

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra sociologie a andragogiky



**KOMPETENČNÍ MODEL SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA
V ZAŘÍZENÍ DĚTSKÉHO STACIONÁŘE VE ZNOJMĚ**

SPECIAL PEDAGOGUE ' COMPETENCIES

IN DĚTSKÝ STACIONÁŘ ZNOJMO

Magisterská diplomová práce

LENKA KORSELTOVÁ

Vedoucí magisterské diplomové práce: PaedDr. Jiří Grenar

Olomouc 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. Jiřího Grenara z poznatků praxe a uvedených pramenů literatury a odborných zdrojů.

Ve Znojmě dne 31. 3. 2011

.....

Poděkování

Děkuji především PaedDr. Jiřímu Grenarovi za četné rady, připomínky a odborné vedení magisterské diplomové práce.

Dále děkuji zařízení MŠ, ZŠ a Praktická škola ve Znojmě, jejímu řediteli a zaměstnancům pracoviště Dětského stacionáře, kteří mi poskytli cenné informace pro vypracování mé práce.

Mé poděkování patří i mé rodině, blízkým a přátelům.

Ve Znojmě dne 31. 3. 2011

.....

OBSAH

<u>ÚVOD</u>	6
<u>1 KOMPETENCE A KOMPETENČNÍ MODEL</u>	8
1.1 KOMPETENCE	8
1.1.1 VYMEZENÍ POJMU KOMPETENCE	8
1.1.2 STRUKTURA (ANATOMIE) KOMPETENCE	10
1.1.3 DRUHY KOMPETENCE	12
1.1.3.1 Členění kompetencí dle různých autorů	12
1.1.3.2 Profesní kompetence	16
1.2 KOMPETENČNÍ MODEL	17
1.2.1 VYMEZENÍ POJMU KOMPETENČNÍ MODEL	17
1.2.2 ČLENĚNÍ KOMPETENČNÍHO MODELU	18
1.2.3 TVORBA KOMPETENČNÍHO MODELU	19
1.2.3.1 Přístupy tvorby kompetenčního modelu	19
1.2.3.2 Identifikace kompetence	21
<u>2 SPECIÁLNÍ PEDAGOG, IDENTIFIKACE ZÁKLADNÍCH PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCÍ A KOMPETENCÍ SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA</u>	25
2.1 POJEM SPECIÁLNÍ PEDAGOG	25
2.2 ČINNOSTI SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA	26
2.3 SYSTÉM PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCÍ A KOMPETENCÍ SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA	27
2.3.1 ZÁKLADNÍ PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE	27
2.3.2 KOMPETENCE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA	34
<u>3 ZAŘÍZENÍ MŠ, ZŠ A PRAKTICKÁ ŠKOLA VE ZNOJMĚ</u>	39
3.1 CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ MŠ, ZŠ A PRAKTICKÁ ŠKOLA VE ZNOJMĚ	39
3.1.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ – IDENTIFIKAČNÍ ÚDAJE	39
3.1.2 JEDNOTLIVÁ PRACOVISTĚ ZAŘÍZENÍ	39
3.1.3 ČINNOST ZAŘÍZENÍ A SPOLUPRÁCE	40
3.1.4 ZAMĚŘENÍ ZAŘÍZENÍ	42

3.2 CHARAKTERISTIKA PRACOVISŤE DĚTSKÉHO STACIONÁŘE PŘI ZAŘÍZENÍ MŠ, ZŠ A PRAKTICKÉ ŠKOLY VE ZNOJMĚ	43
---	-----------

<u>4 TVORBA KOMPETENČNÍHO MODELU SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA V ZAŘÍZENÍ MŠ, ZŠ A PRAKTICKÁ ŠKOLA VE ZNOJMĚ – PRACOVISŤI DĚTSKÝ STACIONÁŘ A JEHO PŘÍNOSY V ŘÍZENÍ TÉTO INSTITUCE</u>	48
---	-----------

4.1 SPECIÁLNÍ PEDAGOG PRACOVISŤE	48
---	-----------

4.2 PROCES IDENTIFIKACE KOMPETENCÍ SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA PRACOVISŤE	49
---	-----------

4.3 MULTIDIMENZIONÁLNÍ KOMPETENČNÍ MODEL NEBO-LI SPECIFICKÝ SYSTÉM KOMPETENCÍ SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA PRACOVISŤE A JEHO PŘÍNOSY A AKCEPTACE V ŘÍZENÍ ORGANIZACE	58
---	-----------

<u>ZÁVĚR</u>	64
---------------------	-----------

<u>LITERATURA</u>	65
--------------------------	-----------

<u>ANOTACE</u>	69
-----------------------	-----------

Úvod

Úvodem je nutno říci, že největším přínosem pro vypracování této magisterské diplomové práce mi byl přímý kontakt se zaměstnanci Mateřské školy, Základní školy a Praktické školy ve Znojmě – pracoviště Dětského stacionáře, kdy jsem pochopila důležitost jejich angažovanosti a pracovního nasazení. Nejedná se pouze o pedagogické pracovníky, ale i vychovatele a zdravotnický personál. Jejich práce je velice náročná a vyžaduje velkou dávku trpělivosti a empatie. Propojitelnost a návaznost jednotlivých činností je důležitá pro plynulý chod celého zařízení.

Cílem magisterské diplomové práce je tvorba multidimenzionálního kompetenčního modelu speciálního pedagoga v zařízení Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola ve Znojmě – pracovišti Dětského stacionáře. V souladu s cílem práce je nutno představit zařízení MŠ, ZŠ a Praktické školy a poté blíže pracoviště Dětského stacionáře, kde je kompetenční model vytvářen. Dále je nutno definovat pojem kompetence, speciální pedagog a kompetenční model.

Téma magisterské diplomové práce jsem zvolila na základě absolvování odborné praxe v zařízení MŠ, ZŠ a Praktická škola – pracovišti Dětském stacionáři, která mi byla velkým přínosem při předcházejícím studiu oboru sociální práce a po následném pochopení důležitosti funkčnosti tohoto typu zařízení.

Účelem magisterské diplomové práce je seznámit ostatní pedagogické i nepedagogické pracovníky s důležitostí speciálního pedagoga pro výchovu a vzdělávání dětí v tomto typu zařízení.

Magisterská diplomová práce se člení do čtyř kapitol. Obsahem první kapitoly je vymezení pojmu kompetence a kompetenční model. Obsahem druhé kapitoly je vymezení pojmu speciální pedagog a jeho specifických pracovních činností, vymezení obecných pedagogických kompetencí a následně vymezení kompetencí speciálního pedagoga. Obsahem třetí kapitoly je charakteristika a činnost zařízení MŠ, ZŠ a Praktické školy ve Znojmě a následně bližší seznámení s pracovištěm Dětského stacionáře ve Znojmě. Obsahem čtvrté kapitoly je tvorba konkrétního kompetenčního modelu speciálního pedagoga MŠ, ZŠ a Praktické školy – Dětského stacionáře a jeho přínosy v řízení této instituce.

Charakter magisterské diplomové práce lze pomyslně rozdělit do dvou na sebe navazujících částí, kdy první uvozuje téma v teoretické rovině a druhá pak sledované téma konkretizuje na daného pracovníka.

Ke zpracování magisterské diplomové práce budou použity tyto metody: pozorování, odborné konzultace, analýza odborné literatury, obsahová analýza, analýza interních materiálů zařízení MŠ, ZŠ a Praktické školy ve Znojmě.

1 KOMPETENCE A KOMPETENČNÍ MODEL

1.1 Kompetence

Cílem této magisterské diplomové práce je zpracovat kompetenční model speciálního pedagoga v zařízení Dětského stacionáře.

Každý kompetenční model se skládá z jednotlivých kompetencí, které je nutno identifikovat na základě provedené analýzy (srov. Hroník, 2007, s. 68).

Majitelé firem, manažeři, ale i výzkumníci se přiklánějí k názoru, že lidé patří k rozhodujícím faktorům úspěchu firmy. V minulosti ale neexistovala téměř žádná shoda v tom, co tvoří tuto kvalitu. Zda se jedná o dovednosti, schopnosti nebo vědomosti, nebo zda je důležitější postoj, loajalita či obětavost, nebo zda se jedná spíše úroveň odborných znalostí nebo talent pracovat s lidmi. Nebo zda se nejedná o všechny tyto kvality osobnosti v souhrnu. Těmto kvalitám osobnosti se začalo říkat “kompetence” (srov. Kubeš-Spillerová-Kurnický, 2004, s. 17).

Kompetence se používá jako deštník, pod který se vejde vše, co může přímo nebo nepřímo souviset s pracovním výkonem (cit. dle: Kubeš-Spillerová-Kurnický, 2004, s. 26).

1.1.1 Vymezení pojmu kompetence

Základním předpokladem pro další zpracování magisterské diplomové práce je vymezení pojmu kompetence.

Pojem kompetence je v současnosti hodně používaný termín v odborné literatuře i v praxi. Tento termín se používá ve dvou základních významech (Kubeš-Spillerová-Kurnický, 2004, s. 14):

1. *Kompetence jako pravomoc, rozsah působnosti, oprávnění, obvykle udělené nějakou autoritou nebo patřící nějaké autoritě (instituci, jednotlivci). V tomto smyslu může někdo překročit svoje pravomoci (tj. zde kompetence), někomu je možné kompetence odejmout, mohou vznikat kompetenční spory. Kompetence v tomto významu je možné na někoho přesunout.*
2. *Kompetence jako schopnost vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný.*

Ad 1) Kompetence představuje to, co je člověku dáno zvenčí (od druhých).

Ad 2) Kompetence představuje vnitřní kvalitu člověka. Jedná se o trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle.

Veteška-Tureckiová (2008b, s. 129) charakterizují kompetenci jako “jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru individuálně specifických zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou dále s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost”.

Takto vymezený pojem kompetence v sobě v rámci co největší komplexnosti zahrnuje (Veteška, 2010, s. 38):

- odlišení kompetence od (explicitní) znalosti,
- rozlišení kompetence od *způsobilosti*, již budeme rozumět schopnost efektivního jednání, založenou na úspěšném využívání individuálních potencialit (ability) jednotlivce k určité pozitivně vnímané úrovni výkonu různých typů činností (capability), tj. vlastně podstatnou složku kompetence spojenou s výkonovou složkou osobnosti jednotlivce,
- obohacení pojmu kompetence také o hledisko pozitivní motivace jednotlivce k využívání osobního “*lidského kapitálu*” a o aspekty morálně-volných vlastností,
- propojení obou dosud uvedených pojetí termín kompetence, tj. kompetence také ve smyslu užívání subjektivních i objektivních zdrojů moci (osobních kvalit i pravomocí, tj. vlastně *authority* (srov. Vališová, 2008).

Kompetence lze rovněž charakterizovat dle Vetešky (2010, s. 38) jako *pozorovatelné, měřitelné a zásadně se projevující v jednání*, respektive v průběhu a výsledku nějaké činnosti. Projevy chování jsou zároveň považovány za jednu z možných složek kompetence (srov. Kubeš-Spillerová-Kurnický, 2004).

Abychom byli schopni pochopit pojem kompetence, je nutné rozlišovat dva pojmy (Armstrong, 2002, s. 280-281; Kubeš-Spillerová-Kurnický, 2004, s. 14; Woodruffe, 2000, s. 87):

1. **Competence** (v množném čísle competences) představuje pravomoc či oprávnění, v přeneseném významu pak schopnost, odbornou způsobilost, kvalifikaci, zručnost, obratnost. Představuje pojem vztahující se k oblasti práce,

pracovního místa, pro které je daná osoba způsobilá, které je oprávněna vykonávat. Oblasti competence jsou zcela konkrétní, protože jsou založeny na funkční analýze, která člení práce či pracovní místa na takové oblasti.

2. **Competency** (v množném čísle competencies) - termín zahrnuje osobní kvality, motivy, zkušenost a charakteristiky chování podle různých klasifikací. Je to schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce (pracovního místa) v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky. Termín představuje pojem týkající se nějaké osoby, vztahující se k rysům chování podmiňujícího přiměřený výkon. Jde tedy o schopnost.

Některé organizace používají ještě další termín – **capability**, který představuje talent, nadání, zahrnuje jak competences, tak competencies. Termín charakterizuje to, co mladá musí být schopni udělat a jak se musí chovat, aby udělali svoji práci úspěšně (Armstrong, 2002, s. 282).

Hroník (2007, s. 61) vymezuje kompetence jako trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle. Kompetence tedy nejsou pouhými dovednostmi. Jsou to pozorovatelné způsoby, pomocí kterých pracovník dosahuje efektivních výkonů.

1.1.2 Struktura (anatomie) kompetence

V předchozí podkapitole jsem popsala pojem kompetence z pohledu různých autorů, přičemž pro správné pochopení pojmu kompetence a jeho používání je nutné seznámit čtenáře i s jednotlivými složkami osobnosti, které do kompetence vstupují, a s charakteristickými znaky kompetence. Dále je nutné uvést předpoklady pro to, aby byl člověk kompetentní.

Jednotlivé **složky osobnosti**, jež do kompetence vstupují, lze rozdělit do pěti kategorií (Kubeš-Spillerová-Kurnický, 2004, s. 30):

1. **Motivy** – podněcují člověka k činnosti určitým směrem, jedná se o vnitřní pohnutky.
2. **Rysy** – umožňují stabilní reakce na situace nebo informace přicházející z prostředí, patří sem hluboké a vrozené charakteristiky osobnosti.

3. ***Vnímání sebe samotného*** – je víra ve vlastní schopnosti nebo jistota, že úkol zvládnou.
4. ***Vědomosti*** – zahrnují všechny poznatky z určité oblasti související s vykonávanou prací na dané pracovní pozici.
5. ***Dovednosti*** – zajišťují, že jsme schopni vykonat činnosti související s nějakým fyzickým či duševním úkolem.

Charakteristické znaky kompetence jsou (Veteška-Tureckiová, 2008a, s. 25):

- ***kompetence je kontextualizovaná*** – měla by být zasazená do určitého prostředí nebo situace,
- ***kompetence je multidimenzionální*** – skládá se z rozličných zdrojů, předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji, kompetence obsahuje chování a v chování se projevuje,
- ***kompetence je definovaná standardem*** – předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je určena předem, umožňuje demonstraci kompetence, její změření a vyhodnocení,
- ***kompetence má potenciál pro akci a rozvoj*** – kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení.

Dle Woodruffa (In Kubeš-Spillerová-Kurnický, 2004, s. 27) *je pracovník kompetentní k výkonu činnosti, pokud splňuje tři předpoklady:*

1. Je vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nezbytně potřebuje.
2. Je motivovaný takové chování použít, tedy vidí v požadovaném chování hodnotu a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii.
3. Má možnost v daném prostředí takové chování použít.

Ad 1) První předpoklad se týká dovednosti a vědomosti, které lze poměrně snadno rozvíjet.

Ad 2) Druhý předpoklad se dá ovlivňovat obtížněji, jedná se o motivy, postoje, hodnoty, přesvědčení, životní fantazii, které patří ke stabilním složkám osobnosti člověka.

Ad 3) Třetí předpoklad souvisí s vnějšími podmínkami, které významně ovlivňují obě výše zmíněné oblasti. Jedná se například o strukturální kapitál.

Aby mohl být pracovník považován za kompetentního člověka, musí být splňovat všechny tři předpoklady současně, pokud chybí kterýkoliv z nich, znemožní mu kompetentní výkon. Všechny tři předpoklady jsou rovnocenné.

1.1.3 Druhy kompetence

Obdobně jako u vymezení pojmu kompetence, lze najít různé označení druhů a dělení kompetencí dle různých autorů.

1.1.3.1 Členění kompetencí dle různých autorů

Například členění Spencera a Spencera (cit. dle: Kubeš-Spillerová-Kurnický, 2004, s. 32):

1. **Prahové kompetence** (základní kompetence) – jedná se o základní charakteristiky, které každý pracovník potřebuje pro danou pozici jako minimální, aby plnil přidělené úkoly.
2. **Odlišující kompetence** (kompetence vysokého výkonu) – jedná se o kompetence, které rozlišují nadprůměrné vynikající výkony od průměrných. Vytvářejí nadstavbu nad prahové kompetence.

Mezi další členění kompetencí patří například Tyronův model, založený na typu práce a na něj navázaných potřebných dovednostech. Výsledný profil konkrétní pozice vzniká kombinací dovedností ze tří následujících kategorií (cit. dle: Kubeš-Spillerová-Kurnický, 2004, s. 34).

- **Manažerské kompetence.** Skládají se z dovedností a schopností, které přispívají k vynikajícímu výkonu v roli manažera. Jejich cílem je zajistit, aby byly úkoly splněny v souladu se strategickými plány, dále musí vytvářet příznivé prostředí v týmu, vybírat a rozvíjet své podřízené. Patří sem řešení konfliktů, koučování, hodnocení pracovníků, strategické plánování, atd.
- **Interpersonální kompetence.** Jsou nezbytné pro efektivní komunikaci a budování pozitivních vztahů s ostatními. Jsou důležité v každé pozici, kde přicházíme do kontaktu s jinými lidmi. Zajišťují dosažení synergického efektu při dosahování cílů skupiny. Patří sem aktivní naslouchání, prezentační dovednosti, kooperace, komunikace, atd.

- **Technické kompetence.** Jsou tvořeny souborem dovedností, vztahujících se ke konkrétní funkci. Zajišťují, že zaměstnanec je schopen úspěšně plnit úkol nebo sérii úkolů, které jsou typické pro jeho práci a zároveň velmi odlišné od práce jiných specialistů. Jedná se o kompetence při výkonu pracovních činností z oblasti účetnictví, programování, sběru a analýzy dat, atd.

Kubeš uvádí přístup Carrola a McCrackina, ve kterém se jedná o dělení kompetenci, kdy předcházející model doplnili o kombinace čtyř skupin kompetencí maximalizující výkon jednotlivce, týmu a celé organizace (Cit. dle: Kubeš-Spillerová-Kurnický, 2004, s. 35).

- **Klíčové kompetence.** Kompetence slouží k popisu projevů chování, které jsou důležité pro všechny zaměstnance. Přispívají k firemním hodnotám, firemní kultuře a očekávanému výkonu. Představují základ pro stanovení kritérií potřebných při výběru pracovníků.
- **Týmové kompetence.** Jsou nutné pro skupiny, které jsou vzájemně závislé a projektově zaměřené. Popisují specifické schopnosti a charakteristiky týmu jako pracovní jednotky. Základní pracovní jednotkou není jedinec, ale celé projektové týmy. Některé kompetence jsou totožné jako u jednotlivců, jen rozšířené na současné uplatňování všemi členy skupiny. Jiné jsou specifické, protože definují skupinové dění.
- **Funkční kompetence.** Tyto popisují více specializované vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné na dané pozici. Měly by být souhrnem specifických vědomostí a dovedností, které zajišťují vysoký výkon.
- **Vůdcovské a manažerské kompetence.** Měnící se turbulentní prostředí klade zvýšené nároky na vytváření vztahů a jejich vedení. To dokáží zajistit dobře rozvinuté vůdcovské a manažerské kompetence a schopností učit se. V každé organizaci je kladen důraz na kvalitu manažerského přístupu. Při výběru pracovníků na vyšší pozice je důležité se zaměřit na kompatibilitu osobnosti kandidáta s vytvářenou organizační kulturou.

Mezi nejčastější členění základních kompetencí organizace patří (Šmída, 2003, s. 38):

- a) *individuální kompetence*,
- b) *organizační kompetence*,
- c) *klíčové kompetence*.

Ad a) **Individuální kompetence** představují znalosti, dovednosti a schopnosti, které odlišují špičkové zaměstnance od průměrných. Tyto kompetence mohou mít všichni zaměstnanci, od pracovníků na nejnižší úrovni až po vrcholové vedení.

Rozvoj těchto kompetencí:

- vychází z dostatečné motivace pracovníků,
- je vázaný na ostatní personální činnosti a na charakter firemní kultury,
- je velmi úzce vázán na kvalitně vytvořený strategický rámec (Bartoňková, 2010, s. 92).

Ad b) **Organizační kompetence** představují univerzální charakteristiky úspěšných organizačních systémů bez ohledu na odvětví.

Například sem patří (Šmída, 2003, s. 40):

- plánování práce,
- organizování zdrojů,
- řešení krizových situací,
- dokončování úkolů,
- měření postupu prací,
- řízení rizika.

Cílem je využívat znalostí prostředí konkrétního odvětví a vytvořit takové organizační systémy a postupy, které umožní vytvořit synergický efekt s oběma zbývajícimi typy kompetencí (individuálními i klíčovými) (Bartoňková, 2010, s. 92).

Ad c) **Klíčové kompetence** jsou rozdílné i ve stejné oblasti a ve stejném odvětví, kdy si každá organizace vytváří vlastní klíčové kompetence a vytváří se tím jedinečná kultura s jedinečnými dovednostmi a pracovními postoji.

Tvorba klíčových kompetencí tak znamená, že podnik dokáže výjimečným způsobem využít nejmodernější technologii nebo své specifické dovednosti

v určitém oboru (Šmída, 2003, s. 42). Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní rysy a vlastnosti osobnosti (Beneš, 2004, s. 37).

V praxi jsou požadovány následující schopnosti (Belz-Siegrist, 2001):

- komunikace a kooperace,
- kreativita a schopnost řešit problémy,
- samostatnost a výkonnost,
- schopnost nést odpovědnost,
- schopnost učit se a schopnost myslet,
- argumentace a hodnocení.

Další členění kompetencí (Bartoňková, 2010, s. 93-94):

- **koncepční, sociální a technické, nebo**
- **kognitivní, motivační, směrové a výkonnostní.**

Kompetence jednotlivců v prostředí pracovních organizací lze členit (Veteška, 2010, s. 40):

- **horizontálně** - podle profesí či oborů (funkční specializace) jako základu formální a objektivní kvalifikace; v rámci tohoto členění lze hovořit o *kompetencích rozlišovacích*, tj. takových, kterými se odliší členové organizace ve stejné pracovní pozici podle úrovně (efektivity) svého výkonu, někdy se též hovoří o *kompetencích výkonových a prahových*;
- **vertikálně** – podle postavení jednotlivce v organizační hierarchii lze hovořit o *kompetencích manažerských, expertních a kompetencích v oblasti psychomotorických dovedností*; eventuálně lze ještě u členů organizace v rozhodujících pracovních pozicích a obvykle také ve vyšším postavení v organizační hierarchii rozlišit *kompetence systémové, koncepční či analytické*.

Nejobecnější a přitom dostatečně funkční je členění kompetencí na (Veteška, 2010, s. 40):

- **metakompetence**, respektive metakognitivní dovednosti (tj. dovednosti potřebné pro kompetence k učení a k řešení problémů),

- ***klíčové*** (základní, průřezové, generické) ***kompetence*** (tj. rozhodující soubor znalostí a dovedností, nezbytný pro další učení a zvládání rozličných sociálních rolí),
- ***univerzálně druhové kompetence*** (tj. kompetence v širším smyslu profesní; technické/profesní, metodologické, sociální a behaviorální kompetence potřebné pro úspěšné zvládání specifických rolí v rámci profesní dráhy jednotlivce a společné nositelům určité profese/kvalifikace),
- ***specificky druhové kompetence***, dělené ještě na *kompetence všeobecné a speciální* (tj. kompetence vsazené do prostředí určité organizace; takové kompetence, které jsou výsledkem funkčního propojení mezi tím, co jednotlivec zná, umí, používá na zastávané pracovní pozici a při zvládání svých profesních rolí, a mezi požadavky organizace a podmínkami, které organizace svým členům pro jejich práci vytváří) (srov. Armstrong, 1999; Tight, 2002).

1.1.3.2 Profesní kompetence

Profesní kompetence může být považována za optimální doladění pracovní způsobilosti člověka na míru jím vykonávané profese, včetně sociálních parametrů jeho pracovního zařazení. Ovšem kompetence se budou od sebe lišit v závislosti na individuálních vlastnostech a projevech každého člověka. Takto chápaná kompetence velmi úzce souvisí s profesními pozicemi a rolemi, respektive s pozicemi a rolemi sociálními, imo jiné i proto, že podstatou výkonu pracovní činnosti je v ní práce s lidmi či jednání s nimi (Bedrnová-Nový, 2002, s. 155).

Profesní kompetence v sobě zahrnuje tyto složky (Kol. autorů, 2002, s. 12; Tureckiová, 2004, s. 32-38):

1. ***odborná (technická) kompetence*** - *know-what* (“vědět co”) – kvalifikace, znalost pracovních postupů a oboru,
2. ***metodická (konceptní) kompetence*** - *know-how* (“vědět jak”) – schopnost osvojovat nové znalosti a metody,
3. ***sociální kompetence*** - *know-who* (“vědět kdo” a “vědět s kým”) – schopnost navazovat a rozvíjet vztahy,
4. ***osobní kompetence*** – schopnost reflexe a sebereflexe, sebeřízení a emocionální kompetence.

Rozšířené pojetí profesní kompetence rozpracovali Cheetman a Chivers, kdy v sobě zahrnuje externí kontext práce a pracovního prostředí a člení profesní kompetenci do čtyř segmentů na (Veteška, 2010, s. 40; In Kazanová, 2002, s. 37):

- vědomosti/kognitivní kompetence,
- funkční kompetence,
- personální kompetence, tj. kompetence sociální s vazbou na profesi,
- etické kompetence, resp. hodnoty.

V praxi pracovních organizace se od sebe nejčastěji odlišují (Veteška, 2010, s. 40):

- **kompetence “tvrdé”** – technické, s výkonem konkrétního typu profese spojené znalosti a dovednosti;
- **kompetence “měkké”** – behaviorální, respektive sociální a personální kompetence a některé kompetence v oblasti metod.

1.2 Kompetenční model

V rámci cíle této magisterské diplomové práce je zpracování kompetenčního modelu na určitou pracovní pozici. V předchozí kapitole jsem vysvětlila pojem “kompetence”, strukturu kompetence, její charakteristické znaky a složky, a vyjmenovala některé druhy kompetence dle různých autorů. V této kapitole bude vysvětleno, co je to kompetenční model, k čemu ho lze využít; dále členění kompetenčního modelu a tvorba kompetenčního modelu včetně identifikace kompetence.

1.2.1 Vymezení pojmu kompetenční model

Kompetenční model je tvořen různými kompetencemi, jedná se o soubor kompetencí nezbytných pro řízení organizace. Jeho obsahem jsou jednotlivé kompetence uspořádané podle nějakého klíče. Reprezentuje jakými procesy, jakým přístupem k práci, s jakými vstupy a předpoklady, lze dosáhnout měřitelného výsledku.

Kompetenční model popisuje konkrétní kombinace vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, potřebných k efektivnímu plnění úkolů v organizaci (Kubeš-Spillerová-Kurnický, 2004, s. 169).

Kompetenční model není cestou tvorby standardu, ale cestou k řízení diverzity a výkonu (Hroník, 2007, s. 64).

Kompetenční model vytváří ve firmě “most” mezi podnikovou a personální strategií (Hroník, 2007, s. 68).

Kompetenční model slouží při všech procesech spojených s řízením lidských zdrojů a přispívá tak k dosahování cílů organizace jako takové (srov. Kubeš-Spillerová-Kurnický, 2004, s. 67).

Funkční kompetenční model musí mít v organizaci návaznost na obchodní a personální strategii, stejně jako na jednotlivé personální činnosti. Hroník uvádí dvě východiska pro tvorbu kompetenčního modelu. Za prvé, sociálně-psychologické východisko, které směřuje od kompetentního jedince ke kompetentní firmě. Za druhé, strategické východisko, které postupuje od kompetenční firmy ke kompetentnímu jedinci (Hroník, 2007, s. 68).

1.2.2 Členění kompetenčního modelu

Funkční kompetenční model je takový, který pomáhá a nepřináší komplikace, je charakterizován následujícími body (Hroník, 2007, s. 71):

- ✓ *propojující* (“most”) – návaznost na strategii společnosti, vytváří výkladový rámec pro personální činnosti a propojuje je,
- ✓ *uživatelsky přátelský* – nejpodstatnější charakteristika, srozumitelný a sdílný, představuje jednoduchý nástroj pro řízení výkonnosti svých lidí,
- ✓ *jednotný* – tzn. funkční napříč společnostmi, sjednocuje jazyk ve společnosti přirozeným způsobem,
- ✓ *široce využitelný* – tzn., že uživatelům není předkládán jako hotový, je nutné aktivně podporovat.

Typy kompetenčního modelu (Kubeš-Spillerová-Kurnický, 2004, s. 60):

- ✓ *model ústředních kompetencí* – společné kompetence pro všechny zaměstnance firmy,

- ✓ *tzv. specifický kompetenční model* pro konkrétní pozici, který vznikl v jedné firmě, je možné ho použít i ve firmě druhé, jedná se o přesný popis charakteristik chování,
- ✓ *generický (všeobecný) kompetenční model* – jedná se o kompetence, které jsou nezbytné průřezově v každém typu organizace v každé pozici.

1.2.3 Tvorba kompetenčního modelu

U tvorby kompetenčního modelu je důležité zvolit přístup, který firma zvolí a poté identifikovat kompetence důležité pro tvorbu kompetenčního modelu.

1.2.3.1 Přístupy tvorby kompetenčního modelu

Existuje několik přístupů, které organizace obvykle ve spolupráci s externími konzultanty při tvorbě a aplikaci kompetenčních modelů používají.

Kubeš-Spillerová-Kurnický rozlišují tři základní přístupy (2004, s. 63-66):

- ***Preskriptivní (“vypůjčený”) přístup*** – znamená, že se organizace rozhodne nevytvářet nové kompetenční modely, které by jí byly šity na míru, tedy odrážely by její strategii, strukturu, kulturu a tržní podmínky, ale “vypůjčí” si hotový model. Tento postup je z pohledu úspory času a financí pro organizaci nejpříznivější, protože není třeba realizovat průzkum, na jehož základě by se identifikovaly specifické kompetenční modely. Všeobecně platí, že pokud se organizace rozhodne pro hotový model, znamená to, že bude v budoucnu přijímat personální rozhodnutí na základě posouzení lidí podle kritérií, která neodrážejí důsledně jedinečnost organizace.

Preskriptivní model může být prospěšný, pokud splňuje následující podmínky:

- model byl identifikován v organizačním prostředí s porovnatelnými klíčovými parametry (velikost, organizační struktura, strategie, charakteristiky trhu),
- organizace potřebuje v krátké době získat základní přehled o požadavcích na své pracovníky a o potřebách jejich rozvoje,

- pracovníci odpovědní za realizaci projektu si uvědomují omezení takto přeneseného modelu a odolají pokušení přijmout “přesná” a definitivní rozhodnutí na základě méně přesného měřicího nástroje.
- **Kombinovaný přístup** k modelování kompetencí přizpůsobuje už vytvořený model specifikům organizace, ve které bude použit. Modifikace “vypůjčeného” modelu se obvykle realizuje na základě časově nenáročných metod (řízené diskuse s projektovými skupinami, dotazník zjišťující míru potřebnosti jednotlivých kompetencí, strukturovaný rozhovor zaměřený na identifikaci kritických událostí při plnění úkolů v daných pozicích) tak, aby byly zachyceny klíčové rozdíly mezi vypůjčeným modelem a specifiky organizace, v níž se bude aplikovat.

Tento přístup je vhodný především tehdy, když situace vyžaduje následující:

- vybrat z většího množství kompetencí takové, které jsou pro danou organizaci kritické ve smyslu rozlišení nadprůměrných pracovníků na dané pozici, nebo
- upřesnit behaviorální popis jednotlivých kompetencí z “vypůjčeného” modelu tak, aby přesněji odpovídaly pozici (pracovnímu místu, manažerské úrovni) v dané organizaci.
- **Přístup šitý na míru** se zásadně liší od přístupu kombinovaného tím, že nepracuje s předem známými a definovanými kompetencemi, ale znovu mapuje organizační tgerén. Identifikuje ty projevy chování, které zajišťují na manažerské pozici nadstandardní výkon. Tento přístup vyžaduje nejenom důkladnou znalost pozic, pro něž se hledají modely nadstandardního výkonu, ale i celé organizace a vnějších podmínek, ve kterých působí. Je časově i metodologicky náročnější než předcházející přístupy.

Každý z uvedených přístupů má své přednosti i svá omezení, své stoupence i kritiky. Organizace, které chtějí systémově zefektivnit svoji personální práci a rozhodovat při výběru a rozvoji pracovníků na základě poznání kompetenčních modelů, musí přijmout rozhodnutí, který z uvedených přístupů zvolí. Prvním momentem, který je třeba posoudit, je časové hledisko, podle něhož se chceme na kompetence podívat. Z praktického hlediska přicházejí v úvahu dvě možnosti. Buď má organizace zájem mapovat klíčové kompetence, které v současnosti

v reálném stavu rozvoje organizace charakterizují mimořádně úspěšné pracovníky, nebo má v úmyslu při identifikaci kompetencí zohledit budoucí očekávání organizace z hlediska jejich chování.

1.2.3.2 Identifikace kompetence

Nejdůležitějším krokem při tvorbě kompetenčního modelu je **identifikace kompetencí**. Existuje množství technik, které vedou k definování kompetencí a identifikaci chování ovlivňující pracovní výkon.

Kubeš-Spillerová-Kurnický (2004) proces identifikace kompetencí dělí do pěti fází
(In Bartoňková, 2010, s. 100-102):

- 1. Přípravná fáze**
- 2. Fáze získávání dat**
- 3. Fáze analýzy a klasifikace informací**
- 4. Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu**
- 5. Ověření a validizace vzniklého modelu**

Ad 1) **Přípravná fáze**

Cílem této fáze je získat následující výstupy (In Spencer a Spencer, 1993):

- identifikovat klíčové pracovní pozice (z hlediska cílů kompetenčního průzkumu);
- získat informace o cílech, kritických faktorech úspěchu a strategických záměrech organizace;
- porozumět organizační struktuře, tedy způsobu, jak je společnost organizována, aby dosáhla stanovených cílů;
- ujasnit si cíl projektu;
- vybrat přístup pro tvorbu kompetenčního modelu;
- sestavit projektový tým.

Po získání výstupů z přípravné fáze může přijít konečné rozhodnutí o koncepci sběru dat a použitých metodikách. Do toho rozhodnutí dále vstupují faktory jako časová a finanční náročnost, jejich kulturní přijatelnost v podmínkách organizace, apod. V přípravné fázi získáváme odpovědi na otázky “proč”, “jak”, “kdo”, atd.

Ad 2) ***Sběr dat***

Ve fázi sběru dat se používají techniky stejné jako u analýzy práce a pracovního místa. Jedná se o postupy, jejichž cílem je získat podrobně informace o pracovním místě nebo roli, která je aktuálně vykonávána nebo vykonávána bude (Ballantyne a Povah, 1995).

Při klasickém přístupu k identifikaci kompetencí a tvorbě kompetenčního modelu se používá šest zdrojů a technik získávání dat:

- rozhovor nebo metoda kritických situací,
- panely expertů,
- průzkumy,
- databáze kompetenčních modelů,
- analýza pracovních funkcí/úkolů,
- přímé pozorování.

Použití jednotlivých metod závisí na záměru, finančních a časových možnostech a na zkušenostech konzultantů.

Ad 3) ***Fáze analýzy a klasifikace informací***

Tato fáze analýzy a klasifikace informací je ovlivněna záměrem identifikace, rozsahem a použitými technikami sběru dat. Důležité je, zda jsou získané informace posuzované vzhledem k existujícímu kompetenčnímu modelu nebo se posuzují poprvé. Výstupem z této fáze je seznam kompetencí, který je v ideálním případě poslední fází.

Postup této fáze dělíme do těchto kroků:

1. Soupis jednotlivých projevů chování odpovídajících určité pozici.
2. Identifikace získaných informací popisující aktivity přispívající k úspěšným výkonům. Výsledkem tohoto kroku je, že do další fáze analýzy se dostanou pouze ty informace, které mohou být zdrojem pro tvorbu a popis kompetencí.
3. Zařazení jednotlivých výroků do skupin – kompetenčních témat. V dalším procesu klasifikace se vzniklé skupiny kompetencí dále analyzují s cílem vytvořit homogenní celky. Tyto už tvoří základ kompetence a jejích projevů.
4. Jednotlivé výroky, které byly ve třetím kroku tříděny, jsou přehodnoceny dotazníkovou formou, získáme tím informace o potřebnosti jednotlivých projevů. Můžeme srovnat i hodnocení samotného pracovníka a jeho nadřízených, podřízených, kolegů – dle charakteru dané profese. Tato informace bude také důležitá pro konečné rozhodnutí o zařazení kompetence do kompetenčního modelu.

Ad 4) *Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu*

V předcházející fázi se jednalo o jakýsi náčrt kompetence, který získáme na základě seskupení příbuzných projevů chování. V této fázi se jedná o propracování charakteristiky kompetence co nejpřesněji vystihující a srozumitelně popisující chování, které charakterizuje, je nutné vytvořit stupnici a definitivně ji pojmenovat, znamená to popsat různé projevy kompetence podle úrovně jejího rozvoje. Popis jednotlivých úrovní začíná zpravidla negativními projevy chování v rámci dané kompetence, pokračuje přes slabě rozvinutou úroveň až po projevy svědčící o vysoké úrovni rozvoje kompetence. Stupnice slouží k tomu, aby bylo možné posoudit úroveň rozvoje kompetencí jednotlivých pracovníků, až poté je možné vytvořit kompetenční model. Definitivní název kompetence by se měl formulovat až tehdy, když existuje popis stupnic, nikoliv naopak. Název by měl být zkráceným a souhrnným vyjádřením chování, které tvoří jádro kompetence.

Identifikace kompetencí pak vyústí do vytvoření kompetenčního modelu. Kompetenční modely mohou výrazně sjednotit pohled na to, co je v budoucnu nutné a jaké chování bychom měli podporovat, rozvíjet a odměňovat. Kompetenční model vnáší do chování lidí prvek měřitelnosti.

Výstupem z této fáze je předběžný kompetenční model.

Ad 5) *Ověření a validizace kompetenčního modelu*

V této fázi se jedná o ověření kompetenčního modelu – popsaného chování, díky kterému pracovníci dosahují nadprůměrných výsledků, nebo zda se na něj můžeme spolehnout, když ho použijeme při výběru, hodnocení, identifikaci potřeb rozvoje, apod. Nejběžnější způsob validizace je transformovat popisy chování u jednotlivých kompetencí do položek dotazníku a vytvořit nástroj pro 360° zpětnou vazbu.

Výstupem z této poslední fáze je příprava kompetenčního modelu k užívání, tj. jeho implementace do systému řízení lidských zdrojů a do strategického rámce. Důležité je se v této fázi rozhodnout, které zvolíme složky kompetenčního modelu, které kompetence lze rozvíjet pomocí vzdělávání. V oblasti vzdělávání je kompetenční model využitelný při identifikaci vzdělávacích potřeb a pro tvorbu struktury a obsahu vzdělávání pracovníků, dále i v dalších personálních činnostech.

Shrnutí

V první kapitole je definován pojem kompetence, její struktura – charakteristické znaky a složky, a jsou uvedeny druhy kompetence. Dále je vymezen pojem kompetenční model, je uvedeno jeho členění a tvorba – přístupy tvorby kompetenčního modelu a identifikace kompetence.

2 SPECIÁLNÍ PEDAGOG, IDENTIFIKACE ZÁKLADNÍCH PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCÍ A KOMPETENCÍ SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

2.1 Pojem speciální pedagog

Speciální pedagog je učitel nebo vychovatel ve školách a zařízeních speciálních. Má všechny rysy učitele a vychovatele dětí a mládeže a navíc takové vlastnosti, schopnosti a dovednosti, které jsou nezbytné k realizaci výchovně-vzdělávacího procesu za ztížených podmínek, v obtížných výchovných situacích, daných druhem a stupněm postižení vychovávaných dětí a mládeže.

Ve své práci s postiženými osobami se řídí zásadami speciálněpedagogické etiky a na výchovně-vzdělávací péči o postižené se podílí v duchu idejí humanizmu. Pedagogicko-psychologická složka profilu speciálního pedagoga představuje souhrn vědomostí z obecných pedagogických a psychologických disciplín, o něž se opírají jeho schopnosti diagnostikovat správně jednotlivé žáky a jejich výchovné prostředí, znát výchovné cíle a obsah vzdělání, analyzovat průběh výchovně-vzdělávacího procesu, umět jej organizovat, volit vhodné výchovně-vzdělávací prostředky, metody a formy a umět je tvořivě aplikovat ve speciálněpedagogické praxi.

Ve složce specializované odbornosti má mít speciální pedagog široký rozhled po celém oboru a metodologii speciální pedagogiky (včetně základních propedeutických disciplín) jako spolehlivý základ počáteční specializace v jednotlivých odvětvích speciální pedagogiky. Na tento základ pak navazuje užší a hlubší specializace získaná postgraduálně v souvislosti s vykonávanou praxí.

Vedle předpokládaného souhrnu vědomostí týkajících se zejména problematiky jednotlivých kategorií postižení, spočívá těžiště učitelské profese především v učitelově speciálně didaktické činnosti, zatímco těžiště vychovatelské profese spočívá ve vychovatelově činnosti mimo vyučování. Ovšem za předpokladu, že obojí činnost tvoří nerozlučnou jednotu, navzájem na sebe navazuje a se prolíná s tím, e respektuje základní poslání speciálněpedagogických zařízení, jímž je poslání rehabilitační (Defektologický slovník, 2000, s. 251-252).

Speciální pedagog je kvalifikovaný pracovník, který provádí pedagogickou, diagnostickou, terapeutickou, logopedickou a poradenskou činnost (dle <http://ktp.istp.cz>).

2.2 Činnosti speciálního pedagoga

Speciální pedagog má stanoven všeobecný seznam pracovních činností, které jsou dále přizpůsobeny dle typu zařízení, ve kterém působí, a dle cílové skupiny jedinců, se kterými pracuje (dle <http://ktp.istp.cz>).

Jedná se o tyto základní činnosti

- Hodnocení účinnosti nápravných, reedukačních a kompenzačních postupů.
- Tvorba koncepcí, metodik a postupů speciálně pedagogických, preventivních a poradenských služeb ve školství a jejich zavádění.
- Vedení příslušné dokumentace.
- Studium nových poznatků v oboru a jejich aplikace do speciálně vzdělávacích a nápravných programů.
- Depistážní a diagnostikační činnost zaměřená na vyhledávání jedinců s rizikem školní neúspěšnosti.
- Vyšetřování logopedická, etopedická, samotopedická a další a provádění nápravy poruch.
- Provádění nápravných, reedukačních a kompenzačních činností s rizikovými jedinci.
- Poskytování speciálně pedagogických služeb.
- Spolupráce s rodiči a rodinami postižených dětí a mládeže při aplikaci nápravných metod.
- Spolupráce se školami a školskými, zdravotnickými a dalšími zařízeními.
- Vedení výcvikových a dalších programů osobnostního rozvoje postižených jedinců.

2.3 Systém pedagogických kompetencí a kompetencí speciálního pedagoga

Nejprve je nutné vymezit kompetence pedagoga v obecné rovině a poté se teprve zaměřím na specifické kompetence speciálního pedagoga.

2.3.1 Základní pedagogické kompetence

Pedagogické kompetence jsou zakotveny v pedagogické literatuře dle různých autorů, pro srovnání uvádím systémy kompetencí pedagogů dle Spilkové, Vašutové a Švece.

První zmiňovanou autorkou systémů kompetencí je **Spilková (1997)**, která při vymezení kompetencí vychází ze změn ve školství (české školství klade důraz na osobnost žáka a komunikaci, a tím je nutné přizpůsobit požadavky na pedagoga). Autorka zdůrazňuje, že pokud má být učitel brán jako odborník, musí mít určité kompetence ke zvládnutí učitelské profese.

Autorka rozlišuje dvě základní oblasti kompetencí:

1. *oblast oborově předmětových kompetencí,*
2. *oblast pedagogicko-psychologických a psychodidaktických kompetencí.*

Ad 2) Spilková (2004) dělí tyto kompetence dále:

- *kompetence komunikativní* (schopnost komunikace s dětmi, rodiči, kolegy, partnerům školy),
- *organizační a řídicí kompetence* (schopnost plánování a projektování vlastní činnosti, schopnost udržovat řád ve třídě),
- *diagnostické a intervenční kompetence* (schopnost zjišťování pocitů žáka, jeho problémových oblastí, hledání pomoci),
- *poradenské a konzultativní kompetence* (směřované poradenství především k rodičům žáků),
- *dovednosti sebereflexe vlastní činnosti* (schopnost přijmout sebe a svoji činnost jako předmět analýzy, např. modifikovat své chování).

Další autorkou návrhu systému kompetencí pedagogů je **Vašutová (2004)**, která při tvorbě tohoto systému vychází z tzv. Delorsova konceptu čtyř pilířů vzdělávání a kvalifikační, socializační, integrační a personalizační funkce školy.

Autorka definovala sedm oblastí kompetencí pedagoga dle cílů vzdělávání a funkcí školy (Vašutová, 2004)

1. Oborově předmětová kompetence (kompetence orientovaná na znalosti pedagoga v příslušném oboru).

V této kompetenci by měl pedagog:

- mít osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám základní či střední školy,
- být schopen transformovat poznatky z příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů,
- být schopen integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby,
- umět vyhledávat a zpracovávat informace zejména z aprobačních oborů,
- disponovat uživatelskými dovednostmi a ovládat informační a komunikační technologie a
- být schopen transformovat metodologii poznávání příslušného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím procesu.

2. Didaktická a psychodidaktická kompetence (stěžejní oblast pro Rámcový vzdělávací program).

Tato kompetence zahrnuje:

- ovládání strategií vyučování a učení v teoretické i praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů,
- dovednost užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu,
- schopnost přizpůsobit jej individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy,
- přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání,
- dovednost s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky,
- dovednost užívat informační a komunikační technologie,
- znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech,
- dovednost používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy.

3. Pedagogická kompetence.

Tato obecně pedagogická kompetence zahrnuje:

- schopnost ovládat procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů,
- schopnost orientovat se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalosti vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání,
- schopnost podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní,
- znalosti o právech dítěte a jejich respektování ve své pedagogické praxi.

4. Diagnostická a intervenční kompetence.

Kompetence zahrnuje schopnost:

- používat prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností,
- diagnostikovat sociální vztahy ve třídě,
- identifikace žáků se specifickými poruchami učení a chování, a dovednost uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem,
- ovládat způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování,
- rozpoznávat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání, a znát možnosti jejich prevence a nápravy,
- ovládat prostředky kázně ve třídě,
- řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.

5. Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence (souvisí s předchozí kompetencí; ukotvení této kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání).

Kompetence zahrnuje schopnost:

- ovládat prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků,
- ovládat prostředky socializace žáků a dovednost je prakticky využít,
- orientovat se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo ni a zprostředkovat jejich řešení,
- analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy,

- ovládat prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole a uplatňovat efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči.

6. Manažerská a normativní kompetence (kompetence je převážně přesunuta na vedoucí pracovníky školy).

Kompetence zahrnuje:

- schopnost orientovat se ve vzdělávací politice,
- schopnost relexe své pedagogické práce,
- schopnost vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraniční,
- schopnost a dovednost organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy/školy,
- schopnost ovládat způsoby vedení žáků a vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě,
- základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu dané profese a pracovnímu prostředí pedagoga,
- schopnost ovládat základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich vzdělávacích výsledků,
- schopnost ovládat vedení záznamů a výkaznictví.

7. Profesně a osobnostně kultivující kompetence.

Kompetence zahrnuje schopnosti:

- ovládat široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. filozofických, kulturních, politických, právních a ekonomických znalostí,
- dokázat jimi působit na formování postojů a hodnotové orientace žáků,
- vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele,
- obhájit své pedagogické postupy,
- kooperace s kolegy ve sboru,
- sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení výkonu různými subjekty,
- reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.

Dle posledního zmiňovaného autora jsou základem pedagogických kompetencí pedagogické znalosti a dovednosti (**Švec, 1998**).

Autor uvádí systém kompetencí pedagoga ve třech základních skupinách:

1. Kompetence k vyučování a výchově.

Tyto kompetence zahrnují

- ***Diagnostické kompetence***

- schopnost analyzování žáka z ústního, písemného, grafického a jiného učebního výkonu,
- schopnost používat dostupných diagnostických metod ke zjištění základních příčin nevhodného chování žáků,
- schopnost diagnostikování žákova pojetí učiva, stylu učení žáků a sociálního klimatu třídy.

- ***Psychopedagogické kompetence***

- schopnost analyzování učiva z didaktického a psychodidaktického hlediska,
- schopnost vymezit a operacionalizovat výukové cíle v návaznosti na analýzu učiva,
- schopnost projektovat učení žáků,
- schopnost formulovat náročné učební úlohy odpovídající výukovým cílům, úrovni a možnostem žáků ve třídě,
- schopnost připravit obrazové učební materiály k navození učebních aktivit žáků.

- ***Komunikativní kompetence***

- dovednost navázat a udržet kontakt s žáky, řídit jejich pozornost a motivovat je,
- schopnost regulovat proces vytváření dovedností žáků, podněcovat rozvoj jejich aktivity, samostatnosti a tvořivosti,
- schopnost klást žákům náročné otázky a učební úlohy, reagovat na chybný nebo nepřesný výkon žáků,
- schopnost modifikovat naplánovaný výukový postup,
- schopnost organizovat práci žáků v různých formách výuky.

2. Osobnostní kompetence.

Tato kompetence zahrnuje:

- dovednost empatického, asertivního a autentického chování pedagoga a
- jeho dovednosti akceptovat na sebe, žáky a kolegy.

3. Kompetence rozvíjející.

Tato kompetence zahrnuje

- **Kompetence adaptivní**
 - dovednost orientovat se ve společenských změnách, orientovat v těchto změnách žáky,
 - dovednost vyrovnat se se zátěží (stresem).
- **Kompetence informační**
 - dovednost práce s literaturou,
 - dovednost využívání osobního počítače a jiných moderních informačních a komunikačních technologií,
 - dovednost ve vybírání informací relevantních pedagogickým situacím a problémům řešených pedagogem,
 - dovednost ve strukturaci a praktickém využívání technologií informací.
- **Kompetence výzkumná**
 - dovednost projektovat a realizovat akční pedagogický výzkum,
 - schopnost využívat výsledků výzkumu ke zdokonalení vlastní pedagogické práce,
 - dovednost řešit vědeckými metodami problémy, které se v práci pedagoga vyskytnou.
- **Kompetence sebereflektivní**
 - dovednost reflektovat vlastní pedagogickou činnost.
- **Kompetence autoregativní**
 - dovednost projektovat změny ve vlastní pedagogické činnosti a realizovat tyto změny.

Švec (2005) zmiňuje tzv. **klíčové profesní kompetence**. Jedná se o určení *profesního standardu z nejdůležitějších profesních kompetencí*. Tyto kompetence jsou vymezovány na základě funkcí školy v moderní společnosti a tzv. Delorsova konceptu čtyř pilířů vzdělávání pro přítomnost a budoucnost.

Vašutová (2004, s. 92) definuje *profesní kompetence* učitele jako otevřený rozvoje schopný systém profesních kvalit (rozvoj znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů).

Vašutová (2004, s. 105) definuje, že *profesní standard* učitele stanovuje, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi.

Spilková se zabývá kompetencemi, které jsou uplatňovány uvnitř třídy, neuvažuje o mimotřídní činnosti. Přesouvá profesní kompetence pedagoga od kompetencí oborově předmětových ke kompetencím pedagogickým a psychodidaktickým. Snaží se o zachycení jednotlivých kompetencí pedagoga, třídí kompetencí do dvou oblastí. Pedagog je vnímán jako autorita, řídí a organizuje celý třídní systém. Plánování a projektování probíhá v rámci vlastní činnosti a zachování třídního řádu. Poradenství je realizováno zejména k rodičům žáků.

Vašutová se také snaží o vytvoření systému kompetencí dle stanovení jednotlivých pedagogických kompetencí, třídí je do jednotlivých oblastí. Zdůrazňuje celostní princip kompetencí. Jednotlivé oblasti kompetencí specifikuje danými způsobilostmi v požadovaných znalostech, dovednostech, postojích a zkušenostech pedagoga. Její systém kompetencí lze uplatnit i na ostatní pedagogické pracovníky, je konkrétní a lehce použitelný.

Švec klade důraz na flexibilitu pedagoga, chápe pedagoga pouze jako nositele znalostí určitého oboru, které předává žákům. Pedagog se orientuje ve společenských změnách, tyto změny poté reflektuje ve výukovém procesu. Pedagog má dobré technické kompetence. Autor flexibilitu pedagoga rozšiřuje ve výzkumnou kompetenci. Směřuje dovednosti pedagoga blíže k žákům.

Všechny výčty systémů kompetencí dle různých autorů se zaměřují na pedagoga (jeho dovednosti, znalosti, schopnosti), žáka a jejich vzájemný vztah (komunikace, kooperace), dále pak na rodiče žáků, třídu a školu. Pedagog musí disponovat jak teoretickými znalostmi z daného oboru, tak praktickými dovednostmi. Pedagog musí mít nejen znalosti z daného oboru, ale musí mít i přehled o kulturním a společenském dění. Oficiální systém kompetencí je definován v Rámcovém vzdělávacím programu (2005).

2.3.2 Kompetence speciálního pedagoga

Kompetence speciálního pedagoga jsou vzhledem k náročnosti tohoto povolání specifické a zároveň jsou dále přizpůsobeny dle míry postižení jednotlivých žáků a dle typu zařízení, ve kterém se výuka uskutečňuje.

Kompetence speciálních pedagogů jsou stanoveny v kartotéce typových pozic v rámci Integrovaného systému typových pozic ISTP (www.ktp.istp.cz) a dělí se na nutné a výhodné k výkonu profese.

1. Odborné dovednosti.

Nutné

- Tvorba obecných metod ve výchově a vzdělávání v oblasti volného času dětí a mládeže.
- Tvorba programů integrace a inkluze dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Vytváření programů sociální rehabilitace pro zdravotně postižené.
- Provádění pedagogických vyšetření.
- Diagnostika studijních předpokladů dětí.
- Používání speciálních metod pro kompenzaci příslušného postižení.
- Provádění psychoterapie ve skupině dětí.
- Podpora rozvoje osobnosti postiženého dítěte rozvíjením těch jeho schopností a dovedností, v nichž je předpoklad, že by mohl být úspěšný.

Výhodné

- Provádění protidrogové prevence.
- Provádění multikulturní výchovy.
- Provádění výchovy proti šikaně.

2. Odborné znalosti.

Nutné

- Obecná pedagogika.
- Řešení výchovných problémů.
- Řešení studijních problémů.
- Speciální pedagogika, defektologie.
- Somatopedie (výchova a vzdělávání tělesně a zdravotně postižených).
- Integrace postižených dětí mezi děti nepostižené.

- Vzdělávání dětí s vývojovými poruchami učení (tzv. dyskalkulie, dyslexie, dysgrafie).
- Didaktika a didaktická technika.
- Hodnocení, testování a měření ve vzdělávání.
- Psychodiagnostika.
- Školní a pedagogická psychologie.

Výhodné

- Psychopedie (výchova a vzdělávání mentálně postižených).
- Logopedie (výchova a vzdělávání dětí s vadami řeči).
- Výchova a vzdělávání dětí se smyslovými vadami.
- Pedagogické projektování a vývoj kurikula.

3. Obecné způsobilosti.

Nutné – elementární úroveň

- Organizování a plánování práce.
- Rozhodování.

Nutné – pokročilá úroveň

- Písemný projev a komunikace.
- Týmová práce.
- Práce s informacemi.
- Analyzování a řešení problémů.
- Pružnost v myšlení a jednání (adaptabilita, flexibilita, přizpůsobivost, improvizální způsobilosti).
- Počítačové způsobilosti.
- Osobnostní rozvoj.

Nutné – vysoká úroveň

- Motivování lidí.
- Jednání s lidmi.
- Prezentování.

Výhodné – elementární úroveň

- Numetické způsobilosti.

Výhodné – pokročilá úroveň

- Organizování a plánování práce.
- Tvořivé myšlení.

- Jazykové způsobilosti.

Výhodné – vysoká úroveň

- Písemný projev a komunikace.
- Týmová práce.
- Práce s informacemi.
- Analyzování a řešení problémů.
- Rozhodování.
- Pružnost v myšlení a jednání (adaptabilita, flexibilita, přizpůsobivost, improvizální způsobilosti).
- Osobnostní rozvoj.

4. Osobnostní předpoklady.

- Dlouhodobá a krátkodobá paměť.
- Teoretické a samostatné myšlení.
- Písemný a slovní projev.
- Průzpůsobivost.
- Sebekontrola, sebeovládání.
- Samostatnost.
- Schopnost přijmout odpovědnost.
- Odolnost vůči mentální zátěži.
- Kultivovanost vystupování a zevnějšku.
- Jistota, pohotovost vystupování.
- Schopnost sociálního kontaktu.

Bakošová (2005) uvádí systém kompetencí, které vystihují profesi speciálního pedagoga. Jedná se pouze o základní kompetence, které je nutno konkretizovat a doplnit.

Jedná se o tyto kompetence

1. Edukační kompetence

- jedná se o kompetence týkající se výchovy, vzdělávání, sebevýchovy, sebevzdělávání a převýchovy,
- pedagog je pomocník při osobnostním růstu žáků, v rozvíjení prosociálního chování, lidskosti, asertivního jednání, altruismu, solidarity, úcty a tolerance,

- pedagog poznává osobnosti žáků prostřednictvím výchovy, prostředí a komunikace, včetně osobnosti vlastní,
- pedagog dospívá k sebepoznání a sebeuvědomování si svých kvalit a nedostatků.

2. *Kompetence převýchovy*

- pokud je pedagog dobře vybaven edukačními kompetencemi (autorka chápe edukaci jako výchovu a vzdělávání) umí lehce diagnostikovat například delikventní chování, sociální, mravní nebo emoční narušení, jakoukoliv formu závislosti,
- autorka upřednostňuje metody podpory a pomoci než represí.

3. *Kompetence poradenství*

- poradenství je směřováno k žákům, ostatnímu pedagogickému personálu a rodičům, hlavním cílem je dojít k sebepoznání, ujasnit si životní cíle a řešit problémové situace,
- ve vztahu k žákům se jedná například o pomoc začlenit se do kolektivu, podporu optimálního sociálního chování žáků, pomoc v situacích narušení rodinného prostředí, oslabení zdravotního stavu, porušení práv dětí a mládeže,
- ve vztahu k ostatním pedagogickým pracovníkům se jedná o citlivé reagování na potřeby pedagogů v oblasti relaxace a psychohygieny, podněcovat další vzdělávání pedagogů,
- ve vztahu k rodičům poskytuje poradenství při narušeném rodinném prostředí a disharmonii vztahů v rodině, poskytuje rady o výchovném procesu.

4. *Kompetence prevence*

- pedagog se zaměřuje na práci s jednotlivci i skupinami,
- přispívá k posunu v myšlení lidí směrem k těm, co mají v životě určitou disharmonii, odlišné šance a příležitosti,
- při práci se skupinou učí tyto skupiny k žádoucímu jednání, poskytuje jim modely pozitivního rolového chování v obtížných životních situacích.

5. *Manažerské kompetence*

- jedná se o spolupráci s ostatními odborníky různých profesí (např. zdravotnický personál), organizacemi a institucemi pro účinnou pomoc potřebným (např. speciálně pedagogická centra, úřady práce, nápravná střediska).

Shrnutí

Druhá kapitola se zabývá definováním pojmu speciální pedagog, základními pracovními činnostmi speciálního pedagoga, dále vymezením kompetencí pedagoga v obecné rovině a stanovením kompetencí speciálního pedagoga.

3 Zařízení MŠ, ZŠ a Praktická škola ve Znojmě

3.1 Charakteristika zařízení MŠ, ZŠ a Praktická škola ve Znojmě

3.1.1 Obecná charakteristika zařízení – identifikační údaje

Jedná se o zařízení Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola ve Znojmě, se sídlem Horní Česká 15, Znojmo. Zřizovatelem zařízení je Jihomoravský kraj, se sídlem Žerotínovo náměstí 3/5, Brno. Telefonní kontakt na zařízení je 515 222 728, 603 258 006, e-mail: sps.znojmo@zn.orgman.cz (Zdroj: Interní materiál: Školský vzdělávací program pro základní školu speciální, MŠ, ZŠ a Praktická škola Znojmo, 2010).

3.1.2 Jednotlivá pracoviště zařízení

Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola je úplná škola, která zahrnuje všechny součásti vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

Jednotlivá pracoviště (Zdroj: Interní materiál: Školský vzdělávací program pro základní školu speciální, MŠ, ZŠ a Praktická škola Znojmo, 2010)

- **Mateřská škola při Nemocnici Znojmo** poskytuje předškolní vzdělání dětem se zdravotním postižením a se zdravotním znevýhodněním.
Pracoviště: Znojmo, MUDr. Jánského 11, kapacita 15 dětí.
- **Mateřská škola** má 2 místa výkonu.
Pracoviště: ul. Mládeže 10 a Svatopluka Čecha 15, kapacita 35 dětí.
- **Základní škola při Nemocnici Znojmo** poskytuje základní vzdělání žákům se zdravotním postižením.
Pracoviště: Znojmo, MUDr. Jánského 11, kapacita 15 žáků.
- **Základní škola praktická** poskytuje vzdělání žákům se zdravotním postižením, lehkým mentálním postižením.
Pracoviště: Znojmo, Jezuitské nám. 1 a Horní Česká 15, kapacita 187 žáků.
- **Základní škola speciální** poskytuje vzdělání žákům se středně těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami, autismem, žákům se zdravotním znevýhodněním.

Pracoviště: Znojmo, Horní Česká 15, Jezuitské nám. 1, Veselá 8, Mládeže 10, Mašovická 10, kapacita 95 žáků.

- **Praktická škola dvouletá** poskytuje střední vzdělání žákům se zdravotním postižením, především mentálním postižením.

Pracoviště: Znojmo, J. Palacha 2, kapacita 40 žáků.

- **Školní jídelna** vaří pro 200 strážníků a poskytuje celodenní stravu pro děti umístěné na internátu. Kapacitu má 280 strážníků.

Pracoviště: Znojmo, Veselá 8.

- **Školní družina** má tři oddělení.

Pracoviště: Znojmo, Jezuitské nám. 1, kapacita 40 žáků.

- **Školní klub** poskytuje zájmové vzdělávání pro žáky.

Pracoviště: Znojmo, Horní Česká 15, kapacita 25 žáků.

- **Přípravný stupeň základní školy speciální** poskytuje přípravu na vzdělávání dětem s těžkým mentálním postižením.

Pracoviště: Znojmo, Veselá 8, kapacita 18 žáků

- **Internát** zajišťuje dětem a žákům výchovu po skončení vyučování, ubytování a stravování od pondělí do pátku.

Pracoviště: Znojmo, Veselá 8, kapacita 52 dětí.

Škola nabízí pedagogům další vzdělávání formou vzdělávacích programů akreditovaných Ministerstvem školství. Učitelé absolvovali řadu přednášek o činnostním učení. V současné době probíhá kurz z projektu Evropských strukturálních fondů – Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti podpory komunikačních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozšiřování odbornosti je plně podporováno ředitelstvím školy. Vysoká kvalifikovanost pedagogického sboru dává předpoklady pro úspěšné základní vzdělávání žáků.

3.1.3 Činnost zařízení a spolupráce

Zařízení zajišťuje tyto kurzy:

- Kurz pro doplnění základního vzdělání při výchovném ústavu Višňové.
- Kurz pro doplnění základů vzdělání při Oblastní Charitě Znojmo.
- Kurz pro doplnění základů vzdělání při Domově U lesa, Tavíkovice.

Zařízení zajišťuje tyto aktivity:

- ✓ muzikoterapie,
- ✓ canisterapie,
- ✓ hipoterapie,
- ✓ individuální logopedická péče.

Zařízení pořádá tyto kroužky:

- ✓ počítačový,
- ✓ pěvecký,
- ✓ sportovní,
- ✓ muzikálový,
- ✓ aerobik,
- ✓ stolní tenis.

Škola účinně spolupracuje s *Radou školy*, na pravidelných schůzkách jsou členové Rady seznamováni se záměry školy, s cíly a způsoby výuky, s hodnocením žáků, s pravidly života školy, se způsoby řešení případných problémů.

Vedení školy vytváří příznivé podmínky pro setkávání učitelů s rodiči. Ti mají prostor pro aktuální informování se o prospěchu a chování svých dětí kdykoli, nejen ve dnech stanovených pro třídní schůzky. Aktuální informace o dění ve škole jsou pro rodiče dostupné na stránkách školy /www.specialniskolyznojmo.cz/, v deníčku a žakovské knížce každého žáka a na informačních panelech ve vestibulech školních budov.

Výchovná poradkyně zajišťuje poradenský servis pro rodiče ve výchovných a vzdělávacích otázkách, poskytuje rodičům informace k volbě povolání jejich dětí, v případě potřeby pomáhá rodičům v kontaktu se specializovaným zařízením.

Škola spolupracuje se ***speciálně pedagogickými centry*** pro žáky se sluchovým, zrakovým a tělesným postižením i s ***pedagogicko - psychologickou poradnou***.

Dlouhodobě funguje spolupráce s Oblastní Charitou Znojmo, Městským úřadem Znojmo, Znojemskou Besedou, Městskou knihovnou Znojmo. Základnu preventivní činnosti tvoří spolupráce s Policií České republiky, Městskou policií Znojmo a s oddělením sociálně-právní ochrany dětí při Městském úřadu Znojmo.

Pro budoucí pedagogy vytváří podmínky pro průběžnou pedagogickou praxi na škole, spolupracujeme s Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity v Brně, Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci a s Gymnáziem a Střední pedagogickou školou Znojmo.

V rámci zkvalitňování podmínek výchovy a vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí spolupracují s Občanským sdružením IQ Roma servis z Brna.

V rámci ekologické výchovy spolupracují s Národním parkem Podyjí.

Úřad práce ve Znojmě pomáhá našim žákům s volbou vhodného povolání.

Středisko služeb školám Znojmo zajišťuje pedagogickým pracovníkům další vzdělávání v oboru (*Zdroj: Interní materiál: Školský vzdělávací program pro základní školu speciální, MŠ, ZŠ a Praktická škola Znojmo, 2010*).

3.1.4 Zaměření zařízení

Zařízení klade důraz na pozitivní stimulaci k dosažení co nejlepšího výkonu při maximálně možné míře využívání individuálního přístupu ke každému žákovi, podporuje jeho sebevědomí a aktivní přístup k výchovně vzdělávacímu procesu.

Na prvním stupni se zaměřuje na důkladné poznání osobnosti žáka, pomáhají mu při adaptaci, vytváří kladný vztah ke školnímu prostředí a snaží se o zachycení a rozvoj každého drobného pokroku v rozvoji jeho osobnosti. Upevňuje u žáků základní hygienické návyky a vytváří návyky sociální, vedou žáky ke schopnosti komunikovat s okolím a srozumitelně se vyjadřovat.

Na druhém stupni se zaměřuje na rozvoj žáků v oblasti poznávací, sociální, emocionální i volní. Rozvíjí u žáků pracovní dovednosti, motorické a tvořivé schopnosti, vedou je k pozitivnímu vztahu k práci. Učí se pracovat samostatně i v týmu. Směřuje především k získání praktických návyků a dovedností, důležitých pro následné zapojení do běžného života, eventuelně do pracovního procesu.

Ve škole pracují kvalifikovaní speciální pedagogové, kteří úzce spolupracují s odborníky z SPC pro zrakově, sluchově a tělesně postižené a s SPC pro vady řeči. Speciálně pedagogickou péči zajišťuje žákům se zdravotním postižením - má třídu pro žáky se zrakovým postižením, tělesným postižením a třídu pro žáky s poruchou autistického spektra. Vzdělávací potřeby těchto žáků jsou garantovány plněním individuálních vzdělávacích plánů, které sestavuje speciální pedagog na základě

psychologického vyšetření žáka odborným pracovištěm. Žákům, kteří z důvodu svého zdravotního handicapu potřebují individuálního asistenta, škola tyto asistenty zajišťuje a dohlíží na jejich spolupráci s třídním učitelem i dalšími vyučujícími.

Poskytuje žákům individuální logopedickou péči na základě odborné depistáže v rámci hodin řečové výchovy.

Vede žáky k využívání informačních a komunikačních technologií, učí je základům práce s osobním počítačem tak, aby si osvojili obsluhu počítače na elementární uživatelské úrovni.

Škola dbá na to, aby atmosféra školy byla taková, aby sem chodili rádi žáci i učitelé, ale také rodiče žáků a přátelé školy. Klade důraz na vzájemný vztah učitel, žák, rodič, v němž jeden respektuje druhého. Cílem je dosažení co nejvyšší možné úrovně vzdělání s přihlédnutím na individualitu žáka.

Za podpory speciálně pedagogických metod navozují takové učební situace, ve kterých může žák zažít úspěch a radost z pochvaly.

Tím se škola stává místem, kde žáci nejen získávají kvalitní vzdělávací péči, ale kde cítí přátelské prostředí, nebojí se případných neúspěchů a dostává se jim vědomostí, dovedností a návyků, které plně využijí v praktickém životě.

3.2 Charakteristika pracoviště Dětského stacionáře při zařízení MŠ, ZŠ a Praktické školy ve Znojmě

Pracoviště Dětského stacionáře při Dětském centru Znojmo, ul. Mládeže 10 (Zdroj: Interní materiál: Školský vzdělávací program pro základní školu speciální, MŠ, ZŠ a Praktická škola Znojmo, 2010) má 2 třídy a relaxační místnost vybavenou gymnastickými míči, žebřinami, molitanovými polštáři a dalšími pomůckami. Vstup do tříd je bezbariérový. Žákům slouží menší kuchyňka, ve které si děti za asistence dospělých připravují jídlo, svačí a obědvají. K aktivnímu využití volného času je možné využít dvorek. Žákům je k dispozici šatna, WC a WC pro vozíčkáře a mohou využívat i prostory Dětského centra (vstupní hala pro výstavy žakovských prací, rehabilitační místnost apod.). Rehabilitační péči zajišťují pracovníci Dětského centra. V kanceláři pro pedagogické pracovníky jsou uloženy pomůcky pro výchovně-vzdělávací činnost. K pohybovým aktivitám a relaxaci je možno využívat i zahradu.

Zařízením je ***Dětský stacionář s třídou Mateřské školy, Základní školy a Praktické školy Znojmo***, ve které probíhá výuka podle rehabilitačního vzdělávacího programu. Stacionář je umístěn v Dětském centru ve Znojmě, jedná se o odloučené pracoviště MŠ, ZŠ a Praktické školy Znojmo, které patří k jednomu z největších zařízení pro těžce postižené děti v Jihomoravském kraji.

Třidu, ve které se vyučuje podle rehabilitačního vzdělávacího programu, navštěvuje šest dětí, z nichž čtyři žáci jsou imobilní. Do rehabilitační třídy byli zařazeni na základě doporučení Speciálně pedagogického centra.

Personální zajištění ve třídě je dvěma speciálními pedagogickými pracovníky - učitelka s vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogiky a vychovatelka (asistentka). Lékařské konzultace zabezpečuje lékařka Dětského centra ve Znojmě a rehabilitační cvičení zajišťuje rehabilitační zdravotní sestra stejného zařízení.

Prostorové podmínky odpovídají potřebám dětí s těžkým zdravotním postižením - bezbariérový přístup, odpočinkové lůžko, relaxační místnost, hygienicko-sanitární zázemí a dostupná rehabilitační a lékařská péče. Vybavenost speciálními kompenzačními pomůckami je v rámci finančních možností - zvedák, sklopné lavice a interiérové vozíky. Dopravu žáků do školy zajišťují rodiče dětí, které třídu navštěvují. Zařízení má za úkol poskytovat ***ambulantní služby***, což je specifikováno ***dle zákona o sociálních službách č. 108/2006*** (Matějčková, 2008).

Denní stacionáře poskytují pomoc osobám dle § 46 zákona o sociálních službách č. 108/2006:

(1) V denních stacionářích se poskytují ambulantní služby osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku nebo zdravotního postižení, a osobám s chronickým onemocněním, jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné fyzické osoby.

(2) Služba podle odstavce 1 obsahuje tyto základní činnosti:

- a) pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu,
- b) pomoc při osobní hygieně nebo poskytnutí podmínek pro osobní hygienu,
- c) poskytnutí stravy,
- d) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- e) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- f) sociálně terapeutické činnosti,

- g) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

V Dětském stacionáři jsou určeny pracovní náplně speciálního pedagoga a vychovatelky a je přizpůsoben režim dne při práci s těžce postiženými dětmi (Matějčková, 2008).

Pracovní náplň speciálního pedagoga

Učitelka provádí komplexní výchovně vzdělávací činnosti a tvoří vlastní učební dokumenty v rámci schválených učebních dokumentů ve všeobecně vzdělávacích a odborných předmětech a uplatňuje individuální přístup k žákům spojený s aplikací nových, netradičních a speciálně pedagogických metod výuky, transformuje roční obsah učební látky do jednotlivých vyučovacích hodin v návaznosti na ostatní vyučovací předměty. Počet vyučovacích hodin týdně je 20. Při své práci se řídí pracovním řádem pro zaměstnance škol a školských zařízení a vnitřním řádem školy.

Činnosti:

- ✓ má na starosti přidělenou třídu po stránce výchovy a vzdělávání,
- ✓ je koordinátorem mezi žákem a vychovatelem,
- ✓ zprostředkovává informace rodičům,
- ✓ sleduje absenci a omlouvá nepřítomnost žáka ve škole,
- ✓ sleduje žáka po stránce výchovné, vzdělávací, zdravotní,
- ✓ dává podněty k vyšetření žáka PPP, SPC,
- ✓ sleduje řádné zápisy v třídní knize a ručí za její vyplnění,
- ✓ rovněž pečlivě vede třídní výkaz a osobní spisy žáků,
- ✓ sleduje kolektiv třídy a jeho život, je povinen hlásit podezření na patologické jevy,
- ✓ dbá na bezpečnost žáka, dle potřeby děti poučí a provede zápis do třídní knihy,
- ✓ objektivně a průběžně hodnotí žáka s přihlédnutím k osobnosti žáka,
- ✓ využívá alternativních metod ve výuce i hodnocení,
- ✓ vede záznamy o klasifikaci,
- ✓ vytváří kladné klima ve třídě.

Pracovní náplň vychovatelky:

- ✓ zajišťuje výchovné práce u dětí – zaměřené především na estetickou a pracovní výchovu,
- ✓ v průběhu dne zajišťuje dozor u dětí, u kterých momentálně neprobíhá výuka,
- ✓ obléká děti při odchodu na vycházku a domů,
- ✓ pečuje o hygienické potřeby dětí – přebalování, umývání, pomoc při užívání WC,
- ✓ zajišťuje hygienické pomůcky – pleny, toaletní papír, ubrousky, mýdlo a odnášení použitých plen a ručníků,
- ✓ zajišťuje převzetí a odevzdávání dětí rodičům,
- ✓ zajišťuje krmení dětí,
- ✓ odvádí děti, které pobývají na internátě školy,
- ✓ informuje pracovníky internátu školy o změnách dítěte, pokud k nim dojde.

Režim dne

Denní režim je strukturován do dvou bloků, které jsou proloženy přestávkou, kdy následuje relaxace a uvolnění.

První blok je vyhrazen pravidelnému rannímu rituálu s důrazem na budování sociálních vazeb mezi dětmi a pedagogickými pracovníky i mezi dětmi navzájem (posazení v půlkruhu, pozdrav, předávání předmětů, symbolickou společnou píseň). Do tohoto bloku jsou zařazeny i prvky rozumové výchovy zaměřené na časovou a prostorovou orientaci, na vnímání tělesného schématu a vnímání základních barev. Jeho součástí jsou i různé druhy stimulace. Závěr prvního bloku je zaměřován na sebeobslužné činnosti.

Druhý blok je obměňován tak, aby se v týdnu střídaly všechny druhy výchov. Závěr druhého bloku je opět standartní – tvoří ho pohádka, odpočinková činnost.

Hodinová dotace	Náplň
7.30 – 8.15	Příchody dětí, převlékání
8.15 – 9.00	Ranní rituály – rozumová výchova (každý den) Pozdrav, přivítání, orientace v čase – dny v týdnu, počasí v rámci ročního období, jména dětí
9.00 – 9.30	Hygiena a stolování – pracovní výchova Budování hygienických návyků
9.30 – 10.00	Přestávka
10.00 – 11.00	Hudba, volné hry, polohování – rehabilitační tělesná výchova (každý den) Pondělí – Pracovní, výtvarná a smyslová výchova Úterý – Pracovní, výtvarná, hudební a pohybová výchova Středa – Hudební, pohybová a smyslová výchova Čtvrtek – Pracovní, výtvarná a smyslová výchova Pátek – Hudební, pohybová a smyslová výchova
11.00 – 11.15	Pohádka, dopolední činnosti
11.15 – 13.00	Hygiena a stolování – pracovní vyučování, odchod dětí

Shrnutí

Třetí kapitola je věnována charakteristice zařízení MŠ, ZŠ a Praktická škola ve Znojmě – jeho obecné charakteristice, představením jednotlivých pracovišť zařízení a seznámení s činností zařízení. Dále obsahuje charakteristiku konkrétního pracoviště - Dětského stacionáře.

4 Tvorba kompetenčního modelu speciálního pedagoga v zařízení MŠ, ZŠ a Praktická škola ve Znojmě – pracovišti Dětský stacionář a jeho přínosy v řízení této instituce

4.1 Speciální pedagog pracoviště

Dětský stacionář je velice specifickým typem pracoviště pro děti ve věku od 6 do 18 let, které vyžadují individuální přístup a výuka probíhá dle individuálních potřeb žáků a jejich možností. Jedná se převážně o imobilní žáky, tudíž úzká spolupráce speciálního pedagoga, vychovatelů a zdravotnického personálu je nedílnou součástí probíhající výuky. Prostředí učeben vyžaduje též specifickou úpravu, kdy speciální pedagog spolu s vychovatelem přizpůsobí podmínky pro výuku, odpočinek i stravování. Při příchodu do učeben jsem měla pocit, že vstupuji do školní družiny, prostředí ve třídách je útulně vyzdobeno a působí neformálním dojmem. Vzhledem ke zdravotnímu stavu dětí je přizpůsobeno nejen prostředí tříd, ale i samotná výuka, která se liší od “klasické” školní výuky. Ta zde probíhá volněji.

V současné době je ve třídě 6 dětí, z toho 4 jsou imobilní. Vzdělávání probíhá na základě rehabilitačního vzdělávacího programu. Výuka je zcela odlišná od výuky v běžném školském zařízení, nejedná se o “tabulkové výsledky výuky”, ale spíše o získání základních hygienických návyků, základních komunikačních prvků, jednoduchých početních operací, základní rozeznání jednotlivých tvarů, barev, apod.

Po absolvování odborné praxe na tomto pracovišti v bakalářském studiu jsem teprve pochopila jak je úloha speciálního pedagoga důležitá a jak je nutné spolupracovat i s ostatním personálem zařízení. Bez vychovatelů a zdravotnického personálu by nebylo možné komplexně působit na žáky a vytvářet jim příznivé podmínky výuky. Ovšem i spolupráce s rodiči žáků je velice důležitá, společnými silami působí na rozvoj dětí. Pedagog přistupuje k dětem jako “kamarád”, který působí na jejich vývoj nepatrnými postupnými kroky a snaží se o vyzdvihnutí pozitivních vlastností dětí.

Tvorba multidimenzionálního kompetenčního modelu speciálního pedagoga by mohla výrazně pomoci pro pochopení činnosti pedagoga v tomto typu zařízení a tím se stát i podkladem pro budoucí pedagogické pracovníky. Zajisté se tento kompetenční model bude i nadále rozvíjet a přizpůsobovat dle individuálních potřeb žáků ve třídě.

Hlavní činnosti speciálního pedagoga jsou uvedeny v podkapitole 2.1.1. a v kapitole 3.2 této práce jsou specifikovány činnosti speciálního pedagoga v zařízení Dětského stacionáře ve Znojmě.

4.2 Proces identifikace kompetencí speciálního pedagoga pracoviště

Pro vytvoření systému kompetencí specifického pro speciálního pedagoga v tomto typu zařízení je nutné provést identifikaci kompetencí.

Kubeš-Spillerová-Kurnický (2004) proces identifikace kompetencí dělí do pěti fází
(In Bartoňková, 2010, s. 100-102):

- 1. Přípravná fáze**
- 2. Fáze získávání dat**
- 3. Fáze analýzy a klasifikace informací**
- 4. Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu**
- 5. Ověření a validizace vzniklého modelu**

Ad 1) Přípravná fáze

Přípravná fáze obsahuje volbu přístupu pro tvorbu kompetenčního modelu, údaje o organizační struktuře a identifikaci klíčové pozice. Existující kompetenční systémy dle různých autorů pro pedagogické pracovníky dle podkapitoly 2.2.1 a speciální pedagogy dle podkapitoly 2.2.2 této diplomové práce jsou základem pro tvorbu kompetenčního modelu speciálního pedagoga v zařízení Dětského stacionáře .

Pro tvorbu kompetenčního modelu jsem zvolila kombinovaný přístup (Kubeš-Spillerová-Kurnický, 2004, s. 60) a vytvořila specifický kompetenční model pro konkrétní pozici speciálního pedagoga v zařízení Dětského stacionáře.

Údaje o organizační struktuře jsou uvedeny v kapitole 3. V této práci uvádím v podkapitole 3.1 údaje o zařízení MŠ, ZŠ a Praktická škola ve Znojmě a popis činností

tohoto zařízení; dále blíže v podkapitole 3.2 pracoviště Dětského stacionáře (obsahem je popis pracoviště, personální zajištění, činnost pracoviště, režim dne pracoviště a pracovní náplně odborného personálu pracoviště).

Dětský stacionář má na starosti vedoucí pracoviště, tímto pracovníkem je speciální pedagog s dlouholetou praxí. Tomuto pracovníkovi se zodpovídá druhý speciální pedagog a dvě vychovatelky. Důležitá je i spolupráce se zdravotnickým personálem Dětského centra ve Znojmě.

Identifikace klíčové pozice představuje údaje o pracovním místě speciálního pedagoga a jeho činnostech v zařízení Dětského stacionáře, tyto informace jsou uvedeny v kapitole 3.2 této práce, kde popisují toto zařízení i činnosti odborného personálu, tedy i speciálního pedagoga.

Základním podkladem pro tvorbu systému kompetencí speciálního pedagoga v tomto typu zařízení byly již existující systémy kompetencí dle výše uvedených autorů: Švece (1998, 2005), Vašutové (2004), Bakošové (2005), Spilkové (1997, 2004) a dle integrovaného systému typových pozic ISTP (viz www.ktp.istp.cz). Autoři Švec, Spilková, Vašutová se zabývají obecnými pedagogickými kompetencemi; integrovaný systém typových pozic ISTP přesně specifikuje požadavky na pracovní pozici speciálního pedagoga, ale pouze obecně v hlavních činnostech. Zaměřila jsem se na rozšíření základních modelů kompetencí o specifické kompetence speciálního pedagoga tohoto zařízení.

Ad 2) Fáze získávání dat

V druhé fázi při tvorbě systému kompetencí speciálního pedagoga v zařízení Dětského stacionáře jsem se zabývala *získáváním informací*:

- z výše uvedených databází systémů kompetencí dle různých autorů (viz podkapitola 2.3.1 a 2.3.2 této práce),
- o činnosti zařízení Dětského stacionáře (viz podkapitola 3.2 této práce) a
- odborných pracovních činnostech speciálních pedagogů v tomto zařízení (viz podkapitola (viz podkapitola 3.2 této práce).

Osobně jsem navštěvovala toto pracoviště a za pomoci odborné pedagogické literatury, popisu pracovních činností a konzultací s pedagogy sbírala co nejvíce možných informací k rozšíření stávajících systémů kompetencí.

Ad 3) Fáze analýzy a klasifikace informací

Po fázi získávání dat následuje *fáze analýzy a klasifikace získaných informací*. Získané informace potvrdili nutnost vytvoření specifického kompetenčního modelu speciálního pedagoga v tomto typu zařízení, neboť pedagogická literatura nespecifikuje pro tento typ zařízení jemu specifické kompetence, je nutností upravit a doplnit existující systémy kompetencí a propojit je. Nejdůležitější je zaměřit se na složení žáků ve třídě, jejich věk, mentální schopnosti, míru postižení a určit individuální vzdělávací a výchovné plány a tím i přizpůsobit pracovní činnost speciálních pedagogů.

Integrovaný systém typových pozic ISTP (viz www.ktp.istp.cz) definuje obecné odborné dovednosti, znalosti a způsobilosti speciálního pedagoga uvedené v podkapitole 2.2.2 této práce, které je nutno specifikovat a doplnit. V této podkapitole jsou vybrány systémy kompetencí dle Vašutové (2004) a Bakošové (2005) a jsou přizpůsobeny profesi speciálního pedagoga.

Dle analýzy a klasifikace získaných informací lze vytvořit systém kompetencí speciálního pedagoga v tomto zařízení skládající se z *kompetencí*:

1. osobnostních,
2. sociálních,
3. komunikačních,
4. edukačních,
5. poradenských a
6. manažerských.

Základním předpokladem pro výkon profese speciálního pedagoga je technická kompetence, která je identifikována v integrovaném systému typových pozic ISTP (viz www.ktp.istp.cz).

Ad 4) Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu

Předposlední fáze je zaměřena na *popis a tvorbu kompetencí a kompetenčního modelu*. Jedná se o vytvoření systému kompetencí, kdy použiji existující systémy kompetencí dle různých autorů a rozšířím je, propojím, doplním, případně upravím dle specifických požadavků kladených na speciální pedagogy tohoto pracoviště.

Dle analýzy a klasifikace získaných informací jsem navrhla systém kompetencí speciálního pedagoga na tomto pracovišti. Kompetenční model speciálního pedagoga zahrnuje profesní dovednosti, znalosti a dispozice k výkonu profese, které jsou důležité

pro tento typ zařízení a danou pozici. Využila jsem stávající systém kompetencí dle Vašutové (2004), Bakošové (2005) a integrovaného systému typových pozic ISTP (viz www.ktp.istp.cz) – definice speciálního pedagoga, jeho činností, odborných znalostí, dovedností, způsobilostí a předpokladů – uvedená v podkapitole 2.3.2 této práce. Důležitým podkladem byl i popis činností speciálního pedagoga v tomto zařízení.

Z výše uvedených systémů pedagogických kompetencí jsem si zvolila vymezení dle Vašutové (2004), podle které doplním, upravím či přiřadím jednotlivé kompetence speciálního pedagoga v tomto zařízení. Autorka posunula kompetenci (ať už ji budeme nazývat manažerskou nebo řídící) tzv. za práh třídy a to je důležité při stanovení kompetencí speciálního pedagoga, aby byl schopen reagovat nejen v podmínkách třídy či školy, ale i mimo ně.

1. Oborově předmětová kompetence:

- vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika,
- odborné znalosti z obecné pedagogiky, speciální pedagogiky, somatopedie, logopedie, psychopedie, školní a pedagogické psychologie,
- schopnost využívat odborných znalostí v prostředí třídy,
- schopnost propojit znalosti z jednotlivých oborů,
- schopnost ovládat didaktickou techniku,
- schopnost integrace postižených dětí mezi děti nepostižené.

2. Didaktická a psychodidaktická kompetence:

- schopnost ovládání strategií vyučování a učení v teoretické i praktické rovině,
- dovednost užívat základní metodický repertoár ve výuce,
- schopnost přizpůsobit jej individuálním potřebám žáků – dle míry postižení žáků,
- přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání,
- dovednost s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky,
- tvorba obecných metod ve výchově a vzdělávání v oblasti volného času dětí a mládeže,
- tvorba programů integrace a inkluze dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- vytváření programů sociální rehabilitace pro zdravotně postižené,

- dovednost užívat informační a komunikační technologie (počítačová způsobilost),
- znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech,
- dovednost používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy.

3. *Pedagogická kompetence:*

- schopnost ovládat procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické,
- schopnost orientovat se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalosti vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání,
- schopnost podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní,
- znalosti o právech dítěte a jejich respektování ve své pedagogické praxi,
- schopnost organizace a plánování výuky.

4. *Diagnostická a intervenční kompetence.*

- schopnost používat prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování dle míry postižení žáka,
- schopnost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě,
- schopnost provádění pedagogických vyšetření,
- schopnost diagnostikovat studijní předpoklady dětí,
- schopnost používání speciálních metod pro kompenzaci příslušného postižení,
- schopnost podporovat rozvoj osobnosti postiženého dítěte rozvíjením těch jeho schopností a dovedností, v nichž je předpoklad, že by mohl být úspěšný,
- schopnost rozpoznávat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání, a znát možnosti jejich prevence a nápravy,
- schopnost ovládat prostředky kázně ve třídě,
- schopnost analyzovat a řešit problémy.

5. *Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence*

- schopnost vytvářet kladné klima ve třídě,
- schopnost spolupráce s kolegy, zdravotnickým personálem, ostatními zařízeními,
- schopnost koordinace mezi žáky a učiteli,
- schopnost ovládat prostředky socializace žáků a dovednost je prakticky využít,
- schopnost orientovat se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo ni a zprostředkovat jejich řešení,
- schopnost analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy,
- schopnost ovládat prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole a uplatňovat efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči (jistota, pohotovost vystupování, kultivovanost vystupování, schopnost sociálního kontaktu).

6. *Manažerská a normativní kompetence*

- schopnost a dovednost organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy,
- schopnost ovládat způsoby vedení žáků a vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě,
- základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu dané profese a pracovnímu prostředí pedagoga,
- schopnost provádět zápisy do třídní knihy,
- schopnost vedení třídního výkazu a osobních spisů žáků,
- schopnost hodnotit žáka s přihlédnutím k osobnosti žáka,
- schopnost vést záznamy o klasifikace.

7. *Profesně a osobnostně kultivující kompetence.*

- schopnost ovládat znalosti všeobecného rozhledu, tj. sociální, kulturní a ekonomické znalosti,
- schopnost dokázat jimi působit na formování postojů a hodnotové orientace žáků,
- schopnost kultivovaně vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele,
- schopnost obhájit své pedagogické postupy,

- schopnost spolupráce s ostatními pedagogy, vychovateli, zdravotnickým personálem,
- schopnost spolupráce s rodiči žáků,
- schopnost přizpůsobit se a přijmout zodpovědnost,
- schopnost pracovat samostatně,
- schopnost týmové práce,
- schopnost reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.

Dle Bakošové (2005) lze vymezit tyto kompetence v každé kategorii, které nejlépe vystihují roli speciálního pedagoga v tomto zařízení.

1. Edukační kompetence

- schopnost přijmout zodpovědnost, motivace, odolnost vůči psychické i mentální zátěži, trpělivost, sebekontrola a sebeovládání.

2. Kompetence převýchovy

- schopnost sociálního kontaktu, přizpůsobivost, empatie, tolerance, schopnost jednání s lidmi, komunikační a písemné dovednosti.

3. Kompetence poradenství

- schopnost propojení teorie s praxí, pružnost v myšlení a jednání, schopnost teoretického a samostatného myšlení.

4. Kompetence prevence

- schopnost analyzování a řešení problémů, kultivovanost a pohotovost vystupování, důvěryhodnost.

5. Manažerská kompetence

- schopnost organizování a plánování práce, schopnost práce v týmu, počítačová způsobilost, schopnost práce s informacemi, samostatnost, tvořivost.

Dle integrovaného systému typových pozic ISTP (viz www.ktp.istp.cz) a popisu činností speciálního pedagoga v tomto zařízení dle podkapitoly 3.2 této práce lze vymezit odborné dovednosti, znalosti, způsobilosti, činnosti, osobnostní předpoklady a vhodné školní vzdělání speciálního pedagoga v tomto zařízení.

1. Odborné dovednosti.

- Tvorba obecných metod ve výchově a vzdělávání v oblasti volného času dětí a mládeže.

- Tvorba programů integrace a inkluze dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Vytváření programů sociální rehabilitace pro zdravotně postižené.
- Provádění pedagogických vyšetření.
- Diagnostika studijních předpokladů dětí.
- Používání speciálních metod pro kompenzaci příslušného postižení.
- Podpora rozvoje osobnosti postiženého dítěte rozvíjením těch jeho schopností a dovedností, v nichž je předpoklad, že by mohl být úspěšný.

2. Odborné znalosti.

- Obecná pedagogika.
- Řešení výchovných problémů.
- Speciální pedagogika, defektologie.
- Somatopedie (výchova a vzdělávání tělesně a zdravotně postižených).
- Integrace postižených dětí mezi děti nepostižené.
- Vzdělávání dětí s vývojovými poruchami učení (tzv. dyskalkulie, dyslexie, dysgrafie).
- Didaktika a didaktická technika.
- Hodnocení, testování a měření ve vzdělávání.
- Školní a pedagogická psychologie.
- Psychopedie (výchova a vzdělávání mentálně postižených).
- Logopedie (výchova a vzdělávání dětí s vadami řeči).

3. Obecné způsobilosti.

- Organizování a plánování práce.
- Rozhodování.
- Písemný projev a komunikace.
- Týmová práce.
- Práce s informacemi.
- Analyzování a řešení problémů.
- Pružnost v myšlení a jednání (adaptabilita, flexibilita, přizpůsobivost, improvizální způsobilosti).
- Jednání s lidmi.
- Tvořivé myšlení.

4. Činnosti.

- Má na starosti přidělenou třídu po stránce výchovy a vzdělávání.
- Je koordinátorem mezi žákem a vychovatelem.
- Zprostředkovává informace rodičům.
- Sleduje absenci a omlouvá nepřítomnost žáka ve škole.
- Sleduje žáka po stránce výchovné, vzdělávací, zdravotní.
- Dává podněty k vyšetření žáka.
- Sleduje řádné zápisy v třídní knize a ručí za její vyplnění.
- Vede třídní výkaz a osobní spisy žáků.
- Sleduje kolektiv třídy a jeho život, je povinen hlásit podezření na patologické jevy.
- Dbá na bezpečnost žáka, dle potřeby děti poučí a provede zápis do třídní knihy.
- Objektivně a průběžně hodnotí žáka s přihlédnutím k osobnosti žáka.
- Využívá alternativních metod ve výuce i hodnocení.
- Vede záznamy o klasifikaci.
- Vytváří kladné klima ve třídě.

5. Osobnostní předpoklady.

- Dlouhodobá a krátkodobá paměť.
- Teoretické a samostatné myšlení.
- Písemný a slovní projev.
- Průzpůsobivost.
- Sebekontrola, sebeovládání.
- Samostatnost.
- Schopnost přijmout odpovědnost.
- Odolnost vůči mentální zátěži.
- Schopnost sociálního kontaktu.

6. Certifikace – školní vzdělání.

- Magisterský studijní program v oboru speciální pedagogika.
- Případně magisterský studijní program v oboru pedagogika – Vyučování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro odborný výkon profese musí speciální pedagog disponovat ***klíčovými profesními kompetencemi***, které nejlépe vystihuje autorka Bakošová (2005) a tyto kompetence jsou uvedeny v této podkapitole diplomové práce.

Speciální pedagog v tomto zařízení má za úkol provádět jak vzdělávací, tak výchovné činnosti a je důležitou osobou v životě žáka. Je nutné si uvědomit, že úloha speciálního pedagoga v tomto typu zařízení je velice podstatná pro další vývoj dítěte a jeho osobnostní rozvoj. Výše upravenými a doplněnými systémy kompetencí dle různých autorů v této podkapitole diplomové práce lze vymezit multidimenzionální kompetenční model speciálního pedagoga, určit tedy profesní a klíčové kompetence pro výkon této profese.

Ad 5) Ověření a validizace vzniklého kompetenčního modelu

Tato fáze není předmětem diplomové práce.

4.3 Multidimenzionální kompetenční model nebo-li specifický systém kompetencí speciálního pedagoga pracoviště a jeho přínosy a akceptace v řízení organizace

Cílem této diplomové práce je zpracování multidimenzionálního kompetenčního modelu pro speciálního pedagoga v zařízení Dětského stacionáře ve Znojmě, určení jeho specifických kompetencí a následná akceptace a přínos vytvořeného kompetenčního modelu pro zařízení.

Speciální pedagog zde provádí komplexní výchovně vzdělávací činnost a tvoří vlastní učební dokumenty v rámci schválených učebních dokumentů ve všeobecně vzdělávacích a odborných předmětech a uplatňuje individuální přístup k žákům spojený s aplikací nových, netradičních a speciálně pedagogických metod výuky.

Kompetenční model zahrnuje konkrétní kombinace odborných dovedností, znalostí, osobnostních charakteristik, činností a způsobilostí k výkonu profese speciálního pedagoga a je nutné se zaměřit na tvorbu funkčního kompetenčního modelu, který bude využit i pro ostatní pedagogické pracovníky pracujícími s žáky s individuálními vzdělávacími potřebami.

Zvolila jsem kombinovaný přístup tvorby systému kompetencí, kdy jsem využila stávajících kompetenčních modelů, popisu pracovní činnosti a databáze typových pozic

a přizpůsobila nový kompetenční model potřebám zařízení Dětského stacionáře. Jedná se o specifický systém kompetencí, který je přizpůsoben konkrétní pozici speciálního pedagoga v konkrétním zařízení.

Pro vytvoření kompetenčního modelu bude zvolen následující postup: nejprve vymezím kompetence *profesní*, které považuji za nezbytné: osobnostní, sociální, komunikační, edukační, poradenské, technické a manažerské kompetence; poté *klíčové* kompetence speciálního pedagoga v tomto zařízení. Pro zjednodušení a lepší přehlednost jsem použila grafické znázornění jednotlivých kompetencí. A následně zhodnotím přínos vytvořeného kompetenčního modelu pro zařízení Dětského stacionáře ve Znojmě a pedagogické pracovníky.

První složkou kompetenčního modelu jsou profesní kompetence, které zahrnují *osobnostní, sociální, komunikační, edukační, poradenské, technické a manažerské* kompetence speciálního pedagoga – viz obrázek č. 1 – Profesní kompetence.

Obrázek č. 1 – Profesní kompetence

PROFESNÍ KOMPETENCE	
<i>Osobnostní</i>	<i>Odolnost vůči stresu</i> <i>Trpělivost</i> <i>Stanovení si přiměřených cílů</i> <i>Rozvíjení kladných vlastností</i> <i>Motivace k činnosti</i> <i>Osobnostní rozvoj</i> <i>Schopnost přijmout zodpovědnost</i>
<i>Sociální</i>	<i>Projevovat dostatek empatie a tolerance</i> <i>Komunikační a písemné dovednosti</i> <i>Schopnost jednání s lidmi</i> <i>Přizpůsobivost</i> <i>Otevřenost</i> <i>Vytváření kladného klima ve třídě</i>
<i>Komunikační</i>	<i>Vyjadřovat se přiměřeně v jednání s lidmi</i> <i>Pružnost v myšlení a jednání</i> <i>Komunikační a písemné dovednosti</i>

	<i>Jazyková vybavenost</i> <i>Projevovat empatii</i> <i>Zprostředkovávání informací rodičům</i>
<i>Edukační</i>	<i>Schopnost kritického myšlení</i> <i>Schopnost provádět hodnocení žáků s přihlédnutím k osobnosti žáka</i> <i>Schopnost využívat alternativních metod ve výuce i hodnocení</i> <i>Schopnost uplatnění svých znalostí a dovedností v praxi</i> <i>Schopnost teoretického a samostatného myšlení</i> <i>Vedení k samostatnosti</i> <i>Schopnost analyzování a řešení problémů</i>
<i>Poradenské</i>	<i>Jednat otevřeně</i> <i>Schopnost působit důvěryhodně</i> <i>Kultivovanost vystupování</i> <i>Pohotovost vystupování</i> <i>Schopnost řešení problémů a poskytování rad</i> <i>Poradenství rodičům v oblasti výchovné a sociální</i>
<i>Technické</i>	<i>Předpokladem pro výkon profese je vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu v oboru speciální pedagogika či magisterském studijním programu v oboru pedagogika –</i> <i>Vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami</i> <i>Odborné znalosti z oboru psychologie a logopedie</i>
<i>Manažerské</i>	<i>Schopnost organizování a plánování práce</i> <i>Schopnost pracovat v týmu</i> <i>Schopnost samostatné činnosti</i> <i>Schopnost kooperace</i> <i>Tvořivost</i> <i>Schopnost práce s informacemi</i> <i>Schopnost práce s počítačem</i> <i>Koordinace mezi žákem a vychovatelem</i> <i>Administrativní činnosti – vést třídní knih a, osobní spisy žáků</i>

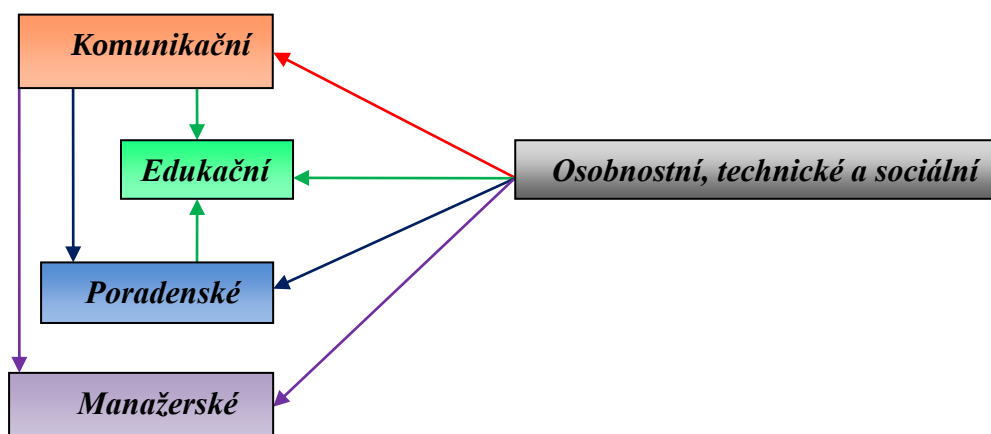
Dle prostudované literatury o roli speciálního pedagoga a jeho kompetencích, a praxi absolvované v Dětském stacionáři jsem vybrala nejdůležitější kompetence speciálního pedagoga znázorněné v obrázku č. 2 – Klíčové kompetence.

Obrázek č. 2 – Klíčové kompetence



Vytvořený kompetenční model obsahuje řadu kompetencí speciálního pedagoga, které se mohou vzájemně prolínat.

Obrázek č. 3 – Propojenost kompetencí



Základními kameny systému kompetencí speciálního pedagoga jsou osobnostní, technické a sociální kompetence, bez nichž by nebyl schopen vykonávat tuto profesi.

Komunikační kompetence prolínají pouze s těmito třemi kompetencemi, edukační kompetence ovlivňují dále komunikační a poradenské kompetence, poradenské kompetence komunikační kompetence, manažerské kompetence se prolínají s komunikačními kompetencemi.

Sestava těchto kompetencí odpovídá současným podmínkám zařízení a potřebám žáků. Stávající kompetenční model lze využít v podmínkách obdobné třídy, ve které je přizpůsobena výuka individuálním potřebám a požadavkům žáků.

Bez spolupráce vychovatelů, zdravotnického personálu a pomocných institucí by ovšem nebyl funkční průběh výuky a výchovy. Speciální pedagog v tomto zařízení má důležitý úkol “připravit žáka k samostatnému životu” (pokud to ovšem zdravotní stav žáka dovolí a nevyžaduje-li odborný dohled). Tato činnost je velice náročná a obdivuhodná, vyžaduje řadu trpělivosti, pochopení, spolupráce s rodiči dětí a ostatními pracovníky zařízení. Všeobecné kompetence ovšem platí pro speciálního pedagoga v tomto zařízení jako základní a případné další doplnění či rozšíření kompetencí závisí na aktuální obsazenosti třídy.

Tento kompetenční model lze použít u výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na různých úrovních a lze vytvářet další systémy kompetencí pro speciální i ostatní pedagogy v obdobných typech zařízení. Jedná se o systém kompetencí, kterými by měl disponovat speciální pedagog při práci s těžce postiženými žáky.

Zda-li bude tento kompetenční model akceptován a uplatňován v zařízení Dětského stacionáře záleží na posouzení vedení školského zařízení. Zajisté bude podkladem pro budoucí tvorbu osobních plánů speciálních pedagogů. Striktně dané kompetence jsou dané zákonem v popisu činnosti speciálního pedagoga dle www.kpt.istp.cz a o jejich možném rozšíření či doplnění rozhoduje dané školské zařízení. Tento vytvořený kompetenční model bude plně k dispozici řediteli školy k možnému použití v praxi. Lze předpokládat, že bude využit i pro další pedagogické pracovníky v tomto zařízení.

Shrnutí

Čtvrtá kapitola je věnována tvorbě konkrétního multidimenzionálního kompetenčního modelu speciálního pedagoga v zařízení MŠ, ZŠ a Praktické školy ve Znojmě – pracovišti Dětského stacionáře a jeho přínosům a akceptaci v řízení této instituce.

Závěr

Cílem této magisterské diplomové práce bylo vytvořit multidimenzionální kompetenční model speciálního pedagoga v zařízení MŠ, ZŠ a Praktická škola ve Znojmě – pracovišti Dětského stacionáře. Pro splnění cíle bylo nutno definovat pojem kompetence, speciální pedagog a kompetenční model. Dále seznámit se zařízením MŠ, ZŠ a Praktické školy ve Znojmě a pracovištěm Dětský stacionář.

Na základě stanovení tohoto cíle byla magisterská diplomová práce rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole je obsaženo vymezení pojmu kompetence a kompetence pedagogů v obecné rovině. V druhé kapitole je definován pojem speciální pedagog, jsou uvedeny jeho hlavní pracovní činnosti, dále obecné pedagogické kompetence dle různých autorů a následně jsou specifikovány kompetence speciálního pedagoga. Obsahem třetí kapitoly je charakteristika zařízení MŠ, ZŠ a Praktická škola ve Znojmě a bližší seznámení s pracovištěm Dětského stacionáře. Obsahem čtvrté kapitoly je tvorba kompetenčního modelu speciálního pedagoga v zařízení MŠ, ZŠ a Praktická škola – pracovišti Dětského stacionáře, kdy v první řadě byla provedena identifikace kompetencí speciálního pedagoga a posléze vypracován specifický kompetenční model vytvořený pro tento typ zařízení.

Magisterská diplomová práce konkretizuje sledované téma ve stručné charakteristice zařízení MŠ, ZŠ a Praktické školy Znojmo a jejího personálního zajištění a podrobnějším seznámením s pracovištěm Dětského stacionáře – pedagogické zajištění, rozvrh hodin, pracovní náplně pedagogických pracovníků apod. Vytvoření kompetenčního modelu speciálního pedagoga je již konkrétní zaměření na danou pracovní pozici a přizpůsobení kompetencí danému zařízení.

Pozorování a odborné konzultace měly přímý charakter, kdy jsem se několikrát dostavila do třídy MŠ, ZŠ a Praktické školy – Dětského stacionáře a měla možnost nahlédnout na průběh vyučování v tomto zařízení. U ředitele zařízení jsem měla možnost nahlédnout do interní dokumentace zařízení.

Odbornou literaturu jsem volila dle potřeby získání obecných informací o dané problematice. Největším přínosem mi byla odborná literatura z oblasti pedagogiky, řízení lidských zdrojů a psychologie.

Obsahová analýza dokumentů tohoto zařízení mi byla za pomoci speciálního pedagoga třídy MŠ, ZŠ a Praktické školy – Dětského stacionáře – přínosem

pro pochopení činností speciálních pedagogů. Jedná se o třídní dokumentaci, katalogové listy, týdenní plány, vzdělávací program, apod.

Takto vytvořený kompetenční model lze využít v tomto zařízení i obdobném zařízení, kde probíhá výuka na základě rehabilitačního vzdělávacího programu a výuka je přizpůsobena individuálním potřebám žáků.

Co říci závěrem? Speciální pedagog v tomto zařízení je v každém případě „osobnost“, která musí disponovat řadou kompetencí k výkonu profese a musí mít i přirozenou míru empatie, trpělivosti a pochopení. Týmová práce s vychovateli i další spolupráce s rodiči dětí, součinnost s ostatními institucemi a zdravotnickým personálem je základem plynulého fungování tohoto zařízení. Jedná se o velice náročnou práci, která je spíše posláním než-li prací. V tomto typu zařízení lze každý sebemenší úspěch žáka, který je dlouhodobě fixován, považovat za pokrok ve vývoji dítěte, a proto si myslím, že speciální pedagog má nelehký úkol i vzhledem ke zdravotním problémům žáků a je žákům spíše kamarádem než učitelem.

Literatura

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 8. vyd. Praha: Grada, 2002. 856 s. ISBN 8024704692.

BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie*. In: *Pedagogická revue*, 2005, č. 1, s. 12-21.

BEDRNOVÁ, E. – NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozšířené vyd. Praha: Management Press, 2004. 586 s. ISBN 8072610643.

BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 8071784796.

BENEŠ, M. *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. 180 s. ISBN 808686104X.

BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 208 s. ISBN 9788024729145.

BUCKLEY, R. – CAPLE, J. *Trénink a školení*. Brno: Computer Press, 2004. 288 s. ISBN 8025103587.

Defektologický slovník. 3. vyd. Praha: H+H, 2000. 418 s. ISBN 8086022765.

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 233 s. ISBN 8024714574.

KOL. AUTORŮ. *Klíčové kompetence* [online]. 2002 [cit. 2009-20-04]. Dostupný na WWW: <http://www.eurydice.org>

KUBEŠ, M. – SPILLEROVÁ, D. – KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 183 s. ISBN 8024706989.

MATĚJÍČKOVÁ, L. *Rehabilitační vzdělávací program*. Bakalářská diplomová práce. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 66 s.

ŠMÍDA, F. *Strategie v podnikové praxi*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2003. 219 s. ISBN 8086419398.

ŠVEC, V.: *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 178 s. ISBN 8021019379.

ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: Aspi, 2005. 136 s. ISBN 8073270726.

SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. 121 s. ISBN 8086039412.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 s. ISBN 8073150816.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 8073150824.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008a. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008. 140 s. ISBN 978808672549.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008b. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 9788027417708.

WOODRUFFE, CH. *Development and assessment centres: Identifying and Developing Competence*. 3. vyd. London: CIPD Publishing, 2000. 294 s. ISBN 9780852928523.

Internetové zdroje

<<http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/h1-karta.act?id=15415&is=1&lh=0>> [ze dne 28.10.2010].

Interní materiály

Interní materiál: *Školský vzdělávací program pro základní školu speciální*. MŠ, ZŠ a Praktická škola Znojmo, 2010.

Časopisy

VETEŠKA, J. Andragogická revue. Česko-slovenský vědecký časopis zaměřený na teorii vzdělávání dospělých, rozvoj lidských zdrojů a andragogiku. č. 1/2010, ročník II. Univerzita Jana Amose Komenského Praha. 96 s. ISSN 1804-1698.

Anotace

1. *Název práce:* Kompetenční model speciálního pedagoga v zařízení Dětského stacionáře ve Znojmě
2. *Příjmení a jméno:* Korseltová Lenka
3. *Katedra:* Sociologie a andragogiky Filosofické fakulty UP v Olomouci
4. *Obor:* Andragogika – navazující magisterské kombinované studium
5. *Vedoucí práce:* PaedDr. Jiří Grenar
6. *Počet stran:* 70
7. *Počet znaků:* 105292
8. *Počet titulů použité literatury:* 23
9. *Rok obhajoby:* 2011
10. *Klíčová slova:* Kompetence.
Speciální pedagog.
Zařízení MŠ, ZŠ a Praktické školy ve Znojmě.
Kompetenční model.
Kompetenční model speciálního pedagoga v Dětském stacionáři a jeho přínosy v řízení instituce.
11. *Resumé:* Cílem magisterské diplomové práce je tvorba multidimenzionálního kompetenčního modelu speciálního pedagoga v zařízení MŠ, ZŠ a Praktická škola ve Znojmě – pracovišti Dětského stacionáře. V souladu s cílem práce je nutno představit zařízení MŠ, ZŠ a Praktické školy ve Znojmě – jeho pracoviště Dětského stacionáře, kde je kompetenční model vytvářen. Dále je nutno definovat pojem kompetence, speciální pedagog a kompetenční model.

Annotation

1. *Title of a work:* Special pedagogue' competencies in Dětský Stacionář Znojmo
2. *Surname and name:* Korseltová Lenka
3. *Department:* Sociology and Education of the Adults Philosophical Faculty UP in Olomouc
4. *Field of study:* Education of the Adults – Magister's degree study (distance leagning)
5. *Supervisor:* PaedDr. Jiří Grenar
6. *Page number:* 70
7. *Year of defence:* 2011
8. *Key words:* Competence and competency.
Special pedagogue.
Institution MŠ, ZŠ a Praktické školy in Znojmo.
Model of competencies.
Special pedagogue' competencies in Dětský stacionář Znojmo.
9. *Summary:* Goal of Magister's work is creation multidimensional special pedagogue's competencies in institution MŠ, ZŠ a Praktická škola in Znojmo – a workplace Dětský stacionář. I bring to the attention of institution MŠ, ZŠ a Praktické školy in Znojmo – a workplace Dětský stacionář. I define conception a competence and competency, a special pedagogue and a model of competencies.