

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ŠKOLNÍ PORADENSTVÍ I

Lidmila Valentová a kol.

PRAHA 2013

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Předmluva | |
| 1.1 Dětství, škola a socializace dítěte | 11 |
| 1.1.1 Dětství a socializace | |
| 1.1.2 Vliv školy na pojetí moderního dětství | |
| 1.1.3 „Moderní“ pojetí socializace dítěte | |
| 1.1.4 Kritické zhodnocení charakteristik socializace z pohledu poradenství | |
| 1.1.5 Postmoderní dětství a rozpory socializace | |
| 1.2 Poradenství jako specifický druh podpory | 25 |
| 1.2.1 Úvod | |
| 1.2.2 Psychoterapie jako historické východisko poradenství | |
| 1.2.3 Klient v poradenském procesu – cíle, oblasti změny | |
| 1.2.4 Poradenský proces | |
| 1.2.5 Kvalifikační a osobnostní nároky profese poradce | |
| 1.3 Školní poradenské pracoviště | 40 |
| 1.3.1 Školní poradenské pracoviště jako součást podpůrných poradenských služeb ve školství | |
| 1.3.2 Modely poradenských služeb na našich školách | |
| 1.3.3 Specifika odborných činností poradenských odborníků v prostředí školy | |
| 1.3.4 Fungování školního poradenského pracoviště | |
| 1.4 Poradenské intervence | 48 |
| 1.4.1 Úvod | |
| 1.4.2 Teoretická východiska intervencí | |
| 1.4.3 Typy a techniky intervencí | |
| 1.4.4 Pedagogicko psychologické intervence | |
| 1.4.5 Závěr | |

| | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.5 | Poradenský rozhovor | 73 |
| | 1.5.1 Význam a funkce poradenského rozhovoru | |
| | 1.5.2 Typy rozhovoru | |
| | 1.5.3 Intervenující vlivy | |
| | 1.5.4 Neverbální faktory | |
| | 1.5.5 Verbální faktory | |
| | 1.5.6 Závěr | |
| 1.6 | Kariérové poradenství ve školství | 83 |
| | 1.6.1 Terminologie, definice kariérového poradenství | |
| | 1.6.2 Teorie kariérového vývoje a volby povolání | |
| | 1.6.3 Vznik a vývoj kariérového poradenství v České republice | |
| | 1.6.4 Činnosti jednotlivých aktérů kariérového poradenství | |
| | 1.6.5 Psychologická diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně | |
| | 1.6.6 Diagnostické možnosti výchovného poradce | |
| 1.7 | Nespecifické výukové problémy | 104 |
| | 1.7.1 Škola v životě dítěte | |
| | 1.7.2 Důležitost školního výkonu | |
| | 1.7.3 Školní výkon jako oblast poradenské péče | |
| | 1.7.4 Ukazatelé školní úspěšnosti | |
| | 1.7.5 Rodina jako jeden ze zdrojů školních problémů dítěte | |
| | 1.7.6 Škola jako další zdroj výukových problémů | |
| | 1.7.7 Osobnost dítěte a další charakteristiky, které se podílejí na vzniku školních obtíží | |
| | 1.7.8 Závěr | |
| 1.8 | Autodiagnostika učitele a autoevaluace školy | 129 |
| | 1.8.1 Úvod | |
| | 1.8.2 Subjektivní teorie a jejich role v práci učitele | |
| | 1.8.3 Autodiagnostika učitele jako zdroj jeho sebereflexe v oblasti subjektivních teorií | |
| | 1.8.4 Využití autodiagnostiky při vnitřní evaluaci školy | |

| | | |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1.9 | Péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami | 144 |
| 1.9.1 | Základní orientace v terminologii a údaje z aktuálně platné legislativy | |
| 1.9.2 | Podpurná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami | |
| 1.9.3 | Odlíšnost ve formě zdravotního postižení – osobnost žáka se zdravotním postižením | |
| 1.9.4 | Role rodiny dítěte s postižením v procesu socializace | |
| 1.9.5 | Specifika edukace a možnosti podpory dětí s vybranými typy postižení ve škole | |
| 1.10 | Diagnostika a podpora rozvoje nadaných dětí | 162 |
| 1.10.1 | Úvod | |
| 1.10.2 | Základy problematiky nadání a nadaných dětí | |
| 1.10.3 | Diagnostika, identifikace a výběr nadaných | |
| 1.10.4 | Možnosti podpory a intervence u nadaných žáků | |
| 1.10.5 | Závěr | |
| 1.11 | Specifické poruchy učení v poradenském kontextu | 192 |
| 1.11.1 | Úvod | |
| 1.11.2 | Vymezení základních pojmů | |
| 1.11.3 | Předškolní věk | |
| 1.11.4 | Nástup dítěte do školy | |
| 1.11.5 | Mladší školní věk | |
| 1.11.6 | Starší školní věk a adolescence | |
| 1.11.7 | Závěr | |
| 1.12 | Dítě z menšiny v české škole | 222 |
| 1.12.1 | Škola jako místo integrace menšin | |
| 1.12.2 | Typy menšin v ČR | |
| 1.12.3 | Postoj menšin ke vzdělávací nabídce školy | |
| 1.12.4 | Situace dětí z menšiny při nástupu do školy | |
| 1.12.5 | Faktory ovlivňující adaptaci dítěte z menšiny na školu a vrstevnickou skupinu | |
| 1.12.6 | Podpora začleňování dětí z menšin do třídních kolektivů | |
| 1.12.7 | Rodičovské ambice | |
| 1.12.8 | Osobnost dítěte z menšiny | |

| | | |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.12.9 | Zisky dítěte z menšiny | |
| 1.12.10 | Závěr | |
| 1.13 | Žák s poruchou autistického spektra | 244 |
| 1.13.1 | Poruchy autistického spektra | |
| 1.13.2 | Aspergerův syndrom a vysocefunkční autismus | |
| 1.13.3 | Screening a diagnostika autismu a Aspergerova syndromu | |
| 1.13.4 | Integrační proces, problémové oblasti při zařazení žáka s poruchou autistického spektra do základní školy | |
| 1.14 | Dítě se syndromem CAN | 257 |
| 1.14.1 | Definice syndromu CAN, jeho formy | |
| 1.14.2 | Faktory vzniku syndromu CAN | |
| 1.14.3 | Známky násilí na dětech, jeho následky | |
| 1.14.4 | Postup při podezření na syndrom CAN | |
| 1.14.5 | Příklady kazuistik | |
| 1.15 | Rodina v poradenském procesu | 275 |
| 1.15.1 | Úvod | |
| 1.15.2 | Rodina jako systém | |
| 1.15.3 | Specifika poradenské práce s rodinou | |
| 1.15.4 | Zapojení rodiny do poradenského procesu | |
| 1.15.5 | Poradenský proces při práci s rodinou | |
| 1.15.6 | Spolupráce s dalšími odborníky | |

PŘEDMLUVA

Dvoudílná publikace „Školní poradenství“ je určena především výchovným poradcům a metodikům prevence, ale i dalším pedagogům, kteří v každodenní praxi poskytují podporu a pomoc žákům, studentům, učitelům i rodičům při řešení vývojových, vzdělávacích i výchovných obtíží. Jejím cílem je nabídnout základní teoretické, diagnostické a intervenční poznatky ve standardních činnostech výchovného poradce a metodika prevence.

Změny v českém školství v posledních letech jsou logicky doprovázeny i změnami v podpůrných poradenských službách, které se odrážejí i v příslušné legislativě. Základem bylo přijetí školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), zejména odst. 1 písm. f) a odst. 2 § 21. Vymezení poradenských služeb ve školách bylo konkretizováno ve vyhlášce 72/2005 Sb., která reflektovala změny v obsahu poradenské práce přímo ve škole, ke kterým došlo od počátku 90. let minulého století. Současné upřesnění poradenských služeb ve škole se promítá v novelizaci vyhlášky z roku 2005 ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. Některé odborné otázky ukotvuje i novelizovaná vyhláška č. 147/2011 Sb.

Školy – podle platné legislativy – vytvářejí školní programy pedagogicko-psychologického poradenství, v nichž specifikují a konkretizují vlastní poradenské služby. Hlavním smyslem programů je včas a efektivně řešit školní problémy, rozpoznat vznikající obtíže dětí a dospívajících a hledat dostupná řešení. Tyto služby přímo ve škole zajišťují školní poradci – výchovný poradce, metodik prevence, školní speciální pedagog, školní psycholog, ve spolupráci především s třídními učiteli a pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP) či speciálními pedagogickými centry (SPC). Úspěšné plnění těchto úkolů vyžaduje celé spektrum odborných činností – organizačních, metodických, diagnostických a intervenčních. Profesionální připravenost školních poradců (kvalifikační předpoklady jsou vymezeny v zákoně č. 263/2004 Sb. o pedagogických pracovnících) vytváří prostor a podmínky pro poskytování a zkvalitnění školních poradenských služeb. Učitel se může stát výchovným poradcem nebo metodikem prevence po ukončení magisterského studia a dvou letech pedagogické praxe, po

kud úspěšně absolvuje dvouleté specializační studium, akreditované MŠMT pro výkon daných činností.

Publikace „Školní poradenství“ by se měla stát jedním ze základních pramenů odborné literatury při takovém studiu. Následně by mohla pomáhat při profesionálním řešení školních obtíží, případně by se mohla stát studijním textem i pro budoucí učitele – studenty pedagogických fakult.

První část publikace, „Školní poradenství I“, kterou držíte v ruce, byla zpracována jako jeden z výstupů projektu ESF OPVK „Vzdělávací program pro učitele – výchovné poradce“ (CZ.1.07/1.3.48 /02.0013). Je obsahově zaměřena na odborné činnosti související s poradenskou prací učitele – výchovného poradce. Lze ji rozčlenit do několika celků. Obecnými tématy se zabývají kapitoly Dětství, škola a socializace dítěte (S. Štech), Psychologické poradenství jako specifický druh podpory (L. Valentová), a Poradenské služby ve škole (A. Kucharská). Základní informace k vytváření poradenských kompetencí a dovedností obsahují Poradenské intervence (Z. Hadj Moussová), Poradenský rozhovor (J. Duplinský), Autodiagnostika učitele a autoevaluace školy (I. Pavelková) a Kariérové poradenství ve školství (E. Chalupová). Nejobsáhlejší skupinou témat tvoří kapitoly, věnované specifickým tématům a typům problémů. Jde o kapitoly Péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (V. Vitošková), Nespecifické výukové problémy (A. Kucharská), Diagnostika a podpora rozvoje nadaných dětí (L. Hříbková), Specifické poruchy učení v poradenském kontextu (A. Kucharská, K. Špačková), Žák cizinec ve škole (D. Bittnerová), Žák s poruchou autistického spektra na ZŠ (H. Sotáková), Dítě se syndromem CAN (J. Procházková) a Rodina v poradenském procesu (Z. Hadj Moussová).

Druhý díl publikace, „Školní poradenství II“, vyšel z technicko-organizačních důvodů dříve (vydalo UK Praha, Pedagogická fakulta, leden 2013). Je věnován především otázkám prevence vzniku nežádoucího chování žáků i třídních skupin, informuje o rizikovém chování dětí a mládeže, specifikuje význam komunikace mezi rodinou a školou a analyzuje další témata související s odlišným, problémovým chováním. Pro lepší představu o struktuře celé dvoudílné publikace je zde uveden přehled kapitol druhé části.

„Školní poradenství II“ – seznam kapitol:

- 2.1 Motivační problémy ve škole, I. Pavelková
- 2.2 Stereotypy v pedagogickém prostředí, I. Smetáčková
- 2.3 Primární prevence rizikového chování, V. Pavlas-Martanová
- 2.4 Problémové chování žáků ve škole, P. Presslerová
- 2.5 Ohrožená mládež, K. Šrahůlková
- 2.6 Závislosti, J. Duplinský
- 2.7 Krizová intervence, J. Procházková
- 2.8 Školní třída, L. Valentová, V. Pavlas-Martanová
- 2.9 Poradenská práce se žákem z menšiny, Z. Hady-Moussová
- 2.10 Komunikace mezi rodinou a školou, I. Smetáčková, I. Viktorová

Autory kapitol první i druhé části publikace jsou pracovníci katedry psychologie Pedagogické fakulty UK, kteří se dlouhodobě věnují dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti školních poradenských služeb.

Lidmila Valentová
editor

1.1 DĚTSTVÍ, ŠKOLA A SOCIALIZACE DÍTĚTE

Stanislav Štech

Anotace

Kapitola zdůrazňuje klíčový vliv školní docházky na historicky proměnlivé pojetí dětství, socializace a výchovy. Ukazuje školní (pedagogicko-psychologické) poradenství jako součást kontroly a normalizace stále svobodnějších jedinců ze strany tzv. moderní společnosti. Socializace pod vlivem poradenství posiluje obraz nedokonalého, egocentrického a na bezprostřední jednání zaměřeného dítěte směřujícího výchovným působením dospělých k univerzálně platným normám. Postmoderní pojetí socializace posledních tří desetiletí zase charakterizuje zvýšená nejistota vychovatelů a oscilace mezi rozpornými tendencemi např. mezi laissez-faire a disciplinací. Úspěšná socializace stále více závisí na zvládnutí těchto rozporných výzev.

Klíčová slova

dětství, škola, socializace, poradenství

1.1.1 Dětství a socializace

Pochopit význam a funkci školní socializace předpokládá porozumět historickým proměnám dětství. Výzkumy historiků (Ariès 1973, Shorter 1977), kulturních antropologů, stejně jako sociologů (Trent 1987) ukazují na skutečnost, že děti sice existovaly vždycky, ve všech dobách a kulturách, nicméně „dětství“ je jevem nesmírně proměnlivým. V naší kultuře se objevilo až v určité fázi historického vývoje.

Na první pohled se zdá, že dětství je univerzální kategorií danou věkem, tělesnými a fyziologickými charakteristikami a určitými stabilními psychickými rysy. A že je v tomto smyslu neměnnou „přírodní“ skutečností. Teprve v průběhu 20.

století vedl zvýšený zájem badatelů o sociální a duševní život jedince k poznání, že dětství je kategorií sociálně-historickou. Věk dítěte nebo jeho biologické či fyziologické znaky musejí být především sociálně významnější, aby mohly vystupovat jako svébytná skutečnost hodná praktického i poznávacího (teoretického) zřetele.

Psycholog Archard navrhuje důsledně rozlišovat neuvědomované respektování zvláštností dětí a jejich vyčleňování mezi ostatními od uvědomovaného, reflektovaného formulování těchto zvláštností. Používá k tomu dva termíny: pojem dětství („concept“) a pojetí dětství („conception“). Říká: *„Pojem (concept) dětství vyžaduje, aby děti byly odlišovány od dospělých řadou blíže nespécifikovaných atributů. Pojetí (conception) dětství vyžaduje specifikaci těchto atributů ... Pojem dětství mám, když svým chováním k dětem a tím, jak o nich mluvím, jasně dokazuji, že je pojmám jako bytosti odlišné od dospělých“* (Archard 1993, s. 22).

Všechny společnosti ve všech dobách měly nějaký koncept dětství ve výše uvedeném smyslu. Neměly však vždycky pojetí dětství, resp. měly velmi odlišná pojetí dětství (a ještě dnes se pojetí dětství v některých naší civilizaci vzdálených kulturách od našeho liší). Rozdíly spočívají především v rozsahu a vnitřním členění dětství (jak je dlouhé, kdy začíná a končí, a jak složité je členěné na etapy), v povaze dětství (co je jeho úkolem, jaké jsou činnosti dětí) a v tom, jaký význam mu přiřkládají (např. příprava na pracovní život, ochrana před nebezpečími světa atd.). S tím v našem civilizačním okruhu souvisí právě institut školy a školní docházky.

Podle Jamese a Prouta (1990) není dětství jen jakási první předběžná fáze nebo přípravná etapa života jedince, ale je to **strukturální forma života společnosti**. To znamená, že dětství patří do každé společnosti jako specifická součást její kultury. I když se děti jako jedinci neustále střídají, dětství zůstává jako výsledek interakcí, symbolických výměn a předávání kultury mezi generacemi. Přitom se však proměňuje v čase. Jestliže v tomto smyslu považujeme děti za plnohodnotné aktéry tvořící svou kulturu, pak se musíme snažit lépe je poznat. Proto je důležité, jak psychologie a pedagogika děti, dětství, socializaci a výchovu zkoumají a jaké poznatky nám poskytují. A jak analyzují funkce institucí vstupujících do výchovy a socializace a jejich proměny.

1.1.2 Vliv školy na pojetí moderního dětství

Podíl školy na „psychologizaci“ pohledu na dítě je značný. Postupné rozšiřování školní docházky vedlo: k rozlišení nároků a potřeb dítěte v různém věku (až po kategorizaci na ročníky jako jednotky významné pro zacházení s dítětem); k celkovému prodloužení dětství (dokud jedinec chodí do školy, je nedospělým dítětem); ke vzniku otázky, kdy je vhodný okamžik pro vstup do školy a co charakterizuje připravenost dítěte podrobit se záměrnému vzdělávání atd. To všechno dokazuje, že školní docházka nebyla v historii moderní společnosti západního typu něčím cizorodým, násilným, vytrhujícím dítě z lůna „přirozených“ rodinných, afektivních a pečujících vazeb. Naopak, ukazuje se, že se vlastně podílela na formování základních psychologických charakteristik dětství a výchovy: nutnost o děti diferencovaně (podle různého věku a možností dítěte) pečovat a rozvíjet je; dopřát jim před vstupem do praktického života dost dlouhou dobu k dozrání pod ochranou institucí; povědomí o významu **správné výchovy** křehkých bytostí tak odlišných od dospívajících a dospělých, které poprvé kulminuje v romantismu (srv. pedagogické názory Rousseauovy) apod.

Období 19. až po začátek 20. století lze podle Mišíkové a Uhrové (2001) charakterizovat současně obrazem „továrenského dítěte“ i „školního dítěte“. Nerozlučné spojení dítěte se školou je důsledkem prudkého rozvoje hromadné a povinné školní docházky. Ideologie protestantismu zase vedla k odvratu od romantického nahlížení na dítě. Dítě je tak vnímáno spíše jako ohrožující, rozkladný činitel, který oponuje zavedenému řádu a autoritě snahou prosadit svá hnutí a přání. A proto je nutno přimět ho k poslušnosti, neboť hrozí, že svět (dospělých) vyvede z míry. Proto také tato ideologie klade do popředí výchovu a vzdělání chápáné především jako **proces disciplinace** – a to i za použití násilných prostředků.

Postupná masová industrializace využívající laciné dětské pracovní síly vyvolala pochopitelně protireakci v podobě boje reformátorů za osvobození dětí, za ochranu jejich křehkosti a práva na důstojné podmínky jejich „přípravy na život“ (a vlastně za to, aby měly vůbec nějaké dětství). V takové situaci se nabízel právě jedině škola jako nástroj k uskutečnění těchto myšlenek (lhostejno, že škola nefungovala úplně v souladu s představami reformátorů). Představovala nejen garanci vůbec nějakého dětství (ostatně se od té doby o dětech, které cho-

dí do školy jen krátce, nebo do ní nechodí vůbec, říká, že „neměly žádné dětství“; školní docházka se v naší společnosti stala vlastně synonymem dětství), ale znamenala ochranu dětí před světem dospělých a současně vedla k postupnému prodloužení doby dětství. Zároveň samozřejmě plnila funkci zajištění vyšší kvalifikovanosti budoucí pracovní síly.

Změnil se ovšem i život rodinný, a v jeho důsledku i rodinná socializace. Velký přesun obyvatelstva z venkova do měst vedl k uniformizaci a univerzalizaci jednoho modelu rodiny (tradiční, širší, patriarchální rodina je vystřídána užší nukleární rodinou, v níž nejprve otec, a později oba rodiče žijí z námezdní práce mimo rodinu). Regionální a lokální pestrost různých způsobů rodinného života se ztrácí a uniformní model se šíří a je akceptován postupně ve všech sociálních vrstvách. S tím ovšem souvisí i konstrukce univerzálně závazného obrazu dětství: „domácí ideál“ střední měšťanské třídy se stává přitažlivým pro sociální vrstvy nižší – a také podmínky pro jeho naplňování jsou ve 20. století přítomny ve stále větším počtu rodin. Co je součástí tohoto obrazu? Dítě je poslušné, navštěvuje pilně školu, ctí autoritu rodičů, učitelů a dospělých vůbec. Svět dětí je tak ještě výrazněji **oddělen** jako svébytný sociální svět od světa dospělých.

20. století až zhruba po svou poslední třetinu je v první fázi charakterizováno výraznou ingerencí státu (de Singly 1999, Mišíková; Uhrová 2001) v podobě medicínských (hygienických), sociálně ekonomických (různé dávky a ochranná ekonomická opatření ve prospěch dětí, byť prostřednictvím rodičů) a také pedagogických a psychologických kontrolních mechanismů. Právě díky rozšířené školní docházce, která se velmi brzy týká veškeré dětské populace (a sociální rozdíly se pak projevují v délce této docházky – děti z vyšších socioekonomických vrstev chodí do školy mnohem déle než ty ostatní, a z tohoto důvodu mají jiné dětství), se nově rozvíjející psychologie a poradenství podílejí na vzniku obrazu moderního dětství a vhodné socializace. Jak výstižně ukazují Mišíková a Uhrová (cit. d.), je dovršen proces, jehož jednotlivé prvky se nespojitě objevují již v předcházejícím století.

Školní socializace se od socializace mimoškolní liší především následujícími znaky:

- představuje dětem spíše modely než konkrétní jednání k praktické nápodobě; jejím jedinečným posláním je naučit děti pravidlům a jejich formulaci,

proniknout do světa diskurzu a formalizací poznatků naučit je řešit praktické životní situace;

- učí podrobovat se neosobním pravidlům a tím odlišovat veřejně závazné od soukromého přání; dítě se díky škole naučí rozlišovat soukromé od veřejného, afektivně podmíněné vztahy od nutnosti respektovat pravidla platná pro všechny (padni komu padni);
- vztahy v ní jsou regulovány jinou logikou než mimo ni: je to logika dohodnutého konsenzu, který je explicitně formulován a nezřídka i zapsán – a tedy kontrolovatelný; oproti tomu v rodině a mimoškolním světě platí často „nepsaná“ a leckdy i hodně proměnlivá pravidla, závislá na náladách vychovatelů;
- vztah vychovatele a vychovávaného je vyčleněn a stává se specifickým, a na rozdíl od rodiny profesionálním typem vztahů mezi lidmi; ten je lépe kontrolovatelný a lze v něm uplatňovat nároky na kvalitu určitých dovedností (to je ostatně podstatou státního souhlasu, tj. aprobace).

Školní socializace tak v době modernity založila základní rámec pro výchovu a utváření osobnosti dítěte, se kterým se vyrovnáváme ještě dnes. Podívejme se nejprve na některé obecnější rysy dětství a socializace v té době a porovnejme je následně s nároky a požadavky tzv. postmoderní společnosti v posledních dvou desetiletích.

1.1.3 „Moderní“ pojetí socializace dítěte

„Modernita“ označuje období, které jsme právě popsali, tedy zhruba druhou polovinu 19. století až po poslední třetinu století minulého. Hovoříme-li o moderním pojetí dětství, máme na mysli dobu, která je charakterizována téměř výsadní rolí školní docházky. Na začátku 20. století přitom škola sehrává klíčovou roli v konstrukci univerzálního konceptu **národního dětství**, který odhlíží od rozdílů sociálních, ekonomických, geografických (např. mezi městem a vesnicí). Škola, resp. národní stát prostřednictvím ní, svým **normalizačním** tlakem na děti a jejich rodiče, vyvolává dva důsledky.

Především unifikuje a posiluje obraz **normálního** dítěte, počínaje stanovováním a předáváním norem užívání jednotného jazyka, který je nutný k dotvoření národního státu potlačujícího partikularismy a regionální odchylky. Součástí to-

hoto normalizačního procesu je také důraz na jednotné normy chování a vystupování (počínaje oblečením, neboť povinné nošení uniforem v mnoha školách ve většině zemí mělo kromě jiného právě tento normalizační význam). A konče třeba **vývojovými normami** intelektových výkonů či projevů píle, které od 20. let minulého století určuje psychologická věda a šíří a aplikuje poradenství.

Rozděluje sociální svět dítěte na dva světy. Na svět školy řízený ideálem přísné výchovy, avšak svět, v němž je dítě pod kontrolou státu chráněno (typicky třeba před hrozbou svého zneužití jako laciné pracovní síly). A na svět rodiny řízený ideálem laskavé výchovy dbající na příznivé afektivní a vztahové klima, vytvářející „podmínky individuálního rozvoje“. Dítě je tak definitivně vyčleněno a izolováno. Jeho hodnota už není ve většině sociálních vrstev přednostně odvozována od jeho ekonomického přínosu pro rodinu. Dětství se stává pouhou přípravou na život – nikoli životem samým. Vystává však současně úkol hledat novou (jinou) hodnotu dětí.

Školní populace se stává synonymem dětské populace vůbec. Je předmětem prvních empirických výzkumů lékařů, pedagogů i psychologů. Stačí jen připomenout Ebbinghausovy výzkumy paměťového učení nebo konstrukci prvních vývojových škál na měření inteligence A. Binetem, abychom si uvědomili, do jaké míry psychologie přispěla k posílení představy o „přirozené“ povaze univerzálních vývojových norem.

Jak lze pojetí dítěte, dětství a socializace doby modernity souhrnně charakterizovat?

- Je **adultocentrické**, tj. děti nemají žádné své mluvčí. Mluví za ně dospělí, kteří z nadřazené pozice činí z dětí „objekty“. Děti jsou viděny, pozorovány – nikoli však slyšeny. Proto se po většinu 20. století stává klíčovým tématem dětství proces **socializace** chápaný vesměs jako praktiky dospělých a jejich zákonitosti a efekty. Do těchto zkoumání zapadá i obraz dítěte prizmatem výzkumů vyučování a učení. Dítě je nazíráno jako zá, a to zejména pohledem různých dysfunkcí a potíží definovaných ve vztahu k optimální rozvinuté, v podstatě „dospělé“ podobě těchto funkcí.
- Dítě a socializace jsou vymezeny **negativně** – jako to, čím ještě děti nejsou, ale mají (mohou) se stát. Helus (2001) hovoří o vymežování dětí pomocí

„mínus znaků“. Socializace je proto chápána především jako proces dozrání, často i jako náprava ne-úplného, ne-kompetentního jedince. Dospělý vychovatel se stává tím, kdo nejlépe za dítě ví, co je v jeho zájmu – a to často bez znalosti, rozpoznání, adekvátní interpretace dovedností, sklonů, zájmů, cílů atd. dítěte. Dětství je obdobím negace negativního v dětství za vedení dospělého, v němž svěbytný dětský svět hraje roli bezvýznamnou, nebo dokonce překáží či ohrožuje budování zralého dospělého. Pedagogicko-psychologické poradenství slouží identifikaci případné dysfunkce nebo odchylky od normy, které má být nápravnými opatřeními dosaženo.

- Je to pojetí vnitřně **rozporné a dvojznačné**. Na jednu stranu je dítě třeba těsně vést a podle normativních poznatků psychologie a pedagogiky ho učinit kompetentním dospělým – socializace tedy probíhá tak, že má vytvářet prostor pro rozvinutí všech, i těch nejspeciřičtějšich individuálních potencialit dítěte. Aktualizace jeho potencialit je přitom stále více ohrožována, protože socializace v dětství nutně postupně omezuje a zužuje vývojové možnosti jedince. Vedle důrazu na výkonové, zejména kognitivní předpoklady dítěte, začalo psychologické poradenství ve výchově dětí v posledních dekádách zdůrazňovat hodnoty rozvoje dalších osobnostních rysů, zejména afektivních. Výchova se má zaměřit na rozvoj „šťastných“, pozitivně uvažujících a jednajících jedinců.
- Dětství a socializace **nejsou** pojímány dostatečně **kulturně specificky**. I díky psychologii převládá univerzální („naturalistický“) model dětství jako vývoje podle nadčasových stadií se stejnými cíli. Žádné obecné, univerzální dítě ale neexistuje: jen dítě z bohaté nebo z chudé rodiny, z rodiny početné nebo jedináček, z velkoměsta či vesnice, z Evropy či Asie. V zájmu spravedlnosti je třeba říci, že k uvědomění této skutečnosti též přispěla psychologie – kulturní psychologie, etnometodologie, etnografická ad.
- Pro společnost je dítě a jeho socializace vlastně **okrajovým tématem**. Děti představují politicky málo zajímavé téma (tj. nepatří mezi velká témata politiky). Ne-kompetentní a současně málo poznání jedinci tvoří sociální skupinu uzavřenou do vývojové generační hranice. Jsou vnímáni prostřednictvím kategorií **ohrožení** (dysfunkce, závislosti, šikana atd.), tj. ohrožení

sebe, ale koneckonců i druhých a celé společnosti. Implicitní pojetí dětství a dětí se objevuje spíše okrajově v rámci výzkumů rodiny, v demografických statistikách nebo v úvahách o efektech vzdělávacích opatření. V modernitě je tak dětství synonymem závislého vztahu na dospělém, socializace a učení (Hendrick in Uhrová a Mišíková 2001). Definitivně se upevňuje univerzální či „naturální“ vývojově-psychologické paradigma nahlížení na dětství.

- Současný pohled na dítě a jeho výchovu je **expertizovaný**. Expertský obraz dětí tvoří nejčastěji již zmíněné „mínus znaky“. I v jedné z učebnic poradenské psychologie formuluje Downey (in Woolfe et al. 2003) klíčové znaky dětství podobně negativně.

1.1.4 Kritické zhodnocení charakteristik socializace z pohledu poradenství

Downey varuje pracovníky v poradenství, že práce s dítětem je náročná a liší se výrazně od práce s dospělým. Proč?

- Za prvé, dítě žije v **bezprostřednosti**; časový odstup mu není vlastní, neumí pracovat s minulostí, ale ani s budoucností. Jeho výpovědi v rámci poradenského interview nejsou dost věrohodné, protože mu chybí nadhled. Je to bytost žijící v přítomném čase, která obtížně analyzuje minulé (příčiny) a neumí racionálně plánovat budoucnost. Z toho plyne, že ponecháno bez kontroly a intervencí ohrožuje dítě především samo sebe.

Proti tomu lze kriticky namítnout, že dítě školního věku není žádnou bezprostředně žijící bytostí reagující jen na skutečnosti **zde a nyní**. Jeho zpracování času je možná z hlediska dospělých méně detailní, propracované, a dosahuje kratšího horizontu, avšak je schopno předjímat, srovnávat a vytěžit konkrétní situace a zkušenosti k plánování (srv. výzkumy Pavelkové pro oblast perspektivní orientace a motivace, 2002). Přesahovat hranice aktuálního umění i děti mladšího školního věku – ukazuje se, že je tomu systematicky učí právě škola a její výuka. Výzkumy kulturní psychologie dokládají, že školní socializace je prostředím, které děti účinně vyvádí z omezených osobních zkušeností a životních situací, a tak otevírá jejich časovou perspektivu.

- Za druhé, dítě je podle Downeye **orientované na akci**, na jednání a na zkušenostní učení. Hlubší reflexe, abstrakce do pojmů, do myšlenkové práce s tím, co dělá a co dělají druzí, je mu cizí.

Uvedené tvrzení ovšem poněkud zpochybňují již výzkumy vycházející z Vygotského tezí, např. experimentální práce Davydovovy o různých druzích zobecňování ve vyučování. Nebo nedávné práce didaktiků matematiky či třeba různé psychodidaktické experimenty, ukazující schopnost dítěte i velmi nízkého věku směřovat k abstrakci a pracovat s ní. Výzkumy Astingtonové, jež jsou zaměřeny na tzv. dětské teorie mysli (1988, 2005) ukazují schopnost i dětí batolecího nebo předškolního věku rozumět sociálnímu světu na určitém stupni abstrakce. Děti rozumějí mentálním světům druhých i sociálním pravidlům a zákonům nejen konkrétně, situačně a pod tlakem dospělých.

- Za třetí, s obtížemi dokáže zaujmout hledisko druhých. Jeho **egocentrismus** trvá déle, než se domníváme. Proto je poradenská práce s ním svízelná.

Ovšem již výše zmíněná Astingtonová vyvrací teze obsažené v renomované příručce poradenské psychologie – děti již od velmi raného dětství dokáží odhadnout intence druhých, třeba dospělého. Jak ukazuje ve svých výzkumech Papoušek, jsou schopny posuzovat situace z pohledu druhého. Kromě ní i mnoho výzkumů kulturní psychologie potvrzuje, že např. pohyb v tzv. zóně nejbližšího vývoje by nebyl možný, kdyby egocentrismus v předškolním a raně školním věku tak výrazně charakterizoval dětskou psychiku.

- Za čtvrté, je ponořeno v **kontextu životních situací** a je na nich závislé. Podobně jako u druhého tvrzení i zde platí snad ještě více, že dítě schopné abstrakce je. Pohyb k ní a v ní je však silně závislý na sociokulturních podmínkách nejen jeho života, ale i života jeho nejbližších. Naprosto kruciólní význam pak v tomto procesu má škola. To ukázaly již výzkumy Lurijovy v sovětské Asii počátkem 30. let (Lurija 1976) i jím inspirované výzkumy Colea v Libérii počátkem 70. let (Cole; Scribnerová 1981). Opakované srovnávání myšlenkových výkonů liberijských a amerických dětí v inteligenčních testech a v úkolech blízkých kontextu každodenního života ukázaly na potenciál a podmínky posunu k abstrakci.

Navíc, čím jsou děti mladší, tím je jejich osobnostní profil individuálně odlišnější: „*Poradenský psycholog si musí stále uvědomovat, že vývojový profil každého dítěte je jedinečný, a že normy lze pro každé dítě užít jen jako jakýsi komparativní bod*“ (Woolfe a kol. 2003, s. 334).

Všech těchto nedostatků se podle Downeye dítě zbavuje jen pomalu a postupně až v adolescenci. Je proto zcela evidentní, že dnešní dětství si lze stále méně představit bez psychologických institucí a konstruktů (podobně lze hovořit i o pedagogizaci až didaktizaci dětství i mimo školu). Postava poradce je proto součástí dětství, o kterém by tak v jisté nadsázce šlo hovořit jako o dětství expertizovaném.

1.1.5 Postmoderní dětství a rozpory socializace

V hlavním proudu našeho chápání dítěte a dětství stále ještě doznívá **vývojově psychologická koncepce vnitřně podrobně členěných etap dětství, z nichž každá má svůj „cíl“**. Piaget, Kohlberg nebo Erikson nejvýrazněji ovlivnili naše uvažování o dětech a dětství, a to do té míry, že považujeme samo členění i cíle jednotlivých stadií za **univerzální pro všechny kultury**. Každé stadium je tak definováno schopnostmi, dovednostmi a znalostmi (operacemi), které mají děti v daném chronologickém věku zvládnout a demonstrovat. Dětství (resp. ne-dospělý věk) se vlivem školního vzdělávání a stále posouváné hranice plné sociální autonomie neustále prodlužuje, a proto i dále vnitřně člení. A to zjevně v protikladu k akceleraci zrání biologického (fyziologického). Znamená to, že naše teorie o dětství a vývoji dětí jsou silně kulturně ovlivněny. Někteří psychologové upozorňují, že naše poznatky a pojetí dítěte, dětství, školy nebo socializace vypovídají možná více o naší kultuře a nás samotných, než o dětech. Stále ještě prý nebereme dostatečně v potaz empirická fakta ze života dětí, neumíme dostatečně zkoumat jejich interpretace vlastního světa (jejich představy a zkušenosti). Dospělí pak do tohoto obrazu promítají své obavy a očekávání, specifickým způsobem tak vlastně „převypravují“ svůj život i vzpomínky na vlastní dětství. Proto děti vycházejí velice dvojznačně – na jedné straně jsou idealizovány jako „nevinnější“ než dospělí, a současně jsou jaksí marginalizovány jako nutně méně kompetentní a schopné než dospělí.

Poslední dvě dekády ale přinesly řadu změn v nahlížení na dětství a socializaci, včetně socializace školní. Připomeňme si ve stručnosti hlavní z nich.

Dítě již není synonymem něčeho přirozeně slabého a zranitelného, neboť i tato kvalifikace je vlastně sociální konstrukcí dospělých za určitých sociálních podmínek. Dětství je specifický **způsob bytí ve světě, které je především rozpornější** než dříve. Jeho zvláštností právě v dnešní době je, že tato rozpornost je výrazně více zvnitřněna do podoby **seberegulujících tlaků** a vystupuje daleko méně ve vnější podobě příkazů a viditelných střetů a sporů různých jasně oddělených a čitelných autorit. Děti prožívají rozpornost požadavků, resp. jejich oslabení či mizení s určitým napětím. A jeho zvládnutí vyžaduje pomoc dalších osob (vedle vychovatelů i dalších expertů, poradců apod.). Z toho vyplývá, že rozmach psychologických poradenských služeb je těsně spjat s touto charakteristikou dnešního dětství. V čem se ona rozpornost nejvíce projevuje?

- Dnešní dětství charakterizuje **oscilace** mezi velice časným důrazem na **rozvoj individuality a jedinečnosti dítěte** a nutností respektovat a **podřizovat se** stále propracovanější kontrole byrokratických (neosobních, normalizujících) institucí státu. Kontrolní „normalizační“ instituce státu (mezi něž patří i instituce pedagogického a psychologického poradenství) musejí obratně zvládat i **dříve ryze soukromé záležitosti a potřeby jedinců**. Součástí „normálních“ nároků dítěte a rodiny na stát a jeho instituce (škola, poradna) jsou tak dnes i potřeby rozvoje tvořivosti, individualizace podmínek pro jeho autonomní rozvoj, přizpůsobení disciplinujících nároků institucí (někdy jen domnělým) potřebám dítěte apod. Současné pohledy na výchovu dětí se zmítají mezi na straně jedné **sentimentálně romantickým diskurzem** médií, pedagogických reformistů, ale i humanisticky orientovaných psychologů („vše pro dítě“, aneb dítě je za všech okolností králem). A chladnou věcností a **tlakem na výkon a úspěch ve společnosti**, zděděnými z dob industriální společnosti, na straně druhé (vysoká hodnota soutěžení nebo výběrových škol). První zdůrazňuje především afektivně-vztahovou dimenzi dětství: dobrá výchova umožňuje kultivaci citů, vztahů k druhým, sebevyjádření a seberealizaci. Rozpor mezi diskurzem a realitou pak není vždy snadné řešit. Dítě lze navíc snadno ohrozit právě v prostředí sentimentálního důrazu na jedinečnost, specifické nadání a tvořivost, jejichž dosažení představuje nutný vklad, jímž si **zaslouží** lásku a přijetí druhými lidmi, včetně těch nejbližších. Věcnost neosobně fungujících, možná „chladných“, ale zato pevných a jistých institucí se pak náhle může jevit jako ochrana před ohrožením dítěte osobními vztahy, které se vymkly kontrole. Soudobá přehna-

ná kritičnost vůči všem neosobním, příliš pravidlům a vnější autoritě podřízeným výchovným postupům, a zároveň obavy z toho, že se výchova vymkne z rukou, se projevují i v rozporném vyznění populárně naučné pedagogicko-psychologické literatury (Lacinová 2004). Zhruba polovina publikací prosazuje liberálně permissivní styl výchovy – nech dítě rozvíjet se bez vnějších zásahů. Druhá polovina říká: nejvíce svému dítěti prospěješ, když mu nastavíš pevná pravidla a omezení – ostatně, čeká na ně.

- Z toho plyne i další rozpor současného dětství: dítě je stále více **odkázané na výchovu a vzdělání**. Rozhodně je tomu v míře dříve nebyvalé (srv. důraz, který klade na tento rys Helus 2001). Edukace ho vybavuje vším potřebným, aby se stalo člověkem. Současně se ovšem ztrácí ve změti nejasných opěrných bodů. Dítě se hůře orientuje ve světě, kde nic není garantováno nadindividuálně, podle pevných pravidel (tradice, náboženství), ale je „sekularizované“ (Dencik 1988), tedy závislé na vyjednání mezi osobami s různými a stejně legitimními přáními, představami a nároky. Dokonce i ve škole, na kterou je vyvíjen neustávající kritický tlak, se zpochybňují zdroje autority a legitimita učitelů, učiva, principy jejího fungování jako instituce (viz kritický diskurz reformní pedagogiky a jeho vulgarizovaná verze v médiích).
- Nakonec je nutné si uvědomit ještě jeden rozpor, k jehož ostrosti přispívá extrémně zvýšená role médií ve společnosti i rozvoj digitální kultury. Její bourání hranic a překračování omezení reality rozněčují obrazotvornost, ale také odvádějí stále víc z reality do virtuální skutečnosti. Děti žijí pod tlakem stále větších a atraktivnějších nabídek různých „možností“ (nejen konzumu, ale i seberozvoje). Postupně se však ztrácí hranice, povědomí o limitech, které zajišťuje, že **pravděpodobnost něčeho nezačneme automaticky považovat za možnost pro sebe**. Děti jsou stále více vystavovány situacím, kdy narážejí na **omezené prostředky využívání nabízených možností**. Exploze produkce stále nových potřeb u stále mladších dětí, vyvolaných zástupně (jaksi „na obrazovce představivosti“) a nikoli ve vlastní činnosti dítěte či v jeho životní situaci, klade nesmírné nároky na kritický odstup, na schopnost odložit jejich uspokojení a snášet frustraci. Zkrátka, budovat svou identitu ne někde mimo vlastní svět, paralelně s ním, v imaginaci (i když i taková řešení mohou přinést zajímavé výsledky) – ale právě s přijetím všech jeho výzev, omezení, svodů i léček.

Literatura

- Archard, D. Children: rights and childhood. New York: Routledge, 1993.
- Ariès, Ph. L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Paris: Seuil, 1973 (1. vyd. Plon, 1960).
- Astington, J. Developing Theories of Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Astington, J. The Child's Discovery of the Mind. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Cole, M.; Scribner, S. The Psychology of Literacy. Cambridge MA: Harvard University Press, 1981.
- Dencik, L. Grandir aujourd'hui: étude des contextes et modalités de socialisation du point de vue du jeune enfant. In Durning, P. (ed.) Éducation familiale. Paris: MIRE-Matrice, 1988.
- Downey, J. Psychological Counselling of Children and Young People in Woolfe, R.; Dryden, W.; Strawbridge, S. (Eds.): Handbook of Counselling Psychology. London: Sage (2. vydání), s. 322–342.
- Helus, Z. (2001): Dítě – škola – učitel: skutečnosti jen samozřejmé, anebo také nesamozřejmé? In
- Hadj Moussová, Z.; Štech, S. Dítě – škola – učitel. Sborník k životnímu jubileu prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc. Praha: PedF UK, 2001, s. 81–96.
- James, A.; Prout, A. (eds.) Constructing and reconstructing childhood. London: Falmer Press, 1990.
- Lacinová, L. Příručky o výchově pro rodiče. Pedagogika, 2004, 54, 4, s. 355–375.
- Lurija, A.R. O historickém vývoji poznávacích procesů. Praha: Svoboda, 1976.
- Mišíková, J.; Uhrová, V. Dieťa a detstvo v ľudskej spoločnosti in Kolláriková, Z.; Pupala, B. (eds.) Předškolní a primární pedagogika/Předškolná a elementárna pedagogika. Praha, Portál, 2001, s. 23–56.

Pavelková, I. Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: PedF UK,2002.

Shorter, E. Naissance de la famille moderne. Paris: Seuil, 1977.

de Singly, F. Sociologie moderní rodiny. Praha: Portál, 1999.

Trent, J.W. A decade of declining involvement: American sociology in the field of child development, the 1920s. Sociological Studies of Child Development, 1987, s. 11–38.

Woolfe, R.; Dryden, W.; Strawbridge, S. (eds.) Handbook of Counselling Psychology. London: Sage (2. vydání), 2003.

1.2 PORADENSTVÍ JAKO SPECIFICKÝ DRUH PSYCHOLOGICKÉ POMOCI

Lidmila Valentová

Anotace

Tématem kapitoly je poradenství uplatňované ve školství. V úvodu je zmíněno historické východisko psychologického poradenství, tj. psychoterapie, a je naznačeno obtížné definování hranice mezi psychoterapií a poradenským působením. Jádrem kapitoly je charakteristika poradenského procesu, tj. jeho zásady, cíle a struktura. V závěru jsou stručně popsány kvalifikační a osobnostní nároky na profesi poradce.

Klíčová slova

poradenství, psychoterapie, poradenský proces, zásady poradenského procesu, osobnost poradce.

1.2.1 Úvod

Určitá varianta poradenství jako předobraz současné poradenské disciplíny existuje nepochybně již od dávných dob; kmenový rádce, stařešina rodu, lékař, pastor a jiné osobnosti, které měly důvěru, bohaté životní zkušenosti i osobní charisma, plnily funkci rádce. Laické poradenství existuje i dnes. Běžnou mezilidskou pomoc (vyslechnout, podpořit, poradit) však nelze považovat za odborný poradenský zásah, i když je tato pomoc pro člověka v nesnázích jistě významná.

V odborné rovině je **poradenství** definováno jako aplikovaná teoretická i praktická disciplína, která vznikla z potřeby pomáhat lidem v obtížných životních situacích, a která se zabývá závažnými lidskými problémy v osobní i interindividuální rovině. Jedná se o **zaměřený řízený proces, ve kterém poradce provází**

duševně zdravé jedince při řešení aktuálního problému, hledání a dosahování osobních cílů či efektivnějšího využívání vlastních možností.

1.2.2 Psychoterapie jako historické východisko poradenství

Poradenství je obor, který integruje teoretické poznatky z mnoha vědních disciplín zabývajících se studiem člověka (filosofie, sociologie, kulturní antropologie) a na základě toho vytváří své vlastní koncepce. Většina poradenských teorií má však svůj původ v psychoterapeutických směrech, se kterými jsou i v současné době více či méně svázány. Je to dáno historickým vývojem, protože pozornost psychickým obtížím zprvu věnovali především lékaři a svou pomoc vnímali jako léčbu. Teprve postupem doby se ukázalo, že existuje řada jedinců, kteří potřebují kvalifikovanou pomoc ve složité životní situaci, aniž by je proto bylo možno považovat za duševně nemocné. Postupně se tedy z psychiatrické a psychologické pomoci duševně nemocným začal vydělovat specifický přístup, který už lze považovat za poradenský. Uveďme si dva příklady za všechny – poradenství při volbě povolání, které bylo jednou z prvních samostatných poradenských činností, nebo zakládání poraden pro rodiče a školu Alfredem Adlerem v Rakousku již ve dvacátých letech minulého století.

S historií a vývojem poradenských teorií a systémů se lze orientačně seznámit v publikacích autorů: Drapela; Hrabal 1995, Drapela 1997, Valentová; Hadj Moussová 2002.

Poradenství má tedy své kořeny v psychoterapii, a i po vyčlenění poradenství jako specifické disciplíny zůstává prolínání s psychoterapií v praxi patrné. Některé typy poradenských intervencí se pohybují na hranici mezi nimi; například poradenské skupiny pro děti s ADHD, skupiny pro rodiče, skupiny pro děti s problémovým chováním aj.

Řada poradenských psychologů je vyškolená v terapeutických postupech a používá je ve prospěch svých klientů i poradenského působení vůbec. Na druhou stranu se řada klientů obrací na své terapeuty s žádostí o pomoc. Ta je v podstatě poradenského charakteru. Toto vzájemné prorůstání terapie a poradenství není problémem tam, kde na obou stranách jsou kompetentní odborníci, kteří jsou vedeni především zájmem klienta.

Závažnějším problémem se v současnosti jeví spíše znejasňování obsahu psychoterapie, které je posilováno nárůstem nejrůznějších školicích pracovišť, kde mohou zájemci získat

kvalifikaci v „terapii“, aniž by byli psychology či jinými kompetentními odborníky. V případech podobných soukromých poradců, zvláště pokud nabízejí terapii nejasného původu, nelze často kvalitu jejich odbornosti nijak prověřit. Pak existuje riziko poškození klienta.

Vztah mezi psychoterapií a poradenstvím je různými autory odlišně interpretován; důvody lze vidět v historickém zakotvení lékařských a společenskovědních oborů. Pojímání a poznávání osobnosti v dynamice jejího utváření je stále otevřená otázka pro jednotlivé vědní obory a zákonitě se promítá i do otázek edukace, poradenství, ale i psychoterapie. V minulosti stabilizované „lékařské“ pojetí psychoterapie jako léčení choroby pouze lékařem-psychiatrem je již překonané. Psychosomatické pojetí nemoci, profese psychologa ve zdravotnictví, uplatňování psychoterapie mimo zdravotnictví při výchově problémových dětí, psychoterapeutické skupiny v manželských i sexuologických poradnách – to vše jsou nové pohledy na využívání psychoterapie v každodenní praxi. Do jaké míry se psychoterapie stane i součástí poradenských služeb pro děti a mládež, to je závislé mimo jiné na pojetí a koncepci poradenských služeb ve školství, ale i na definování pojmu psychoterapie. V současné době se uplatňují v psychoterapii (v původním významu slova je to psychologické léčení) především **dva přístupy**:

- První přístup lze označit jako „**přírodovědný**“ – objektivizující, tak jak jej představuje i současná klinická praxe. Cílem je uzdravovat nemocného člověka, nebo přispívat k zvládnutí nemoci a jejích následků. Psychoterapie je v tomto přístupu konkrétně vymezená činnost, určitá technologie psychologické léčby, která má své jasně vymezené postavení mezi ostatními druhy indikované léčby.
- Druhý přístup lze označit za „**subjektivistický**“ – antropologický, jak jej prezentují humanitní obory. V tomto pohledu je psychoterapie zvláštním druhem setkání a spolubytí člověka s člověkem. Důležité je, jak terapeut sdílí s klientem jeho životní situaci a pomáhá mu překonat osobní krizi.

V obou pohledech je **psychoterapie chápána jako pomoc**; v prvním případě jde o **určitý cílený pracovní postup**, v druhém o **osobní přístup**. Přílišná vyhraněnost citovaných přístupů je v praktické aplikaci kontraproduktivní. Systematická psychoterapie v sobě zahrnuje obě varianty; zdůraznění či

převaha jednoho či druhého přístupu vyplývá vždy z povahy problémů klienta. Obecné cíle psychoterapie jsou do značné míry shodné s výchovnými i poradenskými cíli, historicky se promítají do ideálu harmonicky rozvinuté osobnosti. V odborných lékařských, pedagogických i poradenských publikacích se v různém kontextu vyjadřují shodné názory na zdravou osobnost. Takový člověk je schopen adekvátně poznávat a hodnotit realitu, je citově vyrovnaný, jeho výkonnost odpovídá jeho možnostem, navazuje pozitivní vztahy s druhými lidmi, umí spolupracovat i soutěžit, projevuje určitou míru empatie, reguluje sám sebe a směřuje k naplnění svých životních cílů. Poradenství i psychoterapie v různé intenzitě napomáhají jedinci přiblížit se tomuto ideálu.

Pro orientaci v hlavních rozdílech mezi jednotlivými přístupy lze využít rozlišení termínů **psychologické poradenství, poradenské vedení a psychoterapie** (volně podle publikace Langmeier; Balcar; Špitz 2000).

Psychologické poradenství – krátkodobá pomoc, obvykle 2–3 intenzivní setkání s dítětem a dospělými. Poradcův zásah je podpůrný, přijímá klienty jako v podstatě zdravé osobnosti, schopné s jeho doprovodem problém řešit.

Příklady: Zhoršení školních výkonů, aktuální tělesné, duševní či sociální přetížení, volba studijního a profesního zaměření, problémy ve školním chování dítěte, problémy v rodinné výchově aj. Podstata problémů bývá často v závislosti na bezprostředním okolí klienta – na rodině, škole, pracovišti.

Poradenské vedení – psychologická pomoc je poskytována v dlouhodobém osobním vztahu dítěte a jeho rodiny s odborníkem. Východiskem je pozitivní vztah, přijetí dítěte i jeho rodiny, podpora zdravých tendencí v sociálním prostředí dítěte. Nejčastěji se jedná o děti z problémových rodin, v nichž obvykle nelze počítat se změnou klimatu. Ve školním poradenství se může jednat o dlouhodobé vedení dětí se specifickými poruchami učení nebo chování.

Poznámka: Poradenské vedení rizikových žáků by mělo být zakomponováno do poradenské práce v oblasti prevence. Nejedná se o „klasickou“ terapeutickou práci. Konfrontace dítěte s jeho sociální situací by často nebyla přínosná. Jedná se o účast poradce v životě dítěte nebo dospívajícího, a to nabídnutím poradenského „nehodnotícího“ vztahu v krizovém období života (např. rozvodové situace, složité hledání vlastní identity, dlouhodobá podpora rodiny u školně problémového žáka apod.).

Psychoterapie v plném rozsahu zahrnuje psychoterapeutický vztah i proces. Cílem je změnit porušený stav osobnosti, snížení patologie. Zde se již pracuje se systematicky propojenými speciálními psychoterapeutickými postupy, a to individuálně nebo ve skupině.

Podle nestora české psychoterapie St. Kratochvíla lze uvažovat o psychoterapii v širším a užším slova smyslu. V širším pojetí se jedná o vliv terapeutického prostředí a různých řízených činností, jako je muzikoterapie, arteterapie, relaxace či pracovní terapie, na osobnost klienta. V tomto kontextu můžeme víceméně shodně hovořit i o nových formách poradenské práce a poradenského vedení skupin dětí a mládeže s určitými problémy, jako jsou například skupiny pro hyperaktivní děti, pro žáky s poruchami chování, pro mládež s problémy v komunikaci s vrstevníky aj.

Konkrétně psychoterapeutické působení u dětí sleduje určité cíle:

- naučit dítě zvládat citové prožitky,
- umožnit dítěti získat dobré mínění o sobě samém,
- naučit dítě přijímat vlastní omezení i silné stránky,
- přivést dítě ke změně těch typů chování, které mívají negativní důsledky,
- umožnit dítěti, aby se bez větších problémů přizpůsobovalo novým situacím v rodině či ve škole,
- umožnit dítěti využívat efektivněji vlastní schopností i zájmy,
- navodit změnu v motivační struktuře (poznávací, výkonové, sociální).

1.2.3 Klient v poradenském procesu – cíle, oblasti změny

V zahraničních publikacích poradenské psychologie je obvykle citováno pět cílových oblastí (podle Woolfe, Dryden 1996), na které je poradenský proces nejčastěji zaměřen a v nichž může klientovi umožnit realizovat změnu:

1. Usnadnit změny chování

Téměř všichni teoretici zdůrazňují, že cílem poradenství je přispět ke změně chování, která umožní klientovi produktivnější a uspokojivější život, ale v mezích požadavků společnosti. Jiná otázka je, jak se vymezuje změna chování v jednotlivých poradenských směrech a jak se s ní pracuje. Například

C.Rogers předpokládá u klientů změnu v chování, ale na jeho modifikaci klade v průběhu poradenského procesu jen malý důraz, na rozdíl od neobehavioristů, kteří zdůrazňují, že poradce musí stanovit konkrétní poradenské postupy a stupeň změny by měl být objektivně zjištělý.

2. Zvýšit adaptivní dovednosti

Klient se učí vyrovnávat s novými situacemi a novými požadavky v jednotlivých etapách životní cesty.

3. Zvýšit kvalitu rozhodování

Klient je veden k samostatnému a kritickému rozhodování. Poradce pomáhá klientům získat informace a objasnit osobnostní dispozice, které se mohou vztahovat k vlastnímu rozhodnutí. Rozhodování souvisí i s přijetím osobní odpovědnosti. Tento životní úkol je pro mnohé klienty obtížný a komplikovaný.

4. Zlepšit vztahy

Velká část života jednotlivce je věnována sociální interakci. Mnozí klienti mají různé obtíže v navazování sociálních vztahů. Tento problém lze pojmut buď jako výsledek vytvořeného nepříznivého obrazu o sobě, který vede k defenzivnímu chování a tedy k problémům ve vztazích, nebo ho lze interpretovat ve vztahu k nedostatečně rozvinutým sociálním dovednostem. Bez ohledu na teoretickou analýzu příčin problému pracuje poradce s klientem tak, aby mu pomohl zlepšit kvalitu vztahů k druhým lidem.

5. Pomoci rozvinout klientův osobní potenciál

Většina teoretiků souhlasí s myšlenkou, že poradenství jako pomáhající profese se snaží optimalizovat růst a vývoj klientů tím, že jim dává příležitost učit se novým způsobům využívání vlastních schopností a zájmů.

Podle zahraniční literatury (Drapela 1983, 1995; Gladdings 1988), ale i dle našich poradenských osobností Z. Matějčka a V. Hrabala, směřují poradenské aktivity k následujícím cílům:

- umožnit klientům lepší sebepoznání, aby si uvědomili své přednosti, ale i slabiny;
- pomoci klientům – mají-li vážný osobní problém – rozpoznat, v čem tento spočívá a jak jej lze realisticky řešit;
- pomoci klientům, aby při svém rozhodování jednali svobodně a byli ochotni přijmout přirozené důsledky svých rozhodnutí;
- pomoci klientům získat sebedůvěru a schopnost důvěřovat jiným lidem.

1.2.4 Poradenský proces

Etická východiska poradenství – zásady přístupu ke klientovi

V poradenském procesu je bezpodmínečně nutné dodržovat určité zásady; nejen proto, že usnadňují průběh poradenského procesu a vedou k pozitivním výsledkům, ale i proto, že zároveň vymezují určité etické limity, které musí poradce respektovat v zájmu klienta. Jejich respektování je východiskem pro navázání vztahu s klientem a zahájení poradenské aktivity.

Drapela (1995) uvádí následující zásady:

- Svoboda klienta
Klient má během poradenského kontaktu mít možnost plně se rozhovět o všem, co je pro něj v přítomné chvíli důležité, ať jsou to aktuální osobní problémy či dávné zcela zapomenuté zážitky, citové reakce a konflikty se členy rodiny, plány pro budoucnost, či cokoliv jiného.
Poradce nesmí vyvíjet přímý ani nepřímý nátlak, aby se klient rozhodl určitým způsobem, naopak pomáhá klientovi ujasnit si různé možnosti řešení jeho problému a přirozené důsledky zvoleného řešení. Tento postup pomůže klientovi dospět k svobodnému rozhodnutí a přijmout je s plnou zodpovědností.
- Respekt ke klientovi
Klient má během poradenského procesu získat pocit akceptace a psycholo-

gického bezpečí. Přijetí ze strany poradce klient neztratí, i když bude otevřeně hovořit o negativních aspektech svého chování. I když poradce zamítne jeho chování jako neproduktivní nebo škodlivé, klient neztratí v jeho očích nic ze své lidské důstojnosti.

- Důvěrnost poradenských kontaktů
Obsah poradenských rozhovorů bude ze strany poradce považován za důvěrný, tj. bez klientova svolení nebude svěřen třetím osobám. Výjimka přichází v úvahu jen v případě, že se zjistí nebezpečí vážného fyzického ohrožení klienta nebo jiné osoby.

Matějček považuje v poradenském přístupu za zásadní tyto principy (Matějček 1992):

- Navodit spolupráci
Základní nezbytnou podmínkou toho, aby vůbec mohl poradenský proces proběhnout, je ochota ke spolupráci ze strany klienta. Nejedná se pouze o spolupráci s dítětem, ale i o spolupráci s jednotlivými účastníky poradenského procesu – s rodiči (případně i sourozenci), se školou a dalšími institucemi.
- Pravda s perspektivou
V poradenském procesu je nutné být pravdivý, nepředkládat rodičům ani dítěti jiný stav věcí, než odpovídá realitě. Zvláště to platí v případě dítěte postiženého, kde sdělení je často bolestné. Proto musíme sdělovat pravdu šetrně a zároveň s tím i pomáhat otevřít perspektivu do budoucna.
- Optimistický výhled do budoucna
Perspektiva otevřené budoucnosti přináší naději, která posiluje jedince v současné tíživé situaci a pomáhá ji lépe zvládat. Nabízená poradenská pomoc by měla přinášet optimismus (ne ovšem nepravdivý, přehnaný).
- Rozumět znamená pomáhat
Východiskem poradenské pomoci je porozumění; to znamená, že musíme zapojit všechny naše zkušenosti a vědomosti a porozumět problému klienta. Teprve na základě toho může být pomoc skutečně účinná.

Přestože se oba uvedení autoři ve vymezení zásad poradenského přístupu liší, nelze říci, že si protirečí. Každý ze své zkušenosti a dle svého přístupu k poradenské práci vytyčuje zásady, které ve skutečnosti doplňují a společně shrnují principy, jež by v poradenské práci měly být respektovány.

Struktura poradenského procesu

Poradenský proces ve svém „vývoji“ prochází několika vzájemně úzce provázanými fázemi:

1. fáze – Navázání poradenského vztahu

V této fázi je potřebné vytvořit vztah důvěry mezi klientem a poradcem, bez kterého není možné poskytnout poradenskou pomoc. Poradce se snaží zjistit skutečný důvod návštěvy. Při prvním setkání se často objevují „sekundární“ důvody.

Příklad: Chlapec se výrazně zhoršil v prospěchu v 7. třídě ZŠ a matka si přeje změnu. Po navázání vztahu důvěry zjistíme primární důvod návštěvy v PPP – opakované krádeže v rodině.

Při prvním setkání je potřebné získat informace o problému z různých úhlů pohledu: jak jej vidí osoba, která chce problém konzultovat (obvykle matka, učitel), a jak jej vnímá klient-dítě.

2. fáze – Diagnóza klientova problému

Rozhovorem, pozorováním, sekundární analýzou anamnestických údajů je nutné získat informace ve vztahu k obtížím klienta. Problém je třeba objasnit nejen v rovině objektivní, ale i v kontextu s klientovým prožíváním.

Příklad: školní neúspěch může být složitě prožíván rodiči, nikoliv klientem; ten prožívá „pocit viny“, že rodičům ubližuje, že je příčinou jejich trápení, nebo pocit ublížení, že je nespravedlivě hodnocen aj.

V diagnostické fázi poradenského procesu se pracuje s psychologickými testy. Ty by měly být zaměřeny k danému problému klienta a jejich výsledky by měly být integrovány do celkové diagnózy. Názory na potřebu psycho-

logických testů se často liší, zejména v závislosti na teoretickém zaměření poradce a na povaze řešené situace.

Příklad: U školního neprospěchu je diagnostika úrovně rozvoje rozumových schopností důležitou informací pro společné hledání možností nápravy i pro interpretaci problému. Při řešení problémů v chování bude poradce volit odlišné diagnostické metody.

Důležité je, aby klient pochopil a přijal reálné příčiny svých obtíží. Pak teprve lze postoupit do další fáze poradenského procesu.

3. fáze – Volba cíle, alternativy řešení problému

V diagnostické fázi bychom měli identifikovat problém i jeho intenzitu. Klient by měl získat informace, a tak lépe porozumět problémové situaci i sobě samému (sebezpoznaní). Důležitý moment je stanovení cíle poradenského procesu, který by měl klient přijmout za vlastní. K stanovenému cíli lze dospět variantními cestami, které již můžeme považovat za poradenské intervence.

Příklad: krádeže 13letého Jirky

Společně přijatý cíl: Přání žít i nadále v nově vytvořené rodině s nevlastním mladším bratrem i otcem a získat opět důvěru rodičů.

Možnosti intervence v případě Jirky

- *společné konzultační rozhovory o problémech chlapce – s matkou, s chlapcem za účasti psychologa, vyjasnění pravidel rodinného soužití;*
- *smlouva mezi Jirkou a psychologem (behaviorální technika), hledání možností změn v chování k nevlastnímu i vlastnímu otci;*
- *dohoda s rodiči o sankcích za krádeže – způsob navrácení alespoň části peněz aj.;*
- *setkání rodičů Jirky a vzájemná dohoda o výchovných postupech, které budou platit i na návštěvách u vlastního otce; společně je sdělí Jirkovi (direktivnější přístup, orientovaný na změnu výchovných postupů rodičů).*

Podstatou intervence je stanovení reálných změn v problémovém chování společně s klientem, popř. s významnými sociálními partnery.

4. fáze – Podpora klienta poradcem

Klientovo rozhodnutí je podstatné; rozhodování souvisí s kognitivním zmapováním situace, ale často i se silným citovým doprovodem. Rozhodnutí změnit směr chování (např. dodržování norem chování či nový režim domácí přípravy) vyžaduje osobní zátěž, regulaci vlastního chování, ale i nejistotu, jak vše dopadne. Klient potřebuje opakované povzbuzení, zpětnou vazbu o správnosti rozhodnutí – jak od poradce, tak od sociálně blízkých osob jako jsou rodiče, třídní učitel a další. Důležitá je spolupráce a trpělivost – pozitivní změna se projevuje obvykle pomalu.

Může se stát, že klient situaci nezvládne, že intervence nevedou k cíli. Pak je zapotřebí opět vstoupit do poradenského procesu, motivovat klienta a hledat pro něj přijatelnější alternativu řešení problému, orientovat se na minimální pozitivní změny; často je potřebné se vrátit do třetí fáze poradenského procesu. V ojedinělých případech se klient chová „rigidně“, odmítá hledat alternativy řešení, osobně si změnu nepřeje. Nejčastěji se jedná se o nedobrovolného klienta; není-li zletilý, je třeba vést poradenský rozhovor s rodičem, analyzovat možné výchovné postupy aj. Je však nutno brát v úvahu klientovo rozhodnutí.

Příklad: 14letý David – problémové chování, zcela negativní vztah ke škole – odmítá spolupracovat a je mu jedno, že bude opakovat ročník a nebude mít ukončené základní vzdělání. K poradenskému setkání jej nelze nutit, ale je potřebné nechat mu prostor k možnému návratu a obnovení poradenského vztahu.

Ukončení poradenského procesu probíhá po dohodě s klientem, ale opět s otevřenou možností opětného setkání podle potřeby klienta. V některých případech zůstává poradce s klientem v určitém kontaktu – kontakt se školou, výchovným poradcem, s rodiči. Poradce sleduje, jak klient zvládá nové situace a jak překonává překážky.

V předchozím textu jsme se zabývali psychologickým poradenstvím, existuje ale celá řada dalších druhů poradenství, které se specializují na některou užší oblast problémů. Základní vymezení poradenské pomoci platí i zde, rozdíl je pou-

ze v zaměření. Pro poradce je užitečná informace i o dalších typech poradenství; které je schopno poskytnout přesněji zaměřenou pomoc.

V oblasti profesionální orientace a volby povolání velmi účinně pracují poradny pro volbu povolání při úřadech práce.

Pro okamžitou pomoc slouží také řada telefonních linek, které jsou zřizovány státními i nestátními institucemi. Tyto poradenské linky poskytují okamžitou intervenci lidem v nesnázích prostřednictvím rozhovoru, většinou jsou však vázány na zařízení, která mohou poskytnout v případě potřeby i déletrvající poradenskou či terapeutickou pomoc. Nejstarší z nich jsou linky důvěry, jež jsou vázány zpravidla na psychiatrické kliniky či jiná zařízení krizové intervence. Pro výchovného poradce jsou důležité linky specializující se na pomoc dětem, např. Růžová linka pro týrané a zneužívané děti.

V oblasti partnerských a rodinných problémů existovaly u nás již dlouho před rokem 1989 manželské a předmanželské poradny. Dnes se nazývají poradny pro rodinu a mezilidské vztahy a změna názvu naznačuje i určitý posun v náplni práce těchto poraden. Z důrazu na partnerské vztahy je rozsah pomoci rozšířen na celou rodinu, to znamená, že zde je poskytována pomoc i dětem a mládeži. Kromě speciálněpedagogických center existují další poradenská zařízení, jež jsou specializovaná na pomoc postiženým jedincům. Jedná se o poradny při sdruženích zdravotně postižených; to znamená, že tyto poradny jsou zpravidla zaměřeny na určitý typ postižení.

Zařízení poskytující péči ohrožené mládeži jsou podrobněji charakterizována v závěru kapitoly 2.5 „Ohrožená mládež“ publikace Školní poradenství II (2013).

1.2.5 Kvalifikační a osobnostní nároky profese poradce

Poradenství jako specifický typ psychologické pomoci vyžaduje od poradenských pracovníků kvalifikaci v magisterském studiu i stálý profesionální růst. Současné jsou však kladeny nároky na osobnost poradce, jsou od něj očekávány také „tradiční charakteristiky poradce“, jako je důvěryhodnost či životní zkušenosti.

Jako každý obor, i poradenství je zakotveno v teoretických disciplínách, ve kterých odborníci získávají oporu pro svoji praktickou činnost. Znalost těchto disciplín je základem jejich odborné kvalifikace. Jakýkoliv typ poradenství má svůj základ především v psychologii, protože při poradenském procesu jde o mezilidskou interakci a poradce využívá psychologických znalostí pro pomoc klientům. Specificky jde především o poznatky klinické psychologie (zvláště psychopatologie), sociální psychologie (komunikace a další) a vývojové psychologie. Druhým nutným teoretickým východiskem je znalost psychologických teorií osobnosti. U všech typů poradenství je kromě psychologických oborů nutný i rozhled v dalších vědních oborech, které jsou společným základem pro všechny humanitní a sociální obory. Uvedme si alespoň ty nejdůležitější:

- filozofie, zvláště etika – poradce má odpovědnost ve vztahu ke svým klientům, musí si být vědom etických principů;
- kulturní antropologie – poradce si musí být vědom možných kulturních rozdílů u svých klientů a musí je umět respektovat;
- sociologie – poradce by při práci s klientem měl brát v úvahu i širší společenské souvislosti.

Osobnost poradce hraje v celém poradenském procesu podstatnou roli. Jde především o poradcovu individuální jedinečnost a míru vlastností, potřebných pro efektivní poradenskou práci. Ideální strukturu osobnosti poradce není snadné jednoznačně vymezit. Základní charakteristikou poradenství je pomoc druhým lidem. Proto by poradcem měl být člověk, který je prosociálně orientován, který dokáže navazovat poměrně snadno sociální kontakty a je citlivý k problémům druhého člověka. Proto by pro poradce bylo výhodou být spíše **extrovertně orientován** (ovšem ne extrémně) a rozhodně by měl být schopen **empatie**. Poradce by měl reagovat na specifické potřeby klientů; to předpokládá **pružnost** a schopnost adaptace.

Poradenské působení je emocionálně značně náročné; poradce se vlastně průběžně setkává s lidmi, kteří mají závažné problémy, Poradce by měl být schopen tyto nároky zvládat a nenechat se strhnout soucitem. Měl by tedy být **osobnostně stabilní**, měl by být schopen udržet si dostatečný profesionální odstup a odolnost, která souvisí s vysokou tolerancí k frustraci. Ne každý případ lze vyřešit optimálně, ne pokaždé se dozvíme, zda naše pomoc byla přínosná. Zpětná vazba nebývá příliš častá; i to může být stresujícím faktorem.

Významné jsou také **charakterové a morální kvality** poradce. V poradenském procesu jde vždy o působení na druhého člověka, působení, které má být zaměřeno ve prospěch klienta. Je však možné je také využít k direktivnímu ovlivňování klienta, až manipulaci s ním. Etickým normám se lze naučit, ale pouze osobní morální úroveň poradce vede k tomu, aby je také skutečně dodržoval. Rizika mohou vyplývat také z charakteristik samotného poradenského působení. Během poradenského procesu poradce vytváří u klienta zpravidla nejen pocit důvěry, ale také závislosti, která vyvolává u klienta uklidňující pocity. Poradce by mu měl pomoci pouto závislosti překonat. Autorita, kterou poradce má již jenom proto, že klient potřebuje pomoc, může být i osobně přitažlivá. Podobné riziko je aktuální i u školních poradců, kteří z role učitele jsou vůči klientům-žákům v autoritativním postavení.

Dalším rizikem pro poradenskou práci je tzv. „**syndrom vyhoření**“ (burn-out). Jedná se o důsledek dlouhodobého stresu, který se nejčastěji vyskytuje právě u pomáhajících profesí – psychologů, terapeutů, učitelů, sociálních pracovníků. Projevuje se ztrátou zájmu o klienty, neschopností empatie, která se stává příliš zatěžující, chronickou únavou a depresí. Matějček (1991) v tomto případě doporučuje změnu profese, existují však i programy, které mohou syndromu vyhoření předcházet, nebo ho pomáhají překonat. Důležité je, aby poradenští pracovníci měli přístup ke kvalifikované supervizi a odborným konzultacím, které přispívají k jejich duševní hygieně i profesnímu růstu.

Literatura

Drapela, V., Hrabal, V. a kol. Vybrané poradenské směry. Praha : Karolinum, 1995.

Drapela, V. Teorie osobnosti. Praha: Portál, 1997.

Dryden, W. Poradenství. Praha : Portál, 2008.

Hadj-Mousová, Z. Úvod do speciálního poradenství. Liberec : CDV TUL, 2002.

- Hadj Moussová, Z., Valentová, L. Poradenské teorie a strategie. Praha : Karolinum, 2002.
- Gavora, J., Pružinská, J. Poradenský proces. Praha : Sociologické nakladatelství, 1995.
- Ivey, E., Simek-Downing, L. Counselling and psychotherapy: skills, theories and practice. New York : Prentice Hall, 1980.
- Matějček, Z. Praxe dětského psychologického poradenství. Praha : SPN, 1991.
- Matějček, Z. Dítě a rodina v psychologickém poradenství. Praha : SPN, 1992.
- Langmeier, J., Balcar, K., Špitz, J. Dětská psychoterapie. Praha: Portál, 2000.
- Schnidbauer, W. Psychická úskalí pomáhajících profesí. Praha : Portál, 2000.
- Woolfe, R., Dryden, W. (ed.) Handbook of Counselling Psychology. London : Sage Publications, 1996.
- Valentová, L. a kol. Školní poradenství II. Praha : Karolinum, 2013.

1.3 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVNÍŠTĚ

Anna Kucharská

Anotace

Při vzdělávání žáků dochází k situacím, kdy je zapotřebí odborná poradenská pomoc (výukové a výchovné problémy, vývojové obtíže žáků apod.). Vybudovaný systém pedagogicko-psychologického poradenství zajišťoval podporu odborníky, kteří působili mimo školu. V současné době jsou rozvíjeny odborné aktivity ve prospěch žáků a rodičů (příp. učitelů) přímo v prostředí školy. Školní poradenské pracoviště je název používaný pro označení poradenských služeb poskytovaných ve škole. V této kapitole se seznámíme s jejich základními koncepcemi, jak je v současné době deklaruje příslušná legislativa. Dále budou představeny hlavní činnosti jednotlivých aktérů. Kromě školního psychologa a školního speciálního pedagoga mají významnou úlohu také učitelé, kteří zastávají funkci výchovného poradce a školního metodika prevence.

Klíčová slova

poradenství, školní poradenské pracoviště, školní psycholog, školní speciální pedagog, výchovný poradce, školní metodik prevence, pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, školní program pedagogicko-psychologického poradenství

1.3.1 Školní poradenské pracoviště jako součást podpůrných poradenských služeb ve školství

Podpůrný poradenský systém má u nás dlouhou tradici, má své kořeny již v 60. letech 20. století, kdy začal na našich středních školách pracovat **výchovný poradce** – nejdříve pro oblasti profesionální orientace (dnes kariérového poradenství), později i pro jiné odborné oblasti. Rozsah poradenských služeb se

zvětšoval v návaznosti na proces institucionalizace poradenských pracovišť (**pedagogicko-psychologické poradny okresní a krajské**), ale reflektoval také společenské změny (Kucharská 1996).

V 90. letech 20. století se projevil trend posílit poradenské služby přímo v prostředí školy. Na našich školách začali pracovat **školní psychologové**, nejdříve bez legislativní opory, později je – zejména v souvislosti s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – doplnili **školní speciální pedagogové**. V návaznosti na záměr školské politiky napomoci předcházení sociálně nežádoucích jevů (tzv. primární prevence) se ve školách zapojili **školní metodici prevence**.

Současný poradenský systém je tvořen **třemi liniemi poradenských pracovišť**, která zajišťují odbornou poradenskou pomoc dětem, žákům a studentům v případě vývojových, výukových a výchovných obtíží.

1. Na úrovni školy se hovoří o tzv. **školním poradenském pracovišti** (dále jen ŠPP). Podle Zapletalové (2008) se odborníci v něm zabývají školní neúspěšností žáků, poruchami chování, integrací žáků se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním. Autorka zdůrazňuje potřebu adaptovat vzdělávání žáků tak, aby byli lépe připraveni na možnost změny profese v průběhu svojí životní dráhy. Smyslem poradenských služeb v prostředí školy je podle ní poskytovat včas a neodkladně pomoc těm, kteří je potřebují, a to ve stupni, kdy je možné vzniklý problém řešit úsporně, s pozitivním dopadem na žáka a studenta ve smyslu předcházení vzniku závažnějších obtíží.

Školy si zpracovávají podle Koncepce poradenských služeb (2005) **tzv. školní program (strategii) pedagogicko-psychologického poradenství**, za který je zodpovědný ředitel školy. Podílejí se na něm odborníci zapojení v poradenském týmu pracovníků školy. Jeho realizace předpokládá vytvoření vnitřního systému komunikace ve škole. Rozdělení rolí, vytvoření časového prostoru na poskytované služby, zkvalitnění vzdělávání školních poradenských odborníků, týmová práce a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC) vytváří prostor pro operativní poskytování kvalitnějších školních poradenských služeb.

2. Mimo školu, avšak v resortu školství, hovoříme o **školských poradenských zařízeních**. Jsou to **pedagogicko-psychologické poradny** a **speciálně pedagogická centra**. Jejich služeb využívají rodiče dětí a žáků v případech obtíží, ve kterých je namístě odborná diagnostika, posouzení závažnosti obtíží, případně i doporučení pro navazující intervence ve školním prostředí, jež přesahují rámec individualizovaného přístupu učitele k žákovi (např. diagnostika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, doporučení individuálního vzdělávacího plánu pro žáka se SVP, doporučení odkladu školní docházky aj.).
3. Třetím typem pracovišť jsou střediska výchovné péče. Jejich činnost je upravena zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, a navazujících předpisů. Dříve to byly samostatné instituce, dnes spadají pod diagnostické ústavy a jsou určeny pro žáky s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, se kterými je zapotřebí dlouhodobá a dobrovolná terapeutická práce.

1.3.2 Modely poradenských služeb na našich školách

Školní poradenské pracoviště může být z hlediska zapojených odborníků organizováno ve dvou modelech. V obou dvou variantách je předpokladem spolupráce v systému školy (spolupráce s učiteli – třídní učitelé, učitelé výchov, učitel-metodik pro přípravu RVP, nově i asistent pedagoga) i mimo ni.

- **Model základní**, ve kterém jsou poradenské služby zajišťovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Tito odborníci jsou učitelé s následnou specializační přípravou (specializačním studiem v akreditovaném vzdělávacím programu MŠMT ČR) pro výkon daných funkcí; poskytovateli tohoto vzdělání jsou např. vysoké školy. Podle potřeb je model doplněn o třídní učitele, učitele výchov (občanské výchovy, rodinné výchovy, výchovy k volbě povolání na ZŠ a úvodu do světa práce na SŠ), učitele-metodika pro přípravu školních vzdělávacích programů (úprava vzdělávání nadaných).
- **Model rozšířený** (dle možností školy) je charakteristický zapojením dalších odborníků – školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga.

1.3.3 Specifika odborných činností poradenských odborníků v prostředí školy

Výchovný poradce se ve velké míře věnuje problematice kariérového poradenství a může být koordinátorem zajišťování průběhu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů; je to ale také vzdělávání žáků nadaných). Podílí se na přípravě podmínek pro vzdělávání cizinců a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, včetně péče o žáky z různých etnik a minorit, žijících na území ČR. Jeho činnosti jsou organizační, metodické (konzultační činnost pro žáky, rodiče, učitele), diagnostické (pedagogická diagnostika) a intervenční.

Školní metodik prevence je aktérem především v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů, sleduje výskyt sociálně nežádoucích jevů na dané škole, podílí se na přípravě preventivních programů a sleduje jejich účinnost, poskytuje konzultační a poradenskou činnost v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů (v současné době se upřednostňuje používání termínu „prevence rizikového chování“, který nahradil pojmy „sociálně nežádoucí jevy“ či „sociálně patologické jevy“).

Školní psycholog se podílí na vyhledávání a identifikaci žáků s výukovými a výchovnými obtížemi, a včasnými intervencemi napomáhá jejich eliminaci. Významné jsou jeho preventivní činnosti v oblasti výukového selhávání. Další oblastí je např. krizová intervence, což je odborná a včasná pomoc v krizových situacích, jako jsou úmrtí v rodině, úrazy, zátěžové situace aj. Pracuje nejenom se žáky/studenty, ale také s učiteli a rodiči – konzultační a intervenční formou. Školní psycholog dle potřeby zajišťuje také diagnostiku (např. třídních skupin, neodkladných obtíží) pro navazující intervence ve školním prostředí.

Školní speciální pedagog zpravidla zajišťuje agendu spojenou se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Může se podílet i na administrativě (po dohodě s VP), eviduje žáky se SVP, zprostředkovává informace z vyšetření žáka se SVP na odborném pracovišti (PPP, SPC), podílí se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu, pracuje se žáky se SVP.

1.3.4 Fungování školního poradenského pracoviště

ŠPP poskytuje odborné služby ve smyslu vyhlášky č.72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Jejich zajištění jednotlivými profesemi však může být na jednotlivých školách odlišné, v závislosti na typu školy, žákovské populaci, na zapojení odborníků (model základní vs. model rozšířený), profesní profilaci odborníků, složení pedagogického sboru aj.

Kvalifikační standardy jednotlivých poradenských pracovníků školy jsou specifikovány zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Školní poradenské pracoviště musí pro zajišťování odborných služeb splňovat podle Koncepce (2005) další standardy – jsou to: prostory a vybavení, nástroje (např. diagnostické) a pomůcky pro naplňování odborných služeb, časová dostupnost služby, informovanost o službách dokumentace, evidence a práce s informacemi a důvěrnými daty (podle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů).

Za školní poradenské pracoviště zodpovídá ředitel, který deleguje určité kompetence na jeho jednotlivé členy. Setkáváme se někdy s názorem, že ŠPP je pouze tam, kde pracuje školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Školní poradenské služby však musí být poskytovány ve všech našich školách. Školní poradenské pracoviště je, jak již bylo zmíněno výše, neformální název pro poradenské služby v každé škole, jak v modelu rozšířeném, tak v modelu základním.

Pro optimální fungování ŠPP je nutné:

- vytvořit konkrétní koncepci poskytování poradenských služeb v dané škole,
- dohodnout se na odborných kompetencích jednotlivých odborníků,
- pověřit některého z odborníků koordinací činností ŠPP,
- nastavit pravidla fungování ŠPP, včetně pravidel pro spolupráci a pravidelná setkání členů týmu
- koordinovat spolupráci s odborníky mimo školu,
- vytvořit pravidla komunikace a přenosu informací v dané škole (s vedením školy, učiteli, rodiči, žáky), s dodržováním zákona o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb.,

- vytvořit systém dokumentace ŠPP, včetně dokumentace jednotlivých zapojených odborníků,
- vytvořit informační systém ŠPP (web, nástěnka, osobní prezentace členů ŠPP na rodičovských schůzkách, na Dnu otevřených dveří apod.),
- zajistit materiální vybavení ŠPP (pracovnu odborníků pro chráněné jednání s klienty, počítač, diagnostické nástroje, pomůcky pro reedukaci a intervenci aj.).

V rámci metodické zprávy č. 2 v projektu RAMPS-VIP III byla pozornost věnována právě funkcionalitě školního poradenského pracoviště (Kucharská 2012). Školní specialisté v převážné míře hodnotili funkcionalitu jako dobrou, zdůrazňovali takové faktory, jako je nutnost podpory ŠPP ze strany vedení školy či odborný profil specialistů i jejich další vzdělávání. Důležitá je zkušenost odborníků a prohlubující vzdělávání, které specialista uplatní v konkrétní škole. Kromě odborných kompetencí si však musí odborníci „sednout“ jako lidé. Ve škole, kde není dobrá atmosféra, pak mohou být vnímány odborné činnosti specialistů jako formální či jdoucí proti učitelům. Proto je důležité pracovat na týmové spolupráci a otevřené komunikaci nejen uvnitř školy, ale rovněž i se subjekty vně školy.

Závěr

Současný systém podpůrných poradenských služeb ve školství je realizován jednak přímo v prostředí školy (tzv. školní poradenské pracoviště – výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog ve spolupráci s dalšími učiteli), jedna z poradenských institucí mimo školu.

Učitel – bez rozlišení pregraduálního studia – se může stát výchovným poradcem nebo školním metodikem prevence, a to tak, že po ukončení magisterského studia a po dvou letech práce v oboru absolvuje navazující dvouleté specializační studium akreditované MŠMT pro výkon daných činností.

Všechny podpůrné poradenské služby ve školství jsou nasměrovány na pomoc žákům, studentům, učitelům a rodičům v případě vývojových, vzdělávacích, výchovných obtíží, příp. jako pomoc v krizové situaci.

Literatura

Kucharská, A. Týmová spolupráce ŠPP, kde je realizován projekt RAMPS – VIP III. Interní metodická zpráva č. 2. Praha : NÚV, 2012.

Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., Tomická, V. Školní speciální pedagog. Praha : Portál, 2013.

Slavíková, I. Jak dál s poradenským systémem? Zpravodaj Výchovné poradenství, 2000, 24–25, s. 17–20.

Štech, S., Zapletalová, J. Úvod do školní psychologie. Praha : Portál, 2013.

Zapletalová, J. Koncepce poradenských služeb ve školách. Věstník MŠMT, 7/2005.

Legislativa

Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole č.j. 27317/2004-24. [online]. In Věstník MŠMT, roč. LXI, sešit 7. 2005. [cit. 2013-07-08]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/DOC/7-2005.doc>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. [online]. In Sbírka zákonů České republiky, 2005. [cit. 2013-07-08]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2001 Sb. [online]. In Sbírka zákonů České republiky 2005 [cit. 2013-07-08]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [online]. In Sbírka zákonů České republiky 2005. [cit. 2013-07-08]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyhlaska317_2005.pdf

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. In Sběrka zákonů České republiky 2004. [cit. 2013-07-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. In Sběrka zákonů České republiky 2004. [cit. 2013-07-08]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Pavla_kopeckova/zakon_c._563_2004_Sb._o_pedagogickych_pracovnicich.rtf

Zákon č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů ve znění pozdějších předpisů. [online]. In Sběrka zákonů České republiky 2005. [cit. 2013-07-08]. Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/PDF/PKsb133_05_a.pdf

1.4 PORADENSKÉ INTERVENENCE

Zuzana Hadj Moussová

Anotace

Kapitola přináší přehled poradenských intervencí, počínaje teoretickými východisky, kategoriemi intervencí podle doby trvání, intenzity, zaměření a direktivnosti. Zmiňovány jsou některé specifické typy intervencí podle problému, kterého se týkají, a podle metod, které jsou při nich používány. Zvláštní pozornost je věnována intervenci konzultací a pedagogicko-psychologickým intervencím, protože pro výchovné poradce se jedná o nejčastější použití intervenčních postupů.

Klíčová slova

intervence, orientace psychodynamická, behavioristická, humanistická, kognitivní, kognitivně behaviorální; typy intervencí: krátkodobá, dlouhodobá, individuální, skupinová; konzultace, pedagogicko-psychologické intervence.

1.4.1 Úvod

Intervencí obecně míníme určitý zásah, aktivitu zacílenou na ovlivnění určitého jevu nebo situace. V poradenském procesu je intervencí jakýkoliv krok, který posune jak proces sám, tak i situaci či stav klienta. Intervence je většinou záměrná, to znamená, že poradce vyvíjí určitou aktivitu vědomě, s jasně vymezeným cílem. Na druhé straně je však v jistém smyslu intervencí každý kontakt poradce s klientem i celý poradenský proces. Například už v průběhu první fáze, kdy se klient s poradcem seznamují, může zájem poradce o klienta působit jako podpora, může být intervencí. I když se v dalším textu budeme věnovat konkrétním typům intervencí, je třeba mít na mysli, že naše chování na klienta působí při každé interakci.

Poradcem je v tomto textu míněn poradenský/školní psycholog, výchovný poradce, školní metodik prevence či školní speciální pedagog. Určitý typ intervencí rovněž používá třídní učitel – např. intervence ve školní třídě jako sociální skupině.

1.4.2 Teoretická východiska intervencí

Poradenské intervence jsou teoreticky zakotveny v jednotlivých poradenských a terapeutických směrech, mohli bychom tedy teoretická východiska intervencí sledovat prostřednictvím studia těchto směrů. To však není předmětem tohoto příspěvku, navíc je možno využít již existující přehledové literatury (Valentová; Hadj Moussová 2002, Drapela 2011), případně původních pramenů. Budeme proto věnovat pozornost teoretickým východiskům ve vztahu k poradenským intervencím, tím spíše, že řada specifických typů intervencí, které byly původně vázány na konkrétní terapeutický směr, se postupem doby staly součástí intervenčních kompetencí obecně (např. níže zmíněná akceptující intervence, která je přínosem Rogersova poradenského směru orientovaného na klienta – Drapela 2011, s. 21).

Základní teoretické orientace, v nichž mají poradenské intervence zdroj, je možno podle zaměření a specifických technik shrnout do pěti skupin:

- psychodynamická orientace
- humanistická orientace
- behavioristická orientace
- kognitivní orientace
- kognitivně behaviorální orientace

V závěru se rovněž zastavíme u alternativních terapeutických a poradenských orientací.

Psychodynamicky orientované intervence

Základním východiskem psychodynamicky orientovaných intervencí je vazba na hlubinnou psychologii a psychoanalýzu. Nejvýznamnější pro ně je raný vývoj a úspěšné zvládnutí jednotlivých vývojových stádií. Problémy mají svůj základ v raném dětství, u některých autorů této orientace je rovněž zdůrazněn význam

sociálního prostředí (Alfred Adler, Erik Erikson). Takto jsou rovněž zaměřeny poradenské intervence. Mezi typické techniky patří volné asociace a interpretace snů u klasické psychoanalýzy a jungovské terapie, u Adlera a jeho následovníků jde spíše o reedukaci; zapojena je i poznávací stránka jedince. Cílem poradenského procesu je odkrytí rozporů v osobnosti, znovuprožívání minulých emocí, uvědomění si souvislostí se současnými problémy, učinit nevědomé vědomým, rekonstrukce osobnosti a vytváření nových syntéz na základě poznání starých konfliktů.

Psychoanalýza je dodnes psychoterapeutickou školou, dynamické pojetí lidské psychiky, které přinesla, však obecněji ovlivnilo přístup k člověku a jeho problémům. Jako poradenský směr vykrystalizovalo v okruhu dynamické psychologie především pojetí, jež vychází z individuální psychologie Alfreda Adlera* (viz Valentová; Hadj Moussová 2002). V současné době je na základě adlerovského pojetí rozvíjena poradenská činnost zvláště v USA, ale četné následovníky má i u nás. Významným představitelem je Rudolf Dreikurs (1999). Z dynamického pojetí vycházejí též u nás známí psychologové Erik Erikson a Erich Fromm.

Adlerův přínos pro psychologickou teorii a poradenství lze těžko docenit. Jako psycholog a psychoterapeut vzal mezi prvními v úvahu sociální kontext jako hlavní faktor vývoje osobnosti. Byl rovněž jedním z prvních, kdo kladl důraz na reedukační postupy a kdo chápal poradenství jako výchovu a vývoj jedince, čímž pomohl poradenské psychologii překročit rámeček patologie a medicínsky pojímaného vztahu klient – psychoterapeut. Díky Alfredu Adlerovi se začalo rozvíjet poradenství v dnešním smyslu slova a jeho hluboce lidský humanistický přístup k člověku nám dodnes pomáhá a obohacuje naše poznání.

Humanisticky orientované intervence

Poradenství zaměřené na klienta je teoreticky založeno v humanistické psychologii, reprezentované především hlavním představitelem Carlem Rogersem. Jeho základní přístup je optimistický – člověk má vrozený potenciál pozitivně se rozvíjet. Sebepojetí jedince determinuje způsob, jakým vnímá svět, duševní zdraví je podmíněno souladem mezi reálným Já a ideálním

Já. Potřebu rozvoje a seberealizace má člověk vrozenou, důraz je kladen více na přítomnost než na minulost jedince. Poradenský proces je zaměřen na dosažení souladu mezi reálným a ideálním Já, na uvolnění vrozeného potenciálu rozvoje člověka, chce vyřešením konfliktu mezi ideálním a reálným Já usnadnit klientův růst.

Typických specifických technik intervence přináší humanisticky orientované poradenství málo. Hlavní je empatie, nedirektivní vedení rozhovoru, chápající pozornost a vřelé přijetí klienta. Nedirektivní a na klienta orientovaná terapie je významným psychoterapeutickým směrem, důraz na empatii a přijetí klienta ovlivnilo poradenskou praxi i u poradců, kteří nejsou takto orientováni, zvláště pokud jde o vedení rozhovoru.

Behavioristicky orientované intervence

Vzhledem k tomu, že teoretickým východiskem tohoto typu intervencí je behavioristická psychologie, je zřejmé, že intervence jsou zde zaměřeny především na změnu chování. Člověk je ve svém vývoji determinován sociálním prostředím; chování je pochopitelné a vysvětlitelné pouze v sociálním kontextu a problémy jsou způsobeny špatným učením nebo naučením se nevhodného chování. V poradenském procesu jde o identifikaci klientova chování a toho, k čemu chování vede, případně by mělo vést.

Typické techniky vycházejí především z behavioristické teorie učení, základem intervencí je proto posilování žádoucího chování nebo vyhasnutí chování nežádoucího. Často jde o tréninkové techniky – přeučování špatných vzorců chování a nácvik vhodných vzorců pomocí pozitivního posilování, trénink asertivity. Typicky behavioristickou technikou je desensitizace, to znamená snížení citlivosti na určité nežádoucí podněty. Dalším typem intervence je uzavírání smluv s klientem, splnění smlouvy je odměňováno. Zvládnutí různých technik pomůže klientovi uvést reálné a žádoucí chování do souladu s normami, odstranit nevyhovující chování a nahradit ho lépe adaptovanými vzorci chování. Behavioristické techniky jsou často v poradenství používány tam, kde je zapotřebí dosáhnout změny specifického chování. Zvláště se osvědčují u dětí. Na základě behavioristicky orientovaných intervencí vzniká také řada intervenčních a preventivních programů.

Kognitivně orientované intervence

Intervence této orientace mají své východisko v kognitivní psychologii, především se opírají o práce Brunera, Piageta a Vygotského. Jsou zacíleny na rozvoj kognitivních procesů, proto nacházejí své uplatnění hlavně v případech, kdy se jedná o školní selhávání. Intervence jsou tedy zaměřeny na proces učení, ovšem pojetí se značně liší od behavioristického přístupu, protože základem je vytváření základních poznávacích dovedností, které klientovi dopomohou ke zvýšení efektivity poznávání a učení (v kognitivním pojetí tyto dva procesy prakticky splývají).

Z povahy cílů vyplývá, že se jedná spíše o dlouhodobé intervence, se kterými se setkáváme v podobě specificky zaměřených programů. Jde o programy časné stimulace dítěte (např. Perry Preschool Project in Boutin; Durning 1994), zařadit bychom sem mohli i u nás používané programy typu Začít spolu – Step by step, programy na rozvíjení metakognitivních dovedností apod. Příkladem takto zaměřeného intervenčního programu je např. Feuersteinův program instrumentálního obohacení.

Kognitivně behaviorální orientace

Kognitivně behaviorální terapie (KBT) je v současné době jedním z nejrozšířenějších psychoterapeutických směrů. Vznikl ve druhé polovině 20. století jako výsledek úspěšné integrace behaviorální a kognitivní terapie.

Kognitivně behaviorální terapie je krátkodobá strukturovaná psychoterapie, zaměřená na řešení konkrétních problémů a potíží, které klienta přivádějí k terapeutovi, na dosahování specifických, předem definovaných cílů pomocí řady psychologických metod, jimž se klient ve spolupráci s terapeutem v průběhu terapie aktivně učí, tak aby byl po skončení terapie schopen tyto metody používat samostatně.

Kognitivně behaviorální terapeuti se snaží přizpůsobit terapii individuálním potřebám konkrétního pacienta, a proto jsou ve své praxi velmi flexibilní. Jakákoliv snaha o všeobecnou charakterizaci tohoto směru představuje velkou míru zjednodušení. V praxi nalezneme více výjimek než terapií, které by odpovídaly

níže uvedené charakteristice. S tímto upozorněním lze uvést, že KBT charakterizují tyto základní rysy:

KBT se opírá o poznatky teorie učení a kognitivní psychologie. Nejde tedy o ad hoc používaný soubor technik. Použití určitého terapeutického postupu je vždy podloženo teoreticky a vychází z podrobné analýzy konkrétních problémů a potřeb určitého pacienta. Terapie se zaměřuje na konkrétní současné problémy klienta, které jsou pokud možno přesně popsány, čímž je umožněno přesně zaměřené řešení. Analýza problému je zároveň zaměřena na faktory, jež existující problém udržují, tudíž brání jeho odstranění. Aktuálně existující faktory, jež problém udržují (např. dysfunkční přesvědčení „nikdo mě nemůže mít rád“), je možno podrobně analyzovat a hypotézy o jejich vlivu lze ověřovat empiricky. Celý proces je tedy zaměřen na odstranění emočních udržujících faktů (kognitivní přístup) a vytváření potřebných dovedností pro změnu chování (behavioristický přístup).

Kognitivně behaviorální terapie vzbuzuje zájem svým střízlivým pragmatickým přístupem, svou snahou vycházet z konkrétních faktů a kriticky je zkoumat, a tím, že její přístupy jsou dnes nejvíce prokázaným efektivním postupem u většiny psychických poruch.

Alternativní orientace

V dílech významných poradenských psychologů se setkáváme se snahou o syntézu v podobě propojení různých poradenských směrů. Příkladem za všechny může být terapie realitou W. Glasera, ve které jsou spojeny prvky psychodynamického a behavioristického přístupu (viz Drapela in Valentová; Hadj Moussová 2002). I ze stručného přehledu teoretických zaměření, se kterými se setkáváme u poradenských intervencí, je zřejmé, že každý poradce – poradenský psycholog si bude vytvářet svou vlastní syntézu. Jako příklad si uvedeme dvě v současné době rozšířené terapie. Obě mají zároveň výrazně poradenský charakter.

- **Terapie realitou**

Poradenská škola Williama Glasera (1925–2013) spočívá v organickém skloubení dvou protikladných teorií – humanistické a behavioris-

tické. Jeho základní postoj je humanistický: každý jedinec má vrozenou schopnost psychicky se rozvíjet, svobodně se rozhodovat a převzít zodpovědnost za vlastní chování. Behavioristické metody, kterých Glasser používá, jsou podřízeny jeho humanistickému zaměření a slouží hlavně jako techniky snazšího dosažení změn v chování klientů. V poradenském procesu vede poradce klienta, aby se dokázal postavit tváří v tvář skutečnosti a naučil se uspokojovat své potřeby. Při terapii realitou se jen málokdy ptáme proč?, obvyklá otázka zní co? (co děláte?, nikoli proč to děláte?).

Terapie realitou je zvláště účinná v práci s výchovně problémovými dospívajícími.

- Krátká terapie zaměřená na řešení – SFBT –
Solution Focused Brief Therapy

V této terapii se nejedná o „radý“, ale o správně položené otázky, na které má každý z nás uvnitř odpověď, jenom o tom třeba ještě nevíme, protože jsme si sami dobré otázky neuměli položit. Poradce připouští obtíže klienta, ale soustřeďuje se na jejich řešení. Poradenský proces/terapie probíhá jako diskuse, ve které je klient povzbuzován k hledání vlastních východisek.

Zázračná otázka zakladatele této terapie Steve de Shazera: Představte si, že v noci, když jste spal/a, se stal zázrak. Ráno se probudíte do změněného světa. Které věci, jichž si všimnete, vám napoví, že váš život se náhle stal lepším?

Příklady otázek, které je možné si položit:

- CO CHCI?
- Jak jinak chci žít? Jak to má vypadat?
- Co sám pro sebe chci, abych byl šťastný a spokojený?
- Jak poznám, že se to blíží, nebo že již jsem v cíli?
- Kdo mi v tom může pomoci?
- Jak si o pomoc řeknu?
- Čím začnu, co bude mým prvním malým krůčkem?

- Co bude dál, jaké krůčky mají následovat?
- Co ještě můžu udělat? A co ještě? A co ještě?
- Podle čeho já sám poznám, že se mi daří? A podle čeho ještě? A podle čeho ještě?
- Co budu dělat jinak? Co konkrétně?

(Převzato na <http://www.katarinabradac.cz/jak-resit-vase-potize/kratka-terapie-zamerena-na-reseni-sfbt-solution-focused-brief-therapy/>
 Bližší informace: <http://www.getselfhelp.co.uk/sft.htm>

1.4.3 Typy a techniky intervencí

Intervence můžeme dělit podle doby trvání, podle zaměření, podle intenzity, podle počtu osob, jichž se intervence týká, případně podle použitých technik. Pro výběr typu intervence je určujícím klientův problém, dále jeho aktuální situace a osobnostní charakteristiky, důležité jsou také kompetence a teoretická východiska poradce.

Intervence podle **doby trvání** jsou buď krátkodobé nebo dlouhodobé. Při krátkodobých intervencích jde zpravidla o poskytnutí informací, které klient potřebuje k tomu, aby mohl učinit správné rozhodnutí – příkladem může být poradenská konzultace při volbě povolání. I při krátkodobé intervenci probíhá poradenský proces v popsaných fázích, specifikou je krátké trvání a to, že se většinou jedná o intervenci jednorázovou. Mezi krátkodobé intervence lze zařadit rovněž krizovou intervenci, kterou potřebují klienti v kritické životní situaci, již sami nezvládají. Hlavním smyslem krizové intervence je poskytnutí podpory klientovi. Krátkodobou intervencí jsou také telefonické konzultace (linky důvěry, linky bezpečí apod.), hlavní technikou je rozhovor.

Dlouhodobá intervence (neboli poradenské vedení) znamená opakované návštěvy klienta u poradce. Typickým příkladem může být náprava specifických poruch učení. Za dlouhodobou intervenci lze také považovat různé programy – ať preventivní, tréninkové (např. rozvoj sociálních dovedností), nebo zaměřené na řešení již vzniklé situace (např. dlouhodobá práce se skupinou, ve které se vyskytla šikana).

Zaměření poradenské intervence je dáno typem problému, který je nutno řešit. Určující je tedy výsledek diagnostiky. Intervenci však zaměřujeme také podle

cíle, který si klademe. To znamená v jednom případě odstranění aktuálního problému (krize), jindy může jít o vybavení klienta dovednostmi, které vzniku problémů zabráni (sociální dovednosti, zvýšení sebehodnocení). Matějček upozorňuje na to, že v případě poradenské intervence u dětí je třeba se zaměřit na změnu sociální situace dítěte, která je ve většině případů zdrojem obtíží dětského klienta (Matějček 1992, s. 9).

Dalším určujícím faktorem zaměření intervence jsou **kompetence poradce**. Je-li např. zapotřebí intervence, pro kterou poradce není kvalifikován (náprava SPU, psychoterapie apod.), je zapotřebí požádat o pomoc jiné odborníky. Vlastní intervence poradce se zde omezuje spíše na hledání odborné pomoci. Na druhou stranu je však častým případem, že poradce volí intervence podle toho, jaké techniky intervence ovládá. V některých případech nemusí jít o chybu, existuje však riziko, že poradce takto může vtlačovat klienta do předem vytvořeného rámce intervencí, který mu osobně vyhovuje. Zde hrají značnou roli poradcovy kompetence nejen profesionální, ale i osobnostní.

Intenzita intervence závisí na technikách, které používáme, dalším kritériem je akutnost problému klienta. V krizové intervenci je zpravidla intenzita nejvyšší, zvláště tam, kde je ohrožen klientův život (linka důvěry byla zavedena primárně, aby pomohla lidem uvažujícím o sebevraždě). Intenzita intervence se mění v průběhu poradenského procesu. Na počátku, kdy jsou problémy klienta velice zatěžující, je zpravidla intenzita vyšší (častější schůzky, intenzivnější podpora klienta apod.), ve fázi, kdy už je nalezeno řešení, může být proces intervence méně intenzivní (např. schůzky jednou za měsíc, spíše podpůrné).

Podle **počtu osob**, jichž se intervence týká, rozlišujeme buď intervence individuální nebo skupinové. Rozlišení je zdánlivě jednoduché, ale při bližším pohledu vidíme, že vymezit přesně, kdy se jedná o individuální a kdy o skupinovou intervenci, není tak snadné. Při **individuální** intervenci je působení poradce zaměřeno na jednu osobu, to znamená, že k ní dochází většinou při individuálním poradenském řešení případu. **Skupinová** intervence se objevuje při práci se skupinou (např. školní třída, rodina apod.). Ovšem – jak například zařadit individuální práci s dítětem, kdy je zapotřebí ovlivnit nejen stav

dítěte, ale především jeho situaci v rodině (viz Matějček 2011) – to znamená, že i když rodina není přímo klientem, intervence musí být směřována i k ní. Rovněž při skupinové intervenci dochází často k situacím, kdy v jejím rámci je nutné intervenci zaměřit i na jednotlivého člena skupiny (např. verbální či neverbální podpora v obtížném okamžiku).

Volba intervence podle **klientova problému** závisí na poradcově citlivosti:

- pro použití správné techniky,
- pro pravý okamžik,
- vedoucí ke stanovenému cíli,
- odpovídající klientově osobnosti.

Uvedme si zde přehled některých diagnostických kategorií a odpovídajících intervencí, inspirovaný manželý Cormierovými (Cormier; Cormier 1997):

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| 1. Nízké sebehodnocení | rogeriánský přístup, akceptace |
| 2. Fobie, úzkost | desenzitizace, podmiňování |
| 3. Potřeba změny specifického chování | tradiční behavioristické techniky přeučování |
| 4. Nedostatek informací o sobě ve vztahu ke školním činnostem nebo při volbě povolání | školní a profesionální poradenství, diagnostika |
| 5. Neschopnost organizace učení | poradenské vedení |
| 6. Nedostatek sociálních dovedností | sociální výcvik |
| 7. Nedostatek kognitivních dovedností | kognitivní terapie a programy |
| 8. Specifické poruchy učení | náprava |

Používané techniky intervence jsou (kromě určení problémem klienta) závislé na kompetencích poradce. Už výše bylo zmíněno, že intervencí může být jakýkoliv projev poradce, který vede ke změně u klienta. Mluvíme-li tedy o „techni-

kách“, nemusí vždy jít o komplikované procesy, případně techniky, jež vyžadují speciální výcvik. Mezi techniky intervence patří základní dovednosti poradce – vedení rozhovoru, využívání neverbální komunikace, ovládání očního kontaktu, vytváření vztahu, empatie, dále sem patří také techniky, kterým se poradce učí v průběhu své profesionální přípravy (např. poradce, který má výcvik v použití hypnózy, může zkouškovou trému studenta řešit její pomocí, zatímco jiný poradce se musí zaměřit na posilu klientovy sebedůvěry).

V následujícím přehledu se soustředíme na obecné charakteristiky intervenčních technik. Drapela (2011) soudí, že rozlišení jednotlivých technik intervencí je velice důležité především proto, že jsou používány v nejrůznějším kontextu v průběhu celého poradenského procesu. Vždy je třeba volit, která z technik je v tom kterém okamžiku nejvhodnější. Obecně je doporučováno v první fázi poradenského procesu volit rogeriánský akceptující přístup a teprve v dalším průběhu volit techniky podle potřeby a vývoje případu.

Dělení intervencí podle Drapely (op. cit. s. 21) je následující:

- **Akceptující** – poskytuje klientovi bezvýhradnou akceptaci a podporu.
- **Katalytická** – intervence zaměřená na reinterpretaci klientova hodnocení jeho současné situace.
- **Konfrontační** – obrací se na klientovo myšlení, je zaměřena na změnu klientova pokřiveného vnímání reality.
- **Preskriptivní** – direktivní přístup, ve kterém poradce formuluje pro klienta řešení jeho situace.
- **Teoretická** – obsahuje poučení o přístupech a zásadách, které by mohly klientovi pomoci rozpoznat a řešit jeho vlastní problémy.

Jednotlivé techniky intervence lze rovněž třídit podle míry **direktivnosti**. Čím méně direktivní je intervence, tím je sice postup obtížnější, ale je větší pravděpodobnost, že změny takto dosažené budou trvalé. Je třeba mít na mysli, že direktivní rozhodování za klienta zabraňuje skutečnému vývoji klienta a i jeho situace, protože mu odnímá odpovědnost. Je třeba si to uvědomovat zvláště v případech, kdy je poradce zároveň učitelem, nebo je v jinak autoritativní pozici.

Kopřiva (1997, s. 49) takto rozlišuje čtyři typy intervence:

- **Instrukce** je nejdirektivnější typ intervence. Může jít o příkaz nebo jednoznačné doporučení (Udělej toto!).
- **Komentář** je méně direktivní, vyjadřuje vlastní stanovisko poradce. Může klientovi pomoci vidět vlastní situaci z jiného hlediska a tím mu pomoci získat potřebný odstup.
- **Kladení otázek**. Když jsme výše hovořili o rozhovoru jako diagnostické metodě, zmiňovali jsme také, že může být velmi účinnou metodou intervence. Míra direktivnosti závisí samozřejmě na vedení rozhovoru poradcem, je však třeba si uvědomit, že i když se snažíme být co nejméně direktivní, klienta svými otázkami ovlivňujeme.
- **Rezonance** je vlastně shrnutím či parafrázováním toho, co klient říká. Nejde tedy o ovlivnění tím, co **poradce** říká, ale účinek vyplývá z faktu, že naslouchá klientovi a vnímá ho, a tím ho vlastně přijímá.

Matějček (2011, s. 44 a další) uvádí podrobnější schéma technik intervencí, sestavené J. Langmeierem. Hledisko třídění vychází rovněž z míry direktivnosti intervence.

- **Sugesce** – nejdirektivnější přístup, jednoznačné a nediskutovatelné rozhodnutí poradce.
- **Příkaz** – podobně jako sugesce, jde o velmi direktivní intervenci. V obou případech může jít o účinnou intervenci u některých klientů, pokud však selže, situace klienta se velmi zhorší.
- **Pokyn** – méně direktivní intervence, kdy však stále to, co poradce říká, je představováno jako objektivní nutnost.
- **Pobídka** – poradce vyzývá klienta k určité aktivitě, protože jinak nelze situaci řešit.
- **Rada** – poradce zde už méně vyjadřuje objektivní nutnost nějaké aktivity, mluví spíše za sebe, doporučuje. Klient má možnost radu přijmout nebo odmítnout, jeho účast je výraznější.
- **Návrh** – poradce předkládá možnost řešení, klient spolurozhoduje.
- **Alternativní návrh** – klient vybírá z různých možností řešení, rozhodnutí závisí na něm.
- **Příklad** – poradce pomocí příkladů z praxe předkládá model možnosti řešení. Matějček zde upozorňuje na to, že příklady jsou oblíbenou technikou

„laického“ poradenství; na rozdíl od profesionálního poradce však přátelé a příbuzní mohou nabízet model, který má pouze povrchní podobnost a řešení nenapomůže.

- **Výklad** – poradce vysvětluje klientovi mechanismus problému, pochopení by mělo napomoci najít řešení. Ve skutečnosti však nelze nechat na klientovi, aby hledal řešení sám. Poradce může výkladem klientovi usnadnit volbu navrhovaných alternativ.
- **Vyslechnutí, mlčení** – intervence spočívá v otevření prostoru pro klienta, aby mohl vyprávět sám svůj příběh. Mlčení povzbuzuje klienta k hovoru, musí samozřejmě jít o mlčení, které zároveň obsahuje povzbuzení a zájem ze strany poradce. Zaujaté naslouchání je leckdy jednou z nejučinnějších intervencí, zvláště v době, kdy lidé mají na sebe navzájem velmi málo času a odvykli si naslouchat druhým.

Příklady konkrétních technik intervence

Je možno konstatovat, že i když přístupy jednotlivých autorů jsou do určité míry odlišné, jednotlivé uváděné typy intervenčních technik se často překrývají. Drapela upozorňuje na to, že poradce si většinou v průběhu profesionální praxe vyvine svůj vlastní styl intervencí, takže pak uplatňuje jednotlivé intervenční techniky v osobité kombinaci (Drapela 2011). V každém případě musí poradce kombinovat různé techniky a postupy, aby reagoval na specifickou situaci a aktuální vývoj klienta. Popis technik intervence je možné nalézt přímo u autorů různých poradenských škol (v přehledu viz např. Drapela 2011). Značná pozornost jim je věnována také v publikaci *Poradenská teorie a strategie* (Valentová; Hadj Moussová 2002).

Nebudeme se zde zabývat celou šíří možných technik, ale zmíníme několik, které jsou použitelné i v běžné poradenské praxi, např. ve škole.

Již výše bylo uvedeno v různých souvislostech, že **poradenský rozhovor** můžeme považovat za nejrozšířenější techniku intervence. Proto je velice důležité, aby poradce ovládal tuto techniku co nejlépe, i když je nutno připustit, že se technice rozhovoru učíme ve skutečnosti neustále. Kromě zvládnutí metod aktivního naslouchání a aktivního vedení rozhovoru musí poradce stále vě-

novat pozornost rozvíjení vnímání neverbální komunikace, která prohlubuje pochopení sdělovaného obsahu. Výše byly uvedeny některé možnosti kladení otázek (krátká terapie zaměřená na řešení). Jedná se o příklad toho, jak pouze formulace a zaměření otázek mohou vést ke změně v postojích klienta a následně k vyřešení jeho problémů.

Využití kreativních technik pro intervenci v poradenském procesu

Nejběžnější technikou je z tohoto hlediska **kresba**. V psychologické diagnostice jsou často používány kresebné metody (viz Kucharská 2002). Pokud používáme kresbu jako intervenci, jde spíše o poskytnutí možnosti klientovi, aby vyjádřil své obtíže jiným způsobem než obvyklým rozhovorem, zároveň může takto dojít k určitému odreagování, snížení úzkosti a tím k posunu v prožívání. Zvláště u dětí a dospívajících je často verbální vyjádření obtížnější a kresebná technika umožňuje vyjádřit se jiným, účinnějším způsobem, který neobsahuje obvyklé zábrany. V případech, že téma klient/žák nebo student prožívá jako trapné či zahanbující, je kresebné vyjádření prostředkem, který může následně poradce využít jako základ rozhovoru nad konkrétním objektivizujícím materiálem. Nemusí jít pouze o kresbu nebo malbu, v některých případech lze použít dalších výtvarných technik, např. modelování nebo koláže.

Kresebné techniky mohou být také použity pro vyjádření emocí pomocí kreslení čar. Klient by měl mít k dispozici různé typy kreslicích pomůcek – pastelky, křídly, markery různých barev. Čáry vyjadřující emoce mohou být tlusté či tenké, klikaté, zubaté, zuřivé nebo tiše plynoucí. Nad výslednou kresbou lze opět s klientem diskutovat. Často používanou technikou, která souvisí s čarami, je „čára života“, kterou klient nakreslí i se vzestupy a poklesy a určí na ní, kde se právě nachází. U dětí, zvláště mladších, které zažily nějakou stresující dramatickou situaci ve škole, je s užitkem používána kresba sopky, nejlépe s množstvím průduchů, kudy uniká láva a dým. To proto, aby nahromaděná agrese či stres měly kudy unikat.

Jiným způsobem, který může poradce použít jako intervenci, je sice verbální projev, avšak zdánlivě se netýkající konkrétního problému klienta. Může jít o vyprávění, písemné zpracování nějakého příběhu (projektivně), psaní dení-

ku apod. Mezi těmito metodami je používáno také psaní dopisu fiktivní osobě, ve kterém klient sděluje, co ho trápí; můžeme ho také požádat, aby napsal sám sobě dopis, ve kterém by si poskytl rady pro řešení své situace. Tím, že se v psaném projevu dostává do jiné pozice, získává odstup od svého problému, a to mu umožní podívat se na situaci jinými očima.

U předškolních dětí a žáků prvního stupně jsou také používány hračky, např. maňásci, k vedení rozhovoru, nebo rozhovor, který je na obou stranách veden prostřednictvím hračky – za dítě např. mluví oblíbený medvídek.

V současné době se setkáváme s nabídkou nejrůznějších technik, slibujících někdy až zázračné výsledky. Patří sem například kineziologie, neurolingvistické programování, rodinné konstelace nebo biofeedback. Tyto typy intervencí mají často velký ohlas, mezi poradenské intervence v pravém slova smyslu však nepatří. Přesto se stává, že rodiče dítěte, kteří o nich získali informace (nejčastěji z inzerátů a internetu), se v poradně těchto netradičních technik dožadují. Zde je na místě velká uvážlivost, zvláště pokud si nejsme jisti, že případný odborník je skutečně kompetentní.

Konzultace – specifický typ intervence

Konzultace výchovného poradce či metodika prevence s učitelem či vychovatelem je organickou součástí jeho činnosti. Přestože má mnoho společných znaků s ostatními aktivitami poradce a používá v ní dovednosti, které slouží i v jiných typech intervence, je vhodné zabývat se konzultací jako samostatným typem intervence.

Konzultace je chápána jako interpersonální proces mezi konzultantem (např. školním či poradenským psychologem nebo výchovným poradcem a metodikem prevence) a žadatelem o konzultaci (učitelem, vychovatelem), který se uskutečňuje ve prospěch třetí strany – klienta (např. žáka nebo skupiny). Konzultantova pomoc klientovi je tedy nepřímá. Konzultace se vyznačuje tím, že žadatel o konzultaci je spoluodborník konzultanta-specialisty. Společné rysy konzultace a poradenského kontaktu převažují. Obě aktivity směřují k témuž základnímu cíli – pomoci klientovi. Používají v zásadě podobných strategií a metod, konzultační

proces je v hlavních rysech analogií procesu poradenského. Ve strategii se obě formy psychologické pomoci poněkud liší, konzultace směřuje obvykle k předem danému cíli, probíhá častěji formou racionálního řešení problému s menším podílem emocí jak v průběhu, tak i v zaměření. Základními dovednostmi jsou komunikační dovednosti, ale také učitelské a přesvědčovací dovednosti. Jejich váha se v porovnání se standardní poradenskou situací při konzultační aktivitě podstatně zvyšuje. Někteří autoři zdůrazňují také význam asertivity, schopnosti prosazení se v roli poradce, zvl. ve školních podmínkách.

Typy konzultací

Poradce jako expert – konzultant řeší problém, pro nějž je expertem, jehož řešení žádá objednavatel, protože neumí, nebo nechce hledat řešení. Ve školním poradenství někdy „tlačí“ žadatel o konzultaci (např. učitel) konzultanta (psychologa nebo výchovného poradce) do role vševědoucího experta, aby se sám zbavil zodpovědnosti.

Model lékař-pacient – konzultace předepisující. S podobným typem konzultace se setkáváme v písemné podobě sdělení o výsledku vyšetření dítěte v poradně. Lze pouze doporučit, aby písemná forma byla doplněna dalším typem osobní konzultace.

Zprostředkující konzultace – konzultant je koordinátorem, který integruje služby jednotlivých institucí tím, že informuje žadatele o možnostech jejich pomoci klientovi. V naší škole aplikuje tento model např. výchovný poradce při koordinaci výchovného úsilí rodičů, poradny a specifických institucí podle typu žákových potíží.

Konzultace orientovaná na proces – spolupráce. Pod konzultantovým vedením hledá sám žadatel adekvátní řešení vlastních obtíží i problémů svých žáků. Tento typ konzultace je významný především v činnosti výchovných poradců a metodiků školní prevence ve vztahu k učitelům.

Konzultace ve školním pedagogicko-psychologickém poradenství

Konzultantem je nejčastěji psycholog (školní či poradenský), školní metodik prevence nebo výchovný poradce. **Příjemcem konzultace** bývá učitel, zvláště

třídní, a rodiče. Cílovým subjektem a příjemcem poradenské činnosti – poradenským klientem je žák, dítě a dospívající, jeho vývojové komplikace a jiné obtíže.

Poradenský psycholog-výchovný poradce. Jedná se o nejčastější typ konzultace, protože výchovný poradce je přirozeným partnerem poradenského psychologa ve škole.

Poradenský psycholog-učitel. Účelné jsou předběžné konzultace psychologa o žácích, doporučovaných ke komplexnímu, časově velmi náročnému vyšetření v poradně. Dále pak konzultace nad výsledky vyšetření.

Výchovný poradce-učitel. Konzultace s učitelem nad vyšetřením z poradny. Konzultace spojená s přímou pomocí výchovného poradce třídnímu učiteli při jeho úsilí o změnu atmosféry třídy.

Školní metodik prevence-výchovný poradce. Konzultace je spoluprací dvou rovnocenných odborníků. Oba se podílejí svou kvalifikací na řešení problémů jednotlivých žáků, tříd nebo celé školy, přípravě a aplikaci programů prevence i nápravy apod.

Školní metodik prevence-učitel. Konzultace ŠMP s učitelem (nejčastěji třídním), zaměřená zpravidla na diagnostiku sociopatogenních jevů a použití preventivních a nápravných programů.

Poradenský pracovník (VP, ŠMP, ŠP, ŠSP) – vedení školy. Konzultace tohoto typu patří dosud v našem poradenství k méně obvyklým. Kromě konzultací při řešení konkrétních problémů by konzultace měla vést také k žádoucím změnám ve školním klimatu.

Konzultace s rodiči. Poradce pomáhá rodičům ujasnit si jejich vlastní intervence vůči dítěti, poskytuje radu a podporu při realizaci dohodnutých postupů práce s dítětem (např. cvičení s dítětem v rámci nápravy SPU). Konzultací s rodiči je rovněž případ, kdy poradce působí jako koordinátor při hledání dalších odborníků, kteří by mohli pomoci řešit problémy dítěte (viz výše zprostředkující konzultace). V případě krizové intervence u dítěte působí poradce jako konzultant rodičů při podpoře dítěte procházejícího krizí, upozorňuje je na možné

způsoby, jak dítěti pomoci a poskytnout mu emocionální podporu. Podrobněji je tato tematika rozpracována v kapitole Rodina v poradenském procesu (Hadj Moussová)

Konzultace zaměřené na změny ve škole jako instituci. Poradce a metodik prevence vystupují jako iniciátoři změn některé významné stránky organizace, způsobu řízení a vůbec života školy. Tento druh konzultací je u nás teprve ve stavu zrodu, ale také jeho váha nutně poroste. V praxi se již tento typ intervence objevil při zpracovávání školních a třídních vzdělávacích programů.

1.4.4 Pedagogicko-psychologické intervence

Pedagogicko-psychologické poradny se vzhledem k početnímu obsazení převážně zabývají diagnostikou, která je však od intervence neoddělitelná. V dalším textu se zaměříme na nejčastější typy intervencí v pedagogicko-psychologických poradnách, přičemž samozřejmě nemůžeme podrobně popisovat všechny techniky. Pro podrobnější informace v tomto směru je možno se obrátit na literaturu (viz seznam literatury). Typy intervencí jsou svázány především s diagnostikou a jejím vyústěním do příslušných opatření. V indikovaných případech se intervence dále zaměřuje několika směry. Buď jde o intervence ve vztahu k jednotlivci, nejčastěji dítěti, intervence může být nutná ve vztahu ke skupině, do níž dítě patří (nejčastěji školní třída), zásah může být třeba také směřovat k dospělým, kteří situaci dítěte ovlivňují (učitelé, rodiče).

Intervence spojená s diagnostickým procesem

V běžné náplni práce poradenských pracovníků je řada příležitostí k intervenci již v diagnostickém procesu, který je zahajován ve snaze nalézt nejúčinnější typ intervence v konkrétním případě. Velmi často už sám diagnostický proces působí jako intervence – je důkazem, že se o klienta někdo zajímá a že je brán vážně. Možnost ujasnit si v diagnostickém rozhovoru své prožívání je pro klienta příležitostí ke změně nazírání na vlastní problém. Může se stát i to, že po úvodním rozhovoru, který poradce vnímá čistě jako diagnostický, dojde klient k závěru, že si se svým problémem nadále poradí sám, a skutečně se mu to daří.

Sdělení diagnózy – diagnostického nálezu může být velmi významnou intervencí. Např. informace, že v případě hyperaktivních dětí problémy chování dítěte jsou způsobeny organickou příčinou a nikoliv výchovným selháním rodičů, výrazně uvolňuje napětí ve vztahu k dítěti a otevírá možnost ke změně situace. Informace o úrovni schopností žáka může přímo ovlivnit volbu přiměřeného typu dalšího vzdělávání v případě profesionální orientace. Důležité však je, aby sdělení výsledků diagnózy bylo doprovázeno dostatečným výkladem (viz výše Langmeierovo schéma), aby se nejednalo pouze o přidělení nálepky diagnózy, to může mít závažné negativní důsledky (u dítěte i u rodičů a učitelů).

Významný intervenční zásah představuje zařazování do různých typů škol a zařízení, orientace na specifické typy poraden či programů na základě diagnostiky; jde o opatření ke zlepšení stavu a situace dítěte a o řešení jeho problémů. Zde je třeba připomenout, že i když jde o intervenci (rozhodnutí), která má vysokou míru objektivního zdůvodnění (např. zařazení do specializované třídy na základě diagnostikované poruchy učení), vždy je nutné postupovat podle zásad poradenského procesu, to znamená, že nemůže jít jen o jednostranné rozhodnutí poradce (příkaz). Důkazem kvality poradce naopak je, že se mu podaří klienta (žáka, jeho rodiče nebo učitele) přesvědčit o vhodnosti navrhovaného řešení.

Poradenská individuální intervence

Individuální pedagogicko-psychologická intervence je zaměřena na jednotlivce, tím může být i dospělý (učitel, rodič), to je však spíše výjimečné. Ve většině případů se intervence týká dítěte, žáka, který potřebuje pomoc. Pedagogicko-psychologické intervence lze rozdělit do tří obecnějších modelů, které vycházejí z určitých teoretických přístupů (Boutin; Durning 1994).

Prvním modelem jsou intervence, které se zaměřují především na změnu pozorovatelného chování. Teoretickým východiskem je v tomto případě behavioristická poradenská teorie, předpokladem je, že změněné chování změní i celkovou situaci, což klientovi přináší korektivní zkušenost. Tento přístup je široce používán především proto, že zde byla vyvinuta celá řada technik intervence. Používá se nejen při problémech chování, ale např. i pro změnu učebního stylu. K popisu konkrétních technik je nutno se obrátit na přísluš-

nou literaturu, jen jako příklad uvedme uzavírání smlouvy mezi poradcem a dítětem. Ve smlouvě je vymezeno, jaké chování se má změnit, jak bude plnění kontrolováno a jaká bude odměna. Smlouva může mít i podobu individuálního vzdělávacího plánu žáka.

Druhý model intervence je zaměřen na změnu systému vztahů. Teoretickým východiskem jsou poradenské teorie humanistického směru, případně sociální psychologie ve svých poradenských aplikacích. Indikací jsou problémy ve vztazích k dospělým (rodiče, učitelé) i vrstevníkům. Typickým případem je např. generační konflikt v pubertě, velmi účinnou technikou je zde výměna rolí mezi pubescentem a rodičem, která umožňuje vhléd do prožívání druhé strany konfliktu, a tím větší toleranci.

Třetí model intervencí má za cíl rozvoj kognitivních procesů. Vychází z kognitivních teorií a hlavním cílem intervencí je oblast kognitivních schopností (a tím třeba zvýšení školní úspěšnosti), např. rozvojem metakognitivních dovedností. Může však být velmi účinná i v oblasti motivace, vztahů či osobních problémů. Zde je inspirací adlerovský přístup k řešení problémů jedince, který je založen na tom, že člověk je nejen emocionální, ale i rozumná bytost, a poznání příčin obtíží může pomoci k jejich odstranění (Drapela; Hrabal a kol. 1995, Dreikurs 1990).

Často se jedná o intervenci krátkodobou – o výše zmíněné diagnostické vyšetření a intervenční zásah. Tento typ intervence se týká většinou případů, kdy je zapotřebí u dítěte zjistit konkrétní jev, např. školní zralost, přítomnost či nepřítomnost poruch učení, úroveň schopností a předpokladů pro další studium. Vyšetřením a sdělením výsledků zpravidla celý poradenský proces končí, pokud se při vyšetření nezjistí příznaky problémů, které by bylo třeba řešit delší dobu.

Mezi intervence ve škole patří **krizová intervence**. Pro krizovou intervenci je nutný výcvik, někdy však psycholog v poradně, ale i výchovný poradce a učitel ve škole musí poskytnout akutní krizovou intervenci žákovi, který se na něj ve škole obrátí – závisí to na okamžité potřebě klienta. Je možno uvést některé zásady: především nepoučovat, nedomlouvat, nesnažit se klienta (dítě) zahanbit atd. Pokud možno je třeba dát klientovi příležitost, aby si v průběhu rozhovoru srovnal své problémy, dokázal je pojmenovat a tím se s nimi lépe vyrovnat. Specifickým typem krizové intervence je krátká terapie v případě traumatického

zážitku (post-traumatic stress disorder). Podrobnější výklad včetně technik krizové intervence viz např. Procházková 2013, Špatenková 2011.

Intervence při výukových a výchovných problémech

Jiné případy, se kterými se poradenský psycholog a výchovný poradce setkávají, vyžadují dlouhodobou intervenci. Jedná se většinou o případy problémů v chování nebo učení. Výukové a výchovné problémy jsou nejčastějšími důvody vyšetření v poradně a řešení případů neprospěchu a problémů chování tvoří velkou část dlouhodobých pedagogicko-psychologických intervenčních aktivit. Je však třeba poznamenat, že jde o rozdělení spíše umělé, protože oba typy problémů se zpravidla vyskytují společně. Neprospěch může být ve skutečnosti projevem osobních problémů dítěte, naopak problémy chování mohou být výrazem neschopnosti dítěte zvládat nároky školy. Východiskem je samozřejmě zjištění příčin obtíží, a to pak orientuje hledání nejvhodnějšího typu intervence.

Problémy chování dítěte mohou být způsobeny např. osobními problémy, které dítě není schopné řešit (vztahy v rodině, problémy ve vrstevnické skupině, příliš velké nároky kladené na dítě, temperament). V každém z těchto případů volíme jiný typ intervence. Někdy je užitečné např. zařadit dítě do výukového programu pro získání sociálních dovedností, v jiném případě je nutné s dítětem řešit jeho osobní problémy v podstatě terapeutickým vedením, jindy je vhodné učit dítě relaxaci a autogennímu tréninku. Volba intervence, jak bylo řečeno, závisí na problému dítěte a jeho příčinách.

V případě školní neúspěšnosti je třeba zjistit, jestli se jedná o nedostatek schopností, nedostatek motivace či chybění pracovních dovedností. Velmi často dochází ke zlepšení pracovních výsledků dítěte na základě dlouhodobého sledování jeho práce poradenským pracovníkem. Např. týdenní schůzky, na kterých poradce spolu s dítětem rozebírá průběh minulého týdne a plánuje postup do týdne dalšího (na co se zaměřit, co se kdy a jak učit apod.), přinášejí dítěti podporu a především pocit, že se někdo o jeho výsledky skutečně zajímá. Tento postup zvyšuje motivaci (zvláště pokud se dostaví první úspěchy) a rozvíjí také pracovní dovednosti. V případě nižších schopností je třeba s dí-

tětem hledat možnosti, jak využít toho, co má dítě k dispozici (např. trénink paměti).

Dlouhodobé intervence, nebo přesněji dlouhodobé poradenské vedení dítěte, mohou trvat několik měsíců i let, většinou však intenzita a frekvence setkání poradce s dítětem časem klesají. Jednotlivé techniky intervencí zde není možné popisovat, poradce vychází jednak ze svých dosavadních zkušeností, často však musí i improvizovat podle nastalé konkrétní situace. Významnou roli zde hraje pružnost a šíře vzdělání poradce.

Intervence ve skupině

K poradenské intervenci ve skupině přistupuje poradenský psycholog nebo školní poradenský pracovník (VP, ŠMP) buď na základě vlastního diagnostického zjištění při řešení individuálního případu, nebo na žádost učitele. Vždy však je bezpodmínečně nutné v těchto případech spolupracovat se školou. Intervence ve skupině může být zaměřena na celou skupinu ve třídě, může se ale také týkat jenom jednoho člena této skupiny, vždy však působíme na celou třídu. Předpokladem je vždy sociálně psychologická diagnostika, o jejíž výsledky se opíráme. Podrobně je tato oblast zpracována v kapitole 2.8 Školní třída (L. Valentová „Školní poradenství II“).

Intervence ve škole

Ve škole zasahuje poradenský psycholog ve dvou úrovních. Jednak ovlivňuje situaci dítěte sdělením diagnostického vyšetření, dále pak jeho intervence může směřovat k učiteli či učitelům konkrétního dítěte. Je samozřejmé, že obě úrovně se prolínají, diagnostické sdělení je zpravidla východiskem k další práci s učitelem ve prospěch žáka (podrobněji se k této problematice vrátíme v následující kapitole). Velmi důležité je, aby si poradenský psycholog uvědomoval, že učitel je jeho partnerem, jehož kompetence i možnosti intervence jsou jiné, že se však poradce a učitel navzájem doplňují. Intervence ve škole pak mají spíše charakter konzultace mezi spolupracujícími odborníky.

Významnou roli při intervencích ve škole hraje výchovný poradce. Intervence, směřované k jednotlivým učitelům, jsou velmi často spíše jeho úlohou, protože

ne vždy je přímá intervence poradenského psychologa vnímána učiteli pozitivně, zatímco podnět ze strany zkušeného kolegy může být účinnější. Je ovšem pravda, že výchovní poradci často narážejí na nepochopení, zvláště ze strany starších kolegů. Pak je nutné, aby psycholog s poradcem vypracovali strategii, jak dosáhnout žádoucí změny ve vztahu k dítěti společným úsilím.

1.4.5 Závěr

Poradenské intervence jsou nedílnou součástí profesionálních dovedností každého poradce. Ať se jedná o pracovníka školního poradenského pracoviště nebo poradenského psychologa, pro práci s klienty musí být vybaven dostatečnými znalostmi a neustále rozšiřovaným rejstříkem dovedností. Text poradenské intervence přinesl stručný přehled této problematiky z různých hledisek, je však třeba si uvědomit, že celá tato oblast se neustále vyvíjí, vznikají nové postupy a typy intervencí.

Pro podrobnější informace o rozsahu intervencí, které mohou poskytovat pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, je užitečné se podívat na stránky těchto zařízení, kde jsou uvedeny kvalifikace jednotlivých pracovníků a informace o rozsahu poskytovaných služeb.

Předložený text mapuje oblast intervencí, ale v žádném případě nepředstavuje vyčerpávající příručku. Měl by sloužit pouze pro orientaci v problematice poradenských intervencí. Pro získání hlubších znalostí a ke zvládnutí jednotlivých typů intervencí je zapotřebí odpovídající výcvik.

Literatura

- Boutin, G., Durning, P. Les interventions aupres des parents. Paris : Dunod 1994
- Cormier, W. H., Cormier, L. S.: Interviewing strategies for helpers. California : Brooks/Cole Publishing 1997. ISBN 0-534-13824-1
- Drapela, V. J. The counselor as a consultant and supervisor. Springfield : Charles C. Thomas 1983

- Drapela, V. J. Přehled teorií osobnosti. Praha : Portál 2011. ISBN 978-80-262-0040-6
- Dreikurs, R. Deti ako výzva. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť 2012. ISBN 978-80-970869-0-9
- Ellis, A. Trénink emocí. Praha : Portál 2010. ISBN 978-80-7367-719-0
- Hadj Moussová, Z. Úvod do speciálního poradenství. Liberec : TUL 2002. ISBN 80-7083-659-8
- Hrabal V. st. Konzultace v pedagogicko-psychologickém poradenství. In Hadj Moussová Z. a kol. Pedagogicko psychologické poradenství III. Intervence. Praha : UK PeF 2003. ISBN 80-7290-146-X
- Ivey, A. E. – Simek-Downing, L. Counselling and psychotherapy: skills, theories and praktice. New York : Prentice Hall 1980. ISBN 0-13-183152-6
- Jedlička, R. Psychologická první pomoc v práci výchovného poradce. Praha : PeF UK 2000. ISBN 80-7290-035-8
- Krejčová, L., Mertin, V., Bučilová,, J. Pedagogická intervence u žáků ZŠ. Praha : Wolters Kluwer 2010. ISBN 80-7357-603-1
- Kopřiva, K. Lidský vztah jako součást profese. Praha : Portál 1999. ISBN 80-7367-181-6
- Kucharská, A. Kresebné diagnostické metody. In: Hadj Moussová Z., Duplinský J. a kol. Pedagogicko psychologické poradenství. Diagnostika. Praha : PeF UK 2002. ISBN 80-7290101-X
- Matějček, Z. Praxe dětského psychologického poradenství. Praha : Portál 2011. ISBN 978-80-262-0000-0
- Neenan, M., Dryden, W. Racionálně emoční behaviorální psychoterapie. Praha : Portál 2009. ISBN 978-80-7367-532-5
- Newsome, D. W. (2003). Counseling Interventions Using Expressive Arts. Transforming the School Counseling Profession, 231–247. dostupné z wps.prenhall.com

Procházková, J. Krizová intervence. Školní poradenství. Praha : UK PedF 2013. ISBN 80-7290-146-X

Schmidbauer, W. Psychická úskalí pomáhajících profesí. Praha : Portál 2000. ISBN 80-7178-312-9

Schmidbauer, W. Syndrom pomocníka. Praha : Portál 2008. ISBN 978-80-7367-369-7

Valentová, L. – Hadj Moussová Z. a kol. Poradenské teorie a strategie. Praha : PeF UK 2002. ISBN 80-7290-098-6

Špatenková, N. a kol. Krizová intervence pro praxi. Praha : Grada 2011. ISBN 978-80-247-2624 -3

1.5 PORADENSKÉ A DIAGNOSTICKÉ FUNKCE ROZHOVORU

Josef Duplinský

Anotace

Kapitola ozřejmuje význam rozhovoru v poradenské práci. Charakterizuje jeho funkce a typy (s důrazem na diagnostickou fázi), zdůrazňuje i jeho dynamiku a cykličnost určitých fází. Stručně popisuje verbální i neverbální faktory v rozhovoru a uvádí prvky ovlivňující v negativním či pozitivním smyslu výsledky komunikace poradce a klienta.

Klíčová slova

diagnostický rozhovor, poradenský rozhovor, verbální a neverbální komunikace, sociální percepce, pozitivní a negativní podmínky rozhovoru

1.5.1 Význam a funkce poradenského rozhovoru

Rozhovor patří mezi nejdůležitější a také nejfrekventovanější formy poradenské práce. Samozřejmě má v různých fázích poradenského procesu různou funkci. V počáteční fázi je to funkce výrazněji diagnostická, která je v dalším průběhu stále více nahrazována funkcí intervenční a terapeutickou.

I když hlavním konkrétním cílem diagnostického rozhovoru je získání informací, relevantních pro posouzení klientova problému, neměl by být tento zřetel zcela dominantní a poradce nesmí v jeho průběhu zapomínat na stejně podstatné aspekty této počáteční fáze poradenského procesu, kterými jsou získání pozitivního postoje ze strany klienta, navázání důvěry a již v této fázi snaha po jistém zklidnění klienta ve vztahu k jeho aktuálnímu prožívání, včetně jeho postoje k danému problému. Tento fakt je zvláště významný při krátkých poradenských intervencích, kdy dlouhodobou intervenci nevyžaduje povaha

problému, nebo neumožňuje situace instituce, případně institucionální či kvalifikační pozice poradce.

Poradenský rozhovor má tedy vedle funkce diagnostické i funkci pozitivně kontaktní, abreaktivní, jejím cílem je získat důvěru klienta a jeho ochotu k další spolupráci. V širších souvislostech se potom pozitivní zkušenost klienta z prvního kontaktu s poradcem může promítat i do postojů k poradenské instituci a poradci u klientova blízkého sociálního okolí, což pozitivně ovlivňuje práci poradce.

Znamená to tedy, že již i v diagnostické fázi poradenského rozhovoru musí poradce sledovat základní koncepty humanistické psychologie v přístupu ke klientovi, tj. autenticitu, empatii a respekt. Tyto faktory (Drapela, Hrabal, 1995) jsou bazální v celém poradenském procesu a jejich respektování v diagnostické fázi v podstatě rozhoduje o budoucím průběhu a výsledku poradenské práce.

V odborné literatuře (Gavora, Pružinská, 1995) se opakovaně setkáváme s typologií forem poradenského rozhovoru i s důrazem na nutnost přípravy plánu rozhovoru, tj. koncepce základních otázek, ale i akceptování možných variant, které se v průběhu rozhovoru mohou objevit. Může jít například aktuální psychický stav klienta, jeho osobnostní zvláštnosti, ale i nutnost modifikovat charakter otázek na základě poznání (někdy nečekaného) faktického problému klienta. Někdy to znamená i prodloužení a opakování rozhovoru, včetně plánu a konstrukce schématu otázek. Tato skutečnost se může obzvláště přihodit tehdy, když poradce vychází při projektování rozhovoru z anamnézy či údajů od jiných osob – např. sociální pracovnice, učitele nebo výchovného poradce, nebo předávajícího kolegy. Obecně přesto platí, že poradenský rozhovor by měl být koncipován a realizován tak, aby zbytečně nekomplikoval (třeba i opakováním) průběh poradenské intervence. Zároveň ale platí, že diagnostický rozhovor nemá své místo jen v počátečních fázích práce poradce, ale i v jejím průběhu. Především může během času docházet ke změnám v povaze problému, jeho vnímání a prožívání ze strany klienta. V průběhu poradenského procesu se také mohou přesněji specifikovat některé skutečnosti a citlivá reakce na tyto skutečnosti ze strany poradce pozitivně ovlivňuje kvalitu poradenské práce.

1.5.2 Typy rozhovoru

V literatuře se uvádí jako základní typy rozhovoru:

- volný rozhovor,
- řízený rozhovor,
- standardizovaný rozhovor,
- částečně standardizovaný rozhovor

Volba formy rozhovoru je dána zkušeností poradce, specifičností problému, ale i praktickými hledisky jako jsou časové možnosti poradce (v dobrém slova smyslu) atd. Vliv na formu rozhovoru má i chování klienta – někdy musíme z tohoto důvodu změnit připravený a plánovaný rozhovor na volný rozhovor, jindy rozhovor opakovat, včetně toho, že pro jeho přípravu si zajistíme další relevantní informace.

Volný rozhovor se uplatňuje hlavně v té diagnostické fázi, kdy nemáme zcela jasno o situaci problému, chybí nám určité informace nebo klinický stav klienta vyžaduje značnou variabilitu v komunikaci. Značnou iniciativu zde má klient, hlavně v tom smyslu, že poradce sleduje a rozvíjí podněty, přicházející ze strany klienta.

Řízený rozhovor vychází z aktivní pozice poradce, který má vedoucí iniciativu. Tato by však neměla být okázale zřejmá, autoritativní, ale obsahovat různé stupně volnosti a dávat klientovi prostor. Současně s tím je vhodné vést i řízený rozhovor tak, aby výpovědi klienta měly „redundantní“ charakter, umožňující nám sofistikovanější vhled do problému, včetně možného získání detailů. Jejich znalost nám může pomoci i při následné poradenské práci s klientem – například tím, že tato naše znalost je pro klienta důkazem svědomitosti a zájmu o jeho problém.

Standardizovaný rozhovor má (někdy zdánlivě) celou řadu výhod. Šetří čas poradce i klienta, směřuje k cíli a podstatě problému. Umožňuje jistou kvantitu a kvalitu informací, možnost porovnání apod. Zároveň je ale nutno upozornit na jeho určité nevýhody. Především, jde-li o první setkání s klientem, může u něho vyvolat určitý pocit necitlivosti a manipulace ze strany poradce a snižovat spontaneitu výpovědi klienta. Největší nebezpečí tohoto typu rozhovoru spočívá v tom, že poradce se může, někdy mylně, utvrzovat ve své hypotéze o povaze

problému a tím vlastně i ohrožit úspěšnost celého poradenského procesu. Naše osobní zkušenost nás vede k přesvědčení, že standardizovaný rozhovor má své dobré uplatnění při zjišťování a ověřování anamnestických údajů, případně tam, kde potřebujeme přesněji zjistit zcela konkrétní přítomnost a povahu symptomů, specifických pro diagnózu.

Částečně standardizovaný rozhovor je možná neefektivnější a nejužitečnější formou poradenského rozhovoru. Umožňuje jistou variabilitu komunikace s klientem v závislosti na vývoji vzájemné interakce, ale současně nám také garantuje udržení určitého řádu a plánovitosti postupu, garantuje registraci a nepominutí důležitých faktů. Klienta utvrzuje na jedné straně o naší akceptaci a respektování jeho osoby a na druhé straně o naší odborné erudici, vzhledem k cíleným, podstatným a systematickým dotazům.

1.5.3 Intervenující vlivy

Faktorem, který hraje významnou roli v diagnostickém rozhovoru, je fenomén sociální percepce. Poradce je především v první fázi kontaktu s klientem ovlivněn tak jako každý lidský subjekt, tendencí k zobecňování a hodnocení v rámci jistých kategorií a mentálních schémat, která mu pomáhají vyhodnocovat a pochopit situaci; v případě diagnostického rozhovoru potom definovat problém a z odborných pozic jej i interpretovat a vyvodit hypotézy pro další vedení poradenské práce s klientem. Přitom ovšem může tato generalizace být nepřesná, vést k určité profesionální schematizaci poradenského problému a negativně ovlivnit jeho výsledky.

Na prvním místě zde musíme uvést vlivy haló-efektu, kdy již první dojem může vést, především neuvědoměle, k hodnocení klientova problému; samozřejmě je ovlivněn i předcházejícími informacemi. Těmi je zpráva školy či informace sociální pracovnice. V případě dětského klienta může také působit vliv prvního dojmu, který u nás vyvolal rozhovor s rodiči dítěte.

V rámci retrogradní činnosti poradce se zde může také projevit například vliv kontrastu s předchozími poradenskými případy, což nás může vést buď k bagatelizaci problému, či naopak k jeho přeceňování z hlediska závažnosti.

Někteří psychologové hovoří o vlivu tzv. „soukromé teorie osobnosti“ – více či méně uvědomované představy o jistých souvislostech psychických, ale i tělesných vlastností a jejich vztahu k chování. Z profesionálního hlediska může jít o interpretační dominanty, jež podle našeho názoru vyvolaly současné problémy klienta a jež bereme v úvahu při diagnostickém rozhovoru a následně i v poradenské práci. Opět zde hrozí riziko přehlédnutí závažných faktů případu v důsledku předem ovlivněné percepcí.

Zvláště závažné jsou potom důsledky vlivu generalizací, stereotypů a předsudků – schémat, které jsme si vytvořili v průběhu svého života jednak socializací v rámci rodiny, příslušností k určitému etniku, sociální třídě, ale i odborným vývojem v profesionální sféře. Nejedná se jen o tyto schematizace dané věkem, pohlavím či příslušností k určité sociální třídě, existují i velmi individuální subjektivní schémata a generalizace. Často i nepodstatný fakt (např. fanoušek Sparty) může ovlivnit naši percepci, přístup ke klientovi a vedení diagnostického rozhovoru a tím i výsledek celého poradenského procesu.

Samozřejmě, pokusíme-li se o hlubší analýzu vztahu poradce – klient, intervenují zde i další faktory – jako například fenomén kauzálních atribucí (jak na straně poradce, tak na straně klienta). Nejen v psychoterapii, ale také v poradenském rozhovoru se uplatňují také, někdy přímo, někdy nepřímo, i vlivy různých, poradcem respektovaných psychoterapeutických škol a směrů, kterými je vědomě, či nevědomě poradce ovlivněn.

V naší percepci hraje samozřejmě velkou roli i hodnocení neverbálních projevů klienta, které vedle jazykových sdělení představují nejdůležitější zdroj informací v diagnostické interakci.

1.5.4 Neverbální faktory

Neverbální projevy klienta mají význam především v tom, že výrazněji akcentují emoční a motivační situaci klienta a zároveň tím více ozřejmují neuvědomované obsahy klientova subjektivního prožívání a hodnocení vlastního problému. Pro poradce to znamená nutnost zaměření a citlivost na informace z oblasti kinetiky, proxemiky, paralingvistiky a dalších. Poradce musí být schopen přijímat

neverbální sdělení, mít snahu porozumět mu a také v průběhu poradenského rozhovoru s klientem neverbálně komunikovat.

Pro úspěšné stanovení diagnózy klientova problému je tedy důležité porozumění neverbálním signálům ze strany klienta. U poradce je základem kvalita jeho empatického porozumění klientovým neverbálním projevům. Jedná se o náročný dekodovací a interpretační proces. Můžeme hovořit o komplexním kognitivně emocionálním aktu, kde je důležité uvědomování si vzájemné vazby verbálních a neverbálních projevů – především kongruence mezi těmito projevy. V případě inkongruence těchto složek získává poradce významný signál, jehož úspěšná interpretace napomáhá následně k správné interpretaci diagnostického problému.

Zároveň s percipováním klientových neverbálních projevů je důležité uvědomování si vlastních neverbálních podnětů. Poradenský rozhovor je velmi složitou vzájemnou interakcí, kde je možná především klient zaměřen na naše neřečové projevy a snaží se z nich odvodit náš přístup a náš pohled na jeho problém. To je samozřejmě zvláště důležité u úzkostných a nedůvěřivých klientů, kteří se zvláště intenzivně snaží „číst mezi řádky“. Percepce neverbálních sdělení je mimořádně důležitá (Matějček, 1991) především u dětí, které leckdy nejsou schopny nebo ochotny z různých důvodů adekvátně se slovně vyjádřit. Významnou roli hrají neverbální projevy z tohoto důvodu v rozhovoru s dětmi. Malé dítě není ještě schopno adekvátně verbalizovat své pocity, současně je nedokáže také eventuálně případně úspěšně „maskovat“.

V souvislosti s výše uváděným je nutno upozornit na jistou variabilitu neverbálních podnětů z hlediska jejich možných interpretací. I když se můžeme v odborné literatuře setkat se značně jednoznačnými interpretacemi nonverbálních jevů, je třeba zdůraznit i možnou vysokou rozdílnost těchto projevů u různých lidí, především na základě individuálních forem osvojování a rozvíjení sociálních dovedností. Působí zde také různé kulturní zázemí jednotlivých klientů. Proto je pro práci poradce důležité uvědomění si individuálních rozdílů v denotacích a konotacích neverbálního sdělování u různých osob.

1.5.5 Verbální faktory

Verbální sdělení klienta jsou „základní surovinou“ poradenské komunikace. V praxi to znamená pozorně naslouchat a usilovat svým jednáním o optimální upřesnění a prohloubení klientových sdělení, aniž bychom narušili autentičnost jeho informací poučováním, přesvědčováním nebo kritikou. Někdy se v této fázi hovoří o produktivní reakci na naslouchání. Jako nejvýznamnější se uvádějí:

- objasňování,
- reflexe pocitů,
- parafráze,
- sumarizace.

Objasnění používá poradce při žádosti o vysvětlení příliš obecného nebo mlhavého sdělení. Klient by neměl při žádosti o objasnění nabýt dojmu kritiky ze strany poradce, ale naopak vycítit naši snahu po autentickém pochopení sdělení a autentickém porozumění.

Parafráze pomáhá zpřesnit a kontrolovat naše pochopení klientových výroků a zároveň také vede klienta k soustředění na formulování podstatných skutečností. Verbální formulace parafráze musí být blízká jazyku klienta, ne však jeho doslovnou reprodukcí. Parafráze má podpůrný poradenský efekt v tom, že pomáhá klientu utvrdit v důvěře v naši snahu pochopit jím sdělovaný problém.

Reflexe pocitů klienta za pomoci verbálního vyjádření poradce pomáhá klientovi ujasnit si tyto pocity. Zároveň poradce také signalizuje svou empatii k prožívání klienta. Důležité je také to, že reflexe pocitů ze strany poradce napomáhá klientovi tyto pocity verbalizovat, „objektivizovat“ jejich místo v kontextu jeho problému.

Sumarizace integruje jisté části sdělení, které obzvláště v první fázi kontaktu byly nahodilé, nesystematické, případně i klientem ne plně uvědomované. Současně s tím také odrážejí určitý posun, ke kterému případně došlo v průběhu rozhovoru, uzavírá určitou část diagnostického rozhovoru a vytváří přechod k dalšímu tématu. Zároveň s tím také napomáhá sumarizace upevnění shodného chápání diagnostikovaného problému a předchází tím i problémům při konečné diagnóze.

V průběhu poradenského rozhovoru, zvláště v jeho pokročilejších fázích, se uplatňují aktivní a regulující verbální vstupy a zásahy do rozhovoru. Doporučují se v pokročilejších fázích rozhovoru, protože neslouží jen k diagnostice první fáze kontaktu. Uplatňujeme je především v průběhu poradenské intervence v souvislosti s tím, jak se vyvíjí vzájemná interakce mezi poradce a klientem a jak se nám v návaznosti na tento vývoj ujasňuje a specifikuje problém. Aktivní zásahy také slouží pro diagnózu dosavadního vývoje poradenské práce.

Jako typické se uvádějí:

- systematické dotazování (sondáž),
- konfrontace,
- interpretace,
- informace.

Systematické dotazování se asi nejčastěji uplatňuje při zjišťování anamnestických údajů, obecněji můžeme říci, že jde o soubor otázek, vztažených k eventuelním aktuálním obtížím klienta, rovněž nám napomáhají zjistit hlubší „dějovou“ linii problému. Na druhé straně v některých případech umožňuje systematické dotazování i optimálnější odhad budoucích potenciačních forem poradenské intervence.

Z formálního typového hlediska se otázky dělí na přímé, které se týkají přímo zjišťovaného problému; nepřímé, kde se dotazujeme opisem; projektivní – zvláště u témat pro klienta citlivých. Podle formy pak na otázky otevřené a uzavřené. Na místě je střídání všech typů otázek. Uplatnění projektivních forem a otevřených otázek je vhodné především v počátečních fázích interakce s klientem.

Konfrontace nesmí vést u klienta k pocitu hostility a konfliktu ze strany poradce. Spíše jde o jisté „zrcadlení“ emočních, motivačních a verbálně sdělovaných projevů klienta poradcem s cílem napomoci objektivnějšímu (realističtějšímu) pohledu klienta na sebe sama.; Především tím ale napomáháme k vzájemnému sladění v pohledu na to, co dosud proběhlo, případně nekonfrontačně vyjadřujeme rozpory a míru nepochopení (správněji asi určitého rozporu), které se objevily v dosavadním průběhu diagnostického rozhovoru.

Interpretace je označována jako schopnost rozumět a komunikovat obsahy a významy klientových výpovědí na základě hledání relevantních faktů pro stanovení

poradenské diagnózy. V diagnostické fázi poradenského vztahu se ještě nejedná o konečnou diagnózu, jde spíše o jistou systematičnost v krocích, směřujících k závěrečné diagnóze. Zároveň má také interpretace důležitý podpůrný význam ve vztahu ke klientovi, kdy jí uspokojujeme jeho jistou netrpělivost po definici problému. Zároveň jemu i sobě potvrzujeme pozitivní směřování k úplnému pochopení problému. Důležité je vyhodnocovat klientovy reakce na naši interpretaci dílčího problému – proto v této fázi interpretaci traktujeme spíše formou „otázky“ (Co když je tak, že ...). Důležité je zde také přiměřené použití „řečového kódu“ blízkého klientovi a respektující přítom i jistou úroveň profesního vyjadřování.

I v rámci diagnostického rozhovoru se dostává poradce často do situace, kdy je po něm ze strany klienta vyžadována určitá konkrétní informace. Je dobře na dotazy ze strany klienta pozitivně reagovat, především u takových dotazů, které se ani tolik nevztahují k diagnóze jako takové, ale souvisejí spíše s jistým aktuálním emočním či sociálním problémem klienta nebo s kvalitativní povahou našeho odborného jazyka. Klientův dotaz tedy vlastně směřuje k získání našeho vysvětlení a upřesnění. V rámci informace podáváme klientovi všechna podstatná fakta, ovšem nepřetěžovaná detaily. Empaticky a citlivě bychom měli podávat i nepříjemná fakta – zamlčování a potlačování negativních údajů je nepřínosné (pokud nespolehneme na jejich změnu v budoucnu). Potlačení nelikvidujeme jejich existenci a může se to následně projevit v klientově nedůvěře vůči poradci a v narušení vzájemné interakce i celého poradenského procesu.

1.5.6 Závěr

Závěrem je nutno zdůraznit zásadní determinanty (Hrabal, 1996) úspěšného poradenského vztahu a přístupu ke klientovi, který vzniká již při prvním vzájemném setkání, tj. v rámci diagnostického rozhovoru. Současně ale také si musíme uvědomit, že i v již pokročilém stupni poradenského procesu nesmíme zapomínat na nutnost upřesňování, či korekci stanovené diagnózy – v procesu poradenského procesu dochází k jistým změnám v prožívání a hodnocení u klienta, ale také se mohou měnit jeho osobní a sociální situace, jež potom případně ovlivňují i povahu poradenského problému.

Významná je především připravenost pozorně percipovat klientovy verbální i neverbální projevy, s akcentem na registrování jejich emocionálních a individuálních zvláštností a motivace. Poradce by měl být schopen aktivně, i když s respektem vstupovat do výpovědi klienta, poradensky je reflektovat a tím napomáhat klientovi v jeho aktivním usilování po vlastním pochopení problému. Není možné se vyhýbat konfrontaci a sdělování informace pro klienta nepřijemné, pokud je tato při poradenském rozhovoru nezbytná. Skutečnost, že v počáteční fázi poradenské interakce sledujeme především informace, napomáhající k určení diagnózy klientova problému tedy neznamená, že již v této fázi se nevytváří základy poradenského vztahu. S jistou mírou nadsázky je možné vyjádřit názor, že navázání pozitivního poradenského a lidského vztahu v rámci diagnostického rozhovoru může být pro úspěšnou práci poradce důležitější, než samotné stanovení konkrétní diagnózy.

Literatura

Drapela, J. V., Hrabal V. a kol. Vybrané poradenské směry. Karolinum : Praha 1995

Gavora J., Pružinská J. Poradenský proces. Sociologické nakladatelství : Praha 1995

Hrabal, V. Interní materiály k poradenskému procesu. PedF UK : Praha 1996

Matějček, Z. Praxe dětského psychologického poradenství. SPN : Praha 1991

Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Portál : Praha 2001

Vybíral, Z. Psychologie lidské komunikace. Portál : Praha 2000

1.6 KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ VE ŠKOLSTVÍ

Eva Chalupová

Anotace

Kapitola se zaměřuje na problematiku kariérového poradenství v oblasti školství. V první části jsou představeny některé teorie kariérového poradenství a volby povolání. Stručně je pojednáno o institucionálním zabezpečení kariérového poradenství ve školství, podrobněji jsou popsány konkrétní činnosti jednotlivých aktérů. V závěru je věnována pozornost diagnostice v kariérovém poradenství – je nastíněn průběh psychologického vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a představeny jsou dva standardizované dotazníky, které může ve své praxi používat výchovný (kariérový) poradce.

Klíčová slova

kariérové poradenství, teorie kariérového vývoje a kariérové volby, systém kariérového poradenství ve školství, výchovný poradce, pedagogicko-psychologická poradna, diagnostické nástroje.

1.6.1 Terminologie, definice kariérového poradenství

Kariérové poradenství je nezanedbatelnou součástí poradenských služeb poskytovaných ve školách a školských poradenských zařízeních. Jeho přesné vymezení je však problematické, protože zatím neexistuje všeobecně respektovaná jednotná definice. **Kariérové poradenství** je v současné době nejčastěji pojímáno jako *„služby a aktivity zaměřené na pomoc jednotlivcům libovolného věku a v jakékoli fázi života – při výběru jejich školního a odborného vzdělávání, zaměstnání a při zvládání jejich profese“* (OECD 2004, s. 10). Zahrnuje tedy mimo jiné i aktivity, které jsou realizované na školách a které mají pomoci žákům a studentům poznat sebe samotné, uvědomit si vlastní kariérové cíle a zorientovat se ve světě práce.

Protože se setkáváme souběžně s několika různými pojmy (kariérové poradenství, profesní poradenství, poradenství pro volbu povolání, poradenství v oblasti vzdělávání atd.), je třeba se stručně zmínit o terminologii, ve které rovněž panuje velká nejednotnost. Samotný termín *kariérové poradenství* se začal v českém prostředí používat poměrně nedávno. Lze říci, že jeho zavedení kopíruje trend, který sledujeme v ostatních západních zemích, kde (Hansen 2007) *kariérové poradenství* (career guidance) spojilo dohromady *poradenství pro volbu povolání* (vocational guidance) a *poradenství v oblasti vzdělávání* (educational guidance).

V našich podmínkách jsme se však při zavádění tohoto pojmu setkávali s jistou ostražitostí, která souvisela s určitým pejorativním chápáním pojmu kariéra. Přitom český výraz *kariéra* byl převzat z francouzského slova *carrière*, které je neutrální, a znamená v podstatě povolání, životní dráhu. V českém prostředí však byl termín kariéra často zaměňován s pojmem *kariérismus*, který je chápán jako snaha jedince dosáhnout vyššího profesního a sociálního statusu za každou cenu, tedy i bez ohledu na základní etické principy (Velký sociologický slovník 1996).

Termín kariérové poradenství byl postupně začleněn i do školské legislativy a v současné době již začíná být v českém školském prostředí dominantním.

1.6.2 Teorie kariérového vývoje a volby povolání

Během více než stoletého vývoje kariérového poradenství vznikla celá řada teorií kariérového vývoje a volby povolání. Některé z nich zapadly, jiné jsou i nadále propracovávány a slouží v oblasti kariérového poradenství jako východisko poradenského procesu dodnes.

Teorie rysů a faktorů F. Parsonse

Jedním z prvních významných průkopníků kariérového poradenství byl bostonský sociolog **Frank Parsons**. Na základě svých výzkumů dospěl k zjištění, že děti a mladiství, kteří se rozhodují pro určitou profesi, mají minimální povědomí o existujících povoláních. Na druhou stranu pracovníci zprostředkovatelských služeb sice mají přehled o různých profesích, orientují se na trhu práce, ale velmi málo vědí o dětech a mládeži, o jejich předpokladech pro jednotlivá povolání

atd. Pod vlivem těchto zjištění Parsons navrhuje zavést povolání „*poradce pro volbu povolání*“, který by se nejen dobře orientoval na trhu práce, ale zároveň by měl i psychologickou přípravu.

Parsonsova **teorie rysů a faktorů** patří do tzv. teorií přiřazování (matching theories). Podle Parsonse při ideálním profesním výběru dochází k zařazení vhodného člověka na odpovídající pracovní místo. Poradce tedy na základě diagnostiky schopností, zájmů, dovedností atd., a též znalosti nároků konkrétních pracovních pozic, zařadí jedince na pracovní místo, které bude odpovídat jeho schopnostem, zájmům... V takovém případě bude daný jedinec podávat dobré výkony, bude ve své profesi úspěšný a bude prožívat uspokojení z práce (Savickas 2002).

Toto počáteční období kariérového poradenství bývá také někdy označováno jako **období diagnostické**. Vznikají odborné poradny pro volbu povolání, které kromě informační a zprostředkovatelské činnosti poskytují i individuální poradenství na základě diagnostiky. Jedná se o formu „jednorázového“ poradenství – vhodný jedinec je přiřazen na odpovídající pracovní místo.

V 50. letech 20. století se začínají objevovat první **teorie vývojové**, které nepohlížejí na profesní orientaci jako na jednorázový akt, ale zajímá je její vývojový charakter – proč si mladý člověk vybere jedno konkrétní povolání mezi řadou dalších, jak zvládá přechod ze školy do světa práce, jak si v něm udržuje pracovní pozici atd. Nejznámější z těchto teorií je teorie profesního vývoje Donalda Supera.

Teorie profesního vývoje D. Supera

Donald Super rozlišil pět hlavních stadií profesního vývoje (Luzzo; Severy 2009). Svůj původní předpoklad, že jednotlivá stadia profesního vývoje odpovídají životním etapám a jdou za sebou v časovém sledu, později upravil. Jedinec, který se nachází již na vyšším stadiu kariérového vývoje, se může opět dostat na stadium nižší.

První stadium profesního vývoje je dle Supera **stadium růstu** (growth). V tomto období se rozvíjejí zájmy, schopnosti, postoje, dovednosti atd., které hrají vý-

znamnou roli při profesní orientaci jedince. Děti a mladiství se seznamují se světem práce. Důležitou roli hraje sociální prostředí, které ovlivňuje jejich očekávání a cíle. Představu o světě práce a jednotlivých povoláních si vytvářejí prostřednictvím osob, které dané profese vykonávají (rodiče, členové širší rodiny, učitelé...). Velkou roli hrají v tomto období i média, literatura a další. Stadium růstu bývá nejčastěji vymezováno narozením a patnáctým rokem věku, přičemž dle Supera jím prochází každé dítě a každý dospívající. V této fázi kariérového vývoje se však nachází i řada dospělých jedinců, kteří si teprve ujasňují své kariérové možnosti.

Období růstu bývá někdy členěno ještě na tři podstadia. *Fantazijní období* trvá asi do deseti let věku. Děti si hrají na různá povolání, převládá kariéerní fantazie nad realitou. Asi do dvanácti let trvá *období zájmu*, kdy se jedinec zaměřuje na určité oblasti podle svých preferencí, ovšem není ještě příliš zohledňována realita. V *období způsobilosti* (asi do patnácti let) si již uvědomuje, že každá profese klade na jedince určité požadavky, a zvažuje, zda on sám nároky dané profese splňuje.

Druhá fáze profesního vývoje – **období prozkoumávání** (exploration) – bývá označována za klíčovou v procesu kariérového rozhodování (Luzzo; Severy 2009). Super toto období dále rozdělil na tři podstadia: ujasňování, upřesňování (specifikace) a realizace.

V *období ujasňování* jedinec zvažuje všechny své představy o tom, čím by chtěl být. Uvažuje o nejrůznějších povoláních, která ho zajímají. Postupně však upouští od idealistických představ a zaměřuje pozornost jen na realistické kariérové cíle. Jedinec se postupně dostává do *fáze upřesňování*, kdy redukuje své kariéerní aspirace jen na několik možností, jež stojí za podrobnější prozkoumání. Poslední fáze období prozkoumávání je již samotnou *realizací* kariérové volby.

Ve třetí fázi – **období ustálení** (establishment) – se setkáváme se snahou jedince vybudovat si určitou pracovní pozici, ve které nalezne uspokojení. Kariérový vývoj však zdaleka není ukončen. I v této fázi lidé o své kariéře stále intenzivně přemýšlejí. Na základě získaných pracovních zkušeností zvažují, zda jejich kariérová volba byla správná, jestli odpovídá jejich cílům a potřebám, zda v dané profesi nacházejí uspokojení.

Ve čtvrté fázi – **období udržování** (maintenance) – dochází k upevňování získané pracovní pozice. I zde však člověk hodnotí, zda mu jeho současná kariérová pozice přináší adekvátní uspokojení a naplnění. Proto u některých dochází ke zdokonalování, získávání dalších cenných zkušeností a růstu v rámci jejich kariérové volby, u někoho k hledání a zvažování jiných kariérních možností.

Pátá fáze – **období ústupu** (disengagement) – bývá charakterizována určitým zpomalením, opouštěním pracovního procesu, zahrnuje i život v důchodu.

Z hlediska kariérového poradenství ve školství jsou aktuální první dvě fáze kariérového vývoje – období růstu a období prozkoumávání. Z výše uvedeného tak vyplývá, že škola (v rámci kariérového poradenství a výchovy k volbě povolání) by měla pomoci žákům a studentům vytvořit si přiměřený a reálný obraz sebe sama, dozvědět se o sobě co nejvíce a získat kvalitní informace o světě práce, aby se oni mohli rozhodnout pro povolání, které bude nejlépe odpovídat jejich zájmům a schopnostem a bude jim v budoucnu přinášet pocit uspokojení a naplnění.

Protože Donald Super svoji teorii rozvíjel téměř padesát let, bral v úvahu i změny na trhu práce a společenskou a ekonomickou situaci posledních desetiletí. I vlivem těchto skutečností upustil od přesného časového vymezení jednotlivých období a zdůrazňuje, že kariérová volba na konci období prozkoumávání často není v současné době jediná v profesním životě. Jedinec se může například nacházet již ve třetí nebo čtvrté fázi kariérového vývoje, a náhle si uvědomit, že není spokojen se svou kariérou a nenachází v daném povolání adekvátní uspokojení. Nebo vzhledem k situaci na trhu práce bude muset uvažovat o novém povolání. Vráti se tedy do fáze prozkoumávání (nebo až do fáze růstu) a dospěje k nové kariérové volbě.

Přestože Superova teorie profesního vývoje je jednou z nejrozšířenějších a nejuznávanějších, setkala se samozřejmě i s kritickými ohlasy. Například John L. Holland, který v určitém smyslu ze Superovy teorie vycházel, upozorňuje na její příliš obecné pojetí, které nedává dostatečnou metodologickou oporu kariérovým poradcům. Sám přichází s teorií typů osobnosti a pracovního prostředí, na jejímž základě byly vytvořeny a stále vznikají nové diagnostické nástroje v oblasti kariérového poradenství.

Hollandův model typů osobnosti a pracovního prostředí

Teorie **Johna L. Hollanda** též vychází z již dříve zmíněných teorií přiřazovacích. Dle Hollandova modelu typů osobnosti a pracovního prostředí lze většinu lidí zařadit do jedné ze šesti kategorií typů osobnosti. Podobně lze na šest typů rozčlenit i pracovní prostředí. V rámci kariérové volby pak jedinci hledají pracovní prostředí, které bude shodné s jejich typem osobnosti. Pokud dojde ke shodě mezi osobnostním typem a typem profesního prostředí, hovoříme o „dobré volbě“, která s velkou pravděpodobností povede k úspěchu ve studiu, v dané profesi, a povede i k pocitu spokojenosti v práci.

Hollandova typologie osobnosti bývá někdy označována jako „**RIASEC typologie**“ (např. Savickas 2008). Na základě posouzení jedincových zájmů, schopností, dovedností, hodnot, životního stylu atd. Holland rozlišuje šest typů osobnosti: R – realistic (realistický), I – investigative (vědecký, výzkumný), A – artistic (umělecký), S – social (společenský, sociální), E – enterprising (podnikavý, přesvědčující) a C – conventional (konformní, přizpůsobivý). Podobně lze rozčlenit i typy pracovního prostředí a povolání.

Stručně lze charakterizovat jednotlivé typy osobnosti a jim odpovídající příklady konkrétních profesí následovně:

(Pro podrobnější informace lze doporučit další odbornou literaturu – v českém jazyce např. Mezera 2005, Vendel 2008.)

R – realistic (realistický)

Osobnostní typ:

- praktický, přizpůsobivý, přímý, nespěšný, vytrvalý
- preferuje činnosti, které vyžadují fyzickou sílu, obratnost, motorickou koordinaci; má rád manuální práci, zacházení s přístroji, nástroji a zařízeními
- rád prakticky řeší konkrétní dobře definované problémy
- vyhýbá se situacím, které vyžadují verbální a interpersonální obratnost

Obvyklá povolání: např. zemědělec, řidič, pokrývač, tesař, švadlena, zedník, konstruktér, stavební inženýr...

I – investigative (vědecký, výzkumný)

Osobnostní typ:

- analytický, nezávislý, opatrný, introvertní, zvědavý, rezervovaný, racionální, kritický, sociálně uzavřený
- preferuje teoretické promyšlení problémů, nejasné a obtížné úkoly, abstrakce...

Obvyklá povolání: biolog, chemik, matematik, fyzik, programátor...

A – artistic (umělecký)

Osobnostní typ:

- kreativní, spontánní, nápaditý, chaotický, nepraktický, emocionální, nekonformní, impulzivní, intuitivní...
- má velkou potřebu sebevyjádření, preferuje nepřímý kontakt s ostatními lidmi – prostřednictvím své tvorby...

Obvyklá povolání: hudebník, spisovatel, návrhář, malíř, aranžér, básník, výtvarník...

S – social (společenský, sociální)

Osobnostní typ:

- vstřícný, přívětivý, ochotný, trpělivý, přátelský, ohleduplný, chápavý, podporující, společenský, tolerantní, idealistický, humanistický...
- preferuje sociální kontakty s lidmi, učitelské a terapeutické role, je verbálně a interpersonálně obratný...

Obvyklá povolání: sociální pracovník, poradce, učitel, zdravotní sestra...

E – enterprising (podnikavý, přesvědčující)

Osobnostní typ:

- přesvědčivý, bezprostřední, dominantní, vůdčí, sebevědomý, panovačný, smělý, ambiciózní, společenský, optimistický, energický, verbálně obratný...
- usiluje o vedoucí pozice, má silné dominantní a mocenské tendence, snaží se dosáhnout významného společenského postavení...

Obvyklá povolání: právník, politik, řídicí pracovník, obchodník...

C – conventional (konformní, přizpůsobivý)

Osobnostní typ:

- přizpůsobivý, nesmělý, zdrženlivý, spolehlivý, výkonný, vyrovnaný, svědomitý, vytrvalý, pečlivý, méně společenský, poslušný...

- preferuje přesně definované úkoly, podřízené role, má zájem o pravidla a regulace v životě i v práci, preferuje jednotvárnost, provádění zadaných instrukcí...

Obvyklá povolání: administrativní pracovník, pokladník, písařka, sekretářka, účetní...

Hollandovo dělení osob a pracovního prostředí na šest skupin je pouze orientační, protože se v praxi nikdy nejedná o čisté typy. Proto také diagnostické nástroje vycházející z Hollandovy teorie používají dvojmístný nebo trojmístný kód typu osobnosti nebo pracovního prostředí (např. učitel výtvarné výchovy – SA, učitel tělesné výchovy – SR, dámská krejčová – RA, masér – RS).

Ačkoliv je někdy zpochybňována použitelnost Hollandovy teorie v současných podmínkách trhu práce (např. Mitchell; Krumboltz 1996 in Gikopoulou 2012), zaujímá i nadále významné místo v praxi kariérového poradenství. I v českém odborném prostředí dnes najdeme řadu diagnostických nástrojů vycházejících z Hollandova modelu typů osobnosti a pracovního prostředí.

1.6.3 Vznik a vývoj kariérového poradenství v České republice

Kariérové poradenství má v České republice již téměř stoletou tradici – počínaje 20. a 30. léty 20. století, kdy patřila naše republika v oblasti kariérového poradenství mezi vyspělé země světa, přes útlum v období druhé světové války, až po 60. a 70. léta 20. století, kdy byl zřízován a rozvíjen poradenský systém v oblasti školství (funkce výchovného poradce ve školách, pedagogicko-psychologické poradny na krajské a okresní úrovni).

(Podrobněji o vzniku a vývoji kariérového poradenství ve školství v České republice pojednává např. Kucharská 2002.)

Velké změny zaznamenal poradenský systém v souvislosti se společenskými změnami, které byly odstartovány v roce 1989. V rezortu ministerstva školství zaniklo několik institucí, které se podílely na kariérovém poradenství ve školství (Ústav pro sociální výzkum mládeže a výchovné poradenství, krajské pedagogicko-psychologické poradny). Naopak vznikly nové instituce, z nichž některé dosud hrají důležitou roli v oblasti kariérového poradenství (speciálněpedagogická centra,

Institut pedagogicko-psychologického poradenství – v r. 2011 sloučen s dalšími institucemi, školní psycholog a školní speciální pedagog na některých školách).

V rezortu Ministerstva práce a sociálních věcí byla zřízena Informační a poradenská střediska pro volbu a změnu povolání při úřadech práce (IPS), která kromě jiného poskytují své služby i žákům a studentům.

Rovněž celá řada legislativních opatření v posledních více než dvaceti letech se vztahuje ke kariérovému poradenství. Kromě několika novel školského zákona se jedná především o vyhlášku č. 72/2005 Sb. (poslední novelizace z roku 2011 – vyhláška č. 116/2011 Sb.), Metodický pokyn k zařazení vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání do vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (vydán 2. 9. 2001) a Metodický pokyn k zařazení učiva Úvod do světa práce do vzdělávacích programů středních škol.

1.6.4 Činnosti jednotlivých aktérů kariérového poradenství

Nejvýznamnějšími aktéry kariérového poradenství v oblasti školství jsou pedagogicko-psychologické poradny, výchovní poradci, školní psychologové, speciálněpedagogická centra a školní speciální pedagogové. V řadě regionů hrají při úřadech práce významnou roli i Informační a poradenská střediska pro volbu a změnu povolání.

Pedagogicko-psychologické poradny

Vyhláška č. 72/2005 Sb. (ve znění pozdějších předpisů) vymezuje standardní činnosti **pedagogicko-psychologických poraden** v rámci kariérového poradenství takto:

Komplexní nebo zaměřená psychologická a speciálněpedagogická diagnostika:

- Skupinová a individuální psychologická a speciálněpedagogická diagnostika jako podklad pro pomoc žákům základních škol a žákům středních škol v případě komplikací při volbě další školy či povolání.
- Individuální psychologická a speciálněpedagogická diagnostika žáků středních škol jako podklad pro pomoc při reorientaci a přestupu na jinou střední školu.

Psychologická a speciálně pedagogická intervence:

- Kariérové poradenství pro žáky základních a středních škol a studenty vyšších odborných škol (individuální a skupinové).

Informační a metodická činnost:

- Metodické vedení práce výchovných poradců a školních metodiků prevence v základních a středních školách.

V praxi se nejčastěji jedná o skupinové vyšetření žáků 8. a 9. ročníků základních škol, dále žáků nižších ročníků, kteří uvažují o studiu na víceletém gymnáziu, a studentů středních škol, přičemž největší podíl na kariérovém poradenství v pedagogicko-psychologických poradnách má vyšetření žáků základní školy při přechodu na střední školu. Zatímco dříve se často vyšetřovaly hromadně téměř celé třídy, v dnešní době je možnost vyšetření v poradně nabídnuta žákům a jejich zákonným zástupcům, kteří se sami rozhodnou, zda této nabídce využijí.

Dle Vendela (2008) je v této souvislosti nejčastějším důvodem žádostí o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nerozhodnost. Vendel uvádí, že **nerozhodnost při volbě povolání** se týká až šedesáti procent žáků. Rozlišuje však nerozhodnost podmíněnou situačně, kdy žák se silným pocitem zodpovědnosti reaguje na zvýšený tlak prostředí k učinění konkrétní volby, od nerozhodnosti vývojové či nerozhodnosti chronické. Vývojová nerozhodnost je dle Vendela projevem nezralosti k volbě povolání. Žák nemá žádnou představu o konkrétní volbě, většinou nemá dostatečné informace o povoláních, o možnostech studia, a je třeba mu pomoci i na úrovni sebepoznání. Často se jedná o žáky celkově nezralé, nesamostatné, výchovně a sociálně zanedbané, s nezájmem o učení i další vzdělávací a profesní dráhu. **Chronická nerozhodnost** je pak jen jedním ze symptomů hlubších osobnostních problémů.

Jak upozorňuje Mezera (2006), je třeba počítat u žáků (i části studentů) se **zájmovou a profesní nevyhraněností**. Cílem vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a následné poradenské konzultace by mělo být sladění intelektových, osobnostních a studijních předpokladů se zájmy žáků.

Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně by měla škola (resp. výchovný poradce) doporučit v tzv. hraničních případech (Kucharská 2002). Jedná se

v podstatě o **nereálné kariérové aspirace**. Žák například přeceňuje své schopnosti a volí si mnohem náročnější studium, které jeho schopnostem neodpovídá. Naopak se můžeme setkat i se žáky, kteří si z různých důvodů zvolili školu méně náročnou, než by odpovídalo jejich schopnostem a dosavadnímu školnímu prospěchu. Volba studia a povolání může být také nerealistická vzhledem k zájmům žáků, jejich zdravotnímu stavu atd.

Zvláštní pozornost je věnována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogicko-psychologické poradny poskytují kariérové poradenství především **žákům se specifickými poruchami učení a chování** (tito žáci jsou většinou v dlouhodobé péči poradny). V jejich případě je v rámci kariérového poradenství v pedagogicko-psychologické poradně prováděno komplexní psychologické a speciálněpedagogické vyšetření, jehož výstup je zpracován písemnou formou (u ostatních žáků se písemná zpráva z vyšetření v rámci kariérového poradenství většinou nevypracovává). Na základě **písemné zprávy** z vyšetření mohou tito žáci se specifickými poruchami učení a chování žádat o upravenou formu přijímacích zkoušek na střední školy a o uzpůsobení podmínek studia.

Žákům se zdravotním postižením poskytují kariérové poradenství speciálněpedagogická centra.

Speciálněpedagogická centra

Speciálněpedagogická centra poskytují poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním, kteří jsou integrováni v běžných školách, nebo navštěvují školy speciální. Poradenské služby jsou poskytovány ambulantně v centru, nebo jeho pracovníci mohou docházet do škol, které integrují žáky se zdravotním postižením. Mezi standardní činnosti všech speciálněpedagogických center patří dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. i kariérové poradenství pro **žáky se zdravotním postižením**.

Škola

Významnou úlohu v oblasti kariérového poradenství zastává škola. Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. jsou ve škole „zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené na: ...kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu vhodné volbě

vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění“ (vyhláška č. 72/2005 Sb., §7 odst. 2 písm. c).

Kariérové poradenství na škole zajišťuje především výchovný poradce. Dále se na kariérovém poradenství podílí školní psycholog nebo školní speciální pedagog (je-li na škole přítomen), třídní učitel, vyučující vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, učitelé odborných předmětů a další.

Školní psycholog

Pokud je na škole přítomen školní psycholog, je kariérové poradenství jednou z důležitých náplní jeho činnosti (Braun 2006). Ve srovnání s psychologem v pedagogicko-psychologické poradně se většinou nejedná o jednorázovou konzultaci, ale školní psycholog profituje ze svého působení přímo na škole – žáky zná dlouhodobě, je v užším kontaktu s rodiči, výchovným poradcem, třídními učiteli atd. Vzhledem ke své odborné způsobilosti může v rámci kariérového poradenství provádět komplexní psychologické vyšetření, které pro školy bez školního psychologa zajišťují pedagogicko-psychologické poradny.

Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog se rovněž může podílet na kariérovém poradenství, a to především u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci této činnosti školní speciální pedagog spolupracuje nejen s poradenskými a pedagogickými pracovníky školy, ale i s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálněpedagogickým centrem.

Výchovný poradce

Klíčovou roli v oblasti kariérového poradenství přímo ve škole stále hraje výchovný poradce. Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. patří v rámci kariérového poradenství mezi standardní činnosti výchovného poradce

Poradenské činnosti:

- Kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků, tj. zejména: koordinace mezi hlavními oblastmi kariérového poradenství; základní skupinová šetření k volbě povolání, individuální šetření k volbě povolání a individuální poradenství v této oblasti; poradenství pro zákon-

né zástupce; spolupráce se školskými poradenskými zařízeními; zajišťování skupinových návštěv žáků v IPS a informování o této možnosti.

- Poskytování služeb kariérového poradenství žákům/cizincům se zřetelem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám;

Metodické a informační činnosti:

- Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků.
- Předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství.

Z uvedeného vyplývá, že kariérové poradenství by mělo tvořit velkou část pracovní náplně výchovného poradce. V současné době se však často činnost výchovného poradce v této oblasti soustřeďuje pouze na agendu týkající se podávání přihlášek na střední nebo vysoké školy. Výchovní poradci jsou většinou pedagogové, kteří mají jen malou část úvazku určenou pro výchovné poradenství. Kariérové poradenství je navíc jen jednou z oblastí náplně práce výchovného poradce.

Na uvedenou skutečnost upozorňuje i průzkum OECD, který se konal v roce 2009 v oblasti odborného školství (Kuczera 2010). Počáteční i další vzdělávání středoškolských poradců je, dle zjištění dané studie, soustředěno spíše na pedagogické a psychologické poradenství než na poradenství kariérové. Poradci se především věnují řešení osobních a studijních problémů studentů. OECD doporučuje České republice oddělit výchovné a kariérové poradenství a zavést na školách zcela samostatnou funkci kariérového poradce, jak je to běžné v řadě západních zemí. OECD dále jako problematickou vidí situaci, kdy za kariérové poradenství zodpovídají dvě ministerstva: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvo práce a sociálních věcí.

Naopak na řadě škol je velmi pozitivně hodnocena spolupráce s Informačními a poradenskými středisky pro volbu a změnu povolání (IPS).

Informační a poradenská střediska pro volbu a změnu povolání

Informační a poradenská střediska pro volbu a změnu povolání (IPS) jsou zřizována při každém Úřadu práce a jsou součástí poradenského útvaru Úřadu práce. Jsou určeny žákům, studentům, absolventům, rodičům, výchovným poradcům, uchazečům o zaměstnání atd. IPS poskytují poradenství související s volbou a změnou povolání a následným uplatněním v praxi. Služby IPS jsou bezplatné. Klientelu IPS tvoří především žáci základních a speciálních škol, studenti středních škol, jejich zákonní zástupci, výchovní poradci, školy a školská zařízení, absolventi a uchazeči o zaměstnání.

Náplň práce poradců v IPS zahrnuje poradenské a informační činnosti.

Poradenské činnosti:

- provádí individuální a skupinové poradenství v souvislosti s volbou povolání a následným uplatněním v praxi
- provádí psychologická vyšetření – s cílem rozpoznat schopnosti klienta, osobnostní předpoklady pro vykonávání určitého povolání nebo pro úspěšné absolvování určitého vzdělání
- provádí testování profesních zájmů ve vazbě na povolání a příslušné vzdělání

Informační činnosti:

- poskytují aktuální informace o školách, studijních a učebních oborech, podmínkách a průběhu přijímacího řízení, možnostech uplatnění absolventů jednotlivých oborů, situaci na trhu práce, možnostech rekvalifikace
- poskytují podrobné popisy jednotlivých profesí (včetně výčtu pracovních činností, nároků a požadavků, používaných pracovních prostředků, popis pracovního prostředí); tyto informace jsou podávány v písemné podobě nebo formou krátkých videofilmů, které kromě zdokumentování základních pracovních činností jednotlivých profesí obsahují i konkrétní ukázky pracovních prostředí
- organizují besedy pro žáky základních škol k volbě prvního povolání, pro budoucí absolventy středních škol k problematice vstupu do zaměstnání, trhu práce, představení Úřadu práce a informování o možnostech dalšího studia
- spoluorganizují výstavy a prezentace škol v regionu (např. ve spolupráci se

školy pořádají na podzim tzv. burzy škol, kde lze získat aktuální informace přímo od zástupců středních škol, středních odborných učilišť a dalších vzdělávacích zařízení v regionu)

V praxi jsou žáky, studenty a školami nejvíce využívány aktuální informace IPS, besedy a výstavy. Z poradenských činností se nejčastěji jedná o skupinové poradenství a samoobslužné testování profesních zájmů pomocí počítačového programu. Psychologická diagnostika v oblasti kariérového poradenství zůstává i nadále spíše v kompetenci pedagogicko-psychologických poraden.

1.6.5 Psychologická diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně

Psychologická diagnostika v souvislosti s kariérovou volbou je nejčastěji prováděna v pedagogicko-psychologické poradně. Výchovný poradce by měl alespoň orientačně vědět, co je součástí této diagnostiky, jaké jsou výstupy z vyšetření atd., aby byl schopen žákům a jejich rodičům poradit, zda je pro ně vyšetření vhodné, co bude zahrnovat, jaká doporučení lze očekávat. I v dnešní době se někteří rodiče domnívají, že na základě vyšetření bude doporučena jedna konkrétní škola. Po závěrečném rozhovoru v poradně jsou potom zklamáni, že tuto informaci nedostali.

Jak již bylo řečeno, největší skupinou klientů pedagogicko-psychologické poradny v oblasti kariérového poradenství jsou žáci 8. a 9. ročníků. Proto se budeme podrobněji věnovat diagnostice v rámci kariérového poradenství u této skupiny.

Vyšetření probíhá většinou **skupinově**, v dopoledních hodinách, a trvá zhruba 3–4 hodiny. Hlavním důvodem skupinové formy vyšetření je především časová úspora. Nicméně tato forma má i řadu dalších předností, např. imitace zkouškové situace při přijímacích zkouškách. V některých případech je ovšem vhodnější provést vyšetření individuální. Například u žáků se specifickými poruchami učení by jejich handicap mohl v případě písemné verze testu negativně ovlivnit vlastní výkon.

Vstupní informace

Než se přistoupí k samotnému vyšetření, žáci jsou informováni o průběhu a obsahu vyšetření. Často si s sebou přinášejí – kromě **informovaného souhlasu rodičů** s vyšetřením – i vyplněný **rodičovský a školní dotazník**. Každá poradna má většinou svou vlastní nestandardizovanou formu dotazníku pro rodiče a školu. Na úvod vyšetření žáci vyplňují **žakovský dotazník**. Tyto vstupní informace mohou být velmi významné pro vlastní poradenský proces. Uvedené dotazníky většinou obsahují osobní údaje o žákovi a rodičích, informace o průběhu školní docházky, oblíbených školních předmětech, prospěchu, žakových oblíbených činnostech, zručnosti, postavení žáka ve skupině vrstevníků atd. Zajímavá je rovněž představa o budoucí vzdělávací a profesní dráze všech uvedených aktérů – žáka, rodičů i školy.

Diagnostika schopností

V jednotlivých poradnách se může lišit používání konkrétních diagnostických nástrojů. (Přehled většiny dostupných diagnostických materiálů v oblasti kariérového poradenství uvádí např. Mezera 2006). Struktura vyšetření by však měla být většinou velmi podobná. Nejprve je provedena **diagnostika obecných schopností**. V poradenské praxi máme k dispozici celou řadu testových metod jak diagnostikovat schopnosti. V rámci kariérového poradenství se nejčastěji používají vícedimenzionální testy inteligence, kdy psycholog může sledovat nejen celkový aktuální výkon žáka (který je důležitou informací pro výběr školy vzhledem k náročnosti studia), ale i výkony v jednotlivých subtestech verbální, matematické a názorové části (odkazující na studium oborů humanitních, technických, ekonomických) a profil jednotlivých schopností (na základě výkonu v jednotlivých subtestech).

Volba konkrétního testu je závislá na celé řadě okolností (např. věku dítěte, předpokládané úrovni nadání), ovšem v případě skupinového vyšetření různě nadaných žáků posledních ročníků základní školy je v našem poradenském prostředí nejčastěji využíván Test struktury inteligence I-S-T 2000R (Amthauer; Brocke; Liepmann; Beauducel 2005). Upravenou a rozšířenou

verzi původního testu k diagnostice struktury poznávacích schopností (I-S-T 70) vydalo Testcentrum. Test je určen pro měření celkové úrovně poznávacích schopností, verbální, numerické a figurální inteligence, paměti, znalostí (verbálně, numericky a figurálně kódovaných), krystalizované a fluidní inteligence.

Diagnostika osobnosti

Vzhledem k tomu, že většina profesí vyžaduje určité **specifické osobnostní charakteristiky** jedince, je důležitou součástí psychologické diagnostiky v oblasti kariérového poradenství i **diagnostika osobnosti**. V poradenské praxi lze opět vybírat z celé řady dotazníkových metod a posuzovacích škál k diagnostice osobnosti. Kromě volby konkrétního diagnostického nástroje je třeba uvážlivě přistupovat i k výsledkům a jejich interpretaci. Dotazníkové metody jsou velmi výhodné vzhledem k jednoduchosti administrace, možnosti skupinového zadávání, snadnému vyhodnocení. Na druhou stranu je třeba mít na paměti, že žáci základní školy mají menší schopnost introspekce, setkáváme se s tendencí odpovídat v sociálně žádoucím směru atd. Proto musíme k výsledkům a interpretacím dotazníku přistupovat s jistou obezřetností a porovnat výsledky s údaji v žákovském, rodičovském a školním dotazníku.

Diagnostika zájmů

V neposlední řadě by mělo vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně zahrnovat také **diagnostiku zájmů a motivace ke studiu**. Míra shody mezi zájmy žáků a jejich studijní či profesní volbou predikuje jejich spokojenost se studiem daného oboru či výkonem dané profese.

Řadu informací z této oblasti získáme již ze žákovských, rodičovských a školních dotazníků. Dalším zdrojem informací jsou standardizované zájmové dotazníky, které existují v mnoha variantách a jsou využívány nejen psychology, ale i výchovnými poradci na školách (viz dále). Většina v současné době u nás používaných zájmových dotazníků vychází z Hollandovy teorie typů osobnosti a pracovního prostředí. Dotazníky se zaměřují na **aktuálně preferované a rozvíjené zájmy**.

Často je zdůrazňováno, že profesní zájmy a preference žáků základních škol ještě nejsou ustáleny. Ovšem výzkumy ukazují (např. Tracey a kol. 2005 in Vendel 2008), že zájmy žáků posledních ročníků základních škol se již nemění tak výrazně, jak se dříve předpokládalo; dochází spíše jen k jejich krystalizaci a specifikaci.

Závěrečný poradenský rozhovor

Po absolvování skupinového vyšetření jsou žáci společně s rodiči zváni k individuální konzultaci, kde jsou seznámeni s výsledky vyšetření a jejich interpretací. Dle potřeby je možné doplnit vyšetření o diagnostiku speciálních dovedností, stylů učení atd.

1.6.6 Diagnostické možnosti výchovného poradce

Výchovní poradci nemají takovou možnost celé řady standardizovaných diagnostických nástrojů v oblasti kariérového poradenství jako psychologové v pedagogicko-psychologických poradnách. Na druhou stranu, díky své přítomnosti na škole, kdy mají více možností (ve srovnání s psychology z PPP) být se žákem, konzultovat s třídním učitelem, učiteli jednotlivých předmětů atd., mohou lépe využít metod, jako je pozorování, rozhovor, analýza produktů atd. (srov. Palatová 2006).

Přesto i výchovný poradce má v dnešní době dostupné některé standardizované diagnostické materiály pro kariérové poradenství. Mezi nejpoužívanější a nejrozšířenější patří Obrázkový test profesní orientace a DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry. Oba diagnostické nástroje vycházejí z výše zmíněné teorie J. L. Hollanda.

Obrázkový test profesní orientace (Mezera 2005) vydal v roce 2005 Institut pedagogicko-psychologického poradenství, autorem je poradenský psycholog Antonín Mezera. Test je určen především pro žáky posledních ročníků základní školy, lze jej používat i u studentů středních škol. S testem lze pracovat individuálně i skupinově ve třídě. Může být využíván jako didaktický materiál výchovnými poradci pro diagnostiku v rámci kariérového poradenství (viz vyhláška č. 72/2005 Sb.), ale i učiteli vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání.

Pomocí Obrázkového testu profesní orientace lze zjišťovat profesní orientaci žáků, jejich motivační a zájmové dispozice. Test obsahuje 114 karet s různými profesemi, ke kterým musí žák zaujmout nějaký postoj. Vyjadřuje se tak i k řadě profesí, o kterých sám nikdy nepřemýšlel. Výzkumy často ukazují, že žáci mají dostatečné informace jen o velmi malém množství profesí, často jsou i tyto informace zkreslené. V rámci systematické výchovy k volbě povolání se díky tomuto testu žáci seznámí se všemi uvedenými profesemi, náplní práce jednotlivých profesí, předpoklady k jejich výkonu, náročností jednotlivých profesí, vyžadovanou délkou odborné přípravy atd. Manuál Obrázkového testu profesní orientace navíc obsahuje návody k didaktickým hrám, čímž se velmi rozšiřují možnosti jeho využití.

Podobně jako Obrázkový test profesní orientace je na Hollandově teorii založen i **DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry** (Jöring; Stoll; Bergmann; Eder 2003). Původně německý test byl přeložen a vydán v roce 2003 v nakladatelství Testcentrum. Test je vhodný pro středoškolskou populaci, obsahuje samotný dotazník a rejstřík profesí. Student postupně posuzuje jednotlivé pracovní činnosti, a zvažuje, zda by je rád nebo nerad dělal. Dále posuzuje svoje vlastní schopnosti a vyjadřuje svůj zájem nebo nezájem o konkrétní povolání.

Dle přiloženého návodu si každý sám může test vyhodnotit a interpretovat. Manuál obsahuje stručný popis Hollandovy teorie a možnosti interpretace. Je však vhodné, aby měl student možnost výsledky dotazníku konzultovat s výchovným poradcem, který může korigovat některé chyby v interpretaci, provést podrobnější vyhodnocení, výsledky se studentem prodiskutovat a doporučit další možný postup.

Literatura

Amthauer, R., Brocke, B., Liepomann, D., Beauducel, A. Test struktury inteligence I-S-T 2000R. Praha : Testcentrum, 2005.

Braun, R. Role školního psychologa v kariérovém poradenství. In Zapletalová,

J.; Vaňková, H. (eds.) Kariérové poradenství – přítomnost a budoucnost. Praha : IPPP, 2006.

Gikopoulou, N. (ed.) Průvodce kariérou pro školy. Zpráva o efektivním kariérovém poradenství. Praha : DZS, 2012.

Hansen, E. Kariérové poradenství: příručka pro země s nízkými a středními příjmy. Praha : Dům zahraničních služeb MŠMT, 2007.

Joring, S.; Stoll, F., Bergmann, Ch., Eder, F., DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry. Praha : Testcentrum, 2003.

Kuczera, M., Učení pro praxi. Přezkumy odborného vzdělávání a přípravy prováděné OECD. Česká republika. Praha : NUOV, 2010.

Kucharská, A., Profesní poradenství ve školství. In Hadj Moussová, Z.; Duplinský, J. a kol. Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II. Praha : PedF UK, 2002.

Luzzo, D. A., Severy, L. E. Making career decisions that count: A practical guide. 3rd. ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall, 2009.

Mezera, A. Doporučené diagnostické nástroje v kariérovém poradenství. In Zapletalová, J.; Vaňková, H. (eds.) Kariérové poradenství – přítomnost a budoucnost. Praha : IPPP, 2006.

Mezera, A. Obrázkový test profesní orientace. Praha : IPPP, 2005.

OECD –European Commission. Career guidance: A handbook for policy makers. Paříž: OECD/European Commission, 2004.

Palatová, H. Diagnostika a screening v kariérovém poradenství – možnosti výchovného poradce. In Zapletalová, J., Vaňková, H. (eds.) Kariérové poradenství – přítomnost a budoucnost. Praha : IPPP, 2006.

Savickas, M.L. Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In Brown, D. (ed.) Career Choice and development. San Francisco: Jossey-Bas, 2002.

Savickas, M. L. Helping people choose jobs: A history of the guidance profession.

In Athanasou, J. A.; Esbroeck Van, R. (eds.) International handbook of career guidance. Dordrecht : Springer, 2008.

Velký sociologický slovník I., II. Praha : Karolinum, 1996.

Vendel, Š. Kariérní poradenství. Praha : Grada, 2008.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. (ve znění vyhlášky 116/2011 Sb.), o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

1.7 NESPECIFICKÉ VÝUKOVÉ PROBLÉMY

Anna Kucharská

Anotace

Výukové obtíže žáků patří mezi odborné problémy, na jejichž řešení se podílejí pracovníci poradenských služeb ve školství. Příspěvek seznamuje s nejčastějšími výukovými obtížemi žáků, které nepatří do kategorie specifických obtíží. Jsou dány mnohými faktory a jejich řešení ovlivňuje průběh úspěšného vzdělávání.

Klíčová slova

výukové obtíže, nespecifické výukové problémy, školní výkon, školní úspěšnost, školní poradenství, motivace, styl výchovy, osobnost dítěte, osobnost učitele, odklad školní docházky, handicapovaný žák.

1.7.1 Škola v životě dítěte

Škola je prostředím, ve kterém se uskutečňuje **sekundární socializace dítěte**. Dítě vstupem do školy vstupuje do světa dospělých, vstupuje do světa povinností, výkonu, hodnocení. Škola významně ovlivňuje vývoj a rozvoj dovedností dítěte, je to místo učení. Svět školy je ale pro dítě důležitý i z hlediska sociálních vazeb – je to místo, kde se dítě začleňuje, kde si dále rozvíjí sociální dovednosti a buduje další sociální vztahy, je to místo, ke kterému se vztahuje a které prožívá.

Z hlediska zdravého rozvoje osobnosti dítěte je důležité, aby dítě nepocitovalo školu jako **zdroj ohrožení**. Školní docházka by neměla přinést dítěti dlouhodobé strádání, frustraci, problémy, nýbrž radost z poznání, pocit dobře vykonané práce, začlenění do vrstevnické skupiny. Ne vždy ale vše probíhá optimálně; jako v dalších obdobích, i v tomto se mohou vyskytnout problémy. Jednou z oblastí, která může být vzhledem k dítěti problémová, je **školní výkon**.

1.7.2 Důležitost školního výkonu

Jak se dítě učí, s jakými výsledky, to je **signál pro rodiče**. Je to potvrzení pozitivního účinku učení (Vágnerová 2000), tedy i „kvality“ dítěte. Úspěšnost dítěte ve škole je důležitá, kromě jiného, i pro vytváření si obrazu sebe sama jako rodiče. V období staršího školního věku dítěte má prospěch pro rodiče význam z hlediska představ o budoucí dráze vzdělávání .

Školní výkonnost je ale důležitá **pro dítě samotné**, a to zejména v období mladšího a středního školního věku. Je to podle Eriksona období pílě a snaživosti, prostřednictvím školního výkonu a jeho nejdůležitějšího ukazatele – známek – se dítě srovnává se svými vrstevníky, získává svou pozici ve třídní skupině, vytváří si obraz o sobě. Pokud za svými vrstevníky zaostává, dosahuje horších školních výsledků, pak hledá často příčiny v sobě. Nezáká-li dítě ve svém okolí pomoc a jeho strádání je dlouhodobé, mohou se rozvinout sekundární psychosociální problémy. Ve starším školním věku je školní prospěch dětmi již zvažován v souvislosti s hledáním svých kvalit, svých schopností, na kterých bude dítě stavět v budoucnosti.

Pro učitele je školní výkonnost dítěte výpovědí o jeho práci, je to potvrzení jeho profesionality; neúspěch dítěte může učitele frustrovat, může vyvolávat pocit nejistoty a profesního selhání (Vágnerová 1995). Signalizuje to, jak učitel rozumí individuálním vzdělávacím potřebám žáků, je to podnět pro srovnávání žáků, pro vytvoření tzv. „třídních norem“, kdy učitel diferencuje v hodnocení účinku učení v jednotlivých třídách.

1.7.3 Školní výkon jako oblast poradenské péče

Výukové problémy dětí bývají v poradenské praxi častým důvodem k pedagogicko-psychologické diagnostice, případně poradenské intervenci a terapii. Na prvním stupni ZŠ je to vůbec nejčastější problém, se kterým se na poradny obracejí rodiče, či návštěvu poradny doporučuje škola; na 2. stupni ZŠ se přesouvá důraz k problematice profesního poradenství – výukové selhávání dítěte ve škole je stále dosti časté.

Poměrně velká pozornost je v naší odborné literatuře, ale i v pedagogicko-psychologické praxi, věnována výukovým obtížím, způsobeným specifickými vývojovými poruchami učení či chování (LMD, resp. ADD/ADHD). K těmto dětem je nasměrována jak diagnostická, tak intervenční a terapeutická odborná pomoc. Neprospívání ve škole však může mít širší charakter a jiné příčiny než vývojové, které se však ne vždy podaří vysvětlit. Tak se může stát, že problém dítěte zůstane zcela neodhalen, dítě dostane nálepkou špatného žáka (nemotivovaného, bez zájmu, neučícího se), nebo je problém nesprávně zařazen do kategorie specifických obtíží.

1.7.4 Ukazatele školní úspěšnosti

Než se zaměříme na některé problémy při zvládnutí školních nároků s označením „výukové problémy dítěte“, podívejme se na různé pohledy, kterými lze chápat školní úspěšnost. Které děti učitelé nebo rodiče dětí vnímají jako školsky neúspěšné? U kterých dětí obě skupiny dospělých žádají o poradenskou intervenci? Na tyto otázky není jednoduché odpovědět, protože se jistě liší pohledy na to, co je školsky úspěšné dítě. Podle Průchy, Walterové, Mareše (1995, s. 225) může tento diskutovaný pojem znamenat „1) zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákovy prospěchu, 2) produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů, tzn., že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale také dílem učitele, resp. součinnosti obou aktérů“.

Prospěch jako ukazatel školní výkonnosti

V první řadě je to **prospěch**, který bývá považován za ukazatele školní úspěšnosti, a je v našem školském systému víceméně tradiční sledovanou proměnnou, a to přesto, že „výpovědní hodnota prospěchu je omezená vzhledem k predikci úspěšnosti žáků v budoucím studiu, budoucím povolání“ (Průcha; Walterová; Mareš 1995, s. 174). Jistě ale ne u každého dítěte, které dosahuje špatných známek, se setkáme s poradenskou intervencí. Do hry vstupuje celá řada dalších faktorů.

V první řadě je to **věk dítěte**. Horší prospěch na začátku školní docházky je pocítován jako více závažný než zhoršení prospěchu na 2. stupni, neboť je obec-

ně známý fakt, že v průběhu docházky do základní školy se postupně prospěch zhoršuje. Dochází také k větším výkyvům a rozdílům v klasifikaci jednotlivých předmětů. Horší prospěch v některých z nich je dáván do souvislosti se specifickým nadáním a schopnostmi dítěte, případně s proměnou zájmu dítěte o daný předmět ve škole.

Dospělí zvažují **schopnosti dítěte, ať obecné, tak speciální**, které se promítají do známek a korigují své představy s možnostmi dítěte. Ne vždy samozřejmě dojde k optimálnímu „sladění“ obojího. V poradenské praxi se pak setkáváme s případy, kdy se na jedné straně jedná o dítě se špatným prospěchem, který však koresponduje s možnostmi dítěte, a na druhé straně s případy, kdy dispoziční složka osobnosti by umožňovala daleko vyšší výkonnost. Je ale také celá řada dětí se špatným prospěchem, který nikoho neznepokojuje, a tyto děti poradnou vyšetřeny nikdy nejsou.

Pokud řešíme výukový problém dítěte, který je prezentován jako prospěchové selhávání, vždy posuzujeme **celkovou úroveň prospěchu, rozložení známek v jednotlivých předmětech, stabilitu v čase**, tj. kdy došlo ke zhoršení (Matějček 1991). Prospěch, byť bychom ho chápali jako ukazatel objektivní (tedy nepřipouštěli možnost zkreslení ze strany učitele, školy, jak i uvádějí Průcha; Walterová; Mareš –1994, s. 174), „prospěch nelze považovat za objektivní ukazatel vzdělávacích výsledků“, není však vždy tím rozhodujícím kritériem.

Motivace a vztah k učení jako ukazatel školní úspěšnosti

Výukové problémy dětí základních a středních škol však mohou souviset s jinými charakteristikami než s prospěchem. Nespokojení s dítětem mohou být rodiče i učitelé, a to i v případě, kdy se nejedná o výrazné selhávání. Takové dítě slýchává, že má na víc, že kdyby chtělo, mohlo by mít lepší známky; pokud se nebude učit lépe, uzavře se mu cesta pro přijetí na střední školu, která je pro něj vhodná. Zde se tedy jedná spíše o **postoj dospělého** k výkonové charakteristice dítěte.

Z hlediska dítěte pak může být problémem charakter **zájmu a motivace** o předmět a školní výkon jako takový. Dospělí pak žádají doporučení typu „jak máme syna/dceru motivovat“, „co máme dělat, aby ho učení bavilo“, „proč mu to nejde,

schopnosti přece na to má“. Přitom je třeba zmínit, že **motivace pro učení může být příčinou i následkem výukových problémů**. Školní neúspěšnost však může být dána vytvářením **negativních postojů a emočních stavů ve vztahu k učení, doprovodným efektem může být strach ze školy, z učitelů, z hodnocení**. Vágnerová (1995) upozorňuje, že strach mohou zažívat ve škole nejen děti neúspěšné, jak bychom mohli logicky čekat, nýbrž i děti úspěšné, u nichž se může vyskytnout obava, zda podobného výkonu dosáhnou v budoucnosti, event. zda budou s výkonem spokojeni dospělí – rodiče, učitelé.

Subjektivní pocit školní úspěšnosti

Setkáváme se s případy, kdy je řešen problém žáka z našeho pohledu průměrného, s klasifikací, kterou považujeme za odpovídající jeho schopnostem a možností. Záleží však také na **osobním zpracování, aspiraci, na vyrovnání se s hodnocením**. Jistě to není jen dospělý, kdo na prospěch upozorňuje, nýbrž také dítě, které se samo srovnává se svými vrstevníky a touží po lepších známkách. V tomto případě má žádaná intervence podobu „jak máme dítě hodnotit, aby se s prospěchem vyrovnalo“, „co máme dělat, aby se netrápilo pro známky“.

1.7.5 Rodina jako jeden ze zdrojů školních problémů dítěte

Školní problémy dětí mohou mít kořeny v rodině. Podívejme se nyní na některé z variant situací v rodinách, které přispívají k horšímu prospěchu a celkově nižší výkonnosti žáka ve škole.

Odlíšné sociální prostředí

Děti **odlišných** etnických skupin (u nás zejména děti romské) či **národnostních menšin** mohou mít potíže při zvládnání školních požadavků. Ty mohou být dány třeba jinými předpoklady k učení, se kterými dítě do školy vstupuje, nebo vzdělání samotné může mít odlišnou hodnotu. Poradenští pracovníci jsou žádáni o vyjádření, jak k těmto dětem přistupovat, jak využívat jejich specifických schopností či jak rozvíjet schopnosti, které jsou vzhledem k ostatním dětem méně rozvinuté, jak pracovat s rodinou. Problémem někdy může být temperament dětí, kdy

učitelé poukazují na živost dětí, horší pracovní adaptabilitu a menší schopnost soustředění, které školní výuku ztěžují. Potíže mohou pramenit z jazykové bariéry mezi dítětem a učitelem, případně mezi učitelem a rodiči dítěte. Učitel by se měl snažit co nejvíce porozumět kulturním odlišnostem (Fontana 1997), aby pak kladl na dítě očekávání ve shodě s jeho možnostmi a vytvářel takové prostředí, kde by dítě nebylo kolektivem vnímáno jako odlišné. Namísto jsou i specifické intervence, jako je zařazení dítěte do přípravné třídy před nástupem do školy, zařazení dítěte do třídy s menším počtem dětí, což umožňuje větší individualizaci přístupů učitele k dítěti, dále doporučení doučování, péče školního psychologa či speciálního pedagoga, s realizací vyrovnávacích opatření ve prospěch dítěte.

Výukové problémy ve škole mohou souviset s **celkovou sociokulturní úrovní rodiny**. Jedná se o rodiny s nízkou úrovní vzdělanosti, kdy sami rodiče dosáhli jen nižších forem vzdělání, o rodiny s nízkým sociokulturním statutem. V takovéto rodině nemusí mít vzdělání hodnotu, která je obecně společností přijímána a kterou škola reprezentuje. „Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělávání, stává se pro něj škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně“ (Vágnerová 2000, s. 142). Výsledkem může být to, že dítě neplní požadavky učitele, nenosí domácí úkoly, jeví se bez zájmu o školu. Kolektivem třídy může být takové dítě vnímáno jako „zaostalé“, protože nemá patřičné sociální zkušenosti (návštěva kina, divadla, četba, počítač, internet). Štech (1992) upozorňuje na problém v jazykovém modelu a v poznávacích strategiích v sociálně slabých rodinách, které se opět mohou promítnout do školních výkonů dětí. Obvykle je to učitel, kdo doporučuje poradenskou intervenci. Ta má v tomto případě charakter vedení rodiče, jak s dítětem pracovat, jak dohlížet na přípravu do školy, případně je doporučováno doučování jinou osobou, protože rodiče sami nemožou dítěti s přípravou do školy pomoci.

Poslední z kategorií odlišných skupin jsou **děti cizinců**, které docházejí do škol pouze po nějakou dobu – zejména po dobu pobytu či zaměstnání rodiče v naší republice. Bývá obvyklé, že se poskytuje doba na adaptaci dítěte v našich podmínkách, kdy nebývá klasifikováno v českém jazyce. Přesto je však poradenský zásah ve prospěch dítěte nutný, a to tehdy, jsou-li problémy v adaptaci či se adaptace dokonce nezdařila, dítě se přes snahu školy nepodařilo začlenit do kolektivu či má problémy se zvládnutím školních požadavků, které bezprostředně

nesouvisejí s jazykem. I v těchto případech mohou napomoci třídy s menším počtem žáků, péče speciálního pedagoga, psychologa nebo výchovného poradce, komunikace s rodiči, případně zajištění dalšího osvojování českého jazyka, třeba prostřednictvím vrstevníka.

Požadavky na dítě ze strany rodičů a očekávání úspěšnosti

Další kategorie problémů dítěte ve škole, které souvisejí s rodinou, jsou **požadavky na dítě**. Vysoké požadavky na dítě bývají např. v rodinách s **vysokým sociokulturním statusem**. Vágnerová (1995) dává požadavky rodičů do souvislosti s hodnotami uznávanými v rodině. Tam, kde má vzdělání vysokou hodnotu, je zdůrazňováno, že se dítě musí dobře učit, protože jen tak může být zajištěno jeho přijetí na „atraktivní“ střední školu (gymnázium, umělecká škola), případně vysokou školu. Mohou to být i nenaplněná přání rodičů stran vlastního vzdělání, která dítě popohánějí v dosahování co nejlepších výsledků. Vysoká aspirace rodičů však nemusí korespondovat se schopnostmi dítěte, může dojít k jeho systematickému přetěžování s následným rozvojem psychosociálních problémů. Pak je důležité nastavení správné laťky pro dítě, která by byla přijatelná i pro rodiče.

Pokud se jedná o případy naopak **nízkých požadavků** na dítě, které by mohlo dosahovat vyšší výkonnosti ve škole, bývá tím, kdo na tuto skutečnost upozorňuje, zpravidla učitel. Nízké požadavky mohou mít rodiče, pro které není důležitý samotný školní výkon, nýbrž spokojenost dítěte ve škole a se sebou samým. Mohou to však být také rodiče zaneprázdnění (svou kariérou, vlastními problémy aj.), jimž již nezbývá čas (energie) na sledování a podporování dítěte a jeho možností.

U rodičů nejistých sebou i dítětem, úzkostných, dále těch, kteří sami měli problémy ve škole, v rodinách s více sourozenci, kteří jsou školsky neúspěšní, se můžeme setkat s **očekáváním školního neúspěchu**. Dítě tak slýchává, že ve škole je to těžké, že není jednoduché prosadit se, že je téměř nemožné získat pozitivní hodnocení, zalíbit se učiteli aj. Výsledkem může být přenesení tohoto negativního očekávání na dítě, rozvoji strachu ze školy, bránícímu podat výkon ve shodě s jeho schopnostmi. V těchto případech je namísto intenzivní práce s rodinou, např. formou rodinné terapie.

Požadavky na dítě souvisejí též s **výchovnými styly v rodině. Přijmeme-li základní členění výchovných stylů, pak autoritativní výchova** (a ve vyhraněné podobě **autoritářská výchova**) očekává plnění požadavků beze zbytku. Dítě je poměrně silně řízeno, rodiče mají přesnou představu nejen o tom, jaké by mělo dostávat známky, ale také kdy se má dítě učit, jak se má učit, jaké pomůcky či literaturu má používat, a to bez ohledu na věk dítěte. Problém pak může nastat ve starším školním věku, neboť dítě je vysokými požadavky i „nesvobodou“ při učení svazováno. Jako reakce se může dostavit ztráta zájmu o učení, špatné známky „z protestu“, příp. u labilních jedinců rozvoj sekundárních psychických problémů, zejména pokud se současně vyskytuje negativní vztah rodiče k dítěti. V mladším školním věku, zejména u úzkostných dětí, nebývá popisovaný přístup k dítěti tak velkým problémem. Nejisté dítě naopak může takové rodiče vnímat jako oporu, neboť silné řízení mu dává pocit jistoty.

Liberalní výchovný styl zase naopak učitelé hodnotí jako „nezájem rodičů o dítě“ či „rozmazlenost“. Takový rodič poskytuje dítěti poměrně hodně volnosti, ale u mladších dětí, které ještě nemají vytvořeny pracovní návyky, může dojít k situaci, kdy je výkonnost ve škole ovlivněna chybějícími domácími úkoly, nesprávnými pomůckami, neboť na dítě nikdo nedohlží. Rodiče od učitele slyšávají, že dítě potřebuje více „přitáhnout“, větší dohled a pomoc. Aby získali učitelé argumenty pro svá tvrzení, doporučují účast odborníka při řešení problémů. Tento výchovný přístup však nemusí být úplně zatracován, jedná-li se o dítě aktivní, schopné si vytvořit vlastní systém, dítě, které se nebojí přihlásit o pomoc dospělého.

Podle Čápa, který pracuje ve výchovných stylech s **dimenzemi emočního vztahu a řízení** (in Čáp; Mareš 2001), bývá často dobrý prospěch ve škole u dětí s kladným emočním vztahem rodičů a středním řízením, naproti tomu při záporném emočním vztahu, zejména při extrémním záporném vztahu v kombinaci se slabým nebo rozporným řízením, bývá zpravidla prospěch dětí špatný; podobná souvislost byla nalezena též v zájmové činnosti a přípravě pro budoucí povolání.

Setkáváme se i s dalšími variantami přístupů k dítěti, které mají dopad na jeho školní úspěšnost. **Perfekcionistická výchova** může poznamenat jak chování dítě-

te, tak jeho školní výkon. Pro perfekcionista rodice je obtížně akceptovatelné, aby dítě nemělo své věci v naprostém pořádku, aby jeho školní známky a celkové hodnocení ze školy byly za každých okolností bez jediného „škobrtnutí“. Lépe se vyrovnávají s tímto přístupem děti stabilní, spíš flegmatického temperamentu, než děti labilní, úzkostné, nejisté, u kterých příliš velký perfekcionismus rodiče může zmiňovaný rys ještě stupňovat včetně nárůstu psychické tenze, případně děti impulzivní, výbušné, ve kterých může být důraz na perfektní výsledek „vždy a všude“ spouštěčem i velmi prudkých emočních reakcí.

Ochranná výchova, kdy rodič v obavě, aby špatný výkon nepoznamenal sebepečení dítěte, různě omlouvá jeho chyby a nedostatky. Z hlediska učitele se tento přístup dá, zejména u mladších dětí, nahlížet jako podpora dítěti. Rodič často svému dítěti pomáhá, ale i tam, kde by to už dítě zvládlo samo, čímž může být poznamenán vývoj k samostatnosti. Slabý výkon ve škole je rodiči připisován učiteli, jeho neschopnosti naučit látku, procvičit ji, nebo správně klást otázky, případně dalším okolnostem, jako je nevhodně připravený test, nepříznivá doba zkoušení, vliv spolužáků (např. hluk ve třídě a nemožnost soustředit se) aj.

Rodinné problémy jako zdroj selhávání dítěte ve škole

Aktuální rodinný problém (třeba onemocnění jednoho rodiče, finanční situace, nezaměstnanost) či **konflikty mezi rodiči (včetně rozvodů)** se mohou odrazit na výsledcích dítěte ve škole. Matějček (1994) popisuje, že rodinné problémy mohou být zdrojem dlouhodobého stresu, s důsledky na školní výkon. Učitel je nápadné, že jindy spolupracující žák začne mít v nepořádku své školní pomůcky, nenosí domácí úkoly, nepřipravuje se na výuku, má horší výkony, je nepozorný, do sebe zahleděný nebo naopak agresivní, citově labilní aj., a snaží se zjistit příčinu onoho změněného chování či prožívání žáka. Inicjuje návštěvu rodičů ve škole, na kterou rodiče třeba nereflektují, žádá o intervenci poradny. Přitom je namístě, aby byl učitel o složité situaci v rodině informován a mohl modifikovat svůj přístup k dítěti, případně mu dal šanci na opakování testu, dohnání látky.

Stává se, že školní problémy u dítěte souvisejí s **dosahovanými výsledky sourozenců**. Ne každý rodič totiž dovede reálně zvážit možnosti dítěte. Školsky

úspěšnější sourozenec je dáván dítěti za vzor a zdůrazňují se jeho přednosti. Opět to nemusí být pouze prospěch, ale jeho snaživost ve škole, pile při domácí přípravě, pečlivost při vypracování úkolů, pořádek v jeho věcech. Pro rodiče je často překvapivé, že sourozenec není pro méně úspěšné dítě pozitivním vzorem; srovnáváním dochází naopak k prohlubování problémů. Od rodičů slýcháváme, že „nepochopí, proč se dítě nemůže učit stejně dobře jako jeho sestra, když oba jsou stejně chytrí a jsou vychováni stejně“. Tito rodiče také poměrně často volí nevhodné sankce, které zpravidla nemají ten správný dopad, nýbrž problém posouvají do roviny negativních vztahů a rivality mezi sourozenci.

Může však dojít i k opačné situaci, kdy nejsou ve vztahu ke škole na děti kladeny stejné požadavky, což opět ale může děti poškozovat. Jedná se např. o **favorizování jednoho ze sourozenců** (např. prvorozený sourozenec, chlapec), u kterého se předpokládá dobrý výkon, příp. přijetí na střední či vysokou školu, zatímco druhý sourozenec slýchává, že u něho je to něco jiného, neboť nemá takové předpoklady. Hodnocení rodiče se stává tzv. sebenaplňujícím proroctvím (příp. Golem efekt). Neočekává-li nikdo dobrý výkon, dítě ztrácí motivaci pro jeho dosahování, ztrácí motivaci, proč by se mělo učit.

Dopad na výkony dítěte ve škole mohou mít též **vztahy v širší rodině**. Občas se vyskytují případy, kdy jsou s dítětem, školní výkonností, domácí přípravou aj., nespokojeni jiní členové rodiny než rodiče. Mohou to být **prarodiče**, zejména tehdy, bydlí-li obě generace dospělých společně, **sourozenci rodičů**, pokud nemají vlastní rodinu. Prarodiče mohou odlišně vnímat také celou řadu školských opatření, na která si dnes veřejnost zvykla, ale která nebyla běžná v době, kdy oni sami byli rodiči. Může to být odklad školní docházky, se kterým prarodiče nesouhlasí a nutí rodiče dítěte, aby do školy nastoupilo v řádném termínu aj.

Vztah mezi rodiči a učitelem

Poslední kategorií, která je již přechodem k dalším zdrojům problémů dítěte ve škole, jsou **negativní vztahy mezi rodinou a školou**. Rodiče mají ke svému dítěti emoční vztah, znají jej dlouhodobě, a proto je překvapuje, že učitel vnímá a po-

pisuje výkony, chování či vlastnosti dítěte jinak, než jak je vidí oni. Je to proto, že učitel má, přestože může dítě pozitivně přijímat, větší emoční odstup, má možnost srovnávat dítě s jeho spolužáky, tedy v situaci rovných výukových podmínek.

Rodiče se mohou cítit **odlišným pohledem na selhávání dítěte** zaskočení a připisují jej nezájmu učitele, absenci dobré vůle pomoci ze strany učitele, jeho profesní neschopnosti. V situaci vyhraněného konfliktu se obracejí na poradenského pracovníka a obvykle důvěřují jeho nestrannosti v posuzování. Poradenský pracovník by měl pomáhat při budování otevřené komunikace, ve shodě se Štechem (2003, s. 68): „Základním úkolem komunikace rodiče s učitelem, jejichž vztah je i tak potenciálně a rychle plný napětí a nedorozumění, je omezit případné nedorozumění na co nejmenší míru.“

1.7.6 Škola jako další zdroj výukových problémů dítěte

Při analýze školních neúspěchů nacházíme v některých případech vliv školy. Může to být jednak celkové ovzduší, **klima školy**, dále **osobnost učitele**, **způsoby jeho práce a hodnocení dítěte**, dále **sociální skupina** – třída, která je v pozadí školních problémů. Do problémů dětí však může vstupovat i samotný charakter **učiva**.

Charakteristiky školy jako zdroj problémů

V současné době je velkou tendencí základní školy určitá **profilace, vytvoření tzv. „image“ školy**, která by měla co nejvíce školu zatraktivnit. Škola získává finanční prostředky přes jednotlivého žáka, a školy, o které zájem není, se pak setkávají s odlivem žáků. Rodiče mají možnost vybrat si školu, která je z jejich pohledu kvalitní, ale která je i vhodná vzhledem ke vzdělávacím potřebám jejich dítěte: volí si školu např. s rozšířenou výukou cizích jazyků, matematiky, základní školu se sportovním zaměřením, výtvarným zaměřením, školu, kde se uplatňují alternativní vzdělávací projekty (waldorfská škola, montessoriovská škola, program Začít spolu atd.). Může se však stát, že výběr školy nebyl proveden adekvátně možnostem dítěte, a má za následek selhávání výukové i jiné (sociální vztahy, motivace aj.). Odborník pak napomáhá při rozhodování, zda má dítě ve škole setrvat, nebo zda

by neměl být problém řešen přeřazením žáka na vhodnější školu, příp. napomáhá při hledání případných opatření pro eliminaci problému.

Některé problémy mohou souviset s **celkovým prostředím školy**. Je znám problém velkých škol, kde bývá o přestávkách velká hluchost, ovzduší napětí při výdejích obědů, velký ruch v šatnách atd. Zejména mladší děti mohou velmi citlivě vnímat některé nepříznivé charakteristiky klimatu velkých škol, mohou ve škole mít problém v orientaci, mohou prožívat stres, než se dostanou do své třídy. Škola by měla tento problém reflektovat a sama vytvořit opatření, která by napětí snižovala.

Pro kvalitní výsledky v učení je jistě nezbytný **přiměřený počet žáků ve třídě**, který umožňuje individualizaci přístupu k dítěti ze strany učitele, dostatek procvičení, ale také rozvoj příznivé pracovní atmosféry.

Osobnost učitele jako zdroj problémů

Poměrně dobře je v literatuře popsána **typologie učitele vzhledem k zaměřenosti na obor nebo žáka** (Caselmann in Čáp; Mareš 2001). Pro **učitele – paidotropa** je důležité nastavení na vzdělávací potřeby žáka, **učitel – logotrop** sleduje spíše vzdělávací cíl a učivo, než žáka. Obě krajní varianty mohou způsobovat potíže – některý paidotrop může dospět až do takového porozumění žákovi, že snižuje požadavky a žák vlastně vůbec nic dělat nemusí (čímž je narušeno učení žáka), případně dojde k tomu, že se dítě na učitele silně emočně naváže, a ten pak ztrácí potřebný emoční odstup. Logotrop ve svém zdůrazňování výsledků může přehlédnout předpoklady žáků pro učení, příp. osobnostní a motivační charakteristiky, čímž mohou vznikat i závažné psychosociální obtíže dětí. Důležité je, aby si učitelé své zaměření uvědomovali, aby dovedli modifikovat v přístupu nejen vzhledem k věku, nýbrž i osobnostním potřebám dítěte.

Do výsledků učení však vstupují i **temperamentové charakteristiky učitele**, které se střetávají s temperamentovými charakteristikami dítěte. UVědomění si tohoto problému bývá mezi učiteli menší, poradenští pracovníci jej znají ale poměrně dobře, neboť např. řeší strach dítěte z učitele a zjistí, že to není celá třída, nýbrž jen jednotlivý žák, který takto reaguje. Variant „střetů“ mezi tempera-

mentem žáka a učitele je celá řada, do hry také může vstoupit temperament rodičů. V poradenských intervencích bychom však měli vždy odlišit, kdy se jedná o skutečný problém mezi žákem a učitelem, a kdy je problém jen ve vidění, je jen důsledkem odlišné reaktivity a prožívání učitele a žáka. V tomto případě napomáhá pouhé zveřejnění odlišných pohledů, tzv. „přeznačkování“ problému.

Zejména děti úzkostné, nejisté (tedy děti spíše melancholického temperamentu) mohou více prožívat reakce učitele – cholerika, osobně zpracovávat jeho nevyvážený způsob práce či hodnocení; ty více potřebují dodávání odvahy, pochvaly, ocenění. Učitel se sklonem k aktivitě (tedy s převahou extraverze) možná vidí flegmatického žáka jako pasivního, bez zájmu o školu většího, než ve skutečnosti je. Hyperaktivní děti, které se ve svých projevech blíží dětem nevyrovnaným (tj. cholerickým), zase obtížně zvládá učitel – melancholik, který prožívá své domnělé neúspěchy při vzdělávání těchto žáků.

Do interakce mezi učitelem a žákem se mohou promítnout **další osobnostní charakteristiky učitele**, které mohou přispět, zejména u úzkostných, nejistých, labilních dětí, ke vzniku výukových školních obtíží (absence empatie, porozumění, snahy pomoci, dále lhostejnost, agresivní reakce, nevyrovnanost, vztahovavčnost, příliš velká zaměřenost na chybu aj.)

Postupy učitele jako zdroj problémů

V posledních letech se začíná ve větší míře hovořit o tzv. **didaktogenních poruchách učení**. Průcha, Walterová, Mareš (1995, s. 50) zmiňují jev didaktopatie, tj. takového působení na žáka, skupinu žáků nebo třídu, které ve svých důsledcích vede k psychickému (příp. jinému) poškození žáka. **Didaktopogenní působení učitele** může mít pestrý obraz. V některých případech se jedná o velmi **rychlý vzdělávací postup**, který neumožňuje dostatečnou fixaci dané látky, dané školní dovednosti.

V případě, že se tento rychlý vzdělávací postup týká základních školních dovedností, tj. čtení, psaní, počítání, může učitel nebo rodič nabýt dojmu, že se jedná o specifické poruchy učení. Např. pokud si dítě neosvojí dostatečně přechod přes desítku, chybuje v dalších oblastech matematiky; nebo pokud nedojde k uvolnění ruky před

vlastním osvojováním psaní, může dítě vykazovat typické znaky dysgrafie. Didaktogenními poruchami učení, které mohou vykazovat podobné příznaky jako specifické poruchy učení, se u nás zabývaly Michalová (2000) a Wildová (2002).

Potíže žáků však mohou souviset s **nevhodně zvolenými výukovými metodami**, jejich nesprávnou aplikací nebo i s jednostranně zaměřeným přístupem k výuce.

Zvláštní kapitolou negativních důsledků pro žáka je samotný přístup učitele k žákovi, podpora jeho vzdělávacího postupu. Známý jsou **důsledky učitelova pozitivního nebo negativního očekávání a jednání** (tzv. Pygmalion efekt vs. Golem efekt). Učitelovo očekávání úspěchu přináší žákovi vstřícnost, povzbuzování, které se pozitivně úročí kvalitním výsledkem, včetně zlepšení prospěchu. Naopak očekávání neúspěchu a nepřipouštění možnosti pozitivní změny u žáka skutečně školní prospěch či chování žáka zhoršuje. **Očekávání učitele** ovlivňuje **motivaci dětí k učení**. „Učitel svoje očekávání, že žák bude úspěšný nebo neúspěšný, sděluje prostřednictvím svého chování k dotyčnému žákovi. Na základě tohoto učitelova chování, které si žák interpretuje ve svůj prospěch nebo neprospěch, je žák motivován, nebo naopak motivace k učení zbavován“ (Hrabal; Man; Pavelková 1984).

Do školního výkonu dětí se promítají postupy učitele, které souvisejí s **hodnocením žáků**, ať už ve formě **číselné** či formě **slovní** (průběžné hodnocení, závěrečné hodnocení). Je dostatečně známým fakt, že každý učitel hodnotí svým vlastním způsobem, že jednotlivé klasifikační stupně mají u každého učitele jinou výpovědní hodnotu. Důležité je, aby děti i jejich rodiče byli seznámeni s kritérii tohoto hodnocení. Zejména ve středním školním věku je dětmi pocítována případná „nespravedlnost“ při hodnocení, která může přinášet ztrátu zájmu o učení. Znamka má výpovědní hodnotu pro možnou změnu a nápravu, ale aby k tomu došlo, musí žák rozumět, v čem byl problém, kde se má zlepšit a že zlepšení je možné, neboť se očekává (tedy že dospělým na zlepšení záleží).

Problémy ve výuce dané učivem

Kvalitní učení ovlivní i **samotné charakteristiky učiva**. Jistě si každý vzpomene na upozorňování učitele „a teď budeme probírat učivo velmi důležité...těžké...“.

V průběhu školního vzdělávání roste **význam samostatnosti** v učení. Je to ale

učitel, který stojí na jejím počátku, a to nejenom svými nároky, důsledností a přístupem k dítěti, nýbrž i svými podněty pro žáky, jak s učivem zacházet, jak pracovat s textem, jak dělat zápis látky, poznámky, tedy podněty pro **rozvoj metakognitivních strategií žáků**. Pokud se tak nestane, setkáváme se s dětmi staršího školního věku, které – přes dobré dispozice pro učení a snahu učit se – selhávají, neboť osvojování dalších školních dovedností vyžaduje systematickou a strukturovanou přípravu, a to tyto děti neumějí. Přitom musí učitel vycházet z individuálních zvláštností každého dítěte, neboť nelze obecně poradit, jak se má dítě učit. Vždy záleží na mnoha okolnostech a individuálních charakteristikách dítěte.

V některých případech dochází k selhávání, které se z důvodu **nejasného kontextu** projevuje jako výukový problém pouze v některých předmětech. Některé děti totiž potřebují velmi provázat cíle výuky se životem, potřebují vědět, proč se mají daným věcem učit, v jakých oblastech mohou poznatků či dovedností využít.

Příprava do školy

Mají-li se dostavit dobré výsledky ve škole, je potřebná **domácí příprava**. Nehovoříme zde však o několikahodinové práci doma, často za účasti rodiče, ale o opakování určitých úseků látky, praktické procvičování. Do délky domácí přípravy vstupuje **věk dětí**. U dětí mladších by neměla domácí příprava zabírat více než půl hodiny, ve starším školním věku může být delší. Vždy by ale žák měl dostat přesné instrukce, co má dělat, k čemu domácí úkol slouží, příp. jak má postupovat.

Jistě se mezi sebou liší samotní učitelé, ne každý z nich vyžaduje systematickou a dlouhotrvající domácí přípravu. Někteří učitelé si naopak zakládají na tom, že všechno učivo si žák osvojí ve škole. Špatný výkon ve škole – špatná známka z předmětu je pak někdy rodiči prezentována jako známka za chybějící domácí úkoly. K **samostatnosti v domácí přípravě**, která je tak oceňována rodiči, může dojít, je-li dítě k samostatnosti vedeno a v samostatnosti podporováno.

Při analýze školních problémů se také setkáváme s poměrně častým jevem, a tím je **zapomenutí zaznamenat si domácí úkol**. Dítě by si domácí úkol vyprac-

valo, kdyby vědělo, jaký. Zde může významně učitel pomoci – individuálním připomenutím, příp. záznamem domácího úkolu na tabuli.

Sociální charakteristiky učení

Atmosféra ve třídě může poznamenat jak průběh učení, tak jeho výsledky. Podílí se na ní jednak učitel svým přístupem k žákům, ale také žákovská skupina. Za zmínku stojí **interpersonální reakce** mezi žákem a učitelem. Učitel aktivizující, pomáhající, chápající, přispívá k pozitivní atmosféře ve třídě, která vede k spíš k rozvoji zájmu a zodpovědnosti žáka a dobrým výsledkům, naopak učitel nejistý, nespokojený, kárající, příliš přísný spíš přispívá k atmosféře obav, strachu, negativních emocí a tím i k problémům ve výuce a výkonu.

Třídu ovlivňuje to, zda učitel preferuje **soutěživost nebo spolupráci mezi žáky**. Soutěživost vyhovuje a motivuje žáky aktivní, dynamické, samostatné, nebojácné; naopak žáky úzkostné, labilní, bojácné spíš inhibuje, demotivuje. Učitel by měl volit mezi oběma přístupy a uzpůsobit vyučování tak, aby vyhovovalo oběma skupinám dětí, případně, je-li využíváno skupinové vyučování, měl by umět dělit děti do skupin tak, aby v každé skupině byly obě kategorie dětí a i děti úzkostné mohly zažít úspěch. Školní výkon se promítá do **celkové pozice dítěte ve třídě** a ta zase nazpět ovlivňuje školní výsledky. V mladším školním věku bývá školní úspěšnost předpokladem pro získání dobré pozice žáka v třídním kolektivu, pro akceptaci spolužáky, jak i upozorňuje Vágnerová (2001).

V průběhu vývoje skupiny dochází k rozvinutí **norm chování**. Je-li normou třídy spolupracovat ve vyučování, má učitel usnadněnou výuku a pozitivní účinky učení se dostavují snáze. Naopak ve třídách, a na tom se učitelé shodují, ve kterých se ve vrstevnické skupině očekává neúspěšnost, špatná nebo vůbec žádná spolupráce s učiteli, se velmi těžko učí a i výsledky jednotlivých dětí jsou horší (situace se navíc komplikuje u žáků 2. stupně, kde zájem o školní výkony obvykle klesá). Taková třída může být pocítována jako problémová a jako s problémovou se s ní nakládá, což zmiňovaný problém ještě stupňuje. Namísto je psychologická pomoc třídě a učitelům, kterou může ve větší míře než poradna poskytovat školní psycholog.

Poměrně často se v poradenské praxi setkáváme s případy školsky neúspěšných dětí, u nichž rodiče z výkonových důvodů nebo potíží v chování nedovedou problém řešit a volí variantu **úniku z nepříznivé situace pro dítě**. Dítě střídá školy s jistou pravidelností, čímž je ohrožen jeho sociální vývoj, neboť si nemůže vybudovat pevné vztahy a stálé sociální prostředí.

1.7.7 Osobnost dítěte a další charakteristiky, které se podílejí na vzniku školních obtíží.

Předčasný či opožděný nástup do školy

Realizace odkladů školní docházky má v naší zemi dlouhou historii. Toto opatření je běžně doporučováno jako **prevence výukových selhání školsky nezralých dětí**. Odklad školní docházky bývá realizován častěji u chlapců než u dívek, a u dětí, které se narodily v pozdějších měsících. Pokud dítě ještě nedosáhlo potřebné vývojové úrovně, mívá problémy v adaptaci, v plnění školských úkolů, není při nich samostatné a pomaleji se učí. Rodiče v domnění, že je to na začátku školní docházky běžné, se snaží svému dítěti pomoci s domácí přípravou. Dítě je stále více a více přetěžováno, problémy ve škole se mohou stupňovat.

Vzhledem k výše uvedenému je důležité, aby dítě, které nastoupilo do školy nezralé, bylo včas identifikováno. **Intervence ve prospěch tohoto dítěte** je široká – od návratu do mateřské školy (nejpozději k 31. 12.), opakování ročníku, individualizovaný přístup k výuce, dopomoc učitele, realizace vyrovnávacích opatření. Důležité je, aby dítě neztratilo zájem o školní práci, aby nebylo demotivováno.

Potřeba je zmínit i obrácenou tendenci, tedy realizaci **odkladů školní docházky u dětí, které to nepotřebují**. Neodůvodněný odklad školní docházky může mít negativní dopad na dítě. Jednak se promešká doba prvotního učení, na které je dítě již vývojově nastaveno, jednak dítě v průběhu roku získá další dovednosti, které jsou nad rámec jeho věku, a při opožděném vstupu do 1. třídy dítě ztrácí motivaci pro učení, neboť mnohému již rozumí, mnohé umí.

Rozdíly mezi chlapci a dívkami

Školní výkonnost je vázána na **pohlaví**. Počáteční učení je velmi pevně spjata s dosaženou úrovní zralosti, a té dívky obecně dosahují dříve. Chlapci tedy mohou mít častější problémy v adaptaci na školní požadavky, mohou vykazovat problémy v pracovních charakteristikách (koncentrace pozornosti, samostatnost, vytrvalost), což vede k horší školní výkonnosti.

Rozdíly mezi chlapci a dívkami ve výkonech jsou dány i **sociálními vlivy**. Vágnerová (1995) poukazuje na jev, kdy dospělí mají vzhledem k chlapcům menší očekávání úspěšnosti a naopak jsou méně tolerantní k některým projevům chlapců (rušivé chování).

Temperamentové a osobnostní charakteristiky

Je mnoho faktorů vstupujících do výuky, které se týkají osobnosti, osobnostních a temperamentových charakteristik. Zmiňme alespoň některé z nich.

V první řadě je to rys **introverze – extraverze**. Je známo, že extraverti jsou dynamičtí, otevření, preferují změny, více riskují. Extravertní dítě může učitel vnímat jako dítě aktivní, se zájmem, s ochotou projevit se, což se může projevit v pozitivním hodnocení tohoto dítěte. Naopak dítě introvertní je spíše uzavřené, nekomunikativní, což opět může výkon ovlivnit. Na druhé straně je známo, že extraverti pracují sice ochotně, ale nevydrží tempo udržet po dlouhou dobu. V této charakteristice naopak „skórují“ introverti a učitel tak může ohodnotit ne rychlost plnění úkolu, ale jeho kvalitu, propracovanost.

Vztahem mezi rysy extraverze – introverze se zabýval Ellion (in Fontana 1997). Zjistil, že v době počáteční docházky do školy je vysoce pozitivní vztah mezi dobrými výsledky ve škole a extraverzí; ke konci docházky, s nástupem puberty začíná být více zřejmým vztah mezi dobrými výsledky a introverzí, ne však ve všech případech. Tento fakt si můžeme vykládat, že pro základní učební posun je důležitá právě zmiňovaná aktivita, iniciativa, zatímco ve vyšším věku, kdy dochází ke stále většímu prohlubování nároků na učivo, je důležité, aby se jedinec zabýval učením dostatečně dlouho. Ve stejné kvalitě však jedinec pravděpodobně neobsáhne všechny předměty.

Rys **stabilita – labilita (úzkostnost)**. Je známo, že mírná tenze může působit motivačně, zatímco vysoká míra úzkosti inhibuje. Proto by škola neměla vytvářet situace s vysokou mírou zátěže, která může vzdělávací postup znesnadňovat.

Zajímavou proměnnou ve vztahu k stabilitě – labilitě zjišťoval Bennet (in Fontana 1997). Zjistil, že motivovaní stabilní extraverti podávají velmi dobrý výkon jak ve formálním, tak neformálním školním prostředí, zatímco úzkostným dětem vyhovuje spíše formální prostředí, kde k dobrému výkonu dospívají díky strukturovanému školnímu prostředí a zcela jednoznačným požadavkům učitele.

Učitel obvykle „promine“ dílčí selhání jednotlivce nebo ne zcela perfektní výkon u dětí, které jsou **pečlivé, snaživé, vytrvalé**, které **nemají problém s chováním** nebo **přizpůsobením se** požadavkům učitele.

Motivace pro školní výkon

Zmiňme také **aspekt motivace**, kdy zájem o učení vychází z aktivity jednotlivce, žák se stává aktérem vlastního učení (Mareš, in Čáp; Mareš 2001). V naší odborné literatuře je problematika poměrně dobře prozkoumána (Hrabal; Man; Pavelková 1984, Pavelková 2002). Nedostatečná motivace pro školu, pro vlastní učení může být příčinou školního selhávání dítěte. A naopak ztráta motivace pro učení může být důsledkem dlouhodobého výukového selhávání dětí. Proto by se měli jak učitelé, tak rodiče motivací k učení dětí zabývat, sledovat ji.

Vzhledem k významnosti motivace pro školní výkon se tématu věnuje samostatná kapitola (2.1 Motivační problémy ve škole).

Zdravotní problémy dětí

Školní výkon je jistě závislý na **zdravotním stavu dítěte**, ať aktuálním, tak dlouhodobém. Zvýšená nemocnost dítěte, která přináší časté absence, způsobuje výpadky v učení. Dítě se navrácí do školy a je před ním jednak otázka dohnání látky, ale také adaptace na školní situaci. Jsou učitelé, které obtížnou situaci dítěte po návratu z nemoci chápou a respektují. Na druhé straně se však setkáváme také s případy, zejména na 2 a 3. stupni, kdy učitel poskytne žáku jen minimální

dobu na doplnění látky, případně ani tu ne, a žádá, aby dítě vše dohánělo samo nebo za pomoci rodiče během nemoci. Nebo slovy „nebudu tě zkoušet z nové látky, to jsi tady nebyl, ale minulou látku bys měl umět“ učitel nepamatuje na to, že není problém jen v zažití látky, ale také ve schopnosti koncentrace pozornosti, pracovní výkonnosti, která bývá po nemoci oslabena. Je-li zvýšená nemocnost pozadím dlouhodobého selhávání, je na místě zvažovat formy pomoci žáku – poskytnout čas na dohnání látky a na přípravu, doučování žáka, příp. zařazení dítěte do tzv. vyrovnávací třídy.

Také děti s **vážnějšími zdravotními problémy**, jako je např. alergie, epilepsie, cukrovka, mohou vykazovat problémy v učení, a to zejména vzhledem k častější absenci z důvodu průběhu samotné nemoci, případně díky častým návštěvám u lékaře, ale i vzhledem k oslabení takových psychických funkcí, jako je pozornost, psychická odolnost. Tyto děti mohou mít problémy v koncentraci pozornosti, mohou být dříve unaveny, potřebují pracovat v menších časových dávkách a s častějšími přestávkami a relaxacemi. Nerespektuje-li učitel tyto zvláštnosti, neuzpůsobuje-li přístup k takto postiženému dítěti, může být narušeno osvojování školních dovedností.

Intelektové schopnosti

Intelektové schopnosti jsou jistě ve vztahu ke školní úspěšnosti. Žáci s vyšší úrovní rozumových schopností mohou dosahovat lepších výkonů, než žáci průměrní či podprůměrní. Neplatí to vždy, jsou případy, kdy žák přes vysoké nadání ve škole výukově neprospívá, a naopak existují žáci, kteří s průměrnými předpoklady pro učení dosahují ve škole vynikajících výsledků. Do hry totiž vstupuje celá řada dalších činitelů: zájem a motivace pro učení, osobnostní charakteristiky (píle, snaživost, vytrvalost, ale i konformismus), domácí příprava a dopomoc rodičů při ní aj.

Obvyklou situací, kdy dítě **pracuje pod svými schopnostmi**, jsou specifické poruchy učení, příp. ADD/ADHD. V naší zemi je bohatě propracována jak diagnostika, tak intervence a terapie těchto specifických výukových obtíží, proto není třeba se jimi zabývat.

Děti, jejichž inteligence leží v **pásmu nižšího průměru**, nemusejí mít výraznější obtíže zejména na 1. stupni. Matějček (1991) uvádí tzv. riziko školní neúspěšnosti u chlapců s IQ nižším než 90. Se stoupajícími nároky školy tyto děti obvykle (ale ve vždy, viz výše) dosahují slabě průměrných až podprůměrných školních výkonů. Je-li tato výkonnost považována dospělými za problémovou vzhledem k budoucímu zařazení dítěte na střední školu (neboť i u těchto dětí mohou rodiče aspirovat na střední školu s maturitou), dostávají se ve velké míře k vyšetření do poradny a žádají o doporučení, jak prospěch zlepšit. V tomto případě je ale namísto spíše společné hledání možností pro dítě, aby se horší výkonnost nestala zdrojem jeho negativního sebepojetí, a nalezení učebního oboru, kde by mohly přednosti dítěte vyniknout.

U dětí **podprůměrných** (**pásmo subnormy**, IQ nižší než 85) bývají školní obtíže viditelné již na prvním stupni a mohou zahrnovat oblasti základních školních dovedností. Zvládnutí požadavků základní školy závisí na osobním nasazení (dopomocí rodiče a učitele) a na stanovení reálných cílů vzdělávání.

Děti s **inteligencí v pásmu mentálního postižení** (IQ nižší než 70, mentální postižení) v dnešní době mohou docházet jak do speciálních škol, tak škol základních, kde se však jejich vzdělávání realizuje formou skupinové integrace (tj. třídy pro děti s mentálním postižením při základní škole), podle programu LMP.

Handicapovaní žáci a školní výkonnost

V 90. letech 20. století se započalo s integrací žáků s vážnějšími problémy – **žáků se smyslovým, řečovým, tělesným postižením**. Tyto děti se zapojují do výuky v běžné třídě formou integrace, jejímž předpokladem, kromě dalších požadavků, je vypracování individuálního vzdělávacího programu pro žáka s postižením.

Součástí vzdělávacího programu je **vytyčení vzdělávacího postupu** u žáka s postižením, **modifikace v přístupech k němu**. Zvažuje se jednak rozsah učiva, hledají se vhodné metody výuky, dochází k rozvoji speciálních dovedností podle toho kterého postižení (např. Braillova písmo u zrakově postižených, alternativních forem komunikace či rozvoj znakového jazyka u dětí se sluchovým postiže-

ním aj.). Vhodné metody hodnocení by měly umožnit na jedné straně sledovat vzdělávací postup, na druhé straně přihlížet k postižení. Samozřejmě je nutné pravidelné sledování a kontrola, s případnou změnou ve školním zařazení žáka. Kromě toho je však zapotřebí sledovat též zapojení dětí do kolektivu. Spolužák se může podílet na dalším rozvoji postiženého žáka (pomoc při výuce, doučování), ale hlavně je třeba podporovat rozvoj sociálních vztahů, neboť pro účinné učení potřebují děti též prostředí, které je akceptuje.

Styly učení a učební strategie

Jak již bylo uvedeno, ve starším školním věku vstupují do kvality učení **meta-kognitivní strategie**. Naším cílem by mělo být, aby si dítě osvojilo základní postupy, které pomáhají jeho učení, aby znalo své silné stránky a naučilo se jich využívat. Styly učení jsou v současné době hojně zkoumány (např. Mareš 1999). Zmiňme alespoň některé faktory, charakteristiky jedince, které do procesu učení vstupují a s kterými by měl jedinec umět nakládat, a to zejména v případě, že po ukončení základní školy bude pokračovat ve studiu na střední škole.

Je to jednak **kognitivní styl**, způsob našeho vnímání a zpracování podmětů. V tomto pohledu se rozlišují (Fontana 1997) dimenze: přesnost – přibližnost, závislost na poli – nezávislost na poli, globálnost – analytičnost, uvážlivost – impulzivita). Dále jsou to charakteristiky **pozornosti, paměti, představivosti**. Záleží také na **rychlosti zpracování informací**. Styly učení mohou korespondovat se **styly vnímání** (typ verbálně-auditivní, vizuálně-prostorový, kinestetický).

Ideální je, aby se **styly učení propojily s domácí přípravou**. Při rozboru učebních neúspěchů, zejména u žáků a studentů na 2. a 3. stupni, se snažíme najít nejvhodnější dobu pro učení, s pravidelným režimem domácí přípravy, kde ovšem nezapomínáme na relaxaci, odpočinek a zájmové aktivity; všímáme si jak celkové doby na učení, tak poměru času stráveného přípravou na jednotlivé předměty; hledáme vhodné způsoby učení (práce s textem, zapojení řeči, procvičování, opakování, kontrola, další samostatná práce); pracuje s učebními cíli a motivací pro učení aj.

Přestup na vyšší stupeň, adaptace

Poměrně častou problémovou situací, která se může projevit jako náhlé zhoršení prospěchu, je **přestup na vyšší stupeň školy** (tj. z 1. stupně na 2. stupeň, ze základní školy na střední školu). Je to proto, že žák přichází do prostředí, kde nemůže uplatňovat postupy, na které si zvykl. Často je to prostředí nové, neznámé, noví jsou spolužáci, učitelé, nové je učivo a přístupy k němu. Nutná je adaptace na změnu, která však nemusí u každého probíhat stejně dlouho. Učitelé většinou náročnost této situace znají, respektují ji a poskytují čas a prostor na adaptaci. Přetrvávají-li potíže, jsou děti, popř. studenti doporučováni k vyšetření v poradně.

Při řešení problémů se může ukázat, že za problémem stojí **horší adaptabilita** dítěte (studenta), event. **špatně zvolená (střední) škola, špatné studijní návyky**. Mohou to být ale i neodhalené specifické poruchy učení, které se ozřejmují v zátěžové situaci, kterou přestup na vyšší stupeň jistě je. Doporučení a intervence závisí vždy na pozadí problémů.

1.7.8 Závěr

Je zřejmé, že okolností výukového selhávání je celá řada. Je třeba též zmínit, že se navíc mohou vzájemně ovlivňovat. Vždy bychom měli ale sledovat děti, které ve škole neprospívají, a poskytovat jim adekvátní pomoc. A to jak učitelé jednotlivých předmětů, tak třídní učitelé, výchovní poradci a další odborní pracovníci školních poradenských pracovišť (školní psychologové, školní speciální pedagogové, i když ne na všech školách v současnosti již působí), případně odborníci školských poradenských zařízení. Každý dospělý má svou nezastupitelnou úlohu v upozornění na děti, které neprospívají, nebo prospívají výrazně pod svými schopnostmi. Nemůžeme přitom ani zapomenout na rodiče, kteří mohou jednak výukové problémy svých dětí vnímat, ale též pomáhat je řešit.

Úlohou poradenských institucí (pedagogicko-psychologická poradna, speciálněpedagogické centrum, středisko výchovné péče) je na základě žádosti rodiče či školy (pokud samozřejmě rodiče souhlasí) realizovat diagnostiku, která na-

pomáhá při odhalování skutečného pozadí výukového selhávání a doporučuje optimální intervence a strategii pomoci dítěti.

Literatura

Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.

Fontana, D. Psychologie ve školní praxi. Praha : Portál, 1997.

Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., Mareš, J. Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha : SPN, 1979.

Helus, Z. Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha : SPN, 1982.

Helus, Z. Problémy adaptace žáků při přechodu ze základní na střední školu. Brno : KPPP, 1986.

Hrabal, V. Man, F.; Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha : SPN, 1984.

Kol.: Odklady školní docházky na základních školách ČR. Interní metodický materiál. Praha : IPPP ČR, 1997.

Kramaříková, M. Postoj učitelů k žákovi z menšiny. Diplomová práce. Praha : PedF UK, 2004.

Matějček, Z. Praxe dětského psychologického poradenství. Praha : SPN, 1991.

Matějček, Z. Co děti nejvíce potřebují. Praha : Portál, 1994.

Mareš, J. Styly učení žáků a studentů. Praha : Portál, 1999.

Pavelková, I. Motivace žáků k učení. Praha : PedF UK, 2002.

Průcha, J. Walterová, E.; Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 1995.

Štech, S. Sociokulturní handicap. In Vágnerová, M.; Hadj Moussová, Z.; Štech, S. Psychologie handicapu. Praha : UK, 1992.

Štech, S. Vztahy rodiče – dítě – škola. In Inovační kurz školní psychologie – syl-laby pro 2. ročník studia. Interní metodický materiál PedF UK a FF UK, 2003.

Valentová, L. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In Kolláriková, Z., PUPALA, B. Předškolná a elementárna pedagogika. Praha : Portál, 2001.

Vágnerová, M. Psychologie školního dítěte. Praha : HTF UK, 1995.

Vágnerová, M. Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha : Portál, 2000.

1.8 AUTODIAGNOSTIKA UČITELE A AUTOEVALUACE ŠKOLY

Isabella Pavelková, Vladimír Hrabal

Anotace

V první části kapitoly se věnujeme subjektivním (implicitním) teoriím učitele a jejich vlivu na učitelovu práci. Zároveň představujeme základní autodiagnostické strategie, které učiteli umožní jeho subjektivní teorie poznat. Ukazujeme na autodiagnostické postupy ve třech oblastech subjektivních teorií učitele (účinnost učitelova vyučování, pojetí úspěšného žáka, učební motivace žáků). V druhé části stati ukazujeme na možnost využití autodiagnostiky učitele při vnitřní evaluaci školy. Upozorňujeme na legislativní rámec, na možnosti plánování vnitřní evaluace školy, výběr metod, podpůrné projekty, ale i na obtíže spojené s autoevaluací, diskutujeme vybrané etické otázky, spojené s vnitřní autoevaluací škol.

Klíčová slova

poradenství, autodiagnostika učitele, autoevaluace školy, motivace

1.8.1 Úvod

V kontextu tzv. společnosti vědění (Helus 2008) či učící se společnosti se v současnosti mění požadavky na vzdělání, jeho pojetí, podobu školy, pojetí učitelství jako profese. S rostoucím významem kvality vzdělávání pochopitelně úzce souvisí otázka kvality učitelů, kteří jsou považováni za klíčový faktor současné proměny školy. Učitelské povolání je v současné době vystaveno velkým očekáváním, ale i velké kritice (spravedlivé i nespravedlivé). Inovace (nové organizační formy a metody, konstruktivistické postupy a podobně), posuny v žákovské populaci a zaváděné změny posouvají učitelské povolání do vět-

ší nejistoty a činí dění ve škole méně čitelným i pro samotné učitele. Situaci komplikují i některé neověřené či nevhodně zařazované inovace, které na sebe začínají nabalovat problémy. Například proklamovaná lehkost studia vedoucí k nárůstu motivačních problémů u žáků a k poklesu významu tvrdé kognitivní práce. Tato náročná situace vytváří učiteli nutnost mít sama sebe pod kontrolou, naučit se sama sebe reflektovat, poznávat svá hnutí, skrytá přání, která vedou k jeho pedagogickému chování. Za nedílnou součást učitelských zdatností je tedy v současnosti považována **sebereflexe učitele**. Kvalitní, nezkrácená sebereflexe je však velmi náročný úkol. Stať přináší **autodiagnostické postupy**, které jsou předpokladem i účinným nástrojem takové sebereflexe. Autodiagnostické postupy učitelům pomohou poznat specifiku jejich vlastního pedagogického působení a též poznat vlastní učitelskou individualitu i její zdroje. Adekvátní obraz učitele o vlastním výchovně-vzdělávacím působení na základě objektivní, autodiagnosticky fundované sebereflexe, dává učiteli větší sebejistotu v jeho výchovně-vzdělávací práci se žáky, zvyšuje adekvátnost jeho komunikace se žáky. Výsledným efektem je pak nárůst jeho vnímané osobní zdatnosti (self-efficacy) a tím zvýšení efektivity jeho výchovně-vzdělávacího působení a v neposlední řadě i snížení pravděpodobnosti vzniku syndromu vyhoření (Schwarzer; Warner 2011).

I výchovný poradce či metodik prevence by si měl umět položit otázku: Jaký jsem učitel? Z výsledků autodiagnostických postupů lze vytěžit informace pro vlastní učitelskou práci výchovných poradců (zvýšení diagnostické citlivosti, součinnost s žáky, zvažování efektů výukových inovací, předcházení těžkostem a nedorozuměním či optimalizaci svých postupů). Především však mohou výchovní poradci, respektive metodici prevence sehrát na škole velmi důležitou úlohu metodiků, kteří tyto postupy učitelům zprostředkovávají a na základě supervize jim mohou pomoci s jejich interpretací. Zároveň je možné výsledky autodiagnostických analýz spolu s vedením školy účinně využívat pro vnitřní evaluaci školy, kterou – mimo jiné – musí škola ze zákona dělat. Kapitola má převážně charakter inspirativní, ale zároveň prakticko-návodný vzhledem ke konkrétním metodám.

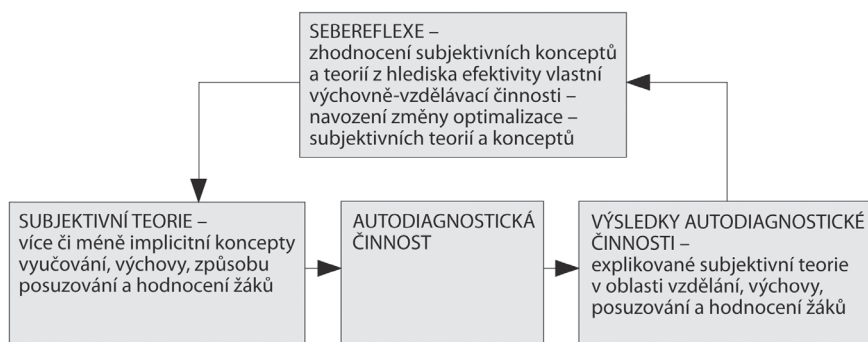
1.8.2 Subjektivní teorie a jejich role v práci učitele

Učitelova činnost (obdobně jako každá lidská činnost) je na jedné straně vědomě řízena představami o cíli této činnosti, ale i automatizovanými reakcemi a návyky, a na druhé straně ne zcela uvědoměnými tendencemi, vybudovanými v průběhu života (vznikajícími například z vlastní zkušenosti se školou, v průběhu učitelského studia a podobně), které jsou řízeny naší více či méně uvědomělou motivací. Každý učitel má svou představu o pedagogické činnosti (o její koncepci). Získané profesionální vědomosti a dovednosti však nelze uplatňovat při vyučování mechanicky. Vyučování je do značné míry interakcí se třídou a jednotlivými žáky, při níž jsou podstatné také učitelovy znalosti jednotlivých žáků nebo představy o nich, o jejich nadání, osobnostních vlastnostech a motivačních zdrojích. V průběhu získávání zkušeností při výuce si učitel uvedené vlastní koncepty prověřuje a také upevňuje. Jde o přirozený proces, který má své výhody, učitel pracuje s větší jistotou a cítí se lépe ve své individualizované učitelské roli; na druhou stranu takovéto upevňování jistých představ je i rizikové, protože se učitel může uzavírat před potřebnou optimalizací méně účinných konceptů, a blokuje snahu situaci změnit. Nastupuje přílišná profesionální vyhraněnost, v krajních případech až profesionální slepota. Učitel se může předčasně utvrzovat v neadekvátních vzorcích chování.

Výše jmenované subjektivní teorie hrají podstatnou úlohu ve výchovně-vzdělávací práci učitele. Můžeme rozlišovat subjektivní teorie vztahující se k vyučovacímu předmětu (Müller 2004), k zdrojům školní úspěšnosti/neúspěšnosti žáků, a konstrukty vztahující se k interpretaci chování jednotlivých žáků učitelem (Hrabal; Pavelkova 2010).

Subjektivní teorie sestávají jak z vědomých prvků, tak i z prvků ne zcela uvědomovaných. Vědomé komponenty jsou obvykle vyjádřitelné verbálně, často jako generalizace vlastních zkušeností, např. o motivačním potenciálu určité vyučovací látky („výuka větného rozboru je důležitá/nedůležitá“) nebo o vhodnosti použití nějaké metody (např.: „Problémové příklady naučí/nenaučí žáky myslet“), často se týkají i příčin určitého typu chování žáků (např.: „Za většinu poruch chování u žáků je vinna rodina.“, „Žáci se učí jen

pro dobré známky.“ apod.). Síla vlivu subjektivních teorií na vlastní činnost učitele nebývá plně uvědomována. Učitelovy subjektivní koncepty se mohou s objektivními informacemi značně rozcházet. Jejich změna není možná na základě působení z vnějšku, je třeba dát učitelům k dispozici takové metody, aby si své subjektivní teorie uvědomili. K tomuto účelu slouží autodiagnostické metody učitele.



Graf. č.1: Schematické znázornění vztahu sebereflexe a autodiagnostické činnosti učitele (Pavelková, Hrabal in Spilková, Vašutová 2008)

Autodiagnostické postupy jsou zatím rozpracovány ve třech oblastech subjektivních teorií učitele:

- účinnost učitelova vyučování,
- pojetí úspěšného žáka,
- učební motivace žáků.

Autodiagnostika v oblasti subjektivní teorie účinnosti učitelova vyučování

Pomocí autodiagnostických postupů se učitel dozvídá, jaký dopad má jeho způsob vyučování na oblibu/neoblibu předmětu u žáků, jak žáci obtížný předmět chápou a jaký mu připisují význam. Autodiagnostická činnost v této oblasti spočívá v konfrontaci vlastních představ učitele s údaji od jeho žáků a údaji referenční normy získané na vzorku učitelů a žáků stejného předmětu ve stejném ročníku. Především extrémní výsledky ve smyslu přílišné obtížnosti či snadnosti

předmětu, případně velké neoblíby nebo pocitu nevýznamnosti předmětu – jsou indikátorem pro změnu vyučovacího konceptu a přehodnocení subjektivní teorie učitele.

Pomocí těchto metod si může učitel odpovědět na následující otázky:

- a) Nakolik znám postoje mých žáků k mému předmětu v oblasti obtížnosti, oblíby a významu?
- b) Jaký je můj předmět, tak jak ho vyučuji, ve srovnání s ostatními učiteli tohoto předmětu z hlediska jeho oblíby, obtížnosti a významu pro žáky?

Podrobnější popis jednotlivých kroků při autodiagnostickém postupu (včetně příkladů z praxe, vztahových norem a pomoci při interpretaci výsledků) čtenář najde v knize *Jaký jsem učitel..* (Hrabal, Pavelková 2010).

Pro názornost představujeme jen dotazníky pro žáky i učitele, které učitelé mohou využít pro zjištění žákovských postojů k předmětu a pro zjištění svého odhadu žákovských postojů.

Ukázka 1: Dotazník postojů ke školním předmětům – pro žáky

Jméno: _____ Třída: _____

Předmět: _____

V každém sloupečku podtrhněte prosím tu odpověď, která se pro Vás nejvíce hodí. Zajímá mne Váš osobní názor, jak to sami cítíte, ne jak je obvykle určitý předmět vnímán.

| Oblíba | Obtížnost | Význam |
|-------------------------------|--------------------------|-------------------|
| 1 velmi oblíbený | 1 velmi obtížný | 1 velmi významný |
| 2 oblíbený | 2 obtížný | 2 významný |
| 3 ani oblíbený ani neoblíbený | 3 ani obtížný ani snadný | 3 zčásti významný |
| 4 neoblíbený | 4 snadný | 4 málo významný |
| 5 velmi neoblíbený | 5 velmi snadný | 5 nevýznamný |

Známka z předmětu na posledním vysvědčení: _____

Ukázka 2:**Dotazník postojů žáků ke školním předmětům I. – pro učitele**

Třída: _____ Vyučuji zde předměty: _____

Jde o zamyšlení nad studenty výše zmíněné třídy. Pomocí nabídnutých hodnotových škál charakterizujte jednotlivé žáky ve Vašem předmětu. Pokuste se odhadnout, jak jednotliví studenti mají předmět oblíbený, za jak obtížný a významný ho považují. Jelikož se výkonnost žáků ve Vašem předmětu může velmi lišit, uveďte nakonec odhad celkové výkonnosti jednotlivých žáků.

Žák považuje tento předmět za:

- 1 velmi oblíbený
- 2 oblíbený
- 3 ani oblíbený, ani neoblíbený
- 4 neoblíbený
- 5 velmi neoblíbený

Žák považuje tento předmět

- 1 velmi obtížný
- 2 obtížný
- 3 ani obtížný, ani snadný
- 4 snadný
- 5 velmi snadný

Žák považuje tento předmět za:

- 1 velmi významný
- 2 významný
- 3 zčásti významný
- 4 málo významný
- 5 nevýznamný

Žák v tomto předmětu podává:

- 1 velmi dobré výkony
- 2 dobré výkony
- 3 střední výkony
- 4 slabší výkony
- 5 slabé výkony

Záznamový arch pro učitele:***Posouzení jednotlivých žáků ve Vašem předmětu podle nabízených škál:***

| Jméno žáka | oblíba | obtížnost | význam | výkon |
|-------------------|---------------|------------------|---------------|--------------|
| žák č. 1. | | | | |
| žák č. 2. | | | | |
| žák č. 3. | | | | |
| atd. | | | | |

Autodiagnostika v oblasti učitelovy subjektivní teorie úspěšného žáka

Autodiagnostika v oblasti subjektivní teorie úspěšného žáka dává učiteli možnost zjišťovat vlastní, ne vždy vědomé preference v hodnocení žáků. Kritéria v této oblasti jsou: představa učitele o tom, jak a jakou měrou se podílí píle, nadání a učební styl žáků na jejich školní úspěšnosti.

Autodiagnostické postupy přinesou učiteli odpovědi na následující otázky:

- a) Jak posuzují žáky z hlediska píle a nadání? Rozlišují tyto dva zdroje žákovských výkonů?
- b) Jaký podíl má v mé klasifikaci mnou hodnocený výkon žáků?
- c) Jaký podíl má v hodnocení výkonů žáků a v klasifikaci mnou viděná píle a nadání žáků?
- d) Nakolik se u jednotlivých žáků shoduje mé hodnocení píle a nadání s jejich sebehodnocením?
- e) Nakolik je určitý typ rozumových schopností součástí mého pojetí úspěšného žáka?

Dotazníky pro žáky, učitele, referenční normy a popis jednotlivých kroků analýzy opět najde čtenář v knize Jaký jsem učitel (Hrabal; Pavelková 2010).

Sebereflexe učitelových subjektivních teorií v oblasti učební motivace žáků

Učitel se může věnovat také sebereflexi svých subjektivních teorií (a tím i své psychologické citlivosti) v oblasti učební motivace žáků. U učitele se jedná především o schopnost rozlišovat motivaci vyplývající jednak ze sociálních, kognitivních, výkonových potřeb, jednak vycházející z žákovské orientace na budoucnost, ze smyslu pro povinnost a z obavy před selháním.

Autodiagnostická činnost je přitom vedena následujícími otázkami:

- a) Nakolik umím odhadnout výši motivace jednotlivých žáků k mému vyučovacímu předmětu?
- b) Nakolik rozumím motivační struktuře jednotlivých žáků ve třídách, kde vyučuji?
- c) Nakolik jsem schopen rozlišit u jednotlivých žáků jejich výkonovou orientaci?

(Podrobněji viz Hrabal; Pavelková 2010.)

1.8.4 Využití autodiagnostiky při vnitřní evaluaci školy

Aby škola kvalitně plnila svou funkci, musí mít kvalitní zpětnou vazbu. Zpětná vazba je jednak poskytována z vnějšku, například prostřednictvím školní inspekce a nadřízených orgánů, ale především si ji vytváří sama škola prostřednictvím *autoevaluace*. Autoevaluace předpokládá systematický sběr údajů – registraci či monitorování – průběhu procesů, podmínek a výsledků, srovnání získaných údajů s existujícími normami, kritérii, hypotézami, nebo očekáváním s cílem kontroly jejich kvality či jejich zlepšení (modifikováno podle Helmkeho 2009).

Na vlastním hodnocení školy (autoevaluaci) spolupracuje výchovný poradce s ředitelem a s ostatními vyučujícími. Výchovný poradce může významně pomoci při vytváření monitorovacího schématu školy a v metodickém vedení ostatních učitelů s oporou o jejich autodiagnostické postupy. Autoevaluace poskytuje školám poměrně rozsáhlou autonomii, ale současně od nich žádá, aby ze své práce skládaly účty. Autoevaluace je tak potencionálním prostředkem poznání, kde se škola nachází, i východiskem rozvoje školy. Obdobně jako učitelé by si měli umět položit otázku „Jaký jsem učitel?“ (jak jsme uvedli v první části), každé vedení školy by si mělo umět položit otázku „Jaká je naše škola?“ Vedení školy by se mělo umět podívat na svá slabá místa, ale i na své možnosti a silná místa práce školy.

Legislativa

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. mají české školy povinnost realizovat vlastní hodnocení školy a zpracovávat zprávu o něm. Zpráva je povinnou součástí dokumentace školy, která je předkládána České školské inspekci; částečné upřesnění, co má hodnocení školy obnášet, přinesla vyhláška č. 15 /205 Sb. a novela vyhlášky č. 225/2009 Sb. Poslední novelou byla změněna především periodicitu zpracování zprávy o vlastním hodnocení školy z jednoho až dvou let na tři roky. Předkládaný text má školám pomoci v hledání způsobů, jak mají k vlastnímu hodnocení přistoupit. Má povahu nabídky (inspiratione).

Některé školy se vlastní autoevaluací zabývají již dlouho, mají s touto problematikou bohaté zkušenosti a nepotřebují k této práci legislativní povinnost. Jiné školy jsou při plnění uvedené povinnosti poměrně bezradné.

Podpůrné projekty

Metodická a obsahová pomoc školám vyrovnat se s těmito novými úkoly přichází až s určitým odstupem, a to především s projektem Cesta ke kvalitě, plným názvem AUTOEVALUACE – vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení aneb Cesta ke kvalitě. Projekt Cesta ke kvalitě je zaměřený na podporu škol při provádění vlastního hodnocení. Jde o národní projekt Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, jehož řešitelem byl Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV) a Národní institut pro další vzdělávání (NIDV).

Aktivita projektu (upraveno podle Bulletin: Na cestě ke kvalitě 2009, č. 1, s. 5):

- Výzkum a analýzy: Shromáždění a analýza informací týkajících se procesů podpory autoevaluace a vybraných domácích i zahraničních autoevaluačních nástrojů.
- Vývoj a ověřování: Vytvoření a ověření podpůrných metodických prostředků pro autoevaluační procesy na školách, jako jsou evaluační nástroje, popsané příklady dobré praxe atd.
- Podpůrné systémy pro školy: Vytvoření mechanismů, které povzbudí a podpoří vzájemnou spolupráci a sdílení zkušeností s autoevaluací, poskytovat poradenství v oblasti autoevaluace, vydávat bulletin a další publikace a softwarově podpořit evaluační nástroje.

Plánování autoevaluace školy

Na autoevaluaci školy se většinou podílí celý pedagogický sbor. Mimo ředitele většinou zastává významnou roli i výchovný poradce, konkrétní úkoly a odpovědnost však budou mít jednotliví členové sboru velmi různé. Proto je doporučováno, aby hned na začátku byl určen koordinátor autoevaluačních procesů ve škole. Autoevaluace školy se může týkat různých oblastí. Oblasti vlastního hodnocení školy jsou formulovány ve vyhlášce č. 15/2005, § 8, odst. 2., písm. B. Jde o následující oblasti (upraveno a rozpracováno podle projektu Cesta ke kvalitě 2010, s. 20-21). Hlavní oblasti a podoblasti vlastního hodnocení školy jsou:

1. **podmínky ke vzdělávání** (materiálně-finanční; organizační; demografické; personální);
2. **obsah a průběh vzdělávání** (pedagogická dokumentace školy – ŠVP, dokumentace hodnocení žáků; plánování výuky; realizace výuky; hodnocení výuky; mimovýukové aktivity; podpůrné materiály – učebnice);
3. **podpora školy žákům, spolupráce s rodiči**, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání (systém podpory žáků; klima škol; spolupráce s rodiči);
4. **kvalita výchovně-vzdělávacího procesu** (komunikace se žáky v rámci vyučování, metody vyučování, využívání motivačních zdrojů žáků, způsob zvládání obtížných výchovných situací);
5. **výsledky vzdělávání žáků** (úspěšnost žáků a absolventů; kognitivní znalosti a dovednosti; psychomotorické dovednosti; postoje; motivace; systém hodnotících procesů; klíčové kompetence);
6. **vedení a řízení školy, kvalita personální práce**, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (pedagogické řízení školy; organizační řízení školy; spolupráce se sociálními partnery);
7. **úroveň výsledků práce školy**, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům (kvantitativní analýza stavu; kvalitativní analýza stavu; stanovení budoucích perspektiv).

Obtíže autoevaluace a etika autoevaluace

Je velmi přirozené, že autoevaluace nebude příznivě přijata všemi učiteli (možná dokonce většinou učitelů). Učitelé se mohou cítit autoevaluačními postupy znejistěni. Důležité je, jak je nahlíženo na případná negativní zjištění stavu v určité oblasti. Jde o otázky: Kdo může s údaji zacházet, komu náleží? Jak data interpretovat? a podobně. Pokud by se měla data stát pro danou instituci či daného jedince ohrožujícími, ztrácí autoevaluační proces význam. Rozhodnutí, komu budou sděleny údaje získané při autoevaluaci, by mělo spočívat na škole, případně na konkrétním učiteli. Důraz by neměl být kladen na to, zda jsem dobrý či špatný učitel, nebo jak dobrý jsem učitel, ale spíše na cílenou sebereflexi z hlediska způsobu, jak svou profesi vykonávat. Výkony požadované od učitelské profese jsou tak různorodé a mnohdy tak těžko definovatelné, že i nejlepší učitelé

si někdy nejsou zcela jisti, jak mají svou práci provádět. Učitelská profese může být vykonávána různě, učitel však musí vědět, co dělá a proč to dělá; to ale bez sebereflexe vlastních postupů nejde. Obdobné je to i na úrovni školy. Etické problémy mohou být spojeny s politickými vlivy (např. tlaky od zřizovatele školy), či jsou spojeny s pořizováním záznamů z rozhovoru bez získání informovaného souhlasu od dotazovaných, anebo při rozhodování, co má, nebo nemá být zveřejněno. Sporné mohou být i otázky archivace a přístupu k původním údajům. Při zavádění autoevaluace do škol je velice důležitá vzájemná důvěra, přesvědčení, že nikdo nebude zjištěnými výsledky ohrožen, že hlavní důvod evaluace spočívá ve zlepšování stavu.

Autoevaluační strategie a autoevaluační metody

Vybrat vhodný evaluační nástroj není jednoduché. Autoři studijního textu Koordinátor autoevaluace (2010) s oporou o MacBeath doporučují klást si při výběru následující otázky:

- **cíl** – K čemu daný nástroj potřebujeme?
- **dosah** – Kdo bude využívat výsledky?
- **vedlejší účinky** – Jaké nezamýšlené důsledky spojené s jeho užíváním mohou nastat?
- **proveditelnost** – Dokážeme s nástrojem zacházet?
- **čas** – Jaké máme časové možnosti?
- **rozměr** – Jde o nástroj zaměřený spíše do „hloubky“ nebo do „šířky“?
- **data** – Které údaje očekáváme?
- **spoluúčast** – Koho všeho se bude proces týkat?
- **časový odstup** – Kdy lze očekávat zpětnou vazbu?

Protože při evaluaci a autoevaluaci jde často o subjektivní výpovědi, ať se jedná o evaluaci a autoevaluaci na jakékoliv úrovni – škola, učitel, třída, jednotliví žáci, je obecně doporučováno se pokud možno nespoléhat pouze na jeden zdroj evaluačních údajů. A proto lze doporučit strategii tzv. **triangulace**, se kterou se pracuje v kvalitativních výzkumech (například etnografických). V podstatě tato strategie znamená zásadu, že neděláme závěry na základě jednoho zdroje, ale – jak doporučuje například Hendl (2005) – použijeme minimálně dvou

zdrojů informací, samozřejmě můžeme kombinovat více kvalitativních zdrojů nebo kvalitativní a kvantitativní zdroj. Triangulaci je možné aplikovat simultánně (současná aplikace více nástrojů) nebo sekvenčně (výsledek zjištění použijeme jako východisko pro další zjišťování). Bývají rozlišovány čtyři druhy triangulace:

- práce s různými datovými zdroji (dokumenty, názory žáků, učitelů atd.);
- zapojení více hodnotitelů;
- využijeme různé metody (dotazníky, pozorování, rozhovory, analýza dokumentů apod.);
- konfrontujeme různé teoretické pohledy na danou problematiku.

Tam, kde se údaje z více zdrojů shodují, můžeme data považovat za spolehlivější.

Příklad: K získání údajů o postojích žáků k jednotlivým předmětům mohu využít dotazníků postojů ke školním předmětům, které zadám žákům jednotlivých tříd, ale i jejich učitelům; na základě výsledků si vyberu k podrobnější analýze již jen některé třídy, a pak mohu použít metody rozhovoru a podobně.

Vlastní hodnocení školy může být významným východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí. Je zaměřeno na cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu.

Pod pojmem **evaluační (autoevaluační) metody** rozumíme:

- **standardizované metody** – obsahující vztahovou statistickou normu, podle které lze kvalitu zjišťované oblasti, procesu nebo výsledku procesu kvantitativně posoudit (statisticky zpracované testy a dotazníky);
- **kriteriální metody** – obsahující položky orientované na úroveň splnění daných institucionálních či společenských požadavků (kritérií a norem – např. předpisy pro hygienické podmínky, stanovená úroveň vědomostí žáků v daném předmětu);
- **nestandardizované metody** – **metody vlastní konstrukce** (případně převzaté), utvořené pro potřeby evaluace či autoevaluace v určité oblasti zájmu školy, učitele, výchovného poradce či nadřízeného orgánu (tyto metody mohou být na základě sběru údajů na odpovídajícím vzorku standardizovány);

- **analýzu dokumentace a výsledky hodnocení žáků** (např. prospěch, úspěšnost při přijímacím řízení na vyšší typ školy).

Standardizované evaluační metody

V rámci výše uvedeného projektu „Cesta ke kvalitě“ vzniklo 21 evaluačních nástrojů, ze kterých si školy podle svých potřeb mohou vybrat takové, které odpovídají těmto jejich potřebám.

Nástroje které jsou v současné době standardizovány:

1. Analýza dokumentace školy
2. Analýza ŠVP
3. Analýza úrovně výsledků práce školy
4. Analýza webových stránek
5. Ankety pro rodiče
6. Ankety pro učitele
7. Ankety pro žáky
8. Bilance absolventů (skupinový rozhovor s absolventy školy)
9. Dobrá škola – nástroj pro stanovení priorit školy
10. Dotazník interakce učitele a žáků
11. Dotazník klimatu učitelského sboru
12. Dotazník postojů žáků
13. Dotazník strategií učení cizímu jazyku
14. Dotazník školní výkonové motivace
15. Hodnocení založené na Standardu učitele
16. Hospitační formulář „Výuka podporující rozvoj kompetence k učení“
17. Dotazník klimatu tříd
18. Podpora profesního rozvoje učitele
19. Profil Škola 21 – Model integrace technologií do života školy
20. Předvídání a analýza očekávaných reakcí lidí na změnu
21. 360° zpětná vazba pro střední management školy

Jak je z přehledu evaluačních nástrojů vidět, je nabízena pestrá škála metod. Metody pracují s různou mírou podrobnosti – od širokých, které se zabírají školou

komplexně, až po ty, které jdou do hloubky a věnují se konkrétní specifické podoblasti činnosti různou metodologií (kvantitativní metody i kvalitativní). Liší se i zdroje informací (žáci, učitelé, rodiče). Některé metody je doporučováno využívat opakovaně, některé jsou určeny pro jednorázové použití. Většina metod je standardizována pro základní školy a gymnázia, ale některé metody jsou standardizované i pro jiné typy škol (mateřské školy, ZUŠ), jsou zde zařazeny i metody, které standardizací neprošly. Některé metody pracují s celoškolskou úrovní, některé na úrovni třídy, případně jednotlivce. Některé metody mají závaznou podobu (je nutné je převzít přesně v navrhované podobě), jiné metody mají spíše inspirující podobu a je možné je modifikovat.

Správně konstruovaný evaluační nástroj se opírá o nosný teoretický koncept, reprezentativní vzorek, statistické zpracování údajů získaných na tomto vzorku, jehož výsledkem jsou normy, které učitelé dovolují srovnat na základě standardního skóru výsledky jeho šetření se stavem zjišťovaného jevu v dané populaci, a na základě interpretačních doporučení provést evaluaci výsledků.

Podrobnosti o standardizovaných nástrojích je možné najít na adrese

<http://www.nuov.cz/ae>

<http://www.nuv.cz/ae>

<http://www.rvp.cz>

Literatura

Helmke, A. Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. 3. Auflage, Seelze-Velber : Klett, 2010.

Helus, Z. Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In Spilková, V.; Vašutová, J. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha : PedF UK, 2008, s. 11–28.

Hendl, J. Kvalitativní výzkum. Praha : Portál, 2005.

Hrabal, V., Pavelková, I. Jaký jsem učitel. Praha : Portál, 2010.

Hrabal, V. (st.), Hrabal, V. (ml.) Diagnostika. Praha : Karolinum, 2002.

Bulletin projektu Cesta ke kvalitě: Na cestě ke kvalitě. Vydává NUOV k dispozici také v elektronické podobě na www.ae.nuov.cz.

Pavelková, I. Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha : PedF UK v Praze, 2002.

Starý, K., Schánilová, I. Koordinátor evaluace (studijní text pro prezenční formu vzdělávacího programu). Praha : Národní institut pro další vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-86956-57-2.

Štyvbarnarová, J. a kol. Vzájemné učení škol v oblasti autoevaluace. (Cesta ke kvalitě) Praha : NUOV, 2011.

Schwarzer, R., Warner, L.M. Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern, In Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 496-510). Münster : Waxmann, 2011. ISBN: 978-3-8309-2350-3.

Kolektiv autorů, Výchovné poradenství. (red. M. Hendrichová) MERITUM, Wolters Kluwer, ČR, a. s., 2009. ISBN:978-80-7357-498-5.

Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz>

Zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz>.

1.9 PÉČE O ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Veronika Vitošková

Anotace

V úvodu kapitoly jsou shrnuty základní informace o terminologii a legislativě, týkající se žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami. Dále jsou charakterizovány nástroje podporující inkluzivní vzdělávání, přitom jsou blíže popsána dvě podpůrná opatření, tj. individuální vzdělávací plán a služby asistenta pedagoga. Větší část kapitoly se pak podrobněji věnuje péči o žáky se zdravotním postižením (dalším typům speciálních vzdělávacích potřeb jsou věnována jiná místa této publikace).

Klíčová slova

speciální vzdělávací potřeby, inkluzivní vzdělávání, žáci se zdravotním postižením, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga, osobní asistent

Poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je nedílnou součástí činnosti poradenských pracovníků školy. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na poradenskou pomoc školy, která je ukotvena také legislativně. V souvislosti s trendem začátku 21. století – inkluzivním vzděláváním, se s žáky s různými typy a druhy speciálních vzdělávacích potřeb setkáváme v běžných školách stále častěji. Poradenští pracovníci školy jsou důležitými aktéry, kteří se na inkluzivním vzdělávání podílejí v praxi.

1.9.1 Základní orientace v terminologii a údaje z aktuálně platné legislativy

Česká republika se v návaznosti na probíhající změny v přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve světě a přijetím mnoha mezinárodních

dokumentů zavázala uplatňovat principy **inkluzivní edukace**, což se postupně promítá i do českých legislativních předpisů různé právní síly a dalších dokumentů. Nejvýznamnějšími národními dokumenty jsou zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 472/2011 Sb. a prováděcí vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. K dalším dokumentům, které změnily přístup ke vzdělávání, patří Rámcový vzdělávací program pro základní školy. I v souvislosti s tvorbou a schvalováním dokumentů, jako jsou např. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha z roku 2001), Národní plán vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014 a např. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV) z roku 2010, je zřejmé, že se ČR vydala cestou inkluzivního přístupu k heterogenitě ve školách. Tento postoj charakterizuje Hájková jako přístup, který „pracuje s termínem různorodost, která je vnímána jako přínosná a obohacující pro společnost, jednotlivce i pro školu“ (Hájková 2010, s. 43). Při inkluzivním edukačním přístupu se heterogenita principiálně chápe jako normalita (Lechta 2010). Lechta však poznamenává, že vzhledem k aplikaci principů inkluzivní edukace se v současné době nacházíme v přechodném období mezi integrací (takový přístup, kdy je odlišnost akceptována, společné vzdělávání je vnímáno jako žádoucí a nezbytné, za podmínky vyrovnání příležitostí těm, kteří jsou svou odlišností znevýhodněni) a inkluzí, trend k prosazování inkluzivní edukace je však zřejmý (Lechta 2010, Hájková 2010).

Pojem **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami** začal být používán poměrně nedávno (r. 2004, 2005) a je zakotven ve školském zákoně. Zde je užíván pro následující skupiny žáků: žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. Za **zdravotní postižení** je zákonem považováno mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Kategorie „postižení“ se v běžných speciálněpedagogických přístupech chápe jako „relativně trvalý, ireparabilní stav jedince v kognitivní, komunikační, motorické anebo emocionálně-volní oblasti, který se manifestuje signifikantními obtížemi při učení a sociálním chování“ (Vašek 2003). Kromě pojmu postižení

se v českém prostředí používají také pojmy *narušení, ohrožení, handicap, porucha, chyba, odchylka* apod. Tyto termíny se v současné době uvádějí ve formě *žák s postižením, handicapem* apod., od sousloví *postižené děti* nebo *handicapovaní žáci* se upouští – hlavním identifikačním znakem žáka není samotné postižení. Ostatní dříve používané termíny (jako např. *defekt, anomálie* apod.) časem získaly pejorativní význam a v odborné literatuře se již neužívají. V celosvětovém měřítku se v současné době používají pozitivně hodnotící termíny, které byly zveřejněny poslední kodifikací Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF 2009) – *tělesné funkce a struktury, aktivita, participace*, kdy se v nepříznivých případech hovoří o *omezení participace* nebo *omezení aktivity* (Lechta 2010). Někteří autoři používají pro obtíže různých druhů v edukačním procesu pojem *potíže při učení*. Kromě faktu, že určité termíny, např. *mentální retardace*, v sobě nesou konotace stigma, poukazují též na nezměnitelnost podmínek (např. LEEBER 2006). Za **zdravotní znevýhodnění** je zákonem považováno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. **Sociální znevýhodnění** je zákonem definováno jako rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, dále nařízená ústavní, nebo uložená ochranná výchova. Ve vyhlášce č. 147/2011 bylo sociální znevýhodnění ještě blíže specifikováno jako prostředí, kde se žákovi nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, včetně spolupráce zákonných zástupců se školou. Do kategorie žák se sociálním znevýhodněním patří také žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (FELCMANOVÁ 2011). Pro všechny skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tedy platí, že mají právo na obsah, formy a metody, které odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení (FELCMANOVÁ 2011).

1.9.2 Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Nástroje podporující inkluzivní vzdělávání jsou legislativně nazvány podpůrná opatření (vyhl. č. 73/2005 Sb.). Tato podpůrná opatření zahrnují:

- využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání

- kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály
- zařazení předmětů speciálněpedagogické péče
- poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb
- zajištění služeb asistenta pedagoga
- snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině
- nebo jinou úpravu organizace vzdělávání, zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka

Využití výše uvedených možností může působit jako určitý nadstandard v rámci běžného vzdělávání, avšak v prostředí uplatňování inkluzivní edukace se jedná o minimální možnost podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Novelou vyhlášky č. 147/2011 Sb. jsou nově zavedena také vyrovnávací opatření, která jsou určena žákům se sociálním a zdravotním znevýhodněním a jsou zaměřena na prevenci a minimalizaci školního neúspěchu (Felcmanová 2011). Vyrovnávací opatření zahrnují:

- využívání pedagogických, popř. speciálněpedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků
- poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku
- využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení
- individuální vzdělávací plán
- služby asistenta pedagoga

Novela vyhlášky tedy blíže zpřesňuje a diferencuje opatření, které může škola využít pro podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření jsou určena pro žáky se zdravotním postižením (a případně pro žáky mimořádně nadané), vyrovnávací opatření jsou pro žáky se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.

V následujícím textu se budeme blíže věnovat dvěma druhům podpůrných, resp. vyrovnávacích opatření, která se aktuálně v českých školách využívají, a to individuálnímu vzdělávacímu plánu a službám asistenta pedagoga (příp. osobního asistenta).

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je jedním z klíčových podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V následujícím textu uvedeme, jaké možnosti a povinnosti stanovuje škole v oblasti tvorby a využívání IVP aktuální legislativa, jaká jsou úskalí při tvorbě a zavádění IVP do praxe, a zmíníme doporučení při tvorbě a užívání tohoto typu podpůrného opatření.

Konkrétní náležitosti IVP stanovuje vyhláška č. 73/2005 Sb. Nalezneme v ní údaje, které by měl IVP obsahovat:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálněpedagogické nebo psychologické péče žákovi, včetně zdůvodnění
- údaje o cíli vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, o volbě pedagogických postupů, způsobu zadávání a plnění úkolů, způsobu hodnocení, úpravě konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem, a rozsah práce
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků
- závěry speciálněpedagogických, popř. psychologických vyšetření

Za vytvoření IVP zodpovídá ředitel školy, IVP je zpracováván před nástupem žáka do školy nebo do 1 měsíce po nástupu, v průběhu roku může být doplňován a upravován. IVP se zpracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a se zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

Neexistuje konkrétní ideální a univerzální podoba IVP, vždy záleží na individualitě konkrétního žáka, na dané škole, na jejích pedagogických pracovnících a na tom,

jak funguje spolupráce školy s dalšími odborníky. Po obsahové i formální stránce se mohou jednotlivé IVP velmi lišit (Vosmik; Bělohávková 2010).

Vybraná rizika a úskalí při tvorbě a praktickém využívání IVP:

- vnímání IVP jen jako nutné formality
- zpracování IVP jedním člověkem znalým problematiky (další účastníci pedagogického procesu nemusí IVP rozumět, nejsou schopni ho dodržovat, nesouhlasí s ním, nebo nejsou nakloněni inkluzivnímu přístupu)
- slabá participace zákonných zástupců nebo žáka na tvorbě IVP (pouhé předložení dokumentu k podpisu)
- používání obecných a formálních frází v IVP, či nesrozumitelnost jazyka dokumentu
- nízká konkretizace navrhovaných opatření
- nerevidování IVP v průběhu roku

IVP by měl mít po formální i obsahové stránce takovou podobu, která by podpořila celý pedagogický proces a prospěla všem aktérům tohoto procesu. Zejména v případě IVP pro žáka se zdravotním postižením je možné a vhodné zahrnout do dokumentu také formu podpory žáka mimo vyučování – v rámci dalšího života školy (přestávky, volné hodiny, stravování) (např. Vosmik; Bělohávková 2010).

Asistent pedagoga, osobní asistent

Zřízení funkce asistenta může být velmi efektivním nástrojem podpory pro všechny tři skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Felcmanová 2011). Škola může využít dvou různých způsobů pro podporu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogickém procesu – asistenta pedagoga nebo osobního asistenta. **Asistent pedagoga** je pedagogickým pracovníkem (resort MŠMT), je zaměstnancem školy, jeho náplň práce stanovuje ředitel školy. Metodické vedení a podporu mu poskytuje škola. Kvalifikaci pro práci asistenta pedagoga musí uchazeč o tuto pozici splnit dle školského zákona. O zřízení pozice asistenta pedagoga žádá ředitel školy příslušný krajský úřad. **Osobní asistent** je v českém prostředí obvykle pracovníkem v sociálních službách (resort MPSV) a je zaměstnancem některé z nestátních neziskových organizací (v současné

době uzavírají v případě působení osobního asistenta ve škole nestátní neziskové organizace dohodu o spolupráci se školou). Náplň práce stanovuje osobnímu asistentovi smlouva se zaměstnavatelem – nestátní neziskovou organizací. Kvalifikaci musí mít osobní asistent splněnou dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Metodické vedení a podporu osobnímu asistentovi poskytuje zaměstnavatel. O osobního asistenta žádají rodiče nezletilého žáka nebo zletilý žák u nestátní neziskové organizace.

Novela vyhlášky č. 147/2011 upravila **hlavní činnosti asistenta pedagoga**:

- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchově a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází
- podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí
- pomoc žákům při výuce a přípravě na výuku
- nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání

Dříve se poslední z bodů týkal spíše práce osobního asistenta, mohlo se tedy stát, že škola potřebovala kromě asistenta pedagoga také asistenta osobního. Přidáním další potřebné dovednosti a kompetence do seznamu činností asistenta pedagoga sice vzrostla náročnost dané profese, ale na druhou stranu se pro školu organizačně zjednodušilo zajištění péče o žáka s těžkým zdravotním postižením formou asistence. I nadále však může vedle asistenta pedagoga působit ve škole také osobní asistent (Felcmanová 2011, Uzlová 2010).

Vybraná rizika a úskalí při využívání pedagogické nebo osobní asistence ve škole:

- nezkušenost s obsazováním týmu souběžně působících pracovníků (učitel, asistent), nedostatečná připravenost učitele na vstup asistenta do pedagogického procesu
- nedostatečně vymezené kompetence (učitel, asistent, zákonný zástupce, žák)
- nevymezené nebo nejasně vymezené činnosti asistenta
- absence metodické podpory
- vyčleňování asistenta z komunity školy

- nesystémové obsazování míst asistentů
 - zařazení nevhodných a nekvalifikovaných asistentů
 - nebezpečí zneužívání podpůrných služeb asistenta tam, kde schopnosti žáka stačí – vytváření závislosti na asistenci
 - nedostatečné obeznámení spolužáků s rolí asistenta ve třídě
 - neinformování rodičů ostatních spolužáků ve třídě o roli asistenta
- (Uzlová 2010)

1.9.3 Odlišnost ve formě zdravotního postižení – osobnost žáka se zdravotním postižením

V následujícím textu této kapitoly se budeme zabývat již jen jednou ze tří skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to žáky se zdravotním postižením. Ostatním typům speciálních vzdělávacích potřeb jsou věnována jiná místa této publikace.

Zdravotní postižení zpravidla znamená složitou životní situaci, a jako takové může mít vliv na změny ve struktuře psychiky. Osobnost v celé své šíři je ovlivňována v průběhu vývoje jedince vnějšími i vnitřními vlivy daného zdravotního postižení. Není cílem této stati postihnout všechny aspekty osobnosti jedince se zdravotním postižením, ale rádi bychom zmínili nejdůležitější oblasti rozvoje žáka, které mohou být zdravotním postižením ovlivněny a které se mohou projevit ve školním prostředí.

Dítě s postižením se vyvíjí zpravidla odlišně od dítěte intaktního, zároveň jednotlivé oblasti jeho rozvoje se vyvíjejí velmi nerovnoměrně. Vágnerová upozorňuje na faktor prostředí: „Každý člověk se vyvíjí pod vlivem prostředí, následkem omezení daných zdravotním postižením bude vnější prostředí působit jinak, než za normálních okolností“ (Vágnerová 2004, s. 163). Uvádí dále příklad dítěte s motorickým postižením, které získává z prostředí méně informací nebo v jiné kvalitě než dítě intaktní, což může mít za následek odlišnou představu o světě – chudší, méně přesnou nebo méně srozumitelnou (Vágnerová 2004). Většinou se autoři s různými nuancemi shodují na následujících složkách osobnosti, které mohou být v důsledku zdravotního postižení odlišné od složek osobnosti jedinců bez postižení:

- **poznávací procesy** – v důsledku postižení se některé kompetence nemohou rozvíjet běžným způsobem, ale na druhou stranu se jiné kompetence z důvodu tendence ke kompenzaci (náhradní zdroje smyslového vnímání) rozvíjejí silněji než u osob bez postižení, velkou roli mohou hrát chybějící zkušenosti určitého typu (například vnímání prostoru a vzdálenosti u lidí s těžkým zrakovým postižením), zde je zásadní poskytnutí možnosti nabývání nových zkušeností, na základě nichž si potom jedinec vytváří svou konstrukci světa (Vágnerová 2004, Vágnerová; Hadj-Moussová; Štech 2000)
- **osobnostní rysy** – rozhodující roli hrají okolnosti, do kterých se dítě s postižením v průběhu svého vývoje dostává a také náročnost podmínek a požadavků, kterou jsou na něho kladeny (Vágnerová; Hadj-Moussová; Štech 2000); jako důležitý faktor zde působí výchova dětí s postižením a míra a kvalita kontaktů s druhými lidmi apod. (Vágnerová 2004)
- **motivace** – důležitou složkou osobnosti jsou dynamické procesy motivace, které mají vliv na uspokojování životních potřeb jedince, ovlivňují dále např. kladení cílů jedince a volbu strategií jejich dosahování; potřeby dítěte s postižením nejsou odlišné od ostatních, ale někdy vlivem postižení nemohou být některé potřeby uspokojeny vůbec, nebo dochází ke kvantitativním přesunům (Vágnerová; Hadj-Moussová; Štech 2000)

Vágnerová dále uvádí, že u dětí s postižením může docházet také k odchylkám v **socializačním vývoji**. Vzhledem k tomu, že velmi záleží na tom, jak se druzí lidé (včetně rodiny) k dítěti s postižením chovají, řadí je do kategorie sekundárních problémů. Sekundárními nejsou však svým významem, jelikož v případech neadekvátních reakcí okolí se může jednat o takové problémy, jako je např. přetrvávající závislost, nesamostatnost, egocentrismus, pocity nejistoty a méněcennosti apod. (Vágnerová 2004). Také Požár (in Lechta (ed.) 2010) upozorňuje, že sice problémy se začleňováním se do společnosti – socializací může mít i intaktní člověk, v případě osob se zdravotním postižením jsou tyto potíže obvykle častější a výraznější.

1.9.4 Role rodiny dítěte s postižením v procesu socializace

Michalík uvádí, že každý odborník z pomáhajících profesí se dříve nebo později dostává do situace (ať už jde o poradenství, intervenci, terapii apod.), kdy se sou-

částí daného řešení problémové situace stává celá rodina osoby se zdravotním postižením (Michalík 2011). Souhlasné stanovisko s tímto názorem je důvodem pro zařazení kapitoly o rodině dítěte s postižením do této části publikace.

Na úvod této části kapitoly využijeme slova Vygotského: „Jeho neštěstí (postižení dítěte, pozn. autorky) v první řadě mění jeho sociální pozici v rodině. To se projevuje nejen v těch rodinách, kde na takové dítě pohlíží jako na velkou příťaž a trest, ale i v těch rodinách, kde takové dítě obklopují dvojnásobnou láskou, desetinásobnou péčí a něhou. Právě v takových rodinách představují tyto zvýšené dávky pozornosti a lítosti pro dítě enormní zátěž a bariéru, která ho odděluje od ostatních dětí“ (Vygotskij 1983, in Požár; Lechta (ed.) 2011, s. 77). I v současné době lze se slovy Vygotského souhlasit a konstatovat tak, že kvalita primární socializace ovlivní příští život dítěte s postižením velice významně.

Vágnerová se zmiňuje o tom, že celá rodina, ve které vyrůstá dítě s postižením, má jinou sociální identitu, která následně může působit na vývoj dítěte. „Existence dítěte s postižením je příčinou toho, že se určitým způsobem mění životní styl celé rodiny, protože musí být přizpůsobován možnostem a potřebám dítěte“ (Vágnerová 2004, s. 164). Pečující rodiny dle Michalíka „nepředstavují jednotný monolit sestavený z totožných prvků, potřeb a možností. Naopak – jestliže je nějaký celek vnitřně různorodý, potom jsou to právě rodiny pečující o svého člena se zdravotním postižením“ (Michalík 2011, s. 97). Přesto však z psychologického hlediska existují určité tendence k reagování na narození dítěte s postižením. Tyto reakce závisejí na velkém množství okolností, např. na příčině vzniku postižení. Pro každého rodiče představuje narození dítěte s postižením velkou, obvykle neočekávanou zátěž. Rodiče (či jeden z nich) mohou zakoušet pocity selhání v rodičovské roli, mohou trpět pocity viny, následně ztrátou sebevědomí a pocity méněcennosti (Vágnerová 2004). V literatuře jsou popsány jednotlivé fáze procesu akceptace dítěte s postižením rodiči. Průběh těchto fází bývá individuální, může také probíhat zcela jinak u každého z rodičů. Rodič také nemusí projít všemi fázemi, anebo je možné, že se určitá fáze např. v návaznosti na změnu zdravotního stavu dítěte obnoví, vrátí. Jednotlivé fáze mohou být také individuálně dlouhé. Obvykle se popisují dvě základní fáze – fáze nejistoty (rodiče si již uvědomují, že jejich dítě je pravděpodobně odlišné) a fáze krize rodi-

čovské identity (jako reakce na nepříznivou odlišnost dítěte). Vágnerová (2004) popisuje 5 fází tohoto procesu:

1. **Fáze šoku a popření** – první reakce na zdánlivě nepřijatelnou skutečnost, že dítě není zdravé.
2. **Fáze bezmocnosti** – pocit zklamání střídá pocit bezmocnosti, bezvýchodnosti, rodiče nevědí, co by měli dělat.
3. **Fáze postupné adaptace a vyrovnávání se s problémem** – negativní emoční reakce přetrvávají, ale rodiče již mají zvýšený zájem o informace; často se také vyskytují obranné reakce vztahující se k předpokládané příčině postižení; strategie zvládnání situace mohou být v této fázi aktivní (tendence bojovat s nepřijatelnou situací) i pasivní (útěk ze situace, kterou nelze uspokojivě zvládnout).
4. **Fáze smlouvání** – rodiče akceptují skutečnost, že jejich dítě má zdravotní handicap, ale snaží se udržet si určitou naději na zlepšení.
5. **Fáze realistického postoje** – rodiče přijímají své dítě takové, jaké je.

Jak již bylo nastíněno slovy Vygotského, existence dítěte s odlišností ve formě zdravotního postižení může být příčinou extrémního přístupu k dítěti s handicapem. Varianty přístupu jsou odlišné v situaci, kdy vyrůstá v rodině jedno dítě (dítě s postižením), a v situaci, kdy je v rodině ještě dítě zdravé.

V rodině vyrůstá jen jedno dítě:

- výchova příliš úzkostná a pečující: často omezující vývoj dítěte, vytvářející závislost dítěte na rodičích a často vedoucí k izolaci;
- výchova spíše odmítající, orientovaná na zajištění pouze bazálních potřeb, vyhocenou podobou tohoto přístupu může být i týrání nebo zanedbávání.

V rodině vyrůstá ještě zdravý sourozenec:

- koncentrace pozornosti a zájmu na dítě s postižením (riziko psychického ohrožení zdravých sourozenců);
- koncentrace pozornosti a zájmu na zdravé dítě (obránná reakce)

(Vágnerová, 2004).

Proces přijetí postižení, které vzniklo v průběhu života dítěte (tedy získané postižení), může být od výše uvedeného mírně odlišný. Vágnerová uvádí, že u rodičů dětí se získaným postižením nedochází k znehodnocení rodičovské role,

a tudíž rodiče tolik neprožívají krizi rodičovské identity. Postoje společnosti jsou odlišné k dítěti se získaným postižením – z hlediska postojů široké veřejnosti je např. úraz akceptovatelnější než vrozená vada (Vágnerová 2004).

Extrémní polohy vztahu rodičů k dítěti s postižením se samozřejmě nemusí vyskytovat ve všech pečujících rodinách, někdy se tendence k těmto situacím mohou vyskytnout jako reakce na zvýšeně náročné období a mohou zase odeznít. Znalost aspektů výchovy dítěte s postižením a možné reakce rodičů v procesu akceptace dítěte s postižením mohou být pro poradenského pracovníka a jeho spolupráci s rodiči velice důležitá.

1.9.5 Specifika edukace a možnosti podpory dětí s vybranými typy postižení ve škole

V následujícím textu se soustředíme na základní specifika edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve formě vybraných typů postižení, se kterými se můžeme setkat v prostředí inkluzivní školy. Některým dalším typům postižení (zde je používán pojem postižení jako administrativní kategorie dle legislativy) je věnována jiná část této publikace (poruchy autistického spektra, specifické poruchy učení a chování). Zmiňujeme, jaké možnosti podpory a péče o žáky s danými typy postižení lze v rámci inkluzivního vzdělávání aplikovat. Je však nutné uvést, že představujeme určité zobecnělé charakteristiky, přestože je zřejmé, že vývoj každého jedince je zcela individuální i v rámci dané kategorie handicapu.

Žáci s tělesným postižením (poruchami mobility)

Tělesné postižení může představovat pro žáka zábranu pro získání mnoha zkušeností (např. omezení sociální adaptace, omezení přísunu podnětů a tím například i úrovně poznávacích procesů). Tělesné postižení pro žáka také obvykle znamená omezení samostatnosti. Novosad uvádí, že jedním z rizik u osob s tělesným postižením může být individuálně zvýšená závislost na technických pomůckách či opatřeních pro bezbariérovost, a na externí fyzické pomoci. Již u dětí se může jednat o různě závažné obtíže při zvládnání osamostatňování se (nebezpečí sociální

izolace) (Novosad 2011). Fakt, že je tělesné postižení obvykle viditelné, zvyšuje riziko zhoršeného sebehodnocení a má vliv i na prožívání dítěte. V závislosti na povaze postižení může docházet u žáků též k obtížím v komunikaci.

Jedním ze základních opatření inkluzivního vzdělávání žáka s tělesným postižením je úprava vnějších podmínek (bezbariérovost, plošina, výtah, vhodné místo ve třídě, dostatečně velká pracovní plocha, dostatečně vzdálené lavice od sebe apod.) a zajištění speciálních pomůcek. V procesu inkluze žáka s tělesným postižením se také často využívá asistent pedagoga či osobní asistent. Jak uvádí Kollárová (2010), u žáků s tělesným postižením lze také individualizovat edukační cíle, např. v předmětech rozvíjejících komunikační schopnosti, grafomotorické a pohybové dovednosti. Novosad také zmiňuje, že u osob s tělesným postižením může dojít k oslabení vůle a motivace k seberozvoji (Novosad 2010), což může mít ve školním prostředí negativní důsledky na průběh a úspěšnost vzdělávání. Lze zkonstatovat, že práce s motivací a vůlí žáka s tělesným postižením v jakémkoli stupni vzdělávání je stejně důležitá, jako ostatní způsoby podpory a péče.

Žáci s mentálním postižením

V současné době se v inkluzivně orientovaných školách nejčastěji setkáváme s žáky s lehkým mentálním postižením. Bartoňová (2007) popisuje povahu tohoto postižení nízkou úroveň rozumových schopností, která se projevuje především nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení a následkem toho i ztíženou adaptací na běžné životní podmínky. Myšlení dětí s mentálním postižením vykazuje různá specifika, např. sníženou kritičnost, obtíže při porozumění kontextu, sníženou schopnost abstrakce. Děti s mentálním postižením často preferují podnětové stereotypy a jejich učení může být převážně mechanické (často mívají velice dobrou mechanickou paměť). Ve škole se mohou projevat také další specifika v chování těchto žáků, která mohou být dána odlišností v emočním reagování. Děti s mentálním postižením mohou vykazovat zvýšenou emoční citlivost, pohotovost k afektivním reakcím, jejich chování může být často emočně motivováno (např. přáními). U dětí s mentálním postižením se také mohou vyskytovat problémy v komunikaci a v sociálních vztazích.

Žáci s mentálním postižením mají zcela rovnocennou potřebu stimulace, učení, citového zázemí a bezpečí, seberealizace a životní perspektivy jako ostatní. Mnozí autoři upozorňují, že kognitivní schopnosti je třeba chápat v celé jejich šíři (např. nelze oddělovat kognici a emoce, zacházení s emocemi je totiž podmíněno rozvinutými kognitivními funkcemi). Vycházejí z předpokladů, že všichni žáci s různými typy speciálních vzdělávacích potřeb se mohou naučit lépe myslet. Ve světě bylo vyvinuto mnoho programů pro zlepšování úrovně kognitivních funkcí, které začínají být postupně realizovány i v našem prostředí (např. Feuersteinova zkušenost zprostředkovaného vyučování a instrumentálního obohacování, Nyborgův model konceptuálního vyučování, Portsmouthský model osvojování si jazykových dovedností v raném věku apod.) a které mohou výrazně přispět k rozvoji myšlení nejen u žáků s mentálním postižením (Leeber 2006). Znamená to veliký obrat v přístupu k dětem s mentálním postižením, kdy se na aktuálně zhoršenou schopnost myslet a učit se nepohlíží jako na nezměnitelný fakt, ale hledají se možnosti, jakým způsobem lze žáky v rozvoji myšlení podpořit. Kromě speciálních metod vyučování jsou využívány u dětí s mentálním postižením také další podpůrná opatření, například IVP s individualizací cílů vzdělávání. Zejména v nižších ročnících základního vzdělávání bývá využíván asistent pedagoga, který může významně přispět nejen k úspěšnosti samotného pedagogického procesu, ale také může žáka podpořit v adaptaci na nové sociální prostředí a přispět ke kvalitě vztahů mezi vrstevníky (např. Uzlová 2010).

Žáci se zrakovým postižením

U žáků se zrakovým postižením velice záleží na typu a hloubce poruchy zraku. V případě závažnějšího druhu postižení může hrozit riziko sensorické deprivace, která může vést ke vzniku pohybových automatismů. Někteří autoři hovoří také o riziku vzniku tzv. verbalismu, což je jedna z nejcharakterističtějších kvalitativních odchylek řeči zrakově postižených žáků. Děti mohou mít velkou zálibu ve slovech, napodobují řeč dospělých a jejich slovní zásoba se tím rozšiřuje. Často však mohou používat slova, o jejichž významech mohou mít jen zkrácené nebo žádné představy, což může být způsobeno omezenými možnostmi přiřadit ke slovům konkrétní pojmy a významy (Lechta 2002). U závažnějšího typu zrakového postižení může

mít žák také omezený přísun sociálních zkušeností. Významnou roli v edukačním procesu hraje zejména u mladších žáků učení se nápodobou. U dětí se zrakovým postižením je proces učení se nápodobou velice ztížen, stejně jako může být omezen i vliv neverbální komunikace, v jehož důsledku něhož mohou mít žáci potíže s interpretováním chování druhých lidí (Vágnerová 2004). Pedagogický proces a úspěšnou adaptaci na školní prostředí mohou zhoršovat také obtíže v orientaci v prostředí.

Vstupní podmínkou pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí je poskytnout žákovi podporu v oblasti orientace v prostoru. Šimko a Šimko (2010) hovoří o orientaci v mikroprostoru (ve třídě, školní lavici, studijní skupině) a v makroprostoru (škole, okolí školy). Při orientaci v prostoru mohou pomoci speciální hole anebo asistenční pes. Zásadní je také zajištění speciálních pomůcek pro výuku (lupy, PC programy, psací stroje) a úpravu didaktických materiálů (zvětšení písma, vhodné formáty a materiály sešitů apod.). Důležité pro úspěšnou výuku dětí se zrakovým postižením je podrobná znalost zrakové vady, díky níž lze následně přizpůsobit místo pro sezení žáka ve třídě, osvětlení ve třídě apod. Pomoci v této záležitosti mohou zejména speciálně- pedagogická centra zaměřená na péči o žáky se zrakovým postižením, ale i ostatní odborníci – lékaři, psychologové apod. Kromě rozvíjení zrakových funkcí (reedukace zraku) a kompenzačních mechanismů (rozvoj ostatních smyslů) je také důležité pečovat o zachovalou zrakovou schopnost. I u žáků se zrakovým postižením je možné využít podpůrných nebo organizačních opatření, jako jsou snížené počty žáků ve třídě, individuální vzdělávací plán, služba asistenta pedagoga nebo osobního asistenta.

Žáci se sluchovým postižením

Sluchové postižení představuje pro žáka především komunikační handicap. Mnozí odborníci se shodují, že inkluzivní vzdělávání žáků se sluchovým postižením je jedním z nejsložitějších. Velice záleží na povaze výchovy a rodinné socializace před nástupem do školního vzdělávání, na podnětnosti prostředí, ze kterého žák do školy přichází. Vliv má také hloubka postižení na to, jaký alternativní komunikační způsob v případě závažnějšího postižení žák používá a do jaké míry ho má osvojený. Ve škole mohou žákům se sluchovým postižením činit potíže následující skutečnosti: zvýšená závislost na druhých, riziko

sociální izolace v důsledku odlišných komunikačních kompetencí, podnětová deprivace v případě nedostatečně osvojeného alternativního komunikačního prostředku (ze strany žáka, ale i vyučujícího), zhoršená orientace v prostředí a potíže v mluvené řeči (např. výskyt agramatismů) v případě, že žák mluvenou řeč používá. U žáků se sluchovým postižením se může objevit také zvýšené úzkostné chování, emocionální nevyrovnanost a narušené sebehodnocení (Potměšil 2010).

Péči o žáka se sluchovým postižením je opět vhodné zahájit přípravou fyzického prostředí na základě podrobných znalostí o konkrétní žakově poruše sluchu. Opět lze využít odborných služeb speciálněpedagogických center pro žáky se sluchovým postižením. Na základě znalosti typu a hloubky postižení lze upravit např. místo k sezení pro žáka (umístění pracovního místa ve třídě, kde bude moci přijímat nejvíce informací), zvolit umístění třídy ve škole (např. místnost, která je nejvíce izolovaná od okolního ruchu apod.). V případě využívání alternativního komunikačního způsobu se doporučuje využívat asistenta – tlumočníka, ale přesto je důležité, aby si všichni účastníci pedagogického procesu osvojili (pokud je to možné) základy alternativní komunikace. V případě, že žák využívá technické pomůcky (sluchadla), je důležitá znalost péče o ně.

Péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje komplexní a mezioborový přístup. Poradenští pracovníci školy jsou jedním z článků procesu péče a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou – spolu s učiteli – těmi odborníky, kteří jsou žákům v procesu edukace nejbližší. Požár poznamenává: „Aby mohl poradce poskytnout radu a pomoc těmto žákům, měl by mít alespoň základní poznatky o daném druhu postižení“ (Požár 2008). Záměrem této stati bylo poskytnout základní přehled o možnostech péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pro hlubší studium lze využít uvedenou literaturu.

Literatura

Bartoňová, M., Bazalová, B., Pipeková, J. Psychopedie. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8.

Felcmanová, L. Současná školská legislativa a inkluzivní vzdělávání. In Pojďte

do školy! (Ne)rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí. Praha : Varianty (kol.), Člověk v tísni, o.p.s, 2011. ISBN 978-80-87456-19-4.

Hájková, V., Strnadová, I. Inkluzivní vzdělávání. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

Kollárová, E. Somatopédia pre učiteľov. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007. ISBN 978-80-223-2283-6.

Leeber, J. (ed.) Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.

Lechta, V. (ed.) Základy inkluzivní pedagogiky. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

Lechta, V. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha : Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-572-5

Michalík, J. a kol. Zdravotní postižení a pomáhající profese. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.

Novosad, L. Lidé s tělesným postižením. In Michalík a kol. Zdravotní postižení a pomáhající profese. Praha : Portál, 2011, s. 180–269. ISBN 978-80-7367-859-3.

Potměšil, M. Osoby se sluchovým postižením jako cílová skupina. In Michalík, J. a kol. Zdravotní postižení a pomáhající profese. Praha : Portál, 2011, s. 346–408. ISBN 978-80-7367-859-3.

Požár, L. Výchovný poradca a žiaci s rozličným druhom postihnutia. In Výchovný poradca na školách v súčasnosti. Zborník z II. ročníka výročnej konferencie o vzdelávaní, Trnava : Mesto Trnava, 2008, s. 7–11. Dostupné na <http://www.trnava.sk/userfiles/download/attachment/konferencia%20vzdelavania.pdf>

Šimko, J. Šimko, M. Zrakové postižení. In Lechta, V. (ed.) Základy inkluzivní pedagogiky. Praha : Portál, 2010, s. 200–215. ISBN 978-80-7367-679-7.

Uzlová, I. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

Vágnerová, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

Vágnerová, M., Hadj-Mousová, Z., Štech, S. Psychologie handicapu. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-929-4.

Vašek, Š. Základy speciální pedagogiky. Bratislava : Sapiencia, 2003. ISBN 80-968797-0-7.

Vosmik, M., Bělohávková, L. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 472/2011 Sb.

1.10 DIAGNOSTIKA A PODPORA ROZVOJE NADANÝCH DĚTÍ

Lenka Hříbková

Anotace

Kapitola se zaměřuje na zprostředkování základních informací o problematice vyhledávání nadaných a jejich podpoře na základních školách. Pozornost je v ní věnována vyhledávacím strategiím a především pedagogickým metodám, které je možné v tomto procesu použít. Dále pak organizační a obsahové formě uplatňované ve vzdělávání nadaných, a to nejen v zahraničí. Cílem je poskytnout inspiraci a informace učitelům pro tvorbu školního systému podpory nadaných dětí.

Klíčová slova

nadané dítě, talent, latentní nadání, diagnostika a identifikace nadaných, pedagogické metody, motivace nadaných, akcelerace vzdělávání

1.10.1 Úvod

Školský systém je primárně „nastavován“ na majoritní populaci dětí dané země. Měl by ale také poskytovat možnosti vzdělávání těm dětem, které spadají k minoritním skupinám. Jednu z nich tvoří i mimořádně nadaní žáci. V současné době, díky vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 a informacím k této vyhlášce z roku 2006, byla legislativně upravena pozice mimořádně nadaného dítěte ve škole, a to tak, že tyto děti byly postaveny na stejnou úroveň jako děti se specifickými edukačními potřebami. Mohou jim být tedy také poskytovány specifické podmínky pro vzdělávání (např. vytváření speciálních skupin žáků až tříd pro mimořádně nadané, vytváření individuálních vzdělávacích programů pro konkrétní nadané děti atd.) a vytvářeno vhodné edukační prostředí i na běžných

školách. Aby škola mohla získat od svého zřizovatele další finanční prostředky na vzdělávání mimořádně nadaných žáků, především intelektově nadaných, je vždy nutné, aby nadání žáků bylo potvrzeno příslušnou pedagogicko-psychologickou poradnou.

V této souvislosti se ve škole můžeme setkat s následujícími základními situacemi:

Žák školy může být na základě doporučení učitelů a se souhlasem rodičů odeslán do pedagogicko-psychologické poradny k vyšetření, resp. ke zjištění míry jeho nadání. Pokud je iniciátorem vyšetření škola, je pravděpodobné, že se nadaným dětem systematicky věnuje a má vypracovaný vlastní identifikační systém, ve kterém užívá širší rejstřík pedagogických metod (viz dále). Navíc se taková škola může podle svého materiálního vybavení a personálního obsazení rovněž zaměřit na rozvoj jen určitého druhu nadání a v této výchovně-vzdělávací podpoře se vyprofilovat. Teprve po potvrzení nadání žáka poradnou může škola, kromě zákonné povinnosti vypracovat pro žáka individuální vzdělávací program, také žádat o finanční podporu. Tento postup je zejména praktikován u tzv. intelektově nadaných žáků.

Iniciátorem vyšetření mohou být také rodiče žáka nebo jiné osoby. Po vyšetření dítěte a kladném vyjádření pedagogicko-psychologické poradny je rovněž ze zákona povinností školy vypracovat do tří měsíců pro takového žáka individuální vzdělávací program v příslušném předmětu nebo oblasti jeho nadání. I když škola může mít k výsledku vyšetření výhrady, je v zájmu žáka, aby byla navázána dobrá vzájemná spolupráce školy a rodičů dítěte.

V této kapitole publikace se čtenář stručně seznámí s problematikou nadání, základními postupy a metodami, které jsou užívány při vyhledávání nadaných, a možnostmi školy v podpoře rozvoje nadání žáků.

1.10.2 Základy problematiky nadání a nadaných dětí

V době, kdy se do popředí zájmů dostalo studium fenoménu nadání u dětské populace a začala se studovat osobnost nadaných dětí, se užívání tohoto pojmu začalo objevovat i v širších souvislostech a nikoliv pouze ve vztahu k rozumo-

vým schopnostem. Poznávání příčin mimořádných výkonů nadaných dětí vedlo totiž k postupnému rozšiřování a odhalování dalších komponent, které se spolupodílejí na mimořádném výsledku. Širší definice nadání, které se v posledních letech objevují, zahrnují tedy nejen kognitivní charakteristiky (obecné schopnosti) nebo speciální schopnosti, ale i charakteristiky motivační, sociální a dále faktory kulturního a sociálního prostředí.

To, že ve vědecké psychologii a v euroamerické kultuře je fenomén nadání hlavně vztahován ke kognitivním charakteristikám jedince, současně znamená, že tato kultura tyto charakteristiky jedince preferuje a vysoce hodnotí. V psychologii se to pak projevuje např. tím, že výsledky inteligenčních testů při vyhledávání nadaných dominují. Pro mimořádný stupeň rozvoje speciálních schopností a pro jejich nositele se často v psychologii setkáváme s označením „talent“. V praxi však jsou většinou oba pojmy – nadání a talent – užívány synonymně.

Z výše uvedeného vyplývá, že kritérií, podle kterých posuzujeme nadání, je více, nejde jen o vyšší IQ. Sternberg (1993) vymezuje **5 základních praktických kritérií**, která se používají k hodnocení nadání a k označení „nadaný“.

Prvním kritériem je **excelentnost** – vynikající potenciál nebo výkony. To znamená, že jedinec je superiorní v některé oblasti nebo v několika oblastech ve srovnání s vrstevníky. Druhým kritériem je **vzácnost** (výskytu). Znamená to, že k tomu, aby mohlo být použito označení nadaný, musí mít jedinec vlastnost, která je vzácná; u vrstevníků se vyskytuje velmi zřídka. Toto kritérium je nezbytným doplňkem kritéria excelentnosti, protože osoba může vykazovat vysokou úroveň rozvoje určité charakteristiky, ale jestliže vysoké hodnocení tohoto znaku není současně posuzováno jako vzácně se vyskytující, osoba se nepovažuje za nadanou (op.cit. s. 186). Kritériem **produktivita** rozumí Sternberg to, že oblast/ti, ve které/ých je individuum hodnoceno jako superiorní, musí vést, nebo potenciálně vést k produkování, k vytváření díla, podávání výkonů a výsledků. Dalším kritériem je **demonstrovatelnost**, které znamená, že superiorita individua v určité oblasti/tech musí být prokazatelná také prostřednictvím jednoho nebo více testů, které jsou dostatečně validní a reliabilní. Posledním uváděným kritériem je **hodnotnost** – užitečnost; znamená, že osoba musí vykazovat superiorní výkony, které jsou hodnotné, smysluplné a užitečné pro ni nebo pro společnost.

Podle Sternberga nikdy neexistuje garance, že lidské hodnoty a hodnocení budou srovnatelné v průběhu času nebo prostoru. Proto zejména implicitní teorie pro identifikaci nadání poskytují nejlepší praktické „instrukce a strategie“ k vyhledávání nadaných v daném kulturním rámci. Nejde tedy rozhodně primárně o stanovení naprosto přesné definice toho, jaké dítě lze považovat za nadané a jaké nikoliv, ale jde spíše o vytváření podmínek pro to, aby co největší počet dětí měl možnost rozvíjet svůj potenciál až do superiorní úrovně.

V praxi je za nadané dítě obvykle považováno to, které dosahuje mimořádných výkonů v určité oblasti ve srovnání s výkony svých vrstevníků. Z vynikajících výkonů lze potom usuzovat na vysoce rozvinuté schopnosti intelektové a mimo-intelektové povahy, na některé osobnostní vlastnosti a na podpůrný vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Je třeba si ale uvědomit, že tento koncept nadaného dítěte se vztahuje k dětem staršího školního věku, u kterých se setkáváme s již **manifestovaným nadáním ve výkonech**. S výrazným manifestovaným nadáním se setkáváme spíše až na druhém stupni základních škol a mluvíme také o různých druzích nadání dětí podle oblastí projevu (matematické, výtvarné, hudební, jazykové, sportovní nadání atd.).

Existují však děti, které dosud z různých důvodů (zdravotních, věkových, sociálních aj.) mimořádné výkony v konkrétních oblastech nepodávají, ačkoliv jejich osobnostní potenciál s vysokou pravděpodobností umožní podávání takových výkonů v budoucnosti. Tyto děti pak označujeme jako **potenciálně nadané a mluvíme o tzv. latentním nadání**. S tímto nadáním se spíše setkáváme u dětí předškolního věku a mladšího školního věku, kdy se častěji dá hovořit spíše o dětech „všeobecně nadaných“.

Porovnáním řady definic pojmu nadání a zejména pokusů o vymezení charakteristických znaků nadaného dítěte, se kterými se můžeme v literatuře setkat, jsme zjistili, že se tato vymezení nejčastěji vztahují ke třem aspektům. Za **mimořádně nadané (talentované) dítě** se v současné době považuje dítě, žák, student, který buď:

- velmi záhy ve výkonech manifestuje svoji kognitivní vývojovou akceleraci a je těmito projevy nápadný ve srovnání s vrstevníky, nebo
- již podává v určité oblasti (i nekognitivní) vynikající výsledky, které jsou ve srovnání s vrstevníky z hlediska kvantity či kvality výjimečné, anebo

- byl u něho opakovaně zjištěn velmi vysoký osobnostní potenciál (např. intelektový, tvořivý, silný zájem o určitou oblast nebo několik oblastí lidské činnosti, projevující se např. vytrvalostí při řešení úkolů v dané oblasti aj.) pro podávání mimořádných výkonů, který však dosud ve výkonech plně nedemonstruje.

Označení „mimořádně nadané (talentované) dítě“ se tedy vztahuje nejen na žáky a studenty s vysokými intelektovými schopnostmi, ale týká se širšího spektra jejich kognitivních i nekognitivních charakteristik, jejich potenciálu i aktuálně podávaných výkonů.

Můžeme se také setkat s označením „záračné dítě“. Toto označení se v současné době v odborné literatuře užívá k označení dítěte, které je schopno do věku 10 let podávat v některé oblasti výkony srovnatelné s výkony dospělých profesionálů.

1.10.3 Diagnostika, identifikace a výběr nadaných

Jedná se o první praktický krok ve výchovně-vzdělávací podpoře nadaných. Cílem této podpory je poskytnout nadaným dětem takové vzdělávací prostředí a klima, které je adekvátní jejich potenciálu a aktuální úrovni rozvoje.

V procesu vyhledávání nadaných jsou klíčové dva pojmy: identifikace a výběr. **Identifikací nadaných** rozumíme proces vyhledávání dětí, které svými předpoklady a chováním vyhovují k zařazení do již existující speciální edukační nabídky, nebo vyžadují vypracovat individuální vzdělávací program. (Edukační nabídkou zde rozumíme jakoukoli vzdělávací nebo intervenční formu – v podobě např. speciálního nebo diferencovaného školního kurikula, speciálního kroužku, individuálního vzdělávacího programu, letního tábora atp., která byla speciálně vytvořena pro tuto populaci a jejímž cílem je obohatit, rozšířit a prohloubit znalosti, dovednosti a prožitky dítěte tak, aby to odpovídalo jeho potenciálu). Při identifikaci se zaměřujeme především na tzv. latentní talenty, tzn. na širší skupinu dětí, které dosud z různých důvodů nepodávají vysoké výkony. Jsou to často děti nižších věkových kategorií. Stručně můžeme říci, že hlavním účelem identifikace je vyhledávání dosud neodhalených nadaných dětí. U nás se plošná ani cílená identifikace institucionálně neprovádí, je

spíše realizována jako diagnostika dítěte na individuální žádost nebo upozornění rodičů a učitelů. Ve světě je však vyhledávání latentních talentů stále více akcentováno, podporováno i realizováno. Skoro ve všech publikacích zabývajících se problematikou nadání se zejména zdůrazňuje význam rané identifikace (Tannenbaum 1983, Feger 1988, Freeman 1993). Tito a jiní autoři berou při identifikaci také v úvahu nižší spolehlivost predikce dalšího vývoje dítěte, která byla uskutečněna v raném věku, avšak akcent na poskytnutí možností, které obohacují a podporují rozvoj nadání, je prvořadý. Předpokládají současně, že z každého vybraného dítěte do speciální edukační nabídky se nestane premiant nebo „hvězda“ v dané oblasti. Fegerová (1988) v této souvislosti zdůrazňuje velký význam prvního roku školní docházky, který mnohdy rozhoduje o vztahu, jenž si dítě ke škole a vzdělávání vytvoří podle toho, jestli bylo jeho očekávání splněno, nebo jestli během tohoto prvního roku získalo špatné zkušenosti. Přesnější věkové rozpětí, které je vhodné pro identifikaci, je určeno druhem nadání. Konkrétně např. u specifického druhu uměleckého nadání – výtvarného nadání – se považuje období mezi 11.–15. rokem za optimální pro identifikaci. Neznamená to však současně, že by se dříve nebo později nemohlo výtvarné nadání projevit. Signály intelektového a hudebního nadání jsou pozorovatelné už v předškolním věku.

Identifikace také může navíc sloužit poradenským účelům, protože všude tam, kde se setkáváme s problémovým chováním dětí, se v některých případech může jednat o nadané děti, které svoji intelektuální kapacitu nemohou využívat ve škole při vyučování, a proto ji obracejí nežádoucím směrem.

Výběrem nadaných rozumíme takové vyhledávání nadaných, při němž hlavním kritériem pro posuzování nadání je podávaný výkon v dané oblasti. Děti s nejlepšími a mimořádnými výkony v určité oblasti (ve srovnání s výkony vrstevníků) jsou zařazovány do speciálních edukačních nabídek pro nadané. Při výběru se spíše setkáváme s dětmi staršího školního věku, protože je zaměřen na vyhledání těch nejlepších dětí ze širší skupiny dětí s již manifestovaným – demonstrovaným nadáním . U nás se realizuje výběr nebo jeho varianty např. v situacích přechodu dítěte z jednoho stupně školy na vyšší stupeň v podobě přijímacího řízení ,a dále v rámci jednoho stupně školy za účelem vstupu do náročnější edukační varianty (víceletá gymnázia, třídy s rozšířeným vyučováním

určitého předmětu). Ideji vyhledávání nadaných dětí s manifestovaným nadáním je také blízký jejich výběr prostřednictvím různých soutěží.

Identifikační proces a identifikační strategie

Popis identifikační strategie a celého identifikačního procesu je zpravidla zakotven ve školním vzdělávacím programu. V něm by se měly nacházet takové údaje, jako: kdy se identifikace nebo výběr realizuje, kdo identifikaci provádí, jaký druh nadání je předmětem identifikace, jak a jakými metodami se realizuje, kritéria hodnocení. Následující informace mohou školám sloužit k hlubšímu zamyšlení nad tématem nadání a jako inspirační zdroj pro tvorbu identifikační strategie.

Tvorba identifikační strategie a rovněž použité identifikační metody závisejí na několika faktorech. Jedním z nich je např. samotná koncepce nadání (to, jak nadání chápeme a jaké komponenty považujeme za klíčové), ze které vycházíme. Pokud se při vyhledávání nadaných opíráme o koncepcce nadání, které akcentují v nadání pouze schopnosti, máme situaci relativně nejjednodušší, protože jsou u nás k dispozici metody zjišťující úroveň rozvoje obecných i některých speciálních schopností. Obtíže mohou nastat v tom případě, když vycházíme z komplexnějších koncepcí nadání, které v současnosti v psychologii dominují. Jednak se prodlužuje časová náročnost identifikační strategie, a jednak se rozšiřuje identifikační prostor směrem do biografie a sociálního prostředí osobnosti, tedy také o užití dalších metod psychologických i pedagogických. (O koncepcích a modelech nadání blíže v anglických publikacích Heller, Mönks, Sternberg, Subotnik 2000, Sternberg, Davidson 2005 a českých Portešová 2003, Hříbková 2009.)

Dalším faktorem ovlivňujícím tvorbu strategie a volbu metod je věk dětí, druh nadání a cíle edukační nabídky, pro kterou identifikaci realizujeme. **Proces identifikace nebo výběru se obvykle skládá ze tří nebo minimálně dvou etap** (Tuttle; Becker; Sousa 1988, Clark 1992).

První etapa, nazývaná **nominační**, spočívá v tom, že zejména učitelé, rodiče a další osoby, které se domnívají, že dítě v jejich okolí splňuje zveřejněné poža-

davky pro vstup do speciální edukační nabídky pro nadané v určité oblasti, mají možnost takové dítě přihlásit. Podmínkou pro realizaci této první etapy pocho-pitelně je, aby edukační nabídka určená nadaným již reálně existovala a byla včas a široce zveřejněna. Tato etapa de facto nahrazuje nerealizovatelnou ploš-nou identifikaci. (Oproti zahraniční praxi se u nás pravděpodobně předpokládá spíše o ojedinělý výskyt nadaného dítěte ve škole. Proto se také klade akcent na tvorbu individuálních vzdělávacích programů. Tam, kde se ve školách před-pokládá výskyt více nadaných dětí, školy vytvářejí skupinové edukační nabídky pro nadané žáky).

Druhá etapa obsahuje **screening** individuů prostřednictvím skupinových me-tod a analýzy informací o žácích přihlášených k účasti v edukační nabídce, pro kterou je identifikace prováděna. V této etapě se mohou také využít informace o přihlášeném dítěti, které se získávají pomocí dotazníků od blízkých osob (ro-diče, učitelé a v některých případech spolužáci).

Třetí etapa se opírá o výsledky metod, které jsou dětem předkládány a realizo-vány individuálně. Důsledně uplatňovaný **individuální** přístup ve třetí etapě je umožněn rovněž tím, že do ní vstupuje menší počet dětí než do druhé etapy.

Uvedené tři etapy identifikačního procesu následují většinou v časové posloup-nosti.

U malých dětí se např. může identifikovat pro „globálně“ zaměřené edukační nabídky (v mateřských školách to mohou být nabídky – programy zaměřené na rozvoj tvořivosti dětí nebo na rozvoj sociálních dovedností). V těchto přípa-dech se v celém identifikačním procesu nejvíce angažují psychologové. U star-ších dětí, kdy je již možno žáky vybírat pro specificky zaměřené edukační nabídky (předmětově nebo zájmově orientované), jsou ve výběrovém týmu zejména pedagogové daného předmětu, odborníci na danou oblast, kteří působí mimo školství, a rovněž psychologové. Podle potřeby a druhu nadání je tento tým do-plňován o další osoby, např. lékaře.

Škola podle druhu rozvíjeného nadání, věku dětí a cílů konkrétních edukačních nabídek pro nadané vypracovává nejen identifikační nebo výběrovou strategii, ale navrhuje pedagogické metody, které v ní použije.

Pedagogické metody

Pedagogické metody tvoří nedílnou součást baterie identifikačních metod na všech stupních procesu identifikace nebo výběru. Pracují s nimi přímo učitelé školy. Klíčovou pro učitele byla a je metoda **pozorování**, která na počátku zájmu o problematiku nadání ústila do formy **doporučení učitele** (nominace žáka) pro vstup do různých aktivit i škol určených pro tuto populaci dětí. Doporučení učitele proto patří k nejstarší používané metodě k vyhledávání nadaných. Avšak postupně z důvodů zvýšení pravděpodobnosti vyhledání všech nadaných, usnadnění jejich rozpoznání učiteli a rozšíření informovanosti o jejich nejčastějších projevech, které jsou pozorovatelné ve školním prostředí, se začaly vytvářet a do procesu identifikace zařazovat **posuzovací škály**. Bylo snahou, aby se v praxi eliminovala vágnost pojmu nadání a možnost jeho převážně subjektivního hodnocení. Posuzovací škály totiž na rozdíl od nominace minimalizují možnost, aby se učitel při posuzování nadání dítěte opíral i o takové jeho projevy a charakteristiky, které ve skutečnosti s nadáním nesouvisí. Obsah jednotlivých dotazů (položek) je v nich důsledně směřován k těm charakteristikám a projevům, které byly opakovaně u nadaných dětí výzkumně potvrzeny a zaznamenány. Tvorba posuzovacích škál byla také reakcí na tendenci učitelů doporučovat a do vzdělávacích programů pro nadané vybírat dobře vypadající a dobře se chovající děti, děti vysoce ambiciózní nebo přízřusobivé. Naopak např. děti kreativní, ale neupravené, málo ctižádostivé nebo velmi spontánní učitelé často přehlíželi (Correll 1978). Někteří autoři dokonce považují posuzovací škály za nástroj, který poskytuje relevantnější informace pro rozhodování o přijetí do edukační nabídky pro nadané děti, než jsou výsledky standardizovaných testů (např. Tuttle; Becker; Sousa 1988). Zařazování posuzovacích škál chování totiž umožňuje zachytit chování a charakteristiky jedince, které měl učitel možnost sledovat v delším časovém úseku. U nás je taková škála pro děti 1–2. třídy a 3.–5. třídy k dispozici učitelům na stránkách www.nuv.cz (záložka poradenství) a stále ještě na www.ippp.cz (záložka nadání a nadaní). Na jejím rozšířeném a manuálem opatřeném vydání se nyní pracuje. Podle charakteristik vyjádřených v jednotlivých položkách škály učitelé na čtyř- až pětistupňové stupnici posuzují jejich míru projevu v chování konkrétního žáka třídy. Za důležité charakteristiky nadaných jsou např. považovány vytrvalost, schopnosti fluence, flexibility, originality, nezávis-

lost, nápaditost, pracovitost-píle, uvědomování si existence problému, schopnost vyhledávání informací, zkoušení alternativ řešení, zaujetí pro řešený úkol, úkolová orientace, ochota podstupovat riziko, sebedůvěra, otevřenost novým poznatkům, smysl pro humor, radost z objevování, zvědavost, spíše individualismus, sklon k perfekcionismu a kritičnost.

Význam posuzovacích škál v identifikaci i výběru nadaných se ještě zvyšuje tím, že se identifikace plošně neprovádí, a proto často závisí na učiteli, zda a jakým způsobem upozorní na nadání dítěte. U učitelů se také doporučuje zvyšovat si citlivost k projevům nadání absolvováním kurzů o problematice nadání, a to již v pregraduální přípravě. Toto je však u nás možné jen na některých pedagogických fakultách, a to zejména ve volitelných kurzech pregraduální přípravy.

Učitelé však mohou posuzovat žáka z hlediska vztahu dospělý – dítě. Starší žáci naopak mají možnost vzájemně posuzovat své vůdčí a organizační schopnosti, schopnosti v sociální oblasti, a dobře je reflektovat. Proto se v rámci výběru používá metoda **posouzení spolužáky**. Prakticky se toto vzájemné posuzování žáků provádí tak, že každý žák ve třídě obdrží list papíru např. s otázkou „Koho bys ve třídě požádal o pomoc při vypracování těžkého domácího úkolu z ...?“, „Kdo by ze třídy nejlépe zorganizoval turnaj ve stolním tenisu?“ nebo „Koho bys vybral jako zástupce vaší třídy pro vyjednávání s ředitelem školy o povolení nějaké neobvyklé školní akce?“ (Otázka se mění podle zaměření edukační nabídky, programu.) Žáci mohou uvést tři jména spolužáků a hodnotí se frekvence výskytu, ale nikoliv pořadí. Ačkoliv je tato metoda všeobecně přijímána zejména při vyhledávání dětí staršího školního věku, které disponují nadáním v oblasti organizačního a řídicího talentu, Gagné (1989) poukazuje na některé její metodologické slabiny (např. hraje roli věk žáků, způsob formulace otázky atd.).

Kromě posuzovacích škál bývají nejrozšířenější pedagogickou metodou **didaktické testy**, které ověřují znalosti a vědomosti z určité oblasti, předmětu nebo tématu. Takové testy umožňují mimo jiné porovnávat výsledky vzdělávacího procesu v předmětu mezi jednotlivými žáky i školami. V rámci postgraduálního studia výchovného poradenství na Pedagogické fakultě UK v Praze jsou frekvenci tohoto studia často překvapeni skutečností, jak nelehké i časově náročné je vytvořit kvalitní didaktický test a co vše je třeba při jeho tvorbě brát v úvahu.

Orientačně lze při identifikaci nebo při výběru použít také **školních známek**. Je však třeba reflektovat, že požadavky na klasifikaci si stanovuje a systém známkování vytváří každý učitel sám a podle svých zkušeností. Navíc je také známo, že nadaní a tvořiví žáci nejsou většinou jedničkaři (někdy ani ne dvojkaři) a nemusejí být z hlediska klasifikace nejlepšími žáky nebo studenty (Dacey; Lennon 2000).

Jiné údaje, které se při identifikaci nebo výběru berou v úvahu, jsou **výsledky soutěží**. Účast v soutěži může odrážet mimo jiné zájmovou orientaci dítěte i jeho vlastní hodnocení schopností v této oblasti. Cennější jsou pochopitelně údaje o umístění v soutěžích, které mají školní, regionální, celostátní a mezinárodní kolo. Vyhledávání nadaných prostřednictvím soutěží v minulosti bylo a dnes stále je oblíbenou a hojně využívanou metodou. Evidenci o účasti a umístění žáků v soutěžích by pak měla mít každá škola. Údaje o těchto aktivitách žáka spolu s výsledky psychologických motivačních dotazníků a motivačního rozhovoru vytvářejí základní korpus dat o žákovi v motivační oblasti. Je třeba ale brát v úvahu, že ne všechny nadané děti se soutěží účastní.

K pedagogickým metodám patří rovněž **rozbory portfolia**. Jedná se o analýzu prací žáka za určité časové období, ve kterém si všímáme kvality a kvantity jeho postupu při zvládnání učiva, nebo dovednosti v daném předmětu nebo tématu. Tuto metodu lze používat zejména u mladších dětí, tedy při identifikaci nadání. Ve starším věku se častěji setkáváme s hodnocením a **analýzou** komplexnějších **produktů činnosti** žáka (např. projekty).

Učitelé mají oproti psychologům výhodu v tom, že většinou měli možnost pozorovat a sledovat žáka dlouhodobě v různých situacích. Jak dovedou pozorování žáka a informací o něm využít při identifikaci nebo výběru je současně ovlivněno mírou informovanosti o problematice nadaných dětí, jejich osobní zkušeností, postoji k tomuto tématu a rovněž jejich angažovaností v samotné učitelské profesi.

Při identifikaci a výběru je také nutné všimnout si určitých „typů“ žáků nebo skupin žáků, kteří mohou být rovněž nadaní, ačkoliv bychom je s tímto fenoménem pravděpodobně vůbec nespojovali. Jedná se např. o žáky demotivované, frustrované (např. nízkými nároky školy, školním klimatem, vztahy se spolužáky), re-

belanty, izolované žáky a hyperaktivní žáky. Dále je třeba si všímat žáků, kteří také často zůstávají stranou běžných úvah o nadání. Jsou to např. handicapovaní žáci a žáci se specifickými vývojovými poruchami učení, kteří mohou být rovněž nadaní. Ti se často označují jako žáci s tzv. „dvojí výjimečností“, protože se u nich setkáváme se souběhem nadání a handicapu (o dětech rozumově nadaných s dyslexií viz např. v knize Portešová 2009). Nadaní mohou být rovněž žáci, kteří pocházejí z kulturních a etnických minorit.

Na základě výsledku screeningu nadaných žáků a se souhlasem rodičů odešle škola identifikované nebo vybrané děti do příslušné pedagogicko-psychologické poradny, která dítě vyšetří psychologickými metodami. S těmito metodami pracuje pouze psycholog, proto je v tomto textu uveden jenom jejich komentovaný přehled a nikoliv detailní rozbor.

Psychologické metody

K nejčastěji užívaným psychologickým metodám v procesu identifikace a výběru tradičně patří standardizované testy, a to **skupinové a zejména individuální testy inteligence**. Jejich užívání v případě, kdy jsou rozhodující nebo jedinou metodou, bylo z různých hledisek kritizováno (Renzulli 1986, Heller 1987, v širším kontextu Gould 1997). Respektování a zohledňování faktu, že k podávání mimořádného výkonu (aktuálně nebo v budoucnu) je zapotřebí nejen vysoce rozvinutých kognitivních schopností, ale i jiných nekognitivních charakteristik (jako jsou např. vytrvalost, úkolová angažovanost) a podpůrného vlivu rodinného a širšího sociálního prostředí, vedlo ke snaze rozšířit repertoár identifikačních metod. Z toho také vyplývá, že samostatné použití inteligenčního testu jako jediného nástroje se už poměrně dlouhou dobu nedoporučuje. Z individuálních testů inteligence je u nás k dispozici např. Wechslerova inteligenční škála pro děti, Woodcock-Johnsonova inteligenční škála, Stanford-Binetův inteligenční test nebo neverbální inteligenční test SONR, který je určen pro mladší děti.

Ze skupinových testů inteligence, které lze použít i individuálně, to mohou být pro děti např. Ravenovy progresivní matice a pro studenty Ravenovy progresivní matice pro pokročilé (APM). Založit strategii vyhledávání nadaných pouze na skupinových inteligenčních testech je poměrně problematické, protože ze-

jména intelektově nadaní dosahují v individuálních testech inteligence rozdílu – oproti testům skupinovým – až 10 bodů IQ ve prospěch těchto testů individuálních (Terrassier 1985).

Další skupinou psychologických metod užívaných při vyhledávání nadaných jsou **testy divergentního myšlení a tvořivosti**. Jedním z mála standardizovaných testů, který je u nás v této oblasti k dispozici, je Torrancův figurální test tvořivého myšlení. Prostřednictvím hodnocení tří úkolů (Tvoření obrázku, Neúplné figury a Kruhy) se zjišťují základní tvořivé schopnosti fluence, flexibilita, originalita a elaborace. Vývoj zkoumání v oblasti tvořivosti však jasně ukázal, že do tvořivého výkonu se zapojuje celá osobnost a tvořivý výkon je podmíněn spolupůsobením řady osobnostních charakteristik (např. Dacey, Lennon, 2000). Proto má pro identifikaci význam Urbanův figurální test tvořivosti. Jeho výhodou je, že zjišťuje tvořivost také v osobnostní dimenzi (např. komplexnost pohledu, odvaha riskovat nebo tendence k překonávání bariér tvořivosti) a nikoliv pouze v divergentní produkci probanda jako Torrancův test. V době existence Institutu pedagogicko-psychologického poradenství v Praze se také pracovalo na tvorbě verbálního testu tvořivosti, který u nás citelně chybí a při vyhledávání nadaných je velmi potřebný.

Důležité informace při identifikaci nebo výběru nadaných jsou **informace o motivaci**. V našich podmínkách lze použít u adolescentů známý dotazník motivace výkonu. Významná je zejména informace o potřebě výkonu, která bývá relativně stálou dispozicí jedince a v určitých podmínkách se aktualizuje. Motivační rozhovor je podle věku dítěte směřován k identifikaci jeho zájmů a např. k zjištění korespondence těchto zájmů se schopnostmi i se zaměřením edukační nabídky, pro kterou je identifikace realizována.

Součástí vyšetření je nejen **rozhovor** s dítětem, ale také s rodiči. Zjišťují se další důležité údaje o rodině a o sociálním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Významným počinem výše zmíněného institutu v oblasti nadaných a v souvislosti s jejich identifikací bylo prosazení pozice psychologa pro nadané děti a mládež, a to alespoň v jedné pedagogicko-psychologické poradně každého regionu. Dále byl vypracován standard komplexního vyšetření mimořádného (kognitivního) nadání pro děti různého věku.

Škola a proces vyhledávání nadaných žáků

U nás se dnes ve školské praxi nejčastěji můžeme setkat s těmito situacemi:

Nejprve je realizován screening nadaných na škole (odhlížíme nyní od způsobu identifikace nebo výběru). Žáci jsou doporučeni k vyšetření v příslušné pedagogicko-psychologické poradně, která nadání potvrdí (nebo se vyjádří negativně). Pro žáky, u kterých bylo nadání potvrzeno, musí následně škola podle vyhlášky 73/2005 MŠMT ČR do 3 měsíců vypracovat individuální vzdělávací program v oblasti, ve které žák vyniká. Tento postup je charakteristický pro školy, ve kterých byli vyhledáni pouze jednotliví žáci. Program je pak „ušit“ na míru konkrétního žáka. Postup je stejný i v případě, že iniciátorem vyšetření v poradně byli rodiče nebo jiná osoba.

Jestliže je záměrem školy dlouhodobě a systematicky se věnovat nadaným žákům, jejím záměrem je např. zřízovat od počátku školní docházky třídy pro mimořádně nadané žáky (což je již u nás realizováno) a vytváří si nejprve pro jejich výuku vzdělávací program. Rovněž tam, kde se předpokládá větší počet nadaných žáků ve škole v určité oblasti, může škola pro ně připravit skupinový program (vyučování). Školou identifikovaní nebo vybraní adepti pro účast v těchto skupinových formách výuky pro nadané musejí však, pokud škola nárokuje další finance na jejich vzdělávání, také projít pedagogicko-psychologickým vyšetřením. Skupiny se vytvářejí podle schopností nebo zájmů nadaných a bývají také často věkově heterogenní. V tomto případě je tedy nejprve připravena edukační nabídka a teprve potom je realizována identifikace nebo výběr. Tento postup připadá v úvahu na velkých školách, kde je možné předpokládat vyšší počet nadaných žáků, nebo na víceletých gymnáziích.

Je nezbytné upozornit na několik aspektů, které budou do značné míry rozhodovat o tom, jak mohou být poznatky o nadaných a některé postupy při jejich vzdělávání ve školách aplikovatelné a úspěšné. Rádi bychom upozornili především na širší kontext, ve kterém přistupujeme k identifikaci a následně práci s nadanými dětmi, na kontext, který často rozhoduje o efektivitě a smysluplnosti takové práce.

- Vycházet v péči o nadané žáky z tradice školy. Je rozdíl v tom, zda navazujeme na tuto tradici a rozšiřujeme ji, nebo zda začínáme systém vyhledávání a rozvíjení nadaných žáků na škole teprve vytvářet. Pokud na škole začínáme, stává se, že některý z učitelů je nadšený a silně motivovaný pro takovou práci, ale naráží na neporozumění ostatních. Jedná při prosazování svých představ pod vlivem silných emocí, ale chybí mu současně dostatečný nadhled a odstup, který umožňuje lépe odhadnout možnosti školy i jeho vklad pro tuto práci. Zpočátku je třeba prosazovat dílčí, ale splnitelné cíle. Vytvoření edukační nabídky pro nadané žáky i pro užší oblast jednoho školního předmětu je náročná práce pro zkušené učitele, a stejné je to při vytváření funkčního systému vyhledávání nadaných žáků školy. Velký rozpor mezi počátečním nadšením a obtížemi při tvorbě systému vede často k deziluzi a rezignaci na takovou práci.
- Zvážit, zda je v případě problematiky vyhledávání nadaných dětí pro školu potřebnější věnovat se spíše problematice identifikace nadaných dětí, výběru nadaných, nebo zda je zvládnutelné věnovat se oběma postupům. Takové rozhodnutí totiž ovlivňuje výběr konkrétních metod pro vyhledávání nadaných, i odborné složení komise, která bude vyhledávání nadaných pro konkrétní nabídku realizovat. Velkou výhodou mají školy, ve kterých již mají zřízeno školní poradenské pracoviště, jehož členem je školní psycholog.
- Navázat spolupráci s blízkými školami ve výchovně-vzdělávací péči o mimořádně nadané děti. Později vytvořit určitý systém dělby této péče mezi školami. Z toho vyplývá i nutnost vzdát se myšlenky, že takovou péči zajišťují jedině víceletá gymnázia.
- Zmapovat, jaké možnosti v oblasti rozvíjení dětí s mimořádným nadáním existují mimo školu, tj. ve městě nebo regionu, jaké mají tyto nabídky obsah a rozsah, na co se zaměřují a zda je reálné navázat s těmito institucemi a organizátory bližší kontakt a spolupráci. Umožní to např. dobře informovat nadané žáky o všech možnostech rozvoje jejich nadání a i připravovat pro ně specifičtější edukační nabídku ve škole.

1.10.4 Možnosti podpory a intervence u nadaných žáků

Školský systém dané země poskytuje rámcové možnosti pro vzdělávací cestu nadaných. Systém pedagogicko-psychologického poradenství a školní poradenské pracoviště by měly významně přispívat k vytváření takových podmínek, které vedou k realizaci výchovně-vzdělávacích přístupů a k aplikaci zásad práce, které jsou pro nadané děti optimální.

K tomu, abychom žákovi mohli poskytnout adekvátní podmínky pro rozvíjení jeho nadání, slouží identifikační proces, tj. rozpoznání jeho „silných stránek“. Znamená to, že identifikační proces nebo výběr je pouze výchozím momentem, po kterém by měla následovat edukační opatření a systematická práce s takovým žákem. Intervence v případě nadaných žáků se většinou týkají dvou hlavních oblastí:

- a) problematiky jejich vzdělávání a práce s takovými žáky při vyučování,
- b) sociálních vztahů nadaného, které bývají velice často zdrojem řady problémů.

Možnosti a kvalitu pedagogicko-psychologické intervence ovlivňuje řada činitelů. Jedná se o činitele, které působí bezprostředně, a činitele, jejichž působení je mnohonásobně zprostředkované. K bezprostředním činitelům můžeme např. zařadit konkrétní situaci na škole a ve třídě, kterou nadaný žák navštěvuje (počet dětí ve třídě, kompetence učitele a školního psychologa pro práci s těmito dětmi, materiální vybavení školy, obsah, organizaci a metody vyučování apod.). Dále je třeba brát v úvahu také širší rámec, v němž se intervence rovněž pohybuje, a který je determinován vzdálenějšími faktory působícími často skrytě a zprostředkovaně. Ten má však zásadní dopad na možnosti a limity intervence přímo ve škole. Na mysli mám především společenský kontext (atmosféru a společenskou „naladěnost“ na téma nadání, existence nebo absence koncepce péče o nadané a možností jejich vzdělávání), legislativu, školský systém, vzdělávání učitelů a psychologů pro práci v této oblasti a především výši financí určených na vzdělávání vůbec.

Organizační a obsahová forma podpory rozvoje nadání ve škole

Rozsah vzdělávací podpory, kterou škola nadaným dětem nabízí, uvádí škola ve svém školním vzdělávacím programu. Měla by přitom být informovaná

o možnostech takové podpory, a to u nás i v zahraničí. Na základě těchto informací a znalostí potom může daleko snadněji zpracovat, modifikovat a zejména zkvalitnit svůj rejstřík edukačních nabídek pro tyto žáky.

Při volbě organizační formy vzdělávací cesty pro nadané dítě se může uvažovat o separační nebo integrační variantě. **Separační varianta** vychází z myšlenky, že pro každé dítě, které se určitým způsobem výrazně odlišuje od svých vrstevníků, jsou nevhodnější speciální školy nebo třídy, ve kterých je pak soustředěn homogenní typ populace. V případě nadané populace již u nás existují školy, které mají třídy určené nadaným. Je také možný odchod takového dítěte do víceletého gymnázia nebo do školy s rozšířeným vyučováním určitého předmětu, kde je také homogennější typ žákovské populace. Při uplatnění **integrační varianty** dochází k tomu, že nadané dítě zůstává ve své původní škole a třídě, a učitel se nadanému dítěti dále speciálně věnuje. Pro takového žáka se potom vytvářejí individuální vzdělávací programy.

Obě tyto varianty mají pochopitelně své výhody a nevýhody. Jaká varianta je v konkrétní zemi více rozšířena závisí na mnoha různých okolnostech: na tradici školského systému, způsobu přípravy budoucích učitelů, dostupnosti a existenci učebních materiálů pro nadané, existenci speciálního pedagogicko-psychologického pracoviště atd. Většinou se však setkáváme ve školských systémech s určitou koexistencí obou forem nebo jejich vzájemnou kombinací. Ta se někdy označuje jako **kombinovaná varianta** edukace nadaných. Znamená to, že mezi póly segregace a plné integrace existuje řada mezistupňů ve smyslu „částečně integrovaného vzdělávání“. V Evropě je spíše preferována integrace nadaných, v zámoří je častější segregovaná varianta.

Segregovanou edukaci reprezentují speciální školy pro nadané s internátní nebo denní péčí, včetně speciálních tříd běžných škol. Kombinovaná edukace zahrnuje speciální třídy, kde však část vyučování probíhá v běžné třídě, dále pak běžné třídy, kde část vyučování probíhá ve třídě vyššího ročníku, nebo část vyučování zabezpečuje např. speciální pedagog nebo jiný odborník na danou předmětovou oblast. Integrovaná edukace se realizuje v běžných třídách, avšak s dalším učitelem pro nadané, nebo ji plně zabezpečuje kmenový učitel na základě IVP (v nižších ročnících), který je však pro práci s nadanými dětmi připraven. Při

kombinované a integrované variantě se využívá také skupinového vyučování nadaných.

Téma edukace nadaných dětí je u nás aktuální pro učitele všech škol nejen proto, že se v našich podmínkách se všemi uvedenými formami běžně nesetkáváme, ale i z toho důvodu, že mnoho nadaných žáků nemůže, nebo nechce segregované školy (u nás např. v podobě víceletých gymnázií) nebo speciální třídy navštěvovat.

Výše uvedená část se týkala především organizačních možností edukace nadaných. Dále se zaměříme na obsahovou stránku edukace nadaných. Obvyklé je, že se učitel nejprve snaží bystrého žáka s rychlým učebním tempem zaměstnávat dalšími úkoly, jejichž obsahem může být i látka, kterou ostatní žáci zatím ještě neprobírali. Nadaný žák může postupovat v učivu rychleji než ostatní, a to zejména v předmětech vztahujících se k jeho nadání. Postup, jehož podstatou je urychlování obsahu vzdělávání, se označuje jako **akcelerace**. K intervencím (zásahům ve prospěch nadaného žáka ve škole), které podporují tuto variantu, například patří:

- nástup do školy před dovršením šesti let (tzv. předčasné zaškolení, např. u hyperlektiků),
- nástup hned do druhé třídy,
- jednorázové přeskočení nebo opakované přeskakování ročníků v průběhu školní docházky,
- žák chodí na určitý předmět do vyššího ročníku školy,
- přestup do náročnější školy (např. víceletá gymnázia),
- ukončení výuky daného předmětu za kratší dobu a jeho návštěva na škole vyššího stupně,
- vypracování individuálních programů pro žáka.

Cílem akcelerace je tedy vytvořit takové možnosti ve vzdělávacím systému a upravit obsah vzdělávání pro nadané, které ovlivní především délku vzdělávání. Např. Stanley již dříve zjistil (1979), že akcelerace je nejefektivnější u žáků a studentů, kteří jsou matematicky nadaní. Velmi častou organizační formou u akcelerační varianty je vyčlenění nadaných do speciálních tříd nebo škol. Separace nadaných od ostatní populace žáků potom snadněji umožňuje urychlo-

vání výuky díky rychlému učebnímu tempu a vysokému intelektovému potenciálu nadaných.

Akcelerace se však stala v šedesátých letech v USA předmětem kritiky. Poukázvalo se např. na fyzickou, emoční a sociální nezralost nadaných, která se později projevovala v kontaktu se staršími spolužáky. Na počátku školní docházky to nemusí být ještě velkým problémem. Pro dítě se to může stát velkým handicapem s nástupem puberty, kdy fyzický rozvoj, zejména u chlapců, hraje v sociálních vztazích důležitou roli. Problémy v sociální oblasti uváděli také v dospělém věku samotní nadaní, kteří v mládí v USA prošli touto variantou vzdělávání (Weiss 1978). Jinou výtkou bylo, že akcelerační varianta má omezené využití a v případech intelektového nadání jiného, než matematického, je problematická. Nevhodná je např. při vzdělávání žáků a studentů nadaných pro společenskovední obory.

Druhou základní možností je, že se nebudeme primárně snažit o akceleraci, žák nepůjde v probírané látce dopředu, ale budeme mu spíše předkládat ty úkoly a využívat takové metody výuky, které **stávající učivo obohacují, rozšiřují a prohlubují**. Tento přístup stimuluje jak intelektový vývoj, tak umožňuje rozvoj schopností a dovedností nadaného dítěte v sociální oblasti. Jistota v sociální oblasti podporuje sebedůvěru obecně; a právě nedostatečná sebedůvěra vyvěrající z obtíží v této oblasti se ukazuje jako častý osobnostní problém nadaných dětí.

K tomu, abychom podporovali nejen kognitivní vývoj, nebo aby se nadané dítě mohlo stát stimulujícím pro ostatní, může učitel využívat např. tyto postupy:

- Tvorba individuálního vzdělávacího programu pro konkrétního žáka. Vychází se z doporučení pedagogicko-psychologické poradny a z úrovně znalostí a dovedností dítěte.
- Umožňovat nadanému samostatné studium tématu v knihovně nebo v domácím prostředí.
- Realizovat projektové vyučování zavedením pololetních i ročníkových prací, do nichž se zapojují nejen nadaní žáci.
- Realizovat skupinové vyučování žáků – seskupování může probíhat podle různých kritérií a nemusí se brát v úvahu např. ani postupný ročník. I když je známo, že nadaní jsou individualisté, neznamená to, že by se měl tento typ výuky vylučovat, protože může stimulovat rozvoj sociálních dovedností

a kooperaci. Ve vyhlášce 73/2005 a v informacích k této vyhlášce (2006) je skupinová výuka nadaných silně akcentovaná.

- Umožňovat diskuse k probíraným tématům.
- Prezentovat znalosti a dovednosti nadaného dítěte před třídou. Např. zjistíme, že nadané dítě zná mnoho zajímavého o určitém tématu, které souvisí s probíranou látkou. Umožníme mu pak předat ostatním tyto informace a poznatky. Velmi motivující jsou situace, když dítě k tématu přinese další materiály (knihy, fotografie, ukázky ze své sbírky atp.) a když se na závěr takové vyučovací hodiny umožní diskuse.
- Pověřovat nadané doučováním slabších žáků. Nadané dítě můžeme pověřit doučováním slabšího žáka. Při eventuálním zadání takového úkolu musíme ovšem vycházet ze situace ve třídě, z možností a dovedností konkrétního nadaného žáka.
- Realizovat iniciačních setkání. Protože nadané dítě může mít hlubší zájem o určitou oblast a často se stýká s lidmi, kteří jsou daným oborem zaujati, je možné využít těchto kontaktů a nabídnou nadanému dítěti, aby iniciovalo takové setkání a organizačně ho zabezpečilo. Mnozí významní vědci, sportovci nebo umělci v dospělosti uvádějí, že setkání s určitým člověkem v dětství podnítilo jejich zájem o danou oblast.
- Exkurze, návštěva zajímavého místa, pracoviště. Jde o obdobný úkol jako uvádíme v předcházejícím bodě. V tomto případě se může vycházet z námětů dětí a nadané dítě je pověřeno zabezpečením celé akce.

Avšak i tento přístup má svá úskalí. Je stejně časově náročný a vyžaduje značnou angažovanost a tvořivost učitele. Náměty na zajímavá rozšiřující témata a náročnější úkoly pro konkrétní předmět nejsou totiž vždy k dispozici. V případě jazykového nadání je např. možné se inspirovat náměty uvedenými v článku Pýchové (1997). Kritickým místem mohou být nároky nadaného dítěte na diskusi v průběhu vyučování. V případě, že nelze při vyučování uspokojit časové nároky dítěte na diskusi, je třeba v ní pokračovat později formou individuální konzultace. Snaha po diskusi u nadaného dítěte souvisí se širokým rejstříkem jeho zájmů a zvědavostí.

Bližší informace o způsobech a možnostech vzdělávání nadaných získá čtenář např. v této české literatuře –Jurášková 2006, Machů 2006.

Možnosti mimoškolního rozvoje nadání

Škola je bezesporu místem, kde lze na dítě systematicky a dlouhodobě působit. Nemělo by proto docházet k tomu, že výchovně-vzdělávací péči o tuto specifickou skupinu žákovské populace odkážeme pouze do různých mimoškolních aktivit, jak tomu často bývá. Zájmové aktivity jsou základnou umožňující žákům setkání s činnostmi, které se mohou stát jejich koníčkem a později i dominujícím zájmem. Je známo, že projevený zájem o určitou oblast může být signálem nadání jedince. Proto možnost účastnit se různých volnočasových aktivit a kroužků je východiskem pro realizaci zájmových aktivit vyšší náročnosti i specializací, které jsou cíleně určené pro populaci mimořádně nadanou. U této populace se totiž primárně nejedná o problém náplně volného času, ale spíše o problém absence pokročilých, kvalitně odborně vedených a náročných mimoškolních aktivit, které by mohly uspokojit i nadané dítě. Ne vždy může být jejich absence nahrazena zvýšenou péčí rodičů a aktivitami dítěte v domácím prostředí. Ideálním případem je, když je dítě dostatečně stimulováno ve škole, mimo školu, i v rodinném prostředí.

Jinde poměrně velmi rozšířenou mimoškolní aktivitou, na jejíž organizaci se často podílejí výzkumné ústavy, vysoké školy, muzea, knihovny a další specializovaná pracoviště, jsou **letní tábory** nebo **letní školy** pro mimořádně nadané děti školního věku. S touto formou mimoškolní podpory rozvoje nadání se u nás více setkáváme v případě umělecky nebo sportovně nadaných dětí.

Další možností (mimoškolní i školní), která umožňuje dětem konfrontovat jejich výkony s ostatními, je **účast v soutěžích**. Žáci se do těchto soutěží nyní přihlašují více na základě dobrovolnosti než pod vnějším tlakem, což na jedné straně znamená snížení celkového počtu přihlášených, a na druhé straně zvýšení počtu těch účastníků, kteří jsou skutečně vnitřně motivovaní. Avšak rigidní setrvání pouze na této formě vyhledávání mimořádně nadaných a pokládání soutěží za dominantní oblast v péči o mimořádně nadané je dnes nejenže již zastaralé, ale přímo ohrožující rozvoj v této oblasti. **V současné době se jednoznačně akcentuje i umísťuje vzdělávání a podpora rozvoje mimořádně nadaných přímo do škol, do vyučování**. Svědčí o tom např. i obě nejrozsáhlejší reprezentativní monografie zabývající se z různých aspektů problematikou

nadání a nadaných (Heller; Mönks; Passow 1993 a Heller; Mönks; Sternberg; Subotnik 2000). Organizování a realizování různých soutěží a jejich účast v nich je chápáno jako důležitá, ale pouze doplňková aktivita (školní i mimoškolní) ve výchovně-vzdělávací podpoře rozvíjení nadání dětí. Navíc je známo, že se soutěží zúčastňuje jen část mimořádně nadaných žáků, tzv. řešitelé. Existují totiž mimořádně nadaní žáci, tzv. badatelé, kteří takové aktivity rozhodně nevyhledávají, ale naopak se jim vyhýbají (Burjan 1991, Hříbková 2009).

Osobnostní problémy nadaných žáků a problémy v sociálních vztazích, možnosti intervence

Za prioritní oblast pro intervenci v případě nadaných považujeme oblast vzdělávání. Absence úpravy vzdělávacích podmínek, adekvátních vzdělávacích možností, nebo jejich přímé odmítání ze strany dospělých je tím obvyklým spouštěcím impulsem pro vznik řady osobnostních problémů a problémů v sociálních vztazích nadaného, které jsou tak často uváděny v literatuře. Úprava vzdělávací cesty je také velmi účinnou prevencí proti vzniku těchto problémů, jejichž řešení se však neobejde bez spolupráce učitele, psychologa a rodičů.

Zvláštním problémem, se kterým se však můžeme u této populace setkat, je negativní dopad pozitivního označování „nadané dítě“, který se projevuje zejména v sourozeneckých a vrstevnických vztazích.

Cornell a Grossbergová (1989) zjistili, že v rodinách dětí, které byly školou identifikovány jako nadané, měly tyto děti v rodině speciální statut, a verbální komunikace byla v těchto rodinách mezi rodiči a nadaným dítětem frekventovanější, ve srovnání s komunikací mezi rodiči a sourozencem/ sourozenci nadaného dítěte. Ukázalo se, že tyto rodiny byly více výkonově orientované, ale také současně poskytovaly méně svobody a prostoru pro vyjadřování emocí. Dále poukázali na skutečnost, že potíže s adaptací, nepřizpůsobivostí a vzdorovitostí sourozenců nadaného dítěte byly typické pro ty rodiny, ve kterých rodiče své děti vnímali odlišně. Zajímavé je, že u rodičů, kteří označení „nadané dítě“ hojně používali, nesouviselo jeho užívání s výší IQ jejich dítěte, ani s délkou navštěvování speciálních školních programů pro nadané nebo výkonovou úroveň dítěte. Ukázalo se, že si tyto rodiče své nadané dítě idealizují a jsou až emočně závislí na tomto označení. Nerealistická očekávání vysokých výkonů

dítěte za každé situace ze strany rodičů se stávají také zdrojem problémů samotného dítěte, a to nejen v sociálních vztazích. Tyto nálezy podporují teorii, že někteří rodiče, kteří kladou přílišný důraz na označení „nadaný“, mohou tak činit na úkor zdravého sociálního přizpůsobení dítěte. Zde se pak psychologická intervence, která byla původně zaměřena na zmírnění potíží nadaného dítěte, stává rodinnou intervencí.

Pokud se zaměříme na nejčastěji uváděné problémy ve vztahu k nadaným žákům a studentům, můžeme je podle Vendela (1996) rozdělit do těchto oblastí: studijní návyky, sebeobraz, porozumění a podpora okolí, poznávání relevantních možností ve světě práce, podnětnost studijních materiálů a vyučování ve škole vůbec. Zaměříme se detailněji na některé z nich.

Obecně lze konstatovat, že se řešení osobnostních a dalších problémů nadaného v zásadě nijak neliší od způsobu intervence, která se realizuje u ostatních dětí, pokud tyto mají stejné problémy. Ty problémy jsou často výsledkem spolupůsobení rozporných vlastností nadaných a nevhodného učebního a rodinného prostředí.

Velmi často se např. setkáváme se **zvýšenou senzitivitou**, až přecitlivělostí nadaných. Jedná se především o citlivost na podněty a signály ke komunikaci, **přecitlivělost na kritiku a sklon k perfekcionismu**. Tyto charakteristiky rovněž posilují někdy rodiče nadaného dítěte. Je to tehdy, pokud se od dítěte očekává vždy stoprocentní výkonnost a připravenost, a jeho „selhání“ je široce komentováno právě rodiči nebo i učiteli. Především nerealistické očekávání a ctižádost rodičů na jedné straně a obavy dítěte ze selhání, včetně jeho sklonu k perfekcionismu na straně druhé, jsou cestou k jeho neurotizaci. K úpravě těchto potíží je větší nutná spolupráce s rodiči, která též souvisí se změnou celkového přístupu rodičů k dítěti. Na jedné straně se pracuje na zrealnění pohledu rodiče na dítě, na druhé straně i na jejich zvýšení senzitivity na projevy dítěte. Perfekcionismus totiž může být výsledkem jak obav ze selhání dítěte, tak nástrojem dítěte k tomu, aby si rodiče povšimli jeho výkonů v oblasti, která je pro dítě významná.

Problémy s neadekvátním sebeobrazem, podceňováním se, nedostatkem sebevědomí mají rovněž některé skupiny nadaných. Vznik neadekvátního sebeobrazu může být jednak determinován nedostatečným sebepoznáním. Velmi často

se s touto příčinou neadekvátního sebeobrazu setkáváme u nadaných žáků a studentů, jejichž vysoká intelektová kapacita není spojena s konkrétním zájmem o určitou oblast nebo činnost. Neznalost vlastních speciálních schopností může pramenit z absence nebo omezené nabídky volnočasových aktivit, a tím i z omezené možnosti je vůbec rozpoznat. Úprava spočívá ve snaze zapojit nadané dítě do některých pravidelných činností, což se daří tím lépe, čím je dítě mladší.

Vznik neadekvátního sebeobrazu, který je primárně založen na základě pocitů odlišnosti, je u nadané populace rovněž často zmiňován (Schneider 1987, Van Boxtel; Mönks 1992). Tyto pocity odlišnosti a jinakosti mohou vzniknout díky pokročilým zájmům, znalostem a dovednostem nadaných oproti vrstevníkům. Mají často za následek odcizení nadaného dítěte od vrstevníků a někdy i od rodičů. Intervence by měla zasahovat v těchto případech do rodinného i školního prostředí. Jejím obsahem může být doporučení rodičů k reflexi svého výchovného i životního stylu s návrhem změn, které mají vést zejména k větší akceptaci a toleranci zájmů a projevů nadaného dítěte. Ve škole je nutné zvýšit náročnost výuky individuálním vzdělávacím programem a dlouhodobou prací se třídou jako sociální skupinou.

Méně známé je, že se u nadaných můžeme setkat také s učebními problémy. Intelektově nadaným dětem jde učení přírodovědných nebo jazykových předmětů velmi dobře, resp. na základní škole se nemusejí obvykle příliš snažit, aby učivo zvládly. Problém však může nastat v pozdějším věku na vyšším stupni školy, protože si často z tohoto důvodu neutvořily **studijní návyky**, neboť se „učit“ dosud nepotřebovaly. Učily se dosud především prostřednictvím experimentování, nebo jim stačila vynikající paměť a verbální schopnosti, což však později už vždy nestačí. Jejich rozsáhlá informovanost a znalosti, zájem o čtení a široký slovník vedou někdy u nich k zálibě ve verbalismu.

Silná koncentrace pozornosti na problém, který právě řeší a který je velmi zajímavý, může ústít v bouřlivé projevy nespokojenosti v případě, že mají řešení přerušit nebo skončit a věnovat se jinému úkolu. Samy si totiž stanovují kritéria, kdy už lze považovat úkol za vyřešený. Toto jejich odlišné chápání časoprostorových možností je problémem zejména ve škole. V nižších ročnících je vhodnější nechat žáka práci dokončit; starší žáci se s nutností změny činnosti vyrovnávají

podstatně lépe a jsou ochotni dál dořešit problém doma, zvláště v případech, když mohou později prezentovat výsledek před třídou.

Ukázalo se, že tzv. multipotencialita nadaných (schopnosti podávat nadprůměrné výsledky ve více oblastech) se stává i překážkou při **volbě střední a vysoké školy**. Volba je ztížena právě tím, že mají relativně vynikající šanci dostat se na jakoukoliv školu a odkládají nutné zúžení zájmů na jeden obor.

V západoevropských zemích se velmi často upravují problémy nadaných v podpůrných programech, které jsou někdy speciálně určené jen pro tuto populaci. Organizují je většinou univerzity nebo pracoviště, která se problematikou nadaných primárně zabývají. Tyto programy nejsou většinou zaměřeny na rozvíjení silných stránek nadaných (podrobněji např. Hříbková 1995). V tomto případě se jedná o **programy vyrovnávací, hormonizující a preventivní**, které jsou naopak zaměřeny na rozvoj slabín nadaných, na zlepšení sociálních vztahů nadaného, nebo na zmírnění jeho jednostranného zájmového zaměření.

Obecně je daleko větší pozornost v rámci této problematiky věnována tvorbě a realizaci edukačních programů pro nadané, než tvorbě programů, které jsou zaměřené na úpravu problémů nadaných.

Spolupráce školy a školního psychologa s rodinou nadaného žáka

V současné době byly realizovány kroky k tomu, aby alespoň na velkých školách mohl pracovat školní psycholog. Neznamená to však, že by školní psychologové nahrazovali práci pedagogicko-psychologických poraden a poradenských psychologů. Nepochybně však je, že velkou výhodou zavedení školních psychologů je zvýšení možnosti rychlé intervence v případě potřeby a znalost prostředí a podmínek dané školy.

Naopak výhodou pedagogicko-psychologických poraden může v některých případech být jejich „nezávislost“ na konkrétní škole a možnost realizovat ty skupinové aktivity, u nichž je výhodné, aby je navštěvovali žáci z různých škol, a které je problematické realizovat ve škole, do které daný žák dochází. Domníváme se, že z hlediska problematiky nadaných dětí se jako vhodná skupinová aktivita v poradnách jeví realizace harmonizujících programů pro nadané

a preventivních programů, zaměřených na sociální výcvik, zlepšení kooperace a komunikace nadaných. Školní psychologové se ve spolupráci s učiteli a rodiči zase více podílejí na identifikaci nadaných, a to ještě v období tzv. latentního nadání. Mohou se, mimo jiné, opírat o metodu dlouhodobějšího pozorování žáka při vyučování, jako o jednu z nejčastěji doporučovaných metod pro identifikaci nadaných dětí v období mladšího školního věku. Rovněž se mohou stát konzultanty učitelů při aplikaci doporučení poraden do tvorby individuálních vzdělávacích programů.

Podstatné je, do jaké míry se podaří pro specifickou práci i péči o nadaného žáka ve škole získat jeho rodiče. Zjistilo se např., že výchovný styl rodičů, který bychom mohli nazvat jako výrazně autoritářský, je daleko častější u dětí s extrémně vysokým IQ a u nadaných dětí, které jsou jednostranně zájmově orientované (Olszewski; Kulieke; Buescher 1987). Zejména tyto rodiny mají tendenci na eventuální problémy nadaného dítěte ve škole reagovat přísnými tresty a „řešit je uzavřeně v kruhu rodiny“. Komplikací pro vzájemnou spolupráci může být dále skutečnost, že dítě, které je školsky úspěšné a bezproblémové, nemusí být nutně mimořádně nadané. Naopak – dítě školsky neúspěšné a s problémy může být mimořádně nadané. Může nastat situace, že v druhém případě rodiče o svém dítěti jako o nadaném dítěti vůbec neuvažují a je obtížné je získat pro jakoukoliv spolupráci, kdežto v prvním případě se rodiče často dožadují zásahů do obsahu i formy výuky a specifického přístupu k jejich dítěti. Na jedné straně přílišná akcentace rozvoje silných stránek dítěte při výchově a vzdělávání může přispívat k vyčlenění takového dítěte ze skupiny vrstevníků se všemi negativními sociálními dopady, na straně druhé tyto děti potřebují intenzivněji saturovat své poznávací potřeby. Nalezení určité výchovně-vzdělávací rovnováhy mezi těmito póly může podle našeho názoru vzniknout právě díky vzájemné spolupráci a „rozložením“ působení jednotlivých institucí a osob, které se na výchově a vzdělávání nadaného dítěte podílejí. V tom spočívá také obtížnost systematické výchovně-vzdělávací péče o nadanou populaci žáků.

1.10.5 Závěr

Nápadná je obdoba historie tématu nadání s tématy jinými, která jsou pro psychology pracující v oblasti školství a učitele dnes již běžná. Můžeme vidět paralelu např. s vyšetřením školní zralosti nebo připravenosti na školu na jedné straně, a péčí o děti s odkladem školní docházky na straně druhé. (Realizuje se pro určitý účel – přihlíží se k vyjádření pediatra, učitelek mateřských škol, rodičů a pochopitelně k výsledkům vyšetření. Tímto vyšetřením rovněž neprojdou všechny děti příslušného věku, ale pouze ty, na které bylo upozorněno.) Obdobný problém jako u nadaných nastává i v této oblasti. (Co dělat s dětmi, které dostanou odklad? Může se to řešit různě: doporučení setrvat ještě rok v mateřské škole, návštěva tzv. nultého ročníku základní školy, doporučení zvýšené péče ze strany rodiny atd. V každém případě je snahou realizovat takovou intervenci, kterou dítě nejvíce potřebuje.) Jinou paralelou, která se vztahuje k celému tématu péče o nadanou populaci, může být paralela s tematikou specifických poruch učení. Toto téma nebylo před cca třiceti lety příliš v naší literatuře frekventované, ani náprava nebyla tak rozšiřovaná. Tím, že se tomuto tématu začalo u nás věnovat více odborníků, začalo se postupně objevovat v rámci profesní přípravy budoucích učitelů a začala s tímto tématem vycházet řada knih a metodických příruček. Tím se také zvýšila pravděpodobnost podchycení dětí s těmito problémy a možnost nápravy (ať je to přímo ve škole, doma, v centrech nebo v poradně). Co však s dětmi, které jsou „diagnostikovány“ jako nadané? Pouhé doporučení rodičům a žákovi k přestupu na víceleté gymnázium je příliš obecnou „nápravou“.

Literatura

Boxtel, H. W., Monks, F. J. General, Social, and Academic Self-Concepts of Gifted Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. 1992, 21, no 2, s. 169–186.

Burjan, V. Mathematical giftedness – Some questions to be answered. In MONKS, F. J., KATZKO, M. W., Boxtel, H. W. (Eds.). *Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues*. Amsterdam : Swets & Zeitlinger, 1991, s. 165–170.

- Clark, B. Growing up gifted. New York : Merrill/Macmillan, 1992.
- Cornell, D. G., Grossberg, I. N. Parent Use of the Term „Gifted”: Correlates with Family Environment and Child Adjustment. *Journal for the Education of the Gifted*, 1989, vol. XII, no. 3, s. 218–230.
- Correl, M. M. Teaching the Gifted and Talented. Boomington, In The Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1978.
- Dacey, J. S., Lennon, K. H. Kreativita. Praha : Grada Publishing, 2000.
- Feger, B. Hochbegabung. Chancen und Probleme. Bern : H. Huber, 1988.
- Freeman, J. Parents and Families in Nurturing Giftedness and Talent. In Heller, K.A.; Monks, F.J.; Passow, A.H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford : Pergamon Press, 1993, s. 669–683.
- Gagne, F. Peer Nominations as a Psychometric Instrument: Many Questions Asked But Few Answered. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 33, N.2, Spring 1989, s. 53–58.
- Gould, S. J. Jak neměřit člověka. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1997.
- Heller, K. A. Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik von Hochbegabung. In Weinert, F.E.; Wagner, H. (Eds.) *Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland: Probleme, Positionen, Perspektiven*. Bad Hannef : Verlag K.H. Block, 1987, s. 106–120.
- Heller, K. A., Monks, F. J.; Passow, A. H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford : Pergamon Press, 1993, s. 49–68.
- Heller, K. A., Monks, F. J., Sternberg, R.J., Subotnik, R. F. (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford : Elsevier, 2000.
- Hříbková, L. Modely k identifikaci nadání a edukace nadaných. *Speciální pedagogika*, 1994/1995, roč. 5, č. 3, s. 1–11.
- Hříbková, L. Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi. Praha : Grada, 2009.

Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Věstník MŠMT ČR. LXII, sešit 12, 2006, s. 21–26.

Jurášková, J. Základy pedagogiky nadaných. Praha : IPPP, 2006.

Machů, E. Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy. Příručka pro učitele a studenty učitelství. Brno : MU Pedagogická fakulta, 2006.

Olszewski, P., Kulieke, M., Buescher, T. The influence of the family environment on the development of talent: A literature review. Journal for the Education of the Gifted. 11, N.1, 1987, s. 6–28.

Portešová, Š. Některé teoretické koncepte talentu a nadání. Annales Psychologici, 2003, LI, č. 7, s. 41–54.

Portešová, Š. Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií. Brno : MU FSS, 2009.

Pýchová, I. Jazykově nadaný žák. Pedagogika, č. 4, 1997, s. 355–371.

Renzulli, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In Sternberg, R.J.; Davidson, J.E. (Eds.). Conceptions of giftedness. Cambridge : University Press, 1986, s. 53–92.

Schneider, B. H. The gifted child in peer group perspective. New York : Springer Verlag, 1987.

Stanley, J. C. The study and facilitation of talent in mathematics. In PASSOW, A.H. (ed.) The gifted and talented: Their education and development. Chicago : University of Chicago Press, 1979, s. 169–185.

Sternberg, R. J. Procedures for Identifying Intellectual Potential in the Gifted: Perspective on Alternative „Metaphors of Mind“. In Heller, K. A., Monks, F. J., Passow, A. H. (Eds.). International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford : Pergamon Press, 1993, s. 185–207.

Sternberg, R. J., Davidson, J. E. Conceptions of Giftedness. New York : Cambridge University Press, 2005.

Tannenbaum, A. J. *Gifted Children, Psychological and Educational Perspectives*. New York : Macmillan, 1983.

Terrassier, J. Ch. *Dyssynchrony: Uneven Development*. In Freeman, J. (Ed.). *The Psychology of Gifted Children*. New York : John Wiley and Sons, 1985, s. 265–274.

Tuttle, F. B., Becker, L. A., Sousa, J. A. *Characteristics and Identification of Gifted and Talented Students*. Washington : National Education Association, 1988.

Vendel, Š. *Nadání a ich osobité problémy*. *Československá psychologie*, 1996, 40, č. 3, s. 228–236.

Vyhláška č. 73/2005 Sbírký zákonů o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Praha: MŠMT ČR, 9.2.2005.

Weiss, P. *Attitudes towards gifted education*. Chapel Hill: University of North Carolina Press 1978.

1.11 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ V PORADENSKÉM KONTEXTU

Anna Kucharská, Klára Špačková

Anotace

Kapitola se zaměřuje na problematiku specifických poruch učení u dětí a dospívajících v kontextu našeho poradenského systému. Jednotlivé odborné aktivity, které jsou u žáků s SPU v průběhu jejich vzdělávání řešeny (tj. prevence, diagnostika, intervence a terapie) jsou představeny ve věkové trajektorii. Důraz je při tom kladen na ty nejdůležitější aspekty. Závěr přináší shrnutí specifických úkolů výchovných poradců v této oblasti.

Klíčová slova

specifické poruchy učení, prevence, diagnostika, intervence, terapie, školní zra-
lost, dyslexie, pedagogicko-psychologické vyšetření, školní dovednosti, rozumo-
vé schopnosti, percepčně-kognitivní funkce, motorické funkce

1.11.1 Úvod

Specifické poruchy učení (SPU) jsou jednou z hlavních kategorií problémů dětí, kterými se zabývá pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství. V posledních padesáti letech prošla problematika SPU vývojem od budování **poznatkové základny** přes rozvoj **diagnostiky** k vytváření **metod nápravy** a prosazování **intervenčních opatření**, které mohou napomoci řešit obtížnou školní situaci dětí. Téma SPU je rozsáhlé a neustále dochází ke změnám jak v jeho pojetí, tak legislativním vymezení i následné péči. Není proto možné, aby se tento příspěvek zabýval celou šíří problematiky. Hlavním cílem předkládaného textu je nastínit problematiku SPU u dětí a dospívajících v kontextu našeho poradenského systému. Důraz je přitom kladen **na aktuál-**

ní situaci se snahou upozornit na nové trendy a nedávné změny v přístupu k dané problematice.

V následných partiích textu se budeme zabývat **různými metodami prevence, diagnostiky, intervence a terapie specifických poruch učení v závislosti na věku**. Daným členěním textu bychom tak rádi upozornili na jednu ze zásadních změn v pojetí SPU.

V minulosti převládal názor, že pokud je porucha učení včas odhalena a započte se s její terapií, je velká šance na **úplné odstranění potíží**. V posledních letech dochází k odklonu od tohoto pojetí. Ukazuje se, že u některých dětí mohou přes péči, která jim byla poskytnuta, poruchy učení přetrvávat i na druhém a třetím stupni. Dokonce se zjišťuje, že to může být **celoživotní znevýhodnění** (Faber, Zelinková, 1996). Může docházet též k pozdější diagnostice obtíží – například až při přechodu na druhý stupeň. Pozornost se však obrátila i opačným směrem – na **období předškolního věku**. V 90. letech byl představen termín **dítě s rizikem dyslexie**, upozorňující na rizikové faktory v předškolním a raně školním věku, které mohou být pozadím budoucích specifických obtíže (Bogdanowicz, 1995).

Ve shodě se snahou o představení aktuálního pojetí SPU v rámci poradenského kontextu se budeme o něco více věnovat konkrétním preventivním technikám, diagnostickým materiálům i formám nápravné a terapeutické péče u těchto výše zmíněných věkových skupin. V případě období **mladšího školního věku**, kde je problematika SPU nejpropracovanější a mnohé z témat je díky naší odborné literatuře dostupné široké veřejnosti, se zaměříme především na povinnosti jednotlivých subjektů v systému péče o žáky s SPU podle v současnosti platných legislativních předpisů.

1.11.2 Vymezení základních pojmů

Podějme si nejdříve vymezení základních pojmů, se kterými se bude dále pracovat.

a) Prevencí rozumíme „soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 167). Můžeme si klást otázku, které negativní jevy lze identifikovat ve vztahu ke specifickým poruchám učení.

V první řadě by to byl samotný výskyt specifických poruch učení. Je možné nalézt taková opatření, kterými by se snížil počet dětí s SPU? Otázka není jen akademická, jak by se na první pohled mohlo zdát, nýbrž má i ekonomický podtext, a to v souvislosti s počtem dětí s diagnostikovanými vývojovými poruchami, u kterých je čerpán navýšený finanční normativ.

Preventivní opatření mohou mít dále úlohu snižování závažnosti problémů. V tomto ohledu bývá zdůrazňováno včasné vyhledávání dětí, neboť pokud se problémy včas odhalí, může se pak včas započít s intervenčními a terapeutickými programy.

Děti s SPU netrpí pouze přítomností oslabení, která je znevýhodňují ve výuce. Na primární obtíže mohou navazovat další problémy, zejména tehdy, není-li včas specifická porucha učení odhalena a získá-li dítě nálepku, že je „hlupák“, „nemá zájem či motivaci pro školní práci“, „je líné“, „je rodiči zanedbané“ aj. Tehdy může dojít k rozvoji sekundárních psychosociálních obtíží (zejm. neurotizace a poruch chování). Preventivní úlohu má tak včasná diagnostika, adekvátní intervence a efektivní terapie specifických poruch učení.

b) Diagnostika je v poradenském kontextu definována jako souhrn operací, postupů a technik, jejichž cílem je zjišťování a měření psychických vlastností a stavů jedince (Svoboda, 2001). V souvislosti se stanovením diagnózy SPU je třeba připomenout, že kategorie specifických poruch učení není v České republice legislativně vymezena. Stát nechává uplatnění jednotlivých kritérií na odbornících, ti však uplatňují různá hlediska a různé akcenty, což může přinášet odlišné pohledy v diagnostice a mít i dopad na počty žáků se specifickými poruchami učení (blíže in Mertin, Kucharská a kol. 2007).

Jednou ze zásadních podmínek pro stanovení diagnózy SPU je odhalení „specifičnosti příčin“ daných obtíží, mezi kterými bývají nejčastěji uváděny deficity v sensorické oblasti (vizuální, auditivní), deficity jazykových kompetencí a poruchy motorických funkcí. V naší odborné literatuře převládá pojetí SPU jako poruchy, která vzniká na základě kombinace deficitů v uvedených oblastech.

V souvislosti se stanovením diagnózy SPU bychom se mohli domnívat, že hlavním cílem diagnostiky je stanovení či vyloučení diagnózy SPU. Neméně podstat-

ným úkolem psychologické, pedagogické a speciálně pedagogické diagnostiky SPU je detailní posouzení a popsání příčin daných obtíží stejně jako doporučení opatření k jejich zmírnění či odstranění.

c) Intervenci můžeme chápat jako „předem plánovaný a systematický zásah sledující zpravidla řešení určitého problému jedince, rodiny, skupiny“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 92). U dětí s SPU nabývá intervence různých podob, v závislosti na věku a prostředí, ke kterým jsou navržena opatření vztažena (intervence ve školním prostředí, intervence v rodině aj). Někdy se přitom těžko rozlišuje, co je intervence a co terapie. Pro „hrubé“ rozlišení bychom mohli přijmout model, že intervenční opatření je takové, které nemusí být zaměřeno na přímou práci s dítětem, ale které dítěti pomáhá (jsou to tedy i podpůrná opatření, jako změna domácí přípravy, informace rodičům či učitelům, které změny postojů k dítěti apod). **Terapie** naopak představuje cílenou a záměrnou práci s dítětem, kterou zpravidla realizuje odborník (lékař, psycholog, speciální pedagog). Jedná se o déletrvající proces, ve kterém je cílem minimalizace, odstraňování klinických příznaků či jejich příčin.

d) Terapie může mít v případě specifických poruch učení několik podob.

Pedagogická terapie či speciálně pedagogická (muže ji vykonávat nejenom speciální pedagog, ale i proškolený učitel) bude zaměřena na oblast pedagogických dovedností či vývojových předpokladů pro jejich rozvoj. Ve speciální pedagogice se přitom rozlišují:

- Reedukační přístupy, kdy je na problém zaměřenými metodami zlepšována, zdokonalována výkonnost v oblasti postižené funkce. U dětí s SPU je častým cílem terapeutického působení zlepšení funkcí sluchového či zrakového vnímání aj.
- Kompenzační přístupy, zlepšující a zdokonalující výkonnost jiné funkce než je funkce postižená (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 100). Ukázkou tohoto přístupu je u dětí s SPU využití měkkých a tvrdých kostek, které nahrazují deficit v oblasti fonemického sluchu (tj. neschopnost sluchem rozlišovat měkké a tvrdé slabiky).
- Rehabilitační přístupy, upravující společenské vztahy, obnovující narušené praktické schopnosti a dovednosti i možnosti seberealizace postiženého (tamtéž, s. 187).

V oblasti pedagogické terapie se setkáme i s dalšími názvy, jako je náprava specifických poruch učení, ambulantní dyslektický nácvik aj., které jsou spíše „vžité“ než které by měly oporu v teoretickém vymezení.

Psychologická terapie se zaměřuje na celou osobnost dítěte a jeho prostředí. Cílem není odstranit deficity, vedoucí k poruše učení či pracovat na jejím odstranění, nýbrž jde o to, aby se jedinec se svým deficitem vyrovnal, aby nebyl negativně ovlivněn vývoj jedince a aby jeho problém dokázala „unést“ rodina, dále aby nedocházelo k sekundárním problémům u dítěte ani v jeho prostředí (např. ve škole ve vztahu k učiteli či spolužákům, doma ve vztahu k rodičům, sourozencům, širšímu příbuzenstvu) a aby dítě či jeho rodina neztratila zájem na jeho vzdělávání a dalším rozvoji. Existují různé druhy psychoterapie, které se liší podle různých kritérií, jejich užití vždy závisí na konkrétním případě, věku dítěte, typu problému a samozřejmě též na terapeutovi.

1.11.3 Předškolní věk

Specifické poruchy učení, pokud jsou vázány na oblast školních dovedností (tj. čtení, psaní, počítání), se mohou diagnostikovat až ve školním věku (dyslexie, dysgrafie, dysortografie). V případě dalších vývojových potíží, jako je dyspraxie, dyspinxie se dá v předškolním věku do určité míry prokázat vývojové opoždění dítěte proti jeho vrstevníkům, neboť máme k dispozici testové techniky, hodnotící úroveň motoriky (Valentová, 2001) či kresby (Kucharská, 2002).

V současnosti se zdůrazňuje včasný záchyt dílčích oslabení v oblasti percepční, kognitivní, řečové a motorické a tento požadavek bývá kladen do období předškolního věku. Bude-li se na základě diagnostiky návazně stimulovat vývoj příslušných funkcí, může se vzniku specifické poruchy učení předcházet nebo alespoň zmírnit její závažnost. Mohli bychom tedy konstatovat, že včasná diagnostika, ne specifických poruch učení, nýbrž vývojových deficitů, ze kterých by se specifické poruchy mohly rozvinout, je účinným **prostředkem prevence**.

Typy včasné diagnostiky v předškolním věku

Individuální diagnostika vývojových obtíží dítěte

U některých dětí jsou zřejmé problémy ve vývoji už v **průběhu předškolního věku**. Upozorňuje na ně zpravidla mateřská škola. Trendem 90. let 20. století bylo organizovat v mateřské škole věkově heterogenní třídy, ale i zde učitelky srovnávají děti daného věku a informují rodiče o možnosti vyšetření dítěte, na jehož základě by se s ním mohly, a to i v rámci „výuky“ v mateřské škole, realizovat rozvíjející cvičení. Žel bohu někdy vidíme podceňování vývojových odchylek, slyšíme, že „to nic není“, „dítě to dohoní, až půjde do školy“, „ještě se to stejně nemá učit“. Naopak někteří rodiče vývojové problémy předškoláka neopomínají a sami vyšetření iniciují. Mají třeba zkušenost se starším dítětem, které mělo po nástupu do školy potíže ve čtení, psaní, matematice, a nebo byly dokonce u něj diagnostikovány specifické poruchy učení. Rodiče mohou mít i osobní zkušenost s poruchami učení. Na odchylky ve vývoji může upozornit i pediatr, zejména v rámci pětiletých prohlídek (Informativní posouzení mentálního vývoje pětiletých), případně se na ně upozorní v rámci předškolní péče logopeda.

Diagnostika školní zralosti

Diagnostika vývojových deficitů, které by mohly být příčinou SPU, může prolínat **diagnostikou školní zralosti**. Ta se dnes ve většině pedagogicko-psychologických poraden realizuje jako samotné individuální vyšetření.

Samozřejmě, ne každé nezralé dítě bude trpět specifickými problémy ve čtení, psaní, matematice, ale některé z nich ano. Větší riziko je u dětí s nerovnoměrným typem vývoje, dětí s ADD/ADHD, dětí s řečovými problémy (zejm. s dysfatickým vývojem, vývojovým dysgramatismem či tzv. specifickými poruchami řeči), dětí z rodin s familiárním výskytem SPU. Menší riziko je u dětí, kde se jedná pouze o variantu tzv. volnějšího typu vývoje (dítě se jeví jako dětské, hravé), dále u dětí se zvýšenou nemocností. Předčasný nástup do školy by u nich mohl rozvinout nespecifické obtíže v budování školních dovedností. U dětí se smyslovými, tělesnými a mentálními handicapami je osvojování školních dovedností

zpravidla odlišné od běžné populace, často problémové, přitom se ale nejedná o SPU.

Někteří rodiče si uvědomují důležitost kvalitně provedené diagnostiky školní zralosti a vztahují ji i k **predikci budoucích problémů ve čtení či psaní**. Pravděpodobnost výskytu SPU nelze vždy přesně vyjádřit. Z diagnostiky by měla vždy vyplynout intervenční opatření a metody rozvoje dítěte.

Za rizikové vzhledem k SPU se považují před nástupem do školy nálezy v oblastech: hrubá motorika (pohybová neobratnost dítěte, opožděný vývoj motoriky, problémy ve sportovních úkonech jako je běh, jízda na kole, motorická neobratnost při kolektivních hrách), opožděný vývoj lateralizace (není zřejmé, kterou rukou bude dítě psát, střídá obě ruce), jemná motorika (nezájem a problémy v manipulačních hrách: např. korálky, stavebnice, v sebeobsluze: šněrování bot, zavazování tkaniček, knoflíků), grafomotorika a senzomotorická koordinace (nevybudovaný úchop tužky, opožděný vývoj obsahové i formální stránky kresby, kresba je primitivní, bez detailů, s nepřesnostmi, čáry jsou nekoordinované, potíže v obkreslování obrazců, nezájem a nechuť ke kreslení), zrakové vnímání (diferenciace, analýza a syntéza), zraková paměť a pozornost, sluchové vnímání (fonematický sluch, analýza a syntéza), paměť a pozornost, opožděný vývoj prostorové orientace a pravolevé orientace (vpředu, vzadu, nahoře, dole, pravá – levá strana), předčíselné představy (první, poslední, uprostřed, dítě nedovede posoudit početnost množin, nenapočítá do 5, nedovede vyřešit jednoduché a názorné operace).

Depistáž „rizika“ dyslexie

V současné době už i u nás existují první techniky **diagnostiky „rizika dyslexie“**, které jsou určeny buď pro děti na konci předškolního věku nebo na počátku školní docházky.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská, 2001; 2012) má depistážní charakter a je určen nejenom pro odborné pracovníky pedagogicko-psychologického poradenství, ale mohou jej po zácvičku využít

vat i učitelé (v mateřských školách, základních školách). Stávající normy zachycují věk dítěte mezi 6–7,1 rokem.

Prediktivní baterie čtení (Lazarová, 1999) je více komplexní, ale také náročnější na administraci i vyhodnocení. Může být použita přímo ve školách (mateřských, základních), ale ve spolupráci s odborným pracovníkem příslušného pracoviště. Normy jsou od 5–6,5 let.

Obě metody shodně mapují několik dílčích oblastí a shodují se i v intervencích, které mohou na depistáž navazovat (např. specifická stimulace, individuální přístup, realizace podrobného pedagogicko-psychologické vyšetření dítěte aj.)

Podněty k diagnostice předškoláka najdou rodiče i učitelé v publikaci Bednářové, Šmardové (2007).

Intervence v předškolním věku

Intervence může mít u dětí s vývojovými deficity v průběhu docházky do MŠ nebo v době OŠD tyto podoby:

- a) **individuální práce s dítětem** (event. práce v menších skupinkách dětí se stejnými problémy nebo na přibližně stejné vývojové úrovni) podle individuálního programu,
- b) zařazení dítěte do **speciální třídy mateřské školy** (např. pro děti s poruchou řeči), kde je větší možnost, aby učitelka pracovala individuálně podle potřeb dítěte, nebo kde dokonce pracuje odborník (logoped, speciální pedagog, psycholog),
- c) **odklad školní docházky**, který by neměl mít jen charakter formální (prodloužení pobytu v MŠ o jeden rok), ale který by přinesl intenzivní program stimulace v daných oblastech, i zde je důležité, aby učitelka mateřské školy získala z odborného pracoviště přesnější informace o charakteru vývojových obtíží i o způsobech rozvoje dítěte,
- d) zařazení **do přípravné třídy** (jsou zřizovány pro děti s odklady školní docházky, buď v mateřských školách, nebo při školách základních), zde je vzdělávací program velmi úzce spojen s rozvojem oblastí spojených s výukou školních dovedností.

Terapie v předškolním věku

Pedagogická terapie má v předškolním věku u rizikových dětí vzhledem k SPU charakter rozvoje psychických a motorických funkcí, na nichž se staví při osvojování čtení a psaní (matematiky). Z hlediska adresnosti je možné rozlišit dvě formy terapeutických programů:

a) Za **komplexní programy** považujeme různé metodiky rozvoje předškolních dětí, nabízející ucelený systém úkolů. Mohou se užívat preventivně, nevýběrově u celé populace předškolních dětí jako metoda rozvoje v dílčích oblastech. Uplatnění nacházejí i u dětí, kde bylo diagnostikováno určité vývojové oslabení, které by se mohlo stát příčinou vzniku poruchy učení. (Některé z nich nacházejí uplatnění i později, byla-li již diagnostikována specifická porucha učení.)

Mezi tyto programy patří např. Metoda dobrého startu (Bogdanowiczová, Swierkoszová, 1998) či program B. Sindelarové (1995). V posledních letech bylo publikováno mnoho podobných odborných materiálů, přehled lze získat na webových stránkách pražského dyscentra (viz www.dyscentrum.org).

b) **Individuální programy terapie** vycházejí z komplexní pedagogicko-psychologické diagnostiky a psycholog nebo speciální pedagog odborného pracoviště je tvoří na základě specifických potřeb konkrétního dítěte. Je také možné, aby se na podněcování vývoje dítěte podílela mateřská škola nebo dokonce rodič. Využívá se přitom běžných materiálů, které jsou k dispozici a je výhodou, že jich máme na našem trhu dostatek (nejrůznější publikace, metodické listy, sešity k procvičování, pomůcky, ale také počítačové programy pro předškoláky, např. na www.dyscentrum.org). Ten, kdo s dítětem pracuje, musí být kompetentní vybrat takové úkoly, které jsou zaměřeny na oslabenou oblast a jsou přitom adekvátní vývojové úrovni dítěte, aby došlo k řízenému učení. Příliš těžké úkoly mohou dítě demotivovat, stejně jako úkoly příliš lehké.

Psychologická terapie se v tomto věku realizuje u nejtěžších problémů a výhradně prostřednictvím hry. Nevztahuje se většinou na celou skupinu dětí s vývojovými odchylkami ve smyslu budoucích SPU, nýbrž spíše na jiné problémy (osobnostní zvláštnosti dětí, neurotické obtíže, problémy v chování, nevhodné výchovné působení rodiny, děti s konflikty mezi vrstevníky). Vývojové obtíže

zpravidla nejsou v tomto období okolím zveličovány, dítě není menší výkonností frustrováno, neboť ještě není uplatňováno normativní hodnocení (ale samozřejmě se tak někdy může stát).

1.11.4 Nástup dítěte do školy

Zápis do 1. třídy

V současné době vidíme zájem některých škol znát specifické potřeby žáka ještě před nástupem do školy. Postupně je opouštěn **model zápisu** jako administrativního aktu. Říci své jméno, poznat barvy, nakreslit nějaký obrázek, odrecitovat básničku, kterou si dítě připravilo doma s rodiči, už dnes nemůžeme považovat za dostatečné kritérium zralosti pro školu. Vypracováním „tvrďší“ metodiky zápisu do 1. třídy se školy stávají kompetentním partnerem pro odborná pracoviště, přestože se jedná o depistáž, nikoli o podrobné vyšetření (Kucharská, 2001). Tato varianta zápisu je efektivní zvláště v případech, kdy dítě nenavštěvuje mateřskou školu vůbec, jen nepravdělně.

Vypracováním metodiky zápisu bývá pověřen psycholog nebo speciální pedagog školy, pracovník poradny, učitelka – elementaristka či výchovný poradce školy. Jedná se o jakýsi „minidiagnostický“ materiál, který si klade za prvořadý cíl zachytit děti školsky nezralé. Je možné jej využít i pro depistáž dětí s většími nerovnoměrnostmi ve vývoji, které by se mohly stát v budoucnu podkladem pro vznik specifických poruch učení..

V těchto diagnostických materiálech bývají úkoly zaměřené na mentální vyspělost (všeobecná informovanost, početní představy – předčíselné představy, početní řada, názorné operace), řeč (vyslovnost, měkčení, básnička, komunikativní dovednosti), zrakové a sluchové vnímání (schopnost analýzy a syntézy, diferenciací) a paměť, grafomotoriku (kresba lidské postavy, napodobení geometrických tvarů, úchop tužky), ale také na pracovní vyspělost (pozornost, samostatnost a vytrvalost při řešení úkolů).

Záchyt dětí, které významně selhávaly v některé z výše uvedených oblastí nebo dokonce ve více oblastech, je prevencí budoucích obtíží a navazují na něj tyto formy intervence:

- a) podrobné **pedagogicko-psychologické vyšetření** v pedagogicko-psychologické poradně, na jehož podkladě je možné pak realizovat **odklad školní docházky**,
- b) **individuální či skupinové formy práce** s vytipovanými dětmi ještě před zahájením školní docházky, specifická stimulace dle nálezů z tohoto „tvrdšího“ zápisu, kterou může realizovat učitelka mateřské školy, rodič nebo pracovník odborného pracoviště (pakliže je rodiče vyhledají),
- c) v případě, že odklad školní docházky není realizován, mohou být údaje ze zápisu využity např. **při rozřazování dětí do tříd** (vyváženost tříd) či pro individualizovaný a diferencovaný přístup k dítěti od počátku nástupu do školy.

První měsíce školní docházky

Nástup dítěte do 1. třídy je velmi důležitý okamžik. Dítě se adaptuje na novou situaci, seznamuje se s novou rolí školáka i spolužáka, učí se pracovat pod vedením učitele. Doba **adaptace** může být velmi různorodá a obvykle se nepřehání hodnocení prvotních nezdarů dítěte. Jen výjimečně je dítě zasláno k vyšetření na odborné pracoviště, a to tehdy, jsou-li problémy skutečně velké a škola doporučuje **dodatečný odklad školní docházky**.

V méně závažných případech potřebuje učitelka znát úroveň některých schopností a dovedností, které jsou podkladem pro rozvoj čtení a psaní. Jedná se o možnost užití skupinových forem práce dětí na přibližně stejné vývojové úrovni, o zadávání doplňujících úkolů, o přechod k náročnějším úkolům, ale samozřejmě i o vytipování dětí, se kterými bude potřeba pracovat odlišně. Jedná se o děti, u kterých se vyskytují specifické vývojové nedostatky s pravděpodobným formováním specifické poruchy učení (vzhledem k velikosti našich tříd a výskytu SPU v populaci je téměř jisté, že v každé třídě takové dítě je). Pro všechny tyto případy může učitelka využít metod **diagnostiky „rizika dyslexie“**, o kterých bylo pojednáno dříve (Švancarová, Kucharská, 2001; 2012; Lazarová, 1999; Kucharská, 2007).

Ve vztahu k poruchám učení je nutné upozornit, že se v obou případech metodik jedná pouze o **včasný záchyt problémů**, které by mohly být příčinou vzniku specifických poruch učení (tj. nerovnoměrný rozvoj percepčně-motorických a kogni-

tivních funkcí). Jedním z diagnostických kritérií, které jsou pro přidělení diagnózy vyžadovány je, že se jedná o dlouhodobé selhávání v rozvoji školních dovedností, zpočátku má dítě právo na pomalejší osvojování školních dovedností.

Je třeba zdůraznit, že problémy ve čtení a psaní mohou být též **způsobeny neznalostí učitele o** správných didaktických postupech, **nesprávnou metodikou** čtení a psaní, **nerespektováním odlišností** mezi dětmi a důsledným uplatňováním zásady „všichni stejným způsobem, ve stejnou dobu, se stejným výsledkem“. V těchto případech se pak mohou u dětí formovat tzv. **didaktogenní poruchy učení** (Michalová, 2000; Wildová; 2002).

Intervence a terapie

Není našim cílem co nejdříve dyslexii diagnostikovat, ale co nejdříve začít individuálně pracovat s dítětem s „rizikem dyslexie“, podle jeho specifických potřeb. Zohledňování vzdělávacích potřeb žáka je ostatně vymezeno i ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. (§2 odst. 1a) a to jako jedna z hlavních zásad vzdělávání. Jedním z možných způsobů rozpoznání těchto vzdělávacích potřeb žáka je diagnostika pomocí uvedených diagnostických materiálů, mapujících oblasti, vstupující do hry při osvojování čtení, psaní a pravopisu.

V posledních letech byl hodně diskutovaným problémem počet dětí, u kterých byla provedena diagnostika SPU. Byl navržen tzv. **Třístupňový model péče** (Mertin, Kucharská, a kol., 2007), vycházející z představy nutné změny pohledu na problematiku řešení specifických poruch učení. V prvním a druhém stupni péče, před vlastním vyšetřením ve školském poradenském zařízení, by měla více pracovat samotná škola na případné pomoci žákům s počátečními problémy ve čtení a psaní (a dalších obtížích).

Individualizovaný a diferencovaný přístup učitele (1. st. péče) u dětí s počínajícími vzdělávacími problémy může mít charakter individuální práce s dítětem, práce ve skupinkách podle vývojových možností, sledování postupu při rozvoji čtení a psaní, využití speciálních přístupů a pomůcek, které mohou rozvíjet schopnosti dítěte nebo které mohou kompenzovat případné vývojové obtíže.

Ve **druhém stupni péče (tzv. plán pedagogické podpory)** je řešen problém ve spolupráci učitele, rodiče a pracovníků školního poradenského pracoviště. Až v nejtěžších případech – v případě přetrvávání a závažnosti obtíží je pak doporučováno **vyšetření ve školském poradenském zařízení (3. st. péče)**, s případným zařazením žáka do režimu speciálního vzdělávání a poskytování podpůrných opatření na úrovni odborného pracoviště i školy.

Psychologická terapie může být kromě jiného nutná u dětí s problémy vzniklých na základě vážných pochybení učitele při nástupu dětí do prvních tříd, ale také nevhodných přístupů rodičů k dětem (neposkytnutí pomoci v adaptačním období, zvýšené nároky na dítě či jeho přetěžování, srovnávání se spolužáky, sourozencem či dokonce zesměšňování aj.), někdy dokonce s nutností hospitalizace. Obtíže mohou mít charakter somatizace – bolesti hlavy, břicha, zvracení, může dojít k rozvoji školní fobií a dalších neuróz, jako je např. kórtání, mutismus, objevit se může i agresivita a jiné poruchy chování. To platí nejenom o období nástupu do školy, ale po celou dobu docházky, v průběhu vývoje dítěte se mění pouze charakter a konkrétní projevy obtíží.

1.11.5 Mladší školní věk

Vyhledávání žáků s rizikem SPU

Vyhledávání žáků s rizikem specifických poruch učení je předpokladem **včasné diagnostiky, intervence a terapie**. Čím dříve se podaří podchytit žáka se specifickými poruchami učení, tím dříve je možné zahájit nápravu či realizovat specifický přístup k žákovi. Pokud se tak stane, může se snížit závažnost poruchy nebo předcházet vzniku sekundárních psychosociálních problémů.

U „rizikových“ dětí by učitelé měli více sledovat (samozřejmě nejdříve musí vědět, které děti to jsou) jejich vzdělávací postup, neměli by uspěchat výuku, měli by používat dostupné speciální pomůcky a přístupy, které se zaměřují na rozvoj percepčních, motorických a kognitivních funkcí nutných pro rozvoj dovedností čtení a psaní (např. cvičení sluchové analýzy a syntézy, cvičení zrakového rozlišování, uvolňovacích grafomotorická cvičení aj.), poskytovat delší dobu na upevnění učiva a spolupracovat s rodinou.

Problémy žáků v etapě upevňování čtení mohou být rozdílné mezi jednotlivými metodami čtení – metoda analyticko-syntetická vs. metoda genetická (Kucharská, Barešová, 2012; Kucharská, Veverková, 2012). Hodně se v poslední době diskutuje o tom, že by měly být více známy typické vývojové profily v té které metodě a nezakládat tak předčasně dítěti problém (např. dvojí čtení v genetické metodě se může jevit jako problém, u většinové populace z této metody však postupně ustupuje a ve 3. třídě se již objevuje na podobné úrovni jako v AS metodě, apod.).

Sledování postupu **osvojování čtení a psaní a vyhledávání žáků s rizikem SPU** je důležitý úkol třídního učitele, ale může na něm participovat i výchovný poradce. V některých případech dnes realizují depistáže také školní psychologové a školní speciální pedagogové, v menším rozsahu pracovníci PPP/SPC.

Která opatření by mohla zajistit, aby byla u rizikových žáků provedena včasná diagnostika?

- a) Na prvním místě zmíníme **pravidelné informování** všech učitelů o existenci specifických poruch učení. Přestože by se zdálo, že díky dlouhodobé historii problematiky SPU a dobrou osvětu u nás, jsou již všichni učitelé informováni, setkáváme se i dnes s různými projevy nepochopení či zkreslení problematiky.
- b) Včasnému vyhledávání žáků se specifickými obtížemi může napomoci i **spolupráce s rodiči**. V některých školách bývá běžné, že již v prvních třídách se rodičům dostává informací o existenci potíží při výuce českého jazyka a matematiky, např. od třídního učitele v rámci třídních schůzek. Nemělo by se přitom jednat o „strašení“ rodičů, kteří by mohli v očekávání neúspěchu své děti stresovat. Spíše je třeba upozornit **na riziko výskytu specifických obtíží u určitých skupin dětí**.
- c) Dále jsou to **individuální pohovory s učiteli o problémech konkrétního žáka**. Zjistí-li se zaostávání ve výuce čtení, psaní, matematiky, je třeba změnit přístup k žákovi, doporučit doučování, zajistit spolupráci s rodiči a pravidelnou domácí přípravu. Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. škola při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním využívá tzv. **vyrovnávací opatření**. Ty můžeme chápat jako komplexnější soubor opatření zahrnující individuální podporu v rámci výuky a přípravy na ní, vycházející z podrobného pedagogického posouzení

vzdělávacích potřeb žáka ještě před řešením problému v součinnosti se školským poradenským zařízením. Přetrvává-li však problém ještě další dobu, i když byla učiněna pedagogická opatření, je třeba iniciovat pedagogicko-psychologické vyšetření ve školském poradenském zařízení.

Diagnostika SPU

Diagnostika specifických poruch učení obvykle probíhá koncem 2. a v průběhu 3. ročníku. Někdy se stává, že je porucha učení diagnostikována později, dokonce až na druhém stupni, jak o tom bude pojednáno dále. **Garantem diagnostiky** specifických poruch učení jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC).

Psychologické vyšetření se uskutečňuje na základě dobrovolnosti. Podle **vyhlášky č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, ve znění pozdějších předpisů (vyhláška č. 116/2011 Sb.) musejí s vyšetřením dítěte písemně souhlasit jeho rodiče či zákonní zástupci. Nezbytné je také žáka a jeho zákonného zástupce předem srozumitelně informovat o náležitostech a možném prospěchu poskytované služby, ale také o následcích, které mohou nastat, pokud tato služba nebude poskytnuta.

Pro vyšetření žáka na odborném pracovišti jsou důležité, kromě jiného, údaje ze školy. Proto bývá součástí vyšetření i pedagogická **diagnostika**, kterou může provádět výchovný poradce, třídní učitel, učitel českého jazyka či matematiky (a jiných předmětů). Obvykle se jedná o užití **nestandardizovaného dotazníku**, který může vypracovat pro školu příslušná PPP/SPC/SVP. Tento dotazník je velmi cenným zdrojem informací o žákovi a jeho potížích a je důležitým podkladem pro psychologické a speciálně pedagogické vyšetření v poradně, podobně jako s vlastním vyšetřením i zde musí rodič dát souhlas k jeho zpracování.

Dotazník bývá zpravidla zaměřen na tyto oblasti: důvod vyšetření a realizovaná pedagogická opatření, průběh docházky do školy (odklad školní docházky, opakování ročníku, doučování), školní prospěch (s důrazem na předměty, které souvisejí s oblastí selhávání), popis obtíží žáka v českém jazyce (čtení, psaní, pravopis, mluvnice), matematice (numerické počítání, orientace

v oboru do ..., logický úsudek, slovní úlohy, geometrie), výkon žáka v dalších předmětech, chování žáka v hodině, zájem žáka o vyučování, pracovní charakteristiky žáka (pozornost, pracovitost, samostatnost, kolísání ve výkonech, dokončování úkolů), osobnostní charakteristiky (osobnostní vlastnosti, řeč, laterální), postavení žáka a oblíbenost v třídním kolektivu, rodinné prostředí žáka, domnělé příčiny problémů žáka, vyšetření žáka u jiných institucí. Součástí školního dotazníku by měla být zpráva o realizaci a průběhu dosavadních pedagogických opatření.

Průběh pedagogicko-psychologické vyšetření a volba konkrétních diagnostických materiálů vychází z aktuálního poznání problematiky SPU tak, jak jsme ji stručně představili v úvodu. Jak je z daného pojetí patrné, při posuzování diagnózy SPU je nutné posoudit více kritérií. Stručně můžeme říci, že se při diagnostice SPU zaměříme na **posouzení tří hlavních oblastí**:

1. Jedním z nejvýraznějších symptomů SPU je selhávání při nabývání základních školních dovedností jako je čtení, psaní, a počítání. Důležitou součástí diagnostiky SPU je tedy podrobné vyšetření úrovně školních dovedností.

a) Čtení. Pro diagnostiku čtení se používají standardizované testy, které obsahují krátké texty různé obtížnosti. Za nejspolehlivější měřítko celkové vspělosti čtení je považována rychlost čtení. Počet správně přečtených slov za první minutu se na základě věku převádí na tzv. čtenářský kvocient (ČQ). Jak uvádí Matějček (1995) za sociálně únosnou hranici je považována rychlost 60–70 slov za minutu. Je to rychlost, při které se dítě dokáže učit jiným předmětům a také si samo číst „pro zábavu“. Kromě rychlosti čtení umožňují tyto testy hodnotit **stupeň vývoje čtenářských dovedností, kvalitu chyb či průvodní projevy**.

Posouzení čtenářských dovedností by však nebylo úplné, pokud bychom se nezaměřili na posouzení porozumění čtenému textu. Obvykle se úroveň porozumění hodnotí na základě reprodukce přečteného textu (případně podle kvality odpovědí na doplňující otázky). Současně se předpokládá, že je porozumění úzce spojeno s automatizací procesu čtení. Výzkumy však ukazují, že tato dovednost kromě schopnosti rozpoznávat slova (dobře a rychle číst) závisí také na porozumění jazyku. Zahraniční literatura pak za dyslektiky označuje

tu skupinu dětí, která sice špatně čte (dekóduje), ale jazyku dobře rozumí (blíže in Caravolas, Volín, 2005). V souladu s výše uvedenými poznatky začaly vznikat standardizované testy zaměřené speciálně na porozumění čtenému.

b) Psaní – při diagnostice psaní se hodnotí:

- **úroveň grafomotorické stránky projevu.** Pro diagnostiku je možné použít testy obkreslování, dokreslování či kresbu lidské postavy. Všímáme si jistoty tahů, tlaku na podložku, kvality čar, držení psacího náčiní, pracovního tempa.
- **úroveň písemného projevu a pravopisu.** Pro diagnostiku využíváme opis, přepis, ale také diktát. Kromě úrovně písemného projevu (velikosti písma, sklonu, jistoty tahů atd.) si díky speciálně vybraným větám a slovům všímáme tzv. specifických chyb – záměn zvukově či zrakově podobných písmen, nerozlišení hranic ve slovech, vynechávání nebo nesprávné umístování diakritických znamének, nerozlišení znělých a neznělých hlásek, vynechávání písmen. Nejde při tom o chyby např. z neznalosti nebo nepozornosti, ale o typické projevy deficitů v percepčně-kognitivních funkcích (např. nedostatečné fonologické analýzy).

c) Matematické dovednosti. Pomocí standardizovaných testů matematických dovedností i posouzením výkonu v některých subtestech testu inteligence usuzujeme na úroveň rozeznávání číslovek, paměti pro čísla, porozumění podstatě čísla a číselné řady, vizuoprostorové orientace v číselných informacích, plynulosti a rychlosti či počítáními matematického analogického a deduktivního usuzování (Vágnerová, Klégrová, 2008) Nutno dodat, že diagnostika těchto dovedností je v zahraničí i u nás méně rozpracována než je tomu u předcházejících školních dovedností čtení a psaní.

2. Druhou ze základních posuzovaných oblastí je úroveň rozumových schopností. Jak vyplývá ze samotného pojetí SPU, je třeba vyloučit, zda dítě nesehává díky sníženým intelektovým schopnostem. Při diagnostice intelektové úrovně však nejde jen o vyloučení mentálního defektu. K vyšetření se využívají standardizované testy inteligence, které jsou tvořeny z úkolů různého typu a které kromě celkového IQ umožňují zhodnocení různých dílčích schopností. Pro děti s SPU je totiž typické jejich nerovnoměrné rozložení, kte-

ré je podle mnohých autorů způsobeno deficitem v dílčích percepčně-kognitivních funkcích (viz dále).

Celková úroveň rozumových schopností je dále nezbytná pro posouzení jednoho ze zásadních kritérií stanovení diagnózy SPU. Podle dosud obecně přijímaného pojetí SPU je totiž pro její stanovení nu významný rozdíl mezi úrovní intelektových schopností a sníženými výkony žáka. V souvislosti s dyslexií se vyžaduje zpravidla rozdíl 20 bodů mezi IQ a ČQ (čtenářským kvocientem – viz výše).

Mnozí odborníci však na základě dlouholetých výzkumných zkušeností dnes tento tzv. diskrepantní přístup odmítají. Jak shrnuje Stanovich (2005) výzkumy opakovaně dokládají, že se obraz obtíží zakládající SPU u dětí s výrazným rozdílem mezi úrovní inteligence a úrovní čtení neliší od obrazu obtíží u dětí bez takto výrazného rozdílu IQ-ČQ. Jak se také ukazuje, nevyžadují obě skupiny odlišné zacházení, ale pro zmírnění obtíží oběma skupinám pomáhají stejné intervenční programy.

Zájemce odkazujeme na nově koncipovaná kritéria, jak byla prezentována v publikaci Mertina, Kucharské a kol. (2007). Hovoří se zde o kognitivních aspektech v mnohem širším pohledu a jsou více zvažovány aspekty školní výkonnosti, otázky diferenciální diagnostiky i přídatných kritérií, které mohou ještě více osvětlit specifickou problematiku.

3. Neméně důležitá je třetí oblast – diagnostika percepčně kognitivních a motorických funkcí. Jak jsme uvedli již při vymezování základních pojmů, je to právě tato oblast, která je považována za příčinu selhávání. Její důkladné posouzení je tak opět důležité nejen pro potvrzení diagnózy, ale také pro nasměrování cílené intervence. Na oslabení konkrétních dílčích funkcí můžeme usuzovat na základě výkonů ve speciálně zaměřených testech, ale také z rozboru výkonů v jednotlivých subtestech inteligenčního testu.

- **Zrakové vnímání.** Za jeden z nejvýznamnějších deficitů podílejících se na vzniku SPU je v naší odborné literatuře považována porucha vizuální percepce grafémů. Při vyšetření se hodnotí především schopnost vizuální diferenciace (schopnost rozpoznat odlišnosti a shody různých obrazců či znaků) a prostorové orientace.

- **Sluchové vnímání.** V současné době se termín sluchové vnímání pomalu nahrazuje termínem **fonologické a fonematické uvědomění**. To na rozdíl od termínu sluchového vnímání akcentuje kromě procesu percepce mluvené řeči také proces zpracování mluvených zvuků řeči – ať už na úrovni fonémů nebo větších celků. Při diagnostice sledujeme několik úrovní – schopnost dítěte rozlišit různé hlásky (s a š), slabiky (di-dy); schopnost fonologické syntézy („Co je to p-e-s?“), fonologické analýzy („Vyhláskuj slovo pes“). Nové jsou u nás např. testy na vynechávání hlásek („Řekni slovo huf bez h“).
- **Motorické funkce.** Nejen psaní, ale také čtení je mnohými autory považováno především za vizuomotorický proces. Při hledání příčin obtíží se proto při vyšetření hodnotí úroveň již zmíněné jemné motoriky a grafomotoriky, ale také úroveň vizuomotorické koordinace. Dlouholetou tradici má u nás také otázka narušení motoriky očních pohybů a s ní často doporučovaný způsob nápravy čtení – čtení s okénkem.
- **Řeč a jazykové schopnosti.** Pod vlivem psycholingvistického přístupu k rozvoji gramotnosti je dnes velká pozornost věnována roli jazykových dovedností. Všímáme si opožděného vývoje řeči, artikulační neobratnosti. Hodnotí se úroveň jazykového citu (implicitní porozumění gramatickým jevům mateřského jazyka) a úroveň slovní zásoby.

Další posuzované oblasti. Pro volbu účinných opatření je podrobná diagnostická činnost nezbytná. V praxi se proto při vyšetření často posuzuje celá řada dalších oblastí, které do problematiky SPU vstupují (lateralita, přítomnost syndromu ADHD/AD, ale také např. diagnostika osobnostních vlastností dítěte aj.)

Výsledkem diagnostického vyšetření ve školském poradenském zařízení je **zpráva z vyšetření**. Ta by měla podle aktuálních legislativních nároků obnášet tyto náležitosti: popis vlastního vyšetření, závěr vyšetření, kde je stanoven typ specifické poruchy učení, stupeň její závažnosti a prognóza, navrhovaná opatření včetně výkladu závěrů vyšetření pro potřeby vzdělávání a postižení specifických vzdělávacích potřeb žáka (doporučení organizačních forem, metod a pomůcek) a platnost posudku pro statistické výkaznictví. Žák nebo jeho zákonný zástupce potvrzuje podpisem, že doporučení porozuměl, případně k němu uplatňuje výhrady. Škole se zpráva z vyšetření předává pouze se **souhlasem rodičů**.

V případě doporučení o převedení žáka do vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením je nutné podepsat informovaný souhlas, jehož minimální rozsah údajů je uveden v příloze vyhlášky č. 147/2011 Sb.

Intervence a terapie

Jak jsme uvedli v úvodu, je systém intervence a terapie v mladším školním věku vzhledem k ostatním věkovým kategoriím nejvíce propracován. Je možné vybírat z široké nabídky intervenčních programů, pomůcek i pracovních materiálů. Vzhledem k omezeným možnostem daného textu se zaměříme na tuto problematiku především z pohledu povinností jednotlivých subjektů v systému vzdělávání žáků s SPU, jak jsou vymezeny v současnosti platnými legislativními předpisy.

a) Škola. Ukazuje se, že se jednotlivé školy mohou výrazně lišit tím, jaké činnosti s dětmi s SPU a SPCH realizují. Přednostní formou vzdělávání žáka se zdravotním postižením (tedy i žáka s SPU) je **individuální integrace v běžné škole**.

Významnou roli v péči o žáka s SPU/SPCH sehraává učitel. U žáka s SPU uplatňuje tzv. podpurná opatření (vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011). Podle potřeby poskytuje individualizovanou podporu a optimálně volí metodické postupy, umožňuje využívat kompenzační pomůcky (počítač, bzučák) a může užívat odlišné hodnocení a formy klasifikace. Na základě doporučení školského poradenského zařízení vypracovává individuální vzdělávací plán, který je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Konkrétní možnosti individualizované podpory žáků s SPU v jednotlivých předmětech blíže představuje např. publikace Jucovičové a kol. (2009)

V rámci poskytování **poradenských služeb ve školách** (vyhláška 72/2005Sb. ve znění vyhlášky 116/2011 Sb.) se na zajišťování odborné pomoci při integraci a vzdělávání žáků s SPU podílí také **výchovný poradce**. Stále ve větší míře tyto služby zajišťuje na našich školách také **školní psycholog** nebo **školní speciální pedagog**. Úloha školních specialistů je odlišná od úlohy pracovníků školských poradenských zařízení. Spíše než v procesu diagnostiky působí v oblasti prevence, intervence, příp. terapie. Jejich intervence mohou mít podobu osobních

konzultací s učiteli, výchovným poradcem, účast na pedagogické radě či kázeňské komisi, konzultace s rodiči, žáky a na rozdíl od poradenských pracovníků mohou být intenzivnější, častěji opakované aj. (blíže např. Zapletalová, 2001, Štech, 2001; Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, v tisku)

Při organizování **intervenčních programů** u individuálně integrovaných žáků se ve školách se sekáme s různými způsoby poskytování speciálně pedagogické péče.

- Některé školy pro žáky s SPU zřizují tzv. **minidyslektické třídy**, kde jsou žáci s SPU z jednoho ročníku spojeni na výuku českého jazyka. Ostatní předměty absolvují se svou kmenovou třídou. Výuku českého jazyka vedou u žáků s SPU/SPUCH speciální pedagogové. Postupně s věkem se snižují počty hodin, kdy jsou tito žáci mimo svoji kmenovou třídu.
- Jinou možností je zřízení tzv. „**kabinetu dyslexie**“ či jiných SPU, vybavených speciálními pomůckami a metodickými materiály. Tento kabinet vede speciální pedagog nebo proškolený učitel. Ten také s dětmi pracuje v malých skupinách (2–4 děti) a děti sem docházejí místo určitých vyučovacích hodin.
- Další možnosti jsou tzv. „**skupinky**“ (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, v tisku). V kmenové třídě je spolu s učitelem speciální pedagog a přímo v hodině se věnuje vytipovaným žákům sdruženým do skupiny.

Další možností intervenčního opatření v běžné škole, které doporučuje ŠPZ (PPP, SPC) je zařazení dítěte s poruchou učení do specializované třídy (samozřejmě pokud škola tyto třídy zřizuje, v posledních letech je jich stále méně). Matějček (1995) vyzdvihuje především psychoterapeutický význam této intervence. O zařazení dítěte do specializované třídy by se proto nemělo rozhodovat pouze na základě míry obtíží, ale také na základě zhodnocení osobnostních specifík dítěte (celkové psychické odolnosti dítěte, stability emočního ladění či úrovně sociálních dovedností). Nutno podotknout, že specializované třídy nejsou ve všech regionech zřizovány stejně početně.

Existují však **speciální školy pro žáky s SPU(CH)**. Mohou působit jako školy státní, ale existují i soukromé a církevní školy orientované na péči dětem s poruchami učení. Toto opatření může významně pomoci zejména v případech, kdy dítě potřebuje ve zvýšené míře speciální přístup učitele v hodinách, větší

využití speciálních pomůcek, ale i třeba tam, kde s nápravou nemůže pomoci rodina, kde se ve škole neprovádí integrace či kde je odborné pracoviště vzdáleno od místa bydliště dítěte.

b) Školské poradenské zařízení (PPP/SPC) je garantem diagnostiky, sleduje průběh odstraňování příznaků SPU, provádí dohled a aktualizaci obsahu nápravné péče, provádí kontroly, spolupracuje s pedagogy a rodiči žáka.

Pedagogická a psychologická terapie (individuální, skupinová) v pedagogicko-psychologických poradnách či speciálně pedagogických centrech se uskutečňuje zejména tam, kde nejsou dostupné jiné formy péče. Využívána bývá také v případech, mají-li rodiče zájem podílet se na nápravě. Náprava pak probíhá v jejich přítomnosti, pro domácí práci s dítětem obdrží konkrétní úkoly. Doporučována bývá tehdy, když je nutný velmi intenzivní rozvoj perцепčně – kognitivní a motorických funkcí. Existuje mnoho programů intenzivní a zaměřené stimulace, která je u dětí s SPU realizována právě v poradnách (kurzy grafomotoriky, koncentrace pozornosti, cvičení dle metodiky Dílčího oslabení výkonu aj.).

c) Další subjekty v péči o děti s SPU. Náprava středně závažných poruch může probíhat i ve zdravotnictví. Jsou to nejčastěji logopedové, ale i někteří kliničtí psychologové. Nejtěžším poruchám učení, spojeným s dopadem do osobnosti dítěte (sekundární neurotizace, poruchy chování) je věnována pozornost v rámci ambulancí dětských psychiatrií či v dětských psychiatrických léčebnách. Zde je zpravidla prováděna psychologická terapie.

Do péče o žáky s SPU je zapojena celá řada dalších osob a institucí: soukromí terapeuti, soukromé pedagogicko-psychologické poradny, občanská sdružení – např. dys-centra či nadace.

Zásady nápravné a intervenční péče

Pro nápravu je nutné **vytvořit podpůrné prostředí** s důvěrou a pozitivním přístupem k dítěti. U dítěte musíme vzbudit jeho zájem a udržovat jej tím, že budeme oceňovat i jen malé „úspěchy“ nebo dokonce i jen snahu dítěte. Náprava by měla být **komplexní** – nemělo by jít jen o rozvoj funkcí a školních dovedností, ale měla by obohacovat osobnost dítěte. Ne vždy se přitom podaří poruchu zcela

eliminovat. Proto by v průběhu nápravy mělo dojít k vytváření metakognitivních strategií – způsobů učení, vycházejících z rozvinutých složek, pomocí kterých se dílčí deficit obchází jinou cestou.

Optimální je, aby se s dítětem pracovalo málo, pravidelně a často. Proto by se s nápravou mělo pokračovat v **domácím prostředí**. Všechny přístupy, které rodiče ve své domácí práci s dítětem využívají, by měly být doporučeny či korigovány odborným pracovníkem. Samozřejmostí by mělo být respektování psychohygienických zásad. Dítě by mělo mít dostatek času na odpočinek, na trávení volného času podle svých zájmů, nemělo by být nápravou unaveno a přetíženo.

Náprava specifických poruch učení, ať už ji provádí kterýkoli ze subjektů tím pověřený, by měla zahrnovat jednak oblast percepčně-kognitivních a motorických funkcí, jednak nápravu školních dovedností, ale i další oblasti, jako je např. rozvoj sociálních dovedností.

I v případě školních dětí se dají využít komplexní terapeutické programy, které byly popsány v období předškolního věku (viz výše). Kromě toho existuje řada dílčích programů, zaměřených na školní děti a zpravidla jednu oblast. Jednotlivé programy, techniky, úkoly a cvičení jsou dobře popsány v dostupných publikacích (Matějček, 1995, Zelinková, 2001, Pokorná 1997), nově také viz Šauerová, Špačková, Nechlebová (v tisku).

1.11.6 Starší školní věk a adolescence

Diagnostika

Před nástupem žáků s SPU na 2. stupeň ZŠ se obvykle doporučuje **kontrolní pedagogicko-psychologické vyšetření**, které by upřesnilo aktuální stav v oblasti funkcí spojených se čtením a psaním, stejně jako výkonnost ve školních dovednostech, ovlivněných specifickou poruchou učení. Je to nutné nejenom pro další průběh pedagogické terapie, ale i pro doporučené postupy v hodinách, možné specifické přístupy k dítěti, úlevy a formy hodnocení.

V některých případech se objevují specifické potíže až při přechodu na 2. stupeň. Když se tak stane, může dojít ze strany učitelů 2. stupně nepřesné vnímání tohoto

jevu s následným obviněním kolegy, že problémy dítěte přehlédnul a zanedbal svoji úlohu při vyhledávání dětí s SPU. Chyba obvykle nebývá na straně učitele (i když se skutečně mohou problémy dítěte podcenit), ale jedná se o přirozený jev u poruch lehčího charakteru, u dětí s dobrým intelektovým potenciálem, které se při tempu výuky na prvním stupni naučily problém kompenzovat. Využívaly přitom nejruznějších učebních strategií, rodiče jim intenzivně pomáhali při domácí přípravě, svůj podíl mohlo mít i aktivní vystupování žáka v hodinách. Při změně přístupu učitelů na 2. stupni, při jejich střídání a zejména zvýšením množství látky již dosavadní strategie nepomáhají a problém je zřejmý. Není důležité hledat příčinu, proč k tomu došlo. Podstatné je i v těchto případech začít řešit problém žáka na úrovni **školního poradenského pracoviště**, a pokud se problém nevyřeší, tak i ve **školském poradenském zařízení** a podle typu a závažnosti specifického problému realizovat různá podpurná opatření (integrace, zařazení do programu nápravy aj.).

V průběhu docházky na 2. stupeň je v závažnějších případech specifických poruch učení nutné sledovat další postup úpravy potíží. Náročnou situací je výběr střední školy, proto by se u žáků s SPU měla provést další kontrola v 8., event. 9. roč., která by měla být vztažena k **volbě vzdělávací dráhy** (Kucharová, 2002).

Diagnostické vyšetření SPU u středoškoláků a adolescentů se stejně jako ve školním věku zaměřuje na posouzení více kritérií. Je však nutné využít náročnější a pro tuto věkovou skupinu citlivější diagnostické nástroje. Jak upozorňují autorky *testové baterie Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob* (Cimlerová, Pokorná, Chalupová, 2007), je diagnostika adolescentů a dospělých ještě náročnější než u dětí. V průběhu vývoje často dochází ke kompenzaci obtíží nebo jejich manifestaci v jiné symptomatologii. Také se mohou skrývat nebo se aktuálně vůbec neprojevat.

Intervence na 2. stupni ZŠ

Intervence na 2. stupni mohou mít podobný charakter jako v předchozím období. U některých žáků došlo alespoň k částečné úpravě potíží ve smyslu kompenzace, u jiných dokonce k minimalizaci poruchy.

Na druhém stupni by mělo být ve větší míře umožňováno využívání náročnějších pomůcek pro kompenzaci potíží, včetně informačních technologií (počítač, textové editory, výukové CD-ROM). Velmi důležitou otázkou je vytváření učebních stylů žáků a metakognitivních strategií. Jen tehdy, naučí-li se žák znát své zvláštnosti a specifické potřeby při vlastním učení, může být úspěšný při náročném studiu na střední škole.

Intervence na střední škole

K **intervenčním opatřením** patří realizace odlišných forem přijímacího řízení na střední školu u žáků s SPU (§ 16 odst. 6 školského zákona). Nejedná se přitom pouze o toto. U studentů středních škol je možná též integrace a to se všemi náležitostmi, které se vyžadují u žáků základních škol (diagnostika na odborném pracovišti, vypracování individuálního vzdělávacího programu, pedagogická terapie na odborném pracovišti). V průběhu vzdělávání má žák nárok na stejné typy modifikací, odlišné hodnocení (kromě slovního hodnocení na závěrečném vysvědčení), včetně maturitních zkoušek.

V současné době řada středních škol se studenty s SPU počítá a plánuje se ještě větší zapojení žáků s poruchami učení do náročnějšího středoškolského studia (s maturitou). Podle **vyhlášky 177/2009 o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou** (ve znění vyhlášky č. 90/2010 Sb. a vyhlášky č. 274/2010 Sb.) jsou studenti s SPU jednou ze skupin, které jsou umožněny určité **formy modifikací průběhu maturitní zkoušky**. Podle míry závažnosti se žákům s SPU přiznává navýšení časového limitu a možnost použití kompenzačních pomůcek. Dále mohou být těmto žákům doporučeny formální úpravy zkušební dokumentace (např. zvětšení textu či zvýraznění klíčových slov). Konkrétními postupy pro zabezpečení maturitní zkoušky, vydání posudku pro žáka i uzpůsobení profilové části maturity u žáků s priznaným uzpůsobením podmínek se blíže věnuje Metodický pokyn MŠMT č.j. 13 009/2011-23.

1.11.7 Závěr

Jak je patrné, problematika poskytování odborné a poradenské podpory má mnoho aspektů. Výchovný poradce je jedním z odborníků tzv. školního poradenského pracoviště (přesněji, poradenských služeb poskytovaných školou, dle příslušné legislativy, která byla zmiňována v textu). Jeho odborné činnosti v oblasti péče o žáky s SPU mohou mít různorodou podobu.

a) Významnou úlohu v péči o žáky s SPU sehrává **informační činnost výchovného poradce**. Ten škoře zprostředkovává informace o nových přístupech k problematice SPU a aktuálních trendech vzdělávání žáků s SPU. Podílí se tak často na **vytváření celkové koncepce školy v oblasti SPU**.

b) Výchovný poradce může být zapojen do **evidence žáků** s SPU, případně **shromažďuje** jejich dokumentaci. Pro tyto účely také často komunikuje se školským poradenským zařízením, případně **zprostředkovává informace** vzešlé z vyšetření ostatním učitelům a rodičům.

c) V rámci **metodických činností** nabízí pomoc v otázkách integrace a individuálních vzdělávacích plánů, případně dalších námětů pro práci třídního učitele nebo učitele jednotlivých předmětů. Důležité jsou v tomto ohledu konzultace nejen s učiteli, ale také se samotnými žáky s SPU a jejich rodiči (zákonnými zástupci).

d) Významnou pomocí při řešení problémů žáků s SPU může být bezesporu **poradenská činnost výchovného poradce**. V rámci poskytování poradenských služeb vyhledává rizikové žáky ve vztahu k možným výukovým selháváním, případně i provádí orientační šetření žáků s podezřením na SPU. Může být angažován i do pedagogické diagnostiky pro potřeby vyrovnávacích opatření u žáků s rizikem SPU a naplňování podpůrných opatření u žáků s diagnostikovanými SPU. V některých školách, zejména pokud se na tuto činnost dále specializoval (např. formou dalšího vzdělávání), provádí individuální či skupinovou reedukaci žáků s SPU.

e) **Osvětová činnost výchovného poradce** zahrnuje další zvyšování informovanosti v regionu, prezentace odborného tématu ve prospěch dalších potřebných změn. Někteří výchovní poradci naplňují i tuto roli.

Je tedy zřejmé, že **výchovný poradce sehrává významnou úlohu v oblasti prevence, diagnostiky, intervence, případně i „nápravy“**. **Rozsah jeho péče o žáky s SPU je závislý na konkrétní situaci** dané školy, ale také na přítomnosti dalších odborníků školního poradenského pracoviště. V případech, kdy ve škole působí školní psycholog nebo školní speciální pedagog, se zodpovědnost za poskytované služby v péči o žáky s SPU dělí mezi dané odborníky. Nutno však poznamenat, že na mnohých školách tak zůstává jediným garantem problematiky SPU právě výchovný poradce.

Literatura

Bednářová, J., Šmardová. Diagnostika dítěte předškolního věku. Brno : Computer Press, 2007.

Bogdanowiczová, M. Riziko dyslexie – symptomatologie a diagnostika pomocí škály ŠRD. In: Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování. Sborník, Praha : DYS, 1995. s. 52–58.

Bogdanowiczová, M., Swierkoszová, J. Metoda dobrého startu. Ostrava : Kasimo, 1998.

Caravolas, M., Volín, J. Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ. Praha : IPPP ČR, 2005.

Cimlerová, P., Pokorná, D., Chalupová, E. Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob. Praha : IPPP, 2007.

Faber, J., Zelinková, O. Spektrální analýza EEG během klidu a čtení dětí s dyslexií a kontrolní skupiny. In: Kucharská, A. Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996. Praha: Portál, 1998. s. 87–92.

Jucovičová, D. a kol. Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Praha : Nakladatelství D+H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7

Kucharská, A. Metodika práce výchovného poradce v oblasti specifických poruch učení. Brno : MU, 2001.

- Kucharská, A. Zápis do 1. třídy. Informatorium 3–8. 2002, IX, č.1, s. 5–7
- Kucharská, A. Profesní poradenství ve školství. In Pedagogicko-psychologické poradenství II. Diagnostika. Praha : PedF UK, 2002, s. 123–142.
- Kucharská, A. Kresebné diagnostické techniky v poradenské praxi. In Pedagogicko–psychologické poradenství II: Diagnostika. Praha : PedF UK, 2002.
- Kucharská, A. Riziko dyslexie. Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství, 2007, č. 48, s. 28–43.
- Kucharská, A. Barešová, P. Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické a genetické metodě u českých žáků v 1. a 2. třídě. Pedagogika, 1–2/2012, vol. LXII, s. 65–80.
- Kucharská, A., Veverková, J. Vývoj písářských dovedností v průběhu první třídy u analyticko-syntetické metody. Pedagogika, 1–2/2012, vol. LXII, s. 81–96.
- Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., Tomická, V. Školní speciální pedagog. Praha : PORTÁL, v tisku.
- Lazarová, B. Prediktivní baterie čtení André Inizana (Fr). Metodický materiál. Praha : IPPP ČR, 1999.
- Lazarová, B. Prediktivní baterie čtení. Praha : IPPP ČR, 1999.
- Matějček, Z. Dyslexie. Specifické poruchy čtení. Praha : H+H, 1995.
- Mertin, V., Kucharská, A. a kol. Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům. Praha : IPPP ČR, 2007.
- Michalová, Z. Didaktogenní poruchy učení u dětí. In Kucharská, A. (red.): Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2000. Praha : Portál, 2000, s. 102–110.
- Pokorná, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha : Portál, 1997.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 1995.

Šindelářová, B. Předcházíme poruchám učení. Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. Praha : Portál, 1995.

Stanovich, K. E. The future of a mistake: Will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience? *Learning Disability Quarterly*, Spring 2005, vol. 28 , p. 103–106.

Svoboda, M. Psychodiagnostika, diagnostická metoda, diagnostická činnost. In: Svoboda, M. (ed) Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha : Portál, 2001.

Šauerová, M., Špačková, K., Nechlebová, E. Speciální pedagogika v praxi. Komplexní péče o děti s SPUCH. Praha : Grada, v tisku.

Švancarová, D., Kucharská, A. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Praha, Scientia: 2001, 2. vyd. Praha : Dyscentrum, 2012.

Štech, S. Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*, 51, s. 47–55, 2001.

Vágnerová, M., Klégrová, J. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha : Karolinum, 2008.

Valentová, L. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.): Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementární pedagogika. Praha : Portál, 2001.

Wildová, R. Předcházení didaktogenním poruchám při výuce prvopočátečního čtení a psaní. In *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : UK PedF, 2002. s. 84–98.

Zapletalová, J. Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, mimořádné číslo, s. 36–41, 2001.

Zelinková, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán. Praha : Portál, 2001.

Legislativa

Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole č.j. 27317/2004-24. [on-

line]. In Věstník MŠMT, roč. LXI, sešit 7. 2005. [cit. 2012-07-20]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/DOC/7-2005.doc>

Metodické doporučení MŠMT pro zabezpečení maturitní zkoušky žáků s příznámým uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky č.j. 13 009/2011-23 [online]. In Věstník MŠMT, roč. LXVII, sešit 8. 2011. . [cit. 2012-07-20]. Dostupné z:<http://www.msmt.cz/modules/download/images/extensions/32/doc.png>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. [online]. In Sběrka zákonů České republiky, 2005. [cit. 2012-07-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2001 Sb. [online]. In Sběrka zákonů České republiky 2005 [cit. 2012-07-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf

Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou. [online]. In Sběrka zákonů České republiky 2009. [cit. 2012-07-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/NPP_srpen_09/v177.pdf

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [online]. In Sběrka zákonů České republiky 2005. [cit. 2012-07-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyhlaska317_2005.pdf

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. In Sběrka zákonů České republiky 2004. [cit. 2012-07-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. In Sběrka zákonů České republiky 2004. [cit. 2012-07-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Pavla_kopeckova/zakon_c._563_2004_Sb._o_pedagogickych_pracovnicich.rtf

1.12 DÍTĚ Z MENŠINY V ČESKÉ ŠKOLE

Dana Bittnerová

Anotace

Text se zabývá situací dětí z menšin v majoritní škole. Rozlišuje dva základní typy menšin: národnostní menšiny (občany ČR) a migranty (cizince). U obou skupin sleduje otázku adaptace dětí z menšin na školu a vrstevnickou skupinu, řeší otázku kulturního šoku. V této souvislosti si všímá faktorů, které adaptaci ovlivňují (jazyk, kulturní blízkost, věk, vzhled, ekonomické možnosti rodiny). Pozornost věnuje možnostem, jakými škola může v tomto procesu intervenovat. Výklad se dále zaměřuje na postoje rodičů dětí z menšin ke vzdělávání, upozorňuje na různé strategie, které souvisí i s postavením rodičů ve většinové společnosti. V poslední části se text zabývá otázkou vlivu multikulturní zkušenosti dítěte z menšiny na jeho osobnost.

Klíčová slova

národnostní menšiny, cizinci, migranti, školní adaptace, sociální reprodukce, rodičovské výchovné strategie, škola

1.12.1 Škola jako místo integrace menšin

Uvažujeme-li o postavení dítěte z menšiny ve škole, musíme si v první řadě uvědomit východiska, na kterých byla naše moderní evropská škola vybudována. Škola, resp. povinná školní docházka byla v zavedena proto, aby obyvatelstvo státu získalo to samé vědění. Na jeho základě byla umožněna společná komunikace a společné porozumění lidí žijících na relativně velkém území a pocházejících z různého sociálního a kulturního prostředí. Toto pojetí školy zásadně přispívalo **k vytvoření homogenní společnosti** a ustanovilo národní (resp. etnické) vědomí jako princip společenské sounáležitosti (Gellner 1993). Učitelé

se od té chvíle cítili být odpovědní za socializaci dětí, za předávání klíčových hodnot a formování postojů, které byl chápány jako základ jediné kultury daného státu.

Vize života v etnicky a kulturně homogenním prostředí vznikla s ideou nacionalismu na přelomu 18. a 19. století. Ještě po celé 20. století byla tato myšlenka prosazována, a to mimo jiné i prostřednictvím formálního vzdělávání. Nejen u nás, ale i jinde ve světě představovala škola nástroj, jak asimilovat menšiny, a to i na bázi nedobrovolnosti ze strany asimilovaných. Např. v USA byly odebírány děti indiánům a byly umísťovány do internátních škol, aby zapomněly kulturu svého kmene a přijaly pravidla života americké společnosti (Heřmanský; Hrdličková 2009).

I v současné době škola představuje most mezi většinovou společností a menšinou. Vzdala se ovšem svého asimilačního přístupu (Hájková; Strnadová 2010). Jejím cílem je podílet se na posilování multikulturních postojů a být příkladem místa, kde probíhá úspěšná **integrace menšin**. Je to právě škola, která jako instituce formální socializace vytváří příležitost k tomu, aby se setkali lidé z různých etnických a kulturních prostředí a vzhledem k vytýčenému společnému cíli – vzdělávání – mohli spolupracovat. Naplňuje se zde kontaktní hypotéza (Dvořáková 2007), na jejímž základě může docházet k odstraňování předsudků. Mimo to škola i nadále přispívá k předávání společného vědění, a to jak o většinové společnosti, tak o menšinách. Škola tedy hraje klíčovou roli při vytváření kulturního a sociálního kapitálu (Bourdieu 1999), překračujícího hranice skupin, které by často neměly příležitost se setkat a cokoliv spolu sdílet.

1.12.2 Typy menšin v ČR

Typologie menšin ve vztahu k českému vzdělávacímu systému je vytvořena na základě dvou kritérií: na legislativním vztahu k ČR (občan x cizinec) a na etnické příslušnosti. Ta, která bychom tedy v rámci školy mohli zahrnout pod pojem dítě z menšiny, lze rozdělit do dvou základních skupin: a to na příslušníky národnostních menšin a na cizince, resp. migranty.

V současné době Rada vlády pro **národnostní menšiny** uvádí celkem 12 národností, jež chápe jako skupiny, které již po několik generací žijí v ČR a mají proto své místo v dějinách státu. Patří k nim Bulhaři, Chorvaté, Maďaři, Němci, Poláci, Romové, Rusíni, Rusové, Řekové, Slováci, Srbové, Ukrajinci. Tyto národnosti mají ze zákona právo na udržování a rozvoj své menšinové kultury. Součástí podpory je také výuka jazyka menšiny. Rozvinuté menšinové školství s akreditací MŠMT funguje pouze pro polskou menšinu na Těšínsku. Většina dětí z národnostních menšin pak navštěvuje státní školy; formální vzdělávání v jazyce menšin závisí pak na postoji rodin a má často podobu kurzů, které garantují menšinové spolky. (Výjimečné postavení má ovšem německá národnostní menšina; němčina jako světový jazyk je vyučována jako cizí jazyk na základních a středních školách.)

Cizinci, resp. migranti tvoří druhou skupinu lidí, které můžeme chápat jako příslušníky menšin. Jedná se o občany jiných států, kteří zpravidla vyrůstali a chodili do školy v zemi původu, a do ČR se přistěhovali v dospělém věku. Po roce 1989 se počet států, z nichž migranti přicházejí, velice rozrostl. Tento trend kopíroval nejen demokratizační proces v ČR, ale také politický a ekonomický vývoj v různých částech světa. Mnoho cizinců přicházelo a přichází s perspektivou dočasného pobytu, jiní se ale rozhodli zde usadit s rodinou či rodinu založit. Děti z rodin migrantů pak často využívají nabídku českého státního školství. Mezi nejpočetnější skupiny žáků – cizinců patří Slováci, Ukrajinci, Vietnamci, Rusové, Mongolové, Moldavané, Číňané a Bulhaři (uvedeni jsou občané států, jejichž počet ve statistice dětí cizinců na ZŠ v roce 2010 přesáhl 200 osob). Ze strany českého státu legislativa naplňuje právo dítěte na základní vzdělání (Žáci 2011). Proto také je absolvování povinné školní docházky umožněno všem dětem bez ohledu na to, zda jejich rodiče a ony samy pobývají na území ČR legálně či nelegálně .

Kromě českých státních škol se děti cizinců vzdělávají ve školách, jejichž výuka je garantována vzdělávacími systémy jiných států. Mezinárodní školy, školy při velvyslanectvích, detašovaná pracoviště zahraničních škol, popřípadě nedělní kurzy mateřského jazyka nabízejí výuku v jiném vyučovacím jazyce než v češtině. Těto vzdělávací nabídky využívají zejména rodiny, které buď vůbec neusilují o integraci svých dětí do společnosti ČR, nebo chtějí, aby jejich děti v ČR ne-

ztratily vztah k zemi původu. V těchto případech děti často paralelně navštěvují českou i zahraniční školu.

1.12.3 Postoj menšin ke vzdělávací nabídce školy

O typologii menšin můžeme uvažovat nejen z hlediska legislativního rámce, ale také z hlediska vztahu příslušníků menšin ke škole. Přestože škola přijímá úkol připravit děti pro většinovou společnost, ne vždy je její nabídka ze strany příslušníků menšin přijímána.

John Ogbu (1992) rozdělil menšiny na dobrovolné a nedobrovolné. **Dobrovolné menšiny** jsou ty, které přišly do nové země na základě vlastního rozhodnutí, s cílem začít nový život a být úspěšnými. Tito migranti, i když jejich kultura je jiná než kultura většinové společnosti, se snaží využít školu jako příležitost zorientovat se v nových podmínkách a naučit se jazyk. Proto jsou děti druhé generace migrantů často ve škole úspěšné. Příkladem jsou vietnamské děti, které nastupovaly do škol v druhé polovině 90. let 20. století.

Naopak **nedobrovolné menšiny** vnímají školu jako další ze způsobu, jak si může většinová společnost vynucovat svoji moc. Nedobrovolné menšiny totiž vznikly na základě dlouhodobého společenského odmítnutí a nedocení ze strany většiny. V průběhu generací si vytvořily strategie, jak permanentnímu zneuznání čelit a obhájit samy sebe. Součástí jejich specifické kultury je odmítat kulturu většiny jako neadekvátní, pokleslou. To je ohrožující. Přijmout školní nabídku proto znamená stát se členem většiny a především ztratit svoje místo v menšinové komunitě. To je také podle Johna Ogbu důvod, proč jsou děti z nedobrovolných menšin ve škole neúspěšné. Ogbu svoji teorii vypracoval pro Afroameričany žijící v ghettech amerických měst, jistá podobnost se nabízí ve vztahu k školní neúspěšnosti romských dětí (Levínská 2009).

1.12.4 Situace dětí z menšiny při nástupu do školy

Vstup žáka z menšiny do školy může otevřít řadu problémů, se kterými se dítě musí vyrovnat. Týká se to zejména dětí, které do doby před nástupem do české školy žily mimo většinovou společnost, a to jak z důvodu právě uskutečněné

migrace, tak z důvodu segregace – života v rámci vlastní menšinové komunity. Jak děti cizinců, tak děti z národnostních menšin jsou v těchto případech konfrontovány s novým prostředím, ve kterém se těžko orientují.

- **Neznají**, resp. nedostatečně ovládají **jazyk**.
- **Neorientují se v kulturních normách** většinové společnosti.

Např.: Sedmiletý chlapec, který se přistěhoval z Malajsie, se poprvé v ČR setkal s předmětem tělesná výchova. Ani on ani jeho rodiče nevěděli, že má mít cvičební úbor. Opakovaně tak chodil na hodiny tělocviku nepřipraven, což vyvolávalo napětí mezi ním a učitelkou a zároveň posměch spolužáků. Až komunikace učitelky s rodiči problém vyřešila, protože prvňák z Malajsie nedokázal situaci s rodiči vykomunikovat.

- Naopak děti z menšin uplatňují **vlastní kulturní znalosti**, které jsou většinovou společností chápány jako **neadekvátní**.

Např.: Ve vietnamské kultuře patří k dobrému vychování zanechat na stole zrnka rýže na znamení, že jídlo bylo dobré. To ovšem v české společnosti může být chápáno jako přestupek proti pravidlům stolování.

- Některá **pravidla** a kompetence jsou naopak vítány. Většinová společnost je hodnotí jako důkaz dobré výchovy dětí v rodině. Ve své podstatě **nejsou ale pochopeny v kontextu kultury menšiny**, což může v jiných situacích opět vyvolávat konflikt.

Např.: Učitelé oceňují u vietnamských dětí jejich respekt k autoritám. Děti nezpochybňují rozhodnutí starších a podřizují se mu, ba dokonce očekávají, že budou vedeny. To může být naopak hodnoceno jako pasivita a nezáměr.

- Situaci žáků z menšiny často navíc komplikují **předsudky lidí z většinové společnosti**, se kterými děti nepočítaly a náhle je sami zažívají,

Např.: Česká dívka se s matkou přestěhovala za otčímem do malého města v Itálii. Společnost na ní pohlížela jako na „špinavou“ migrantku z Východu. Její spolužáci někdy podléhali radám svých rodičů, aby se dívka stranili.

nebo – naopak – jsou na ně připravováni a od rodičů poučeni, jak se jim bránit.

Např.: Rodiče ve vyloučené lokalitě své dítě připravují na nebezpečný svět, který je mimo jejich vlastní komunitu. Zároveň mu říkají, aby se „nedalo“, nepřijalo roli outsidera.

- Další **překážkou** v zařazení se do vrstevnické skupiny může být i ta skutečnost, že dítě často vstupuje do již stabilizovaného třídního kolektivu. **Pozice nováčka** je problém i pro dítě z většiny. Zde ovšem někdy naopak může příslušnost k menšině vzbudit větší zájem spolužáků o něj. Dítě se tak vyhne situaci člověka bez statusu, tedy symbolického „nikoho“.
- Někdy si **děti** do nového prostředí navíc přinášejí pocit ublížení. A nemusí se to týkat jen azylantů, kteří za složitých a často traumatizujících podmínek opouštěli domov. Velmi často jsou děti těmi, kterým se záměr migrovat jen oznámí a ony se musí vyrovnat se **ztrátou celého svého života** (jediného prostoru a lidí, které dosud znali). (Pollock – Van Reken 1999)
- Tyto pocity může zkomplikovat i problematická situace v rodině. Není vyloučené, že rodiče jsou nuceni veškerou energii věnovat usazení (legalizaci pobytu a hledání místa na trhu práce). Proto se děti **nemohou spolehnout ani na pomoc** a podporu jediných nejbližších.

Snaha dítěte porozumět novému prostředí se tedy často mívá. Přichází **kulturní šok (akulturační stres)**. Dítě se v novém prostředí bojí, je zmatené. Prožívá deprese. Odmítá projevy lásky, je samotářské. Nemá zájem o věci, které ho dříve těšily. U dívek se mohou projevit i dietické problémy (Thomson 2010). Objevují se psychosomatické problémy, vyšší nemocnost, přecitlivělost, vzdor a agrese, pocity společenského odmítnutí a šikany. Zejména u mladších dětí se může projevit regrese, tedy to, co již dítě bezpečně zvládalo, náhle neumí (např. operace s čísly, sebeobsluha atd.). Školní výkon se zhoršuje. Percepční obranou dítěte je stáhnutí se do sebe. Rezignuje na komunikaci s okolím a pouze ho pozoruje (Morgensternová; Šulová 2006). Období, kdy dítě nemluví, se říká **tiché období** (silent stage). Z hlediska odborníků ale není chápáno jako ztráta. Naopak se předpokládá, že právě v této etapě adaptace dítěte na nové prostředí dochází k učení se novým pravidlům. Dítě sice nevstupuje do interakcí, aby se vyhnulo vlastnímu selhávání, ale sleduje chování druhých a učí se orientovat v nové kultuře. Toto období trvá několik měsíců, maximálně dva roky.

1.12.5 Faktory ovlivňující adaptaci dítěte z menšiny na školu a vrstevnickou skupinu

Adaptaci na nové prostředí prožívají děti z menšiny různě. Závisí na mnoha faktorech. Odborníci se shodují, že roli hraje především kulturní a jazyková blízkost menšiny a většinové společnosti, věk dětí, vzhled, ekonomické možnosti rodiny a bohužel i předsudky majoritní společnosti.

Zejména z hlediska osvojování si **jazykové kompetence** hraje roli příbuznost jazyka. V případě migrantů se češtinu nejnázve učí Slováci, pak děti ze slovanských zemí, horší východiska mají mluvčí ostatních jazyků (Čechová; Zimová 2001). U národnostních menšin hraje jazyková bariéra spíše okrajovou roli. Děti jsou bilingvní, nebo dominuje čeština. Vzácně většinový jazyk dobře neznají (např. na Těšínsku, kde ale funguje polské menšinové školství). Jedinou výjimkou je etnolekt češtiny, který používají Romové. Ten rozhodně neusnadňuje dětem rychle se přizpůsobit jazyku školy. Zvládnutí jazyka je přitom podmínkou pro úspěch ve vzdělávání. Nestačí si jej osvojit pouze na komunikační úrovni. Osvojit si plně akademický jazyk, jazyk, jehož prostřednictvím žák přijímá akademické vědění, trvá zpravidla pět až sedm let (Titěrová 2011).

Dalším faktorem je **kulturní blízkost**. Ta se týká nejen běžné komunikace, ale také podoby a akcentů ve vzdělávacím procesu. Shodnost či rozdílnost se ukazuje v obsazích a cílech, které má formální vzdělávání zprostředkovat.

Např.: Žáci – migranti ze zemí bývalého Sovětského svazu a Vietnamu se velmi rychle adaptují na nižší nároky české školy v oblasti paměťového učení. Nicméně v důsledku toho pokládají český vzdělávací systém za méně kvalitní. Rodiče proto děti směřují do výběrových škol. Ti, kteří mají dobré finanční zázemí, dokonce do mezinárodních škol.

Klíčovou roli v adaptaci na nové prostředí hraje **věk dětí**. Děti z národnostních menšin adaptaci na školu procházejí nejpozději v první třídě, zatímco děti migrantů se s novým prostředím vyrovnávají v době svého příchodu do země.

- **Děti mladší pěti let** jsou fixovány na matku. Proto změna prostředí, stěhuje-li se dítě spolu s rodinou, není obvykle pro něj tak zásadním problémem.
- **Děti mladšího školního věku** si již budují sociální vazby mimo rodinu

a jsou zvyklé na zaběhnutý režim. Změna prostředí je zasahuje. Nicméně se dobře adaptují na nové prostředí, snadno se učí jazyk i proto, že není dotě míry rozvinut ani u rodilých mluvčích. Navíc při začleňování těchto dětí do kolektivu hraje významnou roli nonverbální komunikace – zejména hra, kdy znalost jazyka není podmínkou komunikace.

„Přijeli jsme v červnu, začátkem června a do školy jsem šla v září. Takže jsem měla tři měsíce na to, abych se nějak naučila česky a chodila jsem na doučování každý den. Nebo teda skoro každý den. Našli jsme přes inzerát paní, která mě doučovala a já jsem šla do školy s tím, že už jakoby ten základ jsem... Já si třeba úplně pamatuji první sešity, to je úplně neuvěřitelný, když mi vysvětlovala podstatná jména, přídavná jména, prostě to, jak funguje systém jazyka. Šla jsem do páté třídy, kterou jsem jakoby opakovala, takže jsem to měla tímhle zjednodušené... Třeba po dvou letech si myslím, že jsem mluvila tak, jako mluvím teď.” (Ruská dívka, 26 let)

- **Teenageři nejcitlivěji** reagují na přesídlení. Protože v tomto věku se utváří jejich identita a důležitou roli hrají jejich vrstevníci a přátelé, zpochybňuje změna prostředí jejich sociální status (Thompson 2010). Navíc vyjednávání pozice ve vrstevnické skupině v tomto věku velmi závisí na verbální komunikaci. Neznalost jazyka mladé migranty diskvalifikuje. Mají-li možnost, hledají přátele ve vlastní etnické komunitě. Nezájem o integraci do větší nové společnosti se pak promítá do protiškolních postojů. Ty jsou posíleny zejména v okamžiku, kdy rodiče počítají, že syn či dcera se zapojí do rodinného podnikání nezávislého primárně na českém trhu práce. Někteří (spíše starší) teenageři ale naopak svoji situaci migranta chápou jako výzvu. Velice tvrdě na sobě pracují, aby přesvědčili sebe a okolí o vlastní hodnotě.

„Mělo to určitě vliv na jazyk. Jako když jsem přijela do Česka, tak jsem byla hodně komunikativní, tak mi ten kontakt s přáteli hodně chyběl. Že prostě si pamatuju, jak jsem si každý večer vypisovala slovíčka, abych to prostě mohla další den těm lidem povědět, že prostě co jsem zažila. Příklad rozbil se mi hrneček a nějaký vtípek vedle toho a tak jsem si prostě psala hrneček a to a to a to, co se stalo a pak jsem přemýšlela, jak to všechno budu moct říct těm přátelům.” (Ruská dívka 23 let)

Důležitou okolností v procesu adaptace a integrace do nového prostředí je **vzhled** dítěte. V literatuře se hovoří o viditelných a neviditelných menšinách (Hadj Moussová 2009), protože si odborníci uvědomují, že odlišný vzhled může významně ovlivnit postavení jedince z menšiny. Nicméně, jak na první pohled viditelná odlišnost, tak splynutí s davem může dětem z menšiny přinášet konfrontaci.

Významněji problém pociťují děti, které se liší, protože daleko častěji se musí vyrovnávat s reakcemi okolí. Zejména děti mladšího věku často čelí xenofobním poznámkám vrstevníků, které je zraňují.

Vždy se mezi vrstevníky najde někdo, kdo na vietnamské děti volá: „Číňanko, Ťamane“ atp. Také Romové si např. pamatují pokřik spolužáků: „Cigi bigi – cigi bigi.“

Další problém pak nastává v období adolescence, v období utváření vlastní identity. Odlišný vzhled není sice komunikován s okolím, ale o to zásadněji otevírá otázku vlastní identity. Jedinec se nemůže zcela vyvázat ze svého původu, jeho vizualita ho vrací zpět. Přes asimilační proces, který zahájila formální socializace ve škole, může být proto v tomto období posílen vztah k menšině. Týká se to nejen Vietnamců, tato situace je např. popsána i u adoptovaných dětí, jejichž biologickými rodiči byli Romové (Šanderová 2011).

„Já nevím, jestli jsem Češka nebo Vietnamka, protože Vietnamka jsem pořád. Podíváš se na mě a řekneš, že jsem Vietnamka ne Češka, ale vietnamské chování čistě taky nemám. Určitě na mě působí české prostředí, ale po většínu času jsem Vietnamka.“ (vietnamská dívka, 22 let; Rejchová 2010)

Identita a vzhled mohou vystoupit jako problém i v případě, když dítě má tutéž fyziognomii jako lidé většinové společnosti. V okamžiku, kdy je identita utvářena ve vzdoru vůči většině – mladý člověk nechce být s většinou spojován, vadí mu, že není na první pohled identifikován jako příslušník menšiny, že mu je upírána příslušnost k ní (Pollock ; Van Reken 1999).

V českém prostředí se tyto postoje objevují u romských dětí. Reprezentanti této menšiny často vyprávějí příběh, jak museli ve škole opakovaně dokazovat, že jsou Romové, protože podle učitelů nebyli dostatečně snědí a školně neúspěšní.

Posledním výše uváděným faktorem, který ovlivňuje pozici dítěte ve škole, jsou **ekonomické možnosti rodiny** (Titěrová 2011). Je nutné si uvědomit, že pro některé příslušníky menšin mohou být peníze problém. Navíc, nejsou to jen Romové ale i řada cizinců, kteří se pohybují na hranici svých finančních možností. Ať se to zdá jakkoliv nerozumné, mnozí lidé, kteří nemají dostatek finančních prostředků, nechtějí na veřejnosti připustit, že by byli chudí („socky“). Proto se snaží svojí image přesvědčit okolí, že je s nimi vše v pořádku. V tomto případě je jejich vnější vzhled onou výkladní skříní.

„Nemám peníze, ale když jdu ven, tak dělám všechno pro to, abych vypadala dobře. Tuhle jsem si koupila v second handu límec ze stříbrné lišky. Byl zplihlý, stál 200 Kč. Ale to musíš umět ...a vidíš jako nový, sice víc pouští chlupy, ale to okartáčuješ.“ (Ruska, 47 let)

Podle odhadované nákladnosti oblečení pak lidé, kteří neznají situaci některých skupin příslušníků menšin (např. Romové, azylanti, ekonomicky neúspěšní cizinci), obecně usuzují, že jejich ekonomické podmínky jsou dobré. Toto uvažování se přenáší i do školy. Skutečnost, že dětem nekoupí školní pomůcky, nezaplatí mimořádné akce třídy či mimoškolní aktivity, si učitelé nutně vysvětlují jako nezájem o výchovu a vzdělání dětí. Přitom reálným důvodem mnohdy zůstává, že v rodinném rozpočtu nezbývají peníze. Řešení nespočívá rozhodně v charitě ze strany učitele a školy, ale v uvědomění si nelehké situace rodiny. Porozumění okolnostem života dítěte z menšiny může podpořit vztah učitele a žáka.

Předsudky jsou další důležitým faktorem, který ovlivňuje situaci žáka z menšiny. Předpojaté, ve společnosti sdílené soudy o té které menšině nebo většině, mohou významně určovat vztahy mezi vrstevníky. Zátěží jsou i pro dospělé, učitele a rodiče. Na jejich základě si lidé „nasazují brýle“ svých očekávání. Mohou mu jak pomoci, tak ublížit.

„Ve škole to bylo dobrý. Učitelé si mysleli, že když jsem Vietnamka, tak Vietnamci se dobře učej, všichni. Tak si to tak mysleli i o mně, i když si myslím, že mi to zas tak dobře nešlo.“ (vietnamská dívka, 19 let)

Je běžné, že každý v prvním momentu slyší své předsudky a myslí si, že mu pomohou zorientovat se v situaci. Proto se doporučuje, aby profesionálové pracující

s menšinami, což jsou právě učitelé, měli své předsudky pod kontrolou. Cestou není zarputile odmítat možnost, že by člověk nebyl zatížen předsudky. Naopak účinnější je uvědomit se své předsudky a v průběhu komunikace přemýšlet o tom, zda předsudky trochu nezastřely zdravý rozum (Nissilä; Lairio 2009).

1.12.6 Podpora začleňování dětí z menšin do třídních kolektivů

Skutečnost, že děti z menšiny mají **ztížené možnosti zařazení do třídních kolektivů**, je známá. Popisují ji i sami žáci.

„Nakonec jsem tam našla kamarádku. Byla to taková outsiderka třídy. Nechápu, proč ji holky moc nemusely, ale prý něco pokazila někde v 5. nebo 6. třídě a od té doby ji neměly rády. Byla hodně upovídaná, a tím mi v mluvení hodně pomohla. Ze začátku jsem mluvila málo a ona hodně, a vůbec jí to nevadilo, jak byla upovídaná. Tak jsem se od ní postupně učila česky. Do třídy jsem ale už moc nezapadla – jenže to bylo v 9. třídě, tak by to bylo hodně těžké.” (ruská dívka, 27 let)

V rámci dobré školní praxe jsou vytvářeny příležitosti, jak dětem z menšiny projevít uznání. Pro úspěšné začlenění žáků z menšiny do třídy lze v první řadě zřídit **funkci patronů** (Titěrová 2011). Té by se měly ujmout děti z většiny, které by se jako znalci ujaly nováčků, provázely je a pomohly jim zapojit se do kolektivu. Je celkem chybou, která se ale stává, že patrona učitel intuitivně vybere mezi dětmi z menšiny. Toto rozhodnutí brání integraci dětí z obou skupin. Děti z menšiny se uzavřou do vyčleněné skupiny a ve své podstatě se „zdržují a matou“ ve školní práci. Je ovšem pochopitelné, že se žáci na českých školách stávají zároveň dobrovolně povinnými tlumočníky, když neexistují pro žáky-cizince jazykové kurzy, které by jim poskytly základní jazykovou kompetenci před zařazením do běžné výuky.

„Snažila jsem se ze začátku chytat, ale měla jsem hrozně blbou učitelku, která mi moc nepomáhala. A ještě navíc po nějaké době přišel do třídy kluk z Ukrajiny a ona nás posadila spolu. S tím, že já jsem už něco trošku uměla, třeba od druhého pololetí... a on neuměl vůbec nic. A to mě strašně zbrzdilo.” (ruská dívka, 25 let)

Nicméně děti z menšin, které jsou v ČR před zahájením povinné školní docházky, mohou navštěvovat **přípravné ročníky**, kde si mimo jiné upevní jazykovou kompetenci a naváží kontakty s vrstevníky nejen z většinové společnosti.

Pro podporu integrace žáků z menšin jsou na školách realizovány různé **projekty**, které jsou postaveny **na bázi kontaktní hypotézy**. Rozvíjejí myšlenku, že vzájemné poznání druhého a jeho pochopení odbourává předsudky. V rámci multikulturní výchovy mají žáci z menšin mimo jiné příležitost prezentovat vlastní kulturu. Tyto projekty však vždy musí být založeny na bázi dobrovolnosti. Někdy děti z menšin řeší identitní problém, vyrovnávají se se situací člověka mezi dvěma kulturami a nechtějí se prezentovat jako příslušník menšiny, jako někdo jiný, protože se jím necítí být, nebo naopak se této konfrontace bojí. Nálepkování druhých právě podle jejich domnělé etnicity může být pro jedince zraňující a může posilovat propast mezi ním a okolím.

„Nevím, učitelé mi vždycky dali za úkol, abych připravila referát o Vietnamu, o nějakých zvycích a tak. Udělala jsem to, ale nelíbilo se mi to... Nevím proč mi to dávali za úkol, když jsem vlastně Češka.“ (dívka vietnamského původu, 22 let)

1.12.7 Rodičovské ambice

Rodiče z národnostních menšin chápou školu jako nástroj sociální reprodukce. Podobně jako i jiní občané státu zpravidla k ní přistupují v závislosti na vlastním sociálním postavení (Katrňák 2004). Zaujímají různé pozice v rámci celého spektra sociální struktury společnosti ČR. Pouze romskou menšinu charakterizuje nízký stupeň vzdělání a s ním spojené nižší sociální postavení. Zejména romští rodiče ohrožení sociálním vyloučením akceptují tuto svoji pozici ve většinové společnosti, a nevyužívají školu jako nástroj pro sociální vzestup (jako nástroj sociální mobility). To souvisí s cíli jejich výchovy (Bittnerová; Doubek; Levínská 2011). Ovšem nejenom proto, že se tito lidé orientují na pracovní místa, kde není nutná kvalifikace, je škola podceňována. Roli hrají dále dva faktory. **Sociální odmítnutí**, které se jim dostává ze strany většinové společnosti, podporuje jejich vazby v rámci vlastní komunity. Zde jsou pak lidé ceněni jako konkrétní osobnosti, nikoliv skrze statusy, které jsou rozhodující v anonymní

společnosti. Druhým faktorem, který snižuje motivace, opět souvisí se sociálním odmítnutím. Aby rodiče zajistili svým dětem uznání a místo ve společnosti, chrání je a obhajují. Zřikají se tak možnosti je disciplinovat. Zejména ve věku od 12 do 15 let pak dětem naprosto **chybí motivace a rodiče nemají k dispozici žádné prostředky**, aby změnili jejich vztah ke školní práci. Protože i oni sami takto ke škole kdysi přistoupili a svůj život po svém žijí, situaci akceptují. Možnost změnit své postavení prostřednictvím vzdělání pak dokážou jen jednotlivci, kteří mají v inkriminovaném věku nadání či vůli zvládat školu. V řadě ohledů se tedy Romové ve vyloučených lokalitách chovají jako nedobrovolná menšina.

Rodiče – cizinci, kteří se přistěhovali do ČR, naopak většinou reprezentují dobrovolnou menšinu. Vidí školu nejen jako příležitost pro své děti, ale vlastně pro celou rodinu. Věří, či plánují, že škola obnoví či vylepší sociální postavení, které migrací ztratili. Mají proto neskromné ambice, které přenášejí na své děti. Podle svých možností a představ intervenují do vzdělávací kariéry dětí.

V: „Jednoznačně říkají, že bych měla dělat něco pořádného. Když jsem byla menší, tak zmiňovali lékaře nebo univerzitního profesora. Hlavně jim šlo o to, aby se jednalo o prestižní povolání.“

B: „Rodiče jsou vysokoškolsky vzdělání nebo ne?“

V: „Ne, rodiče nemají vysokoškolský diplom, mám takový pocit, že ani nedokončili střední školu.“ (vietnamská dívka, 16 let)

Vznikají různé modely:

- Rodiče volí **pro děti náročné výběrové školy**, protože věří, že dobré vzdělání a zde získané kontakty zúročí v budoucnosti. Volba zaměření školy (zejména vysoké školy) vychází z osobnosti dítěte. To se týká zejména vysokoškoláků ze zemí bývalého Sovětského svazu. (Bittnerová 2009).
- Některé menšiny jsou ve výběru vzdělávací trajektorie spíše jednostranné. Sice plánují také náročné školy, ale nezohledňují nadání a orientaci svých dětí. **Opakují volbu svých krajanů** bez ohledu na to, zda dětem a mladým lidem škola vyhovuje, protože důležitější je uznání vlastní komunity. Jejich strategie výběru školy odráží nejen jejich ambice ale i malou zorientovanost v kultuře a vzdělávacím systému ČR.

Např. vietnamské rodiny chtějí, aby jejich děti studovaly na gymnáziích, dále doporučují VŠE, lékařské a právnické fakulty .

- V obou výše uvedených případech se rodiče snaží dětem pomáhat zvládat studijní povinnosti. Zatímco ovšem vietnamské rodiny především **financují doučování**, vysokoškolsky vzdělané rodiny z bývalého Sovětského svazu vynakládají prostředky i na celkový rozvoj osobnosti dítěte.
- Někteří **cizinci** mají tolik pracovních závazků, aby udrželi ekonomiku rodiny, že již nemají reálně možnost intervenovat do vzdělávání svých dětí. Paradoxně, i když jim na vzdělání dětí záleží, **podřizují se rozhodnutím a doporučením učitelů**, sociálních pracovníků, poradenských pracovníků a dobrovolníků. Vzdávají se možnosti kontrolovat vzdělávání svých dětí. Tato situace byla popsána u matek Ukrajinek pracujících v zaměstnanec-kém poměru (Vlachynská 2012).
- Někteří **rodiče** vnímají školu jako nepřátelskou. Obávají se, že formální socializace jejich dětem otevře cestu do většinové společnosti a vytvoří bariéru mezi nimi, vzdálí je hodnotám, které uznávají. Bojí se o integritu vlastní menšiny, a proto podporují potomky v protiškolních postojích. U migrantů v ČR tento přístup doložen nebyl. Je ale popsán např. u arabské menšiny ve Francii. (Štech 2000)
- Některým migrantům záleží na uchování kultury země, ze které pocházejí. Není zcela výjimečné, že rodiče posílají své děti **do „vlastních“ škol**, nebo paralelně je vzdělávají jak v české tak ve „vlastní“ škole či kurzech, popřípadě alespoň najímají soukromého učitele, aby poskytl dítěti výuku mateřštiny. V některých případech pak akcent na vzdělávání v mateřském jazyce převládá a nabídka české školy není plně využita. Tato rozhodnutí jsou ale vždy na rodičích, protože volbou školy ve své podstatě plánují místo dětí ve společnosti. To může být ve společnosti ČR, ale také nemusí.
 Někteří učitelé mají zkušenost s dětmi z Číny. Řeší problém, že děti jsou přetěžovány, nemohou zvládnout obě školy, rodiče se odmítají čínské školy vzdát. Výsledkem je, že děti v dopoledních hodinách v české škole usínají.

Rodičovské intervence se přenášejí na děti. Existují opět různé **způsoby, jak se děti s očekáváními a nároky rodičů vyrovnávají**. Vše záleží na míře tlaku a zodpovědnosti, která je v dětech v rámci rodiny posilována.

- Jsou rodiny, které mají velká očekávání, velmi do rozvoje dítěte investují (přímo či finančně) a zároveň nepřipouští selhání. Dítě je velmi často **přetě-**

žováno neúměrnými a ne zcela efektivními **nároky** ze strany rodičů. Školní úspěch je spojován s morálkou jedince a popřípadě dobrou pověstí celé rodiny. Dítě se s těmito postoji identifikuje. Cítí závazek vůči rodině.

„Když to tak vezmu, tak oni vlastně pracovali kvůli nám, abychom měli budoucnost, abychom měli obživu, abych mohla studovat.“ (Vietnamská dívka, 24 let, Rejchová 2010)

V případě, že je dítě nadané, situaci zvládá. V opačném případě zažívá pocity selhání, méněcennosti, v krajním případě si může sáhnout i na život.

- Jiné **rodiny**, sice také hodně investují do vzdělání, ale již svým přístupem **respektují osobnost dítěte**. Hledají cesty, které budou dítěti i jim nejvíce vyhovovat. Dítě je vedeno k zodpovědnosti za sebe, má vždy prostor vyjádřit své priority.
- Posledním typem jsou rodiny, které své děti **vyvíňují ze školního selhání**. Cítí se být vinné za komplikace, které svým dětem migrací způsobily. Příčinu neúspěchu vidí v jazyce, předsudcích většinové společnosti, v zhoršení materiálního zázemí rodiny, nepřítomnosti dalších příbuzných (babiček) (Vlachynská 2012). Tento postoj může děti ovšem významně demotivovat. Pro rodiče je však relevantní reakcí jak se vyrovnat s další zátěží, kterou migrace přináší. V případě, že by tento postoj byl dominantní v jedné skupině migrantů, může být cestou, jak se další generace stanou se nedobrovolnou menšinou.

1.12.8 Osobnost dítěte z menšiny

Dítě z menšiny žije minimálně ve dvou kulturách. Jsou však i děti, které se v průběhu svého dětství musí konfrontovat i s více kulturami. Současný svět totiž z některých lidí dělá novodobé nomády, kteří se opakovaně stěhují za pracovní příležitosti do jiných zemí a přenašejí s sebou do nových a nových kultur i své děti (Pollock; Van Reken 1999). Proč je pro dítě obtížné fungovat **mezi dvěma a více kulturami**, vyplývá z povahy kultury jako takové. Ta je návodem jak žít, udržuje rovnováhu jak mezi lidmi, tak i ve vztahu k jedinci. Na ní stojí intuice, předporozumění situaci. S ní počítáme, když se sami sebe ptáme: „Jsme dobře oblečení?“ „Je to vhodné říci?“ Děti z menšiny si ovšem neosvojují jedinou kulturu, a neosvojují si ji jako celek. Učí se pouze části pravidel, které jsou potřebné

pro jejich život ve společnostech, v nichž se pohybují. Znalost kulturních norem je pak závislá na kontextech, v jejichž rámci děti v průběhu socializace své kulturní kompetence získávaly. Tyto návody, které vycházejí z různých kultur, pak rozhodně nemusí být a nejsou kompatibilní. Život dítěte v menšině je tudíž daleko více vystaven nejistotě, zda nedojde k porušení pravidel, a tedy zda se mu dostane sociálního přijetí ze strany okolí. To ovlivňuje i přístup dětí z menšiny k sobě a k okolí, a jejich způsob komunikace. Vždy přitom závisí i na zkušenostech a povaze jedince.

Přístup k sobě

Dětem z menšiny se stalo, že jsou jiné, i když si toto postavení nevybraly. Dosud překvapivě v povědomí lidí není, že být menšinou, popřípadě migrantem, je běžnou situací v životě člověka a společnosti. Opakovaně se tedy děti z menšiny musejí vyrovnávat s **pocity odlišnosti** od lidí z většinové společnosti. Zdá se jim, že jsou v určitých ohledech zvláštními bytostmi. Na druhou stranu je možné se na svůj původ i vymlouvat.

Významnou okolností života dítěte z menšiny tedy je, že není s to zcela naplnit cíl, být jako všichni ostatní (až v pubertě se objevuje tendence odlišit se). Někteří se proto děsí pro ně nepříjemných otázek: kdo jsou, odkud přišli? Čím víc se děti ve svém životě stěhují ze země do země, tím více v nich vzrůstá nejistota, kdo vlastně jsou. Jejich identita neodpovídá schématům identit jejich okolí. Proto v budoucnu, až se stanou dospělými, budou mnozí z nich číst publikace o sobě podobných, aby se jejich prostřednictvím utvrdili v tom, že jsou normální (Pollack; Van Reken 1999).

To, co dítě z menšiny, resp. dospělého, dále zneklidňuje, je, že má vztah ke všem kulturám, ale jeho kulturu – hodnoty a **vnímání světa s ním vlastně nikdo nesdílí**. I jeho rodiče díky jiné socializaci mu blízcí nejsou. Příslušník menšiny, který byl socializován do dvou a více kultur, by chtěl zažít pocit, že uplatní plně svoji kulturní kompetenci. To ale není možné s nikým jiným, než s člověkem téže zkušenosti. S tím se pojí pocity vykořeněnosti na straně jedné, a na straně druhé tendence orientovat se na přátele stejného životního příběhu. Tak se také potvrzuje smysl existence menšinových komunit.

Problémy dětí z menšin, zejména cizinců – migrantů, se plně projevují v období dospívání. V tomto období se formuje identita a vytváření interpersonálních vztahů a potřeba někam patřit jsou klíčové. Toto všechno je v případě lidí, kteří opustili zázemí, z něhož pocházeli, problémem.

V případě dětí migrantů se někdy uvažuje o **předčasné dospělosti a opožděném dospívání**. Děti, které přicházejí se svými rodiči do nové země, se obvykle pohybují ve společnosti dospělých, protože vrstevníci jejich původu v okolí chybí. Zároveň často je jejich adaptace na nové prostředí rychlá, nejdříve z celé rodiny se naučí jazyk. Rodiče je pak využívají jako tlumočníky, a ony jsou tudíž zasvěcovány do záležitostí dospělých, do jejich starostí. Zároveň – protože rodiče většinu času a energie věnují tomu, aby se jim podařilo v nové zemi uspět a vytvořit zázemí – jsou děti nejen ponechány samy sobě, ale dokonce přebírají některé povinnosti dospělých. Tato raná autonomie ale není absolutní. Rodiče, které se v novém prostředí neorientují, vlastně kontrolují své děti tím, že jim vymezují relativně úzký prostor pro pohyb a navazování kontaktů.

Vlastní dospělost i proto přichází opožděně. Mnohé děti z menšiny dlouho řeší, kým vlastně jsou. Nejsou si jisty ve vztazích s vrstevníky z většinové společnosti. Bojí se navazovat pevné vztahy, bojí se selhání. Mají problémy se samostatně rozhodovat, protože většinu klíčových rozhodnutí za ně dlouho dělali rodiče. Nejsou si jisty samy sebou, protože se stále ptají, zda již dobře zvládly kulturu většinové společnosti. Roli hrají i školní kurikula, která je ve vzdělávací trajektorii často zařazují do nižších ročníků (Pollock; Van Reken 1999).

Ne vždy mají děti z menšiny někoho, s kým by o problému mluvily. Zejména dětem rodičů – cizinců, kteří se sami snaží zorientovat v novém prostředí a bojují s problémy adaptace, se **nedostává útěchy**. Ba dokonce ani dospělí si nechtějí připustit další problém. Frustrace dětí jsou odmítány jako nedůležité. Rodiče neřeknou: Chápu tě. Dítě má pak navíc pocity zahanbení, že rodičům přiděluje starosti. To všechno může vést v dospělosti k popírání sama sebe, ke vzteku, depresím, odtazitosti vůči lidem. Objevuje se zprostředkovaný zármutek, kdy lidé z menšiny se utíkají k práci s osamělými lidmi, nebo se projevují opožděný zármutek, který spustí emoce skrytá v nevědomí (Pollock; Van Reken 1999).

Např.: V den, kdy jde na synovo vystoupení do školy, si vybaví, jak jeho rodiče s ním nikdy ve škole nebyli, a zhroutí se.

Přístup k okolí

Děti z menšiny často mají **rozšířený pohled na svět**. Na jednu stranu respektují pluralitu světa. Na druhou stranu, v případě, že se trvale neidentifikují s jednou konkrétní etnicitou, je u nich nejasná jejich politická loajalita. Jsou buď rozpolceny, nevědí, komu stranit, nebo jsou právě nad věcí (nevlastenečtí). Někdy se jim stává, že v průběhu socializace přijaly hodnotu, která je v prostředí, ve kterém žijí, problematizovaná.

Např.: Pavel vyrůstal v rodině, která několik let byla služebně v Číně. Zde měl chlapec čínskou chůvu. Její výchova upevnila v chlapci patriarchální postoje, což mu po návratu do Čech působí potíže.

Kulturní zkušenost umožňuje dětem z menšin vidět svět jinak, plastičtěji. Vytvářejí si svoje vlastní obrazy, svoje vlastní porozumění světu. Nejasnost identifikace, nejasnost vlastní pozice ovšem otevírá bolestný pohled na skutečnost. Např. válečné konflikty, řešení etnických šarvátek vidí neideologicky, v nahotě jejich nesmyslnosti a agrese.

Děti z menšiny proto kladou daleko větší **důraz na vztahy než na obsahy**. Akcentují harmonickou komunikaci před bazírováním na pravidlech, která by jim byla předána, kdyby žily v jedné jediné homogenní kultuře. To jim otevírá dobrou pozici pro komunikaci.

Komunikace

Skutečnost, že děti z menšiny žijí mezi dvěma a více kulturami, je opakovaně může vystavit společenskému selhání, a to tehdy, když použijí pravidla z druhé kultury. Některé reakce jsou dokonce natolik zažity – vtěleny (habituace, embo-diment), že o nich člověk ani nepřemýšlí. Díky **faux pas** se pak dítě z menšiny cítí trapně, zahanbeně. Někdy se musí vyrovnat i s poznámkami na svou adresu, které v něm jen potvrzují jeho odlišnost. Stejně frustrující je neporozumění detailům, na nichž je kultura postavena. Neúčast na běžném klábosení, neznalost

příběhů, které se v té které kultuře sdělují, nechápání vtipků – to je opět staví mimo hru. Mnohdy to nevynahradí ani jejich společenská zběhlost. Z toho důvodu se pak děti stahují do sebe. Vyhýbají se přímé komunikaci a spíše jsou pasivními účastníky komunikace (Pollock; Van Reden 1999).

Nicméně s rostoucí zkušeností se u dětí z menšiny zvyšují jejich kompetence. Vytváří se u nich tzv. **kulturní chameleónství**. To jim umožňuje efektivně přepínat do vhodného modu komunikace. Některé si pak toto chameleónství užívají. Těší se z toho, že na nich nikdo nepozná jejich odlišnost. Nicméně jsou i tací, kteří naopak hru na dvě strany chápou jako přetvářku. Proto záměrně volí jednu vyhraněnou polohu a demonstrují před okolím své pozice.

Děti z menšin mají zpravidla méně **předsudků**. Protože jsou schopny nahlédnout problémy z více stran, porozumět významům, které komunikace v sobě nese, jsou vlastně více nad věcí. Ovšem zároveň některé projevy xenofobie mohou naopak chápat vyhraněněji, než lidé z většinové společnosti. Zároveň se u dětí z menšiny může objevit postoj „Poturčenec horší Turka“, tedy postoj, který předsudky posiluje.

Někdy o dětech (lidech) z menšiny druzí uvažují jako o **arogantních**, či dokonce agresivních. To je způsobeno dvěma okolnostmi: deklarovaným odstupem a nezvládnutím modu komunikace. Děti z menšiny mohou skutečně v souladu se svým postojem ke kultuře většiny dávat najevo odstup. Někdy je jejich arogance a agresivita jen odpovědí na reakci většiny, která je nepřijímá, a odstup je až druhotný. V rámci komunikace jsou arogance a agresivita jedinou pro ně přijatelnou reakcí. Děti z menšiny jsou kritizovány za svou aroganci i v situacích, kdy ony samy žádné napětí vyvolat nechtěly. Pouze jednaly v modu komunikace výchozí kultury, který ale většinovou společností nebyl akceptován.

„Oni (Češi) nás (Rusy) mají za nafoukaný. To tak ale není. Kdybyste žila v tak velké zemi, kde je tolik lidí, tak to se musíte prosazovat, jinak si vás nikdo nevšimne. To není jako tady, kde se vlastně všichni znají.“ (ruský muž, 33 let)

1.12.9 Zisky dítěte z menšiny

Děti z menšiny se vyrovnávají s řadou problémů. Mohlo by se zdát, že být dítětem z menšiny je prokazatelně handicapem ve vztahu k většinové společnosti. Přesto má tato zkušenost i svá pozitiva. Děti z menšiny mají rozvinuty multikulturní dovednosti. Uvědomují si pluralitu významů, které v rámci komunikace jsou ve hře. Díky svým rozvinutým pozorovacím schopnostem dokáží také tyto významy propojovat a lépe porozumět situaci. Jejich životní zkušenost posiluje jejich společenské dovednosti. Nejtím do komunikace zbrkle, vyčkávat – to z nich sice na jednu stranu může dělat pasivnější partnery, na druhou stranu se ovšem úspěšně vyhnou negativním emocím. Bilingválnost, je-li v rámci výchovy zprostředkována, je pak v dnešním globalizovaném světě jednoznačně devízou.

1.12.10 Závěr

Děti z menšin se stávají nedílnou součástí české školy. Jejich specifická východiska a podmínky života ve dvou a více kulturách je odlišují od běžné populace. Iniciují změnu k přístupu nejen k žákovi, ale i k celé společnosti. Ve svém důsledku se tak opět škola stává klíčovou v procesu integrace společnosti.

Očekává se od ní, že dokáže zohlednit specifika žáka z menšiny a zároveň mu nabídne vědění, které přispěje k pocitu sounáležitosti v rámci většinové společnosti. Tento tlak přechází na aktéry – na učitele, žáky a rodiče. Protože zde reálně neexistuje mocenský tlak ze strany státu, vše záleží na podané ruce, úctě a pochopení. V tomto dialogu jsou děti a rodiče těmi, kteří mají být vedeni, a učitelé těmi, co si udržují nadhled.

Literatura

Bittnerová, D. Koncept vzdělávání v kultuře imigrantů a jejich vzdělávací potřeby. In Bittnerová, D. (ed.) Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Praha : Ermat Praha, s.r.o., 2009, s. 223–255.

Bittnerová, D., Doubek, D., Levinská, M. Funkce kulturních modelů ve vzdělávání. Praha : FHS UK, 2011.

Čechová, M., Zimová, L. Multietnická komunikace, zvláště ve škole. Naše řeč, 84, no 2, On-line, 2011. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7610> (31. 7. 2012)

Dvořáková, K. (2007): Kontaktní hypotéza v odborné literatuře pojednávající o interetnických vztazích. Rexter, Časopis pro výzkum radikalismus, extremismu a terorismu. 2/2007. On – line. Dostupné z: http://casopis.rexter.cz/02-2007/rexter_02_2007-3.pdf (28. 7. 2012)

Gellner, A., Národy a nacionalismus. Praha : Josef Hříbal, 1993.

Hadj Moussová, Z. (2009): Teoretický pohled na problematiku sociokulturně znevýhodněných žáků. In Bittnerová, D. (ed.) Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Praha : Ermat Praha, s.r.o., s. 21–78.

Hájková, V., Strnadová, I. Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe. Grada : Praha, 2010.

Heřmanský, M., Hrdličková, L. Paralely sociokulturní situace Romů a indiánů v pozici minority (v ČR, resp. bývalém Československu, a USA). In Bittnerová, D.; Moravcová, M. (eds.) Etnické komunity. Elity – instituce – stát. Praha: FHS UK, 2009, s. 305–340.

Katrňák, T. Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.

Levinská, M. Potřeba „vzdělávat se“ romských klientů SIM. In BITTNEROVÁ, D. (ed.) Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Praha : Ermat Praha, s.r.o., 2009, s. 177–222.

Mergensternová, M., Šulová, L. a kol. Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity. Praha : Karolinum, 2007.

Nisila, P., Lairio, M. Multikulturní poradenské kompetence – důsledky pro výcvik v poradenství citlivém k odlišnosti. In Launikari, M.; Puukari, S. (eds.) Multikulturní poradenství. Teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě. Praha : Dům zahraničních služeb MŠMT, 2009, s. 157–169.

Ogbu, J. U. (1992) Understanding Cultural Diversity and Learning. Educational Researcher 21, no. 8, 1992, s. 5–14.

Pollock, D. C., Van Reken, R. E. The Third Culture Kid Experience. Growing up among Worlds. Yarmouth, ME : Intercultural Pres, 1999.

Rejchová, Z. (2010) Jedenapůltá generace Vietnamek žijících v ČR. Praha : Fakulta humanitních studií UK, 2010. Bakalářská práce.

Šanderová, P. Tělesnost jako významný faktor procesu adopce. Praha : Sociologické nakladatelství, 2011.

Štech, S. Sociálně kulturní pojetí handicapu. In Vágnerová M.; Hadj Moussová, Z.; Štech, S. Psychologie handicapu. Praha : Karolinum, 2000..

Titěřová, K. (2011): Začleňování žáků – cizinců do českých škol. On line. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych_skol.pdf (31.7.2012)

Thompson, M. Děti třetí kultury. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2010. Diplomová práce.

Vlachynská, K. Strategie imigrantek při výchově a vzdělávání dětí. Praha : Pedagogická fakulta UK v Praze, 2012. Bakalářská práce.

Výkonové ukazatele 2010/11 – kapitola C (2011) In Ústav pro informace ve vzdělávání. On line. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/730/2118> (31.7.2012)

Žáci s odlišným mateřským na českých školách. (2011) On line. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf (5.1.2013)

1.13 ŽÁK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Hana Sotáková

Anotace

Kapitola obsahuje základní informace o poruchách autistického spektra. V úvodu je uveden výčet a charakteristika jednotlivých poruch, rovněž jsou uvedeny základní oblasti projevů poruchy (tzv. autistická triáda). Další část je věnována nejčastěji se vyskytujícím poruchám, tj. Aspergerovu syndromu a vysocefunkčnímu autismu. V závěru je charakterizován proces integrace žáka s poruchou autistického spektra, včetně role učitele.

Klíčová slova

poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom, vysocefunkční autismus, autistická triáda, integrační proces

Poruchy autistického spektra jsou v současnosti stále více studovanou, ale doposud ne úplně prozkoumanou problematikou. Do povědomí odborníků se v našem prostředí se dostaly více až v devadesátých letech minulého století, i když autismus byl jako porucha poprvé popsán v roce 1943. Božena Nesnídalová svou knihu *Extrémní osamělost*, která se věnuje autismu, vydala v tehdejším Československu již v roce 1973. Do devadesátých let se však soudilo, že se jedná o poruchu velmi vzácnou, vyskytující se spíše v ojedinělých případech, a děti s autismem byly často označovány za nevzdělavatelné a umisťovány do ústavů sociální péče. Často také v jejich anamnéze najdeme psychiatrickou léčbu. Dá se říci, že se v běžných školách tyto děti objevovaly jen vzácně. Dnes jsou žáci s poruchou autistického spektra vzděláváni často v tzv. autitřídách speciálních škol a stále více je jich také integrováno do mateřských škol a běžných tříd základních a středních škol.

1.13.1 Poruchy autistického spektra

Pod pojmem poruchy autistického spektra se skrývá celá řada poruch, které se svými projevy podobají, ale také se v mnohém liší. V literatuře se též můžeme setkat s různými názvy pro danou skupinu poruch. Mluví se nejen o poruchách autistického spektra, ale také o pervazivních vývojových poruchách, ve starších publikacích i o různých formách autismu. V následující části se pokusíme nastítnit rozdělení a charakteristiku jednotlivých poruch.

Charakteristika poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra, nebo – jak bylo již výše uvedeno – pervazivní (všepromikající) vývojové poruchy, jsou poruchy mentálního vývoje dětí, které jsou považovány za velmi závažné a které postihují vývoj dítěte v mnoha směrech. Způsobují u dítěte odlišné vnímání a zpracovávání informací z okolního světa, což se pak projevuje v jeho prožívání a chování, zejména ve třech základních oblastech: komunikace, sociálního chování a představitosti (Thorová 2006). Tyto oblasti jsou také základními diagnostickými vodítky a souhrnně je nazýváme autistickou triádou. Té se budeme více věnovat v následující části. První projevy poruch můžeme zaznamenat už v prvních letech života dítěte, záleží však vždy na konkrétní poruše a její míře. Někdy můžeme dané projevy přehlížet, přičítat je situačním podmínkám atd. Důležité je také uvědomit si, že se jedná o vývojové poruchy, které mohou vykazovat různou symptomatiku podle vývojového stupně dítěte. To by měl každý odborník vědět. Může se tak stát, že například dítě s Aspergerovým syndromem je odesláno na diagnostiku až v mladším školním věku, jelikož do té doby nevykazovalo větší problémy. Setkáváme se však i s extrémními případy, kdy vyšetření proběhne na základě předchozí autodiagnostiky až v období dospívání či dospělosti. Neznamená to však, že se zde žádné problémy a projevy poruchy nevyskytovaly, dítě je mohlo pomocí podporujícího přístupu rodičů, učitelů a svých inteligenčních schopností kompenzovat do té míry, že nevykazovalo výrazné problémy.)

Přehled poruch autistického spektra

Pro základní orientaci v problému bychom rádi uvedli úplný přehled poruch autistického spektra tak, jak je uvádí Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (dále jen MKN 10 – R). Zde jsou poruchy zařazeny do kategorie pervazivních vývojových poruch F 84. (<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

F 84.0 Dětský autismus

Porucha, která je definována nástupem příznaků ve všech oblastech autistické triády do 3 let. Objevují se zde i další nespecifické příznaky, jako jsou poruchy spánku, jídla atd. Velmi často bývá kombinována s mentální retardací (cca 70 % případů).

F 84.1 Atypický autismus

Tato diagnóza bývá stanovována tam, kde nacházíme pozdější nástup příznaků nebo příznaky nejsou plně vyjádřeny ve všech třech oblastech triády.

F 84.2 Rettův syndrom

Jedná se o poruchu vyskytující se pouze u dívek. Vývoj v ranném období je v normě, do dvou let by se však měly objevit první příznaky poruchy, jako je pozvolná ztráta řeči, porucha koordinace při chůzi, zhoršování hrubé a jemné motoriky, mentální retardace. Typické jsou kroutivé, tzv. „mycí“ pohyby rukou. Jako jediná z poruch autistického spektra má genetický základ, dá se tedy přesně prokázat genetickým vyšetřením.

F 84.3 Jiná desintegrační porucha

Je pro ni charakteristické období normálního vývoje přibližně do dvou let života, po té přichází trvalá ztráta dříve nabytých dovedností v průběhu několika měsíců. Objevuje se ztráta zájmu o okolí, rozpad řeči, mentální retardace, stereotypní zájmy.

F 84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Jedná se o poruchu s nejistou nozologickou validitou, která je způsobena především tím, že se diagnostikuje u dětí s těžkou mentální retardací.

Znamená to tedy, že je obtížné odlišit, co je příčinou projevů – zda těžká mentální retardace, nebo organická porucha mozku.

F 84.5 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je charakterizován poruchou sociální interakce a stereotypními zájmy, stejně jako dětský autismus, na rozdíl od něj se zde ale neobjevuje porucha kognitivních funkcí, ani výrazně narušený či chybějící vývoj řeči.

A nakonec dvě diagnostické kategorie, jejichž definování je velmi vágní. Zařazují se do nich děti s poruchou autistického spektra, které z nějakého důvodu nesplňují výše uvedené kategorie, ale vykazují například výrazné poruchy v oblasti představivosti, stereotypní chování nebo výrazné narušení oblasti sociálních vztahů.

F 84.6 Jiné pervazivní vývojové poruchy

F 84.7 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

Autistická triáda – základní oblasti projevů poruchy

Jak již bylo uvedeno výše, poruchy autistického spektra se projevují výraznými deficity v třech základních oblastech:

- komunikace
- sociální interakce
- představivost/hra

Komunikace

U dětí s dětským autismem se velmi často projevuje opoždění nebo úplná absence rozvoje řeči. Narušeny bývají všechny komunikační oblasti. Dítě již v pre-verbálním období neužívá gesta, neukazuje, jeho mimice chybí komunikační význam; v tom se liší například od dětí s vývojovou poruchou řeči či lehkou mentální retardací. Děti s Aspergerovým syndromem většinou výrazné opoždění ve vývoji řeči nevykazují, ale jejich řeč je přesto často nápadná tím, že je encyklopedická, má narušenou prozódii (melodická stránka řeči), může půso-

bit až nedětsky, často jsou tyto děti ochotny rozvinout komunikaci, jen pokud se týká jejich oblíbených témat. Výrazně je postižena schopnost dítěte iniciovat konverzaci, nebo pokračovat v konverzaci s ostatními, i když je u něho řeč rozvinutá adekvátně věku. Někdy si mohou děti vytvářet svůj vlastní jazyk. Objevují se také zvláštnosti v intonaci a tempu řeči. Dítě nerozumí ironii, metaforám, nechápe přísloví ani slovní hříčky (Krejčířová 2003).

Sociální interakce

Kvalitativní postižení sociální interakce a vztahů se projevuje zejména v neschopnosti rozvíjet vztahy s vrstevníky na odpovídající vývojové úrovni, děti nevyhledávají společnost vrstevníků, a pokud ano, často je kontaktují nepřiměřeným způsobem (nadměrné objímání, nerespektování intimních zón, může se objevit také snaha o kontakt prostřednictvím poštuchování atd.). Dalším problémem bývá neporozumění reciprocitě vztahů. Děti se mohou jevit jako extrémně sebestředné, zajímají se jen o to, co zajímá je, nejsou schopny naslouchat druhému, nerozumí emocionálním projevům druhých, je narušena schopnost empatie. Nejsou tedy schopny odlišit to, proč se druhý člověk například zlobí nebo pláče. (Krejčířová 2003) Ve starších publikacích se uvádělo, že dítě s autismem nenavazuje kontakt s druhými lidmi, že nevykazuje specificky blízký vztah s rodiči. Dnes již víme, že to není pravda. Existují sice jedinci s těžkou formou autismu, kteří preferují samotu, ale na druhé straně je řada dětí, které se o sociální kontakt velmi snaží. Na tuto skutečnost upozornila Lorna Wingová (Wing in Thorová 2006), která popsala typy sociální interakce u dětí s autismem. Podle projevů chování vůči vrstevníkům rozlišuje tedy následující 4 typy:

- **osamělý typ** – dítě neprojevuje zájem o kontakt s vrstevníky, může se kontaktu i aktivně bránit, neprojevuje radost z přítomnosti dalšího (třeba i blízkého) člověka;
- **pasivní typ** – dítě kontakt spontánně neinicuje, ale ani se mu nebrání naopak ho většinou akceptuje, je klidné, nejsou zde časté afektivní záchvaty, pokud je dítě vedeno, nevykazuje větší problémy;
- **typ aktivní, ale zvláštní** – aktivně se snaží kontaktovat okolí, ale často nevhodně, nepřiměřeně (jak bylo uvedeno výše, může se jednat o nadměrné

objímání, obtěžující chování); děti jen obtížně chápou společenská pravidla kontaktu a situačního kontextu (to, co je například při jednání s vrstevníkem v pořádku, může být naprosto nevhodné při jednání s učitelem);

- **typ formální** – vyskytuje se typicky u dětí s vyššími inteligenčními schopnostmi (např. u Aspergerova syndromu), projevuje se formálním chováním, lpěním na dodržování společenských pravidel, korigováním chování ostatních, ale přitom existuje častá sociální naivita, neschopnost pochopit ironii, nadsázku.

Představitost, hra

Snížená schopnost představitosti se u dětí s poruchou autistického spektra objevuje zejména ve snížené schopnosti symbolického myšlení a narušeného vývoje hry. U dětí nacházíme často stále se opakující a stereotypní vzorce chování, zřetelné nutkavé trvání na rituálech (například stejný denní režim, opakující se činnosti bez možnosti aktuálně je měnit podle situace, nálady).

Dítě preferuje činnosti, které jsou předvídatelné, mají přesný postup. Všechny uvedené skutečnosti se promítají také do hry. Hra je většinou stereotypní a mechanická, dítě vytváří z hraček a předmětů řady nebo je prozkoumává. V ranném věku si dítě nehraje s hračkami funkčně, ale bývá fascinováno prozkoumáváním hračky (například s autíčkem si nehraje na dálnici nebo závody, ale neustále roztáčí prstem kolečka atd.) Symbolická hra je velmi chudá, či chybí úplně, hry „na něco“ (na maminku a na tatínka, na doktora) dítě nezajímají.

1.13.2 Aspergerův syndrom a vysocefunkční autismus

Tato kapitola bude věnována dvěma poruchám, se kterými se můžeme nejčastěji setkat u dětí na běžné základní škole. Pokusíme se zde shrnout styčné body, ale i rozdíly, které mohou být určující pro přístup k dítěti. Na začátku budeme každou z nich blíže specifikovat a posléze se zaměříme na důležité odlišnosti při fungování v prostředí školy. Je nutné podotknout, že ač se budeme snažit vydělit rozdíly mezi oběma poruchami, musíme mít vždy na paměti, že každá z nich může vykazovat u konkrétních dětí různé stupně závažnosti. V praxi to pak znamená, že se některé

projevy mohou prolínat a obecně se nedá stanovit, u které je vhodnější integrace; platí zde skutečně požadavek individuálního posouzení případu a individuálního přístupu.

Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom byl v minulosti považován pouze za mírnější formu autismu, spojenou s nadprůměrnou inteligencí. Dá se říci, že dané pojetí je zjednodušené a v dnešní době překonané, i když diskuze kolem této diagnostické jednotky neutuchají. Přispívá k tomu především fakt, že projevy Aspergerova syndromu mohou plynule přecházet do normy, tedy že někdy je téměř nemožné určit u tzv. hraniční skupiny dětí, jestli se jedná už o Aspergerův syndrom, nebo zda se v daném případě může mluvit spíše o sociální neobratnosti s výraznými rysy osobnosti (Thorová 2006). V posledních letech se mezi odborníky rozpoutala i debata, zda se má Aspergerův syndrom nadále řadit mezi poruchy autistického spektra, nebo zda by se neměl začlenit mezi poruchy osobnosti. Podívejme se tedy na diagnostická kritéria Aspergerova syndromu, jak je stanovili Gillberg a Gillberg. Ta nám mohou ukázat specifika poruchy (Gillberg a Gillberg in Krejčířová 2003, s. 42 a Thorová 2006, s. 187):

1. Narušení sociální interakce (extrémní egocentrismus) – alespoň dvě z následujících
 - neschopnost interakce s vrstevníky
 - nezájem o interakci s vrstevníky
 - špatný odhad sociální situace
 - sociálně a emocionálně nepřiměřené chování
2. Omezené zájmy – alespoň jedna položka
 - nezájem o ostatní aktivity
 - opakující se ulpívání
 - více mechanické než významové
3. Opakující se rituály – alespoň jedna položka
 - spíše o samotě (obrácené k sobě)
 - vyžaduje od ostatních

4. Zvláštnosti v řeči a jazyku – alespoň 3 položky

- opožděný vývoj
- nepřírozeně dokonalá expresivní řeč
- formální pedantické vyjadřování
- zvláštní tón, nápadné charakteristiky hlasu
- potíže v porozumění jazyka, doslovné chápání významu

5. Potíže v neverbální komunikaci – alespoň jedna položka

- omezené užívání gest
- neobratná řeč těla
- omezená mimika obličeje
- nepřiměřené výrazy
- zvláštní ulpívavý pohled

6. Motorická neobratnost

Vysocefunkční autismus

Vysocefunkční autismus je forma dětského autismu. Stanovuje se především v případech, kdy má dítě inteligenční schopnosti v pásmu normy či nad normou, dobré adaptační schopnosti (v rámci možností poruchy), a nevykazuje výrazné nebo jen občasné problémové chování (afektivní záchvaty, agresivita, autoagresivita). Někdy se také stává, že výrazné obtíže v chování má dítě v ranném věku, v předškolním období se zmírňují a pak se také rozvíjí řeč. Problémy se vyskytují ve všech oblastech autistické triády a vzhledem k narušenému vývoji řeči je výrazně omezeno fungování dítěte ve skupině vrstevníků.

V některých případech se také můžeme setkat s tzv. savantismem, mimořádným nadáním v úzké oblasti (výtvarné nadání, hudební, nadání v oblasti matematických schopností). (Krejčířová 2003)

Hlavní rozdíly, které jsou také diagnostickými vodítky pro odlišení obou poruch, můžeme najít ve vývoji řeči. U dětí s autismem je vývoj řeči typický, výrazně opožděný, odlišný (například dítě do 5 let nemluví, objevují se občasná izolovaná slova, posléze začne mluvit rovnou ve větách, časté jsou výrazné echo-lálie – opakování naposledy slyšeného, dítě o sobě vůbec nemluví v první osobě

jednotného čísla, nepoužívá zájmeno já). U dětí s Aspergerovým syndromem nebývá vývoj řeči výrazně opožděný, i když může být řeč dítěte zvláštní z hlediska obsahu, melodické stránky – nestává se však, že by dítě nemluvalo vůbec.

Určité odlišnosti můžeme nalézt také v oblasti zájmů. Děti s Aspergerovým syndromem mají tendenci hromadit fakta, což se pak projevuje tak, že v oblasti zájmů nastudovávají všechna fakta, ke kterým se dostanou, bez ohledu na jejich použitelnost či důležitost, a oblast zájmů se po určitém období (či nastudování dostupných informací) pak mění. U dětí s vysocefunkčním autismem můžeme spíše mluvit o talentu (jak již bylo uvedeno výše) nebo o fascinaci určitou oblastí, zájmy bývají také dlouhodobější, trvalejší.

1.13.3 Screening a diagnostika autismu a Aspergerova syndromu

Přesná diagnostika je u autismu a Aspergerova syndromu velmi důležitá. Role učitele v diagnostickém procesu je nepopiratelná a souvisí především s tím, že učitelé v rámci své práce identifikují často u dítěte problémy a doporučují rodičům diagnostiku u specialisty. U mírnějších forem Aspergerova syndromu se někdy stává, že se výraznější problémy ve fungování dítěte krystalizují až ve školním prostředí, o to jsou pak postřehy učitelů cennější. Jedná se tedy o fázi depistáže, kde mohou učitelé významně pomoci screeningové nástroje a dotazníky.

Pokud dítě vykazuje **dlouhodobě** výrazné obtíže v sociálním chování k vrstevníkům, v komunikaci, případně se u něj projevují rigidní zájmy a reaguje negativně na změny, je dobré pomocí screeningových dotazníků poruchu autistického spektra vyloučit. Kateřina Thorová ve své knize (srov. Poruchy autistického spektra, 2006, s. 264–277) uvádí celou řadu screeningových nástrojů, ty je možné využít pro základní orientaci a potvrzení či vyvrácení podezření rodiče či učitele. K tomuto účelu mohou učitelé sloužit i výše uvedená diagnostická vodítka.

Samotnou diagnostiku provádí obvykle klinický psycholog. Měla by na ni navazovat speciálně pedagogická diagnostika, která pojmenuje detailně problémové oblasti dítěte a může být podkladem pro tvorbu individuálně vzdělávacího plánu dítěte. Diagnostika by nám měla odpovědět na základní otázky:

- Vyskytuje se u dítěte skutečně porucha autistického spektra, nebo se jedná o jinou poruchu (ADHD, vývojová dysfázie atd.)?
- O jakou poruchu v rámci pervazivních vývojových poruch se jedná? (Má dítě vysocefunkční autismus nebo Aspergerův syndrom?)
- Na jaké úrovni jsou jeho schopnosti v jednotlivých oblastech (řeč, inteligenční schopnosti, názorové myšlení atd.)?
- Jaká jsou doporučení pro vzdělávání dítěte? Je žádoucí integrace (s asistentem či bez asistenta)?

1.13.4 Integroční proces, problémové oblasti při zařazení žáka s poruchou autistického spektra do základní školy

Integroční proces u žáků s Aspergerovým syndromem a autismem je často složitou a dlouhodobou záležitostí. Aby byl daný proces úspěšný, je většinou nezbytné, aby do něj byli zapojeni odborníci pečující o žáka, učitelé, rodiče žáka, někdy i ostatní žáci a jejich rodiče. I když si totiž například u dětí s mírnější formou Aspergerova syndromu nemusí laik na první pohled uvědomit, že jde o integrované dítě, u těžších forem se setkáváme s problémovým chováním. Může se jednat například o nevhodné nutkavé vykřikování, obtíže s respektováním sociálních norem v komunikaci s učitelem, snížená schopnost sebeobsluhy, která je nepřiměřená vývojové a ani intelektové úrovni žáka, nebo extrémní reakce na nečekané události (nemoc učitele, změna v rozvrhu atd.) Při řešení takového chování jsou někdy klíčovými intervenční postupy, do kterých jsou zapojeni i ostatní žáci a samozřejmě učitel.

Problémové oblasti

Kromě oblastí výše zmíněných v charakteristice problémových oblastí poruch autistického spektra se při integraci dětí s autismem a Aspergerovým syndromem do základní školy setkáváme s oblastmi, které se opakovaně jeví jako problémové a které si nemusíme vždycky spojit s typickými rysy uvedených poruch.

Integroční proces začíná často ještě před tím, než dítě do školy reálně nastoupí. Již v té době by měla škola začít spolupracovat s rodiči, případně s dalšími odborníky

pečujícími o dítě. Nejdříve by měli rodiče seznámit školu s běžným fungováním dítěte, jeho rituály, případně komunikačním systémem. Zařazení dítěte do školy s sebou může přinášet úpravu režimu třídy (například strukturace prostředí nebo to, že se třída nebude stěhovat na jednotlivé hodiny, pokud to není nezbytně nutné). Dále je třeba počítat s tím, že bez ohledu na úroveň inteligenčních schopností může dítě mít problémy v sebeobsluze a samostatnosti v denním režimu školy. Setkáváme se s problémy v orientaci v rozvrhu, problémy s přípravou pomůcek na hodinu, s odlišením vyučování a přestávek, hygienou atd.

Další oblastí (často neprávem označovanou za okrajovou) je citlivost smyslů. Attwood (2005) uvádí, že smyslová citlivost v průběhu dětství ustupuje, ne však u všech jedinců. U dětí s poruchou autistického spektra se mohou objevit až panické reakce na podněty, které mohou být pro okolí nepochopitelné. Jedná se například o citlivost na zvuky, citlivost na dotyk, na pachy, ale také na chuť jídla a jeho složení (některé děti například odmítají jíst vše, co je kulaté, nebo dvě smíchaná jídla dohromady – omáčku a přílohu).

Problémové chování je také jedním z faktorů ovlivňujících integraci dítěte. Může mít mnoho podob a nemusí se vždy jednat o chování agresivní, i když i to je jedna podoblast problémového chování. Vzhledem k narušenému sociálnímu chování a snížené schopnosti regulovat své chování, mohou se tyto děti jevit jako nevychované a drzé. Nicméně se kvalitativně liší. Je z něj patrné, že děti nechápuou situační principy a nejsou často s to své chování ovlivnit ani pokud je to pro ně nevýhodné. Můžeme sem zařadit vykřikování, vulgarismy v řeči, pohybové manýrismy a stereotypie nepřiměřené věku a intelektovým schopnostem. Dále by sem patřilo nevhodné kontaktování vrstevníků, nerespektování pravidel komunikace (skákání do řeči, komentáře atd.). Všechny tyto projevy se ve spolupráci s rodinou a odborníky zapojenými do integrace většinou snažíme korigovat. Jelikož se často jedná o dlouhodobou záležitost, mělo by být stanoveno, co je třeba tolerovat a co ne.

Role učitele v integračním procesu

Jak jsme uvedli již výše, učitel má v rámci integračního procesu klíčovou a nezastupitelnou roli. V prostředí školy je jakýmsi klíčovým pracovníkem, který je rozhodující pro to, zda bude integrace úspěšná či nikoli.

Při své práci by si měl být vědom všech důležitých skutečností týkajících se poruch autistického spektra. Klade to velké nároky na jeho studium dané problematiky a speciálních edukačních přístupů. Přitom by však neměl opomíjet individuální charakteristiky dítěte a měl by se snažit dítě co nejvíce poznat. Z toho vyplývá i požadavek pravidelné a úzké spolupráce s rodiči a odborníky, kteří se zabývají integrací dítěte.

Podílí se na sestavení individuálního plánu pro dítě, ale také pracuje s celou třídou na tom, aby žáci byli schopni dítě přijmout i s odlišnostmi v jeho chování. V některých případech mu s tím pomáhá asistent pedagoga či osobní asistent, což je další osoba, se kterou by měl spolupracovat na denní bázi.

V neposlední řadě klade integrační proces více nároků i na jeho přípravu, tak aby byl schopen zapojit do práce všechny žáky ve třídě při zachování individualizovaného přístupu k žákovi s poruchou autistického spektra.

Na závěr bychom rádi podotkli, že integrace žáků s poruchou autistického spektra do běžné základní školy je žádoucí, není však vhodná ve všech případech. Je třeba vždy zvážit individuální charakteristiku dítěte, jeho možnosti, perspektivu i dostupnost školy a možnosti rodiny. Měla by být tedy založena na pečlivé rozvaze a diskuzi mezi rodiči, psychologem (speciálním pedagogem) a školou.

Literatura

Attwood, T. Aspergerův syndrom. Praha : Portál, 2005.

Bělohávková, L., Vosmik, M. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Praha : Portál, 2010.

Čadilová, V., Žampachová, Z. Strukturované učení. Praha : Portál, 2008.

Čadilová, V., Jůn, H., Thorová, K. Agrese u lidí s mentální retardací a autismem. Praha : Portál, 2007.

- Frith, U. Autism – Explaining the Enigma. Oxford : Blackwell, 2003.
- Happé, F. Autism – an introduction to psychological theory. London : UCL Press, 1994.
- Hrdlička, M., Komárek, V. Dětský autismus. Praha : Portál, 2004.
- Krejčířová, D. Diagnostika autismu. Praha : IPPP, 2003.
- Peeters, T. Autismus – zdravotní a výchovné aspekty. Praha : Portál 2008.
- Schopler, E., Reichler, R., Lansing, M. Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami. Praha : Portál, 2011.
- Siegel, B. Helping children with autism learn. Oxford : Oxford University Press, 2003.
- Sotáková, H. Dítě s pervazivně vývojovou poruchou. In Hadj Moussová, Z. a kol. Pedagogicko psychologické poradenství III., Praha : Pedagogická fakulta UK, 2004.
- Thorová, K. Poruchy autistického spektra. Praha : Portál, 2006.
- MKN 10 – R (<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

1.14 DÍTĚ SE SYNDROMEM CAN

Jana Procházková

Anotace

Tématem kapitoly je tzv. syndrom týraného a zneužívaného dítěte (CAN – Child Abuse and Neglect). V úvodu kapitoly jsou shrnuty definice hlavních pojmů syndromu CAN a charakterizovány jeho formy. Dále jsou uvedeny faktory jeho vzniku, typy k rozpoznání známek týrání a zneužívání dítěte, a doporučení k následnému postupu. Stručné ilustrativní kazuistiky kapitolu uzavírají.

Klíčová slova

syndrom CAN, týrané a zneužívané dítě, zanedbávání, tělesné týrání, sexuální zneužívání, citové týrání, systémové týrání, sekundární viktimizace, šikana, Münchhausenův syndrom

Problematika týrání a zneužívání byla dlouhá léta u nás nepovšimnuta, ale v posledních letech se jí věnuje pozornost jak mezi odborníky, tak v médiích. Ne vždy však je tato oblast vnímána přiměřeně a řešení jsou leckdy problematická, někdy postiženým spíše dokonce škodí. Výskyt dětí týraných a zneužívaných v populaci je odhadován v zemích srovnatelných s naší ročně na 1–2% populace – týká se tedy zhruba 20 000 dětí v ČR. Dosud u nás neexistuje jednotná evidence odhalených případů a ze všech dostupných statistik různých oborů řadu let víme jen zhruba o čtvrtině odhadovaných případů.

Stručně si připomeneme historii vzniku tohoto označení. V polovině minulého století se začali zabývat bitím dětí především lékaři – kteří přicházeli s následky bití dětí nejčastěji do styku. Sledovali závažná poranění (mnohočetné fraktury, vnější a vnitřní krvácení, poranění nejrůznějších orgánů), která nebylo možno vysvětlit nahodilými úrazy, a nazvali je neúrazová poranění. V roce 1962 popsal C.H.Kempe příznaky u dítěte, které se stalo obětí tělesného

týrání a nazval je syndromem bitého dítěte / battered child syndrom (Dunovský a kol.,1995 , Pöthe,1996). Po postupném vymezení i jiných forem týrání byl vytvořen a uznán souborný syndrom týraného a zneužívaného dítěte – syndrom CAN – Child Abuse and Neglect. Definice tohoto syndromu vypracovala Zdravotní komise rady Evropy v roce 1992 a naše republika je následně též přijala. Je důležité vědět, že naplnění obsahu definic je v České republice vždy trestným činem, i když zdaleka ne vždy dojde k jeho skutečnému projednávání, natož potrestání viníků.

1.14.1 Definice syndromu CAN, jeho formy

Definice CAN rozlišuje: zanedbávání, tělesné týrání, psychické týrání, sexuální zneužívání a systémové týrání.

Zanedbávání je pojímáno jako jakýkoliv nedostatek péče, který způsobuje vážnou újmu vývoji dítěte nebo dítě ohrožuje.

Tělesné zanedbávání znamená neuspokojování tělesných potřeb dítěte. Zahrnuje neposkytování přiměřené výživy, oblečení, přístřeší, zdravotní péče a ochrany před zlem.

Citové zanedbávání je neuspokojování citových potřeb dítěte – a týká se nejen náklonnosti, ale i pocitu dítěte, že někam patří.

Zanedbání výchovy a vzdělání je pojato jako neposkytnutí dítěti možnost, aby dosáhlo naplnění svého plného vzdělanostního potenciálu, a to např. dětskou prací v domácnosti i mimo ní. Takové zanedbávání intelektového rozvoje dítěte má další důsledky: zaostávání a invaliditu.

Definice zanedbávání je poměrně široká a zdá se, že zanedbávaných dětí spíše přibývá – jistě i proto, že o nich více víme. Všechny složky zanedbávání jsou diskutabilní – ne každý si představí stejný obsah pod pojmem „ochrana před zlem“, dostatečné uspokojování citových potřeb je značně variabilní, využití plného vzdělanostního potenciálu není často naplněno z nejrůznějších důvodů a taková práce v domácnosti, která zabraňuje dítěti v rozvoji je v našich podmínkách v současné době spíše výjimečnou. Jistě je však srozumitelné, že neuspokojování

výše uvedených potřeb je při déleodobějším trvání pro rozvoj dítěte nepříznivé a jeho vývoj je ohrožen.

Tělesné týrání je definováno jako tělesné ublížení dítěti nebo nezabránění ublížení či utrpení dítěte, včetně úmyslného otrávení nebo udušení dítěte, a to tam, kde je určitá znalost či důvodné podezření, že zranění bylo způsobeno anebo že mu vědomě nebylo zabráněno.

Problematika tělesného týrání je nejvíce prezentovaná především médií, a to převážně v těch nejdrastičtějších podobách s trvalými somatickými následky pro dítě či s následkem smrti. Mnohem častěji se však tělesné týrání odehrává „jemněji“, za to však dlouhodobě a jeho následky nacházíme především v psychice oběti.

U tělesného týrání hraje důležitou roli i kulturní a výchovné prostředí, tradice výchovných přístupů ve kterých dítěte vyrůstá. V naší společnosti ještě stále přetrvává do značné míry přesvědčení, že do výchovy nezbytně patří i fyzické tresty – „mladý stromek nutno ohýbat“ a „škoda rány, která padne vedle“. Rodiče ospravedlňují fyzické tresty i týrání také tím, že „mě naši taky bili, a jak mi to prospělo“. Naproti tomu v našem školství jsou fyzické tresty již řadu let zakázány a pro většinu pedagogů jsou zcela nepřiměřeným řešením leckdy svízelných situací se žáky.

Sexuální zneužívání (týrání) je nepatřičné vystavení dítěte pohlavnímu kontaktu, činnosti či chování. Zahrnuje jakékoliv pohlavní dotýkání, styk, či vykořisťování kýmkoliv, komu bylo dítě svěřeno do péče, anebo kýmkoliv, kdo dítě zneužívá. Takovou osobou může být rodič, příbuzný, přítel, odborný či dobrovolný pracovník či cizí osoba.

Pohlavní zneužívání se dělí na bezdotykové a dotykové. Bezdotykové zahrnuje např. setkání s exhibicionisty a účast na sexuálních aktivitách, kde nedochází k žádnému tělesnému kontaktu, např. vystavování dítěte pornografickým videozáznamům. Kontaktní zneužívání je takové, kde dochází k pohlavnímu kontaktu, včetně laskání prsou a pohlavních orgánů, pohlavnímu styku, orálnímu nebo análnímu pohlavnímu styku.

V této oblasti došlo také k řadě změn. Například komerční sexuální zneužívání dětí začalo být v naší zemi problémem před nedávnou dobou a jeho formy se

proměňují – natáčení pornografických videokazet, dětská prostituce na internetu, stále klesající věková kategorie takto zneužívaných dětí, stoupající počty zneužívaných chlapců.

Citové týrání zahrnuje chování, které má vážný negativní vliv na citový vývoj dítěte a vývoj jeho chování. Citové týrání může mít formu verbálních útoků na sebevědomí dítěte, opakovaného ponižování dítěte či jeho zavrhování. Vystavování dítěte násilí nebo vážným konfliktům doma, násilná izolace, omezování dítěte, vyvolávání situace, kdy má skoro stále pocit strachu, což může též způsobit citové ublížení.

Podle této definice jsou děti citovým týráním ohroženy nejvíce a nejčastěji – také proto, že fyzické týrání je vždy provázeno i dopady na psychiku, citový vývoj dítěte a u sexuálního zneužívání tomu není jinak.

Jedna z podob psychického týrání je i záměrné zastrašování dítěte, kdy mu rodiče vyhrožují, že ho už nebudou mít rádi, že ho opustí nebo dají do dětského domova, či, že díky dítěti zemřou, že je utrápí. Také bránění ve styku s vrstevníky či blízkou osobou – nejčastěji druhým z rodičů v situaci rozvodových sporů (v před rozvodovém, rozvodovém i po rozvodovém období) je psychickým týráním stejně jako využívání (např. uplácením), zneužívání emoční závislosti dítěte ve svůj prospěch. Patří sem i neposkytování emoční odezvy, která patří mezi základní potřeby dítěte! Soustavné srovnávání dítěte s úspěšnějším sourozencem a nepřiměřené zatěžování dítěte péčí o sourozence řadíme také do citového týrání.

Systemové týrání (druhotné ponižování) je dalším týráním anebo zanedbáváním dětí a je ublížením jejich rodinám, kterému lze zabránit. Je to týrání, které je způsobeno tím systémem, který byl založen pro pomoc a ochranu dětí a jejich rodin.

Příklady takového týrání jsou:

- dítěti je upřeno právo na informace,
- je mu upřeno právo být slyšeno,
- je neprávem odděleno od svých rodičů,
- zanedbávání anebo špatná péče v denních zařízeních, ve školách, pěstounském zařízení či domově nebo v jiném prostředí,

- trauma způsobené dítěti necitlivými či zbytečnými lékařskými prohlídkami,
- úzkost způsobená dítěti v rámci jeho kontaktu se soudním systémem (např. protahování slyšení či poškozování dítěte zkušenostmi, které podstupuje jako svědek),
- odepření rodičovských práv na informovanost a na účast při rozhodování, kdykoliv je to pro dobro dítěte,
- nedostatečné služby či zdroje pomoci týranému dítěti, aby mohlo zůstat se svou rodinou, kdykoliv je o možné.

V této oblasti máme největší rezervy a o systémovém týrání se u nás zatím hovoří jen sporadicky.

Do syndromu CAN řadíme i jeho další formy.

Šikana je v posledních letech stále více odhalována – a opět bývá spojeno fyzické týrání s týráním psychickým, nebo se vyskytuje „pouze“ šikana psychická. Šikana bývá často ve škole, ale i mimo ni, nejčastěji ve vrstevnických vztazích – tedy mezi dětmi navzájem. Jedná se o agresi vůči jedinci slabšímu fyzicky nebo v závislém postavení. Může mít formu ponižování, zesměšňování nepřiměřenými či nesplnitelnými úkoly, vynucování poslušnosti, přinucení vykonávat za šikanujícího nějakou práci, vydírání, vyžadování materiálních služeb včetně finančních apod.

Zvláštním druhem týrání je tzv. **Münchhausenův syndrom by proxy** – kdy je dítě blízkou osobou týráno a zneužíváno ku prospěchu týrajícího (abusora) pod rouškou péče a starostlivosti o ně. Mívá podobu vymyšlení si patologických příznaků či zveličování příznaků somatického nebo duševního postižení nebo onemocnění. Oběť je někdy až invalidizována, aby se „dobrá až výtečná“ péče vychovatele mohla projevit. Známým případem byla nevlastní matka, která injekčně vpravovala do těla dítěte jeho výkaly, aby pak mohla o nemocné dítě projevovat vně viditelnou péči. Skrytější jsou případy, kdy pečující rodič vlastně invalidizuje dítě svou péčí a opatrováním jeho vysoké úzkostnosti, kterou ale zpravidla matka, výrazně v dítěti posiluje, aby mohla dokázat, že jedině ona se o dítě dokáže postarat (a proto např. nemůže do práce nebo změnit bydliště

do místa, kam se jí samotné nechce, i když by pro dítě bylo vhodnější). Odhalení tohoto druhu týrání je zpravidla značně obtížné a je potřebí dlouhodobého sledování.

Sekundární viktimizace – je druhotným zraňováním a vystavováním dítěte nadbytečné psychické zátěži v průběhu vyšetřování syndromu CAN. Dítě jako oběť týrání a zneužívání se stává navíc ještě obětí vyšetřování – například nešetřeným opakováním výpovědi, také tím, že je dítěti nedůvěřováno, nebo je na ně přenášena odpovědnost za to, co se stalo či je neoprávněné odebráno z prostředí / rodiny a je traumatizováno přerušením pozitivních emocionálních vazeb.

Problémem bývá odlišení toho, co je trestání a co týrání. Co je tedy v rámci výchovy ještě přijatelné (i vzhledem k výchovným tradicím), a co je za hranicí přijatelnosti.

Do základního vymezení patří to, že **týrání je nenáhodné** (vědomé či nevědomé) **násilné** (psychické či fyzické) **poškození dítěte**, které se odehrává v rodině či institucích a **vede ke zranění, poškození či zastavení vývoje a omezuje či ohrožuje práva a zdravý vývoj dítěte**. Charakteristickým rozdílem je tedy nejen četnost trestů, ale také intenzita trestů. Tělesné trestání je tak významným rizikovým faktorem pro tělesné týrání (Pöthe,1996) a psychický nátlak lehce přejde v týrání psychické.

Všechny formy týrání a zneužívání mají **jak aktivní, tak pasivní formy** (nezabránění aktivnímu týrání, neposkytnutí např.citové odezvy).

1.14.2 Faktory vzniku syndromu CAN

Na **vzniku syndromu týrání a zneužívání** se podílí řada faktorů, které můžeme vymežit ve třech skupinách. Jsou to děti, které přitahují násilí, dospělí – rodiče, vychovatelé a další osoby, a také situace, ve které se obě strany nalézají.

Děti ohrožené násilím lze rozdělit na

- děti, které svými projevy aktivně své okolí zatěžují, dráždí a vyčerpávají (psychicky nebo fyzicky),
- děti, jejichž projevy jsou dospělým vychovatelům málo srozumitelné,
- děti, které nespĺňují očekávání svých vychovatelů.

Jsou to tedy děti, které jsou mentálně, tělesně či smyslově postiženy, ale i děti s organickým postižením centrálního nervového systému ve smyslu hyperaktivity a poruch pozornosti – bývají pro rodiče méně srozumitelné, mohou vzbuzovat ve svých vychovatelích nelibé pocity svým vzhledem, či nemožností vykonávat nějakou činnost.

Patří sem děti s odlišnou reaktivitou – dráždivé, neklidné, plačtivé, nebo děti pasivní a málo reaktivní, dále pak děti, které mají akutně či chronicky zdravotní obtíže, onemocnění, mohou být vyčerpány organickou či psychickou zátěží a jsou nadměrně dráždivé, zlostné, trucovité, plačtivé nebo úzkostné. Také děti, které ve škole chronicky neprospívají, s lehce sníženými intelektovými schopnostmi, děti se specifickými poruchami učení, neobratné, či jinak nesplňující očekávání rodičů, nebo s poruchami v komunikaci (např. nedoslýchavé či s nejrůznějšími poruchami řeči). Patří sem i děti zanedbané, psychicky opomíjené a deprivované, které mohou reagovat agresivně nebo být přítulné a tím provokovat agresora.

Všechny tyto děti mohou vzbuzovat ve svém okolí u dospělých pocity zklamání, či pocity, že výchovu nezvládají, či že děti se tak chovají schválně a chtějí rodiče svými projevy rozčilovat, provokovat. Děti nechtěné navíc mohou rodičům připomínat nepříjemné životní období a rodiče mohou svou averzi vyjadřovat v zanedbávání či týráním včetně nadměrných požadavků na jeho výkon.

Rizika na straně vychovatelů

V obecném povědomí je tendence považovat vychovatele, kteří děti týrají či sexuálně zneužívají za patologické osobnosti, psychicky nemocné jedince, či v případě sexuálního zneužívání za sexuální devianty. Pravdou však je, že skutečně patologických jedinců je mezi abusory jen zcela malé procento. Jedná se spíše o nezralost nebo nepřipravenost rodičů zvládat dlouhodobé nároky rodičovství a výchovy.

Další nepravdou, která je rozšířená, je to, že tato problematika se týká pouze rodin s nižší socioekonomickou úrovní. Realita je taková, že syndrom CAN se vyskytuje ve všech skupinách vzdělanosti i ekonomické úrovně.

U sexuálního zneužívání je také omylem, že pachatelem je neznámá osoba. Četné výzkumy ukázaly, že 80% pachatelů je osoba dítěti blízká, kterou dítě dobře zná

a je příbuzná. Pöthe (1996) uvádí, že motivací ke zneužití dítěte je neschopnost navázat sexuální poměr s dospělou osobou. Příčinou může být nezralost či ustrnutí na určité fázi psychosexuálního vývoje. Často však bývá příčinou selhání jedince, který má dítě ve své péči, a který vede paralelně přiměřený sexuální život.

Vychovatelé, kteří fyzicky týrají děti, jsou často sami nevyzrálými osobnostmi se zvýšenou dráždivostí a takoví jedinci, kteří nezvládají stres jinými způsoby, než fyzickou agresí.

U psychického týrání se setkáváme také často s osobami, které jsou ve své emocionalitě nevyváženými osobnostmi, spíše více emocionálně dráždivými nebo naopak citově plochými, chladnými. Tito lidé pak nejsou schopni přiměřených emocionálních vztahů ke komukoliv, nejen k vlastním dětem (Gjuričová, Kocourková, Koutek, 2000).

Stále častěji se setkáváme s tím, že rodiče nevěnují svým dětem příliš času a výchovu řeší pouze tím, že zahrnují děti materiálním dostatkem až nadbytkem místo citem a laskavou péčí. Někteří rodiče se ve své emocionální péči dávají zastupovat jinými, střídajícími se osobami (au pair, nejrůznější bony a tety), od dětí vyžadují pouze dobré či výborné výkony ve škole či sportu a při neplnění těchto výkonů následuje nepřiměřené trestání a týrání.

O riziku nechtěného dítěte je zmínka výše – je však důležité vědět, že nechtěným se dítě může stát i v průběhu svého života např. proto, že je nemocné, postižené, podobá se nenáviděnému partnerovi – fyzicky či svými projevy...

Životní zkušenost rodičů z vlastního dětství může negativně ovlivnit i výchovné postupy k dětem. Obecně se má za to, že týrající a zneužívající rodiče mají spíše zážitky z vlastního týrání či zneužívání v dětství a mohou tyto vzorce chování používat ve vyhrocených stresových situacích.

Dalším faktorem jsou negativní vztahy mezi rodiči navzájem, kdy děti jsou vlastně svodidly, přes které si rodiče řeší svoji vlastní nevraživost, pocity křivdy a podobně.

Rodiče a vychovatelé dopouštějící se týrání mají tendenci vnímat i projevy dětí spojené s jejich normálním vývojem (např. období vzdoru) jako nepřátelské a vzpurné chování zaměřené právě proti nim.

Ve všech situacích syndromu CAN se jedná o zneužívání moci agresorem, abusorem.

Rizikové situace jsou podmíněny především tím, jaké jsou sociokulturní podmínky dané společnosti. Akceptace či odsuzování jednotlivých druhů trestání dětí společností, sociálním prostředím dítěte a jeho rodiny výrazně ovlivňuje výskyt syndromu CAN .

Tělesné tresty jsou zpravidla více používány v nižší vzdělanostní skupině s nižší socioekonomickou úrovní, rodiče vzdělaní a na vyšší socioekonomické úrovni spíše dávají přednost trestání psychickému (Vaníčková, Hadj-Mousova, Provaník, 1997) – není tomu však vždy!

Gelles (in Bentovim, 1998) uvádí jedenáct faktorů, na jejichž základě je rodina náchylná k násilí. Patří mezi ně rizikový faktor času – čím více času tráví rodina spolu, tím větší je riziko konfliktů a násilí. Zkušenosti potvrzují, že tento faktor je velmi významný. Dalšími faktory je pestrost činností a zájmů, vyšší intenzita prožívání a rodinných interakcí, vyšší výskyt střetových, konfliktních situací i rozdílné pozice požadavků a reakcí na ně.

V rodině dále působí na vytváření konfliktů fakt, že je tvořena rozdílnými věkovými skupinami, členy s rozdílným pohlavím, i s odlišnou minulostí. Stresy v rodině jsou častější i díky neustálým změnám, kterými rodiny procházejí – ať již to jsou různé vývojové fáze rodiny, nebo jejich jednotlivých členů. Také soukromí rodiny je významným faktorem – s narůstající mírou soukromí klesá míra společenské kontroly. Důležitým faktorem je značná míra nedobrovolnosti příslušenství k rodině – alespoň děti si ji rozhodně nevybraly a pro dospělé se často dobrovolnost svazku stává nedobrovolností závazků. S tím souvisí i rozdílnost očekávaných a skutečných rolí, které jedinci v rodině zastávají.

Do rizikových situací dále patří všechny situace, při kterých se rodina dostává do vysokého stresu – např. dlouhodobé onemocnění některého jejího člena, úraz, úmrtí, ekonomické starosti – ztráta zaměstnání, nedostatek financí, ohrožení bydlení či dlouhodobě zátěžová bytová situace (např. stavba domu!) , dlouhodobý nesoulad ve vztazích mezi rodiči, ale i mezi rodiči a prarodiči atd.

1.14.3 Znamky násilí na dětech, jeho následky

Projevy dětí, které mohou ukazovat na to, že děti byly vystaveny či jsou vystavovány násilí můžeme rozdělit na nesespecifické, shodné pro všechny formy násilí a na specifické, svědčící pro jeho jednotlivé druhy. **Neplatí však, že by tyto známky pro týrání či zneužívání svědčily jednoznačně!**

Týrání a zneužívání je obvykle záležitost dlouhodobá a někdy trvá i léta, než se oběť odhodlá někomu se svými zážitky svěřit. Dítě je zpravidla zastrašováno a je mu dále vyhrožováno, aby své zkušenosti s týráním a zneužíváním tajilo, eventuálně i popíralo. K této skutečnosti přispívá i to, že se oběť často cítí bezmocně, není schopno se bránit a často dochází i tomu, že u ní dochází ke změně hodnot, vnímání sebe sama jako viníka za situaci týrání a zneužívání. Výjimkou není ani odvolání výpovědi pod tlakem okolí i pod tlakem uvolnění z toho, že se oběť již svěřila. Je také nutno mít na paměti, že diagnostika syndromu CAN je nesnadná a kromě známek fyzického násilí i obtížně zdokumentovatelná, což je leckdy nezbytné pro další šetření a eventuelní soudní jednání.

Nesespecifické známky, které by měly vést k tomu, že si více začneme všimnat dítěte a jeho okolí jsou pozorovatelné na změnách jeho chování.

- Lítostivost, plačtivost u dítěte, které tak dříve neprojevovalo, může být ukazatelem toho, že je dítě obětí násilí.
- Smutek až deprese nejsou dětem vlastní
- Snížená aktivita až apatie, celkový nezáměr o okolí
- Vztek, hněv, agrese zvláště u dítěte, které dosud tyto projevy vykazovalo jen málo nebo vůbec ne
- Přehnané obranné reakce – např. dítě brání si rukama hlavu při každém prudším pohybu osob ve své blízkosti
- Dítě se straní kamarádů – tedy dříve s dětmi kamarádské vztahy navazovalo, nyní se kontaktům vyhýbá
- Zvýšená opatrnost nebo zvýšená úzkost v kontaktu s dospělými osobami
- Dítě se nerado vrací domů (zde pozor na to, zda je to jev opakující se či výrazný)
- Zhoršení školního prospěchu (neplatí při změně učitelů a při přechodu na vyšší stupeň či na jinou školu!)
- Problémy se soustředěním

- Záškoláctví, útěky z domova by měly vést vždy k zamýšlení nad příčinami
- Odmítání jídla nebo naopak přejídání a krádeže jídla
- Bolesti hlavy
- Únava, malátnost, dítě „bez energie „
- „Nevysvětlitelné“, absurdní chování opět především tam, kde se dítě dosud takto neprojevovalo
- Delinkvence

Specifické varovné známky ukazující na tělesné násilí:

- Četné hematomy různého stáří – zvláště na místech, kde je dítě těžko mohlo získat samo – např. na zádech, hyždích, po stranách trupu...
- Škrábance, rány a poranění kůže – čtenější a větší než jsou běžná dětská poranění
- Mnohočetné jizvy
- Vytrhané vlasy
- Natržené ucho
- Opakované zlomeniny
- Popáleniny a zvláště bodové popáleniny od cigaret
- Otřes mozku či podezření na něj

Specifické varovné známky možného sexuálního násilí:

- Nestřídmá masturbace (důraz je na nestřídmosti!)
- Bolesti břicha a podbřišku
- Opakované infekce močových cest
- Poruchy spánku, noční děsy
- Noční pomočování
- Nepřiměřená informovanost o sexu, svádění nebo napadání vrstevníků, předčasně zahájený sexuální život

Následky po zážitcích násilí – týrání a zneužívání dělíme do tří základních skupin:

Krátkodobé – s různou intenzitou prožívání, většinou však spíše silnější:

Bolest. Strach. Zvýšená úzkost. Pocity viny, hanby a bezmocnosti. Vztek. Agrese. Hostilita. Smutek. Lítostivost. Plačtivost.

Dlouhodobé – a vždy tedy závažně ovlivňující život takto postiženého jedince.

Poruchy sebezpojetí a nízké sebehodnocení, nedostatek sebedůvěry, pocity méněcennosti. Depresivní ladění až deprese.

Přetrvávající tenze. Emocionální labilita, prožívání nepohody psychické i somatické. Citová oploštělost až anetičnost. Neurotické symptomy.

Poruchy v interpersonální komunikaci, problémy v mezilidských vztazích. Užívání alkoholu, drog. Poruchy příjmu potravy. Suicidální chování.

Sociální patologie. Dezintegrace osobnosti, popř. vznik závažného psychického onemocnění. V důsledku všeho výše uvedeného zhoršené společenské uplatnění.

Postrauematická stresová porucha – je nejzávažnějším následkem syndromu CAN.

Zpravidla postihuje oběť dlouhá léta, někdy celoživotně, a bez odborné pomoci má zpravidla nepříznivou prognózu.

1.14.4 Postup při podezření na syndrom CAN

Možnosti postupu při podezření na syndrom týrání a zneužívání:

- Jestliže oběť sděluje, že byla týrána či zneužita – ať již aktuálně nebo v minulosti, je důležité především zachovat klid.
- Dítěti věříme, nezpochybňujeme jeho sdělení, jakkoliv se nám zdá málo pravděpodobné a šokuje nás.
- Nevyptáváme se na podrobnosti, ale povzbuzováním umožníme ventilaci emocí. (Pozor však aby v dítěti nevznikl dojem vyptávání ze zvědavosti. Základně se tedy vyvarujeme otázky Proč ses nesvěřil/la dříve?)
- Neslibujeme, že sdělené nikomu dále nepovíme – těžko pak můžeme dítěti opravdu pomoci a porušení slibu vede jen k další ztrátě důvěry dítěte k dospělým.

- Zajistíme bezpečí a ochranu dítěte – zdaleka ne vždy to však znamená umístění mimo rodinu!
- U podezření na tělesné týrání vždy kontaktujeme lékaře – existuje reálné nebezpečí vnitřního krvácení či krvácení do mozku, které může odhalit, ošetřit nebo vyvrátit pouze lékař!
- I ve škole má učitel za dítě po dobu vyučování zodpovědnost a může tak s dítětem za lékařem dojít či přivolat lékařskou pomoc při podezření na ohrožení života dítěte. Následně pak však musí co nejdříve informovat o tomto kroku zákonné zástupce dítěte.
- Dítě zásadně nesvlékáme – vystavujeme se tak sami nebezpečí postihu za sexuální zneužívání.
- Nejlépe je hovořit s dítětem za přítomnosti další osoby, ke které má dítě důvěru – je nutné zohlednit i prostředí, které by nemělo dítě stresovat.
- Nezjišťujeme bližší údaje a nezveřejňujeme své podezření před ostatními dětmi ve třídě, skupině...
- Nekonfrontujeme dítě s abusorem!
- Pro další postup je nutná znalost možností psychosociální pomoci jak v bezprostředním okolí (ve škole např. výchovný poradce), tak v regionu (kde můžeme s dalšími odborníky např. pediatr, psycholog, psychiatr, sociální pracovníce, linka důvěry, státní i nestátní zařízení, krizová centra, policie... konzultovat další možné kroky – jak pro dítě, tak pro rodinu).
- Podstatné je zamezení dalšímu týrání a zneužívání, ale i minimalizace vzniku sekundární viktimizace.
- Zjišťování věrohodnosti výpovědi je záležitost pro odborníka- policie, soudního znalce...
- Při podezření na jednorázové selhání vychovatelů s nimi hovoříme o možných jiných výchovných postupech – pozor však na zastrašování a vyhrožování, které může vést k tomu, že jejich týrání a zneužívání bude rafinovanější či se zvýrazní a dítě se již nesvěří nikomu.
- Práce s abusorem (aktivním či pasivním aktérem týrání a zneužívání) není jednoduchá a vyžaduje speciální odborné vzdělání včetně zkušeností.

Týrání a zneužívání jsou v naší zemi trestnými činy a vztahuje se na ně řada paragrafů trestního zákona – např. § 215, 241, 242. Důležitá je i znalost zákona

o sociálně právní ochraně dítěte 359/199 Sb. a 360/1999 a Úmluvy o právech dítěte.

Podstatná a často zanedbávaná je ohlašovací povinnost – §168 odst.1 tr. zákona 140/1961 Sb.

- Kdo se hodnověrným způsobem doví, že spáchal trestný čin ...a takový trestný čin neoznámí bez odkladu státnímu zástupci nebo policejnímu orgánu, bude potrestán odnětím svobody až na tři léta.
- Znásilnění a pohlavní zneužívání nepodléhá výše uvedené ohlašovací povinnosti, je však nutné (§167 tr. z.) tyto trestné činy přezkazit (např. i včasným oznámením státnímu zástupci nebo policejnímu orgánu).

Je velmi důležité zvážít následky opatření, které učiníme především pro dítě. Snahou by měla být především pomoc a eventuální potrestání viníků, abusorů nám nepřisluší

Po oznámení polici (nejlépe kriminální policii – oddělení práce na mládeži! – Služba kriminální policie a vyšetřování –) se specialisté začnou případem zabývat. Dojde-li k výslechu dítěte, je již u nás pravidlem výslech ve specializované vyšetřovací místnosti a výslech vedou speciálně vyškolení odborníci. Takovým výslechem nedochází k sekundární viktimizaci dítěte a policie má možnost dále se získanými údaji pracovat.

Náprava a terapie zúčastněných jsou obvykle dlouhodobou záležitostí a týkají se celého systému, který dítě obklopuje – tedy zpravidla nejen rodiny. Proto je velmi důležitým faktorem včasné zachycení prvních známek a **prevence syndromu CAN**.

- Děti by měly být seznámeny s tím, že nikdo nemá nárok jim ubližovat, jak fyzicky, tak psychicky.
- Měly by vědět, že mají právo říkat NE.
- Měly by se učit odmítat dotyky na intimních místech.
- Měly by se učit říkat: Ne, děkuji.
Ne, nechci. (Jak často jsou za tuto větu v naší společnosti trestány!)
Ne, nech toho.
Ne, nedělej to.
Nerozumím.

- Měly by se učit místo dávání a přijímání pusy (které často vyžadují osoby z okolí, i když je to dítěti nepříjemné) podávat ruku.
- Všechny děti by měly opakovaně slyšet a vědět, že není jejich chyba, když se něco stane.
- Měly by vědět, že mají právo na soukromí a na svou intimitu.
- Právě proto, že naprostá většina týrání a zneužívání se odehrává v rodině a s osobami, které dítě zná, měly by se ve škole učit (např. při třídnických hodinách apod.) pomocí her a nácviků CO KDYŽ...
 - ... se tě někdo bude dotýkat a bude ti to nepříjemné,
 - ... ti někdo řekne abys zachoval tajemství o tom, co se stalo,
 - ... ti někdo nabídne abys šel / šla s ním,
 - ... ti někdo cizí nabídne jít se podívat na koťátka apod.
- Měly by se učit nejen respektovat tělesné hranice a prostor ostatních, ale i to, že mohou a mají tento respekt vyžadovat od druhých.
- Dospělí, kteří se o děti starají a pracují s nimi by měli také být příkladem a svým chováním jasně dávat najevo co je a není přijatelné a vhodné .

1.14.5 Příklady kazuistik

Učitelka si na základní škole všimla, že Anička má na ruce malé modřiny různého stáří.

Při tělocviku se zaměřila na její pozorování a uvědomila si, že dívka má modřiny a škrábance i na nohou. Ptala se dívky, co jí tato drobná zranění přivodilo. Anička řekla, že ji mlátí starší sestra, škrábance má od toho, jak se perou. Dál nechtěla mluvit. Při dalším hovoru s Aničkou o samotě se ale učitelka dozvěděla, že Aničku bije také maminka a otec, maminka i často otce povzbuzuje k trestání Aničky a společně se starší sestrou pak výkony trestu pozorují. Škrábance jsou od šlehání ostružinovými pruty, které mají na zahradě. Učitelka se obrátila se žádostí o radu na ředitele školy, který nejprve pozval do školy matku a hovořil s ní o nepřiměřenosti trestání Aničky. Matka reagovala agresivně. Na základě zjištěných údajů a tohoto pohovoru pak ředitel kontaktoval policii. Rodiče dce-

ru odhlásili ze školy a přihlásili ji do jiného místa. Ředitel urgoval svoji žádost o prošetření policií a začalo vyšetřování. Ukázalo se, že dítě je týráno již několik let (i to byl důvod opakovaného přehlašování Aničky do jiných škol), v okolí to věděli sousedé i pracovníci obecního úřadu včetně sociálních pracovníc, ale všichni se agresivního otce a také konfliktní, hádavé matky báli. Anička sama pak opakovaně žádala o umístění v dětském domově.

Patrik začal být ve škole zamlklý, o přestávkách se nebavil s ostatními, při vyučování byl netečný. Dříve kamarádský chlapec děti ze třídy odbýval, neváhal ani použít fyzické síly.

Na upozornění učitelky, že se má více soustředit a „probrat“, reagoval potlačovaným pláčem, jindy mlátil věcmi o lavici. V jeho řeči se začaly hojně vyskytovat vulgarity. Učitelka nejprve řešila jeho chování poznámkami v žákovské knížce, ale projevy dítěte se zhoršovaly. Učitelka na výtvarnou výchovu, ve které se chlapec projevoval bez nápadností, si s chlapcem promluvila ve svém kabinetu a následně sdělila třídní učitelce, že se jí chlapec svěřil, že rodiče jsou doma hodně málo, pokud se sejdou, často se prudce hádají. Maminka mu řekla, že se asi s tátou rozejdou a protože on ji také zlobí, nenosí samé jedničky a má i poznámky, je tedy ostuda rodiny a asi ho dají do dětského domova. Po poradě s výchovnou poradkyní si učitelka pozvala do školy oba rodiče a snažila se jim vysvětlit, že Patrik má obavy o svou rodinu a to ovlivňuje jeho chování ve škole, a také jeho menší soustředěnost i vztahy s kamarády. Rodiče zprvu namítali, že do jejich vztahu nemá paní učitelka co hovořit, ta ale uváděla pouze to, že Patrik je podle jejího pozorování ve velkém tlaku a snažila se s rodiči domluvit na tom, že by měli syna také chválit a povzbuzovat. Sama učitelka pak u Patrika více uplatňovala povzbudivý přístup, při práci se třídou se zaměřila i na jeho zapojování mezi děti.

Lucie a Eva byly velké kamarádky – zatímco Eva byla ale hodně podřídivá, Lucie patřila mezi ty, kdo ve třídě udávají tón. Prospěchově Eva Lucku převyšovala, Lucku učení moc nezajímalo, spíše se těšila na to, až už školní docházku ukončí.

Učitelka pozorovala, že Eva je někdy terčem posměchu ostatních dětí. Po vánočních prázdninách Eva nepřišla několik dní do školy – když se učitelka ptala

dětí, zda o ní něco nevědí, většinou sdělily, že je stejně Eva „divná“. Pak přijela na školu policie a začala zjišťovat kde byli spolužáci Evy o volných dnech a jak se ve škole projevují. Škola dostala zprávu od maminky Evy, že Eva byla znásilněna, když byla na odpoledním srazu s několika spolužáky. Postupným vyšetřováním bylo zjištěno, že na srazu bylo několik žáků i žaček, kteří pachatele nejen znali, ale i kryli. Za to, že Eva doma událost sdělila, se nejen Lucie od Evy odtáhla a nastala složitá práce s celou třídou, aby se z oběti trestného činu nestala i oběť psychické šikany. Třídní učitelka společně s výchovnou poradkyní a vedením školy přizvaly i další pracovníky z nestátní organizace, která se specializovala na vztahy ve třídě. Eva ale po několika měsících školu přesto změnila.

Literatura

Bentovim, A. Týrání a sexuální zneužívání v rodinách. Grada : Praha, 1998

Dunovský, J., Dytrych, Z., Matějček, Z. a kol. Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě. Grada Publishing : Praha, 1995

Evans, K., Sullivan, J. M. Treating Addicted Survivors of Trauma. The Guilford Press, New York, 1995

Gjuričová, Š., Kocourková, J., Koutek, J. Podoby násilí v rodině. Vyšehrad : Praha, 2000

Komerční sexuální zneužívání dětí. Násilí na dětech. Sborník z 1.národní konference Humanitas Profes, o. p. s., 2001

Martinková, M. Výskyt některých forem násilného a sociálně nežádoucího jednání rodičů vůči dětem opři výchově v rodině. Institut pro kriminologii a sociální prevenci : Praha, 1995

Pöthe, P. Dítě v ohrožení. nakl. G+G : Praha, 1996

Říčan, P. Agresivita a šikana mezi dětmi. Portál : Praha, 1995

Říčan, P., Janošová P. Jak na šikanu. Grada : Praha, 2010

Vaníčková, E., Hadj-Moussová, Z., Provazník, K. Sexuální zneužívání dětí. Karolinum : Praha, 1997

Warshak, R. A. Rozvodové jedy. Triton : Praha, 2003

1.15 RODINA V PORADENSKÉM PROCESU

Zuzana Hadj Moussová

Anotace

Tato kapitola vymezuje oblast možností práce s rodinou žáka v poradenském procesu. Seznamuje s typy rodin, celkovým systémem a strukturou rodiny, jakož i s poradenskými a terapeutickými metodami, zaměřenými na poradenský proces v práci s rodinou. Výchovný poradce nemůže oddělit práci s žákem/dítětem od práce s jeho rodinou. I v případě, že nemá specifický výcvik v rodinné terapii, je nutné, aby svou pozornost věnoval i dění v celé rodině.

Klíčová slova

rodina – nukleární, rekonstruovaná, rodinný systém – struktura rodiny, typy rodin, typy obtíží žáka, rodinná terapie, systemická terapie

1.15.1 Úvod

Práce s rodinou je neoddělitelnou součástí poradenství a patří k nejnáročnějším, nejsložitějším a také nejzodpovědnějším oblastem poradenské péče. S nutností zabývat se rodinou žáka se v pedagogicko-psychologickém poradenství setkáváme velmi často. Protože většina klientů jsou nezletilí a mladiství, musí rodiče tedy nejen souhlasit s jejich vyšetřením, ale měli by také spolupracovat při poradenském procesu. Pokud by poradenský proces byl zaměřen pouze na dítě jako klienta, je velmi pravděpodobné, že bude méně úspěšný, neboť v řadě případů tak budou řešeny pouze symptomy, a ne příčiny problémů dítěte. Ve většině případů totiž zjišťujeme, že zdroj problémů dítěte je přímo v rodině, nebo že problémy dítěte zasahují rodinu natolik, že je nutné zahrnout do intervence i rodiče či rodinu jako celek. Navíc podle Matějčka (2011) je cílem poradenské intervence u dětského klienta změna situace, ve které žije – tedy nejčastěji v rodině.

Práce s rodinou v pedagogicko-psychologickém poradenství neznamená zaměření přímo na rodinu, k tomu většinou ani poradenští psychologové ani výchovní poradci ve školách nejsou kompetentní. Rodina se stává účastníkem poradenského procesu v souvislosti s problémy jednoho ze členů rodiny, to jest dítěte. To znamená, že pokud poradce s rodinou pracuje, je to v procesu, který je zaměřený na žáka a v zájmu žáka. V případě, že poradce zjistí, že řešením problému je intervence přímo v rodině, měl by rodinu odkázat na kompetentní odborníky – viz spolupráce s dalšími odborníky v závěru tohoto textu.

Případ z poradenské praxe – chlapec jedináček, 6.třída ZŠ, obézní, s velmi vážnými problémy v sociálním kontaktu, vznětlivý, nepřiměřeně závislý na rodičích. Často reaguje agresivně, dochází až k ublížení na zdraví. Rodiče ho obviňují, že kvůli jeho narození matka těžce onemocněla (oční choroba) a oba rodiče jsou nuceni vykonávat zaměstnání hluboko pod svou úroveň. Obvinění byla naprosto iracionální, chlapec je však velmi těžce nesl. Vždy, když se chlapci alespoň částečně podařilo vymanit se z pocitů viny a jeho obtíže ustoupily, zdravotní stav matky a chování rodičů vůči němu i k sobě navzájem se prudce zhoršily. Vzájemná závislost všech tří členů rodiny byla prakticky nerozrušitelná, stejně jako patologický ráz vztahů mezi nimi. Vzhledem k postoji rodičů bylo bohužel možno pracovat pouze s dítětem, takže celkové vyznění případu nebylo příliš úspěšné.

1.15.2 Rodina jako systém

Rodina je tvořena jednotlivci, ale vztahy mezi nimi vytvářejí nadřazený systém, který jednotlivce přesahuje. Poznáním jednotlivců nepoznáváme rodinu ani vliv rodinného systému na jednotlivé členy, k tomu je zapotřebí pochopit rodinné vazby. Je tedy na místě nejdříve si připomenout, jak rodinu z psychologického hlediska chápeme.

Rodina jako sociální skupina

Ze sociálně psychologického hlediska je rodina malá sociální skupina. Považujeme ji za skupinu neformální, to znamená, že ji vytvářejí na základě vlastního rozhodnutí dva partneři, muž a žena*. Sociální skupina rodiny je založena na vztahu základní dvojice, o rodině však začínáme hovořit až tehdy, když do systému skupiny nově přibývají děti této dvojice.

*Nebudeme zde brát v úvahu ani institucionální rámec vzniku rodiny – tj. manželství nebo volné soužití, ani nově se objevující „rodiny“, zakládané partnery téhož pohlaví; tato problematika se vymyká tématu tohoto příspěvku.

Dále je rodina považována za skupinu primární – nikoliv proto, že pro dítě je první skupinou, se kterou se po narození setkává, ale proto, že je pro všechny své členy skupinou nejvýznamnější. Zásadní význam rodiny je v tom, že vytváří základní rámec vývoje osobnosti jedince, první zkušenosti ovlivňují budování jeho identity a podstatným způsobem determinují interpretaci všech dalších zkušeností, se kterými se v budoucnosti setká. Podle tohoto vztahu jedinec bude a prožívá další vztahy se svým okolím, které formují a posilují jeho představu o sobě samém. Primární rodina tedy tímto způsobem ovlivňuje rytmus, tempo a ladění celého dalšího vývoje jedince. Ze strany rodičů zde působí také vliv původních rodin, z nichž vyšli, a následně styl rodinného života, který vytvářejí ve své nové rodině. Všechny tyto vlivy tvoří spleť základnu prožívání všech členů rodiny. Touto problematikou se jako první zabýval Alfred Adler (Adler 1994, viz též rodinný systém in Individuální psychologie A. Adlera, Hadj Moussová 2002).

Na rozdíl od jiných sociálních skupin má rodina přirozeně hierarchickou strukturu. **Hierarchie rodiny** má dvě základní úrovně – úroveň dospělých a úroveň dětí. Dospělí jsou hierarchicky nadřazeni dětem alespoň do té doby, než se jejich děti stanou rovněž dospělými. V pedagogicko- psychologickém poradenství je pro nás dostačující přehled podsystemu na těchto dvou úrovních, protože školní poradenský proces se týká rodičů a jejich nedospělých dětí.

System rodiny se člení na další podsystemy.

- Podsystem partnerský, tj. vztah mezi mužem a ženou základní partnerské dvojice. Tento podsystem se týká
 - pouze těchto dvou, a to na úrovni citového a sexuálního soužití,
 - dětí v rodině (samozřejmě také obsahuje citovou složku, ale jinak zaměřenou, než je tomu v partnerském vztahu).
- Podsystem rodičovský, tj. vztah mezi mužem a ženou jako rodiči a vzhledem k jejich dětem. Tento podsystem se týká
 - vztahu partnerů jako rodičů,
 - vztahu rodiče a dítěte s různými variantami,
 - jeden rodič a děti,
 - jeden rodič a jedno dítě.

- Na generačně nižší úrovni je podsystém sourozenecký. Podsystém se týká
 - vztahu mezi sourozenci – dětmi narozenými v rodině,
 - hierarchicky od nejstaršího k nejmladšímu,
 - podle pohlaví – chlapci, dívky,
 - podle blízkosti věku.

Jeho další členění závisí na počtu a pohlaví sourozenců a jejich věkové následnosti. Specifickými případy jsou jedináčci a dvojčata.

V případě širší rodiny existuje několikvrstevná struktura systému. Podsystémy jsou uspořádány vertikálně (např. prarodiče) nebo horizontálně (další dospělí členové rodiny – sourozenci rodičů, tety a strýcové atd.). V rodině tak může být mnoho dalších podsystémů a specifických vztahů (babička x vnouče, otec x dcera, matka x syn, prarodič x jako rodič jednoho z rodičů). Struktura rodiny se tak člení na řadu podskupin, které jsou definovány vzájemnými vazbami, přičemž každý z členů rodiny může být zapojen do více podskupin. Minuchin (2012) je dělí na

- přirozené skupiny (nebo podsystémy) – rodiče, manželé, dospělé děti – a
- příležitostné koalice – matka x nejmladší dítě, otec x dcera, babička x nejstarší dcera apod.; koalice se často objevují v případech vztahových problémů v rodině, případně mezi sourozenci (starší proti mladším apod.).

Do rámce širší rodiny lze také přiřadit vztahy s bratřenci a sestřenicemi, které mohou být v některých případech intenzivnější než vztahy s vlastními sourozenci.

Nejobvyklejší podobou rodiny je rodina nukleární, složená z rodičů a dětí. Se širší rodinou, do které vstupují výše zmínění další členové rodiny ve svých subsystémech, se nesetkáváme již tak často. Vytváření rodinného systému je často zkomplikováno nestabilitou rodiny, která je v současné době častější, než celoživotní trvání základní rodiny. Rodiny se rozpadají, vytvářejí se nové – rekonstruované, v nichž je pouze jeden biologický rodič dětí, který je doplněn novým partnerem. Tento nový partner může přicházet se svými dětmi, v rodině se rodí další děti nového rodičovského páru a celá složitá struktura rodinného systému se tak stává ještě složitější.

Výše uvedený systém rodiny a jeho struktura s variantami jsou pro poradce důležité v tom smyslu, že při práci s dítětem/žákem/klientem musí brát v úvahu všechny možné varianty vazeb a vlivů, jež na dítě/klienta působí a které mohou buď přispívat k řešení případu, nebo naopak komplikovat dosažení úspěšného vyústění situace.

1.15.3 Specifika poradenské práce s rodinou

Poradenská práce s rodinou je v systému pedagogicko-psychologického poradenství zaměřena především na dětskou část rodiny. Protože však poradenské práci s dítětem jako klientem je věnována většina příspěvků v této publikaci, budeme se zde zabývat pouze rodinou v souvislostí s poradenským procesem.

Pomoc dítěti je rozhodující a řídí práci poradce, na kterém leží zodpovědnost za volbu takových postupů, které, pokud nemohou přímo pomoci, nesmí dítěti především ublížit. Vědomí této zodpovědnosti se pro poradce stává určujícím momentem. Prakticky to může znamenat i změnu či rezignaci na terapii v případě, kdy je sice odborná kompetence poradce dostačující, ale problémy v rodině mohou vytvářet jiné faktory, které nemusí být přímo psychologické povahy.

Nevyřčeným etickým axiomem je tedy především pomoc dítěti jako nejkřehčímu a nejvíce ohroženému členu rodiny. Zde je zapotřebí zvažovat, zda zvolený typ poradenského zásahu opravdu a podstatně klientovi pomůže. Je nutno brát v úvahu omezené životní zkušenosti dítěte, mentální úroveň, výrazně emocionálně determinované vnímání a prožívání. Nesmíme také zapomínat na citovou závislost dítěte na někdy i velmi problematické osobnosti rodiče, příklon k jeho autoritě a potřebu identifikace.

Z výše uvedeného vyplynulo, že rodina není pouhým souhrnem jednotlivců, a proto je obtížná volba individuální terapie. Není ani jednoduchou malou sociální skupinou a není také jen partnerským párem, jehož problémy je možno řešit partnerskou terapií. Na druhé straně často nalézáme v rodině všechny druhy těchto specifických problémů. Rodinné soužití může být skutečně narušeno chováním jedince, v jiném případě se může jednat o narušený skupinový nebo

partnerský vztah, který negativně ovlivňuje rodinu (ale někdy i jednoznačně „ohnisko“ problému lze obtížně chápat terapeuticky individualizovaně).

Bez ohledu na druh problému je především nutno zdůraznit význam dynamiky rodinných vztahů a **chápání rodiny jako systému**, v němž jednotliví členové mají různé funkce (Matoušek 2003, Minuchin 2013). Tyto různé funkce mohou mít odlišně negativní či pozitivní význam pro „určité“ fungování rodiny. Pohlížíme-li na rodinu systémově, někdy zjišťujeme, že negativní faktor v rodině (např. otec alkoholik) zajišťuje paradoxně určité fungování rodiny. Jednosměrný zásah (léčení otce) může otevřít jiné, do té doby překryté problémy v rodině (např. poruchy chování u syna). Problémový jedinec umožňuje tedy (např. matce) sice invalidně, ale přece zachovávat běh rodiny; poradenský zásah zaměřený na nápravu této situace (např. otec v protialkoholické léčebně) otevírá další problémy v rodině, dosud fungující členové rodiny ztrácejí sílu při péči o rodinu, v horším případě dochází k jejich psychickému zhroucení a rodina se může tragicky rozpadat.

Důležitým kritériem pro poradce je tedy nehledat ani tolik příčinu individuální, ale spíše funkci problému, a z ní vycházet v poradenském procesu. Je nutno si uvědomit, že v rodině, na první pohled sebevíce chaotické, se vytvořil určitý, i když nouzový způsob interakcí, vztahů a chování, náš poradenský zásah „zaběhaný chaos“ destrukuje, vyvolává chaos nekoordinovaný, a sám poradce v jeho důsledku může zažívat pocity insuficience a bezradnosti, včetně pocitů viny.

V této souvislosti je třeba poukázat na jistá rizika poradenského působení v rodině. Především to někdy může být příliš náhlý a rychlý zásah do životního stylu rodiny, otevření nových problémů a patologických symptomů rodiny, náhlá změna v rodinném systému, která vyžaduje prudké změny v rolích a tím i další zátěž pro členy rodiny. Některé druhy intervence poradce v rodině mohou vytvářet i složité sociální a ekonomické podmínky rodiny (hospitalizace otce alkoholika), nebo pocit studu a dehonestace rodiny, který může poradenskou terapii narušit.

Obtížnost poradenské práce s rodinou spočívá také v obecných charakteristikách rodiny. Problémy dítěte jsou v každém případě pro rodiče zraňující. Problémové dítě neodpovídá tomu ideálnímu dítěti, ve kterém by rodiče rádi viděli sami

sebe, nebo které by mělo realizovat nesplněné cíle rodičů. Musíme proto počítat s tím, že reakce rodičů mohou být přehnané, silně emocionálně zabarvené a neodpovídající skutečnému stavu věcí. Často může dojít k tomu, že se rodiče poradenskému zásahu brání – někdy už od počátku, v souvislosti s doporučením učitele nebo výchovného poradce navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, jindy až v průběhu kontaktů s poradnou, kdy rodiče odmítají spolupráci, nebo ji sice přislíbí, ale ve skutečnosti ji nerealizují. Poradce musí pomoci rodičům najít potřebný odstup (aniž by ovšem ztratili citový vztah k dítěti), musí rodiče podporovat a dát jim najevo své porozumění, na druhou stranu by však měl pomoci rodičům podívat se na věc i z jiné stránky. V této souvislosti poradce musí rodičům také poskytovat podporu v průběhu poradenského procesu, protože jejich emocionální angažovanost jim ne vždy umožňuje objektivně posoudit reálné pokroky, dosažené dítětem.

Při spolupráci poradce s rodiči dětského klienta je zapotřebí respektovat **specifika vztahu rodičů a dítěte** a dodržovat z toho vyplývající zásady ve vzájemné interakci. Drapela (in Hadj Moussová 2004 b) uvádí tři základní typy vztahu rodičů k dítěti a jejich možné důsledky, které je třeba brát v úvahu při zaměření poradenských postupů:

- Rodiče příliš emocionálně (ať pozitivně či negativně) zainteresovaní na svém dítěti. To může vést k hyperprotektivním nebo naopak k odmítavým nebo perfekcionistaickým postojům rodičů.
- Rodiče emocionálně nezainteresovaní. Důsledkem může být nepřijetí či zavržení dítěte, případně jeho zanedbávání (někdy až týrání).
- Rodiče akceptující své dítě, buď věcně (neemocionálně) nebo láskyplně. Jejich postoje k dítěti jsou v podstatě přiměřené, i když se liší v míře emocionálního odstupu.

Podíl a spolupráce rodičů může mít někdy velmi konkrétní podobu – např. při nápravě specifických poruch učení, při dohledu na dodržování určitých domluvených postupů apod. Poradce musí velmi zvažovat, co od rodičů lze požadovat, jaká forma spolupráce rodičů bude pro dítě nejprospěšnější a nejméně riziková, a jaká je vůbec možná. Například provádění nápravných cvičení perfekcionistaickými rodiči s vysokými nároky na dítě bude pravděpodobně mít za následek nepřiměřený tlak na výkony dítěte, emocionálně velmi náročné situace a nakonec

ještě zhoršení vztahu rodičů k dítěti i psychického stavu dítěte, pokud zlepšení nebude tak rychlé a dokonalé, jak by si přáli. (Zde bývá vhodnější doporučit rodičům, aby práci s dítětem svěřili např. placenému studentovi.)

Důležitou úlohu má poradce při odstraňování pocitů viny u rodičů. Velmi často totiž rodiče prožívají problémy svého dítěte jako důsledek vlastního výchovného selhání. V některých případech jde o naprosto neobjektivní pocit (např. v případech postižení dítěte), přesto však ani zde nestačí pouhá informace o jeho nepravdivosti. Většina rodičů si uvědomuje, že ve svých výchovných postupech ne vždy konají tak, jak by měli. Proto potřebují ze strany poradce kromě informace také emocionální podporu a někdy i přímo na ně zaměřené intervence. Obtížnější je ovšem situace v případech, kdy jsou rodiče skutečně zdrojem problémů dítěte (Hadj Moussová 2004 a). Není na místě vyhýbat se tomuto konstatování, avšak vždy by se tak mělo dít velmi taktně a poradce by měl být schopen poskytnout rodičům i možnost optimistického řešení, tj. pomoci při hledání východiska z této situace.

Důležitý je rovněž důvod, který rodiče k poradci přivádí. Rodiče mohou do poradny přicházet proto, že se snaží najít pomoc pro své dítě. V těchto případech bývá spolupráce rodiny v poradenském procesu většinou zajištěna, je však třeba vždy brát v úvahu skutečné možnosti rodičů. Nejde jen o časovou náročnost, např. při již zmíněných nápravných cvičeních. Jde rovněž o to, do jaké míry rodiče rozumí tomu, co od nich poradce žádá, jak jsou s konkrétním postupem srozuměni a jak jsou schopni ho realizovat. Například technika výměny rolí pubertálního syna a jeho otce může být velmi účinným prostředkem poznání pro obě strany, může však narážet na silné zábrany, hlavně ze strany dospělého. Záleží na poradci, do jaké míry vysvětlí podstatu tohoto kroku a přesvědčí rodiče o jeho užitečnosti.

Rodiče, kteří přicházejí se svým problémovým dítětem hlavně proto, aby se zbavili problému, mohou být ze strany poradce velmi zaskočení požadavkem spolupráce, někdy dokonce jakoukoliv spolupráci odmítají s tím, že kompetentní je poradce. Pokud přesto získáme jejich souhlas se spoluprací, je zapotřebí počítat s rizikem, že nemusí být důsledná a někdy může dokonce způsobovat další problémy dítěte. Postoj rodičů k dítěti v těchto případech bývá přinejmenším ambi-

valentní, ne-li přímo odmítavý, takže může dojít k tomu, že aktivity související s poradenskou technikou mohou rodiče používat jako další prostředek nátlaku na své dítě.

Je velmi důležité, zda rodiče přicházejí do poradny dobrovolně, aby zde hledali pomoc, nebo zda jsou k tomuto kroku nuceni někým jiným – např. školou, sociální pracovnící apod. V případě nedobrovolné návštěvy jsou často rodiče již předem proti poradně zaujati, poradce vnímají jako potencionálního spojence vysílající instituce. Poradce by měl zbavit rodiče pocitu, že návštěva v poradně je „povinností“, a měl by je přivést k tomu, aby ji chápali spíše jako „příležitost“ k řešení existujících problémů. Často se také setkáváme s negativním postojem k poradenské pomoci proto, že ji rodina považuje za degradující; nebo psychologickou pomoc zaměňují rodiče za psychiatrickou a obávají se, že dítě bude nést nálepku duševně nemocného. Záleží na poradci a jeho odborných dovednostech, aby rodiče dokázal jejich předsudků zbavit.

Rodiče mohou vnímat poradce jako „vetřelce“, který si osobuje právo rozhodovat o vnitřních problémech jejich rodiny. Tomu je třeba se za každou cenu vyhnout – nejen proto, že jde o obecnou zásadu poradenského procesu. Není možné zbavovat rodiče odpovědnosti za stav jejich dítěte, protože tím bychom vážně narušili fungování rodiny a vztahů v ní do budoucna, kompetence rodičů je třeba respektovat. Poradce by měl rodičům především naslouchat, samozřejmě i proto, že rodiče jsou důležitým zdrojem informací. Z hlediska vztahu rodičů k poradci a poradenské intervenci je však naslouchání důležité i z toho důvodu, že rodiče pak vnímají svou roli v poradenském procesu jako aktivní, jsou spolutvárci a ne jen trpěným doprovodem dítěte.

1.15.4 Zapojení rodiny do poradenského procesu

Bylo už řečeno, že rodinu je třeba brát v úvahu jako dynamický systém vztahů. V rodině je situace většinou složitá, protože děti je více, rodiče nejsou vždy jen ti původní, připojují se prarodiče a sourozenci rodičů. Vliv širší rodiny je zvláště silný v určitých sociálně-kulturních podmínkách (např. tradiční venkovské rodiny, romské rodiny). V tomto příspěvku se nebudeme podrobněji zabývat celou šíří vlivů, které se mohou podílet na vzniku, ale i na řešení problémů dítěte-klienta

a jeho rodičů. Připomínáme zde pouze, že poradce by neměl tyto vlivy ztrácet ze zřetele. Bližší pozornost si však zaslouží sourozenci a prarodiče dětského klienta.

Místo a význam *sourozenců* dítěte-klienta závisí na počtu dětí v rodině, jejich pohlaví, pořadí a na místě dítěte-klienta v tomto pořadí. Hovoříme pak o rodinné či sourozenecké konstelaci (Leman 2012, Hadj Moussová 2002 a). Ta je významná především z diagnostického hlediska, zároveň však hraje roli i v úvahách o poradenském postupu. Sourozenec, který je pro našeho klienta významným druhým, může být oporou ve snaze o řešení problému, ať už přímo – vtažením do řešení současně s rodiči, nebo nepřímo – jako identifikační vzor pro dítě-klienta.

V některých, a to ne tak řídkých případech je však role sourozenců problematická především vlivem postoje rodičů. Rodiče se zde mohou dopouštět celé řady výchovných chyb, kterým by bylo dobré věnovat pozornost. Jde nejčastěji o:

- nerozlišování specifické individuality jednotlivých dětí v rodině (zvláště neblaze působící v případě identických dvojčat);
- kladení stejných nároků na všechny děti, bez ohledu na jejich možnosti;
- ochranný přístup k jednomu z dětí (nejčastěji nejmladšímu nebo určitým způsobem handicapovanému);
- preferenci jednoho z dětí a jeho zdůrazňování jako modelu;
- podceňování jednoho dítěte v porovnání s ostatními.

Závažnost podobných postojů je nejen v tom, že mohou mít za následek vznik problémů u jednoho dítěte v rodině, ale i v tom, že narušují vztahy mezi sourozenci někdy na dlouhá léta a tím ochuzují jednotlivé děti v rodině o významný rozměr sociálních vztahů. To se týká nejen dítěte, u kterého se objeví problémy, ale všech dětí v rodině. Poradenský zásah v takovém případě může pomoci odstranit příčiny podobného vývoje. Je ovšem na zvážení, stačí-li poradenský přístup, či není-li na místě rodinná terapie.

Prarodiče jsou významnými postavami v rodinném systému, i když jejich role není vždy jednoznačná. Je třeba rozlišit jejich význam pro děti – vnuky a pro rodiče – dcery či snachy, syny či zete (viz výše rodinné subsystemy).

Prarodiče mohou být důležitými spojenci poradce, a to jak při diagnostice příčin problémů dítěte, tak i při jejich řešení. V některých případech je vhodnější,

aby dohled nad plněním dohodnutých postupů převzali právě prarodiče, a to pokud mají větší časové možnosti než zaměstnaní rodiče a pokud mají ke svému vnukovi pozitivní vztah. Je však třeba i v těchto případech respektovat primární roli rodičů, abychom přenesením důrazu na prarodiče nevyprovokovali latentní konflikt mezi generacemi.

Problémem mohou být prarodiče, kteří se příliš vměšují do výchovy svých vnuků či působí spíše negativně (rozmazlování, preference některého z vnuků na úkor druhých apod.). Negativní vliv má i rozlišování „vlastních“ a „nevlastních“ vnuků v případě rekonstruované rodiny. Dalším častým problémem je nevyřešený vztah mezi jedním z rodičů a rodiči druhého (např. vztah snacha – tchyně), případně přílišná závislost jednoho z rodičů na vlastním rodiči. Tento typ problémů, pokud je identifikován, řeší rodiče jako problém partnerského soužití a hledají-li pomoc, neobracejí se na pedagogicko-psychologické poradny. Často je však problém skrytý a projeví se ve vztahu k výchově dítěte a k jeho případným obtížím. Poradce by měl proto identifikovat, co je skutečným zdrojem obtíží, a pomoci rodičům najít přiměřenou pomoc.

1.15.5 Poradenský proces při práci s rodinou

Zaměření poradenského procesu vždy závisí na typu problému, se kterým rodina přichází. Je možno je rozdělit do několika oblastí:

1. dysfunkce rodiny

- zanedbávání dítěte (extrémní podezření na týrání či zneužívání),
- rozvod, handicapované dítě, drogová závislost dítěte,
- nevhodné rodičovské postoje a výchovný styl,
- rodič závislý na alkoholu či drogách,
- nezaměstnanost, duševní nemoc rodiče,
- neuspokojivé vztahy v rodině;

2. problémy dítěte

- špatný prospěch či zhoršení prospěchu dítěte,
- postoje rodičů ke škole a školnímu výkonu dítěte,
- problémové chování dítěte ve škole i doma,

- postižené dítě,
- adoptované dítě nebo dítě v pěstounské péči;

3. specifické charakteristiky rodiny

- zvláštní hodnotové postoje – náboženská ortodoxie,
- kulturní odlišnost,
- adaptace na změnu sociálního prostředí – imigranti, uprchlíci.

V poradenském procesu, ve kterém pracujeme s klientem/žákem a v té souvislosti také s jeho rodinou, používá poradce především základní přístupy a metody, v některých případech ale používá i specifické postupy, které jsou pro tento typ práce zvláště vhodné. Krátký výčet těchto postupů obsahuje např.:

- individuální rozhovory s jednotlivými členy rodiny i s rodinou jako celkem;
- rodičovské skupiny – velmi často podpůrného charakteru, např. u rodičů s postiženým dítětem, u rodičů dětí s ADHD, ADD a pod.;
- tréninkové programy pro rodiče – zaměřené podle typu problému, často na komunikaci v rodině, na změnu výchovného stylu apod.;
- hraní rolí – vhodné zvláště v případech problematických vztahů v rodině (např. pubertální dítě a jeho konflikty s rodiči);
- rodinné smlouvy, tj. písemný záznam dohody mezi členy rodiny o určitých pravidlech, která budou všemi dodržována;
- společné aktivity rodičů a dítěte;
- videotrénink – zvláště v případech poruch komunikace a interakcí v rodině.

Poradenský proces při práci s v rodinou se též liší podle trvání a cíle.

- Krátkodobě jde spíše o rady informativního charakteru, např. k volbě povolání. Přesto se jedná o významný poradenský zásah. Nemusí jít jen o zjištění předpokladů dítěte pro určitou profesní dráhu, ale často i o poradenskou pomoc, pokud představy rodičů jsou v rozporu se schopnostmi či zájmy dítěte. Častým případem, který vyžaduje spíše práci s rodiči, je situace, kdy se rodič snaží realizovat svá nesplněná životní přání prostřednictvím dítěte.
- Dlouhodobý proces se často blíží psychoterapii. V těchto případech

musí poradce posoudit, zda se může ujmout práce s rodinou sám, nebo zda není na místě rodinu spíše doporučit do péče dalších odborníků.

- Déleodobějším poradenským postupem je alternativa* systemické terapie, ve které jsou využívány právě systémové charakteristiky rodiny. Ty mohou problém dítěte komplikovat, na druhé straně, pokud jsou patřičně využity, mohou naopak problém řešit. Rodina je v systemickém přístupu chápána jako systém, který je schopen autoregulace. Pokud se objeví problémy (v případě školního poradenství se jedná o problémy dítěte nebo dětí v rodině), znamená to, že pravidla, podle kterých rodina funguje, nejsou odpovídající, nebo že nejsou adaptována na změněnou situaci v rodině. Úlohou poradce pak je na základě rozhovoru s rodinou i jejími jednotlivými členy odhalit příčiny maladaptace a pomoci rodině obnovit žádoucí fungování rodinného systému. K využití této metody je však zapotřebí absolvovat odborný výcvik.

*Termín alternativa používám proto, že k využití systemické terapie je nutné, aby terapeut absolvoval odpovídající výcvik. Systemický přístup a pojetí rodiny jako systému je však možno využít i poradensky, nikoliv terapeuticky, proto nikoli „terapie“ ale „alternativa terapie“. Se základními přístupy je možno se seznámit v dostupné literatuře: Minuchin 2013, Satirová 1994, Strnad 2009.

1.15.6 Spolupráce s dalšími odborníky

V našich podmínkách existuje jisté, až institucionalizované dělení pomoci rodině. Každá instituce má své výsostné specifikace, a proto by se odborný poradce-specialista neměl bránit řešení rodinného problému jinou institucí – ne ovšem ve smyslu pouhého předání „případu“, ale spoluprací, včetně případné korekce ze svého odborného pohledu. Akcent na tento fakt je důležitý již při samotném rozhodování o zahájení poradenského procesu, formě terapie, eventuálně při hledání pomoci rodině prostřednictvím jiné instituce. I taková činnost poradce musí být pokládána za odbornou pomoc ve prospěch rodiny (viz kap. 1.4 Poradenské intervence – konzultace).

Poradce bývá často až jedním z posledních v řadě, na koho se rodina obrátí. Rodiče také mohou spolupracovat s někým jiným, jinou institucí, což nám nemusí

být známo; respektive zásahy „jiných“ mohou torpédovat naši odbornou péči. Z toho důvodu je velmi důležité navázání spolupráce a obeznámení se s předchozími či paralelně probíhajícími odbornými konzultacemi.

Výše už jsme se zmínili o nutnosti obrátit se na další instituce v případech, kdy se zjevně jedná o problém, který nespadá do kompetence poradenského zařízení. Může jít např. o sociálně podmíněné obtíže, kde je zapotřebí poskytnout rodině pomoc sociální podpory, jindy se může jednat o situaci, která vyžaduje rodinnou terapii nebo psychiatrickou péči.

Rodině je v indikovaných případech vhodné doporučit i jiná zařízení, ve kterých by mohla najít pomoc (především tehdy, je-li zřejmé, že rodiče poradci příliš nedůvěřují, považují ho za negativně zaujatého vůči dítěti – viz výše). Lze přitom využít existujících aktivit jiných institucí či organizací.

Patří sem například:

- dětské krizové centrum
- kluby rodičů při školách či poradenských zařízeních (PPP, SPC apod.)
- centra sociálně psychologické pomoci
- služby sociální asistence pro rodiny s dětmi
- neziskové organizace a kluby rodičů dětí s určitým typem problémů
- dětské kluby a denní centra
- zájmové organizace
- nízkoprahová zařízení pro problémovou mládež
- zařízení mimoškolní výchovy
- podpůrné a charitativní společnosti

Řadu informací lze nalézt na internetu se zadáním „pomoc rodinám“.

V seznamu literatury jsou uvedeny nejen použité publikace, ale i některé další prameny, ve kterých je možno hledat relevantní informace o intervenci v rodině. Kromě toho je rovněž třeba upozornit na autorskou literaturu jednotlivých poradenských a terapeutických směrů, kde jsou popsána nejen teoretická východiska jednotlivých autorů, ale většinou i konkrétní intervenční techniky.

Literatura

Adler, A. Psychologie dětí. Praha : Práh, 1994. ISBN 80-85809-22-2. Dostupné též na <http://www.ulozto.net/x1YK2Vt/adler-alfred-psychologie-deti-doc>

Bowlby, J. Vazba. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.

Hadj Moussová, Z. Individuální psychologie A. Adlera. In Hadj Moussová, Z., Valentová, L. (ed.) Poradenské teorie a strategie. Praha : UK PedF, 2002. ISBN 80-7290-098-6.

Hadj Moussová, Z. Rodina jako jeden ze zdrojů postižení nebo odchylky. In Vágnerová, M., Hadj Moussová, Z., Štech, S. Psychologie handicapu. Praha : Karolinum, 2004a. ISBN 80-7184-929-4.

Hadj Moussová, Z. Práce s rodinou v poradenském procesu. In Hadj Moussová, Z. a kol. Pedagogicko-psychologické poradenství III. Intervence. Praha : UK PedF, 2004b. ISBN 80-7290-146-X.

Leman K. Sourozenecké konstelace. Praha : Portál, 2012. ISBN 978-80-7367-866-1.

Matějček, Z. Dítě a rodina v psychologickém poradenství. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.

Matoušek, O. Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha : SLON, 2003. ISBN 80-86429-19-9.

Minuchin, S. Rodina a rodinná terapie. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0371-1.

Říčan, P. S dětmi chytře a moudře. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.

Satirová, V. Kniha o rodině. Praha : Práh, 2006. ISBN 80-7252-150-0.

Sobotková, I. Psychologie rodiny. Praha : Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0217-2.

Strnad, V. Systemický přístup. In Baštecká a kol.: Aplikovaná psychologie. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0.

ŠKOLNÍ PORADENSTVÍ I

Lidmila Valentová a kol.

Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2013

Vydání: první

Náklad: 200 výtisků

Tisk: Tiskárna Nakladatelství Karolinum

Počet stran: 292

Formát: A5

ISBN 978-80-7290-710-6

