

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2011 – 2013**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dana Horálková

Profesní kompetence speciálního pedagoga

Praha 2013

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Lenka Petelíková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME)

2011 - 2013

DIPLOMA THESIS

Dana Horálková

Professional skills special education teachers

Prague 2013

The Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Lenka Petelíková

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 2.3.2013

Dana Horálková

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Lence Petelíkové za metodické vedení, poskytnutí všech cenných rad a podnětů a rovněž za milý a vstřícný přístup při vypracování této diplomové práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá teoretickými pohledy pedagogů na problematiku profesních kompetencí. Nahlíží na osobnost speciálního pedagoga z hlediska historického, vymezuje pojem speciální pedagog a pedagogická profese. Pokračuje výčtem jednotlivých profesních kompetencí a nastiňuje jejich osvojování a rozvoj. Poukazuje na současný systém vzdělávání v České republice z hlediska žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Na závěr jsou detailně popsány a porovnány pohledy na vybrané profesní kompetence u speciálních pedagogů a pedagogů na běžných školách.

Klíčové pojmy

Dotazníková šetření, dovednosti, kompetence k vyučování a výchově, kompetence osobnostní, kompetence rozvíjející, osobnost speciálního pedagoga, pedagogické činnosti, profesní a pedagogické kompetence, role pedagoga, sebereflexe, typologie osobnosti, znalosti.

Annotation

This thesis deals with the theoretical views of educators on the issue of professional competencies. It sees the personality of a special education teacher of historical aspect, it defines terms of special education teacher and teaching profession. It continues with listing of particular professional competencies and outlines their learning and development. It points out the current system of education in the Czech Republic from the point of view of pupils with special educational needs. The views of selected professional competencies for special educators and teachers at ordinary schools are compared and described in detail at the end of thesis.

Key words

Developing competencies, character typology, knowledge, personal skills, personality of special education teacher, professional and pedagogical competencies, the role of teacher, self-examination, teaching, questionnaires, skills, teaching and education competencies.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE	
1 OSOBNOST SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA	10
1.1 Historie pojmu speciální pedagog	13
1.2 Vymezení pojmu speciální pedagog	14
1.3 Vymezení pojmu učitelská profese	16
1.4 Role pedagoga	17
1.5 Sebereflexe pedagoga	18
1.6 Typologie osobností pedagoga	18
2 PROFESNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA, JEJICH OSVOJOVÁNÍ	
A ROZVOJ	22
2.1 Vymezení pedagogických kompetencí	23
2.2 Sociální dovednosti	27
2.3 Komunikativní dovednosti	30
3 ROZDĚLENÍ PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCÍ SPECIÁLNÍHO	
PEDAGOGA	32
4 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	37
4.1 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami	39
4.2 Podmínky vzdělávání žáků s mentálním postižením	41
4.3 Styly řízení speciálního pedagoga	43
4.4 Klima ve školní třídě a metody vytvářející adekvátní vztahy	45
PRAKTICKÁ ČÁST	
5 POPIS VÝZKUMU	48
5.1 Cíl a hypotézy výzkumu.....	48
5.2 Charakteristika výzkumného vzorku	49
5.2.1 Struktura učitelů ZŠ speciální	51
5.2.2 Struktura učitelů ZŠ praktické.....	52
5.2.3 Struktura učitelů na 1. ZŠ běžného typu	54
5.2.4 Struktura učitelů na 2. ZŠ běžného typu	55
5.3 Metody sběru dat.....	57
5.4 Sběr a zpracování údajů.....	58
5.5 Interpretace údajů.....	58
5.6 Shrnutí a doporučení.....	66
ZÁVĚR	67
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	69
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	73
SEZNAM PŘÍLOH	75

ÚVOD

Cílem dnešního vzdělávání je vytvořit demokratické a humánní školství, které má všem žákům poskytnout stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Většina lidí se během svého života setkala s mnoha pedagogy, tudíž má o učitelském povolání představu téměř každý jedinec. Učitelé přebírají určitou záruku za socializaci dětí a mládeže. V současné době je vzdělávání žáků se speciálními potřebami častým tématem diskusí. Jednotlivé kategorie postižení dětí a mládeže vyžadují zcela specifické výchovné a vzdělávací postupy a speciální přípravu na začlenění mladých lidí do společnosti a do pracovního procesu. Učitelé jsou důležitými činiteli v životě každého jedince společnosti. Důležití jsou pro jedince bez postižení, ale i pro jedince s určitým druhem postižení. Povolání speciálního pedagoga není snadné, na osobnost pedagoga jsou kladeny vysoké požadavky. S některými požadavky se člověk rodí, jiné je třeba tvrdě a dlouze získávat po celý život. Celoživotní rozvoj kompetencí je zárukou učitelovy profesionality.

Téma diplomové práce „Profesní kompetence speciálního pedagoga“ jsem si vybrala proto, že dnešní dynamický rozvoj společnosti nastavuje nezbytnou transformaci profesních požadavků na učitele, je důležité těmto požadavkům porozumět a s náležitou citlivostí k nim přistupovat. Profesní a osobnostní kvalita učitelů a speciálních pedagogů je považována za klíčový faktor, který ovlivňuje úroveň vzdělávání, postojů a chování mladých lidí. Kvalita profesních kompetencí je spojena s vysokými požadavky na učitelovy dovednosti a schopnosti. Přesměrování dnešní společnosti vytváří změnu filozofie přístupu k žákům. Při široké škále speciálních vzdělávacích potřeb dětí a současné šíři sociálně patologických jevů je efektivní využití profesních kompetencí nutností.

Teoretická východiska této diplomové práce mapují osobnost speciálního pedagoga, vymezují pojmy speciální pedagog, učitelská profese, nahlíží na pedagogiku z hlediska historického. Teoretická část popisuje role pedagoga, přibližuje sebereflexi učitelů a typologii pedagogických pracovníků. Ve všech pedagogických rolích se právě odráží osobnost speciálního pedagoga, jeho charakterové vlastnosti.

V kapitole teoretických východisek je zpracován základ dané problematiky, profesní kompetence. Pozornost je věnována vymezení pedagogických kompetencí, osvojování a rozvoji. Dále byly v podkapitolách podrobněji zpracovány kompetence sociální a komunikativní.

Následná kapitola je věnována rozdělení jednotlivých kompetencí. Teoretická část předkládá myšlenky autorů, kteří se danou problematikou zabývají. Východiskem byla především díla autorů použité prostudované literatury Švece, Vašutové a Průchy.

V poslední kapitole teoretické části je nahlíženo do systému a podmínek vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a předloženy jsou též styly řízení speciálního pedagoga. Prostudování odborné literatury teoreticky zmapovalo danou problematiku při utváření stylu práce žáka a samotné podpory klimatu ve třídě. Pojmy jako akceptace osobnosti žáka, akceptace stylu práce, podpora tvořivosti, utváření klimatu ve třídě a vytváření adekvátních vztahů nahlíží z do systému a podmínek vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

Hlavní cíl diplomové práce je směřován k přehledu nashromážděných odpovědí a pohledů vybraných pedagogů a na úroveň jejich kompetencí. Problematika pedagogických kompetencí je zkoumána na školách speciálních, praktických a na základních školách běžného typu. Součástí zkoumání je porovnání a zjištění míry rozdílnosti kompetencí mezi skupinou speciálních pedagogů a pedagogů, kteří vykonávají praxi na běžných základních školách.

K dílčím cílům této diplomové práce patří zjišťování úrovně kompetencí k vyučování a výchově, osobnostních kompetencí a kompetencí rozvíjejících. Stav kompetencí je zjišťován pomocí dotazníku pro pedagogy. Předložené hypotézy vychází z předpokladu, že osobnostní kompetence pedagogů jsou na vysoké úrovni, speciální pedagog však musí zvládnout při podmínkách vzdělávání mnohem širší spektrum kompetencí k vyučování a výchově žáků, než učitel na běžné základní škole. Speciální pedagogové jsou si dobře vědomi náročnosti své práce k požadovaným kompetencím a jejich rozvoj berou jako nezbytnost a přirozenou součást svého povolání. V diplomové práci jsem použila techniku dotazování prostřednictvím dotazníku. V praktické části diplomové práce byl vyhodnocen dotazník pro učitele základních škol. Do zkoumaných skupin jsou řazeni pedagogové, kteří působí na základních školách speciálních, praktických a školách běžného typu.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

1 OSOBNOST SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

Osobnost pedagoga je hlavním elementem výchovného a vzdělávacího procesu. Mezi pedagogy můžeme mimo speciálního pedagoga řadit učitele, vychovatele, pedagoga volného času, asistenta pedagoga, pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Podle zákona o pedagogických pracovnících do skupiny pedagogů patří i psycholog a trenér.

Rozhodující je, aby si pedagogové uvědomovali, že chování žáků je mnohdy ovlivněno vlastním chováním pedagoga. Žáci totiž od svého učitele očekávají, že on sám bude vzorem v požadavcích, které na ně klade. Pokud pedagog od svých žáků vyžaduje například upravenou práci, musí být i jeho písemný projev na tabuli vzhledově pěkný. Při požadavku civilizovaného chování od žáků, se musí sám pedagog chovat civilizovaně a příkladně. Osobnost pedagoga je utvářena učitelskou profesí, která je tvořena souhrnem pedagogických rolí.

Základní kvality, které by měly charakterizovat pedagogickou osobnost jsou hodnotová orientace pedagoga, pedagogovo vzdělání všeobecné i odborné, jeho dovednosti a pedagogovy osobnostní rysy a charakter. Rysy pedagogické osobnosti můžeme pozorovat již v dětství a v dospívání jedince, avšak základy každý jedinec získává během pedagogického studia. Vyhraněná osobnost pedagoga se utváří a krystalizuje až v průběhu praxe. Mnozí autoři odborné literatury se často ve svých publikacích zmiňují o tzv. pedagogickém mistrovství.

Mezi rysy pedagogovy osobnosti jistě patří tvořivost. Kreativita učitele vybízí k neustálému hledání nového, zvyšování dosavadní úrovně vědění a umu. Jako další rys osobnosti pedagoga bychom vyzdvihli jeho zásadový a morální postoj. Pedagogické myšlení se ubírá cestou chování v duchu humanismu, vlastenectví a demokracie. Důležitý je též pedagogický optimismus, pevné přesvědčení o účinnosti pedagogického působení. Ukázněnost pedagoga v jednání s žáky a schopnost sebeovládání vyplývá

z jeho pedagogického taktu. Osobnost pedagoga také formuje jeho pedagogický klid, schopnost pracovat soustředěně, trpělivě vysvětlovat danou problematiku až k úplnému pochopení. Učitelův klidný a aktivní přístup k probírané látce, k práci i k žákům samotným svědčí o pedagogickém zaujetí a angažovanosti. Mezi další rysy osobnosti bychom též řadili hluboký přístup k žákům a spravedlnost. Pedagog nenechává nedostatky a přestupky bez povšimnutí a náležitého, citlivého opravení.

Pozorování vývoje a utváření osobnosti učitele není jednoduché, je badatelsky obtížné. Samotná věda o osobnosti učitele se přiklání při zkoumání osobnosti učitele ke dvěma přístupům. Pedeutologie upřednostňuje přístup normativní a analytický. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s.15)

Normativní přístup je způsob, při kterém jsou určovány pedagogovy vlastnosti, které činí učitele úspěšným. V této souvislosti hovoříme o dvojím hodnocení učitele. Mluvíme o odborné a pedagogicko-psychologické klasifikaci. Ideální obraz učitele určuje deduktivní metoda s uplatněním normativního přístupu.

Analytický přístup určuje realitu, tedy skutečné osobní vlastnosti pedagoga. Při využití induktivní metody, kde se zkoumá analýza výpovědí žáků o učitelích a psychologické šetření osobnosti učitelů, máme za úkol určit konkrétní a reálné osobnostní vlastnosti pedagogů. Samotní žáci popisují, které vlastnosti učitele považují za potřebné a nepotřebné.

Karnsová říká: *„Dětem můžeme pomáhat teprve tehdy, když s nimi dokážeme navazovat vztahy. K dosažení tohoto styčného bodu je nutné nově přemostit generační rozdíly a vytvořit tak bezpečné prostředí pro upřímnou interakci. Jakmile je postaven most, nastává příležitost ke vzniku určitého stupně důvěrnosti.“* Učitel může uplatňovat svůj vliv na dítě tehdy, pociťuje-li vztahovou blízkost a důvěrnost. Karnsová též předkládá určitá pravidla při navazování vztahu s dětmi.

Upoutat pozornost dětí.

Ukázat smysl toho, co nabízí.

Přiznávat nesrovnalosti a jednat ve shodě se svými slovy.

Mluvit souvisle a upozorňovat na všechny logické odbočky.

Mluvit o tom, co je logické a mluvit pravdu. (Karnsová, 1994, s. 61-63)

Již v historii byly stanoveny a formulovány J. A. Komenským požadavky na žádoucí rysy osobnosti učitelů. V minulosti byly tyto požadavky postupně rozvíjeny dalšími pedagogy - teoretiky. Učitel bude šťastný tehdy, bude-li milovat své povolání. Do pojmu osobnost učitele bychom mohli řadit i charakterové vlastnosti učitele, jeho smysl pro humor. Podle Dyrtrtové a Krhutové už Jan Amos Komenský kladl důraz na pedagogický optimismus, jehož byl on sám hlavním propagátorem. (Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 16)

Speciální pedagog má stejně jako školní psycholog svou nezastupitelnou pozici ve škole. Tento pedagog vykonává své povolání ve školách a školských zařízeních pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Do skupiny těchto žáků patří žáci se zdravotním znevýhodněním, zdravotním postižením, ze sociálním znevýhodněním a žáci nadaní a mimořádně nadaní, kteří jsou diagnostikováni školským poradenským zařízením. Speciální pedagog je specialistou pro práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami, poruchami chování a emocí.

Speciální pedagog má všechny rysy klasického učitele a vychovatele. Musí však navíc oplývat takovými vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi, které jsou nezbytné k realizaci výchovy a vzdělávání za poněkud ztížených podmínek. Pracovní podmínky bývají náročnější než v jiných oblastech pedagogiky vzhledem k různým druhům a hloubkám handicapů u žáků. Musí se orientovat v obtížnějších výchovných situacích, daných stupněm a hloubkou postižení daných žáků a studentů. Pedagogicko-psychologická složka profilu speciálního pedagoga představuje souhrn vědomostí z obecných pedagogických a psychologických disciplín v souladu s jeho schopnostmi diagnostikovat správně jednotlivé žáky, orientovat se ve výchovném prostředí. Musí dobře znát obsah vzdělávání, výchovné cíle, pružně analyzovat průběh výchovně vzdělávacího procesu, umět jej dobře organizovat. Musí volit vhodné prostředky, metody a formy, které dále vhodně a tvořivě aplikuje ve speciálně pedagogické praxi.

Speciální pedagog má mít široký rozhled v celé šíři oboru speciální pedagogiky. Je specialistou v oblasti psychopedie (jedinci s mentálním postižením), somatopedie (jedinci s tělesným postižením), surdopedie (jedinci se sluchovou vadou), logopedie (jedinci s řečovou vadou), oftalmopedie (jedinci se zrakovou vadou) nebo etopedie (jedinci s výchovnými problémy). Na tyto jedince zaměřuje svou depistážní,

diagnostickou a intervenční činnost. Snaží se vyhledat jejich hlavní vzdělávací problémy a vypracovat individuální vzdělávací plán. Je s nimi v kontaktu a vyhodnocuje jejich pokroky. Zabezpečuje vhodné školní prostředí a speciální pomůcky pro žáky. Speciální pedagog je vysoce kvalifikovaný pracovník, který provádí pedagogickou, diagnostickou, terapeutickou, poradenskou a logopedickou činnost.

Pedagogická a psychologická složka profilu speciálního pedagoga obsahuje souhrn vědomostí z obecných pedagogických a psychologických disciplín, o něž se opírají schopnosti diagnostikovat správně jednotlivé žáky a jejich výchovné prostředí. Speciální pedagog musí znát výchovné cíle a obsah vzdělávání, analyzovat průběh výchovně vzdělávacího procesu a umět jej organizovat, volit vhodné prostředky, metody a formy vzdělávání a také musí umět své vědomosti aplikovat v praxi. Ve složce specializované odbornosti má mít speciální pedagog široký rozhled o celém oboru a metodologii speciální pedagogiky.

Bílá kniha (2001), dokument Národního programu rozvoje vzdělávání určuje hlavní úkoly učitelů. Bílá kniha vymezuje také funkce vyučování. Školní vyučování se nevztahuje jen k vědě a poznávání. Tedy nejenom rozvíjení intelektových schopností, ale i k osvojení si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku. Důležité jsou schopnosti uplatnit se v pracovním prostředí. Vzdělávání má více rozměrů. Vzdělávání je současně zaměřeno na rovinu osobního rozvoje, formování občana i přípravu pro pracovní život.

Máme-li na mysli osobnost učitele, mluvíme vždy o souladu mezi odbornými a osobními kvalitami zastřešenými vysokou úrovní kultivovanosti a zvnitřněných etických zásad. (Vašutová, 2004)

1.1 Historie pojmu speciální pedagogika

Nejstarší formy učitelské profese jsou doloženy z doby starověkého Egypta, Indie a Číny. První vychovatelé se objevovali už ve starověkém Římě a Řecku. Tito vychovatelé zastupovali rodiče. Zpočátku byli vychovatelé dětí nesvobodní otroci, dlouhou dobu měli špatné společenské postavení. Ve středověku působili učitelé na veřejných a soukromých školách. Nízké společenské postavení těchto učitelů stále

přetrvávalo. Společenské postavení a chudoba vedla k tomu, že si učitelé měli další vedlejší povolání. Teprve v devatenáctém století se utváří samostatný učitelský stav. Názory na úlohu učitele ve vztahu k žákovi a na úlohu učitele ve společnosti se během historického vývoje měnily.

Název speciální pedagogika použil poprvé v roce 1957 Bohumil Popelář. V minulosti se používaly názvy pedopatologie, nápravná pedagogika a defektologie. V devatenáctém a dvacátém století se u nás zakládají první ústavy. Jejich činnost se orientuje na léčbu, výchovu a výuku a konečně i na pracovní přípravu. První pomocná škola pro mentálně retardované byla otevřena v Praze na konci devatenáctého století. Od počátku dvacátého století přibývají ústavy pro postižené, začínají se vydávat časopisy s tématy, jak postižené vychovávat. Po roce 1945 se rozšířila síť škol pro mládež vyžadující zvláštní péči. Tyto školy měly svůj vzdělávací program zohledňující postižení jednotlivých žáků. Po roce 1989 dochází u nás k významné změně ve školské péči o znevýhodněné děti a mládež. Je zde snaha integraci žáků. Značně se rozšiřuje síť poradenských služeb. Vedle pedagogicko-psychologických poraden vznikají speciálně pedagogická centra, která zabezpečují poradenskou, terapeutickou a metodickou činnost pro děti a žáky se znevýhodněním. Tato centra slouží jako poradní orgán pro učitele a rodiče výše zmíněných dětí.

V Listině práv a svobod, která je svým článkem 33 součástí Ústavy ČR, má každé dítě právo na vzdělání. Během posledních let byla zpochybněna vhodnost odděleného systému speciálního školství z hlediska lidských práv i z hlediska efektivity. V České republice se situace od segregace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami začala obracet k lepšímu po roce 1989. Speciální pedagogika je poměrně mladý obor, který byl uznán až na přelomu 19. a 20. století. V polovině 20. století se speciální pedagogika začíná více podobat dnešnímu oboru, který se snaží lépe chápat a pomoci všem dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.2 Vymezení pojmu speciální pedagog

Speciální pedagog je odborník, který se zaměřuje na výchovu a vzdělávání dětí a mládeže s určitým typem postižení. Speciální pedagog může pracovat přímo na škole jako učitel nebo může fungovat na odborných pracovištích, poradnách, střediscích

výchovné péče, speciálně pedagogických centrech. Speciální pedagog zajišťuje pedagogickou nápravu souvisejících obtíží, dále zajišťuje diagnostiku postižení dítěte. Jeho hlavním úkolem je stanovit aktuální schopnosti a dovednosti žáka a studenta, možnost nápravy, zajištění kompenzačních pomůcek a vhodného vyučovacího prostředí. Speciální pedagog také spoluvytváří individuální vzdělávací plány.

Podle Zákona 563/2004 Sb., § 2, je speciální pedagog definován jako ten pedagog, který *„...koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání...“*

Společnými předpoklady pro všechny pedagogy je plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou pracovník vykonává. Aby pedagog mohl pracovat v profesi, musí být vybaven požadovanými vlastnostmi, dovednostmi a schopnostmi. Podmínkou pro to být pedagogickým pracovníkem je také bezúhonnost a zdravotní způsobilost. V České republice se od pedagogického pracovníka vyžaduje znalost mateřského jazyka obyvatel země, tedy českého jazyka (Zákon č. 563/2004 Sb.).

V dnešní době se profese speciálního pedagoga jeví stále více potřebnou a to nejen z hlediska diagnostiky a depistáže. Jeho pracovní podmínky bývají často náročnější než v jiných oblastech pedagogiky. Pro poskytnutí co nejefektivnější pomoci a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je potřeba odborné vzdělání. Od speciálních pedagogů se vyžaduje odborná kvalifikace, která je podmíněna ukončením vysokoškolského studia.

Podle Slomka (2006, s. 4) Speciální pedagog vychází z koncepce speciálního školství, která usiluje o vytvoření otevřeného a prostupného systému komplexní péče o zdravotně a sociálně postižené děti od zjištění jejich problému až po dospělost. Péče o postižené zahrnuje komplex služeb a opatření v oblasti diagnostické, vzdělávací, rehabilitační, léčebné a sociální.

Speciální pedagogové uplatňují svou profesi hlavně ve školách a školských zařízeních určených pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, ale důležité místo speciálních pedagogů je i ve školách hlavního proudu. Další uplatnění nachází ve zdravotnických zařízeních a v sociální sféře. Náplň práce speciálních pedagogů je proto velmi různorodá podle místa výkonu profese. Vzhledem k různým druhům a hloubkám

postížení žáků jsou pracovní podmínky speciálního pedagoga náročnější než pracovní podmínky pedagogů v jiných oblastech pedagogiky. Proto je důležité, aby speciální pedagog vynikal specifickými dovednostmi, vědomostmi a vlastnostmi, které mu napomohou při výchovném a vzdělávacím procesu, při navození aktivit žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.3 Vymezení pojmu učitelská profese

Učitelství existuje od dob, kdy lidé měli potřebu předávat své poznatky o sobě a o okolním světě. Důležitým mezníkem učitelské profese je založení univerzit v Evropě, které přispívaly k rozvoji celkové vzdělanosti a hlavně připravovaly budoucí profesionální pedagogy ke svému povolání.

Ve Velkém sociologickém slovníku (1996, s. 852) je popsána definice profese pedagoga jako „*povolání, odbornost, resp. odborností, odbornou přípravou podložené povolání. (...) V bývalém Československu se vžilo chápání profese jako profesionálního vykonávání určité práce.*“

Pedagogy, speciální pedagogy, psychology, sociální pracovníky, zdravotníky, fyzioterapeuty a rehabilitační pracovníky také můžeme sjednotit pod jeden pojem, a to profese pomáhající. Pomáhající profese jsou v psychologickém slovníku charakterizovány jako: „*...souhrnný název pro profese, které se zaměřují na pomoc druhým; pomáhají řešit nesnáze, problémy, zdravotní potíže druhých lidí. Společnými znaky jsou mimořádná psychická zátěž, odpovědnost a rizika pro vlastní duševní zdraví.*“ (Hartl, 2004, s. 188)

Pedagogická profese je jednou z nejstarších profesí v kulturních dějinách lidstva. Již v antickém světě byla profese pedagoga jasně vyčleněna mezi ostatními profesemi. Analýzami této profese se však pedagogická věda zabývá až od poměrně nedávné doby. (Průcha, 2005)

Speciální školství poskytuje výchovný a vzdělávací servis žákům a dětem od předškolní péče, povinné školní docházky až po návaznou profesní přípravu jedince.

1.4 Role pedagoga

Pedagogické role bývají velmi úzce spjaty s osobností učitele. Do jednotlivých rolí učitel promítá své postoje a názory na svět. Učitel zastává většinou několik rolí najednou. Pedagogická role je úzce spjata s osobností pedagoga. K naplnění pedagogických rolí je potřeba kvalitní soubor mnoha vlastností a dovedností pedagogických pracovníků.

Vašutová navrhuje způsob, jak je možné vymezit učitelskou profesi. Vytvořila souhrn pedagogických rolí učitele, jehož cílem je vyjádření rozsahu a specifikace povinností pedagoga ve škole.

„1. Poskytovatel poznatků a zkušeností;

2. role poradce a podporovatel;

3. role projektant a tvůrce;

4. role diagnostik a klinik;

5. role reflektivní hodnotitel;

6. role třídní a školní manažer;

7. role socializační a kultivační model“ (Vašutová, 2004, s. 81).

Řezáč v souladu s rolemi učitele ve své publikaci zmiňuje, že podle Rogerse, by se měl pedagog umět odpoutat od tradičního pojetí učitelské role, což znamená opustit hodnotící stanoviska, které bývají stále ještě založeny především na kritériu školní úspěšnosti. Učitelé by měli především navodit meziosobní vztahy k žákům. Učitel by měl být v souladu s humanistickou psychologií schopen především autentického projevu a působení na žáka, měl by akceptovat žáka jako člověka. Rozhodně by měl být schopen empatie, vcítění se do osobnosti žáka a jeho racionálního světa. (Řezáč, 1998, s. 152)

Pedagog se má přesně a citlivě orientovat ve výchovných situacích. Má v optimistickém duchu umět navázat kontakt s dětmi, což platí i o kontaktu s ostatními lidmi. Má typické rysy, které patří mezi psychologické zvláštnosti, jimiž se odlišuje od ostatních pracovníků.

1.5 Sebereflexe pedagoga

Zdokonalování učitelské profese je vedeno přes sebepoznání nebo-li autodiagnostiku. V tomto procesu učitel cíleně a systematicky analyzuje zpětnovazební informace. Základem sebepoznávací činnosti je učitelova sebereflexe. Sebereflexe je uvědomování si své osobnosti, obsahů svého vědomí a výsledků jednání. Sebereflexe je spojena s reflexí. Reflexí rozumíme uvědomění si své pozice a situace v konfrontaci s tím, jak nás vidí druzí lidé. Sebereflexe nám pomáhá uvědomovat si svoje myšlení, jednání, názory a postoje. Učí nás porozumět obsahu naší mysli. Svě jednání konfrontujeme s morálními normami nebo alespoň obrazy ideálního já. Ideální já vyjadřuje představu jedince, jaký by chtěl být. Sebereflexe je vlastně vnitřní dialog, který vedeme sami se sebou. Sebereflexi lze chápat jako předpoklad profesionálního rozvíjení vnitřních procesů učitelů. Sebereflexe pedagoga směřuje k pochopení motivů jeho pedagogické činnosti. Autodiagnostická činnost pedagogovi umožňuje analyzovat a srovnávat starší a novější pedagogické zkušenosti a rozhodnutí. Sebereflexi lze tedy považovat za zpětnou vazbu o tom, co a jak učitel dělal a prožíval při pedagogickém procesu a komunikaci se žáky.

1.6 Typologie osobnosti pedagoga

Pokusy o vytvoření typologie učitele zpracovala řada autorů. Doring rozlišuje typ náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a politický. Režný rozlišuje typ psychologický, didaktický a taktický. Lehmann typ aristokratický, filozofující, měšťanský a typ vzdělaného učitele. Jednou z nejčastěji používaných je Caselmannova typologie. Tato typologie předpokládá dva typy učitelů – logotropa a paidotropa.

„Typologie neslouží jen k zaškatulkování pedagoga. Při hledání optimálního modelu profilu pedagoga je typologie jedním ze zajímavých pokusů při sestavování osobnosti učitele. Typologie zkoumá zejména vztah žáků a učitele, učitelovy postoje a pojetí vyučování.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 18)

Jednu z nejčastěji předkládané typologie pedagogů vytvořil již zmíněný Döring. Jak jsem již uvedla, předkládá šest základních typů osobnosti pedagoga, které jsou založené na upřednostňování životních hodnot.

Náboženský typ často přemýšlí o smyslu života, vnitřně a nevyhnutelně posuzuje každý svůj čin a pohnutku. Bývá spolehlivý, ale také mnohdy beze smyslu pro humor. Je spíše vážný a uzavřený. Žákům se jeví jako nudný puntičkář a pedant.

Estetický typ utváří žákovu osobnost svou schopností empatie. Jeho nejvyšší hodnotu je krása, harmonie, symetrie a půvab.

Sociální typ se věnuje všem svým studentům a žákům, neomezuje své sympatie jen na skupiny nebo jednotlivce. Bývá trpělivý, proto se velmi přibližuje k náboženskému typu. Jeho nejvyšší hodnotou bývá láska ke všem lidem. U žáků je oblíben.

Teoretický typ jeví mnohem větší zájem o vyučovaný předmět než o svého žáka. Většinou si ani nevytyčuje za cíl detailně porozumět žákovi a poznat blíže jeho osobnost.

Ekonomický typ rád žáky vede k samostatné práci. Bývá často až moc praktickým svých činnostech a pedagogických postupech. Má za cíl dosáhnout u žáků maximální výsledky s minimálním vynaložením sil a energie.

Mocenský typ bývá velmi kritický a náročný, rád trestá, napomíná a kárá. S oblibou prožívá vědomí vlastní převahy. Prosazuje vlastní osobnost vždy a všude, pokud je třeba, použije i agresi. (Kohoutek, 1996, s. 24-26)

Psychologicky přesvědčivá a teoreticky vypracovaná je Caselmannova eliptická typologie učitelů. Vycházel z toho, že se pedagog ve své profesi orientuje hlavně na učební předmět a učení, nebo se orientuje na žáka a na žákovu osobnost. Tato typologie rozděluje učitele na dva základní typy.

Logotrop se zaměřuje na učební předmět a důraz klade hlavně na vzdělání žáka.

Pajdotrop se zaměřuje především na žáka, na utváření jeho osobnosti. (Kohoutek, 1996, s. 28)

Caselman každý typ ještě přesněji diferencuje na jednotlivé orientace.

Filozoficky orientovaný logotrop si klade za cíl vštípit žákům pevný světový názor podle vlastního chápání.

Odborně vědecky orientovaný logotrop umí vzbudit zájem o učivo, srozumitelně je vysvětlit a nadchnout žáky pro svůj předmět.

Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop má rodičovský vztah k žákům, chápe je a důvěřuje jim.

U všeobecně psychologicky orientovaného paidotropa není středem jeho zájmu utváření osobnosti jedince, ale řešení výchovných otázek obecnějšího rázu. Zajímá se například o to, jak cvičit paměť.

Z uvedených dvou základních typů ještě Caselmann vyvozuje další dva typy, které se vyznačují určitým chováním ve třídě. **Autoritativní typ** chce vše řídit do nejmenších podrobností, krajní typ se vyhraňuje v tyrana. **Sociální typ** učitele ponechává větší volnost žákům, chce vzbudit jejich samostatnost a odpovědnost.

Podle pedagogických postupů jsou vyvozeny další tři typy učitelů, **vědecko systematický typ, umělecký typ a praktický typ**.

Čáp předkládá typologii Lewina, který ji uvedl na podkladu pokusu zaměřeného na zkoumání účinku odlišných stylů výchovy. Na základě výsledků pak určil tři typy pedagogů, mezi které patří **typ autokratický, typ demokratický a typ liberální** (Čáp, Mareš, 2001, s. 655)

Dá se říci, že v současné době jsou tradiční typologie osobnosti pedagoga překonané. Současné změny učitelských rolí, které nastaly díky školské reformě uchopil ve své typologii Prokop, který rozděluje pedagogy podle jejich postojů k nové školské reformě na tradicionalisty a chameleony.

Učitel tradicionalista má záporný postoj ke školské reformě, protože narušuje jeho zažitá stereotypy. Tito učitelé jsou obtížně adaptabilní a k jakýmkoli změnám pak přistupují velice neochotně. Do své pedagogické praxe je reformy zavádí velmi pomalu.

Učitel chameleon je k reformám a změnám zdrženlivý a přijímá je jen zdánlivě. Potřebu změn si uvědomuje, ale je toho názoru, že nová školská reforma nepřinese nic nového a příznivého.

Mohlo by se zdát, že vyučující na našich školách nejsou nakloněni změnám, které nám školská reforma přináší. Typologie osobnosti pedagoga podle Prokopa není podložena empirickým šetřením. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 19)

Jiné rozdělení v typologii poukazuje na dva základní typy učitelů, a to na typ **dominantní** a **integrativní**.

Na typologii učitele lze snadno aplikovat i typologii, jejímž kritériem jsou vlastnosti nervové soustavy. Do tohoto rozdělení patří sangvinik, choleric, flegmatik a melancholik.

Sangvinik představuje pohotovost, rychlost, schopnost dělit pozornost, tolerantnost a také životní optimismus. Sangvinik by se měl zaměřit na rozvoj vytrvalosti, důslednosti a rozvážnosti.

Choleric charakterizuje přísnost, živost a aktivnost, vyhraněné názory, výbušnost a také panovačnost. Choleric si musí dát pozor na svou vznětlivost, měl by pracovat na svém sebeovládání, kázni a trpělivosti.

Flegmatik má rád klid, rozvahu se sklonem až k lhostejnosti a pohodlnosti. Flegmatik by se měl nutit k větší rozhodnosti, pružnosti a sebevýchově.

Melancholik je příliš citlivý, má málo odvahy, je unavitelný a nevyrovnaný se sklonem k extrémům při hodnocení. Pedagog s vyhraněným melancholickým typem by měl raději volit jiné povolání. Tyto osoby mají sklony k plachosti, často a rychle se vyčerpají, jsou nejistí a často se u nich převládá pesimismus.

Přiřazením učitele k některému z typů označujeme pouze jeho převládající dispozice, toto přiřazení nemůže být jeho hodnocením, protože každá učitelská osobnost je mnohem složitější a nedá se vměstnat do jednoho určitého typu. (Grecmanová, 2002).

2 PROFESNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA, JEJICH OSVOJOVÁNÍ A ROZVOJ

Míra osvojení dovedností je značně individuální, do jisté míry je nezávislá na délce praxe, věku učitele a množství teoretických poznatků. Mezi nejdůležitější elementy, které mají vliv na zdárný rozvoj pedagogických kompetencí patří pedagoga osobnost a doba, která je věnována k jejich dalšímu rozvoji. Neopomenutelným faktorem je též samotné vyzrávání pedagogických zkušeností a dovedností. Celý proces osvojení a rozvoje pedagogických kompetencí má jedinečný individuální charakter. K samotnému procesu rozvoje kompetencí přispívají studia jednotlivých předmětových didaktik. Pedagog musí být vzdělán nejen v oboru a pedagogice, je u něho také nutný všeobecný přehled. Základem je hluboké všeobecné vzdělání a široký rozhled filozofický, politický, vědecký a kulturní. Významným momentem v procesu rozvíjení pedagogických dovedností je pedagogická praxe. Povolání učitele s sebou nese i nutnost neustálého rozvíjení se a učení se celý život. Proces učení a osobního rozvoje se stává nutností, dříve byla nutnost sebevzdělávání do jisté míry dobrovolná. Učitelské povolání není jen vzdělávání žáků, ale i vzdělávání sama sebe. To se v minulosti často zanedbávalo, nyní jsou učitelé nuceni absolvovat vzdělávací akce a studovat nové dokumenty.

„Pedagogické dovednosti vstupují do pedagogických situací, avšak protože jejich nositelem je student, teprve prostřednictvím jeho osobnosti mohou tyto situace měnit. Protože každá nová situace je jiná, nelze vývoj pedagogických dovedností chápat jako jejich prosté opakované uplatňování v pedagogických situacích. Jde o přepracování situací odpovídajících pedagogických dovedností na vyšší úrovni. Jádrem rozvíjení pedagogických dovedností je zkušenostní učení.“ (Švec, 2002a, s. 51-52)

Švec hovoří o pedagogické tvorbě v souvislosti s pedagogickou kondicí. Kondice je vždy v interakci s žáky, rodiči, kolegy. *„Kondice je na jedné straně zdrojem naší energie, kdy neustále hledáme v interakci s druhými jak jednat, ale na druhé straně se můžeme nechat svést k pohodlnější cestě – k uplatňování v naší pedagogické činnosti již*

osvědčených pedagogických postupů. Tím ale můžeme upadnout do stereotypu.“ (Švec, 2005, s. 64)

2.1 Vymezení pedagogických kompetencí

Důležitým pojmem, jímž se současná domácí i světová pedagogická literatura snaží předložit, jsou kompetence učitele. Vymezení pojmu pedagogické a profesní kompetence se u nás objevuje ve druhé polovině 20. století. V současnosti náleží k pojmům hojně diskutovaným. Tato kapitola je zaměřena na různá vymezení pojmu pedagogické kompetence, vymezuje vědomosti, dovednosti a vlastnosti profese učitele.

Z literatury výše uvedených autorů vyplývá, že kompetence jsou souhrnem osobních a profesních dispozic učitele, jeho dovedností, vědomostí a vlastností. Speciální pedagog vykonává ve své profesi řadu sociálních rolí, a z toho důvodu není jednoduché vymezit jeho klíčové kompetence. Množství různých systémů kompetencí jsou vytvořeny na základě různých teoretických a metodologických východisek a paradigmat. K profesnímu výkonu speciálního pedagoga tyto kompetence samy o sobě samozřejmě nestačí. Lze je však považovat za pevný základ jeho činnosti, na kterém se dá dále stavět.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 14) Speciální pedagog vykonává ve své profesi velké množství sociálních rolí, a z toho důvodu není jednoduché přesně a jasně vymezit jeho klíčové kompetence. Klíčové kompetence se totiž navzájem prolínají.

V Akademickém slovníku cizích slov je pojem kompetence definován jako *„rozsah působnosti nebo činnosti, souhrn oprávnění a povinností svěřených právní normou určitého orgánu nebo organizaci, příslušnost po odborné nebo vědecké stránce, funkční nebo služební pravomoc“* (Akademický slovník, 2000, s. 404)

Kompetence učitele úzce souvisí s profesí speciálního pedagoga. Průcha definuje kompetence učitele jako *„soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“* (Průcha, 2002, s. 106)

Průcha nahlíží na učitelovy kompetence komplexně. Dílem jsou získávány přípravou, učením a dílem jsou dány genetickým potenciálem. (Průcha, 2002)

Kyriacou v této souvislosti hovoří o pojmu klíčové pedagogické dovednosti a definuje je jako *„jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení.“* (Kyriacou, 2004, s.20) Do skupiny dovedností učitele zahrnuje schopnost plánování a přípravy, dovednost udržet pozitivní klima třídy, realizování a řízení edukačního procesu, schopnost vnímavosti vůči nežádoucím reakcím žáků. Dále hovoří o schopnosti nestranně a objektivně hodnotit výkony jednotlivých žáků a nezapomíná na dovednost potřebnou k sebehodnocení.

Vašutová vymezuje termín kompetence jako *„receptivní pojem, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, tedy jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní. Učitel je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy včetně etapy přípravného vzdělávání“* (Vašutová, 2001, s. 24). V publikaci Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu říká, že *„Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“* (Vašutová, 2004, s. 92). Autorka (Vašutová, 2004) zdůrazňuje integrující a celostní princip kompetencí. Upouští od dřívějšího členění kompetencí na odborné, pedagogicko-psychologické a osobnostní. Švec pedagogickou kompetenci chápe jako souhrn vlastností osobnosti, v níž jsou zastoupeny tři základní složky– chování, poznávání a prožívání. Chápe kompetence pedagogů jako pojem širší než pojem pedagogické dovednosti. Švec ve svém profesním a kognitivním pojetí říká, že *„pedagogické kompetence by měly být vymezeny v takové formě, která by spíše vytlačovala oblasti (směry) rozvoje osobnosti budoucího učitele, než by přesně vymezovala jednotky jeho očekávaného chování“* (Švec, 1998a, s. 20).

Švec je autorem systematického seznamu pedagogických dovedností, odvozeného od tří základních skupin pedagogických kompetencí – kompetence k vyučování a výchově, osobnostní kompetence a rozvíjející kompetence. Nezvalová říká: *„Pojem pedagogická kompetence má v poslední době důležitou roli v teorii pregraduální přípravy učitelů. Náleží k pojmům v současné době hodně diskutovaným, a*

to zejména v souvislosti s reformou přípravného vzdělávání“ S tímto souvisí Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.

Profesní kompetenci můžeme velmi obecně definovat jako rozsah působnosti či činnosti vzhledem k dané profesi. Z profesních kompetencí je určován profesní standard, který je také nazýván profesním profilem a má normativní charakter. Podle Vašutové *„profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích“* (Vašutová, 2004, s. 92).

Spilková chápe profesní kompetence jako *„komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky. Zdůrazňuje se dynamické pojetí kompetencí, které vyjadřuje pohyb, směřování, přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese oproti statickému pojetí, které vyvolává představu stavu, kterého má být, nebo je dosaženo. Důraz na dynamiku znamená otevřenost vůči změnám, schopnost přizpůsobovat se v průběhu dlouholeté učitelské činnosti měnícím se podmínkám a schopnost tvořivého řešení nových a nestandardních pedagogických situací“* (Spilková, 2001, s. 61).

Spilková uvádí názor, že: *„těžiště profesionálních kompetencí se přesouvá ke kompetencím pedagogicko-psychologickým a psychodidaktickým, které dále třídí na dovednosti komunikativní, diagnostické a intervenční, poradenské a konzultační a sebereflexivní.“* (Nezvalová, 2003, s.13) Autorkou jednoho z prvních systémů kompetencí je Spilková (1997). Dává více důraz na osobnost žáka a komunikaci. Při vymezení kompetencí vychází ze změn v českém školství. Hovoří o tom, že musí být přizpůsobeny požadavky na učitele. Uvědomuje si, že *„pojetí učitele jako odborníka, který usnadňuje procesy vývoje a učení, vytváří příznivé podmínky a podnětné příležitosti k rozvoji, organizuje situace, v nichž se žáci učí optimálním způsobem, předpokládá určité kompetence, potřebné k úspěšnému zvládnutí takto pojaté učitelské profese“* (Spilková, 1997, s. 59).

Svobodová přibližuje kompetence učitele takto: „*To znamená vlastnosti, které jsou zčásti získány přípravou, zčásti jsou dány geneticky (umělecký, sportovní talent). Kompetence učitele je chápána jako připravenost vyrovnat se s nároky učitelské role a současně zůstat svůj. Kompetence obsahuje znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti, které učitel v průběhu života stále rozvíjí.*“ (Svobodová, 2007, s. 86)

Odlíšné hledisko na vymezení kompetencí nabízí Helus . Autor kompetence označuje jako „*alternativní pohled*“ (Helus, 2001, s. 44). Základní cíl a smysl profese učitele má představovat tzv. jádrová kompetence. Autor vychází z faktu, že učitelovy kompetence mají sloužit dítěti, dospívajícímu, žákovi či studentovi. Podle Heluse by měl učitel usilovat o porozumění odkázanosti dítěte či dospívajícího na vzdělávání či výchově, která je jedním ze základních zdrojů osobnostního růstu. Na učitele je zde nahlíženo jako na poskytovatele služeb žákům. Základem podle Heluse je učitelovo porozumění žákovi a jeho individuální přístup.

Z předchozího přehledu názorů vyplývá, že všechny úvahy o kompetencích učitele mají společné zejména to, že jsou orientované na žáka. Kompetence učitele musí určitým způsobem korespondovat s potřebami žáků, které se odvíjí od potřeb společnosti. Je třeba vymezit souhrn schopností a dovedností, které by měl učitel mít, a to zejména pro účely hodnocení práce učitele i jeho vlastní sebereflexe. Pojetí Vašutové je velmi konkrétní. Podle popisu jednotlivých kompetencí je možné dobře vyhodnotit práci učitele.

Plnohodnotný výkon profese speciálního pedagoga vyžaduje celou řadu vědomostí, schopností a dovedností, což je patrné i z výše předloženého výčtu potřebných kompetencí. Je patrné, že některé z nich speciální pedagog získává při své profesní přípravě, jiné jsou vrozené, další získává v průběhu výkonu svého povolání. Každé pojetí z těchto potřebných kompetencí z výše uvedeného výčtu, zahrnuje především vědomosti odborné, bez kterých se speciální pedagog, ať už v roli pedagoga, diagnostika či poradce nebo vychovatele a konzultanta rozhodně neobejde. Pilířem všech pomáhajících profesí a základní složkou kompetencí speciálního pedagoga jsou sociální a komunikativní dovednosti. Učitel by měl být autoritou pro žáky, která svoji činnost přizpůsobuje či modifikuje v závislosti na potřebách žáků.

2.2 Sociální dovednosti

Sociální dovednosti můžeme posuzovat z různých projevů sociálních aktivit, jejich realizace, prožívání, chování a jednání. Ke kompetencím učitele a zvláště speciálního pedagoga 21. století neodmyslitelně patří tato široká nabídka sociálních dovedností, které předkládají svým žákům, rodičům a pedagogické veřejnosti.

Vašutová (2004) hovoří o schopnostech ovládat prostředky utváření příznivého učebního a pracovního klimatu ve škole a třídě na základě dobrých znalostí vztahů mezi žáky, schopnosti ovládat prostředky socializace žáků a dovednost je prakticky užít. Hovoří o dovednosti orientovat se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu o schopnosti zprostředkovat jejich řešení. Pedagog by měl mít povědomí o možnostech a mezích vlivu mimoškolního prostředí, ovlivňování vrstevníků a médií na žáky. Pedagog by měl být schopný analyzovat příčiny negativního chování a postojů žáků. Pedagog má též vhodně a užívat prostředky nápravy.

Pedagogové se významně podílejí na socializaci žáků. Chráska, Tomanová a Holoušková tvrdí, že *„Učitelé vstupují záměrně i nezáměrně do interakcí a vztahů se žáky. Jak záměrné působení dospělých na dítě, tak nezáměrné, bezděčné působení je nezbytné pro přiměřený vývoj a rozvoj každého dítěte. Bez pomoci dospělého by byl celý proces socializace dítěte velmi obtížný a komplikovaný, v některých fázích vývoje dokonce nemožný.“* (Millerová, Štětovská, 2003, s. 283)

Speciální pedagog, kterému jsou sociální kompetence vlastní, je citlivý, tolerantní a taktní vůči svým klientům, je přirozeně komunikativní a umí naslouchat druhým lidem. Má kladný vztah k ostatním lidem i k sobě samému. Dokáže reagovat přiměřeně a problémy řeší konstruktivním způsobem.

„Sociálně kompetentní pedagog je schopen přispívat k utváření sociálních kompetencí vychovávaných, které se pozitivně odrážejí v celkovém sociálním klimatu výchovně vzdělávacích institucí a jako vlastní osobnostní kvalitu je vychovávaní mohou uplatňovat mimo instituci.“ (Knotová, 2001, s.38)

Důležitou součástí sociálních dovedností pedagoga je být empatický. To znamená, schopnost vcítit se do situace druhého. Vcítit se do světa dětí, do situace rodičů žáků či kolegů. Projevit empatii k jejich postojům, potřebám a přáním. Současně

je akceptovat a zůstat přitom sám sebou. Empatický člověk se umí vcítit do druhého člověka, i když sám jednoduše takový problém dosud neprožil. Vzájemná empatie ve školním prostředí je určitá šance pro rozvoj vzájemných vztahů a harmonického soužití ve škole mezi všemi, celou komunitou, do které patří rodičovská veřejnost. Na druhou stranu musí být pedagog v určitých situacích citově nezaújatý, nikoli však apatický.

Geldardová a Geldard (2008, s. 28) ale upřesňuje, že se klient ve společnosti speciálního pedagoga „*musí cítit příjemně, žádoucí je proto dosažení správné rovnováhy.*“ Speciální pedagog se musí klientovi a jeho zákonnému zástupci jevit jako „*klidný a vyrovnaný partner, schopný se v případě potřeby podílet na jeho aktivitách a vždy připravený poslouchat, přijímat a rozumět.*“

Empatie v sobě zahrnuje řadu dalších souvisejících dovedností kam patří porozumění a naslouchání neverbálních signálů v komunikaci, citlivost ke kontextu sociálních situací. „*Neverbální projevy jsou významnou součástí vzájemných interakcí, jsou důležitým komunikačním prostředkem, informují zejména o emocích. Neverbálnímu sdělení dokonce automaticky přikládáme větší váhu, protože vlastní zkušenost napovídá, že slova lze podstatně snáze kontrolovat než neverbální projevy – gesta, mimiku, pohyby, pohledy očí, atd.*“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 33)

O vstřícnosti k přáním a potřebám klienta, porozumění jejich situaci v osobním životě hovoří Mertin a Gillernová (2010, s. 31) „*Být empatický znamená porozumět významu prožitků sociálních partnerů, nejen citlivě vnímat prožitky samotné.*“

Každý člověk je důležitým článkem sociálního prostředí, ve kterém žije. Školní prostředí poskytuje žákům důležitý prostor k tomu, aby se podíleli na spolurozhodování o tom, co se ve škole bude dít. Žáci přijímají a současně nesou svůj díl odpovědnosti na školním dění. Prostor ve škole též rozvíjí odpovědnost žáků za sebe a za společné sociální prostředí, ve kterém jsou vychováváni a vzděláváni. Jak ve vzdělávacím procesu, tak ve výchově žáka musí speciální pedagog používat své pedagogické dovednosti, k nimž řadíme dle Švarcové (2003) především obrovskou míru trpělivosti, schopnost vcítění se do myšlenkových pochodů žáka, tedy vysokou dávku empatie. Schopnost empatie považuje za velmi důležitou ve speciální pedagogice i Hadj Moussová (2002, s. 18) a dodává: „*Empatie je vrozenou dispozicí, kterou lze rozvíjet.*“

Kubíče a Kubíčová (1997, s. 29) řadí do skupiny významných vlastností speciálního pedagoga přátelskost, taktnost, laskavost a pochopení, přístupnost

a pozornost k druhým lidem. „Mezi potřebnými charakterovými vlastnostmi není opomíjena čestnost, poctivost, trpělivost, vyrovnanost a mnohé další, které jsou kladnými vlastnostmi též v obecném pojetí. Neméně důležitou vlastností je i důslednost, dodržování přesnosti v jedné stanovených pravidlech i v detailech a smysl pro humor.“ Autoři hovoří o tom, že v osobnostní výbavě speciálního pedagoga nesmí chybět též pedagogický optimismus.

Speciální pedagog je neustále součástí tzv. sociální interakce. Je v kontaktu s žáky, jejich rodiči či jinými odborníky. Sociální kompetence neboli sociální zdatnost či sociální způsobilost Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 230) definuje jako „*přiměřené použití motorických, duševních a emocionálních způsobů jednání, schopností, postojů i dovedností tak, aby bylo možno se úspěšně vyrovnávat s konkrétními a důležitými životními situacemi. Velmi úzce souvisí s uplatněním osobní nezávislosti člověka (tedy dovedností organizovat si a řídit samostatně své osobní záležitosti) a se sociální odpovědností (tedy odpovědností k sobě, k jiným osobám a k celé společnosti).*“ Autoři hovoří o faktu, že termín sociální kompetence je velmi úzce spojen s termínem „*sociálně-psychologická kompetence, pracovní-profesionální sociální kompetence, interpersonální kompetence, interaktivní kompetence a komunikativní kompetence.*“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 229)

Podle Vašutové (2004) je součástí kvalifikovaného výkonu učitelů i je jeho etická stránka, jejíž oporou jsou osobní vlastnosti. Profesní etika je úzce spojena s plněním povinností, zodpovědností, osobními a mravními atributy. Učitelé i ostatní pedagogičtí pracovníci ve svém profesním přístupu a kvalifikovaném výkonu projevují entuziasmus - pozitivní postoje k životu, lásku k dětem, schopnost motivovat a být přístupný řešit problémy, schopnost kultivovaně komunikovat, vystupovat a jednat, empatii, důvěryhodnost, toleranci, spravedlivost, diskrétnost. Dalšími projevy entuziasmu je starostlivost, trpělivost a laskavost, dále nápaditost a tvořivost, sebeovládání a emocionální rovnováha. Pedagogové mezi sebou kooperují, příkladně dodržují pravidla, jsou pracovití, rozhodní. Pedagogové mají organizační schopnosti, svůj model hodnot a postojů.

Sociální dovednosti jsou „*předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci získané učením.*“ (Výrost, Slaměník, 1998, s. 288) Psychosociální (či sociálně-psychologické) dovednosti „*vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro*

psychologicky přiměřené poznání a ovládní sebe a jednání s ostatními lidmi.“ (Výrost, Slaměník, 1998, s. 289)

V procesu rozvíjení sociálních dovedností speciálního pedagoga má důležité místo sebereflexe. (Kyriacou, 2004, s. 9) popisuje sebereflexi jako *„uvědomování si, popis, analýzu a hodnocení vlastních zkušeností z řešených pedagogických situací a problémů, v nichž se dovednosti uplatňují.“* Sebereflexe umožňuje rozvoj či navození změny odpovídající dovednosti speciálního pedagoga. Důležitou složkou sebereflexe je i dovednost zpětné vazby v sociálních a profesních vztazích.

2.3 Komunikativní dovednosti

Pedagog má být schopný klást žákům různě náročné otázky, vhodně podněcovat rozvoj aktivity, reagovat na chybný nebo nepřesný výkon žáků, kladně motivovat své žáky, modifikovat naplánovaný výukový postup, organizovat práci žáků v různých formách výuky, uplatňovat aktivizující metody. Kvalitní a profesionální komunikace je dovednost, která učiteli nesmí chybět.

K dosažení pedagogických cílů slouží právě komunikativní dovednosti, které vyplývají z komunikace pedagogické. Pokud je jejím cílem učení, můžeme hovořit o didaktické komunikaci. *„Pedagogická komunikace mívá vymezen obsah, specifické sociální role účastníků a dohodnutá pravidla. Nejedná se pouze o komunikaci ve škole, ale všude tam, kde probíhá výchovně vzdělávací působení, tj. v rodině, předškolních a mimoškolních zařízeních.“* (Kocurová, 2002, s. 87)

Komunikativní dovednosti a udržení kontaktu je pro žáky motivujícím prvkem. Pedagog musí komunikovat s rodiči a zákonnými zástupci žáků. Mertin a Gillernová (2010, s. 34) popisují komunikativní dovednost jako oboustranné přijímání a poskytování otevřené komunikace. *„Pro oba směry komunikace, pro efektivní zpětnou vazbu platí, že je popisná, konkrétní, nehodnotící či neinterpretující, všímá si změnitelných charakteristik chování a je oceňující.“*

Zajímavá je definice, která pochází z Pedagogického slovníku: *„komunikační (komunikativní) kompetence – Angl. Communicative competence. Soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to*

přiměřeně situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel (tzv. řečová etiketa). Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského jazyka a cizího jazyka.“ (Průcha, 2001, s. 105)

Komunikativní dovednosti pedagoga by se měly vyznačovat určitou efektivitou. Efektivita se odráží v tzv. asertivní komunikaci. Praško a Prašková (2007, s. 10) hovoří o asertivitě jako o umění prosazování se mezi lidmi za podmínek respektování potřeb druhých lidí. *„Být asertivní znamená stát si na svých právech bez toho, abychom ponižovali druhého. Znamená to také, že uznáme právo druhého na jeho názor.“*

Asertivita prohlubuje mezilidské vztahy se svou přímostí, otevřeností a jasností komunikačních dovedností. Asertivní komunikace se snahou rozvoje zdravého sebevědomí též vybízí člověka k samostatnému rozhodování a odpovědnosti za vlastní chování. Tento způsob komunikace rozhodně prohlubuje mezilidské vztahy. Dále vytváří příležitost zůstat sám sebou, být tvořivý, ale vážit si i druhého. Toto pravidlo platí pro komunikaci speciálního pedagoga se všemi jeho komunikačními partnery. V oblasti speciální pedagogiky se asertivitou míní umění správně komunikovat s žáky, jejich zákonnými zástupci i ostatními pedagogy. Umožňuje znát svůj pracovní kolektiv, vyvarovat se konfliktům, případné problémy adekvátně řešit a umět klienty motivovat a správně hodnotit.

Důležitým komunikačním prostředkem, který nás informuje zejména o emocích jsou neverbální projevy. Projevy neverbální jsou důležitou součástí vzájemných interakcí. Ve škole je důležité neverbální komunikaci nenásilně rozvíjet. Žáci mnohdy nerozumí ironii a často je mate. Někdy lidé neverbálnímu projevu automaticky přikládají větší váhu. Dospělí lidé i děti se často chovají ke svým partnerům v sociálním prostředí na základě toho, jak porozumí neverbálním projevům. Naše zkušenosti napovídají, že slova lze snáze kontrolovat než neverbální komunikaci.

„Pokud má učitel úspěšně pracovat se třídou dětí různé komunikační úrovně, je třeba

- a) aby si tuto situaci uvědomil*
- b) aby si sám osvojil vhodné a efektivní komunikační strategie pro komunikaci s žáky se SPU*
- c) aby získal schopnost naučit žáky s poruchou vhodným komunikačním strategiím pro komunikaci s nepostiženými a naopak nepostižené naučil komunikovat s postiženými.“*

(Kocurová, 2002, s.315)

3 ROZDĚLENÍ PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCÍ SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP pro ZV, 2007, s. 14) vymezuje šest klíčových kompetencí, které jsou nezbytnou součástí při uplatňování v sociálním a pracovním životě každého člověka. Vymezuje „kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.“

1. **Kompetence k učení** jsou důležité pro zvyšování kvalifikace speciálního pedagoga a jeho schopnost celoživotního vzdělávání.

2. **Kompetence k řešení problémů** jsou základem k samostatnému řešení problémů a vyhledávání informací. Umožňují speciálnímu pedagogovi volit příhodné způsoby řešení, využívat získaných vědomostí, dovedností a zkušeností při řešení jednotlivých situací.

3. **Kompetence komunikativní** jsou nedílnou součástí všech pomáhajících profesí. Díky nim dokáže jedinec vhodně formulovat a vyjadřovat smysluplně své názory a myšlenky. Je schopen naslouchat a současně porozumět druhým lidem.

4. **Kompetence sociální a personální** poskytují speciálním pedagogům plnohodnotně pracovat v týmu odborníků. Umožňují jednat ohleduplně s klienty, či jejich zákonnými zástupci.

5. **Kompetence občanské** jsou základem pro schopnost respektovat druhé lidi a současně si jich vážit, respektovat základní principy společenských norem a zákonů.

6. **Kompetence pracovní** utvářejí vztah jedince k práci, pomáhají dodržovat povinnosti, dbát na pravidla a závazky. Dále pomáhají k adaptaci na nové pracovní podmínky. K plnohodnotnému výkonu speciálního pedagoga tvoří tyto kompetence pouze základ, na kterém může pedagog stavět.

Pařízek popisuje profesi pedagoga v několika složkách, které jsou označeny jako způsobilosti pro úspěšný výkon pedagogické profese. Novodobými autory je způsobilost označována termínem kompetence. Pařízek mluví o tom, že odborná

způsobilost je získávána na základě psychologické, pedagogické a didaktické přípravy. Způsobilost výkonová je pracovní zdatnost a schopnost zvládat pracovní vypětí, která je podmíněná fyzickou a neuropsychickou odolností pedagoga. Osobnostní způsobilost je odpovídá charakterovým a volným vlastnostem, je to samotná sociální zralost pedagoga. Společenská způsobilost odpovídá morální vlastnosti učitele jako nositele určitých hodnot. Učitel by měl být společenským vzorem svým jednáním pro druhé a zejména pro mládež. Motivační způsobilost je ztotožněním se s rolí učitele, angažovaností pro její naplnění. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 50)

Švec (1999, s. 22-23) rozdělil pedagogické kompetence do tří skupin. Autor zároveň předpokládá prolínání těchto kompetencí v praktické pedagogické činnosti. Říká, že jádrem pedagogických kompetencí jsou osobnostní kompetence, které spolu s rozvíjejícími kompetencemi ovlivňují utváření i zdokonalování kompetencí k vyučování a výchově. Základem pedagogických kompetencí jsou pak pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti.

1. **Kompetence k vyučování a výchově** v sobě zahrnují psychopedagogické kompetence, komunikativní a diagnostické kompetence.

Psychopedagogická kompetence se vyznačuje zaměřeností na projektování postupů, které podněcují žákovu učení. Zaměřuje se na vyučování, výchovné působení a realizaci projektů.

Komunikativní kompetence umožňují komunikaci s žáky, která je účinná v rozličných pedagogických situacích.

Diagnostická kompetence učitele spočívá v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejenom žákovu dovednosti a vědomosti, ale i pojetí učiva se styly učení. Dokáže diagnostikovat vztahy mezi žáky a vytvořené klima ve třídě.

2. **Osobnostní kompetence** jsou kompetence, které jsou podmínkou pro úspěšné pedagogické působení. Do osobnostních kompetencí zahrnujeme hlavně odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí a odpovědnost za důsledky jejich praktické realizace. Do osobnostních kompetencí patří pedagoga tvořivost, empatie, flexibilita a dovednost akceptovat žáky, rodiče a kolegy.

3. **Rozvíjející kompetence** jsou kompetence adaptivní, které umožňují pedagogům přehled a orientaci ve společenských změnách. Pedagog je schopen naučit této orientaci své žáky. Do rozvíjejících kompetencí dále patří informační kompetence, které spočívají ve zvládnutí práce s informacemi, zvládnutí moderních informačních technologií a jejich další využití v učitelské práci. Dále výzkumné kompetence, umožňují učitelům řešit pedagogické problémy s využitím vědeckých metod, vědecky zkoumat pedagogické problémy. Sebereflexe pedagoga dává možnost učitelům zamýšlet se nad svou pedagogickou činností, účinně realizovat změny. Autoregulativní kompetence učitele představují takové pedagogické činnosti, které vedou ke zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností.

Pedagogické kompetence tedy představují celek způsobilostí, kterými by měl být pedagog obdařen, aby mohl efektivně vychovávat a vyučovat. Dále představují způsobilost ve zdokonalování pedagogické činnosti, vrozené způsobilosti tj. schopnosti a pedagogické nadání a dále způsobilosti získávané učením a praktickou činností tj. pedagogické vědomosti a dovednosti, pedagogické zkušenosti. Dalšími složkami pedagogických kompetencí jsou osobnostní vlastnosti, studentovo pojetí výuky, postoje apod. (Švec, 1999)

Vašutová vytvořila jeden z nejvypracovanějších modelů profesních kompetencí. Vycházela ze současné školy a její funkčnosti, ze základních perspektivních vzdělávacích cílů, o které hovoří Delors ve zprávě Evropské komise. Ve zprávě hovoří o koncepci čtyř pilířů vzdělávání a výchovy. Ve vzdělávání pro 21. století jsou vymezeny tyto cíle: Kvalifikační funkce školy - učit se poznávat, socializační funkce školy - učit se žít společně, integrační funkce školy - učit se konat a personalizační funkce školy - učit se být.

Další, podrobnější vymezení pedagogických kompetencí podle Vašutové je považováno za samotnou podstatu charakteristiky učitelské profese. Tento základ by měl být východiskem pro přípravu každého učitele. Patří sem **kompetence oborově předmětové, pedagogické, didaktické a psychodidaktické, diagnostické a intervenční**. Mezi další patří kompetence profesně a osobnostně kultivující, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní. Toto vymezení kompetencí mělo by být východiskem pro přípravu učitele, protože je považováno za podstatu charakteristiky učitelské profese. (Průcha, 2002, s. 106-107)

Nejvíce pozornosti kompetencím nutným pro řešení nestandardních situací věnuje ve svém přehledu Spilková. Ve výčtu kompetencí je zřetelná snaha o zdůraznění a pojmenování těch kompetencí, které jsou potřebné k poskytování pomoci a krizovým intervencím. Spilková (2001) definuje kompetence učitele v širším spektru a vymezuje je následovně, rozlišuje dvě základní oblasti kompetencí, **oblast oborově předmětových kompetencí** a **oblast pedagogicko-psychologických s oblastí psychodidaktických kompetencí**. Pedagogické a psychodidaktické kompetence dále rozděluje tímto způsobem: Kompetence komunikativní ve vztahu k dětem, rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy. Organizační a řídicí kompetence zahrnují především schopnosti plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém. Diagnostické a intervenční kompetence jsou schopnosti zjišťovat, jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci. Poradenské a konzultativní kompetence jsou významné zejména ve vztahu k rodičům žáků. Dovednosti sebereflexe vlastní činnosti, tedy dovednost přijmout sebe a svou činnost jako předmět analýzy, ze zjištěného umět vyvodit důsledky, modifikovat své chování.

Kyriacou (2004) uvádí těchto sedm základních pedagogických dovedností, které jsou příznačné všem pedagogům.

1. **Plánování a příprava** jsou dovednosti, které se podílí na výběru výukových cílů dané učební jednotky, tedy vyučovací hodiny. Dále se podílí na volbě cílových dovedností, jednotlivých výstupů, které mají žáci na konci hodiny zvládnout. K tomuto základu též patří dovednosti volit ty nejlepší prostředky pro dosažení cílů.
2. **Realizace vyučovací jednotky**, hodiny jsou potřebné dovednosti k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti. Při realizaci vyučovací jednotky je důležitá dovednost ve vztahu ke kvalitě vyučování.
3. **Řízení vyučovací jednotky**, hodiny jsou potřebné dovednosti k tomu, aby byla udržena pozornost žáků a jejich zájem o aktivní účast na výuce.
4. **Klima třídy** vyžaduje dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování. Důležitá je žákova motivace k probíhajícím činnostem a aktivní účast při činnostech.
5. **Kázeň** je utvářena dovednostmi potřebnými k udržení pořádku, k řešení všech nežádoucích projevů chování žáků.

6. **Hodnocení prospěchu žáků** vytvářejí dovednosti potřebné při aplikovaném, formativním hodnocení, hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka. Patří sem také hodnocení a vedení záznamů, vhodná formulace zpráv o dosažených výsledcích.

7. **Reflexe vlastní práce a evaluace, sebehodnocení** jsou dovednosti potřebné pro evaluaci vlastní pedagogické práce s cílem naši práci do budoucna zlepšit.

Kocurová ve své publikaci uvádí, že pedagogické kompetence mohou být děleny podle vzdělávacích cílů tj. podle tzv. Delorsonova konceptu čtyř pilířů vzdělávání učít se poznávat, učít se žít společně s ostatními, učít se jednat a učít se být.

Tabulka 1: Dělení kompetencí učitele

cíle vzdělávání	funkce školy	kompetence učitele
učít se poznávat	kvalifikační	oborově předmětová didaktická/psychodidaktická pedagogická informační manažerská diagnostická, hodnotící
učít se žít společně s ostatními	socializační	sociální prosociální komunikativní intervenční
učít se jednat	integrační	osobnostně kultivující multikulturní environmentální proevropská
učít se být	personalizační	diagnostické hodnotící k zdravému životnímu stylu poradensko konzultační

Zdroj: Kocurová, 2002, s.313

Z výše uvedených kompetencí se mnohé vzájemně prolínají a jsou uplatňovány v řadě profesionálních činností pedagoga. Nepřehlédnutelné jsou však rozdíly v jednotlivých rolích a požadavcích na kompetence učitele základní školy a učitele základní školy speciální. Těmto rozdílnostem budu věnovat detailnější pozornost v praktické části diplomové práce. Dle mého názoru velice nezbytnou složkou kompetencí speciálního pedagoga jsou sociální a komunikativní dovednosti, které jsou pilířem všech profesí pomáhajících.

4 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Podle Listiny základních práv a svobod, článek 33, která je součástí Ústavy ČR, má každé dítě právo na vzdělání. Po roce 1989 se v České republice zlepšila situace pro žáky a studenty se speciálně vzdělávacími potřebami. Poprvé také byla zmíněna možnost začlenění dětí s postižením do běžné školy. Do hlavního vzdělávacího proudu jsou začleněni žáci s lehčím a středně těžkým postižením. Česká republika prochází procesem transformace. Cílem transformace je, aby škola dávala všem lidem ve společnosti stejné šance na vzdělání. Od 1. ledna 2005 nabyl účinnosti Zákon č. 561/2004. Zákon uvádí, že školní docházka se realizuje buď na základní škole speciální, formou integrace na běžných základních školách nebo ve speciálních třídách základních škol. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami probíhá podle tohoto zákona v předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dítětem, žákem nebo studentem se speciálně vzdělávacími potřebami je podle § 16 zák. č. 561/2004 Sb. osoba se: zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení s více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování), zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání), sociálním znevýhodněním (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR).

Jak již bylo popsáno, po roce 1989 přestává být výchova a vzdělávání dětí s postižením doménou speciálního školství. Vzdělávání těchto dětí se v souvislosti s integračními trendy postupně stává záležitostí všech školských zařízení a typů škol. Nedílnou součástí a odbornou pomocí při rozhodování způsobu vzdělávání mají speciální pedagogové a psychologové ve speciálně pedagogických centrech. Rodiče dětí s postižením mají v současné době možnost sami rozhodnout o způsobu dalšího vzdělávání svých dětí. Děti mohou být vzdělávány ve speciálních školách, nebo také v rámci integračního procesu v běžných školách.

System speciálních škol je určen těm žákům, kteří se pro své zdravotní postižení nemohou vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu. Dále je určen pro ty žáky, kterým z nějakého důvodu toto vzdělávání nevyhovuje. Vzdělávání těchto žáků, ve snaze přiblížení se k obsahu a formám je diferencováno podle druhu a stupně zdravotního postižení jednotlivých žáků. Speciální školy se od běžných škol liší specifickou přípravou speciálních pedagogů. Speciální školy se dále liší modifikací učebních plánů, používáním speciálně pedagogických metod, které napomáhají k překonávání zdravotního postižení žáků a studentů. Ve speciálních školách je nižší počet žáků ve třídách. Výuka je vedena volnějším tempem s možností prodloužení délky školní docházky. Zároveň je však výuka náročnější na didaktickou techniku a prostorovou úpravou tříd.

V poslední době je stále větším trendem integrovat. Společné vzdělávání je nejlepší variantou. Ovšem ne každé dítě s postižením může být integrováno mezi zdravou populaci. Zařazování dětí s určitým stupněm postižení do běžných typů škol je komplikované a velmi problematické. Integrace zdravotně postižených dětí je třeba řešit z pohledu zajištění optimálního rozvoje a prospěchu dítěte s ohledem na ostatní nepostižené děti. Hlavním momentem je také prospěch dítěte s postižením. U mentálně postižených je žádoucí integrace sociální, ovšem výchova a vzdělávání bude s ohledem na specifické výukové metody probíhat odděleně. Velice obtížné je začleňovat do běžných škol těžce sluchově postižené děti. O poznání lépe s integračním procesem jsou zrakově postižení, u somatických defektů jsou problémem spíše překážky technického rázu. Rozvoj kompenzačních pomůcek dává do budoucna více šancí lehčím typům postižení.

„Školní integrace se dá definovat jako „snaha pokud možno o společnou výchovu a vzdělávání postižených a nepostižených žáků.“ (Vítková, 2007, s. 22)

„Cílem speciální péče poskytované v rámci hlavního vzdělávacího proudu je, aby děti se speciálními vzdělávacími potřebami byly co nejméně izolovány od svých vrstevníků, aby postižení bylo v co nejvyšší míře vnímáno jako jinakost, aby nebylo limitujícím faktorem ve vzdělávání a aby děti byly vychovávány k vzájemné pomoci a solidaritě.“ (Bazalová, 2006, s. 10)

4.1 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami

V základní škole speciální se vzdělávají žáci v pásmu středně těžkého mentálního postižení, těžkého mentálního postižení, žáci s více vadami a s autismem. Vzdělávání je přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností a psychickými zvláštnostmi. Vzhledem k těmto nedostatkům žáci nemohou zvládat požadavky základního vzdělání, ale jsou schopni osvojit si základy vzdělání. Vzdělávají se zde žáci s takovou úrovní rozumových schopností, která jim nedovoluje prospívat na základní škole ani na základní škole praktické.

„Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou pak považováni žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a žáci s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování a žáci se sociálním znevýhodněním – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálněpatologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Patří sem i okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných.“ (Bartoňová, Vítková, Brno 2007, s. 80)

Mezinárodní klasifikace poruch, postižení a handicapů WHO z roku 1980 předkládá čtyři základní pojmy: postižení, porucha, omezení schopností a handicap.

Postižení je ztráta nebo abnormalitu psychické, fyziologické nebo anatomické struktury či funkce. O postižení mluvíme např. při paréze dolních končetin.

Porucha znamená nemoc nebo stav, který je medicínsky definovaný.

Omezení schopností se označuje takové omezení či ztráta schopnosti provádět činnost, která je pokládána za normální pro lidskou bytost. Takovým omezením je např. nemožnost chůze.

Handicap znamená vliv poruchy či postižení na práci člověka, vliv na dosažení cílů jedince, které si přeje nebo jsou od něj společností očekávány. Tímto se rozumí např. nemožnost přístupu do veřejných prostor a budov.

Dříve používaný pojem handicap zastoupil pojem speciální vzdělávací potřeby. Pojem postižení je považován za pojem prvotní. Další pojem speciální vzdělávací potřeby se vztahují k osobě, které má být tato podpora poskytnuta. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 14)

V odborné literatuře nacházíme dva možné způsoby pohledu na pojem mentální postižení. Někteří autoři považují pojem mentální postižení za širší než pojem mentální retardace. Pojem mentální postižení pak označuje všechny jedince s IQ pod 85. Jiní odborníci, například Černá a Švarcová předkládají pojmy mentální postižení a mentální retardace jako synonyma.

„Mentální retardace je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností, které v sobě zahrnují schopnost myslet, schopnost učit se a schopnost přizpůsobovat se svému okolí.“ (Pipeková, 1998, s.171)

Pojem mentální retardace se začal používat v širší míře až po konferenci Světové zdravotnické organizace (WHO) v Miláně v roce 1959. Existují různé definice mentální retardace. *„Mentální retardace je vývojová duševní porucha se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.“* (Valenta, Müller, 2003, s. 14)

Za osoby s mentálním postižením označuje Švarcová jedince *„u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování.“* (Švarcová, 2003, s. 24) *„Mentálním postižením nebo mentální retardací nazýváme tedy trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku.“* (Švarcová, 2003, s. 25)

Podle WHO je mentální retardace takový stav, kdy pozorujeme zastavený či neúplný vývoj jedince. Tento stav je charakterizován narušením dovedností, které se projevují během jednotlivých vývojových období. Mentální retardace má podíl na všeobecné úrovni inteligence, poznávacích, sociálních, pohybových, řečových a schopností. (Valenta, Müller, 2003)

Krejčířová definuje pojem mentální retardace jako *„závažné postižení vývoje rozumových schopností prenatální, perinatální nebo časně postnatální etiologie, které vede i k významnému omezení v adaptivním fungování postiženého dítěte či dospělého*

v jeho sociálním prostředí. K diagnóze tedy nestačí pouze selhávání v testech inteligence, ale dítě či dospělý musí současně selhávat i v plnění věku přiměřených očekávání ve svém sociálním prostředí.“ (Říčan, Krejčířová, a kol., 1997, s. 151)

4.2 Podmínky vzdělávání žáků s mentálním postižením

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ošetřuje detaily týkající se vzdělávání znevýhodněných dětí, žáků a studentů.

Úspěšnost výchovy a vzdělávání, případné integrace mentálně postiženého jedince je závislý na několika faktorech. Nejdůležitější faktor, který ovlivňuje práci pedagoga je druh, typ a hloubka mentálního postižení žáka. Podle Bartoňové, Vítkové, 2007, musí vždy platit, že jsou zaručeny tyto podmínky vzdělávání:

- Snížení počtu žáků ve třídách
- Vhodně upravené školní prostředí
- Použití speciálních učebních metod
- Výběr takového učiva, které odpovídá úrovni rozumových schopností žáků
- Vyučující se speciálně - pedagogickou kvalifikací
- Speciální zařízení a používání kompenzačních pomůcek dle potřeb a druhu postižení žáků
- Zajištění učebnic pro všechny vyučovací předměty, které odpovídají úrovni rozumovým schopnostem žáků

Klasifikace a hodnocení žáků s mentální retardací vyžaduje zejména veřejné pochválení, podporu úsměvu a pohlazení. Podpora má následovat bezprostředně po reakci žáka. Motivace by měla být zaměřena emotivně a názorně. Při vyučování se věnuje pozornost především metodám motivačním a fixačním. Při výkladu nové látky je potřeba kombinovat metody demonstrační, pracovní a dramatické.

Cílem speciálního pedagoga je, aby se při reedukaci specifických poruch učení objevil žádoucí výsledek. Proto je nezbytné, aby s dobře zvolenou metodou byl správně nastolen laskavý a rozumný přístup učitele, ale i rodiče a poradenského centra. Speciálně pedagogická péče je zaměřena na rozvoj a posílení oslabených funkcí centrálního nervového systému a na osvojení potřebných dovedností. Efektivní náprava specifických poruch učení je týmovou spoluprací všech vyučujících, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka. Žáci s poruchou učení se musejí přes své deficity cítit přijati učitelem i kolektivem. Důležité je společné vypracování pravidel a rámcových podmínek a podporovat žáka v jeho tvořivosti.

Součástí speciálně pedagogické péče a podmínkou pro úspěšné vzdělávání jsou kvalitní individuální vzdělávací plány. Individuální vzdělávací plán musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže. Zde se pedagog snaží omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje žáka. Individuální vzdělávací plán je výsledkem všech zúčastněných při výchovném a vzdělávacím procesu žáka a je platformou pro úspěšnou spolupráci. (Zelinková, 2001)

Speciální pedagog při vypracovávání individuálního vzdělávacího plánu sleduje důležité aspekty vzdělávání, cíle krátkodobé, dlouhodobé a vzdálené.

Cíle krátkodobé: Těmito cíli jsou očekávané okamžité výsledky. S tím také souvisí aktivizace žáka v dané oblasti. Okamžité výsledky zjišťujeme například v oblasti správného užívání velkých psacích písmen nebo vyvozování násobilky, sledujeme zážitek z úspěchu.

Cíle dlouhodobé: Takové cíle sledují to, co by se měl žák naučit v daném ročníku. V tomto případě zůstává rozhodnutí na učiteli, který zná učební osnovy a je seznámen s úskalími výuky, jak asi bude učivo probírat. Pedagog nejlépe zná třídu v níž je žák integrován. V pravomoci učitele je provést potřebné úpravy učebních osnov, aby byl žák schopen osvojit si alespoň základy učiva. Se změnami musí být seznámen ředitel školy.

Vzdálené cíle: Takovými cíli může být ukončení školní docházky, přechod na druhý stupeň, závěrečné zkoušky apod. Žák musí splňovat profil absolventa

jednotlivých stupňů. Je žádoucí uvažovat v předstihu o uplatnění žáka po absolvování základní školy. (Zelinková, 2001)

4.3 Styly řízení speciálního pedagoga

Speciálními dovednostmi a příslušné styly řízení výuky provádí speciální pedagog či učitel, který absolvoval program akreditovaný MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Škola umožňuje žákům vhodně kompenzovat zkrácenou pozornost a impulsivnost žáků. Dále umožňuje žákům využívat dostupné kompenzační pomůcky jako je kalkulačka, počítač, magnetofon, speciálně metodické pomůcky. Velice důležitý je individuální přístup ke každému z žáků.

Proces reedukace specifických poruch učení lze charakterizovat jako dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte. Při reedukaci se snažíme o zlepšení celkového psychického stavu žáka. Zkušenosti speciálních učitelů ukazují, že neexistuje univerzální účinná metoda nápravy. Výchovný a vzdělávací proces je třeba přizpůsobit individualitě dítěte a typu poruchy. Při výběru metody je nutno respektovat stupeň poruchy a fázi nápravy, v níž se dítě nachází. Správné reedukační péči předchází depistáž a diagnostika.

Řezáč (1998) říká, že pojmem Styl řízení, kde vyjadřujeme povahu interakcí, společnou práci a osobní vztah, navozuje učitel svým přístupem k žákům. Styl řízení je dán úrovní sociálních dovedností a schopností učitele, jeho psychosociální a mravní vyzrálост. Na styl řízení působí různorodé situační vlivy.

Jednoduše lze říci, že styl řízení může být integrující nebo dezintegrující, nedirektivní nebo direktivní, přímý - otevřený nebo manipulativní, tvořivý nebo rigidní tj. tradiční a stereotypní.

„Integrující styl řízení preferuje obvykle kooperativní postupy. Je to řízení typu akceptující spolupráce, tzn., že členové skupiny jsou akceptováni jako autonomní rovnoprávní partneři. Vzájemné vztahy jsou z tohoto hlediska symetrické, vyvážené a otevřené. Vedení je příznačné snahou o integraci lidí (skupiny), jejich vztahů (na rozdíl od snahy integrovat činnosti, návaznost operací, aktů chování).“ (Řezáč, 1998, s.177)

„Nedirektivní styl řízení je příznačný iniciováním a inspirací společných aktivit především příkladem, přímou akcí. Příkazy, autoritářský nátlak, užívání mocenských prostředků aktivizace členů skupiny jsou prakticky vyloučeny. Vůdce se snaží vytvářet podmínky pro (sebe)realizaci členů skupiny.“ (Řezáč, 1998, s.177)

„Tvořivé vedení je příznačné především iniciováním skupinové atmosféry, která přeje hledání, objevování nových možností (variant) činnosti. Podporuje originalitu v činnosti členů skupiny. Při hodnocení členů skupiny se zaměřuje především na výsledek jejich aktivity (na rozdíl od sledování a neustálého „vyhodnocování“ volby a průběhu aktivit jedinců).“ (Řezáč, 1998, s.178)

J. Řezáč též poukazuje na humanistickou teorii, u nás známé pojetí z pohledu Jelínkové. Tento pohled navozuje jednotlivé příklady postupů a projevů učitele ve vztahu k žákům. Klade důraz na akceptaci osobnosti žáka, akceptaci stylu práce, podporu tvořivosti, utváření kooperativního stylu, podporuje klima ve školní třídě. Učitel se má zaměřit na dialog, umožnit žákům iniciovat téma. Důležitým momentem je respektování stylu práce, způsobu řešení a specifík výsledků žákovi práce. Pedagog ví, že žákova práce vychází z jeho silné motivace a je doprovázena silným zaujetím. Nechává tedy žáka práci dokončit. Na žákovy návrhy a myšlenky navazuje a oceňuje jejich význam ve vztahu k sobě samému vztahu k ostatním žákům. Pedagog oceňuje žákovo zaujetí a myšlenky, i když nevedly k bezprostřednímu kladnému výsledku. Učitel pomáhá žákům rozlišit produktivní a neproduktivní postupy a kroky řešení. (Řezáč, 1998, s. 179)

Speciální pedagog by měl také akceptovat osobnost žáka. Podle Řezáče (1998, s. 178) má učitel projevovat zdvořilost a úctu k osobnosti žáka. Pedagog má také pozorně vyslechnout názory žáka, má se zajímat o jeho problémy a dát najevo, že kontakt se žáky je pro něho osobním přínosem. Pedagog oceňuje žákovy názory a zajímá se o jejich odůvodnění. Učitel se zajímá o motivaci žákových školních i mimoškolních aktivit. Učitel respektuje osobní východiska žáka a jeho hodnotovou orientaci. Při zpětné vazbě dává najevo žákovi, že mu záleží především na tom, aby ho žáci pochopili a ne jen pouze poslechli. Pedagog by měl zásadně dodržovat dohodnutá pravidla, projevovat náklonnost a sympatie. Učitel svůj odlišný pohled na věc či problém vždy pečlivě odůvodní, projevuje nesouhlas, nikoli zamítnutí. Umožňuje tak

žákům získat co nejvíce možných variant pohledů na danou problematiku. Žák pak může sám zvažovat a následně samostatně rozhodovat.

„I když neakceptuje názor, postoj, projev chování žáka, akceptuje vždy jeho osobnost. Kriticky hodnotí (případně i odmítá) čin, nikoliv však žáka. Vždy připustí svoji chybu, a to tak, aby z ní vytěžil on sám i žáci. Odlišuje situační projev žáka od rysů a vlastností jeho osobnosti. Chyba je chápána jako důvod k hledání jiné cesty, nikoliv k hledání sankce za chybu.“ (Řezáč, 1998, s. 179)

Podle Řezáče (1998, s. 179) je důležitá podpora tvořivosti, podněcování hry žáků, důležité je hledání a formulace neobvyklých otázek a předkládání originálních řešení. Pedagog nezapomíná na akceptaci spontaneity žáka. Nadále platí, že učitelé nemohou „naučit“ či lépe rozvíjet tvořivost, nebudou-li oni sami tvořivými osobnostmi.

Řezáč rozlišuje dva základní postupy charakteristiky tvořivé osobnosti. První postup je zaměřen na charakteristiky rysů a vlastností tvořivé osobnosti. Druhý postup je zaměřen na charakteristiku potřeb tvořivé osobnosti.

Mezi základní vlastnosti žáků, kteří disponují požadavkem na rozvoj kreativity je zvýšená potřeba intelektuální aktivity, zvýšený zájem po informacích a podnětech sovisejících s prožívanou libostí z jejich získávání. K dalším vlastnostem také patří potřeba osobní svobody a nezávislosti. Uvádí se též potřeba sebeprojevu, seberealizace, zvýšená potřeba jistoty, bezpečí, stability, uznání, sounáležitosti, citové odezvy a respektu. Současně s potřebami tvořivých jedinců můžeme vyzorovat vlastnosti jako impulzivnost, vznětlivost, samostatnost, smysl pro humor, originalitu, schopnost koncentrace, náročnost, kritičnost a mnoho jiných příznačných vlastností žáků.

„Vzpomínáme tyto projevy tvořivého jedince proto, že vytváření podmínek pro uspokojování těchto potřeb by mělo být součástí úsilí o vytváření kultivujícího klimatu skupiny.“ (Řezáč, 1998, s.179)

4.4 Klima ve školní třídě a metody vytvářející adekvátní vztahy

Povinnou školní docházkou vznikají školní třídy. Školní třídy jsou malé, formální, členské skupiny. Postupný vývoj jednotlivých vztahů mezi žáky má za

důsledek vznik dalších, menších, neformálních podskupin. Tyto podskupiny jsou pro některé žáky členské a pro jiné vztažné.

Kyriacou říká: „Složení kolektivu třídy také poskytuje důležité informace. Jsou-li žáci rozděleni do tříd podle dosahovaných výsledků, nepochybně to ovlivní úroveň toho, co budou žáci očekávat od sebe a co bude učitel očekávat od nich. Při takovém rozdělení žáků do skupin podle výkonnosti je obzvláště důležité zajistit, aby žáci s průměrnými nebo podprůměrnými výsledky nebyli odrazeni od snahy podávat dobrý výkon. Tito žáci by se také neměli spokojit s příliš nízkými učitelskými výsledky. Jsou-li spolu v jedné třídě žáci s různými schopnostmi, často to vypovídá o stejné osobnostní hodnotě všech žáků. Dalším důležitým faktorem složení kolektivu třídy je původ z různých společenských vrstev, etnických skupin a určitý poměr „zdravých“ žáků a žáků postižených, popř. žáků s poruchami učení. Všechny tyto faktory mají významný vliv na vyučování a učení a také významným způsobem ovlivňují klima třídy. Získání autority, schopnost být společenský a motivovat žáky bude v jednotlivých případech vyžadovat odlišné dovednosti a porozumění v závislosti na tom, jaké bude konkrétní složení příslušné třídy. Důležitým prvkem dovedností vytvořit kladné klima třídy je citlivost na to, jak učitelovo chování zapůsobí na žáky, z nichž je třída složena, a citlivost na kontext, v němž se výuka odehrává.“ (Kyriacou, 2004, s. 92-93)

Důležité aspekty, které mají vliv na složení třídy jsou počet žáků ve třídě a lokalizace žáků. Pokud je ve třídě vysoký počet žáků, pak pedagog častěji komunikuje s těmi žáky, kteří výrazněji projevují svůj zájem. Učitel nemůže během vyučování komunikovat se všemi žáky ve stejné intenzitě. Pokud mluvíme o lokalizaci žáků, ve třídě existují tzv. akční zóny, ve kterých jsou žáci ovlivňováni pedagogem v nestejně intenzitě. Přesazení žáka může někdy zásadně změnit jeho učitelské výsledky. Záleží na intenzitě žákova zapojení při vyučovacím procesu.

Sociologie nám rozlišuje skupiny podle velikosti na malé a velké. Školní třída je typickým příkladem malé skupiny. Rozdělení podle typu vztahů jsou na skupiny formální a neformální. Školní třídy a učitelský sbor patří do skupiny formální. Takové skupiny se vyznačují specifickými druhy vztahů. Jsou to vztahy mezi učiteli a žáky nebo vztahy mezi jednotlivými žáky. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001)

Oproti primární skupině, kam patří rodina, má sekundární skupina svou účelovou vazbu mezi jednotlivými členy. Účelem skupiny je splnění určitého cíle, zapojení členů do procesu. Takovou sekundární skupinou je tedy školní třída.

Podle Řezáče utváření kooperativního stylu vede žáky k odezvě na názory jiných. Tento styl podporuje klima ve třídě. Dá se říci, že nepřímo integruje a podněcuje skupinové procesy. Rozpory řeší s ohledem na specifika žáka a vlastnost jednotlivých skupin. Kooperativní styl podporuje vzájemné hodnocení, oceňuje týmovou spolupráci a aktivitu podskupin. Vede žáka k akceptaci druhých a také k akceptaci sebe samého, podporuje sociabilitu jedinců a sebepoznávání ve skupině. (Řezáč, 1998)

Kooperativní styl „*Podporuje každou individuální aktivitu pokud není v rozporu s hodnotami společnosti či neomezuje aktivitu jiných žáků.*“ (Řezáč, 1998, s.180)

Metodami vytváření adekvátního vztahu jsou metody pozorování, kdy intaktní žáci pozorují svého spolužáka s postižením. Na základě vlastního pozorování vyhodnocují schopnosti a nedostatky žáka s postižením. Tato metoda pomáhá k pochopení a vcítění se do potřeb jedinců s postižením, což je důležité pro společný život ve společnosti.

V **metodách besed a rozhovorů** speciální pedagogové zprostředkovávají besedy s žáky, zejména s těmi, do jejichž kolektivu má přijít nový žák s postižením. Besedy se zúčastňují pracovníci poraden a členové občanských sdružení.

V **metodách soutěže** speciální pedagogové organizují soutěžení společně pro všechny žáky. V soutěžích mohou být úspěšní jak postižení tak i zdraví jedinci.

Metoda skupinové práce probíhá přímo ve vzdělávacím procesu, ale i doma ve formě skupinových domácích prací. Tato metoda vede ke společné kooperaci mezi všemi zainteresovanými jedinci.

Metoda společných výletů dětí s postižením i bez postižení. Žáci sdílejí společný čas na výletech, exkurzích a dětských táborech. Mezi dětmi cíleně pěstujeme vřelé mezilidské vztahy.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 POPIS VÝZKUMU

5.1 Cíl a hypotézy výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je zmapovat a nashromáždit teoretické pohledy na problematiku pedagogických kompetencí učitelů a následně provést na vybraných základních školách porovnání pedagogických kompetencí u speciálních pedagogů, kteří učí na škole speciální a praktické a pedagogů na běžných základních školách. Cílem bylo zjistit do jaké míry se liší pedagogické kompetence těchto dvou skupin pedagogů. Empirická část diplomové práce proběhla na základě dotazníkové metody.

Byly také stanoveny dílčí cíle diplomové práce.

Zjistit do jaké míry se liší kompetence k vyučování a výchově u speciálního pedagoga a pedagoga na běžné škole.

Zjistit úroveň osobnostních kompetencí.

Zjistit úroveň komunikačních dovedností pedagogů.

Při výzkumném šetření byly stanoveny tři hypotézy.

H1: Speciální pedagog musí zvládnout při podmínkách vzdělávání mnohem širší spektrum kompetencí k vyučování a výchově žáků, než učitel na běžné základní škole.

H2: Osobnostní kompetence pedagogů jsou na vysoké úrovni.

H3: Speciální pedagogové jsou si vědomi náročnosti své práce k požadovaným kompetencím.

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný soubor byl rozdělen do dvou skupin. Výzkumný vzorek této diplomové práce je složen z pedagogických pracovníků základních škol regionu Praha východ. Jedná se o skupinu speciálních pedagogů. Druhou skupinu respondentů tvoří vyučující na základní škole běžného typu.

V rámci první skupiny byla charakterizována základní škola speciální na Praze východ. Dle koncepce této školy, v oddílu Pracovníci školy se píše, že vedení školy vynaložilo velké úsilí o získání kvalitních a plně kvalifikovaných pracovníků. I tak je dále nutné umožnit pracovníkům celého pedagogického sboru další získávání odborných znalostí. V koncepci této školy je nastíněno rozdělení do několika oblastí: Výchovně vzdělávacích činností, což je základní oblast pro stanovení výchovné a vzdělávací strategie, samotnou tvorbu školních vzdělávacích programů, jejich následné uvedení do praxe. Do této oblasti patří formování názorů, hodnot a postojů žáků. Další oblastí jsou mezilidské - profesní vztahy. Ve výchově a vzdělávání nejen zdravotně postižených dětí, jsou nutné dobré vztahy na pracovišti a ochota diskutovat o problémech. Společné řešení a přijímání opatření k nápravě a stanovení jasných pravidel pro práci patří právě do této oblasti. Odborné a pedagogické řízení je spojeno s kvalitním rozdělením kompetencí mezi jednotlivé pracovníky, zajištěním výuky podle nových získaných znalostí a dovedností, vhodných metod a postupů. Finanční zabezpečení provozu školy a materiálně technické zabezpečení školy je v současné době nejen v kompetenci zřizovatele a státu, ale i samotná škola se musí snažit o získání jiných zdrojů. Organizace chodu školy, informační systém školy souvisí s dodržováním zákonných norem a předpisů. Preventivní činnost školy je spojena s problémy žáků, jejich potřebami. Žákům je třeba naslouchat, je nutné vytvářet přátelskou atmosféru, kterou si budou samotní žáci přenášet do svého dalšího chování a jednání mimo školu. Prezentace školy na veřejnosti, spolupráce s institucemi souvisí s kvalitními webovými stránkami. Je třeba aktivně spolupracovat i s dalšími institucemi, neziskovými organizacemi, se zřizovatelem a školskou radou.

V pořadí druhém je charakterizována základní škola praktická na Praze východ, kde jsou zaměstnáni též speciální pedagogové, kteří patří k první výzkumné skupině

respondentů. Tato základní škola je plně organizovaná s prvním i druhým stupněm vzdělávání v devíti ročnících základní školy praktické, s desíti ročníky základní školy speciální. Jednotlivé třídy jsou naplněny více ročníky. V koncepci školy se hovoří o nutnosti stálého zkvalitňování odbornosti pedagogických pracovníků. Ve škole pracují ve větší míře kvalifikovaní speciální pedagogové, kteří úzce spolupracují se školskými poradenskými zařízeními. Ve škole je zřízena třída pro žáky s poruchou autistického spektra. Vzdělávací potřeby těchto žáků jsou zajišťovány plněním individuálních plánů, které sestavuje speciální pedagog na základě vyšetření žáka odborným pracovištěm. Speciální pedagog spolupracuje s SPC a PPP. Škola se také snaží zajišťovat asistenty. Na škole pracuje asistent pro žáky se zdravotním postižením a asistent pro žáky sociálně znevýhodněné.

Třetí školou, jejíž pedagogové patří do druhého výzkumného vzorku diplomové práce, je základní škola běžného typu. Tato škola je úplná s devíti postupnými ročníky. Na prvním i druhém stupni jsou zpravidla dvě až tři paralelní třídy v ročníku. Na 2. stupni základní školy jsou zřízené třídy s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů. V každém ročníku jsou tyto speciální třídy. Pro žáky z 1. stupně jsou zřízena tři až čtyři oddělení školní družiny. Stravování pro žáky je zajištěno ve školní jídelně. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v plné míře zajištěno. Žáci se zdravotním postižením nebo znevýhodněním, případně sociálním znevýhodněním jsou integrováni do běžných tříd. Podle individuálních potřeb dětí má škola k dispozici speciální nebo alternativní pomůcky, které jsou žákům bezplatně k dispozici. Hlavní budova školy je bezbariérová. Podle doporučení odborných pracovišť jsou vypracovávány individuální plány, ve kterých jsou zdůrazněny metody a formy práce, způsob hodnocení žáka a spolupráce s rodiči. Pro mimořádně nadané žáky jsou ve škole vytvářeny individuální vzdělávací plány. Nadaní žáci mohou v některých případech navštěvovat vyšší ročník, pracovat na samostatných projektech a dostávají úkoly odpovídající jejich nadání. Pro žáky nadprůměrně nadané v oblasti přírodních věd jsou na 2. stupni zřízeny třídy s rozšířenou výukou matematiky, fyziky, chemie. Do matematických tříd jsou žáci přijímáni vždy z 5. ročníku na základě testu a pololetního hodnocení. Ostatním žákům školy, kteří vykazují talent a nadání v jiných oblastech, než škola nabízí, se snažíme vycházet vstříc. Nadaným dětem se učitelé individuálně věnují a škola podporuje jejich účast na soutěžích a olympiádách.

Pro dostatečný počet respondentů byli osloveni pedagogičtí pracovníci další základní školy v regionu. Tato v pořadí již druhá škola je ve stejném městě jako první základní škola. Pracovníci obou základních škol pracují na Praze východ. Tato škola je úplná s devíti postupnými ročníky. Paralelní třídy jsou v každém ročníku. Dle výroční zprávy školy pedagogové respektují zdravotní hlediska a individualitu jednotlivých žáků. Mimo působení školního psychologa, speciálního pedagoga a metodika prevence škola spolupracuje s odborníkem na mezilidské vztahy. Psycholog pracuje s kolektivy tříd, poskytuje individuální konzultace pro žáky, učitele a rodiče. S uvedeným odborníkem úzce spolupracují výchovní poradci a preventisté pro 1. a 2. stupeň školy. Školští odborníci jsou v úzkém spojení s pedagogicko-psychologickými poradnami, lékaři, odbornými pracovišti, sociální péčí a rodiči. Základní škola též zajišťuje asistenty pedagoga.

5.2.1 Struktura učitelů ZŠ speciální

Na základní škole speciální v regionu Praha východ pracuje ředitelka školy, její zástupkyně, třináct třídních učitelů, pět asistentů pedagoga a čtyři vychovatelky. Je zde vykonávána funkce výchovné poradkyně, metodika prevence a metodika EVVO.

Tabulka 2: Členění pracovníků ZŠ speciální podle odborné kvalifikace

odborná kvalifikace pracovníků	splňuje kvalifikaci	nesplňuje kvalifikaci	celkem	% kvalifikace
učitel prvního stupně a učitel přípravného ročníku	7	0	7	29,2
učitel druhého stupně základní školy	6	0	6	25,0
vedoucí pracovník	2	0	2	8,3
asistent pedagoga	5	0	5	20,8
vychovatelka	4	0	4	16,7
Celkem	24	0	24	100,0

Zdroj: web.Info o škole, výroční zpráva 2012

Z tabulky dva, která rozděluje pracovníky školy podle odborné kvalifikace vyplývá, že na základní škole speciální se podařilo naplňovat kvalifikovanost na sto procent. Prioritou vedení této školy byla úplná kvalifikovanost pracovníků a to se také podařilo.

Tabulka 3: Rozdělení pedagogických pracovníků ZŠ speciální podle věku

Věk	celkem	%
do 20 let	0	0
21 - 30 let	2	8,3
31 - 40 let	7	29,2
41 - 50 let	12	50,0
51 - 60 let	3	12,5
61 a více let	0	0
Celkem	24	100,0
%	100,0	x

Zdroj: web.Info o škole, výroční zpráva 2012

Do nejvíce zastoupené skupiny pedagogických pracovníků na ZŠ speciální patří skupina pracovníků od jednačtyřiceti do padesáti let. V případě uvedené školy speciální vidíme z tabulky tři, že procento pracovníků nejpočetnější skupiny je padesátiprocentní. Do nejméně zastoupené skupiny patří pracovníci do třiceti let, jen něco málo přes osm procent.

5.2.2 Struktura učitelů ZŠ praktické

Na základní škole praktické pracuje ředitelka školy, dále zástupkyně ředitelky, která je zároveň vedoucí učitelkou, učitelka – výchovná poradkyně, učitelka – protidrogová koordinátorka, speciální pedagogové, vychovatelé, asistenti pedagoga pro žáky se zdravotním postižením a asistenti pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním.

Tabulka 4: Členění pracovníků ZŠ praktické podle odborné kvalifikace

odborná kvalifikace pracovníků	splňuje kvalifikaci	nesplňuje kvalifikaci	celkem	% kvalifikace
učitel prvního stupně a učitel přípravného ročníku	6	4	10	18,2
učitel druhého stupně základní školy	8	1	9	24,2
vedoucí pracovník	2	0	2	6,1
asistent pedagoga	8	0	8	24,2
vychovatelka	2	2	4	6,1
Celkem	26	7	33	78,8

Zdroj: web.Info o škole, výroční zpráva 2012

Z výše uvedené tabulky čtyři vyplývá, že kvalifikovanost pracovníků na škole praktické je necelých sedmdesát devět procent. Největší počet nekvalifikovaných je na prvním stupni základní školy praktické.

Tabulka 5: Rozdělení pedagogických pracovníků ZŠ praktické podle věku

Věk pedagogických pracovníků	celkem	%
do 20 let	0	0
21 - 30 let	2	6,1
31 - 40 let	9	27,3
41 - 50 let	12	36,4
51 - 60 let	5	15,1
61 a více let	5	15,1
Celkem	33	100,0
%	100,0	x

Zdroj: web.Info o škole, výroční zpráva 2012

Na základní škole praktické je nejvíce zastoupená skupina pracovníků ve věku do padesáti let a to více než třicet šest procent. Nejvíce zastoupená skupina pracovníků na škole praktické i speciální je ve stejném věkovém rozpětí. Další větší skupinou jsou pracovníci ve věku do čtyřiceti let. Na škole praktické jsou zaměstnány dvě učitelky v důchodovém věku. Z uvedené tabulky vyplývá, že mladších speciálních pedagogů je na této škole nedostatek. Se stejným problémem se potýká i škola speciální.

5.2.3 Struktura učitelů na 1. ZŠ běžného typu

Pedagogický sbor je tvořen ředitelem, zástupkyní ředitelky pro 1. stupeň a školní družinu, zástupkyní pro 2. stupeň, více než třiceti učiteli. Ve školní družině působí čtyři vychovatelky. Zástupkyně pro 1. stupeň je zároveň i výchovná poradkyně, na druhém stupni tuto funkci vykonává jedna z učitelek. Učitelé se dále vzdělávají a získávají osvědčení. Nejčastěji se zúčastňují kurzů zaměřených na práci s dětmi s vývojovými poruchami učení nebo s poruchami chování. Jednou z priorit školy jsou třídy s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů, a proto jsou téměř všichni učitelé proškoleni v práci na počítači na úrovni Z, dále pak polovina na úrovni P₁, třetina na úrovni P₂, někteří pedagogové na úrovni P₃ a 1 pedagog na úrovni S. Věkově je sbor poměrně pestrý – od absolventů po důchodce. Téměř všichni učitelé splňují kvalifikační předpoklady k výkonu svého povolání.

Tabulka 6: Členění pracovníků 1. ZŠ podle odborné kvalifikace

odborná kvalifikace pracovníků	splňuje kvalifikaci	nesplňuje kvalifikaci	celkem	% kvalifikace
učitel prvního stupně základní školy	10	3	13	27,0
učitel druhého stupně základní školy	14	1	15	37,8
vedoucí pracovník	3	0	3	8,1
asistent pedagoga	0	1	1	0
vychovatelka	2	3	5	5,4
Celkem	29	8	37	78,3

Zdroj: Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2011-2012

Z tabulky šest vyplývá, že čtyři učitelé nesplňují kvalifikaci, jedná se o tři učitele z prvního stupně a jednoho učitele z druhého stupně. Dva učitelé na prvním stupni a jeden učitel na druhém stupni ZŠ, kteří nesplňují odbornou kvalifikaci, v současné době studují. Celková kvalifikovanost základní školy je splněna ze 78 %.

Tabulka 7: Rozdělení pedagogických pracovníků 1. ZŠ podle věku

Věk pedagogických pracovníků	celkem	%
do 20 let	0	0
21 - 30 let	3	8,1
31 - 40 let	10	27,0
41 - 50 let	15	40,6
51 - 60 let	9	24,3
61 a více let	0	0
Celkem	37	100,0
%	100,0	x

Zdroj: Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2011-2012

Z tabulky sedm je patrné, že největší podíl učitelů je mezi jednačtyřiceti až padesáti lety. Tato nejpočetnější věková skupina čítá čtyřicet procent pracovníků z celkového počtu. Další početnější skupinou jsou učitelé ve věkovém rozmezí mezi jednatřiceti až čtyřiceti lety a jednapadesáti až šedesáti lety. Z rozdělení podle věku pracovníků je jasné, že mladších pracovníků do třiceti let je zhruba jen osm procent.

5.2.4 Struktura učitelů na 2. ZŠ běžného typu

Na druhé základní škole je pedagogický sbor tvořen ředitelkou školy, zástupkyní pro první a druhý stupeň školy a šestnácti učiteli. Ve škole působí tři vychovatelky a jeden asistent pedagoga. Nezbytnou součástí týmu jsou vychovatelky působící ve školní družině. Druhá základní škola provozuje dvě oddělení školní družiny.

Tabulka 8: Členění pracovníků 2. ZŠ podle odborné kvalifikace

odborná kvalifikace pracovníků	splňuje kvalifikaci	nesplňuje kvalifikaci	celkem	% kvalifikace
učitel prvního stupně základní školy	8	2	10	34,8
učitel druhého stupně základní školy	5	1	6	21,7
vedoucí pracovník	3	0	3	13,1
asistent pedagoga	1	0	1	4,3
vychovatelka	2	1	3	8,7
Celkem	19	4	23	82,6

Zdroj: Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2011-2012

V tabulce osm je vidět, že tři učitelé a jedna vychovatelka nespĺňují kvalifikaci. Druhá základní škola má kvalifikovanost všech svých pracovníků téměř na osmdesáti třech procentech.

Tabulka 9: Rozdělení pedagogických pracovníků na 2. ZŠ podle věku

Věk pedagogických pracovníků	celkem	%
do 20 let	0	0
21 - 30 let	2	8,7
31 - 40 let	12	52,2
41 - 50 let	4	17,4
51 - 60 let	5	21,7
61 a více let	0	0
Celkem	23	100,0
%	100,0	x

Zdroj: Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2011-2012

Z tabulky devět je patrné, že nejpočetnější věková skupina pracovníků na druhé základní škole je ve věkovém rozmezí do čtyřiceti let. Tato skupina je více než poloviční počet všech pracovníků. Na této škole pracuje tedy poměrně dost mladých lidí. V pořadí druhou nejpočetnější skupinou jsou pedagogové do šedesáti let.

5.3 Metody sběru dat

Pro realizaci praktické části této diplomové práce byla použita metoda dotazníkového šetření. Vytvoření dotazníku bylo stěžejní pro toto výzkumné šetření. Dotazník měl za úkol získat základní informace a údaje o respondentech, a předložit jejich názory na danou tematiku profesních kompetencí. Na základě prostudované odborné literatury k předloženému problému a na základě stanovených cílů výzkumu byl zvolen soubor otázek. Ke sběru dat bylo použito dotazníku v tištěné podobě. Výzkum byl prováděn u dvou skupin respondentů. Obě skupiny obdržely stejné dotazníky. Jednalo se o speciální pedagogy a pedagogy vyučující na běžné škole základní. V dotazníku je obsaženo celkem dvacet dva otázek zaměřených na profesní kompetence učitele. Na položené otázky odpovídali respondenti anonymně. Respondent měl možnost vybírat z nabízených možností odpovědí ano, spíše ano, ne a spíše ne. Tato forma byla zvolena s ohledem na časovou náročnost přímých rozhovorů, zejména kvůli vytíženosti všech učitelů. V rámci dotazníkového šetření byl zjišťován stav pedagogických kompetencí učitelů. Stav předložených kompetencí byl dále porovnáván mezi speciálními pedagogy a pedagogy vyučujícími na běžných základních školách. Výzkumné dotazníkové šetření se v této diplomové práci opíralo o Švecovo rozdělení pedagogických kompetencí. Toto rozdělení je mi sympatické, jelikož se kompetence prolínaly v praktické pedagogické činnosti. Dotazník byl rozdělen do tří hlavních oddílů. Tyto oddíly směřovaly k otázkám souvisejícím s kompetencemi k vyučování a výchově, kompetencemi osobnostními a rozvíjejícími kompetencemi. Dotazník je součástí příloh této diplomové práce. U zjišťování odpovědí respondenti sami a dobrovolně hodnotili svůj stav kompetencí. Myslím, že v případě učitelů nebyl problém při vyplnění tohoto dotazníku, protože součástí učitelské profese je mimo jiné i nezbytná sebereflexe.

5.4 Sběr a zpracování údajů

Výzkumné šetření bylo realizováno od dubna 2011 do října 2012. Dotazníkovým šetřením bylo osloveno celkem padesát sedm speciálních pedagogů pracujících s klienty s mentálním postižením či souběžným postižením s více vadami. Dále bylo osloveno šedesát pedagogů, kteří pracují s dětmi na běžné základní škole. Respondentům bylo předloženo, co je cílem tohoto výzkumného šetření. Samotné dotazníky pro učitele byly předávány respondentům osobně pověřenou osobou. Pověřené osobě bylo náležitě předloženo vysvětlení a objasnění k čemu dotazník slouží. Pověřená osoba byla kontaktována osobně. Jednalo se vždy o vedoucí pracovníky jednotlivých škol. Návratnost byla stoprocentní. Na základě zjištěných informací a dat byla vypracována analýza porovnání obou pracovních skupin respondentů. Dále bylo respondentům sděleno, že předložený dotazník je anonymní a získané údaje budou použity pouze pro účely výzkumného projektu. Respondenti byli požádáni, aby byl dotazník vyplňován samostatně, aby tímto vyjadřovali svůj individuální názor. Rovněž bylo zdůrazněno, aby se respondenti pokusili vyjádřit na všechny otázky a ke každé z nich zvolili vždy jen jednu odpověď.

Výsledky byly zpracovány tak, že interpretace údajů nabízena náhledem na odpovědi pedagogů a speciálních pedagogů v jednotlivých přehledných tabulkách s četností odpovědí na výše uvedené otázky v jednotlivých kompetencích. V tabulkách bylo předloženo porovnání četností odpovědí obou výzkumných skupin respondentů. V závěru pedagogického výzkumu byla četnost odpovědí konfrontována s ověřovanými hypotézami, následovalo shrnutí a další doporučení.

5.5 Interpretace údajů

Následující tabulka číslo deset je zaměřena na kompetence k vyučování a výchově. Otázek bylo celkem jedenáct. Je Vaše hodnocení vzhledem k individuálním a vývojovým zvláštnostem žáků efektivní? Daří se Vám navodit učební aktivity žáků? Přizpůsobujete metodiky individuálním zvláštnostem žáků, poruchám učení a chování? Daří se Vám zdárně vytvářet mezipředmětové vztahy? Má Váš způsob komunikace s žáky kladné výsledky? Je Váš způsob komunikace a spolupráce s rodiči žáků efektivní? Máte přehled o individuálních a vývojových zvláštnostech žáků, používáte

pedagogickou diagnostiku? Jste schopen/a diagnostikovat a vyhledávat žáky se specifickými poruchami učení a chování? Jste schopen/a diagnostiky sociálně patologických projevů žáků (šikany)? Víte, jakým způsobem zprostředkovat prevenci a nápravu sociálně patologických jevů žáků? Podporujete žáky v oblasti zájmové a mimoškolní?

Tabulka 10: Náhled na četnost odpovědí u jednotlivých otázek v dotazníku ke kompetenci k vyučování a výchově u učitelů na běžné škole a speciálních pedagogů

Otázka	Učitel na běžné ZŠ - odpověď				Speciální pedagog - odpověď			
	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
č. 1	49	11	0	0	55	2	0	0
č. 2	56	4	0	0	56	1	0	0
č. 3	34	24	2	0	57	0	0	0
č. 4	55	5	0	0	49	8	0	0
č. 5	60	0	0	0	57	0	0	0
č. 6	31	29	0	0	57	0	0	0
č. 7	5	17	38	0	57	0	0	0
č. 8	1	4	22	33	57	0	0	0
č. 9	6	52	2	0	56	1	0	0
č. 10	16	12	31	1	55	2	0	0
č. 11	57	3	0	0	57	0	0	0
celkem	370	161	95	34	613	14	0	0

Zdroj: Vlastní sběr dat

Profese speciálního pedagoga vyžaduje schopnost vést druhé, schopnost předávat informace, schopnost vychovávat a schopnost druhým pomoci, zvláště pak dětem a v neposlední řadě i rodičům dětí. Obecně je velice důležité aby speciální pedagog byl plně nasazen ve své profesi a do jisté míry i přijal práci navíc. Z otázek na

kteřé odpovídalí jednotliví respondentí vyplývá, že speciální pedagogové mají více schopností při diagnostikování jednotlivých poruch učení a patologických jevů než učitelé na běžné škole. Logicky mají i více zkušeností s prevencí a s individuálními zvláštnostmi žáků. Profese speciálního pedagoga je mnohdy velice vysilující. Pedagog by měl umět dobře rozvrhnout pedagogický proces a strategicky naplánovat postupy své práce. Z tabulky číslo deset je vidět, že obě dvě skupiny respondentů nemají problémy s komunikací s žáky, navozením mezipředmětových vztahů a jednotlivými metodami vyučovacího procesu. Od speciálních pedagogů je vyžadována vysoká úroveň v oblasti komunikační, jelikož se ve své profesi neustále setkávají s rodiči, ostatními speciálními pedagogy, psychology a jinými odbornými pracovníky. Pedagog však hlavně pracuje s dětmi. Komunikace s dětskou populací ovlivňuje celkovou úroveň výchovy a vzdělávání. Z tabulky lze vyčíst, že občas vážne komunikace s rodiči u pedagogů na běžných školách.

Druhá část dotazníku byla věnována otázkám směřujícím ke kompetencím osobnostním. Otázky byly tři. Jste dostatečně asertivní a empatický/á? Provádíte sebereflexi a reflexe své pedagogické činnosti? Zvládáte stresové situace?

Tabulka 11: Náhled na četnost odpovědí u jednotlivých otázek v dotazníku ke kompetenci osobnostní u učitelů na běžné škole a speciálních pedagogů

Otázka	Učitel na běžné ZŠ - odpověď				Speciální pedagog - odpověď			
	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
č. 1	60	0	0	0	57	0	0	0
č. 2	47	11	2	0	55	2	0	0
č. 3	51	9	0	0	57	0	0	0
celkem	158	20	2	0	169	2	0	0

Zdroj: Vlastní sběr dat

Vztah učitel a žák je jedním z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují klima školy. Tento vztah by měl být podpořen učitelovým uměním naslouchat, empatičností a vcítěním se do žákoví osoby. Děti, které musí žít s jakýmkoli handicapem, jsou velice

citlivé. Svým empatickým cítěním by měl pedagog vycítit i bez slova dítěte problém a ihned ho řešit. U speciálního pedagoga je předpoklad flexibility a adaptivity po celou dobu vyučovacího a výchovného procesu. Z uvedených odpovědí na otázky týkající se osobnostních kompetencí pedagogů vyplývá, že obě skupiny respondentů jsou zdatnými v osobnostních kompetencích.

Ve třetí části dotazníku byly sledovány otázky týkající se kompetencí rozvíjejících. Položených otázek bylo celkem osm. Zvládáte moderní informační technologie, pracujete s informacemi? Vytváříte školní projekty ve spolupráci s institucemi? Máte dostatečné znalosti o administrativě, vedení záznamů vzdělávacích výsledků, evidenci žáků a doplňování příslušných výkazů? Disponujete znalostmi o základních zákonech ve školství? Orientujete se ve společenských změnách? Znáte alespoň dva světové jazyky? Účastníte se dalšího mimoškolního vzdělávání? Domníváte se, že existují překážky, které Vám brání vykonávat svou práci efektivně?

Tabulka 12: Náhled na četnost odpovědí u jednotlivých otázek v dotazníku k rozvíjející kompetenci u učitelů na běžné škole a speciálních pedagogů

Otázka	Učitel na běžné ZŠ - odpověď				Speciální pedagog - odpověď			
	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
č. 1	45	14	1	0	50	7	0	0
č. 2	10	38	10	2	42	13	2	0
č. 3	60	0	0	0	57	0	0	0
č. 4	10	12	38	0	25	31	1	0
č. 5	60	0	0	0	57	0	0	0
č. 6	5	23	15	17	10	19	7	21
č. 7	59	1	0	0	57	0	0	0
č. 8	0	1	23	36	0	0	9	48
celkem	249	89	87	55	298	70	19	69

Zdroj: Vlastní sběr dat

Speciální pedagog by měl disponovat schopností pracovat s odbornými termíny, problematikou jednotlivých oblastí speciální pedagogiky. Součástí průběžného vzdělávání pedagoga je sebevzdělávání, orientace ve společenských změnách. V dnešní době je potřeba znát alespoň dva světové jazyky. Učitelé denně plánují průběh vyučovacího procesu, vytváří různé vzdělávací plány, vzdělávací projekty a stále jsou obklopeni nejrůznější administrativou, která se stala neoddělitelnou součástí jejich profese. Výhodou pro práci učitele je i dobrá znalost výpočetní techniky, protože se téměř vše vyřizuje elektronickou cestou. Podle odpovědí se obě skupiny respondentů velice dobře orientují ve společenských změnách, mají dostatečné znalosti o administrativě a aktivně se zúčastňují mimoškolního vzdělávání. Problémy mají se znalostí alespoň dvou světových jazyků. Práci s výpočetní technikou ovládají nepatrně lépe speciální pedagogové.

Tabulka 13: Porovnání četností odpovědí na otázky u kompetence k vyučování a výchově u pedagogů na běžné ZŠ a speciálních pedagogů

Odpověď	Pedagog běžné ZŠ	Speciální pedagog
ANO	370	613
SPÍŠE ANO	161	14
SPÍŠE NE	95	0
NE	34	0
celkem	660	627

Zdroj: Vlastní sběr dat

V tabulce třináct jednoznačně vidíme, že četnost kladných odpovědí u speciálních pedagogů v otázkách kompetencí k vyučování a výchově převažuje nad kladnými odpověďmi u pedagogů na základní škole běžného typu. Tím potvrzujeme naši hypotézu H1, že speciální pedagog musí zvládnout při podmínkách vzdělávání mnohem širší spektrum kompetencí k vyučování a výchově žáků, než učitel na běžné základní škole.

Tabulka 14: Porovnání četností odpovědí na otázky k osobnostní kompetenci u pedagogů na běžné ZŠ a speciálních pedagogů

Odpověď	Pedagog běžné ZŠ	Speciální pedagog
ANO	158	169
SPÍŠE ANO	20	2
SPÍŠE NE	2	0
NE	0	0
celkem	180	171

Zdroj: Vlastní sběr dat

Z tabulky čtrnáct můžeme vypočítat, že většina odpovědí obou zkoumaných skupin pedagogů jsou kladné. Tímto šetřením potvrzujeme hypotézu H2, že osobnostní kompetence všech pedagogů jsou na vysoké úrovni. U skupiny speciálních pedagogů navíc nevidíme žádné záporné odpovědi týkající se osobnostních kompetencí.

Tabulka 15: Porovnání četností odpovědí na otázky k rozvíjející kompetenci u pedagogů na běžné ZŠ a speciálních pedagogů

Odpověď	Pedagog běžné ZŠ	Speciální pedagog
ANO	249	298
SPÍŠE ANO	89	70
SPÍŠE NE	87	19
NE	55	69
celkem	480	456

Zdroj: Vlastní sběr dat

Porovnávaná četnost odpovědí u rozvíjejících kompetencí v tabulce patnáct je pestrá. Stále však převažují kladné odpovědi, tudíž i kladné postoje k rozvoji pedagogů v oblasti komunikace, práce s technologiemi, spolupráce s ostatními institucemi, znalosti zákonů a změn ve společnosti. Četnost záporných odpovědí se u obou

zkoumaných skupin projevila u otázky objevují u otázky zda existují nějaké překážky, které brání ve výkonu jejich profese. Obě skupiny respondentů se ve většině případů shodují v tom, že žádné překážky nevnímají.

Tabulka 16: Kvalita odpovědí v jednotlivých kompetencích u pedagogů na ZŠ běžného typu

	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
I. kompetence k vyučování a výchově	370	161	95	34
II. kompetence osobnostní	158	20	2	0
III. kompetence rozvíjející	249	89	87	55

Zdroj: Vlastní sběr dat

Tabulka 17: Kvalita odpovědí v jednotlivých kompetencích u speciálních pedagogů

	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
I. kompetence k vyučování a výchově	613	14	0	0
II. kompetence osobnostní	169	2	0	0
III. kompetence rozvíjející	298	70	19	69

Zdroj: Vlastní sběr dat

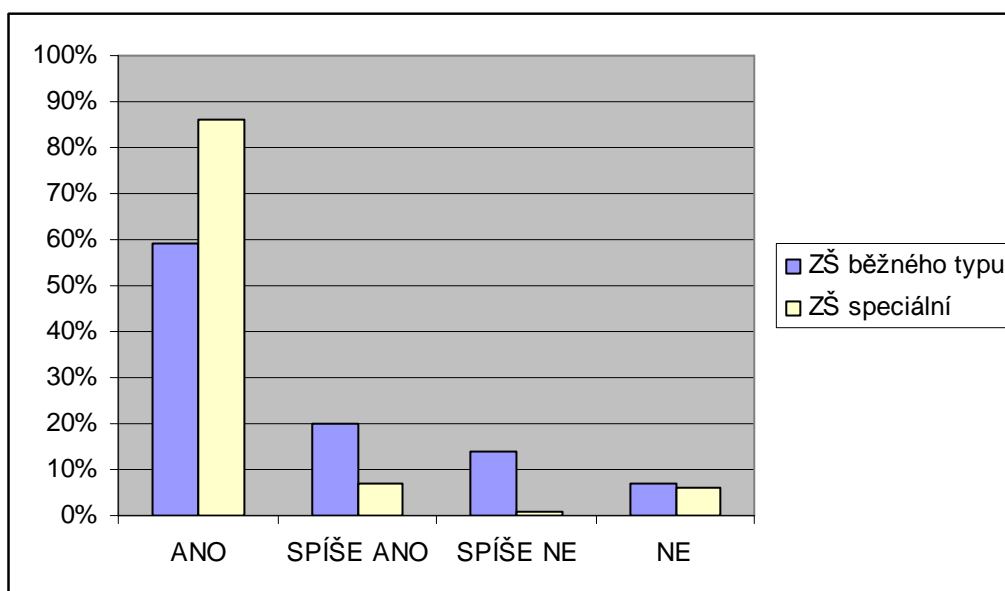
Z tabulky šestnáct a sedmnáct je na první pohled vidět, že kvalita odpovědí v jednotlivých kompetencích je patrnější u speciálních pedagogů. Učitelé na běžné základní škole v mnohých případech nejsou schopni vyhledávat a diagnostikovat žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Kompetence k vyučování a výchově jsou stabilnější a produktivnější u speciálních pedagogů.

Tabulka 18: Procentuální četnost součtu odpovědí všech kompetencí u pedagogů na běžné ZŠ a speciálních pedagogů

%	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
ZŠ běžného typu	59 %	20 %	14 %	7 %
ZŠ speciální	86 %	7 %	1 %	6 %

Zdroj: Vlastní sběr dat

Graf 1: Četnost všech odpovědí k profesním kompetencím daných v dotazníku této diplomové práce pro pedagogy základních škol



Zdroj: Vlastní sběr dat

Výsledkem šetření diplomové práce je společně tabulka osmnáct a graf jedna, ve kterých je nastíněn procentuální počet jednotlivých druhů odpovědí u dotazníkového šetření, které se týká profesních kompetencí pedagogů. Při porovnání odpovědí pedagogů na škole běžného typu a speciálních pedagogů vidíme, že kladné odpovědi převažují u speciálních pedagogů. Cílem bylo zjistit do jaké míry se liší pedagogické kompetence těchto dvou skupin pedagogů. Tento cíl byl tedy splněn. Potvrzujeme též hypotézu H3, ve které se tvrdí, že speciální pedagogové jsou si vědomi náročnosti své práce k požadovaným kompetencím.

5.6 Shrnutí a doporučení

Diplomová práce s názvem Profesionální kompetence speciálního pedagoga se zabývá otázkou kompetencí k výchově a vzdělávání, kompetencemi osobnostními a kompetencemi rozvíjejícími, které se navzájem prolínají a jsou nedílnou součástí profese speciálního pedagoga.

Teoretická část popisuje osobnost speciálního pedagoga, přibližuje jeho typologii. Objasňuje pedagogické role, které jsou spojeny s činnostmi pedagoga. Přibližuje pojmy učitelská profese a speciální pedagog. Rozděluje a popisuje profesní kompetence. Nastihuje podmínky a klima ve školních třídách.

Praktická část ve snaze pomocí dotazníkového popisuje a porovnává profesní kompetence u speciálních pedagogů a pedagogů na běžných základních školách. Cílem diplomové práce bylo právě toto popsání a porovnání profesních kompetencí u obou skupin respondentů. Výzkumná část popisuje metody a postupy výzkumu a předkládá získaná data. V diplomové práci byl předložen dotazník pro pedagogy. Získaná data byla dle výzkumných otázek zpracována a popsána v závěru diplomové práce.

ZÁVĚR

Diplomová práce je zaměřena na současný stav profesních kompetencí speciálních pedagogů s porovnáním profesních kompetencí pedagogů na běžné škole základní. Nástrojem průzkumu bylo dotazování prostřednictvím anonymního dotazníku. Soubor otázek předkládaný pedagogům na základních školách různého typu nám posloužil k zjištění specifických údajů. Výzkumná praktická část byla zaměřena na profesní kompetence učitelů ve třech rovinách. První zkoumanou rovinou byly kompetence k vyučování a výchově, druhá rovina se týkala kompetencí osobnostních a ve třetí rovině byly prověřovány kompetence rozvíjející.

Z popisu teoretických východisek diplomové práce vyplývá, že ve všech pedagogických rolích se právě odráží osobnost speciálního pedagoga s jeho vlastnostmi a charakterem. Profese speciálního pedagoga zahrnuje nesčetně odborných aktivit a činností. Všechny výše uvedené požadavky na výkon a profesi speciálního pedagoga jsou důležité. Profesní kompetence spolu velmi úzce souvisí a navzájem se prolínají.

Při stanovení dílčích cílů byl předložen úkol, zjistit, do jaké míry se liší kompetence k vyučování a výchově u speciálního pedagoga a pedagoga na běžné škole. S tímto dílčím cílem souvisí stanovení první hypotézy. Speciální pedagog musí zvládnout při podmínkách vzdělávání mnohem širší spektrum kompetencí k vyučování a výchově žáků, než učitel na běžné základní škole. Z položených otázek v první části dotazníkovém šetření vyplynulo, že speciální pedagogové mají více schopností a zkušeností při diagnostikování poruch učení, chování a jiných patologických jevů než učitelé na běžné škole. Mají také více zkušeností s prevencí a individuálními zvláštnostmi žáků. Jejich profese je náročnější z hlediska výchovného i vzdělávacího. První hypotéza byla potvrzena.

Mezi kompetence k vyučování a výchově patří komunikativní dovednosti. Jedním z dílčích cílů bylo zjištění úrovně těchto dovedností. Šetření nám ukázalo, že způsob komunikace s žáky má kladné výsledky u obou skupin respondentů. Způsob komunikace a spolupráce s rodiči žáků je méně efektivní u pedagogů na běžných školách.

Zjistit úroveň osobnostních kompetencí pedagogů, byl další dílčí cíl této diplomové práce. Ve druhé hypotéze praktické části diplomové práce je řečeno, že úroveň osobnostních kompetencí pedagogů je na vysoké úrovni. Problematika osobnostních požadavků odborníků ve speciální pedagogice je velmi široká. Zahrnuje nejen odbornou kvalifikaci, ale i širokou škálu osobnostních vlastností a psychosociálních dovedností, bez kterých se speciální pedagog opravdu neobejde. Ve druhé části dotazníkového šetření, která se týká kompetencí osobnostních byla potvrzena druhá hypotéza. Většina pedagogů se přiklání ke kladným odpovědím. Bylo potvrzeno, že osobnostní kompetence všech pedagogů jsou na vysoké úrovni.

Výsledky výzkumu byly zpracovávány grafickým vyjádřením pomocí tabulek a grafu. Cílem diplomové práce bylo porovnání výše uvedených kompetencí u speciálního pedagoga a ostatních pedagogů na základních školách. Cíl diplomové práce, který byl stanoven v úvodu praktické části byl splněn. Potvrzuje se také třetí hypotéza. Speciální pedagogové jsou si vědomi náročnosti své práce k požadovaným kompetencím.

Profese speciálního pedagoga zahrnuje nesčetně odborných aktivit a činností. Všechny výše uvedené požadavky na výkon pomáhající profese speciálního pedagoga jsou důležité. Profesní kompetence spolu velmi úzce souvisí a navzájem se prolínají. Tato práce byla vedena snahou upozornit na důležitost profese speciálního pedagoga. Samotné vypracování této diplomové práce, široký přehled o osobních výpovědích jednotlivých pedagogů a porovnávání jednotlivých kompetencí bylo snahou upozornit na skutečnosti v životě speciálních pedagogů a zlepšování situace ve školství.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DYTRTOVÁ, R. a M. KRHUTOVÁ. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80 - 85931-79-6.

GELDARDOVÁ, K. a D. GELDARD. *Dětská psychoterapie v poradenství*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-476-2.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. a E. URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I.*, Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-20-7.

HADJ MOUSSOVÁ, Z. *Úvod do speciálního poradenství*. 1.vyd. Liberec: TU, 2002. ISBN 80-7083-659-8.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 71788031.

HELUS, Z. *Alternativní pohled na kompetence učitelů*. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2.vyd. Olomouc: UP Olomouc, 1998. ISBN 80-7067-798-8.

KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1994. ISBN: 80-7178-032-4.

- KNOTOVÁ, D. *Sociální kompetence edukátora*. Pedagogická orientace, 2001. ISBN 1211-4669.
- KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk Dobrá Voda, 2002. ISBN 80-86473-23-6.
- KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, s. r. o., 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KUBÍČE, J. a Z. KUBÍČOVÁ. *Máme mnoho společného (Integrace tělesně a mentálně postižených žáků, příležitost a odpovědnost)*. 1.vyd. Praha: TECH-MARKET, 1997. ISBN 80-86114-08-2.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.
- MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MÜHLPACHR, P. *Sociální kompetence učitele z pohledu sociální práce* In: VESELÁ, Z. a V. ŠVEC. *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Brno: Konvoj, 2001. ISBN 80-7302-016-5.
- NEZVALOVÁ, D. *Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele*. Pedagogická orientace, 2003. ISBN 1211-4669.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- PRAŠKO, J. a H. PRAŠKOVÁ. *Asertivitou proti stresu*. 2.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 3.vyd. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
- SPIPKOVÁ, V. *Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy*. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR, č. LS 2007. Podpora práce učitelů. Sborník z celostátní konference. 2. díl*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SVOBODOVÁ, J. *Činitelé výchovy*. In ŠMAHELOVÁ, B. a J. SVOBODOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.
- ŠVEC, V. a kol. *Cesty ku učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- ŠVEC, V. *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-092-1.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- VALENTA, M. a O. MÜLLER. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
- VALÍŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8.

VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK. ed. *Aplikovaná sociální psychologie I – Člověk a sociální instituce*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Seznam použitých internetových zdrojů

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální [online]. 10.12.2012. [cit. 2012-12-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-obor-vzdelani-zakladni-skola>

Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. 15. 12. 2012. [cit 2012-12-15]. Dostupné z : <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky>

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online]. 15. 12. 2012. [cit 2012-12-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. 5. 1. 2013. [cit 2013-01-05]. Dostupné z : <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů k 1. červenci 2010. [online]. 5. 1. 2013. [cit 2013-01-05]. Dostupné z : <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

Seznam použitých ostatních zdrojů

Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha. Praha: MŠMT, 2001. ISBN 20-211-0372-8.

Velký sociologický slovník. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80718431052.

SEZNAM TABULEK a GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Dělení kompetencí učitele	36
Tabulka 2: Členění pracovníků ZŠ speciální podle odborné kvalifikace	51
Tabulka 3: Rozdělení pedagogických pracovníků ZŠ speciální podle věku	52
Tabulka 4: Členění pracovníků ZŠ praktické podle odborné kvalifikace	53
Tabulka 5: Rozdělení pedagogických pracovníků ZŠ praktické podle věku	53
Tabulka 6: Členění pracovníků 1. ZŠ podle odborné kvalifikace	54
Tabulka 7: Rozdělení pedagogických pracovníků 1. ZŠ podle věku	55
Tabulka 8: Členění pracovníků 2. ZŠ podle odborné kvalifikace	56
Tabulka 9: Rozdělení pedagogických pracovníků na 2. ZŠ podle věku	56
Tabulka 10: Náhled na četnost odpovědí u jednotlivých otázek v dotazníku ke kompetenci k vyučování a výchově u učitelů na běžné škole a speciálních pedagogů	59
Tabulka 11: Náhled na četnost odpovědí u jednotlivých otázek v dotazníku ke kompetenci osobnostní u učitelů na běžné škole a speciálních pedagogů	60
Tabulka 12: Náhled na četnost odpovědí u jednotlivých otázek v dotazníku k rozvíjející kompetenci u učitelů na běžné škole a speciálních pedagogů	61
Tabulka 13: Porovnání četností odpovědí na otázky u kompetence k vyučování a výchově u pedagogů na běžné ZŠ a speciálních pedagogů	62
Tabulka 14: Porovnání četností odpovědí na otázky k osobnostní kompetenci u pedagogů na běžné ZŠ a speciálních pedagogů	63
Tabulka 15: Porovnání četností odpovědí na otázky k rozvíjející kompetenci u pedagogů na běžné ZŠ a speciálních pedagogů	63
Tabulka 16: Kvalita odpovědí v jednotlivých kompetencích u pedagogů na ZŠ běžného typu	64
Tabulka 17: Kvalita odpovědí v jednotlivých kompetencích u speciálních pedagogů	64

Tabulka 18: Procentuální četnost součtu odpovědí všech kompetencí u pedagogů na běžné ZŠ a speciálních pedagogů	65
--	----

Seznam grafů

Graf 1: Četnost všech odpovědí k profesním kompetencím daných v dotazníku této diplomové práce pro pedagogy základních škol	65
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro pedagogy základních škol I

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník pro pedagogy základních škol

Pokyny k vyplnění dotazníku.

- dotazník si pečlivě přečtete
- vhodnou variantu zakroužkujte
- vyplněný dotazník odevzdejte prosím kontaktní osobě
- tento dotazník je zcela anonymní

Identifikační údaje

Jste speciálním pedagogem na škole praktické nebo speciální? ANO NE

Jste pedagogem na běžné základní škole? ANO NE

V dotazníku prosím vyjádřete svůj stav pedagogických kompetencí.

I. Kompetence k vyučování a k výchově

1. Je Vaše hodnocení vzhledem k individuálním a vývojovým zvláštnostem žáků efektivní ?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

2. Daří se Vám navodit učební aktivity žáků?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

3. Přizpůsobujete metodiky individuálním zvláštnostem žáků, poruchám učení a chování?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

4. Daří se Vám zdárně vytvářet mezipředmětové vztahy?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

5. Má Váš způsob komunikace s žáky kladné výsledky?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

6. Je Váš způsob komunikace a spolupráce s rodiči žáků efektivní?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

7. Máte přehled o individuálních a vývojových zvláštnostech žáků, používáte pedagogickou diagnostiku?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

8. Jste schopen/a diagnostikovat a vyhledávat žáky se specifickými poruchami učení a chování?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

9. Jste schopen/a diagnostiky sociálně patologických projevů žáků (šikany)?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

10. Víte, jakým způsobem zprostředkovat prevenci a nápravu sociálně patologických jevů žáků?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

11. Podporujete žáky v oblasti zájmové a mimoškolní?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

II. Kompetence osobnostní

1. Jste dostatečně asertivní a empatický/á?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

2. Provádíte sebereflexi a reflexi své pedagogické činnosti?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

3. Zvládáte stresové situace?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

III. Rozvíjející kompetence

1. Zvládáte moderní informační technologie, pracujete s informacemi?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

2. Vytváříte školní projekty ve spolupráci s institucemi?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

3. Máte dostatečné znalosti o administrativě, vedení záznamů vzdělávacích výsledků, evidenci žáků a doplňování příslušných výkazů?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

4. Disponujete znalostmi o základních zákonech ve školství?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

5. Orientujete se ve společenských změnách?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

6. Znáte alespoň dva světové jazyky?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

7. Účastníte se dalšího mimoškolního vzdělávání?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

8. Domníváte se, že existují překážky, které Vám brání vykonávat svou práci efektivně?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

Děkuji Vám za Vaši spolupráci a strávený čas. Vaše odpovědi budou cenným přínosem pro mou diplomovou práci. Přeji Vám mnoho úspěchů v pracovním i osobním životě.

Dana Horálková

Studentka 2. ročníku magisterského studia
oboru Speciální pedagogika – učitelství UJAK Praha

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Dana Horálková

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Profesionální kompetence speciálního pedagoga

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 75

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 43

Počet internetových zdrojů: 5

Počet ostatních zdrojů: 2

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Petelíková