UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2014−2018

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dana Pačesová

Etika a osobnost speciálního pedagoga ve vyučovacím procesu

Praha 2018

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Olga Nytrová

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2014−2018

BACHELOR THESIS

Dana Pačesová

Ethics and the Personality of the Special Education Teacher in the Teaching Process

Prague 2018

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Olga Nytrová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 20. února 2018 . Dana Pačesová

……..

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Olze Nytrové za odborné vedení, podnětné rady a lidský přístup při sestavování bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou hodnotových postojů speciálního pedagoga a jeho morálním a etickým ukotvením a prosociálním jednáním ve vyučovacím procesu. Práce se zaměřuje na analýzu přirozené autority pedagoga, klade důraz na člověka, lidské hodnoty a na profesní a institucionální etiku. V teoretické části se podrobněji zaměřuje na vymezení pojmů etika a morálka, tradiční hodnoty a lidskost. Rozebírá osobnost speciálního pedagoga, specifika jeho profese a závěrem se zamýšlí nad současností a budoucností speciální pedagogiky.

Praktická část navazuje na část teoretickou a ve svém výzkumu ověřuje znalosti, které vycházejí z postojů a jednání speciálního pedagoga a souvisejí s reflektovaným mravním přesvědčením a hodnotovými postoji žáků na základní škole.

Klíčová slova: etika, hodnota, charakter, osobnost speciálního pedagoga, speciální pedagog, vyučovací proces, žák

Abstract

Bachelor thesis is focused on the problematics of the value attitudes of the special education teacher and his/her moral and ethical anchoring and pro-social acting during the teaching process. The thesis is focused on analysis of the natural authority of the teacher lays emphasis on a human being, human values and on the professional and institutional ethics. In the theoretical part, it is focused in more details on the definition of the concept of the ethics and morals, traditional values and humanity. It analyses the personality of the special education teacher, particularity of his/her profession and in the end it contemplates the present and the future of the special pedagogy.

The practical part follows the theoretical one and its research, it verifies the knowledge which proceed from the attitudes and actions of the special education teacher and they are related to moral conviction and value attitudes of students of the primary schools.

Key words: ethics, character, personality of the special education teacher, special education teacher, student, teaching process, value.

OBSAH

ÚVOD ... **9**

TEORETICKÁ ČÁST ... **12**

1 VZNIK A VÝVOJ ETIKY ... **12**

2 ETIKA V PEDAGOGICE ... **15**

2.1 Člověk a tradiční hodnoty ... 15

2.2 Péče o duši, já a ty ... 18

2.3 Svoboda, spravedlnost a odpovědnost ... 19

2.4 Dobro a zlo ... 20

3 PROFESNÍ A INSTITUCIONÁLNÍ ETIKA, KODEXY ... **23**

3.1 Etika v komunikaci speciálního pedagoga ... 24

3.2 Etika neverbální komunikace ... 26

4 OSOBNOST SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA A JEHO AUTORITA ... **29**

4.1 Osobnostní předpoklady a dovednosti vychovatele ... 30

4.2 Vychovatel a ctnosti ... 33

4.3 Didaktické zásady vyučovacího procesu ... 34

5 ČLOVĚK A PROSOCIÁLNÍ JEDNÁNÍ ... **37**

5.1 Hrdinové a modely ... 38

5.2 Vztah morálního usuzování a jednání mezi pedagogem a žákem ... 39

5.3 Rozvoj morálního vědomí a výchova charakteru ... 39

6 ETIKA VYCHOVATELE V PRAXI ... **41**

7 SPECIÁLNÍ PEDAGOG A SPECIFIKA JEHO PROFESE ... **42**

7.1 Kompetence speciálního pedagoga ... 44

7.2 Speciálně – pedagogická komunikace ... 46

7.2.1 Cíl speciálně – pedagogické komunikace ... 47

7.3 Pracovní zátěž speciálního pedagoga a její následky ... 48

7.3.1 Příznaky syndromu vyhoření ... 50

7.3.2 Příčiny syndromu vyhoření ... 50

7.3.3 Etapy syndromu vyhoření ... 52

8 SOUČASNOST A BUDOUCNOST SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY 54

EMPIRICKÁ ČÁST 55

9 CÍLE A CHARAKTER VÝZKUMU 55

9.1 Metodologie průzkumu 55

9.1.1 Dotazník 55

9.1.2 Získané údaje a jejich zpracování 56

9.2 Průzkumné problémy a průzkumné hypotézy 56

9.2.1 Vyhodnocení výzkumné části 57

9.3 Vyhodnocení výzkumu 65

ZÁVĚR 66

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 68

Seznam použitých českých zdrojů 68

Seznam použitých zahraničních zdrojů 71

Zákonné normy 71

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK 72

Seznam grafů 72

Seznam tabulek 72

SEZNAM PŘÍLOH 73

ÚVOD

Povolání speciálního pedagoga není snadné a stejně jako v ostatních oborech jsou zde na osobnost pedagoga kladeny vysoké požadavky. S některými dispozicemi se člověk rodí, jiné dispozice, schopnosti je třeba tvrdě a dlouze získávat. Předpoklady pro výkon profese by měly zajímat každého odpovědného člověka před tím, než do své práce nastoupí. Bakalářská práce by mohla být podnětem, zamyslet se nad tím, zda člověk, v tomto případě speciální pedagog, opravdu má na to, co jeho profese vyžaduje, zda může nabídnout svému okolí maximum a jestli bude moci za pár let výkonu profese říci, že si zvolil svou životní pozici správně, a že ji dělá s radostí a s plným nasazením, a dovede se v oboru orientovat. Z pohledu pedagoga na základní škole běžného typu se jedná o práci s dětmi s handicapem, proto by měl být přístup budoucích odborníků a kvalitních učitelů o to promyšlenější a zodpovědnější.

V historických obdobích se vždy nacházeli odlišní jedinci s nějakým postižením a společnost je buď ignorovala, segregovala nebo uplatňovala represe. Už Jan Amos Komenský vyzýval k jinému pohledu, ke změně postojů vůči k dětem s postižením, a odmítal jejich vyloučení z výchovně vzdělávacího procesu. Vývoj odlišného přístupu k handicapovaným osobám byl především ovlivněn humanismem a vyústil na přelomu 19. a 20. století rozvíjením mladého oboru speciální pedagogiky. Během 20. století se lidské společnosti snažily o různé nápravy a upřesnění vědeckých pohledů a postupů, politické změny však ukázaly i odlišné názory na přístupy a podporu pro lidi s různými postiženími. U nás se speciální pedagogikou zabývali mnohé osobnosti např. F. Bakule, A. Bartoš, M. Sovák, Z. Matějček či M. Vítková, která se podílela na jedné z nejpropracovanějších koncepcí inkluzivního vzdělávání na Brněnské speciální pedagogické škole.

Po roce 1989 se naprosto velmi změnilo myšlení, přestala do jisté míry platit stará pravidla, pohled na výchovu a vzdělání prošel velkými změnami. V současné době vnímáme do jisté míry rozpad morálky jako celku, kdy konzumní zaměření mnohdy lidi strhává k sobectví, sebestřednosti a mnozí pak z pohodlnosti a pocitu prázdnoty zapomínají na ideály. Naštěstí se vytváří nová etika odpovědnosti. *„Etice je podřízen člověk každý a celý, všecko, co prožívá a koná, tedy i poznávání. Poznání je mravní*

povinnost, stejně jako láska a služba bližnímu, jako kterýkoli z mravních příkazů.“ (Masaryk In: Čapek, 1969, s. 167). Velmi důležitá je tak tolerance, ohleduplnost, partnerství, snášenlivost, vstřícnost a odpuštění, doprovázené chápáním nutnosti kompromisů nejen z pohledu speciálních pedagogů, ale i ze strany spolužáků či rodičovské veřejnosti. Hodnoty, potřeby, zájmy a postoje jsou součástí motivace a jednání člověka vždy v souvislosti s jeho socializací. V dnešní společnosti, pro kterou je typickým znakem vyprahlost a prázdnota, je nutné se navracet k mravním hodnotám, ze kterých náš národ vzešel. Biblické Desatero často uznávané jako Bohem určené elementární pravidlo pro život, určuje stále naše lidské hodnoty bez ohledu na to, zda jsme věřící či ateisté. Naše kultura má křesťanské kořeny, na něž bychom neměli zapomínat.

V teoretické části bakalářské práce se budeme zabývat vznikem a vývojem etiky, kdy naše poznání bude vycházet od člověka, jeho tradičních hodnot a péčí o duši. Ruku v ruce se svobodou, spravedlností a odpovědností se zamyslíme nad pojmy dobro a zlo. Z pohledu profesní a institucionální etiky, v závislosti na osobnosti speciálního pedagoga a jeho kompetencí, budeme zkoumat jeho osobnost a bytí, ale i prosociální jednání související s jeho charakterem a ctnostmi, jejichž prostřednictvím formuje žáky na základní škole v souvislosti s jejich utvářenými hodnotovými postoji, reflektovaným, mravním přesvědčením a probouzeným svědomím. V našem hledání si dále položíme otázku důležitosti vztahu morálního usuzování a jednání mezi vychovatelem a žákem, rozvoje morálního vědomí a výchovy charakteru. Přirozenou autoritu má pedagog, který je pravdivý, spravedlivý a dokáže svým svěřencům naslouchat a pomáhat. Také disponuje zdravým sebevědomím, dovede vysvětlit, co požaduje od svých žáků, co je smyslem života (poslání, práce, pomoc, vlastenectví) a co jim dává škola a jak je formuje a pro život připravuje rodina. Úskalím pedagogické profese však je mnohost rolí a z nich vyplývající různorodá očekávání od žáků, rodičů, kolegů, nadřízených i široké veřejnosti. Současnost a budoucnost oboru speciální pedagogiky uzavírá teoretickou část.

Cílem práce je zmapovat, kdo je speciální pedagog a zhodnotit základní sociálně etický rozměr, odkazující na biblické Desatero. Hlavním cíle je zamyslet se nad tím, co člověka dělá šťastným, co jej naplňuje a jak pečuje o svoji duši. Zejména pak nad smyslem slov profesora Olivara, že empatie je poznání. Dále se předkládaná práce zaměřuje na profesní

etiku, kompetence a poukazuje na morální usuzování mezi pedagogem a žákem. Přibližuje také pojmy etika, tolerance, prosociální chování, porozumění a hledá lidskost v jednání a charakteru mezi pedagogem a žákem.

Teoretická část je snahou zkoumat osobnost speciálního pedagoga. Hlavním cílem je charakterizovat speciálního pedagoga z pohledu etického a prosociálního jednání souvisejícího s jeho charakterem a ctnostmi, jejichž prostřednictvím formuje žáky na základní škole. Dále se předkládaná práce zaměřuje na hodnotové postoje a mravní přesvědčení pedagoga ve vyučovacím procesu.

Empirická část navazuje na část teoretickou a ve svém výzkumu ověřuje znalosti, které souvisejí s reflektovaným mravním přesvědčením a hodnotovými postoji žáků a pedagogů na základní škole běžného typu. Dotazníkovým šetřením mezi pedagogy a mezi žáky budeme hledat odpověď na morální působení výchovného a vyučovacího procesu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZNIK A VÝVOJ ETIKY

Každá lidská společnost si vytváří svá pravidla, která vycházejí ze základů víry a bytí člověka. Člověk byl posuzován jako biologický jedinec a jeho vlastnosti se určovaly podle myšlení, psychiky nebo pudového jednání. Jak uvádějí Bílý, Sičák (2014, s. 154): *„člověka však nelze rozdělovat na biologickou a společenskou bytost. Obě stránky jsou u něj v jednotě, v níž společenská, duchovní stránka je určující.“* Dějinné uspořádání světa se odráželo ve smyslu hledání podstaty člověka, v jeho postoji k okolnímu prostředí a odpovědí na základní otázky, co je správné, co je špatné. Lidé tak pojímali hodnoty moudrosti, odpovědnosti a lásky v souvislosti s cestou, na které nalézali vztah k ostatním i k sobě. Hovoříme tedy o mravnosti v závislosti na etice. Etiku chápeme jako disciplínu filozofie, pocházející z doby Aristotela, který lidské jednání nazýval poznáním a tvořivostí a rozlišoval teoretický a praktický rozum, spojený se svědomím. Etiku také vnímáme jako teoretickou vědu o morálce, coby stránce života společenského člověka. Věnuje se studiu morálky a rozumovým odůvodněním morálního jednání, profesní etika pak studuje normy morálního jednání v rámci dané profese. Etologie je pak samostatná disciplína, která studuje chování a vrozené či získané vlastnosti a to jak u člověka, tak ostatních živočichů a hledá mezi nimi souvislosti. Etické problémy nastávají ve chvíli, kdy je evidentní, jak by se měl v dané situaci člověk zachovat a rozhodnout, ale jednání se mu příčí a nedokáže se k němu přiklonit. Nastává většinou ve chvíli, kdy stojíme před dvěma možnostmi, z nichž ani jedna nevychází z našeho morálního přesvědčení, neodpovídající našim morálním principům, které zastáváme (Jankovský, 2003). Při setkání s dilematem se může subjektivně zdát, že situace nemá řešení, čímž se liší, od etického problému, kdy víme, jak jednat, ale nedokážeme to. Zdá-li se ze subjektivního hlediska, že situaci nelze řešit, měl by se člověk opřít o své zkušenosti, hierarchii morálních hodnot či svou vlastní osobnost (Kopřiva, 2006).

Historie etiky je spjatá již se začátkem lidských dějin, kdy společnost musela řešit základní otázky vztahu k jednotlivci, vztahu jedince a ostatních lidí i k přírodě a sobě samému. Rozvoj a vývoj společnosti vždy korespondoval s vývojem poznání a s etickou

problematikou. Ty byly vyvozovány z přirozené povahy stavu věcí, kdy etika byla stavěna na rozumu, vůli, citu nebo byla vyvozována z božského přičinění. Aby člověk přežil a žil šťastně musel hledat optimální normy chování, podmíněné racionálním a iracionálním zdůvodněním různých příkazů a zákazů, tzv. tabu. Na starověké civilizace navazovala nejvíce kultura starověkého Řecka a Říma, kdy vzdělání bylo zaměřeno na požadavek ctnosti ve smyslu dokonalosti. Pro nás je velkou motivací křesťanství vycházející z židovské etiky Desatera přikázání a přinášející nový prvek – úctu k lidské důstojnosti.

V běžné komunikaci nám pojmy etika a morálka většinou splývají v jedno. Mravním slovům obvykle rozumíme, užíváme je v souvislosti k vyjádření mravní skutečnosti, kterou předpokládáme i u druhých. Dnešní svět ale také vyvolává rozmanitost světových názorů, klade si stále nové otázky, a pro etiku je stálou výzvou. Život každého člověka se skládá z rozhodování. Rozhodováním volíme mezi správným a špatným, mezi etickým a neetickým, mezi dobrem a zlem. Jsme křesťanská kultura, máme křesťanské kořeny a vodítkem je křesťanské desatero, jak jsme o tom hovořili v úvodu bakalářské práce. Jde o přirozený vývoj, ale musíme se obohacovat o morální hodnoty správného způsobu života a snažit se nalézt společné, obecné základy, na nichž kvalita bytí stojí. Žáčková (2004, str. 7) k tomu říká: *„Každý, kdo přemýšlí a je znepokojen určitými otázkami svého každodenního života, je v tomto smyslu slova etickým filozofem. Jedinec se může pokusit vyřešit jednotlivý problém, filozof se snaží problém řešit v obecné rovině.“*

Pojem etika vychází z řeckého ethos a chápeme ho v různých významech. Spojujeme mravnost, soulad rozhodování, humánní etické principy, mravní výchova, nebo podstata hledání na základní otázky, jak nejlépe žít, milovat bližního svého, ale také lidská práva a povinnosti. Samotné kladení otázek je filozofováním, které hledá představu o světě, lidech a o tom, jak žít. Již filozofové starověkého Řecka chtěli nalézt obecné principy bytí, aby mohli vysvětlit přírodu jako základ řádu. Anzenbacher (2004) poukazuje na analýzu jazyka morálky, základní problémy etiky, aplikace na určité oblasti jednání (individuální a sociální etika). Individuální a sociální etiku tak zahrnujeme do etiky obecné, kdy člověk potřebuje pomoc. Odpovědně bychom měli např. hledat spravedlivé ekonomické a sociální uspořádání a vyrovnávání se s přístupem k vlastní profesi a jejímu naplňování. Individuální etika poukazuje, že je pouze na nás, jak při jednání využíváme

svůj postoj v sociálním kontextu. Sociální etika vychází z hodnocení sociálních skutečností a zpevňování interakcí. Sociálně – etický rozměr odkazuje k Písmu svatému, tj. k jistotě o podstatě člověka a společnosti, sloužící obecnému dobru. Nytrová, Pikálková, (2007, str. 66) dodávají: „*naše evropská kultura vyrostla na křesťanských základech, a proto k jedné ze základních a stále respektovaných etických norem patří biblické Desatero. Je normou s již více než dvoutisíciletou tradicí a definuje určité základní hodnoty, uznávané v naší kulturní oblasti.“* O Desateru bude pojednáno v kapitole Člověk a tradiční hodnoty.

Etika individuální:

- hédonismus, smyslem života je dosažení štěstí a blaženosti nejen v tělesné, ale i v duševní rovnováze,
- utilitarismus, je jednání přinášející užitek a prospěch sobě i druhým,
- pragmatismus, měřítkem morálnosti je důsledek jednání, dobrý výsledek ospravedlňující způsob výsledku konání,
- etika autonomie, autonomie svědomí a svobody vycházející z člověka,
- etika existencialismu, člověk má jednat svobodně a autenticky.

Etika sociální (společenská):

- liberalismus, zakládá si na ochraně jedince, jeho majetku, svobody a životního stylu. Výsledkem je zpochybňování nebo odmítání společenských norem jako regulátoru chování,
- socialismus, sociální spravedlnost je rovnost, nerovnost je nespravedlnost, vlastnit soukromé výrobní prostředky vede k nerovnosti,
- křesťanská sociální nauka, člověk se angažuje pro obecné dobro na principu křesťanské lásky. (Dvořáček, 2014).

2 ETIKA V PEDAGOGICE

2.1 Člověk a tradiční hodnoty

Člověk jako osobnost tvoří celek z psychických, fyzických a sociálních vlastností, které se navzájem prolínají. Tyto vlastnosti jsou podmíněny potřebami člověka, mezi které patří pocit jistoty a bezpečí. Potřeby jsou ryze individuální, každého z nás dělá šťastným něco jiného. Jejich důležitost a významnost pro nás je navíc ovlivněna i mnoha faktory, včetně genetické výbavy, výchovy, inteligence, emocionality a věkem. Radkin (2005, str. 14) píše, že, *„pravidelné a postupné plnění lidských potřeb buduje plnohodnotný život a je odpovědí na otázku smyslu našeho života“.* Člověk by tedy měl vědět, co jej dělá šťastným, co jej naplňuje a to si dopřávat kdykoli, kdy k tomu bude příležitost. Někoho těší, když může odpoledne strávit v knihovně mezi starými knihami, jiného čas strávený s rodinou, partnerem, kolegy, poslech hudby nebo to je třeba okamžik, kdy pečujeme o své blízké.

Současnost se vyznačuje uspěchaností, narůstajícími nároky na jedince, na druhou stranu se často zapomíná na životní hledání a objevování hodnot. Moderní technologie nás vtahují do imaginárního světa filmů a her a zároveň nabízejí s otevřeným přístupem k informacím i konkrétní projevy chování a jednání jednotlivců a skupin. Pravidelně se například objevují zprávy o střelbě ve školách, útocích migrantů na ženy a lidé mohou mít pocit, že negativní skutky převládají. Naštěstí se setkáváme i s případy obětavé pomoci slabším a potřebným, někdy i za cenu vlastního života. Konkrétní chování je dáno volbou mezi dobrem a zlem, vychází z našeho vnitřního rozhodování, kdy pro nás byla podstatná určitá hodnota, která ovlivnila náš názor a postoj. Životním vymezováním hodnot rodičů, prarodičů i generačních vrstevníků se postupně pokoušíme o dialog mezi generacemi a s nutnou dávkou pokory, tolerance a empatie, hledáme místo kam patříme a jaké univerzální hodnoty uznáváme. *„Pokud člověk není zablokovaný či nezacílený a kultivuje své kombinační schopnosti, je také schopný přijímat zdravou kritiku a pořád se zlepšovat. Spět k moudrosti, která je kardinální ctností.“* (Nytrová, Pikálková, 2011, str. 66). Tato kardinální ctnost, která je symbolem morálního života prostupuje spravedlností, rozumností, statečností a uměřeností. Proti nim stojí *„sedm smrtelných*

hříchů“ – závist, pýcha, nenasytnost, chtíč, lakota, hněv, lenost. Lidské hodnoty také souvisejí s vnější a vnitřní svobodou, kdy vnější je osvobozována od vnějších tlaků a vnitřní je spojená s rozumem, stanovujícím morální zásady. Uvědomujeme si, že hodnoty nejsou podloženy zákonem, ale stále nás inspirují, i když se někdy mění volba hodnot, ale nemění se hodnoty samy.

Reálný svět utváříme sami tím, když tvoříme životní hodnoty. Moderní člověk je velmi ovlivňován informacemi a zaručenými dobrými radami na internetu, ale zároveň nedokáže zjistit co je pravda a co je lež. Připomeňme si slova Karla Čapka: „*hodnoty bytí spočívají z velké části v tom, jak vroucně jsme schopni je prožívat. Hodnota našeho člověčího života je závislá na hodnotách, které jsou v nás. Lidé si stvořují svůj lidský svět, je v něm něco, co do něho vkládáme.“* (Čapek In: Nytrová, Pikálková, 2011, str. 67). Hodnotové postoje se začínají utvářet v primární socializaci u každého člověka, který se postupně seznamuje se svým okolním prostředím a získává emocionální zkušenosti. Tento proces odpovídá učení, odměnám, ale i trestům. Také v pedagogické práci postupně utváříme hodnotové priority svých žáků a to především vnímáním mravních norem, které fungují na základě rozlišování dobra a zla. Proto za morální jednání považujeme to, jež je ve shodě se svědomím daného člověka. Přitom u dobra a zla se děje bez rozmyslu a není to věc soukromého názoru, ale odkazuje na racionální argumentaci (Kalábová, 2011).

Během života si postupně utváříme hodnoty různého typu. Způsoby našeho jednání, myšlení, aktivit a řečnického vyjadřování pojmů nás směruje k určitým potřebám. Potřeby se stávají trvalými a důležitými hodnotami, reálnou skutečností při celoživotním přístupu k životu, kdy hledáme všeobecně platné, universální, všelidské hodnotové postoje.

Universální hodnoty podle Nytrové, Pikálkové (2011, str. 65):

- život,
- naděje,
- radost,
- rodina,
- láska,

- víra,
- odpuštění,
- svoboda,
- odpovědnost,
- poznávání,
- zdraví,
- přátelství.

U speciálních pedagogů je však také důležité odborné zázemí, znalosti a morální hodnoty, o které se může opřít. Možná, že mnohem důležitější je však schopnost improvizace a empatie, emoční inteligence, kreativita, všeobecný rozhled a vědomosti, díky nimž by pro pedagoga nebylo žádné téma tabu, dokázal by komunikovat s dětmi i rodiči a řešit s nimi obtížné situace. Především by ale takový pedagog dokázal svá moudra, a nejen ta „*oborová*“, předávat dál, dalším generacím a teprve tak by se podílel na formování kvalitních jedinců, schopných přežít ve společnosti. Jak se totiž čím dál tím víc ukazuje, nám neschází vzdělané děti – ne dnes, kdy si informace můžete dohledat všude a kdykoli, schází nám lidé schopní vcítit se do druhých lidí, kteří bez váhání pomohou potřebným, chybí nám vřelí a srdeční lidé. A nebylo by vůbec špatné, kdyby se i na těchto vlastnostech, na jejich podporování či budování, podílely více školy a v nich jejich učitelé (Lechta, 2010).

Pelcová (2010, str. 115) uvádí: *„Projevem pravé lidskosti už není analytický rozum schopný dialektické úvahy, ale původní lidský duch, jež se projevuje v trpělivosti a síle, ale také živelnosti, hravosti, bezelstné naivitě, teda v tom, co odporuje zásadám logického řádu a racionality.“* Lidé hledají lidskost, projevující se v každodenním životě. Je to především vztah k sobě samému, k ostatním jedincům, k hodnotám bytí, prožitkům a zkušenostem, kdy se v našem jednání prolínají křesťanské hodnoty. Výše uceleného hodnotového žebříčku by měla korespondovat s celou osobností i s osobnostními charakteristikami jedince, jež jsou doplňovány zvláštnostmi jednotlivých pohlaví, jejich věkem, rodinným zázemím i dosaženým vzděláním. Podstatnými, rozhodujícími faktory jsou materiální podmínky života, vlivy školy, výchovy, sociálního zázemí, prostředí a také ekonomické sféry společnosti. Cílem by mělo být předávání hodnotového žebříčku

mladé generaci, a to bez ideologické doktríny nadřazenosti, třídní nesnášenlivosti i ideologii popírající svobodu vyznání. (Vacek, 2008).

2.2 Péče o duši, já a ty

„*Svět je pro člověka dvojí, neboť i jeho postoj je dvojí. Postoj člověka je dvojí, neboť i základní slova, která může pronést, jsou dvě. Základní slova nejsou jednotlivá slova, nýbrž slovní dvojice. Jedním základním slovem je slovní dvojice Já – Ty. Druhým základním slovem je slovní dvojice Já – Ono. A tak je i lidské já dvojí"* (Buber, 2005, str. 37). To jak člověk nabývá zkušeností, znalostí a schopnosti rozvíjení svého já, ovlivňuje jeho duševní život. Duch sídlí v já a ty a pokud člověk vstupuje do tohoto vztahu silou celé své bytosti, dokáže žít v duchu a mlčící ty nás ponechává svobodnými. Tím v životním bytí vzniká poznání i velikost člověka. Poznání nemusí být podloženo jít jen za nějakým cílem, ale tím, že člověk na něco myslí, něco cítí, vnímá a něco si přestavuje (Buber, 2005).

Způsob prožitku nám vymezuje interpersonální vztah na povrchní a těsný. Těsný vztah je výrazem citlivého zájmu o toho druhého, kterého respektujeme a máme k němu důvěru. Příkladem takového vztahu je emoce lásky, lásky jako citu, jako mezilidského vztahu, lásky jako potřeby, ctnosti a dobrodiní. Těsný vztah je i vztah jedince k referenčnímu jedinci, k jedinci před kterým chceme obstát. Helus (2015, str. 29) k těsným vztahům doplňuje: „*vzájemných vztahů s takovými osobami si vážíme a dbáme, aby nebyly narušeny*". Naopak povrchní vztah, ovlivněný vnějšími okolnostmi, vztah nezávazný, rychleji zanikne a nikoho negativně neovlivní.

Integrativní funkce jádra osobnosti vytyčuje osobnostní směr našeho, já". Pokud dojde k funkčnímu poškození jádra, přicházejí poruchy psychických procesů a tím i závažná onemocnění. Jádro osobnosti se formuje asi do tří let věku v závislosti na biologických faktorech a na zrání v sociálním prostředí, které nás ovlivňuje a formuje. Jeho struktura osobnosti se mění a vyzrává, hovoříme o tzv. jáství. Jáství nejčastěji spojujeme se třemi složkami, aniž bychom některou upřednostňovali. Osobnost jedince se stále utváří a mění, některé prvky jsou sociálním prostředím ovlivněny více a některé méně.

Kognitivní složka:

- sebeuvědomování (já jsem), kdy duševní dění je ve spojení s tím co chci, v emocích je já potlačováno a zároveň je spouštěčem aktivity,
- sebepoznávání vychází s posuzování já, s použitím dlouhotrvající reflexe.

Emocionální složka:

- sebepojetí se charakterizuje vytvářením představy o sobě a o jím naplňování, vlastního zážitku a přechodu výchovy k sebevýchově – sebepoznáváním, prožitkem a snahou.

(Farková, 2008).

2.3 Svoboda, spravedlnost a odpovědnost

Každý den se člověk rozhoduje, má možnost a schopnost volby, zároveň si musí uvědomit, že s touto volbou souvisí také zodpovědnost za sebe sama i za ty druhé. Jednáním a chováním přebíráme zodpovědnost za pravdu tím, že napomáháme vítězství pravdy, která nezvítězí bez každodenní demokratické diskuse. Josef Čapek (In: Nytrová, Pikálková, 2011) o svobodě říká: „*svoboda není nahá, samoúčelná, ničím rozumovým nařízená energie. Svoboda je myšlením, protože rozhodováním mezi nižšími a vyššími možnostmi“.*

Odhad situace a psychické uvolnění je součástí výchovného procesu. Také spravedlnost, úcta k dětem a schopnost pedagoga žákům naslouchat je důležitou etickou hodnotou, bez níž je svoboda nepravdivá, předstírající a narušující rovnováha mravního chápání. Pedagogická spravedlnost znamená přebírat spoluzodpovědnost se svými žáky, dělit se s nimi o radosti i povinnosti a konat s nimi dobro. S odpovědností souvisí i schopnost odpouštět, tolerovat a chápat, soucítit s druhým, dávat druhou šanci. Odpouštění je to nejvíce lidské. Schopnost pedagoga empaticky vnímat své žáky a důraz na spravedlnost se ukáže brzy, protože v případě, že pedagog nedokáže citlivě vnímat a reagovat na určité situace, žáci k němu ztrácejí počáteční sympatie a atmosféra v třídním kolektivu se zhoršuje. Smysl pro spravedlnost je dán otevřeností, kdy pedagog naslouchá názorům, má smysl pro humor a ve svém chování a vystupování je svobodný a přirozený.

„Učitelův humor je jednou z jeho nejdůležitějších vlastností. Ve třídě jde ovšem o velmi citlivou věc. Není možné používat humor na úkor žáků, jejich činností nebo soukromého života“ (Řezníček, 2004, str. 7). Pedagogova pravdivost a čestnost se však většinou pozná až v mezních situacích.

Otázkou svobody člověka se po staletí zabývali filozofové, vytvořily se dva směry s různými výklady:

- deterministé (determinatio – omezení) – svobodu si vykládají tak, že naše rozhodování a volba nejsou svobodné, ale závislé na přírodních, psychologických a společenských zákonitostech,
- indeterministé si naopak svobodu vykládají jako zcela nezávislou na přírodních a společenských zákonitostech.

V současnosti se etika ztotožňuje s oběma výklady. *„Je dokonce možné na řešení rezignovat a v souladu s pragmatickou filozofií prohlásit, že není důležité, který názor je pravdivý, ale jaký užitek nám přinese ta či ona odpověď. Bývá i rozlišována svoboda vnější, která se týká spíše vnějších podmínek života a svoboda vnitřní, ve smyslu odpovědného sebeurčování“* (Dvořáček, 2014, str. 185). Výchova k demokracii, úctě člověka k člověku a respektování práv a svobod je základem směřování společnosti k dobru, rovnosti, toleranci a solidaritě vůči slabším.

2.4 Dobro a zlo

Pokud budeme vycházet ze stanoviska Platóna a Sokrata, tak podstatu dobra poznáme pomocí dlouhodobého poznávání a vzdělávání, naopak zlo nemusíme poznat, protože nevzdělanost k němu sama napomáhá. Proto se Platón zaměřoval na výchovu a vzdělávání dvěma způsoby, a to v závislosti na rozvíjení duševních disciplín matematiky a filozofie a na „*ctnostné návyky v chování*“. „*Platón se domnívá, že dosáhne-li člověk určitého poznání, konkrétně poznání, co je dobro, pak takový člověk nikdy nebude jednat špatně*“ (Žáčková, 2004, str. 9). Doplňujícím faktorem filozofie Platóna je absolutismus, podle kterého se lidé mají řídit pouze jediným dobrem, nespočívajícím ani na názorech a přáních člověka, ale na poznání, že dobro pochopíme,

když budeme objevovat. Objevování je tak pevně spjato s morální výchovou, především s morální výchovou řádného občana státu, spojenou s hlubokou reflexí podstaty samotné výchovy, v etice ctností. Ta je základem pohledu na etiku dodnes. Vycházíme z částí lidské duše, ze tří sil – z rozumu, vznětlivosti a dychtivosti. Abychom viděli dobro, musíme dosáhnout moudrosti a rozumu, se kterým se k pravému dobru můžeme přiblížit. Rozum je vychováván vznětlivostí, pokud se vznětlivost řídí rozumem, stává se ctností statečnosti. K ctnosti uměřenosti nás směřuje libovůle žádosti k pravému dobru, dychtivost (Anzenbacher, 1994).

Během života hledáme odpovědi na nejzákladnější otázky naší existence. Je tedy důležité, abychom se stále učili dobrému životu a občanským ctnostem, protože bez z nich by neměla budoucnost žádná lidská společnost. Ctnosti, etiku chování a myšlení stále musíme poznávat a rozvíjet. Je důležité i nutné věřit v existenci dobra, v lidskou důstojnost a sounáležitost a tím i odpovědnost v tom co děláme a jak konáme. Nytrová, Pikálková (2007, str. 26) o dobru říkají: „*k dobru se obracejí lidé, kteří dovedou odpouštět. Je to obtížná záležitost, avšak lidé mohou konat dobro jen tehdy, když jsou svobodní, schopni volit, když nežijí v zajetí potřeby odreagovávat si vlastní pocit ublížení. Tento pocit máme snad všichni a obvykle oprávněně. Svoboda si vyžaduje schopnost jej odložit a konat pro tvoření dobra, ne jen pro činění zla".* Veškeré sebepoznání vychází z etiky osobnosti, kdy hledáme sami sebe v odpovědnosti k těm druhým a pokoušíme se nalézt životní cíl. Kritickým myšlením k vlastním zkušenostem, odpovědným přístupem, dodržováním pravidel a zdravým rozumem můžeme pochopit sociální skutečnost, jež je důležitou součástí i práce speciálního pedagoga na všech stupních vzdělávání.

S konáním dobra a popíráním zla se setkáváme i v etickém uchopení speciálně-pedagogické podpory u žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, kdy musíme vzít na zřetel individuální postižení žáka a jeho potřeby a to i mnohokrát v sociálním kontextu. Kořenek (2002, str. 180) k dobru podotýká*: „lidský život není prožíván v osamocenosti, ale ve spolupráci s ostatními lidmi. Dobro, které člověk realizuje, není pouze jeho osobním dobrem, je vždy také dobrem pro komunitu".* Trendem současného chápání dobra ve speciální pedagogice je snaha o humanizaci, která se projevuje akceptací důstojnosti, uspokojováním potřeb jedinců s odlišným zdravotním znevýhodněním, s kvalitou sociálních a poradenských služeb. Základní podporou

ve vzdělávání je inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami učení, zdravotním, kulturním nebo sociálním znevýhodněním. Dobro a zlo v jednání tak často koresponduje s vlastním svědomím a s přesvědčením, že určité morální hodnoty spojujeme s tím co je správné nebo špatné. Morální hodnoty nejsou podloženy zákony, přesto nás podněcují a vyzývají ke konání dobra.

3 PROFESNÍ A INSTITUCIONÁLNÍ ETIKA, KODEXY

Etiku vnímáme v souvislosti s lidským jednáním a konáním. Hovoříme o zdůvodňování požadavků na mravní normy, podloženými svědomím člověka. Ve společnosti jsou jednotné určité právní normy, jsou přesně definovány a tím stanovují nejen povinný přístup a chování, ale také důsledky, spojené s příčinou. Je zde nastolen poměr mezi právy a povinnostmi, každý obor, každá profese, má svá etická pravidla, v principu jsou kodexy propojeny mezi jednotlivými obory lidské činnosti. Kořenek (2002, str. 15) říká: *„vidíme, že nelze nahlížet na etiku ani na morálku bez společenských aspektů. A zde nesmíme opomenout oblast nazývanou společenskou atmosférou a označovanou též jako veřejné mínění.“* Mezi hlavní etické zásady, kodexy, promítající se do každého společensko-vědního oboru i pomáhajících profesí patří princip:

- individualizace, kdy speciální pedagog uznává jedinečné kvality osobnosti jedince a přistupuje k němu bez předsudků a stereotypů. Speciální pedagog respektuje jeho potřeby, ctí jeho životní hodnoty a respektuje důstojnost jeho života,
- princip nezávislosti, kdy pedagog uznává jedincovu potřebu vyjádřit své pozitivní, či negativní pocity a má právo pocítit svobodu ve vyjadřování svých myšlenek. Každý sám odpovídá za svá rozhodnutí a svůj osobní život, čímž se podporuje lidská nezávislost a zároveň zplnomocnění vůči řešení vlastních problémů,
- princip empatie, tedy snaha vcítit se do pocitů a konkrétní situace člověka,
- akceptace a respekt – speciální pedagog musí vnímat člověka takového, jaký je i s jeho silnými a slabými stránkami a podporovat jej,
- princip nehodnocení, kdy speciální pedagog poslouchá, ale nehodnotí chování, ve vztahu jsou si rovni a nepovyšují se jeden na druhého,
- princip diskrétnosti, tedy nutnost uchovat sdělené informace v bezpečí.

Výjimkou jsou informace, které je nutno ohlásit při podezření na trestnou činnost,

- princip partnerství je založen na spolupráci speciálního pedagoga a jedince, na širší spolupráci na úrovni obcí, krajů a státu (Kalábová, 2011).

Kopřiva (2006, str. 48) uvádí, že *„k mimořádně náročným situacím můžeme zařadit i zvýšenou míru stresu z důvodu přehnané agrese jedince, ohrožení zdraví, života*

či osobního bezpečí, a speciální pedagog je navíc také profesí, která je stejně jako další pomáhající profese, ohroženou syndromem vyhoření.“

Speciální pedagog se během výkonu své práce nesetkává pouze s morálními dilematy, které jeho práci komplikují, patří sem i různé neadekvátní řečové požadavky a úkoly, složité situace, týkající se např. trestného činu jedince nebo speciální pedagog narazí na nedostatek zkušeností s danou problematikou.

Každý pedagogický pracovník by se měl ve své profesi dále rozvíjet a vzdělávat, a v duchu ideálu demokracie působit na žáky. V rámci pedagogického kodexu by měl pedagog znát své povinnosti a práva, své povolání by měl vnímat jako poslání a měl by uplatňovat rovný přístup ke všem žákům. Životní moudra, která se přenášejí z generace na generaci, vypovídají o určitých normách a pravidlech a jsou eticky ukotvené. Nytrová, Pikálková (2011, str. 293) kladou důraz na etické chování s tím, že, „*biblické Desatero je základní etický text evropské, židokřesťanské kultury“. Bývá považováno za sumář přirozené etiky, obecný etický kodex či trest starozákonní etiky“.* Desatero tak trvale působí na jednotlivého člověka a provází jej celým životem.

V západní, demokratické společnosti jsou profesní etické kodexy trvale respektovány odbornou veřejností. V České republice to je např. Etický kodex novináře. Své etické kodexy a stavovské komory mají i další profese. Čeští pedagogové vytrvale pracují na návrhu vzniku stavovské Pedagogické komory, která by mimo jiné stanovila i vlastní profesní etický kodex pedagogických pracovníků.

3.1 Etika v komunikaci speciálního pedagoga

Komunikace je charakterizována jako sdělování informací, myšlenek, názorů, pocitů mezi živými bytostmi, lidmi i živočichy, obvykle prostřednictvím předem stanovené soustavy symbolů. Komunikace mezi lidmi (tedy i komunikace mezi speciálním pedagogem a žákem) probíhá na verbální a neverbální úrovni, pomocí gestikulace, mimiky nebo např. postoji těla. Cílem každé komunikace a interakce mezi lidmi je informovat, ale také vzbudit zájem u druhé osoby a projevit nebo vyvolat určité emoce. Pelcová, Semrádová (2014, str. 54) upřesňují: *„odpovědnost jako vztah k druhému je*

rozmluvou, v níž se problematizuje naše vlastní svoboda. Výzva přicházející od jiného si vynucuje odpověď". Komunikační akt tvoří komunikátor, tedy osoba, která vysílá signál, komuniké (obsah sdělení), médium (čím signál prochází) a komunikant, což je osoba, která přijímá signál. Verbální komunikaci dělíme, s ohledem na její formu, na psanou a mluvenou. Základním prvkem verbální komunikace je slovo, ale náleží sem i paralingvistické aspekty, jako je plynulost projevu, výška hlasu, barva hlasu nebo důraz. Speciální pedagog zpracovává Plány pedagogické podpory, komunikuje s žáky a rodiči a je nezbytné, aby v této formě dodržoval etické zásady a nezveřejňoval důvěrné informace (Gavora, 2007).

Při rozhovoru ovšem nekomunikujeme pouze jazykem, do naší komunikace totiž vstupují neverbální signály, které zaujímají přes 93 % z našeho sdělení. Nejnápadnější formou neverbální komunikace je tzv. metakomunikace, což je souhrn určitých dimenzí a řečových registrů, kterými lze obohatit řeč. Mezi tyto základní řečové registry patří registr deklamační, jenž se používá při formálních projevech, formální, užívaný v projevech adresovaný autoritám, informativní (při rozhovoru s cizími lidmi, který má však neformální charakter), familiární, používaný v konverzaci mezi přáteli nebo lidmi, kteří se dobře znají a registr intimní, který je určen pro intimní přátele a blízkou rodinu.

Dále do neverbální komunikace spadá mimika neboli výraz obličeje. Obličej je charakterizován jako prvotní sídlo výrazu afektu, kdy jsme schopni na horní polovině obličeje rozlišovat negativní emoce a na dolní polovině obličeje emoce pozitivní. V komunikaci můžeme uplatnit také gesta – výrazné pohyby těla, které se odvíjejí od kontextu, haptiku, tedy taktilní kontakt – kontakt dotykem, jako je např. podání ruky, proxemiku, která je sdělována vzdáleností těl během komunikace a rozlišujeme intimní zónu (15 – 45 cm, určena pro blízké lidi), osobní zónu (45 – 120 cm), společenskou zónu (120 cm – 3,5 m) a zónu veřejnou (více než 3,5 m, která je určena opravdu široké veřejnosti, pro kohokoli, kdo s námi komunikuje).

Posturologie se věnuje držení těla, postoji a vyjádření emocí pomocí natočení těla a skrze pohledy do očí reagujeme na odpovědi, neboť nám dokazují citovou angažovanost komunikátora a zjišťujeme, jaký vztah během komunikace navázali (Nelešovská, 2005).

V rámci speciálně – pedagogické komunikace je zapotřebí, aby speciální pedagog dodržoval zásady pro jednotlivé prvky verbální a neverbální komunikace a nezasahoval do osobního prostoru žáka nebo rodiče, neprojevoval nevhodně osobní emoce a postoje a dbal na dodržování zásad i ze strany žáka a jeho zákonných zástupců. Kohout (2007, str. 61) dodává: *„pedagogická komunikace je považována za zvláštní případ sociální komunikace. Orientuje se na dosažení vzdělávacích cílů a je dále determinována obsahem, postavením účastníků komunikace (žák – učitel) a platí zde předem dohodnutá pravidla, související s charakterem vzdělávacího procesu“.* Poctivý pedagog je seberealizací motivován - poznáváním a předáváním nového, touhou pomáhat žákům při školní práci a rozvíjet jejich osobnosti tak, aby uspěli v dalším životě.

3.2 Etika neverbální komunikace

Zatímco ve verbální komunikaci převažují věcné informace, pro neverbální komunikaci je typické vyjadřování emocí, které, můžeme vyjadřovat několika způsoby.

V případě sdělování pohledy je důležité, na jaký cíl je pohled speciálního pedagoga i žáka zaměřený (např. z pohledu žáka lze vyčíst, zda poslouchá, zda se dostatečně soustředí, zda není duchem „mimo“ a jak se staví k danému problému). Farková (2008, str. 77) píše: *„vnější projevy stavů pozornosti jsou přístupny exploraci a observaci (útlum aktivit jedince, soustředěný výraz a postoj, zpomalené kratší dýchání a další vegetativní projevy).“* Zjišťujeme, jaká je délka tohoto pohledu, popř. jeho četnost, sledujeme sled pohledů (např. co žák sledoval, než se podíval na některého ze svých spolužáků), ale také tvar obočí, zda je svraštělé, nakolik se krčí čelo, vrásky kolem očí, velikost zornic, jenž je přímo úměrná emočnímu stavu jedince, nebo si také všímáme frekvencí mrkacích pohybů.

Právě Gavora (2007) se ve své knize zabývá výrazem očí (zda vyjadřují radost, štěstí nebo smutek), pohledem žáka, zrakovým kontaktem a tzv. monitorováním porozumění skrze oční kontakt. Pohledem do očí můžeme zjistit mnohé o psychickém stavu našeho žáka, můžeme zjistit, jak se staví k situaci a třídě nebo zda se s daným problémem ztotožňuje, či nikoli.

Mimika neboli sdělování výraze obličeje může mít různou podobu, zejména může jít o kulturou tradovaná gesta (např. zdvořilostní úsměv, instrumentální pohyby při zívání nebo o sdělování emocí. Existuje přes 1000mimických výrazů, které se vyjadřují pohyby očí, obočí, čela, tváří, úst a brady a jsou zčásti vrozené, zčásti naučené. Za nejdůležitější mimický projev pedagoga je považován úsměv, kterým dává najevo svou srdečnost a upřímnost a nastoluje příjemné klima ve třídě, se kterou pracuje. Úsměv je důležitý pro navázání pozitivního vztahu s žákem, i zde platí určité etické zásady, kdy by speciální pedagog měl jasně vymezit hranice mezi ním a žákem, aby nedošlo k jejich narušení a žák např. neusiloval o navázání bližšího vztahu.

Nelešovská (2005) rozlišuje sedm základních emocí, které lze z mimiky člověka vyčíst, a těmi jsou štěstí – neštěstí, překvapení – splněné očekávání, strach – jistota, radost – smutek, klid – rozčílení, spokojenost – nespokojenost, zájem – nezájem.

Dalším způsobem neverbálního sdělování jsou pohyby, jejichž intenzita opět úzce souvisí s úrovní emocionálního prožívání. Takže zatímco z mimiky člověka poznáme, jakou emoci právě prožívá, z pohybů těla snadno odhadneme, v jaké míře je prožívá.

Mezi pohyby se řadí např. chirognomie, zabývající se vývojem tvaru rukou, gestika jsou pak pohyby rukou, které přímo doplňují slovní projev, a lze mezi nimi rozlišit velmi mnoho různých sdělení, která se pojí vždy s kulturou dané země a etnika. Havlík, Koťa (2011, str. 87) zdůrazňují, že *„různé rasy převážně patří k rozličným kulturám, mají svá specifika, a rozvíjejí tak jiné potence (hudební, výtvarné, manuální apod.)“*. Zde musí být speciální pedagog dostatečně informovaný, pokud pracuje s dětmi z národnostních menšin a dětmi azylantů, aby nepoužíval pohyby, které jsou v zemi daného žáka nevhodné, a zbytečně si neuzavíral pomyslnou cestu k němu. Gesta, která se buď řadí mezi samostatné oblasti neverbální komunikace, nebo jsou řazena mezi sdělování pohyby, jsou pohyby vázané na určitou kulturu. Během vyučování lze jimi snadno nahradit slovní projevy, např. k pokynům, aby se žáci posadili/povstali, je však zapotřebí, aby se vždy speciální pedagog ujistil, že jeho pokynům rozumí všichni stejně. Gavora (2007) rozlišuje gesta – emblémy, které fungují samostatně (např. prst přiložený na rty značí ticho), akcentační gesta, která mají podtrhnout a zdůraznit slovní projev, ikonografická gesta znázorňující např. vlastnosti malý/velký, kulatý/hranatý, a gesta uvolňovací, jež jsou mimovolní a slouží např. k zakrytí trémy. Posturologie se zabývá

sdělováním informací pomocí postoje těla a skrze jednotlivé polohy těla, rukou, nohou nebo hlavy dokáže určit, zda je jedincův psychický stav přátelský, nebo nepřátelský, zda se chce bavit, či rozhovor ukončuje. Posturologie se dá sledovat i během komunikace mezi speciálním pedagogem a žákem, zda pedagog stojí, sedí, dává si nohu přes nohu nebo kříží ruce na prsou.

Dalším způsobem sdělování v rámci neverbální komunikace je sdělování pohybem neboli haptika, kdy např. jemným dotykem nebo pohlazením můžeme žáka ukáznit, utišit či pobídnout k výkonu. Patří sem i podání ruky a objetí. Dotek má v komunikaci stejnou funkci jako úsměv, svědčí o srdečnosti a upřímnosti jednajícího a zejména děti mladšího školního věku jej vyhledávají. Správně zvoleným dotykem můžeme žáka uklidnit v jeho psychickém rozpoložení, pobídnou jej v jeho jednání, dát mu najevo, že jsme s ním, chceme mu být oporou a pomoci mu. I zde je však nutné dbát na určité hranice, aby si naše doteky žák nevysvětlil jinak, než je nezbytné.

Vzdáleností mezi komunikujícími se zabývá proxemika. Věnuje se např. vzájemné vzdálenosti komunikujících lidí, mezi nimiž je tzv. mezikruží, do nějž by neměli vstupovat cizí osoby. Obecně platí, že při oficiálním setkání je vyžadována větší vzdálenost než při přátelské, neoficiální rozpravě. Kromě vzdálenosti se proxemika věnuje také tomu, kdo si vedle koho a kam sedá právě ve školních třídách nebo při skupinové činnosti, kdy je povolen volný pohyb po třídě. Každý jedinec má určitou osobní zónu, v níž se cítí bezpečně a narušení této osobní zóny způsobuje strach z ohrožení psychické pohody, vyvolává nepokoj, popř. nutkání se bránit. Tuto osobní zónu žáka by měl dodržovat i speciální pedagog.

Do situace, kdy nevědomě narušujeme osobní prostor druhých jedinců, se dostáváme také ve školní jídelně. Žáci si ve školním prostředí chrání svůj osobní prostor rozličným přetahováním se spolužákem a dohadováním, kde končí jeho polovina lavice, popř. na volnou židli vedle sebe pokládají batoh a knihy, aby si tak svůj osobní prostor co nejvíce rozšířili.

4 OSOBNOST SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA A JEHO AUTORITA

Rysy každého pedagoga a speciálního pedagoga rovněž jsou dány především typem učitele a jeho osobností. Mezi základní rysy řadíme tvořivost, tedy schopnost hledání nových postupů a technik, metod, zásadový morální přístup, pedagogický optimismus, stejně jako pedagogický takt – úcta k druhým a uznání, schopnost sebeovládání, dále pedagogický klid a trpělivost. To znamená, že by pedagog neměl preferovat některé jedince, a přesto by měl být spravedlivý. Naopak by neměl být vznětlivý či pasivní. Pokud speciální pedagog pracuje jako učitel, je jeho hlavní náplní práce výuka dětí s určitým postižením, je tedy nezbytné, aby dokázal metody výuky přizpůsobit tomu kterému druhu postižení a byl schopen využívat speciální metody pro kompenzaci a redukci daného postižení (Kyriacou, 2008). S tématem osobnosti také pracuje psychologická disciplína, a to je psychologie osobnosti. Helus (2015, str. 17) poukazuje především na „*osobnost v její sociální situovanosti; jinými slovy, osobnost v sociálních souvislostech jejího života"*. Historické změny pohledu na cíle a formy vzdělávání určovaly představy o poslání učitele a postupně se tyto představy vyvíjely a měnily.

Středověk chápal učitele jako člověka přísného, kárajícího a trestajícího i jako zastánce scholastických idejí. Humanismus se sice aplikoval lidštěji v metodách ovšem s převládajícím kultem formy vyučování a potlačováním rozvoje mateřského jazyka. Vzdělanost a kultivovanost přichází v době renesance s výjimkou jezuitského školství, které chápalo vzdělání jako krok k ovládání světa v důsledné promyšlenosti metod, osnov a individuální práce s žáky. V „dílně lidskosti", v humanismu viděl školu J. A. Komenský i když byl přesvědčen, že základ učitelské práce je položen ve znalostech a v jeho osobnosti. Humanistické myšlení a pokrokové tradice šířily a uplatňovali i učitelé národního obrození, kteří se snažili zlepšovat své vzdělání a společenské postavení. Romantismus si zakládal na svobodě vnitřního života: *„zdůrazňoval cit v protikladu k jednostrannému intelektualismu"* (Dvořáček, 2014).

4.1 Osobnostní předpoklady a dovednosti vychovatele

K úspěšnému vykonávání pedagogické profese řadíme psychickou a fyzickou připravenost. Pozitivní motivace, mravní zralost a kladný vztah k dětem jsou se stabilitou osobnosti pedagoga základními předpoklady pro úspěšnost jeho práce.

V běžné praxi rozlišujeme typy osobnosti učitele podle zaměření na osobnost žáka a na vyučovací obor. Pedagog, jež se zaměřuje na osobnost žáka a jeho problémy, označujeme paidotropem. Učitelovo pojetí se zakládá na poznávání psychologické problematiky jedince, může mít k němu až mateřský či otcovský vztah. Logotrop je proti tomu typem, který klade důraz na svůj obor, je pevný v teoretické oblasti a vyniká v didaktice. V obou případech by měl mít pedagog (vychovatel) zdravé sebevědomí, podložené tvořivostí, aktivitou a schopností řešit v klidu různé situace.

Typy temperamentu jsou dalším měřítkem učitelské typologie, a to podle řeckého filozofa a lékaře Hippokrata, který zařadil osobnosti do čtyř kategorií. Sangvinik je obratný v komunikaci, vyniká snadným navazováním kontaktů s jinými lidmi, na druhé straně je mu připisována určitá lehkomyslnost. Cholerik vyniká v aktivnosti a rychlými reakcemi, na druhou stranu může mít nízké sebeovládání. Klid a pohodu vytváří flegmatik, s pomalou reakcí a melancholik je citlivým a zároveň méně aktivním romantikem. K základním typům temperamentu ještě přiřazujeme emoční stabilitu/labilitu i typ introvert/extrovert. Dvořáček (2014, str. 163) uvádí: *„pokud bychom měli vyjmenovat alespoň hlavní psychické předpoklady úspěšnosti pedagogovy práce, pak bychom uvedli stabilitu osobnosti (vyrovnanost, zdravé sebevědomí, emoční zralost – související s věkem, zdravím, sociálně ekonomickými podmínkami včetně rodinného zázemí), mravní zralost a cit pro spravedlnost, trpělivost, samostatnost, aktivnost, rychlost a přiměřenost reakcí (pohotovost operativně řešit situace), samozřejmě inteligenci, tvořivost, verbální předpoklady a řadu dalších požadavků“.*

Z kulturní a historické zkušenosti ve vztahu vychovatele a žáka vycházíme z rozdílného společenského postavení. Žák nepřejímá v plné míře odpovědnost sám za sebe, protože plná odpovědnost souvisí s jeho vyzráváním do věku plnoletosti. Odpovědnost za žáka, kterou přebírá pedagog, vyplývá z pedagogických kompetencí a autorita vychovatele je potom přirozeným důsledkem jeho odpovědnosti. Je to formální autorita, která však

nezaručuje respekt u žáků. Ten musí vycházet z přirozené osobnosti pedagoga, který svými postoji, ctnostmi, znalostmi a porozuměním vytváří vyrovnané výchovné prostředí a žáky vede ke kladným životním postojům (Dvořáček, 2014).

Psychologie popisuje osobnost jako jedince s individuální a osobnostní charakteristikou svých vlastností, v pedagogice se jeví *„stěžejním problémem rozvoj vzdělávajících se subjektů, prostřednictvím intencionální výchovy a edukace"* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 183). Osobnostní předpoklady a profesní kompetence představují důležitou složku práce speciálního pedagoga. Bez aktualizace vědomostí a rozvíjení obecného základního vzdělání není možné tuto profesi vykonávat.

Podle Vašutové In: Dytrtové, Krhutové (2004) můžeme považovat následujících sedm kompetencí za základ pedagogické profese:

- kompetence pedagogická – předpoklad znalostí procesů výchovy, vzdělávacích soustav a trendů výchovy a vzdělávání v souvislostech praktické aplikace,
- kompetence předmětová/oborová – závisí na předmětu nebo odborné oblasti,
- kompetence didaktická a psychodidaktická – ovládání strategie metodického učení, různých forem a stupni vzdělávání,
- kompetence profesní a osobnostní – všeobecný přehled a znalosti z kultury, politiky, filozofie, ale také sebereflexe a učitelská etika,
- kompetence diagnostická a intervenční – zvládání metod a technik pedagogické diagnostiky, přizpůsobení učiva a metod možnostem žáků (především žákům se speciálními vývojovými poruchami školních dovedností) a schopnost zajištění kázně,
- kompetence komunikativní, sociální a psychosociální – spolupráce s kolegy, komunikace s žáky i jejich rodiči, spoluvytváření socializace a dobré tvůrčí atmosféry,
- kompetence manažérská a normativní – schopnost pedagoga řídit práci, sledovat a orientovat se v zákonech a dokumentech.

Několik vlastností, které by měl speciální pedagog vykazovat (Spilková, 2004): flexibilitu, neulpívat na pravidlech; zralost, schopnost ovládat své potřeby a dobře vnímat potřeby druhých, čestnost, odpovědnost, rozvážnost, zásadovost, otevřenost, schopnost přijímat oprávněnou kritiku, komunikativnost a schopnost spolupráce, přiměřené sebevědomí, být příkladem. Vlastnosti speciálního pedagoga musí být podloženy profesní

přípravou. Zatímco např. pedagogy mateřských škol na profesi kromě vysokoškolských oborů připravují i střední školy, kde je čeká pestřejší nabídka praxí a bližšího seznámení se zvolenou prací, speciální pedagogiku lze studovat pouze na vysokých školách a to v bakalářských či magisterských oborech. Mezi nejznámější a zároveň nejstarší české vysoké školy, kde lze obor studovat, patří Univerzita Karlova v Praze a to buď na Filozofické fakultě či na Pedagogické fakultě, Masarykova univerzita v Brně a Univerzita Palackého v Olomouci. Katedry speciální pedagogiky mají ale své místo na pedagogických fakultách i dalších univerzit, mj. v rámci Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Univerzity v Hradci Králové, Ostravské univerzity, Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a také Technické univerzity v Liberci. Mnohdy se také objevují menší pracoviště speciální pedagogiky na katedrách pedagogiky nebo dokonce mimo pedagogické fakulty (Vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Během bakalářských studií se studenti speciální pedagogiky seznamují s profesí obecně – studují jednotlivé obory speciální pedagogiky a její zaměření a na praxi se dostávají pouze jako pozorovatelé, aby věděli, jak to kde funguje, což je v budoucnu často považováno za nedostatečné, neboť studenti přicházejí do zaměstnání téměř nepolíbení praxí a odbornými zkušenostmi. Možná mají větší rozhled o odborných publikacích, jsou sečtělejší, znají nazpaměť život J. A. Komenského a bez zaváhání vyjmenují všechna jeho díla, tyto dovednosti však po nich v praxi nikdo nechce a tak se stává, že se studenti po ukončení studia na vysoké škole potácejí ze zaměstnání do zaměstnání, aby získali tolik potřebnou praxi a zjistili, které odvětví jejich oboru je jim nejbližší.

Dokončením vysokoškolského vzdělání pro speciální pedagogy studium zdaleka nekončí. I v tomto oboru je nutné, ne-li nezbytné, celoživotní vzdělávání. Obor speciální pedagogika je poměrně mladý, teprve v polovině 20. století se začíná více podobat oboru, jak ho známe dnes. Neustále se proto kladou nové otázky a na světlo vychází nové poznatky, které jsou důležité pro lepší pochopení a pomoc dětem a všem lidem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro úspěšný start v oboru je důležitá dostatečná motivace pro výkon profese, odborné vzdělání, schopnost spolupráce a komunikace, pozitivní přístup k žákům, dokázat zachovat klid a přijmout zátěž, akceptovat určitý řád a pravidla. Schopnost toto splnit pak úzce souvisí s věkem a pohlavím.

4.2 Vychovatel a ctnosti

Každá společnost, stát, působící na jedince a skupiny specifikuje požadavky a uplatňuje formy výchovného vyjádření požadavku. Osobnost se zároveň s požadavky postupně vyrovnává, ale při jejich nedostatku se jedinec nerozvíjí, nebo se rozvíjí velmi málo. Mírně převažující a postupně se zvyšující požadavky předpokladů na jedince rozvíjejí osobnost optimálním způsobem. Prostředky výchovy jsou nejčastěji aplikovány souběžně s odměnami a tresty kdy historicky většinou převládaly tresty. Většina badatelů se ale shoduje v jednom: *„výchova založená spíše na odměnách je efektivnější než výchova užívající převážně trestů*“ (Čáp, 2013, str. 315). Důležitým aspektem je také způsob, metoda přirozených následků, která dítěti umožňuje pochopit důsledky příčin jeho chování.

Platón v dialogu *Ústava (výchova a ctnost)* vysvětluje myšlenku ideálu (ideálu státu) pomocí svobodných občanů rozdělených do tří tříd: do první zařadil řemeslníky a rolníky, výrobce a lidi z důvodu uměřenosti. Bojovníci, válečníci a jedinci vychovávaní ke statečnosti tvořili druhou skupinu a třetí představovali ti, kteří vynikali svojí moudrostí a rozumem. Platón tím poukazuje na ctnosti, a to moudrost pro vládce, statečnost pro bojovníky, umírněnost pro řemeslníky a rolníky, tedy pro ty co vyrábějí, a na nejvyšší ctnost zajišťující harmonii a rovnováhu a tou je spravedlnost. Také se zamýšlí nad souvislostí mezi spravedlností a mocí a za opakem spravedlnosti vidí úplný rozklad společnosti a osobnosti.

V teorii o výchově se Platón zabývá výchovnými metodami, výukou bojovníků a hlavní myšlenkou o spravedlnosti jako o nejvyšším posláním učitele, ctnost chápe jako zdraví a krásu duše. U spravedlivého jednání je nutné „*uváděti složky v duši ve shodě s přírodou do stavu vzájemné podřízenosti a nadřízenosti, kdežto působiti nespravedlnost, aby jedna složka vládla druhé nebo byla od ní ovládána proti přírodě“* (Platón, 2005, 444d.). Chápeme-li spravedlivé jednání jako důležitou ctnost, potom se i u ostatních ctností neobejdeme bez rozumu a dobré vůle, neboť stabilitou trvalého postoje se uskutečňuje dobro. Podle Kořenka (2002) jsou veškeré ctnosti formující jednání člověka vázány na osobnost jedince a na přijímaných životních hodnotách. Zároveň ctnosti slouží společnosti, jsou důležitým aspektem k zajištění kvalitních vzorců lidského chování a tím

i seberealizaci. „*Ctnost je tedy dobrá nejen tím, co koná, je taková i způsobem jak to činí: že uskutečňuje dobré ve stálosti“* (Kořenek, 2002, str. 182). Stálost ctností je univerzální lidskou mravní hodnotou a etickým základem nejen v motivaci člověka, vychovatele a speciálního pedagoga, konat dobro.

V souvislosti se vzděláváním žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností začala od 1. 9. 2016 platit nová pravidla pro společné vzdělávání, které má zajistit začlenění handicapovaných žáků a žáků nadaných do běžné třídy (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Tato nová pravidla zvýšila požadavky nejen na osobnostní předpoklady speciálních pedagogů a vychovatelů v rovině ctností, správného morálního přístupu, chápání lidskosti, ale také na kompetence ve výchově a vzdělávání. Vychovatelovy ctnosti a morální usuzování by měly více vycházet z autentické lidskosti, tak jak ji vnímal J. A. Komenský přes meze našeho duševního univerza. „*Dle Komenského jádro všech problémů spočívá v odcizení lidí od Boha – autora, zdroje a středu harmonie univerza“* (Hábl, 2011, str. 105, 106). Každodenní lidské jednání by proto mělo mít morální rozměr etické odpovědnosti. Podstatou etiky vychovatele musí být vždy respekt jednoho k druhému, smyslem jeho práce potom pomáhat slabým. Při pomoci a výchově zodpovídá pedagog nejen za zdraví a život dítěte, ale také má určitou spoluzodpovědnost za utváření etického přístupu společnosti k jedincům s jakýmkoli handicapem. Pelcová, Semrádová (2014, str. 47) k lidskému přístupu doplňují: „*základem etiky blízkosti je úcta a respekt k tváři druhého. Vědomí, že druhý je dočasně závislý na mé péči, nesmí být důvodem pro upření nebo zpochybnění jeho svobody“.* Vnímání svobody druhého a potlačování osobního sobectví umožňuje vychovateli pěstovat empatii, doprovázenou srdečností, tolerancí a vstřícností k potřebám druhých. Nastolováním poctivosti v chování, láskou k bližnímu a emoční vyrovnaností přispívá pedagog ke stabilitě lidských hodnot. Ve speciální pedagogice tím pomáhá vytvářet přirozený proces sociálního začleňování osob s handicapem do společnosti, jejich aktivní podporu a příznivé podmínky.

4.3 Didaktické zásady vyučovacího procesu

„*Didaktické zásady – jsou obecné požadavky (pravidla, principy), vycházející ze základních zákonitostí vyučovacího procesu, ověřených zkušenostmi pedagogů i řadou*

pedagogických experimentů. Dodržování těchto pokynů a pravidel zvyšuje pravděpodobnost úspěchu pedagogické praxe“ (Dvořáček, 2014, str. 130). Na základě různých handicapů musí speciální pedagogové vždy respektovat žákův aktuální psychický a fyzický stav a v rámci doporučení a pedagogické podpory volit individuální přístup. Kromě individuálního přístupu pedagog uplatňuje i další zásady, spojené s konkrétním postižením. Mezi základní požadavky zařazujeme také zásadu názornosti, aktivnosti a přiměřenosti. Především míru přiměřenosti je třeba aplikovat při práci s handicapovanými jedinci.

Žáci s tělesným postižením, dlouhodobě nemocní a zdravotně oslabení – výchovný proces a podmínky: bezbariérový přístup, technické vybavení, didaktické pomůcky, pomůcky pro psaní a kreslení, pro rozvoj manuálních dovedností, pro tělesnou výchovu a relaxaci, kompenzační pomůcky.

Žáci se zrakovým postižením a těžkým zrakovým postižením – výchovný proces je upravován z pohledu zrakového postižení a předpokladu vývoje zrakové vady; v základních školách běžného typu se žáci s lehkou zrakovou vadou vzdělávají pomocí optických pomůcek. Jedinci s těžkou zrakovou vadou a nevidomí se většinou zařazují do škol pro zrakově postižené.

Žáci se sluchovým postižením a těžkým sluchovým postižením – s lehkým postižením se žáci vzdělávají v základní škole běžného typu (sluchadla nebo kochleární implantát), s těžkým je vzdělávání vhodnější ve speciálně vybavených třídách s rozvolněním učiva na 10 let).

Žáci s narušenou komunikací se mohou vzdělávat v běžných třídách na základě logopedické intervence.

Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení – dyslexie (porucha čtení), dysgrafie (porucha psaní), dysortografie (problém s pravopisem), dyskalkulie (problém s matematickými operacemi), dyspraxie (snížené pohybové schopnosti). Výuka probíhá na základě speciálně - pedagogické podpory.

Žáci s poruchami chování – jsou to žáci nerespektující některá pravidla, normy chování. Jejich vzdělávání probíhá v základních školách, speciálních třídách při základních školách nebo v praktických základních školách.

Žáci s mentálním postižením – záleží na stupni postižení, žáci s lehkým stupněm se vzdělávají podle Rámcově vzdělávacího programu s přílohou upravující vzdělávání, žáci se středně těžkým a těžkým stupněm postižení se připravují podle samostatného Rámcově vzdělávacího programu ve speciální základní škole.

Žáci se souběžným postižením více vad – vzdělávání je dáno jiným obsahem, odlišnými metodami práce a speciálními podmínkami, doplněnými rehabilitací a relaxací.

Žáci se sociálním znevýhodněním – jazykově a kulturně odlišné prostředí, azylanti. Problémem je nejčastěji jazyková bariéra, kterou se školy snaží eliminovat různými podpůrnými jazykovými kurzy. V praxi se ale velmi těžko zařazují speciální podmínky jejich vzdělávání vzhledem k velkému počtu žáků ve třídách a nedostatku pedagogů.

Žáci nadaní a mimořádně nadaní – práce s těmito žáky je především založena na změně výukových metod, forem a organizace výuky. (Pipeková, 2010)

Jednotnost didaktických zásad při práci s výše uvedenými žáky je základem přirozené pedagogické tvořivosti, zásady přiměřenosti i empatického vnímání a porozumění. Dvořáček (2014, str. 133) dodává: „*didaktické zásady, ve své podstatě zobecňující pedagogickou zkušenost, mají platnost širší, tedy nejen v rámci vzdělávacího procesu, ale i v dalších výchovných činnostech, školních i mimoškolních“.* V průběhu pedagogické práce je důležitou zásadou také stupeň motivace. Promyšlená příprava, zapojení žáků do konkrétní problematiky, střídání pracovních metod, využívání pomůcek včetně moderních technologií, přiměřená diskuse a spoluvytváření přípravy na příští hodinu, dodává všemu patřičný impulz a žáci i pedagog mají radost ze společně zvládnuté práce.

5 ČLOVĚK A PROSOCIÁLNÍ JEDNÁNÍ

Jednání člověka je nejobvykleji spojováno s chováním, s postojem k ostatním lidem ve smyslu určitých společenských pravidel. Vše, co člověk během života získává, se odráží v různých zkušenostech, jeho individualita se setkává s adaptací na společenské prostředí a postupně méně či více reaguje na společenské změny. Pro většinu lidí jsou důležitou součástí života dobré vztahy, k tomu je potřeba upřímnosti a otevřenosti. Někdy je to velmi těžké, ale i nepříjemnosti můžeme sdělovat ohleduplně, tak abychom nikoho neponížili a nezesměšnili. Jedinec konající ohleduplně si dokáže sám sobě odpovědět na to, jak by se mu netaktní jednání druhého zamlouvalo či nikoli. Z taktního a ohleduplného jednání můžeme poznat člověka, který neubližuje a z jeho vystupování je zřejmá úcta k druhým. „*Nelze mít v úctě člověka, který ubližuje, uráží a kterému chybějí mravní hodnoty. Čím více budeme lidí poznávat, tím častěji budete zjišťovat, že téměř v každém člověku je něco, co si úctu zasluhuje, ať už je to jeho práce nebo některá povahová vlastnost či talent nebo schopnost"* (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2010, str. 192). Proces socializace ovlivňuje každého jedince od narození, nejdříve v rámci úzké rodiny, později vlivem širšího příbuzenstva a známých a v neposlední řadě ovlivňováním spolužáků, kamarádů a spolupracovníků. Člověk je postupně začleňován do společenských skupin, vlivem pospolitosti a cílením určitých hodnot si přivlastňuje zvyklosti a stává se součástí interpersonálních vztahů. Kodým (2014, str. 97) vnímá socializaci pomocí „*dosažení postupné proměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, v bytost na úrovni zralé socializované osobnosti".* Nejpodstatnější socializace probíhá u jedince v období adolescence, protože už není dítětem, ale ještě není dospělým člověkem. Adaptaci z dětství vytlačuje i individualismus s vlastními hodnotami, nezávislým vztahem k dospělým a neuznáváním některých autorit. Takovou neuznávanou autoritou, sociálním neoblíbencem, může být i pedagog, který nedostatečně rozvíjí cit pro harmonii, upřímnost, spravedlnost, čestnost, či náladovost, na kterou jsou žáci velmi citliví. Žáci jako individualisté a zároveň jako sociální skupina jsou skupinou se vzájemnou propojeností a interakcí.

5.1 Hrdinové a modely

Základem jistot každého dítěte je rodina. Její členové mu svým konkrétním výchovným přístupem pomáhají utvářet sebepojetí, představu o životě, kdy sounáležitost je důležitým pojítkem ve vztazích. Výchovou a vrozenými vlastnostmi inklinujeme k nějakému chování, které začínají v nízkém věku také ovlivňovat kamarádi a spolužáci ve škole. Důležitým prvkem v socializaci a hledáním místa v životě je identifikace, přiklánění se k určitým mravním vzorům a modelům. „*Když si vytváříme a doplňujeme hierarchii hodnot, je pro nás důležité, s jakými vzory se setkáváme. Pokud jde o poznání a volbu vzorů, zpravidla nás ovlivní členové rodiny, pedagogové, přátelé, četba krásné literatury i literatury faktu, kvalitní divadlo i film, a vlastní sebevzdělávání, přemýšlení o hodnotách a souvislostech, o smyslu života*“ (Nytrová, Pikálková, 2007, str. 82). Přijímáme-li za vlastní chování druhých, měníme a formujeme své já. Jedinec se identifikuje s určitým vzorem, s jeho názory a postoji, prožívání je pro něho velkou odměnou. Chování určitého vzoru také může nasměrovat prosociální cítění dítěte, kdy empatie s druhými nebo naopak odtažitost, ovlivní vztah dítěte ke společnosti. Mimo známé osobnosti jsou velkým lidským příkladem ti jedinci, kteří nezištně pomáhají druhým, rozhodují se a činí, ale kromě nejbližšího okolí je nikdo nezná. Pelcová (2010, str. 98) píše: „*čin je to, když se vlastní aktivitou zbavujeme zastupování, je to riziko, nikoli zvolení optimální, předem vypočtené varianty chování“.*

Na druhou stranu se mohou stát pro jedince modelem i lidé, kteří cíleně využijí zvýšené citlivosti, kdy dospívající touží po návaznosti a potřebě být důležitý a zároveň se musí vyrovnávat s negativními zkušenostmi např. ze strany rodiny nebo školy. V tomto případě pubescenti a adolescenti mohou podléhat nebezpečným vlivům. Proto je velmi důležité, aby si rodiče i pedagogové všímali chování a pocitů dětí, měli by jim být oporou a rozumným přístupem by měli kultivovat sounáležitost mezi spolužáky a kamarády. V případě potřeby je chránit a stále je přesvědčovat o tom, že nikdo nemá právo ubližovat jiným. Pokud na škole dobře plní svou funkci výchovný poradce, dokáže správně a objektivně posoudit a zhodnotit konkrétní situaci a žákovi umožnit vyrovnat se s určitou situací.

5.2 Vztah morálního usuzování a jednání mezi pedagogem a žákem

Vztah mezi pedagogem a žákem je vždy závislý na zájmu ze strany učitele nebo vychovatele. Dobrou znalostí a připraveností může pedagog vytvářet příznivé prostředí ve třídě, žáci mohou přejímat jeho názory a postoje, pedagog se pro ně stává autoritou. V případě nezájmu pedagoga o žáky dochází většinou ke vzájemnému odcizení, podezírání a nepřátelství. „*Pro učitele je užitečné, když se seznámí s chybami v pozorování a posuzování druhého člověka, které běžně vznikají v praxi a byly psychologicky zkoumány"* (Čáp, 2013, str. 164). K nejběžnějším chybám posuzování a jednání mezi pedagogem a žákem jsou předsudky, vznikající vlivem prvního dojmu, proto je nutné názor na žáka porovnávat i s názory druhých. Další chybou je připisování psychických vlastností žákovi na základě vnějšího dojmu, bez konkrétního důvodu. Projevem prosociálního chování a tím i morálního usuzování mezi pedagogem a žákem je vcítění do pocitů toho druhého. Z toho vyplývá, že předpokladem každého upřímného vztahu je spjatost kognitivní a afektivní složky empatie a pěstování mravní povinnosti.

5.3 Rozvoj morálního vědomí a výchova charakteru

Od narození se jedinec v socializačním procesu učí být člověkem, získává zkušenosti, vštěpuje si normy dané kultury a v závislosti na schopnosti sebekontroly a seberegulace se adaptuje do společnosti. Hovoříme o psychických vlastnostech, projevujících se způsobem chování, jednání a prožívání a které nazýváme rysem osobnosti, běžně povahou člověka. „*Rys osobnosti je utvářen především temperamentem tvořeným především vrozenými biologickými faktory a charakterem, v němž se uplatňuje morální a volní stránka osobnosti"* (Dvořáček, 2014, str. 179).

Vlastnost temperamentu vyjadřuje způsob jednání a chování člověka, je to dynamická stránka osobnosti. Myslíme tím sílu citů a stálost trvání, projevujících se vnějším jednáním a celkovým chováním.

Charakter skládáme ze tří částí – část poznávací, motivačně emoční a dovednosti a návyky.

Poznávání je důležité pro morální vědomí v důsledku nežádoucího jednání, je základním kritériem pro úroveň morálního vývoje. Uplatňuje se zde rozum a celá osobnost se svými city a potřebami, posuzujeme, jak se jedinec v dané situaci zachová.

Motivačně emoční oblast s poznáváním úzce souvisí, osobní zkušenost a inteligenční vývoj jsou ovlivněny výchovnými vlivy.

Dovednosti a návyky souvisejí s uspokojováním potřeb. Důraz je kladen na emoční stránku osobnosti, nedostatek emocí ovlivňuje negativní charakter člověka.

(Vacínová, Trpišovská, Farková, 2010).

Každého člověka ovlivňuje řada sociálních faktorů. Stupnice hodnot je velmi individuální, pro dospívajícího je hodnotou např. oblíbenost u svých vrstevníků, sympatie druhých a láska. Navrátil, Mattioli (2013, str. 60) píší: *„získání objektivních poznatků o osobních podobách, hodnot, potřeb atd. jednotlivých žáků je velmi obtížné. Jsou totiž odvozovány většinou z vnějších verbálních projevů chování, které jsou vyvolávány vnitřními nestálými, neustále se měnícími prožitky, pocity a náladami".* Pedagog si proto musí vytvářet představu o hodnotovém žebříčku svých svěřenců, aby je mohl v průběhu výchovného a vzdělávacího procesu směrovat k preferenci etických hodnot vyššího řádu. Morální hodnoty žáků ale bývají ovlivňovány i špatnou zkušeností z chování dospělých, kdy jedinci ne jednu stranu něco říkají a na druhou stranu naopak něco jiného dělají. *„Žáci se stávají účastníky předem zvolené a připravené životní situace, v níž se musí rozhodovat. Rozhodnutí je výsledkem působení vnitřních regulátorů chování spojených s určitými prožitky a pocity. Prostřednictvím svých rozhodnutí a jím odpovídajícího chování žáci poznávají a negativně prožívají jejich důsledky"* (Tamtéž, str. 67).

Poznávání a negativní prožívání důsledků samo o sobě nezaručuje správné a lidské morální konání. Teprve emoční části charakteru v čele s pomáháním tomu druhému zvyšují nezávislost člověka proti vnějším tlakům. Takový jedinec zůstává duševně svobodný.

6 ETIKA VYCHOVATELE V PRAXI

Pojmem vychovatel většinou označujeme profesionálního pedagoga a obecně ty, kteří nás vychovávají v rodinném prostředí či v zájmových organizacích, zabývajících se využíváním volného času. Protože výchova dětí probíhá v různorodém prostředí, nemůžeme hovořit o dokonalém výchovném procesu. Harmonickou, klidnou atmosférou a morální vyrovnaností však mohou rodiče své děti připravit na nástup puberty, protože tak lze předcházet pozdějším konfliktům. *„Společným zájmem profesionálních pedagogů a rodičů je optimální vývoj dítěte, jeho úspěšné zvládnutí školy, dovedností intelektuálních i sociálních“* (Dvořáček, 2014, str. 221). Etickým působením na mladého člověka, vědomím lidské důstojnosti a pravdivosti v životě napomáháme k dynamickému rozvoji sociálních vztahů a konkrétním morálním příkladem vychovatele vytváříme kladné mezilidské hodnoty.

Praxe ve výchově hraje důležitou roli, neboť si vychovatel postupně vytváří citový vztah k vychovávanému jedinci, stanovuje si výchovný cíl a svého svěřence se snaží nasměrovat k demokratickému smýšlení. Etický přístup a chování pedagoga vytváří příznivé podmínky a navozuje atmosféru důvěry pro morální rozvoj žáků. Výchova k etice je podmíněna výchovným programem, určitým stylem výchovy, rozvíjením prosociálnosti a používáním rozdílných výchovných metod. Podle Olivara (1992) to přináší konkrétní výsledky v praxi. Děti získají větší důvěru v pedagoga, zlepší navzájem nejen vztahy mezi sebou, ale také vztahy k různě handicapovaným spolužákům. Právě vůči postižením jedincům přetrvávají v naší společnosti různé předsudky. Slowík (2007, str. 21) k danému problému uvádí: *„ten, kdo chce získat pravdivější obraz o situaci lidí s handicapem, musí začít přistupovat k této problematice se zdravým nadhledem, nepředpojatě a s dostatečnou dávkou otevřenosti a odvahy“.* Také speciální pedagog jako vychovatel by měl na žáky eticky působit, aby eliminovali nedůvěru, pomáhali těmto jedincům dosáhnout co největší míry sociální integrace a aby žáci akceptovali lidskou důstojnost a individualitu.

7 SPECIÁLNÍ PEDAGOG A SPECIFIKA JEHO PROFESE

Speciální pedagogika je společenskovědní obor, který se věnuje výchově, vzdělávání a rozvoji osob se speciálními vzdělávacími potřebami, úlohou speciálního pedagoga je vzdělávání osob s různým handicapem. Pracuje buď přímo jako pedagog nebo může najít uplatnění ve Speciálně-pedagogických centrech a Pedagogicko-psychologických poradnách, ve zdravotních zařízeních a rehabilitačních centrech, či v oblasti vědy a odborného výzkumu a dalšího vzdělávání odborných pracovníků (Vyhláška č. 73/2005 Sb.).

V současné době existuje neskutečné množství odborných knih, které mohou podat obecnou charakteristiku speciálního pedagoga, univerzální definice tohoto povolání však neexistuje. Není totiž možné charakterizovat odborné kompetence speciálního pedagoga a zároveň se spolehnout na to, že bude úspěšný v zaměstnání a své profesi, neboť zde hraje roli mnoho faktorů, včetně jeho osobnosti i osobnosti jednotlivců, svůj vliv má i okolí a doba, v níž žijeme. Zároveň je mnoho faktorů, které, přestože hrají ve prospěch úspěšného speciálního pedagoga, nemohou zaručit dobré výsledky ve speciálně pedagogické činnosti. Sem patří délka praxe, neboť ani sebedelší působení na školách a nespočet zkušeností nedokážou zaručit kvalitu speciálně-pedagogické péče. Průcha (2013, str. 191) vysvětluje: *„osobnost učitele sama o sobě není významně silným determinujícím faktorem určujícím výsledky edukačních procesů, nýbrž rozhodující jsou aktivity této osobnosti.“* Osobní kompetence jsou tedy další složkou, která podmiňuje zdárné speciálně-pedagogické působení. Jedná se o dovednosti empatického, asertivního, autentického chování, flexibilitu, dovednosti akceptovat sebe i ostatní, např. žáky, rodiče a kolegy.

V dnešní době je profese speciálního pedagoga stále více potřebná, vzhledem ke zdokonalující se diagnostice, která nám definuje více dětí s handicapem, jež potřebují naší speciální pomoc a podporu. Přesto stále mnoho lidí neví, co znamená a co obnáší být speciálním pedagogem. Již ze samotného termínu speciální pedagog je zřejmé, že se jedná o pedagoga, jehož pozice je svým způsobem výjimečná a zvláštní. Jedná se o běžného učitele nebo také vychovatele, který ale pracuje s dětmi, mládeží s určitým druhem handicapu. Do této skupiny zahrnujeme hlavně děti a mládež se sociálním

znevýhodněním. Pracovní podmínky bývají náročnější než v jiných oblastech pedagogiky vzhledem k různým druhům a hloubkách handicapů u žáků. Proto je nutné, aby speciální pedagog měl specifické vlastnosti, dovednosti a vědomosti, které mu pomohou ve všech výchovných a vzdělávacích aktivitách dětí (žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami. Fischer, Škoda (2008, str. 15) konstatují, *že „humanistický přístup je jedním z významných trendů ve stávající speciální pedagogice, hovoříme o humanizační tendenci. Projevuje se výše označeným přístupem a postojem chápání každého člověka jako osoby hodné důstojnosti s akceptací jeho odlišností, v našem případě znevýhodnění, chápáním odlišnosti v jeho potřebách i způsobech vedoucích k jejich uspokojování.“* Během své profese by měl být speciální pedagog schopný přetvářet téma tak, aby bylo žákům jasné-brát ohled na jedincovu individualitu, měl by umět pracovat s představami, pojmy a logickými operacemi, umět uplatňovat a rozvíjet systém metod, zajišťovat objektivní zpětnou vazbu, bohatě využívat materiální didaktické prostředky a navazovat, udržovat a pěstovat vstřícnou komunikaci se svými žáky.

Každý speciální pedagog se již během svého studia a profesní přípravy specializuje na určitou oblast dle druhu postižení. Jan Ámos Komenský konal, učil a přitom nezapomínal na ty nejslabší. *„Smyslem jeho konání bylo naplňování snah všenápravných, v nichž klíčovou úlohu měla sehrát výchova*“ Černá (2009, str. 26). Komenskému šlo vždy o bytost, která se lidskou stává, my jí pomáháme a ona se dokáže postarat sama o sebe.

Do oboru speciální pedagogiky patří oblast psychopedie (obor věnující se výchově a vzdělávání osob mentálně postižených), somatopedie, která se věnuje osobám tělesně a zdravotně handicapovaných, tyflopedie (výchova a vzdělávání osob zrakově postižených), surdopedie, věnující se osobám se sluchovým postižením a logopedie, která se věnuje vývoji, výchově a vzdělávání osob s poruchami a vadami komunikačních schopností, jejich prevenci. Obnáší téma věnující se výchově řeči, fyziologii a patologii komunikaci a rozvoji komunikace. Poruchy a vady řeči logopedie dělí z hlediska doby vzniku na pre-, peri- a postnatální, z hlediska lokalizačního rozlišuje genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, centrální nervové soustavy i efektorů nebo nepříznivé vlivy prostředí. Příčinami poruch a vad řeči zpravidla bývá nevhodné, nestimulující prostředí, narušení receptivní složky u dítěte,

narušení centrální části, narušení expresivní složky, narušení sociální interakce (Klenková, 2006).

V neposlední řadě je tu etopedie, která se soustředí na výchovu, vzdělávání a také převýchovu jedinců s poruchami chování. Specifické poruchy chování jsou podmíněny narušením dalších funkcí, které jsou zodpovědné za řízení, regulaci a integraci různých projevů chování. Tyto potíže lze diagnostikovat u dětí, jejichž integrace není závažným způsobem snížená. Při diagnostické činnosti je nutné znát normu pro určitý věk, vzhledem k ní musíme dítě posuzovat. Je rozdíl, zda si dítě s pláčem a vztekem vnucuje pozornost ve třech, nebo v sedmi letech. Cílem posuzování chování není přidělení nálepky porucha chování, ale snaha projevy pochopit, využít je k porozumění dítěti a následně pracovat na jeho pozitivním ovlivňování (Lechta, 2010).

Na každé z těchto povolání jsou v rámci jejich profese kladeny různé požadavky, předpokládají se od nich určité vlastnosti, dovednosti, schopnosti, kterými by měl být člověk pro svoji profesi vybaven. Zásadním společným předpokladem pro všechny pedagogické pracovníky je plná způsobilost k právním úkonům, dále odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou daný pracovník vykonává, bezúhonnost a zdravotní způsobilost. V České republice se navíc vyžaduje znalost mateřského jazyka (Zákon č. 563/2004 Sb.).

7.1 Kompetence speciálního pedagoga

Pedagogicko-psychologická složka profilu speciálního pedagoga představuje souhrn vědomostí z obecných pedagogických a psychologických disciplín, o něž se opírají schopnosti diagnostikovat správně jednotlivé žáky a jejich výchovné prostředí, znát výchovné cíle a obsah vzdělávání, analyzovat průběh výchovně vzdělávacího procesu a umět jej organizovat, volit vhodné prostředky, metody a formy vzdělávání a umět je tvořivě aplikovat v praxi. Ve složce specializované odbornosti má speciální pedagog mít široký rozhled po celém oboru a metodologii speciální pedagogiky. Na to se pak pojí odborné znalosti z konkrétních podoborů speciální pedagogiky. Spilková (2004, str. 23) píše, že mezi profesní kompetence speciálního pedagoga patří určité *„psychodidaktické*

kompetence (schopnost vytvářet příznivé podmínky pro učení, komunikativní (a to jak ve vztahu k dětem, tak i k dospělým), organizační a řídící schopnosti, diagnostické a intervenční (porozumění tomu, jak se žák cítí, jak myslí, jedná a proč tomu tak je), poradenské a konzultativní kompetence a neměl by zapomínat ani na reflexi vlastní činnosti.“ Co se týká diagnostických kompetencí, spočívají ve schopnosti speciálního pedagoga diagnostikovat znalosti a dovednosti žáka, styly učení, možné problémy a jiné potencionality, vztahy mezi žáky navzájem i celkové klima školní třídy. Do této skupiny můžeme zařadit také schopnost poznat osobnostní vlastnosti dítěte, jeho dynamiku a změny ve výchovném procesu.

Mezi základní a nejdůležitější kompetence speciálního pedagoga patří znalost příslušného oboru, tzv. pedie, kterou po absolvování vysokoškolského studia zvolí, dále jeho schopnost komunikovat jak s žáky, tak i s rodiči a kolegy, organizace a řízení vyučovacího procesu, ať už v rámci individuální či skupinové reedukace, řešení konfliktních situací, diagnostika a následné hodnocení, hledá konkrétní cíle. (Lechta, 2010). Cílem podle Vaška (2005, str. 7) je *„vychovávať, vyučovať a vzdelávať postihnutých a jedincov s inými špecifickými potrebami tak, aby sa čo najskôr vnútorne vyrovnali so svojimi danosťami, aby boli spôsobilí žiť reletívne plnohodnotný život v spoločnosti jako tvorcovia, konzumenti či ochrancovia hodnôt vytvorených cieľavedomou činnosťou.“*

Speciální pedagog vystupuje jako pedagog, který žákům s přiznanými podpůrnými opatřeními pomáhá lépe se poprat s probíranou školní látkou, přichází s optimizmem, snaží se žákům pomoci odlišnými metodami, než jsou voleny oborovými učiteli. Žáci je často vnímají jako milé rozptýlení – nejde mi čeština, budu se jí věnovat formou her a procvičování se speciálním pedagogem. Učitelé často speciální pedagogy vnímají jako narušitele – vstupují do hodin, chtějí znát postupy práce a metody výkladu nové látky, sledují, zda je ve třídě dostatek světla. Když se ale stane průšvih a řeší se např. šikana ve třídě, na koho jiného se obrátit, speciální pedagog pomůže okamžitě. Rodiče často tuto pomoc vnímají jako samozřejmost, dítě má přeci chodit ze školy naučené, pokud mu to nejde, musí se o něj postarat ve škole. S těmito stanovisky a názory se speciální pedagogové potýkají den co den. Jistě, jsou tu i výjimky, vděčné děti, ochotní a spolupracující učitelé, rodiče, kteří umí ocenit přínos individuálních i skupinových

reedukací pro jejich dítě (Spilková, 2004). Čáp (1993, str. 165) k důkladnému poznávání žáků doplňuje: *„dílčí žákův výkon či projev - jeho školní úspěch či neúspěch, chování, odpovídající či neodpovídající výchovným požadavkům - má zpravidla větší počet příčin, závisí na různých složkách či aspektech jeho osobnosti i na vnějších podmínkách.“*

7.2 Speciálně – pedagogická komunikace

Zvláštním případem komunikace je komunikace, kdy speciální pedagog vstupuje do interakce se svým žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a vede jej ve společném edukačním procesu. V knize P. Gavory (2007) je popisována vzájemnou výměnou informací. Informace se v rámci pedagogické komunikace zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky, má svou stránku obsahovou, procesuální a vztahovou. Nelešovská (2005) vymezuje komunikaci mezi speciálním pedagogem a jeho žákem jako komunikaci při procesech vzdělávání a výchovy, která plní určité pedagogické funkce. Pokud je plnohodnotná a optimální, pak zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky a sociologicky využít zvláštností osobnosti speciálního pedagoga. Havlík (2010, str. 109) uvádí: *„sociální pedagogika ukázala, že objektem výchovy není izolovaný jedinec, ale skupina. Prostředky výchovy mají proto mít společenskou povahu a výchova má vědomě plnit sociální úkoly.“* Speciálně – pedagogické komunikace se účastní dvě skupiny účastníků, tedy vychovávající a vychovávaní. Co se týče speciálně – pedagogické komunikace, rozlišujeme jednak detailně připravenou komunikaci, která je promyšlená předem, dále rámcově připravenou komunikaci, kdy pedagog na základě svých zkušeností dokáže odhadnout, jak bude zřejmě komunikace probíhat, a nepřipravenou komunikaci, což je situace, které může speciální pedagog jen těžko předvídat, ale přesto se musí vyřešit. Jsou to situace, kdy speciální pedagog např. vstupuje do třídy za účelem řešení určitého problému, konfliktu a přichází zmapovat situaci. Přichází nepřipraven,

pouze ze svými zkušenostmi a očekáváním a teprve po úvodní návštěvě třídy si bude moci udělat obrázek o zdejších vztazích.

7.2.1 Cíl speciálně – pedagogické komunikace

Speciálně – pedagogická komunikace má za cíl zprostředkovávat společnou činnost účastníků, zprostředkovává výměnu informací, zkušeností, motivů a v neposlední řadě také emocí, umožňuje nám navozovat osobní a neosobní vztahy, formuje osobnost žáků, ale také samotného speciálního pedagoga. Pedagog každým kontaktem získává nové a nové zkušenosti ohledně přenášených informací, postojů žáků k sobě samotným, emociální stavy, sebepojetí zúčastněných a pravidla pro další komunikaci. Tato komunikace je buď přímá nebo nepřímá, jednostranná či dvoustranná, obsahuje zpětnou vazbu či nikoli, může být částečná nebo hromadná. Z hlediska individuálního kontaktu s žákem, ale i v rámci práce se skupinou je zapotřebí, aby pedagog během výuky omezil rušivá gesta, aby průběžně udržoval oční kontakt se všemi svými žáky, občas se na ně usmál a projevil tak svou otevřenost a vstřícnost vůči nim. Olivar (1992, str. 82) doplňuje: „*empatia nepatrí len do oblasti citov, ale aj do oblasti poznania. Napriek tomu budeme vychádzať z jej emocionálního rozmeru, lebo tento rozmer je schopný udržať pozornosť dieťaťa a sústrediť ju na niektoré důležité aspekty.“* Je proto důležité, abychom byli citlivějšími a vnímavějšími na příchozí podněty a dokázali je správně určit a zařadit, což nám bezpochyby usnadní i následnou komunikaci. Znalosti neverbálních projevů mohou každému učiteli napomoci lépe porozumět svým žákům. Není důležité pouze využívat repertoár neverbálních prostředků v pedagogické komunikaci, je totiž mnohem důležitější používat svá gesta vhodně, podtrhnou jimi svůj verbální projev, podnítit jimi žáky k většímu výkonu, nadchnout je pro práci, ale také zklidnit je a umírnit na konci hodiny.

V samotné práci s žáky jsou pak speciálním pedagogům přisuzovány následující funkce – usměrňování osvojovacího procesu u žáků s přiznaným plánem pedagogické podpory a jejich vedení k samostatnosti v učebních činnostech a rozvíjení metod samostatné práce. Dále motivace žáků k učení, mobilizační funkce – podněcování kreativity,

zprostředkování poznatků, kontrolní a hodnotící funkce, a to nejen ve směru k žákům, ale také směrem k sobě samotnému (Spilková, 2004).

7.3 Pracovní zátěž speciálního pedagoga a její následky

Většina mladých pedagogů zažívá po nástupu do zaměstnání spíše šok z poznané reality, která se velmi liší od vysokoškolské přípravy, která je zaměřena více na teorii, nežli praxi. Průcha (2013, str. 208) charakterizuje profesní start pedagoga u nás takto: *„vlastně od prvního dne, kdy nastoupí na školu, přebírá všechny povinnosti normálního učitele, plnou odpovědnost za vykonanou práci, kterou navíc vykonává sám, tj. nemá ve svých hodinách kromě žáků nikoho, kdo by mu radil a pomáhal“.*

Zhruba po pěti letech praxe v zaměstnání nastává období, kdy už je pedagog otrkaný. Řadu dovedností má již zautomatizovaných a dokáže přizpůsobit své jednání situaci a kontextu a to především v krizových situacích a dokáže improvizovat. V této fázi se předpokládá, že speciální pedagog bude nadále pracovat na svém dalším vzdělávání, aby se mohl ve svém povolání posunout dále.

Po 25 – 30 letech výkonu profese nastává období vyhasínání elánu. Speciální pedagog už je sice velmi zkušený a kompetentní, dochází však u něj také k negativním jevům, jako je stereotyp, rezignace anebo je příliš konzervativní. V některých případech dochází dokonce k syndromu vyhoření, tedy k vyčerpání psychických a fyzických sil, ke ztrátě zájmu o práci a změně pracovních postojů, s čímž souvisí pracovní zátěž tohoto povolání (Křivohlavý, 1994).

Vzhledem k tomu, že pedagogika obecně patří mezi tzv. vztahové a pomáhající profese, je toto povolání zatíženo mnoha negativy a přitom je bezesporu, že speciální pedagog, stejně jako jiná povolání, potřebuje vnímat smysl své práce. To mu dodává sílu vyrovnávat se s různými překážkami, kterými mohou být např. nedisciplinovaní žáci, nevhodné pracovní podmínky ve škole, konflikty s kolegy nebo s rodiči, arogantní a neobjektivní ředitel, nedocenění pedagogické profese veřejností, nebo také starosti ve vlastní rodině. A pokud se učitel s tím vším vyrovnat nedokáže, dostavuje je frustrace, zklamání, rozzlobení, nervozita, úzkost a napětí, vedoucí ke vzniku stresu.

Kyriacou (2008) uvádí, že speciální pedagogové zažívají velký stres poměrně často. Stres u nich bývá vyvoláván náročnými požadavky, které člověk nedokáže v přiměřené kvalitě splnit. Způsobuje jej však také nedostatek času na zvládnutí práce, očekávání hospitace kolegy nebo ředitele, setkání s rodiči problémového žáka, zapomenutá příprava, nefungující didaktická technika, aplikace nové metody, nekázeň žáků apod.

Tyto faktory, které ovlivňují stres, nazýváme stresory a zpravidla je můžeme rozdělit do následujících kategorií:

- materiální (spadá sem špatné finanční ohodnocení ve školství),
- sociální (např. mezilidské vztahy v kolektivu pedagogů),
- fyzikální (úzkost, strach, pociťující nenávist).

Na dlouhodobě přetrvávající stres se váže tzv. syndrom psychického vyhoření. „Ukazuje se však, že společným jmenovatelem všech je, že zážitek stresu spouští pocit ohrožení sebeúcty, pohody, popř. přímo existence“(Kyriacou, 2012, str. 155).

Syndrom vyhoření se zpočátku rozvíjí zcela nenápadně. Z krátkodobých projevů můžeme sledovat např. bušení srdce, sucho v ústech, pocení dlaní, střevní potíže či časté močení, z těch dlouhodobějších to jsou bolesti hlavy, zvýšený krevní tlak, únava a vyčerpanost, přičemž Kyriacou (2008, str. 154) doporučuje, abychom se především *„snažili rozpoznat problémy co nejdříve, rozvíjeli své dovednosti pro porovnávání se s pracovními povinnostmi, především v oblasti organizace a řízení, zjistili vlastní podíl na vzniku stresových situací, neztráceli humor, nadhled a vědomí širších souvislostí“.*

Stres a syndrom vyhoření je strašákem všech pomáhajících profesí, v dnešní době jde o poměrně známý a často používaný termín, se kterým se setkáváme především tam, kde dochází k dlouhodobě se opakujícímu vzájemnému kontaktu lidí a velmi úzce se váže na pracovní výkon. Pojem syndrom vyhoření je poměrně mladý, do povědomí lidí se dostal až ve druhé polovině 20. století, kdy jej jako první použil americký psychoanalytik H. J. Freudenberger. Ten jej charakterizoval jako řadu příznaků, které vypovídají, že osobnost člověka se hroutí (Radkin, 2005). Dlouhodobá absence v uspokojování potřeb a tedy i frustrace způsobuje disharmonii, později stres, depresi a poruchy zdraví, které zasahují celou osobnost člověka. Jednou z možností projevu dlouhodobé frustrace je pak i syndrom vyhoření.

7.3.1 Příznaky syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření má mnoho příznaků, přičemž každý zvlášť zasahuje osobnost člověka. Vzhledem k tomu, že se váže většinou na pracovní proces, hlavní příčinou bývá narušení hlavních představ o seberealizaci v zaměstnání či se týká smyslu práce. *„Takové a podobné starosti podkopávají zdravé sebevědomí a projevují se na chování daného jedince, později na vztazích, pracovních výkonech a celkovém zdraví člověka*“ (Radkin, 2005, str. 57).

Syndrom vyhoření se projevuje následovně:

- změny v chování (člověk je sklíčený, uzavřený vůči okolí, lhostejný, agresivní),
- problémy ve vztazích (neangažovanost, spory na pracovišti, ztráta nadšení),
- zdravotní problémy (psychická nestabilita, vyčerpanost, nekvalitní spánek, bolesti hlavy, náchylnost k nemocem, deprese, srdeční arytmie).

Jde o dlouhodobý proces, který se postupně vyvíjí, nabírá na síle a ohrožuje zdraví jedince čím dál tím víc a je to o to horší, čím déle jedinec odkládá jeho řešení nebo se snaží přehlížet možné příznaky. Syndrom vyhoření navíc může člověka ohrožovat po odchodu ze zaměstnání a velmi často se podepisuje i na soukromém životě. V takovou chvíli by člověk neměl být tvrdohlavý a měl by vnímat rady a doporučení svých blízkých, neboť si většinou jako první všimnou, že není něco v pořádku a radí dotyčnému, aby zpomalil, aby si odpočinul, dopřál si dovolenou anebo se více věnoval rodině. Tyto rady není dobré brát na lehkou váhu, protože pokud by v této chvíli (v okamžiku prvních příznaků), jedinec skutečně zpomalil a poslechl své blízké, partnera nebo také kolegy a přátele, možná by se podařilo syndromu vyhoření předejít úplně.

7.3.2 Příčiny syndromu vyhoření

Syndromem vyhoření nemusí trpět pouze pracující lidé, ale může postihnout i osobní vztahy v rodině (Hogenová, 2004). v rodině s malými dětmi (mnohdy ale i s těmi odrostlými) často lidé pociťují tzv. „ponorku“, připadají si zneužití, nedocenění, žijí v zaběhnutém stereotypu, který je nenaplňuje, a to se pak podepisuje na partnerských vztazích. Proto je důležité za každé situace, v každém životním období pečovat o sebe,

vzdělávat se, rozvíjet, budovat svou osobnost a pracovat i na svých vztazích s okolím. *„Duševní zdraví nám narušuje také přetěžování organismu. To pak vyvolává značnou únavu. Únavu nikdy nesmíme zaměňovat s pohodlností, leností. Je výsledkem fyzické a psychické námahy, ale také vnějších a vnitřních činitelů únavu podporujících*“ (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2010, str. 134).

Specifikovat možné příčiny syndromu vyhoření je stejně obtížné jako charakterizovat jeho příznaky. Pokud se syndrom podchytí včas a životní podmínky jedince se upraví, může dojít ke zlepšení a to i bez případného opuštění pracovního místa. Obecně můžeme příčiny syndromu vyhoření rozdělit do dvou skupin a to na vnitřní a vnější příčiny (Křivohlavý, 1994).

Vnitřní příčiny:

- nereálné představy o práci,
- přehnaný optimismus či nadšení při nástupu do práce,
- nadprůměrné pracovní nasazení,
- přehnané požadavky na vlastní dokonalost,
- neschopnost vyrovnat se s vlastními chybami,
- perfekcionalismus v práci,
- přecitlivělost,
- přílišná kritičnost,
- snížená schopnost odpouštět.

Vnější příčiny:

- ignorace vlastních potřeb,
- nepochopení okolí,
- závist kolegů,
- podkopávání autority,
- nedostatek prostředků nebo času k realizaci cílů,
- špatná organizace práce a neustálé řešení kupících se problémů,
- změny v osobním životě.

Pokud teda shrneme příčiny vzniku syndromu vyhoření, jsou jimi ohroženi lidé pracovití, ochotní, s nadšením pro svou práci, velkými představami a cíli. Lidé, kteří mají pevně stanovené hodnoty a věří v jak ty své, tak i v hodnoty druhých. Dopad syndromu vyhoření je pak tím horší, čím větší je propast mezi představami a samotnou realitou, kterou jedinec prožívá.

Kiriacou (2012, str. 156) píše: *„existují ovšem některé zdroje stresu, se kterými se nebudete moci vyrovnat technikami přímé akce“.* Ke zbavení stresu potom musíme využít jiné možnosti, jako jsou pohybové aktivity, pobyt v přírodě a sport. Důležitá je rovněž atmosféra v pracovním kolektivu, jelikož přátelské vztahy na pracovišti i v rodině mohou dodat stresujícímu sílu a oporu. Pozitivním přínosem je pak pozitivní myšlení a přístup k životu. Pozitivně uvažující pedagogové jsou psychicky i fyzicky zdravější. Výborným prostředkem proti stresu je smysl pro humor a schopnost upřímně se smát. Není dobré se utápět v lítosti nad minulými chybami a neúspěchy.

7.3.3 Etapy syndromu vyhoření

Stock (2004) uvádí ve své knize následující etapy syndromu:

- nadšení (nachází se na počátku – při nástupu do práce, na začátku vztahu, období bujné fantazie a ochoty),
- stagnace (tzv. období klidu, jedinec se již vžil do své práce, zvládá ji automaticky, vytrácí se však nadšení a aktivita, objevují se první negativa a překážky k vysněnému cíli),
- frustrace (problémy spojené s plněním pracovních záležitostí se začínají prohlubovat, jedinec je frustrovaný v otázce seberealizace, objevují se konflikty se spolupracovníky, klienty i vedením, práce jej neuspokojuje),
- apatie (tato fáze přichází velmi pomalu, objevuje se po déle trvající frustraci, jedinec chodí do práce pouze s cílem vydělat peníze, počáteční nadšení a motivace jsou pryč, nastupuje stereotyp),
- vyhoření (tato fáze je konečnou etapou syndromu vyhoření a projevují se v ní naplno všechny důsledky – smysl práce se vytrácí, jedinec je vyčerpaný, bez chuti v čemkoli pokračovat.

Jak si tedy poradit se syndromem vyhoření? Nejdůležitější je včas odhalit příznaky a včas zhodnotit situaci, do níž jsme se dostali. Pro člověka je podstatné, aby sám sobě přiznal, že s ním není něco v pořádku a podepisuje se to na jeho pracovním výkonu, tak na vztazích s okolím. Vzhledem k tomu, že však mnoho lidí není schopných tohoto odstupu a připuštění si vlastních chyb a nedostatků, je potřeba vyhledat odborníka, který nám pomůže danou situaci zanalyzovat.

Stejně jako je důležité přiznat si, že něco není v pořádku, je důležité vyhledat si také včas informace o syndromu vyhoření. Radkin (2005, str. 83) upozorňuje, že „*ve chvíli, kdy se jedinec informuje o svém stavu a připustí, že syndrom vyhoření se může týkat i jeho, je důležité vše si srovnat v hlavě, případně i sepsat si body na papír a určit si, za které problémy si člověk může sám a které mají na svědomí ostatní – kolegové, rodiny, blízcí přátelé a poté začít postupně hledat řešení*". Nejpodstatnější je, umět si dobře zorganizovat svůj čas a síly, naplánovat si volnočasové aktivity, jako je sport, posezení s přáteli, výlety, masáž apod., které je však zapotřebí dodržet i v případě hromady práce v zaměstnání. Ve svém plánu, který se při boji se syndromem vytýčíme, bychom neměli příliš počítat s oceněním od druhých – o to víc nás potěší a nabije pozitivní energií, když nás kolegové nebo nadřízení pochválí.

Člověk by si měl stanovovat drobné cíle, ke kterým se bude postupně blížit, a jejichž splnění či dosažení mu přinese značné potěšení. Zároveň by si neměl své neúspěchy brát příliš osobně, naopak, i na nich by měl hledat něco pozitivního. Další zásadou podle Radkina (2005) je naučit se oddělovat práci od soukromí a doma s rodinou se již nevracet k pracovním záležitostem. Stanovení takového plánu je ryze individuální, záleží na profesi, které se jedinec věnuje, i na stádiu syndromu vyhoření, v němž se nachází.

8 SOUČASNOST A BUDOUCNOST SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Současné pojetí speciální pedagogiky je založené na optimálním řešení ve snaze vychovávat, vzdělávat a připravovat jedince s handicapem na kvalitní a smysluplný život. Definice uvádí, že *„speciální pedagogika je disciplína orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění“* (Slowík, 2007, str. 15). U některých lidí vyvolávají odlišní jedinci se specifickými problémy strach a nejistotu a to bývá příčinou, že postižený člověk nezvládá společenské normy tak, jak je má většinová společnost nastavené.

Na profesi speciálních pedagogů jsou kladeny vysoké nároky z hlediska jejich profesionality a odbornosti. V České republice je v oblasti speciálního školství cílem vytvořit koncepci v souladu s tou evropskou, tak aby co nejvíce lidí s handicapem bylo začleněno do hlavního vzdělávacího proudu. To předpokládá i kvalitní zajištění pedagogické podpory pro jedince s různým druhem postižení. V současnosti je cíl zajištění podložen inkluzivním vzděláváním (Vyhláška č. 27/2016 sb.), problematickým se ale stává nedostatek asistentů pedagoga a velký počet žáků v kmenových třídách. Inkluze je chápana jako prostředek ke kvalitnímu zajištění potřeb všech vzdělávaných osob se speciálním přístupem z hlediska zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění, sociálního znevýhodnění a žáků nadaných a mimořádně nadaných. Speciální pedagog může v tomto procesu sehrát klíčovou roli, pokud svým pozitivním myšlením podporuje rovnoprávný přístup ke vzdělání všem bez rozdílu. Důvodem je i negativní postoj některých pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání.

Celoživotní příprava a vzdělávání jsou ve speciální pedagogice pojímány v duchu humanistického přístupu a etického chápání lidské důstojnosti. Do budoucnosti je potřeba splnit mnoho úkolů, které handicapovaným osobám pomohou zkvalitnit jejich život. Základem bude naučit se přijímat tyto jedince bez rozdílu, učit se toleranci a chápat principy speciální pedagogiky jako součást přirozené společenské a lidské diverzity.

EMPIRICKÁ ČÁST

9 CÍLE A CHARAKTER VÝZKUMU

V empirické části se zaměřujeme na vlastnosti speciálního pedagoga a etiku žáka v interakci s pozitivním myšlením. Pedagogické působení na jedince určuje nejen přirozená autorita učitele a jeho profesní dovednosti, ale také vztah mezi dítětem a rodičem.

Cílem empirické části je analýza vlastností speciálního pedagoga z pohledu pedagogů 1. a 2. stupně a morálního vědomí žáků 6. – 9. tříd základní školy běžného typu.

Záměrem výzkumné části je zmapování názorů pedagogů a žáků v reakci na určité situace, empatii, toleranci, porozumění a vymezení dalších vlastností speciálního pedagoga uvedené v teoretické části.

Smyslem praktického výzkumu je zamyslet se nad tím, jak speciálního pedagoga hodnotí ostatní oboroví pedagogové. Faktorem porovnávání může být pochopení, kvalita výuky, kreativita, délka praxe, věk pedagoga, vzdělání. U žáků 2. stupně bude záměrem si utvořit poznatek o jejich morálním cítění.

9.1 Metodologie průzkumu

9.1.1 Dotazník

Pro náš výzkum byla zvolena metoda sociometrického dotazníku. Osobám, které vyplňují dotazník, říkáme respondenti (Chráska, 2016). Samotný dotazník pro pedagogy a žáky je sestaven s předem formulovaných otázek, na které obě skupiny odpovídají následovně: pedagogové podle hodnotové stupnice, žáci slovně.

Výzkumný vzorek je tvořen 30 pedagogy 1. a 2. stupně, a žáky 6. až 9. třídy 2. stupně v celkovém počtu 98, ze základní školy běžného typu (Základní škola genpor. Peřiny, Praha 6).

První dotazník pro pedagogický sbor obsahuje 10 položek. Respondenti se vyjadřovali anonymně pomocí číselné stupnice 0 až 4. V případě, že se nechtěl respondent vůbec vyjádřit, označil 0, v případě souhlasu 4. Dotazníky byly předány osobně se stanovením odevzdání v dohodnutém termínu do 14 dnů. Návratnost dotazníku byla 83%. Dotazník je uveden v příloze A.

Druhý dotazník pro žáky 6., 7., 8. a 9. ročníku obsahuje 17 položek, žáci na jejich vypracování měli daný čas 30 minut. Způsob hodnocení byl stanoven na ano, ne, Jednoduchá formulace, zavřené otázky a způsob hodnocení i nastavení délky časového vypracování byly vybrány z důvodu zařazení respondentů z řad žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, které by náročnější odpovědi formou slovního vyjádření stresovaly a možná i odradily. Návratnost dotazníku byla 100%. Dotazník se nachází v příloze B.

Průzkum probíhal v 1. pololetí školního roku 2017/2018, od října do prosince 2017.

9.1.2 Získané údaje a jejich zpracování

Získané informace z dotazníků byly porovnávány se dvěma hypotézami. Zpracované údaje byly zaznamenány do grafů a tabulek.

9.2 Průzkumné problémy a průzkumné hypotézy

Pro výzkumnou část jsme stanovili následující problém: Jak ovlivňuje charakter, vlastnosti a profesionalita speciálního pedagoga míru porozumění ve vztahu ke svým žákům a kolegům, a jak žák uplatňuje svoje morální cítění k rodičům, kamarádům a společnosti?

Hypotéza č. 1: Osobnost speciálního pedagoga je důležitá ve výchovně-vzdělávacím procesu a má vliv na vztah speciální pedagog-žák-učitel.

Hypotéza č. 2: Kladné působení na jedince a respektování jejich osobnosti souvisí s morálním uvědoměním žáka.

Dovednosti a vlastnosti tvoří základ práce speciálního pedagoga. Teprve ve vztahu k žákům a pedagogickému sboru, zpětnou vazbou, utváří svoji osobnost, která může v budoucnu zlepšit a zkvalitnit vztah ke vzdělání. Přístup speciálního pedagoga a jeho sebereflexe určují rozhodující roli v mezilidských vztazích. Postoj žáků i dospělých k handicapovaným jedincům a k lidem na okraji společnosti totiž velmi často koresponduje s populistickými názory.

9.2.1 Vyhodnocení výzkumné části

Průzkumné šetření I

Výzkumný vzorek tvoří 25 pedagogů 1. a 2. stupně základní školy.

32 – 40 bodů

Nejčastější názory respondenta: obor speciální pedagogiky považují za velmi důležitý; speciální pedagog s delší praxí dokáže lépe pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; pro vykonávání profese je nutné mít znalosti příbuzných oborů; nezbytná je schopnost empatie, vstřícnost, neslouchání, tolerance a důvěra ve vztahu speciální pedagog – žák-pedagogický sbor je nutností; interakce souvisí s nárůstem kázeňských problémů žáků.

23 – 31 bodů

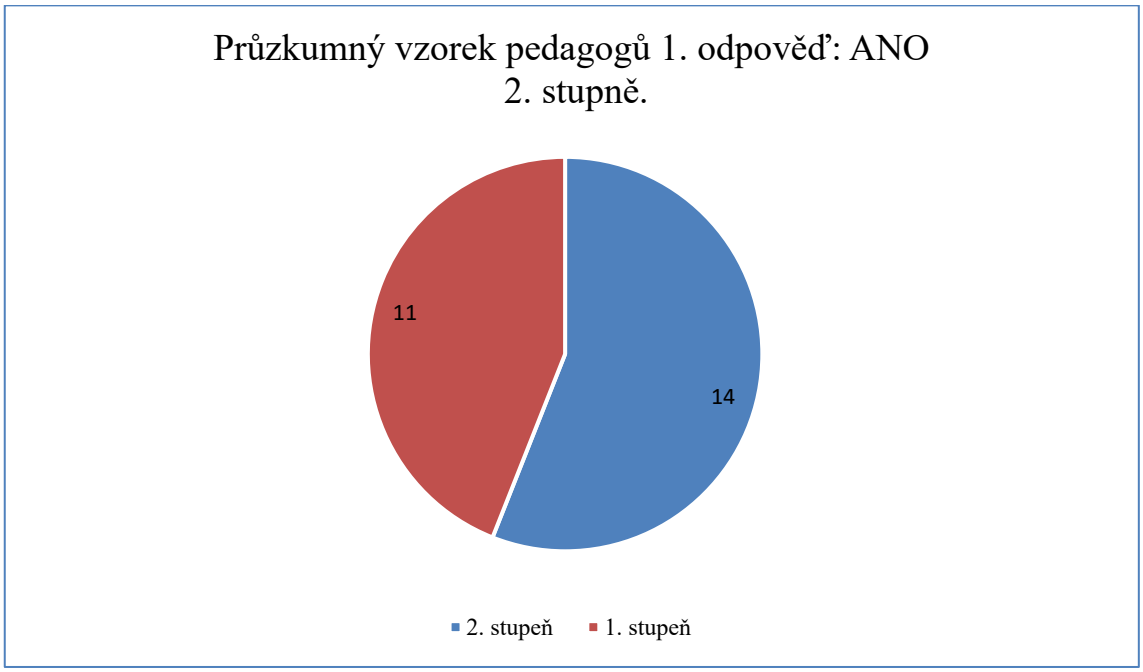
Shrnutí vlastností: empatie, vstřícnost, pedagogický takt a důvěra, schopnost komunikovat; není důležitá delší praxe, ale osobnost a kompetence pedagoga.

Pod 22 bodů

Vlastnosti nejsou vhodné pro vykonávání pedagogické činnosti z hlediska osobnostních kompetencí.

Všichni respondenti získali více jak 23 bodů.

Graf 1: Průzkumný vzorek pedagogů 1. a 2. stupně



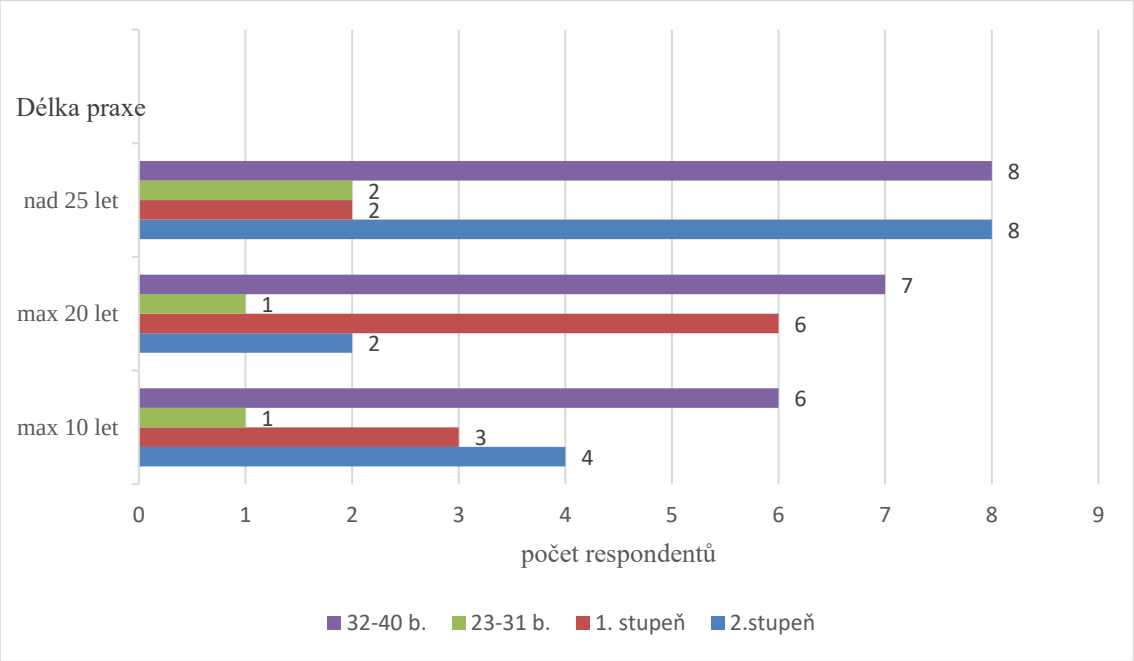
Zdroj: Dana Pačesová, 2017 (vlastní šetření)

Tabulka 1: Rozdělení pedagogů podle délky praxe

	max 10 let	**max 20 let**	**nad 25 let**	**celkem**
1. stupeň	3	6	2	11
2. stupeň	4	2	8	14

Zdroj: Dana Pačesová, 2017 vlastní šetření)

Graf 2: Rozdělení dotazovaných respondentů 1. a 2. stupně podle délky praxe a počtu dosažených bodů

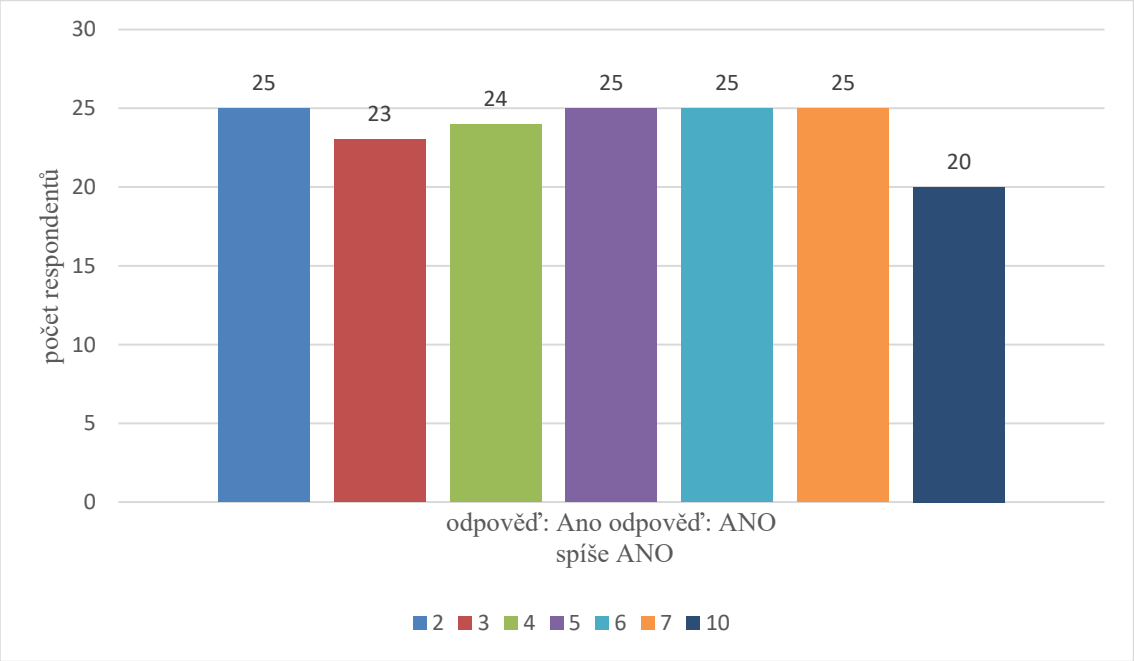


Zdroj: Dana Pačesová, 2017 (vlastní šetření)

Většina dotázaných odpověděla kladně a dosáhla více než 35 bodů – celkem 21 respondentů. 4 respondenti se svými odpověďmi zařadili do druhé kategorie 23 – 31 bodů, méně jak 22 bodů nezískal žádný pedagog. Z uvedeného vyplývá, že 84 % pedagogů nepovažuje délku praxe pedagoga jako podstatnou. Důležitou je tolerance, empatie, vstřícnost a porozumění vůči žákům i svým kolegům.

Vztah mezi speciálním pedagogem a žákem by měl být vždy postaven na jasně stanovených pravidlech s podmínkou jejich dodržování. Pro dobré vztahy v kolektivu je žádoucí spravedlivost a pochopení, ale také uvědomování si rozdílného sociálního postavení žáků, souvisejícího i s nárůstem nesnášenlivosti ve společnosti. Žáci jsou často ovlivňováni nepodnětným prostředím a výchovou, proto by se měli všichni pedagogové neustále vzdělávat a rozšiřovat si povědomí o svých svěřencích.

Graf 3: Počet odpovědí respondentů „ANO“ a „spíše ANO“ na jednotlivé otázky dotazníku

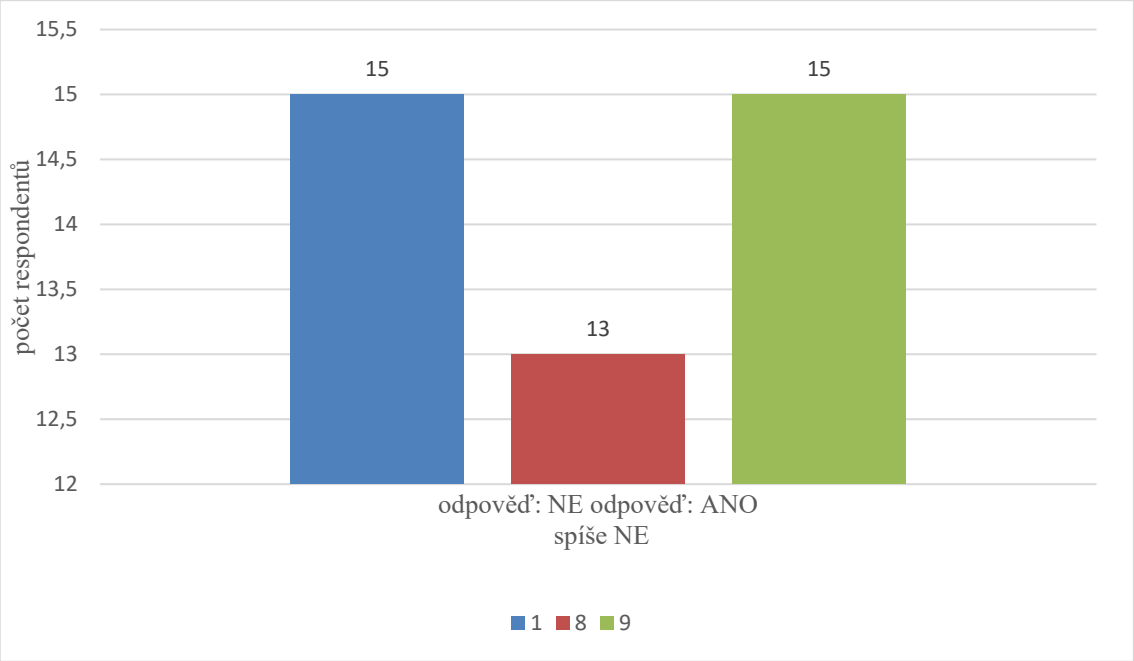


Zdroj: Dana Pačesová, 2017 (vlastní šetření)

V grafu jsou respondenti uvedeni bez ohledu, zda vyučují na 1. nebo 2. stupni základní školy.

Nejvíce respondentů se vyjadřuje kladně k položce č. 2, 5, 6 a 7 – vyjadřuje, že osobnost speciálního pedagoga je ve vztahu k žákům i ostatním pedagogům kompetentní, respektuje individualitu, toleranci, vstřícnost a především empatii. Důležitá je i důvěra ve vztahu speciální pedagog-žák-učitel. Také položka č. 3 a 4 ukazuje na důležitost ve spolupráci speciálního pedagoga a pedagogického sboru a na nutnosti znalostí příbuzných oborů speciální pedagogiky. K položce č. 10 respondenti uvádějí zvětšující se obavy rostoucího napětí a agresivity mezi spolužáky i mezi žákem a pedagogem.

Graf 4: Počet odpovědí respondentů „NE a „ spíše NE“ na jednotlivé otázky v dotazníku



Zdroj: Dana Pačesová, 2017 (vlastní šetření)

V grafu jsou respondenti uvedeni bez ohledu, zda vyučují na 1. nebo 2. stupni základní školy.

Většina respondentů odpověděla negativně nebo částečně negativně na položku č. 1. Délka pedagogické praxe podle dotázaných neovlivňuje osobnostní kompetence speciálního pedagoga a ani spolupráci s žáky a s ostatními pedagogy. Vlastnosti, charakter a motivace speciálního pedagoga jsou základem kladného přístupu a interakce mezi zúčastněnými a určují roli v dalším rozvoji osobnosti žáka.

U položky č. 8 bylo pro mne překvapením, že se respondenti ve větší míře negativně vyjádřili k větší podpoře motivace u žáků se sociálním znevýhodněním. Jedinci s nepodnětným rodinným zázemím, by měli být podle mého názoru, více chápáni a motivováni, aby se lépe vypořádaly se školními povinnostmi.

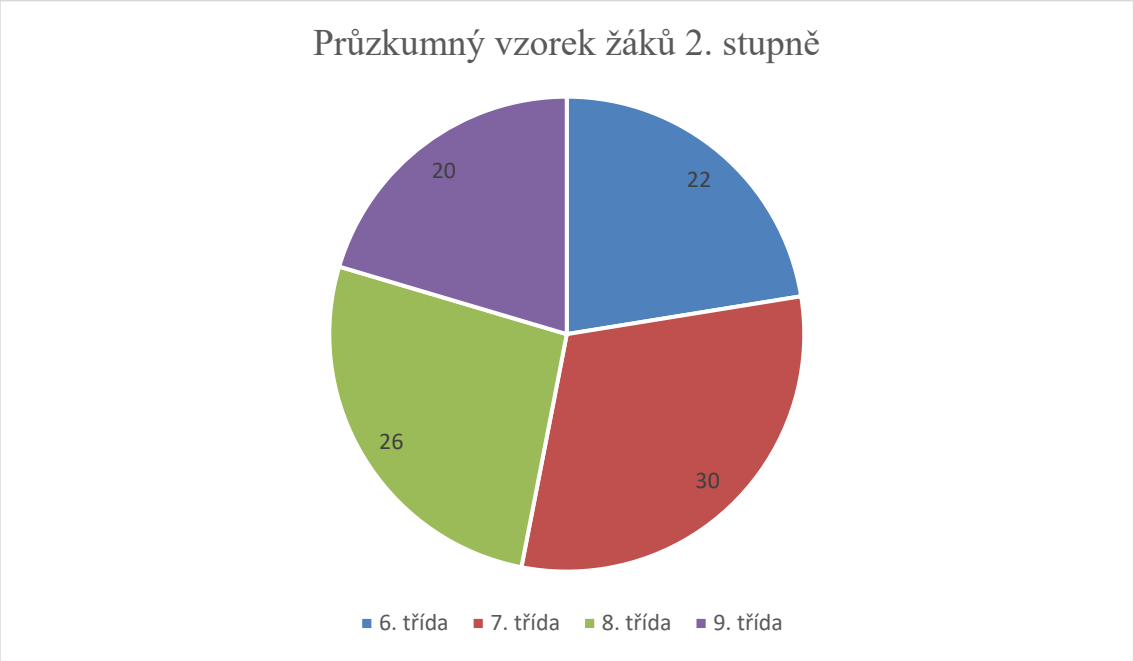
Výsledek u položky č. 9 je pravděpodobně ovlivněn konkrétní povahou pedagoga.

Etika a osobnost speciálního pedagoga by měly motivovat i další pedagogy ve výchově a vzdělávání. Profesionální přístup a humánní charakter jsou základem práce s handicapovanými osobami.

Průzkumné řešení II

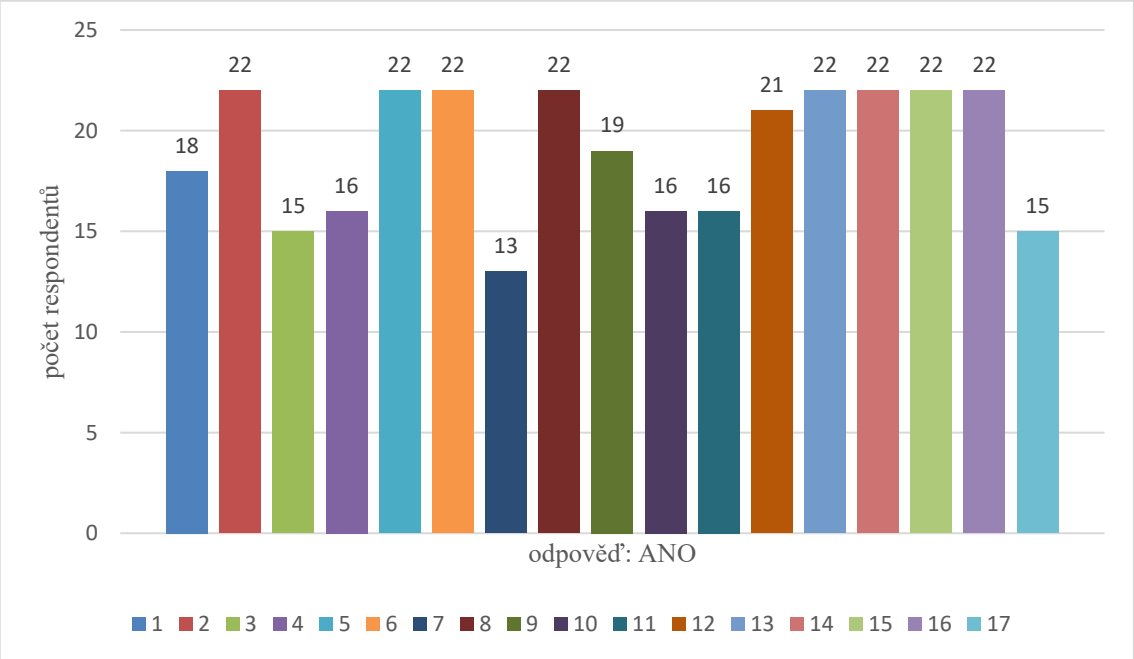
Výzkumný vzorek tvoří žáci 6. – 9. ročníku, vždy v zastoupení jedné třídy daného ročníku.

Graf 5: Průzkumný vzorek žáků 2. stupně



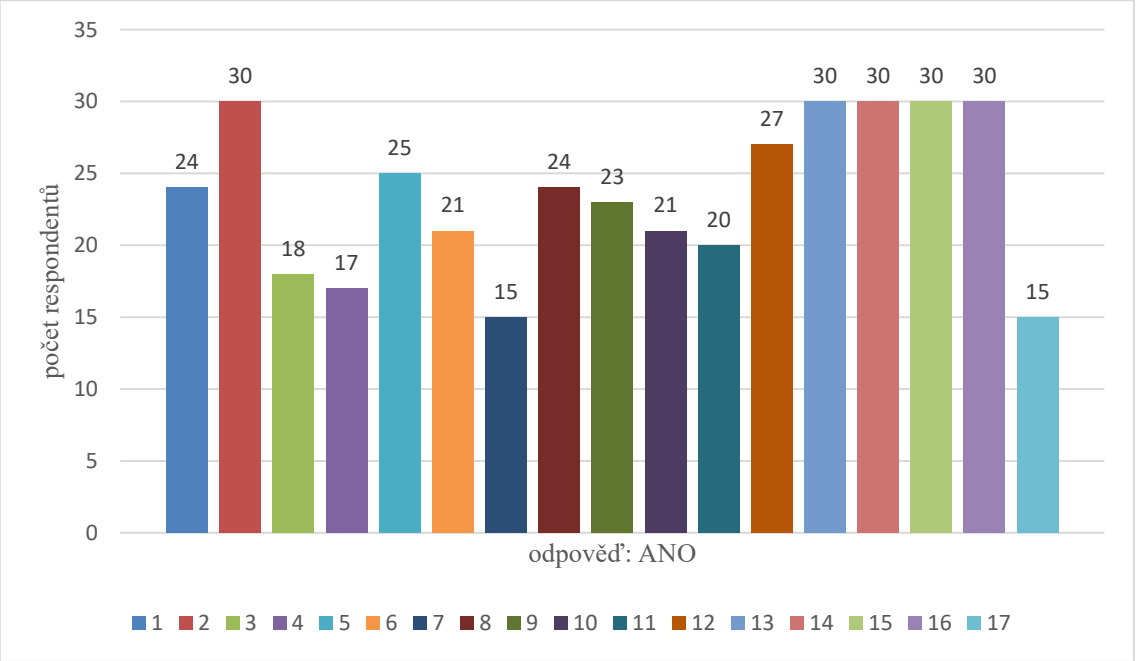
Zdroj: Dana Pačesová, 2017 (vlastní šetření)

Graf 6: Počet odpovědí respondentů „ANO“ na jednotlivé otázky - 6. třída



Zdroj: Dana Pačesová, 2017, (vlastní šetření)

Graf 7: Počet odpovědí respondentů „ANO“ na jednotlivé otázky- 7. třída



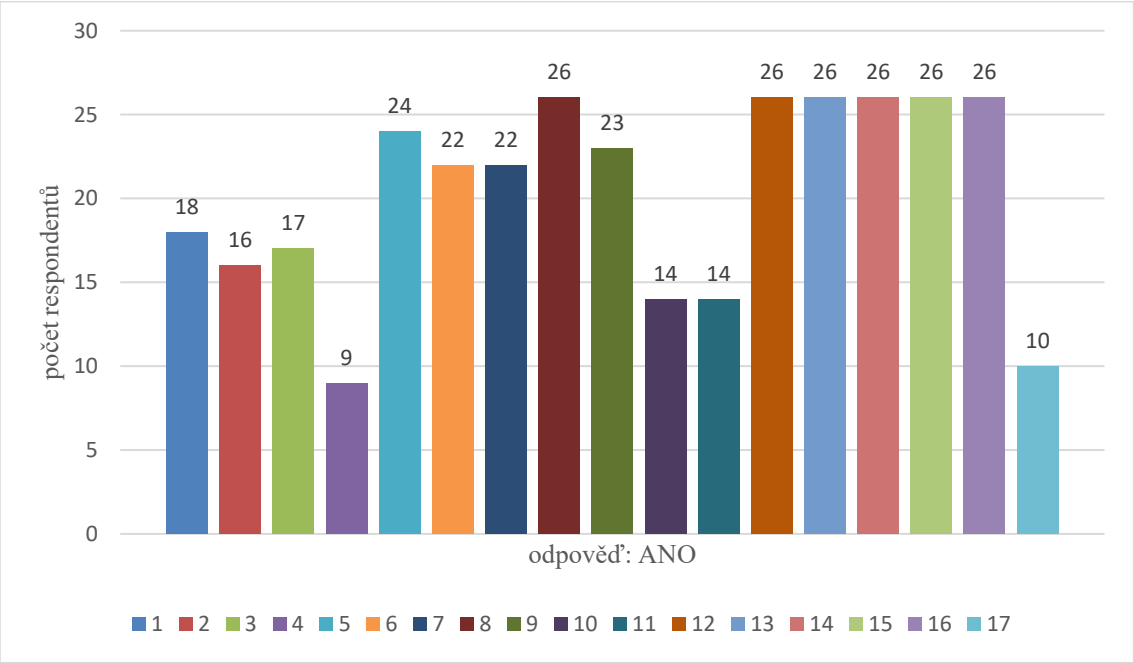
Zdroj: Dana Pačesová, 2017, (vlastní šetření)

U položky č. 2, 8, 13, 14, 15, 16 se ANO vyjádřilo nejvíce respondentů 6. a 7. třídy (v grafu je uváděn celkový počet žáků). Výsledky dokazují, že žáci upřednostňují porozumění a lásku v rodině a je pro ně velmi důležité přátelství a kamarádství. Nejméně kladných odpovědí je u položky č. 7, kde žáci se vyjadřují ke vzájemné pomoci rodičů a prarodičů.

Položka č. 11, 12, 13, 14, 15, 16 a 17 se týká otázek spojených se situací uprchlíků. Respondenti se vyjadřují o vzájemné pomoci mezi státy a začlenění do většinové společnosti. Nízký počet bodů je u položky č. 17, která se vztahuje k jednotlivým státům a jejich vzájemné pomoci při rozdělování a posuzování problémů s uprchlíky.

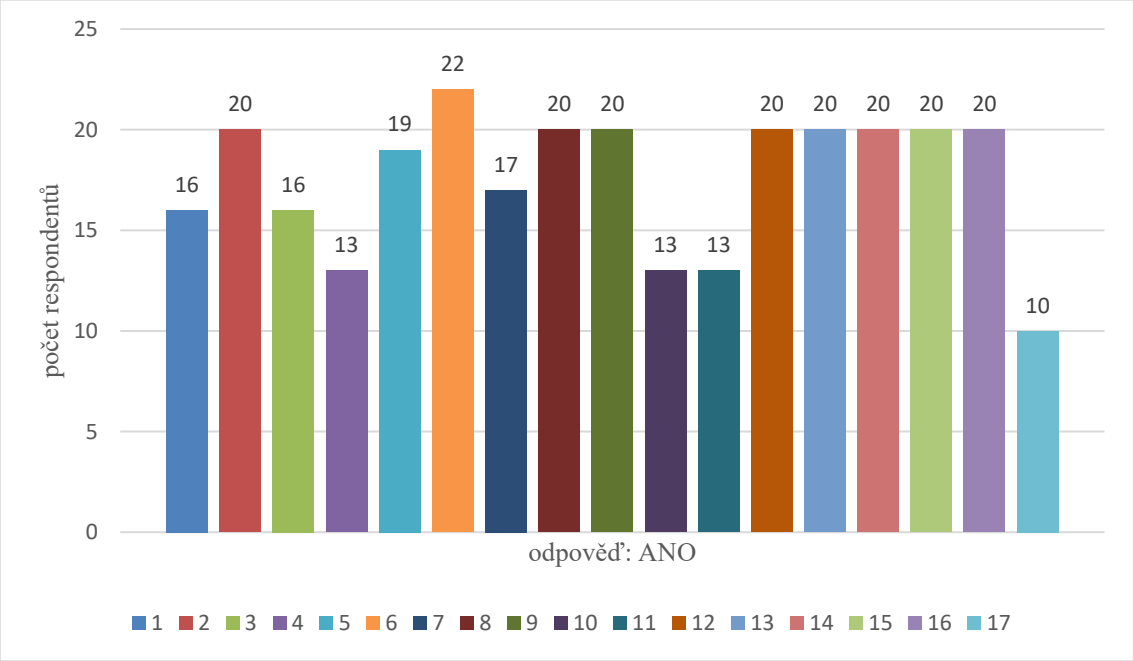
U nižších ročníků druhého stupně se ještě projevuje větší vzájemný vztah mezi žákem a rodičem a mezi spolužáky. Pocit sounáležitosti a bezpečí jsou předpokladem kvalitního rozvoje žáka, rodinná atmosféra podstatně určuje i ostatní vztahy k blízkým a ke společnosti.

Graf 8: Počet odpovědí respondentů „ANO“ na jednotlivé otázky- 8. třída



Zdroj: Dana Pačesová, 2017, (vlastní šetření)

Graf 9: Počet odpovědí respondentů „ANO“ na jednotlivé otázky- 9. třída



Zdroj: Dana Pačesová, 2017, (vlastní šetření)

V grafu je uváděn celkový počet žáků v ročníku. Respondenti 8. a 9. třídy podobně jako respondenti nižších ročníků preferují porozumění, vzájemnou empatii a vstřícnost v rodině a mezi přáteli. Položka č. 1 u obou ročníků vyjadřuje klesající respekt k rodičům

i autoritám. Osobnostní názorové spektrum bývá u této věkové kategorie nezdravě vyhraněné a ovlivněné vrstevníky i částí společnosti. Tomu odpovídá také výsledek u položky č. 17.

Respondenti 6. – 9. ročníku byli v úvodu seznámeni s účelem průzkumného šetření a s podmínkami práce s dotazníkem. Formou diskuse mezi pedagogem a žáky bylo psychometrické měření ukončeno.

9.3 Vyhodnocení výzkumu

Vyhodnocení hypotézy č. 1: Osobnost speciálního pedagoga je důležitá ve výchovně-vzdělávacím procesu a má vliv na vztah speciální pedagog- žák-učitel.

Názory respondentů v bodovém ohodnocení dokazují, že pro povolání speciálního pedagoga, je nezbytná empatie, vstřícnost, ohleduplnost a vzájemný respekt a pochopení. Autorita speciálního pedagoga také určuje postavení mezi žáky i mezi pedagogy. Odborné vzdělání a rozšiřování znalostí v oboru jsou podmínkou jakékoli speciálně pedagogické práce. Naslouchání tomu druhému, podpora a pochopení zajišťují kladné interaktivní vztahy mezi zúčastněnými. Hypotéza č. 1 byla potvrzena.

Vyhodnocení hypotézy č. 2: Kladné působení na jedince a respektování jejich osobnosti souvisí s morálním uvědoměním žáka.

Názory respondentů dokazují, že kladné působení na člověka ze strany rodiny, školy a společnosti zvyšuje kvalitu morálního vědomí žáka. Kladným vztahem k druhým se zvyšuje úspěšnost řešení problémů, samostatnosti a odpovědnosti. Lze se domnívat, že z důvodu rozdílného etického působení na žáky a rozdílných charakterů jedinců se hypotéza č. 2 potvrdila jen částečně.

Výsledek u položky č. 17 mne přivedl k zamyšlení nad otázkou přijímání a pochopení lidí, kteří svůj domov opouštějí z důvodu strachu o život svůj a blízkých. Česká společnost je bohužel ovlivňována jednoduchými řešeními složitých sociálních situací lidí bez domova a lidí na útěku, rodiče ani škola zřejmě žákům neposkytují dostatečné morální chápání a vnímání problémů druhých.

ZÁVĚR

Výchova a vzdělávání jsou součástí života každého člověka. Výchovou ke správným morálním postojům, solidaritou a tolerancí bychom měli působit na svědomí žáků, abychom z nich vychovali sebevědomé, vstřícné a ohleduplné občany s dobrými znalostmi. Být dobrým pedagogem, speciálním pedagogem, spočívá nejen ve znalostech a připravenosti, v osobnosti a vlastním přesvědčení. Společné prožitky ve výchovně vzdělávacím procesu potom ovlivňují vztah mezi pedagogem a žákem.

Teoretická část byla zaměřena na etiku a osobnost speciálního pedagoga ve vyučovacím procesu. Práce popisuje a hodnotí osobnost a charakterové rysy, vlastnosti, interakci a profesní zaměření, a poukazuje na důležitost daného oboru. Upozorňuje také na velké profesní a psychické nároky, zabývá se přetížením a syndromem vyhoření.

Cílem teoretické části bylo zkoumat osobnost speciálního pedagoga a zhodnotit sociálně etický rozměr, odkazující na Biblické Desatero. Hlavním cílem bylo zamyslet se nad tím, co člověka dělá šťastným a jak pečuje o svoji duši. Práce se také zaměřila na profesní etiku a morální usuzování mezi pedagogem a žákem. Praktická část měla potvrdit cíl práce, zjistit hodnotové postoje speciálního pedagoga ve vyučovacím procesu a kladné morální působení na jedince a respektování jejich osobnosti v souvislosti s morálním uvědomováním.

Cílem empirické části bylo zmapování názorů pedagogů a žáků v reakci na určité situace, empatii, toleranci, porozumění a vymezení dalších vlastností speciálního pedagoga uvedené v teoretické části.

Praktický výzkum potvrzuje chápání profese ve vztahu speciální pedagog- žák-učitel. Většina pedagogů respektuje jedince se speciálními vzdělávacími potřebami a smysluplným dialogem s dalšími pedagogy podporují šance zažít úspěch vše žákům.

Získané informace z dotazníků upřesnily, že mladší žáci druhého stupně prožívají intenzivnější vztah s rodiči než starší žáci, ale všichni respondenti poukazují na důležitost porozumění a lásku v rodině a na přátelství a kamarádství. Výsledky empirického šetření jsou ověřením hypotézy, že kladné působení na jedince a respektování jejich osobnosti souvisí s morálním usuzováním.

Kladný vztah k dětem, kreativita, hravost, vlastní dobrá zkušenost nebo umělecké vlohy mohou být důvodem, proč se stát učitelem. Práce s dětmi se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností je namáhavá a časově náročná. Nejen znalost problematiky jednotlivých poruch, ale i trpělivost a pečlivá pravidelná příprava každé vyučovací hodiny sebou přináší změnu postojů dětí k učení a podporuje jejich motivaci.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ANZENBACHER, A., 1994. *Úvod do etiky*. 2. vyd. Praha: Zvon. ISBN 80-200-0917-5.

ANZENBACHER, A., 2004. *Křesťanská sociální etika*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 80-7325-030-6.

BUBER, M., 2005. *Já a ty*. 3. vyd. Praha: Kalich. ISBN 80-7017-020-4.

ČAPEK, K., 1969. *Hovory s T. G. Masarykem*. Vydání souborné sedmé. Praha: Český spisovatel. 22-074-69.

ČÁP, J., 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.

ČERNÁ, M. a kolektiv., 2009. *Česká psychopedie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.

DVOŘÁČEK, J., 2014. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomika. ISBN 978-80-245-2014-8.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

FARKOVÁ, M., 2008. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 2. vyd. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-64-8.

FISCHER, S., ŠKODA, J., 2008. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.

HAVLÍK, R., 2010. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1385-7.

HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2011. *Sociologie výchovy a školy*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0042-0.

HÁBL, J., 2011. *Lekce lidskosti v životě a díle J. A. Komenského*. 2. vyd. Praha: Návrat domů. ISBN 978-80-7255-260-3.

HELUS, Z., 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-9817-2.

HOGENOVÁ, A., 2004. *Jak pečujeme o svou duši*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-349-8.

CHRASTKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu.* 2. aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9225-0.

JANKOVSKÝ, J., 2003. *Etika pro pomáhající profese.* Praha: Triton. ISBN 80-7254-329-6.

KALABOVÁ, H., 2011. *Etika v pomáhajících profesích.* Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-749-9.

KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-9.

KOŘENEK, J., 2002. *Lékařská etika.* Praha: Triton. ISBN 80-7254-235-7.

KOHOUT, K., 2007. *Základy obecné pedagogiky.* Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-38-9.

KODÝM, M., 2014. *Metody rozvoje sociálních dovedností.* Praha: UJAK. ISBN 978-80-7452-046-4.

KOPŘIVA, K., 2006. *Lidský vztah jako součást profese.* 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-181-6.

KŘIVOHLAVÝ, J., 1994. *Jak zvládnout stres.* Praha: Portál. ISBN 978-80-5698-3.

KYRIACOU, CH., 2008. *Klíčové dovednosti učitele.* 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-432-2.

KYRIACOU, CH., 2012. *Klíčové dovednosti učitele.* 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9.

LECHTA, V., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J., 2013. *Vyučování, učení a kvalita vzdělávání pro 21. století.* Praha: UJAK. ISBN 978-80-7315-198-0.

NELEŠOVSKÁ, A., 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha: Grada. ISBN 978-80-7413-963-4.

NYTROVÁ, O., PIKÁLKOVÁ, M., 2007. *Etika a logika v komunikaci.* Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-45-7.

NYTROVÁ, O., PIKÁLKOVÁ, M., 2011. *Dialog mezi hodnotami.* Praha: UJAK. ISBN 978-80-7452-014-3.

PELCOVÁ, N., 2010. *Vzorce lidství.* 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-756-5.

PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ, I., 2014. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2636-9.

PIPEKOVÁ, J., et al. 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 3., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

PLATÓN. 2005. Ústava. 4. opravené vydání. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-7298-142-0.

PRŮCHA, J., 2013. *Moderní pedagogika.* 5. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník.* Sedmé aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RADKIN, H., 2005. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření.* Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-331-3.

ŘEZNÍČEK, R., 2004. *Didaktika a učitelská etika v praxi.* Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-149-4.

SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

SPILKOVÁ, V., 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Praha: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

STOCK, CH., 2004. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3553-5.

VACEK, P., 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-386-4.

VACÍNOVÁ, M., TRIPIŠOVSKÁ, D., FARKOVÁ, M., 2010. *Psychologie.* 2. rozšířené vydání. Praha: UJAK. ISBN 978-80-7542-008-2.

VAŠEK, Š., 2005. *Základy špeciálnej pedagogiky.* Praha: UJAK. ISBN 80-86783-13-5.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

BÍLÝ, J. SIČÁK, A., 2014. *Základy humanitních věd.* Banská Bystrica: Trian, spol. s. r. o. ISBN 978-80-89371-10-5.

GAVORA, P., 2007. *Učitel a žáci v komunikaci.* Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-4563-125-3.

OLIVAR, R., R., 1992. *Etická výchova.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-001-5.

Zákonné normy

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

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Sbírka zákonů ČR, 2005, částka 190.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění od 1. 1. 2018.

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

Graf 1: Průzkumný vzorek pedagogů 1. a 2. stupně 58
Graf 2: Rozdělení dotazovaných respondentů 1. a 2. stupně podle délky praxe a počtu dosažených bodů 59
Graf 3: Počet odpovědí respondentů „ANO“ a „spíše ANO“ na jednotlivé otázky dotazníku 60
Graf 4: Počet odpovědí respondentů „NE a „ spíše NE“ na jednotlivé otázky v dotazníku 61
Graf 5: Průzkumný vzorek žáků 2. stupně 62
Graf 6: Počet odpovědí respondentů „ANO“ na jednotlivé otázky - 6. třída 62
Graf 7: Počet odpovědí respondentů „ANO“ na jednotlivé otázky- 7. třída 63
Graf 8: Počet odpovědí respondentů „ANO“ na jednotlivé otázky- 8. třída 64
Graf 9: Počet odpovědí respondentů „ANO“ na jednotlivé otázky- 9. třída 64

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdělení pedagogů podle délky praxe 58

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Dotazník pro pedagogy 1. a 2. stupně, kteří vyučují na základní škole běžného typu......I

Příloha B: Dotazník pro žáky 6. - 9. tříd základní školy běžného typu. III

Příloha A: Dotazník pro pedagogy 1. a 2. stupně, kteří vyučují na základní škole běžného typu.

Milí kolegové,

Obracím se na vás s prosbou o vyplnění toho dotazníku. Jsem studentka bakalářského studia Speciální pedagogiky pro vychovatele na Univerzitě J. A. Komenského. Dotazník se týká profesních a osobnostních vlastností speciálního pedagoga a jeho vztahu k pedagogickému sboru. Dotazník je anonymní, odpovědi nebudou hodnoceny, ale stanou se součástí mé výzkumné práce. Zaškrtávejte vždy jedno číslo na stupnici 0-4. Pokud nechcete odpovědět, označte 0, v případě souhlasu 4. Předem vám děkuji za vyplnění dotazníku.

Dana Pačesová

1. Speciální pedagog s delší praxí vykazuje lepší výsledky než začínající pedagog.

   4 3 2 1 0

2. Důležitou vlastností speciálního pedagoga je empatie.

   4 3 2 1 0

3. Spolupráce pedagogického sboru a speciálního pedagoga podporuje vzájemnou důvěru.

   4 3 2 1 0

4. Pro vykonávání profese speciálního pedagoga jsou důležité znalosti příbuzných oborů speciální pedagogiky.

   4 3 2 1 0

5. Důležitou vlastností je tolerance.

   4 3 2 1 0

6. Důležitou vlastností je vstřícnost.

   4 3 2 1 0

7. Ve vztahu učitel-žák je nutná vzájemná důvěra.

   4 3 2 1 0

8. Jedinci se sociálním handicapem potřebují větší motivaci.

   4 3 2 1 0

9. Při řešení problému upřednostňuji rozhovor mezi čtyřma očima.

   4 3 2 1 0

10. V poslední době narůstají kázeňské problémy žáků a mohou přerůst v přímé ohrožení zdraví i života žáků a učitelů.

    4 3 2 1 0

Příloha B: Dotazník pro žáky 6. - 9. tříd základní školy běžného typu.

Milý žáci, obracím se na vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce. Dotazník se týká vašeho morálního uvědomění ve vztahu k rodičům a společnosti. Dotazník je anonymní, vaše odpovědi nebudou hodnoceny, ale stanou se součástí mé práce. U každé otázky zaškrtněte, prosím, jednu odpověď ANO / NE.

Dana Pačesová

Jsi v ročníku: a) šestém, b) sedmém, b) osmém, d) devátém.

1. Je důležité, aby dítě respektovalo své rodiče, přijímalo je jako autoritu?

   ANO / NE

2. Je důležité prožívat porozumění a lásku v rodině?

   ANO / NE

3. Pomáháte rodičům s domácností?

   ANO / NE

4. Podnikáte občas společné výlety?

   ANO / NE

5. Zajímají se rodiče o vaše školní výsledky?

   ANO / NE

6. Můžete se doma svěřit se školními problémy?

   ANO / NE

7. Pomáhají vaši rodiče svým rodičům?

   ANO / NE

8. Věříte na přátelství a kamarádství a považujete takovéto vztahy pro život nezbytné?

   ANO / NE

9. Chceš založit rodinu?

   ANO / NE

10. Je podle tebe třeba pomáhat i tomu, kdo si situaci zaviní sám (např. bezdomovec, alkoholik, feťák)?

    ANO / NE

11. Je třeba vést uprchlíky k tomu, aby dodržovali pravidla?

    ANO / NE

12. Máme požadovat, aby uprchlíci nebyli agresivní, dodržovali pořádek a snažili se pracovně zapojit?

    ANO / NE

13. Máme dát najevo nesouhlas s dětskými sňatky?

    ANO / NE

14. Je třeba, aby se uprchlíci učili náš jazyk?

    ANO / NE

15. Je třeba poskytovat uprchlíkům informace o naší kultuře?

    ANO / NE

16. Máme si své hodnoty chránit?

    ANO / NE

17. Mají se jednotlivé státy dělit o problémy s uprchlíky?

    ANO / NE

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Dana Pačesová

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Etika a osobnost speciálního pedagoga ve vyučovacím procesu

Rok: 2018

Počet stran textu bez příloh: 59

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 45

Počet titulu zahraničních použitých zdrojů: 3

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Olga Nytrová