci se školami, místním pracovním prostředím, profesními učitelskými organizacemi a dalšími účastníky výchovně vzdělávací činnosti. Samotné vysokoškolské instituce musejí ve výuce jednotlivých předmětů

bezpodmínečně trvale zabezpečovat přiměřenou aplikaci znalostí ze současné praxe. Profesní společenství při přípravě učitelů, která zajišťují transfer základů praktických dovedností v konkrétní vazbě na vědecká či akademická východiska, mohou adekvátně připraveným učitelům s příslušnými rozsahy působnosti a s důvěrou ve vlastní schopnosti umožňovat reflexi vlastní i cizí pedagogické praxe. Vrcholný předpoklad solidního učitelského vzdělávání předpokládá podporu samotný objekt studia a výzkumné činnosti.

Z výše uvedených principů se vyvozují příslušné kompetence, které upozorňují na kompetence učitele: pracovat s ostatními, využívat znalosti, technologie a informace, „pracovat se společností a ve společnosti“.

Pracovat i s jinými, nejen učiteli

První kompetence poukazuje na subjektivní možnosti učitele vykonávat pedagogické aktivity, založené na zevrubné znalosti hodnot sociálních vrstev a rozvoje potenciálu každého žáka. Současně upozorňuje na závažnost důsledného osvojení znalostí o vývoji člověka a opakovaných projevů důvěry a porozumění kolegům i odborným pracovníkům, kteří se také zabývají problematikou druhých osob. Dále zahrnuje schopnost účinné edukační činnosti s jedinci jako individualitami i jejich podporu v úsilí o dosažení účasti a aktivního začlenění každého člověka do života společnosti. Navíc vyzdvihuje schopnost využívat vybrané možnosti působení, které zvyšují kolektivní vědomí žáků, a koordinovat vlastní postupy s ostatními pedagogy při zdokonalování možností žáků při učení a vyučování.

Pracovat se znalostmi, technologiemi a informacemi

Druhá kompetence přibližuje nezbytnou vybavenost učitele pro získávání, rozbor, verifikaci, vyjadřování a zprostředkování znalostí, v případě nutnosti i pomocí vhodných dostupných technologií. S patřičnou důvěrou k informačním a komunikačním technologiím přispívá k efektivní integraci do procesu vyučování a samostatného učení. Okamžitá připravenost či pohotovost k vedení a podpoře žáků při hledání nebo vytváření informací v sítích se považuje za samozřejmost, podobně jako vysoká úroveň vědomostí a dovedností z jím vyučovaných předmětů nebo vnímání učení jako součásti celoživotního vzdělávání.

Pracovat se společností a ve společnosti

Třetí kompetence se zabývá osobním příspěvkem pedagoga k přípravě žáků ke společné odpovědnosti v roli občanů Evropské unie, trvalé podpoře mobility i spolupráce v Evropě, včetně povzbuzování interkulturního respektu a podněcování porozumění. Další rovinnou přibližuje stupeň pochopení pro rovnováhu mezi respektováním a uvědomováním si i jemných nuancí svébytné konkrétní kultury žáků a identifikací společných hodnot. Pedagogové musí bezpodmínečně pochopit

faktory, které utvářejí sociální soudržnost a výjimečnost ve společnosti, včetně přijetí vědomí etických rozměrů znalostní společnosti. Další úkoly se obracejí na okolí i k osobám pedagogů: efektivní spolupráce s místní komunitou, partnery a podílníky na vzdělávacím procesu, rodiči, učiteli vzdělávajících institucí a příslušnými zastupiteli na různých úrovních na jedné straně, příspěvek využití vlastních zkušeností a odbornosti k fungování systému zajišťování kvality na straně druhé.

Výčet tří komponent zdaleka nesplňuje požadavek na jejich úplnost. Například VAŠUTOVÁ (2007, s. 28–30) podrobně rozebrala další ze souboru profesních dovedností a dispozic, kompetencí (kompetence všeobecně vzdělávací, předmětová, pedagogicko-psychologická) a doplnila je odkazy na další prameny. Navíc je spojila s cíli vzdělávání a funkcemi školy (tamtéž, s. 31–34). Autorka dokonce v rámci sdělení o profesním standardu učitele rozšířila počet možných kompetencí až na sedm, což někomu může znepříjemnit orientaci (tamtéž, s. 34–37): kompetence předmětová, aprobační; didaktická a psychodidaktická; pedagogická; diagnostická, evaluační a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerská a normativní; profesně a osobnostně kultivující. VAŠUTOVÁ (2007, s. 37) tvrdí, že uvedený model „profesního standardu učitele lze považovat za nadčasový“, lze ho aplikovat jako kvalifikační rámec, může se využít i v oblasti hodnocení učitelů pro tvorbu kritérií a indikátorů kvality, i pro hospitační činnost. Dokonce může zasáhnout do přípravy profilu absolventa a vzdělávacího standardu učitelství, i při koncipování systému dalšího vzdělávání.

Veškeré výše uváděné principy i kompetence se musejí bezpodmínečně stát součástí jejich profesionálního prostředí pro celoživotní učení, zahrnující počáteční, vstupní vzdělávací stupeň a průběžný pedagogický rozvoj.

Cenná zjištění pro posouzení poměru adeptů i samotných pedagogů k učitelskému povolání poskytlo nedávné výzkumné šetření (Analýza ..., 2009). Většina respondentů vyjádřila aktuální spokojenost v učitelském povolání, při rozhodování o volbě profese převážil zájem o práci s mladými lidmi, potřeba svobody a tvořivosti a navíc příležitost zůstat duševně mladý. Dotazovaní si nejvíce pochvalovali výhody jako: rozmanitá a tvořivá náplň práce (69 %), relativní dostatek disponibilního času (volná odpoledne, prázdniny; 59 %), smysluplnost práce se žáky, včetně vnitřního naplnění z uvědomovaného poslání (54 %), permanentní kontakt se světem mladých (51 %) atd. (tamtéž, s. 33–34). Jako negativní stránku a důvod eventuálních úvah o ukončení profesního působení ve školství spatřovali značnou psychickou i fyzickou náročnost povolání, snížený zájem žáků o vyučování, oslabený respekt k učitelům, málo důstojné finanční hodnocení, a to i kvalitní práce. Uvědomovali si téměř nulovou perspektivu platového postupu, chabou společenskou prestiž učitelů, včetně problémů obtížného kontaktu s rodiči a zákonnými zástupci. K prezentovaným záporům patřila i zvýšená zodpovědnost (zejména u starších pedagogů), málo přehledné vymezení možností učitelů a žáků, vysoké riziko vyhoření, přebujelá administrativa v podobě vyplňování formulářů a zpracování dokumentů.

Situaci na Slovensku stručně vysvětlila ŠNÍDLOVÁ (2012, s. 294–295) s odvoláním na jiné autory. Profesní standardy pojmají učitelskou profesi (PAVLOV A KOL., 2011) jako povolání, v němž se přešlo od chápání učitele jako novice, nadšeného

poloprofesionála k modelu otevřeného profesionalismu (učitel se vnímá jako vysoce erudovaný odborník na výchovu a vzdělávání s výbavou, která mu umožňuje vykonávat náročné povolání s vysokou úrovní autonomie a odpovědnosti k vychovávaným žákům). V učitelské profesi je nutné pomocí profesních standardů vymezit učitelství jako expertní zaměstnání; jako povolání, v němž je možné vymezit profesní standardy projektování a řízení kvality relevantních programů pregraduálního a dalšího vzdělávání. Profesní standard detailně určují předepsané kvalifikační předpoklady (KOSOVÁ A KOL., 2012), přesně definovaný komplex věrohodně prokazatelných schopností učitele, vyjádřený vědomostmi, dovednostmi, postoji, které se dají identifikovat měřením a hodnocením kvality (určenými metodami, nástroji i stupni jejich hodnocení). Pedagogická veřejnost má k dispozici odbornou vizi o společném základu učitelského povolání, tvořenou třemi rozměry: rozvojem žáka, kvalitou edukačního procesu a profesním rozvojem učitele. Základní východisko tedy představuje interakční model edukace se třemi hlavními aktéry: žák, učitel a edukační proces probíhající mezi žákem a učitelem (KASÁČOVÁ A KOSOVÁ, 2006). Soubory kompetencí zachycují klíčové systémové změny výchovy a vzdělávání, podrobně rozpracované do vědomostí, dovedností a postojů učitelů, seskupených do uvedených dimenzí profesních kompetencí². Rozměr *žák* (PAVLOV A KOL., 2011) obsahuje profesní kompetence, orientované na poznání mladého člověka, s nímž učitel pracuje, na jeho vstupní charakteristiky a podmínky rozvoje. Rozměr *edukační proces* obsahuje profesní kompetence, zaměřené na procesy, směřující k rozvoji žáka. Rozměr *pedagogický zaměstnanec* obsahuje kompetence, orientované na odborný růst individua jako představitele profese a současně zaměstnance školy, který se podílí na jejím rozvoji, reprezentaci, spolupracuje s rodiči a též ovlivňuje kulturu školy.

Jako žádoucí se jeví zmínka o náskoku východních sousedů na poli pedagogiky. Důraz se (v souladu s evropským trendem) kladl na zákonnou úpravu, přijetí profesního zákona. Za obecný pojem zákona č. 317/2009 Z. z., o pedagogických a odborných zaměstnancích, se považuje *profesní rozvoj*, označující „permanentní proces, který zahrnuje všechny dimenze rozvoje osobnosti učitele a jeho kompetencí. Současně vytváří osobnostní předpoklady a vnitřní motivaci k celoživotní schopnosti využívat formální, neformální a neinstitucionální příležitosti ke tvůrčímu zdokonalování kvality výkonu povolání a edukace žáků“ (PAVLOV, 2012, s. 56). Profesní rozvoj učitelů obsahuje v koncepci celoživotního učení neformální, neinstitucionální rozměr (sebevzdělávání) a dimenzi formální (kontinuální vzdělávání). Cíl systému profesního rozvoje zaměstnanců spočívá ve vytvoření optimálních podmínek rozvoje profesních kompetencí jako stěžejního prvku rozvoje školského systému a zvyšování kvality pedagogické činnosti. K dosažení hlavního cíle je nutné postupně uskutečnit dílčí cíle: definovat požadavky na profesní kompetence učitelů prostřednictvím profesních standardů; vytvořit kariérní systém (stupně, pozice a postupy, umožňující volbu cesty profesního rozvoje učitelů); vytvořit systém kontinuálního vzdělávání učitelů jako součásti jejich celoživotního vzdělávání; vytvořit

² Podle zákona č. 317/2009 Z. z. existují ve Slovenské republice profesní standardy pro všechny kategorie i podkategorie pedagogických (tj. učitel, vychovatel, mistr odborné výchovy, pedagogický asistent apod.) a odborných zaměstnanců (tj. psycholog, školní psycholog, pedagog volného času, speciální pedagog apod.).

kvalitní kreditní systém, započítávající vzdělávání učitelů v akreditovaných vzdělávacích programech nebo v jiných tvořivých aktivitách, prezentujících výsledky neformálního vzdělávání a informálního učení pedagogických pracovníků; vytvořit propracovanější uspořádanou soustavu diferencovaného odměňování, propojenou s profesními standardy, kariérním a kreditním systémem.

1.2. Model profesního chování

První úkol, který je nutné ze strany zodpovědných pedagogických pracovníků důsledně vyřešit, je adekvátní přizpůsobení se modelu profesního chování učitele u všech zaměstnanců ve školství. Začínající jedinci, včetně čerstvě promováných elévů v některém z „učitelských vzdělávacích ústavů“ a potenciálně s ohromnou chutí do výchovně vzdělávací činnosti, prezentující se mnohdy svérázným přístupem k plnění předpokládaných a stanovených učitelských povinností, nemají se zařazením do kolektivu pedagogických pracovníků problém. Zdobí je enormní nadšení, mladistvý zápal, touha dokázat zvládnout veškeré překážky a ohromit starší a zkostnatělé kolegy vlastní originální výjimečností. Dokážou přispět svým specifickým podílem do společné pokladnice výchovně vzdělávací činnosti ve škole, přesvědčivě korigovat kázeňské výstřelky a nevhodné projevy chování žáků. Druhou skupinu tvoří „staří“ (vele)zkušení matadoři, kteří jedině sami znají vhodný postup, optimální lék a odpověď téměř na všechny otázky edukačního charakteru. Jedná se o osoby, které nic nevzruší, na všechno mají dostatek času a vědí své z pozice iluzorní nadřazenosti. Většinou sehrávají dominantní úlohu jako údajní garanti bezproblémového chodu školy, kteří mistrně ovládají veškeré zákruty edukačního procesu, perfektně ovládají situaci a školní podmínky a jednotlivé body správného řešení. Někdy však mlčky sledují problémy druhých, jako příslušníci vzeznané kategorie vrchnosti čekají na jedinečnou příležitost k poučení a poskytnutí ideálního návodu. Zbývá ještě třetí a početně nejsilnější skupina pracovníků, které zbývá povětšinou svědomitou každodenní prací zajistit normální, běžné, pravidelné úkoly. Nestěží si, bere zvolenou činnost opravdu jako poslání, jako pomoc druhým, jako projev příkladného vztahu k potřebným. Do poslední kategorie učitelů však náleží i takoví, kteří již dávno rezignovali na šanci dosáhnout nutných inovací originálního způsobu učitelské činnosti, berou pracovní zaujetí jako rutinu, každodenní pedagogické otázky považují za všední, normální události s vědomím, že se problémy samy vyřeší. Pracovníci většinou mají krátce před dosažením důchodového věku. Jejich dřívější „mladistvý“ zápal již dávno vyhasl, úspěšné vykonávání jiné profese stěží připadá v úvahu, nové úkoly sotva nebo s nepřiznanými obtížemi zvládnou. Už se dokážou přizpůsobit, proto živoří, parazitují, často pletichaří.

Běžnou výchovně vzdělávací praxi na školách v současnosti však čeká radikální změna, která bezpodmínečně musí začít ze všech stran, především od samotných pedagogických pracovníků. Jedná se o nový model profesního chování učitelů, založený na reflektování společenských událostí i proměn ve vzdělávání. Nový přístup musí demonstrovat očekávání v podobě odlišného chování samotných učitelů

jako samostatné, pružné, „pedagogicky a předmětově vysoce kvalifikované osobnosti, s patřičnou mírou profesního sebevědomí“ (VAŠUTOVÁ, 2007, s. 40). Interní přerod pedagogů staví na reflexi změn vzdělávacího prostředí, sebereflexi a na rozvinuté sociální kompetenci. Míra akceptace inovovaného vzoru chování přibližuje intenzitu učitelovy profesionality. Uvedený ideál v optimálním poměru sdružuje veškeré vnější projevy dílčích složek profese (předmětová, pedagogicko-psychologická, osobnostní), evidentní ve výchovně vzdělávacím procesu, ale přináší čerstvý prvek jako příležitost, spíše vnitřně akceptovanou stránku dalšího působení učitele nejen ve škole i mimo školu. Odlišný pohled na všechny atributy příkladného pedagogického pracovníka zahrnuje samotný vyučovací podíl jako povinnou součást, člena ideálně jednotného pedagogického sboru, ale charakterizuje též aktivního činitele v mimoškolním prostředí, v místních podmínkách.

Za významný počín lze označit BEŇŮV empirický výzkum (2001, s. 290 – 292), který přispěl k trvale použitelnému uplatnění získaných výsledků také v prostředí českých škol. Jeho enormní snaha vyústila v postižení komplexního vztahu učitelů ke školství obecně, ke škole jako výchovně vzdělávací instituci, k žákům a samozřejmě i pro vyjádření osobního poměru ke vlastní edukační profesi. Ve zkrácené verzi a s úpravami lze poskytnutou typologii pedagogického pracovníka předat dalším zájemcům:

- *Plačky* – učitelé, kteří stále nařikají, ustavičně bědují nad stavem školství, litují subjektivního postavení. Za jejich typické vlastnosti se považuje zjevná ustrašenost, minimální jistota, ztráta víry ve druhé i sebe, až panický strach z nadřizených a evidentní sklon k přehnané podbízivosti. V pedagogické činnosti se projevují jako viditelně nešikovní, málo efektivní pracovníci, kteří mlhavě a s markantně sníženou vnitřní stabilitou formulují vlastní názory. Rádi se schovávají za druhé. S obavami se vyjadřují o budoucnosti školství, soukromě, stranou a potichu nadávají, rádi pomlouvají, osočují. Jejich nápady lze zařadit do fantazijní říše pohádek, bez možnosti faktické realizace.
- *Ignoranti* – učitelé, kterým je buď všechno jedno, anebo si jen nasadili masku lhostejnosti. Podle jejich názoru bylo, je a bude školství v neodvratném úpadku a zaměstnanci v pedagogickém resortu působí pouze z důvodu, aby nemuseli hledat jiný zdroj relativně snadné obživy. Vyjadřují se jednoznačně „od věci“, chtějí hlavně přežít, mít spokojený klid. K budoucnosti školství, latentním i zjevným výchovně vzdělávacím problémům se odmítají otevřeně vyjadřovat, protože si upevnili přesvědčení, že „to stejně nemá cenu“. Volí úkryt v ulitě.
- *Fanatici, nenapravitelní idealisté* – pracovníci, interně hluboce „zamílovaní“ do pedagogické činnosti, vybraného profesního zájmu a dokonce svěřenců-žáků jako celku, a priori se nezúčastňují banálních diskusí o „druhořadých“ platových poměrech. Přestože se jim soukromě nelíbí současný stav ve školství, vehementně se brání neustálému přetřásání potíží a ustavičné, zbytečné kritice poměrů. V subjektivním hodnocení průběhu a konkrétních podmínek výchovně vzdělávacího procesu se projevují jako osoby zcela odtržené od reality. Empaticky sice pronikají

hluboko do duše žáků, ale chybí jim schopnost posoudit východiska a cesty edukační praxe z aktuální situace. Představy a sny o lepší budoucnosti školství mají neotřesitelné. Obětavé nadšence lze sice pokládat za profesní oporu, cíleně však na ní parazituje pohodlnější část kolegů, úředníků státní správy a zaměstnavatelů.

- *Tandemisté* – učitelé s vědomím iluzorních osobních kvalit žijí z mimořádně vyzrálé schopnosti existovat na úkor druhého, šikovně se zavěsit, bezpečně a jistě plout v nejsilnějším proudu školství. Úzkostlivě hlídají „správný“ směr a sílu „větru“. Zdánlivě bezmyšlenkovitě (spíše vychytale) se přidávají k módním pedagogickým tendencím, organizacím, projektům, školně politickým „hitům“. V konečném důsledku dokážou rozklížit, zvrátit i vynikající pedagogické ideje. Jsou zcela bezzásadoví a vůči žákům (vyjma žáků vlivných rodičů) bezohlední, tvrdí až krutí. Vlastní názor zásadně zamlčují, mlží, uvažují cizími myšlenkami, schovávají se za druhé, spokojeni sami se sebou. Proti existujícímu stavu kriticky vystupují pouze v případě absence sankcí.
- *Aristokraté* – autonomní, silní, nebojácní, důstojného chování, za všech okolností skvěle připravení i solidního zevnějšku, vždy precizní, kreativní, přemýšliví, samostatně kriticky hodnotící a cílevědomí učitelé. Žáci je bezmezně obdivují, následují pro jejich přirozenou autoritu, akceptují jako spontánně zvolený vzor výchovy a model sebevýchovy. Rodiče si jich překvapivě váží i v případech sporů v zájmu dítěte. Autoritativní ředitelé a inspektoři je naopak nemají v oblibě kvůli eventuálnímu nebezpečí potenciálních soupeřů. Učitelé odlišného až vznešeného chování se permanentně vzdělávají, neustále zdokonalují, kultivují, samostatně tvoří, výtečně a efektivně vyučují. Nejsou malicherní, ale pevně stojí za subjektivními názory. Soukromé myšlenky dokážou smysluplně argumentovat a plamenně obhájit. Úspěšnými výsledky získávají všeobecnou důvěru a úctu. Kolegové je (někdy) respektují a jednotlivě se proti oblíbencům málokdy postaví. Dovolili si totiž mnohé a sotva odpustitelné: nabízejí výrazně vyšší kvalitu originální značky vlastní práce a navíc zřídka šetří kritikou. Osobní realistické školně politické názory prezentují až po pevném přesvědčení o jejich správnosti. V opačném případě mlčí a myslí si své.
- *Podnikatelé* – lidé, kteří se ve školním prostředí vyskytují občas, málokdy, jakoby náhodou. Hlavní pole působnosti se soustřeďuje na jejich (ne)legální podnikání. Školu především považují za vhodnou instituci pro úhradu pojistného a pravidelné měsíční výplaty kapesného. V současném období se pro ně objekt a provoz pracoviště dostaly na vedlejší (slepu) kolej. Otázky budoucnosti školství a postavení učitele v něm vyvolávají značné rozpaky a přivádějí k údivu. Bláhově se totiž domnívají, že v resortu školství je všechno v nejlepším pořádku.
- *Zběhové* – bývalí učitelé, kteří se interně nedokázali vyrovnat s existujícím rozporem mezi nároky na kvalifikaci, činnostmi učitele a úrovní odměňování za prováděnou práci. Někteří vzpomínají (s nostalgií nebo s úsměvem) na časy, kdy denně lhostejně odolávali řeholi nejhůře

placených služebníků budoucnosti národa. Mnozí již zapomněli na intenzivní psychický nápor, častý hluk ve škole, obdivné i odsuzující pohledy, obecně zastíranou existenci některých sociálně patologických jevů, málo příznivé podoby jednání žáků i rodičů, zákonných zástupců, narušené interpersonální vztahy mezi kolegy, klady a zápory dřívějšího povolání či poslání, příznak a následky syndromu vyhoření.

Jednotlivé modely profesního chování postihují celkovou strukturu projevu učitele, plně odpovídají obecně požadované profesní charakteristice a profesionalitě učitele. Běžně se uvádějí dva rozsahy – etický a odborný.

Profesně etická dimenze chování učitelů se projevuje v poměru k žákům a jejich rodičům (zákonným zástupcům), subjektivním vztahu k vyučovacím předmětům, relaci ke vlastní profesi (míra identifikace), vysoké úrovni odpovědnosti, kultivovanosti vztahů mezi kolegy ve škole, vytříbenosti (non)verbálního projevu, řešení konfliktních a náročných situací. Také se promítá v originálním pedagogickém taktu, specifických postojích při posuzování subjektů a jevů ve školním prostředí i mimo školu, privátním zájmu o problémy společnosti a zaujímání postojů, hodnotových orientacích, emocích a osobních vlastnostech (empatie, tolerance, odpovědnost, důslednost apod.), profesním sebevědomím, angažovaností a identifikací se školou, na níž učitel pracovně působí.

Odborná dimenze profesního chování učitele je nejvíce postižitelná v subjektivní hloubce úrovně znalosti vyučovacích předmětů, zohledňování mezioborových a mezipředmětových vazeb, soukromých postojů k projektování školního kurikula a utváření obsahu vyučování, didaktickém ztvárnění vyučování, zahrnující metodický repertoár, vyučovací styl a rituály, strategii hodnocení žáků, formy vedení třídního kolektivu, vybrané znaky pedagogické tvořivosti, řešení výchovných i konfliktních situací, pedagogické interakce a komunikace, profesní reflexi vzdělávacího kontextu, adekvátní přístup k dalšímu vzdělávání a sebevzdělávání.

Vzhledem k nutnosti poskytnout zvýšený přísun informací, zejména na opomíjeném úseku osobnosti pedagogického pracovníka, upozorňují další řádky na profesní etiku učitele. Pokaždé, když se jedná o osobnost učitele, je nutné si vždy uvědomit soulad mezi odbornými a osobními kvalitami, zastřešenými vysokou hladinou kultivovanosti a zvnitřněných etických zásad. Oblast profesní etiky neznamená pro učitele závazek, neboť nemá opravdovou oporu ve formálním kodexu (na rozdíl od jiných profesí). Etické chování učitele se sice považuje za intimní atribut, na druhé straně existuje dominantní přesvědčení, že se automaticky utváří spolu s dosažením profesního statusu učitele. Pedagogická praxe občas prezentuje případy porušování profesní etiky učitelů vůči žákům, jejich rodičům i kolegům v pedagogickém sboru. Do kategorie závadových forem jednání či přístupů se řadí zesměšňování i ponižování žáků, zaujatost a nespravedlivé hodnocení žáků, neúcta k rodičům, pomlouvání a osočování kolegů, donášení, mnohdy také vulgární mluva a požívání alkoholu či jiných omamných látek.

Precizní formulace etického kodexu v pedagogickém prostředí se ukazuje jako značně obtížný a delikátní úkol (pozn.: vysokoškolští učitelé mají vlastní etický kodex). Zjevná složitost jeho ožehavého precizního vypracování se spojuje s vystižením podstaty etického chování učitelů, vycházejícího hlavně z emocí, postojů,

hodnot a vlastností, jejichž sjednocení lze naznačit jen omezeně, v rámci. Taktost vyžaduje relativně vysokou citlivost lidí (a učitelů především) na „normování“ charakteristických znaků etického chování, které může vést k omezování profesní a osobní svobody. Profesní etický kodex se vždy bude chápat jako souhrn stanovených pravidel, předpisů a očekávání chování lidí v profesním prostředí, při výkonu povolání, ale často se jeho dodržování stává trvalou součástí osobního života. V učitelské profesi se za mimořádně důležité považuje přijetí a zvnitřnění určitého modelu chování jako dlouhodobého procesu, což přesahuje normy dodržování všeobecně závazných, (ne)psaných zákonů. Etické chování učitelů totiž představuje stabilní součást kultury školy i jistý společenský závazek. Navíc je třeba důrazně upozornit na nebezpečí eventuálního zneužití moci v pomáhajících profesích. Detailní stanovení etických atributů učitelského povolání má své opodstatnění nejen při odpovídajícím posuzování adeptů o studium učitelství, ale v každodenní výchovně vzdělávací praxi na školách všech stupňů, oborů a orientace.

S modelem chování učitele a profesní etikou úzce souvisí i autorita pedagogického pracovníka. Úctu a vážnost u žáků, rodičů i kolegů v pedagogickém sboru učitel získá výhradně na základě vlastního profesního chování, na osobních vlastnostech a projevech subjektivního konkrétního poměru ke druhým lidem. Existují dvě podoby autority učitele: formální a přirozená.

Formální autorita pramení z charakteru zejména psychicky náročného povolání, které zahrnuje řízení, kontrolu, hodnocení i odpovědnost. Požadavkům a předpisům vyhovující autorita, garantovaná pracovním řádem učitele, vymezuje pracovní povinnosti a míru odpovědnosti, samozřejmě také školním řádem, stanovujícím pravidla chování žáků a sankce proti jeho porušování, klasifikačním řádem, případně jiných nástrojů hodnocení, a hierarchii vztahů nadřízený – podřízený. Důležitost formální autority jako součásti kultury školy podtrhuje vzdělávací koncepce školy, působící na role učitele a žáků během vyučovacího procesu. Na formální autoritu se klade důraz v tradiční škole, kde dominanty tvoří učitel a učivo. V alternativních a inovativních školách, v nichž se preferuje partnerství učitele a žáka a rozvoj osobnosti žáka, sehrává minimální roli.

Přirozená autorita demonstruje zcela specifický rys učitelského povolání a pedagog ji dosáhne pouze vlastním přičiněním. Vyžaduje sociální a mravní zralost osobnosti, očekává přirozenou noblesu, platí za vysokou známku profesionality. U některých jedinců tvoří součást osobnosti, jiní na jejím utváření dlouhodobě intenzivně pracují, někteří ji nezískají vůbec. Přirozená autorita zabezpečuje úctu a uznání, dokonce překrývá formální autoritu. Přípravné vzdělávání učitelů ji má podněcovat a profesní prostředí podporovat. Předpokládá se, že většina přemýšlivých učitelů bezpečně určí, které projevy profesního chování hrají významnou úlohu při formování přirozené autority, a pomocí sebereflexe se k ní mohou dopracovat. Pro méně zbláhle kolegy přispěla na pomoc VAŠUTOVÁ (2007, s. 45) s přehledem projevů a činů: přátelský vztah, respektování osobnosti žáků i jejich individuálních zvláštností; úcta k rodičům žáků, schopnost adekvátní argumentace a obhajoby pedagogických přístupů a stanovisek; nakažlivý elán a upřímný vztah k vyučovanému předmětu; vytváření podmínek pro podporu učení každého žáka; vytváření klimatu důvěry a jistoty ve třídě, škole; striktní stanovení nároků na učení a výkon žáků, kritérií hodnocení; spravedlnost při posuzování a hodnocení;

demokratický styl vyučování; perfektní ovládnutí předmětu, angažovanost v oboru; dodržování stanovených pravidel vzájemných vztahů, trvalý příklad; organizační schopnosti; flexibilní řešení náročných edukačních situací a schopnost zvládat konflikty; spravedlivé postoje k důležitému dění; zájem o mimoškolní aktivity žáků, rodinné prostředí, osobní problémy; všeobecný přehled o kultuře, sportu, umění, politice a vyhraněné záliby; veselá mysl, humor, optimismus apod. Poučený čtenář si z uvedeného rejstříku samozřejmě vybere pravé, vhodné, přiměřené cesty (požadavky) a zařadí je do repertoáru vlastního chování k žákům s vědomím získání a posílení přirozené autority.

Na závěr pojednání o modelu chování učitele se vysloveně nabízí zmínka o zákeřném nebezpečí v reálné podobě plíživé profesní deformace. Dlouhodobě pracovní orientovaný člověk sice nachází v déletrvajícím zaměstnaneckém poměru vlastní identitu. Avšak příliš silné ztotožnění s vykonávaným povoláním může přerůst až ve zjevnou profesní změnu, zřetelnou destrukci, přetvoření (znalý jedinec zná osvědčenou praxi v anglosaském světě o povinném časovém limitu pro střídání pracovní aktivity). U pedagogů (hlavně žen) se často vnímá výrazněji. Pedagogové totiž i nevědomky přenášejí do civilního světa pro běžný život některé negativní modely chování a jednání (napomínání, poučování, kontrola, trestání). Okolí jejich profesní „zarputilost“ snadno identifikuje. Opakem jsou zralí vyučující a vychovatelé s pozitivním transferem typických vlastností jako družnost, zvědavost, přívětivost, schopnost organizovat, zájem o druhé, obětavost, smysl pro pořádek a řád (samozřejmě existence genderových rozdílů). K jejich přednostem patří i dostatek adekvátních zájmů v soukromí, uvědomělé využití disponibilního prostoru ke zjemnění náporu náročného profesního zařazení.

1.3. Postavení učitele

Ke stanovení statusu učitele je třeba si nejprve uvědomit zvláštnosti povolání učitele. Jejich sotva kompletní výčet podle PODLAHOVÉ (2011) obsahuje veřejnou kontrolu a tlak veřejného mínění (permanentní koncentrace), subjektivní posouzení pedagogické činnosti (podle individuálních zážitků hodnotitelů), nadměrnou kritiku rodičů (zaujatost, minimální ochota pro pochopení), komplexní charakter a značnou „otevřenost“ profese (množství zainteresovaných subjektů), četnost očekávání ze strany okolí (příčiny interních konfliktů), kolektivnost (samozřejmě závislost na spolupracovnících) i samostatné rozhodování (situace neobsahují model, algoritmus řešení), široký rozsah sociálních rolí, časovou zátěž (permanentní deficit, napětí) a stálou reflexi vlastní práce a výsledků působení (absence adekvátní zpětné vazby). Učitelské povolání splňuje specifické znaky (vysokoškolská příprava se striktně kontrolovanými požadavky, detailně vymezené znalosti a dovednosti, aplikace poznatků teorie a výzkumu v praxi, stálá odpovědnost za profesní výkon, společenská prestiž, ekonomické postavení), patří mezi vztahová povolání (orientace na člověka a interakci s ním). Více zasvěcenými pedagogickými pracovníky se většinou chápe jako poslání, zajišťování mezigeneračního přenosu kulturních hodnot, zaměstnání i učitelský stav.

Akademická příprava učitelů se v současnosti stala předmětem ostré kritiky z důvodu malé praktičnosti a snížené odpovědnosti vůči požadavkům vzdělávacího trhu. Odpovědnost za obsah ustoupila cílům v podobě vlastností a dovedností žáka. Klíčovou funkci „naučit“ (učitel jako profesionál s relativně velkou, ale nejistou autonomií) nahradila funkce „prioritního rozvoje osobnosti“, podrobená zcela neúměrné pozornosti veřejnosti. „Vnímavý pozorovatel soudobého dění na poli vzdělávání“ (ŠTECH, 2011b) zaznamenal obraz dítěte a žáka v centru výchovného působení, snahu o zařazení školy jako efektivně fungujícího podniku, formování ředitelů i učitelů do pozic manažerů vzdělávání, prosazování partnerství škol a podniků jako originálního směru zkvalitnění vzdělávání, nedirektivního pedagogického vztahu jako žádoucího edukačního modelu a navíc vědeckou evaluaci žáků, učitelů, třídy, školy. Vynořuje se naléhavá, kardinální otázka základního rysu vzdělávacích reforem, zda se opravdu jedná o zájem společnosti, nebo naopak o kolonizaci veřejného zájmu soukromým. Vzdělání a škola se v současnosti staly místem střetu, civilizačního napětí mezi dvěma tendencemi. Jeden směr upozorňuje na zvyšující se roli vědění a znalosti v ekonomických procesech, druhý spočívá v omezeních nákladů i na „lidský kapitál“, které vytlačují pojmy „jedinec, občan, pracovník“. Školské reformy se v moderním duchu orientují na schopnost konkurence, spojenou s tlakem na decentralizaci, snižování výdajů z veřejných prostředků, evidentní přenos výdajů na studium na rodiče a samotné školy i na profesionalizaci pedagogických pracovníků. Školy s těžištěm v původní, široce pojaté přípravě členů společnosti na společenský, kulturní a politický život, ztratily původní a dlouhodobě osvědčený charakter výchovně vzdělávací instituce a reformami směřují k proklamované přípravě žáků na budoucí, pohříchu málo stabilní povolání.³ Důsledky změn soukromé kolonizace veřejného zájmu demonstruje výrazná redukce šíře hodnot, které se předkládají žákům a studentům v průběhu edukačního procesu, výrazný pokles autonomie škol ve vztahu k soukromým firmám i prohlubující se sociální a etnická vylučování žáků i studentů ve školním prostředí.

Veškeré reformy⁴ se provádějí pod pláštíkem jedině možného pojetí moderního vzdělávání, v zájmu nastupující generace, v duchu neoliberální ideologie. Její poselství upozorňuje na příležitost neomezeného svobodného dohadování (veřejná soutěž), rozmanitost (otázky obsahu, hodnoty, cílů nabídek, zařazené na vedlejší kolej) i svobodu rozhodování a volby všech realizátorů vzdělávání bez rozdílu.⁵

„Reforma“ se stala zaklínadlem, které zasáhlo všechny oblasti sociálního, politického a kulturního života. Abstraktní vyznávání reforem jako takové se stalo komplexní politickou ideologií současnosti. Reformní duch nahrazuje všechny jiné

³ O problematice přípravy žáků na volbu povolání a těžkostech žáků v této oblasti obsírně pojednává ve svých dvou odborných monografiích HLAŠO (2012b, 2013).

⁴ Zpráva ČTK ze dne 7. 11. 2006: Odborníci z Institutu pro sociální a ekonomické analýzy „doporučují také vyhlásit veřejnou soutěž k revizi školské reformy. Za důležité považují zejména podporovat rozmanitost, přenést ještě větší míru rozhodování na školy i učitele a zaručit rovné podmínky pro státní a nestátní instituce ve školství“ (ŠTECH, 2011a).

⁵ Pracovní materiál Evropské komise *Memorandum o celoživotním učení* z roku 2000 důrazně upozorňuje na skutečnost, že se profesní role vyučujících „v nadcházejících desetiletích podstatně změní: učitelé a instruktoři se stanou rádci, tutori a prostředníky“ (Memorandum, 2000, s. 12), jejichž úlohou je poskytovat pomoc a podporu učícím se, kteří se „pokud možno ujmou svého vlastního učení“.

politické a jiné programy, koncepty a ideje. Dnes se považuje za ctnost signalizovat ochotu k reformám (LIESSMANN, 2008, s. 110). Dochází „k pozoruhodné pointě, že reformy současnosti, které údajně nemilosrdně sázejí na budoucnost a nejnovější inovace, ve skutečnosti představují největší krok zpět v novodobé historii“ (tamtéž, s. 112). „Reformní fanatici chtějí permanentní reformu. Lidi to udrží v pohybu a zabrání se jim v tom, aby dělali to, co od nich reformátoři údajně očekávají. Především je začlenění do reformního procesu nejlepší možností jak ochromit jakékoliv myšlení“ (tamtéž, s. 114). „Reformy se dnes s velkým historicko-filozofickým halasem prosazují nejen v oblasti vzdělávání. Jakmile Evropská unie nebo globalizace kývne, hned se to musí podle polooficiálních pravidel formulovat jen jako historická nutnost“ (tamtéž, s. 117). V celé oblasti vzdělávání je patrné, že „místo společnosti vědění směřujeme velkou rychlostí ke společnosti kontroly, a téměř všechno, co se v poslední době projednává pod hlavičkou ‚autonomie‘, se řídí imperativem sociální struktury, založené na ovládání prostřednictvím sebekontroly ovládaných“ (tamtéž, s. 118). Vzdělanost se od nevzdělanosti liší schopností reflexe a odstupu, což se dnes veřejně označuje za kulturní pesimismus. Nevzdělanost je autentickým projevem společnosti vědění. Společnost, „která ve jménu domnělé efektivity a oslněná představou, že vše může podřídit kontrole ekonomického pohledu, osekává svobodu myšlení, a tím se připravuje o možnost rozpoznat iluze jako iluze, se upsala nevzdělanosti“ (tamtéž, s. 119).

Základní požadavky tak zvaného nového školství se formulují následovně: V souladu s klíčovou úlohou tržního prostředí se musí uznat, že *vzdělání představuje zboží*, artikl, jehož hodnotu spravedlivě a objektivně posoudí výhradně trh. Proto vzdělání vstupuje do hry nabídky a poptávky, respektuje pravidla volné soutěže. Po učitelích nové doby se vyžaduje, aby obstáli v konkurenci, osvojili si doposud neznámou roli prodávače atraktivní nabídky. Již nezáleží na kulturní hodnotě konkrétních poznatků, ale každý „klient“ musí navíc obdržet vynaložené úsilí podle jeho chuti, zájmu a ochoty. Druhý stěžejní postulát determinuje *individualizace*, nadřazení jedinečného, privátního zájmu sociálnímu interese atomizované společnosti jedinců jako specifických osobností, které jediné mají nárok na uspokojení originálního zájmu. Na poli školního vzdělávání se neoliberální postoj projevuje bezbřehým prosazováním rozmanitých individuálních vzdělávacích programů, pedagogických projektů, aktivizačních vyučovacích metod a škol. Dirigování, omezování a doporučení se zásadně nepřipouští, kategoricky se odmítá, poněvadž poukazují na chybějící demokratický, liberální postoj odlišně myslícího pedagoga. Třetí klíčový postulát označuje *deregulaci*, v tendenčním „překladu“ svobodnou a odpovědnou volbu. Došlo ke zrušení státních zásahů na poli výchovy a vzdělávání. Společná, obecná vzdělávací politika se stala tabu, garanta její politiky netřeba. Všeobecně se razantně prosazuje svobodná volba rodičů, znevýhodňující zákonné zástupce se slabší vyjednávací silou či pozicí v síti sociálních vztahů nebo patřící mezi méně informované spotřebitele.

Výsledek uvedeného přístupu se odráží v nabídce výrazně snížené kvality vzdělání pro množinu mladých lidí na jedné straně a nabízené šance elitního vzdělání pro potomky informovaných, movitých rodičů nové generace na straně druhé. Jedním z paradoxních důsledků je utilitární koncepce vzdělávání, určeného pro prospěchářské, na konkrétní užitek orientované masy zákonných zástupců žáků,

údajně ve prospěch vhodného, přiměřeného a nenásilného zařazení (začlenění, uvedení) do budoucího (výnosného) života dorůstajících sebevědomých, domýšlivých dětí. Všehoschopní potomci, s perfektní znalostí manipulativních technik, tajemství interpersonálních vazeb i přediva kariérového postupu a zákoutí různých (často závadových) prostředí, cítí ohromně mocnou subjektivní převahu i nad členy pedagogických sborů a zaměstnanci školy. Často ve shodě s předem všechno schvalujícím rodičovským vlivem opomíjejí školní řády i pravidla a povinnosti na veřejnosti.

Vzdělávací pojetí má podle ŠTECHA (2011b) dva efekty: první se snaží přizpůsobit školu životu, světu práce, které formulují a vyjadřují podnikatelé. Do popředí se dostávají cílové dovednosti v podobě vysokého stupně flexibility, komunikace, tvořivosti, prozrazující hlavní záměry přípravy zcela „hotových“ zaměstnanců, bez zbytečných investic zástupců podnikatelského prostředí. Druhý, latentní výsledek vyplývá z enormního tlaku požadavků na užitečnost a přizpůsobení vzdělání životu vzhledem k oblastem kultury, hůře směřitelným na trhu a postupně masově vytěsňovaným z garantovaného vzdělávání. Dopad obou uvedených účinků je až tristní: škola postupně rezignuje na autonomii kultury školy a na její kultivaci. Do čela školních institucí se jako zaslepení vládcí dostávají manažeři, pro které finanční kult představuje prioritu; osvědčený systém edukační kultivace minulých let se jemně a nenápadně zatlačuje do pozadí. Současná neoliberální kritika školního vzdělávání se dotýká slabé efektivity, nízké rozmanitosti a uzavřenosti, to znamená nedostatečné přizpůsobivosti požadavkům života, světa práce. Snahu uchovat autonomii školní kultury lze také vysvětlovat jako svévolné odmítnutí akceptovat hlavní znaky liberálně tržního prostředí: podléhat chorobně utkvělé představě aktuálnosti, zveličovat pomíjivé stránky života, velebit vnější efekt a rezignovat na předávání poznatků a dovedností ve prospěch moderních kompetencí (ŠTECH, 2011b).

Na omyl předkládaného důrazu na aktuálnost (redukce kultivační funkce vzdělávání na věcnou, nezaujatou, chladnou funkci přípravky na praktický život) poukazuje samotná školní praxe, která staví na prověrce časem. Běžná škola totiž umožňuje zažít trvalé a nepomíjivé hodnoty, vytváří vhodné podmínky pro sdílení vybraných poznatků, hodnot a symbolů identifikace člověka s jeho společenstvím. Hlavně však předává společné povědomí o předmětech, událostech, idejích, významných osobách, zakládá pocit sounáležitosti. Kult vnějšího efektu názorně poukazuje na výhradní koncentraci na vnější formy a na nástroje vzdělávání.

ŠTECH (2011b) se po precizním konkrétním vymezení bolesti současné pedagogiky ve změněném světě vládnoucího finančního myšlení zamyslel nad eventuální cestou ze začarovaného kruhu. Pro očekávané úvahy zainteresovaných odborníků přiblížil směry možného postupu, třeba nápravy věcí lidských (v podobě téměř sisyfovských úkolů):

- vrátit školní kultuře její autonomii, obnovit ve společenském povědomí její svrchovaný význam;
- urychleně posílit kvalitní pedagogickou teorii a výzkum;
- vytvářet společenství teoretiků, praktiků i zaměstnavatelů a umožnit jejich vzájemný dialog jako mimořádnou šanci k pochopení a respektu jiných hledisek, se zřetelem na zvláštnosti školního vzdělávání;
- zajistit vysoce kvalitní učitelské vzdělávání, bez přihlídnutí k falešnému aktuálnímu trendu „přizpůsobení obsahu přípravy životu“.

Pro skutečně zodpovědné pedagogické pracovníky musí navždy bezpodmínečně platit, že školu jako tradiční výchovně vzdělávací instituci nelze v žádném případě přednostně pojímat jako iluzorní předsín do ekonomického a profesního života, ale je nutné trvale si uvědomovat její emancipační poslání. Edukační smysluplná činnost učitelů – profesionálů v pravém slova smyslu – osvobozuje mladého člověka, umožňuje dokonalé osvojení vědomostí, potřebných pro intelektuální, estetický a společenský, bohatý a rozmanitý život.

Učitelé, plně zodpovědní za výchovu a vzdělávání žáků, se nikdy nesmějí vzdát prioritní úlohy v přípravě mladé generace na nová období. Jejich činnost určují specifické znaky, náročný, trvalý proces sebevzdělávání i přenos zkušeností, vědomostí a dovedností na svěřené žáky. Pedagogové si musejí osvojit všechny dostupné formy působení, aby cíleným předáváním všech znalostí a dovedností oslovili zejména mladé adresáty a nenápadně je posouvali k potřebě celoživotního vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci prostřednictvím vyučování jako formy veřejné služby, vyžadující expertní znalosti a speciální dovednosti, tvoří záruku trvalého rozvoje obyvatelstva po vzdělanostní linii i jistotu společenského rozmachu. U učitelů se předpokládá smysl pro osobní a sociální odpovědnost, stálé úsilí o solidní připravenost a spravedlivou prosperitu žáků v pracovních podmínkách, které podpoří efektivní učení žáků a umožní jejich soustředění se na budoucí profesní úkoly. Pokrok ve vzdělávání bude vždy záviset na kvalitě každého člena pedagogických sborů a na jejich vzájemné součinnosti.

1.4. Závěr

Potřebuje vůbec pedagogická veřejnost proklamovaný standard pro profesi učitele?

Odpověď si samozřejmě soukromě nebo nahlas předloží každý soudný jedinec. Pouze na něm samotném totiž závisí, zda posoudí přístupy pedagogických profesionálů k celoplošnému zavádění otázek standardu učitele využitím ve výchovně vzdělávací činnosti žáků školských zařízení a institucí. Dosavadní odborná debata o učitelském standardu probíhá již minimálně desítku let, zda s úspěchem, nebo s rozpačitými výsledky, nechť posoudí zainteresovaný odborník, v českém prostředí to znamená téměř každý pracovník v resortu školství. V potaz je nutno přijmout také poměrně velkou dynamiku učitelského povolání, zásluhou již aplikované kurikulární reformy, rámcových a školních vzdělávacích programů, evaluačních zpráv škol, profilů absolventů učitelských studijních programů, inspekčních zpráv a jiných dokumentů, ale též výzkumů, profesiogramů a monografií. VELETA (2007) se při hledání přínosu standardu profese učitele vyjádřil ve smyslu, že umožňuje účinné projektování profesní přípravy, dalšího vzdělávání, že slouží jako předpoklad objektivního hodnocení pedagogické práce učitelů, že znamená východisko pro kariérní systém, že umožňuje ověření a uznání učitelům bez formální kvalifikace jejich pedagogické kompetence z praxe. Při jejich veřejné propagaci se zaštitil Národní soustavou kvalifikací (NSK) s definováním kompetencí, nutných při ná-

stupu do povolání. Vzal na vědomí i Národní soustavou povolání (NSP), vzniklou na zakázku Ministerstva práce a sociálních věcí ČR, i Evropský rámec kvalifikací (EQF) a zavádění strukturovaného studia na vysokých školách.

Profesní standardy se nemohou považovat za vysněnou metu, které musí každý pedagogický pracovník dosáhnout, ale tvoří součást systému, jenž stimuluje profesní rozvoj učitelů. Dosažení obecně uznávaného vzoru standardu neznamena konec jeho profesní výchovně vzdělávací dráhy. Slouží výhradně jako pouhý dílčí mezník, stupeň ověření správnosti nastoupené cesty, myšlenkově akceptovatelný doklad nebo privátní osvědčení o adekvátním postupu při posilování edukačních schopností. V průběhu subjektivního i objektivního posuzování dílčích profesních kompetencí se záměrně doporučuje brát ohled také na spolupůsobící efekt skupiny pedagogických a odborných zaměstnanců ve výchovném prostředí pracovníka. Jejich vzájemná podpora či součinnost, zjevný soulad při intenzivním i extenzivním působení na mladého člověka představuje záruku úspěšného vývoje všech článků edukačního procesu.

Učitel na startu své profesní dráhy, unavený pracovník středních let či starší rezignovaný profesionál pedagogického mistrovství, všichni stojí v jedné řadě, uprostřed množiny jiných. Podobně osamoceně se vyjímá student, adept učitelského řemesla, zapálený, obětavý, ochotný pro splnění soukromého dlouholetého snu nabídnout veškeré síly osobám různého věku, ochotný pozorně vnímat, naslouchat a současně je nepozorovaně korigovat ve formách jednání a uvažování, stimulovat je, vést, posouvat kupředu. Další, možná největší skupinu tvoří „zasloužilí“ senioři, dlouholetí praktici, perfektně znalí přístupů, veškerých variant edukačního působení. Další hledisko, kromě zmíněného stupně zapojení do výchovně vzdělávací praxe, věku a zkušenosti, může znamenat pohlaví pedagogických pracovníků. Snadné, jednoduché, banální, odmítavé genderové rozlišení s mnohočetným souborem plusů a minusů se zavrhuje, neboť příslušníků obou pohlaví je vždy potřeba, samozřejmě s přihlédnutím k věku žáků i studijních oborů na jedné straně a výrazných odlišností předávání poznatků a způsobů ovlivňování na straně druhé.

V závěru kapitoly o standardu učitele se pozornému čtenáři přímo nabízí množství i skrytých podnětů, které čtenář nepochybně vycítí též v předchozích pasážích. Význam kvalitního vzdělání, plně odpovídajícího aktuálnímu stavu světa a společnosti miliard lidí vyvěrá z postojů samotných pedagogických profesionálů, kteří ochotně, s plným osobním nasazením, nebo jen laxe, bez subjektivního přínosu, odhalují mladé generaci plejádu cest k rozvoji poznání. Nejen na nich samotných, na jednotlivcích, ale především na soudržnosti pedagogických sborů závisí, zda výsledky společného výchovně vzdělávacího působení budou stále přinášet solidní výsledky. Výchozí místo budoucí představy a motivu jednání úspěšného učitele se vždy nachází v srdci pedagoga, na jeho vztahu ke druhým a touze předat mladým svěřencům optimální množství informací pro jejich úspěšnou příznivou cestu životem.

Proměna profesních kompetencí učitelů středních odborných škol



Lenka Danielová

Atributem každé moderní společnosti je dbát na vzdělávání, a tak naplňovat vzdělávací potřeby svých členů. Naplňování vzdělávacích potřeb je neustálý, trvale probíhající, časově neomezený proces, který zahrnuje celou řadu aspektů. Mezi základní patří například dovednost efektivně pracovat s informacemi – naučit se v nich orientovat, umět je kriticky zhodnotit a ne je akceptovat automaticky jako pravdivé. Musí se posilovat schopnost kritického myšlení. Selektace informací je problémem nejen pro mladou generaci, ale mnohdy i pro dospělé, kteří těžko hledají určitou strukturu, systém v záplavě informací.

Jak píše RABUŠICOVÁ (2006; podle SENGE in NARCIS, 2004, s. 12), poprvé v historii lidský druh produkuje více vědění, než jsou lidé schopni absorbovat. K tomu autorka dodává, že jestliže je to tak, potom nemusí být žádným překvapením, že se postupně začaly vytvářet mechanismy, které mají napomáhat tomu, aby lidé byli schopni se se záplavou různorodého vědění nějakým způsobem vyrovnávat. Souhrnným označením těchto mechanismů je celoživotní učení. V souvislosti s tím se dnes používá termín společnost vědění (knowledge society). Staví na tom, že rozhodujícím faktorem produkce se stává vědění proti fyzickému kapitálu, množství lidské práce a průmyslu.

2.1. Pregraduální vzdělávání učitelů

Jedním z cílů terciárního vzdělávání učitelů středních odborných škol je vybavit absolventy souborem odborných a klíčových kompetencí, které jsou nezbytné pro výkon povolání a celoživotní učení. Lze souhlasit s tvrzením RÝDLA A KOL. (2009, s. 5), že se v posledních letech „povaha učitelského povolání zásadně proměnila, požadavky na učitele jsou nejen vyšší, ale jsou mnohdy i zcela jiné než v minulém století“.

V zahraničí jsou v této souvislosti vedeny diskuse o standardech učitelské profese, tedy o kompetencích, které musí připravující se budoucí učitel zvládnout, aby splnil požadavek profesionality v praxi (srov. PRŮCHA, 2002). Shodné stanovisko zastává Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), podle něhož by návrh profesního standardu kvality učitele měl formulovat komplex odborných kompetencí potřebných k výkonu práce v definovaném stupni kariérního systému učitelské profese (Stanovisko ..., 2009). Tento přístup odpovídá rovněž koncepci Národní soustavy kvalifikací pro terciární vzdělávání, kterou v rámci Boloňského procesu vytváří NÚV. V této souvislosti je nezbytné uvést, že návrhy požadavků na profesní standard českého učitele jsou značně rozsáhlé a náročné (srov. VAŠUTOVÁ, 2001).

Otázkou problémů vysokoškolské přípravy se zabývá řada odborníků. Problémy ve vzdělávání učitelů lze rozdělit do několika skupin. Jsou to problémy obsahu studijních programů učitelství, vlastní vysokoškolské výuky, kvality uchazečů a formování jejich postojů k učitelské profesi. K problémům obsahu studijních programů učitelství VAŠUTOVÁ (2004) řadí zejména:

- snahu o prosazování akademického obsahu na úkor aplikačního a praktického;
- preferenci oborového studia před pedagogicko-didaktickým;
- nepřiměřený poměr teoretické a praktické výuky;
- odklon teoretické výuky od reálných potřeb praxe.

Vysokoškolská příprava budoucím učitelům poskytuje základní bázi znalostí a dovedností, na které mohou efektivně navázat zkušenostmi získanými až v učitelské praxi. V obsazích studijních programů učitelství převažuje teoretická, pedagogická a didaktická příprava nad praktickou. Je dobré si uvědomit, že studenti musejí být dobře vybaveni teoretickými znalostmi, které se následně stanou oporou kvalifikovaného výkonu profese a které již jako takové v dalším vzdělávání nezískají. Tyto teoretické znalosti musí však odpovídat konceptu profese a nesmějí být odtrženy od profesní reality. Jak vyplynulo z výzkumného záměru Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (1999–2003), tři čtvrtiny oslovených učitelů uvedlo, že při své přípravě na vysoké škole postrádali aplikace a odpovídající rozsah praxí a že teorie byla převažující. (VAŠUTOVÁ, 2004)

Často je prezentován požadavek rozšíření pedagogické praxe ve studijních programech. S tímto názorem lze souhlasit jen do jisté míry. Pokud rozšíříme pedagogickou praxi ve studijních programech, bude to na úkor teoretické přípravy studentů a vystavujeme se tím nebezpečí absence připravenosti absolventů na teoretickou reflexi.

V případě pedagogických znalostí by měl učitel disponovat znalostmi obsahu, které jsou složeny ze tří komponent (JANÍK, 2005):

- znalosti vědních a jiných obsahů;
- didaktické znalosti obsahu;
- znalosti kurikula.

Praktické znalosti JANÍK (2005) chápe jako tu část profesních znalostí učitele, které vedou jeho každodenní jednání, z větší části nejsou slovně formulovány, spontánně, rutinně a někdy podvědomě vyvěrají z jeho vyučování. Povaha praktických znalostí učitele je určována celou řadou proměnných, např. rysy učitele, úroveň jeho myšlení, předchozí vzdělání. K nejčastějším charakteristikám praktických znalostí učitelů náleží například vázanost na praxi, detailnost, konkrétnost a specifčnost, integrovanost a organizovanost, individuálnost, situovanost, doménová specifčnost. Praktické znalosti jsou utvářeny především na základě životní zkušenosti učitele, studia učitelství, každodenních zkušeností z vlastní učitelské praxe, působení jiných učitelů aj.

V České republice je realizovaný koncept pregraduálního vzdělávání postaven na odborném aprobačním studiu doprovázeném pedagogicko-psychologickou přípravou. Koncepty, které jsou realizovány v zahraničí, nám ukazují, že je možné dosahovat efektivnějších výsledků v přípravě budoucích učitelů. Určujícím aspektem je podíl pedagogicko-psychologické přípravy na výchovně vzdělávací činnosti. Konceptně a systémově, s ohledem na váhu v přípravě učitelů, je tento aspekt sledován podstatně výrazněji, má své zdůvodněné místo ve stěžejní části studia učitelství.

Například ve Spolkové republice Německo (SRN) je realizován konsekutivní koncept, kdy na odborně oborový základ postupně v rozšiřujícím se a prohlubujícím se spektru navazuje profil pedagogicko-psychologický. Zjednodušeně řečeno, student, pokud nevolí odchod do odborné praxe, kde postačuje dosažený stupeň odbornosti, nadále rozvíjí svoji odbornost ve vysokoškolském studiu. Avšak rozhodne-li se student pro učitelství, pak je jeho komplexní profesionální příprava na tuto roli výrazně posílena a v navazujícím studiu (především v magisterském stupni) zaměřena zejména na pedagogicko-psychologický profil. Zde hrají do jisté míry roli i ekonomické důvody týkající se nákladů na studium učitelství. V období řízené a komplexní pedagogické praxe se projevovalo nemalé ukončování studia. Nový koncept zahrnuje skutečnost, že studium učitelství a následné uplatnění ve škole vyžaduje již určitou osobnostní zralost pro zvládání nároků výchovně vzdělávacího procesu, tedy rozhodování pro profesi učitele je již vyhraněnější. Příprava ve vyšších fázích studia je, jak už bylo uvedeno, převážně v pedagogicko-psychologickém zaměření, které navazuje a využívá přípravu v oborových disciplínách.

K současným trendům v SRN (např. v Severním Porýní-Vestfálsku) patří i záměr usnadnit autoevaluaci učitelů, kdy jsou navrhovány nástroje pro učitele k vyhodnocování vlastní činnosti, například ve formě dotazníků. Spektrum položek dotazníků má za cíl umožnit učitelům vnímat komplexnost zaměření jednotlivých okruhů každodenních činností učitele vyplývajících z výchovně vzdělávacího procesu. Cílem vytvoření těchto evaluačních, resp. autoevaluačních nástrojů je podpořit k průběžnému prohlubování odborných pedagogických, psychologických, didaktických, sociálních a metodických znalostí a dovedností. Zároveň má učitelům napomáhat k udržování a stále aktivizaci celkového profesního profilu ve světle požadavků vyplývajících z kurikulární reformy.

Jinak organizačně pojatý koncept je realizován například ve Švédsku. Vede principiálně (a východiskově) k důslednému zvládání pedagogické teorie, měřené schopností aplikovat kategoriální aparát, definice, pojmy na praktické výchovně

vzdělávací zkušenosti budoucích učitelů. Toto zvládnání pedagogické teorie tvoří neopomenutelnou a nezastupitelnou bázi učitelské přípravy.

Přístup ke kvalifikaci je obecně upraven a podléhá kontrole ministerských orgánů jednotlivých zemí. Téměř ve všech členských zemích Evropské unie je k získání kvalifikace učitele odborného vzdělávání (učitel teoretických předmětů a učitel praktického vyučování a odborného výcviku) nezbytné získat vyšší stupeň vzdělávání regulovaný národními standardy. V některých případech může být vysokoškolský stupeň vzdělání nahrazen uznáváním profesní kvalifikace. Kromě vzdělání v daném oboru potřebují učitelé odborného vzdělávání obvykle příslušné pracovní zkušenosti.

Vedle rozvíjení odborných kompetencí je – s globalizací pracovního trhu, která vede k rychlým změnám nabídek pracovních příležitostí – nezbytné klást důraz na vybavování absolventů klíčovými kompetencemi, které jim umožní získávat v průběhu profesního života nové poznatky a osvojovat si nové dovednosti podle aktuální potřeby. Zodpovězení otázky, které klíčové a odborné kompetence jsou od učitelů odborných předmětů na středních školách očekávány, je nezbytné pro zkvalitňování vzdělávání budoucích učitelů a zajištění jejich konkurenceschopné pozice na trhu práce (srov. MATĚJŮ A KOL., 2009; LINHARTOVÁ, DANIELOVÁ A MÁCHAL, 2010; DANIELOVÁ, LINHARTOVÁ A FEJFAROVÁ, 2012).

2.2. Profesní kompetence učitele

Profesní kompetenci učitele je možné chápat jako připravenost učitele na výkon jeho profese. Jejími významnými součástmi jsou jeho odborné, ale i pedagogicko-psychologické a didaktické vědomosti, dovednosti, návyky, ale i postoje a zkušenosti, které budou nosnými atributy jeho profesionality.

Je třeba zdůraznit, že profesní kompetence učitelů jsou v současné době velmi sledovanou a diskutovanou oblastí v pedagogické teorii i výzkumu. Je zcela nesporné, že kvalita práce učitele závisí na úrovni získaných profesních kompetencí, neboť každodenní pedagogická práce vyžaduje velké množství znalostí a dovedností, které umožňují učitelům zvládat mnohdy složité pedagogické situace. Toto potvrzují například DYTRTOVÁ A KRHUTOVÁ (2009), které uvádějí, že pojetí učitelské profese nelze zužovat jen na oblast profesních znalostí, ale jsou zde zahrnuty i dovednosti, praktické zkušenosti a postoje jednotlivých učitelů.

Úspěšně profesní kompetence učitele definuje například VAŠUTOVÁ (2007), která charakterizuje sedm oblastí, jež postihují celou šíři pedagogických činností učitele:

- předmětová (oborová);
- didaktická a psychodidaktická;
- pedagogická;
- diagnostická a intervenční;
- sociální, psychosociální a komunikativní;

- manažerská a normativní;
- profesně a osobnostně kultivující.

Na pedagogy středních odborných škol jsou v současné době kladeny také nové požadavky. Tyto změny, které se podílejí různou mírou na proměně učitelské profese, jsou závislé mimo jiné na:

- změně společenských požadavků na učitele;
- orientaci na dospělé populaci, v souvislosti se vznikem center celoživotního učení;
- proměně žáků středních odborných škol (osobnost, specifické vzdělávací potřeby atd.);
- ve zvýšených nárocích ze strany MŠMT ČR;
- v obecných problémech učitelské profese.

V souvislosti s proměnou středních škol v centra celoživotního učení (dále jen centra CŽU), která by měla umožnit vzdělávání osob nejenom v počátečním vzdělávání, ale také v oblasti dalšího odborného vzdělávání, jsou na pedagogické pracovníky kladeny nové, dosud zcela nerozvinuté kompetence, např. andragogické kompetence, manažerské kompetence, ale také kompetence speciálně andragogické.

V první etapě vznikají tato centra na těch středních školách, které se zapojily do řešení projektu UNIV 2 KRAJE. Projekt chce významně přispět k realizaci záměrů MŠMT schválených vládou ČR, které jsou obsaženy v Akčním plánu podpory odborného vzdělávání (část 5.5 – Podpora dalšího vzdělávání) a Strategii celoživotního učení ČR (část 3.3 – Návrh opatření na podporu rozvoje celoživotního učení). V průběhu řešení diskutovaného projektu vzniknou v rámci každého kraje sítě středních škol – center celoživotního učení, v každé síti bude soustředěno přibližně 25 škol, v závislosti na velikosti a lidnatosti příslušného kraje. (Školy ..., 2013)

Učitel střední školy – andragog by se měl vyznačovat podle BENEŠE (2008) následujícími okruhy kompetencemi odbornými, metodickými a sociálními. PALÁN A LANGER (2008) přidávají také kompetence osobnostní. Učitel je získává nejen v průběhu přípravného vzdělávání, dalšího profesního vzdělávání i vlastní zkušeností při výkonu povolání. Nezbytná je jejich celoživotní aktualizace a inovace.

Andragogické kompetence, které byly dříve zařazovány k pedagogickým, souvisejí s osvojením andragogického taktu a mistrovství, zvládnutím didaktických forem, zásad, aplikací vyučovacích metod a hmotných didaktických prostředků do výuky v rámci vzdělávání dospělých.

Nelze opomenout také osobnostní charakteristiky každého pedagoga. V ideálním případě by získání a rozvoj těchto kompetencí mělo být zařazeno do obsahu výuky již v rámci přípravného vzdělávání učitelů na vysokých školách. V rámci inovace předmětové skladby učitelských oborů je žádoucí zařadit předměty jako například Základy andragogiky, Rozvoj lektorských dovedností pedagoga aj. Získané znalosti je nezbytné propojit s dovednostmi a zkušenostmi, které studenti získají nejen v průběhu teoretické části studia, ale také v rámci pedagogické praxe přímo v podmínkách střední školy.

Učitel v kontextu celoživotního učení zastává celou řadu rolí. Stěžejními rolemi pedagoga vymezenými již dříve diskutovanými kompetencemi jsou role lektora, konzultanta, přednášejícího, role vzdělavatele atd. S rozvojem moderních informačních technologií zde vstupuje i nová role učitele-tutora a školitele. Pedagog po celou dobu své profesní dráhy musí rozvíjet také manažerské kompetence. Ty jsou charakterizovány vlastnostmi, dovednostmi a schopnostmi učitele-manažera, kterými se odlišuje od jiných skupin pracovníků. Uvedené kompetence jsou klasifikovány a charakterizovány různými autory odlišně. Podle BEZCHLEBY (2008) spočívají v kombinaci tří oblastí:

- analytická kompetence (schopnost poznat, analyzovat a řešit problémy v podmínkách neurčitosti a neúplnosti informací);
- interpersonální kompetence (schopnost efektivního řízení lidí);
- emocionální kompetence (schopnost vést vysokou míru odpovědnosti).

Manažerské kompetence v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a v souladu s požadavky § 7 vyhlášky č. 17/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (novelizována vyhláškou č. 412/2006 Sb.), mohou pedagogové získat mimo jiné také v rámci neformálního vzdělávání v akreditovaných vzdělávacích kurzech pro ředitele středních škol a vedoucí pedagogické pracovníky.

S pojmem kompetence je úzce spojen i pojem kvalifikace. Kvalifikací lze chápat stupeň odborné připravenosti, souhrn schopností, vědomostí, dovedností a návyků, které umožňují vykonávat určitou práci na vyšší úrovni. Podmínkou získání kvalifikace je absolvování příslušného stupně a typu školy a složení předepsané kvalifikační zkoušky. V širším smyslu je kvalifikací způsobilost vykonávat na profesionální úrovni určitou činnost. Jak uvádí PRŮCHA (2002, s. 31), v profesi učitele, podobně jako v jiných povoláních, se kvalifikace vytváří ze dvou zdrojů. Na základě formálního vzdělávání (především ve školských vzdělávacích institucích, v případě učitelů je označováno jako počáteční či přípravné vzdělávání), a na základě praktických zkušeností získaných výkonem povolání.

V Evropské unii je řešena potřeba aktualizovat požadavky na kvalifikaci, kompetence a tomu odpovídající pregraduální a postgraduální přípravu učitelů v odborném vzdělávání. Důvodem je postupující globalizace, která vede k potřebě vyrovnat se s konkurencí uvnitř i vně Evropské unie, stárnutí populace, měnící se požadavky na kvalifikaci odborných pracovníků apod. V úvahu je nutné vzít i fakt, že se mění cílová skupina, s níž učitelé na středních odborných školách a učilištích pracují. Jedním z důsledků celoživotního učení je zvyšující se počet dospělých jedinců vstupujících do dalšího odborného vzdělávání na středních školách. To má za důsledek nové požadavky na pedagogické kompetence, zkušenosti a postoje učitelů, kteří musejí studovat a nalézat nové způsoby vyučování dospělých, jež se liší od vzdělávání dospívajících žáků v prezenční formě studia.

Učitel a jeho vzdělávání jsou v centru pozornosti nejenom pedagogické vědy, ale i školské praxe a politiky. Výraznou měrou se na tom podílejí změny učitelské profese ovlivňované (PORUBSKÁ, 2010, s. 44):

- výrazně se měnícím vzdělávacím kontextem v celoevropském měřítku (mění se funkce školy, hierarchie cílů vzdělávání);
- měněními se charakteristikami populace žáků (žáci jsou zranitelnější, ohroženější);
- rozvojem pluralitního a decentralizovaného školství – pedagogická autonomie škol (zvýšená pedagogická pravomoc, ale i zodpovědnost učitelů);
- zvýšenými kvalifikačními nároky;
- problémem stárnutí učitelských sborů;
- změnou společenských požadavků, vyššími nároky praxe aj.

Celkově lze v rámci Evropské unie očekávat změny v požadavcích na vzdělávání učitelů v odborném vzdělávání. Podle globální vize odborného vzdělávání a přípravy deklarované v Komuniké z Brugg o posílené evropské spolupráci v oblasti odborného vzdělávání a přípravy v období 2011–2020 (2010, s. 6–7) by měly být evropské systémy odborného vzdělávání a přípravy přitažlivější, více zaměřené na konkrétní povolání, inovativnější, přístupnější a flexibilnější. Jedním z prostředků k dosažení těchto cílů je odborné vzdělávání a příprava realizovaná vysoce kvalifikovanými učiteli, inovativními učebními metodami a vysoce kvalitní infrastrukturou a zařízeními, které budou vysoce relevantní z hlediska trhu práce a budou nabízet možnosti dalšího vzdělávání a odborné přípravy (srov. Sdělení ..., 2010). Mezi krátkodobé cíle proto patří zvýšení kvality počátečního odborného vzdělávání zlepšením kvality a kompetencí učitelů, školitelů a vedoucích pracovníků škol (Komuniké ..., 2010, s. 8).

2.3. Závěr

Střední odborné školy procházejí celou řadou změn. V souvislosti s demografickým poklesem žáků, jsou proměňovány střední školy v centra celoživotního učení. S proměnou středních odborných škol se objevují i nové požadavky na rozvoj profesních kompetencí učitelů nezbytných pro výkon povolání a celoživotního učení. S touto změnou jsou kladeny na učitele nové požadavky. Učitel zastává roli nejen pedagoga a vzdělavatele, ale také například přednášejícího, lektora, tutora a konzultanta. Na měnící se role musí být také náležitě připraven. Musí proto disponovat novými, obsáhlejšími a specializovanými znalostmi z oblasti pedagogické, pedagogicko-psychologické, didaktické, speciálně pedagogické, ale také andragogické, které by měl získat již v průběhu přípravného vzdělávání na vysoké škole. Získané kompetence musejí být rozvíjeny, aktualizovány a inovovány v průběhu celé jeho profesní dráhy.

Ze závěrů pedagogických výzkumů, které byly uskutečněny v letech 2001 až 2008, podle JANÍKA (2005) vyplývá, že na různých učitelských fakultách existují značné odlišnosti mezi studijními programy téhož oboru; mnohé studijní programy jsou málo zaměřeny na cílovou skupinu budoucích učitelů.

Zvyšující se požadavky společnosti na kvalitu školy a kvalitu profese učitele vyvolávají potřebu zavedení profesního standardu. Standard by měl definovat klíčové profesní kompetence učitele (znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty), které jsou nezbytné pro kvalitní naplňování učitelské profese. Profesní standard tvoří rámec pro profesní rozvoj učitelů, a tím i pro rozvoj školy jako celku. Profesionalita učitele se projevuje zejména v kvalitní pedagogické práci, která přispívá ke zvyšování kvality vzdělávacích výsledků žáků, posiluje prestiž českého učitele a jeho postavení ve společnosti. Z uvedeného vyplývá potřeba zvyšování profesionality učitelů, zkvalitňováním jejich pregraduální i postgraduální přípravy, a tím zvyšování úrovně vzdělávání v České republice. Vytvoření profesního standardu a vytvoření podmínek pro jeho naplňování by se tak mělo stát významnou součástí státní vzdělávací politiky.

Profesní příprava učitelů pro výuku na středních odborných školách s akcentem na pedagogickou praxi



Marie Horáčková, Lenka Kamanová

V této teoreticko-empirické kapitole se zabýváme profesní přípravou budoucích učitelů středních odborných škol, konkrétně se pak zaměřujeme na jejich pedagogickou praxi, kterou absolvují v závěrečném semestru svého studia na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Vycházíme z předpokladu, že pedagogická praxe je jedním ze základních pilířů rozvoje pedagogických kompetencí budoucích učitelů a její zkoumání je přínosným procesem pro zkvalitňování těchto kompetencí.

V teoretickém úvodu se soustředujeme na dvě základní témata – profesní přípravu učitelů a samotnou pedagogickou praxi. Vzhledem k tomu, že je řešena profesní příprava učitelů konkrétně na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, další část této kapitoly pojednává o systému nastavení těchto praxí. Jelikož se jedná o teoreticko-empirickou studii, následuje popis metodologie výzkumného šetření, které je postaveno na kvalitativní a kvantitativní analýze reflektivní části Deníku pedagogické praxe. Empirické šetření si klade za cíl zjistit, jakým způsobem studenti samotnou pedagogickou praxi reflektují, jaké oblasti reflektují a k čemu jsou tyto oblasti vztahovány.

V závěru kapitoly jsou formulována některá inovativní opatření pro zkvalitnění pedagogických praxí u studentů učitelství Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Vzhledem k povaze a velikosti výzkumného vzorku není naším cílem předložit obecné pojednání vztahující se k profesní přípravě budoucích učitelů. Rády bychom však pomohly alespoň částečně rozkrýt oblast, která sestává ze subjektivních výpovědí studentů učitelství ve vztahu k pedagogické praxi.

Problematickou profesní přípravy učitelů pro všechny stupně škol se v posledních letech zabývá mnoho výzkumů a vědeckých statí. Je to téma celé řady seminářů a četných diskusí odborníků zabývajících se pedagogickou tematikou (srov. DYTRTOVÁ A SANDANUSOVÁ, 2010; JANÍK, HAVEL A KOL., 2005 aj.). I když cesta k učitelské

profesi může být velmi rozmanitá, je zcela jisté, že záměrem pregraduálního studia učitelů, které stojí na počátku kontinua učitelského vzdělávání, je kvalitní erudovaný učitel.

Kvalita učitelů, jak uvádějí SPILKOVÁ A TOMKOVÁ (2010), je všeobecně považována za klíčový faktor významně ovlivňující úroveň školního vzdělávání. Pokud se má učitel stát expertem v rámci své profese, je naprosto nezbytné v průběhu pregraduálního studia podporovat propojení teoretického studia s praktickou stránkou profesní přípravy. HLAĐO (2011b, s. 91) například připomíná, že jednou z možností řešení osvědčeného v zahraničí je duální vzdělávání, které „spojuje odborné vysokoškolské studium s praktickou přípravou v reálním pracovním prostředí. V průběhu celkové doby formálního vzdělávání se střídají praktické fáze, kdy studenti pracují jako pedagogičtí asistenti na středních školách, kde řeší standardní pracovní úkoly, a teoretické fáze na vysoké škole, během nichž navštěvují přednášky, semináře a cvičení, vyměňují si se svými kolegy a pedagogy zkušenosti z praxe a skládají předepsané zkoušky.“

V podmínkách pregraduální přípravy budoucích učitelů na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně je důležité vedení k systematické a zároveň celistvé reflexi při individuální řízené pedagogické praxi. To potvrzuje i DYTRTOVÁ (2003). Prostřednictvím řízené praxe je možné totiž prověřit připravenost studenta na jeho budoucí učitelskou profesi. V měnících se podmínkách dnešní společnosti je podle autorky důležité, aby výzkumy v této oblasti stále pokračovaly a kontinuálně zaznamenávaly nejen, zda dochází ke změnám, ale aby také umožňovaly sledovat směr těchto změn.

Touto kapitolou bychom rády přispěly také k problematice pedagogických praxí v profesní přípravě učitelů a pokusíme se osvětlit některé otázky, které vyvstávají při úvahách o pedagogické praxi budoucích učitelů.

3.1. Profesní příprava učitelů

Jak už bylo výše uvedeno, profesní příprava učitelů se stala v současnosti velmi diskutovaným tématem, které je mnoha českými i zahraničními autory popsáno a rozebráno v odborné literatuře, a to z různých pohledů. K současným diskusím o vzdělávání učitelů se vyjádřila SPILKOVÁ (2006), která zastává názor nutnosti propojení teoretického a praktického vědění. Touto myšlenkou se zabýval již ŠVEC A KOL. (2002), neboť se domníval, že učitelské vzdělávání by mělo být orientováno dovednostně, což znamená, že by studenti učitelství měli být nejen vystaveni reálným pedagogickým situacím, ale zároveň by měli být motivováni k hledání řešení, sama sebe, svých vztahů k žákům, učivu nebo kolegům. Na oba autory plynule navazují i DYTRTOVÁ A KRHUTOVÁ (2009), které podporují ideu zkušenostního učení budoucích učitelů. Jedná se o navození určitých profesních situací, které ve školním prostředí mohou nastávat, a jejich prostřednictvím poté u budoucích učitelů rozvíjet kritické myšlení a schopnost sebereflexe. Významem zkušenostního učení se zabývá také ŠVEC A KOL. (2002), který vychází z předpokladu, že zkušenostní

učení je důležitým zdrojem pro utváření a rozvíjení pedagogických dovedností, a to nejen v pregraduální přípravě učitelů, ale i v dalším vzdělávání učitelů. Tyto úvahy lze uzavřít uvedením pojednání od KYRIACOU (1996), která upozorňuje na mimořádnou důležitost rozvíjení učitelských dovedností u studentů učitelství, neboť získaná úroveň těchto dovedností má zásadní vliv na výkon jejich budoucí profese.

V této souvislosti se zřetelně nabízí otázka: Co se tedy konkrétně skrývá za pojmem *učitelská dovednost*? Obsahem tohoto pojmu se zabývá KYRIACOU (1996), která uvádí, že učitelská dovednost je účelná a cílená činnost učitele směřující k řešení pedagogických situací. Pedagogické dovednosti jsou podle DYTRTOVÉ A KRĚHUTOVÉ (2009) základem profesní identity učitele, a jejich vytváření je nutné chápat jako dlouhodobý proces, což odpovídá i názoru ŠVECE (2002), který konstatoval, že jde však o proces výrazně individuální. Každý ze začínajících učitelů si hledá svoji vlastní cestu na základě poznatků a zkušeností, které získává přímo ze školní reality.

Za základní předpoklad pro vytváření a formování kvalitních profesionálních dovedností budoucích učitelů považuje ŠŤÁVA (2005) důkladně promyšlený funkční systém praktické přípravy. Cílem dobře propracovaného systému pedagogických praxí by mělo být vybavení budoucích učitelů určitým komplexem dovedností k tvořivému uskutečňování všech úkolů v jejich budoucí výchovně vzdělávací práci. KALHOUS A HORÁK (1996) sestavili soupis dovedností učitele. Podklady pro vytvoření seznamu byly získány z výsledků výzkumu, jehož výzkumný vzorek tvořili učitelé, kteří se prostřednictvím dotazníku vyjadřovali k nejvíce ceněným učitelským dovednostem. Mezi deset nejvíce preferovaných dovedností bylo zařazeno:

- umět komunikovat s žáky;
- dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka;
- správně provádět individuální zkoušení;
- znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě;
- umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích;
- znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků;
- znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody;
- mít vlastní koncepci výchovy a vzdělávání;
- znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole i v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat;
- chápat význam spolupráce s rodinou a význam školy v současných podmínkách.

Z uvedených výsledků je patrné, že učitelé z praxe preferují mimo jiné vytvoření vlastní koncepce výuky a volbu adekvátní vyučovací metody. Ve svých prioritách však zcela opominuli dovednost stanovení konkrétního reálného cíle vyučovací jednotky, zpracování plánu vyučovací hodiny nebo vypracování přípravy na vyučovací jednotku.

Mnozí autoři pedagogické dovednosti rozdělují do skupin a poté se jimi pro účely přípravy, realizace a reflexe pedagogické činnosti detailně zabývají (srov. DYTRTOVÁ A KRĚHUTOVÁ, 2009; ŠVEC, 2002; KYRIACOU, 1996). Rozdělení dle DYTRTOVÉ

Tabulka 3.1. Dichotomie teorie a praxe

Oblast teoretické reflexe	Oblast praktického jevu
duševno	tělesno
uvažování	činnost
myšlení	konání
jazyk	mluvení
vjem	počitek
pojem	realita
zákon	uskutečňování
vědecké poznání	běžné poznání
formalizace	konkrétní jevy
racionalismus	empirismus

Zdroj: MAŇÁK (2011, s. 259)

A KRHUTOVÉ (2009) se jeví jako vhodné pro účely této publikace. Autorky uvádějí tyto čtyři skupiny:

1. dovednosti týkající se plánování a přípravy vyučovací jednotky;
2. dovednosti týkající se vlastní organizace a realizace vyučování;
3. dovednosti týkající se diagnózy a hodnocení výkonu žáků;
4. dovednosti týkající se sebereflexe učitele.

Pokud vyjdeme z často uváděné myšlenky, že příprava učitele by měla být založena především na získávání a rozvíjení pedagogických dovedností, do popředí se dostane otázka pedagogické praxe jako jednoho z hlavních pilířů praktické stránky profesní přípravy budoucích učitelů.

3.1.1. Pedagogická praxe

Význam pedagogické praxe a její postavení v přípravě budoucích učitelů je odborníky označováno za klíčové. Stala se zcela nepostradatelnou součástí pregraduální přípravy učitelů. Vztahem teorie a praxe v obecném pojetí se zabývá MAŇÁK (2011). Konstatuje, že mezi teorií a praxí je velmi úzký vztah, i když se jedná o protikladné fenomény. Složitost vazeb mezi teorií a praxí zachycuje tabulka 3.1, ve které je znázorněn dialektický vztah mezi reálným jevem a jeho psychickým zpracováním. V uvedených spojeních je zřetelná složitost reálných situací, ve kterých se musí člověk orientovat, aby dosáhl žádoucích cílů.

V této souvislosti ŠŤÁVA (2005) uvádí, že pedagogická praxe musí sloužit jako spojovací článek mezi teoretickou výukou studentů a jejich budoucí samostatnou tvůrčí činností ve škole. Pedagogická praxe by měla být realizací přípravy studentů k jejich přímé činnosti učitele ve výchovně vzdělávacím procesu. DYRTOVÁ A KRHUTOVÁ (2009) k tomu dodávají, že pedagogická praxe je prostředím, které

pomáhá formovat a měnit postoj studenta učitelství na postoj učitele, motivuje ho, rozvíjí jeho schopnosti a umožňuje mu aplikovat znalosti a procvičovat dovednosti. Jde o tedy přímé seznámení s pedagogickou realitou, prostřednictvím níž student získává zkušenosti pro svou budoucí učitelskou profesi. ŠIMONÍK (2004) považuje realizaci praxe v učitelských studijních programech za mnohem významnější ve srovnání s absolvováním praxe u studentů v jiných vysokoškolských oborech. Hlavní rozdíl mezi praxemi podle něj vyplývá především z charakteru a zvláštnosti učitelské profese, která vyžaduje u studentů učitelství nácvik konkrétních profesních činností v dynamickém prostředí a zároveň i jejich osobnostní identifikaci s novou a odlišnou sociální rolí v procesu výchovy.

Ze všech komentářů a poznatků uváděných autorů nezpochybnitelně vyplývá význam spojení teoretického vzdělávání s praktickou stránkou. Důraz na funkční provázanost teorie a praxe klade mnoho autorů (srov. DYTRTOVÁ A KRHTOVÁ, 2009; ŠIMONÍK, 2004; ŠVEC, 2002). HOLOUŠOVÁ (1990) považuje pedagogickou praxi za organické spojení školy se životem a její význam vidí v integrující funkci. S tímto se ztotožňuje i MAZÁNKOVÁ (2004), která rovněž hlavní přínos spatřuje v integraci pedagogické teorie a praxe, a uvádí, že kvalita pedagogické práce nezávisí jen na teoretických znalostech, ale především na schopnostech převést a uplatnit tyto poznatky v rámci školní reality.

Na základě různých koncepcí vztahu teorie a praxe uvádí MAŇÁK (2011) návrh na moderní pojetí profesionální přípravy učitelů. Vychází z myšlenky, že vysokoškolsky vzdělaný učitel musí být na edukaci teoreticky připraven i ochoten stále se dále vzdělávat. V celém procesu pregraduální přípravy je nutné, aby se funkčně prolínala pedagogická teorie s praxí, kterou budou zajišťovat cvičné školy s tvořivými učiteli. Autor svůj návrh doplňuje o úvahu nad zajištěním stálého kontaktu odborných metodiků s učiteli na cvičných školách a možnostmi zřízení útvaru pro organizaci pedagogické praxe, který bude zjišťovat výsledky praktické přípravy budoucích učitelů s následnou pravidelnou a důslednou evaluací.

V návaznosti na MAŇÁKA (2011) je nutno zmínit názor URBÁNKA (2005), že praktická stránka vzdělávání budoucích učitelů má v rámci pregraduálního studia specifické postavení, neboť pojem *praktická příprava* zahrnuje v učitelském vzdělávání širokou škálu řízených aktivit. Pro zajištění efektivního modelu praxí se žádá vysoká škola zabývající se vzděláváním učitelů, neobejde bez cvičných škol poskytujících své prostředí pro výkon pedagogické praxe budoucích učitelů. Vzhledem k tomu, že stávající legislativa nepočítá s institucí, která by byla určena k podpoře praktické učitelské přípravy, vše probíhá na principu dobrovolnosti a vzájemné dohody mezi školami.

Na závěr těchto úvah lze konstatovat, že většina autorů se shoduje na významu propojení teorie a praxe v rámci přípravy budoucích učitelů. Jistá úskalí však spatřují v dosud neexistující oficiální legislativě, která by nastavila vhodné podmínky a možnosti vysokým školám vzdělávajícím učitele k získávání spolupráce se cvičnými školami. Jednou z opor pro způsob organizace pedagogické praxe pro vysoké školy je jejich akreditační spis, v němž jsou popsána základní východiska pro praktickou přípravu budoucích učitelů. Z uvedeného tedy vyplývá, že v současné době je způsob, jakým si každá vysoká škola vytvoří síť svých cvičných škol, zcela individuálním procesem, který prozatím nepodléhá legislativním pravidlům. Jako

příklad možného způsobu zajištění pedagogické praxe bude v následujícím textu uveden průběh a organizace pedagogické praxe na Institutu celoživotního vzdělávání (dále ICV) Mendelovy univerzity v Brně (dále MENDELU).

3.1.2. Pedagogická praxe na ICV MENDELU

Vysokoškolský ústav ICV MENDELU připravuje budoucí učitelé středních odborných škol. Profesní příprava je realizována v bakalářských studijních programech Specializace v pedagogice a v kurzech celoživotního vzdělávání. Příprava budoucích učitelů probíhá ve dvou studijních oborech, kterými jsou Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Tyto dva studijní obory jsou realizovány i v kurzech celoživotního vzdělávání. Pro potřeby této kapitoly jsou uvedeny podmínky pro pedagogickou praxi, která se týká studentů bakalářských studijních programů Specializace v pedagogice.

ICV MENDELU spolupracuje s čtyřiceti cvičnými školami. S každou střední odbornou školou byly osobně projednány podmínky spolupráce a sepsána partnerská smlouva s dohodnutými pravidly průběhu pedagogické praxe. Počet studentů, které škola přijme, je domlouván individuálně, a to podle konkrétních podmínek každé školy v daném školním roce.

K cílům pedagogické praxe v rámci profesní přípravy učitelů středních odborných škol, která je realizovaná na ICV MENDELU, se vyjadřují DANIELOVÁ A HORÁČKOVÁ (2010). Autorky uvádějí, že hlavním cílem v rámci pedagogické praxe je poznání výchovně vzdělávací činnosti školy ve výuce i mimo ni. Především se jedná o zvládnutí vlastní přípravy na výuku, její realizaci, následnou reflexi proběhlé výuky a sebereflexi vlastní činnosti. Absolvováním této pedagogické praxe získají studenti nejen představu, ale i zkušenost z reálné práce učitele na střední odborné škole.

Pedagogická praxe studentů v bakalářských studijních programech probíhá pravidelně každý rok v 6. semestru na středních odborných školách a je koncipován do dvou předmětů. První část představuje Úvod do individuálního řízení pedagogické praxe. Cílem všech aktivit v rámci tohoto předmětu je systematická příprava studentů na druhou část, kterou je Individuální řízená pedagogická praxe. Studenti se učí aplikovat moderní vyučovací metody do výuky a na závěr absolvují hospitace ve výuce odborných předmětů nebo odborného výcviku na vybraných středních odborných školách.

Předmět Individuální řízená pedagogická praxe je koncipován dvoustupňově. První stupeň tvoří náslechy, na které navazuje druhý stupeň, což jsou samostatné výstupy studenta ve výuce. Náslechová část pedagogické praxe je považována za sítěžní, neboť je prostředkem k dosažení hlavního cíle tohoto předmětu.

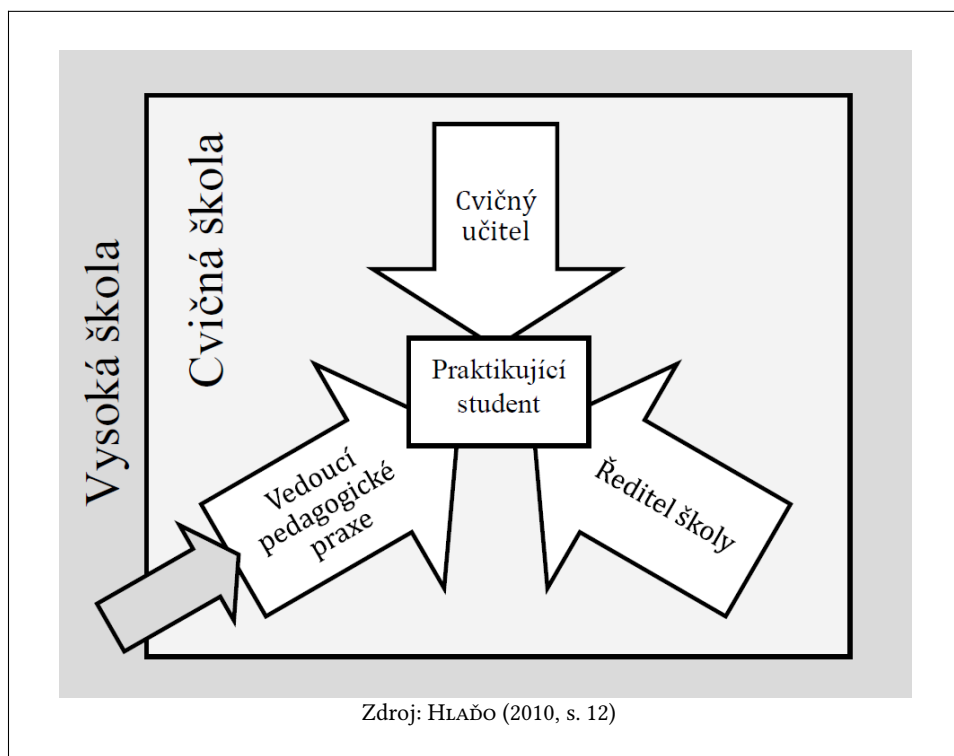
V popisu realizace pedagogické praxe na ICV MENDELU DANIELOVÁ A HORÁČKOVÁ (2010) považují roli cvičného učitele za klíčovou. Vedení školy přidělí každému studentovi cvičného učitele, který ho vede v průběhu celé pedagogické praxe. Autorky poukazují na náročnost práce cvičného učitele. Tu vidí nejen ve vysoké úrovni jeho odborných znalostí s akcentem na pedagogické dovednosti, ale

především na schopnosti cvičného učitele tyto znalosti a dovednosti předat adeptům učitelství. Proto by touto činností vedení středních odborných škol mělo pověřovat jen dobře připravené a zkušené pedagogické pracovníky.

Studenti obou studijních oborů bakalářských studijních programů mají během absolvování pedagogické praxe povinnost hospitovat ve výuce. Učitelé odborných předmětů musí absolvovat minimálně tři náslechy a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku se musí zúčastnit dvou náslechů ve vyučovacích jednotkách, jejichž délka je určena danou odborností. Poté následují samostatné výstupy. Učitelé odborných předmětů absolvují dvanáct vyučovacích výstupů a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku osm výstupů. Všechny výstupy si studenti řídí sami za stálé přítomnosti cvičného učitele, který má roli pozorovatele. Po každém náslechu nebo výstupu je proveden rozbor. Při rozboru náslechu, ve kterém student sleduje činnost učitele, cvičný učitel studentovi vysvětluje a rozebírá svoji práci s žáky během výuky. Při rozboru studentova výstupu je důležité, aby cvičný učitel stručně, ale zcela srozumitelně formuloval klady a nedostatky, které postřehl v průběhu výuky. DANIELOVÁ A HORÁČKOVÁ (2011) v této souvislosti kladou důraz na to, aby při rozboru cvičný učitel nejen upozornil na chyby, kterých se student dopustil, ale také uvedl jejich vlivy na žáky. Budoucí učitel si musí být plně vědom, jaké nežádoucí důsledky by to mohlo mít, kdyby ve svých chybách v rámci výuky pokračoval. Významnou součástí rozborů je pravidelná sebereflexe samotného studenta, vytvoření závěrů a doporučení pro následující výstup.

Kromě náslechů a výstupů musí každý student splnit ještě další úkoly související s pedagogickou praxí, mezi něž patří seznámení se s povinnou dokumentací školy, s náplní práce třídního učitele, výchovného poradce nebo metodika prevence, popř. školního psychologa, pokud má škola tuto funkci zřízenou. Další neméně důležitou povinnou činností je vedení Deníku pedagogické praxe, jehož obsah je pouze doporučený, což znamená, že konkrétní obsah a formu vypracování Deníku pedagogické praxe si volí student sám. Obsah deníku by měl být stručný, výstižný a přehledný. Každý student by měl do deníku zaznamenávat údaje, které považuje za důležité a jejichž evidence mu usnadní orientaci v získaných informacích a pomůže zvládnutí praktických činností spojených s výkonem pedagogické praxe. Za zásadní jsou považovány z doporučeného obsahu Deníku pedagogické praxe především písemné přípravy na vlastní výstupy studenta, záznamy rozborů z náslechů a výstupů a poznámky z reflexe cvičného učitele a ze sebereflexe studenta. Po skončení pedagogické praxe se deník stává vlastnictvím studenta.

Významným subjektem podílejícím se na kontrole a hodnocení pedagogické praxe je vedoucí pedagogické praxe. Do této pozice je ustanoven vedením ICV MENDELU odborník pro pedagogiku. Vedoucí pedagogické praxe spolupracuje s vedením a zaměstnanci cvičné školy s cílem vytvořit optimální podmínky pro průběh pedagogické praxe studenta. Po dohodě se cvičným učitelem hospituje ve vybraném výstupu studenta a účastní se následného rozboru a na závěr pedagogické praxe se účastní závěrečného výstupu studenta s komisionálním hodnocením. Dalšími členy komise jsou cvičný učitel a ředitel školy nebo jím pověřený pracovník. Na závěrečný, komisi klasifikovaný výstup by se měl student připravit zcela samostatně, bez pomoci cvičného učitele. Závěrečný výstup studenta na pedagogickou praxi je součástí jeho státní závěrečné zkoušky.



Obrázek 3.1. Postavení subjektů podílejících se na pedagogické praxi

Základní subjekty pedagogické praxe, kterou organizuje ICV MENDELU, prezentuje obrázek 3.1.

Jak již bylo výše uvedeno, zkoumání procesů z oblasti pregraduální přípravy učitelů patří mezi důležité výzkumné oblasti, zkoumáním profesní přípravy budoucích učitelů i pedagogickou praxí se zabývá řada prací (srov. BĚLOHRADSKÁ, 2004; JANÍK, HAVEL A KOL., 2005; LINHARTOVÁ A ČIHOUNKOVÁ, 2008; DYTRTOVÁ A SANDANUSOVÁ, 2010 aj.). Na ICV MENDELU bylo realizováno několik interních výzkumných projektů a empirických šetření s cílem zjistit připravenost absolventů z bakalářských studijních programů Specializace v pedagogice do praxe.

HLAĐO (2012a) se v empirické studii zaměřil na evaluaci připravenosti na výkon profese u absolventů pregraduálního vzdělávání učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku. Výzkumný vzorek tvořilo 164 studentů prezenčního a kombinovaného studia z bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice na ICV MENDELU, kteří v příslušném akademickém roce absolvovali předmět Individuální řízená pedagogická praxe. Empirické šetření proběhlo ve dvou etapách v letech 2011 a 2012. Výzkumným nástrojem byl elektronicky distribuovaný dotazník se čtyřstupňovými položkami. Pomocí škály (nenáročné – spíše nenáročné – spíše náročné – náročné) měli studenti ohodnotit, jak obtížné pro ně byly vybrané činnosti spojené s přípravou na vyučování a samostatnými výstupy ve výuce. Převážná většina studentů jako náročné hodnotí dodržování časového plánu výuky, přípravu na vyučování nebo volbu vyučovacích

metod. Jako spíše nenáročné volbu obsahu učiva nebo navázání na předchozí učivo v souladu se školním vzdělávacím programem.

V následující části této kapitoly bude věnována pozornost analýze dat z vybraných částí z Deníků pedagogické praxe. Data byla získána od studentů z obou studijních oborů bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice.

3.2. Metodologie šetření

Jak bylo zmíněno v úvodu příspěvku, naše zkoumání je zaměřeno na vlastní pedagogické praxe studentů ICV MENDELU. V našem šetření tedy klademe následující otázky:

- Jak studenti reflektují vlastní pedagogickou praxi?
- Jaké dílčí oblasti studenti reflektují v rámci praxe a k čemu se vztahují?
- Jak studenti vnímají dílčí reflektované oblasti?
- Jaké inovace lze doporučit v rámci vedení praxí na základě výše uvedených zjištění?

Cíle našeho šetření jsou vztaženy k výše uvedeným otázkám. Pro zodpovězení těchto otázek využíváme Deníků pedagogické praxe, jakožto povinné součásti výstupů praxe studentů učitelství ICV MENDELU.

Je potřeba zodpovědět otázku, zda jej lze používat jako zdroj dat a zda je relevantním zdrojem k analýze a zodpovězení našich výzkumných otázek. Jsme si plně vědomy určitých úskalí, která jsou s tímto spojena. Deníky vnímáme jednak jako subjektivní zachycení studentských zkušeností z pedagogické praxe a zároveň na ně pohlížíme jako na subjektivní výpovědi aktérů pedagogické reality. Deníky pedagogické praxe si studenti sami vytvářejí formou portfolia. Jak už bylo řečeno, obsah tohoto materiálu není striktně předepsaný, je pouze doporučený. Studenti tedy sami volí, čím naplní obsah svého deníku. Necháváme zcela na jejich zvážení, co je podle nich zásadní a jaké materiály si do svých deníků zaznamenají nebo založí.

Po zvážení našeho výzkumného konceptu jsme se rozhodly nejprve oslovit naše studenty se žádostí, zda by nám poskytli svoje deníky pro účely našeho výzkumného šetření. Poslaly jsme našim studentům e-mailovou formou dvě žádosti v rozmezí tří týdnů. První žádost jsme zaslaly v úvodních dnech jejich pedagogické praxe a další žádost jsme odeslaly při jejím dokončování. Celkem jsme tak oslovily 88 studentů z prezenční a kombinované formy studia z bakalářských studijních programů a z kurzů celoživotního vzdělávání doplňujícího studia v oblasti pedagogických věd. Studenti nám zapůjčili čtyřicet pět deníků, z toho jedenáct deníků bylo od studentů prezenční formy studia oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, osmnáct od studentů kombinované formy studia oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, deset od studentů kombinované formy studia oboru Učitelství odborných předmětů a šest od studentů z kurzů celoživotního vzdělávání doplňujícího studia v oblasti pedagogických věd.

Po shromáždění jsme všechny deníky okopírovaly a následně analyzovaly. Zaměřily jsme se na reflexi pedagogické praxe z pozice studenta a to směrem k sobě samému, směrem ke cvičnému učiteli a směrem k celkovému nastavení systému praxí Institutem celoživotního vzdělávání. Vzhledem k volnosti, která je dána studentům při tvorbě jejich portfolia, bylo problémem nalézt v jednotlivých denících všechny tři směry hodnocení. Některé deníky neobsahovaly písemně zpracované žádné hodnocení, a to ani sebereflexi studentů, ani hodnocení cvičných učitelů, kteří mají povinnost se studenty provádět rozborů jejich výstupů. Na naši otázku, proč nemají písemně zpracovanou sebereflexi a reflexi od cvičných učitelů, odpovídali, že byla vždy provedena, ale jen ústně. Konkrétně se písemná forma reflexe pedagogické praxe vyskytla celkem ve dvaceti čtyřech Denících pedagogické praxe.

Pro analýzu reflexí pedagogické praxe, jež jsou prezentovány písemnými výpověďmi samotných studentů, byly využity jak kvantitativní analytické kroky, tak i kvalitativní analytické postupy.

V rámci kvantitativní analýzy dat bylo provedeno tematické kódování, kdy jsou v textu vyhledávány výroky, které popisují a hodnotí pedagogickou praxi. Způsobem této analýzy jsme se inspirovaly u JEŽKA (2009), který jej využívá rovněž při analýze reflektivních deníků studentů. Výsledkem je pak tabulka četností vztahující se k jednotlivým oblastem obsahu Deníku pedagogické praxe. Jedná se tedy o kvantifikované údaje vyjadřující, na co se studenti ve svých denících nejvíce zaměřují.

V případě kvalitativní analýzy bylo použito otevřené kódování, jak jej popisují STRAUSS A CORBINOVÁ (1999), dále pak například HENDL (2012) a ŠVAŘÍČEK A ŠEĐOVÁ (2007). Kvalitativní analýza pak odkrývá hlubší pohled na samotná data.

V rámci zachování etického kodexu jsou veškerá jména respondentů smyšlená, rovněž jsou vynechána jména konkrétních škol či učitelů a dalších osob. Studenti, jejichž deníky jsme zpracovaly v tomto rozboru, souhlasili s jejich použitím pro výzkumné účely.

3.3. Výsledky výzkumného šetření

Nejprve se věnujeme obsahovému aspektu samotných Deníků pedagogické praxe, respektive její reflektivní části. Odpovídáme tak na otázku: *Jaké dílčí oblasti studenti reflektují v Denících pedagogické praxe?* Předkládané hodnoty pocházejí z kvantitativní analýzy reflektivní části deníků a jsou tvořeny absolutní i relativní četností výroků, které se jednotlivým oblastem věnují.

Následně se zabýváme způsobem, jakým studenti dílčí oblasti reflektují, konkrétně jsou pak rozebírány tři hlavní oblasti: Já jako učitel, Já na praxi a ti druzí, Organizace jako součást praxe, a jejich dílčí aspekty.

Tabulka 3.2. Dílčí oblasti reflexe pedagogické praxe

Dílčí oblast reflexe	Počet výroků	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Bezpečnost práce při výuce	6	1,3
Cvičná škola	24	5,1
Cvičný učitel	52	11,0
Hodnocení vlastního výstupu	16	3,4
Klima školy	10	2,1
Komplikace vlastní pedagogické praxe	24	5,0
Materiální a technické zabezpečení cvičné školy	17	3,6
Náplň praxe	31	6,5
Obavy a jejich zvládání	40	8,4
Organizace výuky u druhých	8	1,5
Organizace praxe	6	1,7
Přínosy praxe	75	15,9
Příprava na vlastní výuku	12	2,5
Přístup vedení školy a učitelů	51	10,8
Snaha o zlepšení	5	1,0
Vysílající instituce (ICV)	56	11,8
Žáci při výuce druhých	20	4,2
Jiné	20	4,2
Celkem	473	100,0

3.3.1. Obsahová náplň reflexe

Identifikace obsahových oblastí v rámci reflektivní části Deníku pedagogické praxe, které můžeme vidět v tabulce 3.2, nás přivádí k tomu, o čem praktikující studenti nejvíce přemýšlí a čeho si na praxi nejvíce všimají. Dozvídáme se tedy, čím je utvářeno jejich subjektivní pojetí pedagogické praxe.

Vztaženo k samotným výrokům spadajícím do určitých oblastí pedagogické praxe, objevily jsme ve 24 denících dohromady 473 výroků. Jejich názvy uvádí tabulka 3.2. Nejčastěji ze všech oblastí studenti zmiňovali Přínosy praxe (75 výroků, tj. téměř 16 %). Dále studenti často popisovali samotné Nastavení praxí v kontextu ICV a hodnotili systém nastavení praxí (56 výroků, tj. téměř 12 %). Důležitou osobou pro studenty při jejich praxi je Cvičný učitel, neboť o něm studenti psali v 52 výrocích (tj. 11 %). Z výsledků je rovněž patrná důležitost samotné přijímací organizace, a to v podobě přístupu vedení školy a učitelů. Tuto oblast jsme zaznamenaly v počtu 51 výroků (tj. cca 11 %).

Překvapujícím zjištěním pro nás byl fakt, že studenti málo zmiňovali touhu či snahu po zlepšení a pracování na sobě samém, což bylo zaznamenáno pouze v 5 výrocích (tj. 1,3 %). Studenti rovněž velmi málo reflektovali samotnou výuku u ostatních učitelů (8 výroků, tj. 1,5 %), i když v rámci pedagogické praxe mají povinné následky ve výuce.

3.3.2. Tematické směřování oblastí reflexe

V našich úvahách jsme šly dále, přemýšlely jsme o tom, k čemu se jednotlivé oblasti vztahují a jak spolu souvisí. Kam vlastně směřují? Jednotlivé výroky jsme roztrídily podle vnitřní souvislosti a nadřadily nad ní pojmenování. Tímto způsobem vznikly tři kategorie, tzv. specifické oblasti reflexe: Já jako učitel, Já na praxi a ti druzí, Organizace jako součást praxe. V tabulce 3.3 můžeme vidět, jaké dílčí oblasti obsahují tyto tři kategorie a rovněž počty i četnosti výroků, které se k nim vztahují.

Pro konkrétní představu uvádíme příklady jednotlivých výroků. Do první specifické oblasti „Já jako učitel“ spadají tyto výrokové dílčí oblasti: Příprava na vlastní výuku, Komplikace vlastní pedagogické praxe, Obavy a jejich zvládání, Hodnocení vlastního výstupu, Náplň praxe, Přínosy praxe, Snaha o zlepšení. Jedná se o výroky, které se vztahují k samotné osobě studenta, jenž se nachází v roli učitele, například: „Také jsem měla možnost vidět, jak je pedagogická práce náročná obzvláště u pubertálních slečen.“ (Kamila), „Někomu ale trvá aklimatizace trochu déle a také není v silách každého studenta zvládnout v relativně krátkém časovém intervalu zpracovat a odučit velmi odborný a svým rozsahem značný objem materiálu.“ (Norbert). Distinktivním znakem je zaměření na sebe jako učitele ve vztahu k samotné realizované praxi.

Do druhé specifické oblasti „Já na praxi a ti druzí“ pak spadají tyto výrokové dílčí oblasti: Cvičný učitel, Přístup vedení školy a učitelů, Organizace výuky u druhých, Žáci při výuce druhých, Klima školy. Výroky vztahované k osobě samotného studenta v kontextu druhých osob na praxi, např. „V celé škole vládla příjemná atmosféra.“ (Anežka), „Pedagogický kolektiv byl dobrý, takže ve sborovně byla příjemná atmosféra a nebyl problém se obrátit k někomu pro radu.“ (Alžběta), „Přístup školy k nám (praktikantům) je velice přívětivý, člověk se zde na praxi cítí dobře, ví, že se nemusí ničeho obávat.“ (Veronika), „Poskytl mi cenné informace o škole, průběhu hodnocení žáků, soutěžích, kterých se mohou žáci účastnit.“ (Roman). Důležitá je tedy osobnost budoucího učitele v souvislosti s dalšími osobami, které student v rámci svojí praxe potká a které se na ní podílejí.

Třetí oblast „Organizace jako součást praxe“ pak prezentuje tyto dílčí oblasti: Cvičná škola, Vysílající instituce, Materiální a technické zabezpečení školy, Organizace praxe, Bezpečnost práce ve výuce. Příklady výroků, které spadají do této oblasti: „SŠ, ve které probíhá moje praxe, je prima škola.“ (Norbert), „Bezpečnost při práci byla po celou dobu odborné praxe dodržována.“ (Anna), „Systém výběru několika škol pro studenty MENDELU podle jejich původní aprobace je fajn. Přesto bych možná ocenil možnost větší volby před stanovením konkrétní školy.“ (Norbert). Jedná se o výroky hodnotící organizaci cvičné a vysílající školy jako takové a rovněž k organizaci samotné praxe a jejímu systému.

Podíváme-li se na tabulku 3.3, je zjevné, že studenti nejčastěji vztahují svoje výroky v rámci reflexe praxe k jím samotným v kontextu druhých osob či kolektivu osobu, konkrétně pak ve 36,5 % z celkového počtu výroků. V 33 % z celkového počtu výroků pak vztahují výroky k sobě jako učitel, vykonavateli praxe. Nejméně reflektují Organizaci jako součást praxe. V této souvislosti se nabízí otázka, zda stu-

Tabulka 3.3. Specifické oblasti reflexe pedagogické praxe

<i>Specifická oblast reflexe</i> Dílčí oblast reflexe	Počet výroků	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
<i>Já jako učitel</i>		
Příprava na vlastní výuku	12	2,5
Komplikace vlastní pedagogické praxe	24	5,0
Obavy a jejich zvládání	40	8,4
Hodnocení vlastního výstupu	16	3,4
Náplň praxe	31	6,5
Přínosy praxe	75	15,9
Snaha o zlepšení	5	1,0
Celkem		43,0
<i>Já na praxi a ti druzí</i>		
Cvičný učitel	52	11,0
Přístup vedení školy a učitelů	51	10,8
Organizace výuky u druhých	8	1,5
Žáci při výuce	20	4,2
Klima školy	10	2,1
Celkem		29,8
<i>Organizace jako součást praxe</i>		
Cvičná škola	24	5,0
Vysílající instituce (ICV)	56	11,8
Materiální a technické zabezpečení cvičné školy	17	3,6
Organizace praxe	6	1,3
Bezpečnost práce při výuce	6	1,3
Celkem		23,0
<i>Jiné</i>	20	4,2

denti považují organizační zajištění za nejméně důležité. Toto vyvrací kvalitativní analýza, ovšem faktem zůstává, že k této oblasti je vázáno nejméně výroků.

Z výsledků je tedy patrné, že student svoji roli začínajícího učitele na praxi vnímá zejména v kontextu druhých osob, konkrétně pak cvičného učitele a také přístupu vedení samotné přijímající školy, respektive vedení a kolektivu učitelů. Sami studenti se tedy nepovažují za vůdčí osobnost samotné praxe a mají tendenci velmi často hodnotit svoje výsledky vlastní pedagogické praxe vzhledem k dalším osobám, které na praxi potkávají. V rámci prožívání sebe samého v roli učitele jsou podstatné přínosy praxe, ale rovněž jsou studenty reflektovány obavy a způsoby jejich zvládání. Je zcela přirozené, že obavy u studentů pedagogickou praxi předcházejí, stojí na počátku každé praxe, i když nebyly písemně reflektovány ve všech denících.

3.3.3. Cvičná škola a cvičný učitel

Z provedené analýzy vyplývá, že při samotném průběhu pedagogické praxe hraje klíčovou roli pro studenta cvičná škola, konkrétně pak celkový přístup vedení a učitelů, zejména pak přístup cvičného učitele. „Cviční učitelé (i učitelé pro odborný výcvik) byli milí a hodní lidé, se kterými jsem se bez problémů domluvila. Dávali mi zpětnou vazbu, zadávali témata na další hodiny, ... a také nějaké postřehy o žácích, abych byla připravena na jejich případné výstupy.“ (Erika) nebo „Vhodný výběr cvičných učitelů je alfou i omegou celé praxe na škole.“ (Norbert). „Díky samotnému cvičnému učiteli a díky jeho veliké vstřícnosti, ochotě a pomoci byla pro mě praxe maximálně přínosná.“ (Kamil). Z výpovědi Kamila je zjevné, že cvičný učitel je opravdu jakousi branou pro úspěšné zvládnutí praxe.

Studenti jsou v podstatě na cvičném učiteli závislí a do určité míry jsou jejich výkony odrazem právě komunikace s cvičným učitelem. „Moje cvičná paní učitelka by měla být více informována o průběhu mé praxe, protože ze začátku jsme si musely mnoho věcí ujasnit. Bylo vidět, že moje cvičná učitelka má i spoustu své práce a je velmi časově vytížená, takže jsme vše řešily ve spěchu.“ (Ela). Špatná komunikace na úrovni cvičné školy a cvičného učitele pak může vést k nežádoucím komplikacím. „Ale když jsem si nevěděla rady, co vše by téma mělo obsahovat, z jaké literatury paní učitelka vychází, z jakých učebnic apod., nikdy mi nic paní učitelka neporadila, což mi komplikovalo praxi.“ (Anna).

V datech můžeme rovněž identifikovat zajímavé momenty, a to v případě, že se podíváme na významy slov, které užívají studenti k pojmenování cvičného učitele: „Cvičný učitel byl velice laskavý a vstřícný. Seznámil mě s veškerou pedagogickou dokumentací. Umožnil mi nahlédnout do svých denních příprav. Poskytl mi cenné informace o škole, průběhu hodnocení, ...“ (Emilie). Studenti často svoje cvičné učitele popisovali právě jako laskavé, hodné, vstřícné apod., ovšem tato adjektiva nejsou vztažena k jejich povahovým rysům či komunikačním vlastnostem, jak by se v první řadě mohlo zdát. Takto označování jsou právě ti učitelé, kteří studentům dávají materiály, informace apod. „Cvičná učitelka mi vycházela vstříc, pomáhala mi se sestavením příprav, půjčovala mi materiály, poskytovala zpětnou vazbu.“ (Bedřiška).

Pro studenty je rovněž výhodné, když se jim cvičný učitel opravdu pečlivě věnuje a má na ně dostatek času: „K mému cvičnému učiteli není co dodat, je to člověk, který má dlouholetou praxi jak v terénu, tak i ve škole. Ochotně mi při násleších ukázal některé chyby, kterých se mladí učitelé mohou dopouštět. Po každé hospitaci i výstupu si na mě udělal čas, abychom mohli hodinu rozebrat. Poskytl mi literaturu, z které jsem mohla čerpat pro svou přípravu, ujasňoval mi některé odborné věci, kterým jsem nerozuměla.“ (Eliška). Právě nepodceňování hodnocení ze strany cvičných učitelů považujeme za klíčový moment samotné pedagogické praxe studentů. Z výpovědí respondentů vyplývá, že právě zpětná vazba od zkušených a poukázání na nedostatky a rezervy jsou tou správnou cestou k tomu jak se něčemu naučit: „Jelikož jsem absolventkou této školy, tak pro mě bylo moc příjemné vrátit se zpět v rámci praxe na tuto školu. Většinu pedagogického sboru znám a ráda jsem se s nimi setkala. Cvičná učitelka byla velmi ochotná, zasvětila mě do chodu školy, připravovaných projektů. Oceňuji její pomoc při chystání příprav na

výuku, dala mi spoustu cenných rad a tipů, jak s žáky pracovat a na co si dát pozor.“ (Vanesa) nebo například výpověď Františka ukazuje daný fakt: „Při rozborech s cvičným učitelem ..., jsem si uvědomil nedostatky při mé výuce a možnosti zlepšení těchto slabých míst ve výuce.“ Pokud se vrátíme k výchozímu bodu praxe, a tím je samotný výběr školy a cvičného učitele, potvrzuje se význam volby zkušených učitelů, kteří mají na studenty čas, jsou ochotni se jim věnovat a předávat jim své zkušenosti a znalosti, neboť to je právě studenty nejvíce ceněno.

3.3.4. Komplikace při pedagogické praxi

Při samotné pedagogické praxi lze vypožorovat několik momentů, jež komplikují její průběh. Můžeme najít problematická místa vztahující se k osobě studenta plynoucí ovšem z předem daného plánu organizace praxe, komplikace vyplývající z osobního nasazení studenta, komplikace vyplývající z daného prostředí, kde pedagogická praxe probíhá.

Problémy plynoucí z plánované organizace praxe se vztahují zejména k jejímu zahájení, neboť pro studenta je důležité, jakým způsobem zvládla cvičná škola plán organizace pedagogické praxe převést do reality. Plány praxe jsou nastaveny ICV MENDELU. Současný systém se jeví dle výsledků našeho šetření jako správný, neboť ze strany studentů je pozitivně ohodnocený. Vize organizace pedagogické praxe tedy existuje, v rámci realizace může však dojít ke dvěma momentům, které mohou mít negativní dopad na celou statiku nastaveného systému. Těmito dvěma momenty mohou být nedostatečná vysvětlení naplánované organizace pedagogické praxe, či neochota se přizpůsobit plánům vysílající organizace, a to ze strany vedení školy či cvičných učitelů. „Vadilo mi však to, že jsem se skoro o všem dozvěděla až na poslední chvíli, v některých ohledech by se dalo říci, že škola nebyla zas až tak připravena na můj příchod, cviční učitelé dostávali potřebné informace také většinou až na poslední chvíli.“ (Erika). Na odstranění tohoto druhu komplikací není snadné pracovat, lze je možné však částečně eliminovat, a to například trvalým kontaktem ICV MENDELU s vedením cvičných škol.

Komplikace vyplývající z osobního nasazení studenta se týkají jeho osobních nedostatků nebo zkušeností. „Nedostatky zejména v oblasti pedagogické komunikace (síla hlasu, častější dotazy na studenty) byly fakty, které v konečném důsledku snížily mé výsledné snažení při závěrečném výstupu.“ (Norbert). Tento typ komplikací může každý student přímo ovlivnit a pracovat na jejich odstranění. Zajímavé je spojení vztažené k časovému rozvržení výuky. „Největší problém, se kterým jsem se zde setkávala, byl čas vyučované hodiny.“ (Denisa) nebo „Při své praxi vidím, jak je těžké a kolik času zabere příprava na vyučovací jednotku.“ (Dana).

Komplikací, která plyne přímo ze cvičného prostředí, jež ale zhoršuje vlastní pedagogickou práci, je například technika: „Nefunkční část výukového systému školy, která zabránila stoprocentní realizaci mého výstupu – chybějící videokodeky, jsem mohl předvídat.“ (Aleš) nebo například vnitřní systém nastavení školy, který jde v rozporu s vlastním přáním studenta: „Dost dobře není možné přijít do školy a myslet si, že odučím, co chci já a nebudu brát ohled na aktuální stav.“ (Jana). Problém může způsobit také vlastní běh školy, jak můžeme vidět u Alžběty: „Můj první

náslech musel být z organizačních důvodů realizován ve výuce teorie.“ Tento typ komplikací lze těžko minimalizovat. Student ani vysílající organizace nemá v těchto případech žádnou možnost danou situaci změnit.

3.3.5. Obavy a jejich zvládnání

Studenti ve svých denících reflektovali svoje úvodní obavy z výuky, z prostředí, ze svých nedostatečných znalostí apod. V souvislosti s tímto faktem byly v denících studenty zároveň zmiňovány procesy a jevy, které jim napomáhaly zvládnání uvedených situací.

Ve výpovědích adeptů učitelství se objevily obavy vztahující se k věku žáků v souvislosti se stářím jich samotných v roli učitelů: „Nejdříve jsem měla z výuky strach, protože žáci jsou většinou dospělí nebo dospívající lidé, kteří mi vzhledem k mému věku nejsou příliš vzdálení.“ (Denisa). Mezi žáky na středních odborných školách a studenty učitelství není většinou skutečně výrazný věkový rozdíl, a tak někdy vyvstává problém spojený s autoritou a respektem. Studenti se obávají, že vzhledem ke svému věku, nebudou budit respekt a nebudou si umět zřídit ve třídě patřičný klid. V rámci analýzy jsme zaznamenaly obavy i z nevhodného rozvržení výuky, ze špatného časového naplánování výuky nebo z velkého počtu studentů ve třídě nebo ve skupině.

Množství obav je spojováno také s pocitem nedostatečných zkušeností budoucích učitelů s výukou. V tomto směru si mnozí studenti uvědomili a do deníků zaznamenali význam praktických zkušeností v rámci daného oboru pro výuku. „Jelikož v současné době pracuji jako administrativní pracovnice, neměla jsem problém vyučovat předměty, které mi byly určeny.“ (Anna). „Člověk je musí něčím zaujmout, díky tomu, že mám dlouholetou praxi nejen u koní, ale i ostatních hospodářských zvířat, mohla jsem studentům nabídnout poznatky z praxe, které je zaujaly a mohli jsme tak rozvést diskusi.“ (Lenka).

Identifikovaly jsme i obavy spojené s úvodním vstupem do třídy, některé z nich byly doplněny nápady na zvládnutí této situace. „Třídě jsem se vždy představil, prozradil jim, proč tady jsem a za jakým účelem, jinými slovy lze říci, že jsem se žáky komunikoval naprosto otevřeně a měl skutečný zájem je poznat, čímž jsem se žákům přiblížil já sám.“ (Petr) nebo „Svým lidským a přátelským přístupem jsem si třídu, dle reakcí na mou osobu, získal.“ (František). „Jakmile jsme spolu strávili několik hodin, nejistota mne opustila.“ (Anna).

Důležitým momentem je udělování pozitivní zpětné vazby, která dodává studentům učitelství jistotu a napomáhá jim v jejich další práci: „Pan ředitel mě chválil, což mě potěšilo.“ (Anežka).

Momentem, který výrazně usnadňuje studentům praxi, je předchozí znalost prostředí, předchozí studium či známost v učitelském sboru: „Měla jsem to štěstí, že jsem se dostala na střední školu, kterou jsem sama absolvovala, a její prostředí mi bylo známé.“ (Erika). Známe prostředí pomáhá studentovi k rychlejšímu zorientování a hlubšímu soustředění na samotnou výuku. Opadají úvodní obavy z neznámého prostředí, a student se tak může plně soustředit na svoji praxi. Nemusí tak vydávat energii na utváření kontaktů, vztahů apod. „Co se týče cvičné školy, tak je

mi dobře známá, neboť jsem její absolventkou. Pedagogové – jak ti, co učili za mě, i ti, co jsou nově příchozí – mě vzali mezi sebe jako vlastní, což mi velmi usnadnilo získávání informací.“ (Eliška).

3.3.6. Přínosy pedagogické praxe

Další oblastí, která byla rozpoznána v denících praxe, je přínos samotné praxe pro studenta.

V rámci přínosů vlastní pedagogické praxe lze pozorovat patrný důraz na oceňování učitelského povolání u studentů vykonávajících pedagogickou praxi: „Role učitele obnáší spoustu hodin přípravy a odborných znalostí.“ (Nela) nebo „Překvapilo mě, kolik je práce se zapisováním údajů žáků (např. osobní výkazy, pracovní výkazy, ...).“ (Jana). Studentům je v praxi zpřístupněn reálný svět chodu školy, výuky, kolegiálních vztahů apod. Rovněž v momentu, kdy se sami stávají učiteli, otevírají se jim dosud nevídané pohledy a možnosti získávání zkušeností. „Během praxe jsem poznala, jak zdoluhavé je připravit se na vyučování, kolik materiálu člověk musí mít k dispozici, aby se co nejkvalitněji připravil.“ (Erika).

Jako přínos praxe můžeme také vnímat ujasnění si osobní profesní profilace samotných účastníků praxe: „Pedagogická praxe mě utvrdila v tom, že by mě toto zaměstnání naplňovalo a pokusím se v budoucnu svoji pedagogickou praxi prohloubit.“ (Anna) nebo „Poznala jsem důležitost improvizace a zachování ‚chladné‘ hlavy.“ a „Jen jsem se utvrdila, že bych opravdu chtěla pracovat jako učitel odborného výcviku.“ (Emilie). „Netušila jsem, že mě práce vyučujícího natolik zaujme.“ (Alena). Ve výpovědích jsme však zaznamenaly i profesní profilaci směřující k odmítnutí učitelské profese a přesměrování profesního uplatnění budoucích absolventů.

Objevily jsme rovněž přínos v podobě uvědomění si vlastních kompetencí a práce na jejich rozvoji: „Zjistila jsem, které nedostatky bych měla ve své pedagogické profesi a snažila jsem se je odstranit po dobu mé praxe.“ (Eliška) nebo „Při rozborech s cvičným učitelem jsem si uvědomil nedostatky při mé výuce a možnosti zlepšení těchto slabých míst ve výuce.“ (Ondřej). „Zjistila jsem, že není vůbec lehké si stoupnout před třídu -náciťetých a udržet jejich pozornost tak, aby spolupracovali.“ (Eliška). „Praxe mi přinesla zejména možnost pracovat na svých pedagogických schopnostech.“ (Emilie).

Reflektované přínosy jsou spjaté také s konkrétními pedagogickými dovednostmi: „Určitě si z praxe něco odnáším, získala jsem zkušenosti, co se týče práce s žáky a vedení hodiny.“ (Denisa). „Poznala jsem důležitost improvizace a zachování chladné hlavy, nemodelové chování žáků, klima třídy, ...“ (Alena).

3.3.7. Inovace pedagogických praxí

Na základě výsledků analýzy vyvstávají následující informace, vztažené k samotnému nastavení systému pedagogických praxí. Studenti kladně hodnotí přístup vysílající organizace, jsou průběhem praxe a přístupem vedení školy a cvičného učitele ve většině případů spokojeni. Pokud studenti upozornili na skutečnost, že se

během praxe objevily určité nejasnosti, které vedly k drobným komplikacím v průběhu praxe, jednalo se o problémy v souvislosti s cvičnou školou, především pak v komunikaci s vedením školy nebo s cvičným učitelem. Předpokládáme, že k případným nejasnostem může docházet ze dvou důvodů. Prvním důvodem může být nedostatečná zkušenost vedení škol s organizací průběhu pedagogické praxe studentů, neboť do partnerství s ICV MENDELU vstoupily teprve nedávno a jedná se o první rok, kdy u nich na škole je přítomen student budoucí učitel. Druhým důvodem může být i nedůsledný přístup ze strany cvičného učitele, který tuto práci koná na základě delegování vedením školy a pociťuje ji jako velkou zátěž ke svým běžným pracovním povinnostem. Jmenovat cvičného učitele je zcela v kompetenci ředitele dané školy, a ten by měl pro tuto práci vybírat jen nejzkušenější pedagogy, kteří tuto práci nebudou chápat jako neúměrnou přítěž.

Jednou z možností, která by mohla vést k eliminování drobných nedostatků na konkrétních cvičných školách, by mohlo být i zařazení informací z jednotlivých deníků do pravidelného každoročního vyhodnocování průběhu pedagogické praxe a poté sestavení souhrnu možných problémových míst a situací, které by se individuálně řešily s vedením jednotlivých cvičných škol. Na základě společné diskuse pak vytvořit systém opatření, která by vedla ke zkvalitnění pedagogické praxe na jednotlivých středních odborných školách.

Další změna, kterou bychom doporučily, se váže ke studentům a k pravidlům tvorby jejich deníků. Z našeho šetření vyplynul návrh, aby při zachování studentské volnosti tvorby deníků, některé prvky byly pevně stanoveny a ty by studenti při psaní deníku museli dodržet. Jedná se především o písemnou sebereflexi, reflexi ke cvičným učitelům a poté i písemné hodnocení cvičných učitelů směrem ke studentům.

Domníváme se, že Deník pedagogické praxe dle našeho šetření je možné využít jako možný zdroj dat pro analýzu a hodnocení studentských praxí. Myslíme si, že deníky mají potenciál pro rozvoj v duchu osobnostně reflektivního učení, na kterém lze stavět. Rovněž se domníváme, že podrobnější členění a zahrnutí většího množství reflektivních momentů ze strany studentů by posílilo jednak rozvoj pedagogických kompetencí budoucích učitelů středních odborných škol a jednak osobnostně sociální rozvoj. Na základě provedeného šetření tedy navrhuje, aby byly posíleny sebereflektivní momenty deníku.

3.4. Závěr

V této teoreticko-empirické studii jsme se věnovaly profesní přípravě budoucích učitelů středních odborných škol. Došli jsme ke zjištění, že nejčastěji v rámci reflektivní části Deníku pedagogické praxe studenti zmiňují tyto tři oblasti spojené s jejich praxí: Přínosy praxí, Nastavení praxí v kontextu ICV MENDELU a Cvičný učitel. Z toho lze odvodit, že tyto tři oblasti studenti nejvíce řeší. Studenti málo zmiňovali touhu či snahu po zlepšení a pracování na sobě samém a rovněž minimálně reflektovali samotnou výuku u ostatních učitelů. Tuto skutečnost přisuzu-

jeme faktu, že povinné následky absolvují studenti ve většině případů pouze u svého cvičného učitele.

Reflexe samotné pedagogické praxe se odehrává ve třech rovinách: Já jako učitel, Já na praxi a ti druzí a Organizace jako součást praxe.

Na základě realizovaného výzkumného šetření věříme, že námi navrhovaná metoda analýzy Deníků pedagogické praxe může být funkční, jsme však přesvědčeni, že její podoba nemusí být definitivní a může být dále zpřesňována tak, aby jejím prostřednictvím získané výsledky přinesly žádoucí informace k dané problematice. Jsme si plně vědomy, že není možné uvedené výsledky plně zobecnit. Problematika však otevírá další výzkumné práce.

Středoškolský učitel jako sociální opora žáků



Lucie Foltová, Ivona Skalická

„Učitelství není typická pomáhající profese, i když se jí v mnohém podobá. Učitel se pohybuje v síti vztahů a snad každodenně se ocitá v situacích, kdy je požádán o pomoc, radu.“ (LAZAROVÁ, 2008, s. 10)

Sociální integrace neboli začlenění člověka do struktury sociálních vztahů se považuje za významnou determinantu jeho psychické pohody (well-being) a zdraví. „Prostřednictvím sociálních vazeb k druhým osobám, skupinám a širší společnosti je jedinci přístupná sociální opora, tj. jakýsi sociální fond, ze kterého lze čerpat v případě potřeby.“ (ŠOLCOVÁ A KEBZA, 1999, s. 20) Skutečnost, zda jedinec pociťuje sociální oporu od důležitých osob ve svém životě, bývá považována za jeden z fundamentálních faktorů vztahujících se k psychické pohodě v průběhu celého života (MARTÍNEZ A KOL., 2011).

V našem textu se zaměřujeme na citlivé období adolescence, ve kterém, kromě dalších náročných změn, probíhá jeden z transformačních zážitků – přechod ze základní na střední školu. Tento přechod je ovšem značně psychicky náročný a velmi často jej doprovází pokles sebehodnocení a nárůst depresivních symptomů (MARTÍNEZ A KOL., 2011). Proto považujeme za nutné zdůraznit potřebnost poskytování sociální opory ze strany učitelů v této náročné životní etapě. „Tvrzení, že učitel by měl být zdrojem sociální opory pro své žáky (vedle rodičů a spolužáků) se bere jako samozřejmost a proklamuje se – byť jinými slovy – jako jedno z poslání učitele.“ (MAREŠ, 2003, s. 52) Pokusíme se přiblížit, zda a proč by tomu tak mělo být.

V následujícím textu proto blíže nahlédneme na specifika období adolescence, zmíníme významné činitele na straně učitele (osobnost, role, kompetence, vliv) a uvedeme relevantní zjištění ze zahraničních i českých studií věnovaných sociální opoře především v kontextu školního prostředí.

4.1. Specifika adolescence

Označení adolescenti je typické pro psychologii, v pedagogice se širěji užívá pojem mládež, v lékařských oborech pak dospívající a dorost (MACEK, 2003). My se podržíme psychologického značení adolescence a pro potřeby tohoto textu upřesníme, že máme na mysli období mezi 15 až 20 (22) lety (MACEK, 2003; LANGMEIER A KREJČÍŘOVÁ, 2006), přičemž doba ukončení závisí především od *psychologických* (osobní autonomie) či *pedagogických* (ukončení vzdělání) kritérií (MACEK, 2003).

V adolescenci probíhají souběžně a navzájem závisle biologické, psychické i sociální změny. Důležitou roli sehrávají sociální, ekonomické a kulturní faktory a stejně významné jsou výchovné postoje nejen rodičů, ale i učitelů a dalších významných osob v životě adolescenta (LANGMEIER A KREJČÍŘOVÁ, 2006). Adolescence je též důležitým obdobím v životě jednotlivce, majícím i společenskou hodnotu. MACEK (2003) odkazuje na průnik sociologického, sociálně-psychologického a vývojového pohledu, za což považuje Helusovu *socializační teorii osobnosti*. Socializace je přitom definována jako proces vývoje osobnosti v konkrétním materiálním a sociálním prostředí, které je charakteristické pro konkrétní společnost. Adolescence je obdobím, kdy jsou specificky důležité *sociální kompetence* (LETCHER A KOL., 2009 in NIELSEN A KOL., 2013). Klíčovou roli hrají instituce (tedy především škola) a přirozené autority, jelikož chování je výsledkem interakce jednotlivce a prostředí (LEWIN, 1939 in MACEK, 2003). I v období adolescence totiž neustále probíhá *sociální učení nápodobou*, kdy jedinci pozorují a vstřebávají chování, uvažování i prožívání nejrozličnějších vzorů kolem sebe (dospělí – jako jsou rodiče, učitelé, trenéři ..., formální i neformální autority, symbolické modely). Nezbytnou podmínkou nápodoby je rozhodně přítomnost podněcujících vzorů a modelů (GILLERNOVÁ, KREJČOVÁ A KOL., 2012). Rychlé sociální, psychické a neurokognitivní změny, které v období adolescence probíhají, mohou být konfrontovány se vztahy s nerodičovskými dospělými. Zároveň v tom samém čase narůstají rizika vzdělávacích, emočních a behaviorálních problémů, které mohou významní dospělí pomoci redukovat (STERRETT A KOL., 2011).

Výzkumy ukazují, že nakupení vývojových změn do jednoho okamžiku vývojového období zhoršuje významně adaptaci, výkon, pohodu a sebehodnocení adolescentů. Biologické změny, související s pubertou, a významné sociální změny (přechod na další stupeň školy) navozují novou životní situaci, v níž se člověk učí orientovat, snaží se jí porozumět a následně akceptovat. Přitom vývojové přechody může jedinec pojmout jako určitou výzvu a novou příležitost. Mohou však být vnímány také jako zatěžující a stresující události, jak již bylo naznačeno v úvodu kapitoly. Jestliže souběžně s *normativními* změnami (těmi, které jsou očekávané, pro něž existují příhodné podmínky a které jsou akceptované okolím ...) probíhají i další markantní nečekané změny (např. rozvod rodičů, úmrtí v rodině), může tato konstelace vyvolávat silný stres (MACEK, 2003). Mezi sociálními faktory, které mohou posilovat či naopak utlumovat adolescentovo vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy), hrají klíčovou roli styl výchovy a způsob vzdělávání. Vědomí vlastní účinnosti má přitom v období adolescence značný význam, neboť si jedinci v této době stále více uvědomují odpovědnost za svůj život. „Souběžně je [adolescent] nucen činit mnoho rozhodnutí, musí přijmout řadu rolí, které jsou spojeny se společenskými standardy.

Je-li jeho přesvědčení o vlastní účinnosti nízké, zažívá v těchto situacích často silný stres, který může překračovat jeho kapacitu zvládnání.“ (MACEK, 2003, s. 31) Období adolescence tak má svůj zvláštní význam: „Má svůj sociální, ekonomický, pedagogický, zdravotní i kulturní rozměr.“ (MACEK, 2003, s. 12)

FONTANA (2003) upozorňuje, že navzdory zdánlivému sebevědomí bývají adolescenti často zahlceni nejistotou. Tuto nejistotu vytváří především nesnadné hledání vlastní osobní *identity*, což je další velmi složitý psychosociální konstrukt a zároveň vývojový úkol, který leží na bedrech adolescentů. Často vyvolávají dojem, že osoby rodičů a učitelů pro ně nic neznamenaají, nicméně opakovaně se potvrzuje, že podpora a dobré mínění těchto lidí jsou pro ně stále nesmírně důležité. Zdatní učitelé si tuto skutečnost zjevně uvědomují a jsou schopni vytvořit vztah, na nějž pak jejich žáci s odstupem let začnou pohlížet jako na jeden z těch, které je v životě nejvíce ovlivnily.

Adolescenti tráví dobu doma a mimo domov přibližně v poměru 2 : 1 (FONTANA, 2003). Protože dospívající tráví třetinu času mimo domov, potřebují zažít sociální oporu nejen v rodině, nejen mezi nejbližšími kamarády, ale také ve škole. Právě tam se zdržují značnou část dne a tam také zažívají nejrůznější zátěžové situace, ať už souvisejí s učením, se spolužáky či s učiteli. A právě učitel je jednou z klíčových osob, která má být v těchto situacích nápomocna, ochotna a schopna poskytnout sociální oporu. Jeho úkolem je mimo jiné vytvořit příznivé sociální klima pro učení a vyučování a pomáhat těm žákům, kteří mají problémy se s nároky školy vyrovnat. To ovšem předpokládá, že je učitel na svoji nezastupitelnou roli dostatečně připraven a ovládá také příslušné sociální a komunikační dovednosti (MAREŠ A KOL., 2002).

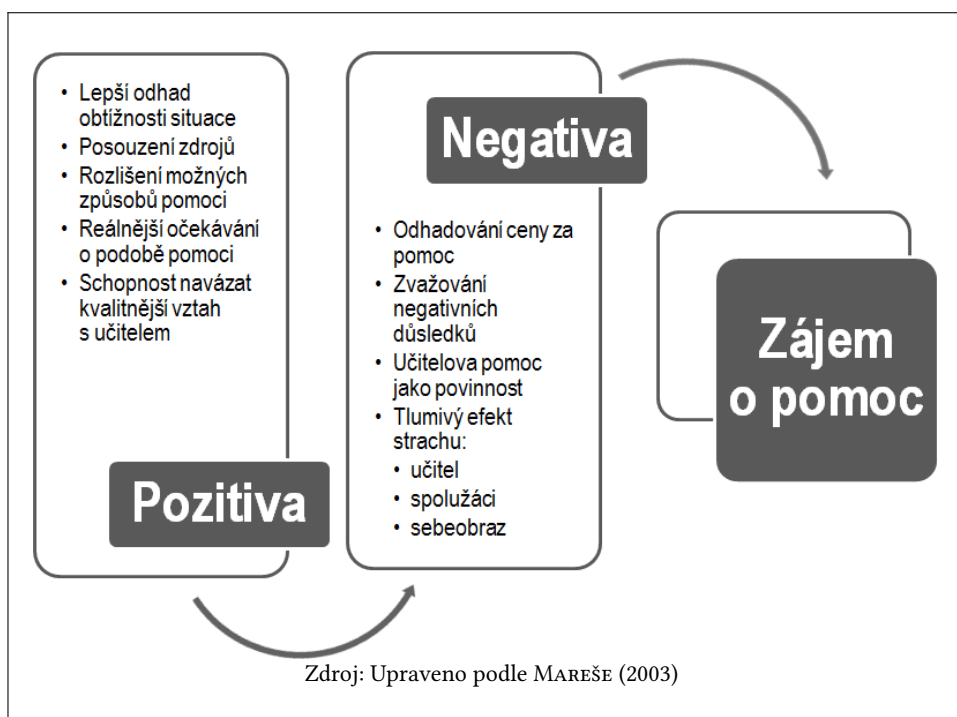
MAREŠ (2003) dále upozorňuje na to, že by se u starších žáků dal očekávat zvýšený zájem o pomoc jiných lidí (včetně dospělých), jelikož jsou schopni čím dál lépe odhadovat obtížnost úkolu či situace, dokáží posoudit, kdo by mu mohl pomoci a kdo ne, dokáží si uvědomit i různé způsoby, jimiž jim mohou dospělí pomoci. S narůstajícím věkem je také žák lépe schopen navazovat s učitelem vztah a zároveň si vytváří reálnější očekávání o možné podobě pomoci. S tím ovšem kontrastuje skutečnost, že čím je žák starší, tím méně vykazuje iniciativy při hledání pomoci. Do tohoto procesu totiž zasahuje i to, že se současně učí odhadovat cenu, kterou daná pomoc od učitele stojí (dlouhodobější důsledky pomoci pro něj samotného, postoje spolužáků, jeho postavení ve třídě apod.). V adolescenci často žák spojuje pomoc od učitele s jeho sociální rolí a nezdědka ji bere jako jeho pracovní povinnost. Mnohem více přemýšlí také o možných negativních důsledcích učitelovy pomoci. Současně se do tohoto zvažování promítá výrazný tlumivý efekt strachu, a to jak z konkrétního učitele (z obdržení nálepky hloupého či neschopného jedince), tak ze spolužáků (ztráty svého postavení ve třídě) či strachu z ohrožení sebeúcty a sebedůvěry (přiznání vlastní nedostačivosti, neschopnosti). Celý tento proces jsme se pokusily ilustrovat schematicky (viz obrázek 4.1). „Souhrnně lze říci, že vztahy žáků s učitelem se podstatně proměňují s věkem a socializací žáka. Vývoj vztahů příliš nepřeje učitelově sociální roli být oporou. Učitel, pokud už chce pomáhat žákovi, musí tak činit velmi citlivě a zvažovat mnohem více souvislostí, než zatím činí. Jinak může být jeho dobře míněná snaha pomáhat žákům i kontraproduktivní“ (MAREŠ, 2003, s. 48), čímž se budeme zabývat dále v textu.

4.2. Role učitele

Jak víme, škola je po rodině druhým nejvýznamnějším sociálním činitelem. Je institucí, která ovlivňuje rozvoj osobnosti, vzájemných vztahů a běžnou každodenní zkušenost adolescentů (MACEK, 2003). Také učitel se ve škole pohybuje v rozsáhlé, složité a komplikované síti vztahů, v rámci které naplňuje socializační a edukační procesy i své profesní působení. Tato síť je svojí spletností a komplikovaností velmi náročná na poznávání (můžeme říci i diagnostikování), na rozhodování o případných intervencích i na celkové efektivní zvládnutí (GILLERNOVÁ, KREJČOVÁ A KOL., 2012). Učitelé jsou do značné míry determinováni souborem norem a konvencí, ovšem v rámci tohoto souboru se zároveň projevuje jejich individualita. Tu ovlivňuje jejich věk, pohlaví, temperament, zkušenosti, sebehodnocení a další osobnostní charakteristiky. Každý učitel jakožto individualita tak vytváří v interakci se žáky ve třídě specifické psychosociální a komunikační klima (PRŮCHA, 2002). Učitel zastává centrální pozici v sociálním kontextu třídy (STROET, OPDENAKKER A MINNAERT, 2013). Kvalitní interakce učitele se žáky je považována za zvlášť důležitou v době, kdy jedinci přecházejí ze základního na střední stupeň škol, nicméně tato důležitost přetrvává po celou dobu vzdělávání. Tím, že vyzdvihují její důležitost v období přechodu, odkazují autoři na křehkost a zranitelnost adolescentů během adaptace na tuto transformační zkušenost.

Učitel je pro žáky také důležitým sociálním vzorem a modelem, *významným dospělým* a je třeba, aby se postupně stal expertem, který rozumí tomu, co se děje mezi ním a jeho žáky, dovede intervenovat ve prospěch rozvoje žáků, a tím i podporovat svoji osobní spokojenost. Navíc platí, že co umí učitel, budou si velmi pravděpodobně postupně osvojovat i jeho žáci (GILLERNOVÁ, KREJČOVÁ A KOL., 2012). Vliv učitelů jako osobností a autorit není zanedbatelný. Například vysoký tlak na výkon a neosobní přístup učitele může podněcovat některá zdravotní rizika, která souvisejí se sníženým sebevědomím a sebeúctou adolescentů, jako jsou poruchy příjmu potravy, konzumace drog apod. (MACEK, 2003). Naopak vnímání adolescentů, že jejich učitel se o ně zajímá a má je rád jako jednotlivce a individuality, bývá spojováno s pozitivními motivačními výsledky adolescentů, snahou dosáhnout vzdělávacích cílů, prosociálního a zodpovědného chování, vzdělávací aspirace a utváření hodnot i celkově pozitivního sebepojetí (WENTZEL A KOL., 2010).

Jak zmiňuje LAZAROVÁ (2008), učitelé bývají ve svém pregraduálním vzdělávání připravováni zejména na role spojené s výukou a běžnou výchovnou prací ve třídě. Tyto formální role bývají obvykle určeny funkcemi (učitel předmětu, třídní učitel, výchovný poradce apod.). Zároveň se ale stále častěji diskutuje o rozšiřující se roli učitele, kdy ovšem stávající kvalifikace evidentně přestává být dostačující. Učitelé se totiž stále častěji ocitají v rolích preventistů, mediátorů, poradců, pomocníků a krizových pracovníků.



Obrázek 4.1. Positiva a negativa adolescentů ve vztahu k zájmu o učitelovu pomoc

4.2.1. Kompetence a psychosociální dovednosti učitele

Kompetence učitele jsou požadavky, dovednosti a předpoklady k efektivnímu vykonávání tohoto povolání. Kromě kompetencí odborně-předmětových, psychodidaktických, organizačních a řídicích a reflexe vlastní činnosti bývají uváděny kompetence komunikativní, poradenské a konzultativní a také diagnostické a intervenční (SPILKOVÁ, 1996 in ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ A KOL., 2010). LAZAROVÁ (2008) upozorňuje, že ačkoliv existuje nespočet klasifikací a výčtů potřebných kompetencí učitele, velmi málo či pouze okrajově jsou uváděny právě ty, o které se nám momentálně jedná, tedy takové schopnosti a dovednosti, které umožňují učiteli zvládat situace pomáhání a krize. Pokud již jsou nějak zmíněny, pak je nejspíše nalezneme pod obecnějšími pojmy, jako osobnostní nebo sebereflexivní kompetence, pod které bývají zahrnovány veškeré sociální dovednosti. „Sociální dovedností rozumíme komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných sociálních situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je zvládat optimálním způsobem (z hlediska jednotlivce i partnerů v sociální situaci)“ (ŠVEC, 1998 in GILLERNOVÁ, KREJČOVÁ A KOL., 2012, s. 33). LAZAROVÁ (2008) hovoří o tzv. *krizové intervenční kompetenci* učitele, kam zařazuje i jeho dovednosti poskytovat sociální oporu a poradenství. Dovednostním základem podle ní jsou v rámci této kompetence speciální sociální a komunikační dovednosti (vedení rozhovoru, včetně aktivního naslouchání, práce s emocemi; zvládnutí technik dotazování, umění vyjednávat, zaujímat roli

mediátora; schopnost sebereflexe, empatie). Dále uvádí, že je potřeba veškeré kompetence potřebné k výkonu povolání učitele získat v průběhu přípravy na něj a dále je celoživotně rozvíjet. Autorka považuje vzdělávání a výcvik učitelů v oblasti pomáhání, poradenství a řešení krizových situací za nezbytnou součást jejich pregraduální přípravy i dalšího celoživotního vzdělávání, s čímž se plně ztotožňujeme. Podobně uvažuje i FONTANA (2003, s. 7), který doslova říká: „Žijeme v sociálním světě, přesto je málo dokladů o tom, že by většina z nás uměla analyzovat sociální zkušenost a zlepšovat své sociální dovednosti. Není ani mnoho dokladů o tom, že by se nás formální vzdělávání snažilo naučit jak na to. Ve skutečnosti jsou sociální vztahy ve škole stejně tak věci tápavých pokusů jako ve společnosti obecně. Učitelé jsou málo cvičeni v sociálním chování.“

Škola má přispívat k rozvoji kognitivních funkcí i socializaci jedince. Významnou součástí školního vzdělávání představuje také osobnostní a sociální rozvoj žáků, který se v jeho průběhu odehrává. Tomuto rozvoji poskytuje příhodný prostor právě velice zajímavý a dynamicky se vyvíjející sociální svět školy, který předkládá nepřeberné možnosti pro rozvíjení sociálních dovedností žáků. Zároveň je tento systém velmi křehký a zranitelný, neboť vyžaduje, aby v první řadě učitelé byli vybaveni sociálními dovednostmi, neboť právě ony mají velmi úzký vztah k efektivitě jeho výchovně-vzdělávací činnosti. Patří mezi ně takové dovednosti, které se vztahují ke komunikaci, sociální percepci a sociálnímu poznávání, sebereflexi či ke zvládání konfliktů. Ostatně základní prvky těchto sociálních dovedností, jako jsou vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance i odpovědnosti, hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích, tudíž bezvýhradně platí také pro školní prostředí (GILLERNOVÁ, KREJČOVÁ A KOL., 2012). Vyšší úroveň sociálních dovedností u poskytovatelů sociální opory dále zvyšuje efektivitu jejich zásahů (KŘIVOHLAVÝ, 2002).

Nedílnou součástí široké oblasti funkcí učitele je rovněž pomáhat žákům vyrovnávat se i s osobními problémy a činit životní rozhodnutí. Předpokládá se, že učitelé budou žáky (kromě učení a výchovy) chránit před hrozcím nebezpečím, podporovat je a pomáhat jim v nejrůznějších nesnázích. Poskytování „první pomoci“ v osobních záležitostech žáků se tak postupně stává součástí učitelské profese. Jak uvádí LAZAROVÁ (2008), řada učitelů tak činí zcela intuitivně a přitom úspěšně, někteří z nich však v podobných snahách selhávají a jiní se zcela vyhýbají řešení i drobných žákovských osobních problémů s přesvědčením, že k tomu nejsou dostatečně odborně připraveni nebo se to neslučuje s jejich tradičním posláním a profesní rolí. Také změna vztahů mezi učitelem a žákem směrem k většímu partnerství, vzájemnému respektu a přiměřené vyrovnanosti, která je více než žádoucí právě při přechodu na střední školu, není jednoduchá. Právě zde se zřetelně uplatňuje tzv. *posttotalitní syndrom* – učitelé střední a starší generace jen obtížně mění své stereotypy a návyky, a to i v těch případech, kdy se s novým přístupem k žákům identifikovali (RABUŠICOVÁ, 1991 in MACEK, 2003). MACEK (2003) odkazuje na výzkum svých kolegů, ve kterém se dospívající shodovali v tom, že se zhoršuje vnímaná podpora ze strany učitelů. Ve studii se potvrdila klíčová role vztahu mezi učitelem a žáky – většina dotázaných bohužel nehodnotila své učitele jako vstřícné a otevřené osoby, naopak jim ze strany učitelů scházely respekt k jejich názoru a projeveným potřebám.

Oproti tomu výsledky výzkumu LAZAROVÉ (2008) vyznívají o poznání pozitivněji. Z jejího šetření vyplynulo, že více než třetina dětí na druhém stupni základních škol by se obrátila na svého třídního učitele s žádostí o radu. Podle ní velmi záleží na typu problému, se kterým se žáci potřebují vypořádat. Nejdůležitější je však zejména postavení třídního učitele. Podle autorky si každé dítě na základě své dřívější zkušenosti naplňuje jakýsi „*zásobník důvěry*“ k dospělým působícím ve škole (LAZAROVÁ, 2008, s. 10). MAREŠ (2003) se ve svém textu zamýšlí i nad charakteristikami učitele, které hrají roli při tom, zda jej žáci požádají o pomoc. Bylo zjištěno, že již i menší děti, ale zejména adolescenti jsou velmi citliví na některé aspekty, např. učitelovu ochotu pomoci, jeho způsob reagování na žádost o pomoc, předpověditelnost jeho chování, která souvisí i s obeznameností s daným učitelem. Významnou roli hraje i jeho momentální nálada. Podle FONTANY (2003) hledají děti a dospívající při rozhodování, na koho by se měli obrátit, když to potřebují, především dvě osobnostní kvality – sympatii a důvěryhodnost dané osoby.

4.3. Sociální opora

Sociální opora bývá definována jako „jedincovo vnímání podpory obecně nebo specifického podpůrného chování (možného či prováděného) od lidí v jeho sociální síti, které zlepšuje jeho fungování nebo může zabránit nepříznivým efektům“ (MALECKI A DEMARAY, 2003 in MARTÍNEZ A KOL., 2011, s. 520). Sociální oporu lze také vymezit jako „pomoc či podporu, kterou jedinec čerpá v situacích, kdy to považuje za příhodné. Takovými situacemi nemusí být pouze zátěžové, ale i běžné každodenní momenty, ve kterých se většina z nás, bez ohledu na druh povolání, současný zdravotní stav nebo věk, ocitá“ (KRPOUN, 2012, s. 43; srov. KŘIVOHLAVÝ, 2009). Sociální opora podle řady výzkumů a údajů z odborné literatury ovlivňuje vztah stres – zdraví. Osoby, které mívaly v dětství příznivé sociální vazby, měly i méně problémů s duševním zdravím, byly samostatné a samy byly zdrojem podpory pro ostatní. Tyto výzkumy ze 70. let minulého století spojené se jménem J. Bowlbyho bývají považovány za základ pro další výzkumy sociální opory jako protektivního faktoru zdraví jak psychického, tak i somatického. Sociální epidemiologové tak již delší dobu poukazují na důležitost sociální opory v procesu pozitivního přizpůsobení, při zmírňování důsledků stresujících událostí a jako faktoru, který ovlivňuje incidenci chorob. Sociální opora je obecně definovaná s ohledem na existenci osob, kterým jedinec věří, na které se může spolehnout a které v něm vyvolávají pocit, že o něho stojí a váží si ho. Liší se od příbuzného konceptu – sociální sítě, zahrnující role a vazby, které jsou formálně definované, např. příbuzenské vztahy. „Sociální síť může být nazírána jako struktura, jejímž prostřednictvím je sociální opora poskytována, zatímco sociální opora má funkční charakter“ (KOŽENÝ A TIŠANSKÁ, 2003, s. 136). Sociální síť je TARDYM (1985 in ŠOLCOVÁ A KEBZA, 1999) označována jako hlavní zdroj sociální opory, jejímž prostřednictvím se její efekt realizuje. Velmi jednoduše definují sociální oporu ŠMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ A KOL. (2010, s. 20) jako „blízkost osob, které k nám mají vztah, cení si nás, které mají o nás starost a mají nás rády“.

Obsáhlejší přehled nejrůznější pojmáných definic nalézáme u MAREŠE (2003) a MAREŠE A KOL. (2001, 2002, 2003). V těchto pracích však autoři opakovaně uvádějí, že chápání obsahu a rozsahu pojmu sociální opory značně kolísá a celkově se v odborných textech velmi často pracuje spíše s jeho „intuitivním chápáním než s exaktním vymezením“.

Časté je rozlišování sociální opory dle nejrůznějších typologií. Poměrně frekventované je dělení na oporu *emocionální* (empatie, zrcadlení), *kognitivní* (poskytování informací, rad) a *materiální* (praktická pomoc, finance apod.), viz například LAZAROVÁ (2008). Řada autorů (např. KŘIVOHLAVÝ, 2009; MERCER A KOL., 2011; STERRETT A KOL., 2011; MARTÍNEZ A KOL., 2011; ŠOLCOVÁ A KEBZA, 1999) však obvykle uvádí, že se jedná o čtyři subtypy: *emoční* (zahrnující pocity empatie, zájmu, účasti, důvěry), *instrumentální* (přímá intervence strávením času s dotyčnou osobou, poskytnutí asistence, materiálu či konkrétní pomoci), *informační* (poskytnutí slovní instrukce, návodů, rady nebo návrhu) a *podporu oceněním*, též nazývanou hodnotící oporou (převážně poskytnutí pozitivní zpětné vazby, povzbuzení apod.). Ačkoliv emoční opora je jedinou kategorií expresivně se vztahující k emoční regulaci, není jediným typem, který má vliv na socio-emocionální přizpůsobení se v adolescenci. I ostatní typy jsou pro jedince důležité z hlediska jeho socioemočního vývoje (MARTÍNEZ A KOL., 2011).

Jedna z teorií sociální opory staví na tom, že jedinci jsou během svého života obklopeni sociální sítí různých osob, která obsahuje mj. nerodičovské dospělé, a tato síť jedinci poskytuje sociální oporu. Tato sociální opora je přímo asociována s jedincovou psychickou pohodou (well-being) a nepřímou pracuje jako tzv. „narázník“ proti rizikovým faktorům (LEVITT A KOL., 2005 in STERRETT A KOL., 2011). Jiné teoretické přístupy a výzkumy pracují s těmito dvěma funkcemi odděleně (KRPOUN, 2012):

- Sociální opora je pojmána jako tzv. nárazník (angl. buffer), který chrání jedince v nadměrně stresujících zátěžových situacích.
- Sociální opora je obecný jev vyskytující se v každodenních podmínkách a její vliv je vztahován ke kvalitě života a osobní pohodě.

Podobně rozlišují dva principy fungování sociální opory i ŠOLCOVÁ A KEBZA (1999). První vychází ze sociologického paradigmatu, kdy v rámci *koncepce sociální směny* bývá sociální opora definována jako transakce, které probíhají mezi členy sociální sítě s cílem (ať už definovaným explicitně či implicitně) posílit nebo podpořit pocity psychické pohody. Druhý přístup se pohybuje v mantinelech psychologicko-medicínských modelů zvládání stresu (coping) a tlumení jeho negativních důsledků pro zdraví (buffering), kdy systém sociální opory funguje jako tlumící systém. Další teoretické přístupy popisuje například ve své monografii *Psychologie zdraví* KŘIVOHLAVÝ (2009), k němuž v případě zájmu čtenáře odkazujeme. Co se týče vztahu sociální opory a copingových strategií, uvádějí ŠOLCOVÁ A KEBZA (1999) závěry výzkumu, že jedinci disponující širší sociální sítí volí častěji strategii zaměřenou na zvládnutí dané zátěžové situace než strategii vyhybavou.

MAREŠ (2003) uvádí tři modely toho, jak sociální opora funguje:

- *model nárazníku* – sociální opora pomáhá člověku zvládnout zátěžovou stresující situaci; tj. sociální opora má *tlumivý* efekt;
- *model hlavního účinku* – neustálé působení sociální opory nejen při stresu; tj. sociální opora má *přímý* efekt;
- *generický model* – zprostředkované působení sociální opory, kdy individuální nastavení jedince (osobnostní dispozice, odolnost, způsoby chování atd.) ovlivňují sociální oporu (její potřebu, poskytování i přijímání); tj. sociální opora má *nepřímý* efekt.

Sociální opora byla jedním z prvních identifikovaných faktorů, které modelují vliv nepříznivých životních událostí na psychickou pohodu a zdraví člověka. Navíc nezávisle na úrovni aktuálního stresu může mít sociální opora příznivý účinek na pohodu člověka (well-being) z toho důvodu, že mu poskytuje pocit sociální sounáležitosti (ŠOLCOVÁ A KEBZA, 1999), což je v adolescenci jedno z klíčových témat. Další modely působení sociální opory, které se vztahují k identitě a sebevědomí, což jsou další klíčové vývojové úkoly v období adolescence, zdůrazňují obecný pozitivní vliv sociální opory na sebeúctu a sebeocenění. To následně vede k pozitivním pocitům a zvýšené motivaci (ŠOLCOVÁ A KEBZA, 1999). Sociální opora má významný vliv také na zdraví adolescentů (GECKOVÁ, PUDELSKÝ A VAN DIJK, 2001). Sociální opora tak plní řadu důležitých funkcí. Umožňuje jedinci integrovat se do společnosti, vytvářet si identitu, budovat a udržovat vlastní sebedůvěru, regulovat emoce, pomáhá mu při zvládání zátěže, umožňuje mu sociální kontrolu a řízení (THOITSOVÁ, 1985 in MAREŠ A KOL., 2003). Sociální opora je nejeфекtivnější, pokud je poskytována lidmi, kteří mají k danému příjemci psychicky, sociálně i fyzicky nejbližší (KŘIVOHLAVÝ, 2002).

MAREŠ (2003) pak dále upozorňuje, že je třeba rozlišovat terminologicky, ale i věcně pět základních podob sociální opory:

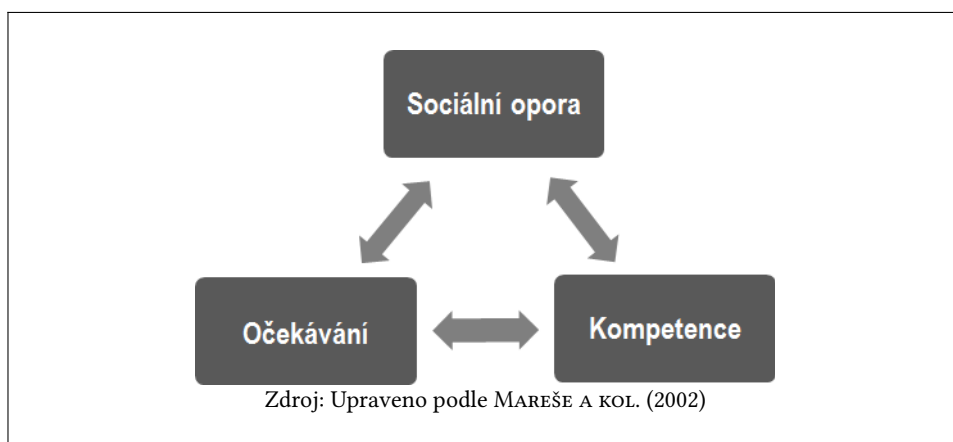
- sociální opora *vyhledávaná* – jedinec v nouzi cítí, že situaci sám nezvládne a dává svému okolí najevo (nejrůznějšími způsoby), že potřebuje pomoci;
- sociální opora *nabízená* – případný poskytovatel rozpoznal, že jedinec potřebuje pomoc a dává najevo připravenost k pomoci danému příjemci, což signalizuje jako možnost, konečné rozhodnutí nechává na příjemci;
- sociální opora *poskytovaná* – jedná se o reálnou podporu poskytovatele, který pomoc nenabízí, ale přímo jedná; tato může být příjemcem akceptována a schválena a vnímána se souhlasem, ale také hrozí riziko, že je proti příjemcovu přání, přičemž ten následně prožívá nepříjemné pocity nekompetentnosti, neschopnosti, nedostačivosti, což může vést k dalším negativním prožitkům, například sníženého sebehodnocení a sebepojetí;
- sociální opora *získaná* – opora může být poskytnuta mnoha osobami ze sociální sítě jedince, ne všechny z nich však skutečně oporu poskytnou;
- sociální opora *vnímaná* – je to část opory, kterou jedinec sám zaznamenal, subjektivně ji vnímá a hodnotí (zda mu pomáhá či ne, případně mu zcela chybí).

Podobně ŠOLCOVÁ A KEBZA (1999, 2003) rozlišují sociální oporu *anticipovanou* (očekávanou, vnímanou jako dosažitelnou), což je v podstatě přesvědčení, že blízké osoby jsou připraveny pomoci v případě potřeby; *mobilizaci sociální opory* (aktivace), která je chápána jako strategie zvládnání stresu (coping); a *získanou* sociální oporu (obdrženou), která představuje pomocné transakce, jichž se jedinci skutečně dostalo. Anticipovaná sociální opora je tedy v podstatě reflexí sociálního prostředí. Je to obecný pocit jedince o jeho akceptaci druhými a jejich zájmu o jeho osobu a potřeby (podobně též KŘIVOHLAVÝ, 2009). Je u ní předpokládán pozitivní vliv na zdraví a pohodu. U získané sociální opory nejsou vyloučeny ani její negativní důsledky, především pokud nevyhovuje potřebám příjemce. Navíc se získaná sociální opora může značně lišit od anticipované opory, a to jak ve směru jejího přecenění, tak podhodnocení. Příčiny lze nalézt na straně jedince i jeho sociálního okolí. Na straně jedince se jedná především o jeho osobnostní charakteristiky, kde hrají roli zejména jeho sebevědomí, obratnost v komunikaci a celkové sociální kompetence. Na straně sociálního prostředí je to například zahlcení vlastními problémy nebo opět neobratnost v sociálním kontaktu. Některé studie uvádějí, že subjektivní vnímání sociální opory (tedy anticipované) je lepším ukazatelem psychického přizpůsobení (MERCER A KOL., 2011) a well-beingu (VEDDER, BOEKAERTS A SEEGER, 2005) než stupeň aktuálně poskytované opory.

Pokud se jedná o podmínky, které snižují, či dokonce negují pozitivní účinky sociální opory, uvádí se, že se jedná především o situace, kdy sociální opora vytváří závislost příjemce či ruší možnost řešení konfliktů, dále pokud je poskytovaná pomoc v rozporu s představou příjemce o vlastní autonomii, když ohrožuje jeho sebeúctu a sebedůvěru, navozuje pocity bezmoci a neodpovídá celkově jeho potřebám. Důsledkem toho mohou být pocity viny, závislosti a úzkosti (KŘIVOHLAVÝ, 2009; ŠOLCOVÁ A KEBZA, 1999).

MAREŠ A KOL. (2003) se dokonce zabývají i *obtěžující* sociální oporou, kdy se snaha pomoci nedaří a vyvolává spíše negativní odezvu od příjemce, přičemž nezřídka se jedná o situace, kdy chtějí dospělí lidé pomáhat dětem a dospívajícím. Ačkoliv jsou většinou vedeni ušlechtilými pohnutkami, poskytují sociální oporu nevhodným způsobem, v nepřiměřené míře nebo v nepříléhavých situacích. Autoři tuto obtěžující oporu identifikují jako specifický případ vnímané opory. Velmi často se jedná o nevyžádanou podporu, kdy se poskytovatel rozhodne sám zasáhnout a pomoci. Daný jedinec s takovou podporou vnitřně nesouhlasí, mnohdy se snaží dát najevo svůj nesouhlas i poskytovateli a okolí. V případě dětí a adolescentů může mít mnoho podob (mj. vzdor, agresivita, ...), je proto nutné dávat si pozor na veškeré signály, které příjemce opory vysílá. Obtěžující sociální opora, pokud se vyskytuje ve zvýšené míře či po delší dobu, může mít totiž vážné důsledky. Americký longitudinální výzkum (POMERANTZ, 2001 in MAREŠ A KOL., 2003) zjistil, že obtěžující opora od rodičů žáků 5. – 7. tříd trvající půl roku jednak snížila jejich sebehodnocení, jednak se tyto děti staly zranitelnějšími vůči depresivním symptomům. Ačkoliv nemáme k dispozici výzkumem ověřenou následující premisu, dovolujeme si předpokládat, že podobně může působit i obtěžující opora poskytovaná učitelem.

Sociální opora působí na kompetence a zároveň očekávání adolescenta (MAREŠ A KOL., 2002). Jeho očekávání se mohou týkat rozsahu či podoby nebo dostupnosti sociální opory. Očekávání zároveň pramení z pohledu jedince na své kom-



Obrázek 4.2. Model vlivu sociální opory

petence, tedy jak vnímá svoji osobní zdatnost (self-efficacy). Tato očekávání reciprocně ovlivňují uplatnění jedincových kompetencí. Kvalita a rozsah kompetencí následně ovlivňují sociální oporu (a to jak poskytovanou, tak i vyhledávanou). Tento vzájemně propojený model vlivu jsme vyjádřily pro ilustraci schematicky (viz obrázek 4.2).

ŠOLCOVÁ A KEBZA (1999) shrnují důležité empirické poznatky a uvádějí, že sociální opora je komplexní jev. Je to dynamický proces, jehož forma a úroveň se mění v čase. Je to zároveň jeden z přirozených aspektů každodenního života. Její potřeba se mění vlivem stresu a také během různých životních situací a období. Jejím významnými faktory jsou kromě potřebnosti také vnímaná dosažitelnost a dostupnost. Toto vnímání může být ovlivněno nejrozličnějšími změnami na úrovni fyzické, psychické či sociální. Sociální opora může kromě prokázaných pozitiv vyvolat v některých případech i negativní účinky.

4.3.1. Sociální opora poskytovaná učitelem

Jak už bylo naznačeno, pro učitele by mělo být poskytování sociální opory součástí jejich práce. Neposkytnutí očekávané sociální opory může mít pro dítě závažnější důsledky než předcházející stres. Může u něj navodit pocit zrady od těch, na které spoléhalo, a může být zdrojem prohlubující se nedůvěry k dospělým (MAREŠ, 2002 in LAZAROVÁ, 2008). Ve školních třídách se však vyskytuje řada žáků, kteří si uvědomují, že mají nějaký problém, se kterým by potřebovali pomoci, mají však zároveň nejrozličnější zábrany o pomoc či podporu požádat. LAZAROVÁ (2008) proto upozorňuje, že často musí v těchto případech nabídka pomoci – opory přijít jako první. Role učitele jako poskytovatele sociální opory tudíž předpokládá nejen specifické sociální dovednosti, ale také odborné znalosti psychologického charakteru. Často se zmiňuje rozdílnost z hlediska pohlaví, tzn., že pro dívky je sociální opora důležitější než pro chlapce, MARTÍNEZOVÁ A KOL. (2011) ovšem uvádějí, že opora poskytovaná matkou a učitelem má podobné efekty pro obě pohlaví.

Mnoho studií našlo vztah mezi vnímanou sociální oporou poskytovanou učitelem a lepšími školními výsledky, vyšším stupněm zapojení, lepšími vrstevnickými vztahy a naopak méně problémy v chování u adolescentů. Dále uvádějí, že pozitivní vztahy mezi učitelem a žáky mají vliv na vývoj a rozvoj jejich sociálních, emočních a vzdělávacích dovedností (MERCER A KOL., 2011). STERRETT A KOL. (2011) ve své přehledové studii sdělují, že adolescenti, kteří uvádějí přítomnost nerodičovské dospělé sociální opory, vykazují vyšší skóre mnoha indikátorů pozitivního vzdělávacího přizpůsobení, zahrnujících postoje ke studiu, motivaci a pocity vlastní kompetence, sebepojetí ve vztahu ke škole, školní docházku a studijní výsledky. Sociální opora od dospělých způsobuje vyšší zapojení se a spokojenost se školou. Dokazují to výzkumy jak průřezové, tak longitudinální. Opora poskytovaná konkrétně učitelem napomáhá v dlouhodobém kontextu i vyššímu sebehodnocení adolescentů. Tak jako je dostatek sociální opory vztahován k nárůstu pozitivních výstupů, tak je zároveň spojován s poklesem negativních aspektů, jako například behaviorálních problémů (poruchy chování, zneužívání návykových látek a riziková sexuální aktivity) i emocionálních problémů (např. nižší stupeň depresivity – především u děvčat). RHODES A KOL. (2006 in STERRETT A KOL., 2011) formulovali teorii, ve které vysvětlují, že existují tři mechanismy, kterými nerodičovští dospělí mohou ovlivňovat psychosociální faktory adolescentů:

- obohacují sociální vztahy a pomáhají zlepšovat emočně regulační mechanismy dospívajících;
- pomáhají zvyšovat kognitivní dovednosti;
- podporují vývoj pozitivní identity adolescentů.

V kontextu učení sociální opora žákům prospívá, neboť pozitivně ovlivňuje jejich motivaci, kooperaci a školní výkony. Jedinci se díky sociální opoře mohou cítit ve škole akceptováni a v bezpečí. Oproti tomu žáci vnímající školní prostředí jako nepodporující, když cítí potřebu podpory, vykazují nižší míru well-beingu ve škole. V kontextu školy a psychické pohody ve škole je tedy učitelská role důležitá, protože pomáhá dosahovat vzdělávacích cílů a regulovat emoční a sociální procesy (VEDDER, BOEKAERTS A SEEGER, 2005). Přehledová studie KIDGEROVÉ A KOL. (2012) dokládá na základě analýzy mnoha relevantních výzkumů, že školní prostředí pravděpodobně nemá hlavní vliv na duševní zdraví adolescentů, ale testováním jednotlivých aspektů prostředí školy, jako například právě adolescenty vnímanou sociální oporu poskytovanou učitelem, zjistili vztah s lepším emočním zdravím. Podobná zjištění předkládají i MARTÍNEZOVÁ A KOL. (2011), když uvádějí, že vnímání sociální opory z různých zdrojů je spojováno s psychickou pohodou (well-beingem). Stredoškolské učitelé podle nich mají velký vliv a jejich chování prokazatelně souvisí s tím, jak žáci pociťují, že jsou podporováni, a to v podstatě nezávisle na prostředí školy (velikost školy a třídy, počet učitelů apod.). Vnímaná učitelská opora navíc pomáhá tvarovat pohled adolescentů na sebe sama jako na kompetentní a autonomní jedince (SKINNER A KOL., 2008 in DANIELSEN A KOL., 2010) a může být klíčovým faktorem určujícím úspěšnost přechodu ze základní na střední školu (MARTÍNEZ A KOL., 2011). Naopak nízká sociální opora od dospělých osob je nápomocná při vysvětlování asociace mezi psychickými potížemi a nízkým akademickým úspěchem,

jak uvádí STERRETT A KOL. (2011). Obecně pak nízký stupeň sociální opory koreluje s negativními psychickými, sociálními, akademickými i zdravotními výstupy (DINKES, 2007).

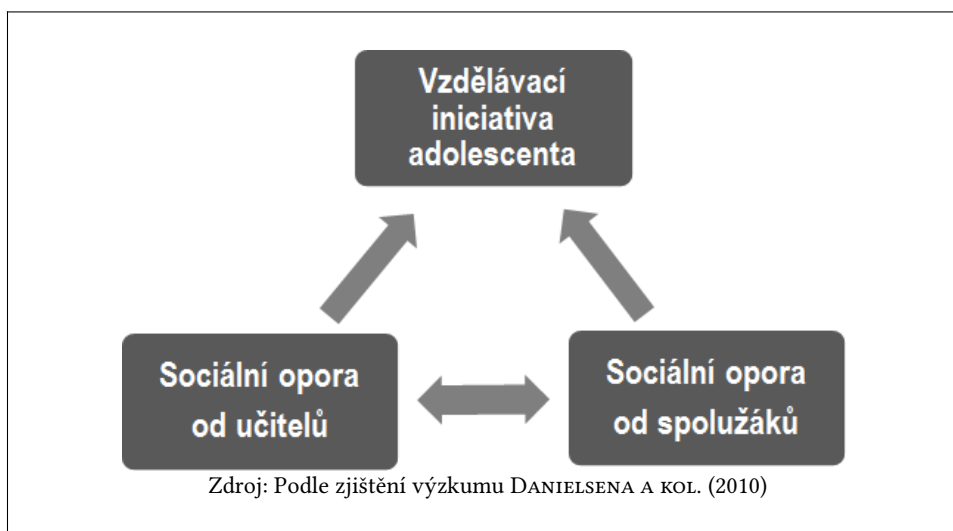
Zajímavé je zjištění (STERRETT A KOL., 2011), že sociální opora poskytovaná dospělými osobami (mimo rodičů) v jednom kontextu (např. širší rodina) zvyšuje vnímání sociální opory od dalších dospělých osob v jiném kontextu (např. ve škole). Samozřejmě to platí i opačně, proto jako učitelé můžeme pomoci i adolescentům, kteří nemají tolik pečujících osob ve svém okolí. Tím, že jim sociální oporu budeme soustavně poskytovat a adolescenti tuto oporu začnou vnímat, může jim to napomoci vnímat i sociální oporu v dalších sociálních prostředích, v nichž se vyskytují.

V českém sociokulturním prostředí se sociální oporou dlouhodobě zabývá MAREŠ (2003), který se věnoval i specifické oblasti, jakou je opora u mladé generace, žáků a studentů. Uvádí, že se pokládá téměř za samozřejmé, že rodiče, ale i učitelé a vychovatelé pomáhají žákům v jejich životních potížích a jsou jim sociální oporou. Jak ve svém textu dále upozorňuje, málokdo z nás dospělých se však zabývá otázkami, zda vůbec umíme nabízet pomoc tak, aby žáky nezraňovala, abychom svoji pomocí nekomplikovali jejich postavení ve třídě či jiné skupině vrstevníků, zda je poskytovaná pomoc a podpora účinná apod.

4.3.2. S čím ještě sociální opora v prostředí školy souvisí?

Ze slovenského výzkumu GECKOVÉ, PUDELSKÉHO A VAN DIJKA (2001), který byl součástí mezinárodního longitudinálního projektu „Nerovnosti ve zdraví u adolescentů“ vyplývá, že patnáctiletí adolescenti se až ve 22 % případů nemají na koho obrátit o pomoc se svým problémem. Podle jejich zjištění jsou nedostatkem sociální opory nejvíce ohroženi žáci učňovských škol. Z výzkumu DINKESOVÉ (2007), který prováděla v souvislosti se šikanou, vyplývá, že sice 90 % středoškoláků v jejím vzorku uvádí, že učitelé se k nim chovají s respektem, nicméně 20 % uvedlo, že učitelé občas řeknou, nebo udělají něco, za co se pak adolescenti cítí špatně. Co je ovšem zásadním zjištěním tohoto výzkumu, je skutečnost, že oběti šikany vnímají mnohem nižší sociální oporu nejen od spolužáků, ale i od učitelů. Autorka tedy uvádí, že viktimizace je jedním z nejsilnějších indikátorů nízké sociální opory.

NIELSEN A KOL. (2013) uvádějí, že nedostatek sociálních dovedností a sociální opory byl prokázán jako rizikový faktor pro symptomy deprese v budoucnu. Autoři na základě studií uvádějí, že adolescenti s nízkými sociálními dovednostmi především v rané fázi období mohou získávat méně sociální opory od osob z jejich okolí (kamarádů, rodičů i učitelů). Následně pak vnímaná nižší opora může predikovat nárůst depresivních symptomů dále během adolescence, a to především u dívek, které jsou obecně založeny více vztahově. Proto ve svém longitudinálním výzkumu zkoumali možnou mediační roli sociální opory (rodičů, přátel a učitelů) ve vztahu mezi úrovní sociálních dovedností a depresivními symptomy, a to na vzorku adolescentů ve věku 12 – 16 let. Z výsledků vyplývá, že zdatnost v sociálních interakcích v rané adolescenci skutečně ovlivňuje následnou míru sociální opory (a to jak od přátel, tak i dospělých osob – rodičů i učitelů). Tato zdatnost preventivně působí proti depresivním symptomům. Sociální opora je opravdu provázána se sociálními



Obrázek 4.3. Vztah sociální opory ke vzdělávací iniciativě adolescentů

dovednostmi. Kvalitnější mezilidské interakce jsou asociovány s větší sociální oporou, která naopak negativně koreluje s depresemi (RUBIN A KOL., 2004 in NIELSEN A KOL., 2013). Podobně studie RUEGEROVÉ, MALECKIOVÉ A DEMARAYE (2010) provedená na středoškolských studentech potvrzuje souvislost sociální opory ze všech typů zdrojů s depresivními symptomy, úzkostí, sebepojetím a akademickým přizpůsobením.

MARTÍNEZOVÁ A KOL. (2011) ve své longitudinální studii zjistili, že učitelská opora signifikantně klesá při přechodu na střední školu. Dívky přitom vnímají větší oporu než chlapci. Z jejich studie dále vyplývá, že vnímaná sociální opora a socioemoční fungování na konci posledního ročníku základní školy predikuje vnímanou sociální oporu i socioemoční fungování na konci prvního ročníku střední školy. Dále také uvádějí, že vyšší míra vnímané sociální opory pozitivně koreluje s nižší mírou depresivních symptomů, vyšším sebehodnocením a vyšším stupněm sociálního přizpůsobení. Výzkumy naznačují, že efekt sociální opory je ovlivňován mnoha faktory, které zahrnují například zdroj sociální opory, charakteristiky příjemce a specifické podpůrné chování, které ovlivňuje vnímanou hloubku podpůrného vztahu.

Obrázek 4.3 naznačuje zjištěné vztahy, že vnímaná sociální opora od učitelů a spolužáků jsou ve vzájemném moderačním vztahu a zároveň nezávisle na sobě ovlivňují jedincovu iniciativu při vzdělávání na střední škole (DANIELSEN A KOL., 2010).

4.4. Výzkumná sonda sociální opory na českých adolescentech

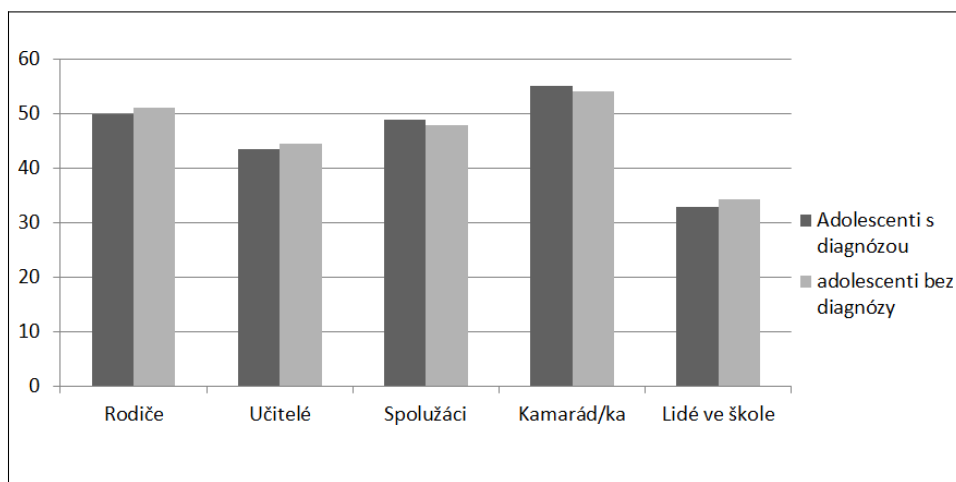
V následujícím textu představíme dvě výzkumná šetření, která byla součástí diplomových prací jedné z autorek kapitoly, zaměřených na specifické soubory patnáctiletých adolescentů. Tato specifičnost spočívala v jednom případě v zaměřenosti na jedince s psychickými poruchami (FOLTOVÁ, 2010) a ve druhém případě na adolescenty vykazující různé formy rizikového chování (FOLTOVÁ, 2011). Dá se předpokládat, že tyto rizikové skupiny adolescentů mají vyšší potřebu sociální opory, zároveň však, jak vyplývá z diplomových prací, jsou ohroženy tím, že jim sociální opora není poskytována v dostatečné míře. V obou studiích jsou rizikové skupiny srovnávány s kontrolním, nerizikovým souborem adolescentů, což nám umožňuje hlubší analýzu.

Výzkumný soubor pochází z projektu ELSPAC (European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood) neboli Evropské dlouhodobé studie těhotenství a dětství, což je prospektivní longitudinální studie, jejímž iniciátorem byla Světová zdravotnická organizace (WHO). Probíhá v několika evropských zemích a sleduje vybrané soubory dětí a jejich rodiny od těhotenství matky, přes porod, šestinedělí a kojenecké období až po období do nejméně 19 let věku dítěte. Sledovaný soubor zahrnuje v každé zemi všechny děti narozené v průběhu 1 – 1,5 roku v jedné nebo více geografických oblastech. V České republice zahrnuje výzkumný soubor všechny děti s trvalým bydlištěm ve městě Brně, které se narodily od 1. 3. 1991 do 30. 6. 1992 (asi 5 000 rodin). Základní výzkumné údaje jsou získávány prostřednictvím dotazníků. Pro tyto studie byly použity dotazníky, které vyplňovali adolescenti o sobě v 15 letech věku. Posléze byla data zpracována v programu SPSS standardními statistickými metodami.

Vnímaná sociální opora byla hodnocena pomocí *Dotazníku sociální opory u dětí a dospívajících* (CASSS – Child and Adolescent Social Support Scale autorů MALECKI, DEMARAY A ELIOTT, 2000; přeložen a upraven MAREŠEM A JEŽKEM, 2005; zařazen do studie ELSPAC). Obsahuje 60 položek, rozdělených do pěti škál, což jsou zdroje opory (tj. rodiče, učitel, spolužáci, kamarádi, lidé ve škole). Jednotlivé položky obsahují tvrzení i z hlediska typů sociální opory (emoční, instrumentální, informační, opora posouzením). Posuzuje se navíc zvlášť četnost výskytu opory na šestibodové stupnici a důležitost či významnost opory na stupnici tříbodové. Reliabilita škály – Cronbachovo alfa je 0,95. Blíže k dotazníku CASSS viz MAREŠ A KOL. (2002).

4.4.1. Výzkumná studie A

Tato část se zaměřuje na otázky: „Jak vypadá sociální opora adolescentů s psychickými poruchami? Je odlišná od jejich vrstevníků bez diagnózy? Jak vnímají adolescenti sociální oporu od učitelů?“



Obrázek 4.4. Zdroje sociální opory adolescentů – frekvence (průměrný počet bodů)

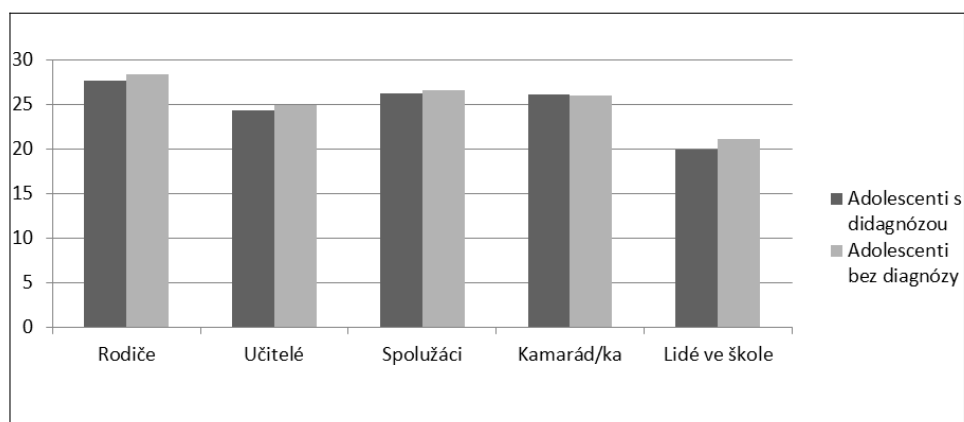
Výzkumný soubor tvoří adolescenti ze studie ELSPAC, kterým byla diagnostikována psychická porucha, event. více těchto poruch (komorbidita). Tento výběr byl uskutečněn z dat z pediatrických dotazníků sebraných v rámci studie. Celkový počet adolescentů s psychickými poruchami (experimentální skupina) je 447. K této skupině byla ke statistickému porovnávání vytvořena skupina „kontrastní“, neboli soubor adolescentů bez diagnózy psychické poruchy (toto kritérium bylo splněno od narození po 15 let jejich věku). Celkový počet adolescentů bez diagnóz (kontrolní soubor) je 2 838.

Zhodnotily jsme *celkové skóre četnosti* (frekvence), *celkové skóre vnímané důležitosti* sociální opory a v dalších krocích jsme se zajímaly o *jednotlivé zdroje* poskytované opory. Všechny otázky byly testovány nulovou hypotézou, tedy že není rozdíl mezi skupinami (hypotézy o shodě rozložení).

Bylo zjištěno, že celkové skóre *četnosti* poskytnuté sociální opory, které může nabývat hodnot mezi 60–360 body, je průměrně 231,3 bodů u adolescentů s psychickými poruchami a 232,2 bodů u adolescentů bez diagnóz. Celkové skóre vnímané *důležitosti* sociální opory, které může nabývat hodnot mezi 60–180 body, je průměrně 123,1 bodů u adolescentů s poruchami a 126,7 bodů u adolescentů bez diagnóz.

Zhodnocení jednotlivých *zdrojů* sociální opory uvádíme na obrázku 4.4 – Frekvence poskytnutí sociální opory (nabývající hodnot 12–72 bodů) a na obrázku 4.5 – Vnímaná důležitost poskytnutí opory (bodové rozpětí 12–36 bodů).

Z grafů je patrné, že nejvíce (nejčastěji) sociální oporu získávají adolescenti od svých kamarádů či kamarádek (tu dostávají adolescenti s poruchami o něco častěji než adolescenti bez diagnóz), ihned za nimi je opora poskytovaná rodiči. Také velmi vysoká opora je projevována spolužáky adolescentů, ale rovněž i učiteli. Vnímaná důležitost této opory víceméně kopíruje její frekvenci. Žádný rozdíl mezi sledovanými skupinami nebyl shledán statisticky významným.



Obrázek 4.5. Zdroje sociální opory adolescentů – důležitost (průměrný počet bodů)

Tyto výsledky jsou v souladu s výzkumem SNOPKA A HUBLOVÉ (2008), kteří rovněž uvádějí nejvyšší skóre u kamarádů a kamarádek, následované rodiči a spolužáky, což dle autorů koresponduje i s předchozími studiemi. Co se týče průměrných skóre, v jejich souboru dosahovali respondenti ve frekvenci opory 228,9 bodů (srov. tento výzkum 231), v důležitosti 133,4 (123) bodů a v celkovém součtu 359,8 bodů. Dále uvádějí, že dle předpokladů byla prokázána souvislost mezi celkovou vnímanou sociální oporou a sebehodnocením adolescentů. Pro pozitivní sebehodnocení je dle jejich výsledků významnější spíše frekvence poskytované sociální opory než její subjektivní důležitost.

Z výsledků dále vyplynula poměrně vysoká vnímaná opora poskytovaná od učitelů. Tento fakt můžeme považovat za pozitivní, v souladu s vyjádřením ŠIŠLÁKOVÉ (2006), že podporující učitelé jsou protektivním prvkem v životě adolescenta.

Výsledky v této sondě naopak nepotvrdily předpoklad o zeslabené podpoře poskytované adolescentům s psychickými poruchami z jejich sociálního prostředí plynoucí z teoretických úvah. Pracovní hypotéza, *sociální opora adolescentů s psychickými poruchami je menší než u kontrolní skupiny*, tak byla na základě statistických zjištění zamítnuta. Pokud se však pozorně zadíváme na uvedené grafy, je z nich přesto patrné, že adolescenti s psychickými poruchami získávají více sociální opory od svých vrstevníků (spolužáků i kamarádů), ostatní sledované zdroje přece jen o něco málo častěji věnují svoji pozornost a poskytnutí pomoci adolescentům bez diagnostikovaných poruch, což rozhodně stojí za zamyšlení.

4.4.2. Výzkumná studie B

Tato část se zaměřuje na otázky: Jak vypadá sociální opora adolescentů vykazujících různé typy rizikového chování? Je odlišná od jejich vrstevníků bez těchto behaviorálních projevů? Jak vnímají tito adolescenti sociální oporu od učitelů?

Výzkumný soubor opět vychází ze studie ELSPAC. Byli sledováni adolescenti vykazující několik typů rizikového chování a porovnávání s kontrolní, nerizikovou skupinou. Konkrétně tak bylo porovnáváno pět kontrastních (extrémních) skupin adolescentů:

- *Skupina A* – vykazující problémy v užívání návykových látek – v dotazníku byly vyjmenovány návykové látky, k nimž se respondenti vyjadřovali a udávali, s jakou frekvencí je užívají. Jednalo se o položky: cigarety, alkohol, marihuana a hašiš, léky na lékařský předpis (bez zdravotní indikace), pervitin, extáze, halucinogeny a těkavé látky (ředidla, lepidla, apod.). Respondenti měli na výběr odpovědět: užívám často – více než jednou v životě – jednou v životě – nikdy. Do této skupiny byli zařazeni pouze ti, kteří odpověděli na jednu nebo více jmenovaných látek „užívám často“. Jedná se celkem o 126 respondentů, poměr chlapců a dívek je přesně 1 : 1.
- *Skupina B* – vykazující problémy v psychosociální oblasti – z dotazníku byly vybrány položky vztahující se k této skupině problémů – „často jsem se popral/a“; „často jsem lhal/a a podváděl/a“; „kradl/a jsem věci z domu, ze školy nebo odjinud“; „často chodím za školu“, odpovědi byly v rozmezí: ano, je to pravda – jen jednou, nebo zřídka – ne, není to pravda. Do skupiny tedy byli zařazeni respondenti, kteří uvedli na jednu nebo více těchto položek souhlasnou odpověď (ano, je to pravda). Celkem je tak do skupiny zahrnuto 75 adolescentů, z toho 59 % chlapců a 41 % dívek (což koresponduje i s dalšími výzkumy, které ukazují, že toto antisociální chování se častěji vyskytuje u chlapců).
- *Skupina C* – vykazující poruchy reprodukčního zdraví, resp. rizikového sexuálního chování – sem byli zařazeni všichni respondenti, kteří uvedli, že již měli sexuální styk (tj. před patnáctým rokem života). V tomto souboru je 77 respondentů, z toho 40 % chlapců a 60 % dívek (tj. poměr 2 : 3).
- *Skupina D* – tzv. komorbidní, zahrnuje ty respondenty, kteří vykazovali problémy současně ve více než jedné z předešlých nich. Tento soubor zahrnuje celkem 118 respondentů, z toho 42 % chlapců a 58 % dívek.
- *Skupina E* – jedná se o „kontrolní“ (kontrastní) skupinu, ve které respondenti uvedli u všech předchozích sledovaných položek rizikového chování zápornou odpověď (tedy nikdy neužívají návykové látky ze skupiny A; ne, není pravda na položky skupiny B; a ne, ještě neměli pohlavní styk – skupina C), nevykazují tudíž žádnou ze sledovaných forem rizikového chování. Tato skupina je tvořena celkem 1 135 adolescenty, z toho 50 % chlapců a 50 % dívek.

Celkový počet respondentů zahrnutých ve vybraných sledovaných podsouborech splňující všechny tyto podmínky je 1 531 adolescentů, z toho poměr chlapců 49 % a dívek 51 %. Analýzy byly provedeny zvlášť u chlapců a dívek a opět byla sledována sociální opora pomocí výše popsaného dotazníku. Získané výsledky ilustrují tabulky 4.1–4.3.

Tabulka 4.1. Srovnání dosaženého průměrného skóre frekvence sociální opory – chlapci

Skupina	Rodiče		Učitelé		Spolužáci		Kamarádi	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
A	34,25	11,18	40,92	10,47	35,08	9,81	31,45	10,18
B	35,29	11,81	40,73	11,02	37,88	12,87	32,35	13,98
C	33,17	11,41	38,14	10,36	34,00	10,71	28,53	12,11
D	36,58	12,02	42,05	13,73	33,04	10,23	28,92	11,50
E	31,73	10,52	39,10	9,86	37,37	11,06	33,51	11,23
ANOVA	$F = 3,413; p < 0,01$		ns		$F = 2,676; p < 0,05$		$F = 3,234; p < 0,05$	

Legenda: M = průměr; SD = směrodatná odchylka; p = hladina významnosti; ns = nesignifikantní

Tabulka 4.2. Srovnání dosaženého průměrného skóre důležitosti sociální opory – chlapci

Skupina	Rodiče		Učitelé		Spolužáci		Kamarádi	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
A	21,14	5,03	24,61	6,15	21,62	5,59	20,42	5,08
B	21,44	5,24	23,17	4,92	23,06	5,48	21,18	5,79
C	18,22	4,99	21,78	6,06	20,32	6,02	18,88	5,49
D	21,51	6,52	26,24	6,75	22,24	6,64	20,39	6,39
E	19,95	4,94	23,66	5,36	22,61	5,36	21,07	5,15
ANOVA	$F = 2,883; p < 0,05$		$F = 3,124; p < 0,05$		ns		ns	

Legenda: M = průměr; SD = směrodatná odchylka; p = hladina významnosti; ns = nesignifikantní

Nejprve byla posouzena *frekvence* sociální opory poskytovaná sledovaným skupinám chlapců (viz tabulka 4.1). Rozdíly středních hodnot jsou signifikantní dle testu ANOVA u frekvence poskytované opory od rodičů, po dopočtu Scheffeho testem rozdílů těchto hodnot výsledky signifikantní nejsou ($p = 0,080$). U frekvence poskytované opory od učitelů nebyly prokázány rozdíly mezi skupinami. U frekvence poskytované opory spolužáků a kamarádů jsou rozdíly dle testu ANOVA signifikantní, nicméně po dopočtu (Scheffeho test) nebylo prokázáno, které skupiny se statisticky významně liší.

Při sledování subjektivní *důležitosti* poskytované opory chlapcům od jednotlivých osob (tabulka 4.2) byly na základě testu ANOVA zamítnuty nulové hypotézy o shodě středních hodnot u rodičů a učitelů, po dopočtu Scheffeho testem ovšem opět není možné prokázat, které rozdíly jsou statisticky významné. U spolužáků a kamarádů nulovou hypotézu nezamítáme a konstatujeme proto, že mezi sledovanými skupinami není rozdíl. Když se vrátíme k posouzení výsledků u učitelů, je z nich patrné, že nejvíce riziková skupina chlapců považuje učitelskou podporu za nejvíce důležitou, z čehož se dá usuzovat na jejich větší potřebu pomoci právě ze strany učitelů.

Tabulka 4.3. Srovnání dosaženého průměrného skóre frekvence sociální opory – dívky

Skupina	Rodiče		Učitelé		Spolužáci		Kamarádi	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
A	35,34	12,08	40,91	10,79	36,90	10,88	26,66	11,89
B	33,33	9,08	40,36	13,57	38,59	13,54	26,93	12,79
C	33,36	12,55	40,34	11,83	34,40	12,43	24,45	10,68
D	35,25	12,22	41,81	10,25	31,16	10,56	22,88	9,47
E	32,19	11,55	38,78	10,47	34,79	11,42	27,19	10,64
ANOVA	ns		ns		$F = 2,946; p < 0,05$		$F = 2,830; p < 0,05$	

Legenda: M = průměr; SD = směrodatná odchylka; p = hladina významnosti; ns = nesignifikantní

V podsouboru dívek jsou výsledky poněkud odlišné od chlapců (tabulka 4.3). *Frekvence* poskytované opory od rodičů a učitelů se mezi skupinami neliší (nezamítly jsme nulovou hypotézu o shodě středních hodnot). Dle testu ANOVA se liší frekvence poskytované opory od spolužáků a kamarádů, nicméně po dopočtu opět není možno prokázat rozdíly mezi skupinami (pouze u kamarádů je možno uvažovat o rozdílu mezi syndromovou a nerizikovou skupinou, neboť hladina je $p = 0,052$; tedy byla nulová hypotéza zamítnuta opravdu jen velmi těsně).

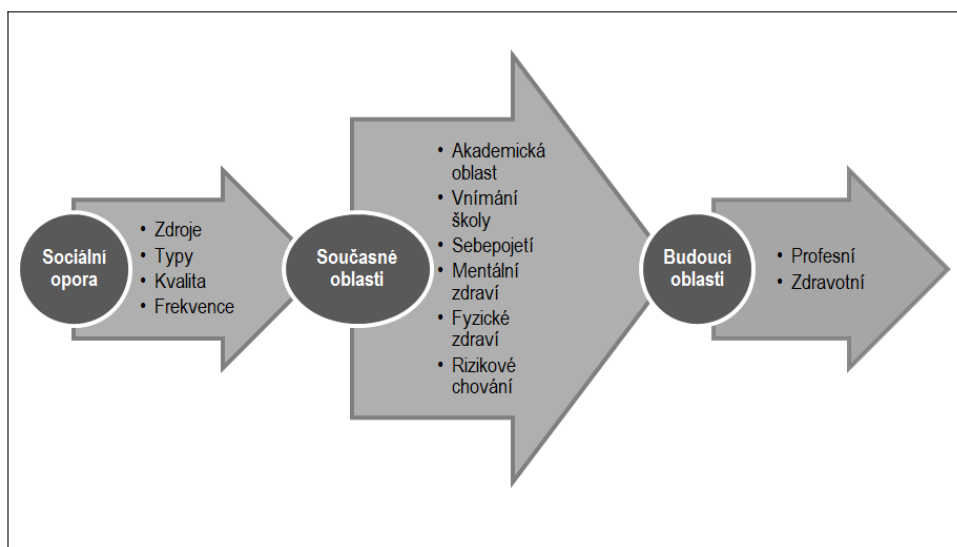
Co se týče *důležitosti* sociální opory u dívek, nebyly nalezeny naprosto žádné signifikantní rozdíly mezi sledovanými skupinami, a to u žádné ze sledovaných podporujících osob.

Souvislost sociální opory s rizikovým chováním adolescentů bývá hojně diskutovaným faktorem. Například zahraniční výzkum (MORAN A DUBOIS, 2002) provedený na adolescentech v rané fázi prokázal, že vysoká míra sociální opory a vysoké sebehodnocení jsou indikátorem menšího zapojení se do rizikového chování.

4.5. Závěr

„Je zřejmé, že téma učitel jako zdroj sociální opory pro své žáky je tématem relativně novým. Jeho dílčí části se sice v pedagogice a pedagogické psychologii vyskytovaly dříve, ale pod jiným označením a jiných kontextech (např. výchovné styly, vyučovací styly, prosociální chování, altruistické chování). Pojem sociální opora, chápáný ovšem ve své šíři včetně negativních projevů, začíná plnit integrující roli v přípravě všech profesionálů, kteří se chtějí uplatnit v tzv. pomáhajících profesích. Měl by ji plnit také při přípravě těch, kteří budou promyšleně pomáhat dětem, dospívajícím i dospělým – tedy při přípravě a dalším vzdělávání učitelů.“ (MAREŠ, 2003, s. 52)

V českém prostředí se sociální oporou dlouhodobě zabývají autoři I. Šolcová, V. Kebza, J. Křivohlavý a J. Mareš, v jejichž publikacích může v tématu zainteresovaný čtenář nalézt další velmi podnětné podrobnosti dle svého zaměření. Například



Obrázek 4.6. Vliv sociální opory na kvalitu života

ŠOLCOVÁ A KEBZA (1999) uvádějí vyčerpávající přehled výzkumů zaměřených na souvislost sociální opory s nejrůznějšími zdravotními faktory.

Z předchozího textu vyplývá, že sociální opora má vliv na mnoho dalších oblastí a aspektů života adolescentů, a to jak v jejich současném období, tak s přesahelem do vzdálené budoucnosti. Tuto provázanost si dovoluujeme na závěr shrnout do ilustrujícího schématu (viz obrázek 4.6).

Je zásadní, aby jak rodiče, tak i vzdělávací profesionálové byli citliví a vnímaví k adolescentům zejména během jejich přechodu ze základní na střední školu tak, aby se mohli cítit více podporováni a tento přechod zvládli s co nejmenšími potížemi. Poslední věc, kterou bychom rády zdůraznily, je fakt, že byla prokázána provázanost mezi sociálními kompetencemi a získanou sociální oporou. Tedy, že čím zdatnější je jedinec ve svých sociálních dovednostech, tím vyšší míry sociální opory se mu dostává. Tuto skutečnost považujeme za velmi závažné zjištění, neboť to může znamenat, že rizikovní jedinci, kteří by zasluhovali větší část pomoci a podpory, ji nedostávají v té míře, kterou by potřebovali. Naším doporučením je proto věnovat zvýšenou citlivou pozornost rizikovým jedincům a také využívat veškerých příležitostí k tréninku sociálních dovedností, a to jak učitelů samotných, tak jejich žáků.



Rozvoj emoční inteligence

Dana Linhartová

Podnětným tématem současnosti se stala problematika emoční inteligence. Zdá se, že zájem odborníků, ale i laiků o oblast emočních kvalit jedince souvisí s reakcí lidského společenství na stále větší odlidštění sociálních atributů lidského bytí. Turbulentní sociální prostředí, v němž dlouhodobě hrají významnější pozice kvantitativní a ekonomická kritéria, může postrádat relevantní lidský rozměr své existence.

Není proto divu, že otázka vlivu emocí na jakýkoliv výkon člověka se dostává do zorného úhlu těch, kterým rozvoj lidského společenství není lhostejný. Podle mnohých dosahuje úspěch v životě ten, kdo jej zvládne prostředky rozumem pochopitelnými a city v této souvislosti byly pokládány za spíše rušivé elementy. Je ale nutné si uvědomit, že žádné myšlení se nemohlo a ani nemůže vyvíjet bez přítomnosti energie citů. Proto dnes zřejmě nastává doba tzv. „renesance citů“. V psychologii se přitom stále více hovoří o „emocionálním obratu“, neboť zejména sociální a kliničtí psychologové opět výrazně apelují na dlouhodobě podceňovaný vliv citů na lidské prožitky a chování. Jak konstatuje například HUBERT (2005, s. 7), novější poznatky ukazují, že životní úspěch závisí jen z jedné pětiny na tradičních základech analytické, rozumové inteligence. Zmíněný autor dále (s. 8) dodává: „Kdo se nechce orientovat ve stále složitější přítomnosti a budoucnosti jen rozumem a jeho akademickou inteligencí, ale i svým nitrem a tedy emocionální inteligencí, ten má stále více výhod – při práci, v zaměstnání či v osobních vztazích.“

Každý z nás se měl v průběhu svého života možnost seznámit se s prostředím mnohých vzdělávacích institucí, každý z nás si z nich odnesl mnohé. Někdo preferoval velké množství vědomostí a dovedností, jiný se soustředil na to, že mu škola poskytla do života i něco jiného. Získal zde vlastní prožitky nejrůznější povahy o lidské blízkosti, o porozumění sobě i ostatním, o citových dimenzích lidského soužití. Většinou ale se nám všem dostalo obojího a možná jsme si i posléze uvědomili to, že škola nás posunula jak v oblasti vědění, tak i citových rozměrů.

Emoce totiž do vzdělávání zcela jistě patří, je třeba s nimi počítat a na jejich rozvoji usilovně pracovat. Proto se v následujícím textu zaměříme na teoretické objasnění jejich podstaty. Posléze vysvětlíme podstatu emoční inteligence a její provázanost se sociální inteligencí člověka. Naše pojednání ukončíme zamyslením nad možnostmi, které mohou přispět k rozvoji emoční inteligence žáků středních škol.

5.1. Emoce

Emoce jsou důležitou součástí lidské psychiky, ale jejich význam nebyl v psychologii vždy chápán stejně. Zejména ve 20. století nebyl jejich vliv na prožívání a chování jedince pokládán za významný. Spíše se jeví, že byly vnímány za ne příliš podstatné a určené nanejvýš pro soukromé potřeby. Přisuzovány byly více ženám, zatímco muži byli charakterizováni zejména prostřednictvím logického myšlení. Dnes už víme, že skutečnosti neodpovídá ani jedno: emoce nejsou typicky ženské a zrovna tak není typicky mužské ani racionální uvažování.

Emoce bývají charakterizovány jako psychicky a sociálně konstruované procesy, zahrnující subjektivní zážitky libosti a nelibosti, provázené fyziologickými změnami (změna srdečního tepu, změna rychlosti dýchání), motorickými projevy (např. mimikou a gestikulací), změnami pohotovosti a zaměřenosti. Hodnotí skutečnosti, události, situace a výsledky činností podle subjektivního stavu a vztahu k hodnocenému, vedou k zaujetí postoje k dané situaci.

Emoce vyvolávají a ovlivňují pak další psychické procesy. Lze u nich zjišťovat přibližování či vzdalování, intenzitu a dobu trvání. Jsou evolučně starší než rozumové charakteristiky, a proto jsou jejich projevy silnější a obtížněji ovlivnitelné. Emoce se podle HARTLA A HARTLOVÉ (2000, s. 138) poměrně snadno přenášejí na ostatní lidi. Silné emoce mohou poškodit zdraví nebo dokonce přivodit smrt. Také dlouhodobé působení určité emoce může vést ke změnám zdravotního stavu člověka.

Mezi základní vlastnosti emocí podle VONDRÁČKA A HOLUBA (1993) a NAKONEČNÉHO (2000) patří subjektivita, spontánnost, předmětnost, aktuálnost, polarita a vliv na paměť. Původní smysl emocí NAKONEČNÝ (2000) vysvětluje jako přípravu jedince k adekvátní reakci na konkrétní zážitek. Kromě toho vedou emoce ke vstřípení zážitku. Například strach má jedince připravit na nebezpečí a vtisknout danou situaci do paměti jako nebezpečnou. Emoce tak vedou k vymezení a hierarchizaci hodnot, vytvoření schopnosti seberegulace.

Emoce se mohou členit podle intenzity a délky trvání na *afekty*, tj. velmi intenzivní a krátkodobé emoce, *nálady*, tj. méně intenzivní a dlouhodobější emoce a *vášně*, tj. intenzivní a dlouhodobé emoce. Lze je ale také rozdělit podle jejich charakteru na základní a vyšší. *Základní emoce* se vyskytují u všech národností a kultur, ale z velké části i u vyšších živočichů. Jejich detailní vymezení se u mnohých autorů liší, ale většina z nich mezi ně počítá zejména strach, hněv, radost a smutek. *Vyšší emoce* pak bývají rozdělovány na intelektuální, které jsou zaměřeny na překonávání překážek (např. cit pro pravdu), morální, jež vystupují ve vztahu k morálce

společnosti (např. altruismus), a estetické, které hodnotí a vyjadřují vkus člověka. Kombinací určitých emocí se vytvářejí složitější vazby na ostatní jedince, které nazýváme *citové vztahy*. Jsou jimi především láska, přátelství, nenávist, nepřátelství, závist, žárlivost, pohrdání či odpor.

5.2. Emoční a sociální inteligence

Historické kořeny konstruktů emoční inteligence je možné nalézt už v roce 1920, kdy E. L. Thorndike vymezil termín *sociální inteligence*, kterým se snažil vystihnout schopnost porozumění druhým lidem, schopnost řídit je a moudře jednat v mezilidských vztazích. Bližší kořeny tohoto konstruktu pak nacházíme v Gardnerově konceptu intrapersonální a interpersonální inteligence. O tomto konceptu v roce 1983 píše ve své práci věnované mnohočetné inteligenci.

GARDNER (1999) inteligenci rozčlenil na sedm a později na osm typů, mezi něž zařadil následující: jazykově-verbální, logicko-matematickou, zvukově-hudební, tělesně-pohybovou, vizuálně-prostorovou, vnitřní neboli *intrapersonální*, společenskou neboli *interpersonální* a přírodní (srov. Člověk ..., 2012). Podle něj a jeho četných následovníků má v sobě každý člověk všechny typy inteligence, a to v různém poměru. O tom, který typ převládne, rozhoduje nejrozvinutější část mozku, vliv prostředí a situace, ve kterých se člověk během prvních deseti let života ocitne. U dětí obklopených od malička hudbou se velmi pravděpodobně rozvine hudební potenciál. Ty, které jsou vedeny ke sportu, se soustředí na koordinaci pohybů a rovnováhu. První dva z uváděných typů inteligence jsou nejsnáze měřitelné standardními testy a zakládá se na nich úspěšnost vzdělání. Ještě donedávna byly právě ony považovány za jediné „opravdové“ inteligence. Další tři typy ze zmíněné skupiny se podle GARDNERA (1999) těžko měří, ale jsou základem tvořivosti. Poslední tři typy pak určují kvalitu soukromého života a úspěch ve vztahu s okolím.

Gardner ve své teorii mnohočetné inteligence zařazuje emoční inteligenci do inteligence intrapersonální, která je zaměřena spíše na osobnost jedince a jeho schopnosti. Sociální inteligenci přitom pak včleňuje do inteligence interpersonální, která by měla obsahovat schopnosti, které nám mají umožnit dobré sociální vztahy. Těmito schopnostmi jsou podle Gardnera například schopnost osobního spojení, schopnost sociální analýzy, schopnost dojednat řešení či schopnost organizovat skupiny, jak uvádí TIHELKOVÁ (2011).

Gardner se na základě svého rozsáhlého šetření snažil vyvrátit postoj, že se lidé obecně dělí na chytré a na ty, kteří tuto schopnost nemají. Bojoval tak proti velkému rozmachu testování IQ v lidské populaci. Došel proto ve svém vědeckém poznání k přesvědčení, že neexistuje pouze jediný typ inteligence. GOLEMAN (1997, s. 47) ve vztahu k němu uvedl: „Jinými slovy Gardner říká, že jádrem inteligence mezilidských vztahů jsou schopnosti rozeznávat náladu, temperament, motivaci a potřeby jiných lidí a odpovídajícím způsobem na ně reagovat. K interpersonální inteligenci, která je klíčem k sebepoznání, patří podle Gardnera především přístup k vlastním pocitům a schopnost je rozlišovat a používat při jednání a rozhodování.“

Emoční a sociální inteligence, dva z druhů inteligence člověka, se zcela jistě v mnohém podobají, lze je však vnímat i odlišně. MAYER (2000 in SCHULZE A ROBERTS, 2007) chápe *sociální inteligenci* jako porozumění druhých a moudré jednání v interakci s ostatními, *emoční inteligenci* pak jako vnímání a vyjadřování emocí, jejich porozumění a odůvodňování i regulaci emocí u sebe a druhých. V návaznosti na jeho konstatování se SCHULZE A ROBERTS (2007) domnívají, že sociální inteligence a emoční inteligence obsahují nejspíš složky, jež jsou na sobě vzájemně závislé, což vede k jejich vzájemnému překrývání. Příkladem může být vnímání emočních stavů u druhých. Jedná se o složku, která se objevuje v obou druzích inteligence. SCHULZE A ROBERTS (2007, s. 119) totiž uvádějí: „Správné vnímání pocitů druhých lidí je nejspíš nutným (i když sám o sobě nedostačujícím) předpokladem citlivých sociálních reakcí, a proto se ho výzkum sociální inteligence snaží měřit. A přesto je možné správné vnímání emocí druhých konceptualizovat přesněji jako komponentu emoční inteligence.“ Dalším příkladem mohou být sociální znalosti, řazené jako komponenta sociální inteligence, ale jejich realizace by nebyla možná bez dřívějších emočních zkušeností a znalostí, které však patří do emoční inteligence.

Sociální inteligence bývá často vysvětlována jako schopnost kladně působit na svoje okolí. Podle VÝROSTA A SLAMĚNÍKA (2008, s. 211) se sociální inteligence chápe jako schopnost jedince porozumět citění, myšlení a chování jiných lidí a porozumět sobě samému a na základě porozumění se přiměřeně chovat. Tito autoři se též věnují vysvětlení pojmu *emocionální inteligence*, kterou popisují jako schopnost monitorovat emoce (vlastní i cizích lidí), rozlišovat mezi nimi a využít tyto informace v regulaci svého myšlení a konání (tamtéž). Spřízněnost konceptů sociální a emoční inteligence je výše uvedenými autory dokladována na přístupu R. Bar-Ona z roku 2005, který ve svých pracích používá pojem *emocionálně sociální inteligence*. Chápe ji jako soubor vzájemně souvisejících emocionálních a sociálních kompetencí, způsobilostí, které determinují to, jak efektivně rozumíme a vyjadřujeme sebe sama, jak rozumíme a jak vycházíme s jinými lidmi a jak zvládneme každodenní těžkosti (tamtéž, s. 203). Emocionálně sociální inteligence v sobě dle autora nového pojmu zahrnuje dvě úrovně, intrapersonální a interpersonální. Intrapersonální rovina je reprezentovaná uvědomováním si sebe sama, svých předností i nedostatků, nedestruktivním vyjadřováním emocí a myšlenek. Na interpersonální úrovni jde o schopnost uvědomovat si emocionální prožívání a potřeby jiných lidí a vytváření a rozvíjení kooperativních, konstruktivních a vzájemně uspokojivých vztahů. Zdá se velmi pravděpodobné, že R. Bar-On ve svých sděleních navazuje na jistou část teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera.

Metody zjišťování sociální inteligence lze podle VASILOVÉ A BAUMGARTNERA (2005) rozdělit do čtyř skupin, a to na metody založené na výkonových charakteristikách (např. Washingtonský test sociální inteligence nebo Šestifaktorový test sociální inteligence), na metody založené na sebehodnocení (např. Posuzovací systém sociálních způsobilostí nebo Inventář sociálních způsobilostí), na metody založené na hodnocení jinými (např. Škála sociálních kompetencí nebo Sociální inteligence) a metody založené na posuzování chování (např. Frekvence aktů sociálního chování nebo Video Test sociální kompetence).

K měření sociální inteligence mohou ale také posloužit jednoduché ukazatele, takzvaná vnější měřítka sociální inteligence, o kterých informuje STŘEDOVÁ

(2011). Tato autorka rozděluje vnější měřítka sociální inteligence do tří skupin. První skupina vnějších měřítek se týká vztahů a interpersonálních kontaktů (tj. počet přátel a počet blízkých trvalých vztahů, délka a kvalita partnerského vztahu a forma všech sociálních interakcí člověka). Další skupina vnějších měřítek zahrnuje sociální status jedince (tj. zastávaná společenská funkce, povolání nebo fluktuace zaměstnání, společenská pozice a role, vzhled, dodržování zákonů a pravidel) a nakonec třetí skupinou vnějších měřítek může být způsob trávení volného času (tj. zjištění, zda je člověk raději sám, nebo ve společnosti jiných lidí, zda preferuje sportovní aktivity individuální, nebo skupinové).

Pro měření emoční inteligence v současné době neexistují standardizované nástroje, a proto je doposud nemožné její výši u jedince přesně změřit. Objevilo se sice mnoho modelů emoční inteligence, modely a data však u nich většinou příliš nesouhlasily, chyběla i souvislost s empirickými důkazy a empirické studie byly většinou realizovány bez opory v teorii. O tom, že se v případě emoční inteligence nejedná o jednotný konstrukt, podobně jako je tomu například u konstruktů osobnost, svědčí i velké množství metod zaměřených na měření tohoto konstruktů. Podle některých autorů (např. SCHULZE A ROBERTS, 2007, s. 213) je tomu tak proto, že tato oblast uvízla v preparadigmatickém stadiu, kdy jsou vyvíjeny dotazníky bez příslušného odkazu k psychometrické či věcné teorii, z níž by vycházely. Většina autorů a uživatelů těchto nástrojů je stále ovlivněna představou, že emoční inteligence je jednotný konstrukt, který lze měřit sebepopisnými dotazníky nebo testy maximálního výkonu nebo v provizorních úkolech, bez odkazu k jejich konceptualizaci, bez nomologické sítě, či interpretace výzkumných zjištění.

Otázka, zda emoční inteligence skutečně popisuje novou smysluplnou psychologickou charakteristiku, nebo zda se jedná pouze o nové označení existujících konstruktů, zůstává vzhledem k obrovské rozmanitosti existujících psychologických konstruktů a základních teorií otevřená (srov. SCHULZE A ROBERTS, 2007). Předpoklad, že emoční inteligence tvoří základ interpersonálních dovedností, vychází z různých teorií o funkci emocí, které jsou vesměs založeny na premise, že lidé jsou ze své podstaty sociální bytosti. Navzdory své popularizaci nebyla tvrzení, že emoční inteligence je důležitější než tradiční inteligence, dosud empiricky potvrzena. Přestože tradiční inteligence je i nadále hlavní dimenzí predikující úspěch a přizpůsobení, patří emoční inteligence mezi další důležité zdroje informací, zejména kvůli jejímu významu pro sociální důsledky.

5.3. Emoční inteligence

Definovat emoční inteligenci je velice těžké, neboť existuje mnoho různých teorií. Za základní a nadřazenou všem definicím je však považována v zahraničí definice skupiny MSC, kterou tvoří autoři J. Mayer, P. Salovey a D. Caruso. V roce 1990 byla prvními dvěma z nich emoční inteligence definována jako součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání (MAYER A SALOVEY, 1997 in

SHAPIRO, 1998). Později se pod vlivem názorů D. Carusy jejich definice emoční inteligence pozměnila. Její nová podoba byla formulována takto: Emoční inteligence je schopnost vnímat emoce; vybírat a navozovat si emoce tak, aby pomáhaly myšlení, porozumět emocím a emočním sdělením a reflektivně emoce regulovat tak, aby podporovaly emoční a intelektuální růst. Jejich souhrnná definice z roku 2000 pak popisuje emoční inteligenci jako schopnost zpracovávat emoční informace, to zahrnuje zejména vnímání, integraci, porozumění a řízení emocí (MAYER, SALOVEY A CARUSO, 2000). Tyto čtyři části emoční inteligence jsou dle nich důležité, neboť představují emoční procesy v mozku podobně, jako mentální procesy organizují myšlení.

Zásluha na popularizaci tématu emoční inteligence a jeho uvedení do vědeckého, ale i laického povědomí, patří GOLEMANOVI (1995). „Emoce jsou pro naše racionální uvažování velmi důležité. Emoční inteligence by nám měla pomoci řešit stávající i nové problémy, měla by pracovat s naší racionální myslí a doplňovat ji.“ Autoři děl o emoční inteligenci si myslí, že bez emoční inteligence není náš intelekt schopen využít všech svých schopností. Pokud spolupracují dobře, emoční inteligence vzrůstá, stejně jako intelektuální schopnosti. Cílem by proto mělo být nastolení rovnováhy a souladu mezi city a rozumem. Zvládnutí emocí je vlastně jistým způsobem „vnesení inteligence“ do emocí (GOLEMAN, 1997, s. 8).

Svojí převratnou vědeckou prací Goleman výrazně posunul hranice a možnosti lidské psychiky. Jak zdůrazňuje HUBÁČKOVÁ (2012), autor sám sděluje, že k dosažení úspěchu nestačí jedinci pouze odborné znalosti, ale jsou potřeba schopnosti, jako jsou optimismus, přizpůsobivost, iniciativa a sebeovládání, přičemž tyto rysy se u něj mohou vyvíjet a jsou naučitelné. Emoční inteligence a intelligenční schopnosti nejsou proto v protikladu, mají pouze odlišný charakter. Všichni lidé v sobě směšují intelekt s emocemi. Směle tedy lze tvrdit, že emoční inteligence je životním postojem budoucnosti.

Podstatu emoční inteligence vysvětlil GOLEMAN (1997, s. 34) následujícím způsobem: „Emoční inteligence je schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději.“ Z uvedeného sdělení jasně vyplývá, že autor emoční inteligenci významně propojuje jak s volními, tak i myšlenkovými pochody jedince. S Golemanovým pojetím emoční inteligence se ztotožňuje uznávaný dětský psycholog SHAPIRO (2009), neboť sděluje, že emoční inteligence se týká schopnosti ovládat vlastní emoce, ale také empatii a sociální dovednosti. Tento autor též zdůrazňuje, že rozvoj emoční inteligence dítěte by proto měl být součástí výchovy na každém vývojovém stupni.

SCHULZE A ROBERTS (2007, s. 128) definují emoční inteligenci jako psychometrický rámec intenzivně přitažlivé myšlenky, že lidé se liší ve svých emočních dovednostech a že tyto rozdíly se odrážejí v jejich reálném životě.

Zajímavé vysvětlení emoční inteligence nacházíme u BRADBERRYHO A GREAVESOVÉ (2007), kteří ji přirovnávají k cestě tvořené miliardami mikroskopických neuronů mezi racionálním a emocionálním centrem v mozku. Současně sdělují, že pokud je emoční inteligence využívána, tak provoz na této cestě probíhá

hladce, tzn. že cesta je obousměrně rozvinutější cesta – čím lidé více uvažují o tom, co cítí a umí s tímto pocitem produktivně nakládat, tím je cesta pro ně více přínosná a příjemná.

KANITZ (2008) v souvislosti s charakteristikou emoční inteligence uvádí, že emocionálně inteligentní lidé jsou schopni vnímat emoční procesy u sebe i jiných a přiměřeně s nimi dokážou nakládat. Také zdůrazňuje, že tito lidé dokážou emoční pochody předvídat a využít je v praxi. Za základní stavební kameny považuje postoje člověka k pocitům, schopnost vlastní pocity identifikovat, rozumět jim, prožívat je, ale též je vyjadřovat, ovlivňovat a usměrňovat. Nezapomíná ani na to, že emočně inteligentní jedinec je také schopen identifikovat pocity ostatních lidí a rozumět jim. Obdobně vidí jádro emoční inteligence PLETZER (2009), který spatřuje podstatu emoční inteligence ve třech základních oblastech, tj. ve vnímání vlastních pocitů, vnímání pocitů druhých lidí a v zacházení s emocemi obojího druhu.

Velmi srozumitelně popisuje obsah emoční inteligence TIHELKOVÁ (2011, s. 13–14), která v souladu s GOLEMANEM (1995) sděluje, že emoční inteligenci vystihuje těchto pět následujících charakteristik:

- *Znalost vlastních emocí, sebeuvědomění si svých vlastních citů.* Pokud si nejsme schopni uvědomit vlastní city, jsme proti nim bezbranní a mohou nás plně ovládnout.
- *Zvládání emocí, umění nakládat s city tak, aby odpovídaly situaci, umění setrást ze sebe dnes už tak běžné pocity úzkosti, sklíčenosti či podrážděnosti.* Lidé, kteří mají tuto schopnost málo rozvinutou, se neustále potýkají s tísnivými pocity, zato ti, kteří v ní vynikají, se dokážou z životních šoků a zklamání dostat podstatně rychleji.
- *Schopnost sám sebe motivovat, zapojení emocí do našeho snažení, jedinež tak můžeme něčeho dosáhnout,* neodbíhat neustále od jednoho k druhému, ale zapojit všechny smysly k dosažení jednoho cíle a teprve potom se soustředit na další. Emoční sebeovládání, odkládání odměny nebo uspokojení a také potlačování zbrklosti je základem jakéhokoli úspěchu. Lidé, kteří tyto dovednosti ovládají, jsou produktivnější a výkonnější prakticky ve všem, do čeho se pustí.
- *Empatie, vnímavost k emocím jiných lidí, je základní lidskou kvalitou.* Lidé, kteří mají tuto schopnost rozvinutou, jsou dokonaleji naladěni na subtilní projevy toho, co druzí chtějí či potřebují. Proto vynikají v profesích, jako je povolání učitele, práce manažera či práce v odbytu, kde se mohou o někoho starat.
- *Umění mezilidských vztahů.* Jestli má člověk dobré mezilidské vztahy, záleží do značné míry na tom, zda je schopen vcítit se do emocí ostatních a přizpůsobit tomu své jednání. Jsou to právě tyto vlastnosti, které jsou v podtextu oblíbenosti jeho vedoucího postavení nebo schopnosti konstruktivně jednat s lidmi. Lidem, kteří v tomto směru vynikají, se velmi dobře daří vše, při čem je potřeba spolupracovat s ostatními lidmi a dobře s nimi vycházet.

Je tedy emoční inteligence pro člověka vůbec důležitá? Odpověď zní: ano. Není to sice všelék, který nahradí inteligenci nebo technické dovednosti, ale zcela jistě se jedná o významnou oporu v životě, hrající významnou roli při vedení ostatních, v pracovním rozvoji a samozřejmě v porozumění sobě i ostatním. V mnoha zemích existují školní programy, které se výukou emocí nebo podporou sociálního chování zabývají a které přinášejí ovoce v podobě menšího počtu konfliktů a větší vyrovnanosti osobnosti.

Při vědomí toho, že racionální přístup bez potřebné emoční protiváhy je ochuzující a zplošťuje osobnost, by bylo ignorování emočního rozvoje ve škole více než nerozumné.

5.4. Rámcové vzdělávací programy a emoční inteligence

V průběhu let 2007 – 2012 vzniklo v Národním ústavu odborného vzdělávání (dnes Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků) celkem 280 rámcových vzdělávacích programů pro odborné vzdělávání (Rámcové ..., 2009). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR v souladu s ustanovením § 4 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a po projednání s příslušnými ministerstvy, ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a kraji pak tyto *rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání* vydalo. Jedná se o základní strategické dokumenty českých středních odborných škol, na jejichž základě byly střední odborné školy povinny zpracovat své školní vzdělávací programy.

V souladu s ustanovením § 185 téhož zákona jsou školy povinny postupovat podle rámcových vzdělávacích programů od 1. září, které následuje nejpozději po uplynutí dvou let ode dne jejich vydání, a to s účinností od prvního ročníku. Přehled vydaných rámcových vzdělávacích poté schválilo a vydalo ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání poskytují středním odborným školám příležitost zpracovat do svých školních vzdělávacích programů také problematiku emoční inteligence. Je to patrné zejména v souvislosti s vymezením cílů středního odborného vzdělávání, klíčových kompetencí absolventa a průřezového tématu Občan v demokratické společnosti. V těchto částech strategických dokumentů pro střední odborné vzdělávání je totiž možné vysledovat prostor, který lze přímo i nepřímo využít k implementaci prvků směřujících k rozvoji emoční inteligence absolventů středních odborných škol. Naše domněnky podporují následující skutečnosti.

Mezi *cíle středního odborného vzdělávání* je formulován také: *Učit se být*, tj. porozumět vlastní rozvíjející se osobnosti a jejímu utváření v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní zodpovědností. Tento cíl je dále mimo jiné specifikován tím, že vzdělávání má směřovat k:

- prohlubování dovedností potřebných k sebereflexi, sebepoznání a sebehodnocení;
- utváření adekvátního sebevědomí a aspiraci žáků;
- přijímání odpovědnosti žáků za vlastní myšlení, rozhodování, jednání, chování a citění;
- kultivaci emočního prožívání žáků;
- rozvoji volných vlastností žáků.

Dalším cílem středního odborného vzdělávání v souvislosti s emoční inteligencí je *Učit se žít společně, učit se žít s ostatními*, tj. umět spolupracovat s ostatními, být schopen podílet se na životě společnosti a nalézt v ní své místo. Ve smyslu tohoto cíle má vzdělávání směřovat k:

- utváření slušného a odpovědného chování žáků vzhledem k uznávanému úzu etikety a čestného života;
- rozvoji komunikativních dovedností žáků a dovedností potřebných pro hodnotný partnerský život i pro život v širším (pracovním, rodinném, zájmovém aj.) kolektivu.

Ve výčtu *klíčových kompetencí* středního odborného vzdělávání nacházíme personální a sociální kompetenci. V její charakteristice je též uvedeno: vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli připraveni stanovovat si na základě poznání své osobnosti přiměřené cíle osobního rozvoje v oblasti zájmové i pracovní, pečovat o své zdraví, spolupracovat s ostatními a přispívat k utváření vhodných mezilidských vztahů, tzn. že absolventi by měli:

- posuzovat reálně své fyzické a duševní možnosti, odhadovat důsledky svého jednání a chování v různých situacích;
- reagovat adekvátně na hodnocení svého vystupování a způsobu jednání ze strany jiných lidí, přijímat radu i kritiku;
- pracovat v týmu a podílet se na realizaci společných pracovních a jiných činností;
- přijímat a plnit odpovědně svěřené úkoly;
- podněcovat práci týmu vlastními návrhy na zlepšení práce a řešení úkolů, nezaujatě zvažovat návrhy druhých;
- přispívat k vytváření vstřícných mezilidských vztahů a k předcházení osobním konfliktům, nepodléhat předsudkům a stereotypům v přístupu k druhým.

Mezi *průřezovými tématy* rámcových vzdělávacích programů pro odborné vzdělávání nacházíme také téma Občan v demokratické společnosti. K odpovědnému a demokratickému občanství je třeba mít dostatečně rozvinuté klíčové kompetence, jako například komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence, či kompetence k řešení problémů. Žáci by proto měli být vedeni též k tomu, aby:

- měli vhodnou míru sebevědomí, sebeodpovědnosti a schopnost morálního úsudku;
- hledali kompromisy mezi osobní svobodou a sociální odpovědností a byli kriticky tolerantní;
- byli schopni odolávat myšlenkové manipulaci;
- dovedli jednat s lidmi, diskutovat o citlivých a kontroverzních otázkách, hledat kompromisní řešení.

Obsahem tématu a jeho realizace jsou v tomto případě zejména vědomosti a dovednosti z těchto oblastí:

- osobnost a její rozvoj;
- komunikace, vyjednávání, řešení konfliktů;
- společnost – jednotlivec a společenské skupiny.

Těžiště uskutečňování zmíněného průřezového tématu se nachází především ve vytvoření demokratického klimatu školy, zejména přátelských vztahů mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem, ale také v náležitém rozvržení prvků průřezového tématu do jednotlivých částí školního vzdělávacího programu (např. do vyučovacích předmětů Občanská nauka, resp. Občanská výchova a Základy společenských věd i do strategií výuky), včetně plánované činnosti žáků mimo vyučování.

5.5. Možnosti rozvoje emoční inteligence žáků středních odborných škol

V obecné rovině se problematikou rozvoje emoční inteligence v zahraničí zabývají především BRADBERRY A GRAVESOVÁ (2009), GOLEMAN (2000, 2011), KANITZ (2008), PLETZER (2009) a SHAPIRO (2009), v českém prostředí pak zejména GAJDOŠOVÁ A HERÉNYIOVÁ (2006), STUHLÍKOVÁ A PROKEŠOVÁ (2005) a VELECHOVSKÁ A BYRTUS (2006). Čeští autoři řeší výše uvedené odborné téma výrazně s ohledem na primární školství, oblast sekundárního školství většinou nebývá v centru jejich pozornosti. Přesto jejich myšlenky mohou učitelé středních odborných škol v mnohých ohledech transformovat do středoškolského prostředí.

Je zřejmé, že problematika rozvoje emoční inteligence se dotýká především dětí předškolního a školního věku a je možné ji zakomponovat do školní vzdělávacích programů jednotlivých základních škol především prostřednictvím průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova (srov. Rámcové ..., 2013). Učitelé základních škol tak v současné době mají k dispozici poměrně velké množství odborné literatury z oblasti osobnostní a sociální výchovy, v nichž mohou také nacházet inspiraci pro rozvoj prvků emoční inteligence svých žáků. Mezi podnětné zdroje v tomto ohledu patří zejména odborné publikace BRAGDONA A GAMONA (2009), CANFIELD A WELLS (1997), DUBCE (2007a, 2007b), JEŘÁBKOVÉ (2007), KŘÍŽE (2005), SEDLÁČKOVÉ (2009), SRBOVÉ (2007), VALENTY (2006), ZELINOVÉ (2007) nebo závěrečná pub-

likace projektu Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí (2008). Nesmíme ale zapomenout na to, že žák střední odborné školy ještě zdaleka není hotovou osobností, proto nelze v sekundárním vzdělávání rozvoj emoční inteligence žáků považovat za nadbytečný či přímo zbytečný. Na první pohled se může zdát, že prostoru pro rozvoj emoční inteligence nám rámcové vzdělávací programy odborného vzdělávání příliš mnoho neposkytují, neboť například v rámci rozvržení obsahu vzdělání je společenskovědnímu vzdělávání ve čtyřletém denním studiu věnováno pouze 160 vyučovacích hodin z celkového počtu 4 096 vyučovacích hodin.

Důležité ale je, aby nejen vedení, ale i učitelé středních odborných škol pochopili, že mají ve svých rukou různé možnosti, kterými lze přispět k rozvoji emoční inteligence svých žáků. Nemělo by se totiž jednat o pouhou implementaci teoretických prvků emoční inteligence do obsahu některých vyučovacích předmětů, jako jsou například občanská nauka (resp. občanská výchova) či základy společenských věd. Daleko vhodnější by bylo, aby se střední školy a veškeré jejich aktivity staly nositeli a realizátory zejména pozitivních emočních kvalit. Znamená to, že je v prvé řadě nutné posilovat v prostředí školy a její výuky *přátelskou atmosféru a klima*. Dosažení tohoto cíle není jednoduché, i když jednoduše vypadá. Nositeli těchto příznivých sociálních atributů jsou totiž nejen učitelé, ale i jejich žáci a také rodiče žáků. Mnohé inspirující informace v tomto ohledu mohou učitelé středních škol nalézt například v publikacích KŘIVOHLAVÉHO (2009), NAKONEČNÉHO (2000) nebo STUCHLÍKOVÉ (2007).

K rozvoji emoční inteligence žáků středních škol mohou významně přispět i tzv. *adaptační programy* nebo *interakční zážitkové programy*, které bývají na středních školách pořádány v rámci mimoškolní činnosti. Jejich součástí mohou být různé aktivity, které slouží jak k rozvoji sebepoznání, sebehodnocení či sebeuvědomění, tak i k poznání druhých, k navázání a rozvoji nových sociálních vztahů. Znamená to, že do nich lze zařadit prvky, které přispějí též k rozvoji emocionální stránky nových i stávajících středoškoláků. Inspiraci pro vytvoření jejich obsahové i formální stránky mohou učitelé středních škol získat v publikacích BAKALÁŘE (1998, 2000, 2010), DUBCE (2007), SKÁCELOVÉ, MACKOVÉ A AUJEZKÉ (2012), ŠIMANOVSKÉHO A ŠIMANOVSKÉ (2010) nebo VALENTY (2003).

Emoční inteligence se definuje jako schopnost porozumět svým vlastním pocitům a správně a účinně je vyjádřit. Stejně tak je to schopnost dokázat vnímat a pochopit lidi kolem sebe. Emoční inteligence je zásadní pro *formování, vývoj a udržení mezilidských vztahů*. Aby učitelé nejen středních škol mohli tuto charakteristiku rozvíjet i u svých žáků, je třeba, aby nezapomněli v tomto ohledu pracovat i sami na sobě. Proto by pro ně mohlo být užitečné, aby se zamysleli nad následujícími pěti doporučeními FRAJTOVÉ (2013) jak posílit svoji vlastní emoční inteligenci:

- rozvíjet schopnost vypořádat se s vlastními negativními emocemi;
- rozvíjet schopnost zůstat v klidu i pod tlakem;
- rozvíjet schopnost číst sociální nářky;
- rozvíjet schopnost být asertivní a umění vyjádřit negativní emoce, je-li to nezbytné;
- rozvíjet schopnost vyjádřit niterné emoce v osobních vztazích.

5.6. Závěr

Emoční inteligence bývá definována jako schopnost porozumět svým vlastním pocitům a správně a účinně je vyjádřit. Stejně tak je to schopnost dokázat vnímat a pochopit lidi kolem sebe. Emoční inteligence je zásadní pro formování, vývoj a udržení mezilidských vztahů, pro rozvoj kvalitního sociálního chování.

Pro současnou českou školu je doposud v převážné míře charakteristické, že si klade více za cíl rozvinout výkonnost a úspěšnost svých žáků nežli jejich komplexní a harmonický rozvoj. Zřejmě proto, že citový a sociální vývoj žáků, rozvíjení jejich tvořivosti, nadání, talentu a samostatnosti prozatím zůstává v pozadí. Jak uvádějí GAJDOŠOVÁ A HERENYIOVÁ (2006), je nezbytné, aby v systému politiky a kultury škol došlo k širším změnám, a to zejména v oblasti sociálního systému školy, ve sféře vztahů mezi učiteli a rodiči, učiteli a žáky. Jedná se především o vzájemnou slučitelnost socializace a personalizace, rozvoj emočních procesů, podněcování žáků k hledání životních hodnot a posilování jejich motivace.

Musíme se pro naplňování těchto myšlenek ještě mnohé učit. Doufejme, že se nám to brzy podaří a naše školy se v dohledné době opravdu stanou dílnami lidskosti.

Možnosti a limity kariérového poradenství pro žáky středních odborných škol a středních odborných učilišť



Petr Hladě

V 50. letech 20. století provedla interdisciplinární skupina kolem E. Ginzberga – složená ze sociologa, psychiatra, ekonoma a psychologa – výzkum kariérového rozhodování, u něhož jako jedna z prvních uplatnila vývojově-psychologický přístup při zkoumání a rozpracovala teoretickou bázi dynamického chápání kariérového vývoje (srov. GINZBERG A KOL., 1951). Na základě svého výzkumu vyslovili uvedení badatelé přesvědčení, že kariérové rozhodování není jednorázovým aktem, ale dlouhodobým vývojovým procesem. Již od raného dětství si jedinec na základě různých sociálních podnětů a svých vlastních potřeb ve fantazii představuje, čím bude. Stěžejní část tohoto rozhodovacího procesu však podle ZUNKERA (1997 in NILSSON A ÅKERBLOM, 2001) trvá od předpubertálního období až do věku přibližně dvaceti let.

V období časně a střední adolescence dochází k postupnému přechodu od krátkodobé k perspektivní orientaci a formování životních plánů (PAVELKOVÁ, 2002). Orientace na budoucnost již neleží v obecné rovině, ale je spjata s konkrétními úkoly volby povolání, kterou lze považovat za jeden z nejdůležitějších vývojových úkolů adolescence (SUPER, 1990). HARTUNG, PORFELI A VONDRACEK (2005) konstatují, že na začátku tohoto vývojového období se objevuje vědomé, koncentrované a dynamické zkoumání světa práce a vzdělávání a cílově směřované srovnávání získaných informací s vlastními předpoklady. Modely popisující kariérové rozhodování v současnosti patří mezi nejvýznamnější témata teorií kariérového vývoje (BROWN, 1990). Rozhodovací proces je v těchto dynamických modelech obvykle rozčleněn do sukcesivních fází, ačkoliv jednotlivé kroky nejsou jejich autory definovány shodně (HIRSCHI A LÄGE, 2007; GATI, STENHAV A GIVON, 1993; PETERSON, SAMPSON A REARDON, 1991).

Volba povolání⁶ představuje závažnou etapu v celoživotním procesu kariérového vývoje, neboť jedince významným způsobem směřuje, ovlivňuje jeho blízkou

⁶ V tomto textu se přikláníme ke konceptu *volby povolání* jako procesu zahrnujícího rozhodování o volbě studia nebo přípravy na povolání, konkrétního povolání a celou profesní dráhu člověka (PRŮCHA, WALTEROVÁ A MAREŠ, 2003, s. 274).

i vzdálenější profesní perspektivu a řadí se tak mezi nejdůležitější kroky v lidském životě. Z historického hlediska vzrůstá aktivita v rozhodování žáků, přestože pro ni nemusí být vždy dobré podmínky z hlediska jejich zralosti, orientace a vůle (VIKTOROVÁ, 2009). V této souvislosti je třeba upozornit, že se jedná o náročné rozhodování s řadou kritických momentů, které je často doprovázeno pocitem neklidu, úzkosti a zmatku (srov. OSIPOW, WALSH A TOSI, 1980 in GATI A ASHER, 2001). Požadavky volby povolání jsou žáky subjektivně hodnoceny i prožívány. Žáci si ve velké míře uvědomují význam a dlouhodobé dopady volby povolání pro další životní směřování (srov. HLAĐO, 2009). V důsledku obav vztahujících se k nutnosti učinit důležité životní rozhodnutí, nést za ně plnou zodpovědnost a náročných požadavků, které jsou na ně kladeny, se u nich objevují výkyvy v emoční oblasti. Kromě emočního napětí, nejistoty a strachu žáci jako problematickou hodnotí nevyhraněnost vlastních zájmů, nejasné představy o další vzdělávací dráze a profesní budoucnosti a s tím spojené pochybování o svém rozhodnutí. Negativní emoce v průběhu volby další vzdělávací a profesní dráhy signalizují, že jde o situaci zátěžovou, která se jedinci jeví jako nepříjemná a ohrožující. Psychologové se shodují, že se žáci nezářídka dostávají do situací, v nichž se sami neumí orientovat a v různé míře pociťují bezradnost.

Na základě syntézy teoretických a empirických poznatků lze konstatovat, že žáci při volbě další vzdělávací a profesní dráhy potřebují intenzivní přípravu a systematické vedení (HLAĐO, 2011a). Klíčovou úlohu zaujímá kariérové poradenství. Zkušenosti z pedagogicko-psychologické praxe potvrzují, že se vzrůstající dostupností a efektivností služeb kariérového poradenství jsou významně redukovány zbytečné ztráty vznikající chybným rozhodováním žáků o volbě povolání, vyvolané nedostatečnými nebo chybnými informacemi či nedostatečným sebepoznáním (srov. GATI, KRAUSZOVÁ A OSIPOW, 1996). Odborná diskuse podle HLOUŠKOVÉ (2011) již neulpívá na zdůrazňování významu kariérového poradenství pro jedince nebo na obhajování tvrzení, že služby kariérového poradenství mohou přispět k větší odpovědnosti jednotlivců za stabilnější řízení vlastní kariéry. Aktuálně vystupují do popředí otázky spojené s dostupností a kvalitou služeb kariérového poradenství a jeho využíváním jak žáky středních odborných škol a středních odborných učilišť, tak dalšími skupinami klientů. Z tohoto důvodu se zaměříme na problematiku kariérového poradenství v kontextu českého odborného školství, jež je díky svému komplexnímu pojetí poměrně rozsáhlá, a to z hlediska široké škály poskytovatelů poradenských služeb, resp. jednotlivých poradenských pracovníků napříč sektory a resorty i z hlediska variability cílových skupin, mezi které lze zařadit jak žáky, studenty a jejich rodiče, tak dospělé jedince.

6.1. Vymezení kariérového poradenství

Pojem kariérové poradenství byl do českého prostředí vnesen ze zahraničí (HLOUŠKOVÁ A KOL., 2004). Vymezení kariérového poradenství je problematické, neboť v současnosti existuje mnoho definic. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj definuje 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). Kariérové poradenství podle tohoto dokumentu pomáhá jedincům přemýšlet o vlastních přáních a zájmech, poznávat osobnostní předpoklady a hledat jejich vzájemný soulad s možnostmi trhu práce a vzdělávacího systému. Obdobně náplň kariérového poradenství vnímá HANSEN (2007, s. 1), podle které „pomáhá lidem ujasnit si cíle a touhy, porozumět vlastní identitě, činit uvědomělá rozhodnutí či jednat a zvládat změny zaměstnání, ať už plánované nebo neplánované“. Dále se komplexní kariérové poradenství snaží učit jedince plánovat a činit rozhodnutí ve vztahu ke vzdělávání a práci a zpřístupňuje potřebné informace o vzdělávacích příležitostech a trhu práce. Pomoc může mít několik rozměrů. Od poskytnutí samoobslužných informačních materiálů či testů žákovi až po celkovou diagnostiku a podrobnou analýzu osobnosti. Kariérové poradenství tak v sobě zahrnuje širokou škálu informačních, poradenských, diagnostických a výchovně-vzdělávacích činností, které sledují společný cíl, pomáhat jednotlivcům při rozhodování o volbě povolání (srov. HELEŠIC A HENZL, 2006; BERNÝ, 2002).

6.2. Složky kariérového poradenství

V České republice jsou poradenské aktivity v poradenském systému garantovány státem (HYNKOVÁ, 2010). V oblasti kariérového poradenství vedle sebe působí dva poradenské subsystémy. Jeden funguje v resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a druhý v resortu ministerstva práce a sociálních věcí. Přestože z oficiálních dokumentů není patrné, že by se jednalo o integrovaný systém kariérových poradenských služeb, základy takového systému jsou postupně budovány (srov. STRÁDAL A KOL., 2013). Lze říci, že se oba subsystémy doplňují v poradenské podpoře klientů při volbě povolání. Oba do jisté míry používají stejné metody a techniky práce a respektují platné mezinárodní dokumenty. Rozdíly jsou spíše v cílových skupinách klientů, míře konkrétnosti a zaměření poskytovaných služeb kariérového poradenství.

Školský poradenský subsystém je orientován na poradenskou činnost žákům, jejich zákonným zástupcům a učitelům při řešení otázek spojených s volbou povolání. Rozsah a pole působnosti poradenských služeb poskytovaných v resortu ministerstva školství mládeže a tělovýchovy vymezují tyto legislativní normy:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů;
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních;
- vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Ve školském poradenském subsystému poskytují kariérové poradenství *školská poradenská zařízení* (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra) a poradenští pracovníci působící přímo na základních školách v rámci *školních poradenských pracovišť*. Kariérové poradenství poskytované tímto pracovištěm představuje integrovaný proces sestávající ze tří rovin – roviny vzdělávací, roviny informační a z roviny diagnosticko-poradenských služeb. Atributem školních služeb kariérového poradenství je jejich široká dostupnost a schopnost oslovit a uspokojit co největší část cílové populace.

Poradenský subsystém v resortu práce a sociálních věcí se podle FREIBERGOVÉ (2005) soustřeďuje zejména na řešení otázek souvisejících s optimální volbou povolání a s přípravou na kariérové rozhodování, s problematikou změny povolání, změny kvalifikace a s celou řadou problémů a otázek souvisejících se ztrátou a znovuzískáním zaměstnání. V působnosti resortu ministerstva práce a sociálních věcí poskytují kariérové poradenství *Informační a poradenská střediska při úřadech práce*.

Oba subsystémy kariérového poradenství mají vymezené své pole působnosti legislativou, ale i kulturně-historicky (HLOUŠKOVÁ A KOL., 2004) a jsou doplněny poradenskými službami, které poskytují zaměstnavatelé, zaměstnavatelské svazy a které spadají do působnosti resortu *ministerstva průmyslu a obchodu*. Poradenské služby v gesci jmenovaného ministerstva jsou určeny zejména dospělým osobám při řešení otázek jejich profesní kariéry.

6.2.1. Kariérové poradenství na středních školách

Střední škola zaujímá při kariérovém poradenství žákům klíčovou úlohu a přisuzuje se jí integrativní role. Je v každodenním přímém kontaktu se žáky a spolu s rodiči má o žácích nejvíce informací. Jejím hlavním posláním je připravit žáky pro zodpovědnou volbu povolání a naučit je objektivně posuzovat všechny faktory, které mohou toto rozhodování ovlivňovat. Systematickým výchovně-vzdělávacím působením střední škola u žáků formuje postoje k práci, profesím a zodpovědné volbě povolání. Škola pomáhá jedincům s utvářením reálného profesního cíle a perspektivy, vybavuje je kompetencemi potřebnými pro sebepoznávání, plánování a rozhodování. Opomenout nelze její úlohu při zprostředkování rozsáhlého okruhu specifických informací ze světa práce a o vzdělávacím systému, jež jsou nezbytné pro racionální volbu povolání. Na výchovně-vzdělávací působení bezprostředně navazují školní služby kariérového poradenství, jejichž posláním je poskytovat skupinovou nebo individuální pomoc žákům a rodičům při volbě povolání.

Na středních odborných školách a středních odborných učilištích neexistuje specificky zaměřená pozice kariérového poradce. Kariérové poradenství je zajišťováno poradenskými pracovníky školy, zpravidla *výchovnými poradci*, v rozšířené podobě se na něm spolupodílejí *školní psycholog* nebo *školní speciální pedagog*. Na kariérovém poradenství dále aktivně participují pracovníci, kteří se podílejí na poradenských službách a vytvářejí konzultační tým pro poskytování poradenských služeb ve škole. Jsou jimi třídní učitelé, učitelé průřezového tématu *Člověk a svět práce* a další pedagogové, zejména učitelé předmětů výchovného charakteru. Podoba kariérového poradenství se na jednotlivých školách liší (srov. Vyhláška ..., 2005) a po-

skytování služeb kariérového poradenství na středních školách není nijak v zákoně standardizováno (DRAHOŇOVSKÁ A ELIÁŠKOVÁ, 2011).

Výchovný poradce

Kariérové poradenství na středních odborných školách a středních odborných učilištích zajišťují primárně výchovní poradci. Vyplývá to i z průzkumného šetření, které u poradenských pracovníků ($N = 40$) na středních školách v roce 2011 provedli DRAHOŇOVSKÁ A ELIÁŠKOVÁ (2011). Z odpovědí respondentů v dotazníku vyplynulo, že se 86 % výchovných poradců věnuje kariérovému poradenství velmi často nebo často. Pouze 14 % dotázaných výchovných poradců se kariérovému poradenství věnuje pouze někdy. Žádný z poradců neuvedl, že by se kariérovému poradenství nevěnoval vůbec.

Funkce výchovného poradce je podle aktuálně platné legislativy zřizována na všech základních, středních a vyšších odborných školách. Obvykle ji vykonává kvalifikovaný, zkušený, osobnostně a sociálně zralý pedagog s odpovídajícím vzděláním (srov. HLOUŠKOVÁ A KOL., 2004). Obecně vycházejí poradenské služby poskytované výchovnými poradci ze základní teze výchovného poradenství, že podstatná část poradenských služeb by měla být nabízena přímo na školách, neboť se zde koncentruje nebo vzniká celá řada výchovných, vzdělávacích, sociálních, etických, psychických a dalších potíží žáků. Výchovní poradci se ve vztahu ke kariérovému poradenství věnují především diagnostické, intervenční, konzultační a informační činnosti.

V oblasti *poradenské činnosti* koordinují hlavní oblasti kariérového poradenství, tj. kariérové vzdělávání a diagnosticko-poradenské činnosti zaměřené k volbě povolání žáků, provádějí základní skupinová a individuální šetření k volbě povolání a individuální poradenství v této oblasti. Mezi jejich činnosti patří například administrace, zpracování a interpretace zájmových dotazníků, analýza oblasti volby povolání žáků či spolupráce se školskými poradenskými zařízeními při zajišťování poradenských služeb přesahujících kompetence školy. Současně s těmito činnostmi výchovní poradci poskytují služby kariérového poradenství žákům se zřetelem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám. Výchovní poradci žákům v rámci *informačních činností* poskytují informace o vzdělávací soustavě, jednotlivých typech škol, požadavcích a předpokladech přijetí. Dále mohou žákům pomáhat se vstupem na trh práce. Přípravují a realizují exkurze (především do Informačních a poradenských středisek při úřadech práce), odborné přednášky, besedy a individuální konzultace pro žáky a jejich rodiče. Kromě poradenských a informačních činností výchovní poradci poskytují metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků.

Přestože je na školách považována činnost výchovného poradce za jednu z nejdůležitějších, můžeme u ní shledat celou řadu nedostatků. Výchovní poradci, kteří na středních odborných školách a středních odborných učilištích odpovídají za kariérové poradenství, plní podle KUCZERY (2010) různé role. Na této výchovně-poradenské pozici dochází často ke kumulaci pracovní náplně v rámci jednoho úvazku odborného pedagogického pracovníka v kombinaci: učitel – výchovný poradce – kariérový poradce. Výchovní poradci jsou souběžně s poradenskými službami

zatížení vyučovací povinností (DRAHOŇOVSKÁ A ELIÁŠKOVÁ, 2011) a vykonávají velké množství administrativní práce (Výzkum ..., 2003), což se negativně odráží v časové kapacitě, kterou mohou následně věnovat individuálnímu kariérovému poradenství. Vzhledem k rozsahu služeb poskytovaných kariérovým poradenstvím KENDÍKOVÁ (2012) doporučuje, aby bylo prováděno osobou, která bude na škole řešit pouze tuto problematiku.

Školní psycholog

Rozhodnutí o tom, zdali na škole bude funkce školního psychologa zřízena, leží na řediteli příslušné střední školy a odvíjí se obvykle od velikosti vzdělávací instituce a disponibilních finančních prostředků. Pokud školní psycholog na škole pracuje, zajišťuje služby kariérového poradenství společně s ostatními činnostmi. Školní psycholog provádí kariérové poradenství ve spolupráci s výchovným poradcem a třídními učiteli. Školní psycholog disponuje potřebnými odbornými znalostmi, zázemím a zpravidla má větší časovou kapacitu pro řešení individuálních problémů žáků než výchovný poradce. Podle BRAUNA (2002) spočívá specifikum školního psychologa v nástrojích a postupech, které může použít oproti jiným odborníkům ve škole, ale také v tom, že velmi dobře zná žáka a jeho rodinu několik let, a to z různých úhlů pohledu. Podle ZAPLETALOVÉ (2008) je školní psycholog při kariérovém poradenství důležitým prostředníkem či svorníkem komunikace mezi jednotlivými články poradenského systému, tj. vedením školy, pedagogy školy, žáky a poradenskými institucemi.

Na základě návrhu koncepce integrovaného systému kariérového poradenství STRÁDALEM A KOL. (2013) by školní psycholog neměl plnit pouze roli kariérového poradce, ale jeho poradenství by mělo základní služby kariérového poradenství rozšířit o specializované psychologické služby. Proto by měla mít každá škola smlouvu s psychologem, který bude v určitý dohodnutý čas žákům na škole k dispozici. Uvedení autoři předpokládají, že služby školního psychologa využijí především žáci se studijními problémy, talentovaní žáci, žáci nerozhodní apod. O nižším zastoupení kariérového poradenství v práci školního psychologa svědčí i poznatky DRAHOŇOVSKÉ A ELIÁŠKOVÉ (2011). Školní psychologové se kariérovým poradenstvím zabývají velmi často pouze v 5 %, kdežto 26 % školních psychologů řeší tuto problematiku často a 69 % pouze někdy. Ve vztahu ke kariérovému poradenství by mělo být náplní práce školního psychologa vedení rozhovorů se žáky vedoucí k objevování jejich zájmů, preferencí, předpokladů a k celkovému reálnému sebehodnocení; společné hledání se žákem vhodných směrů vzdělávací a profesní orientace; citlivé vedení žáka k objektivnímu přemýšlení o cílech, představách a očekáváních; aplikace diagnostických testů k identifikaci studijních a profesních předpokladů (STRÁDAL A KOL., 2013).

Školní speciální pedagog

Úkolem speciálního pedagoga je výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integrace mezi běžnou populací žáků. Mezi standardní činnosti školního speciálního pedagoga patří depistážní činnosti, diagnos-

tické, intervenční, metodické a koordinační činnosti. Školní speciální pedagog participuje na kariérovém poradenství žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto ohledu je zajímavé zjištění DRAHOŇOVSKÉ A ELIÁŠKOVÉ (2011), že se kariérovým poradenstvím speciální pedagogové velmi často nebo často zabývají ve 29 % a v 70 % někdy.

Třídní učitelé

Podle FONTANY (2010) je každý učitel i výchovným poradcem. Tento předpoklad platí zejména pro práci třídních učitelů, kteří se aktivně spolupodílejí na kariérovém poradenství. Třídní učitelé organizují a řídí profesně orientační činnost v rámci své třídy. Sledují a hodnotí uskutečňování informační činnosti v procesu vyučování a sami se podílejí na informační činnosti realizované mimo vyučování. Žákům a jejich rodičům poskytují průběžné individuální konzultace a na základě vlastního plánu individuálně pracují se žáky své třídy při postupném utváření jejich kariérových představ, přání a cílů, při rozvíjení sebehodnocení a při rozhodování o studijních a profesních záměrech po skončení střední školy.

Třídní učitelé dále soustavně sledují a hodnotí celkový vývoj žáků a k tomuto účelu vedou potřebnou dokumentaci. Vedle přehledu o osobnostních zvláštěnostech žáků získávají a udržují přehled o jejich rodinném zázemí. Na základě důkladné znalosti osobnostních charakteristik žáků mohou být podle RIGLOVÉ (2006) třídní učitelé výrazně nápomocni při plánování další profesní orientace a kariérovém poradenství.

Třídní učitelé v oblasti kariérového poradenství úzce spolupracují s výchovným poradcem, školním psychologem a speciálním pedagogem, učiteli průřezového tématu Člověk a svět práce a dalšími pedagogickými pracovníky školy. Významnost spolupráce třídního učitele s poradenskými pracovníky vyplývá z výše uvedené znalosti jednotlivých žáků třídy, které jim třídní učitel zprostředkovává v zájmu větší efektivity kariérového poradenství.

6.2.2. Kariérové poradenství ve školských poradenských zařízeních

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), vymezuje působnost školských poradenských zařízení, která podle § 116 jmenovaného zákona zajišťují informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči, pomoc při volbě vhodného vzdělávání žáků a přípravě na budoucí povolání (srov. Úplné ..., 2008). Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, rozlišuje dva typy školských poradenských zařízení. Jsou jimi pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum (srov. Vyhláška ..., 2005).

Nezastupitelnou úlohu v kariérovém poradenství mají pedagogicko-psychologické poradny, které mj. poskytují individuální a skupinovou pomoc při řešení problémů spojených s volbou povolání, dále informační, metodickou, školící a vzdělávací činnost a odbornou pomoc pro pedagogy. V kompetenci pedagogicko-psychologických poraden je také pomoc žákům a rodičům při volbě studijního a profesního uplatnění po absolvování střední školy, tj. psychologická a speciálně pedagogická diagnostika v případech komplikací při volbě nadstavbového studia nebo terciárního vzdělávání či povolání, posouzení intelektových a osobnostních předpokladů pro studium, poradenská pomoc při výběru vhodného studijního oboru či zaměstnání, informace o školách a další služby. Pedagogicko-psychologické poradny jsou jedním z hlavních partnerů středních odborných škol a středních odborných učilišť při zabezpečování kariérového poradenství, neboť pro poradenské pracovníky zabezpečují informační a metodickou činnost.

Speciálně pedagogická centra

V těsné spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami pracují speciálně pedagogická centra. Speciálně pedagogická centra poskytují odbornou pomoc a poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním integrovaným v běžných školách. Poradenské služby jsou poskytovány ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra na školách, případně v rodinách a v zařízeních, která o tyto žáky pečují. Mezi standardní činnosti speciálně pedagogických center patří rovněž kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením.

6.2.3. Odborná kvalifikace poradenských pracovníků na školách ve školských poradenských zařízeních

Problematické vzdělávání poradců (HLOUŠKOVÁ A KOL., 2004; KNOTOVÁ, 2004; KNOTOVÁ A HLOUŠKOVÁ, 2004) a kariérových poradců (HLOUŠKOVÁ, 2011) je v odborné literatuře věnována značná pozornost. Odborná kvalifikace poradenských pracovníků je stanovena zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a splnění dalších kvalifikačních požadavků vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, resp. vyhláškou č. 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Výchovní poradci získávají podle § 8 vyhlášky č. 317/2005 Sb. plnou kvalifikaci k výkonu své práce absolvováním dvouletého akreditovaného studia pro výchovné poradce v rozsahu nejméně 250 hodin. Toto studium uskutečňují vysoké školy a přihlásit se do něj mohou absolventi magisterských studijních programů učitelských oborů s dvouletou pedagogickou praxí, přičemž oborové zaměření studia není rozhodující. Studium pro výchovné poradce je zaměřeno na získání vědomostí

a dovedností, které se projeví ve schopnostech aplikace pedagogiky a psychologie do výchovného poradenství. Studium je ukončeno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí, po jejímž úspěšném složení získává absolvent osvědčení.

Standard studia zahrnuje 13 tematických okruhů (Standardy ..., 2005):

- vývoj poradenských systémů v závislosti na teoriích pedagogiky a psychologie;
- poradenské služby v podmínkách školy a jejich zařazení do školních poradenských služeb;
- právní rámec pro výkon poradenské činnosti;
- osobnost výchovného poradce-specifika role výchovného poradce ve školním prostředí;
- školní třída, její vedení a diagnostika;
- komunikace s rodiči (osobami odpovědnými za výchovu);
- základní dovednosti vedení poradenské komunikace;
- integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- podpora žáků se zdravotním postižením při vzdělávání;
- kariérové poradenství;
- základní diagnostické a intervenční techniky v poradenské práci ve škole;
- žák v kontextu služeb výchovného poradce;
- monitorování a evaluace a autoevaluace výchovného poradenství.

Školní psycholog a psycholog ve školských poradenských zařízeních získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie.

Školní speciální pedagog a speciální pedagog ve školských poradenských zařízeních získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku.

6.2.4. Kariérový poradce jako samostatná pracovní pozice

V praxi se můžeme setkat s označením kariérový poradce ve škole, školní kariérový poradce, kariérový poradce, výchovný – kariérový poradce apod. Pracovní pozice kariérového poradce však není v České republice legislativně ukotvena, a proto je v současné době označování kariérového poradce pracujícího ve školních poradenských pracovištích nebo školských poradenských zařízeních neformálním označením poradenského pracovníka, který se kromě jiné poradenské činnosti zabývá kariérovým poradenstvím. Jedním z kroků, které by mohly vést v této oblasti ke změnám, je definování *pozice kariérového poradce pro vzdělávání a profesní dráhu* v Národní soustavě povolání (Kariérový ..., 2013). Z karty typové pozice, kterou vypracoval Expertní tým pro kariérové poradenství, lze vyčíst, že kariérový poradce pro vzdělávací a profesní dráhu vede klienty v jakémkoliv věku a v kterékoliv fázi jejich života k samostatnému zodpovědnému rozhodování zejména v oblasti

počátečního a dalšího vzdělávání, v návaznosti na volbu povolání, profesní změnu a uplatnění se na trhu práce. Poskytuje aktuální informace o vzdělávacích možnostech, trhu práce, posuzuje schopnosti a dovednosti jedince s využitím kariérové diagnostiky, aktivizuje klienta k samostatnému rozhodování o vlastní kariéře.

Mezi pracovní činnosti, které kariérový poradce vykonává patří:

- aktivizace a podpora klienta k zodpovědnému řízení vlastní kariéry (career management);
- realizace individuálního nebo skupinového poradenství zaměřeného na volbu zejména vzdělávací a návazné profesní dráhy;
- identifikace schopností, zájmů, dovedností a vzdělávacích potřeb klientů s využitím kariérové diagnostiky;
- poskytování informací o oborech, povoláních, profesních cestách, o vzdělávacích příležitostech jak v oblasti formálního, tak neformálního celoživotního vzdělávání (vč. poskytování informací o procesech přijímacích zkoušek) na základě analýzy a interpretace relevantních dat;
- poskytování základních informací o světě práce (kde a jak informace hledat a jak s nimi pracovat) na základě analýzy a interpretace relevantních dat;
- organizace informačních, poradenských a vzdělávacích akcí k volbě povolání pro rodiče, žáky, studenty, veřejnost;
- vedení dokumentace k poskytované poradenské službě;
- spolupráce v zájmu klienta s dalšími poradenskými subjekty.

Pracovním činnostem odpovídají i *odborné znalosti a dovednosti*, kterými by kariéroví poradci měli být vybaveni. Měli by mít následující znalosti: teorie kariérového poradenství; metody, techniky, postupy a strategie kariérového poradenství; profesní orientace a volba povolání; postupy při získávání a zpracování informací o vzdělávací nabídce škol; údaje o vzdělávací nabídce, jejich posuzování; další profesní vzdělávání, akreditace, certifikace, zákonem předepsané zkoušky; charakteristické znaky povolání; etika poradenství; metody a postupy skupinového a individuálního pracovně-profesního poradenství; základy psychologie a obecná pedagogika. Z odborných dovedností to jsou: orientace v teorii a metodách kariérového poradenství; vedení individuálního i skupinového kariérového poradenského rozhovoru zaměřeného na volbu zejména vzdělávací a návazné profesní dráhy; identifikace schopností, dovedností a vzdělávacích potřeb jedince s využitím základní kariérové diagnostiky (bez použití psychodiagnostických metod); poskytování kariérových informací ze světa vzdělávání a světa práce; spolupráce s dalšími poradenskými subjekty v zájmu klienta (networking); organizace informačních, poradenských a vzdělávacích akcí zaměřených na podporu a rozvoj řízení vlastní kariéry lidí (career management).

Nejvhodnější *odbornou přípravou pro tuto pozici* poskytuje vyšší odborné vzdělání v oboru sociální práce a sociální pedagogika, bakalářský studijní program v oboru sociální politika a sociální práce, bakalářský studijní program v oboru specializace v pedagogice a bakalářský studijní program v oboru pedagogika. Jinou alternativu představuje bakalářský studijní program v oboru vychovatelství, bakalářský

studijní program v oboru psychologie, vyšší odborné vzdělání ve skupině oborů pedagogika, učitelství a sociální péče a bakalářský studijní program ve skupině oborů pedagogika, učitelství a sociální péče.

6.2.5. Kariérové poradenství v resortu ministerstva práce a sociálních věcí

Instituce v působnosti resortu práce a sociálních věcí představují významný nástroj státní politiky zaměstnanosti. Kariérové poradenství je na úřadech práce rozvíjeno teprve od počátku 90. let 20. století. Souvisí se vznikem úřadů práce, při nichž byly zřízeny útvary poradenství a rekvalifikace a *Informační a poradenská střediska pro volbu a změnu povolání*.

Poradenské služby úřadů práce lze rámcově rozdělit do čtyř oblastí:

- *Poradenství pro volbu povolání* – poskytuje odborné informační a poradenské služby související se studijní a profesní orientací v návaznosti na vhodné pracovní uplatnění. Orientuje se především na žáky základních a středních škol.
- *Poradenství při změně povolání a rekvalifikace* – odborná poradenská činnost při doporučování rekvalifikací a jejich zabezpečování.
- *Poradenství pro specifické skupiny klientů*, kteří vyžadují zvýšenou péči (např. mladí do 25 let, absolventi vysokých škol do dvou let po ukončení studia, dlouhodobě nezaměstnaní nad 6 měsíců, občané starší 50 let, propuštění po ukončení výkonu trestu, matky s malými dětmi, příslušníci z odlišného sociokulturního prostředí, uprchlíci a společensky nepřízpůsobiví občané). Do tohoto úseku patří i činnost klubů práce (tzv. Job kluby).
- *Poradenství profesně-psychologické* – tj. odborná poradenská činnost poskytovaná specificky vzdělaným odborníkem v oblasti psychologie, zaměřená na řešení specifických osobnostních, sociálních a zdravotních problémů klientů, kteří mají problém s uplatněním na trhu práce. Ucelený systém práce s těmito klienty se nazývá bilanční diagnostika.

Úřady práce v Informačních a poradenských střediscích poskytují žákům středních škol komplexní informační a poradenské služby nezbytné k rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze v průběhu nebo po ukončení studia na střední škole. Kromě zmíněné cílové skupiny jsou služby středisek určeny žákům základních škol a jejich zákonným zástupcům, studentům vysokých škol, nezaměstnaným absolventům, školským zařízením, uchazečům o zaměstnání, kteří mají zájem o novou profesní orientaci anebo se chtějí dále vzdělávat, občanům se změněnou pracovní schopností, ale také všem dalším občanům, bez ohledu na to, zdali jsou evidováni na úřadu práce či nikoliv.

Cílem kariérového poradenství pro žáky středních škol je poskytování odborných informačních a poradenských služeb nezbytných k profesní orientaci v návaznosti na pracovní uplatnění vzhledem k aktuálnímu i předpokládanému vývoji

trhu práce. Poradenská a informační činnost může mít podobu individuální (rady, konzultace, vedení, diagnostický rozhovor aj.), může být také skupinová (přednášky, besedy, diskuse, promítání, exkurze, sociální výcvik aj.).

Informační a poradenská střediska jsou vybavena řadou jinde nedostupných informačních materiálů, multimediálních programů, audiovizuálních pořadů a počítačových databází, které jsou průběžně doplňovány a aktualizovány. Mezi přístupné informační materiály patří databáze s komplexním přehledem možností studia na středních školách, středních odborných učilištích a učilištích v daném regionu i v rámci celé ČR, nástavbového studia, vyššího odborného a vysokoškolského studia, studia na jazykových školách, možnostech kombinovaného či distančního studia; podrobné materiály o školách a oborech v regionu; charakteristiky profesí s informacemi o obsahu pracovních činností, používaných pracovních prostředcích, objektech práce a pracovním prostředí, požadavcích na uchazeče (potřebném vzdělání a zdravotních nárocích) atd.; počítačový test zájmové orientace, který pomůže při výběru povolání podle zájmů klienta a může tak usnadnit rozhodování o budoucím povolání; informace o perspektivách uplatnění po ukončení vzdělání, videoklipy nejvíce frekventovaných povolání; informace o možnostech, způsobech a technikách hledání zaměstnání; videoklipy s návody, jak postupovat během přijímacího řízení na novou pracovní pozici; základní informace o personálních agenturách; informace o možnostech hledání zaměstnání prostřednictvím inzerátů v hromadných sdělovacích prostředcích včetně internetu; základní informace o možnostech pracovních pobytů a brigád v zahraničí; informace o úřadech práce, situaci na trhu práce, o podmínkách zařazení do evidence uchazečů o zaměstnání, právech a povinnostech nezaměstnaného.

Informační a poradenská střediska se „soustřeďují na předávání kvalitních informací o možnostech studia, zejména o náplních a perspektivách jednotlivých profesí. Mívají zpravidla informace nejen celostátního charakteru, ale zejména kvalifikované aktuální informace z regionu, které jsou základním předpokladem pro samostatné rozhodování mladých lidí. Informují o studijních a učebních oborech, o podmínkách a průběhu přijímacího řízení, o nárocích a požadavcích na studium jednotlivých oborů i výkon profesí a o možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů na trhu práce“ (FRIEDMANN, 2006, s. 175 – 176).

Poněvadž Informační a poradenská střediska mají schopnost poskytovat aktuální informace o vývojových tendencích na trhu práce v nejširších souvislostech, jejich úloha je při přípravě žáků na volbu povolání nezastupitelná. Z tohoto důvodu patří mezi nejvýznamnější partnery středních škol při přípravě žáků na volbu povolání. Exkurze do tohoto zařízení vhodně doplňuje školní výuku a informace, které žáci získají ve vyučování. Zároveň nabízí žákům podporu při plánování vzdělávání, rozhodování o volbě studia a povolání, podrobné informace o celorepublikové vzdělávací nabídce a o tendencích a požadavcích současného trhu práce.

6.3. Využívání služeb kariérového poradenství – empirické šetření

Národní ústav odborného vzdělávání realizoval v roce 2003 Výzkum služeb kariérového poradenství a potřeb jeho klientů na základních a středních školách v ČR (Výzkum ..., 2003), ve kterém se zaměřil na využívání poradenských služeb. Poradenským subjektem, na který se z popsaného systému kariérového poradenství žáci středních odborných škol a středních odborných učilišť v otázkách volby povolání obraceli nejvíce, byl poradenský pracovník z Informačního a poradenského střediska při úřadu práce. Na tohoto poradce se při volbě povolání obrátilo s žádostí o radu 28 % žáků. Na výchovného poradce se obrátilo jen 22 %, na poradenského pracovníka z pedagogicko-psychologické poradny 15 % dotázaných žáků. Skutečnost, že žáci středních odborných škol a středních odborných učilišť získali zkušenost s poradenskými službami Informačních a poradenských služeb, autoři uvedeného šetření vysvětlují obecně širší dostupností služeb tohoto poradenského zařízení, poskytováním praktičtějších a na trh práce zaměřených informací, které jsou pro žáky středních odborných škol a středních odborných učilišť klíčové a také hromadným charakterem poradenství, které je ve většině případů poskytováno skupinovou formou. Při hodnocení nižšího využívání služeb pedagogicko-psychologických poraden je třeba zohlednit skutečnost, že služby, které jsou v rámci pedagogicko-psychologických poraden poskytovány, jsou nejen mnohem více individualizovány, ale jsou poskytovány užšímu okruhu žáků, kteří do tohoto zařízení přicházejí se specifickými poradenskými potřebami. Téměř 40 % žáků využilo služeb jiného poradce. Zcela nejnižšího zastoupení dosáhlo v odpovědích žáků využívání služeb *školního psychologa* – jen 7 % žáků. Vzhledem k nízkému počtu středních škol, na kterých školní psycholog v době realizace výzkumu pracoval, však nelze toto zjištění považovat za relevantní.

Přestože není analýza frekvence využívání služeb kariérového poradenství jediným a dostačujícím kritériem pro vzájemné srovnání poradenských zařízení a hodnocení jejich funkčnosti, domníváme se, že může napovědět nejen o funkčnosti jednotlivých složek poradenského systému, ale také o potřebách cílové populace, které se promítají do požadavků, s nimiž se obracejí na jednotlivé poradenské subjekty. Z tohoto důvodu jsme se v rámci empirického šetření zaměřeného na kariérové rozhodování žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť zaměřili na posouzení reálného nebo potenciálního využívání služeb kariérového poradenství. Východiskem nám byly dřívější zahraniční výzkumy, které zdůraznily marginální roli učitelů (HARRIS, 1992) a kariérových poradců (LAWRENCE, 1992) při volbě povolání žáků.

6.3.1. Cíl a metodologie empirického šetření

Design výzkumu byl zpracován v rámci projektu Kariérové poradenství v podmínkách kurikulární reformy VIP Kariéra II – KP, jehož řešitelem je Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen Národní ústav pro vzdělávání). Projekt má za cíl rozšíření, racionalizaci a další zkvalitnění informační, vzdělávací a metodické podpory kariérového poradenství a vzdělávání na školách a vytvoření vazby na služby celoživotního vzdělávání. Jeho úkolem je vytvořit integrovaný systém kariérového poradenství a zlepšit koordinaci informačně poradenských služeb (O projektu ..., 2012).

Dílčím cílem výzkumu, jehož výsledky budou prezentovány v následujícím textu, bylo zjistit *reálné a potenciální využívání služeb kariérového poradenství žáky středních odborných škol a středních odborných učilišť*.

K dosažení stanoveného dílčího cíle byla zvolena metoda dotazování. Použitým nástrojem sběru dat byly párové dotazníky pro žáky a rodiče žáků absolventských ročníků středních odborných škol a středních odborných učilišť v oborech poskytujících úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou (v identifikačním kódu oboru vzdělání uváděno jako *kategorie M*), nebo v tříletých učebních oborech, jejichž absolventi získávají střední odborné vzdělání s výučním listem (v identifikačním kódu oboru vzdělání uváděno jako *kategorie H*). Dotazníky byly zkonstruovány pro účely tohoto výzkumu týmem pracovníků pod vedením Ing. Jiřího Vojtěcha a PhDr. Petry Drahoňovské z Národního ústavu pro vzdělávání. Sběr dat proběhl na jaře 2011 (školní rok 2010/2011) na dvaceti středních školách ve třech krajích České republiky (v Ústeckém kraji, Moravskoslezském kraji, Plzeňském kraji) a v Hlavním městě Praha. Z každé oblasti bylo náhodně vybráno pět středních škol, a to bez ohledu na zřizovatele. Výběrový soubor ($N = 442$) je tvořen 244 žáky maturitních oborů (55 %) a 198 žáky nematuritních oborů vzdělání (45 %). Dotazníky vyplnilo 59 % chlapců a 41 % dívek.

Data byla nejprve analyzována za použití deskriptivních statistických postupů. Sestaveny byly tabulky s absolutními a relativními četnostmi. Pro zjištění vztahů mezi proměnnými byl použit test nezávislosti χ^2 pro kontingenční tabulku. K měření síly závislosti jevů v kontingenční tabulce byl vypočten Cramérův koeficient kontingence. U kontingenčních tabulek byla provedena průzkumná analýza pomocí standardizovaných Pearsonových reziduí (znaménkové schéma).

6.3.2. Získané poznatky

Žákům jsme v dotazníku položili otázku: „Kterí odborníci Vám poradili, kam dál po střední škole?“ Respondenti se měli výběrem jedné ze čtyř nabídnutých možností odpovědi: využil(a) jsem; znám, ale nevyužil(a) jsem; neznám, asi bych využil(a); neznám, asi bych nevyužil(a) vyjádřit k následujícím poradenským subjektům: některý z učitelů; poradce na střední škole; poradce na úřadu práce; poradce v pedagogicko-psychologické poradně a privátní poradce, psycholog, kouč apod.

Tabulka 6.1. Položka č. 9 dotazníku pro žáky: „Kteří odborníci Vám poradili, kam dál po střední škole?“

(odpověď, prosím, zakřížkujte v každém řádku)				
Položka	Poradce	Využil(a) jsem	Znám, ale nevyžil(a) jsem	Neznám, asi bych využil(a) nevyžil(a)
9.1	Některý z učitelů			
9.2	Poradce na střední škole			
9.3	Poradce na úřadu práce			
9.4	Poradce v pedagogicko-psychologické poradně			
9.5	Privátní poradce, psycholog, kouč apod.			
	Někdo jiný (napíšte do dalších řádků kdo):			
6.13				
6.14				
6.15				

Tabulka 6.2. Položka č. 9 dotazníku pro rodiče: „Kteří odborníci Vám poradili při rozhodování, kam by mělo jít vaše dítě po střední škole?“

(odpověď, prosím, zakřížkujte v každém řádku)				
Položka	Poradce	Využili jsme	Znám, ale nevyužili jsme	Neznám, asi bychom využili nevyužili
9.1	Některý z učitelů			
9.2	Poradce na střední škole			
9.3	Poradce na úřadu práce			
9.4	Poradce v pedagogicko-psychologické poradně			
9.5	Privátní poradce, psycholog, kouč apod.			
	Někdo jiný (napíšte do dalších řádků kdo):			
6.13				
6.14				
6.15				

Respondenti měli možnost uvést i jiné poradenské pracovníky, kteří jim při volbě povolání poskytli poradenskou pomoc (viz tabulka 6.1).

Rodičům jsme položili analogickou otázku: „Kteří odborníci Vám poradili při rozhodování, kam by mělo jít vaše dítě po střední škole?“ Rodiče měli možnost u jednotlivých poradenských pracovníků, jejichž výčet byl shodný jako u žáků, vybrat jednu ze čtyř nabídnutých odpovědí: využili jsme; znám, ale nevyužili jsme; neznám, asi bychom využili; neznám, asi bychom nevyužili (viz tabulka 6.2).

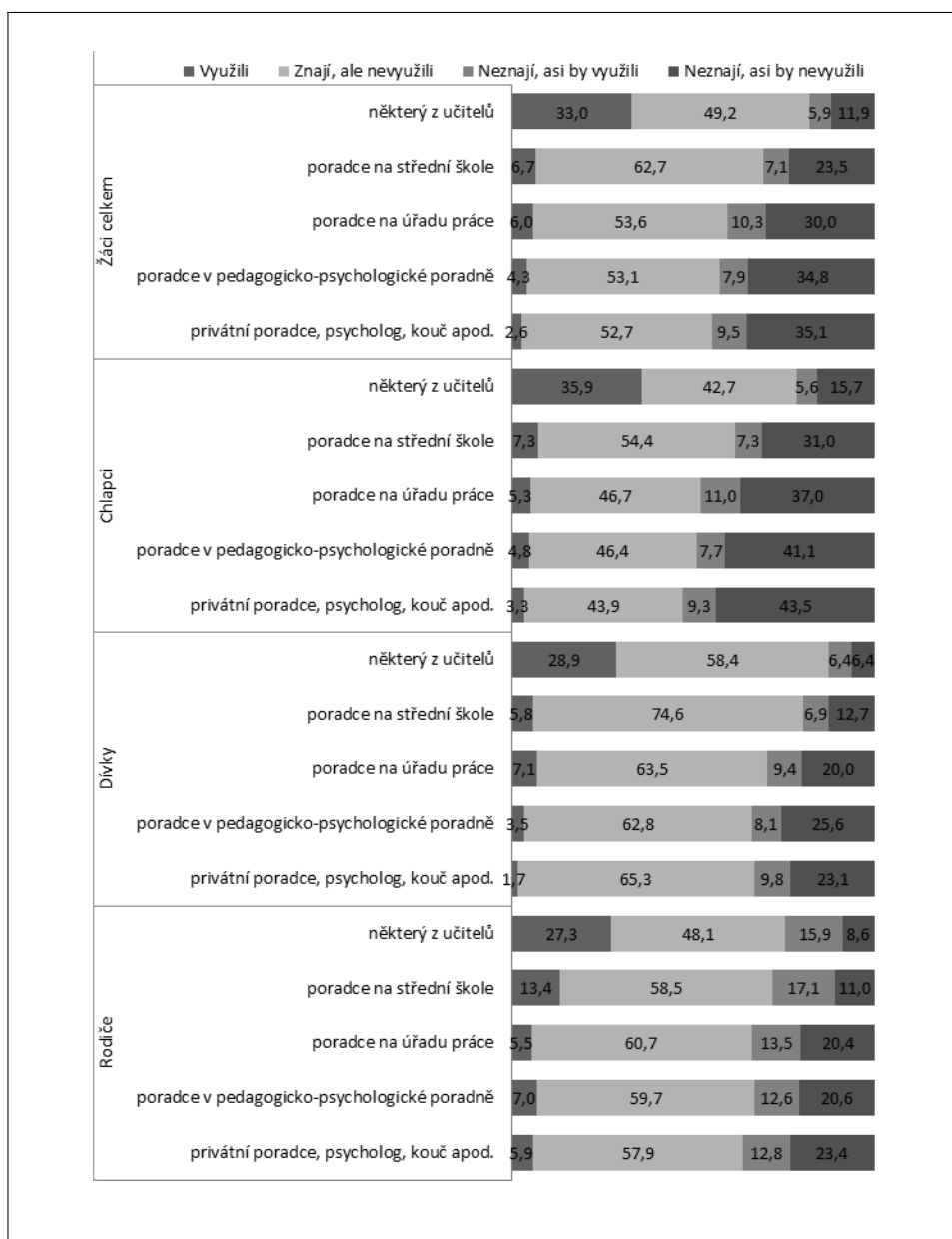
Nejvíce využívaným zdrojem rad byly při volbě povolání u žáků učitelé. Z dotázaných žáků jejich pomoc využilo 33,0 %. Ostatní poradenští pracovníci byli žáky coby zdroj rad využíváni ve velmi malé míře: poradce na střední škole (6,7 %),

Tabulka 6.3. Využívání poradenských služeb žáky a rodiči žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť

Respondent	Poradce	N	Využil(a) jsem		Znám, jsem nevyužil(a)		Neznám, asi bych využil(a)		Neznám, asi bych nevyužil(a)	
			Využil(a) jsem		jsem		využil(a)		nevyužil(a)	
			abs	rel	abs	rel	abs	rel	abs	rel
Žáci celkem	Některý z učitelů	421	139	33,0	207	49,2	25	5,9	50	11,9
	Poradce na střední škole	421	28	6,7	264	62,7	30	7,1	99	23,5
	Poradce na úřadu práce	416	25	6,0	223	53,6	43	10,3	125	30,0
	Poradce v pedagogicko-psychologické poradně	420	18	4,3	223	53,1	33	7,9	146	34,8
	Privátní poradce, psycholog, kouč apod.	419	11	2,6	221	52,7	40	9,5	147	35,1
Chlapci	Některý z učitelů	248	89	35,9	106	42,7	14	5,6	39	15,7
	Poradce na střední škole	248	18	7,3	135	54,4	18	7,3	77	31,0
	Poradce na úřadu práce	246	13	5,3	115	46,7	27	11,0	91	37,0
	Poradce v pedagogicko-psychologické poradně	248	12	4,8	115	46,4	19	7,7	102	41,1
	Privátní poradce, psycholog, kouč apod.	246	8	3,3	108	43,9	23	9,3	107	43,5
Dívky	Některý z učitelů	173	50	28,9	101	58,4	11	6,4	11	6,4
	Poradce na střední škole	173	10	5,8	129	74,6	12	6,9	22	12,7
	Poradce na úřadu práce	170	12	7,1	108	63,5	16	9,4	34	20,0
	Poradce v pedagogicko-psychologické poradně	172	6	3,5	108	62,8	14	8,1	44	25,6
	Privátní poradce, psycholog, kouč apod.	173	3	1,7	113	65,3	17	9,8	40	23,1
Rodiče	Některý z učitelů	428	117	27,3	206	48,1	68	15,9	37	8,6
	Poradce na střední škole	426	57	13,4	249	58,5	73	17,1	47	11,0
	Poradce na úřadu práce	422	23	5,5	256	60,7	57	13,5	86	20,4
	Poradce v pedagogicko-psychologické poradně	427	30	7,0	255	59,7	54	12,6	88	20,6
	Privátní poradce, psycholog, kouč apod.	423	25	5,9	245	57,9	54	12,8	99	23,4

Legenda: abs=absolutní četnost (N_i), rel=relativní četnost v procentech

poradce na úřadu práce (6,0 %), poradce v pedagogicko-psychologické poradně (4,3 %) a pouze 2,6 % žáků využilo rad privátního poradce, psychologa, kouče apod. Ukazuje se, že žáci ve více než polovině případů poradenské pracovníky a jejich služby znají, ale nevyužívají je. Žáci, kteří tyto poradenské pracovníky neznají, by ve větší míře nevyužili rad poradce na střední škole (23,5 %), poradce na úřadu práce (30,0 %), poradce v pedagogicko-psychologické poradně (34,8 %) a privátního poradce, psychologa nebo kouče (35,1 %). Podrobné informace jsou uvedeny v tabulce 6.3 a graficky znázorněny na obrázku 6.1.



Obrázek 6.1. Využívání poradenských služeb žáky a rodiči žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť

Jak bylo uvedeno, rad *některého z učitelů* využilo při volbě povolání 33,0 % žáků. Téměř polovina dotázaných žáků (49,2 %) o možnosti poradit se s učitelem v této oblasti ví, ale jejich pomoci při svém rozhodování nevyužila. Žáci, kteří nebyli s poskytováním rad učiteli pro volbu povolání obeznámeni, by jejich rad využilo 5,9 % a 11,9 % jich uvedlo, že by jejich rad nevyužili. V odpovědích chlapců a dívek jsou statisticky významné rozdíly ($\chi^2(3) = 14,19$; $p < 0,05$; Cram. $V = 0,18$).

Chlapci při volbě povolání využívají rad některého z učitelů více než dívky, ale na druhou stranu více chlapců než dívek není seznámeno s poradenskými možnostmi učitelů a zároveň by jejich rad nevyužili.

Poradce na střední škole, tedy výchovného poradce nebo školního psychologa, při volbě povolání vyhledalo pouze 6,7 % žáků. Přitom 62,7 % žáků o jeho existenci a poskytovaných službách ví, ale přesto jeho pomoc nevyhledala. Jako negativní vnímáme, že téměř čtvrtina žáků (23,5 %) poradce na své střední škole neznala, ale zároveň uvedla, že by jeho rad pravděpodobně nevyužila. Pouze 7,1 % žáků uvedlo, že přestože poradce na škole nezná, asi by jeho rad využilo. Statisticky významné rozdíly v odpovědích chlapců a dívek jsme zjistili i u využívání rad poradců na střední škole ($\chi^2(3) = 88,39; p < 0,001$; Cram. $V = 0,400$). Cramérův koeficient kontingence ukazuje na střední závislost (srov. BUDÍKOVÁ, KRÁLOVÁ A MAROŠ, 2010, s. 214). Z reziduální analýzy je patrné, že chlapci využívají rad poradců na střední škole více než dívky.

Poněvadž jsou exkurze do Informačního a poradenského střediska při úřadu práce pořádány většinou středních škol, předpokládali jsme, že žáci budou z této instituce získávat rady důležité pro volbu povolání. Data náš předpoklad však nepodpořila. *Poradce na úřadu práce* při volbě povolání využilo pouze 6,0 % žáků, kdežto 53,6 % žáků sice jeho služby zná, ale nevyužívá je. Zajímavé je zjištění, že více než 40 % žáků poradce na úřadu práce nezná. Konkrétně 10,3 % žáků poradce na úřadu práce nezná a asi by jeho rad využilo. Téměř třetina žáků (30,0 %) jej nezná, ale jeho služeb by nevyužilo. V odpovědích chlapců a dívek jsou rozdíly ($\chi^2(3) = 15,71; p < 0,05$; Cram. $V = 0,19$). Průzkum standardizovaných Pearsonových reziduí ukázal, že chlapci více inklinují k odpovědi, že poradce na úřadu práce neznají a jeho rad by asi nevyužili. Rozdíl mezi pozorovanou a očekávanou četností byl statisticky významný na hladině významnosti 0,05. U dívek jsme naopak zaznamenali statisticky menší inklinaci k této odpovědi.

Poradce v pedagogicko-psychologické poradně využilo 4,3 % žáků. Tohoto poradce zná, ale jeho rad nevyužilo 53,1 %, nezná, a asi by využilo 7,9 % a nezná, a asi by nevyužilo 34,8 % žáků. Rovněž v reálném či potenciálním využívání služeb poradce v pedagogicko-psychologické poradně jsou mezi chlapci a dívkami rozdíly ($\chi^2(3) = 12,68; p < 0,01$; Cram. $V = 0,17$). Reziduální analýzou jsme zjistili, že dívky se méně přiklání k odpovědi, že poradce v pedagogicko-psychologické poradně neznají a jeho služeb by pravděpodobně nevyužily.

Nejméně využívanými poradci jsou *privátní poradci, psychologové, kouči* apod. Jejich rad využilo jen 2,6 % žáků. Více než polovina (52,7 %) žáků o jejich existenci ví, ale jejich rad nevyužili. Z dotázaných žáků jich 9,5 % uvedlo, že tyto poradce neznají, ale asi by je při volbě povolání využili a 35,1 % žáků je rovněž nezná, ale asi by jejich rad nevyužili. I v tomto případě jsou v odpovědích chlapců a dívek rozdíly ($\chi^2(3) = 21,77; p < 0,001$; Cram. $V = 0,23$). Z reziduální analýzy je patrná inklinace dívek k odpovědi, že privátního poradce, psychologa, kouče apod. znají, ale jejich rad by nevyužily. Chlapci se statisticky více přiklání k odpovědi, že tyto poradce neznají a pravděpodobně by jejich služeb nevyužili.

Také odpovědi rodičů vztahující se k využívání rad poradenských pracovníků nejsou příliš pozitivní. Stejně jako žáci, i rodiče nejvíce při volbě povolání svých potomků využívají rad některého z učitelů (27,3 %). Rad poradce na střední

škole využilo jen 13,4 %, rad poradce na úřadu práce 5,5 %, rad poradce v pedagogicko-psychologických poradnách 7,0 % a rad privátního poradce, psychologa nebo kouče jen 5,9 % rodičů. Až na rady poskytnuté některým z učitelů nebo poradců na střední škole by rodiče rady ostatních poradenských pracovníků spíše nevyužili, než využili. Z informací vycházejících z popisné statistiky můžeme konstatovat, že až na rady některého z učitelů nebo poradců z úřadu práce využívají rodiče všechny ostatní poradce více než žáci.

6.4. Diskuse a závěr

Výsledky ukazují, že žáci a rodiče rady většiny poradenských pracovníků nevyužívají nebo je neznají. V systému kariérového poradenství má přitom každý z poradenských pracovníků své nezastupitelné místo.

Předmětem odborné diskuse je otázka *role učitelů* při volbě povolání. Žáci jej obvykle radí za rodinu nebo vrstevníky a pomoc učitelů hodnotí jako méně přínosnou (METHENY, McWHIRTER A O'NEIL, 2008). Náš výzkum však ukazuje, že pro české žáky jsou učitelé důležitým poradenským subjektem. Tuto skutečnost vnímáme jako pozitivní. Učitelé posuzují žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech. Jak zdůrazňuje MOJŽÍŠEK (1987), kvalifikovaný učitel je schopen diagnostikovat nejen úroveň vědomostí a dovedností, ale i projevy nadání, zájmů a případných vzdělávacích obtíží žáka. Učitelé mají dále kvalifikační a osobnostní předpoklady k tomu, aby se při volbě povolání stali významným zdrojem informací, rad a pomoci, neboť se jedná o oblasti, v nichž jsou učitelé aktivní. Učitelé pomáhají žákům s utvářením reálného profesního cíle a perspektivy, vybavují je kompetencemi potřebnými pro sebepoznávání, plánování a rozhodování. Společně s rodiči utvářejí vzdělanostní a profesní aspiraci žáků (FARMER, 1985).

Pro kvalitní působení ze strany pedagogů poskytují podle FRIEDMANNA (2011) dostatek prostoru vyučovací předměty, poněvadž v nich mohou učitelé žákům poskytovat kvalifikované informace k volbě povolání. Vzhledem k významu, který při tomto rozhodovacím procesu v současné době sehrávají nové komunikační technologie (ŠŤASTNOVÁ A DRAHOŇOVSKÁ, 2012), považujeme ve shodě s HOŠŤOVECKÝM A ŠTUBŇOU (2012) rozvoj počítačové gramotnosti žáků za důležitý. Širokou škálu možností uplatnění mají informační a komunikační technologie rovněž ve vyučovacím procesu, a to jak ve fázi motivační, expoziční a fixační, tak ve fázi diagnostické a aplikační (HOŠŤOVECKÝ A ZAŤKOVÁ, 2011, s. 75). Dostatek informací, jejich relevantnost, dostupnost, srozumitelnost a schopnost žáků je v případě potřeby vhodně využít, jsou klíčovými předpoklady úspěšného kariérového vývoje. Poněvadž u žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť dochází k přechodu k informační autonomii, samostatnému a aktivnímu vyhledávání informací (HLAĐO, 2009), žáci by se měli naučit získané informace hodnotit a vhodně s nimi pracovat. Cílem je, aby mohli znalosti a dovednosti získané ve škole dále využít při samostatném vyhledávání informací a následném rozhodování v různých fázích své profesní kariéry.

Lépe a důkladněji než učitelé vyučovacích předmětů poznávají žáky v rámci diagnostických činností třídní učitelé. Navíc vytvářejí širší pedagogickou charakteristiku žáka, která vychází z hodnocení mnoha učitelů. Zjištěná situace potvrzuje, že třídní učitel je v užším kontaktu s rodiči a při volbě povolání plní v řadě případů významnější roli než výchovný poradce, neboť je lépe obeznámen jak se studijními předpoklady žáka, tak rodinnými či sociálními poměry.

Přestože rad poradce na střední škole, poradce na úřadu práce a v pedagogicko-psychologických poradnách využila nebo by potenciálně využila jen malá část žáků a rodičů, jejich informační a poradenské služby hodnotíme jako významné a v systému kariérového poradenství nezastupitelné. Jak zjistily DRAHOŇOVSKÁ A ELIÁŠKOVÁ (2011), *poradci na středních školách* řeší se žáky celou řadu témat. Prioritním tématem je prospěch, následuje volba dalšího studia, příprava na vstup na trh práce, otázky předčasného odchodu ze studia nebo změny oboru.

Z institucionalizované pomoci poskytované v rámci resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jsou žáky a rodiči nejméně využívány rady poradce z *pedagogicko-psychologické poradny*. Toto zjištění je pochopitelné v kontextu služeb, jež tato poradenská instituce poskytuje. V kompetenci pedagogicko-psychologických poraden je především specifická pomoc žákům a rodičům s problémy při volbě povolání. Domníváme se však, že pedagogicko-psychologické poradny zastávají důležitou roli i při volbě povolání běžné populace žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť, neboť poskytují testování a diagnostiku studijních předpokladů a poskytují komplexní individuální kariérové poradenství (srov. DRAHOŇOVSKÁ A ELIÁŠKOVÁ, 2011, 2012).

Naše poznatky dále potvrzují, že žáci a rodiče mají o kariérovém poradenství ve školách i mimo ně poměrně malé povědomí. Uvedená skutečnost poukazuje na slabiny propagace poradenských služeb, příp. cílenosti propagace na vhodné skupiny klientů. To je v částečném rozporu se zjištěním DRAHOŇOVSKÉ A ELIÁŠKOVÉ (2011, s. 16), podle nichž se střední školy zaměřují na propagaci kariérového poradenství poskytovaného na jejich škole zejména směrem k žákům, kterých se volba povolání týká. Tito žáci mají dostatek informací, kde poradce najít a kdy je možné ho kontaktovat. Propagace by proto měla být vedena také směrem k rodičům žáků. Základní formy propagace kariérového poradenství ve vyučování a na třídních schůzkách nejsou vždy dostatečně účinné. Kvalitní propagace na internetových stránkách vzdělávacích (ale i dalších poradenských), by měla obsahovat srozumitelný popis poskytovaných služeb, jejich význam pro volbu povolání i potřebné kontakty včetně úředních hodin. Podceňovány by neměly být ani grafická podoba prezentace, přehlednost a jednoduchost vyhledávání informací. Další vhodnou formou propagace služeb kariérového poradenství jsou informační letáky. I ty by měly mít profesionální grafické zpracování a obsahovat všechny potřebné informace včetně kontaktních údajů. Vzdělávací a poradenské instituce by se neměly bát využít i možností nových technologií (např. Facebooku, Google+), přímého kontaktu se žáky a rodiči v podobě besed či informovat o svých službách cílovou skupinu na informačních akcích škol, na veletrzích škol apod. Promyšlená motivace k využívání poradenských služeb by měla být integrální součástí přípravy žáků na volbu povolání ve vyučovacích předmětech. Pracovat lze i se skupinou žáků a rodičů, kteří mají o službách kariérového poradenství určitou míru povědomí, ale služby

záměrně nevyužívají. Tuto skupinu je třeba pro využívání kariérového poradenství motivovat například pomocí popsaných forem propagace. Příležitostí pro motivaci rodičů jsou také neformální setkání školy s rodiči žáků.

Podle ŠAUEROVÉ (2009, s. 119) „moderní život přináší lidem větší šance a možnosti výběru, ale také větší rizika a nejistoty. Lidé mohou svobodně přijímat různé životní styly, zároveň však mají odpovědnost za utváření vlastního života. Každým dnem se svět kolem nás mění, každý den jsme vystaveni novým nárokům jak v osobním, tak profesním životě“. Přemýšlet o vlastních přáních a zájmech, poznávat osobnostní předpoklady a hledat jejich vzájemný soulad s možnostmi trhu práce a vzdělávacího systému pomáhá jedincům kariérové poradenství. Komplexní kariérové poradenství se snaží dále učit jedince plánovat a činit rozhodnutí ve vztahu ke vzdělávání a práci a zpřístupňuje potřebné informace o vzdělávacích příležitostech a trhu práce. Pomoc může mít několik rozměrů: od poskytnutí samoobslužných informačních materiálů či testů žákovi až po celkovou diagnostiku a podrobnou analýzu osobnosti. V posledních letech došlo v praxi kariérového poradenství k výrazné změně. Dříve psychologové uplatňovali názor, že jedinec je svými charakteristikami vhodný pro určité povolání, které mu poradce doporučí. Jedním ze soudobých trendů je komplexní pojetí kariérového poradenství zahrnující podávání rad a informací, ale i vybavování žáků kompetencemi k tomu, aby se na základě kvalitních a adekvátních informací dokázali samostatně rozhodovat. Podle VENDELA (2008) dnes kariérové poradenství poskytuje lidem pomoc tak, aby byli schopni plánovat a řídit svůj vlastní život s větší autonomií a kompetencí. O dosažení těchto cílů usiluje především aktivizováním vlastních zdrojů osobnosti, které jsou při rozhodování důležité. Konečné rozhodnutí tedy nepřísluší kariérovému poradci, ale žákovi, jenž za svou volbu nese hlavní zodpovědnost (srov. NILSSON A ÅKERBLOM, 2001; HERR A CRAMER, 1996).

Zkušenosti z pedagogické a pedagogicko-psychologické praxe potvrzují, že se vzrůstající dostupností a efektivností služeb kariérového poradenství jsou významně redukovány zbytečné ztráty vznikající chybným rozhodováním. Pouze kvalitní a systematickou přípravou lze změnit subjektivní pohledy žáků a rodičů na roli kariérového poradenství v tomto náročném přechodovém stadiu a využívání poradenských služeb při volbě povolání. Proto je nezbytné kontinuálně pracovat na sladení působení kariérového poradenství a kariérového vzdělávání, aby byl vytvořen komplexní a efektivní systém přípravy žáků na volbu povolání.

Speciální vzdělávací potřeby žáků středních škol se zaměřením na specifické poruchy učení a chování



Dita Janderková

V současné době se stále více setkáváme s jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami. Nacházíme je na základních, ale i středních a vysokých školách. Dnes jsou v největší míře zastoupeni v hlavním proudu vzdělávání. Dříve bylo běžné, že byli umísťováni do speciálního školství a na studium vysoké školy si jich troufalo poměrně málo. Předmětem toho příspěvku budou jedinci se specifickými poruchami učení a chování, kteří jsou žáky sekundárního školství – středních škol. Specifické poruchy učení jsou komplikací na cestě ke vzdělání. Už samotné označení „porucha“ vzbuzuje samozřejmý předpoklad, že něco není v pořádku, že je něco mimo „normu“. Zmíněné poruchy představují zátěž pro všechny, kteří se s takovým jedincem setkávají – učitelé, rodiče, později zaměstnavatelé a životní partneři. Ovšem zvýšené nároky jsou kladeny i na samotného jedince. Nejsou to ale nároky pouze v oblasti kognitivní, ale i v oblasti sociální a emoční. Co je ale povzbudivé, je fakt, že se s nimi lze naučit žít, že je lze zvládat. Někomu se to daří lépe, někomu hůře. Proč tomu tak je, záleží na mnoha okolnostech, které jsou tématem této kapitoly. Pro lepší představu, jak se promítají do praxe, uvedeme několik zajímavých dat z kasuistického šetření.

7.1. Speciální vzdělávací potřeby

Speciální vzdělávací potřeby jsou dnes často zmiňovaným odborným označením, se kterým se setkávají jak učitelé, tak i širší veřejnost. Dle PRŮCHY (2009) se k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami řadí mimo jiné žáci se zdravotním postižením tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, narušenou komunikační schopností, s poruchami autistického spektra, se souběžným postižením více

vadami a žáci se zdravotním znevýhodněním, zdravotně oslabení a dlouhodobě nemocní. Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří i jedinci se specifickými poruchami učení a chování.

Specifické poruchy učení vymezují BARTOŇOVÁ A VÍTKOVÁ (2007) jako různorodou skupinu poruch. Mají individuální charakter a mohou vznikat na základě dysfunkce centrální nervové soustavy. Projevují se jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech, nutných k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě, popřípadě jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti v populaci běžné. Pro žáky s těmito poruchami a pro jejich rodiče ale znamenají velkou překážku na cestě za vzděláním.

Specifické poruchy chování jsou souhrnným označením pro vrozené a chronické obtíže, k nimž došlo na základě drobných poškození CNS v prenatálním nebo perinatálním období. Člověka doprovází po celý život, ale jejich projevy se s ohledem na zrání CNS i věk jedince mohou měnit. Zpravidla však souvisejí se schopností dodržovat standardní pravidla chování a provádět opakovaně a dlouhodobě určité aktivity a podávat učební nebo pracovní výkon v tradiční podobě (ČÁP A KOL., 2009).

Oba dva výše popsané typy poruch se mohou, ale i nemusí *vyskytovat společně*. Je ovšem nutné pamatovat na to, že specifické poruchy chování vedou často ve svých sekundárních důsledcích také k nedostatečnému využívání kapacity mentálních schopností. Tím se snižuje výkonnost dítěte a mohou se objevit problémy ve škole. Podobně mohou vznikat problémy v projevech chování jako nadstavba specifických poruch učení.

Je důležité si uvědomit, že dítě může trpět poruchou učení dávno před tím, než se to projeví při výuce ve škole, v samotném vyučování a při osvojování si základních školních dovedností. Z hlediska diagnostického lze mluvit o poruchách učení (školních dovedností – číst, psát, počítat), až když se dítě začne učit těmito dovednostem. Není možné označit dítě za dyslektika, když se ještě neučilo číst. Dyslexie je totiž porucha čtení. S takovými případy se setkáváme v praxi, kdy si například rodiče myslí, že jejich dítě už v předškolním věku je dyslektik. V tomto období si můžeme všimnout jen určitých signálů, které nás vedou k úvaze, že dítě bude mít problémy s osvojováním si základních školních dovedností. Konkrétně se může jednat o obtíže při rozvíjení motoriky, pravolevé a prostorové orientace, řeči a podobně. Stále je nutné pamatovat na to, že podle neuropsychologů je učení funkcí mozku a poruchy učení souvisí s jeho dysfunkcemi.

Pro lepší orientaci v problematice a pro větší přehlednost uvádím dělení poruch (volně podle DITTRICH, 1993, s. 38 a násl.). Přestože se jedná z dnešního pohledu už o zdroj poměrně letitý, pokládám toto dělení za velmi přínosné: poruchy chování na podkladě ADHD (s vědomím určitého zjednodušení lze užít označení LMD) a poruchy učení (dysfunkce).

7.2. Specifické poruchy učení a chování (etiologie, symptomatologie, diagnostika)

Existují mnohé teorie, které se pokouší vysvětlit příčiny vzniku specifických poruch učení a chování. Většina z nich staví na určitém poškození mozku.

Jako nejčastější příčina zmíněných poruch je zmiňováno organické poškození mozku, ke kterému dochází před, při a krátce po porodu. V této souvislosti se píše o lehkých mozkových dysfunkcích (LMD), které podle MATĚJČKA (1995) doprovázejí specifické poruchy učení v 50 % diagnostikovaných případů. V současnosti se setkáváme v této souvislosti s označením ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), který označuje poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Přestože se nejedná o zcela terminologicky zástupné kategorie, často ADHD nahrazuje LMD.

Důležitou roli sehrává i dědičnost. ZELINKOVÁ A ČEDÍK (2013) píší, že je-li někdo z příbuzných dyslektik, má člověk přibližně 40% pravděpodobnost, že bude mít obdobné obtíže. U jednovaječných dvojčat je tato pravděpodobnost dokonce více než 90 %. Dědičnost dyslexie ale neznamená, že ji má na svědomí jeden gen. Jde o dědičné oslabení dovedností podmiňujících nácvik čtení a psaní. K tomu jmenovaní autoři ještě dodávají, že častěji se porucha vyskytuje u chlapců než u dívek, a to přibližně v poměru 4 : 1.

Nelze opomenout ani etiologické pojetí specifických poruch učení z hlediska symetrie mozkových hemisfér.

MATĚJČEK (1995) uvádí poznatky, které vedou ke konceptu, že existují rozdíly mezi mozky osob s dyslexií a bez dyslexie. Jedná se o neuroanatomické nepravidelnosti v oblasti mozkové kůry, které mají mimo jiné vliv na „řečové“ a „neřečové“ oblasti mozku. Mluví se o modelu pravo- a levohemisférové dyslexie (tzv. balance-model). Staví se na výzkumech D. J. Bakker (ŠAUEROVÁ, ŠPAČKOVÁ A NECHLEBOVÁ, 2012), kdy se rozlišují P-typ (pravohemisférový) a L-typ (levohemisférový). Pravohemisférový typ dyslexie se vyznačuje tím, že děti většinou čtou pomalu, trhaně a nepřesně. Čtení setrvává na úrovni pravohemisférové – percepční. Při terapii je nutné více zapojovat levou hemisféru. Levohemisférový typ dyslexie se projevuje tak, že děti čtou rychle, až překotně, dělají mnoho chyb a často si slova domýšlejí. Textu zpravidla příliš nerozumějí a obsah si někdy dovozují z kontextu. Schází percepční etapa. Děti si neosvojily dostatečně tvary písmen.

Za možnou příčinou především specifických poruch chování jsou pokládány i psychofyzilogické zvláštnosti, které souvisejí s teoriemi zvýšené nebo naopak snížené vzrušivosti centrální nervové soustavy. V praxi se pak setkáváme s dětmi příliš stimulovanými už od raného kojeneckého věku, kterým škola nemůže poskytnout dostatek podnětů. Ale může se jednat i o jiný případ, kdy děti trpí naopak jejich nedostatkem. Další možnou příčinou jsou psychogenní vlivy. Zde se staví na teorii, že u hyperaktivních dětí pramení obtíže z nedostatečné a nedokonalé schopnosti přizpůsobit se situaci. Do této velké skupiny příčin patří nesprávné styly rodičovské výchovy, nedostatky v interakci a komunikaci mezi dítětem a matkou, otcem.

Stále se připomíná i koncept ekologického zatížení organismu dítěte, které může sehrát roli při vzniku specifických poruch chování. Mluví se o otravách olovem a mědí, negativním vlivu potravinářských příměsí, které konzumuje člověk společně se stravou. Především se upozorňuje na negativní vliv salicylátů a umělých potravinářských barviv a konzervářských přípravků v potravinách.

Teorií, jak dokládá předchozí text, je více. Ovšem jsou to teorie, na jejichž potvrzení nebo vyvrácení se stále pracuje. V současné době neexistuje jedna jediná teorie, která by vysvětlila bezesbýtku etiologii specifických poruch učení a chování.

Symptomatologie specifických poruch učení a chování je velmi rozmanitá. V následujícím textu budeme vycházet z textů ZELINKOVÉ A ČEDÍKA (2013), ŠAUEROVÉ, ŠPAČKOVÉ A NECHLEBOVÉ (2012) a také budeme čerpat z praktických zkušeností z práce s těmito jedinci. Lidé se specifickými poruchami učení a chování se liší v jednotlivých symptomech a nelze najít dva naprosto totožné „dyslektiky“ či nositele ADHD. Z toho pak plynou důležité závěry pro terapii, kdy se mylně domníváme, že to, co je účinné u jednoho, musí zákonitě „zabrat“ i u druhého. Praxe nás učí, že tomu tak není.

Mezi nejčastější symptomy specifických poruch chování a učení se uvádí:

- Poruchy pozornosti a soustředěnosti. Pro jedince se syndromem ADHD jsou poruchy pozornosti typické a pro okolí prakticky nepřehlédnutelné. Lze se zmínit o únavě pozornosti, která se zvyšuje v pozdějších vyučovacích hodinách a při domácí přípravě. Problémem je fluktuace pozornosti, jejímž důsledkem jsou pak nerovnoměrné výkony. Projevuje se malý rozsah pozornosti, kdy se jako obrana proti tomuto negativnímu jevu doporučuje nezahlcovat jedince najednou více pokyny. Pozornost bývá také často nevybírová a ulpívavá, kdy se nositeli poruchy obtížně rozlišuje, co je v konkrétním okamžiku podstatné a co je naopak vhodné potlačit.
- Hyperaktivita (případně hypoaktivita). Je snad nejviditelnějším příznakem, především hyperaktivitu prakticky nelze přehlédnout. Jedinec bezdůvodně vstává, hýbe nohama, poposedává, musí měnit polohu těla, bubnuje prsty do stolu, často si hraje s nejrůznějšími předměty, okusuje tužku a podobně. Hyperaktivita se projevuje i zbrklostí. Často tito jedinci nejdřív jednájí, a až potom přemýšlejí nad možnými následky svého chování. Tento nevhodný způsob komunikace dostává děti, ale i dospělé s poruchou často do konfliktů ať ve školním, v pracovním či soukromém životě.
- Emoční labilita, impulzivita. Projevuje se jako nevyrovnanost v citové oblasti. Může se objevit přecitlivělost, ale i citová tupost, kdy dítě nemá potřebu komunikace s okolím. Setkáváme se se společenskou nezralostí, neschopností přizpůsobit se pravidlům skupiny, nedostatkem vůle, výkyvy nálad, nedostatečnou sebekontrolou i zvýšenou dráždivostí a chováním bez zábran. Impulzivita se projevuje tak, že chybí rozvaha mezi podnětem a činem. Okamžitý podnět stimuluje okamžitou reakci. Jedinci pak většinou prozkoumávají podněty chaoticky, zbrkle a často něco přehlédnou nebo něco vnímají chybně.

- Percepční poruchy a poruchy motoriky. Setkáváme se s nedostatky ve smyslovém vnímání i poznávacích činnostech (dysгноzie). Současně se často kombinuje dysгноzie s dyspraxií. Zraková percepce je pak nedokonalá, nepřesná, podobně jako sluchová percepce, orientace v prostoru a ve vlastním tělesném schématu, potíže s pravolevou orientací a podobně. V některých případech se lze setkat s nevyhraněnou nebo zkříženou lateralitou (ruky, oka, ucha, nohy). Velké problémy v životě činí nedostatky ve vnímání času, časových vztahů.
- Poruchy motorické koordinace. Projevují se jako neobratnosti a nešikovnost.
- Poruchy myšlení a paměti. Myšlení bývá unáhlené, nelogické a postrádající souvislosti, nedostatečná je i abstrakce. Paměť není schopna si vybavovat dostatečně rychle a kvalitně uložené představy, které navíc nevytvářejí integrovaný systém.
- Poruchy řeči. K tomu je nutné zmínit, že právě poruchy řeči mohou být určitým signálem již u předškoláků, že se v budoucnu budeme potýkat se specifickými poruchami učení a chování. Konkrétně se poruchy řeči manifestují jako artikulační neobratnost a specifické asimilace.
- Neurologické abnormality a nepravidelnost na EEG. Díky stále dokonalejším zobrazovacím metodám vyšetření mozku a EEG jsou nám schopni neurologové poskytnout důkazy, že dochází k poškození mozku.
- Nápadnosti v sociálním chování. Projevuje se jako nedostatečná citlivost a špatné rozlišování sociálních norem (vlezlost, lehkomyšlnost, zbrkllost) a také malým respektem k autoritám. Zajímavé poznatky opřené o rozsáhlé výzkumy přináší MATĚJČEK, VÁGNEROVÁ A KOL. (2006) v publikaci *Sociální aspekty dyslexie*.
- Sníženou sebeúctu nacházíme u většiny jedinců, přestože se to na první pohled může jevit jinak. Často se dítě i dospělý podceňuje, což se může odrážet i ve verbálním projevu, kdy se objevují negativní komentáře při hodnocení vlastních výkonů. U některých lidí se specifickými poruchami učení a chování se může špatná sebeúcta projevovat ve formě nepřiměřené náládovosti, popudlivosti, plačtivosti nebo ústupnosti. Snížená sebeúcta často stojí i za agresivními projevy, nadměrnou touhou kontrolovat situace.
- Výrazné nerovnoměrnosti ve výkonových zkouškách (testech), v prospěchu a v chování. Nepochopitelné rozdíly bývají záhadou pro učitele i rodiče a v dospělosti například i pro zaměstnavatele. Nechápu, že problém není v jedinci, v jeho svévolném jednání, že za to nemůže a že to patří mezi symptomy jeho poruchy.
- Poruchy učení. Jedná se o různorodou skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Mezi nejznámější poruchy učení patří dyslexie (porucha čtení), dysgrafie (porucha psaní), dysortografie (porucha pravopisu) a dyskalkulie (porucha matematických schopností).

Příčinou dyslexie je nedostatek nebo porucha některé primární schopnosti, které tvoří komplexní předpoklad pro výuku čtení za současných výukových metod. Konkrétně se objevují poruchy sluchové diferenciaci, analýzy a syntézy, opožděný vývoj řeči, poruchy zrakové diferenciaci, analýzy a syntézy, poruchy v koordinaci pohybů očí, nedostatečná koordinace a integrace jednotlivých funkcí do jedné složitější aktivity, kterou je například čtení.

Kvalitní a včasná *diagnostika* podmiňuje úspěch celé terapie. Je to výchozí bod, od kterého se vše odvíjí. Není ale jednorázovým aktem, jedná se spíše o proces stálého upřesňování a precizování s ohledem na volbu následných terapeutických přístupů a opatření.

Diagnostika se dělí na několik typů (ŠAUEROVÁ, ŠPAČKOVÁ A NECHLEBOVÁ, 2012). Při diagnostikování specifických poruch učení a chování se uplatňuje především pedagogická diagnostika, která využívá například metod pozorování, didaktických testů, analýzy produktů činnosti, ptá se na zájmy a sociální začlenění jedince. Psychologická diagnostika se opírá o anamnézu, testy rozumových schopností, vyšetřuje lateralitu, pracovní křivku, osobnostní charakteristiky, které jsou pro následnou nápravu velmi důležité. Zmíníme v této souvislosti například typ temperamentu, míru anxiozity, agresivity, sebedůvěry a podobně. Náplní speciálně pedagogické diagnostiky je například čtenářský test, preference jednoho z párových orgánů – lateralita, percepčně-kognitivní zkoušky, kvalita zrakového a sluchového vnímání, diagnostika různých druhů postižení. Neméně důležitá je sociální diagnostika – kdy se zjišťuje kvalita sociálních vztahů, sociálního prostředí, komunikace a sociálního chování. Jedince s poruchou musíme vnímat jako část určitého systému, ve kterém se pohybuje, a bez znalosti tohoto systému mu nedokážeme nabídnout adekvátní pomoc. Svě uplatnění v procesu diagnostiky zaujímá také lékařská diagnostika, kdy se spolupracuje nejčastěji s neurology a psychiatry.

Jak probíhá takové *vyšetření především u žáků střední školy*, studentů vysoké školy, případně u dospělých nastiňují ve své práci ZELINKOVÁ A ČEDÍK (2013). Vyšetření se obvykle skládá z rozhovoru, případně dotazníku, čtení, psaní, zjišťování úrovně zrakové a sluchové percepce, řeči. Samozřejmě, že se přizpůsobuje i dalším okolnostem tak, jak si to vynucuje konkrétní případ. Často se zařazují už výše zmíněné testy zaměřené například na psychologické charakteristiky osobnosti jedince a na sociální kontext okolí jedince. V této souvislosti se mluví o funkční diagnostice. Běžná diagnostika zjišťuje, co jedinec nezvládá, a současně to, v čem je nebo mohl by být úspěšný. Funkční diagnostika se zaměřuje na to, jak obtíže ovlivňují fungování ve studiu nebo na pracovišti. Sbírá informace k zajištění podpůrných opatření. Tím dochází v optimálním případě k omezení důsledků poruch a především se vytvoří prostor k úpravě studijních i pracovních podmínek, což dovolí uplatnit schopnosti a talent jedince. Připomeňme, že někteří jedinci se specifickými poruchami učení a chování mohou být talentováni v nejrůznějších oblastech. Výzkumně se této problematice podrobně věnovala PORTEŠOVÁ (2011) ve své zajímavé a ojedinělé monografii *Rozumově nadané děti s dyslexií*.

Je nutné si uvědomit, že v současné době je v České republice málo odborných pracovišť, která provádějí diagnostiku a vydávají zprávu z vyšetření u jedinců ve věku středoškoláků a starších. V některých pedagogicko-psychologických poradnách diagnostikují středoškolské studenty, a to pouze v případě svých dlouho-

dobých klientů. Ostatní často nevědí, kam se obrátit. Jistou možností jsou psychologické ambulance či poradny.

K tomu ale dodejme, že se situace přece jen lepší. Někteří psychologové jsou schopni kvalitní diagnostiku provést a někde dokonce navrhnou i možnou terapii. Podobně se této role ujímají i centra pomoci studentům vysokých škol, která se zaměřují na jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Motivací osob pro vyšetření je více. Někteří chtějí zjistit více o sobě samých, ale ve většině případů potřebují určité potvrzení, že mohou požadovat tolerování nezaviněné poruchy u zkoušek. Nejčastěji se jedná o maturitní zkoušky, zkoušky na vysokých školách, ale například i při získávání řidičského oprávnění. Zprávu z vyšetření dostává klient a bez jeho souhlasu není možné ji poskytnout nikomu nepovolanému.

Pro to, abychom si dovedli lépe představit realitu, uvádím několik postřehů z kasuistického šetření. Kasuistika se týká dnes už dospělé osoby.

7.3. Kasuistika jedince se specifickou poruchou učení

V následujícím textu budeme vycházet z bakalářské práce VÁCLAVÍKOVÉ (2013). Předmětem kasuistiky je mladá žena se specifickou poruchou, u které lze sledovat, jak zvládala své poruchy od základní přes střední školu. Zmíníme i současnost, kdy vykonává své povolání. Důležité jsou i pasáže, kdy se pokusíme zmínit podíl jednotlivých faktorů, které na vývoj působily.

Ke zpracování kasuistiky bylo využito rozhovorů s ženou s poruchou učení, s její sestrou a matkou, dotazníku (anamnestický dotazník od Rahna, který uvádí POKORNÁ (2010), pozorování a analýzy výsledků činností.

7.3.1. Anamnestické údaje

Jméno: Lucie
Věk: 22 let
Rodinný stav: svobodná, bezdětná
Sourozenci: sestra Veronika (23 let, absolventka vysoké školy)
Bydliště: menší obec na Moravě
Dosažené vzdělání: vyučení v oboru kuchař-číšník
nástavbové studium v oboru Podnikání,
ukončení maturitní zkouškou
Zájmy: plavání, občasná četba, sledování filmů a seriálů v televizi,
poslech hudby
Vzdělání otce: vyučení v oboru
Vzdělání matky: středoškolské s maturitou, doplňující pedagogické studium

U otce ani matky se neobjevily dle jejich sdělení problémy, které by poukázaly na symptomy specifických poruch učení či chování. Ovšem sestra Veronika (23 let) má diagnostikovanou dyslexii a dysgrafii.

Těhotenství ani porod nevykazoval žádné komplikace.

Ve 12 letech byla Lucie hospitalizována na infekčním oddělení s příznaky boreliózy. Od 7 let nosí brýle, nyní se léčí se štítnou žlázou, už tři roky pravidelně užívá léky a je pod kontrolou lékaře. Trpí nadváhou, která se v rodině vyskytuje i u matky a sestry. Vývoj řeči i motoriky probíhal v normě.

Lucie byla sice neplánované dítě, ale kladně přijaté. Ve škole i mimo ni měla několik přátel, se kterými vycházela bez problémů. S rodiči vycházela bez problémů. Na její výchově se podíleli oba rodiče, v předškolním věku byla často hlídána prarodiči, ale pouze na nezbytnou dobu, kdy byli rodiče v zaměstnání. Výchovné postoje obou rodičů byly jednotné. Otec se do přípravy na vyučování ale příliš nezapojoval, hlavní díl práce spočíval na matce. Se sestrou si příliš nerozuměla, občas se vyskytly konflikty, ve skupině přátel působila nenápadným dojmem a příliš se neprosazovala.

7.3.2. Scholarita

Navštěvovala mateřskou školu. Docházka byla bez problémů.

Zápis ani adaptace v první třídě nepoukázovaly na žádné možné problémy. První problémy se objevily až počátkem třetího ročníku, kdy se začaly zvyšovat požadavky na rychlost čtení a zpracování většího množství učiva najednou. Lucie všechny úkoly zvládala a stíhala obtížně. Problémy zaznamenala i učitelka, která si všimla, že Lucie zaostává ve čtení a později přistoupily i nedostatky v psaní a v gramatice. Především diktáty neodpovídaly požadovaným výkonům.

S učiteli sice vycházela bez problémů, konflikty se nevyskytovaly, ale trpěla strachem především ve spojitosti se čtením, když se žádalo, aby četla nahlas. Bála se posměchu okolí a ponížení. S těmito situacemi se někdy vyrovnávala i výbušně a s projevy vzteku. Z toho důvodu byla vyšetřena pro výchovné problémy už na základní škole a to dříve, než jí byly diagnostikovány specifické poruchy učení.

Učitelka doporučila matce, aby navštívila pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP), kde by se zjistilo, co je příčinou stavu. Vyšetření bylo realizováno a závěr zněl, že se jedná o specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie) u dívky s průměrnými rozumovými schopnostmi. Po vyšetření ovšem, dle sdělení matky, nedošlo k nějakému zlepšení ze strany školy. Lucka dostávala stále více úkolů ve srovnání se spolužáky, aby si prý látku důkladněji procvičila. Texty byly dlouhé a psány malým písmem. Lucii práce nebavila, neviděla žádné výsledky. Například četba článku na straně A4 jí spolu s matkou zabrala až dvě hodiny. Psaly dlouhé diktáty, kdy se vytrácela koncentrace a chyb spíše přibývalo, než by se odbourávaly. Matka sama přiznává, že se obtížně vyrovnávala s nastalou situací. Byla podrážděná a navíc věděla z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, že by měla Lucie číst spíše kratší texty s větším řádkováním a velkými písmeny. Diktáty měly obsahovat pouze kratší věty. Záležitost probrala s paní učitelkou a došlo k jistému zlepšení. Situace se později vyřešila i tím, že stávající pedagožka ze školy odešla a nastoupila jiná učitelka, která byla vstřícnější.

Tabulka 7.1. Znamky ze stěžejních předmětů

Škola a ročník	Český jazyk	Německý jazyk	Matematika
9. ročník ZŠ	3	3	2
3. ročník SŠ učební obor	2	2	1
2. ročník SŠ maturitní obor	4	2	4
Maturitní zkouška	3	3	–

Zdroj: VÁCLAVÍKOVÁ (2013, s. 47–48)

V 6. třídě Lucie nastoupila do jiné školy, protože ta dosavadní měla pouze 1. stupeň. Od šesté třídy se začaly přidávat ale problémy s výukou jazyků. V této škole byl ale přístup pedagogů jiný a Lucii pomohl. Chodila na doučování, dostávala modifikované úkoly s ohledem na diagnostikované poruchy a byla hodnocena slovně v českém jazyce a v německém jazyce, což se kladně projevilo v motivaci ke školní práci. Konečně bylo patrné zlepšení. Zlepšoval se i postoj k četbě. Požádala matku o knihu o tehdy velmi populárním Harry Potterovi. Lucie si knihu přečetla celou a poměrně rychle. Později se začala zajímat i o další knihy a číst si pro zábavu, což bylo velmi důležité.

Ve výuce měla potíže s pochopením učiva, s četbou a psaním. Navštěvovala, jak už bylo zmíněno, dle potřeby doučování, které jí většinou pomohlo. Doučování od učitelů a spolužáků absolvovala po celou dobu školní docházky na základní školu. Domácí přípravě věnovala průměrně asi dvě hodiny, přičemž jednotlivé úkoly vypracovávala po etapách.

S výukou na střední škole nebyly větší problémy. S volbou střední školy jí pomohli odborníci v pedagogicko-psychologické poradně. Volba povolání musela respektovat diagnostikované poruchy. Obor, který si zvolila, odpovídal jejím předpokladům, schopnostem a navíc ji bavil, což je optimální situace.

Učitelé na střední škole byli s problematikou specifických poruch seznámeni a respektovali je. Roli jistě sehrál i poněkud jiný charakter výuky. Například v českém jazyce se probírala látka, se kterou Lucie neměla problémy, odpadlo časté psaní diktátů a také nebyl takový důraz kladen na povinnou četbu. U maturitní zkoušky byly respektovány diagnostikované poruchy. Zkouška proběhla úspěšně. Výsledky, kterých dosahovala Lucie po dobu docházky do základní a později střední školy v jednotlivých stěžejních předmětech, uvádí tabulka 7.1.

K docházce na střední školu Lucie sděluje, že problémy s učiteli neměla. Ve výuce jazyků na ni brali ohledy, především byly tolerovány příznaky poruch, které se promítaly do diktátů, četby, psaní, překladů a pořizování zápisů do sešitů.

Problémy se ale samozřejmě vyskytly například při osvojování si definic cizích slov v textech. Lucie vždy potřebovala více času a snažila se všemu porozumět, protože spoléhání se na mechanickou paměť bylo nedostatečné. Vytvořila si sama ověřené postupy. Například se jí osvědčilo, že pokud látce nerozuměla, tak ji vysvětlila učiteli, a tak ji lépe pochopila. Také se jí osvědčilo, když si látku přeříkávala vlastními slovy. V německém jazyce učitelé nevyžadovali četbu textu, pouze překlad. V diktátech v jazykových předmětech měla k dispozici více času na jejich kontrolu. Pokud se vyskytovaly chyby ve slohových pracích, byla hodnocena za počet jevů a ne chyb. Vždy byla na chyby upozorněna a následně je musela

zdůvodnit. Obtíže měla s rychlostí, kterou musela vytvářet zápisy. Tady ale pomohla spolužačka, od které si zápisy opisovala. Opět ale byla vstřícnost na straně vyučující, která byla ochotna zvolnit tempo. Nejlepší výsledky dosahovala při osvojování si látky, která měla úzkou vazbu na praxi (technologie vaření, stolničení). Nejlépe se jí učilo z tištěného materiálu, protože psaný nemohla často přečíst. Hůře zvládala obtížnější odborné texty, kdy si ale pomáhala doplňujícími poznámkami. Nahrávky si nedělala, protože jak se zadržávala při čtení, byla nahrávka k výuce nevhodná. Zapomínání se snažila předcházet tak, že si úkoly poznačila na lístečky, které si rozvěsila po pokoji.

Při maturitní zkoušce měla Lucie k dispozici více času na přípravu. Zadání bylo stejné pro všechny. Tučně či podtržením byly zdůrazněny podstatné věci a zadání bylo celkově psáno větším písmem. Při poslechu v jazykové zkoušce měla delší pauzy.

Pro Lucii byla důležitá motivace. Bylo pro ni povzbuzením a stimulem, když dostala pěknou známku, které si cenila. Cílem bylo složit maturitu, chtěla být, podle vlastních slov, lepší než ostatní.

7.3.3. Současnost

Nyní pracuje v závodní jídelně jako kuchařka. Od ukončení školy zaměstnavatele neměnila. Specifické poruchy učení ji v práci nijak neomezují. O specifických poruchách učení vědí někteří kolegové a zaměstnavatel. Na pracovišti je spokojená. Domnívá se ale, že pokud by neměla specifické poruchy učení, byla by lépe finančně ohodnocena. V současnosti má mzdu kolem 12 000 Kč.

Lucie žije na vesnici se svými rodiči a sestrou. Volný čas tráví většinou sama sledováním filmů. Vyjadřuje obavy z toho, že nezvládne věci, které se od ní očekávají a které by zvládnout měla. Obavy se týkají především jejího zaměstnání a zdravotního stavu.

7.3.4. Shrnutí kasuistiky

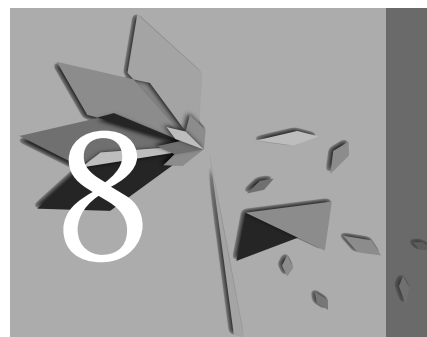
V uvedené kasuistice je možné identifikovat několik klíčových momentů. Jako první uvedme začátek projevů specifických poruch učení. Diagnostika sice proběhla včas, ovšem závěry nebyly na prvním stupni základní školy ze strany pedagožky respektovány. Byly zadávány neadekvátní úkoly, což vedlo k přetěžování, výchovným problémům a také špatné motivaci. Matka spolupracovala a snažila se pomáhat, ale i tak to bylo mnohdy obtížné. Po změně učitelky se situace výrazně zlepšila a Lucie začala mít lepší výsledky, což ji povzbudilo podobně jako matku v jejích dalším snažení. Nakonec úspěšně vystudovala i nástavbové studium a složila maturitní zkoušku. To posílilo i její sebevědomí.

Pokud bychom měli vyhodnotit, které faktory se nejvíce přičinily o kompenzaci poruch, tak by to byla vstřícnost a spolupráce matky, pedagožky, která byla s problematikou poruch obeznámena, podobně jako vstřícnost střední školy a v současnosti zaměstnavatele. Největší kus cesty ale musela zdolat sama Lucie.

7.4. Závěr

Specifické poruchy učení a chování představují jednu z příčin, které komplikují vzdělávání, výchovu a pracovní zařazení jedinců. Mají nesporný vliv i na širší sociální vazby a osobnostní charakteristiky. Především specifické poruchy učení a chování s sebou nesou určité zvláštnosti v jednání, které se na první pohled mohou jevit jako schválnost, v lepším případě nepochopitelné reakce na podnět. V praxi se většinou setkáváme s tím, že se specifické poruchy učení a chování vyskytují současně. Lze konstatovat, že tyto případy jsou kombinované, a tedy i komplikované. Mezi příčiny poruch se řadí především organické poškození mozku, dědičné vlivy, psychofyzilogické zvláštnosti, psychogenní vlivy, ekologická rizika. Tyto poruchy neovlivňují inteligenci. Mohou se tedy vyskytnout právě tak u jedinců s průměrnou intelektovou výbavou, podobně jako u jedinců s nadprůměrnou inteligencí. Příznaky poruch jsou velmi rozmanité. U specifických poruch chování se mluví až o stovce hlavních příznaků. Pro udělení diagnózy specifické poruchy není nutné, aby byly přítomny všechny příznaky, spíše se posuzuje jejich intenzita a kombinace. Specifické poruchy se mění s věkem nositele. Optimismu dodává okolnost, že lze očekávat zlepšování s tím, jak postupně vyžívá nervová soustava. Dnes už ale víme, že mnoho jedinců si svoji poruchu přenáší i do dospívání a období dospělosti. Pro zvládání specifických poruch je nejvhodnější systémový přístup. To znamená, že pomoci jedincům s poruchami se musí účastnit škola, rodina, poradenské zařízení, případně zaměstnavatel i samotný jedinec s poruchou.

Primární prevence v prostředí středního odborného školství



Pavel Vyletál

Záměrem působení školské primární prevence je v první řadě předcházet výskytu nežádoucích jevů u žáků a studentů na všech stupních vzdělávací soustavy ČR. V druhé řadě, pokud již dojde k detekci takového úkazu, potom slouží k zmírnění negativních důsledků s přesahem zamezit jeho další progresi, či přechod do jiných, možná i daleko nezdravějších (ohrožujících) podob (MŠMT ..., 2005 in MIROVSKÝ A ZAPLETALOVÁ, 2006). Součástí školské primární prevence jsou aktivity a programy zaměřené na podporu zdraví, osvojování si správných forem sociálního chování a na uvědomění si svých reálných možností z hlediska zachování integrity osobnosti.

V současné době získala školská primární prevence v České republice na důležitosti také se vznikem odborné instituce, kliniky adiktologie (KA), která působí pod první Lékařskou fakultou Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecnou fakultní nemocnicí v Praze. Jmenovaná klinika v minulých letech mimo jiné realizovala projekt s názvem „Tvorba systému modulárního vzdělávání v oblasti prevence sociálně patologických jevů pro pedagogické a poradenské pracovníky škol a školských zařízení na celostátní úrovni CZ.1.07/1.3.00/08.0205 ESF OP VK“, v rámci kterého se velmi hluboce a detailně zabývala školskou primární prevencí. V rámci řešení tohoto projektu bylo popsáno a uvedeno na pravou míru mnoho z předsudků a stereotypů, které školskou primární prevenci v minulosti provázely, a byl nastíněn její budoucí vývoj, na kterém se uvedený subjekt i nadále spoluúčastní (např. standardizací a certifikací primárně preventivních programů).

Nastartování zmiňovaného procesu vyplynulo z mezinárodní deklarace *Health 21* (Zdraví 21). Vláda České republiky na podkladě uvedeného dokumentu zpracovala Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR s názvem: „Zdraví pro všechny v 21. století“ (Dlouhodobý ..., 2002). Ve čtvrtém cíli tohoto dokumentu – Zdraví mladých – stanovila záměr „vytvořit takové podmínky, aby do roku 2020 mladí lidé byli zdravější a schopnější plnit svoji roli ve společnosti“ (tamtéž, s. 20). Dále je ve jmenovaném dokumentu deklarováno, že „děti

a dospívající mládež by měly být způsobilější ke zdravému životu a měly by získat schopnost dělat zdravější rozhodnutí“ (tamtéž, s. 20). Uvedené záměry vytvářejí vyváženou paralelu, kdy musí jít ruku v ruce pozitivní vývoj zdravotního stavu mladých lidí s jejich osobnostní způsobilostí. Nastíněné obecné základní individuální předpoklady jedince, by měly být naplněny a rozvinuty právě i v rámci realizace cílových záměrů působení školské primární prevence. Důležitým aspektem, proč se blíže zabývat vytyčeným okruhem problémů, je jeho velmi úzký vztah k současným žákům a mládeži.

8.1. Rizikové chování

„Pod pojmem rizikové chování rozumíme chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost“. (MIOVSKÝ A ZAPLETALOVÁ, 2006 in MIOVSKÝ A KOL., 2010, s. 23) Dle metodického doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních z roku 2010 (Metodické ..., 2010) jsou za základní typy rizikového chování považovány agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie, záškoláctví, závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling, rizikové sporty, rizikové chování v dopravě, spektrum poruch příjmu potravy, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování, v širším pojetí je to i okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte. Kam dále je nutné upřít pozornost z pohledu rizikového chování dospívajících jedinců, doplňuje, dle American Medical Association, KABÍČEK (2005). Jedná se sice o starší doklad (2005), než je výše uvedený dokument, i přesto velmi dobře vystihuje a doplňuje popsanou paletu rizikových forem chování o jevy, které nebyly brány MŠMT ČR na zřetel při koncipování metodického doporučení. Jmenovaný autor výše nastíněné spektrum rizikových jevů rozšiřuje o témata psychosociální adaptace (nevyvážená duševní rovnováha v rámci sociálního prostředí), záměrná nebo náhodná poranění, pohybová aktivita, předčasné pohlavní dospívání (eventuálně následky předčasné sexuální aktivity), hypertenze (zvýšený krevní tlak), dyslipoproteinémie (porucha metabolického procesu ve vztahu ke kardiovaskulárnímu systému), deprese a sebevražedné úmysly chování a infekční choroby. V této souvislosti hovoříme o tzv. „nové nemoci mládeže“ (HAMANOVÁ, 2005, s. 12).

Nastíněný široký okruh problémů vytváří rozšířený edukační prostor, který je třeba patřičně využít a naplnit účelnými alternativními činnostmi a aktivitami. Mají-li motivační, seberealizační a protektivní obsah, potom lze předpokládat, že se stanou pro jedince a tedy i společnost, žádoucí alternativou podporující jejich zdravé bytí, vedoucí ke kvalitnějšímu prožití života.

Problematika rizikového chování je velmi široká. Má mnohá úskalí, která musí pracovník působící v oblasti prevence pochopit a zaujmout k nim taková sta-

noviska s ohledem na žáka, na jeho zdravý vývoj a na jeho správné nastartování směrem do budoucího života. Důraz na problematiku zdraví, tj. záměr naučit žáky skutečně uplatňovat zásady zdravého životního stylu, musí být promítán nejen do primárně preventivních programů, ale zejména do obsahu výuky, kde by se měl stát součástí běžného každodenního života školy (MARÁDOVÁ, 2005). Autorka předpokládá, že se jedná o přesahující téma, které není možné postihnout jen jako vzdělávací oblast, výukový předmět či určitou samostatnou aktivitu (činnost), ale jedná se o daleko širší rozsah pro realizaci obsahu výchovy ke zdraví s mezioborovým přesahem.

„Z dosavadních zkušeností vyplývá, že ke zvýšení efektivity výchovy ke zdraví, jejíž součástí je školská primární prevence, může přispět pouze takový program, který bude reflektovat potřeby a možnosti žáků, pro které je určen; využívat reálných možností a podmínek školy a zohledňovat i širší sociální prostředí; podporovat pozitivní klima ve škole, vytvářet příznivou atmosféru, v níž žáci cítí, že podpora zdraví je krédem celé školy; formou školních projektů umožní žákům samostatně se rozhodovat a aktivně jednat ve prospěch zdraví.“ (MARÁDOVÁ, 2005, s. 156)

8.2. Primární prevence v kontextu středního odborného školství

V období adolescence dochází k preferenci pasivního životního stylu, k podceňování rizik úrazů a nepříznivých účinků prostředí a k vzrůstající tendenci k nezdavým socio-environmentálním interakcím (např. k agresi vůči sociálnímu a přírodnímu prostředí, nadměrné spotřebě alkoholu, zneužívání drog). Podle Dlouhodobého programu zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR jsou za nejrizikovější populační skupinu mládeže označováni učni (Dlouhodobý ..., 2002, s. 20), resp. žáci středních odborných škol.

Z uvedeného vyplývá důležitost nalézání různých protektivních faktorů, jež se mohou stát tím kvalitativním, výchozím bodem nabízející nový pohled na problematiku školské primární prevence. Naopak nezáměr o tzv. neotřelé způsoby může být ohrožujícím rizikovým faktorem v procesu uzdravování jedince, potažmo společnosti.

8.3. Charakteristika školské primární prevence

Celkový rámec multidisciplinárního obsahu školské primární prevence, jenž má bio-psycho-socio-spirituální rozměr, je možné charakterizovat různými formami. Základním aspektem, posláním a záměrem zůstává komplexní zaměření na různorodou paletu rizikového chování a na jednání žáků a studentů ve školském prostředí.

Preventivní opatření v celé šíři zahrnují jednotnou a celistvou škálu přístupů, dlouhodobých cílů, akcí a aktivit spojených s prevencí (GALLÁ, 2007). „Aktivity škol jsou cíleně směřovány k prokazatelně efektivní specifické primární prevenci (selektivní – zaměřené na zranitelné skupiny a indikované – zaměřené na rizikové jedince) a eliminaci aktivit z oblasti neefektivní primární prevence“ (Metodické ..., 2010, s. 3).

Každá škola vytyčuje, vždy na příslušný školní rok, základní strategii prevence sloužící k předcházení rizikových forem chování. V rámci ní zpracovává tzv. Minimální preventivní program, „který je komplexním systémovým prvkem v realizaci preventivních aktivit“ (Metodické ..., 2000, s. 2), obsahující ucelenou sadu filozofických přístupů, dlouhodobých cílů, akcí a aktivit směřujících k ochraně a bezpečnosti především edukantů (ale i edukátorů). Za metodickou, koordinační, informační a poradenskou oblast, neboli primárně preventivní problematiku na školách je odpovědný školní metodik prevence. Realizátor školské primární prevence je kompetentní pedagogický pracovník, „který musí znát poměrně velmi náročnou teorii stojící za jednotlivými programy a intervencemi a současně musí disponovat velmi specifickými dovednostmi a praktickými zkušenostmi“ (MIOVSKÝ A KOŁ., 2010, s. 153), kdy obou procesuálních stran (tj. teorie a praxe) užívá zodpovědně a bezpečně s ohledem na žáky (děti a mládež, potažmo dospělé) ve školském prostředí. Školním metodikem prevence může v České republice být tzv. standardní učitel (např. kterýkoliv učitel odborných předmětů a praktického vyučování), který vykonává tuto činnost při svém plnohodnotném úvazku.

Školní metodici prevence se v rámci školské primární prevence zaměřují především na primárně preventivní praxi (tj. na přímou realizaci aktivit a činností), z pohledu výše popsané profesionální orientace. Uvedené poznání vychází z provedeného rozhovoru s představitelem *České asociace školních metodiků prevence* (ČAŠMP), který byl důležitým prvkem pro zpracování manažerské kazuistiky jmenovaného subjektu (VYLEŤAL, 2012). Cílem uvedené kazuistiky bylo poukázat na rozpory mezi očekávanými (deklarovanými) cíli a skutečným prováděním služby subjektu ČAŠMP. Ze zmíněného je možné dovodit určitý rozpor mezi teoretickými východisky vytvářející základnu k primárně preventivním programům a samotnou praxí v oblasti prevence ve školské praxi. Preference, které se dostávají praktické rovině primárně preventivních programů před teoretickou, je možné zaregistrovat ve dvou podáních: 1. osobnostní upřednostňování akčních (proaktivních) přístupů, jež plynou ze současných pedocentrických postojů; 2. neznalost širokého pole působnosti teoretických rámců vycházejících z různých věd a oborů.

K prvnímu bodu se autor kapitoly více nevyjadřuje z důvodu, že se jedná o obecný trend, který vyplývá z nastavení současného školského prostředí. V kontextu druhého bodu se nabízí velmi pestré spektrum přístupů, forem a koncepcí, neboli v přeneseném slova smyslu obrazů (paradigmat), zachycujících pojetí a soubor předpokladů různých vědních disciplín vycházejících z určitého časového úseku.

8.4. Teoretické souvislosti minimálních preventivních programů

Obecný úzus současnosti, vycházející z blízké minulosti, je, že při stanovování a realizaci minimálních preventivních programů je dostačující vycházet jen z koncepcí humanitních a sociálních věd. Autor naopak poukazuje, v kontextu rozšiřující se palety rizikových jevů, na nedostatečnou oporu pro vznikající programy primární prevence. Z uvedeného důvodu předkládá ozdravující prvek, nově se konstituující meta-edukační teorii (kam jsou řazena nejenom paradigmatu humanitních a společenských věd, ale v holistickém kontextu i další vědní disciplíny a obory dotýkající se edukačního terénu, např. přírodní – biologie, chemie a aplikované lékařské až technické vědy). Zabývat se zdroji, které jsou rozhodujícími atributy pro primárně preventivní programy, znamená v první řadě zabývat se edukačními a jinými teoriemi současné životní praxe. „Přitom tyto koncepce a předpoklady musí být dostatečně abstraktní, aby je bylo možné přenést a uplatnit rovněž v jiných situacích než těch, které posloužily k jejich formulaci.“ (PROKOP, 2009, s. 661) Znalost popsaného rámce by měla být ve standardní výbavě jak školního metodika prevence (minimálně od doby studia na pedagogické fakultě), tak i dalších spoluúčastníků zmíněného procesu.

S ohledem na šíři problematiky není možné věnovat se celé meta-edukační rozmanitosti teoretického terénu. Pozornost je proto věnována pouze tématům, kterými se zabývá odborná disciplína Teorie a metodika výchovy. Tato oblast sice spadá také do pole humanitních a sociálních věd, ale jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, není dostatečně využívána. Důvodem není jen fakt, že se jedná o základní pedagogickou disciplínu, ale zejména to, že poskytuje širokou nabídku kategorií (např. výchovný cíl; hodnotová orientace; vlivy prostředí; metody, formy, prostředky, obsah výchovně-vzdělávacího – preventivního procesu), které jsou obecně využitelné při tvorbě primárně preventivních programů, např. s respektem k dále vyjmenovaným modelům (GABRHELIK, 2010). Jedná se o kognitivní modely a modely založené na informacích, modely sociálního vlivu, sociologické a vývojové modely a modely komplexního vlivu sociálního prostředí.

Základním principem ze strany zpracovatelů preventivních aktivit a činností je využít, ať již z různých teoretických koncepcí, či z našeho vytknutého specifického oboru, ty podstatné znaky, které mají vliv na specifičnost rizikového jevu a samotnou osobnost (či skupinu) s handicapem. Podle obsahu rozdělujeme primárně preventivní programy (GALLÁ, 2007) na tzv. informativní programy; programy zaměřené na rozhodovací schopnosti; spojené se složením přísahy; zaměřené na uvědomování si hodnot; stanovování cílů; zvládání stresu; budování pozitivního sebehodnocení; na nácvik dovednosti odolávat tlaku; nácvik sociálních dovedností; stanovení norem a na programy pomoci. Uvedené programy jsou strukturovány a charakterizovány se zaměřením na efektivní školní drogovou prevenci. Můžeme

je však využít i v obecném slova smyslu, tj. pro rizikové chování jako celek, kdy je možné podle nich vytvářet a zprostředkovávat školské projekty – programy preventivního rázu vzdělávacího a zejména sociálně dovednostního typu.

8.5. Otázky k nové profilaci primární prevence v kontextu středního odborného školství

Stálá aktualizace profilace školské primární prevence vyžaduje důsledné mapování uvedené problematiky v odborném školství, se zaměřením se na paradigmaty teorie a metodiky výchovy. Na dané bázi dochází k utváření teoretických modelů, které jsou užitečné pro oblast prevence, v kontextu implementace edukačních teorií o výchově. Ke zpracování je nutné zaujmout synteticko-integrativní přístup, zajišťující souhrnný přehled o dané problematice. Na základě získaných teoretických znalostí z legislativních norem, odborné literatury a praktických zkušeností s danou problematikou je důležité nalézt odpovědi na následující otázky:

1. Jsou obecné teoretické moduly, z různých disciplín a oborů, vhodným polem působnosti, ze kterých je přínosné čerpat nové podněty pro školskou primární prevenci (její teorii a praxi)?
2. Bylo by účelné se zamyslet, pro edukační realitu v kontextu školské primární prevence, nad ustavením odborné disciplíny Teorie prevence pro (v) edukační praxi?

Na edukační praxi (včetně školské primární prevence) obecně nahlížíme jako na širší výchovně-vzdělávací okruh činností vykonávaných nejenom samotnými učiteli, tj. včetně školních metodiků prevence, ale i dalšími subjekty, které se na ní spoluúčastní. Za ústřední předmět se považuje celková edukační realita, kterou utváří samotná objektivní skutečnost (např. prostředí), ve které probíhá edukační proces (PRŮCHA, 2005).

Z hlediska široké různorodosti příčin a zdrojů, které přispívají ke vzniku a rozvoji rizikových (sociálně deviantních až patologických) problémů u žáků, je důležité nalézt k faktorům rizikovým (i protektivním) teoretická opodstatnění. Podpůrným zázemím, v kontextu procesu „hledání a nalézání“, se mohou stát jen takové konceptuální variace paradigmat z celé meta-edukační oblasti, které předkládají zřetelně formulované, jasně definované, systematicky roztržiděné a synteticky provázané postupy. Tyto postupy „umožňují vytvářet takové preventivní přístupy a programy, které jdou dále, než je jen intuitivní vnímání problémového chování nebo situace s hledáním vhodného řešení. Teorie i modely si v takovém případě můžeme představit jako mapy, které nám umožňují lepší orientaci v oblastech našeho zájmu, kdy nám přes své uspořádání jednotlivých prvků umožňují nahlížet na problém z širší perspektivy“ (NIH, 2005 in GABRHELÍK, 2010, s. 45).

Hledání nových směrů a souběžně jdoucí proces vývoje a třibení vlastností (profilace), stanovování a vymezování cílů primárně preventivních programů, zob-

razující zásady tzv. „nové školské primární prevence“, je v 21. století čím dál větším edukačním (sociálním, filozofickým, kulturním, ...) problémem. Zejména z uvedeného důvodu je tedy důkladná a pohotová orientace pro každého školního metodika prevence v celé soustavě teoretických modelů stejně nezbytná, jako nesnadná.

Odpověď na otázku 1: Ano. Obecné teoretické moduly, z různých disciplín a oborů, jsou vhodným polem působnosti, ze kterých je přínosné čerpat nové podněty pro školskou primární prevenci. Obě uvedené roviny se rovnoměrně spolupodílí na utváření celku vhodných preventivních, inhibičních způsobů a opatření působících v protiepidemiologickému smyslu, ve vztahu k rizikovosti vyskytujících se jevů u žáků, či obecně ve společnosti.

Odpověď na otázku 2: Ano. Právě z důvodů výše naznačených v textu, kdy máme povědomí o nepřehledném množství teoretických předpokladů a postupů, kterými si objasňujeme bio-psycho-socio-spirituální rozměr teoreticko-praktického zájmu primární školské prevence. Můžeme tedy pokračovat dále ve vyjmenovávání jednotlivých vědních oborů a disciplín, dimenzí, ovlivňujících pozadí a celistvý kontext rizikových jevů, viz např. kybernetický, technický, chemický rozměr. Z hlediska uvedeného můžeme dospět k názoru, že by měla existovat i společenská poptávka po navržené disciplíně.

8.6. Univerzální teoretický modul minimálního preventivního programu

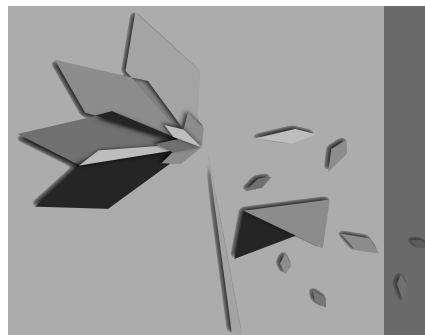
Oblastí zájmu autora textu kapitoly (VYLEŤAL, 2013) je především naznačená teoretická oblast, ve které se v uvedeném smyslu nedostává tzv. univerzálního teoretického rámce (angl. universal theoretical framework), který by dokázal celistvě postihnout: 1. široké, rozrůstající se spektrum negativních „nezdravých“ úkazů; 2. paletu různých disciplín a oborů, které by mohly být užity pro nápravu neustále rozšiřujícího se obsahu Minimálně preventivního programu. Z popisovaného vyplývá nutnost pokusit se o zpracování co nejuniverzálnějšího teoretického modulu Minimálního preventivního programu, který bude mít dlouhodobý charakter ve vztahu ke školské primární prevenci rizikového chování a jehož platforma bude postavena na interdisciplinárním přístupu založeném na principech univerzálnosti, provázanosti, komplexnosti, srozumitelnosti a jednoduchosti. Úmyslem autora je v blízké budoucnosti vytvořit konceptuální schéma postihující vztahy na bázi teoreticko-technologického přístupu, v rámci zpracování své doktorské práce.

8.7. Závěr

Výše uvedené jednotlivé části kapitoly představují vstupní informace pro koncipování a realizaci školské primární prevence v kontextu středního odborného školství, spočívající v zabezpečování aktualizace jednotlivých programů prevence, s využitím teoretických modulů vhodných pro uskutečnění preventivních i inhibičních způsobů a opatření. Autor upozorňuje na nutnost hledání nového přístupu ke zpracování školských primárně preventivních programů. V kontextu s tím objasnil důvody pro existenci odborné disciplíny Teorie prevence pro (v) edukační praxi.

Motto: Není možné věnovat pozornost jen praktické realizaci primárně preventivním programům, bez teoretických úvah týkajících se rizikového fenoménu. S uvedenou problematikou školské primární prevence obecně a s jejím vymezením, pomáhá především samotná výchovně-vzdělávací realita a komplex paradigm konstituující se meta-edukační teorie.

Souhrn



Tato monografie si klade za cíl přinést nové teoretické a empirické poznatky o profesi učitele na středních odborných školách a středních odborných učilištích. Monografie je výsledkem mnohaleté vědecké, výzkumné a pedagogické práce členů autorského kolektivu – pracovníků Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně – v oblasti vzdělávání a profesní přípravy učitelů středních škol. Téma profese učitele odborných předmětů je podáno z mnoha pohledů a s různým zaměřením na odlišné aspekty a otázky této rozsáhlé odborné oblasti. V osmi kapitolách je pozornost zaměřena na profesní standard učitele, proměnu profesních kompetencí učitelů středních odborných škol a profesní přípravu učitelů s akcentem na pedagogickou praxi. Učitel odborných předmětů je dále nahlížen jako sociální opora žáků a subjekt, který může ovlivnit rozvoj jejich emoční inteligence. Profese učitele je zasazena i do širšího rámce – kariérového poradenství, speciálně-pedagogické problematiky a primární prevence sociálně-patologických jevů.

Jak je zdůrazněno v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, analýza dnešních studijních programů a oborů učitelství ukazuje, že základní charakteristiky, obsah studia i výstupní požadavky při státních závěrečných zkouškách jsou tak rozmanité, že nelze zaručit srovnatelnou odbornou úroveň všech absolventů. Zlepšení tohoto stavu mělo být dosaženo přijetím standardu učitelské kvalifikace, jenž by obsahoval závaznou rámcovou strukturu požadavků pro přípravné a další vzdělávání učitelů a definoval klíčové komponenty učitelské kvalifikace. Profesním standardem učitele se v 1. kapitole zabývá M. VÁŽANSKÝ, který vymezuje profesi učitele, dále popisuje modely profesního chování a postavení učitele. Autor se s opřením o teorie snaží nalézt odpověď na otázku, zdali je přijetí standardu učitele nezbytné a jaký je význam standardu učitele pro zlepšení kvality českého školství.

V zahraničí se vedou diskuse o standardech učitelské profese mj. jako o kompetencích, které musí učitel zvládnout, aby splnil požadavek profesionality v praxi. L. DANIELOVÁ se proto ve 2. kapitole zabývá proměnami profesních kompetencí u učitelů středních odborných škol. Autorka v této kapitole vymezuje kompetence, kterými musí být učitelé středních škol vybaveni, aby mohli efektivně vykonávat svoji profesi. V odborném pojednání uvádí nové požadavky na kompetence, které

vyvstaly v souvislosti s postupující proměnou českých středních škol v centra celoživotního učení. Důsledkem je deklarovaná nutnost revidovat soubor kompetencí středoškolských učitelů participujících na dalším vzdělávání, který autorka doporučuje rozšířit o kompetence andragogické, manažerské a speciálně andragogické. Tyto kompetence jsou ve druhé kapitole rovněž detailně rozebrány.

Jednou z důležitých otázek vzdělávání budoucích učitelů odborných předmětů je problém vztahu teorie a praxe. V souladu s probíhající reformou terciárního vzdělávání je u profesně orientovaných studijních programů nutné klást zvýšený důraz na propojení teoretických vědomostí s praktickými dovednostmi, aby byly co nejvíce eliminovány negativní charakteristiky absolventů škol – nedostatek praxe, neosvojené pracovní návyky a omezené pracovní zkušenosti. Této problematice se ve 3. kapitole – Profesní příprava učitelů pro výuku na středních odborných školách s akcentem na pedagogickou praxi věnují M. HORÁČKOVÁ a L. KAMANOVÁ. V teoretickém uvedení do problematiky se autorky soustřeďují na dvě témata, kterými jsou fundamenty profesní přípravy učitelů a pedagogická praxe. V kapitole jsou dále prezentovány poznatky z výzkumu autorek této kapitoly, jehož cílem byla reflexe studentů vztahující se k jejich pedagogické praxi na středních školách. Autorky si vytýčily cíl zodpovědět otázky: jak studenti reflektují vlastní pedagogickou praxi; jaké dílčí oblasti studenti reflektují v rámci praxe a k čemu se vztahují; jak studenti vnímají dílčí reflektované oblasti a jaké inovace lze doporučit pro zkvalitnění pedagogických praxí. Metodologickým východiskem byla obsahová analýza deníků pedagogické praxe 88 studentů studijního programu Specializace v pedagogice na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Výsledkem je vymezení a diskuse tří stěžejních témat – Já jako učitel; Já na praxi a ti druzí a Organizace jako součást praxe.

Ve 4. kapitole s názvem Středoškolský učitel jako sociální opora žáků se L. FOLTOVÁ a I. SKALICKÁ zaměřují na sociální oporu poskytovanou učiteli žákům ve školním prostředí. Téma učitel jako zdroj sociální opory pro své žáky je tématem relativně novým. Jeho dílčí části se v pedagogice a pedagogické psychologii vyskytovaly již dříve, ale pod jiným označením a v jiných kontextech (např. výchovné styly, vyučovací styly, prosociální chování, altruistické chování). Autorky se proto nejprve zabývají specifiky adolescence ve vztahu k jejich sociálnímu vývoji, dále rolí učitele a jeho kompetencemi a psychosociálními dovednostmi. Hlavní pozornost však věnují stěžejnímu tématu kapitoly – sociální opoře poskytované žákům učitelem. Teoretické poznatky jsou doplněny výzkumnou sondou sociální opory na dvou specifických souborech patnáctiletých adolescentů. První skupinou jsou jedinci s psychickými poruchami a druhou skupinou adolescenti vykazující různé formy rizikového chování.

Ve srovnání s jinými psychologickými konstrukty se emoční inteligence – schopnost zpracovávat systém emocí a těžit z nich – stala ohniskem zájmu psychologie poměrně nedávno. Přestože byla o této problematice publikována již řada studií, odborné práce, zaměřené na možnosti rozvoje emoční inteligence žáků středních škol, stále chybí. Rozvoj emoční inteligence u této populace žáků popisuje D. LINHARTOVÁ v 5. kapitole. Autorka se v ní zabývá významem emocí v lidské psychice, charakterizuje emoční inteligenci a její spojitost se sociální inteligencí. V další části se zaměřuje na analýzu rámcových vzdělávacích programů ve vztahu

k rozvíjení emoční inteligence žáků a postihuje možnosti a limity rozvoje emoční inteligence žáků středních škol.

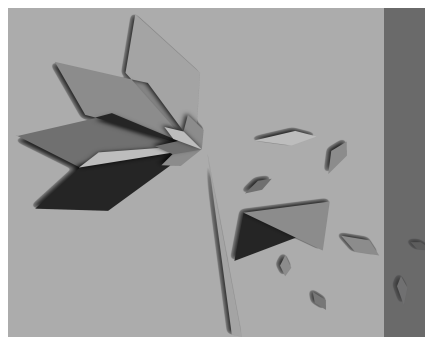
Tématem 6. kapitoly, jejímž autorem je P. HLAĐO, jsou Možnosti a limity kariérového poradenství pro žáky středních odborných škol a středních odborných učilišť. Východiskem kapitoly je teze, že žáci na středních školách potřebují při rozhodování o své další vzdělávací a profesní dráze intenzivní přípravu a systematické vedení, přičemž klíčovou úlohu zaujímá kariérové poradenství. Popis a návrhy uspořádání systému kariérového poradenství, diskuse o jeho možnostech a limitech je tématem řady vědeckých publikací a výzkumů. V 6. kapitole je popsána aktuální podoba systému kariérového poradenství pro žáky odborně orientovaných středních škol, jejich zákonné zástupce a jeho složky. Diskutována je role učitele střední školy v tomto systému a dále problematika funkce kariérového poradce jako samostatné pracovní pozice na středních odborných školách a středních odborných učilištích. Autor upozorňuje na dlouhodobě nízké využívání služeb kariérového poradenství. Z tohoto důvodu ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání realizoval empirické šetření, v němž zjistil reálné a potenciální využívání služeb kariérového poradenství žáky středních odborných škol a středních odborných učilišť a jejich rodiči. Metodologie šetření a jeho výsledky jsou v kapitole detailně prezentovány a diskutovány.

Učitelé se ve své každodenní pedagogické praxi stále častěji setkávají se žáky, u nichž byly diagnostikovány specifické vzdělávací potřeby. Výjimkou nejsou ani učitelé odborných předmětů na středních školách. Uvedení do této problematiky představuje 7. kapitola D. JANDERKOVÉ, která je nazvána Speciální vzdělávací potřeby žáků středních škol se zaměřením na specifické poruchy učení a chování. První část je zaměřena na teoretické vymezení speciálních vzdělávacích potřeb, specifických poruch učení a chování, jejich etiologii, symptomatologii a diagnostiku. Druhá část příspěvku je věnována kasuistice jedince se specifickou poruchou učení a jejímu speciálně-pedagogickému rozboru.

Poslední, 8. kapitola nese název Primární prevence v prostředí středního odborného školství. Autor P. VYLEŤAL v ní vymezuje primární prevenci v kontextu středního odborného školství, minimální preventivní program a funkci školního metodika prevence. Znak studie vykazuje zhodnocení přínosů teoretických modelů pro školskou primárně preventivní praxi. Kapitulu uzavírá návrh smíšeného výzkumu, jehož cílem bude odhalit nedostatky primární prevence na středních školách.

V monografii je prezentováno množství teoretických a empirických poznatků o profesi středoškolského učitele odborných předmětů. Autoři monografie dále naznačili celou řadu témat, která zůstala neotevřena, a položili otázky, na něž bude nezbytné dále hledat odpovědi.

Summary



The aim of the monograph *The profession of teacher of vocational subjects* is to bring new theoretical and empirical knowledge about the profession of a teacher at secondary technical schools and secondary vocational schools. The monograph is a result of many years of scholarly, investigative and pedagogical work of the members of the team of authors – employees of the Institute of Lifelong Learning at Mendel University in Brno – in the area of education and professional training of secondary school teachers. The subject, profession of a teacher of vocational subjects, is dealt with from many perspectives and with varying focus on different aspects and issues in this extensive area of expertise. In eight chapters, attention is focused on teacher's professional standard, changes in professional competences of secondary technical school teachers as well as professional education of teachers with emphasis on teaching practical training. Moreover, a teacher of vocational subjects is seen as social support for pupils and a subject that may influence the development of their emotional intelligence. In the monograph, the profession of a teacher is placed in a broader context – career counselling, special-pedagogic issues and primary prevention of socio-pathological phenomena.

As highlighted in the National Programme of Education Development in the Czech Republic, an analysis of current teaching study programmes and fields of studies shows that the basic characteristics, the content of the study programmes and the requirements of the graduates at the final state examinations are so diverse that it is impossible to guarantee a comparable professional level of all graduates. This situation should be improved by adopting a teacher qualifications standard that would include a binding framework structure of requirements for preparatory and further teacher education, and define key components of teacher qualifications. In chapter one, M. VÁŽANSKÝ deals with the *Professional standard of the teacher*, defining the profession of a teacher and describing models of professional behaviour and status of a teacher. Departing from available theories, the author attempts to find the answer to the question whether it is necessary to adopt a teacher standard and what the significance of a teacher standard is to improve the quality of Czech education.

Discussions abroad about the standards of the teaching profession see it, *inter alia*, as competencies a teacher must master in order to meet the requirements of professionalism in practice. L. DANIELOVÁ, therefore, in chapter two deals with the *Changes in professional competencies of secondary technical school teachers*. In this chapter, the author defines competences that secondary technical school teachers must be equipped with to be able to effectively carry out their profession. In her treatise, she lists new requirements for competences that arose in connection with the ongoing transformation of Czech secondary schools into centres of lifelong learning. The consequence is the declared need to revise the set of competences of secondary school teachers participating in further education, which L. Danielová recommends to be extended by andragogical, managerial and special-andragogical competences. These competences are also dealt with in detail in the second chapter.

One of the important issues in the education of future teachers of vocational subjects is the relationship between theory and practice. In line with the ongoing reform of tertiary education, it is necessary to place increased emphasis on linking theoretical knowledge with practical skills in vocationally-oriented study programmes so as to eliminate to the maximum extent possible the negative characteristics of school graduates – lack of practice and work habits, and limited work experience. M. HORÁČKOVÁ and L. KAMANOVÁ deal with this issue in chapter three – *Professional training of teachers for teaching in secondary technical schools*, with an emphasis on teaching practice. In a theoretical introduction to the matter, the authors focus on two topics, which are fundamental for professional training of teachers and teaching practice. The chapter also presents findings from research conducted by authors of this chapter, the aim of which was students' reflection related to their teaching practice at secondary schools. The aim set by the authors is to answer the following questions: how students reflect on their own teaching practice; what sub-areas are reflected by students in the course of their practical training and what they are related to; how students perceive reflected sub-areas, and what innovations can be recommended to improve teaching practical training. The methodological basis was a content analysis of teaching practice diaries of 88 students of the study programme Specialisation in Pedagogy at the Institute of Lifelong Learning at Mendel University in Brno. The result is a definition and discussion of three key topics – Me as a teacher, Me during the practical training and the others, and Organisation as a part of practical training.

In chapter four, titled Secondary school teacher as social support for students, L. FOLTOVÁ and I. SKALICKÁ focus on *Social support provided by teachers to students in the school environment*. The topic of a teacher as a source of social support for students is a relatively new one. Its constituent parts had existed in pedagogy and pedagogical psychology before but under different names and in different contexts (e.g. educational styles, teaching styles, pro-social behaviour or altruistic behaviour). The authors therefore first deal with the specifics of adolescence in relation to their social development and subsequently with teacher's roles and his or her competences and psycho-social skills. However, the greatest attention is paid to the key topic of the chapter – social support provided to students by the teacher. Theoretical findings are complemented by a research probe of social support on two specific sets of fifteen-year-old adolescents. The first group consists of individuals

with mental disorders and the other one of adolescents showing various forms of risky behaviour.

In comparison with other psychological constructs, emotional intelligence – the ability to process a system of emotions and benefit from them – has become the focus of interest of psychology relatively recently. Although a number of studies have been published on the subject, specialised publications focused on the possibilities of development of emotional intelligence in secondary school students are still missing. D. LINHARTOVÁ deals with the *Development of emotional intelligence* in this population of students in chapter five. The author discusses the importance of emotions in human psyche, and characterises emotional intelligence and its relationship to social intelligence. In the following part, she focuses on analysis of framework educational programmes in relation to the development of students' emotional intelligence, and depicts the possibilities and limits to the development of emotional intelligence in secondary school students.

The topic of chapter six by P. HLAĐO is *Possibilities and limits to career counselling for students of secondary technical schools and secondary vocational schools*. The starting point of this chapter is that secondary school students need, in deciding on their further educational and professional career, intensive preparation and systematic guidance, and the key role is played by career counselling. Descriptions and suggestions of the design of the career counselling system and discussions of its possibilities and limits is the topic of numerous scholarly publications and research studies. Chapter six describes the current form of career counselling for students of vocationally oriented secondary schools and their legal representatives, and components of the system. Discussed is the role of a secondary school teacher in this system as well as the issue of the function of a career adviser as a special position in secondary technical schools and secondary vocational schools. Author draws attention to long-term low utilisation of career counselling services. For this reason he carried out, in cooperation with the National Institute of Education, an empirical survey where he determined the actual and potential utilisation of career counselling services by students of secondary technical school and secondary vocational schools and their parents. The methodology of the survey and its results are presented and discussed in detail in this chapter.

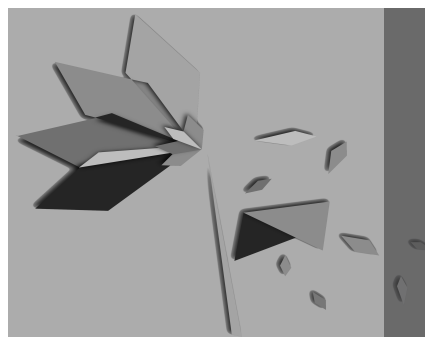
In their everyday teaching practice, teachers are increasingly confronted with students diagnosed with specific educational needs. Secondary school teachers of vocational subjects are not an exception. An introduction to this subject is chapter seven by D. JANDERKOVÁ, titled *Special educational needs of secondary school students with focus on specific learning and behaviour disorders*. The first part of her contribution focuses on theoretical definition of educational needs, specific learning and behaviour disorders, their etiology, symptomatology and diagnosis. The second part of the chapter includes a case report on an individual with a specific learning disorder and its special-pedagogical analysis.

The title of the last chapter, chapter eight, is *Primary prevention in the background of secondary technical education*. The author P. VYLEŤAL defines primary prevention in the context of secondary technical education, a minimal prevention programme, and the function of a school methodologist of prevention. Evaluation of benefits of theoretical models for the school primary-prevention practice is also

prepared. The chapter is concluded by a proposal of mixed research aiming to reveal the shortcomings of primary prevention in secondary schools.

The monograph includes a number of theoretical and empirical findings about the profession of secondary school teacher of vocational subjects. Moreover, the authors of the monograph indicated several topics that remained unopened, and asked questions for which answers will be required.

Literatura



- Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce : učitelé ZŠ a SŠ* [on-line]. Revize 7. 5. 2009. [cit. 2013-11-22]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza_191109/ZZ_ucitele_final.pdf.
- BAKALÁŘ, E. *Nové psychohry : společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti*. Praha : Portál, 1998. 223 s. ISBN 80-7178-235-1.
- BAKALÁŘ, E. *Předposlední psychohry : společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti*. Praha : Portál, 2000. 167 s. ISBN 80-7178-447-8.
- BAKALÁŘ, E. *Hry pro osobní rozvoj : 50 osvědčených psychoher a aktivit pro posílení sociální inteligence*. Brno : Computer Press, 2010. 184 s. ISBN 978-80-251-2637-0.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami : texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno : Paido, 2007. 248 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BĚLOHRADSKÁ, J. Cvičný učitel a jeho pohled na studenty při pedagogických pracích. In HAVEL, J., JANÍK, T. (EDITOŘI). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2004, s. 123–129. (ISBN 80-210-3378-9.)
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha : Grada, 2008. 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BEŇO, M. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. 2. vyd. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 2001. 325 s. ISBN 978-80-7098-305-8.
- BERNÝ, L. Kariérové poradenství ve školách. *Poradce k volbě povolání : pro výchovné poradce a učitele ZŠ*, 2002, A 1.6, s. 1–8. (ISSN 1801-8440.)
- BEZCHLEBA, J. *Manažerské dovednosti lektora*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 56 s.
- BRADBERRY, T., GRAVES, J. *Emoční inteligence v praxi : všechno, co potřebujete vědět o úspěšném životě, vztazích a kariéře*. Praha : Columbus, 2007. 182 s. ISBN 978-80-7249-220-6.
- BRADBERRY, T., GRAVES, J. *Emotional Intelligence 2.0*. San Diego, CA : TalentSmart, 2009. 255 s. ISBN 978-0-9743206-2-5.

- BRAGDON, A. D., GAMON, D. *Hry pro levou polovinu mozku: mentální trénink ke stimulování pozitivních emocí a k rozvíjení schopnosti řešit problémy*. Praha : Portál, 2009. 165 s. ISBN 978-80-7367-521-9.
- BROWN, D. Models of Career Decision Making. In BROWN, D. A KOL. *Career Choice and Development*. New York : Jossey-Bass, 1990, s. 395–421. (ISBN 0-7879-5741-0.)
- BUDÍKOVÁ, M., KRÁLOVÁ, M., MAROŠ, B. *Průvodce základními statistickými metodami*. Praha : Grada, 2010. 272 s. ISBN 978-80-247-3243-5.
- CANFIELD, J., WELLS, H. C. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků : příručka pro učitele, vychovatele a rodiče*. Praha : Portál, 1997. 197 s. ISBN 80-7178-136-3.
- Career Guidance : A Handbook for Policy Makers*. Paris : OECD Publications, 2004. 76 s. ISBN 92-64-10519-1.
- Common European Principles for Teacher and Trainer Competences and Qualifications* [on-line]. Revize 4. 5. 2006. [cit. 2013-11-22]. Dostupné na: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
- ČÁP, D. A KOL. *Výchovné poradenství*. Praha : Wolters Kluwer Česká republika, 2009. 250 s. ISBN 978-80-7357-498-5.
- Člověk má 8 druhů intelligence. Jak jste na tom vy?* [on-line]. 1. 7. 2012. [cit. 2013-11-11]. Dostupné na: <http://www.national-geographic.cz/detail/clovek-ma-8-druhu-intelligence-jak-jste-na-tom-vy-23617>.
- DANIELOVÁ, L., HORÁČKOVÁ, M. Organizace pedagogické praxe na ICV Mendelu v Brně. In DYTRTOVÁ, R., SANDANUSOVÁ, A. A KOL. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno : Tribun EU, 2010, s. 28–33. (ISBN 978-80-7399-947-6.)
- DANIELOVÁ, L., LINHARTOVÁ, D., FEJFAROVÁ, H. (EDITOŘI). *Celoživotní vzdělávání v podmínkách EU*. Brno : Masarykova univerzita, 2012. 280 s. ISBN 978-80-210-5872-9.
- DANIELSEN, A. G. A KOL. Perceived Support Provided by Teachers and Classmates and Students' Self-reported Academic Initiative. *J. of School Psychology*, 2010, Vol. 48, No. 3, s. 247–267. (ISSN 0022-4405.)
- DINKES, R. Do I Trust You? Bullying Victims' Social Support with their Teachers and Friends. *Proceedings of Persistently Safe Schools : The 2007 National Conference on Safe Schools*, 2007, s. 69–82. (ISSN 1932-9482.)
- DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 2. vyd. Jinočany : H & H, 1993. 121 s. ISBN 80-85467-06-2.
- Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – Zdraví pro všechny v 21. století* [on-line]. Revize 20. 8. 2008. [cit. 2011-06-23]. Dostupné na: <http://www.mzcr.cz/Verejne/file.aspx?id=19&name=Usnesen%C3%AD%20V1%C3%A1dy%20C4%8D%201046.pdf>.
- DRAHOŇOVSKÁ, P., ELIÁŠKOVÁ, I. *Analýza práce a potřeb poradců v oblasti kariérového poradenství na školách*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2011. 51 s.
- DRAHOŇOVSKÁ, P., ELIÁŠKOVÁ, I. *Analýza práce a potřeb poradců v oblasti kariérového poradenství na Úřadu práce ČR*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 38 s.
- DUBEC, M. *Adaptační (stmelovací) soustředění : kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Praha : Projekt Odyssea, 2007a. 49 s. ISBN 978-80-87145-22-7.

- DUBEC, M. *Třídnické hodiny : metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha : Projekt Odyssea, 2007b. 82 s. ISBN 978-80-87145-20-3.
- DYTRTOVÁ, R. Pedagogická praxe v přípravě učitelů odborných předmětů pro střední zemědělské a lesnické školy na ČZU v Praze. In MARKOVÁ, K. A KOL. *Pedagogická praxe : sborník příspěvků z III. celostátní konference, Praha 22. ledna 2003*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2003, s. 116–120. (ISBN 80-7290-105-2.)
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel : příprava na profesi*. Praha : Grada, 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- DYTRTOVÁ, R., SANDANUSOVÁ, A. A KOL. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno : Tribun EU, 2010. 148 s. ISBN 978-80-7399-947-6.
- FARMER, H. Model of Career and Achievement Motivation for Women and Men. *J. of Counseling Psychology*, 1985, Vol. 32, No. 3, s. 363–390. (ISSN 0022-0167.)
- FOLTOVÁ, L. *Posouzení životní situace adolescentů s psychickými poruchami*. (Diplomová práce.) Brno : Masarykova univerzita, 2010. 142 s.
- FOLTOVÁ, L. *Osobnostní a sociálně-envIRONMENTÁLNÍ determinanty rizikového chování adolescentů*. (Diplomová práce.) Brno : Masarykova univerzita, 2011. 111 s.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi : příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi : příručka pro učitele*. Praha : Grada, 2010. 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FRAJTOVÁ, M. *5 cest, jak zlepšit emoční inteligenci* [on-line]. 2013. [cit. 2013-11-05]. Dostupné na: <http://zeny.e15.cz/clanek/v-praci/5-cest-jak-zlepsit-emocni-inteligenci>.
- FREIBERGOVÁ, Z. *Systém poradenských služeb v oblasti vzdělávání a zaměstnanosti v České republice* [on-line]. Revize 14. 11. 2004. [cit. 2011-06-29]. Dostupné na: <http://www.leonardodavinci.at/filemanager/download/477>.
- FRIEDMANN, Z. Profesní orientace žáků. In STŘELEČ, S. (ED.) *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 165–177. (ISBN 80-210-3687-7.)
- FRIEDMANN, Z. Profesní orientace žáků. In STŘELEČ, S. (ED.) *Studie z teorie a metodiky výchovy*. 2. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2011, s. 165–177. (ISBN 978-80-210-5512-4.)
- GABRHÉLÍK, R. Teoretické modely v primární prevenci a základní typy preventivních programů. In MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. (EDITOŘI). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha : Sdružení SCAN, 2010, s. 43–57. (ISBN 978-80-87258-47-7.)
- GAJDOŠKOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků : prevence šikánování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha : Portál, 2006. 324 s. ISBN 80-7367-115-8.
- GALLÁ, M. A KOL. *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí : příručka o efektivní školní drogové prevenci*. Praha : Sananim, 2007. 150 s. ISBN 978-80-254-1086-8.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení : teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.
- GATI, I., ASHER, I. The PIC Model for Career Decision Making : Prescreening, In-Depth Exploration, and Choice. In LEONG, F. T. L., BARAK, A. (EDITOŘI). *Con-*

- temporary Models in Vocational Psychology : A Volume in Honor of Samuel H. Osipow*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2001, s. 6–54. (ISBN 978-0-8058-2666-1.)
- GATI, I., KRAUSZ, M., OSIPOW, S. H. A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *J. of Counseling Psychology*, 1996, Vol. 43, No. 4, s. 510–526. (ISSN 0022-0167.)
- GATTI, I., STENHAV, M., GIVON, M. Process Involved in Career Preferences and Compromises. *J. of Counseling Psychology*, 1993, Vol. 40, No. 1, s. 53–64. (ISSN 0022-0167.)
- GECKOVÁ, A., PUDELSKÝ, M., VAN DIJK, J. P. Vplyv percipovanej sociálnej opory na zdravie a socio-ekonomické rozdiely v sociálnej opore adolescentov. *Československá psychologie*, 2001, roč. 45, č. 1, s. 7–18. (ISSN 0009-062X.)
- GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. A KOL. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha : Grada, 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- GINZBERG, E. A KOL. *Occupational Choice : An Approach to a General Theory*. New York : Columbia University Press, 1951. 271 s. ISBN 978-0-2310-1846-3.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence : proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha : Columbus, 1997. 348 s. ISBN 80-85928-48-5.
- GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí : jak odstartovat úspěšnou kariéru*. Praha : Columbus, 2000. 366 s. ISBN 80-7249-017-6.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha : Metafora, 2011. 315 s. ISBN 978-80-7359-334-6.
- HAMANOVÁ, J. Syndrom rizikového chování v dospívání a zneužívání anabolických steroidů. *Vox Pediatrae*, 2005, roč. 5, č. 3, s. 11–13. (ISSN 1213-2241.)
- HANSEN, E. *Kariérové poradenství: příručka pro země s nízkými a středními příjmy*. Praha : Euroguidance, 2007. 110 s. ISBN 80-9040-052-8.
- HARRIS, S. A. Career on the Margins? The Position of Career Teachers in Schools. *British J. of Sociology of Education*, 1992, Vol. 13, No. 2, s. 163–176. (ISSN 0142-5692.)
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HARTUNG, P. J., PORFELI, E. J., VONDRACEK, F. W. Child Vocational Development : A Review and Reconsideration. *J. of Vocational Behavior*, 2005, Vol. 66, No. 3, s. 385–419. (ISSN 0001-8791.)
- HELEŠIC, B., HENZL, J. Příprava žáků ZŠ k volbě povolání. In ZAPLETALOVÁ, J., VAŇKOVÁ, H. (EDITOŘI). *Kariérové poradenství : přítomnost a budoucnost*. Praha : IPPP ČR, 2006, s. 40–49. (ISBN 80-86856-21-6.)
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha : Portál, 2012. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HIRSCHI, A., LÄGE, D. The Relation of Secondary Student' Career-Choice Readiness to a Six-Phase Model of Career Decision Making. *J. of Career Development*, 2007, Vol. 34, No. 2, s. 164–191. (ISSN 0894-8453.)
- HLAĐO, P. *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny*. (Dissertační práce.) Brno : Masarykova univerzita, 2009. 230 s.
- HLAĐO, P. Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů. In HLAĐO, P., HORÁČKOVÁ, M., DANIELOVÁ, L. *Pedagogická praxe*. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2010, s. 7–22. (ISBN 978-80-7375-468-6.)

- HLAĎO, P. Longitudinal Professional Orientation Program As a Means of Supporting Mental Health. In ŘEHULKA, E. (ED.) *School and Health 21, 2011 : Education and Healthcare*. Brno : Masaryk University, 2011a, s. 129–140. (ISBN 978-80-210-5721-0.)
- HLAĎO, P. Reflexe pedagogické praxe : empirické podněty k inovaci pregraduálního vzdělávání učitelů středních škol. In LINHARTOVÁ, D., DANIELOVÁ, L., MÁCHAL, P. (EDITOŘI). *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2011*. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2011b, s. 82–92. (ISBN 978-80-7375-535-5.)
- HLAĎO, P. Evaluace připravenosti absolventů pregraduálního vzdělávání učitelů středních odborných škol na výkon profese. In KOHNOVÁ, J. A KOL. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2012a, s. 151–159. (ISBN 978-80-7290-625-3.)
- HLAĎO, P. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno : Konvoj, 2012b. 140 s. ISBN 978-80-7302-164-1.
- HLAĎO, P. *Rozhodování žáků absolventských ročníků základních škol o další vzdělávací a profesní dráze: analýza na základě dotazníkového šetření a ohniskových skupin*. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2013. 358 s. ISBN 978-80-7375-874-5.
- HLOUŠKOVÁ, L. Podněty ke vzdělávání kariérových poradců z činnosti sítě pro inovaci kariérového poradenství v Evropě. *Studia paedagogica*, 2011, roč. 16, č. 2, s. 201–204. (ISSN 1803-7437.)
- HLOUŠKOVÁ, L. A KOL. *Vzdělávání poradců v České republice : výzkumná zpráva*. Praha : Národní vzdělávací fond, Národní informační středisko pro poradenství, 2004. 118 s. ISBN 80-86728-15-3.
- HOLOUŠOVÁ, D. A KOL. *Pedagogická praxe ve studiu učitelství pro ŠMVZP : pro posluchače učitelství*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1990. 169 s.
- HOSŤOVECKÝ, M., ŠTUBŇA, J. Development of Digital Literacy in Technical Subjects at Primary Schools. In *ICETA 2012 : 10th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications*. Stará Lesná : Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2012, s. 139–141. (ISBN 978-1-4673-5122-5.)
- HOSŤOVECKÝ, M., ZAŤKOVÁ, T. Supporting the Development of Digital Competence of Pupils and Teachers. In *ICETA 2011 : 9th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications*. Budapest : Óbuda University, 2011, s. 75–78. (ISBN 978-1-4577-0050-7.)
- HUBÁČKOVÁ, T. *Poznávání stupně rozvoje emoční inteligence žáků střední školy*. (Bakalářská práce.) Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2012. 62 s.
- HUBERT, A. *Emocionální inteligence EQ*. Praha : ZEMS book, 2005. 88 s. ISBN 80-903305-6-8.
- HYNKOVÁ, M. Expertní instituce na poli poradenství při volbě povolání : přehledová sonda. In JARKOVSKÁ, L. A KOL. *S genderem na trh : rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2010, s. 80–89. (ISBN 978-80-7419-030-8.)
- Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí : metodika a aktivity v průřezových tématech : osobnostní a sociální výchova a multikulturní výchova*. Fryšták : Dům Ignáce Stuchlého SKM, 2008. 139 s. ISBN 978-80-254-1956-4.

- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005. 171 s. ISBN 80-7315-080-8.
- JANÍK, T., HAVEL, J. A KOL. *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů : sborník z mezinárodního pracovního semináře konaného dne 9. prosince 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2005. 239 s. ISBN 80-210-3884-5.
- JEŘÁBKOVÁ, S. *Učíme se být v pohodě každý sám se sebou : tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Rozvoj schopnosti poznávání : lekce 2.3*. Praha : Projekt Odyssea, 2007. 84 s. ISBN 978-80-87145-08-1.
- JEŽEK, S. Začínající učitelé jako informátoři o klimatu školy prizmatem tří metod. *Orbis scholae*, 2009, roč. 3, č. 1, s. 45–61. (ISSN 1802-4637.)
- KABÍČEK, P. Zneužívání anabolických steroidů u dospívajících v mezinárodním kontextu. *Vox Pediatry*, 2005, roč. 5, č. 3, s. 14–15. (ISSN 1213-2241.)
- KALHOUS, Z., HORÁK, P. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 3, s. 245–255. (ISSN 3330-3815.)
- KANITZ, A. VON *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha : Grada, 2008. 103 s. ISBN 978-80-247-2582-6.
- Kariérový poradce pro vzdělávání a profesní dráhu* [on-line]. 2013. [cit. 2013-07-12]. Dostupné na: http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx?id_jp=102342.
- KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In *Profesný rozvoj učiteľa*. Prešov : MPC, 2006, s. 36–48. (ISBN 80-8045-431-0.)
- KENDÍKOVÁ, J. Výchovní poradce. *Výchovní a kariérový poradce v praxi*, 2012, A 1.1, s. 1–14. (ISSN 1805-7098.)
- KIDGER, J. A KOL. The Effect of the School Environment on the Emotional Health of Adolescents : A Systematic Review. *Pediatrics*, 2012, Vol. 129, No. 5, s. 925–949. (ISSN 1098-4275.)
- KNOTOVÁ, D. Vzdělávání poradců v České republice (zpráva o výzkumu). In *Sborník prací FF MU Studia paedagogica*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2004, s. 127–139. (ISBN 80-86728-15-3.)
- KNOTOVÁ, D., HLOUŠKOVÁ, L. Vzdělávání poradců jako jedna z cest k profesionalizaci poradenské práce. *Zpravodaj pedagogicko-psychologického poradenství*, 2004, roč. 10, č. 40, s. 33–40. (ISSN 1214-7230.)
- Komuniké z Brugg o posílení evropské spolupráci v oblasti odborného vzdělávání a přípravy v období 2011–2020* [on-line]. Revize 7. 7. 2011 [cit. 2012-03-21]. Dostupné na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_cs.pdf.
- KOSOVÁ, B. A KOL. *Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva*. Banská Bystrica, 2012. Nepublikovaná záverečná zpráva projektu.
- KOŽENÝ, J., TIŠANSKÁ, L. Dotazník sociální opory – MOS : vnitřní struktura nástroje. *Československá psychologie*, 2003, roč. 47, č. 2, s. 135–143. (ISSN 0009-062X.)
- KRPOUN, Z. Sociální opora : shrnutí výzkumné činnosti v české a slovenské oblasti a inspirace do budoucnosti – nadané děti [on-line]. *E-psychologie*, 2012, roč. 6,

- č. 1, s. 42–50. [cit. 2013-08-12]. (ISSN 1802-8853.) Dostupné na: <http://e-psycholog.eu/pdf/krpoun.pdf>.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Sociální opora v intervenčních programech. *Československá psychologie*, 2002, roč. 46, č. 4, s. 340–346. (ISSN 0009-062X.)
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. 3. vyd. Praha : Portál, 2009. 280 s. ISBN 978-80-7367-568-4.
- KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem : aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno : AISIS, 2005. 132 s. ISBN 80-239-4669-2.
- KUCZERA, M. *Učení pro praxi : přezkumy odborného vzdělávání a přípravy prováděné OECD (Česká republika)*. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2010. 74 s.
- KURELOVÁ, J. A KOL. *Využití výsledků profesiografie učitelů základních a středních škol při hledání nových možností vzdělávání učitelů pro 21. století*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2002c. 27 s. Roční závěrečná zpráva k obhajobě výzkumného záměru organizace VZO: msm 174500001 za rok 2002.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LAWRENCE, D. The Career Officer : A Marginalised Member of the Education Family? *School Organisation*, 1992, Vol. 12, No. 1, s. 99–111. (ISSN 0260-1362.)
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele : o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2. vyd. Brno : Paido, 2008. 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0.
- LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti : omyly společnosti vědění*. Praha : Academia, 2008. 127 s. ISBN 978-80-200-1677-5.
- LINHARTOVÁ, D., ČIHOUNKOVÁ, J. Univerzitní trenérské školy MZLU v Brně a kvalitní pedagogická praxe. In *Aktuálne problémy stredného odborného školstva*. Nitra : Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, 2008, s. 105–110. (ISBN 978-80-552-0137-5.)
- LINHARTOVÁ, D., DANIELOVÁ, L., MÁCHAL, P. (EDITOŘI). *Vybrané problémy celoživotního vzdělávání v evropském kontextu*. Brno : Konvoj, 2010. 102 s. ISBN 978-80-7302-160-3.
- MACEK, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MALACH, J. Nový pohled na profesi učitelů a jeho vliv na tvorbu profesního standardu učitelů odborných předmětů a odborného výcviku. In ČIHÁKOVÁ, H. (ED.) *Potřebujeme profesní standard učitelů odborných předmětů a odborného výcviku?* Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2007, s. 22–26. (ISBN 978-80-85118-09-4.)
- MAŇÁK, J. K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 3, s. 257–271. (ISSN 1211-4669.)
- MARÁDOVÁ, E. Nové pojetí výchovy ke zdraví v přípravě učitelů primární školy. In JANDOVÁ, R. A KOL. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání : České Budějovice 15. a 16. 9. 2005*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2005, s. 154–158. (ISBN 80-7040-789-1.)
- MAREŠ, J. Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty [on-line]. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, 2003, revize 31. 1. 2008, U 8, s. 41

- až 54. [cit. 2013-08-20]. Dostupné na: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/download/382/538>.
- MAREŠ, J. A KOL. *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové : Nucleus, 2001. 151 s. ISBN 80-86225-19-4.
- MAREŠ, J. A KOL. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové : Nucleus, 2002. 188 s. ISBN 80-86225-36-4.
- MAREŠ, J. A KOL. *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové : Nucleus, 2003. 252 s. ISBN 80-86225-47-1.
- MAREŠ, J., JEŽEK, S. *Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. 27 s. ISBN 80-86856-08-9.
- MARTÍNEZ, R. S. A KOL. Changes in Perceived Social Support and Socioemotional Adjustment across the Elementary to Junior High School Transition. *J. of Youth and Adolescence*, 2011, Vol. 40, No. 5, s. 519–530. (ISSN 1573-6601.)
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. A KOL. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. 272 s. ISBN 80-246-1173-2.
- MATĚJŮ, P. A KOL. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. 74 s. ISBN 978-80-254-4519-8.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO, D. Models of Emotional Intelligence. In STERNBERG, R. *Handbook of Intelligence*. Cambridge : Cambridge University Press, 2000, s. 396–420. (ISBN 0-521-59371-9.)
- MAZÁNKOVÁ, L. *Pedagogická praxe v přípravě učitele*. Olomouc : Votobia, 2004. 56 s. ISBN 80-7220-205-7.
- Memorandum o celoživotním učení : pracovní materiál Evropské komise* [on-line]. Revize 23. 7. 2008. [cit. 2013-11-22]. 28 s. Dostupné na: <http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>.
- MERCER, S. H. A KOL. Supporting the Students Most in Need : Academic Self-Efficacy and Perceived Teacher Support in Relation to Within-Year Academic Growth. *J. of School Psychology*, 2011, Vol. 49, No. 3, s. 323–338. (ISSN 0022-4405.)
- METHENY, J., MCWHIRTER, E. H., O'NEIL, M. E. Measuring Perceived Teacher Support and Its Influence on Adolescent Career Development. *J. of Career Assessment*, 2008, Vol. 16, No. 2, s. 218–237. (ISSN 1069-0727.)
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* [on-line]. Revize 8. 1. 2012. [cit. 2012-04-29]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/file/20274_1_1.
- MIOVSKÝ, M. A KOL. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha : Sdružení SCANN, 2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MIOVSKÝ, M., ZAPLETALOVÁ, J. *Primární prevence rizikového chování na rozcestí : specializace versus integrace* [on-line]. Revize 22. 12. 2006. [cit. 2013-11-24]. Dostupné na: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/119/852>.
- MOJŽÍŠEK, L. *Teoretické otázky pedagogické diagnostiky*. Praha : Academia, 1987. 161 s.
- MORAN, B. L., DUBOIS, D. L. Relation of Social Support and Self-Esteem to Problem Behavior : Investigation of Differing Models. *The J. of Early Adolescence*, 2002, Vol. 22, No. 4, s. 407–435. (ISSN 1552-5449.)

- NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 335 s. ISBN 80-200-0763-6.
- Návrh profilu absolventa učitelského studia na VŠ*. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2002.
- NIELSEN, W. A KOL. Social Skills and Depressive Symptoms across adolescence : Social Support as a Mediator in Girls versus Boys. *J. of Adolescence*, 2013, Vol. 36, No. 1, s. 11–20. (ISSN 1095-9254.)
- NILSSON, P., ÅKERBLOM, P. *Kariérové poradenství pro život : poradenská metoda budoucnosti*. Brno : Národní vzdělávací fond, Národní informační středisko pro poradenství, 2001. 78 s. ISBN 80-238-8363-1.
- O projektu* [on-line]. 2012. [cit. 2013-05-03]. Dostupné na: <http://www.nuov.cz/vip2/clanek-1>.
- Obsahová analýza diskusních příspěvků z 1. kola veřejné diskuze o standardu kvality profese učitele a odpovědi na často kladené otázky* [on-line]. Revize 31. 5. 2009. [cit. 2013-11-22]. 52 s. Dostupné na: http://www.msmt.cz/file/8192_1_1.
- Obsahová analýza internetových dotazníků z druhého kola diskuze o tvorbě standardu kvality profese učitele* [on-line]. Revize 24. 8. 2009. [cit. 2013-11-22]. 113 s. Dostupné na: http://www.msmt.cz/file/8284_1_1.
- PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení : perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.
- PAVLOV, I. Model profesijního rozvoja učiteľov na Slovensku. In KOHNŇOVÁ, J. (ED.) *Profesní rozvoj učitelů : sborník příspěvků z konference*. Praha : Kreace, 2012, s. 55 až 63. (ISBN 978-80-7290-548-5.)
- PAVLOV, I. A KOL. *Metodika tvorby a inovácie profesijných štandardov : 1. časť*. 2011. Pracovní materiál.
- Pedagogicko-psychologická poradna Brno* [on-line]. 2013. [cit. 2013-11-28]. Dostupné na: <http://www.pppbrno.cz>.
- PETERSON, G. W., SAMPSON, J. P., REARDON, R. C. *Career Development and Services : A Cognitive Approach*. Pacific Grove : Brooks/Cole, 1991. 493 s. ISBN 978-0-5341-4496-8.
- PIŘHA, P. *Velká iluze českého školství* [on-line]. Revize 16. 3. 2008. [cit. 2013-11-22]. Dostupné na: http://www.uhk.cz/cs-cz/konference/pedagogicke-dny/predchozi-rocniky/2008/Documents/pdf-pd08_profpitha.pdf.
- PIŘHA, P. *Devatero upozornění profesora Piřhy* [on-line]. 2009. [cit. 2013-11-22]. Dostupné na: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2009/39/devatero-upozorneni-profesora-pithy>.
- PLETZER, M. *Emoční inteligence : jak ji rozvíjet a využívat*. Praha : Grada, 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-3057-8.
- PODLAHOVÁ, L. *Učitelství jako profese* [on-line]. Revize 20. 9. 2011. [cit. 2013-11-22]. Dostupné na: http://www.pedagog.ic.cz/podlahova_dok/soubory/Ucitelstvi_jako_profese_pro_BUSS1.doc.
- POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha : Portál, 2010. 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

- PORTEŠOVÁ, Š. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha : Portál, 2011. 213 s. ISBN 978-80-7367-990-3.
- PORUBSKÁ, G. Reforma ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov. In LINHARTOVÁ, D., DANIELOVÁ, L., MÁCHAL, P. (EDITOŘI). *Vybrané problémy celoživotního vzdělávání v evropském kontextu*. Brno : Konvoj, 2010, s. 44–45. (ISBN 978-80-7302-160-3.)
- PORUBSKÁ, G., ŠNÍDLOVÁ, M., VALICA, M. *Návrh profesijných štandardov učiteľov – učiteľ nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania (diskusia)* [on-line]. Revize 20. 8. 2008. [cit. 2013-11-22]. Dostupné na: <http://rozhlady.pedagog.sk/cisla/p4-2008.pdf>.
- PROKOP, J. Teorie výchovy. In PRŮCHA, J. (ED.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, s. 661–666. (ISBN 978-80-7367-546-2.)
- PRŮCHA, J. (ED.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Učitel : současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha : Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *adfasfasdfas Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- RABUŠICOVÁ, M. Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, 2006, U. Řada pedagogická. 11. Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení, s. 13–26. (ISSN 1211-6971, ISBN 80-210-4143-9.)
- Rámcové vzdělávací programy* [on-line]. 2009. [cit. 2013-11-06]. Dostupné na: <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>.
- Rámcové vzdělávací programy* [on-line]. 2013. [cit. 2013-11-06]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.
- RIGLOVÁ, H. Aktuální situace kariérového poradenství v ČR. In ZAPLETALOVÁ, J., VAŇKOVÁ, H. (EDITOŘI). *Kariérové poradenství : přítomnost a budoucnost*. Praha : IPPP ČR, 2006, s. 9–15. (ISBN 80-86856-21-6.)
- RUEGER, S. Y., MALECKI, C. K., DEMARAY, M. K. Relationship between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence : Comparisons across Gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 2010, Vol. 39, No. 1, s. 47–61. (ISSN 1573-6601.)
- RÝDL, K. A KOL. *Tvorba profesního standardu kvality učitele : výstupní dokument pro veřejnou diskuzi* [on-line]. 2009. [cit. 2010-06-18]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/file/9805_1_1.
- Sdělení komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů : nový impuls pro evropskou spolupráci v oblasti odborného vzdělávání na podporu strategie Evropa 2020* [on-line]. Revize 18. 6. 2010. [cit. 2012-03-21]. Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:CS:PDF>.
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha : Grada, 2009. 123 s. ISBN 978-80-247-2685-4.

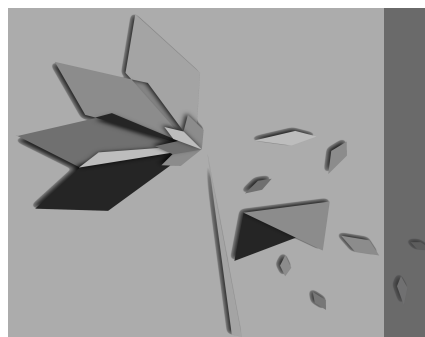
- SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 3. vyd. Praha : Portál, 2009. 267 s. ISBN 978-80-7367-648-3.
- SCHULZE, R., ROBERTS, R. *Emoční inteligence : přehled základních přístupů a aplikací*. Praha : Portál, 2007. 367 s. ISBN 978-80-7367-229-4.
- SKÁCELOVÁ, L., MACKOVÁ, L., AUJEZKÁ, A. *Metodika osobního rozvoje*. Praha : Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. 82 s. ISBN 978-80-87258-54-5.
- SNOPEK, M., HUBLOVÁ, V. Sociální opora a její vztah k životní spokojenosti, sebehodnocení a osobnosti u adolescentů : rodové rozdíly. *Československá psychologie*, 2008, roč. 52, č. 5, s. 500–509. (ISSN 0009-062X.)
- SPILKOVÁ, V. A KOL. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2006. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. A KOL. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7290-496-9.
- SRBOVÁ, K. *Učíme se učit se : tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Rozvoj schopnosti poznávání : lekce 1.3*. Praha : Projekt Odyssea, 2007. 117 s. ISBN 978-80-87145-05-0.
- Standard profese učitele v otázkách a odpovědích [on-line]. *Učitelské noviny*, 2009, č. 11. [cit. 2013-10-08]. (ISSN 1210-6313.) Dostupné na: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1711&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>.
- Standardy pro udělování akreditací* [on-line]. Revize 14. 11. 2005. [cit. 2011-12-01]. 33 s. Dostupné na: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JMStandardyDVPP1a.pdf>.
- Stanovisko Národního ústavu odborného vzdělávání k návrhu profesního standardu učitele zpracovaného pracovní skupinou MŠMT* [on-line]. Revize 19. 6. 2009. [cit. 2010-06-20]. 4 s. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbor/7_a_priloha_NUOV.pdf.
- STERRETT, E. M. A KOL. Supportive Non-Parental Adults and Adolescent Psychosocial Functioning : Using Social Support as a Theoretical Framework. *American Journal of Community Psychology*, 2011, Vol. 48, No. 3–4, s. 284–295. (ISSN 1573-2770.)
- STRÁDAL, J. A KOL. *Návrh koncepce Integrovaného systému kariérového poradenství*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2013. 37 s.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu : postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice : Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- STROET, K., OPDENAKKER, M.-C., MINNAERT, A. Effects of Need Supportive Teaching on Early Adolescents' Motivation and Engagement : A Review of the Literature. *Educational Research Review*, 2013, Vol. 9, s. 65–87. (ISSN 1747-938X.)
- STŘEDOVÁ, M. *Sociální inteligence, sociální kompetence, sociální dovednosti a komunikace u lidí s různými formami disociálního chování v societách adolescentů*. (Diplomová práce.) Brno : Masarykova univerzita, 2011. 112 s.
- STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 227 s. ISBN 978-80-7367-282-9.

- STUCHLÍKOVÁ, I., PROKEŠOVÁ, L. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha : Portál, 2005. 170 s. ISBN 80-7178-534-2.
- SUPER, D. E. A Life-span, Life-space Approach to Career Development. In BROWN, D., BROOKS, D. (EDITOŘI). *Career Choice and Development : Applying Contemporary Theories to Practice*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1990, s. 197–262. (ISBN 1-5554-2196-2.)
- ŠAUEROVÁ, M. Motivace v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. In LINHARTOVÁ, D., DANIELOVÁ, L., MÁCHAL, P. (EDITOŘI). *Mezinárodní vědecká konference celoživotního vzdělávání 2009*. Brno : Ircas, 2009, s. 118–124. (ISBN 978-80-254-5330-8.)
- ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi : komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha : Grada, 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha : Portál, 2010. 159 s. ISBN 978-80-7367-801-2.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. A KOL. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. 118 s. ISBN 978-80-7368-913-1.
- ŠIMONÍK, O. Pedagogická praxe v kontextu pregraduální přípravy učitelů. In HAVEL, J., JANÍK, T. (EDITOŘI). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů : sborník z mezinárodní konference konané dne 24. února 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno : Masarykova univerzita, 2004, s. 16–18. (ISBN 80-210-3378-9.)
- ŠIŠLÁKOVÁ, M. Využití resilience v sociální práci s rizikovou mládeží. In TRUHLÁŘOVÁ, Z., SMUTEK, M. (EDITOŘI). *Riziková mládež v současné společnosti*. Hradec Králové : Katedra sociální práce a sociální politiky, Univerzita Hradec Králové, 2006, s. 43–51. (ISBN 80-7041-044-2.)
- Školy – centra celoživotního učení [on-line]. 2008. [cit. 2013-04-15]. Dostupné na: <http://www.nuov.cz/univ2k/projekt>.
- ŠNÍDLVÁ, M. Profesijní standard učitele a jeho kompetenční profil. In KOHNOVÁ, J. (ED.) *Profesní rozvoj učitelů : sborník příspěvků z konference*. Praha : Kreaace, 2012, s. 293–300. (ISBN 978-80-7290-548-5.)
- ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 1999, roč. 43, č. 1, s. 19–38. (ISSN 0009-062X.)
- ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. Prediktory sociální opory u české populace. *Československá psychologie*, 2003, roč. 47, č. 3, s. 220–229. (ISSN 0009-062X.)
- ŠŤASTNOVÁ, P., DRAHOŇOVSKÁ, P. *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo profesní kariéru*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 40 s.
- ŠŤÁVA, J. Intervence do procesu rozvíjení pedagogických dovedností studentů učitelství 2. stupně základní školy a učitelství pro střední školy v průběhu jejich praxe na fakultní škole. In JANÍK, T., HAVEL, J. (EDITOŘI). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů : sborník z mezinárodního pracovního semináře konaného dne 9. prosince 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 11–15. (ISBN 80-210-3884-5.)
- ŠTECH, S. *Profesionalita učitele v (neo)liberální době* [on-line]. 2011a. [cit. 2013-11-22]. Dostupné na: <http://asud.cz/stech.htm>.

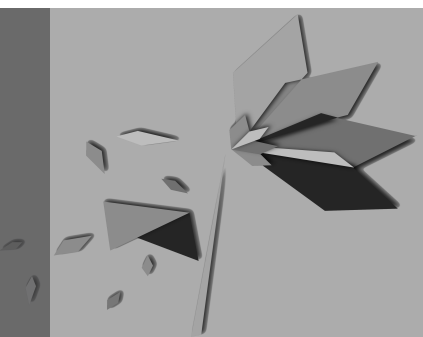
- ŠTECH, S. *Profesionalita učitele v neoliberální době : esej o paradoxní situaci učitelství* [on-line]. Revize 29. 11. 2011b. [cit. 2013-11-22]. 11 s. Dostupné na: <http://www.lipa.cz/doc/28/01.pdf>.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, V. A KOL. *Cesty k učitelské profesi : utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002. 306 s. ISBN 80-7315-035-2.
- TIHELKOVÁ, A. *Emoční inteligence dětí, její význam a rozvoj u dětí předškolního věku*. (Bakalářská práce.) Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2011. 72 s.
- Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů*, 2008, částka 103, s. 4 826–4 901. (ISSN 1211-1244.)
- URBÁNEK, P. Praktická učitelská příprava : realita změn a problémů. In JANÍK, T., HAVEL, J. (EDITOŘI). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů : sborník z mezinárodního pracovního semináře konaného dne 9. prosince 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 16–31. (ISBN 80-210-3884-5.)
- VÁCLAVÍKOVÁ, V. *Specifické poruchy učení u středoškoláků*. (Bakalářská práce.) Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2013. 67 s.
- VALENTA, J. *Učit se být : témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Praha : Agentura Strom, 2003. 95 s. ISBN 80-86106-10-1.
- VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.
- VASILOVÁ, K., BAUMGARTNER, F. *Why is Social Intelligence Difficult to Measure?* [on-line]. 2005. [cit. 2013-12-02]. Dostupné na: http://www.saske.sk/cas/archiv/4-2005/studia_vasilova-baumgartner.html.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém : sborník z celostátní konference : 1 díl*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2001, s. 19–46. (ISBN 80-7290-059-5.)
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem : co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2007. 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VEDDER, P., BOEKAERTS, M., SEEGER, G. Perceived Social Support and Well Being in School : The Role of Students' Ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 2005, Vol. 34, No. 3, s. 269–278. (ISSN 1573-6601.)
- VELECHOVSKÁ, E., BYRTUS, E. *Emoční a sociální rozvoj osobnosti ve vzdělávacím a výchovném procesu (projekt)*. Liberec : ENNEA ČR, 2006. 76 s. ISBN 80-239-7466-1.
- VELETA, R. *Potřebujeme standard pro profesi učitele?* [on-line]. 2007. [cit. 2009-12-31]. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz>.
- VIKTOROVÁ, I. Projekty budoucnosti u dětí na konci základní školy. In WALTEROVÁ, E. A KOL. *Přechod žáků a žákyň ze základní na střední školu : pohledy z výzkumů*. Brno : Paido, 2009, s. 67–82. (ISBN 978-80-7315-179-9.)
- VONDRÁČEK, V., HOLUB, F. *Fantastické a magické z hlediska psychiatrie*. 3. vyd. Bratislava : Columbus, 1993. 324 s. ISBN 80-7136-030-9.

- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských službách ve školách a školských poradenských zařízeních. *Sbírka zákonů*, 2005, částka 20, s. 490–502. (ISSN 1211-1244.)
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. *Sbírka zákonů*, 2005, částka 111, s. 5 654–5 657. (ISSN 1211-1244.)
- VYLEŤAL, P. Česká asociace školních metodiků na rozcestí. In *Evropské pedagogické fórum 2012 : pedagogicko-psychologické aspekty výuky : sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference* [CD-ROM]. Hradec Králové : Magnanimitas, 2012, s. 380–385. (ISBN 978-80-905243-2-3.)
- VYLEŤAL, P. Dlouhodobý program primární prevence, zaměřený na ochranu zdraví a bezpečnosti žáků SOŠ a SOU. In WHITCROFT, L., HAVLÍČKOVÁ, R. *Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických doktorských výzkumech : sborník abstraktů*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2013, s. 27.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha : Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
- Výzkum služeb kariérového poradenství a potřeb jeho klientů na základních a středních školách v ČR : souhrnná zpráva* [on-line]. 2003. [cit. 2010-01-21]. Dostupné na: <http://vychova-vzdelavani.cz/download/nuov2003.pdf>.
- WENTZEL, K. R. A KOL. Social Supports from Teachers and Peers as Predictors of Academic and Social Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2010, Vol. 35, No. 3, s. 193–202. (ISSN 1090-2384.)
- Zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonoch. *Zbierka zákonov*, 2009, č. 113, s. 2334–2361.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon o pedagogických pracovnících). *Sbírka zákonů*, 2006, částka 190, s. 10333 až 10345. (ISSN 1211-1244.)
- ZAPLETALOVÁ, J. *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese* [on-line]. Revize 6. 12. 2002. [cit. 2013-07-11]. Dostupné na: http://pf.ujep.cz/user_files/skolni%20psycholog.pdf.
- ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M. *Mám dyslexii : průvodce pro dospívající a dospělá se specifickými poruchami učení*. Praha : Portál, 2013. 139 s. ISBN 978-80-262-0349-0.
- ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace : koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha : Portál, 2007. 139 s. ISBN 978-80-7367-197-6.

Seznam tabulek



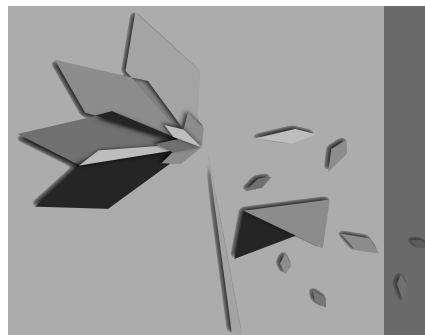
3.1.	Dichotomie teorie a praxe	46
3.2.	Dílčí oblasti reflexe pedagogické praxe	53
3.3.	Specifické oblasti reflexe pedagogické praxe	55
4.1.	Srovnání dosaženého průměrného skóre frekvence sociální opory – chlapci	81
4.2.	Srovnání dosaženého průměrného skóre důležitosti sociální opory – chlapci	81
4.3.	Srovnání dosaženého průměrného skóre frekvence sociální opory – dívky	82
6.1.	Položka č. 9 dotazníku pro žáky: „Kteří odborníci Vám poradili, kam dál po střední škole?“	111
6.2.	Položka č. 9 dotazníku pro rodiče: „Kteří odborníci Vám poradili při rozhodování, kam by mělo jít vaše dítě po střední škole?“	111
6.3.	Využívání poradenských služeb žáky a rodiči žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť	112
7.1.	Známky ze stěžejních předmětů	127



Seznam obrázků

3.1.	Postavení subjektů podílejících se na pedagogické praxi	50
4.1.	Pozitiva a negativa adolescentů ve vztahu k zájmu o učitelovu pomoc	67
4.2.	Model vlivu sociální opory	73
4.3.	Vztah sociální opory ke vzdělávací iniciativě adolescentů	76
4.4.	Zdroje sociální opory adolescentů – frekvence (průměrný počet bodů)	78
4.5.	Zdroje sociální opory adolescentů – důležitost (průměrný počet bodů)	79
4.6.	Vliv sociální opory na kvalitu života	83
6.1.	Využívání poradenských služeb žáky a rodiči žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť	113

Seznam autorů



DANIELOVÁ, LENKA

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika
e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz

FOLTOVÁ, LUCIE

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika
e-mail: lucie.foltova@mendelu.cz

HLAĐO, PETR

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika
e-mail: petr.hlado@mendelu.cz

HORÁČKOVÁ, MARIE

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika
e-mail: marie.horackova@mendelu.cz

JANDERKOVÁ, DITA

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika
e-mail: dita.janderkova@mendelu.cz

KAMANOVÁ, LENKA

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika
e-mail: lenka.kamanova@mendelu.cz

LINHARTOVÁ, DANA

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika
e-mail: dana.linhartova@mendelu.cz

SKALICKÁ, IVONA

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika
e-mail: ivona.skalicka@mendelu.cz

VÁŽANSKÝ, MOJMÍR

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika
e-mail: mojmir.vazansky@mendelu.cz

VYLEŤAL, PAVEL

Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno, Česká republika
e-mail: pavel.vyletal@mendelu.cz

Petr Hlaďo, Lenka Danielová (editoři)

Profese učitele odborných předmětů

Vydalo nakladatelství KONVOJ, spol. s r. o., jako
svoji 273. publikaci. Edice Monografie, sv. 5/CD.

Obálka, sazba a technická redakce Tomáš Hála.
Motiv na obálce a v záhlaví kapitol Zetha design.
Jazyková úprava a korektury Tomáš Hála.
Technická spolupráce Pavel Haluza.
Vydání první. 164 stran. Brno 2013.

Adresa nakladatelství:
KONVOJ, spol. s r. o., Berkova 22, 612 00 Brno
e-mail: konvoj@konvoj.cz
<http://www.konvoj.cz>

ISBN 978-80-7302-168-9 (CD-ROM)
ISBN 978-80-7302-167-2 (váz.)

