

# Práce výchovného poradce se zaměřením na klima školy a třídy

Tereza Hetmerová

---

Bakalářská práce  
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tereza HETMEROVÁ**

Osobní číslo: **H08474**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Práce výchovného poradce se zaměřením na klima školy a třídy**

Zásady pro vypracování:

**Vyhledání a zpracování odborné tematicky orientované literatury na zadané téma.**

**Volba školního prostředí pro sledování činnosti výchovného poradce a realizaci rozhovorů.**

**Formulace cíle praktické části bakalářské práce, volba vhodných výzkumných metod.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, interpretace získaných dat.**

**Shrnutí výzkumné části a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KOHOUTEK, R.: Výchovné poradenství. Brno: Mendeleevova zemědělská a lesnická univerzita, 2008. ISBN 978-80-7375-186-9.

OPEKAROVÁ, O.: Kapitoly z výchovného poradenství. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-35-8.

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

ČAPEK, R.: Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce:

**Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**20. ledna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**6. května 2011**

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 4.5.2011



*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíádne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá prací výchovného poradce se zaměřením na klima školy a třídy. Tato práce popisuje historii výchovného poradenství; uvádí, co to výchovné poradenství je. Popisuje školský poradenský systém v České republice, v USA a v Irsku; popisuje práci výchovného poradce a vymezuje klima školy a třídy. Praktická část je zaměřena na výzkum, který zjišťuje, zda se výchovný poradce podílí z vlastní iniciativy na zkvalitňování klimatu školy a třídy.

Klíčová slova: výchovné poradenství, výchovný poradce, klima školy, klima třídy, rodina škola, školský poradenský systém.

## **ABSTRACT**

Bachelor thesis deals with the work of educational consultant with a focus on school and classroom climate. This thesis describes the history of educational counseling, stating what it is educational counseling. Describes the school counseling system in the Czech Republic, U.S. and Ireland, describes the work of educational counselor and defines the school and defines the school and classroom climate. The practical part focuses on research that determines whether the educational consultant for its own initiatives to improve school climate and class climate.

Keywords: education counseling, educational consultant, school climate, class climate, family, school, school counseling system.

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové, Ph.D. za ochotu a poskytnutí odborných znalostí a rad při zpracování této práce.

## OBSAH

<b>I</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1</b>	<b>ÚVOD DO PROBLEMATIKY .....</b>	<b>12</b>
1.1	ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE .....	12
1.2	HISTORIE VÝCHOVNÉHO PORADENSTVÍ .....	14
1.3	VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ .....	15
1.4	ŠKOLSKÝ PORADENSKÝ SYSTÉM .....	16
1.4.1	Školský poradenský systém v zahraničí – USA, Island .....	18
<b>2</b>	<b>RODINA A ŠKOLA .....</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>PRÁVNÍ NORMY A ETICKÝ KODEX VÝCHOVNÝCH PORADCŮ .....</b>	<b>21</b>
<b>4</b>	<b>PRÁCE VÝCHOVNÉHO PORADCE .....</b>	<b>25</b>
4.1	VÝCHOVNÝ PORADCE .....	25
4.1.1	Požadavky kladené na předpoklady a dovednosti výchovného poradce .....	26
4.1.2	Úkoly výchovného poradce .....	27
4.1.3	Výchovný poradce v systému pracovních vztahů .....	28
4.2	ZJIŠŤOVÁNÍ POZNATKŮ O ŽÁKOVÍ - METODY PRÁCE VÝCHOVNÉHO PORADCE .....	29
4.2.1	Hlavní diagnostické prostředky ve výchovném poradenství .....	30
4.2.1.1	Pozorování .....	30
4.2.1.2	Rozhovor .....	31
4.2.1.3	Anamnéza .....	33
4.3	POSTUPY PRÁCE VÝCHOVNÉHO PORADCE .....	33
4.3.1	Plán práce výchovného poradce .....	33
4.3.2	Roční zpráva o výchovném poradenství .....	34
4.3.3	Deník výchovného poradce .....	34
<b>5</b>	<b>KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY .....</b>	<b>35</b>
5.1	ZÁKLADNÍ POJMY .....	35
5.2	FYZIKÁLNÍ PROSTŘEDÍ .....	36
5.3	PSYCHOSOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ .....	37
5.4	PEDAGOGICKÉ PROSTŘEDÍ .....	38
5.5	KLIMA TŘÍDY .....	38
5.6	ZJIŠŤOVÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY .....	39
<b>II</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>43</b>
<b>6</b>	<b>VÝZKUM .....</b>	<b>44</b>



6.1	HLAVNÍ CÍL .....	44
6.2	DÍLČÍ CÍLE .....	44
6.3	VÝZKUMNÁ OTÁZKA .....	44
6.4	DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	44
6.5	METODA VÝZKUMU – SMÍŠENÝ VÝZKUM .....	45
6.5.1	Polostrukturovaný rozhovor .....	45
6.5.2	Dotazník .....	46
6.5.3	Cílový vzorek .....	46
6.5.4	Místo realizace výzkumu .....	46
6.6	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU - ZPRACOVÁNÍ ROZHOVORŮ .....	47
6.6.1	Zpracování dat dotazníku .....	47
<b>7</b>	<b>INTERPRETACE VÝSLEDKŮ POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU .....</b>	<b>49</b>
7.1	CHARAKTERISTIKA VÝCHOVNÝCH PORADCŮ.....	49
7.1.1	Školení výchovných poradců, nakládání s informacemi .....	49
7.1.1.1	Vztah mezi výchovnými poradci a učiteli.....	50
7.2	PODÍL VÝCHOVNÝCH PORADCŮ NA SPOLUUTVÁŘENÍ HARMONICKÉHO KLIMATU ŠKOLY A TŘÍDY .....	50
7.2.1	Způsob řešení problémů .....	51
7.3	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....	51
7.3.1	Třída 7. C .....	52
7.3.2	Třída 7. A .....	54
7.3.3	Třída 8. A .....	56
7.3.4	Třída 8. C .....	58
7.4	SHRNUÍ.....	59
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>62</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>67</b>

## ÚVOD

Školní docházka každého jedince je velmi důležitým obdobím života. Každý člověk prožil svá školní léta jinak. A dnes, když už do školy nechodí, určitě rád vzpomíná, jaké to tenkrát bylo. Snad každý ve škole zažil radosti, starosti, velká přátelství i nudu a každý se s tím vším dokázal poprat podle sebe. Bylo, je a bude důležité, aby škola dokázala své žáky připravovat k plnění pracovních, sociálních a občanských rolí v demokratické společnosti. Důležité je také, aby poskytovala žákům kvalitní vzdělání. Škola by měla vést žáky k odpovědnosti za svoji práci a její výsledky při vědomí vlastních práv a povinností. Podporovat v žácích všestranný rozvoj osobnosti. Škola učí respektovat individualitu každého jedince. Jejím úkolem je učit žáky tvořivě a efektivně spolupracovat v týmech a mnoho dalšího. Všechny tyto úkoly se nedají plnit zcela jednoduše, je k tomu nesmírně důležité vytvářet pozitivní, kulturní prostředí a harmonické klima školy a jednotlivých tříd. V pozitivním klimatu třídy se pak snadněji pěstuje vzdělanost a lépe se buduje škola jako středisko společenského života. Pokud by ve třídě panovalo nepřátelské prostředí, nebo bych měla třídu jen s jedním malým oknem a nad hlavou blikající lustr, určitě bych se na takovém místě necítila dobře a navíc by se od této skutečnosti odvíjely další aspekty důležité pro správný vývoj a rozvoj člověka.

Výchovný poradce je ten, kdo by měl podporovat harmonické a pozitivní klima ve škole a v jednotlivých třídách. A proto jsem si vybrala téma bakalářské práce: Práce výchovného poradce se zaměřením na klima školy a třídy. Práce výchovného poradce je podle mě velice zajímavá, vůbec to není rutinní záležitost. Jen je škoda, že se nedá v České republice tato funkce dělat na plný úvazek, jako je tomu například v USA nebo v Irsku. Jak říkám, je to škoda, protože za 3 nebo 4 hodiny týdně stihne výchovný poradce udělat pro tuto funkci opravdu jen to nezbytné. Nezbude mu například potom už žádný čas na to, aby udělal šetření se zaměřením na klima ve všech třídách ve škole. Takhle bohužel škola přichází o cenné skutečnosti a informace, které by mohly pomoci ke zkvalitnění klimatu školy a tříd.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jestli se výchovný poradce podílí z vlastní iniciativy na zlepšení školního klimatu a klima třídy. Cílem je také zjistit, jestli výchovný poradce využívá poznatky o klima školy a třídy ze školení a jestli je aplikuje do praxe. Dalším cílem je vyzkoumat, zda výchovný poradce radí a konzultuje problematiku školního klimatu s ostatními pedagogy. A posledním cílem práce je zjistit, jaké klima panuje ve čtyřech třídách

základní školy v Luhačovicích. Na základě tohoto výsledku je cílem zjistit, zda je nutné, aby se výchovný poradce více podílel na zlepšování klimatu ve třídách.

V první části bakalářské práce uvádím základní pojmy, které s řešenou problematikou úzce souvisejí a bez nichž by se tato práce neobešla, jako je výchova, rodina, poradenství, výchovný poradce, škola, třída, klima školy a další. Poté následuje stručný přehled historie výchovného poradenství. V další kapitole uvádím, co to výchovné poradenství je a z čeho vychází. Uvádíme také školský poradenský systém, v této kapitole vysvětluji, jak výchovné poradenství vypadá v České republice, a kdo se výchovným poradcem může stát. Pro úplnost popisují v další kapitole poradenský systém v USA a v Irsku.

Dále vysvětluji, jak je důležitá spolupráce rodičů se školou, tato spolupráce je nezbytná. Uvádím, jak je u nás právně opatřená tato problematika a pro úplnost uvádím i etický kodex výchovných poradců. V další větší kapitole popisují práci výchovného poradce, kdo je výchovný poradce, jaké by měl mít předpoklady, dovednosti, jaké má úkoly. Dále uvádím postavení výchovného poradce v systému pracovních vztahů. Samozřejmě nechybí ani metody práce výchovného poradce – pozorování, rozhovor a anamnéza. Ke konci této kapitoly vysvětluji, co je to plán práce, roční zpráva a deník výchovného poradce. Poslední větší kapitolou v této práci je klima školy a třídy. Uvádím zde základní pojmy, dále pak co je to fyzikální, psychosociální a pedagogické prostředí. Dále popisují různé metody ke zjištění třídního nebo školního klimatu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

V kapitolách teoretické části bakalářské práce je nutno zakotvit pojmy, které úzce souvisejí s řešenou problematikou a bez nichž by se tato práce neobešla, jsou jimi výchova, rodina, poradenství, výchovný poradce, škola, třída, klima školy a další. Poté následuje stručný přehled historie výchovného poradenství. V další kapitole uvádím, co to výchovné poradenství je a z čeho vychází. V kapitole věnované školskému poradenskému systému vysvětluji, jak je výchovné poradenství strukturované v České republice a kdo se výchovným poradcem může stát. Pro úplnost popisuji v další kapitole poradenský systém v USA a v Irsku.

### 1.1 Základní terminologie

Za stěžejní pojem lze považovat výchovu, protože výchova je každopádně základní stavební jednotkou výchovného poradenství a bez výchovného ovlivňování klienta by výchovný poradce nemohl svou profesi vykonávat. Obecně bývá pojem **výchova** chápána jako „*proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou*“ (Průcha, 2009, s. 19). **Výchova** tedy zahrnuje formativní vlivy, které jsou vědomé a řízené a mohou mít určitý cíl. Výchova je procesem vědomého, záměrného a cílevědomého utváření podmínek a klima školy je mimo jiné jednou z nejdůležitějších těchto podmínek, které umožňují růst jedince v závislosti na jeho vnitřních dispozicích a s důrazem na samostatnost jedince. (Vališová, 2011).

Primárním tvůrcem výchovy jsou rodiče. Výchova v rodině začíná a rodiče jsou nepochybně nedílnou součástí výchovy dětí ve spolupráci s výchovnými poradci, pedagogy. **Rodiče jsou** velmi důležití v celém procesu vzdělávání a určitě se podílejí na ovlivňování klimatu ve škole. Výrost (1998) považuje rodiče za nejuniverzálnější socializační činitele, poskytující jedinci identifikační vzory, seznamují ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňují mu praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoj k personálnímu okolí, k sobě samému i společnosti obecně.

Dalším důležitým pojmem v kontextu projednávané problematiky je poradenství. **Poradenství** podle Mousseové vymezuje Langová (2005) jako specifickou disciplínu, která vychází z aplikované psychologie a speciální pedagogiky. Jde v zásadě o odbornou pomoc lidem, kteří si nevědí rady se svým problémem, jak osobním tak sociálním. Touto cestou by mohl jedinec více pochopit vlastní životní situaci a úkoly, které musí splnit, aby problémem vymizel. S poradenstvím souvisí i poradenství ve školských zařízeních. **Výchovné poradenství** je součástí výchovně vzdělávací soustavy, realizuje podpůrnou a pomáhající činnost. Poskytuje specializovanou pedagogickou pomoc žákům, ale také metodickou a informační podporu ostatním pedagogům a také poskytuje informace, nebo řeší různé záležitosti v kooperaci se zákonnými zástupci. Výchovné poradenství se orientuje hlavně na oblast výchovy, vzdělávání, další profesní kariérové orientace či prevence delikventního chování, Šefránková (2007). Ve škole garantuje výchovné poradenství výchovný poradce. **Výchovný poradce** je základním článkem poradenských služeb ve škole. Je to učitel, který odpracoval minimálně 2 roky učitelské praxe, aby se mohl výchovným poradcem na škole stát. Musel projít specializovanou kvalifikací. Ve škole plní funkci takzvaného prostředníka, a to mezi společenskými zájmy, zájmy školy a zájmy žáků jako jednotlivců, Opekarová (2007).

Výchovní poradci se ve svém postavení nemohou obejít bez spolupráce ostatních pedagogických pracovníků, zejména bez třídních učitelů. Ti pro ně představují zdroj informací, se kterými výchovný poradce může pracovat při různých neshodách, nebo je může poskytovat ostatním pedagogům. Díky informacím od třídních učitelů může výchovný poradce přijít na jádro problému a na samotné řešení. **Učitel** je tedy jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Jak tvrdí Langová (2005), učitelova role je důležitá ve vytváření vhodného stimulujícího prostředí, a to správným výběrem a uspořádáním učiva, vyučovacích a výchovných metod, kvality a kvantity sociální komunikace s žáky.

Učitel, výchovní poradce, výchovný proces, to vše se vyskytuje a odehrává ve škole. **Škola** je tedy podle Čapka (2010, s. 133) „*společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je pro život osobní, pracovní a občanský.*“ Škola je ale také, jak uvádí Langová (2005) sociální organizace s určitými pravidly, díky nimž jsou dosažitelné pedagogické cíle. V tomto výčtu je nutno uvést i školní třídu. **Školní třídu** lze

považovat za sociální organismus, kde dochází k interpersonálním vztahům mezi žáky. Dochází zde také k procesu vzdělávání, probíhá v ní komunikace mezi žáky a učiteli a vzniká zde na základě těchto vztahů a dalších činitelů konkrétní klima dané třídy. **Klima** lze chápat jako emoční kvalitu vztahu mezi učitelem a žákem, a lze je chápat jako kulturu školy. Klima může také znamenat preferování osobního vnímání školního prostředí. (Čapek, 2010). Jaké klima máme ve školní třídě lze diagnostikovat adekvátními diagnostickými metodami. **Pedagogická diagnostika** je samostatnou vědeckou disciplínou v systému pedagogických věd. Objektem jejího zkoumání může být určitý sociální útvar nebo jedinec ve výchovně vzdělávacím procesu, v pedagogické diagnostice je důležitý předmět zkoumání. Je to tedy poznávání a hodnocení úrovně výchovy a vzdělání daného jedince či sociálního útvaru. Na základně výsledného zjištění jsou vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření. (Opekarová, 2007). A jako poslední pojem, který zmíníme a který souvisí s tématem Práce výchovného poradce se zaměřením na klima školy a třídy je sociálně emocionální klima. **Sociálně emocionální klima** je „*emocionální faktor, který se objevuje v souvislosti s interakcí jedinců primárních skupin. Ovlivňuje vnitřní svět každého jedince, míru jeho solidarit se skupinou, jeho směřování k cíli skupiny, druh a rozsah interakce mezi členy skupiny. Jedná se o aktivity emocionální, intelektuální a sociální*“ (Langová, 2005, s. 62).

## 1.2 Historie výchovného poradenství

Jak uvádí Kohoutek (2008) výchovné poradenství má své začátky v Anglii. V roce 1884 otevřel Francis Galton (1822 – 1911), pracovník v teorii, metodách a využívání psychologie jako vědy v praxi, tzv. antropometrickou laboratoř. Jeho cílem bylo díky svým znalostem poskytovat rady při výchově v rodině a škole. Z jeho laboratoře se v Londýně stala první psychologická výchovná poradna a v roce 1928 byla přejmenována na Dětskou poradenskou kliniku. Později byl Galtonem ovlivněn L. Witmer, který otevřel koncem devatenáctého století první poradenskou kliniku v USA, kde se zabýval hlavně možnostmi psychologické nápravy poruch pravopisu.

Podle Kohoutka (2008) souběžně s pedagogicko-psychologickým poradenstvím vznikalo relativně autonomně poradenství pro volbu povolání. První taková poradna vznikla v Bostonu v roce 1908. A o rok později byla zřízena první vysokoškolská psychotechnická poradna a to na Harwardské univerzitě, kde bylo poradenství spojeno se jménem Hugo

Münsterbeg. Pojem psychotechnická poradna se již v psychologii nepoužívá. Psychotechnická poradna ale přinesla velký posun dopředu v oblasti výchovného poradenství. Například v oblasti profesních dovedností Münsterbeg poukázal na to, že je potřeba zkoumat osobnost jako komplex, tzn. všeobecnou inteligenční úroveň, paměť, pozornost, motoriku a další. Celá psychotechnika vychází z názoru, že kvalifikovanou strukturu schopností, zájmů a osobních rysů je možno klást do jednoduchého vztahu se strukturou profesionálních požadavků a příležitostí.

Organizovaný systém vzniká v 60. letech 20. století – orientovaný především na výchovné poradenství s výraznou profesní orientací. Vznik poradenských pracovišť vázaných výslovně na potřeby žáků se zdravotním postižením je datován k roku 1991 a od této doby sledujeme postupný rozvoj speciálních poradenských pracovišť vázaných zejména na potřeby této skupiny žáků. Další oblastí poradenství existující v současnosti je rozvoj poradenských pracovišť vázaných na žáky s poruchami chování. Tato oblast poradenství se formálně začala rozvíjet od roku 1991 a definitivní zakotvení ve školském poradenském systému získala po přijetí zákona o ústavní a ochranné výchově v roce 2002. (Michalík, 2008).

*„V roce 1994 byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR zřízen institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky. Řeší aktuální otázky pedagogicko-psychologického poradenství, zajišťuje koordinaci poradenského systému, další vzdělávání poradenských pracovníků a přenos odborných a metodických informací z oblasti pedagogicko-psychologického poradenství. Informace o problematice poradenských služeb jsou publikovány i ve zpravodaji Institutu pedagogicko-psychologického poradenství České republiky s názvem Výchovné poradenství.“* (Kohoutek, 2008, s. 4-5).

Poradenské služby na školách a výchovných zařízeních jsou poskytovány od 1. 4. 1998 a to dle Metodického listu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dnes je náplň práce výchovného poradce definována ve vyhlášce MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Kohoutek, 2008).

### 1.3 Výchovné poradenství

Výchovné poradenství je zakotveno v teoretických disciplínách. Vychází tedy především z psychologie – ta tvoří základ poradenství, protože v poradenském procesu jde o mezilid-



skou interakci a poradce čerpá hodně poznatků z psychologie. Z psychologických disciplín je nejvíce využívána psychopatologie, sociální psychologie a vývojová psychologie. Výchovné poradenství těží i z dalších vědních disciplín například z filozofie, tedy především z etiky, neboť poradce musí zachovávat diskrétnost a mlčenlivost. Poradce musí respektovat kulturní rozdíly klientů, proto je pro poradenství velmi důležitá věda – kulturní antropologie. Samozřejmě se poradce musí dívat na každý problém z širšího pojetí, takže i sociologie je věda, ze které poradenství vychází. (Langová, 2005).

Výchovné poradenství je zakotvené ve výchovně-vzdělávací soustavě. Výchovné poradenství realizuje podpůrnou a pomáhající činnost. Žákům poskytuje specializovanou pedagogickou pomoc a učitelům a zákonným zástupcům dětí poskytuje metodickou a informační podporu. Činí tak hlavně v oblasti výchovy a vzdělávání, profesní orientace, nebo v prevenci sociálně-patologických jevů. Výchovné poradenství má institucionalizovaný, profesionalizovaný a disciplinární charakter. (Šefránková, 2007).

#### 1.4 Školský poradenský systém

Na základě vyhlášky o poskytování poradenských služeb v České republice existuje systém výchovného poradenství. Systém výchovného poradenství zahrnuje školská poradenská zařízení, kterými jsou například pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, ale také školní poradenská pracoviště při základních a středních školách. Ty jsou zpravidla zřizovány krajskými úřady, ale i soukromými subjekty. Pro celý systém výchovného poradenství funguje Institut pedagogicko-psychologického poradenství, který byl zřízen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. (Šamalík, 2006). Institut pedagogicko-psychologického poradenství má podle IPPP (2005, [online]) tyto funkce:

- *„soustřeďuje a zpracovává informace o službách pedagogicko-psychologického, speciálně pedagogického, výchovného a kariérového poradenství ve školství;*
- *provádí analýzy a průzkumy související s poskytováním poradenských služeb a s pedagogicko-psychologickými aspekty vzdělávání;*
- *vytváří koncepce vyplývající z potřeb MŠMT v oblasti poradenských služeb;*
- *organizuje aktivity dalšího vzdělávání odborných pracovníků poskytujících služby poradenství ve školství;*

- *zabezpečuje přenos odborných informací z oblasti poradenství ve školství;*
- *připravuje a vydává metodické publikace a informační materiály z oblasti poradenství ve školství.*“

Ve školních poradenských pracovištích mohou být zřízeny funkce školního psychologa, školního speciálního pedagoga, náleží sem také metodik prevence a výchovný poradce.

Učitelé, kteří vykonávají (nebo by chtěli vykonávat) funkci výchovného poradce ve škole musí podle programu **Standardu Studia pro výchovné poradce, Studium pro výchovné poradce** podle § 8 vyhlášky č. 317/2005 Sb. získat vědomosti a dovednosti, které se projeví v dovednostech a schopnostech aplikace pedagogiky a psychologie do výchovného poradenství. Studium je určeno pro absolventy magisterských studijních programů učitelských oborů s dvouletou pedagogickou praxí. Druh aprobace zde není rozhodující. Základním cílem tohoto studia je získat vědomosti a dovednosti v oblastech jako je například vývoj poradenských systémů v závislosti na teoriích pedagogiky a psychologie, poradenské služby v podmínkách školy, znalost právního rámce pro výkon poradenské činnosti, osobnost výchovného poradce specifika role výchovného poradce ve školním prostředí, školní třída, její vedení a diagnostika, komunikace s rodiči (osobami odpovědnými za výchovu), základní dovednosti vedení poradenské komunikace, integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podpora žáků se zdravotním postižením při vzdělávání, kariérové poradenství, monitorování a evaluace a autoevaluace výchovného poradenství. Studium je realizováno externí formou ve čtyřech semestrech na příslušné fakultě. Celkově tak program zahrnuje 220 hodin přímé i nepřímé výuky a 30 hodin stáží v akreditovaných školských poradenských zařízeních. V jednotlivých semestrech získávají posluchači zápočty za účast na přímé výuce, za tvorbu seminárních prací, za účast na praxi ve školských poradenských zařízeních. Postup do druhého ročníku je podmíněn zápisem na studijním oddělení příslušné fakulty podle platných studijních předpisů, při řádném splnění studijních požadavků a v daném termínu. Závěrečná zkouška je organizována příslušnou fakultou a katedrou VŠ, která vzdělává výchovné poradce. Je stanovena zkušební komise v čele s jejím předsedou. Studium je zakončeno obhajobou závěrečné práce před zkušební komisí. Absolvent po obhájení závěrečné práce a úspěšném složení zkoušky získává osvědčení o studiu.

### 1.4.1 Školský poradenský systém v zahraničí – USA, Island

Jak uvádí Šefránková (2007), výchovný poradce se v USA nazývá školní poradce. Jeho úkolem je individuální nebo skupinová práce zaměřená na pomoc žákům a na poskytování odborně-metodické pomoci třídním učitelům, ostatním pedagogům, rodičům v různých otázkách týkajících se výchovných, vzdělávacích a osobnostních problémů žáka. Školní poradce v USA je zaměstnancem školního úřadu v místě školy. Ve většině případů působí na jedné škole a nemá povinnost učit, dokonce se v USA od školního poradce nevyžaduje pedagogická zkušenost. Uchazeč, který se chce věnovat školnímu poradenství v USA, musí být absolventem čtyř letního univerzitního studia na úrovni bakaláře, kdy uchazeč nemusí studovat pedagogický směr, jen si do svého vzdělávacího programu přispisuje kurzy pedagogického a psychologického zaměření a díky nim poznává specifika školního prostředí. Pak následují dva roky na studiu magisterském. Studium se skládá z osmi tematických okruhů, takzvaných klíčových kurikulárních oblastí, kde získávají studenti základní znalosti a dovednosti potřebné pro práci školního poradce. Zmíníme některé z těchto okruhů. Jde například o oblast lidského růstu a rozvoje, kde se studenti učí fyziologické, antropologické a psychologické aspekty vývoje člověka. Další oblastí je sociální komunikace v poradenství, zde si osvojují studenti zručnost komunikovat jak teoreticky, tak i v praxi. Studenti zde pochopí, že komunikace je významný činitel, ovlivňující kvalitu mezilidských vztahů. Školní poradce musí mít přehled o rozmanitých testech, musí vědět, jak je aplikovat a jak je vyhodnocovat – dalším okruhem je tedy měření a hodnocení. Po absolvování magisterského studia se považuje studium téměř za dokončené, ale student si ještě musí před úplným dokončením studia splnit 100 hodin praxe. To probíhá pod dohledem učitele a spolužáků prostřednictvím řešení různých problémů, vykonáváním poradenských aktivit v rámci skupiny studentů. Dalším požadavkem na studenty připravované na profesi školního poradce je stáž na konkrétní škole. Působení na této stáži důsledně sleduje, kontroluje a hodnotí certifikovaný školní poradce působící na příslušné škole, stážista s ním úzce spolupracuje. Stážista také musí absolvovat dvě hodiny konzultace týdně se svým univerzitním učitelem. Po splnění všech těchto podmínek získávají studenti titul magistr. Při nástupu do zaměstnání musí ale ještě před podepsáním pracovní smlouvy zdárně absolvovat test, který byl vymyšlen státem, ve kterém by chtěli zájemci pracovat. Po složení testu dostanou uchazeči certifikát na prvních pět let s oprávněním k výkonu práce školního poradce v daném státě. Školní poradenství se v USA realizuje, jako samostatná profese.

Výchovné a profesní poradenství na Islandu je poměrně mladá profese, která se rychle rozvinula v posledních dvou desetiletích. Školní poradenství a poradenství v rámci vzdělávacího systému bylo nejvíce dominantním faktorem v průběhu posledních let. Podle průzkumu uskutečněného na jaře roku 2007, výchovní poradci na Islandu jsou převážně ženy, ve věku mezi 36 a 55 a téměř polovina z nich měla bakalářský titul. Fakulty sociálních věd na Univerzitách na Islandu nabízí dva programy pro potenciální poradce. První program se nazývá diplom program, je potřeba splnit 30 kreditů, a aby mohl být zájemce přijat do kurzu, je nutné mít vzdělání na bakalářské úrovni v oboru, např. společenské vědy, vzdělávání nebo jiný. Tento kurz může trvat až dva roky a konec studia a je ukončen diplomem. Následující program je magisterský a je nutné splnit také 30 kreditů. Na základních školách stačí pro funkci výchovného poradce, když má uchazeč minimálně vysokoškolské vzdělání v oblasti vzdělávání, pedagogiky, sociologie nebo psychologie. Poradci na středních školách musí mít ukončené alespoň čtyři roky vysokoškolského vzdělání, z nichž alespoň jeden rok, musí být zaměřený na obor vzdělávání a odborné poradenství. Průběžné vzdělávání a kurzy pro výchovné poradce existují na Islandu v různých formách. Islandská asociace výchovného a profesního poradenství pořádá řadu přednášek nebo krátkodobé kurzy na různá témata. Za poradenství na Islandu má odpovědnost Ministerstvo školství, vědy a kultury. Ostatní organizace, které mají vliv na rozvoj poradenství, jsou např. místní orgány a odborníci v oblasti poradenství, odbory a různá sdružení včetně Islandská asociace výchovného a profesního poradenství. Úkolem výchovného poradce na Islandu je vítání nových žáků a studentů a s tím spojené jejich seznámení se školou, s učiteli a staršími žáky, dále novým žákům budou vysvětleny pravidla, služby a společenské aktivity. Dalším úkolem je spolupráce mezi domovem a školou. Pokud rodiče potřebují další pomoc, výchovný poradce nabídne rozhovory a poradenství. Výchovný poradce poskytuje poradenství ohledně pracovních postupů, osobní poradenství a podpora, kariérové poradenství. Na Islandu je možné vykonávat funkci výchovného poradce jako samostatnou profesi, ale mnohem častěji výchovný poradce na škole působí jako pedagog a zároveň výchovný poradce, pak má zkrácený úvazek. (Euroguidance.net, 2008 [online]).

## 2 RODINA A ŠKOLA

Dobrá spolupráce rodiny a školy může předcházet různým konfliktům a napomáhá při preventivních opatřeních i při zdárném řešení výchovných i výukových problémů žáků. Je nutné ale říci, že v dnešní době je komunikace mezi rodiči a školou, ať už třídními učiteli, výchovnými poradci nebo ostatními pedagogy, stále složitější, těžší, mnohdy nedostatečná. Důvodem je, že v dnešní době je v módě spíše liberální výchova dětí a řekněme, že rodiče dnes trochu změnili pohled na školu a pedagogy jako takové. Je zřejmé, že rodič v mnoha případech při řešení problému či konfliktu podporuje dítě, že ono má tu pravdu a že vlastně nic špatného neudělal nebo že přece žádný problém nemá a pedagog je pak proti takové dvojici „malý pán“. Samozřejmě ne každý rodič se takto chová.

Pro poradenskou práci s rodiči se osvědčilo mít určené konzultační hodiny v kabinetě výchovného poradce. Při osobním kontaktu s rodiči se často podaří lépe se v řešeném problému orientovat a optimalizovat další kroky výchovné práce.

Jak uvádí Langová (2005) klima školy či třídy je výrazně ovlivněno hodnotami společnosti. Dá se říct, že pokud rodiče vhodně spolupracují se školou, pak je pozitivní emocionální klima ve třídě, ale v případě napětí až nepřátelství mezi nimi, vznikají problémy v učení, v sociálním chování žáka, pak pedagogické působení nemůže být účinné. Nejlepší a nejeftivnější spolupráce školy s rodiči je dlouhodobá a nenucená (ne jen tehdy, kdy je výchovný problém s jejich potomkem, protože v takovém případě se rodiče spíše vyhýbají kontaktu s učitelem), protože teprve pak má tato spolupráce smysl. Dalším důvodem, proč se rodiče nechtějí setkat s učitelem, bývá, že mají obavy, že uslyší o své ratolesti negativní informace a to přirozeně v rodičích vyvolává úzkost a pocit, že v něčem selhali, nebo pokud rodič sám zažil v době, kdy chodil do školy, špatnou zkušenost s učitelem. Bohužel ani vztah učitelů k rodičům není v určitých případech vždy pozitivní. Jde o to, že učitelé mohou v rodičích spatřovat příčinu spousty problémů žáka. Je ale nutné říci, že s těmito negativními vztahy mezi rodiči a školou se dá pracovat tak, aby se staly pozitivními nebo alespoň neutrálními. V ideálním případě chápe učitel setkání s rodiči jako příležitost k seznámení rodiče s prostředím školy, s výsledky učení a chování jejich dětí a k vzájemnému rozhovoru, rodiče pak přistupují ke škole jako k součásti života své rodiny.

### 3 PRÁVNÍ NORMY A ETICKÝ KODEX VÝCHOVNÝCH PORADCŮ

Náplň práce výchovného poradce je definována ve vyhlášce MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Podle vyhlášky (72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.) jsou poradenské služby poskytovány žákům, zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.

Výchovný poradce pracuje velmi často s citlivými informacemi a musí s nimi i náležitě zacházet, je zavázán dodržovat pravidlo mlčenlivosti. V tomto směru je pro výchovného poradce směrodatný **Etický kodex výchovných poradců**. Etický kodex výchovných poradců byl projednaný a schválený na Kongresu výchovných poradců v Praze 28. 3. 2008.

Smyslem kodexu je vymezit etická pravidla pro výchovné poradce, protože i ti potřebují mít jednotná a uznávaná pravidla, která slouží jejich potřebám i potřebám klientů, pedagogů, kteří připravují studenty na výkon profese, a pro informaci i pracovníkům spolupracujících úřadů a institucí. (Asociace výchovných poradců, 2008).

Prvořadou zodpovědností výchovného poradce je jeho etická zodpovědnost vůči klientům. Výchovný poradce by měl ke klientům přistupovat s loajalitou, odhodláním a s maximálním vynaložením svých odborných dovedností a schopností. Výchovný poradce by neměl zneužívat vztahů s klienty k osobnímu prospěchu. Při výkonu své profese by výchovný poradce neměl praktikovat, přehlížet, napomáhat nebo se podílet na jakékoliv formě diskriminace na základě rasy, barvy pleti, pohlaví, sexuální orientace, věku, náboženství, národnosti, rodinného stavu, politického přesvědčení, psychického nebo fyzického handicapu nebo jakéhokoliv jiného zaměření, osobní vlastnosti, postavení nebo stavu. Dále by se měl vyhnout vztahům nebo závazkům, které jsou v rozporu se zájmy klientů. A v neposlední řadě by měl výchovný poradce klientům podávat přesné a úplné informace ohledně služeb, které jim může poskytnout. (Asociace výchovných poradců, 2008).

Výchovný poradce by měl respektovat v nejvyšší míře soukromí klientů a důvěrnost všech informací získaných v průběhu poskytování odborných služeb. Jiným osobám by měl výchovný poradce důvěrné informace poskytnout bez souhlasu klientů pouze ze závažných odborných důvodů, například kdyby se dověděl o trestném činu, s výjimkou pedagogického

sboru zařízení. Výchovný poradce by měl klientům umožnit přiměřený přístup k jakýmkoliv záznamům, které se jich týkají, jsou součástí jejich osobní dokumentace a byly pořízeny v průběhu činnosti. (Asociace výchovných poradců, 2008).

Při poskytování poradenských služeb má mít klient právo na bezpečnost, naprostou diskrétnost a zachování profesionálního tajemství. Předpokládá se nestrannost a respektování klientových práv a nepřipouští se finanční, sexuální, emocionální ani jakékoli jiné zneužívání klienta. Podmínky poradenské služby, kvalifikace a odborné kompetence výchovného poradce, který tuto službu poskytuje, musí být klientovi jasné od samého počátku jejího poskytování. Veškeré změny musí být s klientem projednány napřed. Před vlastním zahájením je výchovný poradce povinen poskytnout klientovi jasnou informaci o charakteru služby, postupech, o předvídatelných rizicích, která může klientovi přinést poskytování služby, stejně jako o rizicích vyplývajících z toho, když poradenská služba nebude poskytnuta. Klient má v průběhu poskytování služby zaručeno naprosté soukromí. Klient má právo na to, aby s ním bylo v průběhu poskytování služby jednáno s respektem a důstojností. Povinností výchovného poradce je poskytnout žákovi, studentovi možnost přehledu o účelu a významu jednotlivých postupů užívaných při poskytování služby. Výchovný poradce by se měl ze všech sil snažit maximálně podporovat svobodné rozhodování klientů. Výchovný poradce by neměl podnikat žádné kroky, které by porušovaly nebo omezovaly občanská nebo zákonná práva klientů. (Asociace výchovných poradců, 2008).

Výchovný poradce poskytuje pouze ty služby, které spadají do jeho odborné kompetence. V případě potřeby zve ke spolupráci odborníky jiných profesí. Výchovný poradce se orientuje v aktuální školské a další potřebné legislativě (ve školském zákoně a příslušných směrnících, vyhláškách a metodických pokynech). Pokud jsou administrativní předpisy a nařízení v rozporu s etickými principy, vyvíjejí snahu tyto neshody a rozdíly odstranit. Pokud v tomto úsilí výchovný poradce neuspěje, měl by dát přednost etickým principům. (Asociace výchovných poradců, 2008).

Výchovný poradce musí dbát na to, aby jeho vztahy s žáky a studenty byly profesionální. Za prvořadou záležitost považuje zájmy dětí, žáků a studentů, kterým poskytuje pomoc. Také zajišťuje, aby v co nejvyšší míře děti, žáci a studenti chápali podstatu a cíl spolupráce. Výchovný poradce žádné vztahy s klienty nevyužívá ke svému osobnímu prospěchu. Ve

vztahu s rodiči výchovný poradce vysvětluje podstatu spolupráce s jejich potomkem a projednává s nimi tuto spolupráci. Výchovný poradce ve vztahu k odborníkům jiných profesí se snaží navázat ochotnou kooperaci, jako ke kolegům ze své profese. A zná okruh kompetencí u odborníků příbuzných profesí. (Asociace výchovných poradců, 2008).

Další zákony:

Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 167/1998 Sb., o návykových látkách a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

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.

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), ve znění pozdějších předpisů.

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

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

Zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

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

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

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

Metodický pokyn k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance, č. j. 14 423/99-22 (Věstník MŠMT sešit 5/1999).



Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č. j. 20 006/2007-51 (Věstník MŠMT sešit 11/2007).

Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č. j. 24 246/2008-6 (Věstník MŠMT sešit 1/2009).

Informace o spolupráci předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané č. j. 25 884/2003-24 (Věstník MŠMT sešit 11/2003).

Pravidla pro rodiče a děti k bezpečnějšímu užívání internetu, č. j. 11 691/2004-24 (Věstník MŠMT sešit 6/2004).

Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (Věstník MŠMT, sešit 7/2005).

## 4 PRÁCE VÝCHOVNÉHO PORADCE

Výchovný poradce pracuje především s žáky, učiteli, se zákonnými zástupci a s ostatními institucemi. Podle Novosada (2000) jsou výchovní poradci často prvním poradenským subjektem, na který se mohou žáci, učitelé i rodiče v případě problémů obrátit.

*„Kvalita poradenských služeb“, jak uvádí Průcha (2009, s. 618), „je závislá na spolupráci odborníků a připravenosti učitelů řešit výchovné a výukové problémy. Zkušenost ukázala potřebu postupně zavádět psychologické a speciálněpedagogické služby ve školách, což souvisí s nutností efektivně řešit mezigenerační transmisi, odehrávající se dnes především prostřednictvím školy. Školy se zabývají školní neúspěšností žáků, poruchami chování, integraci žáků se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním. Vzniká také potřeba adaptovat vzdělávání žáků tak, aby byli v průběhu životní dráhy lépe připraveni na možnost změny profese.“*

Práce výchovného poradce by měla být součástí výchovné funkce školy jako systému. Práce výchovného poradce logicky i odborně by se neměla omezit na profesní poradenství, stejně tak by to neměla být práce převážně administrativní. Podstata práce výchovného poradce spočívá v přímém kontaktu s lidmi. Pokud ve škole nejsou vytvořené podmínky pro skutečnou práci výchovného poradce, měl by výchovný poradce v první řadě vynaložit úsilí na to, aby pro tuto činnost měl čas a podmínky. (Šefránková, 2007).

### 4.1 Výchovný poradce

Výchovný poradce je do funkce jmenovaný ředitelem školy a to na základě výběrového řízení. Podmínky pro výkon funkce vytváří taktéž ředitel školy. Výchovný poradce zodpovídá za svoji činnost řediteli školy. Výchovný poradce je pro ředitele školy odborným poradcem pro řešení problémů v oblasti výchovy a profesní orientaci. Výchovný poradce má upravený pracovní úvazek.

Jak už jsem uvedla výše, výchovný poradce je učitel, který prošel specializovanou vysokoškolskou kvalifikací. Jeho funkce je na škole nenahraditelná. Jde v zásadě o poradenskou činnost – a to v oblasti, jak uvádí Opekarová (2007), kariérového poradenství a profesní cestě žáků. Funkcí výchovného poradce je v této oblasti: koordinovat a provádět diagnosticko-poradenské činnosti zaměřené na další vzdělávání žáka, poradenství o volbě povolání zákonným zástupcům s ohledem na přání a předpoklady žáků. Výchovný poradce zajišťuje

pro žáky školy návštěvy v informačních poradenských střediscích úřadů práce. Funkce výchovného poradce také zahrnuje proces vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a následné zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků. Další funkcí v rámci poradenské činnosti výchovného poradce je koordinace a příprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením. Výchovný poradce vyvíjí tuto činnost:

- Zastává funkci v oblasti metodické a informační činnosti.
- Poskytuje informace žákům, pedagogickým pracovníkům a také zákonným zástupcům.
- Výchovný poradce metodicky pomáhá pedagogickým pracovníkům řešit problémy v oblasti klima školy a třídy.
- Předává odborné informace z oblasti péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ostatním pedagogům.

Zákonným zástupcům a žákům výchovný poradce poskytuje informace například o dalších poradenských zařízeních, o jejich zaměření a o jejich možnostech využívání těchto zařízení. Výchovný poradce si vede písemné záznamy, které umožňují doložit rozsah a obsah činnosti jeho práce, eviduje si záznamy o navržených opatřeních a o realizovaných opatřeních.

#### **4.1.1 Požadavky kladené na předpoklady a dovednosti výchovného poradce**

Výchovný poradce má splňovat osobnostní a odborná kritéria. Mezi základní a klíčové vědomosti a zručnosti patří, jak uvádí Šefránková (2007), ovládání zákonitostí psychického a fyzického vývinu příslušného vývojového stádia žáků. Zná a podporuje realizaci programů duševního zdraví. Ovládá pedagogickou diagnostiku a metodologii výchovného ovlivňování. Zná a umí používat techniky individuálního, skupinového a hromadného poradenství. Dokáže se dobře orientovat v různých informačních zdrojích. Dobře zná právní předpisy v souvislosti s poradenstvím i se školním prostředím. Zná další specializované poradenské služby a umí je doporučit. Umí organizovat besedy, přednášky, diskuze pro žáky v rámci hromadného poradenství. Mezi specifické kompetence výchovného poradce patří například: screening žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, řeší interpersonální problémy, diagnostiku a poradensky zvládá agresivitu žáků, harmonizuje klima školy a třídy,

pomáhá řešit studijní problémy žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, spolupracuje s učiteli na zvyšování motivace žáků, ovládá principy a dynamiku profesního rozvoje žáků, poskytuje informace o možnostech odborného vzdělávání, poskytuje metodickou pomoc učitelům pro zefektivnění výchovy a vzdělávání na škole. Vlastnosti a schopnosti výchovného poradce by měly být následující. Je to schopnost komunikovat s dětmi, s dospělými lidmi. Schopnost pozitivně působit na myšlení a chování dětí a mládeže. Výchovnému poradci nesmí chybět organizační schopnosti, schopnost empatie, taktnost, diskrétnost, sebeovládání, pozorovací schopnosti, analytické schopnosti, chápání souvislostí. Výchovný poradce by měl mít potřebu pomáhat a radit jiným, potřebu neustále se vzdělávat, měl by mít racionální přístup k řešení problémů. Měl by být optimistický, pak může výchovný poradce vzbuzovat důvěru a mít přirozený respekt u žáků.

Podle výzkumu, který se prováděl v rámci projektu **Výchovný poradce na základnej a strednej škole: Štandard povolania/funkcie** v Bratislavě (2008), a který prováděli Lepeňová, Matula a další, se zjistilo, jaké kompetence nejvíce chybí výchovným poradcům v dnešní době. Výchovným poradcům chybí například optimismus a dostatek sebevědomí, to vyplývá jednak z nedostatečné časové dotace k poradenské činnosti a taky z nedostatečného morálního i finančního ohodnocení jejich práce. Je to paradox, protože motivovat a aktivizovat jiné může jen člověk plný optimismu, zdravě sebevědomý a plný energie. Je tedy zřejmé, že vnější podmínky jsou nedostatečné na některých školách, tudíž neposkytují vhodné stimuly, aby poradci mohli svoje projevy rozvíjet a kultivovat. Při hodnocení vědomostí a zručností výzkum ukázal, že současným výchovným poradcům chybí počítačová gramotnost – například využívání informačně-komunikačních technologií a orientace v množství informačních zdrojů. A v oblasti kariérového poradenství chybí podle výzkumu znalosti trhu práce a ovládání pracovního zákona.

#### 4.1.2 Úkoly výchovného poradce

Aby mohl výchovný poradce správně vykonávat svou funkci, je potřeba, aby dobře znal úkoly výchovného poradce. Popíšeme nyní základní úkoly výchovného poradce, jak je uvádí Opekarová, (2007). Výchovný poradce informuje žáky a učitele o možnosti využívání služeb mimoškolních poradenských institucích. V kooperaci s třídními učiteli přispívá k vytváření určitého systému diagnostické práce na škole. Na základě nejen své diagnostické činnosti navrhuje žáky k odbornému vyšetření ve specializovaných zařízeních. Celému

pedagogickému týmu poskytuje obsahovou a metodickou pomoc při získávání a zpracování informací o žácích. Nabízí konzultace žákům a jejich rodičům v konkrétních problémech. Výchovní poradce musí zajišťovat, zpracovávat, interpretovat a uchovávat informace a data o žákovi důležitých pro proces výchovy a vzdělání. Napomáhá při rozhodování žáka o dalším studiu či způsobu přípravy pro povolání. Výchovní poradce také monitoruje žáky, kteří mají výchovné nebo vzdělávací obtíže ve škole a zároveň poskytuje pomoc učitelům a rodičům žáků při řešení těchto obtíží. Dalším úkolem výchovního poradce je v oblasti prevence negativních vlivů na osobnostní a sociální vývoj dítěte a mládeže, tedy prevence sociálně-patologických jevů a dále v oblasti řešení problémového chování žáků. V neposlední řadě výchovní poradce podává aktuální informace o vývoji pedagogických a pedagogicko-psychologických proudů, směrů a poznatků, například v oblasti klimatu školy a třídy. Pro úplnost doplníme podle Šefránkové (2007), že výchovní poradce na poradách informuje o své práci. Dále je jeho úkolem dbát o svůj profesní rozvoj, proto se aktivně zúčastňuje seminářů a školení pro výchovní poradce.

#### 4.1.3 Výchovní poradce v systému pracovních vztahů

Výchovní poradce vykonává určité činnosti. Někdy je vykonává sám a jindy zase v kooperaci s vedením školy, s třídním učitelem a s dalšími spolupracovníky.

Ředitel školy je v nadřazeném vztahu s výchovným poradcem, ředitel může pověřit výchovního poradce k různým úkolům vyplývajících z této funkce. Pro ředitele je výchovní poradce kolegou při řešení závažnějších výchovně vzdělávacích potíží žáků. Výchovní poradce musí požádat ředitele školy, pokud se chce zúčastnit školení nebo jiných akcí určených pro výchovní poradce.

Jak uvádí Šefránková (2007), od vztahu ředitele školy k výchovnímu poradenství se odvíjí úspěch či neúspěch výchovně poradenského procesu ve škole.

Neméně důležitá, možná důležitější spolupráce je mezi třídními učiteli a výchovným poradcem. Podle Šefránkové (2007) výchovní poradce usiluje o korektní a kolegiální komunikaci se spolupracovníky. Komunikace mezi výchovními poradci a učiteli nemusí vždy fungovat optimálně, především ze subjektivních důvodů na obou stranách, tento jev je častý i navzdory tomu, že jsou dobré vztahy mezi výchovními poradci a učiteli mimořádně důležité.

S třídními učiteli se výchovný poradce setkává nejčastěji, samozřejmě už proto, že se samotní třídní učitelé obracejí na výchovného poradce s otázkami, jak řešit výchovné nebo výukové obtíže, ale z druhé strany je důvodem také to, že výchovný poradce nemá možnost učit v každé třídě a ne každý třídní učitel má potřebu s výchovným poradcem mluvit o jeho třídě, hlavně ve větších školách, a aby mohl mít výchovný poradce zmapovanou každou třídu, ať už jde o klima v té dané třídě, nebo o problémové žáky, proto si z vlastní iniciativy domluví schůzku s daným třídním učitelem a formou rozhovoru zjistí, co je třeba.

Nesmíme ale zapomínat na spolupráci s celým pedagogickým týmem. Výchovný poradce je povinen informovat všechny pedagogy o konečných řešeních problémů u žáků s nějakým znevýhodněním. Především učitelé českého jazyka by měli přesně vědět, které děti trpí specifickými vývojovými poruchami, například dyslexií, dysortografií, dysgrafií nebo děti s lehkou mozkovou dysfunkcí.

Změna společenských podmínek a rozšiřující se spektrum výchovných problémů přinesly podstatnou změnu do partnerských a kooperativních vztahů výchovného poradce. Nejen, že výchovný poradce spolupracuje s psychologem pedagogicko-psychologické poradny a školním psychologem, také si vybírá i ze široké škály jiných psychologických služeb (Šefránková, 2007).

#### **4.2 Zjišťování poznatků o žákovi - metody práce výchovného poradce**

Výchovný poradce by měl žáka nadstandardně znát. K lepšímu poznávání žáka má výchovný poradce k dispozici pedagogickou diagnostiku. Podle Šefránkové (2007) výchovný poradce zjišťuje základní charakteristiky žáků, úroveň jejich chování, učení, zájmu o studium a podobně. K diagnostickému pohledu na osobnost žáka výchovný poradce dochází až po nějakém čase a na základě výsledků mnohostranných analýz. Výchovný poradce používá známé diagnostické metody a techniky, které by měl umět, znát a ovládat je na vysoké úrovni. Získává ale také informace od ostatních pedagogů, od ředitele školy, rodičů či od ostatních žáků, také využívá zdravotní záznamy. Se získanými informacemi, výchovný poradce, zachází odborně, korektně a eticky.

V samotné práci výchovného poradce se dají rozlišit různé přístupy v poradenství. Direktivní poradenství dle Kašpárkové (2009, s. 19), „sděluje dětem, co mají dělat, a nedirektiv-

*ni poradenství zdůrazňuje pomoc dětem, aby našly vlastní řešení.*“ Přístupů v poradenství je mnoho, dalším je nevtíravost – spočívá v tom, že se poradce nevtírá tam, kde není vítán.

#### **4.2.1 Hlavní diagnostické prostředky ve výchovném poradenství**

Existují metody a techniky, s jejichž pomocí výchovný poradce dosahuje potřebných výzkumných dat, zkoumá existenci dat a informací, experimentuje s možnými vztahy mezi nimi a přiřazuje je do systému (Opekarová, 2007).

Touto problematikou se zabývá pedagogická disciplína s názvem Pedagogická diagnostika. Jak definuje Průcha (2009, s. 717), „*pedagogická diagnostika je pedagogická disciplína, která se zabývá aktuálním výkonem jedince v edukační situaci a analyzuje ho v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, jež na tento vývoj spolupůsobí. Na základě získaných údajů zasahuje bezprostřední intervencí, navrhuje použití dalších metod a postupů a vypracovává individuální vzdělávací plán. Směřuje k maximálnímu uspokojování žákových vzdělávacích potřeb, k formování celoživotně se učícího jedince.*“

Předmětem zkoumání pedagogické diagnostiky je jedinec od předškolního věku až do dospělosti. V předškolním věku se pedagogická diagnostika věnuje dosažené úrovni vývoje dítěte a před nástupem do školy se posuzuje školní zralost a připravenost. Ve školním věku se diagnostika zabývá využíváním intelektového potenciálu žáka. V období dospívání a v dospělosti pak zjišťuje potřebu dalšího vzdělávání či určité rekvalifikace. Předmětem pedagogické diagnostiky jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogická diagnostika umí odpovědět na otázku, jaké příčiny způsobují selhávání, nebo co stojí za výbornými výkony. Nedílnou součástí diagnostiky je analýza komplexních dovedností, kde se zkoumá, který z dílčích elementů žák neovládá, proč neovládá celý komplex. Pedagogickou diagnostiku provádí výchovný poradce ve třídě, je ale nezbytná spolupráce s dalšími odborníky – psycholog, lékař, ti poskytnou speciální informace například o zdravotním stavu nebo o intelektuální úrovni žáka. Pedagogická diagnostika využívá ke zkoumání mnoho metod. Jsou to metody jako pozorování, anamnéza, rozhovor, dotazník, testy, sociogram, analýza prací žáků, hra a jiné (Průcha, 2009).

##### **4.2.1.1 Pozorování**

Pozorování je nejstarší způsob lidského poznávání. Pozorování jako metoda má tyto znaky: plánovitost, cíl, systematickosti a úsilí o objektivizaci. Předmětem pozorování jsou osoby,

jejich činnost, předměty, s kterými tyto osoby pracují a prostředí, v kterém se činnost uskutečňuje, jak uvádí Šefánková (2007).

Metoda dlouhodobého a systematického pozorování je jednou z nejvýznamnějších diagnostických metod, ať už jako samostatná metoda, nebo jako součást komplexních diagnostických metod. Pozorováním získáme celkový obraz o zkoumaném jevu v adekvátních souvislostech a dá se říct, že učitelé pozorují žáky při své výchovně vzdělávací činnosti prakticky nepřetržitě. Pozorování jako metodu můžeme rozdělit na příležitostné a nesystematické pozorování, například hospitace, a na pozorování systematické, příkladem je sledování talentovaného nebo zaostávajícího žáka s určitým záměrem. Pozorování individuální znamená pozorování jednotlivce (pozorování žáka, při způsobu psaní) a pozorování skupinové znamená pozorování sociálního útvaru (pozorování skupiny dětí při řešení složitého úkolu). Dále rozlišujeme pozorování krátkodobé (pozorování angažovanosti žáků na výuce ve třídě v rámci jedné vyučovací hodiny) a dlouhodobé (pozorování způsobu kooperace žáků ve třídě s handicapovaným spolužákem). Celkové pozorování je například pozorování charakteristik školního klimatu. Pozorování dílčí se zaměřuje na jednu dílčí oblast z celku, například na míru motivace žáků. Pokud pozorování probíhá o přestávkách, tedy v běžných školních situacích, pak mluvíme o pozorování volném, přirozeném. Naopak řízené nebo navozené pozorování nastane tehdy, když pozorovatel zasáhne do situace, má předem stanovený cíl a situaci tímto nějak změní, příkladem je sledování reakcí žáků na neohlášený test. Participační pozorování je v situacích, kdy pozorovatel není vnímán jako cizí element, je součástí přirozené situace. Opakem je pozorování nepřímé. Dále rozlišujeme pozorování strukturované a nestrukturované. Aby pozorování bylo skutečnou vědeckou metodou, je potřeba zjištěné data někam zaznamenávat, k tomu slouží různé volné záznamy, strukturovaný záznamový list, pozorovací arch, tabulka, terénní zápisky, popisy událostí a jiné. Poté mohou být takové záznamy odborně zpracovány, Opekarová (2007).

#### **4.2.1.2 Rozhovor**

Rozhovor s žákem, rodiči, pedagogem, ředitelem je hlavním nástrojem, metodou výchovného poradce v jeho práci, proto by měl tuto metodu ovládat na profesionální úrovni. V průběhu praxe by se měl výchovný poradce v této metodě zdokonalovávat. V poradenské situaci záleží na maličkostech, na verbálním i neverbální obsahu vzhledem k tomu, jaký se vytvoří vztah mezi klientem a výchovným poradcem. V první řadě je potřeba se na rozho-



vor dobře připravit. Rozlišujeme přípravu dlouhodobou – měla by obsahovat promyšlenou koncepci práce výchovného poradce, jeho teoretickou orientaci. V dlouhodobé přípravě rozhovorů by měl výchovný poradce zařadit rozhovory do systému výchovy ve škole. Druhým typem je bezprostřední příprava na rozhovor, zde jsou důležité tyto skutečnosti – s kým budeme hovořit, zajištění vhodného místa, kde nebude docházet k vyrušování, přiměřená délka rozhovoru, promyšlení rozhovoru a strategie, stanovit si cíl, čeho chceme rozhovorem dosáhnout. Při rozhovoru velmi záleží na prvním dojmu, na celkovém přivítání a chování. Na úvod rozhovoru je vhodné oznámit téma rozhovoru a z jakého důvodu je téma probíráno, pak mohou následovat otázky. Výchovný poradce svým sezením, výrazem a chováním dává vzor klientovi, jak se může chovat. Výchovný poradce si vnitřně definuje, o jaký typ rozhovoru půjde – jestli bude zjišťovat hlavně informace, nebo jestli se bude snažit o změnu postoje, ovlivňovat názory nebo zkoumat osobnost rodiče nebo žáka. Podle typu rozhovoru si výchovný poradce stanovuje strategii, a když se objasní problém, očekávání a cíl, poradce může oznámit klientovi, jak si představuje průběh rozhovoru, společného hledání řešení, kdy rozhovor asi skončí a jestli bude ještě nějaké další sezení. Je zřejmé, že rozhovor má svoji logiku a průběh. Pro dobrý průběh rozhovoru je důležité navázání kontaktu a vztahu. Toho docílíme pomocí empatie, porozumění a akceptace směrem ke klientovi. Rodič i žák musí cítit, že výchovný poradce chce upřímně a odborně pomoci. I styl vedení rozhovoru musí výchovný poradce správně aplikovat, například pokud hovoří s intelektově slabším klientem, je potřeba klást otázky srozumitelně, aby jim klient porozuměl. Dynamika a směřování rozhovoru jsou určené do značné míry otázkami. Problém otázek je jeden z podstatných problémů rozhovoru v poradenství. Otázky by se měly promyslet, neměly by být příliš dlouhé. Jedna z nejtěžších otázek začíná slovem proč, doporučuje se používat tento typ otázky velmi opatrně a raději příčiny zkoumat širším opisem. Důležitou schopností výchovného poradce je umění poslouchat klienta, jak obsah jeho sdělení, tak i neverbální, emocionální kontext. V průběhu rozhovoru má být poradcova řeč jasná, stručná, gramaticky i stylisticky správná, tempo má být přiměřené. Poradce má vědět kdy a jak ukončit rozhovor, důležité je vždy na konci rozhovoru shrnout k čemu se dospělo, co se řešilo a jaké bude pokračování. Poradce má projevit ochotu, aby se klient na něj mohl kdykoliv obrátit. Na konci jednání by měl poradce poděkovat za spolupráci, Šefránková, (2007).

### 4.2.1.3 Anamnéza

Anamnéza je podle Kašpárkové (2009) netestová metoda, jíž získáváme významné okolnosti o životě jedince a to pomocí anamnestických archů či dokumentů. Pokud informace získáváme přímo od zkoumané osoby, pak jde o subjektivní anamnézu. O objektivní anamnézu jde tehdy, pokud nás o vývoji osobnosti informují jiné osoby – kamarádi, rodiče, učitelé a jiní.

Výchovný poradce získává mnoho informací z anamnestických údajů žáka. Podle Šefránkové (2007) se má anamnéza dělat cíleně. Čím je jasnější problém žáka, tím cílenější údaje získáváme. Výchovný poradce může provádět rodinnou anamnézu, anamnézu školního vývinu žáka, interpersonální anamnézu, anamnézu zdravotního stavu, nebo sexuálního vývinu.

Průcha (2009, s. 719) definuje anamnézu „jako předpoklad pro respektování dosavadního individuálního vývoje dítěte. Rodinná anamnéza shromažďuje údaje o rodině (rodiče, sourozenci, širší rodina), osobní anamnéza zachycuje údaje o vývoji jedince, nutné k pochopení jeho současného stavu a směřování do budoucnosti.“

## 4.3 Postupy práce výchovného poradce

Výchovný poradce by měl ve své práci dodržovat jisté postupy. Uvádím některé dokumenty a náležitosti, které dotvářejí práci výchovného poradce. Každá škola využívá různé dokumenty a postupy podle svých potřeb.

### 4.3.1 Plán práce výchovného poradce

Jednou ze základních činností výchovného poradce je vypracování plánu práce. Plán práce výchovného poradce se vypracovává vždy na daný školní rok. Plán práce může obsahovat, jak uvádí Šefránková (2007), obeznámení žáků, rodičů a spolupracovníků o výchovném poradenství a jiné propagační, osvětové činnosti, například informační tabule. Dále obsahuje informačně-metodickou činnost, jako je odevzdávání poznatků ze školení, seminářů a kurzů, odborné vystoupení na pedagogické radě, rodičovském sdružení. Další činností, která může být uvedena v plánu výchovného poradce je například zavedení schránky důvěry. Plán práce může obsahovat informace o zřizování a budování kabinetu výchovného poradce, tam řadíme činnosti jako rozšiřování odborné literatury, zakládání metodických

materiálů, právních norem k výchovnému poradenství, přehledové a statistické materiály. Plán práce informuje o koordinaci výchovného procesu, o spolupráci s psychologem školy, nebo s psychologickou poradnou a s jinými subjekty a institucemi spolupracujícími na výchově a vzdělávání. Plán práce dále informuje o konzultační činnosti pro žáky, kolegy, rodiče. Informuje také o dokumentaci problémových, nadaných žáků, žáků se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. V plánu výchovného poradenství se také informuje o účasti výchovného poradce na seminářích a kurzech, a další.

#### **4.3.2 Roční zpráva o výchovném poradenství**

Roční zprávu by měl výchovný poradce vypracovat na konci školního roku a předat ji řediteli školy, pokud ale tuto zprávu ředitel požaduje. Roční zpráva o výchovném poradenství má za cíl zaznamenávat a hodnotit poradenskou činnost výchovného poradce. Pokouší se zachytit všechny aktivity výchovného poradenství tak, aby se daly zhodnotit. Má poskytnout objektivní pohled o činnosti výchovného poradce, má ukázat, které výchovně poradenské aktivity se na škole uskutečňují, které naopak ne a které by se na tomto základě uskutečnit mohli. Nakonec by zpráva měla obsahovat vlastní zhodnocení výchovně poradenské práce. (Šefránková, 2007).

#### **4.3.3 Deník výchovného poradce**

Dokumentace výchovného poradce se archivuje v kabinetě výchovného poradenství, jak uvádí Šefránková (2007). Specifickým dokumentem je deník výchovného poradce. Deník je přísně důvěrný dokument a slouží pouze výchovnému poradci. Obsahuje osobní údaje, zdravotní informace, výsledky psychologických a jiných vyšetření žáků. Z velké části je deník věnován záznamům z poradenského rozhovoru, při kterém si výchovný poradce zaznamenává datum rozhovoru, pokud jde o žáka školy, tak si píše jméno žáka, z které je třídy, zaznamenává si, o jaký problém v rozhovoru jde a nakonec na jakém řešení se obě strany shodli a společně domluvily. Jednotná forma deníku výchovného poradce není stanovena. Výchovný poradce si záznamy dělá podle svého uvážení a jemu vyhovující formou. (Šefránková, 2007).

## 5 KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY

Výchovný poradce, nebo pedagog by měl znát klima školy a třídy. Domnívám se, že různé podmínky, které vytváří výchovný poradce či pedagog, ať už stylem výuky, způsobem komunikace nebo vztahem k samotným žákům, vyvolává taktéž různé klima a z toho se nepochybně odvíjí chování žáků. Nesmíme zapomínat, že klima školy nebo třídy se neskládá pouze z žáků, učitelů, či rodičů. Podmínkou pro dobré nebo špatné klima je například i vybavení školy a to, jestli se škola nachází v klidné či rušné lokalitě nebo dále správné osvětlení na chodbách a ve třídách. Všechno působí na člověka nějakým způsobem a podle našeho názoru by se měli výchovní poradci podílet na zlepšování takových podmínek.

Klima školy je podle Mareše (In Čapek, 2010, s. 133) „*produktem specifické sociální skupiny, která má společnou historii a do určité míry hodnoty a normy.*“

Jak definuje Čapek (2010, s. 134) „*klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“

### 5.1 Základní pojmy

**Učitel** – vedle rodiče se stává učitel pro dítě zásadní autoritou. „*Přináší do třídy určitý druh řádu věcí, svou autoritu, dovednosti, zlovyky, svůj pohled na roli žáka, svůj styl výuky.*“ (Lašek, 2007, s. 26).

**Žák** – jak uvádí Janke (In Čapek, 2010), zdrojem k zachycení klimatu jsou žáci, kteří jsou zároveň členy třídního a školního prostředí, ale hlavně jsou spolutvůrci klimatu.

**Rodiče** – nejsou přímým tvůrcem klimatu, ale i přes to do něj zasahují. Rodiče v ideálním případě školu pozorují, dozorují, vznášejí různé připomínky, požadavky, které často bývají oprávněné (Čapek, 2010).

**Kooperace** – jde o princip spoluvytváření, spoluřešení a to nejen mezi žáky, ale i mezi učiteli, vedením školy a rodiči. Jde o jistou „manufakturu“ dovedností, respekt k odlišným názorům, ale také o jistý um vyjadřovacích schopností, empatie. Důležitým faktorem je umět poradit, podpořit pracovní návyky a postoje, schopnost přijímat a dávat pomocnou

ruku. Neposledním faktorem je dovednost správně hodnotit a kritiku přijímat (Čapek, 2010).

**Prostředí školy** – „je definováno kulturou, filozofií a politikou výchovy, existujícím výchovným systémem, organizací školství, pedagogickou a psychologickou vědou, učivem aj. Lze proto říci, že je kontextem mnohonásobně zakotveným.“ (Langová, 2005, s. 42).

**Klima** – dlouhodobý stav, typický pro dané místo. Jak uvádí Gracmanová (2008), klima školy zle považovat za projev jejího prostředí, jež jeho účastníci toto klima vnímají a hodnotí. Klima školy představuje klima učitelského kolektivu, klima třídy, komunikační klima, klima výuky, organizační klima. Ke klimatu školy lze přistupovat z pohledu organizace a provozu školy, tedy jaké je řízení vedení školy, kooperace pedagogů, klima se zkoumá z pohledu učitelů. Druhý přístup se vztahuje hlavně ke klimatu vyučovací hodiny, ke klimatu školy z pohledu žáků.

**Atmosféra** – je krátkodobý stav závislý na situaci. Podle Mareše (1998, s. 4) „atmosféra se mění během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny. Vzpomeňme atmosféru ve třídě před opakovací hodinou, během maturitní písemné práce, po velké přestávce, po rvačce mezi žáky, při suplování nebo při sdělení, že odpadá hodina obávaného vyučovacího předmětu atd.“

## 5.2 Fyzikální prostředí

Fyzikální prostředí školy, ale i třídy, determinuje učení žáků i chování žáků. Komunikaci mezi žáky, nebo kvalitu prováděné práce ovlivňuje způsob, jakým je prostor užíván, kde a jak kdo sedí. Toto působení má vliv nejen na žáky, ale také na vyučující. Je tedy zřetelné, že je dobré pracovat na optimální organizaci prostoru, fyzikálního prostředí školy a třídy, protože tím získáme prostředí pozitivní a pedagogické působení zde bude efektivnější. V pojetí pedagogické praxe se požadavky a doporučení na úpravu fyzikálního prostředí mění. Výchovní poradci, či učitelé mohou některé vlastnosti fyzikálního prostředí kontrolovat přímo a relativně snadno, jiné faktory už o něco hůře a jiné jsou zcela mimo jejich moc, např. umístění školy. Existuje několik fyzikálních faktorů, např. vizuální, akustické, termální, prostorové. Prostorové faktory neboli vzhled a prostorové uspořádání školy a tříd by měl být zájmem architektů i učitelů, protože tento faktor silně ovlivňuje interakci mezi žáky navzájem, mezi žáky a učiteli a mezi učiteli. Je logické, že prostorové uspořádání by

mělo být přizpůsobeno danému předmětu a k dané činnosti žáků, kterou chce učitel ve třídě realizovat. Úpravou místnosti a organizace sezení žáků v prostoru dává učitelům takové podmínky, které potřebují pro správné chování žáků, a které potřebují ke splnění svých pedagogických cílů a je tedy pro obě strany žádoucí. Individuální forma činnosti, kooperativní činnosti a kompetitivní činnosti žáků vyžadují různé podmínky pro správný průběh činnosti. Individuální činnost žáků je vhodná při učení nových informací, je nutná soustředěnost a samostatná práce bez jakýchkoli rušivých elementů. Žáci sedí sami, každý žák má své pomůcky, obdrží úplnou instrukci. Učitel má snadný přístup ke všem žákům, aby mohl kdykoliv poradit tomu, kdo by potřeboval pomoc. Při kooperativních činnostech se vytvoří páry, nebo malé skupiny žáků, kteří usilují o dosažení cíle, mají společné pomůcky, vzájemně si ve své skupině pomáhají, diskutují o problému. Žáci jsou seskupeni tak, aby viděli jeden druhého. Kompetitivní činnosti jsou situacemi boje, soutěže. Žáci se snaží dosáhnout cíle na úkor druhých, může pak nastat ohrožení, narušení pozitivních vztahů ve třídě, proto jsou tyto činnosti používány zejména pro zpestření opakování již známých informací, dovedností. Učitel dohlíží, aby tato činnost byla prožívána jako radostná činnost. Jednotlivé skupiny by měly být vyrovnané, aby šance na vítězství byly podobné. Učitel povzbuzuje, kontroluje dodržování pravidel a vyhodnocuje dosažené výsledky. Prostorové uspořádání třídy žáky informuje, jaký typ úkolů a sociálních interakcí jsou od nich očekávány. (Langoová, 2005).

### 5.3 Psychosociální prostředí

Učitelé, žáci, vedení školy a ostatní zaměstnanci školy, ti všichni tvoří psychosociální klima školy a třídy. Do sociálního prostředí řadíme dle Mareše (2007 [online]) výchovně vzdělávací program školy a to zejména prostor pro individuální rozvoj žáků nebo způsob hodnocení žáků a jiné. Psychosociální prostředí souvisí s vytváření skupin žáků dle výkonnosti a také s individuálními potřebami žáků. Vztahy mezi vedením školy a učiteli také utváří psychosociální prostředí školy, zda na škole panuje bezproblémový vztah vedení a učitelů, nebo naopak zda se vyskytuje izolace mezi vedením a ostatními pedagogy. Toto prostředí je dále tvořeno dobrou sociální komunikací mezi učiteli a žáky a bezproblémovou zpětnou vazbou. Velkou měrou na kvalitním psychosociálním prostředí závisí dobré vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi učiteli navzájem, vztahy mezi školou a komunitou – rodiči, místní samosprávou.

## 5.4 Pedagogické prostředí

*„Pedagogické prostředí školy tvoří rozsáhlý komplex vzájemně propojených faktorů vytvářejících podmínky učení a sociálního chování žáků a pedagogického působení učitelů. Od učiva a metod pedagogického působení až po charakteristiku školy jako životního prostředí žáků a učitelů. Pedagogické prostředí ovlivňuje sociální chování žáků podstatnou měrou. Některé faktory pedagogického prostředí školy a třídy působí na sociální chování žáků přímo, jiné zprostředkovaně přes učitele.“ (Langová, 2005, s. 46).*

Pedagogické prostředí je tedy determinováno učivem a metodami vyučování. Učení žáků a vyučování učitelů je dominantní oblastí ve škole, tyto dvě oblasti se vzájemně silně ovlivňují a podmiňují. Tak se vytváří pedagogické prostředí a součástí tohoto prostředí je zároveň sociálně emocionální klima ve třídě. Takové klima je dáno společenskými a osobními hodnotami, strukturou obyvatelstva v místě školy, ekonomickým a kulturním zázemím dané oblasti, anebo zda jde o školu soukromou nebo státní. (Langová, 2006).

## 5.5 Klima třídy

Klima třídy považujeme za sociální fenomén. V klimatu třídy jde o pochopení školního prostředí, tedy pracovního prostředí výuky a ve třídě zúčastněných osob. Klima třídy se proto vztahuje k vnímání žáků. Klima třídy se týká určitého vyučovacího předmětu a určitého učitele a mimo jiné se klima tvoří interakcí učitel – žák, Grecmanová (2008).

Klima školy nelze považovat za homogenní, protože je tvořeno řadou odlišných znaků, k důležitým znakům patří například to, zda žáci prožívají tlak zaměřený na výkon, zda je výuka orientovaná více na žáka nebo na učitele, zda převažuje ve výuce kompetitivní přístup, nebo konkurenční tlak, nebo zda převažuje zájem, soudržnost se skupinou a zda jsou ve třídě dodržována pravidla, a jiné. Během školního roku ve třídě probíhá různá výuka s různými pedagogy, kteří ovlivňují klima třídy. Je tedy zřejmé, že klima třídy se vytváří převážně ve výuce, ale i o přestávkách, dále pak i na různých třídních akcích, jako jsou třídní výlety, exkurze, soutěže. Na klima třídy má vliv ekologická dimenze, což je umístění, vybavení třídy, dostupné pomůcky. K utváření klimatu třídy přispívají také demografické faktory, například kolik je ve třídě chlapců a kolik je děvčat, jaký je celkový počet žáků ve třídě, zájmy žáků, znalosti žáků, kvalita učitelů, míra kooperace. Faktory kulturní a sociální jsou důležitými determinanty klimatu třídy. Klima jednotlivých tříd se liší, ale

v rámci školy může vzniknout celkem jednotné klima tříd, důvodem je podobný přístup k žákům v jednotlivých třídách, tento jev se objevuje spíše v menších školách. (Grecmanová, 2008).

Klima třídy definuje Čapek (2010, s. 13) takto: „*Klima třídy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímáním prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“.

## 5.6 Zjišťování sociálního klimatu třídy

První zkoumání v oblasti sociálního klimatu třídy proběhlo ve 30 letech 20. století a jednalo se o sociální interakce probíhající ve skupinách, které bylo zkoumáno pozorováním (Langová, 2005).

*„V padesátých letech byla již problematika sociálního klimatu zkoumána teoreticky i empiricky. Sociální klima bylo chápáno jako trvalejší sociálně psychologická kvalita charakteristická pro určité prostředí, určovaná charakteristikou sociální interakce. Výzkum se opíral o K. Lewinovu teorii pole, M. Murrayovou koncepci plaků okolí na jedince podmiňujících uspokojení potřeb a dosažení cílů a o H. A. Thelenův model dynamiky ve třídě. Pozorování interakcí ve třídě a jejich záznam realizovali trénovaní pozorovatelé.“* (Langová, 2005, s. 62).

J. Withal byl mezi prvními, kdo zkoumal sociální klima ve třídě a jako první použil označení sociálně emocionální klima – pro charakteristiku interakce žáků mezi sebou a učitelů a žáků (Langová, 2005).

Pozorování má jako výzkumná metoda ve školách a třídách velkou tradici, avšak dnes je prakticky neuznávaná a to pro způsoby jeho zjišťování. Důvodem je to, že klima je dlouhodobý jev, pozorovatel se tedy musí nutně dopouštět atribučních chyb při zobecňování aktuálních, tedy krátkodobých jevů. Dalším důvodem je, že klima je formováno spolužáky a učiteli ve třídě, mezi které pozorovatel nepatří a proto jsou určité projevy ve třídě pro něho nečitelné. Už kvalitnějším pozorováním je zúčastněné pozorování, kdy jde o pozorování dlouhodobější, zde se občas stává, že pozorovatel není brán žáky ani učiteli jako cizí prvek. Dalším případem pozorování je hospitace, jeden z nejvíce používaných prostředků kontroly výchovně-vzdělávacího procesu. Touto metodou se analyzuje obsah, organizace a



výsledky vyučování s důrazem na osnovy předmětů, většina hospitací probíhá ve vyučovací hodině. Pro pozorování i hospitace existují obecně platné zásady, například hospitující by neměl chodit na hodinu jen tak s papírem a tužkou, používá se totiž osnova, na základě které hodinu hodnotíme, je možné použít hospitační škály a pozorovací tabulky. Záznam hospitace je velmi důležitý. Při pozorování musí platit objektivita a spolehlivost pozorování, pozorovatel zaznamenává kontrolované jevy a snaží se oprostit od unáhlených závěrů. Ve třídě se odehrávají děje, které jsou měřitelné, například můžeme změřit čas, kdy hovoří učitel a porovnat ho s časem, kdy mají slovo žáci, také se odehrávají děje viditelné, například můžeme vidět, kolik žáků se hlásí. Dále se ve třídě odehrávají děje skryté, protože to, zda učitel vytváří dobré klima, není jasné. Třeba by se hlásilo více žáků, kdyby učitel nevyvolával jen ty výborné žáky. (Čapek, 2010).

Rozhovor je k šetření klimatu velmi vhodnou metodou. Intenzivní dialog je důležitou součástí každého zjišťování klimatu. Skupinový rozhovor pak přináší značné výhody, kdy můžeme vidět vypořádání se s konfrontací, emoce, nová řešení, prezentace svých postojů, tohle všechno je v šetření velmi důležité.

Výzkum klimatu školní třídy se opírá o řadu vypracovaných a stále se rozvíjejících metodologických přístupů, jak uvádí Švec:

- Sociometrický přístup – zahrnuje například zkoumání sympatií mezi žáky ve třídě. Objektem výzkumu je školní třída jako sociální skupina. Výzkumník zjišťuje, jak je třída strukturována. K výzkumu se používá například sociometrický dotazník.
- Interakční přístup – zkoumá charakter interakce mezi učitelem a žákem v průběhu vyučovací hodiny. Metodou výzkumu je například standardizované pozorování.
- Školně-etnografický přístup – provádí se metodou zúčastněné pozorování. Výzkumník tráví delší dobu ve školní třídě a zjišťuje, jaké je její klima a jak toto klima hodnotí učitelé a žáci.
- Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup – zkoumá školní třídu jako prostředí pro učení. Patří k nejrozšířenějším přístupům. Pro tento výzkum se používají posuzovací škály vyplňované jednotlivými aktéry.
- Pedagogicko-psychologický přístup – zaměřuje se především na spolupráci mezi žáky ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách a jiné.

- Organizačně-sociologický přístup – zahrnuje jednak studium celé třídy jako skupiny a jako organizační jednotky, ale také učitele jako řídicího pracovníka. Výzkum se provádí standardizovaným pozorováním. (Švec, 1996).

Měření klimatu dotazníkem, tento způsob je opravdu velmi dobře využitelný. Například dotazník „Naše třída“ je určen pro žáky 1. a 2. třídy. Tento dotazník vymysleli učitelé ze Základní školy praktické ve Zlíně, jsou zde otázky, na které žáci odpovídají ano a ne, a také jsou v tomto dotazníku otázky, na které žáci odpovídají výběrem obrázku, který jim nejvíce vyhovuje. Další dotazník, který je hodně využíván je MCI (My Class Inventory). Jeho použití není vůbec složité, je určen pro žáky 3. - 6. třídy a měří vždy klima v jednom předmětu. Díky tomuto dotazníku se dovíme, jak je žák spokojený ve třídě, jak značné jsou ve třídě třenice, jestliže ve třídě objevuje soutěživost, jak obtížný je předmět a jestli je třída v předmětu soudržná. Jak uvádí Čapek (2010, s. 110) „*navíc má tato metoda dvě formy: aktuální a preferovanou. Aktuální odráží současný stav, preferovaná ukazuje přání žáků v jednotlivých oblastech, mezi otázkami jsou rozdíly ve formulaci.*“ Každá otázka je obojstranná, při vyhodnocování se jen sčítá a nejsložitější operací při vyhodnocování tohoto dotazníku je aritmetický průměr. Poznatky, které pedagog z dotazníku získá, mohou velmi pomoci v jeho úsilí. Dalším poměrně používaným dotazníkem je CES (Classroom environment scale) dotazník, ten je určen pro žáky 7. – 9. tříd základních škol a pro 1. – 4. ročníků středních škol. Dotazník měří například angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelovu pomoc, organizovanost a jasnost pravidel, opět je zde aktuální a preferovaná forma, žákům trvá vyplnění dotazníku asi 20 minut. Autoři tohoto dotazníku jsou z Austrálie Fraser a Fisher. Dotazník přinášející výsledky, které pedagog může lehce získat, se jmenuje K-L-I-T. Obecně lze říci, že je lepší dotazník vyhodnocovat individuálně, než průměrovat celou třídu, vzhledem k charakteru dotazníku. (Čapek, 2010). Podle Laška (In Čapek, s. 126) „*metoda se snaží postihnout tři prvky klimatu školní třídy:*

- *Suportivní (podpůrné, kooperativní) klima: zde žáci popisují vztahy ke třídě a mezi spolužáky, míru kooperace a soudržnosti.*
- *Motivaci k negativnímu školnímu výkonu, kde žák popisuje míru svého zájmu (nezájmu) o školu, tendenci ne/vynikat, vyhýbat se neúspěchům, nevěřit si.*
- *Sebeprosazení představuje tendence k jisté individualizaci výkonu, ale i spoléhání na sebe, nižší míru kooperace, touhu vyniknout, jednat účinně.“*

V praktické části bakalářské práce jsem pro výzkum používala metodu strukturovaného rozhovoru. Jelikož jsem zvolila pro realizaci výzkumu variantu smíšeného výzkumu, rozhovor jsem doplnila o dotazník určený pro žáky základní školy. Zvolila jsem dotazník CES, který výše uvádím.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 VÝZKUM

Pro realizaci výzkumu jsem zvolila variantu smíšeného výzkumu. Vzhledem k povaze pojednávané problematiky je potřeba ve výzkumu probádat, jestli se výchovní poradci z vlastní iniciativy podílejí na zlepšování klimatu ve škole a z druhé strany je potřeba zjistit, zda se ve škole vyskytuje nepříznivé klima. Metodu polostrukturovaného rozhovoru jsem aplikovala při zjišťování míry zájmu výchovních poradců na zlepšování klimatu ve škole a ve třídách. Pomocí dotazníkové metody jsem zjišťovala, jaké klima je ve čtyřech třídách na základní škole v Luhačovicích.

### 6.1 Hlavní cíl

Zjistit, jestli se výchovní poradce podílí z vlastní iniciativy na zlepšení školního klimatu a klimatu třídy.

### 6.2 Dílčí cíle

Zjistit, jestli výchovní poradce využívá poznatky o klimatu školy a třídy ze školení a jestli je aplikuje do praxe.

Vyzkoumat, zda výchovní poradce radí a konzultuje problematiku školního klimatu s ostatními pedagogy.

Zjistit, jaké klima panuje ve čtyřech třídách základní školy v Luhačovicích. Na základě tohoto výsledku je cílem zjistit, zda je nutné, aby se výchovní poradce více podílel na zlepšování klimatu ve třídách.

### 6.3 Výzkumná otázka

Podílí se výchovní poradce z vlastní iniciativy na harmonii klimatu školy a třídy?

### 6.4 Dílčí výzkumné otázky

Umí výchovní poradce rozpoznat určitou disharmonii ve škole či třídě?

Chce výchovní poradce a dokáže radit kolegům v otázkách klimatu školy a třídy?

Jaké klima třídy panuje ve čtyřech třídách základní školy v Luhačovicích.

## 6.5 Metoda výzkumu – Smíšený výzkum

Smíšený výzkum používali výzkumníci už odedávna, ale až v novějších učebnicích se metodologii smíšeného výzkumu věnuje patřičná pozornost. Smíšený výzkum je obecný přístup, v němž se míchají kvalitativní a kvantitativní metody, techniky v rámci jedné studie. Existují dva typy smíšeného výzkumu. Prvním je výzkum pomocí míchání metod, začíná kvalitativní metodou sběru dat, po jejich analýze následuje šetření pomocí strukturovaného dotazníku, posledním krokem je dodatečné hloubkové dotazování vybraných účastníků šetření. Druhý typ smíšeného výzkumu probíhá na základě smíšeného modelu, zde se užívá kvantitativní a kvalitativní výzkum uvnitř jednotlivých fází výzkumu. Nejdříve se zde určují výzkumné otázky, pak se shromažďují data a nakonec se analyzují. (Hendl, 2005).

Ve výzkumu využívám kvalitativní výzkum, a to v podobě polostrukturovaného rozhovoru s výchovnými poradci a kvantitativní výzkum pomocí dotazníku CES pro žáky.

### 6.5.1 Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor, jiným slovem interview patří podle Miovského (2006) mezi nejoblíbenější a zároveň nevýhodnější metody pro získávání kvalitativních dat. Rozhovor je prováděn s určitým cílem a záměrem pro výzkumnou studii. Rozhovor se zpravidla realizuje s jednou až třemi osobami, při větším počtu jde pak o skupinový rozhovor nebo o ohniskovou skupinu. Rozhovor provádíme, ať už chceme nebo ne, v kombinaci s metodami pozorování, pozorování není možné u telefonního rozhovoru. Rozhovor můžeme dělit podle míry struktury na nestrukturovaný rozhovor, polostrukturovaný rozhovor a strukturovaný rozhovor.

Pro výzkum v mé práci je použit polostrukturovaný rozhovor. Je to nejrozšířenější metoda rozhovoru. Jak uvádí Miovský (2006), polostrukturovaný rozhovor vyžaduje v první řadě technickou přípravu. Vytváříme si určité schéma, které je pro tazatele závazné, ale je možné měnit různé pořadí otázek. Toto schéma obsahuje okruhy otázek, na které se bude tazatel při rozhovoru ptát. U polostrukturovaného rozhovoru je vhodné se dotazovat, aby například dotazovaný upřesnil či vysvětlil, jak danou odpověď myslel, výhodou je, že potom máme možnost správně interpretovat danou odpověď, nebo jí lépe porozumíme. U polostrukturovaného rozhovoru je také důležité, kde rozhovor probíhá, mělo by to být místo klidné a s dostatkem soukromí, nejlepším místem k uskutečnění rozhovoru je například kancelář, kabinet nebo klidnější kout restaurace. Je také důležité se zamyslet nad stylem

oblečení, zda si nacvičíme dopředu určitý projev, zde je důležité si zachovat autentičnost a přirozenost projevu. V závislosti na délce rozhovoru využíváme různé pomůcky k záznamu rozhovoru, nebo ke kontrole při průběhu rozhovoru, například abychom nezapomněli na nic, co se chceme zeptat. Při provádění rozhovoru jsem použila diktafon a osnovu rozhovoru.

### 6.5.2 Dotazník

Pro zjištění klimatu ve třídách jsem zvolila dotazník CES (Classroom Environment Scale), patřící mezi nejpoužívanější dotazníky zjišťující klima třídy. Autory originální verze jsou Američané E. J. Trickett, R. H. Moos a Australan B. J. Fraser. Existují dvě formy dotazníku CES, forma A zjišťuje aktuální, současný stav a forma P, diagnostikující preferovaný stav, resp. přání žáků. Já jsem ve své bakalářské práci použila dotazníkovou formu aktuální. Dotazník je určen pro žáky druhého stupně, sestává z dvaceti tří tvrzení, ke kterým žáci anonymně písemně sdělují svá stanoviska, odpovídají ano, pokud souhlasí a ne, pokud nesouhlasí. Dotazník umožňuje posoudit sociální klima výuky podle šesti hledisek, kterými jsou: Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací; Vztahy mezi žáky ve třídě; Učitelova pomoc a podpora; Orientace žáka na úkoly; Pořádek a organizovanost; Jasnost pravidel. (Čapek, 2010).

### 6.5.3 Cílový vzorek

Tato bakalářská práce se zabývá tématem Práce výchovného poradce se zaměřením na klima školy a třídy. Je zřejmé, že cílovým vzorkem jsou výchovní poradci a žáci školy. Rozhovory jsem uskutečnila se třemi výchovnými poradci – paní L. je výchovnou poradkyní na ZŠ v Luhačovicích, paní J. je výchovnou poradkyní na gymnáziu ve Slavičíně a paní K. působí jako výchovná poradkyně na gymnáziu v Uherském Brodě. Dotazníky jsem poté situovala jen do jedné školy a tou byla základní škola v Luhačovicích. Dotazníky jsem rozdávala ve dvou 7. třídách a ve dvou 8. třídách, dohromady 76 respondentů.

### 6.5.4 Místo realizace výzkumu

Rozhovor s paní J. se realizoval ve Slavičíně, na Gymnáziu Jana Pivečky, přímo v kabinetě výchovného poradce. Stejně tak to bylo při realizaci rozhovoru s paní K., dostavila jsem se do Uherského Brodu na Gymnázium JAK a rozhovor probíhal v kabinetě výchovného po-

radce. V třetím případě se rozhovor s paní L. konal formou komunikace přes email, a to z důvodu odmítnutí nahrávky rozhovoru na diktafon.

## 6.6 Vyhodnocení výzkumu - zpracování rozhovorů

Rozhovory, které jsem si zaznamenávala na diktafon, jsem si doma poté přepsala do přehledného zápisu z rozhovoru, abych s nimi mohla pohodlně pracovat při vyhodnocování, to jsem dělala pomocí metody vytváření trsů.

Podle Miovského (2006) metoda vytváření trsů slouží k seskupení, k tvorbě pojmů na základě získaných dat, k formulaci výroků do skupin dle rozlišení určitých jevů, místa, případů a jiných. Tyto skupiny – trsy by měly vznikat na základě vzájemného překryvu mezi jednotlivými daty. Tak vznikají obecnější kategorie, jejichž zařazení do daného trsu je dané určitými opakujícími se znaky, určitým charakteristickým uspořádáním. Společným znakem trsu může být například tematický překryv, prostorový překryv (události na určitém ohraničeném prostoru, časový překryv, nebo personální překryv, to jsou události odehrávající se za určité konstelaci osob.

### 6.6.1 Zpracování dat dotazníku

Vyhodnocování dotazníku spočívá v převedení odpovědí v dotazníku Ano, Ne na číselné hodnoty. Odpověď Ano se hodnotí 3 body, odpověď Ne 1 bodem. Pokud žák na určitou otázku neodpoví vůbec nebo pokud zakroužkuje obě možnosti Ano i Ne a nepřeškrtně tu, která neplatí, nebo pokud přeškrtně obě odpovědi, tak že není zcela jasné, jak žák odpovídal, pak se taková odpověď hodnotí 2 body.

Existují výjimky. U deseti otázek označených v dotazníkovém formuláři lomítkem = inverzní skórování, se žákovské odpovědi hodnotí obráceně: za odpověď Ano je pouze 1 bod, za odpověď Ne jsou naopak 3 body. U aktuální formy dotazníku, kterou jsem použila ve výzkumu, se inverzní skórování týká otázek číslo: 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21 a 23. Anglická verze dotazníku CES obsahuje 24 položek, ale v upravené české verzi je vynechána otázka č. 20, protože nebyla v české i slovenské verzi zařazena do žádného ze 6 hledisek.



Tabulka 1 – Klíč k české verzi dotazníku CES (Mareš, 1998, s. 21)

Název proměnné	Číslo otázek	Reliabilita	Minimum možných bodů	Maximum možných bodů
Učitelova pomoc žákům	3, 9, 15, 20	0,66	4	12
Orientace žáků na úkoly	1, 4, 10, 16, 17	0,56	5	15
Vztahy mezi žáky ve třídě	2, 5, 8, 14	0,54	4	12
Zájem o průběh výuky	7, 12, 13, 21	0,46	4	12
Klid a pořádek ve třídě	11, 19, 22	0,52	3	9
Jasnost pravidel	6, 18, 23	0,49	3	9
Celý dotazník		0,73		

Další zpracování dat proběhlo zjištěním hodnot jednotlivých proměnných u každého žáka jako jednotlivce pomocí výše uvedené tabulky součtem všech odpovědí žáka v dané proměnné. Hodnota proměnných se pohybuje v určitém rozmezí, jak ukazuje tabulka 1.

Údaje za celou třídu jsem získala díky aritmetickému průměru pro každou ze šesti proměnných. Tyto hodnoty určují, zda je třídní klima z pohledu žáků spíše příznivé či nepříznivé. Čím vyšší hodnoty vycházejí, tím zpravidla lépe. Čím jsou hodnoty nižší, tím je zpravidla klima hodnoceno žáky hůře, Mareš (1998).

## 7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

V této části bakalářské práce uvedu charakteristiku výchovných poradců, jak nakládají výchovní poradci s informacemi ze školení; vztah mezi výchovnými poradci a učiteli; jak respondentky řeší problémy. Z výsledků rozhovorů uvedu, jaký mají výchovní poradci podíl na spoluutváření harmonického klimatu školy a třídy.

### 7.1 Charakteristika výchovných poradců

Rozhovor jsem uskutečnila se třemi výchovnými poradci, všechny byly ženy s dlouhou pedagogickou praxí. Jejich průměrná pedagogická praxe je 22,3 let. Jako výchovné poradkyně pracují ve škole průměrně 8 let.

Při realizaci rozhovorů jsem si vždy domluvila osobní schůzku s výchovnou poradkyní a ve všech případech schůzka probíhala v kabinetě dané výchovné poradkyně. Co se týče pracovního prostoru výchovného poradce, kromě jednoho je tento kabinet vyhovující a plní všechny své funkce. Dvě výchovné poradkyně mají vhodný pracovní prostor pro výkon takové funkce – kabinet mají vlastní, v kabinetě mají vyhrazený prostor pro své klienty, rodiče, děti a ostatní pedagogy. Na dveřích jsou vyvěšeny konzultační hodiny.

Výchovné poradkyně se na klima školy dívají jako na vztahy mezi žáky, vztahy mezi žáky a učiteli a vztahy mezi učiteli navzájem. Dále uvádějí, že klima školy souvisí s pracovním prostředím a s celým uspořádáním školy. Klima třídy respondentky přirovnávají ke klimatu školy s připomínkou, že klima třídy je v menším měřítku.

#### 7.1.1 Školení výchovných poradců, nakládání s informacemi

Z rozhovorů vyplývá, že na školeních se téma klima školy a třídy probírá velmi okrajově. Respondentky by si přáli toto změnit. Pokud se ale něco nového dotazované dovědí, pak tyto informace předávají pedagogickému sboru na poradách. Je zřejmé, že informace jsou sdělovány ostatním pedagogům, ale o aplikaci do praxe se nedá hovořit.

Průběžné školení probíhá u dotazovaných každý rok minimálně jednou. Takové školení může trvat například 3 měsíce.

Je pozitivní, že informace o klimatu ve třídách jsou poskytovány a sdělovány rodičům, a to buď na třídních schůzkách, nebo v rámci nějakého projektu. Nedá se ale konstatovat, že by toto informativní sdělení nějak přispívalo ke zlepšení nebo k přímému zkvalitnění klimatu ve třídách.

### **7.1.1.1 Vztah mezi výchovnými poradci a učiteli**

Výchovné poradkyně se cítí být hlavní koordinátor v poradenských službách na škole. V praxi takový vztah funguje velice dobře, pokud má učitel, jakýkoliv problém, obrací se ve většině případů na výchovného poradce. Pokud nastane situace, že daný problém přesáhne kompetence výchovného poradce, pak se daná záležitost řeší ve spolupráci s ředitelem školy, či s jinou organizací.

## **7.2 Podíl výchovných poradců na spoluutváření harmonického klimatu školy a třídy**

Výchovné poradkyně považují klima ve škole za dobré, pozitivní. Z rozhovorů je zřejmé, že dotazované se o klima školy a třídy v rámci své funkce hlouběji nezajímají. Z vlastní iniciativy nebo bez výzvy se výchovné poradkyně nesnaží klima školy či třídy více zkvalitnit. Vzniklé problémy řeší, až když si žák nebo třídní učitel přijde pro radu. Nemůžeme konstatovat, že se dotazované nesnaží klima zkvalitňovat, ale je zřejmé, že to není z vlastní iniciativy. Toto je zároveň odpověď na výzkumnou otázku, zda se výchovný poradce podílí z vlastní iniciativy na harmonizaci klimatu školy a třídy. Odpověď je tedy ne, výchovný poradce se nepodílí z vlastní iniciativy na harmonizaci klimatu školy a třídy.

Výchovné poradkyně mají větší přehled o klimatu ve třídách, ve kterých učí, než ve třídách, kde neučí. Z toho vyplývá opět fakt, že se dotazované nesnaží z vlastní iniciativy zmapovat klima ve všech třídách, nebo alespoň v některých, v kterých neučí. Jako důvod dotazované uvádějí nedostatečnou hodinovou dotaci k výkonu funkce výchovného poradce.

Výchovné poradkyně se nikdy nezabývaly uspořádáním prostoru, například uspořádáním lavic ve třídě. Podle jejich odpovědí vyplývá fakt, že takové uspořádání, jaké aktuálně mají (ve třech vyrovnaných řadách) jim vyhovuje. Je zřejmé, že se o tuto oblast více nezajímaly, a to i přes to, že optimální uspořádání prostoru ve třídě může mít pozitivní vliv na chování

a učení žáků. Z rozhovorů je zřejmé, že výchovné poradkyně mají přehled v oblasti, jaké metody vyučování jsou aplikovány ostatními pedagogy na škole.

Zajímavým faktem vyplývajícím z rozhovorů je, že dotazované sami od sebe klima školy ani třídy více neharmonizují, ale přesto si myslí, že výchovný poradce i pedagogové by měli znát klima školy i třídy a uvádí, že znalost klimatu třídy je nezbytná pro kvalitu práce a pro dobré mezilidské vztahy.

### **7.2.1 Způsob řešení problémů**

Pokud ve škole dojde například k rozladění vztahů mezi žáky a dospělými (opět jsou výchovné poradkyně na tento problém upozorněny někým jiným, například třídními učiteli), tak tento problém urychleně řeší tak, aby výsledek byl co nejefektivnější.

V případě, že dojde k sociální izolaci jednotlivce, se dotazované shodují, že jsou schopné toto poznat pouze v případě, kdy v dané třídě učí. Pokud je na takový závažný problém nikdo neupozorní, neřeší ho. Je zřejmé, že dotazované nedělají žádné preventivní šetření, například hospitace zaměřené na tuto oblast.

Výchovné poradkyně jsou schopné radit v oblasti metod vyučování učitelům. Takové informace ocení nejvíce učitelé, kteří chtějí, aby se v jejich třídě nebo hodině minimalizovalo nevhodné chování žáků a aby nedocházelo k frustraci samotného učitele. Je nutné říci, že zde je určitá snaha radit z vlastní iniciativy patrná, protože takové informace dotazované podávají například na poradách. Obecně lze říci, že dotazované mají přehled o tom, jaké metody vyučování jsou aplikovány ostatními pedagogy na dané škole.

### **7.3 Interpretace výsledků z dotazníkového šetření**

Shrnující výsledky výzkumného dotazníkového šetření jsou obsaženy v Tab. 2, Tab. 3, Tab. 4, Tab. 5. Ke každé tabulce je stručný popis, co z tabulek vyplývá.

### 7.3.1 Třída 7. C

V Tab. 2 jsou shrnující výsledky výzkumného šetření ve třídě 7. C. pod tabulkou je stručný výklad, co z tabulky vyplývá.

Tabulka 2 – Výsledky dotazníkového šetření ze třídy 7. C

Název proměnné	Aritmetický průměr	Medián	Minimum možných bodů	Maximum možných bodů
<i>Učitelova pomoc žákům</i>	7,25	8	4	12
<i>Orientace žáků na úkoly</i>	6,66	6	5	15
<i>Vztahy mezi žáky ve třídě</i>	8,66	10	4	12
<i>Zájem o průběh výuky</i>	5,92	6	4	12
<i>Klid a pořádek ve třídě</i>	4,33	4	3	9
<i>Jasnost pravidel</i>	7,17	7	3	9

Ve třídě 7. C bylo 12 respondentů, z toho 5 dívek a 7 chlapců. Učitelova pomoc žákům v této třídě je průměrná. Učitel v této třídě je schopný poradit a pomoci žákům, ale ne ve všech případech. Pro žáky je příjemné vědět, že se mohou se svým dotazem nebo problémem obrátit na učitele. Je zřejmé, že v tomto ohledu je klima třídy dobré, ale určitě by se dalo ještě více harmonizovat.

Orientace žáků na úkoly ve třídě 7. C je podprůměrná. Nadpoloviční většina žáků nevkládá do školní práce dostatečné úsilí a dostatek energie. V hodinách žáci tráví většinu času debatováním o mimoškolních věcech a nesoustředí se na výuku. Nadpoloviční většina žáků se nesnaží pracovat v hodinách tak, aby za nimi byl po hodině vidět kus práce. Je tedy zřejmé, že se většina žáků při hodině příliš nenamáhá. Je zřejmé, že především pro vyučující v této třídě musí být v tomto ohledu klima přímo frustrující. Proměnná, orientace žáků na úkoly, ve třídě 7. C dopadla nejhůře ze všech čtyř tříd.

Vztahy mezi žáky ve třídě 7. C jsou spíše průměrné. Dá se říct, že se žáci v této třídě mezi sebou dobře znají. Ne všichni ale mají zájem a chuť se více zajímat o všechny žáky ve třídě. Dá se říct, že vztahy mezi žáky 7. C jsou dobré a je zřejmé, že v tomto ohledu se zejména žákům v takovém prostředí a klimatu pracuje pozitivně.

Zájem o průběh výuky ze strany žáků 7. C je podprůměrný. Nadpoloviční většina žáků v této třídě při vyučování myslí úplně na jiné věci, než na samotnou výuku. Většina žáků této třídy touží po konci hodiny. Dá se říci, že nadpoloviční většina žáků nemá zájem o výuku. Takové klima z tohoto hlediska může mít negativní vliv na ty žáky, kteří zájem o výuku mají. Stejně tak toto klima působí negativně na vyučujícího, opět to může mít vliv na frustraci učitelů.

Klid a pořádek při výuce ve třídě 7. C je podprůměrný. V hodinách třídy 7. C je téměř pořád hluk a nadpoloviční většina žáků v této třídě nedává při hodinách pozor. Takové klima při výuce musí být pro vyučující stresující, stejně tak pro žáky, kteří by se chtěli aktivně zapojit do výuky.

Dá se říct, že ve třídě 7. C jsou nadprůměrně jasná pravidla. Je zřejmé, že v této třídě byla jasně řečena pravidla, která se mají dodržovat během výuky. Žáci vědí, co se stane, když tato pravidla poruší. Žáci dobře znají podmínky, za jakých budou dobře vycházet s třídním učitelem.

Celkové klima ve třídě 7. C je lehce podprůměrné. Celkově je třída 7. C z pohledu klimatu třídy ze všech čtyř tříd nejhorší. Je pozitivní, že žáci dobře vědí, jak se chovat ve výuce, za jakých podmínek budou vycházet s učiteli a také vědí, jaký trest dostanou, když poruší nějaká pravidla. Nadpoloviční většina žáků se ale podle daných pravidel nechová, to pak vyvolává ve třídě negativní klima, se kterým se musí vyučující vypořádat, má možnost se poradit i s výchovným poradcem, který by mu měl být schopen poradit a pomoci. Pozitivní jsou také vztahy mezi žáky ve třídě. Dá se říct, že pro žáky je klima v této třídě pozitivnější, než pro vyučující.

### 7.3.2 Třída 7. A

V Tab. 3 jsou shrnující výsledky výzkumného šetření ve třídě 7. A. pod tabulkou je stručný výklad, co z tabulky vyplývá.

Tabulka 3 – Výsledky dotazníkového šetření ze třídy 7. A

Název proměnné	Aritmetický průměr	Medián	Minimum možných bodů	Maximum možných bodů
<i>Učitelova pomoc žákům</i>	10,16	10	4	12
<i>Orientace žáků na úkoly</i>	8,16	9	5	15
<i>Vztahy mezi žáky ve třídě</i>	10,95	12	4	12
<i>Zájem o průběh výuky</i>	6,84	6	4	12
<i>Klid a pořádek ve třídě</i>	4,58	5	3	9
<i>Jasnost pravidel</i>	8,47	9	3	9

Ve třídě 7. A bylo 19 respondentů, z toho 9 dívek a 10 chlapců. Učitelova pomoc žákům v této třídě je nadprůměrná. Třídní učitel s žáky často diskutuje o tématech, o kterých žáci potřebují více informací. Je zřejmé, že třídní učitel se v této třídě snaží poznat žáky hlouběji a více, než ostatní učitelé. Dá se říct, že vztah mezi žáky v této třídě a třídním učitelem je pozitivní, někdy až kamarádský. Učitel v této třídě je schopný poradit a pomoci žákům. Pro žáky je dobré vědět, že se mohou se svým dotazem nebo problémem obrátit na učitele.

Orientace žáků 7. A na úkoly je lehce podprůměrná, ale je určitě lepší, než ve třídě 7. C. Nadpoloviční většina žáků nevkládá do školní práce dostatečné úsilí a dostatek energie. V hodinách žáci tráví většinu času debatováním o mimoškolních věcech a nesoustředí se na výuku. Nadpoloviční většina žáků se nesnaží pracovat v hodinách tak, aby za nimi byl po hodině vidět kus práce. Je tedy zřejmé, že se většina žáků při hodině příliš nenamáhá. Je zřejmé, že především pro vyučující v této třídě musí být v tomto ohledu klima mnohdy frustrující.

Vztahy mezi žáky ve třídě 7. A jsou nadprůměrně dobré. Je zřejmé, že se žáci v této třídě mezi sebou výborně znají a mají zájem se jeden o druhém dovědět více. Dá se říct, že jsou

ve třídě dobře rozděleny role, třída je dobře organizovaná. Klima v této třídě, co se týče vztahů mezi žáky, je pozitivní. Žáci se v této třídě cítí dobře.

Zájem o průběh výuky ze strany žáků 7. A je podprůměrný. Nadpoloviční většina žáků v této třídě při vyučování myslí úplně na jiné věci, než na samotnou výuku. Většina žáků této třídy touží po konci hodiny. Dá se říci, že nadpoloviční většina žáků nemá zájem o výuku. Takové klima z hlediska zájmu žáků o výuku může mít negativní vliv na ty žáky, kteří zájem o výuku mají. Takové klima působí negativně i na vyučujícího má vliv na frustraci učitelů.

Klid a pořádek při výuce ve třídě 7. A je podprůměrný. V hodinách třídy 7. A je hluk a nadpoloviční většina žáků v této třídě nedává při hodinách pozor. Takové klima při výuce musí být pro vyučující stresující, stejně tak pro žáky, kteří by se chtěli aktivně zapojit do výuky.

Dá se říct, že ve třídě 7. A jsou vysoce nadprůměrně jasná pravidla. Je zřejmé, že v této třídě byla jasně řečena pravidla, která se mají dodržovat během výuky. Žáci vědí, co se stane, když tato pravidla poruší. Žáci dobře znají podmínky, za jakých budou vycházet s třídním učitelem.

Celkové klima ve třídě 7. A je průměrné, dá se říct, že dobré. Celkově dopadla třída 7. A jako třída s nejpříznivějším klimatem třídy ve srovnání s ostatními třídami. Ale i zde je co zlepšovat. Je potřeba žáky více motivovat k práci, více je s pozitivním nasazením zapojovat do výuky. V této třídě jsou výborné vztahy mezi žáky i dobré vztahy mezi žáky a třídním učitelem, to je dobrý základ pro další harmonizaci klimatu ve třídě. I v této třídě platí to, co ve třídě 7. C: pro žáky je klima v této třídě pozitivnější, než pro vyučující.



### 7.3.3 Třída 8. A

V Tab. 4 jsou shrnující výsledky výzkumného šetření ve třídě 8. A. pod tabulkou je stručný výklad, co z tabulky vyplývá.

Tabulka 4 – Výsledky dotazníkového šetření ze třídy 8. A

Název proměnné	Aritmetický průměr	Medián	Minimum možných bodů	Maximum možných bodů
<i>Učitelova pomoc žákům</i>	10,22	10	4	12
<i>Orientace žáků na úkoly</i>	6,83	7	5	15
<i>Vztahy mezi žáky ve třídě</i>	10,61	10	4	12
<i>Zájem o průběh výuky</i>	5,67	6	4	12
<i>Klid a pořádek ve třídě</i>	3,22	3	3	9
<i>Jasnost pravidel</i>	8,44	9	3	9

Ve třídě 8. A bylo 18 respondentů, z toho 7 děvčat a 11 chlapců. Učitelova pomoc žákům v této třídě je nadprůměrná. Třídní učitel s žáky často diskutuje o tématech, o kterých žáci potřebují více informací. Je zřejmé, že třídní učitel se v této třídě snaží poznat žáky hlouběji a více, než ostatní učitelé. Dá se říct, že vztah mezi žáky v této třídě a třídním učitelem je pozitivní, někdy až kamarádský. Učitel v této třídě je ochotný a schopný poradit a pomoci žákům. Pro žáky je dobré vědět, že se mohou se svým dotazem nebo problémem obrátit na učitele.

Orientace žáků na úkoly ve třídě 8. A je podprůměrná. Nadpoloviční většina žáků nekládá do školní práce dostatečné úsilí a dostatek energie. V hodinách žáci tráví většinu času debátováním o mimoškolních věcech a nesoustředí se na výuku. Nadpoloviční většina žáků se nesnaží pracovat v hodinách tak, aby za nimi byl po hodině vidět kus práce. Je tedy zřejmé, že se většina žáků při hodině příliš nenamáhá, aktivně se nezapojují do řešení úkolů. Je zřejmé, že především pro vyučující v této třídě musí být v tomto ohledu klima přímo frustrující.

Vztahy mezi žáky ve třídě 8. A jsou nadprůměrně dobré. Je zřejmé, že se žáci v této třídě mezi sebou znají velmi dobře a mají zájem se jeden o druhém dovědět více. Dá se říct, že

jsou ve třídě dobře rozděleny role, třída je dobře organizovaná. Klima v této třídě, co se týče vztahů mezi žáky, je pozitivní. Žáci se v této třídě cítí dobře, dokážou se vzájemně respektovat.

Zájem o průběh výuky ze strany žáků 8. A je podprůměrný. Nadpoloviční většina žáků v této třídě při vyučování myslí úplně na jiné věci, než na samotnou výuku. Většina žáků této třídy touží po konci hodiny. Dá se říci, že nadpoloviční většina žáků vůbec nemá zájem o výuku. Takové klima z tohoto hlediska může mít negativní vliv na ty žáky, kteří zájem o výuku mají. Stejně tak toto klima působí negativně na vyučujícího, opět to může mít vliv na frustraci učitelů.

Klid a pořádek při výuce ve třídě 8. A je podprůměrný. Klima této třídy je, ohledně klidu a pořádku ve třídě, nejhorší ze všech zkoumaných tříd. V hodinách třídy 8. A je téměř pořád hluk a nadpoloviční většina žáků v této třídě nedává při hodinách pozor. V takové třídě nemohou být optimální podmínky pro výuku, ani pro pozitivní klima třídy. Takové klima při výuce musí být pro vyučující stresující, stejně tak pro žáky, kteří by se chtěli aktivně zapojit do výuky.

Dá se říct, že ve třídě 8. A stejně tak jako v 7. A jsou vysoce nadprůměrně jasná pravidla. Je zřejmé, že v této třídě byla jasně řečena pravidla, která se mají dodržovat během výuky. Žáci vědí, co se stane, když tato pravidla poruší. Žáci dobře znají podmínky, za jakých budou vycházet s třídním učitelem.

Celkové klima třídy 8. A je průměrné. Dá se říct, že dobré. Je ale zřejmé, že i zde je co zlepšovat. Je potřeba žáky více motivovat k práci. Žáci v této třídě znají dobře pravidla, podle kterých by se měli chovat v hodinách. Bohužel je zřejmé, že žáci tyto pravidla nedodržují. Dá se říct, že učitelé potřebují odbornou pomoc, aby dokázali zapojit i ty žáky, kteří doposud neměli o výuku velký zájem. V takovém případě se mohou učitelé obracet na výchovného poradce, který by měl mít v této oblasti dostatek informací. I v této třídě platí to, co ve třídě 7. C a 7. A: pro žáky je klima v této třídě pozitivnější, než pro vyučující.

### 7.3.4 Třída 8. C

V Tab. 5 jsou shrnující výsledky výzkumného šetření ve třídě 8. C. pod tabulkou je stručný výklad, co z tabulky vyplývá.

Tabulka 5 – Výsledky dotazníkového šetření ze třídy 8. C

Název proměnné	Aritmetický průměr	Medián	Minimum možných bodů	Maximum možných bodů
Učitelova pomoc žákům	7,63	8	4	12
Orientace žáků na úkoly	8,37	7	5	15
Vztahy mezi žáky ve třídě	9,93	10	4	12
Zájem o průběh výuky	6,52	6	4	12
Klid a pořádek ve třídě	4,04	3	3	9
Jasnost pravidel	7,19	7	3	9

Ve třídě 8. C vyplnilo dotazník 27 respondentů, z toho 14 dívek a 13 chlapců. Učitelova pomoc žákům v této třídě je průměrná. Učitel v této třídě je schopný poradit a pomoci žákům, ale ne ve všech případech. Pro žáky je dobré vědět, že se mohou se svým dotazem nebo problémem obrátit na učitele. Je zřejmé, že v tomto ohledu je klima třídy dobré, ale určitě by se dalo ještě více harmonizovat.

Orientace žáků na úkoly ve třídě 8. C je lehce podprůměrná. Dá se říct, že žáci této třídy vkládají do školní práce více úsilí a energie, než ve výše uvedených třídách. Pořád je zde ale nadpoloviční většina žáků, kteří věnují většinu času z výuky debatováním o mimoškolních věcech a nesoustředí se na výuku. Nadpoloviční většina žáků se nesnaží pracovat v hodinách tak, aby za nimi byl po hodině vidět kus práce. Je tedy zřejmé, že se většina žáků při hodině příliš nenamáhá. Je zřejmé, že především pro vyučující v této třídě musí být v tomto ohledu klima mnohdy frustrující.

Vztahy mezi žáky ve třídě 8. C jsou nadprůměrné. Žáci se mezi sebou dobře znají a dokážou fungovat a spolupracovat jako celek. Klima třídy v tomto ohledu je pro žáky dobré, protože v této třídě panuje kamarádké prostředí.

Zájem o průběh výuky ze strany žáků 8. C je podprůměrný. Nadpoloviční většina žáků v této třídě při vyučování myslí úplně na jiné věci, než na samotnou výuku. Většina žáků této třídy touží po konci hodiny. Dá se říci, že nadpoloviční většina žáků nemá zájem o výuku. Takové klima z hlediska zájmu žáků o výuku může mít negativní vliv na ty žáky, kteří zájem o výuku mají. Takové klima působí negativně i na vyučujícího má vliv na frustraci učitelů.

Klid a pořádek při výuce ve třídě 8. C je podprůměrný. V hodinách třídy 8. C je téměř pořádek hluk a nadpoloviční většina žáků v této třídě nedává při hodinách pozor. Takové klima při výuce musí být pro vyučující stresující, stejně tak pro žáky, kteří by se chtěli aktivně zapojit do výuky.

Dá se říct, že ve třídě 7. C jsou nadprůměrně jasná pravidla. Je zřejmé, že v této třídě byla jasně řečena pravidla, která se mají dodržovat během výuky. Žáci vědí, co se stane, když tato pravidla poruší. Žáci dobře znají podmínky, za jakých budou dobře vycházet s třídním učitelem.

Celkové klima v této třídě je průměrné. Opět je zajímavé, že žáci vědí, jak se chovat a mají stanovené pravidla třídním učitelem a zároveň jsou obeznámeni, že při porušení pravidla přijde trest, tak přesto bývá ve výuce hluk a většina třídy nedává pozor. Poté vzniká ve třídě nepříznivé klima. Nepříznivě ho vnímá učitel i samotní žáci. Vztahy mezi žáky ve třídě jsou pozitivní. I vztahy mezi žáky a učiteli jsou na dobré úrovni.

## 7.4 Shrnutí

### **Je obsahem práce výchovného poradce podílet se z vlastní iniciativy na harmonii klimatu školy a třídy?**

Z výzkumu jasně vyplývá, že se výchovný poradce z vlastní iniciativy nepodílí na harmonizaci klimatu školy a třídy. Výchovné poradkyně považují klima ve škole za dobré, pozitivní. Z rozhovorů je zřejmé, že dotazované se o klima školy a třídy v rámci své funkce hlouběji nezajímají. Z vlastní iniciativy nebo bez výzvy se výchovné poradkyně nesnaží klima školy či třídy více zkvalitnit. Vzniklé problémy řeší, až když si žák nebo třídní učitel přijde pro radu. Nemůžeme konstatovat, že se respondentky nesnaží klima zkvalitňovat, ale je zřejmé, že to nedělají z vlastní iniciativy.

**Umí výchovný poradce rozpoznat určitou disharmonii ve škole či třídě?**

Výchovné poradkyně dokážou rozpoznat určitou disharmonii ve třídě, ale pouze v případě, že v dané třídě učí. Pokud v dané třídě neučí a neupozorní je na daný problém jiný vyučující nebo žák, pak problém nerozpoznají. Zde je zřejmé, že si výchovné poradkyně nedělají preventivní šetření v oblasti klimatu tříd.

**Chce výchovný poradce a dokáže radit kolegům v otázkách klima školy a třídy?**

Výchovné poradkyně jsou schopné poskytovat rady v oblasti klima školy a třídy ostatním učitelům. Takové informace ocení nejvíce učitelé, kteří chtějí, aby se v jejich třídě nebo hodině minimalizovalo nevhodné chování žáků a aby nedocházelo k frustraci samotného učitele. Je nutné říci, že zde je určitá snaha radit z vlastní iniciativy patrná, protože takové informace výchovné poradkyně podávají například na poradách.

**Jaké klima panuje ve čtyřech třídách základní školy v Luhačovicích?**

Celkové klima ve třídě 7. C je lehce podprůměrné. Celkově je třída 7. C z pohledu klimatu třídy ze všech čtyř tříd nejhorší. Je pozitivní, že žáci dobře ví, jak se chovat ve výuce, za jakých podmínek budou vycházet s učiteli a také ví, jaký trest dostanou, když poruší nějaká pravidla. Nadpoloviční většina žáků se ale podle daných pravidel nechová, to pak vyvolává ve třídě negativní klima, se kterým se musí vyučující vypořádat, má možnost se poradit i s výchovným poradcem, který by mu měl být schopen poradit a pomoci. Pozitivní jsou také vztahy mezi žáky ve třídě. Dá se říct, že pro žáky je klima v této třídě pozitivnější, než pro vyučující.

Celkové klima ve třídě 7. A je průměrné, dá se říct, že dobré. Celkově dopadla třída 7. A jako třída s nejpříznivějším klimatem třídy ve srovnání s ostatními třídami. Ale i zde je co zlepšovat. Je potřeba žáky více motivovat k práci, více žáky zapojovat do výuky s pozitivním nasazením. V této třídě jsou výborné vztahy mezi žáky i dobré vztahy mezi žáky a třídním učitelem, to je dobrý základ pro další harmonizaci klimatu ve třídě. I v této třídě platí to, co ve třídě 7. C: pro žáky je klima v této třídě pozitivnější, než pro vyučující.

Celkové klima třídy 8. A je průměrné. Dá se říct, že dobré. Je ale zřejmé, že i zde je co zlepšovat. Je potřeba žáky více motivovat k práci. Žáci v této třídě znají dobře pravidla, podle kterých by se měli chovat v hodinách. Bohužel je zřejmé, že žáci tyto pravidla nedodržují. Dá se říct, že učitelé potřebují odbornou pomoc, aby dokázali zapojit i ty žáky, kteří doposud neměli o výuku velký zájem. V takovém případě se mohou učitelé obracet na vý-

chovného poradce, který by měl mít v této oblasti dostatek informací. I v této třídě platí to, co ve třídě 7. C a 7. A: pro žáky je klima v této třídě pozitivnější, než pro vyučující.

Ve třídě 8. C je celkové klima průměrné. Opět je zajímavé, že žáci vědí, jak se chovat a mají stanovené pravidla třídním učitelem a zároveň jsou obeznámeni, že při porušení pravidla přijde trest, tak přesto bývá ve výuce hluk a většina třídy nedává pozor. Poté vzniká ve třídě nepříznivé klima. Nepříznivě takové klima působí na učitele i na samotné žáky. Vztahy mezi žáky ve třídě jsou pozitivní. I vztahy mezi žáky a učiteli jsou na dobré úrovni.

## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jestli se výchovný poradce podílí z vlastní iniciativy na zlepšení školního klima a klima třídy.

Teoretické část je zaměřena na základní terminologii související s pojednávanou problematikou. Následuje stručný přehled historie výchovného poradenství. V další kapitole uvádím, co to výchovné poradenství je. Uvádím dále školský poradenský systém v České republice, v USA a v Irsku. Dále vysvětluji, jak je důležitá spolupráce rodičů se školou. Uvádím, jak je u nás právně opatřená tato problematika a pro úplnost uvádím i etický kodex výchovných poradců. V kapitole popisuji práci výchovného poradce. Ke konci této kapitoly vysvětluji, co je to plán práce, roční zpráva a deník výchovného poradce. Poslední kapitolou v teoretické části práce je klima školy a třídy, zde uvádím základní pojmy, dále pak co je to fyzikální, psychosociální a pedagogické prostředí. Dále popisuji různé metody ke zjištění třídního nebo školního klimatu. Na základě zpracování teoretické části bakalářské práce se domnívám, že cíl této části práce byl splněn.

V rámci bakalářské práce jsem provedla výzkumné šetření, které bylo založené na zjištění, jestli se výchovný poradce podílí z vlastní iniciativy na zlepšení školního klimatu a klima třídy. Cílem bylo také zjistit, jestli výchovný poradce využívá poznatky o klima školy a třídy ze školení a jestli je aplikuje do praxe. Dalším cílem bylo vyzkoumat, zda výchovný poradce radí a konzultuje problematiku školního klima s ostatními pedagogy. A posledním cílem práce bylo zjistit, jaké klima panuje ve čtyřech třídách základní školy v Luhačovicích. Na základě tohoto výsledku je cílem zjistit, zda je nutné, aby se výchovný poradce více podílel na zlepšování klimatu ve třídách. Pro tento výzkum jsem zvolila smíšený výzkum. Polostrukturovaný rozhovor se 3 výchovnými poradci a dotazníkové šetření zaměřené na klima ve třídě.

Kvalita sociálního klimatu, které panuje ve třídě, je pro žáky i učitele velice důležitá. Velký vliv má nejen na výchovně vzdělávací proces, ale také na vzájemné interakce, jež ve školní třídě mohou vznikat a vznikají. Proto si myslím, že je velmi důležité, aby sociální klima ve třídě bylo pozitivní a přátelské, založené na důvěře, respektování, oboustranné komunikaci a spolupráci.

Výsledky výzkumu ukazují, že ve vybraných třídách je klima spíše průměrné. Ve všech zkoumaných třídách je vztah mezi žáky velice dobrý, o něco horší jsou vztahy mezi žáky a

učiteli. Je pozitivní, že se žáci mohou ve všech zkoumaných třídách obrátit na svého třídního učitele, pokud je něco trápí. Třídní učitel je podle výzkumu schopný žákům pomoci. Bohužel je ve všech třídách klima narušeno mnoha aspekty. V hodinách je téměř pořád hluk a žáci většinou nedávají pozor. Takové klima při výuce musí být pro vyučující stresující, stejně tak pro žáky, kteří by se chtěli aktivně zapojit do výuky. Je ale zajímavé, že žáci vědí, jak se chovat při výuce a mají stanovené pravidla třídním učitelem. Zároveň jsou obeznámeni, že při porušení pravidla přijde trest, ale i přesto jsou tyto pravidla porušována - bývá ve výuce hluk a většina třídy nedává pozor.

Jedním z dílčích cílů bylo zjistit, zda je nutné, aby se výchovný poradce více podílel na zlepšování klimatu ve třídách. Z toho plyne i ponaučení pro praxi. Ano, podle výzkumu je zřejmé, že je nutné, aby se výchovný poradce více podílel na zlepšování klimatu ve třídách. Je zřejmé, že učitelé určité oblasti třídního klimatu sami nezvládají a potřebují odbornou radu. Je nutné více komunikovat o konkrétních problémech. Je nutné dělat různá šetření ve třídách zaměřených právě na klima třídy. Je nutné zkoušet ve výuce různé metody vyučování, právě pro lepší motivaci žáků na podílení se úkolů. Pro dobré klima školy a třídy je důležité naslouchat a umět poradit.

Výchovný poradce se z vlastní iniciativy nepodílí na harmonizaci klimatu školy a klima tříd. Hlavní cíl i dílčí cíle praktické části bakalářské práce byly splněny.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. ČAPEK, R.: *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
2. HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
3. KAŠPÁRKOVÁ, S.: *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.
4. KOHOUTEK, R.: *Výchovné poradenství*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-186-9.
5. LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V., TRPIŠOVSKÁ, D., et. al.: Psychologické aspekty školního poradenství. In LANGOVÁ M., (ed.) *Sociální klima školy a třídy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005, s. 42-71. ISBN 80-7044-719-2.
6. LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-699-2.
7. MAREŠ, J.: *Sociální klima školní třídy*. Praha: IPPP ČR, 1998. 36 s. Přehledová studie.
8. MIOVSKÝ, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
9. NOVOSAD, L.: *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7367-174-3.
10. OPEKAROVÁ, O.: *Kapitoly z výchovného poradenství*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-35-8.
11. PRŮCHA J.: *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
12. ŠAMALÍK, M.; PEŠOVÁ, I.: *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1216-4.
13. ŠEFRÁNKOVÁ, M.: *Výchovný poradce*. Bratislava: Iris, 2007. ISBN 978-80-89256-05-1.

14. ŠVEC, V.: Klima školní třídy jako důležitý faktor efektivnosti výuky. In *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1996. ISBN 80-210-1308-7.
15. VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ H.; a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
16. VÝROST J.; SLAMĚNÍK I.: *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.

## Internetové zdroje:

1. LEPĚŇOVÁ, D., et al. Analýza a závěry prieskumu. *Výchovný poradca na základnej a strednej škole: Štandard povolania/funkcie* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, 2008 [cit. 2011-04-03]. Dostupné z WWW: <[http://web.saaic.sk/nrcg\\_new/.%5Ckniznica%5CMPC-standardy%5C02\\_Vychovny-poradca.pdf](http://web.saaic.sk/nrcg_new/.%5Ckniznica%5CMPC-standardy%5C02_Vychovny-poradca.pdf)>.
2. MAREŠ, J.: *Sociální klima školy jako teoretický a výzkumný problém* [online]. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2007. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/22918/fss\\_d/Mares\\_Jan\\_Disertace.pdf](http://is.muni.cz/th/22918/fss_d/Mares_Jan_Disertace.pdf)>.
3. MICHALÍK, J.: *Školský poradenský systém v české republice* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 93 s. Expertní stanovisko. Katedra speciální pedagogiky Pdf, Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z WWW: <<http://www.uss.upol.cz/cz/clenove/profil/michalik/SPZ-expert-stanovisko.pdf>>.
4. Asociace výchovných poradců [online]. Praha: 28. 3. 2008 [cit. 2011-03-25]. *Etický kodex výchovných poradců*. Dostupné z WWW: <<http://www.asociacevp.cz/index.php?akce=5>>.
5. *Euroguidance.net* [online]. 2008, last updated: 01 November 2010 [cit. 2011-04-09]. Euro guidance – mobility in Europe. Dostupné z WWW: <<http://www.euroguidance.net/Archive/GuidanceSystems/Iceland/Educational%20and%20Vocational%20Guidance/Overview.htm>>.
6. Msmt.cz [online]. 2009 [cit. 2011-03-22]. *Standardy pro udělování akreditací DVPP*. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/standard-pro-udelovani-akreditaci-dvpp>>.

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 – Klíč k české verzi dotazníku CES (Mareš, 1998, s.21) .....	48
Tabulka 2 – Výsledky dotazníkového šetření ze třídy 7. C .....	52
Tabulka 3 – Výsledky dotazníkového šetření ze třídy 7. A .....	54
Tabulka 4 – Výsledky dotazníkového šetření ze třídy 8. A .....	56
Tabulka 5 – Výsledky dotazníkového šetření ze třídy 8. C .....	58

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník ces, aktuální forma

Příloha P 2: rozhovor s výchovnou poradkyní 1

Příloha P3: rozhovor s výchovnou poradkyní 2

Příloha P4: rozhovor s výchovnou poradkyní 3

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK CES, AKTUÁLNÍ FORMA

JAK SE CÍTÍM V NAŠÍ TŘÍDĚ A ŠKOLE?

Chlapec: X      Dívka: X      (zakroužkujte)

Třída: .....

Název školy: .....

Chodíš do stejné třídy jako vloni?

Ano      Ne

Byl /a jsi v loňském roce žákem této školy ?

Ano      Ne

Instrukce:

Jmenuji se Tereza Hetmerová a žádám Vás o vyplnění tohoto dotazníku.

Nejedná se o žádný inteligenční test, ani o zkoušení tvých vědomostí. Jde o dotazník, který se ptá na to, jak se ti jeví vaše třída a jak se v ní cítíš. Dotazník je součástí výzkumné části mé bakalářské práce. Neexistují zde proto správné nebo chybné odpovědi. Na všechny otázky dotazníku znáš odpověď ze své vlastní zkušenosti a přesvědčení.

Každé tvrzení v dotazníku si pořádně přečti a podle sebe odpověz. Odpovídá se buď

**Ano nebo Ne.**

Pokud s uvedeným tvrzením souhlasíš, zakroužkuj Ano, pokud nesouhlasíš, zakroužkuj Ne. Když se náhodou spleteš nebo budeš chtít svoji odpověď změnit, přeškrtni křížkem to, co neplatí a zakroužkuj to, co platí.

Při vyplňování nepostupuj ani rychle, ani pomalu, ale vytrvalým pracovním tempem. Žádnou odpověď nevynechej.

1. Žáci z naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí, energie.      Ano - Ne

2. Žáci se v naší třídě navzájem dobře znají, vědí o sobě dost věcí.      Ano - Ne

3. Třídní učitel (třídní učitelka) s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom potřebovali poradit, pomoci.      Ano - Ne      /

4. V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení.      Ano - Ne      /

5. Naše třída je velmi dobře organizovaná.      Ano - Ne

6. V naší třídě byla jasně řečena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny.

Ano - Ne

7. Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní, přemýšlí o úplně jiných věcech.

Ano - Ne /

8. Žáci z naší třídy nemají moc chuti se více zajímat o druhé.      Ano - Ne /

9. Třídní učitel (třídní učitelka) se nás snaží poznat hlouběji, než ostatní vyučující.

Ano - Ne

10. Žáci z naší třídy se snaží, aby za nimi byl po hodině vidět kus práce.      Ano - Ne

11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.      Ano - Ne

12. V naší třídě se příliš často mění pravidla a pak nevíme, co se může a nemůže.

Ano - Ne /

13. Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny, to, co se učí, je moc nezajímavé.

Ano - Ne /

14. V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádí.      Ano - Ne

15. Třídní učitel (třídní učitelka) se k nám chová víc kamarádsky, než autoritativně.

Ano - Ne

16. V naší třídě se žáci při vyučování příliš nenamáhají.      Ano - Ne /

17. V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat.      Ano - Ne /

18. Třídní učitel (třídní učitelka) nám vysvětlil(a), co se stane, když porušíme "pravidla hry".

Ano - Ne

19. Většina třídy dává při vyučování pozor.      Ano - Ne

20. Třídní učitel (třídní učitelka) dokázal/a žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečně pomoci.      Ano - Ne

21. Naše třída je spíše zábavním prostředím, než místem, kde se člověk něčemu naučí.

Ano - Ne /

22. Naše třída je při vyučování velmi hlučná. Ano - Ne /

23. Třídní učitel (třídní učitelka) nám jasně řekl(a), za jakých podmínek s ním (ní) budeme dobře vycházet. Ano - Ne

-----  
-----

Nevyplňujte !

Dimenze :

1.....2.....3.....4.....5.....6.....  
.....

Mareš, J.: Sociální klima školní třídy. IPPP ČR. Praha 1998.

## **PŘÍLOHA P 2: ROZHOVOR S VÝCHOVNOU PORADKYNÍ 1**

1. Jak dlouho pracujete jako pedagog a jak dlouho pracujete ve škole jako Výchovný poradce?

*„Od 85. roku učím jako pedagog, to je 26 let. Jako výchovný poradce pracuji 4 roky. Na Karlově univerzitě jsem studovala výchovné poradenství, poté jsem si dodělala studium k výchovnému poradenství ohledně postižených dětí. Vzdělání mám komplexní.“*

2. Zabývá se prací výchovného poradce se zaměřením na klima školy a třídy, dokázala byste říci, co je klima školy a co je klima třídy?

*„No tak klima školy, to souvisí s mnoha spektry. Buď jsou to v první řadě vztahy mezi žáky, vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi učitelem-učitelem. Ale nejsou to jenom vztahy, je to také pracovní prostředí a vůbec celé uspořádání školy. A klima třídy je v podstatě to samé, jen se to týká samotné třídy.“*

3. Dokázala byste popsat jaké je ve vaší škole klima? A snažíte se nějak toto klima ještě více zkvalitnit?

*„Tak samozřejmě, že se snažíme, aby klima bylo pro žáky co nejlepší, aby se tady v klidu rozvíjeli v tom, v čem se mají rozvíjet, především, aby posbírali co nejvíce vědomostí. Toto je takový ten ideál, ale vždycky se najde něco, co se nám nelíbí. Ale přesto všechno si myslím, že vztahy, jak už mezi žáky, tak mezi žáky a učiteli a i vztahy mezi učiteli jsou pozitivní. Pokud se něco děje, ať už je to ve třídě, nebo na škole, tak se kantoři většinou obracejí na mě, takže se snažíme nějakým způsobem to řešit, pokud to přesahuje moje kompetence, tak zasahuje ředitel školy. Ale samozřejmě, že snažíme, aby k tomu nedocházelo. Když budeme mluvit o šikaně, samozřejmě, že ty náznaky zde jsou, ale pán Bůh zaplať za gymnázium, tady to doopravdy, neříkám, že není, ale není v takové míře, jak se vyskytuje jinde.“*

4. Máte přehled jako výchovný poradce, jak vypadá klima třídy v každé třídě? I zde se snažíte klima třídy více harmonizovat?

*„Pokud ta třída funguje tak, jak fungovat má, tak se většinou nikdo neozývá. Tato škola je velká, takže já nemůžu mít přehled o každém žákovi, to je nemyslitelné. Ale přesto všechno dá se říct, že když se vyskytne jakýkoliv problém, tak kantoři za mnou přijdou. Snažíme se to společně vyřešit. Když ale daný problém přesáhne moje kompetence, tak potom to řeší ředitel. Takže ano, dá se říct, že se snažíme zkvalitňovat. Ted' společně s metodickými pre-*



*vence jsme zařídily pro nižší gymnázium takové besedy, kde se zjišťuje, jaké je klima v té třídě a budeme mít i výstupy.“*

5. Myslíte si, že VP nebo pedagog by měl znát klima třídy a školy?

*„Ano, samozřejmě. Bez toho snad nejde ani fungovat, protože na každou třídu působí něco jiného, takže nejde oddělit vůbec výuku od toho, jaké je klima ve třídě.“*

6. Dozvídáte se na školeních nějaké informace, které se týkají klima školy a třídy? Jak s těmito informacemi nakládáte?

*„Byla jsem na výborném školení, které pořádala škola ve Valašské Kloboukách, dostali na to dotace a bylo to perfektní. Přednášeli pan Orel a paní Pacová, jsou to psychologové. Jezdila jsem na toto školení do Luhačovic, ač to bylo o sobotách. Ano, hodně se snažím školení vyhledávat. Dokonce tento pátek máme přednášku právě s panem Orlem, on je psycholog a lékař a máme, dá se říct, další část toho školení. To jsem zařídila v době, kdy jsem jezdila na školení do Luhačovic a bude to pro celý pedagogický kolektiv. Vlastně z titulu výchovné poradkyně jsem doporučila řediteli toto uskutečnit a pak ve spolupráci s ním se to podařilo a určitě tam přijde řeč na klima školy a třídy.“*

7. Poskytujete informace v souvislosti s klimatem školy a třídy také rodičům?

*„Ano, to je zase další věc. Určitě jste slyšela o tom barvičkovém testu, že se vlastně dělaly na středních školách pro druhé a třetí ročníky, teď se dělá druhé kolo, kde už měly být mezi tím provedené jakési kroky. Zjišťuje se, jaké klima je ve třídách a jak se klima změnilo. Takže ano, samozřejmě, informujeme rodiče taky o tomto tématu.“*

8. Máte pocit, že jste ve vztahu k ostatním pedagogům hlavním odborným garantem a koordinátorem činnosti v oblasti VP?

*„Já si nemyslím, že bych byla hlavním garantem nebo tak něco. Samozřejmě se snažím řešit problém, pokud cokoliv zjistím. Pokud mám informace, tak je ráda dám, ale nemám pocit, že bych byla chytřejší, než mí kolegové.“*

Já: „Tady jde spíš o to, jestli se obracejí spíše na vás, nebo na někoho jiného.“

*„Na této škole jiné výchovné poradce nemáme, jen metodičky prevence. Já jsem tady jediná výchovná poradkyně, takže na těch asi 720 žáků jsem sama. Můžu říct, že se více zabývám kariérovým poradenstvím, přesněji mě děti nutí, abych dělala víc kariérové poradenství. Ale můžu říct, že zde nebyl jenom jeden případ, že by žáci přišli a měli problém a že*

*jsme ho spolu řešili. Takže i děti i kantoři se více obracejí na mě, snažím se jim nějak poradit, protože přece jenom v té škole víc vím, jak poradit, kam se obrátit, nebo co udělat. Takže ano, obracejí se, neříkám, že všichni, protože jsou lidi, kteří mají pocit, že si to vyřeší samy, ať už kantoři nebo děti.“*

9. Jako VP, máte vhodný pracovní prostor?

*„Jako výchovný poradce mám zkrácený úvazek o 4 hodiny. Jsou dny, kdy jsem opravdu pracovně zavalená, ale jsou i volnější dny, takže ono se to nedá shrnout do těch 4 hodin v tom týdnu. Někdy tomu věnuju deset hodin, jindy míň. Co se týče prostoru, tak má být pro výchovného poradce vyčleněný prostor, protože přece jenom soukromí musí být, už z toho důvodu, že sem chodí lidi, ať už žáci, rodiče nebo učitelé. Ano, mám vhodný kabinet pro výchovného poradce.“*

10. Probíhá u Vás průběžné vzdělávání, tj. kurzy, semináře či školení?

*„Ano, je toho spousta, snažím se vyhledávat různá školení.“*

11. Když dojde k rozladění sociálních vztahů mezi žáky a dospělými, je Vaší snahou je zase sladit.

*„Ano, když za mnou přijdou učitelé, nebo žáci s takovým problémem, popovídáme si a snažím se, co nejlépe pomoci.“*

12. Když dojde k sociální izolaci jednotlivce, jste schopna toto poznat? Je vaší snahou toto řešit i bez výzvy?

*„No, pokud v té třídě učím a vidím to, tak samozřejmě ano. Samozřejmě by to mělo být vždycky po domluvě s třídním učitelem, protože třídní učitel by o tom měl vědět a popřípadě bychom měli jednat i s dalšími kantory. Nejde takový problém řešit izolovaně. Samozřejmě, že ty signály jsou i v hodině, že se děti posmívají tomu danému dítěti, nebo vidíte o přestávce, jak se chovají k sobě vzájemně. Říkám, když v té třídě učím, tak jsem schopná rozpoznat a myslím si, že to pro mě není problém, ale bohužel neučím v tolika třídách, aby stíhala všechno.“*

13. Zabývala jste se někdy uspořádáním prostoru (např. uspořádáním stolů) ve třídách?

*„Tímto jsem se nikdy nezabývala, z jednoho prostého důvodu – učím matematiku a deskriptivní geometrii, v matematice mám většinou celou třídu, což je až 32 žáků, takže uspořádání jiné, než tak jak jsou lavice, bohužel není možné. V deskriptivě máme pevné stoly, se*

*kterými nejde hnout téměř vůbec a učebna je malá. Pokud se učí například v jazykových učebnách, tak tam jsou lavice uspořádány takzvaně do účka, pro lepší výuku jazyků a pro lepší komunikaci.“*

14. Sociálnímu chování žáků mnohdy porozumíme např. analýzou prostředí. Prováděla jste někdy takovou analýzu?

*„V podstatě toto kontrárně nedělám, nemám na to časový prostor, ale hodně diskutuji s učiteli, takže se dozvím, jak se které dítě chová, co jsou většinou za problémy. Dejme tomu, že dělám analýzu z toho, co slyším, než, abych fyzicky šla do hodiny.“*

15. Kdybyste měla „volnou ruku“, jaké je podle Vás nejvhodnější uspořádání prostoru ve třídě?

*„Nejlepší by bylo, kdybych měla 12 žáků, to by bylo perfektní a mám to i vyzkoušené – sezení v kroužku, tak se žáci více otevrou, je to naprosto o něčem jiném, bohužel se to nedá aplikovat každou hodinu.“*

16. Na sociální klima třídy a školy působí i socioekonomický, národnostní a etnický původ žáků. Objevuje se zde na škole nějaká závažnější disharmonie? Jakým způsobem toto řešíte? Pokud ne, řešila byste to, a jak?

*„Na naší škole jsme národnostně naprosto sjednocení. Máme tady žákyni z Vietnamu a děti ji berou a není tady s tímto žádný problém. Tato žákyně je možná více snaživá, ale ostatní žáci ji za to vůbec neodsuzují. Nemůžu říct, že bych se tady s nějakým sociálním problémem, z tohoto hlediska. Takže není. Kdyby byl, jak bych ho řešila, tak samozřejmě by to byla práce s celou třídou a určitě bych si nechala poradit, spojila bych se s pedagogicko-psychologickou poradnou a určitě bychom to nějakým způsobem řešila s celou třídou, aby tady ten problém nebyl.“*

17. Víte, jaké metody vyučování jsou aplikovány učiteli na této škole?

*„Ano, zase to vím z toho povídání. Učitelé aplikují celou škálu metod od výkladu přes skupinové vyučování, máme tady několik tříd s interaktivními tabulemi.“*

18. Snažíte se jako VP radit v oblasti metod vyučování učitelům, aby se minimalizovalo nevhodné chování žáků a frustrace učitelů?

*„Ne, není to v tomto směru potřeba.“*

## **PŘÍLOHA P3: ROZHOVOR S VÝCHOVNOU PORADKYNÍ 2**

1. Jak dlouho pracujete jako pedagog a jak dlouho pracujete ve škole jako Výchovný poradce?

*„Pedagogickou praxi jsem zahájila v roce 1989. Na ZŠ v Luhačovicích působím od r.1993 a v roli výchovné poradkyně od r.2001.“*

2. Zabýváte se prací výchovného poradce se zaměřením na klima školy a třídy, dokázala byste říci, co je klima školy a co je klima třídy?

*„Klima školy je pocit či dojem, který člověk o dané škole nabyvá. Prozrazuje kvalitu vnitřního prostředí školy, jak ji vnímají všichni, kteří ke škole patří - žáci, učitelé, nepedagogický personál, rodiče. Prozrazuje také, jaké vztahy panují uvnitř této skupiny lidí či mezi jednotlivými podskupinami. Klima třídy charakterizuje chování jednotlivce v určité skupině vrstevníků i chování skupiny jako celku. Tato skupina vrstevníků má na dospívajícího větší vliv než učitel či rodič, může ovlivnit/kladně i záporně/ jeho chování i hodnoty.“*

3. Dokázala byste popsat jaké je ve vaší škole klima? A snažíte se nějak toto klima ještě více zkvalitnit?

*„Klima naší školy jako celku posuzuji jako dobré. Pochopitelně se v tak velkém kolektivu žáků i dospělých objevují problémy, ale ty se snažíme řešit co nejdříve ke spokojenosti všech, byť ne vždy je to možné a reálné. Co člověk, to názor.“*

4. Máte přehled jako výchovný poradce, jak vypadá klima třídy v každé třídě? I zde se snažíte klima třídy více harmonizovat?

*„Ano, přehled celkem mám. Na škole je 27 tříd, 11 na I.stupni a 16 na II. stupni. O harmonické klima ve třídě usiluje každý třídní učitel a tam, kde je potřeba, vypomůžu já jako VP nebo v extrémních případech mohu zprostředkovat kontakt a spolupráci s odborníkem.“*

5. Myslíte si, že VP nebo pedagog by měl znát klima třídy a školy?

*„Rozhodně ano. Na každém jedinci záleží, aby pomáhal svým chováním a přístupem zkvalitňovat pozitivní a harmonické prostředí, ať už se jedná o klima třídy či celé školy. To pak ovlivňuje kvalitu práce i chování ostatních a posiluje to mezilidské vztahy.“*

6. Dozvídáte se na školeních nějaké informace, které se týkají klima školy a třídy? Jak s těmito informacemi nakládáte?

*„Ano, i když četnost takto zaměřených školení by mohla být vyšší a dostupnější. Informace předávám pedagogickému sboru na poradách.“*

7. Poskytujete informace v souvislosti s klima školy a třídy také rodičům?

*„Ano, pokud projeví zájem.“*

8. Máte pocit, že jste ve vztahu k ostatním pedagogům hlavním odborným garantem a koordinátorem činnosti v oblasti VP?

*„Vedením školy jsem tímto pověřena. Vše, co se týká výchovného poradenství s touto problematikou, zaštiťuji a koordinuji. Pouze profesní orientace, volba povolání a přihlášky na SŠ jsou v kompetenci kolegyně.“*

9. Jako VP, máte vhodný pracovní prostor?

*„Ano mám. Mám samostatný kabinet pro případné konzultace se školním psychologem, rodiči, třídními učiteli či problémovými žáky, ve kterém mám k dispozici vlastní PC.“*

10. Probíhá u Vás průběžné vzdělávání, tj. kurzy, semináře či školení?

*„Ano, probíhá. Někdy s větším časovým odstupem, někdy menším /dle nabídky/. Naposled jsem zajistila školení v rozsahu 4h pro kolegy z II.st., které se konalo včera odpoledne na naší ZŠ. Tématem přednášky byla "práce s integrovanými žáky, s žáky s VPU a tvorba IVP".“*

11. Když dojde k rozladění sociálních vztahů mezi žáky a dospělými, je Vaší snahou je zase sladit.

*„Samozřejmě ano. Pohovorem s jednotlivými aktéry, rozbořením problému a hledáním východiska či řešení k uklidnění situace a spokojenosti obou stran.“*

12. Když dojde k sociální izolaci jednotlivce, jste schopna toto poznat? Je vaší snahou toto řešit i bez výzvy?

*„Jsem schopna to poznat a řešit se to snažím, ale v tak velké a početné skupině lidí mi může něco uniknout či ke mně naopak vůbec neproniknout. Bohužel musím konstatovat, že bych na důsledné dokončení všech případů a jejich neustálé sledování potřebovala daleko více času. Na tak velké škole, jako je ta naše, by se tímto uživil člověk zaměstnaný mini-“*

*málně na 1/2 úvazku, kdežto já mám při všech jiných povinnostech na VP z úvazku úlevu 3h týdně.*“

13. Zabývala jste se někdy uspořádáním prostoru (např. uspořádáním stolů) ve třídách?

*„Zatím ne, ale mohu poradit. Toto nechávám na třídních učitelích či vyučujících samotných.“*

14. Sociálnímu chování žáků mnohdy porozumíme např. analýzou prostředí. Prováděla jste někdy takovou analýzu?

*„Já osobně ne, ale školní psychologka, která s naší školou dlouhodobě spolupracuje a dojíždí do naší školy 1x měsíčně, už několikrát ano.“*

15. Kdybyste měla „volnou ruku“, jaké je podle Vás nejvhodnější uspořádání prostoru ve třídě?

*„Vím, že někdo upřednostňuje kruhové uspořádání židlí atd., ale já osobně dávám přednost klasickému uspořádání kvůli očnímu kontaktu s každým žákem. Pochopitelně bych rozlišovala, jaký předmět má být vyučován..Je-li hodina volnější /výchovy/, která dává prostor k diskuzím = kruhové sezení není na závadu. Jedná-li se o hodinu vyžadující maximální soustředění žáků = klasické uspořádání, aby je nerozptylovalo okolí.“*

16. Na sociální klima třídy a školy působí i socioekonomický, národnostní a etnický původ žáků. Objevuje se zde na škole nějaká závažnější disharmonie? Jakým způsobem toto řešíte? Pokud ne, řešila byste to, a jak?

*„I naše škola má žáky s různým socioekonomickým, národnostním a etnickým původem, ale k žádné závažnější disharmonii nikdy nedošlo. Snažím se těmto problémům předcházet osvětou mezi žáky - např. při nástupu žáka-cizince jsem zajistila besedu s rodilým občanem dané země a tlumočnickem v rámci projektu "Integrace cizinců", aby děti poznaly, jak se jejich nový spolužák cítí, když nerozumí, jak by se ony cítily v jeho situaci/ v cizí zemi/, jak by mu ony mohly pomoci s adaptací na nové prostředí atd. Pokud bych přesto něco podobného někdy měla řešit, snažila bych se problém podchytit na samém začátku, hodně komunikovat a do jeho úspěšného řešení zapojit žáky, třídního učitele i ostatní dospělé.“*

17. Víte, jaké metody vyučování jsou aplikovány učiteli na této škole?

*„Myslím si, že přehled celkem mám.“*

18. Snažíte se jako VP radit v oblasti metod vyučování učitelům, aby se minimalizovalo nevhodné chování žáků a frustrace učitelů?

*„Snažím, někdy s větším a někdy menším úspěchem. Jsou lidé přístupní měnit své zaběhlé metody, naslouchat druhému a z případných výtek či upozornění se poučit a naopak lidé zcela nepřístupní. To platí o dětech i dospělých. V obou případech se vyplácí hlavně trpělivost.“*

## **PŘÍLOHA P4: ROZHOVOR S VÝCHOVNOU PORADKYNÍ 3**

1. Jak dlouho pracujete jako pedagog a jak dlouho pracujete ve škole jako VP?

*„Jako pedagog pracuji 19. rok, a jako výchovný poradce 10 let.“*

2. Zabývá se prací výchovného poradce se zaměřením na klima školy a třídy, dokázala byste říci, co je klima školy a co je klima třídy?

*„Tak klima třídy je vlastně to, jak ta třída funguje, co se týká mezilidských vztahů, jakým způsobem probíhá ve třídě výuka a podobně. Klima školy je v podstatě to samé ve větším měřítku. Samozřejmě jsou to vztahy nejen mezi dětmi, ale i mezi vedením a učiteli, to by mělo být asi tyto vzájemné vztahy, které jsou na škole i ve třídě, pak na klima také působí to, jak je například škola vybavená.“*

3. Dokázala byste popsat jaké je ve vaší škole klima? A snažíte se nějak toto klima ještě více zkvalitnit?

*„Já myslím, že klima je celkem fajn. Ve třídách nejsou závažnější problémy, už proto, že studenti jsou na gymnáziu vybíráni, většinou jsou to studenti s vyznamenáním, takže je zde předpoklad, že budou chtít pracovat, takže to klima v jednotlivých třídách je bez problému, jak co se týká vztahů, tak i ve vztahu k učitelům. I učitelé spolu vzájemně vycházejí dobře. Nikdy jsme neřešili konflikt mezi učitelem a třídou jako celkem (aspoň o žádném nevím). Co se týká vybavenosti, tak samozřejmě škola je poměrně dobře vybavená různými technologiemi, interaktivními tabulemi ve všech třídách a jinak jsme v podstatě typ menší školy. Velmi dobře se vzájemně znají učitelé s žáky, známe jejich zázemí. Jako výchovný poradce se určitě snažím klima školy i tříd více zkvalitnit a to tak, že pokud vyvstane nějaký i malý problém, tak komunikuje s vyučujícím, hlavně s třídním, ale i s ostatními pedagogy. Když je to nutné, voláme si rodiče, abychom eliminovaly negativní vlivy ve třídách. V posledních letech máme na škole integrované děti, děti, co mají tělesné, zrakové, nebo sluchové postižení, a nebývají problémy v kolektivu. Ale naopak děti s Aspergerovým syndromem malinko nabourávají kolektiv, potom to řešíme, vysvětlujeme dětem, samozřejmě rodičům. Snažím se hodně komunikovat, když je nějaký problém, občas problém řešíme i přes výchovnou komisi, na třídních schůzkách.“*

4. Máte přehled jako výchovný poradce, jak vypadá klima třídy v každé třídě? I zde se snažíte klima třídy více harmonizovat?



*„Zběžně přehled mám. Určitě mám o klima třídy větší přehled ve třídách, kde učím, nebo kde jsem učila vícero let, ale některé třídy, které vůbec neznám, tak jenom mám informace v podstatě z doslechu od třídního. Pokud se objeví nějaký problém, tak to řešíme hned.“*

5. Myslíte si, že VP nebo pedagog by měl znát klima třídy a školy?

*„Já myslím, že je to určitě nutné. Učitel by neměl jít do třídy, kterou vůbec nezná, o které nic neví. Samozřejmě, když máte novou třídu, tak nevíte, postupným poznáváním by měl každý zcela určitě vědět, jak ta třída funguje, co na ni platí. Takže je nutné znát klima školy a třídy.“*

6. Dozvídáte se na školeních nějaké informace, které se týkají klima školy a třídy? Jak s těmito informacemi nakládáte?

*„Na školeních nějaké obecné informace samozřejmě dostáváme. Ale z druhé strany musím říct, že většinou na těch školeních se spíš školitelé dotazují nás, co se děje ve školách, protože oni v těch centrech to málokdy ví, takže spíše tam vždycky někdo přednese něco s čím se setkal a potom se o tom diskutuje a rozebíráme konkrétní problém. Obecných informací, zásad, jak postupovat, je minimum, co se dovídáme na seminářích a spíš tam řešíme jednotlivé problémy těch jednotlivých škol. Samozřejmě bez jmen, obecně hodnotíme, diskutujeme, Někaké převratné informace na školeních jsem se v životě nedozvěděla.“*

7. Poskytujete informace v souvislosti s klima školy a třídy také rodičům?

*„Určitě ano. Na třídních schůzkách v posledních letech je snaha s celým plénem rodičů debatovat nejdříve o klimatu na škole a ve třídě, až potom o známkách. Většinou se rozebírá chování třídy, jak se třída dala dohromady (hlavně u nově přijatých žáků).“*

8. Máte pocit, že jste ve vztahu k ostatním pedagogům hlavním odborným garantem a koordinátorem činnosti v oblasti VP?

*„Předpokládá se, že by to tak mělo být. Ono v praxi samozřejmě je to tak, že lidé se chodí za mnou radit o některých věcech, co se týká chování a práce třeba s těmi integrovanými žáky. Samozřejmě, že spousta kolegů se radí mezi sebou navzájem, protože už i věkem získává člověk zkušenosti. Takže ne vždy úplně každý jde za mnou. Při závažnějších situacích to řešíme přese mě. Takže se dá říct, že ano.“*

9. Jako VP, máte vhodný pracovní prostor?

*„Vhodný pracovní prostor nemám. Měla jsem dříve kabinet, kam jsme mohli chodit řešit záležitosti o samotě, měla jsem vypsané konzultační hodiny a chodili za mnou studenti, byla to místnost i pro třídní učitele, kam chodili řešit různé problémy s žáky. Teď je situace taková, že ten kabinet je k dispozici asistentům pedagogů s dětmi s Aspergerovým syndromem. Situace se ale řeší, protože jako výchovný poradce nemohu sdílet kabinet s dalšími 4 kolegy.“*

10. Probíhá u Vás průběžné vzdělávání, tj. kurzy, semináře či školení?

*„Určitě ano. Postupně pořád se doškoluji, co se týká kariérového poradenství, kompetence postižených žáků, takže neustále probíhá nějaké školení. Každý rok minimálně jedno. Minulý rok to byl například půl roční kurz, jezdili jsme na něj jednou za 3 týdny.“*

11. Když dojde k rozladění sociálních vztahů mezi žáky a dospělými, je Vaší snahou je zase sladit.

*„Zcela určitě, v této souvislosti spolupracujeme s jednou organizací. Realizují se různé schůzky, třídy tam docházejí. Když je nějaký problém, máme snahu zjišťovat, poradit se. Ono někdy je problém, když to s nimi řeší ten třídní učitel, možná je lepší, když je to osoba úplně cizí. Je vždycky v zájmu nejvyšším to, jakým způsobem problém vyřešit.“*

12. Když dojde k sociální izolaci jednotlivce, jste schopna toto poznat? Je vaší snahou toto řešit i bez výzvy?

*„Ono to zase souvisí s tím, jestli učím v té dané třídě, nebo jestli je znám, nebo jestli jsem je učila, a jestli mám možnost to v té hodině poznat, tak se toto snažím řešit hned. Když mi to neoznámí třídní učitel u těch žáků, co neučím, nejsem to asi schopná poznat. Vždycky se snažíme hledat při řešení takového problému člověka, který k tomu dítěti má poměrně nejblíže, aby to s ním první probral, a když je nutné, abych do toho zasáhla, tak do toho zasahuju. V první řadě to teda řeší člověk, který je mu bližší, třeba třídní učitel, nebo vyučující, který ho má poměrně rád.“*

13. Zabývala jste se někdy uspořádáním prostoru (např. uspořádáním stolů) ve třídách?

*„Ono je to různé pro různé předměty. V hodinách cizích jazyků je uspořádání jiné, je to možné, protože je v těchto hodinách menší počet žáků. Pokud je třída kompletní, tak ani s nějakým zvláštním uspořádáním lavic, než jak je to běžné v řadách, nejde počítat, není to možné. Kdyby se zmenšil počet studentů, dalo by se uspořádání udělat i jiné, možná by to*

*bylo někdy vhodnější, ale je to samozřejmě dané prostorem, místem, předmětem a počtem studentů. V jazycích tedy vyhovuje uspořádání lavic do účka, v matematice je toto nemožné, protože je nutné, aby všichni studenti dobře viděli na tabuli přímo, aby se nemuseli dívat z boku. Pokud by na to byly prostory, určitě každý předmět by měl mít svoje uspořádání.“*

14. Sociálnímu chování žáků mnohdy porozumíme např. analýzou prostředí třídy. Prováděla jste někdy takovou analýzu?

*„Zatím jsem takovou analýzu nedělala. Pokud se stalo, že žák přestal pracovat v hodinách, nebo se zhoršil, tak pak vyučující přišel a spolu jsme o tom komunikovali. V mnoha případech tento problém souvisí se situací v rodině. Takže nikdy jsem já sama jako výchovný poradce ve třídě takové šetření nedělala. V nižších třídách jsme ale dělali ve spolupráci s jednou organizací šetření, jaká nálada je ve třídách, jestli je kolektiv ucelený, jestli tam není někdo vymezený z kolektivu, takže toto jsme sledovali, ale já sama osobně jsem to nedělala.“*

15. Kdybyste měla „volnou ruku“, jaké je podle Vás nejvhodnější uspořádání prostoru ve třídě?

*„Kdyby se zmenšil počet studentů, dalo by se uspořádání udělat určitě vhodnější, ale je to dané i předmětem.“*

16. Na sociální klima třídy a školy působí i socioekonomický, národnostní a etnický původ žáků. Objevuje se zde na škole nějaká závažnější disharmonie? Jakým způsobem toto řešíte? Pokud ne, řešila byste to, a jak?

*„Já si myslím, že tady žádná disharmonie, ani národnostní není. Nemáme tu žádné jiné národnosti, ani cizince. Ani nevím o tom, že by zde byl někdo, kdo by dával najevo, že je například z bohatší rodiny. Nic takového jsme zde na škole nezaregistrovali. Určitě se mezi dětmi v malé míře něco takového vyskytuje, ale určitě to nepřesahuje únosnou hranici.“*

17. Víte, jaké metody vyučování jsou aplikovány učiteli na této škole?

*„Myslím, že hodně učitelů využívá podobných metod. Hodně se využívá toho interaktivního prostředí, zase to souvisí s počtem žáků, s předmětem. V cizích jazycích například určitě využívají více metod, než třeba v jiných předmětech. U všech kolegů jsem samozřejmě ne-*

*byla, někoho jsem v praxi viděla, ale že bych to dokázala posoudit u všech kolegů, to asi ne. Ale přehled mám, mezi kolegy se spolu bavíme, co kdo dělá, já se různé ptám, co dělají v hodinách, jak to provádějí. Jaká metoda třeba pomáhá pro lepší pochopení látky.“*

18. Snažíte se jako VP radit v oblasti metod vyučování učitelům, aby se minimalizovalo nevhodné chování žáků a frustrace učitelů?

*„Pokud mám v tomto směru informace, vždycky řeknu na poradách svůj názor, na poradě, při výchovné komisi, nebo když za mnou někdo přijde, tak se snažím dát dobrou radu, co by mohl zkusit. Nejvíce, co já radím, je práce s těmi integrovanými žáky, protože to za mnou chodí hodně noví kolegové, jakým způsobem je vyučovat. Tohle určitě probíráme.“*