

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM  
2013 – 2015**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Kateřina Čeloudová**

**Předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Tomanová, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

MASTER COMBINED STUDIES  
2013 - 2015

**DIPLOMA THESIS**

**Kateřina Āeloudov**

**Assumptions of the special education teacher  
profession**

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Mgr. Jana Tomanov, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová 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 4. 2. 2015

Čeloudová Kateřina

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Tomanové, Ph.D. za cenné rady, podnětné připomínky a odborné vedení práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá profesí speciálního pedagoga. Práce je zaměřena na kvalifikační a osobnostní předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga, náplň práce i profesní problémy a rizika. Cílem této práce je stanovit kvalifikační standardy speciálního pedagoga a zjistit, které vlastnosti, schopnosti a dovednosti jsou pro jeho osobnost charakteristické a pro výkon jeho profese důležité.

## **Klíčové pojmy**

Dovednosti, profese, předpoklady profese, schopnosti, speciální pedagog, školní speciální pedagog, vlastnosti, vzdělání.

## **Annotation**

This diploma thesis follows up the profession of the special education teacher. It focuses on the qualification and personal assumptions of the profession of the special education teacher, the content of the work and the problems and risks of the profession. The aims of this thesis are to define the qualification standards of the special education teacher and to find out, which properties, skills and abilities are typical for his or her personality and important for the profession.

## **Key words**

Abilities, assumptions of the profession, education, profession, properties, school special education teacher, skills, special education teacher.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA</b> .....	<b>11</b>
1.1 Vymezení pojmu speciální pedagogika .....	11
1.2 Předmět a cíle speciální pedagogiky .....	12
1.3 Pojetí a charakteristika speciální pedagogiky .....	13
1.4 Členění speciální pedagogiky .....	15
<b>2 ZNEVÝHODNĚNÍ A INTEGRACE</b> .....	<b>16</b>
2.1 Vada, postižení, znevýhodnění .....	16
2.2 Znevýhodnění a jejich klasifikace .....	18
2.2.1 Klasifikace handicapů a poruch podle stupně .....	18
2.2.2 Klasifikace handicapů a poruch podle doby vzniku .....	19
2.2.3 Klasifikace handicapů a poruch podle druhu .....	20
2.3. Znevýhodnění a možnosti integrace .....	22
<b>3 SPECIÁLNÍ PEDAGOG</b> .....	<b>25</b>
3.1 Vymezení pojmu speciální pedagog .....	25
3.2 Historický vývoj profese speciálního pedagoga .....	25
3.3 Kvalifikační předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga .....	28
3.4 Profil absolventa .....	29
3.5 Osobnostní předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga .....	30
3.6 Zátěže profese speciálního pedagoga .....	33
3.7 Rizika profese speciálního pedagoga .....	36
<b>4 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG</b> .....	<b>39</b>
4.1 Školní poradenské pracoviště .....	39
4.2 Náplň práce školního speciálního pedagoga .....	41
<b>5 ETICKÉ ASPEKTY PROFESY ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA</b> .....	<b>45</b>
5.1 Etika v pomáhajících profesích .....	45
5.2 Etické kodexy v pomáhajících profesích .....	47
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>49</b>
<b>6 METODOLOGIE</b> .....	<b>49</b>
6.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	49
6.2 Výzkumný vzorek, výzkumné prostředí a realizace výzkumu .....	49
6.3 Typ výzkumu a výzkumné nástroje .....	52
6.4 Analýza dat .....	54
<b>7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ</b> .....	<b>56</b>
7.1 Případová studie č. 1 .....	56
7.2 Případová studie č. 2 .....	59
7.3 Případová studie č. 3 .....	63
7.4 Případová studie č. 4 .....	67
<b>8 INTERPRETACE DAT A VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>71</b>
8.1 Interpretace dat .....	71
8.1.1 Kvalifikace a další vzdělávání .....	71
8.1.2 Schopnosti a dovednosti .....	73

8.1.3 Charakterové a volní vlastnosti .....	78
8.2 Výsledky výzkumného šetření .....	82
<b>9 DISKUSE .....</b>	<b>86</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>92</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>97</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>98</b>



## ÚVOD

*„Člověk handicapovaný pozná své skryté zdroje sil teprve,  
když se s ním jedná jako s normálním.“*

*Gottfried Keller*

Povolání speciálního pedagoga patří mezi náročné a zodpovědné profese a jako všechna povolání, v nichž je předmětem intenzivní kontakt a práce s druhými lidmi, klade vysoké požadavky jak na odborné znalosti a dovednosti speciálního pedagoga, tak na jeho osobnostní kvality.

Nároky na výkon profese speciálního pedagoga mohou být proměnlivé, neboť má toto povolání poměrně rozsáhlou sféru uplatnění, dimenze působení speciálního pedagoga představuje širokou oblast profesí ve státní i nestátní sféře rozmanitých resortů. Tuto profesi také charakterizuje široká škála profesních rolí, jež spolu úzce souvisejí. Jedná se o roli pedagoga a vychovatele, ale také o roli diagnostika, roli konzultanta a poradce. Je ovšem nesporné, že osobnost speciálního pedagoga má mimořádný význam v edukačním, diagnostickém a poradenském procesu.

Integrativní tendence současného školství směřují k tomu, aby se i běžné základní školy otevřely žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a zajišťovaly optimální podmínky jak pro jejich edukaci, tak pro jejich začlenění mezi intaktní populaci, a zvyšovaly tak kvalitu jejich života. Z těchto důvodů se etabluje nová subprofese speciální pedagogiky, a to profese školního speciálního pedagoga, jejímž těžištěm je poskytování poradenských služeb přímo ve školách - žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům s rizikem jejich vzniku i žákům s přechodnými obtížemi.

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou požadavků na kvalifikační a osobnostní profil speciálního pedagoga. Cílem práce je stanovit kvalifikační standardy speciálního pedagoga a zjistit, které vlastnosti, schopnosti a dovednosti jsou pro osobnost speciálního pedagoga charakteristické a pro výkon jeho profese důležité. Práce je zaměřena nejen na kvalifikační předpoklady speciálního pedagoga, ale i na možnosti a formy jeho dalšího vzdělávání. Pozornost bude dále věnována schopnostem a dovednostem, kterými by měl speciální pedagog disponovat i charakterovým a volným vlastnostem, které by měl speciální pedagog mít, aby mohl svoji profesi vykonávat co nejlépe a nejefektivněji.

Téma diplomové práce si autorka zvolila především z důvodu svého profesního působení v oblasti základního školství a nabytých zkušeností. Hlavním podnětem pro ni byla neustálá vzájemná spolupráce se školními speciálními pedagogy, kteří se v běžné základní škole podílejí na podpoře pedagogů i žáků, zvláště pak v oblasti práce se žáky vyžadujícími speciální vzdělávací přístup. Pro výkon její vlastní profese je tvořivá spolupráce s nimi nejen velmi přínosná, ale i nepostradatelná.

Strukturu diplomové práce tvoří část teoretická a praktická, celkem práce obsahuje devět kapitol.

První kapitola teoretické části je věnována speciální pedagogice jako jedné z pedagogických disciplín. Vymezuje předmět a cíle speciální pedagogiky, její pojetí, charakteristiku a členění. Druhá kapitola obsahuje především klasifikaci znevýhodnění a možnosti integrace jako procesu rovnoprávného začleňování znevýhodněného jedince do společnosti. Třetí kapitola se zabývá profesí speciálního pedagoga, a to nejen z hlediska historického vývoje této profese. Těžištěm této kapitoly jsou především kvalifikační a osobnostní předpoklady pro výkon profese, ale i zátěže a rizika, které tuto náročnou profesi doprovázejí. Předposlední kapitola poskytuje vhled do problematiky školního poradenského pracoviště a náplně práce školního speciálního pedagoga. Závěrečná kapitola se zaměřuje na etické aspekty této profese.

Pilířem praktické části je kvalitativně orientované výzkumné šetření prováděné především formou strukturovaných rozhovorů se školními speciálními pedagogy a následně přepracovanými do podoby případových studií. V rámci analýzy dat získaných z rozhovorů zvolila autorka práce metodu otevřeného kódování a kategorizace kódů. V neposlední řadě kapitola obsahuje interpretaci dat a závěry výzkumného šetření, v němž budou získaná data použita jako podklad pro zodpovězení výzkumných otázek.

Měnící se společenské podmínky kladou stále větší požadavky na profesi speciálního pedagoga, proto by předkládaná diplomová práce mohla přispět k větší informovanosti nejen stávajících speciálních pedagogů, ale především těch budoucích. Zároveň by mohla přiblížit tuto náročnou profesi jak ostatním pedagogům, tak i široké veřejnosti.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

### 1.1 Vymezení pojmu speciální pedagogika

Speciální pedagogika je jednou z pedagogických disciplín, a ačkoli se jedná o vědu relativně mladou, je velmi významná a rychle se rozvíjející. Speciální pedagogika se zaměřuje na edukaci osob s ohledem na jejich speciální výchovné a vzdělávací potřeby v oblasti fyzické, psychické nebo sociální. Zkoumá jejich pracovní a společenské možnosti, usiluje o jejich integraci do společnosti a sleduje komplexní rozvoj jejich osobnosti. Jako teoretická disciplína se speciální pedagogika konstitovala na přelomu 19. a 20. století, i když kořeny pokusů o speciální výchovu sahají do vzdálenější minulosti.

Pojem speciální pedagogika lze chápat v širším a užším smyslu:

- **V širším smyslu** jde o označení každé pedagogiky vzhledem k pedagogice obecné, která je speciálně zaměřena, např. podle věku vychovávaného nebo dle předmětu, který sleduje.
- **V užším smyslu** je chápána jako věda o zákonitostech speciální výchovy a speciálního vzdělávání jedince, který pro své znevýhodnění vyžaduje speciálně pedagogický přístup a podporu při pracovním i společenském uplatnění (Průcha, 2009; Pipeková, 1998).

Speciální pedagogiku lze definovat jako vědní obor, který se zabývá *„zákonitostmi výchovy a vzdělávání a rozvojem jedinců, kteří jsou znevýhodněni vůči většinové populaci v oblasti fyzické, psychické nebo sociální a mají speciální výchovně vzdělávací potřeby.“* (Fischer, Škoda, 2008, s. 14).

Slowík (2007, s. 15) vymezuje speciální pedagogiku jako disciplínu orientovanou 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.“*

Pojem speciální pedagogika se v historii postupně pozměňoval a specifikoval, celosvětově není dosud pojmenování tohoto vědního oboru jednotné, ačkoli z hlediska obsahové stránky jsou přístupy odborníků blízké. Ve vývoji názvu speciální pedagogiky u nás se můžeme setkat s termíny pedopatologie, duševně úchylné děti, léčebná

pedagogika, nápravná pedagogika či defektologie. Označení „speciální pedagogika“ se u nás ustálilo v 70. letech 20. století. Tento termín, který se začal prosazovat v řadě zemí, použil poprvé v roce 1957 Bohumír Popelář. Od roku 1973 jej začal užívat významný český speciální pedagog Miloš Sovák.

V posledních letech se lze setkat i s termínem komprehenzivní (komplexní) speciální pedagogika, který vyjadřuje snahu o ucelený, všestranný přístup k postiženým jedincům. Jesenský (In: Renotiérová, Ludíková, 2004, s. 13) ji vymezuje jako *„pedagogiku všech skupin handicapovaných, podmiňovaných nejen hlediskem druhu a stupně, ale i věku postižených.“*

## **1.2 Předmět a cíle speciální pedagogiky**

Podle Pipekové (1998, s. 23) je předmětem péče speciální pedagogiky *„zdravotně, eventuálně sociálně znevýhodněná osoba, která potřebuje podporu v oblasti výchovy, vzdělávání, při pracovním a společenském uplatnění.“* Podobně řečeno *„předmětem speciální pedagogiky a objektem jejích cílů jsou jedinci, kteří mají vzhledem ke svému znevýhodnění specifické (speciální) potřeby v oblasti fyzické, psychické či sociální.“* (Fischer, Škoda, 2008, s. 14).

V centru zájmu speciální pedagogiky nejsou vady, poruchy, postižení nebo handicap samy o sobě. Speciální pedagogika není vědou o nich, ale o člověku, jehož životní situace je určitým znevýhodněním ovlivněna a který potřebuje odbornou intervenci a vhodnou podporu (Slowík, 2007).

Podobně jako se rozšířilo věkové rozmezí osob patřících do oblasti zájmů speciální pedagogiky (v minulosti to byly především děti, dnes je to postižený člověk od svého narození až do smrti), rozšířila se i škála a variabilita různých druhů znevýhodnění. V současnosti je na místě zařadit mezi tyto osoby i jedince s mimořádným nadáním, pro které může být v z hlediska jejich existence v určitých aspektech podobným handicapem jako zdravotní či sociální znevýhodnění (Slowík, 2007).

*„Cílem speciální pedagogiky je maximální rozvoj osobnosti postiženého nebo znevýhodněného jedince a dosažení maximálního stupně socializace.“* (Pipeková, 1998, s. 27).

Cíle speciální pedagogiky vycházejí z obecného principu humanismu, tj. z uznání hodnoty a svébytnosti každého, jakkoli odlišného či znevýhodněného jedince.

Tyto cíle jsou následující:

- **Cíl humanitární** vyjadřuje právo postižených jedinců na co nejúplnější rozvoj a respektování jejich osobnosti.
- **Cíl výchovný** je dán právem postižených osob na takové vzdělání, jež zajistí jejich optimální rozvoj.
- **Cíl ekonomický** vyjadřuje právo postižených jedinců na odpovídající pracovní uplatnění (Kysučan, Kuja In: Průcha, 2009).

Renotiérová, Ludíková (2004, s. 14) dodávají, že *„cílem speciální pedagogiky v praxi je především vychovávat, vyučovat, vzdělávat jedince se speciálními potřebami tak, aby se nejen vnitřně vyrovnali se svým postižením, ale aby se přes všechna individuální omezení dokázali včlenit do pracovního procesu a do globální společnosti.“*

Podle Vaška (1996) je pro dosažení těchto cílů nezbytné uplatňování individuálního přístupu, přičemž nároky je třeba přizpůsobovat možnostem a schopnostem každého jedince. Je také velmi důležité, aby speciálně výchovná péče začala co nejdříve. Okruh speciální pedagogiky se tak rozšiřuje i na spolupráci s rodiči znevýhodněných dětí, což vyžaduje důsledně vybudovaný systém poradenských zařízení. S ohledem na integrační tendence zařazovat znevýhodněné jedince do běžných škol se předpokládá osvojení základních metod a principů speciální výchovy i od učitelů a vychovatelů, neboť se poradenské aktivity rozšiřují i na ně.

Jedním z velmi důležitých a v dnešní době nezanedbatelným cílem speciální pedagogiky je také dosažení změny v postojích některých členů a skupin společnosti vůči znevýhodněným spoluobčanům (Fischer, Škoda, 2008). Výrazným nástrojem budování vzájemných pozitivních vztahů postižených a nepostižených se stává výchova k prosocialitě, která se prosazuje už v základním vzdělávání jako jedno z aktuálních témat osobnostně sociálního rozvoje. Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova v oblasti postojů a hodnot mimo jiné napomáhá k utváření pozitivního vztahu k druhým, vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, rozvíjí pozornost a vnímavost vůči odlišnostem, respektování, podporu a pomoc (RVP ZV, 2007).

### **1.3 Pojetí a charakteristika speciální pedagogiky**

Do současné speciální pedagogiky pronikaly a stále pronikají snahy, jež významným způsobem utvářejí její pojetí i charakter. Dnešní trendy pochopitelně souvisejí s vývojem přístupu společnosti k handicapovaným jedincům nebo skupinám,

proto je užitečné poukázat na některé skutečnosti, které předjímalý současný stav, neboť bohužel i dnes mohou být součástí předsudků a negativních postojů.

Jak říká Monatová (1998, s. 7) „od počátku vývoje lidstva existovali jedinci, kteří trpěli některými nedostatky, vadami nebo poruchami. Názory na jejich životaschopnost se měnily a vyvíjely v úzké návaznosti na historické období.“ V historii speciální pedagogiky se tak můžeme setkat s určitými stádii vývoje vztahu společnosti k postiženým. Jedná se o vývoj oscilující od postoje represivního, typického pro starověk, až k postoji humanistickému, charakteristickému pro současnost.

Novotná, Kremličková (1997) vymezují ve vývoji vztahů a postojů společnosti k postiženým čtyři historická období s těmito dominantními přístupy:

- **Represivní** postoj odmítá postižené jako neschopné, nepotřebné, zatěžující, a dokonce jako nežádoucí jedince. Ve společnosti bez morálních zábrán, co uznává silné a „užitečné“, se projevuje snaha „neschopného“ se zbavit – zabitím, opuštěním, izolací a ponecháním svému osudu. Represí je i odmítání pomoci a lhostejnost.
- **Segregativní** postoj vylučuje postižené ze společnosti, zavírá oči nad jejich osudem a ponechává tyto jedince v péči, náhodné pomoci blízkých, vymezuje minimální možnosti pro jejich seberealizaci a společenské uplatnění.
- **Charitativní** postoj vnímá postižené jako ubožáky neschopné se o sebe postarat, a proto potřebující ošetření a pomoc. V podtextu tohoto pozitivního obratu je stále ještě pocit menší hodnoty, závislosti a vyřazenosti.
- **Humanistický** postoj jako základní východisko přístupu k handicapovaným staví základní princip zachování přirozené důstojnosti každého člověka, tj. přijetí člověka jako takového, jaký je. Pozitivně nahlíží na šance znevýhodněných jedinců na základě poznání jejich předpokladů.

Jak již bylo výše zmíněno, pro současnou speciální pedagogiku je charakteristická snaha o humanistický přístup projevující se vnímáním každého člověka jako osoby hodné lidské důstojnosti s akceptací jeho odlišností. S tímto pojetím souvisí snaha o integraci handicapovaných osob do většinové populace v co největší možné míře. S integračním trendem úzce souvisí vytváření materiálních, ekonomických a psychosociálních podmínek, nabídka sociálních a poradenských služeb a opora v legislativě. Charakteristickým znakem pojetí současné speciální pedagogiky je i skutečnost, že se neomezuje pouze na problematiku speciálního

vzdělávání, ale zabývá se problematikou jedince se znevýhodněním v průběhu jeho celého života, tj. od jeho narození až po stáří (Fischer, Škoda, 2008).

#### 1.4 Členění speciální pedagogiky

Podle druhu postižení vyžadují jednotlivé kategorie dětí i dospělých specifické formy edukace a pomoci při procesu socializace, tj. jejich začleňování do společnosti. Z tohoto hlediska se speciální pedagogika původně členila na šest oborů (tzv. pedie), jejichž označení má svůj původ v systému speciální pedagogiky Miloše Sováka.

Členění podle jednotlivých druhů postižení:

- **psychopedie** - speciální pedagogika osob s mentálním postižením,
- **somatopedie** - speciální pedagogika osob s tělesným postižením,
- **logopedie** - speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností,
- **surdopedie** - speciální pedagogika osob se sluchovým postižením,
- **oftalmopedie, tyflopédie** - speciální pedagogika osob se zrakovým postižením,
- **etopedie** - speciální pedagogika osob s poruchami chování.

Tato klasifikace je v současnosti rozšířena o dvě další disciplíny:

- **speciální pedagogika osob s vícenásobným postižením** - tj. osob s kombinovanými vadami,
- **speciální pedagogika osob s parciálními nedostatky** - tj. osob se specifickými poruchami učení, chování a pozornosti (Průcha, 2009; Renotiérová, Ludíková, 2004).

Slowík (2007) uvádí další množnou variantu členění speciální pedagogiky podle věkových kategorií klientů na:

- speciální pedagogiku **předškolního věku**,
- speciální pedagogiku **školního věku**,
- speciální pedagogiku **dospělých** (speciální andragogiku),
- speciální pedagogiku **seniorů** (speciální gerontagogiku).

V současné době se do popředí stále více dostává také problematika edukace mimořádně nadaných a talentovaných jedinců, kteří vyžadují kvůli svému nadání speciální péči.

## 2 ZNEVÝHODNĚNÍ A INTEGRACE

### 2.1 Vada, postižení, znevýhodnění

Jak již bylo výše uvedeno, předmětem zájmu speciální pedagogiky je jedinec, u něhož se objevila vada či porucha a o němž můžeme hovořit jako o člověku s postižením či o handicapované osobě. Jak ale všechny uvedené pojmy rozlišovat a jaký je vlastně jejich význam?

V současnosti není základní odborná terminologie jednotná ani ve světě, ani u nás. Tato nejednotnost je podmíněna odlišným chápáním, a proto i pojmovým označením jedinců s postižením. Základním aspektem je různorodý pohled školského, zdravotnického i sociálního resortu.

Děti, mládež i dospělí, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni, jsou i v samostatné speciální pedagogice označováni různě. V zahraniční literatuře jako např. děti:

- výjimečné (exceptional children),
- znevýhodněné (handicapped children),
- omezené (behinderte Kindern),
- omezené v učení (lernbehinderte Kindern),
- nepřizpůsobivé (enfants inadapts),
- narušené (anomarnyje deti), atd.

(Kysučan, Kuja In: Renotírová, Ludíková, 2004).

U nás se používá pro označení osob s defektem více termínů: člověk postižený, znevýhodněný, s postižením, handicapovaný, zdravotně postižený, se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami, člověk se speciálními potřebami, výjimečný aj. (Renotírová, Ludíková, 2004).

K základním speciálně pedagogickým terminologickým kategoriím patří pojmy vada, postižení a znevýhodnění. Slowík (2007, s. 26, 27) vymezuje tyto pojmy tak, jak jsou definovány v Mezinárodní klasifikaci vad, postižení a handicapů ICDH (podle WHO, 1980):

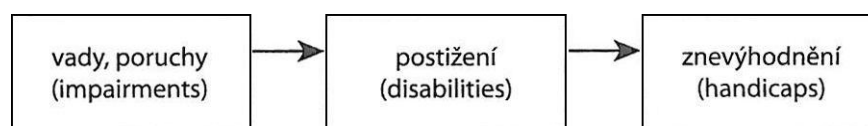
*„Vada, porucha, defekt (impairment) je narušení (abnormalita) psychické, anatomické či fyziologické struktury nebo funkce.“*

*„Postižení (disability) znamená omezení nebo ztrátu schopností vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální.“*



„Znevýhodnění (*handicap*) se projevuje jako omezení vyplývající pro jedince z jeho vady nebo postižení, které ztěžuje nebo znemožňuje, aby naplnil roli, která je pro něj (s přihlédnutím k jeho věku, pohlaví a sociálním či kulturním činitelům) normální.“

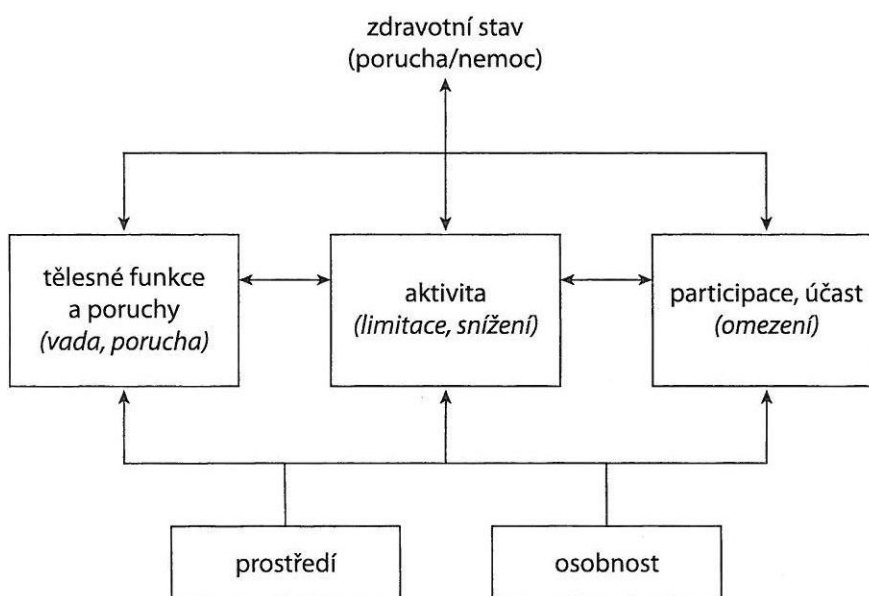
Obrázek 1: Koncepce postižení podle ICDH (podle WHO, 1980)



Zdroj: Slowík, 2007, s. 27

Pohled na situaci člověka s vadou, postižením a handicapem se podle revidovaného přístupu k mezinárodním definicím a klasifikacím výrazně mění. Namísto vad a poruch člověka se sleduje funkce a stav jeho tělesných struktur, namísto jeho postižení a omezení se sleduje aktivita jedince, a v neposlední řadě je také rozhodující jeho možnost participace na životě společnosti, nikoliv už pouze jeho vlastní handicap (Slowík, 2007).

Obrázek 2: Interakce faktorů podle ICF (podle WHO, 2001)



Zdroj: Slowík, 2007, s. 28

Tento nový model je představován jako integrativní a na rozdíl od přístupu medicínského, kdy je postižený člověk stavěn do role pacienta, nebo sociálního, který znevýhodněného jedince považuje zejména za objekt sociální péče, zdůrazňuje podstatně více myšlenku účasti člověka s postižením ve společenském dění, neboť každý se může sám dostat do situace postiženého. Nejedná se tedy o problematiku pouze úzké a specifické skupiny osob, ale potenciálně o problém každého z nás. Neočekává se jenom individuální přizpůsobení jednotlivce, nýbrž celková změna sociálního prostředí, politiky a vztahu vůči handicapovaným lidem (Slowík, 2007).

## 2.2 Znevýhodnění a jejich klasifikace

Dříve se ve speciální pedagogice vycházelo při členění poruch a handicapů z terminologie lékařské, kdy byly tyto pojmy vnímány jako kategorie, a na základě tohoto přístupu vznikala specializovaná zařízení, např. školy pro smyslově postižené, zdravotně postižené apod. V současnosti, v souvislosti s integračními tendencemi, vychází speciální pedagogika ze stupně a rozsahu handicapu. Znevýhodnění je chápáno jako dimenze a k souvisejícím speciálním edukačním potřebám a potřebám rozvoje je přístupováno podpůrnými opatřeními. Specializované instituce vzdělávají a rozvíjejí ty jedince, jejichž stupeň handicapu je závažnější. Ti, jimž to jejich znevýhodnění alespoň částečně umožňuje, se společensky seberealizují v rámci většinové populace (Fischer, Škoda, 2008).

Pro speciálně pedagogickou praxi je účelné handicapu a poruchy určitým způsobem třídit a klasifikovat, což je možné činit z několika pohledů a kritérií. K nejčastěji používaným patří koncepce pracující s druhem a stupněm handicapů anebo s dobou, kdy došlo k jejich vzniku.

### 2.2.1 Klasifikace handicapů a poruch podle stupně

Z hlediska rozsahu a velikosti vlivu handicapu na život člověka se poruchy klasicky dělí na tři skupiny:

1. **Lehké handicapu a poruchy** lze vymezit jako minimální odlišnosti od normy. Zahrnují vady a znevýhodnění, jež jsou identifikovatelné jak u jedinců vyžadujících zvláštní péči, tak i u příslušníků „normální“ populace. Jedná se o problémy, které nevyžadují zvláštní, speciální, institucionalizovanou pomoc. Při citlivém přístupu jsou zvládnutelné běžnými pedagogickými prostředky (např. u

poruch chování v dětském věku), v některých případech je zapotřebí speciálních metod při plné integraci do společnosti nebo prostředí školy (např. metody a techniky pro specifické vývojové poruchy školních dovedností).

2. **Handicapy a poruchy středního stupně** jsou takové druhy sociálního, psychického nebo tělesného znevýhodnění, které již vyžadují speciální přístup, metody a pomoc. Zpravidla zásadně komplikují nebo znemožňují běžnou školní docházku, a proto je pro práci s těmito jedinci nutná účast specialistů a pomoc speciálních školních a výchovných institucí podle typu a stupně znevýhodnění. V případě tělesných handicapů to mohou být školy pro děti se smyslovými poruchami, v případě rozumových handicapů školy praktické a speciální, v případě psychických poruch nebo poruch v oblasti sociálních vztahů se může rozvoj a působení na tyto jedince odehrávat v prostředí ústavní ochranné výchovy.
3. **Těžké handicap a poruchy** znamenají zásadní narušení integrity osobnosti a jejich sociálních vztahů. Často bývají klasifikovány jako poruchy a handicapy znemožňující vzdělávání a podstatně limitující výchovu. Tito jedinci jsou plně odkázáni na pomoc okolí a společnosti, vyžadují celodenní vysoce specializovanou péči, která je v naprosté většině případů realizována ve speciálních institucích, neboť denní péče o ně v běžných školních i rodinných podmínkách bývá příliš náročná. U osob s defektem v oblasti mentální jsou nutné ústavy sociální péče, u osob s poruchami osobnostmi jsou to například detenční ústavy (Fischer, Škoda, 2007; Novotná, Kremlíčková, 1997).

### 2.2.2 Klasifikace handicapů a poruch podle doby vzniku

1. **Handicapy a poruchy prenatální** vznikají vlivem nepříznivých okolností v období před narozením člověka. Jsou důsledkem genetické predispozice vázané na dědičnost nebo důsledkem teratogenních faktorů - nepříznivých podmínek během těhotenství matky (nevhodné užívání léků, některé choroby, vysoká hladina stresu, chyby v životosprávě, úrazy atd.). Mezi tato postižení patří například většina mentálních postižení, Downův syndrom, některé druhy dětských mozkových obrn, těžké smyslové vady atd.
2. **Handicapy a poruchy perinatální** jsou důsledkem komplikovaného, nešetrného či dlouhotrvajícího porodu či jiných nepříznivých okolností v době porodu. Je proto velmi pochopitelné současné úsilí o minimalizaci následků

porodu pro zdravý vývoj člověka. Nebezpečím bývá především délka porodu spojená s rizikem hypoxie. Dalším nebezpečím je fyzické poškození při porodu, jež se týká jak poškození nervové soustavy, tak tělesných deformací. Perinatálně se zakládají některé typy lehkých mozkových dysfunkcí, retardací psychického a fyzického vývoje dítěte atd. Závažnost těchto poruch není dosud komplexně objasněna a diagnostikována, což komplikuje jednak jejich prevenci, jednak výchovná opatření ve vztahu k dětem s takovým handicapem.

3. **Handicapy a poruchy postnatální** vznikají vlivem chemických, biologických a sociálních faktorů a jsou výsledkem nepříznivých okolností během života člověka, jež limitují normální vývoj v oblasti fyzické, psychické i sociální. Hlavním zdrojem postnatálně vzniklých handicapů jsou úrazy, těžká nebo špatně diagnostikovaná onemocnění, nevhodné výchovné podmínky, špatné až extrémní podmínky životního prostředí atd. Postnatálně se zakládají některé poruchy chování, neurózy, některé mentální postižení jako důsledek zánětlivých pochodů v nervové soustavě. V důsledku úrazů dochází k úplným či částečným ztrátám funkcí smyslových orgánů. Tyto poruchy mohou vznikat v průběhu celého života, míra rizika je odlišná vzhledem k věku a typu, druhu poruchy, nejhroženější je však období útlého dětství a stáří (Fischer, Škoda, 2007; Novotná, Kremličková, 1997).

### 2.2.3 Klasifikace handicapů a poruch podle druhu

1. **Poruchy chování** se popisují jako různě závažné odchylky od společensky uznávaných a vyžadovaných norem pro chování člověka, jež jsou pro společnost nežádoucí, nechtěné nebo až nepřijatelné. Společenské normy jsou dány jednak systémem zákonných a právních opatření platných v dané společnosti v daném okamžiku, jednak jsou výsledkem historické tradice a zvyklostí prezentujících se ve zvycích a veřejném mínění. Zásadní otázkou při další klasifikaci poruch chování je jejich společenská závažnost a nebezpečnost, proto je lze dále členit na tři skupiny:
  - **Disociální poruchy** jsou relativně málo společensky závažné, odstranitelné a zvládnutelné běžnými pedagogickými prostředky. Nepředstavují zásadní riziko ani pro jejich nositele, ani pro společnost. Mezi tyto poruchy chování patří například lhaní nebo vzdorovitost v dětském věku či adolescentní odpor vůči autoritě.

- **Asociální poruchy** již pro společnost představují jistou míru nebezpečí, jsou společensky závažnější. Vyšší závažnost mají pro toho, kdo se určitého druhu asociálního chování dopouští. Pro společnost jsou rizikové sekundárně vzhledem ke svým důsledkům. Typickým příkladem je celý komplex závislostního jednání, krádeže, autoagrese, ale i projevy na první pohled banálnější, např. útěky a záškoláctví. Zásadní otázkou je kdo, kdy a proč se takového jednání dopouští, neboť odpověď na tyto otázky významně ovlivňuje výchovná opatření.
  - **Antisociální poruchy** jsou zaměřené proti společnosti a jejím členům za účelem poškodit, omezit práva druhých. Jsou vnímány jako zásadní projev sociální patologie. Patří sem velmi závažné způsoby protispolečenského chování, které jsou sankcionovány, např. vandalství, loupeže, sexuální delikty aj.
2. **Poruchy mentální** představují různé projevy a formy znevýhodnění v oblasti rozumových schopností člověka. Projevují se jednak chybějícím potenciálem pro rozvoj schopností, jednak zpomalováním či mizením existujících funkcí. Patří sem například mentální retardace či stařecká demence.
  3. **Poruchy tělesného vývoje** vznikají v důsledku onemocnění, úrazů či ztráty hybnosti a mobility. Jejich projevy jsou velmi variabilní a následky pro život člověka jsou spojeny jak s jejich rozsahem, tak s vazbou na další možné omezení např. smyslového či mentálního typu. V dnešní době mají zvláštní pozici chronické nemoci, alergická onemocnění a stavy spojené se ztrátou imunity organismu.
  4. **Poruchy komunikace** v sobě skrývají velkou řadu problémů, jež omezují nebo dokonce znemožňují normální průběh komunikace. Znevýhodnění nastává v oblasti percepce podnětů, v oblasti jejich identifikace a v tvorbě nového sdělení. Do této kategorie patří poruchy v oblasti zrakového a sluchového vnímání a poruchy řeči. Lze sem zařadit i problematiku specifických vývojových poruch školních dovedností.
  5. **Poruchy kombinované** představují spojení dvou anebo více obtíží. Z hlediska výchovného a sociálního je jejich zásadním problémem skutečnost, že jsou nesnadno diagnostikovatelné a výchovná a socializační opatření nemohou být prováděna jednoduše a izolovaně. Patří sem například kombinace tělesného a mentálního postižení či spojení ztráty zraku i sluchu (Fischer, Škoda, 2007; Novotná, Kremličková, 1997).

## 2.3 Znevýhodnění a možnosti integrace

Integrace je v souvislosti s handicapovanými lidmi pojem dnes již obecně velmi známý. Je chápána jako dlouhodobě zvolený trend vyjadřující vývoj vztahu mezi společnostmi a jejími znevýhodněnými členy. Fakticky lze takto označit nejvyšší stupeň socializace člověka. Prakticky jde o naprostý opak segregace, tj. společenského vyčleňování.

Sociální integraci lze vymezit jako proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti – je tedy něčím naprosto přirozeným a týká se každého člena společnosti. Slowík (2012) upozorňuje na komplikace nastávající ve specifických případech některých osob nebo minoritních skupin, které se od většinové populace mohou výrazně odlišovat a nejsou schopné dosahovat přirozeným způsobem vysoké míry socializace.

Podle Vítkové (2004) je proto v rámci integračního procesu nutné vymezit hranice integrace. Ty jsou dány druhem a stupněm znevýhodnění. Existují druhy a stupně znevýhodnění, kdy je integrace poměrně snadná, u jiných může být obtížná či problematická. Existují ale i takové handicap, kdy integrace prakticky možná není, naopak je nezbytně nutná ústavní péče. Avšak tam, kde je to možné, je potřeba integraci aktivně podporovat a vytvářet pro ni vhodné podmínky.

Slovo integrace má řadu významů – v oblasti speciální pedagogiky tento pojem chápeme jako *„spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.“* (Jesenský In: Slowík, 2007, s. 31).

Fischer, Škoda (2008, s. 23) definují integraci jako *„snahu o úplné zapojení handicapovaného jedince, splynutí, začlenění a zapojení ve společnosti.“*

Vítková (2004, s. 17) pokládá integraci za *„vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost.“*

Znevýhodněný člověk se do společnosti potřebuje integrovat v řadě oblastí, jež odpovídají pestrosti života v populaci. Patří sem školská integrace (např. individuální zařazování dětí s handicapem do běžných tříd nebo zřizování speciálních tříd v běžných školách), pracovní integrace (zaměstnávání osob se změněnou pracovní schopností, projekty podporovaného zaměstnávání znevýhodněných osob apod.), společenská integrace (bezbariérové bydlení, sociální pomoc a podpora samostatného a nezávislého způsobu života osob s handicapem atd.)

Cílem integrace je vytvoření vzájemného porozumění a akceptace mezi postiženými a nepostiženými, což slovy Vítkové (2004, s. 17) znamená *„brát i dávat na obou stranách.“*

Integrační proces se může reálně ubírat různými směry závislými na zvoleném přístupu v sociální integraci. V rámci integrace se proto můžeme setkat se třemi následujícími:

- **Asimilační přístup** vnímá znevýhodnění jako záležitost konkrétního jedince, jehož sociální integrace závisí na jeho schopnosti přizpůsobit se většinové populaci, která určuje pravidla soužití. To znamená, že se jedinec dokáže vypořádat se způsoby a pravidly chování většiny a je schopen převzít je tak dalece, jak toho bude schopen. Tento přístup se omezuje především na lehčí typy postižení a je pro společnost snazší.
- **Akomodační přístup** rovněž znamená přizpůsobení se způsobům a pravidlům většiny, ale uznává svébytná práva handicapovaných. Chybí zde tlak na potlačování odlišností. Cílem tohoto přístupu je utváření pozitivního sebeobrazu znevýhodněných jedinců.
- **Adaptační přístup** představuje vzájemné oboustranné přizpůsobování postižených a nepostižených. Znevýhodnění je chápáno jako společný problém konkrétních osob a celé společnosti, společnost podporuje snahu znevýhodněných jedinců o sociální integraci vstřícnými opatřeními. Cíl tohoto přístupu spočívá v přiblížení většiny postiženému jedinci a naopak v přiblížení postiženého jedince skupině. Přestože je adaptační přístup pro společnost náročnější, v celku je však výhodnější. Vzájemná adaptace vede k rozsáhlým, stále probíhajícím a interaktivním formám integrace (Vítková, 2004).

Vítková (2004) považuje za jeden z klíčových faktorů úspěšné integrace připravenost učitelů běžných školních institucí a zdokonalování jejich kompetencí v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Nesporně významní jsou též dobře připravení speciální pedagogové jako podpůrní činitelé běžných pedagogů, rodičů a svých žáků.

Dnes se zdá být téměř jisté, že ani adaptační směr nemůže být konečnou fází integračního procesu. Vývoj v přístupu k začleňování znevýhodněných osob do společnosti přechází k modernímu trendu, který je charakteristický tzv. inkluzivními postupy.

Slowik (2007, s. 32) vymezuje inkluzi jako *„nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“*

Inkluzivní postoj vychází z přesvědčení, že všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech. V inkluzivním přístupu jsou tedy osoby s handicapem zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení. Je-li to možné, nejsou přitom využívány žádné speciální prostředky a postupy. Pouze v nezbytně nutných situacích nastupuje adekvátní podpora a pomoc. V tom lze spatřovat zásadní posun od integračních přístupů, jež spočívají primárně v zajištění speciálních prostředků, podpory a péče pro osoby s postižením v rámci zapojování do běžných činností. Viditelné je to na příkladu školní integrace. Integrační přístup spoléhá zejména na speciální školy, které pro vzdělávání handicapovaných žáků využívají specifické metody a pomůcky a vytvářejí víceméně zvláštní prostředí pro vzdělávání. Oproti tomu inkluzivní vzdělávání upřednostňuje zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, tj. jejich vzdělávání společně s nepostiženými vrstevníky a s využitím převážně běžných vzdělávacích metod a prostředků (speciální pomůcky a metody jsou pochopitelně využívány všude tam, kde je to pro efektivní vzdělávání nezbytně nutné). Takový přístup se jeví jako mimořádně výhodný i pro děti bez postižení, které si tak mohou vytvářet nezaujaté postoje k osobám s handicapem, a přijmout tedy za svou i centrální myšlenku inkluze – že totiž být odlišný je normální (Slowík, 2012).



## 3 SPECIÁLNÍ PEDAGOG

### 3.1 VYMEZENÍ POJMU SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Podle Zákona č. 563/2004 Sb., § 2, ve znění pozdějších předpisů je speciální pedagog pedagogickým pracovníkem, jenž *„koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání...“*

Do stejné kategorie je dle výše uvedeného zákona zařazen i učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník i pracovník vykonávající přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

Pedagogický slovník definuje speciálního pedagoga jako pedagoga, který má *„vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadující zvláštní péči ve školách a zařízeních speciálního školství.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 223).

Profese speciálního pedagoga patří mezi profese pomáhající, což je termín zaštiťující řadu povolání, jejichž pracovní náplní je pomáhat lidem. Patří sem mj. profese zdravotníků, psychologů, pedagogů, sociálních pracovníků, fyzioterapeutů aj. Psychologický slovník vymezuje pomáhající profese jako *„souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu tak, aby pomoc mohla být účinnější.“* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 185).

Michalík (In Růžička, 2013, s. 25) uvádí, že *„pomáhající profese představují jistý celek povolání a činností, které jsou zaměřeny na potřeby člověka, jejich podstatným rysem je takové jednání vůči druhému člověku, které je zaměřeno na řešení jeho potřeb a poskytování podpory a pomoci.“*

### 3.2 HISTORICKÝ VÝVOJ PROFESY SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

*„ Od vzniku prvních výchovných institucí pro postiženou mládež je pro celé období devatenáctého i pro počátek dvacátého století příznačný malý zájem o problematiku výchovných pracovníků.“* (Vališová, 1979, s. 9).

Tento malý zájem pramenil z několika důvodů. Zakladateli těchto zařízení totiž nebyli vždy pedagogové, nýbrž často lidé, jejichž zájem byl motivovaný snahou

pomáhat trpícím nebo je k tomu vedly zájmy odborné. Pracovníci ústavů museli také překonávat množství překážek. Vedle finančních potíží a malé diferencovanosti zařízení neměli dostatek pedagogických zkušeností ani dostačující znalosti o defektech mládeže a jejích příčinách. Situaci ztěžovalo také jejich nevhodné sociální postavení. Zařízení zakládaná pro postiženou mládež měla v této době převážně sociálně charitativní ráz a trvalo více než století, než bylo prokázáno, že speciálně vedená edukace pomáhá tam, kde ostatní obory postižené mládeži již nepomohou (Vališová, 1979).

Z odborných časopisů a publikací počátku 20. století lze vysledovat tři tendence v práci učitelstva škol pro postiženou mládež. Jedná se o boj za sociální zrovnoprávnění pedagogických pracovníků těchto škol s ostatními kategoriemi učitelů, o snahu řešit nedostatečné vzdělávání učitelů těchto škol vysokoškolským studiem a o vyzvednutí jejich úlohy, kterou zaujímají v životě a výchově postižených jedinců. Také zde nacházíme první pokusy o kvalifikaci žádoucích kvalit osobnosti speciálního pedagoga. O profilu tehdejších pracovníků v péči o postiženou mládež a o tom, jakým způsobem probíhala jejich odborná příprava, se dovídáme i z příspěvků uvedených ve sbornících ze sjezdových materiálů uspořádaných Františkem Čádou. Tzv. „Čádovy sjezdy“ byly prvním místem, kde si pracovníci pečující o postiženou mládež vyměňovali své zkušenosti, sjednocovali své požadavky a obohacovali dosavadní poznatky (Vališová, 1979).

Odborná příprava učitelů a vychovatelů škol i ústavů pro postiženou mládež prošla složitým vývojem. Od roku 1886 až do roku 1937 prokazovali učitelé svoji způsobilost zvláštní zkouškou skládající se z písemné práce a ústní zkoušky před Komisí pro zkoušky způsobilosti při učitelských ústavech.

Požadavky na vysokoškolskou přípravu učitelů postižené mládeže stále výrazněji vystupovaly do popředí v období první republiky. První návrhy byly zpracovány Janem Mauerem a Josefem Zemanem.

Jan Mauer navrhl nadstavbové studium po absolvování studia pedopatologie a nápravné pedagogiky. Předpokládal, že kandidát na učitelství postižené mládeže bude mít ukončené pedagogické vzdělání a praxi na základní škole. Obsahově do studia začleňuje tyto disciplíny: příčiny úchylnosti u mládeže, nauku o dětech úchylných, psychologii úchylné mládeže a otázky prevence úchylnosti.

Taktéž Josef Zeman ve svém návrhu předpokládá ukončené pedagogické vzdělání a praxi na základní škole, současně s tím však požaduje, aby studia pro učitele speciálních škol probíhala na vysoké škole v dvousemestrovém kurzu. Dále

navrhl zřízení vysoké školy pedopatologické. Do obsahu studia doporučil zařadit řadu medicínských disciplín, psychologii defektního dítěte, přednášky ze sociologie a obecných speciálně pedagogických disciplín. Již tehdy vznáší též požadavek praktických cvičení a hospitací. Z navrhovaného obsahu jsou patrné jeho integrační snahy o spojení stávající roztržité péče o postižené a zbourání bariér mezi jednotlivými specializacemi. Proto požaduje, aby se pedagogům dostalo v rámci studia co nejširšího obecně pedagogického základu, v němž by byly rovnoměrně zastoupeny všechny specializace. Zvláštní pozornost věnuje Zeman také speciálně pedagogické diagnostice a využití jejích závěrů pro výchovnou práci s postiženými dětmi, což zdůvodňuje výskytem tzv. kombinovaných vad.

Jak Mauer, tak Zeman profilují nápravnou pedagogiku jako obor pedagogický. Navzdory nemalé snaze nebyly tyto návrhy nikdy přijaty. V roce 1937 byl však vydán nový zkušební řád, jenž platil až do roku 1958 (Vališová, 1979; Kucharská et al., 2013).

Na své předchůdce navázal Miloš Sovák, jemuž se v roce 1953 podařilo vymezit obor defektologie a který byl jmenován profesorem pro tento obor. Tím se defektologie stala vysokoškolským oborem a studium speciální pedagogiky tak postoupilo přes studia pedopatologie a nápravné pedagogiky ke studiu pedagogické defektologie. Sovák vymezil defektologii jako nauku o defektním jedinci, jež má zkoumat příčiny a okolnosti efektivity. Speciální pedagogiku charakterizoval jako nauku o edukaci defektivních osob a její záměr rozšířil i na dospělé jedince (Kucharská et al., 2013).

V 80. letech minulého století měli učitelé možnost studovat na pedagogických fakultách obor Učitelství pro mládež vyžadující zvláštní péči. Státní závěrečné zkoušky skládali z povinných a volitelných „pedií“ Absolventi získali kvalifikaci speciálního pedagoga pro učitelství v tehdejších zvláštních a pomocných školách, také byli kvalifikováni pro výkon profese učitele na 1. stupni základních škol. Mimo to mohli absolvovat studium obor Vychovatelství pro mládež vyžadující zvláštní péči s odlišnými profesními kompetencemi. Speciální pedagogové našli své uplatnění zvláště ve specializovaných a vyrovnávacích třídách základních škol, speciálních školách a zařízeních, ale i v pedagogicko-psychologických poradnách. Odborná, tj. neučitelská speciální pedagogika na svoji realizaci zatím ještě čekala (Kucharská et al., 2013).

Do roku 1990 bylo tzv. speciální pedagogiku možno studovat pouze na třech vysokých školách tehdejšího Československa. Jednalo se o odborné katedry Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě.

90. léta minulého století přinesla změny v kvalitativním a kvantitativním pojetí studia speciální pedagogiky, a tak se možnosti studia tohoto oboru rozšířily téměř na všech pedagogických fakultách v ČR. Příprava speciálních pedagogů se stala výlučně záležitostí vysokoškolských studií (Renotierová, Ludíková, 2004).

### **3.3 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PROFESY SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA**

*„ Se změnou pohledu na výchovu a vzdělávání postižených dětí a žáků (integrační snahy v běžných školách) se mění postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách a dochází ke změně jejich úkolů při výchově a vzdělávání postižených. Dosavadní systém přípravy učitelů i speciálních pedagogů přestal vyhovovat novým integračním trendům a začaly se proto hledat nové směry ve vzdělání učitelů, speciálních pedagogů a všech dalších odborných pracovníků pracujících v pedagogicko-psychologickém poradenství.“ (Vítková, 2004, s. 24).*

Pipeková (2006) dodává, že v souvislosti s integračními snahami ve vzdělávání přestává být edukace postižených jedinců pouze záležitostí speciálního školství, ale začíná se dotýkat všech typů škol a školských zařízení. Aby byla integrace účinná, je potřeba zajistit vysokou úroveň profesionálních schopností pedagogů, která je možná pouze ve vysokoškolských oborových studiích.

Základním předpokladem pro výkon profese speciálního pedagoga je absolvování vysokoškolského studijního oboru Speciální pedagogika na některé z pedagogických fakult. Kvalifikační standardy speciálního pedagoga jsou specifikovány Zákonem č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Podle § 18 výše zmíněného zákona speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku. Speciálním pedagogem se stává i absolvent studijních programů zaměřených na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní či střední škol (Kucharská et al., 2013).

Přestože je speciální pedagogika disciplínou poměrně mladou, je v současné době velmi vyhledávanou, a tak její katedry najdeme na pedagogických fakultách řady našich univerzit. Katedry speciální pedagogiky jsou nedílnou součástí Masarykovy Univerzity v Brně, Karlovy Univerzity v Praze, Univerzity Jana Amose Komenského v Praze, Univerzity Palackého v Olomouci, 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.

Absolvováním vysokoškolského studia vzdělávání speciálních pedagogů nekončí, neboť i v tomto oboru je nezbytné další vzdělávání. Samozřejmostí je proto nabídka rozšiřujícího studia formou nejrozličnějších kurzů celoživotního vzdělávání (Vítková, 2004).

*„ Rovněž je velmi vhodné, aby speciální pedagog, podobně jako psycholog, absolvoval sebezkušenostní výcvik či výcvik v terapeutických technikách, které přinesou další odborný posun zvláště při přímých aktivitách se žáky (hlavně v oblasti problémového chování žáků) a se skupinami žáků (práce se třídou), ale také při práci s rodiči.“* (Kucharská et al., 2013, s. 38).

### **3.4 PROFIL ABSOLVENTA**

Cílem studia je vybavit speciální pedagogy potřebnými znalostmi, dovednostmi a kompetencemi pro výkon speciálně pedagogické profese v základních školách s integrovanými žáky, v základních školách speciálních, v základních školách praktických, ve speciálních školách, dále ve školských a školních poradenských zařízeních, ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy v souladu s aktuální legislativou, ve školských zařízeních nebo zařízeních sociálních služeb zřizovaných neziskovými organizacemi poskytujícími vzdělávání resp. sociální služby pro osoby se speciálními potřebami. Absolvent si prohloubí obecné znalosti v pedagogické a psychologické problematice, které dokáže aplikovat do své speciálně pedagogické praxe. Získá širší antropologicko-filozofický pohled na člověka se speciálními vzdělávacími potřebami při respektování jeho individuality. Absolvent bude schopen aplikovat do praxe získané vědomosti a dovednosti prostřednictvím metodologie a souboru odborných speciálně pedagogických předmětů, které dále rozšíří dle vlastní volby specializace. Dokáže účelně pomáhat dětem, žákům, studentům, rodičům, pedagogům a ostatním odborníkům z pomáhajících profesí při řešení edukačních, integračních a inkluzivních programů a poskytnout jim kvalitní služby dle zvolených specializací.

*„Absolvent bude v rámci společného oborového základu pro všechny specializace vybaven znalostmi a dovednostmi speciální pedagogiky se společensko-vědním základem. Dle následně jím zvolené specializace se budou v praxi lišit jeho praktické dovednosti: Absolvent specializace Etopedie a Psychopedie bude schopen*

*provádět speciálně pedagogickou intervenci u jedinců s mentálním postižením a poruchami adaptace, chování a emocí raného, předškolního, školního a adolescentního věku. Absolvent specializace Logopedie a Surdopedie bude připraven pro výkon profese speciálního pedagoga se zaměřením na výstavbu a reedukaci komunikačního systému u osob s narušenou komunikační schopností a u osob se sluchovým postižením. Absolvent specializace Speciální pedagogika - učitelství se uplatní jako speciální pedagog - učitel na 1. stupni v základních školách s individuální nebo skupinovou integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v základních školách určených pro vzdělávání žáků.“ (<http://ects.tul.cz/kategorie/75/9375?lang=cs>).*

### **3.5 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PROFESE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA**

Lechta (2010) vymezuje osobnost speciálního pedagoga jako integrovaný souhrn profesionálních schopností, povahových rysů a osobních duševních vlastností, jež se projevují v jeho speciálně pedagogické práci, a obsahuje požadavky na jeho poznatky, vědomosti, dovednosti, schopnosti i chování. Kromě vědomostí zahrnujících všeobecné a odborné vzdělání, ovládání teorie a metodiky vyučování a schopnosti uplatňovat teoretické poznatky v praxi by měl speciální pedagog ztělesňovat především kladné osobnostní vlastnosti nejen morální, charakterové, volní, citové a intelektuální, ale i pracovní a společenské. Základní požadavky na chování pak zahrnují dodržování pravidel kulturního chování, úctu a takt k postiženým dětem. Stejně jako každý pedagog by měl být speciální pedagog vzorem pro děti, s nimiž pracuje.

*„Mluvíme-li o osobnosti učitele, máme vždy na mysli soulad mezi odbornými a osobními kvalitami zastřešenými vysokou úrovní kultivovanosti a zvnitřněných etických zásad.“ (Vašutová, 2004, s. 40).*

Předpokladem pro výkon učitelské profese je získání znalostí a dovedností, jež se uplatňují při plánování a přípravě na výuku, při realizaci vyučovací hodiny i při hodnocení a reflexi vlastní práce. Kyriacou (2004) považuje za tzv. klíčové dovednosti učitele (tj. účelné a cíleně orientované činnosti zaměřené na řešení pedagogických situací a problémů) dovednosti plánovací, realizační a řídicí, dovednosti přispívající k navození pozitivního klimatu ve třídě, k zvládnutí kázně a řešení výchovných situací, dovednosti diagnostické a autodiagnostické. Zároveň dodává, že ačkoli má řada dovedností povahu myšlenkových činností, jež se uplatňují především při přípravě na výuku, má většina pedagogických dovedností povahu sociálně komunikativních

činností. Pedagog musí být schopen nejen své naplánované strategie převést do jazyka pedagogické komunikace, ale i pohotově reagovat na neplánované pedagogické situace, což vyžaduje jeho specifické rozhodovací dovednosti i zkušenosti.

Hájková, Šmejkalová (2003) považují za nezbytné kompetence speciálního pedagoga kompetence pedagogicko-psychologické, ve smyslu propojování psychologických, pedagogických a didaktických poznatků a jejich naplňování v praxi, s cílem maximálního rozvoje osobnosti žáků se speciálními potřebami, a kompetence sociálně komunikativní, jež předpokládají efektivní komunikaci s žáky, rodiči, pedagogy i s veřejností. Předpokladem úspěšné a funkční komunikace jsou i kompetence osobnostní. *„Od školního speciálního pedagoga se očekává přijímání současných humanizačních, demokratizačních a integračních trendů, předpoklady pro inovaci výchovně-vzdělávacího procesu na školách a týmovou spolupráci, organizační schopnosti, schopnost improvizace a experimentování, v neposlední řadě nekonfliktnost, trpělivost, schopnost empatie, sebereflexe apod.“* (Hájková, Šmejkalová, 2003, s. 33).

Podle Vališové (1979) je pro povolání speciálního pedagoga charakteristická mimořádná osobní zainteresovanost na výchovné práci s jedinci se speciálními potřebami, jež se projevuje trvalým a aktivním zájmem o zlepšování jejího průběhu, dále trpělivost, vytrvalost, důslednost, svědomitost, organizační schopnosti a komunikační dovednosti. V oblasti emocionální složky osobnosti by měl být speciální pedagog duševně odolný a emočně vyrovnaný, což jsou nezbytné předpoklady pro zvládnutí zvýšených nároků této profese. Dalším předpokladem, bez kterého se speciální pedagog neobejde, je schopnost spolupracovat, neboť jeho povolání je prostoupeno neustálou spoluprací. Speciální pedagog spolupracuje nejen s ostatními odborníky, kteří se podílejí na komplexní péči, ale i se svými kolegy a rodiči postižených dětí, samotná speciálně pedagogická činnost je založena na spolupráci mezi pedagogem a dítětem. Profese speciálního pedagoga proto předpokládá vyšší míru sociální interakce, schopnost vytvářet a udržet harmonické interpersonální vztahy, ochotu nabídnout pomoc jiným bez zvláštního vybízení a bez ohledu na vlastní zájmy, účastnost a chápání druhých, otevřenost, schopnost vést druhé, kultivované jednání a vystupování, obratnost v jednání a schopnost společensky vhodným způsobem prosadit svůj vlastní názor.

Hrabal a Pavelková (2010) považují za nedílnou součást učitelských zdatností jeho sebereflexi a dodávají, že význam účinné reflexe a sebereflexe je v profesi

pedagoga mimořádný. Každý učitel by si měl umět položit otázku: Jaký jsem učitel? *„Trvalá snaha o sebepoznání a z něho vyplývající seberegulace vedou k tomu, že pedagog se vzdává bezkonfliktního sebehodnocení, ale na druhé straně i případného beznadějného, zraňujícího náhledu na sebe.“* Není ani tak podstatné, že se učitel něco nezdaří nebo že něco zatím nezvládá, podstatné je to, zda je ochoten na sobě pracovat, zda se dokáže nad svou prací zamýšlet, zda se naučí rozumět sám sobě. Pedagogova zkušenost se sebepoznáváním a s autoregulací mu umožňuje chápat tyto procesy i u svých žáků a rozvíjet je (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 15).

Kucharská (2013, s. 44) hovoří o škole jako *„o velmi živém organismu, který se neobejde bez vzájemné spolupráce, dojednávání společných cílů, stanovování zakázek a jejich vyhodnocování.“* Na základě toho vymezuje základní komponenty úspěšné školní práce, a to empatii, schopnost naslouchat, spolupráci a týmovost a dodává, že *„ve škole většinou velmi těžko může uspět pracovník v roli nadřazeného experta, který vyšetřuje, diagnostikuje své okolí a udílí rady.“* Za lepší alternativu považuje autorka vnímání sebe sama jako dalšího odborníka, jež doplňuje a rozšiřuje pohled učitelů. Vedle již zmiňovaných komponentů patří mezi vhodné osobnostní vlastnosti školního speciálního pedagoga tvořivost, pružnost. Speciální pedagog se totiž od učitele odlišuje především tím, že se zabývá tím, co se v učícím dítěti děje a co mu v učení případně zabraňuje. Na základě toho by měl být schopen hledat různé varianty, jak se dobrat k cíli, než žít v přesvědčení, že se problém dá řešit pouze jedním způsobem. *„Schopnost problém nejen vidět, ale nazírat na něj z více úhlů pohledu, vyhodnocovat a realizovat co nejvýhodnější následný postup je každodenním procesem na poli speciálně-pedagogické práce ve škole.“* (Kucharská et al., 2013, s. 47).

Jak již bylo výše uvedeno, profese speciálního pedagoga patří mezi profese pomáhající. Významným předpokladem výkonu této profese je fyzická zdatnost a odolnost, neboť vztah provázený emocemi může být vysilující. Vedle rozumových schopností je nutná i emoční a sociální inteligence pracovníka, jež je nezbytná nejen pro pochopení vnitřního světa klienta a pro vytvoření autentického vztahu, ale i proto, aby nedocházelo například k přebírání nepřiměřené odpovědnosti za klienta. Pedagog by měl být také spolehlivý, měl by dodržovat své závazky a sliby, jeho reakce by měly být předvídatelné, což pozitivně ovlivňuje uspokojování žákovy potřeby jistoty a bezpečí. Mezi významné dovednosti pedagoga patří i komunikační zdatnost. Schopnost navazovat a udržovat vztah je závislá jak na dovednosti naslouchat, tak na schopnosti interpretovat a komentovat klientovo sdělení. Hlavní metodou práce



s žákem je rozhovor a komunikační zdatnost je spolu s empatií, sociální a emoční inteligencí jejím základem. Neméně důležitým předpokladem je, aby pracovník byl pro klienta lidsky přitažlivý. Pokud jsou výše uvedené požadavky pro výkon profese naplněny, lze předpokládat, že vzájemný vztah mezi pedagogem a žákem ústí do vzájemné důvěry. „*Důvěryhodný pedagog je diskrétní, spolehlivý, zaměřený na žáka a jeho téma, usilující o porozumění problému i žákovu prožívání. Dokáže registrovat jeho prožitky a pocity a verbalizovat je tak, aby žák získal větší náhled na to, co se mu děje. Je to dále odborník, který dokáže diagnostikovat žákovy obtíže, poskytovat účinně systémy pomoci či kontroly a intervenovat i do prostředí, ve kterém žák žije a které může být zdrojem jeho obtíží.*“ (Lorenzová In Krykorková, Váňová a kol., 2010, s. 92).

„*Být dobrým učitelem znamená ovládat strategie vyučování a učení, být odolný vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen řešit pedagogické problémy, umět poradit žákům i jejich rodičům jak zvládnout náročné výchovné situace, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém profesním prostředí. Stát se dobrým učitelem znamená přemýšlet o své profesi, neustále se v ní zdokonalovat, sledovat proměny vzdělávací reality a reflektovat je ve své pedagogické práci.*“ (Vašutová, 2002, s. 6).

Existuje řada možností a způsobů, jimiž lze vyjádřit charakteristiku dobrého učitele a záleží na každém jednotlivci, jaké stanoví své profesní priority, aby obstál jako kvalitní učitel.

### **3.6 ZÁTĚŽE PROFESY SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA**

O ušlechtilosti poslání být pedagogem slyšíme mnohdy více, než o úskalích, která tato profese přináší. Všeobecně se však uznává, že povolání pedagoga nepatří k snadným, ba že je to profese mimořádně náročná, pokud jde o pracovní zátěž, jež může působit nepříznivě na zdravotní stav. Pedagog by měl mít přehled o hrozících zátěžích nejen proto, aby je dokázal identifikovat a vyhnout se jim, ale aby jim dokázal i účinně předcházet.

„*V povoláních a činnostech, v nichž profesionál, stejně jako dobrovolník, vstupuje do interakcí a vztahů s dalšími lidmi, se výrazněji mírou odkrývají, využívají a zatěžují osobnostní struktury pracovníka. Projevuje se zde úloha věku, osobnostní zralosti, hodnotové orientace, morálky, schopnosti vcítit se do situace a pocitů klienta,*

*ale také míra ochoty dávat druhým něco více ze sebe, než je obvyklé v běžném mezilidském styku.*“ (Kuja In Renotiérová, Ludíková, 2004, s. 131).

Kuja (In Renotiérová, Ludíková, 2004) rozlišuje profesionální zátěže pedagoga na nespecifické, jež jsou společné prosociálním profesím, a specifické, charakteristické pro speciálně pedagogickou, výchovatelskou a terapeutickou činnost.

#### **Zdroje nespecifické zátěže**

- neohraničenost pracovní doby (psaní příprav, pověřování dalšími činnostmi, výchovatelská práce do večerních hodin, účast na školách v přírodě, celoroční provoz zařízení),
- týmovost práce (adaptace na vnitřní sociální hierarchii, např. ve sledu pomocný vychovatel, vychovatel, vedoucí vychovatel),
- omezená možnost vzdálit se od svěřených osob,
- nevyvážený podíl mužů v pedagogických kolektivech,
- intenzivní společenská kontrola (rodičů, ředitele, inspekce),
- zvýšená expozice vůči riziku infekce.

#### **Zdroje specifické zátěže**

- nahlížení do lidských osudů (mezilidské vztahy v rodinách, týrané a zanedbávané děti),
- pedagog není legislativně zabezpečen jako veřejný činitel, ačkoli je ve svém zaměstnání vystaven útokům rodičů a napadání ze strany žáků,
- pedagog, zvláště v internátním zařízení, vstupuje do intenzivního vztahu se žákem, přebírá na sebe část starostí svého klienta,
- pracuje s dítětem či dospívajícím, který je mnohdy vzdálen od své rodiny, někdy dokonce nedobrovolně i bez možnosti návštěv v rodinném prostředí,
- pedagog je v každodenním styku s projevy nejistot, úzkostí, smutku i bolesti,
- jeho práce vyžaduje soustředění a neustálou pozornost, pohotovou reakci, komunikaci, kladení otázek a formulace odpovědí, řízení kázně ve třídě,
- v turnusových zařízeních mu odcházejí a přicházejí noví žáci,
- práce speciálního pedagoga je jedinečná, vyžaduje značnou míru empatie, individuální přístup a vysoké nasazení, nutnost celoživotního vzdělávání a rozvoj (Kuja In Renotiérová, Ludíková, 2004).

Podle Řehulky a Řehulkové (In Průcha, 2002) je důležité posuzovat výkon učitelské profese na základě studia fyzické zátěže a psychické zátěže. Učitelé sami většinou nehodnotí svou profesi jako mimořádně fyzicky náročnou, přestože mnohdy

pociťují po vyučování tělesnou únavu. Foniatrici poukazují na specifický problém učitelů, a to hlasovou zátěž, kdy mnozí učitelé zatěžují a poškozují své hlasivky nadměrným zvyšováním síly hlasu či nedodržováním hlasové hygieny. Za významnější je však svými negativními důsledky pro zdraví učitelů považovaná zátěž psychická. Výše uvedení autoři rozlišují tři složky psychické zátěže:

- **Senzorická zátěž**, která je v profesi učitele poměrně velká, protože učitelé pracují „při plném, až vyostřeném vědomí“, s vysokými nároky na zrak, sluch aj.
- **Mentální zátěž**, která je v profesi učitele vytvářena psychologickými problémy vyvstávajícími při práci s žáky, s řízením třídy, s poznáváním a formováním osobnosti žáků aj.
- **Emocionální zátěž**, která je v profesi učitele tvořena „afektivní odezvou veškeré pedagogické práce“, vzniká z toho, že pedagog je velmi často emocionálně angažován na sociálních vztazích, které v jeho práci vznikají.

Hadj-Mousová (2006) spatřuje příčiny vzniku zátěže v činnosti vychovatele zhruba ve třech oblastech:

- **Individuální příčiny** vzniku zátěže pramení především z osobnostních vlastností jedince a často souvisí i se způsobem výchovy, jímž byly formovány. Jedná se např. o perfekcionismus, který člověku nedovolí spokojit se se svou prací bez ohledu na její objektivní kvalitu, nebo příliš vysoké ideály, jichž není možné dosáhnout ať u sebe nebo u druhých a důsledkem pak může být pocit selhání. U některých jedinců mohou být altruismus a prosociální chování natolik rozvinuté, že se obětují pro druhé a zanedbávají sami sebe.
- **Institucionální příčiny** zátěže vyplývají především z charakteru pracovní činnosti, konkrétně z vysoké náročnosti aktivit, jež vyžadují neustálou pozornost a rychlou reakci. Zátěž zvyšuje také časový stres či pocit nedocení práce ze strany učitelů nebo vedení školy.
- **Společenské příčiny** zátěže souvisí jak se spíše nízkým společenským uznáním významu profese vychovatele, tak například i s rozpory v pojetí výchovy mezi rodinami a pedagogy. Odlišné představy rodičů o tom, jak a k čemu by mělo být jejich dítě vedeno, mohou podkopávat vychovatelovo výchovné snažení.

V pedagogické profesi lze najít zátěže, které jsou rizikové nejen pro udržení zdraví, ale u některých jedinců mohou narušit či dokonce znemožnit jeho profesní

úspěšnost. Zdroje zátěže ovšem nepůsobí na každého stejně. Vždy záleží na tom, jak jedinec na něj působící vlivy prožívá, zda je vnímá spíše jako zatěžující nebo zda jsou vnímány jako podněty k vyššímu úsilí. *„Stupeň prožívané zátěže tedy závisí na jedné straně na požadavcích a tlacích z vnějšího okolí, na druhé straně na naší odolnosti a vybavenosti na tyto požadavky a tlaky odpovědět a zvládnout je.“* (Bratská In Hadj-Mousova, 2006, s. 48).

### 3.7 RIZIKA PROFESY SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

Učitelství je „vztahově vlivovou“ profesí a jako všechna povolání, ve kterých je předmětem práce vztah s druhými, je plné náročných, ambivalentních a dilematických situací.

V učitelství není v podstatě možné dosáhnout ani po důkladné přípravě jednoznačného úspěchu, neboť úspěch výchovného působení nelze předvídat, a proto je to práce velmi náročná. U profesionála se ovšem předpokládá, že si bude vědět rady, že bude umět druhého ovlivnit, a tudíž bude úspěšný.

Ve vztahových profesích je vztah mezi lidmi založen na moci. Obvykle má jedna strana převahu, vztah řídí a ovlivňuje druhé. Pro učitelství je charakteristické, že se jedná o vztah se "slabšími" jedinci, kdy se nabízí řada příležitostí, jak profesního postavení zneužít. Velkým nebezpečím učitelství, jež hrozí neúspěchem, je manipulace a zneužití moci.

Cílem pedagogovy práce je vést žáky k autonomii a samostatnosti, současně však pracuje s jedinci nezralými, závislými, které instruuje, vede, řídí či sankcionuje, tj. užívá přitom prostředky, jež mohou tuto závislost prohlubovat.

Nelehce se také řeší rozporná skutečnost mezi snahou přiblížit se žákům, vciťovat se do nich a být jejich „partnerem“ a potřebou odstupu, jenž je naprosto nezbytný, aby mohl učitel nezaujatě pomáhat i hodnotit (Bendl, Kucharská, 2008).

Zátěžové situace provázejí učitele v každodenní pedagogické práci. *„Důsledkem existujících problémů učitelů je všudypřítomný stres... Stres je jedním z průvodních problémů učitelství a jeho příčiny lze jen obtížně minimalizovat nebo eliminovat, neboť jsou podstatou práce učitelů.“* (Vašutová, 2004, s. 43).

Procházková (In Bendl, Kucharská, 2008, s. 146) dodává, že *„učitelské povolání je povoláním výrazně náročným pro multifaktorialitu zátěže, která nejvíce působí na oblast emoční. Stres učitelů je vymezen jako stres související s výkonem učitelské profese.“*

*„Za stres většinou pokládáme vnitřní stav jedince, který je přímo něčím ohrožován, nebo ohrožení očekává a při tom má pocit, že tyto nepříznivé vlivy nemusí dobře zvládnout.“* (Irmíš, 1996, s. 8).

Stres má dopady jak na psychiku učitelů projevující se sníženou pozorností a koncentrací, sníženou motivací, depresi či celkovou podrážděností, ale ovlivňuje také somatický zdravotní stav projevující se únavou, bolestmi hlavy, poruchami spánku, zažívacími potížemi, zhoršením fyzické kondice či poklesem pracovní výkonnosti (Vašutová, 2004).

Každý stres vyvolává reakce organismu, jež si učitelé leckdy neuvědomují či spíše je přehlížejí a opomíjejí. Negativní účinky zátěžových situací na zdraví se ale v čase sčítají a při opakovaných náročných situacích tak může celková míra zátěže z nich překročit individuálně únosnou mez.

Obvyklým důsledkem nezvládnutého stresu je zhoršení kvality výkonu, ztráta motivace a uspokojení z práce, což se zároveň promítá do vztahů k žákům, převážně v jejich zhoršení (Procházková In Bendl, Kucharská, 2008).

Důsledkem dlouhodobě působícího stresu je stav vyhasínání (neboli syndrom vyhoření, neboli burnout efekt), který se nejčastěji vyskytuje u pomáhajících profesí. Za obecnou příčinu jeho vzniku lze považovat intenzivní kontakt s klienty a nároky, jež jsou s výkonem pomáhajících profesí spojovány.

Zelinková (In Vašutová, 2004, s. 45) uvádí definici Pinesové, jež vymezuje syndrom vyhoření jako *„ duševní stav, který se často objevuje u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav se ohlašuje celou řadou symptomů: člověk se celkově cítí špatně, je citově, tělesně a duševně unavený. Má pocity bezmocnosti a beznaděje, nemá chuť do práce, ani do života. Vyhoření není většinou důsledkem izolovaných traumatických zážitků, ale objevuje se jako plazivé psychické vyčerpání.“*

K syndromu vyhoření může dojít v oblasti kognitivní, citové, tělesné a sociální. Pro kognitivní vyhoření je typická ztráta zájmu o vlastní pedagogickou práci, pedagogický pesimismus, negativismus vůči žákům i škole. Citové vyhoření se projevuje úzkostí, strachem, depresí, lítostivostí a podrážděností. Důsledkem tělesného vyhoření jsou zdravotní potíže jako nespavost, únava či nechutenství. Sociální vyhoření se projevuje ve zhoršených vztazích a konfliktech se žáky, rodiči i ostatními kolegy. Učitelé trpí pocitem zneuznání a finančním podhodnocením, do školy chodí s nechtí, ba i odporem (Vašutová, 2004).

Syndrom vyhoření se mj. vyznačuje tím, že zátěž způsobuje kombinace různých stresorů, jejichž řešení je obtížné nebo se řešení jedné náročné situace

dostává do rozporu s řešením situace jiné (např. volba edukačního postupu, jež by mohl vyřešit problémy dítěte, ale není schválen jeho zákonnými zástupci, vytváří pro pedagoga obtížně řešitelnou situaci). *„Dosažení adaptace vyřešením stresující situace je také komplikováno předchozím oslabením jedince, který žije dlouhodobě v zatěžujících podmínkách.“* (Hadj-Mousová, 2006, s. 51).

Podle Žáčkové (2004) ohrožuje syndrom vyhoření v podstatě každého, kdo je pro svoji profesi zapálený a mnoho od ní očekává. V mimořádně vysoké míře se objevuje u všech učitelů na různých typech a stupních školských zařízení, nejvíce ohroženi jsou pak učitelé – speciální pedagogové, kteří pracují v silně pracovní i emocionálně zátěžovém prostředí. Práce s dětmi vyžadující zvláštní péči je velmi náročná a s mnohdy minimální a často časově vzdálenou zpětnou pozitivní vazbou. Nelze opomenout, stejně jako u ostatních učitelů, velký tlak a snahu o kontrolu učitele ze strany veřejnosti. Ve větší míře jsou pak syndromem vyhoření ohroženi učitelé – speciální pedagogové v běžné základní škole, kde na prevenci tohoto syndromu není kladen takový důraz jako ve speciálních školách, kde jsou uplatňovány preventivní zásahy proti jeho vzniku.

Zvládání nebo nezvládání zátěže nezávisí pouze na její velikosti, ale také na osobnostních vlastnostech jedince. Lidé mají odlišnou odolnost vůči zátěži, a to obecně i speciálně k různým druhům zátěže. Významnou roli zde hrají i zkušenosti, které člověk získal a získává při setkání se zátěží, upevněné techniky zvládání a překonávání náročných situací či obrany (Čáp, Mareš, 2001).

Jak již bylo výše uvedeno, je učitelství profesí vztahovou, jež je založena na intenzivním kontaktu s druhými, a proto pro ni platí, že součástí zvládání nároků této profese je mj. dovednost analyzovat sebe sama, své vlastní zkušenosti, pocity a postoje.

## 4 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

### 4.1 Školní poradenské pracoviště

Současné školství stále prochází řadou strukturálních změn, z nichž mnohé zasahují i do oblasti péče o jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Při edukaci žáků dochází k situacím, kdy je zapotřebí odborná psychologická a speciálně pedagogická pomoc. Jedná se nejen o výukové a výchovné problémy, ale též o vývojové obtíže žáků, v dnešních školách nejsou výjimkou děti „cizinci“, z nichž některé pouze obtížně překonávají jazykovou bariéru. Nelze opominout děti, žáky a studenty mimořádně nadané. Zatímco vybudovaný systém pedagogicko-psychologického poradenství zajišťoval podporu odborníky působících mimo školu, v současnosti jsou rozvíjeny odborné aktivity přímo v prostředí školy. Pro označení poradenských služeb poskytovaných přímo ve škole se používá název „Školní poradenské pracoviště“ (Kucharská et al., 2013).

Podle Zapletalové (In: Kucharská et al., 2013) je smyslem školního poradenského pracoviště poskytovat včas a neodkladně pomoc těm, kteří ji potřebují, a pokud možno tak, aby se předešlo vzniku závažnějších problémů. Pracovníci školního poradenského pracoviště pracují přímo uvnitř školy, a jsou proto schopni vnímat určité souvislosti, jsou zainteresováni přímou každodenní prací se žáky, na základě znalosti školního prostředí může být okruh jejich služeb přizpůsoben konkrétní škole a jejím zvláštnostem a podle potřeb také nabídka poskytovaných služeb upravována. Výsledkem je adresnost poradenského působení, čímž se zvyšuje šance na efektivní řešení daných problémů.

Michalík (2008, s. 28) uvádí, že škola „zajišťuje“ poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené na:

- prevenci školní neúspěšnosti,
- primární prevenci sociálně patologických jevů,
- kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu, vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,
- odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním,
- péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků,

- průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem a vytváření předpokladů pro jeho snižování,
- metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy.

Z hlediska zapojených odborníků může být školní poradenské pracoviště organizováno ve dvou modelech, a to základním a rozšířeném. V základní variantě zajišťují činnost školního poradenského pracoviště výchovný poradce a školní metodik prevence. Jedná se o pedagogy s následnou specializační přípravou pro výkon daných funkcí. Podle potřeby tento model doplňují třídní učitelé, učitelé příslušných výchov a a metodik pro přípravu školních vzdělávacích programů. Druhá varianta, kterou si ředitel školy dle možností školy může zvolit, je rozšířena o školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga nebo o oba současně. Nespornou výhodou škol, jež mají vlastní odborníky, je lepší znalost žáků, učitelů a prostředí školy na rozdíl od pracovníků z pedagogicko-psychologických poraden. Navíc v případě nutnosti mohou poskytnout poradenskou pomoc okamžitě.

Ať už na dané škole funguje první nebo druhá varianta, je třeba stanovit pravidla zajišťující optimální fungování školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP), jež bude poskytovat kvalitní poradenské služby.

**Pro optimální fungování ŠPP je nutné:**

- vytvořit konkrétní koncepci poskytování poradenských služeb v dané škole,
- dohodnout se na odborných kompetencích jednotlivých odborníků,
- pověřit některého z odborníků koordinací činnosti ŠPP,
- nastavit pravidla fungování ŠPP, včetně pravidel pro spolupráci a pravidelných setkání členů týmu,
- koordinovat spolupráci s odborníky mimo školu,
- vytvořit pravidla komunikace a přenosu informací v dané škole (s vedením školy, učiteli, rodiči, žáky), s dodržováním Zákona o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb.,
- vytvořit systém dokumentace ŠPP, včetně dokumentace jednotlivých zapojených odborníků,
- vytvořit informační systém ŠPP (web, nástěnka, osobní prezentace členů ŠPP na rodičovských schůzkách, na Dnu otevřených dveří apod.),



- zajistit materiální vybavení ŠPP (pracovna odborníků pro chráněné jednání s klienty, počítač, diagnostické nástroje, pomůcky pro reedukaci a intervenci apod.) (Kucharská et al., 2013, s. 27).

*„Výchozí premisou úspěšné činnosti školního speciálního pedagoga ve prospěch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s přechodnými problémy dané školy je právě funkční ŠPP..... Kromě odborných kompetencí si však musí odborníci „sednout“ jako lidé. Ve škole, kde není dobrá atmosféra, pak mohou být vnímány odborné činnosti specialistů jako formální či jdoucí proti učitelům. Proto je důležité pracovat na rýmovosti, spolupráci a otevřené komunikaci uvnitř školy, ale také se subjekty vně škol.“ (Kucharská et al., 2013, s. 27).*

Školní poradenství není záležitostí pouze školy samotné, školní poradenská pracoviště jsou součástí poradenského systému, který je v současnosti tvořen třemi liniemi poradenských pracovišť zajišťujících odbornou poradenskou pomoc jedincům v případě výskytu vývojových a edukačních obtíží a umožňujících vyhledávat, definovat a prostřednictvím speciálních metod a postupů korigovat či odstraňovat obtíže, které žáci mají v důsledku daného znevýhodnění ve vzdělávacím procesu.

Mimo školu, avšak v resortu školství, jsou to tzv. školská poradenská zařízení, mezi něž patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Tato pracoviště poskytují služby rodičům dětí a žáků v případech obtíží vyžadujících odbornou diagnostiku i doporučení pro návaznou intervenci v prostředí školy, např. diagnostiku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo doporučení odkladu školní docházky. Další linii tvoří střediska výchovné péče, jejichž činnost je upravena Zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a navazujících předpisů. Tyto dříve samostatné instituce dnes spadají pod diagnostické ústavy a poskytují služby jedincům s rizikem nebo s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, kteří vyžadují dlouhodobější a dobrovolnou terapeutickou péči (Kucharská et al., 2013).

#### **4.2 Náplň práce školního speciálního pedagoga**

Školní speciální pedagog je jedním z odborníků zajišťujících činnost školního poradenského pracoviště, tj. působí na škole jako poskytovatel poradenských služeb spolu se školním metodikem prevence, výchovným poradcem, případně školním psychologem a jejich konzultačním týmem složeným z vybraných pedagogů školy.

Školní speciální pedagog vykonává činnosti zaměřené na odbornou podporu integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a všech ostatních žáků, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních. Jeho odborné činnosti vycházejí ze standardních služeb poskytovaných školou podle Vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění návazných předpisů. Tyto odborné činnosti jsou členěny na základní okruhy – činnosti depistážní, diagnostické, intervenční, metodické a koordinační. Speciální pedagog vede o svých činnostech písemnou dokumentaci v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů (Kucharská et al., 2013).

**Náplň práce školního speciálního pedagoga** (dle <http://wiki.rvp.cz>):

### **1. Depistážní činnosti**

Vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče.

### **2. Diagnostické a intervenční činnosti**

*a) Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka (shromažďování údajů o žákovi, včetně anamnézy osobní a rodinné), analýza získaných údajů a jejich vyhodnocení.*

*b) Vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy a mimo ni (druh, rozsah, frekvenci, trvání intervenčních činností).*

*c) Realizace intervenčních činností, tj.*

- provádění, event. zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální práce se žákem (speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činnosti reedukační, kompenzační, stimulační),
- provádění, event. zajištění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činností reedukačních, kompenzačních, stimulačních se skupinou žáků,
- participace na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (v kooperaci s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci žáka, se žákem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř a vně školy),
- průběžné vyhodnocování účinnosti navržených opatření, dle potřeby navržení a realizace úprav,
- úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů,

- zabezpečení průběžné komunikace a kontaktů s rodinou žáka (se zákonným zástupcem),
- speciálně pedagogické poradenské intervence a služby pro žáky, zákonné zástupce a pedagogy školy,
- participace na kariérovém poradenství-volba vzdělávací cesty žáka-individuální provázení žáka,
- konzultace s pracovníky specializovaných poradenských a dalších pracovišť.

### **3. Metodické a koordinační činnosti**

- příprava a průběžná úprava podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb na škole,
- kooperace se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a odbornými pracovníky ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami,
- participace na vytváření vzdělávacích plánů a programů školy s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- metodické činnosti pro pedagogy školy-specifika výuky a možnosti žáků dle druhu a stupně zdravotního postižení, návrhy metod a forem práce se žáky - jejich zavádění do výuky, instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů,
- koordinace a metodické vedení pedagogických asistentů ve škole,
- dokumentace případů a její zajištění v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů, administrativa. (dle <http://wiki.rvp.cz>)

Je samozřejmé, že profil činností školního speciálního pedagoga vykazuje odlišnosti v závislosti na instituci, kde působí. Některé činnosti bude vykazovat vždy (např. odbornou pomoc či metodickou podporu při vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro konkrétní žáky). Ve školách speciálních se bude jeho činnost soustředit na činnosti ve prospěch žáků se zdravotním postižením, v běžné základní škole se bude více zabývat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či žáky s rizikem vzniku těchto potřeb a žáky s přechodnými vzdělávacími potřebami, specifické postavení pak bude mít školní speciální pedagog na střední škole (Kucharská et al., 2013).

Podle Kucharské (et al., 2013) patří k odborným aktivitám školního speciálního pedagoga také aktivity primárně preventivní. Ty představují všechny konkrétní činnosti, jež jsou uskutečňované v systému školy, a to bez viditelného podezření na existenci

problémů nejen u konkrétního jedince, ale i v kolektivu třídy. Záměrem těchto činností by mělo být ozdravení vztahů v prostředí a posílení individuality jednotlivců, což představuje např. rozvoj sociálních dovedností či předcházení rizikovému jednání.

Hájková a Šmejkalová (2003, s. 34) dodávají, že „*dlouhodobým úkolem ležícím před školním speciálním pedagogem je osvětová činnost pro ostatní pedagogický sbor.*“ Z neinformovanosti totiž plyne nezáměr a neschopnost pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto je dalším úkolem školního speciálního pedagoga seznamovat své kolegy – učitele s danou problematikou, se současnými trendy, s metodami a možnostmi edukačního působení v podmínkách běžné základní školy jak na pedagogických radách či provozních poradách, ale i formou vlastních interních školních seminářů. Školní speciální pedagog by měl také instruovat třídní učitele, jak mají připravit své žáky na setkávání s integrovanými spolužáky.

Neoddělitelnou součástí činnosti školního speciálního pedagoga je dodržování etického kodexu poradenských pracovníků, jež se týká každého odborného pracovníka zaměstnaného ve školním poradenském pracovišti. Nejdůležitějším kritériem odborného i lidského působení je hájení všech práv klienta, zaručujících mu intimitu, bezpečí, podporu, pomoc a ochranu osobních údajů.

Závěrem této kapitoly nelze nezmínit výhody, které přináší zařazení školního speciálního pedagoga (dále jen ŠSP) do systému školy. Hájková a Šmejkalová (2003, s. 39) uvádějí zejména tyto výhody:

- ŠSP je součástí systému školy, zná dobře její atmosféru,
- ŠSP je k dispozici bezprostředně při vzniku už drobného problému a může jej dlouhodobě ovlivňovat,
- ŠSP se opírá o navázané a již ověřené a fungující kontakty s pedagogy školy, se žáky i jejich rodiči,
- ŠSP si může lépe plánovat svoji práci ve škole v návaznosti s různými subjekty,
- ŠSP má možnost okamžitých zpětnovazebných informací a opakované odborné intervence,
- ŠSP má při provádění depistáže a diagnostikování možnost využít přímého kontaktu a metody dlouhodobého pozorování v přirozených podmínkách,
- ŠSP se může aktivně podílet nebo i sám navrhnout a realizovat odborné a pracovní semináře k aktuální problematice dle potřeb školy.

## 5 ETICKÉ ASPEKTY PROFESY ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

### 5.1 Etika v pomáhajících profesích

Pomáhající profese jsou specifické tím, že je pracovník v blízkém každodenním kontaktu s lidmi a je s nimi v neustálé interakci. Pomáhající komunikuje s klientem, informuje ho, zprostředkovává služby, poskytuje poradenství, povzbuzuje ho, motivuje a to vše za účelem pomoci mu v jeho obtížích. Jedním z podstatných kritérií pro tuto práci je i schopnost a ochota jednat podle etických měřítek. Slovy Jiřího Jankovského: *„Pomáhající profese jsou mnohem více službou a posláním než rutinní prací. Jen velmi obtížně si proto tuto činnost dokážeme představit při absenci etických souvislostí.“* (Jankovský, 2003, s. 137).

*„Etické souvislosti při výkonu profese školního speciálního pedagoga bychom si měli uvědomovat kontinuálně, ať již patříme mezi začátečníky, či zkušené profesionály. Etická hlediska jsou v poslední době zmiňována v pomáhajících profesích velice často ve smyslu jejich potřeby, méně často vzhledem k jejich konkrétnímu obsahu, protože etika je důležitá a zároveň jako by se o ní nedalo nic říct. Člověk si jí všimne tehdy, když chybí.“* (Baštecká, Goldman In: Kucharská et al., 2013, s. 189).

Kucharská (et al., 2013, s. 189) vymezuje význam pojmu „etika profese“ jako *„dodržování obecných morálních zásad, které by měli dodržovat všichni pracovníci pomáhajících profesí, především s důrazem na zachování prospěchu klienta, jenž ctíme více než prospěch instituce, ve které pracujeme.“*

Jak již bylo výše uvedeno, jsou na pracovníky v pomáhajících profesích kladeny vysoké nároky. Pomáhající pracovník výkonem svého povolání přímo ovlivňuje klienta a jeho život, a tak se moc, kterou nad klientem má, může stát těžkým břemenem. U lidí činných v těchto profesích se očekává tzv. spontánní prosociální jednání, tj. jednání respektující prospěch druhých, ochotu jim pomoci, empatické chování či schopnost sdílet problémy druhých. V těchto aspektech se odráží samotná podstata pomáhajících profesí. Nejen pomáhající, ale každý člověk se ve své každodenním životě setkává s mnoha etickými otázkami a problémy. Pestrost dneška, umocněná dynamikou současné společnosti, nás nutí zastavit se, snažit se zodpovědně vyhodnotit situaci a zaujmout nějaké stanovisko, což není vždy snadné, neboť se střetáváme s řadou protikladů. Charakteristickým příznakem moderní doby je jakési existenciální vakuum, vykořenění a odcizení člověka. Toto odcizení lze pozorovat v mnoha rovinách,

například k sobě samým, druhým nebo k vyšším řádům, které nás přesahují. Dalším typickým rysem dnešního světa je pluralita názorů či postojů. Díky téměř neomezeným možnostem současné vědy a techniky se zdá, že člověk může vše. A právě v těchto souvislostech se objevuje mnoho etických otázek. Do popředí vystupují otázky nejen po možnostech, ale zvláště mezích lidské aktivity. Na jedné straně je prosazován etický imperativ zdůrazňující, že ne vše, co člověk může, také smí, a na druhé straně liberální hodnoty, kladoucí důraz na osobní svobodu každého jedince a na jeho právo žít život dle vlastních představ. V kontextu výše popsaného je o to více zřetelné, jak nelehké je zaujímat odpovědné postoje v rámci výkonu pomáhajících profesí k lidem, kteří jsou v naší péči a za něž jsme tedy odpovědní (Jankovský, 2003).

*„Odpovědnost je v etice klíčovým pojmem. Je to hlavní fenomén v mezilidském soužití vůbec. Naproti tomu se zdá, že závislost není od počátku ve stejné míře etickým aspektem naší morální praxe. Ale zdání klame. Když zkoumáme, co to vlastně závislost je a jakou roli hraje v našem životě od kolébky až do hrobu, zjistíme, že „závislost“ není morálně neutrálním jevem. A to především proto, že závislost vždy zahrnuje, zohledňuje ostatní. A způsob zahrnutí, zohlednění ostatních se jmenuje odpovědnost.“* (Henriksen, Vetlesen, 2000, s. 99).

Pomáhající pracovník se tak nachází v nesnadné situaci, náročné na správné posouzení situace, zaujetí odpovídajícího postoje potřebného k efektivní pomoci klientovi v dané situaci. Správně se zorientovat v dané problematice se stává nelehkým úkolem. *„Profesionální pomoc je zvláštní situací. Pracovník je v ní osobně, nemůže odložit své prožívání a při tom se soustavně rozhoduje a musí volit mezi možnostmi. Protože to jediné, co skutečně může definovat, tedy určit, je on sám, stává se etika jeho práce nesmírně důležitým momentem.“* (Henriksen, Vetlesen, 2000, s. 100).

*„Školní speciální pedagog vstupuje skrze svou profesi do mnoha vztahů, které kladou nároky na odbornost a důvěru, ale také bývá vystaven tlakům na sdělování, předávání informací o klientech a tlaku svých nadřízených a jiných institucí. Musí si být vědom dopadu své činnosti na klienty, a tím připustit zodpovědnost, kterou to přináší.“* (Kucharská et. al, 2013, s. 189).

Pro pomáhající profese, a tedy i pro poradenské pracovníky je nezbytné, aby si kladli etické otázky po správnosti a oprávněnosti svého konání a hledali možné odpovědi. Je nutné, aby do své praxe zahrnuli i etické prvky, jež jim mohou pomoci v situacích, kdy si nebudou jisti správností svých rozhodnutí. Aby byli schopni se lépe zorientovat, vznikly jakési základní návody, které by měly jejich tápání eliminovat a pomohly jim najít to správné řešení.

## 5.2 Etické kodexy v pomáhajících profesích

Profesní etika a s ní související pravidla, promítající se do každodenní praxe, tvoří nesmírně důležitou a neopomenutelnou součást nejen pomáhajících profesí. V současné době má u nás řada profesních skupin či samotných institucí stanoven etický kodex, z čehož lze vyvodit, že je oblast etiky vnímána jako aktuální a související s profesionalitou poskytovaných služeb. Ať už se jedná o kodexy, charty či deklarace, je jejich záměrem vytýčit závazné meze pro chování pracovníků poskytujících péči a jejich klientů.

Školní speciální pedagogové nemají u nás etický kodex zatím stanoven. Podle Kucharské (et. al, 2013, s. 190) je to dáno pravděpodobně tím, že *„se jako profesní skupina teprve etablují a někteří ani nemusejí cítit potřebu samostatný kodex mít, protože inspiraci čerpají z již vzniklých kodexů příbuzných oborů.“* Někteří školní speciální pedagogové včleňují etické zásady poradenského pracoviště do dokumentů příslušné školy, jako např. Koncepce školy či Koncepce školního poradenského pracoviště.

Podíváme-li se podrobněji na etické kodexy příbuzných oborů, např. na Etický kodex pracovníků v SPC nebo Etický kodex školních psychologů, zjistíme, že mají v podstatě identickou strukturu.

Obecná ustanovení kodexů akcentují dodržování lidských práv a respekt ke klientovi, v úvodní části obvykle také shrnují typ poskytovaných služeb.

V oblasti profesionálních norem se hovoří o poskytování pouze těch služeb, jež spadají do okruhu jejich odborné kompetence, a je zde upozorňováno na nutnost uvědomění si profesních omezení a případného přizvání dalších odborníků. Profesionální zodpovědnost předpokládá znalost legislativy, cílů a principů školského či rodinného systému tak, aby poskytovaná pomoc byla co nejefektivnější. Poradenský pracovník udržuje v tajnosti důvěrné informace a poskytuje je pouze se souhlasem klienta, resp. zákonného zástupce, snaží se o odborný růst, navazuje profesionální vztahy s žáky a rodiči, diskuzi s nimi by měla být respektující, partnerská.

Oblast výkonu profese (profesionální praxe) se z hlediska etiky vztahuje k požadavku uchování profesionálních vztahů k osobám, s nimiž pracovník nejčastěji přichází profesně do kontaktu – v oblasti školství to jsou žáci, rodiče, kolegové a zaměstnanci školy, popř. odborníci příbuzných oborů. Poradenský pracovník nevyužívá těchto profesionálních vztahů k osobnímu prospěchu, za prvořadou a klíčovou záležitost považuje zájmy těch, které má v péči. S testy a diagnostickými pomůckami pracuje tak, aby se nedostaly do rukou nepovolaných osob a byla tak zajištěna jejich

validita, zároveň zodpovídá za volbu technik a za způsob jejich užití. O výsledcích šetření plně informuje zákonné zástupce, případně dítě, jasně a srozumitelně.

Další oblastí kodexů je etika výzkumu. Pracovník informuje zákonné zástupce o cíli a podstatě probíhajícího výzkumu a respektuje jejich právo nedovolit dítěti účast v něm nebo jejich právo účast ve výzkumu kdykoli ukončit. Zároveň ručí za to, že respondenti neutrpí psychickou ani fyzickou újmu. V neposlední řadě zodpovídají za exaktnost publikovaných výsledků a za uvedení limitů plynoucích z prezentovaných údajů (Kucharská et. al, 2013; Etický kodex pracovníků v SPC, 2006, dle <http://www.apspc.cz>).

Mezi základní etické zásady, které jsou mimo jakoukoli diskuzi i v případě, že daná profese nemá vlastní závazný etický kodex, jednoznačně patří:

- využití veškerého odborného potenciálu ve prospěch klienta,
- kultivace vlastní osobnosti a vztahů,
- nepoškozování klienta,
- zdrženlivost od mimopracovních vztahů s klienty,
- zachování důvěrnosti informací o klientovi
- respektování práv klienta.

Nejdůležitějším kritériem odborného i lidského působení je hájení všech práv klienta, zaručujících mu intimitu, bezpečí, podporu, pomoc a ochranu osobních údajů (Kucharská et. al, 2013).



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 METODOLOGIE

### 6.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky

Předkládané výzkumné šetření se zabývá problematikou požadavků na kvalifikační a osobnostní profil školního speciálního pedagoga. Výzkumný problém lze definovat jako otázku: *Jaké jsou kvalifikační a osobnostní předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga?*

Záměrem výzkumného šetření je stanovit kvalifikační standardy speciálního pedagoga a zjistit, které vlastnosti, schopnosti a dovednosti jsou pro osobnost speciálního pedagoga charakteristické a pro výkon jeho profese důležité.

Na základě výzkumného problému a cíle výzkumu byly formulovány výzkumné otázky následovně:

1. *Jaké jsou kvalifikační předpoklady pro výkon profese (školního) speciálního pedagoga a možnosti jeho dalšího vzdělávání?*
2. *Kterými schopnostmi a dovednostmi by měl (školní) speciální pedagog disponovat?*
3. *Které charakterové a volní vlastnosti by měl (školní) speciální pedagog mít?*

### 6.2 Výzkumný vzorek, výzkumné prostředí a realizace výzkumu

Výzkumník si většinou nemůže dovolit zkoumat celou populaci (základní soubor), tj. soubor všech jedinců, pro něž by závěry výzkumu měly platit a na které by měly být zobecnitelné. Proto si z tohoto základního souboru různými metodami výběru vybírá zkoumaný soubor. Je důležité, aby zkoumaný soubor co nejvíce populaci reprezentoval (Gavora, 2010).

Pro potřeby výzkumného šetření byl zvolen záměrný výběr výzkumného vzorku. Podle Gavory (2010, s. 79) má při tomto výběru jít o „*kvalifikovaný výběr, tedy o vyhledávání skutečně těch osob, které se vyznačují určitým znakem...*“

Kriteria pro zařazení osob do vzorku byla předem dána výzkumným problémem. Předmětem výzkumného šetření se stali speciální pedagogové, kteří pracovali nebo pracují na běžné základní škole jako poradenští specialisté školního poradenského pracoviště. Jedná se o osoby nejlépe odpovídající potřebám a záměru

výzkumného šetření. Oslovení speciální pedagogové reprezentují dané prostředí, velmi dobře ho znají, mají potřebné vědomosti a zkušenosti a kvalifikovaně se orientují v problematice edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Se všemi speciálními pedagogy se autorka práce zná osobně, jsou to (nebo byli) její kolegové, neustálý pracovní i osobní kontakt s nimi je pro ni přínosem v jejím vlastním pedagogickém působení, stejně přínosné byly i rozhovory s nimi v rámci jejího výzkumného šetření k předkládané práci. Díky osobnímu vztahu byly uskutečněné rozhovory otevřené, všichni dotazovaní projevovali ochotu podělit se o své zkušenosti a názory na profesi speciálního pedagoga pracujícího v běžné základní škole.

Jak výběr výzkumného vzorku, tak i výběr výzkumného prostředí byl pro autorku práce již předem jasnou volbou, a to ze dvou hlavních důvodů. Základní škola Jana Wericha v Praze Řepích si vybrala jednak proto, že toto prostředí velmi dobře zná, neboť zde řadu let profesně působí, jednak pro existenci funkčního školního poradenského pracoviště. Vývoj vzdělávání směřuje k tomu, aby byly zajištěny optimální podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním, pro žáky se specifickými poruchami učení a chování, žáky z prostředí sociálně znevýhodněného, žáky cizince i pro žáky mimořádně nadané. Jejich počet na naší škole každým rokem vzrůstá. V rámci integračních tendencí se proto škola snaží pro všechny žáky zajistit jejich vzdělávání v souladu s jejich předpoklady. K žákům je v nejvyšší možné míře uplatňován individuální přístup, v případě potřeby jsou vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu přihlížejícího k jejich speciálním vzdělávacím potřebám. Vzájemná efektivní spolupráce s pracovníky školního poradenského pracoviště, kteří se podílejí na podpoře pedagogů i žáků, zvláště pak v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je pro výkon profese autorky práce nejen velmi přínosná, ale i nepostradatelná.

Základní škola Jana Wericha je úplná škola s 9 postupovými ročníky. Poradenské služby poskytované na této škole mají dlouholetou tradici. Od roku 1994 pracoval na ZŠ Jana Wericha „Kabinet výchovného poradenství“ jako model výchovného poradenství, který fungoval na bázi týmové spolupráce pracovníků ve složení: výchovná poradkyně, školní psycholožka a speciální pedagožka a metodik primární prevence. Jejich úkolem bylo pomoci při diagnostice některých poruch učení u vybraných žáků, spolupracovat s učiteli žáků integrovaných, koordinovat primární prevenci v rámci různých projektů apod. Ve školním roce 2011-2012 došlo ke změně názvu na „Školní poradenské pracoviště“, který lépe vystihuje význam a cíl pracoviště.

Tým ŠPP ZŠ Jana Wericha pro školní rok 2014-2015 je tvořen výchovnými poradci, školním metodikem prevence, asistenty pedagoga, školním psychologem, školním speciálním pedagogem pro reedukační péči a pracovníkem na podporu žáků cizinců. Všichni členové týmu ŠPP vycházejí při své práci ze znalosti prostředí a atmosféry školy, úzce spolupracují a jejich činnosti se prolínají.

Od začátku existence poradenských služeb na výše jmenované základní škole se jednalo o rozšířený (úplný) model školního poradenského pracoviště, tj. model charakteristický zapojením řady specialistů. Poradenské služby na škole poskytovali a stále poskytují kromě výchovného poradce a školního metodika prevence též školní psycholog a školní speciální pedagog ve spolupráci s třídními učiteli a učiteli odborných předmětů.

Organizace výzkumu probíhala ve dvou fázích. První část výzkumného šetření byla zaměřena na získání vstupních informací pomocí krátkého dotazníku, který byl osloveným speciálním pedagogům zaslán v elektronické podobě. Po analýze a zpracování dat získaných z krátkého dotazníkového šetření bylo přistoupeno k druhé části výzkumu, jehož těžištěm byly osobní individuální strukturované rozhovory, které autorka práce následně kvalitativně analyzovala. Všichni dotazovaní byli předem seznámeni s účelem výzkumného šetření, ujištěni o zachování jejich anonymity i s tím, že získané informace budou využity pouze v rámci její diplomové práce. Před rozhovorem své kolegy požádala, aby pokud možno odpověděli na všechny otázky v rozsahu, který považují za přiměřený. Na přání dotazovaných nebyly rozhovory nahrávány, jejich odpovědi byly písemně zaznamenávány do předem připraveného záznamového archu přímo v průběhu rozhovoru. Z výše uvedených materiálů vycházela autorka práce při zpracování případových studií.

Výzkumné šetření probíhalo v druhé polovině školního roku 2013-2014 v prostorách Školního poradenského pracoviště ZŠ Jana Wericha, které se nachází v samostatném pavilonu budovy školy a zahrnuje několik samostatných místností pro jednotlivé poradenské speciality. Svoje vlastní kanceláře zde mají vedoucí poradenského pracoviště, školní psycholožka i školní speciální pedagožka. Všechny prostory jsou reprezentativní a zaručují nerušené a důstojné jednání se žáky, rodiči a pedagogy. Skutečnost, že rozhovory probíhaly v prostředí, které lze označit za „domácí půdu“ všech aktérů výzkumu, měla podstatný vliv na atmosféru, kterou lze charakterizovat jako příjemnou, uvolněnou a neformální.

### 6.3 Typ výzkumu a výzkumné nástroje

Předkládané výzkumné šetření je orientované kvalitativně.

*„Kvalitativní výzkumná orientace představuje odlišný a v jistém smyslu protikladný způsob výzkumu, než je kvantitativně orientovaný výzkum.“* (Gavora, 2010, s. 181).

Kvalitativně zaměřený výzkum se od kvantitativního zaměření liší jak svým cílem a způsobem realizace výzkumu, tak vztahem výzkumníka a zkoumaných osob i výsledky.

Předmětem zájmu kvalitativního výzkumu je konkrétní případ (jedinec, skupina, instituce) a jeho popis. Cílem je do tohoto konkrétního případu proniknout a objevit nové souvislosti a skutečnosti, nikoli široké zevšeobecnění údajů.

*„Ve srovnání s kvantitativním výzkumem se u kvalitativního výzkumu výzkumník soustředí na méně případů. Jde však o intenzivní, hluboké zkoumání a ne o povrchní, impresivní postřehy. U takového výzkumu se odhalí často mnoho nových, překvapujících zkušeností.“* (Gavora, 2010, s. 184).

Hlavním záměrem kvalitativního výzkumu je porozumět člověku ve smyslu pochopit jeho vlastní hlediska, to, jako on vidí a posuzuje skutečnost. Každý člověk anebo skupina lidí je jedinečná, tj. má vlastnosti, kterými se od ostatních lidí či skupin odlišuje. Výzkumník se sbližuje se zkoumanými osobami, proniká do situací, v nichž vystupují, neboť jen tak jim může porozumět a popsat je. Těžko si představit kvalitativního výzkumníka, který se snaží od zkoumaných jevů držet odstup. Proto takto orientovaný výzkum používá především takové metody, které umožňují být se zkoumanými osobami tváří v tvář, zejm. interview a participační pozorování. V rámci kvalitativního výzkumu se také mohou rozkrývat problémy, jež nebyly dosud v centru zájmu výzkumu. V neposlední řadě uvádí kvalitativní výzkum výsledná zjištění ve slovní (nečíselné) podobě na rozdíl od výzkumu kvantitativního (Gavora 2010).

Na základě kvalitativně orientovaného výzkumu a pro splnění cíle výzkumného šetření a zodpovězení stanovených výzkumných otázek byl zvolen design případové studie, díky němuž se mohl výzkum zaměřit na menší počet pozorovacích jednotek a v rámci které lze využít více metod.

*„V případové studii jde o podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. Případová studie má dlouhodobější charakter a využívá různé metody sběru dat (pozorování, rozhovory, studium dokumentů, dotazníky aj.). Užití případové studie je vhodné, pokud si výzkumník klade otázky, jak a proč se dějí přítomné jevy v jejich*

*reálném kontextu. Podrobným prozkoumáním jednoho nebo několika případů lze lépe porozumět jiným podobným případům.*“ (Hlaďo, 2011, s. 84).

Jako hlavní výzkumným nástroj předkládaného výzkumného šetření byla použita technika osobního individuálního strukturovaného rozhovoru (interview) s vybranými speciálními pedagogy, kterému předcházela krátký dotazník pro získání vstupních informací o dotazovaných.

Slovo interview pochází z angličtiny a tvoří jej dvě části, ze kterých je složeno. *Inter* znamená mezi a *view* názor nebo pohled. Název napovídá, že jde o kontakt interpersonální, nejčastěji tváří v tvář. Gavora (2010) upozorňuje, že někteří autoři používají místo pojmu interview slovo rozhovor, ale že ne každý rozhovor je interview.

*„Interview je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů.“* (Gavora, 2010, s. 136).

Strukturované neboli řízené interview je charakteristické tím, že examinátor získává informace záměrným způsobem. Jeho smyslem je získat odpovědi na předem připravený soubor otázek. Protože se v případě výzkumného šetření jednalo o výzkumné interview, realizovala je autorka práce při použití stejných otázek ve stejném počtu, sledu i formě pro celý soubor respondentů, na něž byl výzkum zaměřen. Gavora (2010, s. 137) dodává, že *„takové interview je vlastně ústním dotazníkem.“* Otázky mohou být uzavřené, polouzavřené, nebo otevřené, ale vzhledem k tomu, že interview umožňuje volnost a pružnost, dává se v něm přednost otázkám otevřeným.

Za nesporný klad výše zvolené metody lze považovat bezprostřední kontakt se všemi dotazovanými, možnost sledovat jejich projevy a otázky upřesnit či doplnit, možnost odhalovat řadu detailních informací a dle potřeby vést otázky příslušným směrem, přesná struktura též umožňuje snazší následné porovnání výsledků. Mezi nevýhody této metody patří zejména nemožnost oslovit větší počet respondentů a problémy s administrací.

Metoda strukturovaného rozhovoru byla zvolena především proto, že na rozdíl od dotazníkového šetření umožnila autorce práce získat bezprostřední a osobní informace.

Zajímavé postřehy a řadu zajímavých informací jí poskytlo také nestrukturované participované pozorování speciálních pedagogů při jejich vlastní práci s jednotlivými žáky, při práci se třídou, při jednání s rodiči i ostatními pedagogy nejen v průběhu realizace výzkumu, ale i během její pedagogické praxe.

Podle Gavory (2010, s. 188) se u nestrukturovaného pozorování *„nepoužívají předem stanovené pozorovací systémy nebo hodnotící škály. Je určený jen cíl*

*pozorování a prostředí, ve kterém se pozorování uskutečňuje.*“ Je třeba si uvědomit, že pozorovatel může být v daném prostředí cizí osobou a jeho přítomnost může ovlivnit autenticitu chování pozorovaných. Typickým příkladem jsou školní hospitace, kdy ji všichni, kteří jsou předmětem pozorování, vnímají jako kontrolu. Je proto důležité, aby pozorovatel působil co nejméně rušivě a zkoumaným osobám vysvětlil cíl své přítomnosti.

Při participačním pozorování se pozorovatel zúčastňuje aktivit pozorovaných osob, případně se sám na činnosti podílí. Tento typ pozorování bývá dlouhodobější a jeho výhodou je, že pozorované osoby ztrácí zábrany a chovají se přirozeně a otevřeně. Díky tomu získá pozorovatel důvěryhodná data a kontakt tváří v tvář mu umožňuje důkladné poznání pozorované skutečnosti. Participované pozorování obvykle doplňují další výzkumné metody, především interview a analýza produktů člověka, čímž výzkumník získává nejen pohled na zkoumanou problematiku z různých úhlů, ale uskutečňuje i triangulaci dat (Gavora, 2010).

V případě autorky práce v roli výzkumníka lze hovořit o tzv. úplné participaci, která předpokládá, že výzkumník se účastní všech činností, neboť je ve výzkumném prostředí „zdomácnělý“, a tudíž jeho přirozeným pozorovatelem.

Poznatky, postřehy a informace získané z pozorování byly začleněny do případových studií stejně jako postřehy z jedné z pravidelných schůzek školního poradenského pracoviště, kterou měla autorka práce možnost v rámci svého výzkumného šetření navštívit.

Výše uvedené výzkumné nástroje jí umožnily získat dostatek informací pro zodpovězení výzkumných otázek a dosažení cíle výzkumu.

## **6.4 Analýza dat**

V kvalitativním výzkumu existuje řada metod analýzy a interpretace dat. Jejich volba se nejčastěji řídí zvoleným přístupem.

V rámci analýzy dat předkládaného výzkumného šetření byla zvolena metoda otevřeného kódování a kategorizace kódů.

*„Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Je to ústřední prosec tvorby teorie z údajů.“* (Strauss, Corbinová, 1999, s. 39).

*„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsou*

*údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných.“* (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43).

Otevřené kódování směřuje k detailní práci s textem, v němž se hledaná témata rozdělují na dílčí jednotky (slova, věty apod.). Každou vytvořenou významovou jednotku označujeme, přiřazujeme jí kód, jímž může být opět slovo, sousloví či odborný termín. *„Jde o to vytvořit „nálepku“, která bude co nejlépe vystihovat obsah analyzovaného textu. Kód slouží pro identifikaci jednotek textu, které mají něco společného.“* (Hlaďo, 2011, s. 92).

V průběhu výzkumného šetření může být vytvořeno množství kódů, a proto je dalším analytickým krokem jejich seskupování dle zvoleného kritéria. Tento proces nazýváme kategorizací. *„Výzkumník postupuje tak, že všechny kódy, které jsou si něčím podobné, seskupí na jednu „hromádku“ a tím vytvoří kategorii. Takto vzniklou kategorii pojmenuje, aby jí název co nejlépe vystihoval.“* (Hlaďo, 2011, s. 94).

Otevřené kódování je součástí kvalitativního pojetí výzkumu, jenž nese název „Grounded Theory“, do češtiny přeloženo jako „zakotvená teorie“.

*„Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“* ((Strauss, Corbinová, 1999, s. 14).

Jak již bylo výše uvedeno, v rámci analýzy získaných dat byla použita metoda otevřeného kódování a kategorizace kódů. Autorka práce nejprve u každého rozhovoru zvlášť provedla kódování, tj. dílčím jednotkám přidělila kódy podle toho, co reprezentovaly. Následovalo seskupení kódů ze všech rozhovorů podle podobnosti do konkrétních kategorií.

## 7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V rámci výzkumného šetření realizovala autorka práce čtyři rozhovory se školními speciálními pedagogy, které následně přepracovala do podoby případových studií.

Případovou studii lze vymezit jako strategii založenou na detailním prozkoumání jednoho či několika málo případů, při jejímž užití získáme značné množství dat. Jejím prostřednictvím lze zachytit složitost případu a porozumět případům podobným, stejně jako zkoumaný případ srovnat s případy dalšími, a zařadit ho tak do širších souvislostí (Hladů, 2011).

V zájmu zachování anonymity oslovených poradenských specialistů budou dále označováni pojmy informant, informantka. Označení informant, informantka bylo zvoleno především proto, že se jedná o osoby, které spíše informují, odhalují a svěčují se, než aby jen odpovídaly (Gavora, 2010).

### 7.1 Případová studie č. 1

#### Charakteristika

Informantce je 33 let, je svobodná a bezdětná. Profesi speciálního pedagoga si zvolila z důvodu zájmu o etopedii, která je součástí speciální pedagogiky a jež se zabývá nejen jedinci s poruchami chování, ale studuje i etiologii vzniku mravních poruch a cesty vedoucí k možné nápravě. Pracovní pozice školního speciálního pedagoga jí byla nabídnuta s ohledem na její kvalifikaci pro výkon této profese, a ačkoli 13 let pracovala jako učitelka na 1. stupni základní školy, profese školního speciálního pedagoga - etopeda ji baví, naplňuje a uspokojuje více, a proto jí dala ve svém současném pracovním úvazku přednost před učitelstvím, jehož se ovšem úplně nezřekla. Profesi speciálního pedagoga hodnotí jako velice obtížnou. Speciální pedagog provádějící diagnostiku má zodpovědnost za diagnózu, kterou žákovi stanoví. Speciální pedagog, který navíc vykonává řídicí funkci, má zodpovědnost jak za svůj tým, tak vede velmi rozsáhlou administrativu a také musí neustále sledovat legislativu, která se v dnešní době často mění. Na rozdíl od učitelů v běžné škole se u speciálních pedagogů násobí zátěž spojená se zdravotním postižením žáků, s čímž může souviset menší zpětná vazba.



Informantka sama sebe hodnotí jako přímého člověka, jehož krédem je nepovyšovat se nad žáky, rodiče, kolegy. Za klad považuje, že si dokáže udělat legraci sama ze sebe a přiznat chybu. Postupem času zjistila, že je důležité mít jako speciální pedagog určitý respekt, který je ovšem velice těžké si ve společnosti vytvořit.

Na děti nejvíce kladně působí trpělivost a spravedlnost, na rodiče respekt a umění naslouchat, kolegové oceňují její ochotu a empatii.

Za silnou stránku svého temperamentu považuje informantka dovednost provádět analýzu klientových prožitků ve smyslu nalézt, vyjádřit a popsat klientovy zážitky, chování a pocity, což vnímá jako velmi přínosné pro další práci a spolupráci. A nejedná se prý jen o děti, ale i rodiče a kolegy. Za slabou stránku svého temperamentu pak považuje problematiku odmítnutí, prosté říci ne, přestože se snaží naučit se odmítat některé žádosti o pomoc, jež překračují její kompetence i pracovní náplň. Sama o sobě říká, že tuto práci může dělat právě proto, že do ní vkládá cit i rozum.

Informantka se domnívá, že dobrý speciální pedagog by měl být především vyrovnanou osobností se schopností ovládat své emoce. Měl by být také kreativní, se schopností tvořivého myšlení, neustále hledat nové, neuspokojovat se s dosavadní úrovní, překonávat ji, měnit. Podle jejího názoru musí být zodpovědný, důsledný, spravedlivý a trpělivý. Za největší devizu speciálního pedagoga považuje ochotu pomáhat a vcítit se do myšlení a problémů žáků, pedagogů a rodičů a schopnost poskytnout jim adekvátní radu a pomoc. Špatného speciálního pedagoga vidí jako člověka nekomunikativního, bez schopnosti empatie a nepřístupného novým metodám.

Za jednu ze zásadních chyb, kterých se speciální pedagog může dopouštět, považuje informantka pedagogický stereotyp projevující se především v uplatňování zažitých didaktických metod a forem práce a absencí inovativních přístupů. Nejčastější profesní chybu speciálního pedagoga pak spatřuje v nedůslednosti a nedodržování zásad.

### **Zaměstnání a náplň práce**

Na Základní školu Jana Wericha v Praze nastoupila informantka v roce 2001. Do loňského školního roku zde působila především jako učitelka na I. stupni. Před dvěma lety přijala funkci výchovné poradkyně pro I. stupeň a metodičky prevence. Od roku 2013 pracuje jako speciální pedagožka a vedoucí školního poradenského pracoviště. Z výše uvedeného je patrné, že náplň její práce je velmi pestrá.

Jako vedoucí školního poradenského pracoviště především koordinuje poskytování poradenských služeb na škole, spolupráci členů ŠPP a jeho komunikaci s

vedením školy, s ostatními pedagogy, spolupráci školy s pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry apod., koordinuje vytváření individuálních vzdělávacích programů pro integrované žáky, péči o všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc učitelům, žákům i jejich zákonným zástupcům při řešení aktuálních problémů. Řediteli školy předkládá plán práce školního poradenského pracoviště na nový školní rok i závěrečnou zprávu o činnosti ŠPP, zpracované individuální vzdělávací programy pro integrované žáky, návrhy organizačních opatření pro zvýšení kvality péče o žáky, kteří mají výchovné a vzdělávací problémy, včetně vývojových poruch učení a chování.

Mezi hlavní body práce školního metodika prevence (ŠMP) patří tvorba a realizace Preventivního programu školy, aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů, zachycování varovných signálů spojených se sociálně patologickými jevy, vyhledávání rizikových žáků, aktivity zaměřené na integraci žáků z ciziny. Metodicky pomáhá kolegům hlavně v oblasti sociálně patologických jevů, spolupracuje s orgány místní správy a samosprávy, organizuje různé osvětové a vzdělávací aktivity. Pokud se na škole vyskytne sociálně patologický jev, ŠMP se okamžitě podílí na intervenci a také na následné péči o žáka.

V rámci výkonu funkce výchovné poradkyně pro I. stupeň vykonává informantka činnosti poradenské, informační a metodické. Stěžejní náplní její činnosti je pomoc třídním učitelům při práci s žáky při výukových a výchovných obtížích, zvýšenou pozornost věnuje žákům vyžadujícím individuální přístup, spolupracuje také se zákonnými zástupci žáků při řešení výchovných problémů, poskytuje konzultace, účastní se řešení výchovných či výukových problémů s rodiči žáků a učiteli.

Se svojí profesí je informantka velmi spokojená, těší ji jak rozmanitost činností, tak i originalita práce, která není stereotypní a každý klient či situace přináší nové výzvy k řešení problémů. Pozitivní postoj dětí, rodičů a kolegů ke své osobě považuje za odměnu. Profesi speciálního pedagoga vnímá více jako poslání než zaměstnání a jak sama říká, naplňuje ji více než učitelství.

### **Vzdělání a další vzdělávání**

Informantka je pro výkon profese speciálního pedagoga plně kvalifikovaná, absolvovala vysokoškolský studijní obor Speciální pedagogika - učitelství (se specializací na etopedii) na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. Podle jejího názoru je další vzdělávání naprosto nepostradatelné, sama pravidelně navštěvuje aktuální semináře, odebírá odborné publikace a je v kontaktu s odborníky v oboru.

Velmi pozitivně hodnotí podporu ze strany vedení školy, které jí v oblasti dalšího vzdělávání vychází v maximální možné míře vstříc. Vzhledem k výkonu funkce školního metodika prevence absolvuje v současnosti specializační studium, jež je pro ni v rámci dalšího vzdělávání zatím největším přínosem.

Získané poznatky předává jak svým spolupracovníkům v rámci pravidelných schůzek členů ŠPP, tak i ostatním pedagogickým pracovníkům školy na společných setkáních či během vzájemných konzultací.

### **Problémy v praxi, rizika profese**

K obecným problémům, které provázejí výkon profese speciálního pedagoga, patří podle informantky především nedocení významu práce, frustrace z malých úspěchů či neúspěchů v práci, nedostatečné ohodnocení, často náročná komunikace s některými rodiči a spolupracovníky, neposkytování či nezajištění supervize. Ve své vlastní praxi se informantka nejčastěji potýká právě s mnohdy nelehkou komunikací s rodiči i kolegy. Jak sama říká, musí mít neustále na paměti, že je nezbytné být trpělivá a často jednu informaci podat různou formou či způsobem. Za největší úskalí své profese považuje administrativu, podle ní mnohdy zbytečnou a zabírající čas, který by mohla věnovat svým klientům.

Významné riziko práce školního speciálního pedagoga spatřuje informantka ve vysoké psychické zátěži profese. Za velmi náročné období považuje především začátek i konec školního roku, kdy je nejvíce povinné administrativy, „hoří termíny“ a je nutné podávat žádosti o granty. Často si pak bere práci domů, což ovlivňuje její vztah s blízkými. Mimo to ji zatěžuje navýšení úvazku i problematická spolupráce s některými rodiči a kolegy. Kritické období, kdy by ztratila zájem, motivaci či smysl práce, zatím nezažila a navzdory všem problémům neuvažuje o tom, že by chtěla nebo potřebovala změnit své současné zaměstnání. Ze strany vlastní rodiny i vedení školy se jí dostává potřebné podpory, v případě problémů se může obrátit na většinu svých spolupracovníků, a to ji velmi posiluje.

## **7.2 Případová studie č. 2**

### **Charakteristika**

Informantovi je 45 let, je ženatý a má jedno dítě. Profesi speciálního pedagoga si vybral zcela náhodou, přestože vždy chtěl pracovat a pracoval s dětmi i mládeží. V počátcích své praxe se zaměřil na organizování krátkodobých i dlouhodobějších

volnočasových aktivit pro děti a mládež, a když začal pracovat v dětském domově se školou jako vychovatel, pochopil, že tady je jeho místo. V již zralém věku se proto rozhodl získat kvalifikaci, která byla pro výkon jeho profese nezbytná, a po ukončení studia začal pracovat jako školní speciální pedagog na běžné základní škole. Působení školního speciálního pedagoga vnímá informant za nevyhnutelné, a to vzhledem k cílům a integračním trendům v současném vzdělávání. Náročnost profese spatřuje především v tom, že školní speciální pedagog je na škole ve svém postavení většinou osamocen. Na druhou stranu, pokud mu škola vytvoří dostatečné zázemí a poskytne mu dostatečný prostor pro práci, může se stát stmelujícím prvkem, neboť v různé míře vstupuje do dějů a vztahů ve škole a může přinášet pohledy zvenčí. Tím, že je odborně způsobilý, může se stát důležitou osobou – partnerem, konzultantem, poradcem.

Sám sebe informant hodnotí jako člověka otevřeného a empatického. Vždy se svým klientům snaží dávat najevo, že ho práce baví a je mu potěšením. Nejvíce ho uspokojuje práce s žákem jako jednotlivcem, kdy může sledovat jeho osobní rozvoj a růst. Čím déle svou profesi vykonává, tím více si uvědomuje, jak se potřebuje stále více vzdělávat a získávat nové zkušenosti od kolegů. Jak sám říká, naučil se rozpoznávat potřeby žáka, navázat s ním vztah a nacházet způsoby, jak mu pomáhat v jeho rozvoji. Otevřenost spojená s empatií, schopnost naslouchat a mluvit s nimi spontánně a přirozeně, považuje za vlastnosti a schopnosti, které nejvíce kladně působí na děti. Při jednání s rodiči dbá na srozumitelnost při objasňování obtíží jejich dětí, vyhýbá se používání složitých a odborných výrazů, chová se přátelsky a dodává jim naději. Kolegové oceňují jeho ochotu jim naslouchat a nechat jim pocit, že jejich názory považuje za velmi důležité. Vždy se snaží o vzájemnou spolupráci s nimi, dává jim najevo, že jsou partneři, nikdy se nestaví do role rádce, pokud o to sám není požádán.

Za silnou stránku svého temperamentu považuje informant empatii. Daří se mu vcítit se do potřeb druhého člověka a navázat s ním kontakt. Obtížněji zvládá svoji spíše cholerickou povahu. Rychle ho rozčílí především nechuť, ba až odpor ke spolupráci. Své slabosti si je vědom a dopředu si vždy opakuje, že není „spasitelem“ druhého, že dává nabídky, ale že nikoho nemůže ke spolupráci přinutit, jestliže on sám nechce.

Dobrý speciální pedagog se dle informanta neobejde bez upřímnosti a opravdovosti. Měl by to být člověk, který si nehraje na něco, co není. Měl by také umět přiznat, že něco neví, a snažit se v této oblasti získat potřebné informace. Dobrý speciální pedagog umí více naslouchat než rozdávat rady, vnímá potřeby klienta

(rodiče, žáka, učitele) a následně přemýšlí o co neúčinnější pomoci. Špatný speciální pedagog má vlastnosti opačné, je neupřímný, odtažitý, chybí mu hřejivá lidská schopnost, neumí přiznat chybu a více rozdává rady, než aby naslouchal.

Podle informanta patří k nejčastějším chybám, jichž se speciální pedagog může dopouštět, především nevyžádané rady určené rodičům a kolegům – učitelům. Kvapným a nadřazeným přístupem tak může vzbudit u obou skupin vnitřní odpor a rodiče i učitelé se mohou uzavřít a dále již nechtějí spolupracovat. A kterých chyb se speciální pedagog nejčastěji dopouští? Buď vystupuje jako „vševěd“ rozdávající rady, nebo se nechá zahltnout nepodstatnou prací namísto té, která nejvíce pomáhá, např. účinné reedukaci.

### **Zaměstnání a náplň práce**

Informant pracoval na ZŠ Jana Wericha jako školní speciální pedagog a vedoucí školního poradenského pracoviště dva roky. Předtím pracoval čtyři roky jako učitel v mateřské školce a šest let v dětském domově se školou jako vychovatel. Jak sám říká, práce ve výchovném ústavu musel zanechat, neboť po letech začal prožívat hlubokou frustraci a cítil, že by u něj mohlo dojít k syndromu vyhoření. Proto se rozhodl pro práci školního speciálního pedagoga, jež mu byla nabídnuta náhodou. Oproti předešlému zaměstnání tuto práci vnímal jako nepoměrně klidnější, s uspokojivějšími výsledky, a tudíž radostnější a více motivující. Náplň jeho práce byla podle jeho slov rozličná. Vzhledem k velké důvěře vedení školy se mohl plně věnovat speciálně pedagogické práci a nebyl zatěžován jinými úkoly, např. suplováním za učitele. Podílel se zejména na depistáži žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, (zaměřoval se především na žáky v první a druhé třídě), prováděl činnosti reedukační, metodicky vedl rodiče při nápravě specifických poruch školních dovedností jejich dětí, zajišťoval konzultace s dětmi a jejich zákonnými zástupci. Významnou měrou se podílel na vytváření individuálních vzdělávacích plánů v kooperaci s ostatními subjekty, spolupracoval s výchovnou poradkyní v případě výchovných problémů žáků. Ve funkci vedoucího školního poradenského pracoviště především koordinoval poskytování poradenských služeb na škole, spolupráci členů ŠPP a jeho komunikaci s vedením školy, s ostatními pedagogy a dalšími subjekty.

Profese školního speciálního pedagoga informanta těšila a naplňovala, uspokojovala ho práce s žáky, která mohla být individuální. Mohl se věnovat jednotlivci, nikoli masě žáků. Odměnu spatřoval v tom, když viděl, že žáka činnost baví, otevře se mu a rozvíjí se v oblastech, ve kterých má problémy. S narůstající praxí se jeho vztah

k práci měnil. Naivní představu, že může pomoci každému, že se s každým lze domluvit, vystřídalo rozčarování, že tomu tak není, a přirozené vyčerpání. Následně dospěl k poznání, že pomoci lze pouze tomu, kdo o to skutečně stojí. To mu dalo novou chuť do práce, kterou dělal rád. Na otázku, zda pro něj byla práce speciálního pedagoga posláním, nebo zaměstnáním, odpověděl, že obojí. Pracuje, aby vydělal peníze, ale na druhou stranu má radost, když vidí někoho, komu mohl alespoň trochu pomoci v jeho rozvoji. To považuje za největší zadostiučinění.

V současnosti působí informant ve funkci ředitele mateřské školy. Jak sám přiznává, nebyl na své rozhodnutí změnit zaměstnání, a to především z ekonomických důvodů, vůbec hrdý.

### **Vzdělání a další vzdělávání**

Pro výkon profese speciálního pedagoga je informant plně kvalifikovaný, vystudoval vysokoškolský studijní obor Speciální pedagogika (se specializací na etopedii) na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. Osobně pokládá další vzdělávání v oboru nejen za přínosné, ale naprosto nezbytné. Pokud chce speciální pedagog sledovat vývoj ve svém oboru, který je jako relativně mladý obor v neustálém „kvasu“, musí se neustále sebevzdělávat. Jednou z možností jsou různě zaměřené kurzy a semináře, které nabízí například Národní institut dalšího vzdělávání či Dys - centrum a řada dalších organizací. V neposlední řadě dnes začínají získávat na oblibě tzv. webináře. Sám informant čerpá další poznatky v oboru formou samostudia, účasti na různých seminářích a webinářích a v neposlední řadě konzultacemi s dalšími kolegy ze speciálně pedagogické praxe.

Získané poznatky a zkušenosti předává svým kolegům na společných setkáních i při individuálních konzultacích, široké veřejnosti taktéž publikační činností. V rámci výkonu funkce školního speciálního pedagoga poskytoval metodickou podporu a poradenství pedagogickému sboru i jednotlivým kolegům, připravoval řadu vzdělávacích programů dle potřeb školy. Konzultace s kolegy považuje za důležité i vzhledem ke svému profesnímu růstu.

### **Problémy v praxi, rizika profese**

K zátěžím, které s sebou nese profese speciálního pedagoga, řadí informant především tzv. spasitelský syndrom, tj. přesvědčení, že poradenští specialisté mohou, a dokonce musí všem svým klientům pomoci. Zvláště ti, kteří jsou pro svoji práci skutečně zapálení, tak řeší problémy dětí, rodičů či kolegů i po pracovní době, nosí si

je domů a neustále o nich přemýšlejí. Ve své počáteční praxi si spásitelským stadiem prošel též. Dnes za největší úskalí považuje problematickou spolupráci s některými rodiči. Důvodem prý nemusí být vždy pouze neochota, ale často jejich neschopnost spolupracovat z důvodu pracovní přetíženosti či osobních problémů. Další problémem, který profesi školního speciálního pedagoga provází, je nejistota, zda vůbec toto zaměstnání bude moci vykonávat, tedy že škola bude mít dostatek finančních prostředků na ohodnocení jeho práce. V současné době škola není povinna zaměstnávat speciálního pedagoga, a proto jen osvědčení ředitelé se snaží finanční prostředky na jejich zaplacení získat. V míře povinné administrativy spojené s výkonem funkce problémy nevidí, považuje ji za únosnou. Sám však přiznává, že se jí věnuje především mimo pracovní dobu, aby mohl svůj čas věnovat přednostně práci s dětmi.

Jak již bylo výše uvedeno, pracoval informant několik let ve funkci vychovatele ve výchovném ústavu. Tohoto zaměstnání zanechal ve chvíli, kdy mu práce nepřinášela uspokojení, ale frustraci a kdy začal pociťovat typické příznaky syndromu vyhoření. A ačkoli je podle jeho názoru profese školního speciálního pedagoga výrazně klidnější a ve výsledcích radostnější, považuje ji za psychicky náročnou. Pokud by dostatečně nekompensoval namáhavou duševní práci odpočinkem a „očistou“, mohl by se do stejného stavu dostat znovu. Proto považuje za nezbytné po odchodu ze zaměstnání odpočívat nebo se naplnit pozitivními aktivitami dle vlastního zájmu. Pracovně přetížený se občas cítí, ale hlídá si, aby si nabral pouze tolik práce, kterou zvládne. Naučil se práci si zorganizovat, takže se dnes dokáže soustředit především na úkoly podstatné. Dříve ho trápilo, že nedokázal odlišit podstatné od méně podstatného či nepodstatného, ale jakmile se mu to podařilo, našel v práci potřebný klid a pohodu.

I přes problémy, které provázejí profesi školního speciálního pedagoga, o jiném zaměstnání neuvažoval. Od vedení školy i ostatních kolegů se mu dostávalo výrazné podpory, za niž byl vděčný. Nízké finanční ohodnocení a nejistota, zda si svou práci udrží, však sehrály podstatnou roli při rozhodování o změně zaměstnání, nikoli povolání.

### **7.3 Případová studie č. 3**

#### **Charakteristika**

Informantce je 54 let, je vdaná, má dvě děti a již mnoho let pracuje jako speciální pedagožka. Tuto profesi si zvolila především proto, že ji vždy zajímala spíše

individuální práce s dětmi. Považuje ji za zajímavou, smysluplnou a prospěšnou navzdory její nezpochybnitelné náročnosti. Profese speciálního pedagoga je podle informantky zajímavá pro pestrost řešených úkolů a samostatnost, výrazně přínosná vzhledem k vysoké potřebě individuálního vzdělávacího přístupu v rámci současného integračního trendu, ale i náročná jak na sociální dovednosti a odbornou zdatnost, tak i „osamocným“ postavením speciálního pedagoga mezi kolegy – učiteli. I po letech praxe mívá občas pocit, že musí znát odpověď na každou otázku, takže si někdy připadá jako „ředitelka zeměkoule“.

Sama o sobě informantka říká, že je milá, pozitivní, empatická a ochotná. Vzhledem k bohaté praxi je dost zkušená, s baterií osvědčených postupů v zásobě, a tak již nepříliš teoreticky zvědavá. Má tendenci k rychlým řešením, hodně mluví, nemá ráda konfliktní situace, neboť je ne vždy dokáže uspokojivě řešit. K dětem přistupuje pozitivně, je usměvavá, trpělivá, otevřená, má zájem o jejich potíže, povzbuzuje je. Nekonfliktnost, ochota a pozitivní přístup kladně ovlivňují také její vztahy s rodiči i ostatními kolegy. Jak sama dodává, přístup k rodičům z pozice odborníka v nich probouzí pocit, že jsou jejich děti v dobrých rukou. Často jí říkají, že jim dodává energii a zbavuje je tíže. Snaží se o maximální otevřenost, ale nepříjemné věci sděluje někdy až příliš citlivě.

Za silnou stránku svého temperamentu považuje informantka skutečnost, že dokáže zkrotit impulzivitu a nedávat najevo negativní emoce, na druhou stranu těžko bojuje se svojí ústupností a submisivitou.

Podle názoru informantky by měl dobrý speciální pedagog být odborně vyspělý, permanentně se vzdělávající, přiměřeně obětavý, pozitivní extrovert, odolný vůči stresu, zejména sociálnímu. Měl by být v pravidelném kontaktu s ostatními kolegy – speciálními pedagogy, měl by mít zkušenost s vlastní pedagogickou činností a schopný rychle třídit úkoly podle jejich důležitosti. V první řadě, by ho však měla práce speciálního pedagoga bavit. Špatným speciálním pedagogem je člověk, kterého jeho práce nezajímá, nebaví a který postrádá dostatečnou teoretickou průpravu a praxi.

K chybám, kterých se školní speciální pedagog při výkonu své profese může obecně dopouštět, řadí informantka přijímání neadekvátních zakázek od vedení školy, rodičů žáků i kolegů, neadekvátní loajalitu k jedné ze zúčastněných stran, ztrátu nestrannosti, nedostatečnou odbornou vybavenost a zlehčování, podcenění problému. Mezi chyby, kterých se školní speciální pedagog nejčastěji dopouští, pak řadí ne zcela adekvátní vyhodnocení zakázky, suplování práce učitele, „doučování“ žáků a nereálné sliby.



## **Zaměstnání a náplň práce**

V pozici školního speciálního pedagoga pracovala informantka na ZŠ Jana Wericha osm let, tři roky zde působila také ve funkci zástupkyně ředitelky školy. V rámci depistážní činnosti se podílela na vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v rámci diagnostické a intervenční činnosti poskytovala odbornou podporu při integraci a vzdělávání těchto žáků, prováděla reedukace, zabezpečovala komunikaci se zákonnými zástupci, v rámci metodické a koordinační činnosti navrhovala metody a formy práce se žáky vyžadující speciální přístup a zavádění těchto metod a forem práce do výuky. Společně s výchovnou poradkyní se podílela na řešení výchovných problémů žáků, pracovala s jednotlivci i kolektivem třídy, spolupracovala s rodiči i ostatními kolegy.

V současnosti pracuje informantka jako speciální pedagožka v Pedagogicko psychologické poradně na Praze 6. Hlavní náplň její práce spočívá v diagnostice specifických vývojových poruch školních dovedností – speciálně pedagogických vyšetřeních, reedukaci těchto poruch a metodickém vedení rodičů při reedukaci.

Ke změně zařízení vedla informantku především příležitost, svou roli zde sehrála i skutečnost, že se v pozici školního speciálního pedagoga cítila „osamocená“, i občasné negativní postoje k této profesi ze strany kolegů – učících pedagogů, kteří v jejím působení neviděli podporu, ale spíše přítěž.

Svoji profesi má informantka ráda, těší ji a uspokojuje. Odměnou za dobře vykonanou práci je pro ni pocit, že někomu pomohla, že je užitečná a že ji většina lidí, se kterými se setkává, má ráda. Práce ji ovlivňuje v tom, že je podle svých slov mnohem empatičtější a tolerantnější než dřív. I její motivace k výkonu profese prošla během praxe změnou. S rostoucí zkušeností klesal objem obav z nesplnění úkolu a rostlo uspokojení z toho, že zadání zakázky zvládla.

## **Vzdělání a další vzdělávání**

Informantka získala vysokoškolské vzdělání na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, vystudovala obor psychologie – speciální pedagogika. Další vzdělávání považuje za přínosné, ale nikoli za jediné všespatitelné. Jak sama říká, je ve věku, kdy už spíše využívá nabyté zkušenosti. Pokud získává či si doplňuje odborné kompetence pro speciálně pedagogickou a poradenskou práci, účastní se méně rozsáhlých vzdělávacích akcí, vybírá si, co ji zajímá, nebrání se novým technikám a metodám. Získané poznatky a zkušenosti předává svým kolegům nenásilně a neformálně.

V době svého působení v pozici školního speciálního pedagoga sama poskytovala metodickou podporu a poradenství i svým kolegům – pedagogům, ať už formou společných setkání či v rámci individuálních konzultací. Pedagogickému sboru i jednotlivcům tak zprostředkovávala další vzdělávání tím, že zvyšovala povědomí o problematice vývojových poruch učení a chování a jejich rizicích, poskytovala informace o odborných přístupech k těmto žákům či o legislativě.

Navzdory svým bohatým zkušenostem z mnohaleté praxe využívá ke svému profesnímu růstu konzultace se svými kolegy.

### **Problémy v praxi, rizika profese**

Za významnou zátěž profese školního speciálního pedagoga považuje informantka sociální stres, který je důsledkem špatného sociálního klimatu v pracovním kolektivu. To může být způsobeno častým výskytem osobních konfliktů, nevyjasněnými kompetencemi jednotlivých členů, nerovnoměrným rozložením pracovních úkolů, chybějící oporou mezi členy či neefektivní komunikací. Sama se ve své praxi nejčastěji potýkala s nepružným myšlením některých kolegů pedagogů, kteří se neorientovali v problematice speciálně vzdělávacího přístupu, dokonce řada z nich o tuto problematiku nejevila zájem. Za největší úskalí považovala přesvědčit tyto kolegy, aby změnilí své myšlení. Ne vždy se jí to však dařilo. Stejně tak se v počátcích své praxe potýkala a v podstatě dodnes potýká s neochotou některých rodičů spolupracovat. Řada z nich po škole, resp. odborníkovi, požaduje nápravu, ovšem bez své aktivní spoluúčasti. Dalším problémem byla a stále je přemíra povinné administrativy, kterou se informantka snaží omezovat na minimum, aby se více mohla věnovat klientům. V pracovní době ji většinou nestíhá, nosí si ji domů a vyřizuje ve volném čase a o víkendech. Neméně významným problémem je také nízké finanční ohodnocení profese, jež může vyústit v ekonomický stres, a pro začínající speciální pedagogy žádné nebo nedostatečné metodické vedení.

Riziko profese speciálního pedagoga vidí informantka v mimořádné náročnosti práce a všudypřítomném stresu, jehož důsledkem může být syndrom vyhoření, projevující se řadou příznaků. Přiznává, že se do tohoto stavu zatím nedostala, přestože se často cítí pracovním přetížená a vyčerpaná především proto, že neumí odmítnout zakázku, o které ví, že ji nelze stihnout. Navzdory problémům a rizikům profese neuvažovala a neuvažuje o změně profese. Je prý ve věku bez výraznější motivace k velkým pracovním změnám a vždy měla a má kolem sebe kolegy, kteří jí poskytnou podporu v případě potřeby.

## **7.4 Případová studie č. 4**

### **Charakteristika**

Informantce je 40 let, je vdaná a má tři děti. Pracovní pozice školního speciálního pedagoga jí byla nabídnuta s ohledem na její současné studium k získání kvalifikace pro výkon této profese. Pracovat s dětmi se však rozhodla již dříve, a to především proto, že starost o druhé začala postrádat zejména v době, kdy její vlastní děti odrostly. Svoji profesi vnímá jako náročnou nejen časově a emočně, ale i na přípravu, administrativu, hledání nových cest k cíli. Její práce ji ovlivňuje především v tom, že se začala ještě více učit, poznávat a zkoumat mezilidské vztahy.

Informantka sama sebe hodnotí jako empativní a flexibilní osobnost, ochotnou spolupracovat, učit se novým věcem, poskytovat i neodmítat radu a pomoc. Na děti kladně působí nejvíce její dobrá nálada, úsměv, trpělivost, tvořivost, všímavost a snaha pochopit jejich problémy, rodiče oceňují její schopnost vcítit se do problémů, vyslechnout je, poradit či v případě potřeby doporučit další odbornou pomoc. K ostatním kolegům je vstřícná, upřímná, ochotná kdykoli pomoci a poradit, nevystupuje v roli nadřazeného specialisty.

Za silnou stránku svého temperamentu považuje empatii, veselost, vřelost a optimismus. Upřednostňování přání a zájmů jiných nad svými vlastními jí však přináší potíže v profesním i osobním životě. Přesprávil se snaží obstát, nabízí téměř vše a kdykoli, často řeší problémy z práce i doma, nedokáže říci ne, a proto ji mnohdy práce psychicky i fyzicky vyčerpává.

Dobrého speciálního pedagoga vnímá informantka jako člověka, který má k dětem a ke své práci s nimi pozitivní vztah, vykonává ji s dobrým pocitem, plní svědomitě a pečlivě své úkoly, neleká se překážek a snaží se je zvládat, je tolerantní, slušný, ohleduplný, dobře komunikující a v neposlední řadě schopný sebereflexe. Za špatného speciálního pedagoga považuje toho, kdo se vyvyšuje nad ostatní, chová se arogantně, nevyslechne ostatní, nespolečákuje a nepřiměřeně reaguje.

Nejčastější profesní chybou speciálního pedagoga je podle informantky nezodpovědnost, nekomunikativnost, diskriminativní přístup a nerespektování anonymity údajů.

### **Zaměstnání a náplň práce**

Od roku 2007 pracuje informantka na pozici asistentky pedagoga jako podpůrná personální služba žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při vzdělávání. Mezi její hlavní činnosti patří individuální pomoc těmto žákům při zprostředkování učební

látky, při jejich začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou a v neposlední řadě i pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáka.

Od letošního školního roku pracuje též na částečný úvazek jako školní speciální pedagog. Hlavní náplní její činnosti je především provádění individuální práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (činnosti reedukační, kompenzační a stimulační), příprava pracovního materiálu, domácího procvičování, konzultace se zákonnými zástupci žáků, dalšími pedagogy, asistenty pedagogů i všemi členy školního poradenského pracoviště, participace na vytváření individuálních vzdělávacích plánů a pochopitelně i další administrativa spojená s výkonem její funkce.

Profesní zkušenosti s přímou pedagogickou činností získala informantka i jako vychovatelka ve školní družině. Práci s dětmi se intenzivně věnuje taktéž ve svém volném čase, již řadu let působí jako vedoucí kroužku školního klubu.

Práce speciálního pedagoga i asistentky pedagoga informantku velmi baví a naplňuje, i když se občas dostane do stavu, kdy to nemůže stoprocentně potvrdit, což je k náročnosti profese pochopitelné. Uspokojení jí přináší kontakt s lidmi, dobrými kolegy, dětmi i jejich problémy, jež společně dokážou zvládat. Důležitá je pro ni smysluplnost práce, která má nějaký směr a cíl. Jak sama říká, je pro ni profese speciálního pedagoga spíše povoláním, zaměstnání je až na druhém místě.

### **Vzdělání a další vzdělávání**

Zatím nejvyšším dosaženým vzděláním informantky je úplné středoškolské vzdělání s maturitou. Za účelem získání kvalifikace pro výkon profese speciálního pedagoga studuje v současné době na Univerzitě Jana Amose Komenského druhým rokem obor Speciální pedagogika – vychovatelství. Jejím cílem je po dokončení bakalářského studia pokračovat ve studiu magisterském. Jak sama říká, její motivace pro výkon této profese začala narůstat nejen díky dosavadním zkušenostem a výsledkům z praxe, ale i poznatkům, jež získala v rámci svého vysokoškolského studia. Mimo to absolvovala informantka roční studium pro asistenty pedagoga, kde získala znalosti odpovídající činnostem, které jako asistentka pedagoga vykonává, a dvouletý vzdělávací program k rozšíření odborné kvalifikace pod názvem Integrativní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na ZŠ a SŠ běžného typu, jehož cílem bylo zkvalitnění procesu integrace a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími

potřebami na základních a středních školách běžného typu na území hlavního města Prahy.

Další vzdělávání považuje informantka za velmi důležité a přínosné. Je si vědoma toho, že dokončením vysokoškolského studia její vzdělávání nekončí. Již během studia a s ohledem na výkon své profese přistupuje k dalšímu vzdělávání aktivně. Kromě samostudia se účastní řady seminářů, jež si tematicky vybírá s ohledem na oblasti tvořící pilíř její práce. Nabyté poznatky se snaží předávat ostatním kolegům spíše formou rady a doporučením. Ke svému profesnímu růstu využívá i vzájemné konzultace s kolegy, a to jak s pracovníky školního poradenského pracoviště, tak s vedením školy i ostatními pedagogickými pracovníky.

### **Problémy v praxi, rizika profese**

K obecným problémům provázejícím profesi školního speciálního pedagoga řadí informantka především pracovní přetížení, únavu, neklid, stres a psychosomatické obtíže. Největší osobní problém spatřuje ve vzájemné komunikaci s některými rodiči, kteří mají pocit, že školní poradenské pracoviště vyřeší problémy jejich dětí za ně a neuvědomují si, jak nezbytná je týmová spolupráce všech zúčastněných subjektů. Minimální spolupráce zákonných zástupců, jejich neochota a často i nezáměr výrazně ztěžují práci poradenského pracovníka a zároveň znesnadňují potenciální pokroky jejich vlastního dítěte. Další významný problém vidí informantka v nedostatku času vzhledem ke vzrůstajícímu počtu integrovaných žáků. Individuální přístup totiž vyžaduje především dostatečný časový prostor pro speciální péči, aby byla zajištěna její efektivita. Mimo to vyžadují děti se speciálními vzdělávacími potřebami řadu pomůcek, specifické vybavení a množství zajímavých a rozmanitých činností, jež je zaujmou. Příprava a realizace jsou náročné nejen na čas, ale i materiálně. Rozsáhlost administrativy, která má svoji nespornou důležitost, ale často je upřednostňována před samotnou náplní práce a jde mnohdy na úkor její kvality, patří k dalším zátěžovým aktivitám profese. Informantka sama říká, že mít svoji osobní administrativní asistentku, by byla výhra. Další příčinou problémů v praxi může být nepochopení od ostatních kolegů – pedagogů, ačkoli se vzhledem k integračním tendencím současného školství potřeba existence školního speciálního pedagoga v běžné škole stává nejen přínosnou, ale ke vzrůstajícímu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i nepostradatelnou. Mnozí učitelé však takového odborníka odmítají, domnívají se, že je bude hodnotit, poukazovat na jejich nedostatky, že se mu budou muset zpovídat co, jak a proč dělají. Proto je nanejvýš diplomatické vystupovat ve

vztahu k ostatním kolegům v roli konzultanta a v případě potřeby i poradce, nikoli v roli mentora a nadřazeného experta.

Ačkoli se informantka cítí často pracovně přetížená, dokáže účinně relaxovat, volný čas tráví tím, co ji baví, a je schopna si rozplánovat úkoly, jež ji čekají. Kritické období, kdy by ztratila zájem, motivaci či smysl práce, zatím nezažila a nemá v plánu měnit své současné zaměstnání, neboť jak sama říká, je teprve na začátku. Podíl na tom má nepochybně i podpora ze strany vedení školy, se kterým výborně spolupracuje, které ji podporuje a stojí za ní při řešení nejen komplikovaných situací, ale podporuje ji i v dalším vzdělávání a realizaci nových nápadů. Pokud se vyskytne jakýkoli problém, existují v jejím pracovním okolí lidé, kterým si může postěžovat či je požádat o pomoc.

## 8 INTERPRETACE DAT A VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### 8.1 Interpretace dat

#### 8.1.1 Kvalifikace a další vzdělávání

Pro výkon každé profese je nezbytná odborná teoretická průprava. Speciální pedagogové se povahou své práce řadí mezi pomáhající profese se všemi klady i zápory, z čehož vyplývá řada požadavků na jejich odbornou přípravu. Mezi pozitiva patří především smysluplnost činnosti a přímý kontakt se životem. Je však velmi důležité znát i profesní rizika. Speciálně pedagogická příprava a s ní spojená vysoká odbornost tedy patří k jednoznačným požadavkům pro výkon profese speciálního pedagoga.

Oslovení školní speciální pedagogové se shodují v názoru, že předpokladem pro úspěšný výkon povolání speciálního pedagoga je absolvování odpovídajícího vysokoškolského studijního oboru, v němž absolvent získává znalosti a dovednosti všeobecné, odborné i speciální. Součástí kvalifikace jsou tedy jak vědomosti širšího společensko-vědního základu, tak speciální poznatky. První skupinu tvoří vědomosti z obecné pedagogiky, psychologie, sociologie a filozofie, ale též poznatky z oblasti biologie člověka, somatologie, základní vědomosti z oblasti sociální politiky a legislativy. Speciální poznatky získává student z oblasti speciální pedagogiky, z oblasti metod výchovného a vzdělávacího působení, diagnostických metod, též poznatky z oblasti teorie komunikace, organizace a řízení edukačního procesu.

Pouze vysokoškolská oborová studia zajišťují vysokou úroveň profesionálních schopností a jakékoli kurzy je nemohou nahradit.

Dle Zákona č. 198/2012 Sb., § 18, kterým se mění Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, získává speciální pedagog odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd:

- a) zaměřené na speciální pedagogiku,
- b) zaměřené na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy či na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, nebo
- c) studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou.

V současné době je tedy absolvování vysokoškolského studia nezbytnou podmínkou pro výkon profese. Zákon zde hovoří jasnou řečí. Bez úspěšného zakončení vysokoškolského studijního oboru nelze profesi speciálního pedagoga vykonávat.

Oslovení speciální pedagogové jsou pro výkon své profese plně kvalifikováni, páteřním oborem jejich studia byla speciální pedagogika. Zatím nejvyšším dosaženým vzděláním jedné informantky je úplné středoškolské vzdělání s maturitou. Za účelem získání kvalifikace pro výkon profese speciálního pedagoga studuje v současné době na Univerzitě Jana Amose Komenského druhým rokem obor Speciální pedagogika – vychovatelství. Jejím cílem je po dokončení bakalářského studia pokračovat ve studiu magisterském.

Přestože oslovení informanti kvalitní formu vzdělání již většinou získali, jsou si vědomi toho, že absolvováním vysokoškolského studia jejich vzdělávání neskončilo a že i v tomto oboru je nezbytné další vzdělávání především proto, že speciální pedagogika je oborem relativně mladým a rychle se rozvíjejícím. Ochota dále se vzdělávat a nespokojit se s dosaženou úrovní vzdělání patří mezi významné požadavky na výkon této profese. Proto další vzdělávání vnímají jako žádoucí, přínosné a veskrze důležité, považují jej za součást svého profesního rozvoje, jehož prostřednictvím si doplňují, prohlubují či rozšiřují odborné kompetence pro vlastní speciálně pedagogickou a poradenskou práci ve škole a jež jim umožňuje jim dobrou adaptaci na nové podmínky. Podstatnou roli v dalším vzdělávání hraje pochopitelně i délka praxe. Začínající speciální pedagog vnímá nezbytnost dalšího vzdělávání odlišněji než ten, kdo v oboru pracuje již řadu let. Informantka s kratší speciálně pedagogickou praxí jej považuje za nepostradatelné a přistupuje k němu výrazně aktivněji než informantka, která v oboru pracuje již dlouho, a tudíž má bohaté zkušenosti, jež při výkonu své profese využívá.

Pro svůj profesní růst využívají informanti různé formy dalšího vzdělávání, v největší míře se jedná o absolvování odborně zaměřených seminářů, kurzů a samostudium. Informantka č. 1 pravidelně navštěvuje aktuální semináře, odebírá odborné publikace a je v kontaktu s odborníky v oboru. Jako školní metodička prevence absolvuje specializační studium. Informant č. 2 využívá nabídek Národního institutu dalšího vzdělávání, poznatky a podněty získává na seminářích a prostřednictvím pravidelných konzultací s dalšími odborníky ze speciálně pedagogické praxe. V nedávné době se zúčastnil několika webových seminářů (webinářů), tj. odborných školení přes internet, které podle jeho názoru začínají získávat na oblibě.



Informantka č. 3 využívá ve své praxi především již nabyté zkušenosti. Pokud si chce doplnit odborné kompetence, účastní se méně rozsáhlých vzdělávacích akcí, vybírá si, co ji zajímá a jak sama říká, nebrání se novým metodám a technikám. Informantka číslo 4. V současnosti absolvuje studium k získání kvalifikace pro výkon profese speciálního pedagoga, kromě toho si rozšiřuje a prohlubuje poznatky formou samostudia, účastní se řady seminářů, které si tematicky vybírá s ohledem na oblasti tvořící pilíř její práce.

Nabyté poznatky a zkušenosti získané v rámci dalšího vzdělávání předávají informanti ostatním kolegům buď na společných setkáních, nebo formou osobních rozhovorů.

Všichni dotazovaní považují za nepostradatelnou a nedílnou součást svého profesního růstu konzultace s ostatními kolegy. Jedná se především o konzultace s dalšími speciálními pedagogy a poradenskými pracovníky ŠPP, za velmi přínosné a žádané považují taktéž konzultace s ostatními pedagogickými pracovníky – učiteli.

Informanti jsou si vědomi skutečnosti, že bez finanční podpory by bylo jejich další vzdělávání značně ztíženo. Proto kladně hodnotí vstřícný přístup a podporu ze strany vedení školy, které dalšímu vzdělávání nebrání a náklady spojené s ním hradí.

Jak již bylo výše uvedeno, je celoživotní vzdělávání speciálního pedagoga nanejvýš potřebné. Jednak z důvodu, že speciální pedagogika je oborem relativně mladým a rychle se rozvíjejícím, takže se objevují nové metody a techniky práce s klientem, jednak pro rychle se měnící životní podmínky klientů, kteří se dostávají do neobvyklých situací vyžadujících nové způsoby intervence. V souvislosti s integračními tendencemi současného školství je také nezbytné sledovat legislativní změny, ke kterým v souvislosti s tím dochází.

### **8.1.2 Schopnosti a dovednosti**

Pro profesi speciálního pedagoga je charakteristická škála profesních rolí, které plní při výkonu různých činností a jež spolu úzce souvisí. Jedná se o roli pedagoga a vychovatele, ale také o roli diagnostika, roli konzultanta a poradce. Každá sociální role je něčím specifická, s každou rolí je spojeno očekávání určitého chování. Ve všech rolích se však odráží osobnost speciálního pedagoga, která má v edukačním, diagnostickém i poradenském procesu mimořádný význam.

*Schopnosti lze definovat jako „předpoklady pro vykonávání studijních, profesních, teoretických i praktických aktivit člověka. Jsou to takové kapacitní vlastnosti*

*osobnosti, které podmiňují úspěšné vykonávání činností člověka, a to po stránce kvalitativní, kvantitativní i časové a výkonové. Schopnosti jsou do značné míry zděděné a vrozené. Rozvíjejí se však v činnosti, během výchovy, vyučování a sebevýchovy. Schopnosti se vytvářejí na základě vloh.“* (<http://rudolfkohoutek.blog.cz>).

Hartl, Hartlová (2000, s. 536) vymezují schopnosti jako „*soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určité činnosti, dovednosti, vyvíjející se na základě vloh, a to učením.“*

*„Dovednost je učením získaná pohotovost k metodicky správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti. Dovednosti jsou víceméně složité uvědomělé činnosti prováděné za účelem splnění určitých úkolů (většinou na základě vědomostí).“* (<http://rudolfkohoutek.blog.cz>).

Hartl, Hartlová (2000, s. 121) vymezují dovednost jako „*učením získanou dispozici ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou*“ a konkretizují dovednosti sociální, skládající se z řady dílčích dovedností, např. dovednost sociální komunikace, sociálního přizpůsobení, schopnost navázat a udržet kontakt, účinně se dorozumívat, vyjádřit druhým své pocity, vyslechnout druhé, přijmout oprávněnou kritiku a mít vhlad do mezilidských vztahů.

Jak již bylo výše uvedeno, patří učitelství mezi „vztahově vlivové“ profese a jako všechna povolání, v nichž je předmětem práce s druhými lidmi, je plné náročných situací. U profesionála se však předpokládá, že si v nich bude vědět rady, a tudíž bude úspěšný. Běžnou součástí práce speciálního pedagoga jsou mnohdy náročné až vyhocené situace, denně se setkává s problémy, které musí co nejrychleji řešit pokud možno tak, aby byl výsledek pro všechny zúčastněné co neefektivnější. Schopnost tvořivě zvládat problémy patří mezi klíčové dovednosti všech pedagogů. Umožňuje jim řešit vzniklé problémy jak samostatně, tak ve spolupráci s dalšími spolupracovníky, umožňuje jim volit vhodné způsoby řešení a využívat získaných vědomostí a zkušeností při řešení jednotlivých situací. Dovednost zvládat konfliktní situace ve prospěch vztahů je důležitým požadavkem na dovednosti speciálního pedagoga ve všech jeho rolích. Jednou z možností, jak efektivně komunikovat s klienty, je komunikace asertivní, jež vytváří dobrou atmosféru pro spolupráci, snaží se konfliktům předcházet a umožňuje vzniklé konflikty konstruktivně zvládat.

Pilířem profese speciálního pedagoga jsou jednoznačně komunikativní a sociální dovednosti. Speciální pedagog je základním činitelem v procesu vzájemné komunikace ve vztahu k žákům, rodičům, kolegům. Komunikativní dovednosti v sobě zahrnují řadu dalších souvisejících dovedností, např. dovednost navazovat kontakt

s klienty, dovednost vhodně informovat o výsledcích svých zjištění, dovednost vést rozhovor či vyjadřovací dovednosti.

Rozhovor patří mezi základní prostředky speciálního pedagoga. K zásadám efektivní komunikace ze strany speciálního pedagoga patří především klidný, vyrovnaný projev, nikoli však monotónní. Důležitá je správná práce s hlasem v oblasti intonace i frázování. Pedagog by měl hovořit stručně, jasně, přiměřeně rychle a měl by respektovat svého komunikačního partnera. Jinou formu komunikace bude mít rozhovor speciálního pedagoga se žákem, jinou rozhovor s jeho zákonnými zástupci. Vždy by však jeho projev měl být srozumitelný, měl by se vyhýbat používání složitých a odborných výrazů, měl by se chovat otevřeně, mile, přátelsky, zbavovat klienty tíže a dodávat jim reálnou naději. Reálný příznivý výhled patří k významným motivačním faktorům pro další snažení. Vztah k žákům má být prostoupen optimismem, srdečností a důsledností a má být stejně intenzivní ke všem. Vztah k rodičům nemůže postrádat zdvořilost a pochopení. Rodiče velmi kladně vnímají fakt, že jsou jejich děti v péči odborníka, který jejich zakázku adekvátně vyhodnotí. On sám by se však měl vyvarovat pokušení stavět se do role rádce, pokud o to není požádán, poskytovat nevyžádanou pomoc a slibovat nereálné.

Vedle požadavku na vhodné jednání a společenské vystupování patří i schopnost speciálního pedagoga vést druhé. Speciální pedagog poskytuje nejen individuální, ale i skupinovou péči. Úspěšné vedení druhých předpokládá schopnost získávat druhé lidi, udržovat harmonické interpersonální vztahy, mít schopnost prosadit se i cit pro správný odstup, dovednost přesvědčit druhé a vzbudit zájem. Úspěšné vedení druhých podmiňuje také jejich znalost.

Škola představuje živý organismus, který se neobejde bez týmovosti a vzájemné spolupráce. Kvalitní týmová spolupráce je jednou ze základních podmínek úspěšného vzdělávání znevýhodněných dětí. Speciální pedagog spolupracuje nejen s ostatními odborníky, kteří se podílejí na komplexní péči, ale i se svými kolegy a rodiči dětí, samotná speciálně pedagogická činnost je založena na spolupráci mezi pedagogem a dítětem. Těžko může uspět ten, kdo se staví do role nadřazeného specialisty, který je vševědoucí, pouze on všemu nejlépe rozumí, a proto jen on může ostatním radit. Zejména u školních speciálních pedagogů, kteří jsou ve svém postavení ve škole často osamoceni, je takový postoj naprosto nevhodný. Někteří kolegové – učitelé jej stále ještě vnímají jako někoho, kdo pouze vyšetřuje, diagnostikuje své okolí, udílí rady a kontroluje je, zda uplatňují jeho doporučení při vlastní vzdělávací a výchovné práci, než aby je podpořil. Za vhodnou alternativu se považuje schopnost

vnímat sebe sama jako dalšího odborníka, který doplňuje a rozšiřuje pohled učitelů. Měl by být schopen přijmout roli konzultanta i poradce, hlavně však především partnera, který má tentýž cíl.

Povolání speciálního pedagoga klade značné nároky na jeho organizační schopnosti, mezi něž patří především schopnost plánování, organizace a vedení výchovně vzdělávacího, diagnostického či poradenského procesu. Speciální pedagog plánuje jednotlivá setkání s klienty, organizuje rozsáhlé záznamy, řídí rozhovory s žáky, jejich zákonnými zástupci i s dalšími odborníky. V roli diagnostika provádí diagnostickou činnost při vyučování, v mimoškolní výchově, při práci či hře, ale i ve specifických diagnostických podmínkách. Z toho pochopitelně plynou vyšší nároky na jeho organizační schopnosti. Aby byla jeho práce přehledná, efektivní a účelná, musí mít řád a pravidla. Schopnost dobře si práci zorganizovat i ve smyslu dokázat odlišit podstatné od méně podstatného nebo nepodstatného má na výkon profese značný vliv. Pečlivá a promyšlená příprava vlastní činnosti, popř. činnosti spolupracovníků umožňuje dosáhnout nejlepších výsledků s nejmenším zatížením a bez konfliktu.

Neodmyslitelnou součástí dovedností speciálního pedagoga je empatie, schopnost vcítit se do situace a potřeb druhého, ztotožnit se s ním. Tento požadavek znamená být vstřícný k potřebám a přáním klienta, porozumět jeho situaci. Důležitost empatie spočívá v tom, že klient vnímá pedagogovu snahu porozumět mu, vzbuzuje v něm pocity pochopení, upřímnosti, otevřenosti a důvěryhodnosti. S potřebou určité míry empatie souvisí ale i schopnost zůstat v některých situacích citově nezaujatý, což ovšem neznamená být apatický. Klient by se měl ve společnosti speciálního pedagoga cítit především příjemně. Empatie v sobě zahrnuje řadu dalších souvisejících dovedností, patří k nim dovednost naslouchat či porozumět neverbálním signálům v komunikaci. Ty jsou totiž velice důležitým komunikačním prostředkem, neboť poskytují informace především o emocích.

Ve vlastní pedagogické praxi musí být též schopen stanovit přiměřené cíle svého působení ve smyslu analyzovat žákovy možnosti, kvalitně provádět speciálně pedagogickou diagnostiku a zvolit vhodný a přiměřený vzdělávací program. V rámci diagnostické činnosti musí být schopen sdělit klientům i jejich zákonným zástupcům reálné možnosti ve výchovně vzdělávacím procesu a doporučit nejvhodnější formu péče.

Velmi důležitou schopností pro všechny, kteří se jakýmkoli způsobem podílejí na edukaci dětí a mládeže, je znalost vlastních emocí a schopnost zvládat je. Měli by si být vědomi toho, co se jim líbí a co nelíbí, co v nich ve vztahu k žákům vyvolává pocity

libosti či naopak nelibosti. Ale ať jsou jejich pocity jakékoli, neměli by je dávat najevo, pokud k tomu nemají skutečný důvod. Nejedna problém je totiž způsoben tím, že pedagog nedokáže ovládnout své negativní emoce.

Pro všechny pomáhající profese je charakteristický blízký dennodenní a intenzivní kontakt s lidmi. Jedním z podstatných předpokladů pro tato povolání je i schopnost a ochota jednat podle etických měřítek. Mezi základní hodnoty, jimiž je třeba se vždy řídit, patří jedinečnost a důstojnost osobnosti každého člověka, potřeba respektovat jej a mít k němu úctu, nutnost tolerance a důvěry ve schopnosti jedince. Od profesionálů se očekává jednání respektující prospěch druhých, ochotu jim pomoci, empatické chování a schopnost sdílet problémy jiných. Speciální pedagog vstupuje do vztahů kladoucích nároky na důvěru, zároveň informace o klientech předává dál, což vyžaduje velkou zodpovědnost. Především v oblasti diagnostiky souvisí morální zásady se skutečností, že zjištěné poznatky jsou důvěrné a speciální pedagog je nesmí zneužít.

Povolání pedagoga je profese mimořádně náročná, pokud jde o pracovní zátěž, jež může nepříznivě ovlivňovat jeho zdravotní stav. Oblast školství klade stále větší požadavky na profesní kompetence, odbornost i sociální a řídicí dovednosti učitelů. Požaduje stále více speciálních dovedností a metod při přístupu k žákům i při spolupráci s rodiči a institucemi. Proto by každý pedagog měl být schopen zátěže nejen identifikovat a snažit se jim vyhnout, ale být schopen jim i účinně předcházet. Velmi důležitý je vlastní postoj člověka k vykonávané práci. Měl by v ní vidět smysl, měla by jej bavit, těšit a uspokojovat, neměla by však být jediným životním cílem a zájmem. Významnou roli zde hrají dobré mezilidské a přátelské vztahy, existence vstřícných blízkých lidí, kteří mohou poskytnout aktivní naslouchání, povzbuzení a pomoc v náročných situacích, i schopnost dobře hospodařit s časem a vlastními silami. Dalším pozitivem je umění odpočívat, kvalitně trávit svůj volný čas, věnovat se zájmům a zálibám. Nejen pro pedagogické pracovníky je však charakteristické, že se i po uplynutí pracovní doby zabývají pracovními záležitostmi a „nosí si práci domů“. Dokázat říci ne, pokud se jedná o práci nad rámec povinností či neadekvátní zakázky, patří k dalším dovednostem speciálního pedagoga. Umění říci ne je dovedností jako každá jiná, i ona se musí rozvíjet. Snaha obstát za všech okolností, nabízet vše a kdykoli hrozí posunem profesního sebeobrazu z pozice „servis“ do pozice „sluha“.

Nedílnou součástí pedagogických dovedností je v neposlední řadě schopnost účinné reflexe a sebereflexe, jež má v celkovém procesu rozvoje pedagogických dovedností nezastupitelnou úlohu. Lze ji chápat jako důležitou součást dalšího

profesionálního rozvoje a sebezdokonalování. Jedná se především o schopnost zamýšlet se nad jednotlivými stránkami vlastní pedagogické činnosti, nad uplatňovanými metodami a formami práce, nad interpersonálními vztahy, či nad komunikací. Předpokladem však zůstává vnitřní motivace každého učitele a schopnost uvědomovat si své jednání. Profesionální není chyby nedělat, ale přiznat si je jako základ pro možnou změnu. Podstatnou součástí sebereflexe je i dovednost zpětné vazby, tzn. otevřenost k přijímání i poskytování oboustranně otevřené komunikace.

### 8.1.3 Charakterové a volní vlastnosti

Charakterem rozumíme „*povahové jádro osobnosti a soubor individuálních zvláštností, které jsou pro člověka příznačné a vtiskují ráz celému jeho chování.*“ (<http://rudolfkohoutek.blog.cz>). Tyto vlastnosti vyjadřují chování a vztah člověka k sobě samému, ke společnosti, k práci, k překážkám a vystihují i zvláštnosti jeho vůle.

Profese speciálního pedagoga vyžaduje určité vlastnosti, které jsou v tomto speciálním povolání důležité. Kromě vědomostí, které zahrnují všeobecné a odborné vzdělání, by měl speciální pedagog ztělesňovat především kladné osobnostní vlastnosti. A protože profese speciálního pedagoga patří mezi profese pomáhající, je významným předpokladem výkonu této profese osobnost pozitivně prosociálně orientovaná.

Pro úspěch v každé činnosti je především důležitý zájem. Již z náplně práce speciálních pedagogů vyplývá, že jednou z důležitých kvalit je jeho zájem o vykonávané povolání. Pro povolání speciálního pedagoga je charakteristická mimořádná osobní zainteresovanost a motivace k profesi projevující se jak pozitivním vztahem k dětem a mládeži, tak hlubším a trvalým zájmem o speciálně pedagogickou činnost a vysokým nasazením. Z pracovních kvalit důležitých pro výkon profese speciálního pedagoga je třeba vyzdvihnout pracovitost, vytrvalost, odpovědnost, samostatnost a pečlivost.

Profese speciálního pedagoga klade velké požadavky na emocionální složku osobnosti, při jejím výkonu je v daleko větší míře vystaven vlivům, jež mohou nepříznivě působit na jeho duševní stav. Práce speciálního pedagoga je značně náročná, neboť se neustále setkává s jedinci, kteří mají závažné problémy. Vysoká odpovědnost, náročnost aktivit, jež vyžadují neustálou pozornost a rychlou reakci, časový stres a napětí, nedocnění práce, nezájem rodičů žáků, přetíženost, množství administrativy, neohraňčenost pracovní doby či intenzivní společenská kontrola,

mohou být zdrojem značné zátěže. Vyrovnaný a spokojený jedinec je však snáze překonává. Emocionální stabilita je tedy předpokladem pro zvládnutí vysokých nároků povolání, jež vyžaduje osobnost emočně vyrovnanou a se značnou frustrační tolerancí. Je třeba mít však na paměti, že i speciální pedagog je člověk s různými osobními problémy. Důležitým požadavkem na jeho osobnost je schopnost tyto problémy zvládat a nepřenášet je na klienty.

Odolnost vůči emocionální zátěži je nezbytná stejně jako odolnost vůči možnému sociálnímu stresu, který bývá důsledkem špatného sociálního klimatu v pracovním kolektivu a kterému je speciální pedagog při výkonu své profese vystaven. Špatné sociální klima může být způsobeno častým výskytem osobních konfliktů, nevyjasněnými kompetencemi jednotlivých členů, nerovnoměrným rozložením pracovních úkolů, chybějící oporou mezi členy či neefektivní komunikací.

Povolání speciálního pedagoga je založeno na vztazích, proto předpokládá určitou vyšší míru sociální interakce, a tak by lidskost, takt, citlivost, laskavost, obratnost v jednání a schopnost vytvářet kladné interpersonální vztahy měly být samozřejmostí. Dobré mezilidské vztahy jsou zásadním předpokladem nejen pro úspěšnou činnost, ale i k vytvoření optimálního vztahu k vykonávanému povolání. Špatné interpersonální vztahy jsou značně demotivující a samy o sobě mohou být cestou k neúspěchu.

Pilířem profese speciálního pedagoga je práce s dětmi, které nejvíce kladně ohodnotí, pokud k nim speciální pedagog přistupuje otevřeně, pozitivně, s úsměvem a dobrou náladou, je přirozený a trpělivý, chová se přátelsky, projevuje zájem o ně a jejich problémy, povzbuzuje je a vyzdvihuje jejich úspěchy a pokroky, než aby zdůrazňoval jejich nedostatky. Pedagog by měl být spolehlivý, měl by dodržovat své závazky a sliby, jeho reakce by měly být předvídatelné, což pozitivně ovlivňuje uspokojování potřeby jistoty a bezpečí žáků. Je však potřeba si uvědomit, že jakkoli může být vztah mezi speciálním pedagogem a žákem naplněn podporou, empatií a vřelostí, jedná se o vztah profesionální, který má své hranice. Vzájemný kontakt obou je dán jejich rolí. Speciální pedagog není ani rodič, ani kamarád a má na své působení vymezený časový i vztahový prostor. Stejně tak by měl být schopen si připustit, že jeho možnosti nejsou neomezené a není vždy v jeho silách vytěžit pro dítě maximum.

Profese speciálního pedagoga obnáší kromě práce s dětmi také spolupráci s rodiči žáků, kolegy učiteli a dalšími poradenskými pracovníky. Spolupráce je založena na vzájemné komunikaci. Proto by měl speciální pedagog být komunikativní,

měl by být schopen formulovat a vyjadřovat smysluplně své myšlenky a názory, naslouchat a porozumět druhým lidem.

K dalším důležitým vlastnostem speciálního pedagoga patří pevná vůle k dosažení cíle za ztížených podmínek, neboť výchova a vzdělávání jedinců se speciálními potřebami je spojená se stálými problémy, s překonáváním překážek a s mnohdy nepatrným úspěchem, ba i neúspěchem. Často musí vynaložit velké úsilí na relativně malý úspěch. Proto by speciální pedagog měl být houževnatý, vytrvalý, trpělivý a důsledný.

Kromě pevné vůle je nezbytná i vyrovnaná sebedůvěra ve vlastní schopnosti a znalosti, díky níž se správně a rychle rozhoduje. Důvěra v sebe sama mu umožňuje vyvarovat se pocitů méněcennosti v případě nezdarů a potíží a realisticky hodnotit, v čem udělal chybu a v čem ne. Speciální pedagog musí mít základní profesní a osobnostní jistotu ve svém konání, na druhé straně neustále reflektuje vlastní přístup. Měl by být schopen přiznat vlastní chyby a pracovat s nimi.

V edukační realitě hraje velmi významnou roli autorita pedagoga. Je třeba usilovat více než o autoritu danou pozicí o autoritu pramenící z pedagogových lidských kvalit, z jeho přirozeného chování a jednání, z jeho vstřícného vztahu a přístupu k žákům. Takového pedagoga žáci oceňují a respektují. Pedagogovu autoritu posiluje i spravedlnost, přátelskost a smysl pro humor. Smysl pro humor nejen sblížuje, ale umožňuje vnímat tuto náročnou profesi s určitým nadhledem.

Každé povolání vyžaduje určitou míru úrovně všeobecných rozumových schopností, jež zahrnují vrozenou inteligenci i rozvinuté dispozice. Povolání speciálního pedagoga vyžaduje bystrost, samostatnost, pohotovost, neustálé osvojování nových poznatků, mimořádné soustředění a logicky správné a jasné myšlení, které zaručuje rychlou adaptabilitu a reaktivitu na nové situace. Speciální pedagog by měl být schopen přesného posouzení a samostatného zhodnocení situace a zvolit optimální postupy dle měnících se podmínek. Rozmanitost výchovných podmínek a situací klade vysoké nároky jak na pozornost, tak na pohotovost. Každý pedagog by měl být schopen zaměřit svou pozornost bez potíží i na několik věcí současně, stejně jako přeorientovat se z jedné činnosti na druhou, ale přesto mít o celkové situaci přehled.

Velmi vhodnou vlastností speciálního pedagoga je tvořivost a pružnost. Školní speciální pedagog se od učitele liší především tím, že se zamýšlí nad tím, co se v dítěti děje, když se učí, a co mu v učení brání. Na základě těchto poznatků by měl být schopen dítěti metodu učení tzv. „ušít na tělo“. Být kreativní znamená neustále hledat



nové, nespokojovat se s dosavadní úrovní, překonávat ji a měnit. Pedagogický stereotyp projevující se především v uplatňování zažitých metod a forem práce i absencí inovativních přístupů, je pro práci speciálního pedagoga nežádoucí. Tvořivost totiž překonává přesvědčení, že věci se dají dělat jen jedním způsobem. Hledání dalších variant, jak dosáhnout cíle, je v této profesi nezbytností. Speciální pedagog by měl být schopen nejen změny pracovních metod a postupů, ale i sebe sama.

Vedle zásadového morálního postoje, pedagogického taktu, klidu a zaujetí, hlubokého přístupu k žákům, který se projevuje láskou k nim, snahou je co nejvíce poznat, pochopit a akceptovat, nesmí ve výbavě žádného pedagoga chybět pedagogický optimismus, tj. přesvědčení o účinnosti pedagogické práce, důvěra ve výchovu a především důvěra v žáka.

Z popisu náplně práce speciálního pedagoga vyplývají charakteristické a specifické požadavky na jeho osobnostní profil. Tyto zvláštní nároky se projevují v oblasti jeho vzdělanostního profilu, v emocionální a sociální stránce osobnosti, kladou požadavky na jeho psychické a fyzické zdraví a bezprostředně souvisejí s jeho kvalitami morálními a pracovními.

Uvedený výčet důležitých, ba klíčových kvalit osobnosti speciálního pedagoga lze vnímat jako sice optimální soubor požadovaných nároků pro výkon jeho profese, avšak zůstávají jen pouhým předpokladem. Aby se uvedené kvality staly součástí osobnosti speciálního pedagoga, je k tomu potřeba vytvořit podmínky již v odborné přípravě, stejně jako v pracovním prostředí i v soustavné individuální přípravě. K tomu je zapotřebí, aby byl speciální pedagog ochoten vykonat hodně práce i sám na sobě.

Povolání speciálního pedagoga má poměrně rozsáhlou sféru uplatnění. Dimenze jeho působení představuje širokou oblast profesí ve státní i nestátní sféře rozmanitých resortů. Kvalifikovaní speciální pedagogové se uplatní ve školách a školských zařízeních určených k edukaci osob se zdravotním postižením, ve speciálně pedagogických centrech, pedagogicko - psychologických poradnách a střediscích výchovné péče, v zařízeních poskytujících sociální služby osobám se zdravotním postižením, v mateřských a základních školách s upraveným vzdělávacím programem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či integrovaným vzděláváním těchto jedinců, popř. jako odborní pracovníci nadací a občanských sdružení působících v zájmu osob se zdravotním postižením.

Z výše uvedeného je patrné, že nároky na výkon profese speciálního pedagoga mohou být proměnlivé, a proto ideální strukturu jeho osobnosti nelze

jednoznačně vymezit. Je však nesporné, že osobnost speciálního pedagoga má mimořádný význam v edukačním, diagnostickém i poradenském procesu.

Je-li nástrojem chirurga ostrý skalpel, pak nejdůležitějším nástrojem speciálního pedagoga je on sám, a to nejen jeho odborné znalosti, ale především jeho osobnostní kvality.

Každý pedagog by měl usilovat o pedagogické mistrovství, jehož lze dosáhnout nejen praxí, ale i vytrvalým a upřímným profesním zájmem. Pedagogické mistrovství předpokládá snahu dosáhnout co nejlepších edukačních výsledků při tvořivém uplatňování pedagogického taktu v přístupu k žákům, při uplatňování poznatků a zkušeností i dodržováním zásad duševní hygieny. Lze jej bezpochyby nazvat i uměním, jež spočívá v úsilí poznat svoje klienty, být k nim spravedlivý, zodpovědný a přístupný, být pro ně vzorem, dokázat se vžít do jejich situace, ovládat svoje emoce a též přiznat a korigovat vlastní chyby.

## **8.2 Výsledky výzkumného šetření**

Cílem předkládané diplomové práce bylo stanovit kvalifikační standardy speciálního pedagoga a zjistit, které vlastnosti, schopnosti a dovednosti jsou pro osobnost speciálního pedagoga charakteristické a pro výkon jeho profese důležité.

Výzkumná otázka č. 1:

***Jaké jsou kvalifikační předpoklady pro výkon profese (školního) speciálního pedagoga a možnosti jeho dalšího vzdělávání?***

Odborná příprava speciálních pedagogů v České republice je jednoznačně záležitostí vysokoškolských studií. Cílem studia je vybavit speciální pedagogy potřebnými znalostmi, dovednostmi a kompetencemi pro výkon speciálně pedagogické profese. Kvalifikace speciálního pedagoga předpokládá bez výjimky vysokoškolské vzdělání získané v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku. Odbornou kvalifikaci speciálního pedagoga lze v současnosti získat také v kombinaci magisterského učitelského studia nebo studia v oboru pedagogika a tzv. doplňujícího studia k rozšíření odborné kvalifikace.

Absolvováním vysokoškolského studia vzdělávání speciálních pedagogů pochopitelně nekončí. I v tomto oboru je nezbytné další vzdělávání, jehož prostřednictvím si speciální pedagogové doplňují či prohlubují odborné kompetence

pro svoji speciálně pedagogickou práci. Celoživotní vzdělávání se stává běžnou součástí života, neboť pozitivně ovlivňuje výkon každé profese. Mezi možnosti dalšího vzdělávání lze zařadit především kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání, normativní školení a zájmové vzdělávání. Další vzdělávání speciálních pedagogů se uskutečňuje na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných vzdělávacích institucích. Nabídka kurzů celoživotního vzdělávání je velká, a to jak na jednotlivých vysokých školách, tak v dalších vzdělávacích institucích, např. Národním institutu dalšího vzdělávání, některá odborná témata pokrývají akreditovanými vzdělávacími programy také školská poradenská zařízení – PPP, SPC, ale i občanská sdružení, např. Dys-centrum.

Školním speciálním pedagogům se také nabízí nepovinné specializační studium školních poradenských služeb se zaměřením na školní speciální pedagogiku, realizované např. na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze či na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Je rovněž velmi vhodné, aby speciální pedagog absolvoval sebezkušenostní výcvik či výcvik v terapeutických technikách, jež přinášejí další odborný posun zvláště při přímých aktivitách se žáky, a to především v oblasti jejich problémového chování, při aktivitách se skupinami žáků, ale i při práci s rodiči.

Vedle institucionální formy profesního rozvoje nelze nezmínit sebevzdělávání a znalosti, zkušenosti a dovednosti získané v průběhu profesní praxe. Výše uvedené formy se navzájem doplňují a pro profesní rozvoj jednotlivce jsou všechny nezastupitelně významné.

Výzkumná otázka č. 2:

***Kterými schopnostmi a dovednostmi by měl (školní) speciální pedagog disponovat?***

Pro profesi speciálního pedagoga je charakteristický blízký dennodenní a intenzivní kontakt s lidmi, proto vedle odborných znalostí a dovedností lze za klíčové dovednosti jednoznačně označit dovednosti komunikativní a sociální, jež v sobě zahrnují řadu dalších souvisejících dovedností. Zvláště schopnost asertivního jednání a komunikace umožňuje vytvářet dobrou atmosféru, předcházet konfliktům a případně vzniklé problémy analyzovat a konstruktivně řešit.

Neodmyslitelnou součástí dovedností speciálního pedagoga je empatie, schopnost vcítit se do situace a potřeb druhého, schopnost sdílet problémy jiných. Schopnost empatie v sobě zahrnuje další dovednosti, mezi něž lze zařadit např.

dovednost naslouchat, projevit upřímný zájem či schopnost porozumět neverbálním signálům v komunikaci. S potřebou určité míry empatie souvisí ale i schopnost zůstat v některých situacích citově nezaujatý.

Speciální pedagog se při výkonu své profese neobejde bez schopnosti týmové spolupráce, dovednosti motivovat ostatní, schopnosti vytvářet a udržovat kladné interpersonální vztahy i bez schopnosti a ochoty jednat podle etických měřítek. Především v oblasti diagnostiky souvisí morální zásady se skutečností, že zjištěné poznatky jsou důvěrné a speciální pedagog je nesmí zneužít.

Povolání speciálního pedagoga s ohledem na náplň jeho práce a rozmanitost činností klade zvýšené nároky na jeho rozhodovací, organizační a řídicí schopnosti. Speciální pedagog organizuje nejen svoji vlastní práci, ale mnohdy i činnost spolupracovníků, proto mezi jeho schopnosti bezpochyby patří i dovednost vést druhé. Organizační a řídicí schopnosti umožňují dosáhnout nejlepších výsledků s nejmenším zatížením a bez konfliktu. Za veškerými rozhodnutími, která učiní, by si měl stát, měl by je dokázat obhájit a nést za ně plnou zodpovědnost.

Ve vlastní pedagogické praxi musí být speciální pedagog schopen stanovit přiměřené cíle svého působení, měl by znát vlastní emoce a být schopen je zvládat, tj. být schopen sebekontroly a sebeovládání. V souvislosti s pracovní zátěží, která tuto náročnou a zodpovědnou profesi provází, by měl znát své vlastní časové i vztahové limity, stejně jako dokázat zátěže nejen identifikovat, ale umět jim i účinně předcházet.

Nezastupitelnou úlohu v celkovém procesu rozvoje pedagogických dovedností má v neposlední řadě schopnost účinné reflexe a sebereflexe vlastní činnosti. Důležitým předpokladem však zůstává vnitřní motivace každého pedagoga i schopnost uvědomovat si své jednání.

Výzkumná otázka č. 3:

***Které charakterové a volní vlastnosti by měl (školní) speciální pedagog mít?***

Nejdůležitějším nástrojem pro výkon profese speciálního pedagoga je on sám, a to jak jeho odborné znalosti a dovednosti, tak především jeho osobnostní kvality. Speciální pedagog by měl být osobností pozitivně prosociálně orientovanou, pro svoji profesi by měl být mimořádně zainteresovaný a motivovaný, což se projevuje zejména jeho kladným vztahem k dětem a mládeži, hlubokým a trvalým zájmem o speciálně pedagogickou činnost a vysokým nasazením. Mezi jeho nezbytnými pracovními kvalitami nesmí chybět pracovitost, vytrvalost, odpovědnost, samostatnost a pečlivost.

Profese speciálního pedagoga klade velké požadavky na jeho emocionální složku, neboť se neustále setkává s jedinci, kteří mají problémy, a která vyžaduje neustálou pozornost a rychlé reakce. Zvládnutí vysokých nároků povolání předpokládá, aby byl speciální pedagog osobností emočně vyrovnanou a se značnou frustrační tolerancí. Odolnost vůči emocionální zátěži je nezbytným předpokladem stejně jako odolnost vůči sociálnímu stresu, jež může být důsledkem špatného sociálního klimatu v pracovním prostředí.

Práce s dětmi je pilířem profese speciálního pedagoga. Uspokojování jejich potřeby jistoty a bezpečí pozitivně ovlivňuje, pokud k nim speciální pedagog přistupuje otevřeně, s úsměvem a dobrou náladou, je přirozený a trpělivý, chová se přátelsky, projevuje zájem o ně a jejich problémy, povzbuzuje je a vyzdvihuje jejich úspěchy a pokroky, je spolehlivý a jeho reakce jsou předvídatelné. Respekt a důvěru v pedagoga posiluje významně také jeho smysl pro humor, který především sblížuje, ale zároveň umožňuje vnímat tuto nelehkou profesi s určitým nadhledem.

Jak již bylo mnohokrát výše zmiňováno, je povolání speciálního pedagoga založeno na vztazích, a tak by lidskost, taktnost, citlivost, vnímavost, laskavost, komunikativnost a celková obratnost v jednání měly být samozřejmostí.

Mezi neméně důležité vlastnosti speciálního pedagoga patří i pevná vůle, neboť k dosažení cíle musí mnohdy vynaložit velké úsilí, a proto by měl být houževnatý, vytrvalý, trpělivý a důsledný. Nezbytná je i vyrovnaná sebedůvěra umožňující vyvarovat se pocitu méněcennosti v případě potíží či nezdarů a realisticky hodnotit vlastní činnost.

Rozmanitost výchovných podmínek a situací předpokládá také pedagogovu rychlou adaptabilitu a reaktibilitu, což zaručují takové vlastnosti, jakými jsou bystrost, samostatnost, pohotovost přeorientovat se z jedné činnosti na druhou, mimořádné soustředění a logicky správné a jasné myšlení.

Při výkonu své profese by měl být speciální pedagog kreativní, neboť k dosažení cíle nevede pouze jediná cesta. Neměl by se spokojovat s dosaženou úrovní, měl by být schopen ji překonávat a měnit.

Ve výbavě každého speciálního pedagoga by vedle hlubokého přístupu k dětem, projevujícím se snahou je co nejvíce poznat, pochopit a akceptovat, neměl chybět pedagogický takt, klid a optimismus. Bez přesvědčení o účinnosti práce, důvěry v ní a především v žáka, nelze tuto profesi efektivně vykonávat.

## 9 DISKUSE

Problematikou předpokladů pro výkon profese speciálního pedagoga se v minulosti zabývala Jaroslava Vališová v knize *Speciální pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu*, publikované v roce 1979. Zpracování daného tématu považovala autorka za nesnadné zvláště pro nedostatek odborné literatury, nepropracovanost objektivních výzkumných metod a často i z důvodu nevyjasněnosti základních kategorií speciální pedagogiky, která navzdory značnému rozvoji zůstávala v tehdejší době výrazně opomíjenou disciplínou. Svoji práci proto považovala za první obsáhlejší příspěvek ke studiu profilu osobnosti speciálního pedagoga i jeho profese. Na základě podrobného popisu konkrétních činností speciálního pedagoga, popisu pracovního prostředí a vymezení nároků, které vyplývají na pracovníka, se autorka knihy pokusila vymezit vlastnosti a schopnosti, které jsou pro osobnost speciálního pedagoga charakteristické a pro výkon jeho profese nezbytné. Tomuto záměru odpovídá i obsah výše zmiňované publikace.

Vališová v ní mj. uvádí, že profese speciálního pedagoga, dříve spíše chápána jako charitativní poslání, prošla složitým vývojem, než získala pedagogický charakter. Speciálního pedagoga vnímá jako ústřední a nezastupitelnou postavu ve výchově a vzdělávání znevýhodněného jedince a konstatuje, že jsou tedy na výkon jeho profese kladeny vyšší nároky osobnostní i profesní než na učitele v běžných školách (Vališová, 1979).

Speciální pedagog musí mít pozitivní vztah k osobám s postižením, nesmírnou trpělivost, laskavost, lidské pochopení, což se u člověka utváří teprve v průběhu života na základě jeho hlubších životních i pedagogických zkušeností, velkou odpovědnost, takt, všímavost a ochotu pomoci. Bez těchto osobnostních vlastností by se jen stěží mohl vytvářet a upevňovat vzájemný vztah mezi speciálním pedagogem a jeho klientem.

Speciální pedagog není jen osobou, která předává žákům poznatky, vědomosti a zkušenosti. Speciální pedagog je tím, kdo se znevýhodněnému jedinci snaží vracet sebevědomí, zvyšuje jeho sociální významnost, působí na něj celou svou osobností. Ve vztahu k rodině klienta je i jakýmsi rádcem. Někteří rodiče nevědí, jak přistupovat k dítěti se znevýhodněním, ztrácí o něj zájem, stydí se za něj nebo naopak mu věnují nadměrnou péči. Speciální pedagog jim proto poskytuje rady a doporučení k výchovné práci, informuje je o školním vývoji, o celkovém rozvoji jeho osobnosti (Vališová, 1979).

Stejnou problematikou, i když o řadu let později, se ve své bakalářské práci zabývala Maria Kašová. Podobně jako Vališová vymezuje na základě popisu náplně práce speciálního pedagoga a možných problémů vyplývajících z výkonu této profese jak jeho kvalifikační předpoklady, tak i schopnosti, dovednosti a charakterové vlastnosti, které by měl speciální pedagog mít.

Kašová ve své práci mj. uvádí, že značná část profesních úspěchů speciálního pedagoga závisí na vztazích, neboť se ve své práci dennodenně setkává s lidmi, především se znevýhodněnými dětmi. Pedagogovy schopnosti by měly tyto vztahy pozitivně ovlivňovat. Proto za nejdůležitější schopnosti a dovednosti považuje ty, jež mu umožňují vycházet s lidmi, a to nejen s dětmi, ale i s jejich zákonnými zástupci a kolegy. Zásadní roli zde podle autorky práce hraje schopnost speciálního pedagoga spolupracovat se zainteresovanými subjekty a jeho komunikativní kompetence. Pro práci s dětmi dále považuje za důležité rozhodovací schopnosti, schopnost přijmout zodpovědnost a schopnost řešit problémy. Za nepostradatelnou považuje pohotovost, flexibilitu a adaptabilitu. Z charakterových vlastností vyzdvihuje především toleranci, pozitivní ladění, trpělivost, vytrvalost, empatii, vlídnost, přátelské jednání a zdravé sebevědomí. Speciální pedagog by měl být také důvěryhodný, důsledný a měl by si dokázat získat autoritu nejen u dětí, ale i rodičů a kolegů. Autorka práce se domnívá, že se velmi cení, je-li pedagog ve své práci iniciativní, kreativní a manuálně šikovný. Pracovitost a pečlivost jsou podle ní známkou, že speciální pedagog svou práci myslí opravdu vážně. V neposlední řadě považuje Kašová za nutné, aby pedagog dokázal zhodnotit svou vlastní práci a byl schopen přijmout případnou kritiku od druhých (Kašová, 2012).

Osobnostními charakteristikami pedagoga se ve své bakalářské práci zabývala také Knichalová, konkrétně se zaměřila na profesi sociálního pedagoga. Vlastnosti důležité pro výkon této profese rozdělila do tří skupin, na vlastnosti primární, sekundární a terciární.

K primárním vlastnostem (s vrozeným základem nebo získaných v raném dětství) řadí zejména dominanci, sociabilitu, přiměřenou frustrační toleranci, sebekontrolu, sebejistotu a smysl pro únosnou míru rizika a emocionální stabilitu. Ze sekundárních vlastností (získaných výchovou a vzděláním) uvádí např. schopnost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odbornou kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru a umění přiznat omyl, pedagogické dovednosti, schopnost učit druhé a ovlivňovat je výchovou. Mezi terciární vlastnosti (vyplývající ze specifiky role učitele jakožto představitele výchovných cílů společnosti) řadí systém

interiorizovaných hodnot a obsahově zaměřených postojů - zejména motivaci a angažovanost (Knichalová, 2009).



## ZÁVĚR

*„Skromnost a laskavost jsou vlastní jen takovým lidem,  
kteří skutečně něco dovedou.“*

*Gottfried Keller*

Je-li nástrojem chirurga ostrý skalpel, pak nejdůležitějším nástrojem speciálního pedagoga je on sám.

Povolání speciálního pedagoga je náročná a zodpovědná profese a jako všechna povolání, v nichž je předmětem dennodenní intenzivní kontakt a práce s druhými lidmi, klade vysoké požadavky nejen na jeho odborné znalosti, ale především na jeho osobnostní kvality.

Nároky na výkon profese speciálního pedagoga mohou být proměnlivé, neboť má toto povolání poměrně rozsáhlou sféru uplatnění a charakterizuje ji široká škála profesních rolí. I přes výše uvedené je nesporné, že osobnost speciálního pedagoga má mimořádný význam v edukačním, diagnostickém a poradenském procesu.

Předkládaná diplomová práce se zabývala problematikou požadavků na kvalifikační a osobnostní profil speciálního pedagoga. Cílem práce bylo stanovit kvalifikační standardy speciálního pedagoga a zjistit, které vlastnosti, schopnosti a dovednosti jsou pro osobnost speciálního pedagoga charakteristické a pro výkon jeho profese důležité.

Téma diplomové práce si autorka práce zvolila záměrně, neboť úspěšný výkon její vlastní pedagogické profese významně ovlivňuje vzájemná spolupráce se školními speciálními pedagogy, kteří se ve velké míře podílejí na podpoře pedagogů i žáků, zvláště pak v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V souvislosti s integračními tendencemi současného školství narůstá v běžných základních školách počet žáků vyžadujících individuální přístup a ne každý pedagog je vybaven odbornými znalostmi a dovednostmi z oblasti speciální pedagogiky.

V teoretické části diplomové práce se autorka věnovala speciální pedagogice jako jedné z pedagogických disciplín. Vymezila předmět a cíle speciální pedagogiky, její pojetí, charakteristiku a členění. V druhé kapitole se zaměřila především na klasifikaci znevýhodnění a možnosti integrace. Ve třetí kapitole se zabývala profesí speciálního pedagoga, a to nejen z hlediska historického vývoje této profese. Těžištěm této kapitoly se staly především kvalifikační a osobnostní předpoklady pro výkon

profese, ale i zátěže a rizika, které tuto náročnou profesi doprovázejí. Předposlední kapitolou poskytla autorka vhled do problematiky školního poradenského pracoviště a náplně práce školního speciálního pedagoga. Závěrečnou kapitolu pak zaměřila na etické aspekty této profese.

Přířem praktické části se stalo kvalitativně orientované výzkumné šetření prováděné formou strukturovaných rozhovorů se školními speciálními pedagogy a následně přepracovanými do podoby případových studií. V rámci analýzy dat získaných z rozhovorů zvolila autorka práce metodu otevřeného kódování a kategorizace kódů. Data, získaná z rozhovorů, byla použita jako podklad pro zodpovězení výzkumných otázek.

Kvalifikace speciálního pedagoga předpokládá bez výjimky vysokoškolské vzdělání získané v magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku. Odbornou kvalifikaci speciálního pedagoga lze v současnosti získat také v kombinaci magisterského učitelského studia nebo studia v oboru pedagogika a tzv. doplňujícího studia k rozšíření odborné kvalifikace. Nezbytnou podmínkou pro úspěšný výkon profese je celoživotní vzdělávání. Vedle institucionální formy patří k dalšímu profesnímu rozvoji speciálních pedagogů neustálé sebevzdělávání i znalosti, zkušenosti a dovednosti získané v průběhu profesní praxe.

Povolání speciálního pedagoga je profesí „vztahově vlivovou“, a proto lze za klíčové dovednosti jednoznačně označit dovednosti komunikativní a sociální. Stejně tak lidskost, taktnost, citlivost, vnímavost, laskavost a celková obratnost v jednání měly být samozřejmostí.

Neodmyslitelnou součástí dovedností speciálního pedagoga je empatie, schopnost týmové spolupráce, dovednost motivovat ostatní, schopnost vytvářet a udržovat kladné interpersonální vztahy stejně jako dovednost konfliktním situacím předcházet a vzniklé konflikty řešit ve prospěch vztahů. Při výkonu své profese by vždy by měl být schopen a ochoten jednat podle etických měřítek. Náplň jeho práce a rozmanitost činností také klade zvýšené nároky na jeho rozhodovací, organizační a řídicí schopnosti. Ve vlastní pedagogické praxi musí být schopen stanovit přiměřené cíle svého působení, měl by znát vlastní emoce a být schopen je zvládat. V souvislosti s pracovní zátěží, která tuto náročnou a zodpovědnou profesi provází, by měl znát své vlastní časové i vztahové limity, stejně jako dokázat zátěže nejen identifikovat, ale umět jim i účinně předcházet. Nezastupitelnou úlohu v celkovém procesu rozvoje pedagogických dovedností má schopnost účinné reflexe a sebereflexe vlastní činnosti.

Důležitým předpokladem však zůstává vnitřní motivace každého pedagoga i schopnost uvědomovat si své jednání.

Jak již bylo mnohokrát zmiňováno, je nejdůležitějším předpokladem pro výkon této profese a zároveň jejím nejdůležitějším nástrojem pedagog sám. Speciální pedagog by měl být především osobností pozitivně prosociálně orientovanou, pro svoji profesi by měl být mimořádně zainteresovaný a motivovaný. Mezi jeho nezbytnými pracovními kvalitami nesmí chybět pracovitost, vytrvalost, odpovědnost, samostatnost a pečlivost. Náročnost profese předpokládá, aby byl osobností emočně vyrovnanou a se značnou frustrační tolerancí. Stejně tak by měl být odolný vůči sociálnímu stresu. K dětem by měl přistupovat otevřeně, s úsměvem a dobrou náladou, chovat se přirozeně a přátelsky, být trpělivý, projevovat zájem o ně a jejich problémy, povzbuzovat je. V neposlední řadě by měl mít smysl pro humor, který nejen sbližuje, ale zároveň umožňuje vnímat tuto nelehkou profesi s určitým nadhledem. Mezi neméně důležité vlastnosti speciálního pedagoga patří i pevná vůle a vyrovnaná sebedůvěra, rozmanitost výchovných podmínek a situací předpokládá také pedagogovu rychlou adaptabilitu a reaktivitu, což zaručují takové vlastnosti, jakými jsou bystrost, pohotovost a pozornost. Výhodou je, pokud je speciální pedagog kreativní, neboť k dosažení cíle nevede většinou pouze jediná cesta.

Ve výbavě každého speciálního pedagoga by vedle hlubokého přístupu k dětem, projevujícím se snahou je co nejvíce poznat, pochopit a akceptovat, neměl chybět pedagogický takt, klid a optimismus. Bez přesvědčení o účinnosti práce, důvěry v ní a především v žáka, nelze tuto profesi efektivně vykonávat.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

- BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené české vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-243-1.
- HÁJKOVÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. *Školní speciální pedagog na ZŠ*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2003. ISBN neuvedeno.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HENRIKSEN, J. O.; VETLESEN, A. J. *Blízké a vzdálené: etické teorie a principy práce s lidmi*. 1. vyd. Brno: Sdružení Podané ruce, 2000. ISBN 80-85834-85-5.
- HLAĎO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011. ISBN 978-80-7375-544-7.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- IRMIŠ, F. *Nauč se zvládat stres*. 1. vyd. Praha: Alternativa, 1996. ISBN 80-85993-02-3.
- JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-725-4329-6.
- KAŠOVÁ, M. *Předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga*. [online]. 2013 [cit. 2014-12-18]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Lenka Slepíčková. Dostupné z: <[http://is.muni.cz/th/350422/pedf\\_b/](http://is.muni.cz/th/350422/pedf_b/)>.
- KNICHALOVÁ, K. *Osobnostní charakteristiky sociálního pedagoga*. [online]. 2009 [cit. 2015-01-25]. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Antonín Řehoř. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/v90e4t/>>.

- KOLEKTIV AUTORŮ. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. 5., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-037-2.
- KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R. a TOMICKÁ, V. *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele – cesty k lepšímu vyučování*. 2.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. vyd. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-60-5.
- NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1.vyd. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-85937-60-3.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Učitel - současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, L., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. 2. doplněné a aktualizované vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0873-2.
- RŮŽIČKA, M. a kol. *Krizová intervence pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzity Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3305-9.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

VALIŠOVÁ, J. *Speciální pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu*. Praha: SPN, 1979. ISBN nevedeno.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-077-3.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

#### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

VAŠEK, Štefan. *Špeciálná pedagogika*. 1. vyd. Bratislava: Sapientia, 1996, ISBN 80-967-1803-7.

#### **Seznam použitých internetových zdrojů**

KOHOUTEK, R. *Psychologie v teorii i praxi*. [online]. [cit. 2014-10-30]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/>

MICHALÍK, J. *Školský poradenský systém v ČR*. [online]. [cit. 2014-09-17]. Dostupné z: <http://www.uss.upol.cz/cz/clenove/profil/michalik/SPZ-expert-stanovisko.pdf>

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze*. Metodický portál: Články [online]. 26. 06. 2012, [cit. 2014-03-16]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>. ISSN 1802-4785

*Studijní programy a katalog předmětů*. [online]. [cit. 2014-05-17]. Dostupné z: <http://ects.tul.cz/kategorie/75/9375?lang=cs>

*Školní speciální pedagog*. [online]. [cit. 2014-09-17]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD\\_speci%C3%A1ln%C3%AD\\_pedagog](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD_speci%C3%A1ln%C3%AD_pedagog)

ŽÁČKOVÁ, H. *Syndrom vyhoření u učitelů žáků se specifickou poruchou chování*. Články [online]. 2004, [cit. 2014-07-16]. Dostupné z WWW: <http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/zackova.pdf>

## **Seznam ostatních zdrojů**

*Etický kodex pracovníků SPC.* [online]. Asociace pracovníků SPC, 2006. [cit. 2014-10-08]. Dostupné z: <http://www.apspc.cz/informace/eticky-kodex/eticky-kodex-poradenskych-pracovniku-v-spc>

*Etické normy práce školního psychologa.* [online]. [cit. 2014-10-08]. Dostupné z: <http://spp.ippp.cz/download/metodickeinformace/eticke-normy-prace-sp.pdf>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010).* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, [cit. 2014-02-18]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>

*Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.* [online]. In Sbírka zákonů ČR, 2005. [cit. 2014-30-10]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sbo20\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sbo20_05.pdf)

*Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.* [online]. In Sbírka zákonů ČR, 2005. [cit. 2014-30-10]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sbo20\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sbo20_05.pdf)

*Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů.* [online]. In Sbírka zákonů ČR, 2005. [cit. 2014-30-10]. Dostupné z: [http://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-101\\_2000.pdf](http://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-101_2000.pdf)

*Zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon).* In: Sbírka zákonů ČR, 2012. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-198-2012-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

*Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon).* In: Sbírka zákonů ČR, 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.* [online]. In Sbírka zákonů ČR, 2004. [cit. 2014-30-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/Predpisy/sb190-04.pdf>

## SEZNAM ZKRATEK

PPP	Pedagogicko - psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠPP	Školní poradenské pracoviště



## **SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Koncepce postižení podle ICDH (podle WHO, 1980) .....	17
Obrázek 2: Interakce faktorů podle ICF (podle WHO, 2001).....	17

## **SEZNAM PŘÍLOH**

<b>Příloha A – Otázky pro interview.....</b>	<b>I</b>
<b>Příloha B - Etický kodex poradenských pracovníků v SPC.....</b>	<b>II</b>
<b>Příloha C - Etické normy práce školního psychologa.....</b>	<b>VI</b>

# PŘÍLOHY

## Příloha A – Otázky pro interview

- Od kterého roku pracujete na pozici školního speciálního pedagoga?
- Proč jste si vybral (a) právě tuto profesi? Jak jste se k této profesi dostal (a), které důvody Vás vedly ke studiu?
- Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? Který obor jste studovali?
- Proč právě Vy můžete tuto práci dělat?
- Jaká je (byla) náplň Vaší práce?
- Které problémy s sebou nese profese speciálního pedagoga, se kterými z nich máte osobní zkušenost a jak je řešíte?
- Jaká vidíte rizika v práci speciálního pedagoga ze svých dosavadních zkušeností a jak jim předcházíte?
- Jak Vy osobně hodnotíte profesi speciálního pedagoga?
- Jak byste ohodnotili sami sebe jako speciálního pedagoga?
- Která Vaše vlastnost nejvíce kladně působí na druhé?
- Uvědomujete si nějakou silnou/slabou stránku svého temperamentu? Pokud ano, tak kterou a jak s ní pracujete?
- Co Vás na Vaší profesi těší a uspokojuje? Co je pro Vás největším úskalím?
- Jak přistupujete k dalšímu vzdělávání? Jakým způsobem získáváte či si doplňujete odborné kompetence pro speciálně pedagogickou a poradenskou práci?
- Využíváte ke svému profesnímu růstu předávání poznatků svým kolegům a konzultace s nimi? Pokud ano, jakým způsobem?
- Cítíte se (nebo jste se cítili) pracovním přetížením? Pokud ano, uveďte důvody i to, jaká změna by Vám pomohla, abyste si přetížení nepřipadali.
- Měli jste ve své práci těžké nebo kritické období, kdy jste ztratili zájem, motivaci, smysl práce? Pokud ano, konkretizujte. Jak jste toto období překonali?
- Zvažovali jste někdy, že byste chtěli nebo potřebovali změnit svou profesi speciálního pedagoga? Pokud ano, uveďte důvody.
- Kterých chyb se může speciální pedagog při výkonu své profese dopouštět a kterých chyb se podle Vašich zkušeností nejčastěji dopouští?
- Co pro Vás znamená být dobrým/špatným speciálním pedagogem?

## **Příloha B – Etický kodex poradenských pracovníků v SPC**

### **Úvod**

Smyslem kodexu je vymezit etická pravidla pro poradenské pracovníky v SPC. Každá profese potřebuje mít jednotná a uznávaná pravidla, která slouží jejím potřebám, jakož i potřebám klientů, pedagogů, kteří připravují studenty na výkon této profese a pro informaci i pracovníkům spolupracujících úřadů a institucí.

### **Obecná ustanovení**

Poradenští pracovníci v SPC - speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci (dále jen PP) respektují a váží si každého člověka a největší důraz kladou na dodržování lidských práv. Rozlišují mezi výroky a činy, které pronáší a konají jako soukromé osoby a těmi, které pronáší a konají jako představitelé své profese, organizace, nebo skupiny. Poskytují služby psychologické, pedagogické, sociální, přičemž nepřekračují své odborné kompetence a neustále zvyšují v rámci dalšího vzdělávání své odborné schopnosti. Rovněž se snaží dosáhnout a udržovat nejvyšší standard profesionální kompetence a etiky chování.

### **1. Profesionální normy**

#### *1.1. Omezení vyplývající z profese*

- a) PP poskytují pouze ty služby, které spadají do oblasti jejich odborné kompetence. Své vzdělání, kvalifikaci, kompetence a zkušenosti nezkreslují.
- b) Jsou si vědomi omezení, která patří k jejich profesi a v případě potřeby zvou ke spolupráci odborníky jiných profesí. V tomto bodě je implicitně zahrnut předpoklad, že PP znají obecnou sféru kompetencí jiných odborníků, které žádají o spolupráci.

#### *1.2. Profesionální odpovědnost*

- a) PP se seznamují s cíli a principy fungování školského systému a institucí, v jejichž rámci působí, aby mohli svou práci vykonávat efektivně.
- b) Pokud pracují s rodinami, snaží se seznámit s postoji a hodnotami, jimiž se tyto rodiny řídí, aby jim mohli pomáhat co nejúčinněji.
- c) Orientují se v aktuální školské a další potřebné legislativě (ve školském zákoně a příslušných směrnících, vyhláškách a metodických pokynech). Pokud jsou administrativní předpisy a nařízení v rozporu s etickými principy, vyvíjejí snahu tyto neshody a rozdíly odstranit. Pokud v tomto úsilí PP neuspějí, měli by dát přednost etickým principům.
- d) Poradenští pracovníci nesmějí připustit, aby jejich osobní názory nebo předsudky ovlivnily jejich profesionální rozhodování. Neměli by se podílet na činnostech, při nichž jakýmkoli způsobem dochází k diskriminaci, ať už z důvodu rasové příslušnosti,

postížení klienta, jeho věku, pohlaví, sexuální orientace, sociální nebo třídní příslušnosti, národnosti, náboženského vyznání.

e) Respektují kulturní zvláštnosti prostředí, ve kterém pracují. Citlivě vnímají kulturní rozdíly a jim přizpůsobují přístupy v poskytování svých služeb klientům v multikulturním prostředí.

g) Poskytují své služby dětem, žákům a studentům se souhlasem jejich rodičů nebo zákonných zástupců, popřípadě se souhlasem zletilého klienta. Tento souhlas nemusí být získán předem v případě, kdy nastane kritická situace (např. když jednání dítěte, žáka či studenta nebo jeho stav může být nebezpečný pro něj samotného nebo pro jiné osoby).

h) Vyhýbají se situacím, při nichž by docházelo ke konfliktům nebo tajným dohodám, v jejichž pozadí by stály důvody ekonomické, politické nebo osobní.

### *1.3. Důvěrnost informací*

a) PP jsou povinni udržovat v tajnosti důvěrné informace o dětech, žácích a studentech, které získali při výkonu své praxe, při vyučování nebo při výzkumu.

b) Zprávy o dětech, žácích a studentech jsou uchovávány na bezpečném místě tak, aby byla zaručena jejich ochrana před nepovolanými osobami.

c) Poskytují jakékoli informace o dětech, žácích a studentech komukoli dalšímu jen tehdy, mají-li k tomu souhlas rodičů nebo zákonných zástupců. Za určitých okolností musí mít nejprve souhlas žáka či studenta, než o něm poskytnou důvěrné informace rodičům či zákonným zástupcům nebo odborníkům z jiných institucí. Při zvažování nutnosti mít souhlas žáků, resp. studentů se bere v úvahu věková hranice plnoletosti a mentální úroveň žáka či studenta.

### *1.4. Odborný růst*

a) PP si uvědomují potřebu neustále se vzdělávat.

b) Pokud PP pracují na problematice, s níž jsou málo obeznámeni, je třeba, aby žádali odbornou spolupráci, eventuálně supervizi.

c) Udržují si přehled o nejnovějších vědeckých a odborných poznatcích své disciplíny.

## **2. Výkon profese (profesionální praxe)**

### *2.1. Profesionální vztahy*

a) Žáci a studenti

1) Považují za prvořadou a klíčovou záležitost zájmy dětí, žáků a studentů, které mají v péči.

2) Zajišťují, aby děti, žáci a studenti chápali podstatu a cíl jakéhokoli vyšetření či intervence v co nejvyšší míře (s ohledem na věk, mentální úroveň a schopnosti klientů).

3) Nevyužívají ke svému osobnímu prospěchu profesionální vztahy, které mají s klienty či spolupracujícími osobami.

b) Rodiče

1) PP vysvětlují rodičům nebo zákonným zástupcům podstatu každého vyšetření nebo profesionální intervence, které se týkají jejich dítěte.

2) PP sdělují přiměřeně a srozumitelně rodičům či zákonným zástupcům výsledky každého vyšetření, konzultace nebo jiných služeb poskytnutých jejich dítěti

3) PP projednávají s rodiči nebo zákonnými zástupci plány podpory jejich dítěte a optimalizace jeho rozvoje, včetně různých alternativních postupů. Nesmějí se vyhýbat konfliktům, zejména v případech, kdy snaha vyhnout se konfliktu by mohla mít za následek snížení úrovně služeb poskytovaných dětem, žákům či studentům.

c) Vedení škol, výchovní poradci a učitelé

1) PP se snaží rozvíjet harmonické a kooperativní pracovní vztahy s pracovníky škol, se kterými v rámci integrace spolupracují.

2) Snaha o rozvíjení harmonických a kooperativních vztahů v instituci by neměla vést ke snižování standardů služeb, poskytovaných žákům a studentům.

d) Vztahy k odborníkům jiných profesí

1) PP se snaží navázat a udržet kooperativní pracovní vztahy s odborníky příbuzných profesí a přistupuje k nim se stejným respektem a ochotou ke spolupráci, jako ke kolegům ze své profese.

2) Znají okruh kompetencí a hranice kompetencí u odborníků příbuzných profesí.

3) PP se snaží vypracovat co nejkvalifikovanější závěry z vyšetření, které mají sloužit jiným odborníkům

## 2.2. Vyšetření

1) PP ručí za to, že se testy a jiné diagnostické nástroje nedostanou do rukou nepovolaných osob (budou respektována legální omezení), aby byla zachována validita testů.

2) Pro zajištění validity výsledků PP administrují testy v souladu s instrukcemi vydavatele testu.

3) Interpretují výsledky testu s ohledem na přiměřenost použitých norem či jiných vhodně stanovených kritérií, jakož i koeficientů reliability a validity zjištěných pro ty účely, pro něž se dané testy používají.

- 4) Pokud byla validita testu vzhledem ke konkrétnímu dítěti, žákovi či studentovi z nějakého důvodu zpochybněna, nebo pokud bylo administrování testu nějakým způsobem pozměněno, musí být tyto skutečnosti uvedeny ve zprávě o vyšetření spolu s adekvátní interpretací toho, jak tyto faktory mohly ovlivnit výsledky.
- 5) O výsledcích vyšetření dítěte plně informují rodiče nebo zákonné zástupce, příp. dítě (je-li to vhodné a přiměřené), a to způsobem, který je jim srozumitelný.
- 6) PP zodpovídají za volbu technik a způsob jejich použití k vyšetření klienta; měli by být schopni jejich použití obhájit.
- 7) Nesmějí podporovat používání psychodiagnostických metod osobami bez odpovídajícího vzdělání nebo jiným způsobem nekvalifikovanými.

### **3. Výzkum**

#### *3.1. Všeobecná ustanovení*

- 1) Při provádění výzkumů dodržují PP nejvyšší standard etických principů.
- 2) Nevnášejí do výzkumů žádné kulturní, rasové, sociální, třídní nebo etnické předsudky.
- 3) Musí informovat rodiče nebo zákonné zástupce o tom, že jejich dítě se stane subjektem výzkumu.
- 4) Respektují právo rodičů nebo zákonných zástupců nedovolit svému dítěti účastnit se výzkumu anebo jeho účast ve výzkumu kdykoli ukončit.
- 5) Plně informují žáky a studenty, jakož i jejich rodiče nebo zákonné zástupce o podstatě a cílech výzkumu.
- 6) Ručí za to, že děti, žáci a studenti účastníci se výzkumu, neutrpí žádnou fyzickou nebo psychickou újmu způsobenou procedurami použitými ve výzkumu.
- 7) Zodpovídají za exaktnost publikovaných výsledků a za uvedení limitů plynoucích z prezentovaných údajů.

Etický kodex projednán a schválen na celostátním sněmu Asociace pracovníků SPC v  
Brně dne 18. 1. 2006.

## **Příloha C – Etické normy práce školního psychologa**

Autoři: Thomas Oakland, Suzan Goldmanová, Herbert Bishoff

International School Psychology Association

Přijaty na 3. Sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR za normy i této Asociace

### **Úvod**

Každá profese potřebuje mít jednotné a uznávané standardy, které slouží jejím potřebám, jakož i potřebám klientů, učitelů, kteří připravují studenty na výkon této profese, úřadům a institucím. Od profesionálů se očekává, že pospíší a doloží příklady ty principy a hodnoty, jimiž se řídí ve své práci i osobním životě.

Od nás – školních psychologů – se očekává, že naše hodnoty a postoje přesáhnou úzké osobní, sociální a kulturní rámce, že budeme jednat v souladu se zájmy studentů a žáků, učitelů, rodičů, institucí, společnosti a profese.

Mezi školní psychologii a společností existují reciproční vzájemné vztahy. Jako odborníci – profesionálové se snažíme získat důvěru klientů v naše schopnosti a úsudky. Klienti zase na oplátku očekávají tu nejvyšší kvalitu poskytovaných služeb. Etický kodex má pomoci tyto vzájemné vztahy ujasnit a rozvíjet.

Akceptovatelné standardy, jimiž se řídí výkon naší profese, přesahují geografické a národní hranice. V etickém kodexu se snažíme zachytit právě tyto společné znaky. Přesto mohou být výklad a manifestování etických principů tohoto kodexu s ohledem na normy, hodnoty a tradice jednotlivých zemí odlišné. Rozdíly v etických standardech mohou existovat také mezi jednotlivými profesemi. Záměrem tohoto kodexu není snaha o nahrazení nebo zatlačení do pozadí těch norem, které přijaly národní asociace, či organizace, pod které spadají školní psychologové v dané zemi. V případě, že se kodexy liší, školní psychologové by se měli snažit vyřešit tento problém adekvátní úpravou dosavadních kodexů. Školní psychologové však nesmějí přistoupit na snížení úrovně etických standardů, které jsou jim arbitrárně ukládány.

### **Obecná ustanovení**

Školní psychologové (dále jen ŠP) respektují a váží si každého člověka a největší důraz kladou na dodržování lidských práv. Snaží se chránit a zvyšovat blaho dětí a mládeže i kvalitu jejich rozvoje tím, že jim poskytují služby psychologické, pedagogické a služby těmto oborům příbuzné. Role, které zastávají ŠP, mají zabezpečovat zvládnutí poznatků a dovedností jak z pedagogiky, tak z psychologie. ŠP



nepřekračují svoji odbornou kompetenci a neustále zvyšují svoje vzdělání a odborné schopnosti. Rovněž se snaží dosáhnout a udržovat nejvyšší standard profesionální kompetence a etiky chování. Ve výzkumné činnosti dodržují ŠP nejvyšší standardy.

## **1. Profesionální normy**

### *1.1. Omezení vyplývající z profese*

a) ŠP poskytují pouze ty služby, které spadají do oblasti jejich odborné kompetence. Svoji kompetenci, kvalifikaci, vzdělání a zkušenosti nezkreslují.

b) ŠP si jsou vědomi omezení, která patří k jejich profesi a v případě potřeby zvou ke spolupráci odborníky jiných profesí. V tomto bodě je implicitně zahrnut předpoklad, že ŠP znají obecnou sféru kompetencí jiných odborníků, které žádají o spolupráci.

### *1.2. Profesionální odpovědnost*

a) ŠP se seznamují s cíli a principy fungování školského systému a institucí, v jejichž rámci působí, aby mohli svou práci vykonávat efektivně.

b) Pokud pracují s rodinami, snaží se seznámit s cíli a principy, jimiž se tyto rodiny řídí, aby jim mohli pomáhat co nejúčinněji.

c) ŠP znají školský zákon a příslušné směrnice, vyhlášky, doporučení. Pokud jsou administrativní

předpisy a nařízení v rozporu s etickými principy, vyvíjejí ŠP upřímnou snahu tyto neshody a rozdíly odstranit. Pokud v tomto úsilí ŠP neuspějí, měli by dát přednost etickým principům.

d) ŠP by neměli připustit, aby jejich osobní názory nebo předsudky ovlivnily jejich profesionální rozhodování. Neměli by se podílet na činnostech, při nichž jakýmkoli způsobem dochází k diskriminaci, ať už z důvodu rasové příslušnosti, postižení klienta, jeho věku, pohlaví, sexuální orientace, sociální nebo třídní příslušnosti, národnosti, náboženského vyznání.

e) ŠP respektují kulturní zvláštnosti toho prostředí, ve kterém pracují. Citlivě vnímají kulturní rozdíly a tím adaptují i způsoby poskytování svých služeb klientům v multikulturním prostředí.

f) ŠP chrání blaho žáků a studentů, rodičů, učitelů a pedagogů, kolegů, zaměstnavatelů a jednájí v souladu s jejich zájmy. Ochrana blaha žáků a studentů, jejich rodičů, učitelů a pedagogů je pro ŠP prvořadou záležitostí. Pokud nastane konflikt zájmů, ŠP preferuje zájmy žáků a studentů.

g) ŠP poskytují své služby žákům a studentům se souhlasem jejich rodičů nebo zákonných zástupců. Tento souhlas nemusí být získán předem v případě, kdy nastane

kritická situace (kupř. když jednání žáka či studenta nebo jeho stav může být nebezpečný pro něj samotného nebo pro jiné osoby).

h) Příprava a supervize ŠP

1) Učitelé, kteří připravují školní psychology na jejich povolání, musí zajistit, aby všechny informace, které jim během přípravy poskytují, byly aktuální a přesné.

2) V oblasti etických norem zvyšují učitelé informovanost studentů školní psychologie a kladou důraz na dodržování přijatých zásad.

3) Učitelé a supervizoři vytvářejí studentům bohaté příležitosti pro získání odborných zkušeností a poskytují jim konzultace a konstruktivní hodnocení.

ch) ŠP se vyhýbají situacím, při nichž by docházelo ke konfliktům nebo tajným dohodám, v jejichž pozadí by stály důvody ekonomické, politické nebo osobní.

### *1.3. Důvěrnost informací*

a) ŠP jsou povinni udržovat v tajnosti důvěrné informace o žácích a studentech, které získali při výkonu své praxe, při vyučování nebo při výzkumu.

b) Zprávy o žácích a studentech jsou uchovávány na bezpečném místě tak, aby byla zaručena jejich ochrana před nepovolanými osobami.

c) ŠP poskytují důvěrné informace o žácích a studentech úřadům teprve tehdy, mají-li k tomu souhlas rodičů nebo zákonných zástupců. Za určitých okolností musí mít nejprve souhlas žáka či studenta, než o něm poskytnou důvěrné informace rodičům nebo odborníkům z jiných institucí. Při zvažování nutnosti mít souhlas žáků, resp. studentů se bere v úvahu věková hranice plnoletosti v daném státě, mentální úroveň žáka a jeho morální zralost. Výjimku tvoří ty případy, kdy se psycholog domnívá, že žákovi či studentovi hrozí bezprostřední nebezpečí anebo žák či student ohrožuje jiné osoby.

d) Důvěrné informace o dětech a mládeži se mohou stát předmětem diskuse jen těch odborníků, kteří k danému případu mají jasný profesionální vztah.

e) Pokud se v přednáškách nebo publikacích používají případové studie, ŠP je povinen zajistit, aby žádná z osob nemohla být podle popisu případu identifikovaná nepovolanými lidmi.

### *1.4. Odborný růst*

a) ŠP si uvědomují potřebu neustále se vzdělávat.

b) Pokud ŠP pracují na problematice, s níž jsou málo obeznámeni, je třeba, aby navázali odbornou spolupráci a požádali o supervizi.

c) ŠP si udržují přehled o nejnovějších vědeckých a odborných poznatcích své disciplíny tím, že studují odbornou literaturu, účastní se konferencí a workshopů, aktivně se zapojují do práce odborných společností a asociací.

## **2. Výkon profese (profesionální praxe)**

### *2.1. Profesionální vztahy*

#### a) Žáci a studenti

- 1) Blaho dětí a mládeže považují ŠP za prvořadou a klíčovou záležitost.
- 2) ŠP zajišťují, aby děti a mládež chápali podstatu a cíl jakéhokoli vyšetření či intervence v co nejvyšší míře (s ohledem na schopnosti a zralosti klientů).
- 3) ŠP nevyužívají ke svému osobnímu prospěchu profesionální vztahy, které mají s dětmi, rodiči, učiteli, jinými klienty či zkoumanými osobami.

#### b) Rodiče

- 1) P vysvětlují rodičům podstatu každého vyšetření nebo profesionální intervence, které se týkají jejich dítěte.
- 2) P sdělují výsledky každého vyšetření, konzultace nebo jiných služeb poskytnutých jejich dítěti, v rodném jazyce rodičů.
- 3) P projednávají s rodiči plány zacílené na pomoc dítěti a optimalizaci jeho rozvoje, včetně různých alternativních postupů. Nesmějí se vyhýbat konfliktům, zejména v případech, kdy snaha vyhnout se konfliktu by mohla mít za následek snížení úrovně služeb poskytovaných žákům či studentům.

#### c) Kolegové a zaměstnanci školy

- 1) ŠP se snaží rozvíjet harmonické a kooperativní pracovní vztahy s kolegy i ostatními pracovníky školy. ŠP si uvědomují, že mají působit jako členové týmu pracujícího ve škole, příp. jiných institucích a společenstvích.
- 2) snaha o rozvíjení harmonických a kooperativních vztahů v instituci by neměla vést ke snižování standardů služeb, poskytovaných žákům a studentům.
- 3) ŠP nepronáší o svých kolezích a spolupracovnících devalvující poznámky.
- 4) Pokud ŠP vědí o neetických praktikách jiného školního psychologa, měli by se snažit o nápravu nejprve tak, že neformálně a konstruktivním způsobem upozorní kolegu na nevhodnost používaných postupů. Je-li tento pokus o nápravu neúspěšný, je třeba podniknout další kroky k odstranění neetického chování. Pamatují-li na tyto případy regule národní asociace školní psychologie, pak je třeba postupovat podle nich.

d) Vztahy k odborníkům jiných profesí

1) ŠP se snaží navázat a udržet kooperativní pracovní vztahy s odborníky příbuzných profesí, dále s místními úřady, vedoucími školskými pracovníky a jinými osobami, které zastávají důležitá místa.

2) ŠP znají okruh kompetencí a hranice kompetencí u odborníků příbuzných profesí.

3) ŠP se snaží vypracovat co nejkvalifikovanější závěra, které mají sloužit jiným odborníkům.

4) ŠP neposkytují své odborné služby osobám, jimž pomáhá jiný odborník. Výjimkou jsou případy, kdy daný odborník k tomu dá souhlas nebo o spolupráci sám požádá, anebo případy, kdy profesionální vztah mezi danou osobou a příslušným odborníkem již skončil.

5) ŠP nepřijímají taková rozhodnutí, jejichž záměrem by přímo bylo získat osobní prospěch nebo rozhodnutí, která by zprostředkovaně vedla k osobnímu prospěchu.

## 2.2. Vyšetření

1) ŠP ručí za to, že se testy a jiné diagnostické pomůcky nedostanou do rukou nepovolaných osob (budou respektována legální omezení), aby byla zachována validita testů.

2) Pro zajištění validity výsledků ŠP administrují testy v souladu s instrukcemi vydavatele testu.

3) ŠP interpretují výsledky testu s ohledem na přiměřenost použitých norem či jiných vhodně stanovených kritérií, jakož i koeficientů reliability a validity zjištěných pro tyto účely, pro něž se dané testy používají.

4) Pokud byla validita testu vzhledem ke konkrétnímu žákovi či studentovi z nějakého důvodu zpochybněna, nebo pokud bylo administrování testu nějakým způsobem pozměněno, musí být tyto skutečnosti uvedeny ve zprávě o vyšetření spolu s adekvátní interpretací toho, jak tyto faktory mohly ovlivnit výsledky.

5) ŠP chrání údaje získané při vyšetření klienta před chybnou interpretací či zneužitím.

6) ŠP o výsledcích vyšetření dítěte plně informují rodiče, příp. dítě (je-li to vhodné a přiměřené), a to způsobem, který je jim srozumitelný.

7) ŠP zodpovídají za volbu technik a způsob jejich použití k vyšetření klienta; měli by být schopni jejich použití obhájit.

8) ŠP nesmějí podporovat používání psychodiagnostických metod osobami bez odpovídajícího vzdělání nebo jiným způsobem nekvalifikovanými.

9) Pokud ŠP používají přeložené zahraniční testy, měli by uskutečnit studie, které jim pomohou zjistit, zda jsou testové normy použitelné i v zemi, kde ŠP působí, a zda má přeložený test uspokojivou reliabilitu a validitu.

### **3. Výzkum**

#### *3.1. Všeobecná ustanovení*

- 1) Při provádění výzkumů dodržují ŠP nejvyšší standard etických principů.
- 2) ŠP nevnášejí do výzkumů žádné kulturní, rasové, sociální, třídní nebo etnické předsudky.
- 3) ŠP musí informovat rodiče o tom, že jejich dítě se stane subjektem výzkumu.
- 4) ŠP respektují právo rodičů nedovolit svému dítěti účastnit se výzkumu anebo jeho účast ve výzkumu kdykoli ukončit.
- 5) Kdykoli je to možné, ŠP plně informují žáky a studenty, jakož i jejich rodiče o podstatě a cílech výzkumu.
- 6) ŠP ručí za to, že žáci a studenti účastníci se výzkumu, neutrpí žádnou fyzickou nebo psychickou újmu způsobenou procedurami použitými ve výzkumu.
- 7) ŠP zodpovídají za exaktnost publikovaných výsledků a za uvedení limitů plynoucích z prezentovaných údajů.
- 8) ŠP podávají zprávy o výsledcích výzkumu učitelům, rodičům, žákům, studentům a jiným zájemcům.
- 9) ŠP poděkují při publikování výsledků všem osobám, které se výzkumu účastnily.

#### *3.2. Transkulturní výzkum*

- 1) ŠP dodržují etická pravidla výzkumu té země, v níž své výzkumy uskutečňují.
- 2) ŠP posuzují etickou přijatelnost každého výzkumu.
- 3) ŠP respektují kulturu hostitelské země. Vyhýbají se činnostem, které by porušovaly očekávání, která z kulturních zvyklostí plynou nebo kvůli nimž by se do formulace výzkumného problému, jeho realizace nebo popisu výsledků vnášely kulturně zkrslené momenty.
- 4) ŠP komunikují mezi sebou, komunikují s dalšími osobami a organizacemi podílejícími se na výzkumném projektu otevřeně.
- 5) ŠP respektují práva žáků a studentů, chrání jejich blaho a dobrou pověst.
- 6) Vždycky, když je to možné, by měly být výzkumné závěry prospěšné a jistým způsobem obohatit osoby účastnící se výzkumu, jakož i hostitelské instituce a hostitelskou zemi.
- 7) ŠP udržují vysoký standard své odborné kompetence i tím, že se nepouštějí do výzkumů bez potřebných vědomostí a dovedností, včetně poznatků z oblasti

metodologie, transkulturních výzkumů a poznání kontextu, v němž bude daný výzkum probíhat. Výzkumník by měl postupovat při výběru výzkumných metod opatrně zejména tehdy, když mají být použity v transkulturních srovnávacích výzkumech. Zvýšená opatrnost je také na místě při interpretování kulturních rozdílů.

8) ŠP mají počítat s tím, že jejich výzkumná činnost může mít pro různé členy společnosti neúmyslné důsledky, ať již přímé nebo nepřímé.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Kateřina Čeloudová**

**Obor: Speciální pedagogika - učitelství**

**Forma studia: kombinovaná**

**Název práce: Předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga**

**Rok: 2015**

**Počet stran textu bez příloh: 83**

**Celkový počet stran příloh: 12**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 33**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1**

**Počet internetových zdrojů: 6**

**Počet ostatních zdrojů: 9**

**Vedoucí práce: Mgr. Jana Tomanová, Ph.D.**