



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

**Problematika uplatnění speciálního pedagoga
na trhu práce**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

Speciální pedagogika-vychovatelství

Autor: Aneta Šímová

Vedoucí práce: Mgr. Radka Šulistová, Ph.D.

České Budějovice 2017

Abstrakt

Bakalářská práce Problematika uplatnění speciálního pedagoga na trhu práce se zabývá otázkou co musí speciální pedagog, který chce být kvalifikovaným pracovníkem daného oboru, všechno splňovat. Práce se dělí na část teoretickou a empirickou. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola objasňuje předmět a cíl speciální pedagogiky, její legislativu a uplatnění speciálního pedagoga. Druhá kapitola se zabývá kompetencemi speciálního pedagoga a rozvojem těchto kompetencí. Poslední třetí kapitola pojednává o supervizi, která je důležitou součástí prevence syndromu vyhoření. V empirické části bakalářské práce je uvedeno, jaké cíle byly zvoleny a výzkumné otázky. Dále zde nalezneme popis použité metody výzkumu, kterou byly polostrukturované rozhovory. Hlavními cíli této práce bylo zjistit profilaci speciálního pedagoga v reálném pracovním prostředí, zmapovat postoj k profesnímu sebevzdělávání a taktéž zmapovat požadavky vedoucího managementu na speciálního pedagoga na svém pracovišti. V rámci rozhovorů byli osloveni probandi, kteří jsou na vedoucí pozici speciálních pedagogů a samotných speciálních pedagogů na Strakonicku. Dozvídáme se zde, co všechno má speciální pedagog splňovat, od charakterových vlastností až po vzdělávání. Najdeme zde různé shody a neshody mezi probandy v názoru na zaměstnávání nedávných absolventů, možnosti rozvoje dovedností, sebereflexe a sebepoznání. Důraz je kladen na důležitost různých schopností a dovedností, kterými má speciální pedagog disponovat.

Klíčová slova: speciální pedagogika, speciální pedagog, kompetence, supervize.

Abstract

The thesis “The Labour Market and the Issue of Employment of Special Educational Needs Teachers” deals with the question of what criteria special educational needs teachers have to meet, if they want to be qualified workers in the field. The thesis is divided into a theoretical and empirical part. The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter explains the subject and aim of special needs education, its legislation, and the employment of special educational needs teachers. The second chapter focuses on the competencies of special educational needs teachers and on further development of these competencies. The last, third chapter deals with supervision as important part of occupational burnout prevention. The empirical part describes the chosen goals and the survey questions. It also contains a description of the employed survey method, which was semi-structured interviews. The main goals of this thesis were to establish the specialization of special educational needs teachers in the real-life work environment, to map out their attitude towards self-education in their profession, and to map out the workplace requirements from the management towards special educational needs teachers. The probands included in this survey were both special educational needs teachers and their supervisors in the Strakonice region. We found out which requirements special educational needs teachers have to meet, ranging from personality traits to education. We encountered some concurrence as well as differences among the probands in their opinions on the employment of recent graduates and on the possibilities of developing one's skills, self-reflection, and self-knowledge. The emphasis is on the importance of various skills and abilities that special educational needs teachers must possess.

Key words: special pedagogy, special education teacher, competence, supervision.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2017

.....

(jméno a příjmení)

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí bakalářské práce Mgr. Radce Šulistové, Ph.D., která mi pomohla při zpracování této práce. Děkuji jí za její ochotu, trpělivost, cenné rady, pomoc a ochotu při konzultacích.

Dále mé díky patří všem probandům, kteří byli ochotni se podílet na empirické části této bakalářské práce

Obsah

Úvod	8
1 Současný stav	9
1.1 Předmět a cíl speciální pedagogiky	9
1.1.1 Legislativní rámec speciálního pedagoga	10
1.1.2 Oblasti uplatnění speciálního pedagoga a jeho role.....	12
1.1.3 Speciální pedagog ve školském zařízení	13
1.1.4 Speciální pedagog v roli vychovatele	14
1.2 Kompetence speciálního pedagoga.....	15
1.2.1 Profesní kompetence speciálního pedagoga	18
1.2.2 Rozvoje kompetencí pedagoga	21
1.3 Supervize	22
2 Cíl práce	24
2.1 Cíl práce.....	24
2.2 Výzkumné otázky	24
3 Metodika	26
3.1 Použité metody	26
3.2 Charakteristika výzkumného souboru	26
3.3 Respondenti z řad zaměstnavatelů.....	27
3.4 Respondenti z řad zaměstnanců.....	27
3.5 Charakteristika polostrukturovaného rozhovoru	28
4 Výsledek výzkumného šetření	29
5 Diskuze.....	46
6 Závěr	53
7 Zdroje	54

Seznam použitých zkratk

ATD – a tak dále

Č - číslo

ČR – Česká republika

NAPŘ – například

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠ – mateřská škola

PPP – pedagogicko psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SPP – speciálně pedagogická poradna

SVP – speciální vzdělávací potřeby

USA – United States of America

VO – výzkumná otázka

VŠ – vysoká škola

ZC – zaměstnanec

ZL - zaměstnavatel

Úvod

Téma práce Problematika uplatnění speciálního pedagoga na trhu práce úzce souvisí s mým dalším vzděláváním a budoucím zaměstnáním. Díky vypracování bakalářské práce na toto téma jsem si rozšířila své poznatky o tom, jaké nároky jsou kladeny na speciálního pedagoga v zaměstnání, a jaké kompetence bych si měla rozšířit.

Cílem bakalářské práce bylo na podkladě teoretických východisek zjistit, profilaci speciálního pedagoga v reálném pracovním prostředí, zmapovat postoj speciálního pedagoga k profesnímu sebevzdělávání a zmapovat požadavky vedoucího managementu na speciálního pedagoga. V teoretické části práce nahlíží na speciální pedagogiku jako na obor. Přibližuje tento stále se vyvíjející obor a jeho subdisciplíny. Zaměřuje se zde i na legislativu, která je spojena s rolí speciálního pedagoga a jeho činností. Podrobněji se zabývá speciálním pedagogem ve školském zařízení a v roli vychovatele. V teoretické části nechybí ani kapitola o kompetencích speciálního pedagoga a jejich rozvíjení. Protože profese speciálního pedagoga patří mezi jednu nejvíce ohrožených profesí syndromem vyhoření, nevynechala jsem ani kapitolu o potřebné supervizi, jako prevenci.

Praktická část bude realizována pomocí polostrukturovaných rozhovorů.. Tyto rozhovory uskutečním se zaměstnavateli, personalisty nebo s vedoucími zařízení, kde působí speciální pedagog. Rozhovory budou sestaveny tak, aby výstupem bylo zjištění hlavních požadovaných kompetencí speciálního pedagoga. Otázky zaměřím na úroveň vzdělání, na podstatné schopnosti a dovednosti speciálního pedagoga požadované zaměstnavateli. Na základě odpovědí budou rozhovory probandů porovnány. Cílem je mimo jiné zjištění, zda je praktická část kongruentní s teoretickou částí.

Práce by mohla sloužit jako inspirace upřesňující vhled do problematiky nároků pracovního trhu pro studenty a absolventy oborů speciální pedagogika. Přála bych si, aby ji absolventi oboru speciální pedagogika mohli využít pro zefektivnění samostatné vysokoškolské přípravy.

1 Současný stav

1.1 Předmět a cíl speciální pedagogiky

V této kapitole si přiblížíme, čím se obor speciální pedagogiky zabývá a jak jednotliví autoři nahlízejí na speciální pedagogiku. Jelikož se bakalářská práce zabývá kompetencemi speciálních pedagogů, je tedy nezbytné orientovat se lépe v tomto oboru. V současné době se dynamicky rozvíjejí pedagogické prostředky v oblasti vzdělávání osob s různorodými typy postižení, kterým se věnuje obor speciální pedagogiky. V tomto vývoji došlo k zásadnímu v historickém paradigmatu speciální pedagogiky. Nejprve se jednalo o obor, který se zaměřoval na děti a mládež s určitým druhem postižení. V současné době již speciální pedagogika doprovází člověka celým jeho životem a ovlivňuje ho svým předmětem, metodami i cíli. Jde o obor, který je zařazen do soustavy pedagogických věd. Je teorií i praxí edukace sociálního a pracovního začlenění orientující se na každého jedince, který potřebuje podporu z důvodu svého omezení (Slavík, 2012). V minulosti se vývojem speciální pedagogiky v České republice zabývali odborníci jako Ludvík, Predmerský, Popelář, Sovák, Edersberger nebo Vališová, kteří se zabývali historií speciální pedagogiky (Klenková, 2006). Valenta (2014) na speciální pedagogiku nahlíží jako na pomoc zaměřenou na edukaci dětí, žáků a dospělých osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Můžeme tedy konstatovat, že ve středu zájmu speciálního pedagoga je osoba, která má zdravotní postižení, zdravotní nebo sociální znevýhodnění. Předmětem speciální pedagogiky je výchova a vzdělávání osob se zdravotním postižením. Cílem speciální pedagogiky se stává dosažení co nejvyšší úrovně socializace znevýhodněného jedince. Při práci se znevýhodněným jedincem je bráno v potaz jeho postižení z hlediska druhu, stupně a rozsahu (Valenta, 2014).

Pipeková (2010) dodává, že se speciální pedagogika zabývá i řešením otázek výzkumných problémů tohoto oboru. Speciální pedagogika se snaží změnit také náhled majoritní společnosti na osoby se znevýhodněním (Fischer a kol., 2014).

Speciální pedagogika, oproti jiným pedagogickým oborům, je specifická jednotlivými podoborů a odlišnou terminologií. Je to způsobené tím, že se jednotlivé speciální metody a přístupy používají individuálně. Zde hraje roli typ znevýhodnění dané osoby. Můžeme tedy hovořit o oboru Etopedie (z řeckého ethos-mrav, paideia – výchova), která se zabývá výchovou a vzděláváním žáků a studentů

s výchovnými problémy. Sleduje příčiny a projevy chování lidí mimo společenskou normu a hledá možnosti nápravy a opatření. Dalším oborem je psychopedie (z řeckého psýché – duše). Smyslem psychopedie je zjistit příčiny, projevy, výchovně-vzdělávací a společenské důsledky, se kterými se setkává osoba s mentálním postižením. Třetím oborem je somatopedie (sóma – tělo). Zaměřuje se na edukaci osob s tělesným postižením a dlouhodobě nemocných. Logopedie (logos – slovo) je další disciplínou speciální pedagogiky. Zabývá se výchovou a vzděláváním osob s poruchami řeči. Patří sem i surdopedie (surdus – hluchý), která řeší, jak usnadnit život osobám s vadami sluchu v oblasti výchovy, vzdělávání a rozvoji jejich osobnosti. Zaměřuje se na osoby s různým stupněm vady sluchu od nedoslýchavosti až po úplnou hluchotu. Nesmíme zapomenout ani na obor oftalmopedie (tyflopédie) pro kterou se ve starší literatuře užíval název optopedie (optos- zrak), jenž se věnuje osobám se zrakovým postižením, jejich výchově a vzdělávání (Průcha, 2007 srov. Fischer a kol., 2014; Valenta 2014). V současné době můžeme nalézt ještě dvě další subdisciplíny. Jedná se o speciální pedagogiku, která se specializuje na komplexní rozvoj osob s kombinovaným postižením. Další disciplína se týká období školního věku, kdy se speciální pedagogika orientuje na výchovu a vzdělávání osob se specifickými poruchami učení (Fischer, Škoda, 2008, viz dále např. Pipeková, 2010; Valenta, 2014).

1.1.1 Legislativní rámec speciálního pedagoga

Je podstatné sledovat i vývoj speciální pedagogiky z hlediska legislativního vymezení, které je v ČR velmi proměnlivé. Výkon profese speciální pedagogiky upravuje pro laika nepřehledné množství vyhlášek a zákonů. Podle §2 odstavec 1, zákona č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících, je pedagogickým pracovníkem *„ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu...“*. Daný zákon také hovoří o předpokladech pro výkon této profese. Kvalifikovaný pedagogický pracovník musí být zdravotně způsobilý, bezúhonný, musí prokázat odbornou kvalifikaci pro výkon přímé pedagogické činnosti, znalost českého jazyka a je způsobilý k právnímu jednání. Ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, je definováno, kdo přímou pedagogickou činnost může vykonávat. Jedná se o učitele, vychovatele, speciálního pedagoga, psychologa, pedagoga volného

času, asistenta pedagoga, trenéra, vedoucího pedagogického pracovníka. Činnost speciálního pedagoga upravují další dvě vyhlášky. Vyhláška č. 116/2011 Sb., která novelizuje vyhlášku č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška vymezuje obsah a podmínky poradenských služeb. Zabývá se komplexním popisem činností školských poradenských zařízení, jako jsou SPC a PPP. Dále pak vyhláška č. 27/2016 Sb, Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných s datem účinnosti od 1.9.2016 vydáno na základě 561/2004 Sb., který ruší č. 73/2005 Sb. a 147/2011 Sb. a mění 103/2014 Sb. Vyhláška č. 27/2016 Sb. se zakládá na vytvoření rovných podmínek ke vzdělávání ke všem žákům; pracuje s podpůrnými opatřeními, která mají zajistit vzdělávání v celé šíři pro všechny žáky; podpůrná opatření se budou volit podle žákova zdravotního stavu i jiných hledisek; žák se speciálními vzdělávacími potřebami bude mít stanoveny vzdělávací cíle a jejich uskutečnění; přípravné třídy se stávají přístupné pro všechny žáky, ne pouze pro sociálně znevýhodněné, jak tomu bylo do 31.8.2015. Vyhláška č.103/2014 Sb. upravuje formy speciálního vzdělávání pro žáky, typy speciálních škol, činnosti asistenta pedagoga, specifika speciálních škol a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. S prací speciálního pedagoga se setkáváme i při výkonu ústavní nebo ochranné výchovy dítěte ve školských zařízeních, kdy je podrobný popis těchto zařízení. Jejich činnost a podmínky poskytování jsou upraveny zákonem 109/2002 Sb. O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Můžeme tedy říci, že kvalifikovaný speciální pedagog je způsobilý k práci v mnoha různých oblastech sociálního a školského systému České republiky. Odbornou způsobilost sociálního pracovníka posuzuje zákon č. 111/1998 Sb., O vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, který hovoří o tom, že vystudováním oboru speciální pedagogika se může člověk ucházet o pracovní pozici sociálního pracovníka. Zákon 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících hovoří o vysokoškolské kvalifikaci pedagoga pracujícího se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento pedagog musí absolvovat vysokoškolské magisterské studium v oboru speciální pedagogika pro učitele, popřípadě magisterské studium oboru speciální pedagogika doplněné o celoživotní vzdělávání na vysoké škole pro přípravu učitelů nebo studium zaměřené

na oblast pedagogických věd, orientované na přípravu učitelů, kdy rozšíří studium o vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika (zákon 563/2004 Sb. §6-8).

Další vzdělávání se odlišuje podle předchozího studia. Pedagog-speciální pedagog, by se měl zaměřovat na poradensky orientované vzdělání, oproti tomu vystudovaný oborový speciální pedagog musí doplnit studium o školní didaktiku (Kucharská, 2013). Pedagogická fakulta Karlovy Univerzity v Praze a Filozofická fakulta UP v Olomouci poskytuje obor specializační studium školních poradenských služeb se zaměřením na školní speciální pedagogiku. Speciální pedagog stejně jako psycholog by měl projít sebezkušenostním výcvikem nebo výcvikem terapeutických technik. Tyto výcviky uplatní speciální pedagog při přímých aktivitách se žáky, ale i s rodiči (Kucharská, 2013). Speciální pedagog si svůj profesní rozhled může rozšířit díky celoživotnímu vzdělávání, kde může absolvovat kurzy jako např. speciální pedagogika se zaměřením na mobilitu osob se zrakovým postižením nebo speciální pedagogika v procesu výchovy a vzdělávání dětí, žáků a dospělých osob s poruchami autistického spektra (Kucharská, 2013).

Dovednosti speciálního pedagoga by mohly být nedostatečně rozvíjeny částečně i proto, že nedochází k rozšiřování teoretické základny (Impey, 2006). Speciální pedagog by měl mít zájem zůstat v kontaktu s trendy a novými praktikami v oboru a být schopen poskytovat tyto informace dále svým kolegům či uchazečům o pozici speciálního pedagoga (Mamlin, 2012).

1.1.2 Oblasti uplatnění speciálního pedagoga a jeho role

V předešlých kapitolách jsme si vysvětlili pojem speciální pedagogiky a její legislativní rámec. Teď se budeme věnovat kapitole, která nám osvětlí, o jakou pracovní pozici se může ucházet osoba s absolvovanou speciální pedagogikou. Speciální pedagog, stejně jako psychologové, lékaři, sociální pracovníci, terapeuti a vychovatelé, se řadí do profese pomáhající. Každá tato profese je něčím jiná, ovšem všechny mají společné, že je kladen důraz na určité speciální vzdělání, individuální zaměření, důležitost celoživotního vzdělávání, specifické požadavky na osobnost pracovníka, riziko syndromu vyhoření a velmi dobré komunikační dovednosti. Profese se řídí etickým kodexem (Michalík, 2011). Podle Průchy (2007) pracuje speciální pedagog s odborníky v týmu, kteří se podílejí na speciálně-pedagogické diagnostice. Díky úzké spolupráci s psychologem, můžeme hovořit o propojení speciálně pedagogické

a psychologické diagnostiky. Náplní této profese je řešení množství problémů z hlediska společenského, pracovního a edukativního, které jsou spjaty s různými druhy postižení nebo výchovnými problémy. Tyto problémy můžeme shrnout do čtyřech základních okruhů. Prvním jsou specifické poruchy učení, druhý okruh se zabývá edukací při mentálních postižení, třetí okruh se zaměřuje na edukaci při tělesných a smyslových postiženích a poslední okruh se zabývá integrací zdravotně postižených dětí do běžných škol (Průcha, 2007). Absolvent oboru speciální pedagogiky, se může ucházet o zaměstnání napříč ministerskými rezorty i v nestátním sektoru, ale také ve školství jako jsou SPC, PPP, střediska výchovné péče, diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy a především ve speciálních školách (pro zrakově postižené, sluchově postižené, tělesně postižené, hluchoslepé, pro řečově postižené, mentálně postižené, žáky se specifickými poruchami učení a chování, nemocné) (Pešová, Šamalík, 2006). V sociálních službách najde speciální pedagog uplatnění v různých zařízeních sociální péče, jako jsou centra denních služeb, denní stacionáře, týdenní stacionáře, domovy pro osoby se zdravotním postižením, domovy pro seniory, domovy se zvláštním režimem, chráněné bydlení, azylové domy, domy na půl cesty, zařízení pro krizovou pomoc, nízkoprahová zařízení, terapeutické komunity, sociálně-terapeutické dílny, pracoviště rané péče, intervenční centra a spousty dalších. Mluvíme-li o klinickém logopedovi, zrakovém terapeutovi či arteterapeutovi jedná o rezort zdravotnický. Se speciálním pedagogem se můžeme setkat i v penitenciární a v postpenitenciární péči. Vzdělání speciálního pedagoga by bylo užitečné i u profese kriminalista vyšetřovatel (Valenta, 2014).

1.1.3 Speciální pedagog ve školském zařízení

Jak je již řečeno v předešlé kapitole, s prací speciálního pedagoga se setkáváme i na půdě školy, kde může působit jako školní speciální pedagog. Jedná se o odborníka, který obohacuje poradenské pracoviště školy. Podle typu školy se mění i charakter činností školního speciálního pedagoga. Na speciální škole věnuje pozornost metodické a odborné práci s osobami se zdravotním postižením, oproti tomu na škole základní se bude orientovat především na práci se žáky s možným vznikem SVP anebo s problémy souvisejícími se vzděláním. Poskytnutí odborné pomoci při sestavení IVP pro žáka je jednou ze základních činností školního speciálního pedagoga, která vždy zůstává (Kucharská, 2013). Zjistí-li se u žáka na základní škole specifická porucha

učení, podílí se speciální pedagog na podpůrném výukovém programu, který využívá speciálních metod a přístupu v procesu učení. Poskytuje reedukační péči hlavně v oblasti českého jazyka. Speciální pedagog nebo učitel, který prošel speciálním kurzem, poskytuje individuální péči žákům nebo studentům se specifickou poruchou učení. Individuální péče může spočívat v podobě specificky zaměřených kroužků, jako jsou např. kroužky pro dyslektiky. Speciální pedagog vyučuje ve speciálních třídách pro děti s poruchami učení a chování (Pipeková, 2010). Kucharská (2013) se opírá o činnost školního speciálního pedagoga podle Zapletalové, kdy uvádí součinnost speciálněpedagogického poradenství ve škole. To spočívá ve vytvoření vhodných podmínek pro integraci dětí se zdravotním postižením. Tento speciální pedagog dohlíží na postupnou individuální integraci žáka a vyhodnocuje ji. Koná speciálně-pedagogické diagnostické činnosti, podílí se na IVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pracuje s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a usnadňuje jejich vzdělávání pomocí speciálně-pedagogických opatření a jejich zkvalitnění. Diriguje práci asistenta speciálního pedagoga, radí ostatním učitelům školy v rámci speciální pedagogiky i rodičům žáků, kterým poskytuje i konzultace, spolupracuje s dalšími odborníky, řídí se a opírá o etický kodex poradenského pracovníka.

1.1.4 Speciální pedagog v roli vychovatele

Výkon práce vychovatele charakterizujeme profesí vychovatele, nejedná se o zaměstnání. Profesi vyznačujeme s neustálou přípravou na budoucí povolání, důležitost, nezastupitelnost této profese pro společnost a přítomnost intelektuální komponenty. Na práci vychovatele společnost klade vysoké nároky na vzdělávání a na osobnost vychovatele (Dosoudil, 2012). Hlavní charakterové rysy porovnávají Stankowski a Škodivier (in Pacnerová, 2004). Jedná se o spravedlivost a schopnost mít rád mládež a chránit ji. Měl by být vyrovnaný, chápavý, moudrý, sympatický, důsledný, důvěryhodný, optimistický a shovívavý. Je zajímavým faktem, že tyto vlastnosti se shodují v očích českých i zahraničních autorů, avšak ti zahraniční uvádějí také vlastenectví, které je podle jejich názoru potřeba v komplexním kontextu speciálního vzdělávání, aby se tento svět mohl stát místem k životu pro každého (Sanna, 2014).

Nároky klientů jsou ještě více náročné. Od vychovatele očekávají široké zájmy a dovednosti, zájem o sport a to, že bude silný typ osobnosti. Činnosti, které bude speciální pedagog – vychovatel vykonávat, jsou popsány v dokumentu pracovní náplň

vychovatele. Tímto dokumentem disponuje každé pracoviště, kde se s profesí vychovatele setkáme (Stankowski a Škodivier in Pacnerová, 2004). Podle Dosoudila (2012) je pracovní náplní vychovatele péče, administrativa, profesionální rozvoj, výchovná činnost s jednotlivcem nebo se skupinou a záruka bezpečnosti. Podle Škodiviera (in Pacnerová, 2004) jsou požadavky na osobnostní rysy vychovatele příliš vysoké, protože lidé očekávají u vychovatele pouze pozitivní vlastnosti. Utváří tak obraz nereálného člověka.

1.2 Kompetence speciálního pedagoga

Hroník (2006) říká, že kvalifikovaný speciální pedagog musí disponovat určitými kompetencemi, které jsou nezbytné pro kvalitní a efektivní výkon této profese. Kompetence můžeme pozorovat v chování člověka. Kompetencemi nerozumíme jen dovednosti, nýbrž jsou s nimi spojovány i znalosti, zkušenosti, které se získají v průběhu života i profese. V neposlední řadě jsou to také určité vlastnosti. Zahrnuje sem vše, co je užitečné k určité profesi, činnosti nebo k dosažení potřebného cíle (Hroník, 2006). Holubová (2008) nahlíží na kompetence obdobně. Zahrnuje do kompetencí i názory a kvality nezbytné pro vlastní růst, prosazení člověka ve společnosti, schopnosti pro hodnotné vykonávání vlastní profese a další... (Holubová, 2008). V posledních letech jsou významné ve školním a mimopodnikovém vzdělávání. Jejich záměrem je rozvíjení osobnosti v edukaci. Jejich neutralita spočívá v tom, že se mohou aplikovat na jakýkoliv obsah. Klíčové kompetence však využíváme při konkrétních situacích (Siegrist, 2001). Na klíčové kompetence pedagoga můžeme nahlížet z širšího hlediska jako např. dovednost být připraven na vyučovací hodinu. A z užšího hlediska být připraven na určité situace, např. jak dlouho nechat žáka přemýšlet o odpovědi (Kyriacou, 2012). Je také důležité, aby speciální pedagog byl schopen jasně definovat požadavky, které na studenta má, aby student mohl být úspěšný (Johns, 2010). Kyriacou (2012) je tedy názoru, že z obecného hlediska je nejefektivnější na pedagogické dovednosti nahlížet ze široka - z paušálního pohledu a nacházet jejich propojení mezi učitelem a jeho smýšlením o vyučovací hodině. Když tyto všeobecné dovednosti jsme schopni aplikovat na určité situace a umíme je i definovat, hovoříme o konkrétních dovednostech.

Uvedli jsme si, že kompetence jsou soubor všech dovedností či schopností, vědomostí a také vlastností. Můžeme říci, že se jedná o vše, co ovlivňuje výkon profese.

V následujících odstavcích budou pojmy vysvětleny z obecného hlediska a zároveň vztahově k výkonu profese speciálního pedagoga. Kyriacou (2012) uvádí, že dovednosti pedagoga podporují žákovo učení, jedná se o činnosti učitele, které jsou souvislé a logické. Popisuje zde také tři základní prvky dovedností. Prvním prvkem jsou vědomosti - jedná se o poznatky pedagoga jako jsou vědomosti ohledně jeho oboru, žáků a studentů, týkající se kurikula, ale také stále se vyvíjejících vyučovacích metod, dalších faktorů, které ovlivňují pedagogovo vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech. Druhý prvek dovedností vidí v rozhodování – pod kterým si představíme rozmyšlení a hledání správných metod při přípravě na vyučování, ale i během a po ukončení učení, kdy se pedagog zaměří na nejúčinnější dosažení vzdělávacích výsledků žáků. A posledním třetím prvkem sledává činnost (akce) – chování pedagoga vůči žákům navenek, kdy se jim snaží pomáhat při vyučování a osvojování látky. Základním rysem pedagogických dovedností jsou záměrné činnosti cílené na řešení problémů. Z krátkodobého hlediska se jedná o problémy, které mohou nastat před hodinou, při hodině i po ní. Z dlouhodobého hlediska na ně nahlíží Kyriacou (2012) jako na řešení účelného vyučování. Jedná se např. o to, jaké knihy používat, jaké nové poznatky lze využít... (Kyriacou, 2012).

Gillernová (2001) shrnula tyto dovednosti do tří bodů. Za základní profesní dovednosti pedagoga považuje dovednosti spojené s obsahem předmětů, které daný učitel vyučuje, dovednosti spojené s metodami výchovy a vzdělávání. Dále pak dovednosti sociálně-psychologické a speciálně-výchovné, aby pedagog znal klima třídy, správně komunikoval s rodiči, hodnotil žáka atd. Každý speciální pedagog musí znát základní pedagogické zásady podle Komenského. Jedná o zásady jako je názornost, systematickosti a soustavnost, aktivnost, trvalost a přiměřenost (Potměšilová, 2013). Jak se rozvíjí poznatky a nové postupy, musely se nadále rozšířit i tyto pedagogické zásady. Filová (in Potměšilová, 2013) k obecným přidává dále zásadu uvědomělosti, postupnosti, prolínání teorie se s prací a preferuje se individuální přístup k žákům.

Chromý (2011) považuje za nejpodstatnější zvládnutí didaktiky předmětů, které speciální pedagog vyučuje, taktéž volbu didaktických prostředků, vhodných pro danou cílovou skupinu. Dále zkvalitňování vlastní činnosti, zvyšování svých schopností a schopnost spolupráce s odborníky zapojenými v procesu výuky, pozitivní přístup k dané cílové skupině a snahu o přiblížení obsahu výuky (Chromý, 2011).

Schopnosti speciálního pedagoga nejsou zcela terminologicky ustálené. Někteří autoři používají pojem dovednost a schopnost jako synonymum. Schopnosti vycházejí

z předpokladů, ovlivňuje je výchova, prostředí a vzdělání. K rozvoji schopností je nutné vynakládat vlastní aktivitu (Slavík, 2012). Dle Hanuše (2009) disponují schopnosti spolu se znalostí problematiky jako faktor efektivního vedení dětí. Speciální pedagog musí být schopen sebereflexe, zvládnání dlouhodobé psychické zátěže a adaptability na různé změny. Měl by být schopen vědomě hodnotit a volit svou pozici, aby byl schopen profesionálně doplňovat výchovu v rodině a pozitivně působit na dítě (Kotátková, 2005). Podstatnou schopností speciálního pedagoga je přemoci tendence k ochrannému postoji nad dítětem se zdravotním znevýhodněním, protože tato varianta vede k nejistotě dítěte, snížení požadavků a tedy i riziku, že dítě nedosáhne ve znalostech a dovednostech toho, čeho by bylo schopno (Vágnerová, 2005).

S pojmem vlastnosti se setkáváme hlavně v psychologii osobnosti. Říčan (2010, s. 41) říká, že vlastnosti je „české slovo, jež dobře vyjadřuje, o čem jde: o to, co je dané věci, organismu nebo člověku vlastní, co jej charakterizuje, a to trvale.“ Říčan ve své knize na vlastnost nahlíží jako na něco, čím se konkrétní člověk liší od ostatních. Vlastnost můžeme tedy chápat jako charakteristický rys, který se projevuje v určitých situacích. Podle Kucharské (2013) speciální pedagog musí disponovat komunikačními dovednostmi, být taktní, umí dělat kompromis a najít vhodné řešení, uplatňuje vyjednávání. Při této profesi je důležitá zkušenost a určitý profesní nadhled. Proto tato pracovní pozice není příliš vhodná pro nedávné absolventy (Kucharská, 2013). Neměl by postrádat dovednosti jako vliv na lidi, schopnost organizace a vedení činností klientů. Pedagog musí přirozeně vzbuzovat respekt, aby zvládl nekázeň a nepokoj tak, aby vztah mezi ním a žákem nebyl nikterak negativně ovlivněn. Kvalifikovaný speciální pedagog projevuje empatické chování vůči osobám s různými druhy i stupni postižení a specifickými odlišnostmi jedince (Pipeková, 2010). Pedagog nejedná profesionálně, pokud preferuje nadané žáky a bezproblémové žáky. Nekorektním chováním pedagoga shledáváme i různé negativní poznámky vůči žákům, nepatřičné tresty, neocení úsilí žáků nebo nedostatky v učební látce. Žákům pedagog vytyčí pravidla, postoje a hranice, které je nutno dodržovat. Nepřehlíží jejich přestupky. Je nepřipustné, aby na půdě školy docházelo k šikaně či k jiné podobě ubližování, a pedagog tuto skutečnost přehlížel (Holubová, 2008).

1.2.1 Profesní kompetence speciálního pedagoga

Pedagogické kompetence jsou potřebné i pro speciálního pedagoga. Jeho profese je však náročnější v tom, že musí naplnit stejné pedagogické zásady jako u zdravé populace. Naplňování těchto zásad je ztíženo daným postižením či znevýhodněním žáka. Speciální pedagog musí počítat s tím, že některé zásady nebudou zcela naplněny a některé mohou získat větší rozměr při výchově a vzdělávání. Jsou zde tedy různé odlišnosti, s kterými musí umět speciální pedagog pracovat. Co musí učitel znát a vykonávat, obsahují teoretické modely profesní kompetence učitele. Kyriacou (2012) se pak dále zabývá klíčovými dovednostmi učitele. Aby učitel svoji profesi dobře vykonával, musí vědět jak jeho žákům učení vysvětlit a v praxi to umí realizovat. Při své profesi pedagog zúročí hlavně rozhodovací a výkonné dovednosti. Jelikož umění vyučování zahrnuje nejen myšlenkové procesy, ale také navenek se projevují aktivity, je podstatné tyto dvě dovednosti rozeznávat. Dříve budoucí pedagogové pozorovali ostatní zkušenější pedagogy. Dnes se zapojují rovnou do procesu vyučování, kde se inspiřují prací svých kolegů a nacházejí tím inspiraci pro vlastní práci. Zároveň se rozvíjí i jejich odborný růst. Speciální pedagog je k žákům empatický, respektuje jejich speciální vzdělávací potřeby a pracuje s nimi s úctou. Kaleja a Zezulková (2014) zahrnují mezi odborné kompetence pedagoga kompetence osobnostní, oborově-předmětové, pedagogické, výzkumné (též pedeutologické), sociální, psychosociální, komunikativní, manažerské, normativní, kompetence rozvíjející, sebereflexí, speciálně pedagogické atd. Můžeme tedy říci, že předpokladem jsou profesionální dovednosti na vysoké úrovni především v didaktické, diagnostické a komunikativní oblasti. Jednotlivým kompetencím se budeme podrobněji věnovat v dalších odstavcích.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Zde se jedná o kompetence řešit problémy, využívat metody prevence a nápravy konfliktu, znát vztahy ve třídě, dispozice k řešení různých situací, podílení se na pozitivním prostředí ve třídě a ovládnání správné komunikace. Musí umět tyto kompetence zužitkovat jak při práci se žáky, tak s rodiči (Dytrtová, Krhutová, 2009). Pedagog musí poskytovat svým žákům správný mluvený vzor a orientovat se v zákonitostech v ontogenezi řeči (Kaleja, Zezulová, 2014). Program OECD DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), zabývající se kompetencemi z obecného hlediska, zahrnuje do kompetencí schopnost komunikace v odlišných skupinách. Mezi tyto schopnosti řadíme *schopnost budovat pozitivní vztahy s ostatními lidmi*, což chápeme jako předpoklad pro respekt

a spravedlivé ocenění hodnot víry a minulosti druhých lidí. Snažíme se lidem vytvořit vhodné podmínky s dobrou atmosférou, kde se budou lidé dobře rozvíjet a nadále správně pracovat. Souvisí také s emocionální inteligencí a schopností vcítit se do pocitů druhých. Dále mezi ně řadíme *schopnost kooperace*. Z empirie je známo, že bez ostatních lidí se stává mnoho našich cílů nedosažitelných. Díky spolupráci s ostatními se naučíme prosadit a pojmenovat svoje názory a postoje, naslouchat, naučit se dodržovat pravidla, chápat dynamiku rozhovoru a být součástí určité skupiny. Pro správnou kooperaci týmu a její udržení je důležité umění vyjednávat a umění rozhodnout se tak, že jsme schopni brát v potaz v názory druhých. Poslední obecnou dovedností je *schopnost zvládnout a vyřešit konflikt*. V první řadě si člověk musí uvědomit, že je nutné najít způsob, jak problém vyřešit, ne ho popírat. Pro samotné řešení konfliktu je důležité chápat význam problému, jeho vznik a názory všech zúčastněných (Holubová, 2008). Komunikativní kompetence pedagoga jsou pro profesi učitele nezbytné. Při pedagogické komunikaci je důležité brát ohled na věk, ale i na individuální požadavky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami např. osoby se zdravotním postižením mající narušený vývoj řeči, zvláště pak osoby s mentálním postižením. U těchto žáků se můžeme setkat se sníženou adaptací na školu a nízkou školní úspěšností. Mohou zde nastat i problémy vztahového charakteru. Pro práci s těmito žáky je nutná vyšší úroveň profesionální kompetence pedagogů, kteří se podílejí na jejich edukaci (Kaleja a Zezulová, 2014).

Další kompetence je nazývána *oborově-předmětová pedagogika*, která disponuje vědními poznatky. Ty je speciální pedagog schopen zakomponovat do vyučovací jednotky, je schopen hledat souvislosti v ostatních oborech a aplikovat je, dokáže pracovat s informacemi, zná metodologii z oblasti poznání a umí ji převést do způsobu myšlení žáků (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Kompetence osobnostní využijeme při profesi pedagoga, kdy jsou důležité obsáhlé znalosti a kulturní rozhled. Má pozitivní vliv na žáky v oblasti chování, stává se příkladem pro své žáky, dokáže pracovat v týmu a mít vřelé vztahy se svými spolupracovníky, dokáže přistupovat k žákům individuálně (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Pedagogickou kompetenci chápeme jako činnost pedagoga, která směřuje k nějakému cíli a účelu. Každý pedagog se postupně profesionálně utváří. Základem toho jsou právě zmiňované pedagogické dovednosti. Utváření těchto kompetencí je dlouhodobého charakteru (Dytrtová, Krhutová, 2009). Pedagogické dovednosti můžeme charakterizovat souborem následujících rysů, které jsou zaměřeny na dosažení určitého

konkrétního cíle, berou ohled na konkrétní prostředí (kontext), vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení. Jejich provádění probíhá hladce, získávají se výcvikem a praktickým působením. V některé literatuře nalezneme interaktivní povahu jako pedagogickou dovednost, která je důležitá při reakci na okolnosti a podmínky, které se při vyučování stále mění a těžko je předpokládáme (Kyriacou, 2012).

Nepostradatelnou součástí kompetencí jsou i *sociální dovednosti*. Gillernová (2001) mezi sociální dovednosti učitele řadí respekt k žákům, upřímnost učitele k žákům, vcítění se, aktivní naslouchání, naučit se respektovat nesourodost názorů a postojů žáků oproti pedagogovi, rozvíjet u žáků sebereflexi, rozumět neverbální komunikaci, porozumět a akceptovat různorodost pohledů na projevy interakcí, naučit žáky být odpovědní za své jednání. Učitel by měl přistupovat ke každému žákovi individuálně a rozvíjet jeho sebedůvěru, naučit ho nebát se vyjádřit jakékoliv své pocity a zážitky, naučit ho týmové práci, umět řešit problémy, řešit určité situace a ne pohlížet na věci situace pouze z obecného hlediska. Každý žák si zaslouží pochvalu. Schopnost speciálního pedagoga řešit problém adekvátně považuje Bouček (2006) za hlavní znak vyzrálosti osobnosti. Předpokládá, že rozumné vyřešení problému je založeno na tom, že jedinec je schopen určit náročnost konfliktu, vybrat rozumnou alternativu řešení problému a vzdát se jiných možností.

Kyriacou (2012) uvádí, že pokud pedagog nemá dostatečnou sebereflexi, motivaci a potřebné schopnosti, může se stát, že i dlouholetá praxe nezlepší jeho pedagogické dovednosti v praktické rovině. Pro učitele se vyučování stává rutinní záležitostí, pokud vyučovací proces probíhá hladce. Pak nastává problém, kdy pedagog nevěnuje už přílišnou pozornost zlepšování, hledání nových metod a sebereflexi. Jak již bylo řečeno výše, pro profesi speciálního pedagoga je důležitá motivace. Bouček (2006) popisuje motivaci jako soubor vnitřních procesů – motivů, podporující aktivizaci a organizaci chování a prožívání, kdy je záměrem změnit negativní situaci a dosáhnout něčeho pozitivního.

Kompetence manažerská a normativní disponuje znalostmi, normami a zákony související s jeho oborem. Zahrnujeme sem též práci administrativní. Předpokladem je orientace a znalost zákonů o vzdělávání dětí, žáků a studentů. Pedagogovo schopnosti se mohou zúročit i ve volném čase žáků, kdy je schopen zorganizovat mimoškolní aktivity. Vytváří partnerství s ostatními školami (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Kompetenci sebereflexi chápeme jako práci s vlastní osobou, být si vlastním zprostředkovatelem, mít schopnost sebepoznání, úmyslně vyvíjet své hodnoty a dále se rozvíjet (Belz, Siegrst, 2011). Se sebepoznáním souvisí i sebeúcta. Cakirpaloglu (2012) ji definuje jako psychický proces, kdy jedinec přemýšlí o vlastní osobě. Jedinec tak doufá, že jeho činy jsou pozitivní a potřebné. Sebezkušenostní terapeutický výcvik a specializovaný výcvik se zaměřením na prevenci a šikanu pomáhá speciálnímu pedagogovi lépe pochopit dynamiku skupiny, její fáze a rizika, která mohou vzniknout (Dosoudil, 2012). Speciální pedagog pracuje většinou sám, proto by měl být schopen se v danou situaci pohotově a správně rozhodnout (Dosoudil, 2012).

1.2.2 Rozvoje kompetencí pedagoga

Aby se člověk stále zdokonaloval ve své profesi, je potřebné rozvíjet své kompetence. Toto je důležité hlavně u pedagogů, kdy se nové trendy ve výchově a vzdělávání neustále mění a pedagog by měl tyto nové poznatky sledovat a pracovat s nimi. Všichni pedagogové byli dříve také žáky, proto mají už představu o tom, jak probíhá vyučovací hodina, jak ji realizovat, a také již měli pedagogický vzor. Tyto zkušenosti je ovlivňují i při stylu jejich vyučování. V literatuře ale najdeme mnoho výzkumů, které poukazují na to, jak jsou tyto zkušenosti nedostačující. Neposkytují nám tolik důležité pedagogické dovednosti, které získává pedagog hlavně praxí. Jako další zdroj informací pro rozvoj pedagogických dovedností je důležité sledovat vlastní práci, rozvíjet ji a pomáhat i svým kolegům. Kyriacou (2012) zde zmiňuje rozvoj pedagogických dovedností podle Perrottové, která je rozdělila do tří fází. První etapu nazývá kognitivní, kdy si pedagog uvědomuje, co daná dovednost představuje. Je schopen rozumět jednotlivým prvkům a správně je utřídit, chápe jak tyto dovednosti zúročit při motivaci žáků. Jako praxi nazývá etapu druhou. Tuto etapu vykonává pedagog ve třídě, případně na nějakém výcvikovém kurzu, kde se s konkrétními dovednostmi seznamuje a zkouší si je. Poslední etapou je zpětná vazba, kdy ji můžeme chápat jako pouhou představu o praktické úspěšnosti až po zpětnou vazbu, kterou může poskytnout pozorovatel nebo tým, že shlédne pedagog videozáznam jeho činnosti, ale také seskupováním soustavných dat o dané činnosti. Zpětnou vazbu mohou poskytnout také žáci, kteří si utvářejí názor na pedagoga. Na růstu pedagogických dovedností se podílejí i školy a různé instituce, které se tak mají snažit o profesní růst pedagogů, a mít tak svůj podíl na zdokonalování pedagogického sboru a tím i celého

školení (Kyriacou, 2012). Pro profesi pomáhající jsou určena cvičení, školení pro nácvik dovedností, ale i nácvik sebereflexe a sebepoznání. Člověk, který pomáhá, je totiž samotným nástrojem. Tento výcvik se může zabývat rutinními a stále se opakujícími záležitostmi i situacemi, které se mohou vždy měnit, např. telefonickou krizovou intervencí (Baštecká, 2003).

1.3 Supervize

V pomáhajících profesích je úkolem supervize reflexe určitých profesních situací daného pracovníka. Tím dochází ke zkvalitnění jeho postoje a přístupu k profesi (Kalina, 2008). Supervize je také důležitou prevencí syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření je soubor několika příznaků, jenž se projevují stresem a prolínají se do oblastí psychické, fyzické i sociální (Kapounová, 2007). V USA již v roce 1998 upozorňovali na to, že tato definice vyjádřená pomocí souboru příznaků, je problematická, protože je zřejmé, že není možné zahrnout veškeré příznaky syndromu vyhoření do jediné definice. Je třeba syndrom vyhoření vnímat jako proces obzvláště negativního duševního stavu, který se vyvíjí a proměňuje v průběhu času (Schaufeli, 1998). Supervize je péče o emoce pracovníka, pomoc při řešení náročných a stresových situací, rozvíjí dovednosti a pomáhá získat nové dovednosti pracovníka. U začínajících pracovníků plní i vzdělávací funkci (Venglářová, 2007). Na supervizi lze nahlížet z interního i z externího hlediska. Interní supervizi může zajišťovat supervizor v podobě nadřízeného pracovníka nebo kolegy daného pracoviště. Nevýhodou se může stát nedostatečný nadhled, ovšem výhodou je známé prostředí pro obě strany. Dnes můžeme ve velkých podnicích najít pozice odborných konzultantů, kteří poskytují supervize zaměstnancům. Externí supervizi zajišťuje supervizor, který s danou organizací nemá uzavřenou pracovní smlouvu. Jedná se o placenou službu, která se poskytuje jak jednotlivcům, tak celému týmu včetně vedoucího. Nevýhodou je finanční a časová náročnost. Externí supervizoři nejsou na trhu práce příliš dostupní (Kalina, 2008).

Pravidelnost supervize je důležitá a zároveň nejefektivnější. Supervize se doporučuje jednou za šest až osm týdnů v dvou až tří hodinovém rozpětí. V organizacích, kde se minimálně střídají pacienti či klienti, může mít supervize až tříměsíční rozestup. Naopak v organizacích, kde se setkáváme s náročnou profesí a s častějším střídáním pacientů či klientů, se doporučuje častější, ale kratší supervize.

Můžeme se setkat též s příležitostnou supervizí. Tato supervize probíhá jednou za několik měsíců, kdy se zaměstnanci dohodnou, jaké téma je třeba probrat. Mezi nejčastější témata patří změna pracovních pozic, změna zaměstnanců a celkové hodnocení uplynulého období. Málo efektivní shledáváme krizovou supervizi. Tato supervize se vykonává pouze v mimořádných nečekaných případech organizace. Považujeme ji za doplnění pravidelné supervize, ne však za úplnou náhradu supervize. Supervizi si mohou vyžádat zaměstnanci při řešení těžkých situací s klienty (útěk klienta, sebevražda...), ale i v případě, že nastane velká změna na straně zaměstnanců (změna vedoucího pracovníka, konflikty mezi pracovníky...) (Venglářová, 2013).

2 Cíl práce

2.1 Cíl práce

Cíl bakalářské práce je zaměřen na odkrývání jevů v souvislosti s uplatněním speciálního pedagoga na trhu práce.

Cíl1: Zjistit profilaci speciálního pedagoga v reálném pracovním prostředí.

Cíl2: Zmapovat postoj speciálního pedagoga k profesnímu sebevzdělávání.

Cíl3: Zmapovat požadavky vedoucího managementu na speciálního pedagoga na svém pracovišti.

2.2 Výzkumné otázky

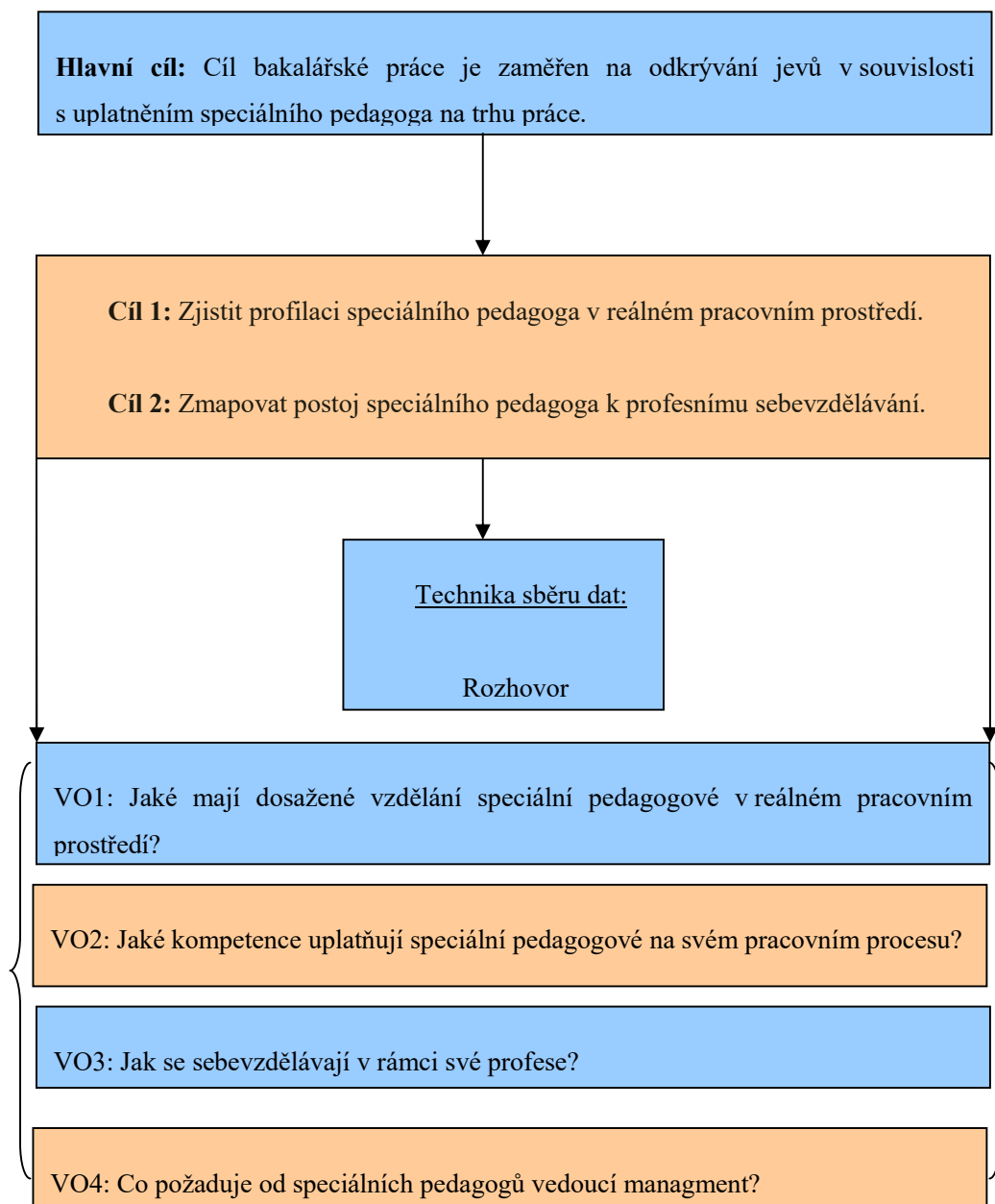
VO1: Jaké mají dosažené vzdělání speciální pedagogové v reálném pracovním prostředí?

VO2: Jaké kompetence uplatňují speciální pedagogové na svém pracovním procesu?

VO3: Jak se sebevzdělávají v rámci své profese?

VO4: Co požaduje od speciálních pedagogů vedoucí management?

Schéma č. 1 - Schéma výzkumného šetření 1



3 Metodika

3.1 Použité metody

Vzhledem k tématu bakalářské práce jsme pro empirickou část zvolili kvalitativní výzkum. Výzkumné šetření bylo provedeno pomocí polostrukturovaných rozhovorů se zaměstnavateli speciálních pedagogů a se samotnými speciálními pedagogy. Záměrem bylo oslovit co nejvíce speciálních pedagogů na Strakonicku. Kontaktovali jsme deset zařízení, kde by se měla nacházet pracovní pozice speciálního pedagoga. Z těchto organizací mi odpověděly se zájmem o spolupráci na výzkumném šetření 4 zaměstnavatelé, a to zařízení dětského domova, speciálně-pedagogické centrum, praktická škola a základní škola, kde působí speciální pedagog. Polostrukturovaný rozhovor jsme vypracovali se 4 zaměstnavateli a z každé organizace s dvěma zaměstnanci. Zaměstnancům a zaměstnavatelům byly položeny podobné otázky, abychom mohli porovnat názory na danou problematiku zaměstnávání speciálních pedagogů. Každý respondent dostal okruhy otázek, které budou pokládány. Rozhovory byly zaznamenány mechanicky pomocí tužky a papíru, protože většina zaměstnanců vyslovila nesouhlas s nahráním audio záznamu.

Získaná data od probandů podléhají anonymitě. Jsou použita pouze pro účely naší bakalářské práce. K analyzování získaných dat bylo použito tzv. otevřené kódování, pomocí kterého jsme rozebrali a porovnali získaná data od respondentů z řad zaměstnavatelů a z řad zaměstnanců.

Navazování kontaktu se zaměstnavateli začalo v roce 2016 v červnu. Již v červenci proběhl první rozhovor se zaměstnavatelem. Ukončení sběru dat pro naše výzkumné šetření bylo v březnu roku 2017.

Každý proband před realizací rozhovoru vyjádřil souhlas s uskutečněním tohoto výzkumného šetření. Též jsme vysvětlili cíl našeho setkání. Přislíbili anonymitu a přidali upozornění, že zpracovaná data výzkumného šetření budou využita jen pro realizaci naší bakalářské práce.

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Pro realizaci naší bakalářské práce byli naším výzkumným souborem zaměstnavatelé speciálních pedagogů a zaměstnanci, pracující na pozici speciálního pedagoga.

3.3 Respondenti z řad zaměstnavatelů

Na výzkumném šetření se podíleli čtyři zaměstnavatelé působící v zařízeních, které svou lokací spadají na území Strakonicka. Probandi byli nejprve obesláni emaily, aby potvrdili, že spadají do výzkumné oblasti speciální pedagogiky, plus svůj zájem se na výzkumu podílet. Průvodní email byl zasílán do deseti zařízení. Tři zařízení však neprojevily zájem spolupracovat na realizaci výzkumu k bakalářské práci na základě intenzivního pracovního vytížení. Další dvě oslovené osoby spadají pod zařízení, se kterými jsem rozhovor realizovala. Poslední zařízení, které bylo osloveno, ale rozhovor zde nebyl realizován, již v letošním roce nevytváří pracovní místo pro speciálního pedagoga. Všichni zaměstnavatelé, se kterými jsem realizovala rozhovor, jsou vysokoškolsky vzdělaní s dosaženou úrovní magisterskou a vyšší. Jedná se o osoby s dobou praxe delší než deset let. Zahrnuta jsou obě pohlaví ve stejné míře, tedy dva muži a dvě ženy. První zaměstnavatel pracuje v dětském domově, doba jeho praxe je 21 let, a pro potřeby naší bakalářské práce má zkratku ZL1. ZL2 patří ženě, která je vedoucí ve speciálně pedagogickém centru. Doba její praxe je 11 let. Třetím zaměstnavatelem je ředitelka speciální školy. V oboru je již 26 let a přísluší jí ZL3. Pod zkratkou ZL4 je muž, který je ředitelem speciálně-pedagogického centra. Doba jeho praxe je 30 let. Přehledně uvedené informace, které se vážou k těmto probandům, najdeme uvedené v tabulce č. 1 na 30 stránce této bakalářské práce.

3.4 Respondenti z řad zaměstnanců

Celkový počet probandů z řad zaměstnanců je osm. Pod každého osloveného zaměstnavatele spadají dva zaměstnanci. Všichni probandi jsou ženského pohlaví, ve věku mezi 26-50 lety, s vysokoškolským vzděláním jako nejvyšším dosaženým. Doba praxe se pohybuje od půl roku do 27 let. S každým jednotlivým zaměstnavatelem, byly dále konzultovány nejvhodnější pracovní pozice speciálních pedagogů pro interview, a osoby, které na nich pracují, byly osloveny samotným zaměstnavatelem, zda mají zájem o součinnost v tomto výzkumu. Zaměstnavatelé byli seznámeni se souborem otázek rozhovoru se zaměstnanci těsně před jeho realizací tak, aby nemohli odpovědi zaměstnanců ovlivnit.

Pod zaměstnavatele, který patří pod zkratku ZL1, jsou zahrnuti probandi ZC1 a ZC2. Probandi ZC3 a ZC4 spadají k zaměstnavateli ZL2. K zaměstnavateli ZL3 přiřazujeme probandy ZC5 a ZC6. S posledním zaměstnavatelem ZL4 spojujeme

zaměstnance ZC7 plus ZC8. Bližší informace o těchto probandech můžeme získat v tabulce č. 2, která se nachází na 30 stránce.

Všechny rozhovory byly realizovány v zařízení, kde jsou výše zmínění probandi zaměstnání.

3.5 Charakteristika polostrukturovaného rozhovoru

V této práci je využita metoda polostandardizovaného rozhovoru, který byl sestaven na základě poznatků a informací většího počtu autorů. Například Kutnohorská (2009) uvádí, že kvalitativní výzkum nevychází z algebraických poznatků. Tento výzkum se může zabývat jakýmkoliv oborem od běžného života lidí až po zkoumání mezilidských vztahů. Kvalitativní výzkum nám umožňuje náhled na zkoumané jevy z širšího hlediska a pro ně vlastním prostředím. Kantor (2009) dodává, že v průběhu realizace se výzkumník přímo setkává s pozorovanou osobou nebo s daným fenoménem. Čábalová (2011) tvrdí, že kvalitativní výzkum se zaměřuje na detaily a pokouší se o vyložení jevů a procesů. Podstatné je, že obvykle probíhá v přirozeném prostředí. Využívá se v něm nejčastěji především rozhovorů, pozorování, případové studie a projektivních technik. Walker (2013) upozorňuje na vliv výzkumníka využívajícího kvalitativní výzkum a na to, že může do jisté míry ovlivňovat výsledek vlastní zkušeností a osobností. Podle Hanzelkové (2009) se tato metoda zkoumání provádí na malém vzorku a využívá se v případě, že se v dané problematice výzkumník příliš neorientuje. Výsledek se vzhledem k malému vzorku zkoumaných osob nedá zevšeobecňovat, jeho výsledky jsou pouze oznamovací. Miovský (2006) nahlíží na metodu moderovaného rozhovoru při kvalitativním výzkumu jako na obtížnou, ale zároveň na nejkvalitnější metodu. Na rozhovor zde nahlíží jako na moderovaný proces s určitým cílem, při čemž musíme umět využít i metodu pozorování. Rozhovor se dá rozdělit do tří skupin, a to: nestrukturovaný rozhovor, polostrukturovaný a strukturovaný rozhovor. Já si pro svůj výzkum vybrala polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor má dané okruhy otázek, ale je dovoleno zaměňovat pořadí otázek. Ke každé odpovědi můžeme pokládat doplňující otázky, abychom si ujasnili, jak máme odpovědi správně rozumět (Miovský, 2006).

4 Výsledek výzkumného šetření

Zaměstnanci i zaměstnavatelé dostali stejné otázky, které jsou rozdělené do čtrnácti kategorií vycházejících z výzkumných otázek, které byly sestaveny na základě teoretické části. Nejprve byla položena tzv. úvodní otázka, ve které se respondenti mohou vyjádřit více rozmanitě a ve větší šíři. Tato otázka má taktéž působit jako iniciální spouštěč vedoucí k rozvolnění formální atmosféry. Náplní otázky je popis pracovní náplně speciálního pedagoga v zařízení, ve kterém pracuje. Ve druhém okruhu otázek se blíže věnujeme potřebnému vzdělání speciálních pedagogů, které je požadováno pro výkon této konkrétní profese, ale i dalšímu doplňujícímu vzdělávání vhodnému pro speciální pedagogy. Další soubor kategorií zjišťuje, jaký pohled mají zaměstnavatelé na profesní zkušenost speciálních pedagogů, zda ji pokládají za podstatnou, či ji subjektivně hodnotí jako méně důležitou. Pomocí následujících kategorií otázek jsou získávány informace o schopnostech a dovednostech speciálního pedagoga, které shledávají budoucí zaměstnatelé nejpodstatnějšími. Další kategorie jsou zaměřeny na charakterové vlastnosti, v nichž konkrétně vyjmenují potřebné vlastnosti a subjektivně určí, které z nich jsou důležité. V posledních kategoriích jsou zaměstnavatelé vyzváni k osobnímu posouzení nároků, které jsou v jednotlivých oblastech kladeny na speciální pedagogy zaměstnané v jejich zařízeních, dále posuzují ohrožení syndromem vyhoření a jeho prevenci pomocí supervize.

Rozhovory se zaměstnanci byly vedeny v podobném duchu. Polostandardizované otázky v rozhovoru, byly z velké části shodné s otázkami, které byly již položeny zaměstnavatelům. Na drobnou nuanci narážíme již v otázce číslo dvě, která se zaměřuje na vzdělání. Zaměstnanci se zde vyjadřují k tomu, jaké vzdělání mají dosažené a zaměstnavatelé zde uvádějí minimální dosažené vzdělání pro pozici speciálního pedagoga v jejich zařízení. Třetí otázka pátrá po názoru zaměstnanců na existenci nabízených vzdělávacích kurzů a možnosti dalšího vzdělávání. U čtvrté otázky se zaměstnanci vyjadřují k problematice pracovního uplatnění čerstvých absolventů v oblasti speciální pedagogiky, kdežto zaměstnavatelé udávají svůj názor na to, zda je problematické tyto absolventy zaměstnat. U následujících otázek je zaměstnanci zodpovídáno například, jaké schopnosti a dovednosti jsou důležité pro speciálního pedagoga, jejich rozvíjení, posouzení konkrétní schopnosti plánování a organizace. V poslední části rozhovoru je pozornost věnována subjektivnímu posouzení úrovně

nároků kladených na zaměstnance při výkonu profese speciálního pedagoga a syndromu vyhoření, včetně prevence formou supervize. Rozhovor byl ukončen až po možnosti dodání svého názoru k celému rozhovoru. Tuto možnost však využil pouze jeden zaměstnavatel.

Tabulka č. 1 – Identifikace zaměstnanců

Zaměstnanec	Označení	Pohlaví	Nejvyšší dosažené vzdělání	Profese	Doba praxe speciálního pedagoga
Zaměstnanec 1	ZC1	Žena	Vysokoškolské	Pedagog	1 rok
Zaměstnanec 2	ZC2	Žena	Vysokoškolské	Pedagog	5 let
Zaměstnanec 3	ZC3	Žena	Vysokoškolské	Pedagog	½ roku
Zaměstnanec 4	ZC4	Žena	Vysokoškolské	Pedagog	27 let
Zaměstnanec 5	ZC5	Žena	Vysokoškolské	Pedagog	3 roky
Zaměstnanec 6	ZC6	Žena	Vysokoškolské	Pedagog	5 let
Zaměstnanec 7	ZC7	Žena	Vysokoškolské	Speciální pedagog	2 roky
Zaměstnanec 8	ZC8	Žena	Vysokoškolské	Aktivizační pracovník	4 roky

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka č. 2 – Identifikace zaměstnavatelů

Zaměstnavatel	Označení	Pohlaví	Nejvyšší dosažené vzdělání	Profese	Doba praxe speciálního pedagoga
Zaměstnavatel 1	ZL1	Žena	Vysokoškolské	Speciální pedagog	26 let
Zaměstnavatel 2	ZL2	Muž	Vysokoškolské	Vedoucí SPC pro mentální postižení	30 let
Zaměstnavatel 3	ZL3	Muž	Vysokoškolské	Ředitel	21 let
Zaměstnavatel 4	ZL4	Žena	Vysokoškolské	Ředitelka SPC	15 let

Zdroj: Vlastní zpracování

V kategorii č. 1 zjišťujeme, co je hlavní součástí pracovní náplně speciálního pedagoga v zařízení. Proto je tato kategorie nazvaná **Pracovní náplň speciálního pedagoga**. Zaměstnavatelů jsme se ptali na náplň speciálních pedagogů v jejich zařízení. ZL1 nám odpověděl takto: „*Pokud má vedle speciálního pedagoga také aprobaci, vyučuje předměty své aprobace, popř. podobné. Jinak speciální pedagogové pracují jako vychovatelé skupin, neboť složení našich klientů je rozmanité a bez speciálního pedagoga by asi vychovatelé nedosahovali takových výsledků, jakých dosahují.*“ Další zaměstnavatel pracuje v organizaci, pod kterou spadají další zařízení, proto odpovídá takto: „*Naše zařízení se skládá ze školy při nemocnici, ze speciální MŠ, SPC pro mentálně retardované, praktické školy jednoleté a dvouleté, praktické a speciální základní školy. Náplň speciálního pedagoga je určena tím, v kterém zařízení právě pracuje. Dochází k rotaci pracovníků z důvodu možnosti vyhoření a využití jejich nejlepších schopností*“ (ZL2). ZL3 náplň práce popisuje jako ambulantní formy péče, terénní formy péče, speciálně pedagogická a psychologická diagnostika, metodicko-konzultační poradenství ve školách. ZL4 odpovídá takto: „*Komplexní výchovně vzdělávací činnost, tvorba učebních dokumentů, aplikace nových, netradičních a speciálněpedagogických technik.*“ ZC1, ZC2, ZC5 a ZC7 se shodli, že je jejich hlavní pracovní náplní je vzdělávání osob s postižením. Navíc ZC1 uvedl i sociální znevýhodnění. ZC3 a ZC4 se shodli v komunikaci. Dále ZC3 uvádí empatii, kontakt se žáky a vedení k návykům. ZC4 uvádí navíc rozvoj pozornosti a smyslová výchova. ZC6 uvádí: „*Rozvoj osobnostních kvalit žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ ZC8 odpověděl: „*Mojí hlavní náplní je naplnit klientům vhodně volný čas způsobem, který bude vhodný vzhledem k jejich zdravotnímu a psychickému stavu, nejlépe tedy aktivní, ale v některých případech i pasivní aktivizací.*“

Schéma 1 – Pracovní náplň speciálního pedagoga

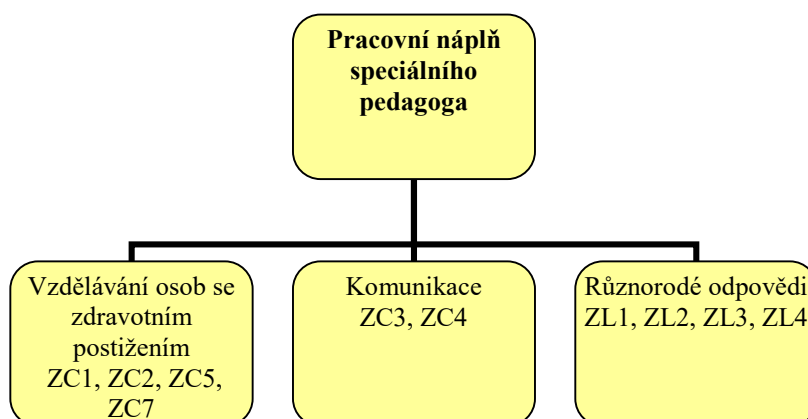


Schéma 1 ukazuje, že většina speciálních pedagogů pracuje s osobami se zdravotním postižením.

Do **kategorie č. 2** spadají **doporučené kurzy či jiné formy vzdělávání pro speciální pedagogy**. V této kategorii je zjištěno, jaké kurzy či jiné formy vzděláváním by zaměstnavatelé doporučili speciálním pedagogům. Z pohledu zaměstnanců je vyhodnoceno, jakých kurzů by se rádi účastnili, nebo které jim chybí absolvovat. Odpověď ZL1: „Výběr kurzů vychází z nabídky, která k nim přichází a dále pak podle časových a finančních možností.“ Oproti tomu ZL2 odpověděla konkrétněji, a to „Já bych preferovala kurz zaměřený na práci s kolektivem, kde je více ročníků a převaha romských dětí.“ ZL3 reagoval takto: „Vzdělání postupně doplňujeme zejména v oblasti diagnostických metod a proměnlivé školské legislativy.“ ZL4 „Kterékoliv další vzdělávání považuji za podstatné a zajímavé kurzy, pro letošek, např. vyučování cizích jazyků pro děti se specifickými poruchami učení, neukázněný a neprospívající žák, nové metody výuky čtení, tvorba snoezelen prostředí, diagnostika a prevence a mnoho dalších.“ Samotní speciální pedagogové mají konkrétnější představy. Zde se shodli ZC5, ZC6, ZC7 a ZC8 na terapii v různých formách. ZC6 a ZC7 se shodli v kurzu bazální stimulace. ZC1 uvádí „Kurz sebeovládání, psychohygieny. Všechny ostatní mi připadají dobře pokryté a veřejně diskutované.“ ZC2 „Osobně bych ocenila možnost vzdělávat se v novinkách, které přinášejí moderní technologie ve smyslové výchově a dozvědět se více o kompenzačních pomůckách.“ ZC 6 uvedl různé druhy terapie fyzió, canis, hipo a bazální stimulaci. ZC7 uvádí terapie – různé kurzy a bazální stimulaci. ZC8 navíc uvádí i znakovou řeč a snoezelen.

Schéma 2 - Doporučené kurzy či jiné formy vzdělávání pro speciální pedagogy

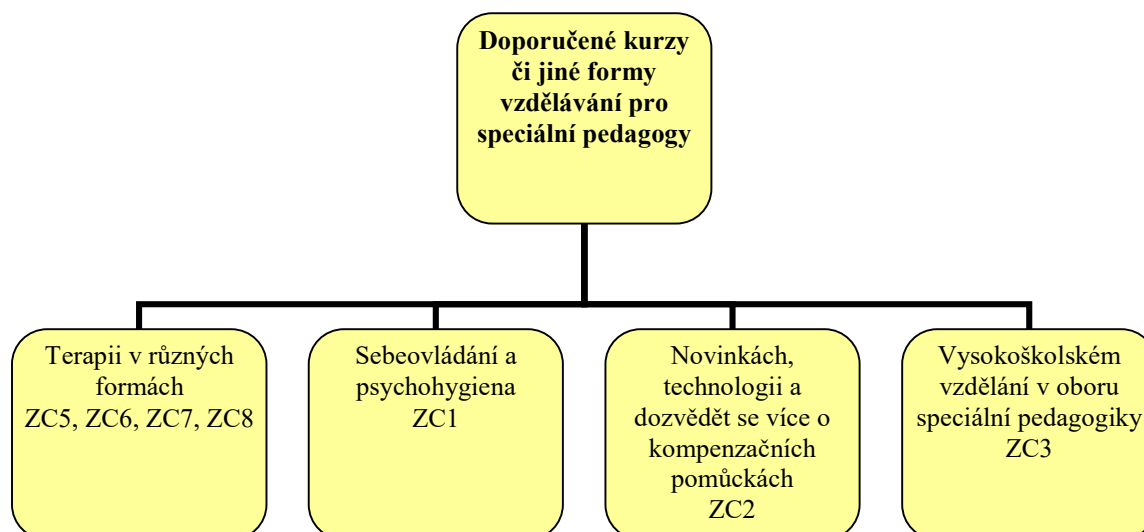


Schéma 2 ukazuje, že většina speciálních pedagogů by se chtěla dále vzdělávat v oblasti terapií. Oproti tomu zaměstnavatelé mají širší představy o kurzech speciálních pedagogů, z čehož vyplývá, že vzdělávání speciálních pedagogů považují za nutné rozšiřovat i v jiných odvětvích, než v širokém spektru v současnosti realizovaných terapií.

Kategorie číslo 3 nese název **Požadavky na vzdělání speciálního pedagoga**. Empirická část v této kategorii popisuje, jakou úroveň vzdělání mají mít podle zaměstnavatelů speciální pedagogové. Odpověď všech zaměstnavatelů byla obdobná. Nejvíce tuto kategorii asi rozvinul ZL2, který odpověděl: „*Ohledně vzdělávání speciálního pedagoga – samozřejmě VŠ příslušného oboru plus další vzdělávání v oblasti nových trendů, jako je splývavé čtení, metoda dobrého startu a další.*“ Samotní speciální pedagogové tuto podmínku splňují nebo se v současné době dále vzdělávají. ZC1 odpověděl: „*V současné době si doplňuji magisterské vzdělání, obor učitelství.*“

Schéma 3 - Požadavky na vzdělání speciálního pedagoga

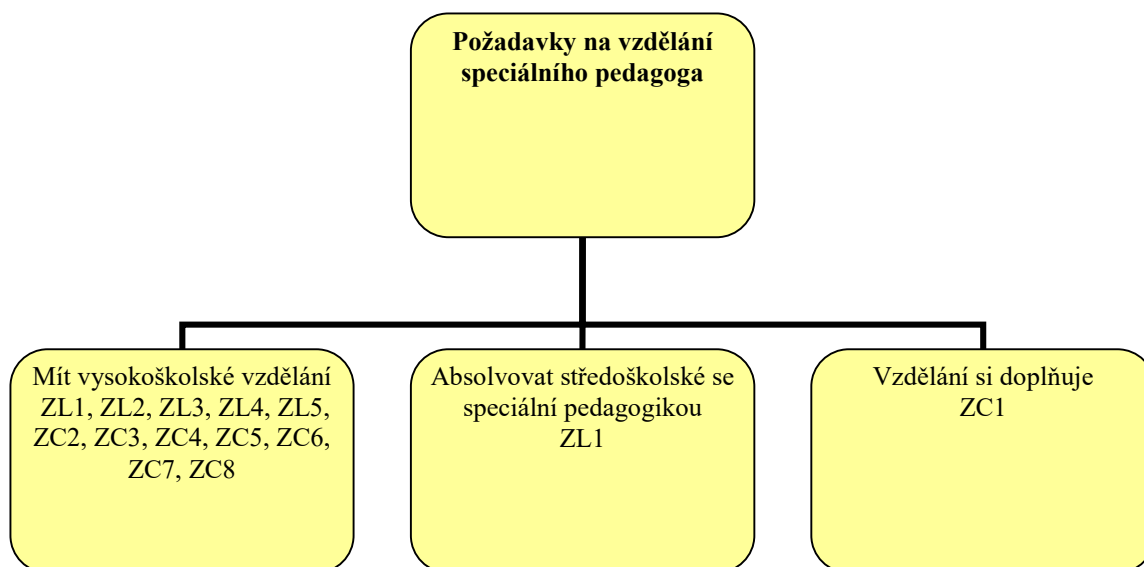


Schéma 3 ukazuje, že většina probandů se shoduje na vysokoškolském vzdělání speciálního pedagoga.

Kategorie číslo 4 zjišťuje **možnosti absolvování školení pro nácvik dovedností, sebereflexe nebo sebepoznání**. Vyhodnocuje, zda je školení podobného charakteru speciálním pedagogům nabízeno, a zda je subjektivně tato nabídka naplňuje. Zaměstnavatelé se shodují, že tato možnost zde je a je speciálním pedagogům nabízena. ZL2 odpověď rozvinula: „*Mohou, bohužel školení se zúčastňují stále stejní lidé a ti, co by to potřebovali, nechodí.*“ Podle některých zaměstnanců jsou však tato školení nedostačující. ZC5 řekl: „*Spíše dovedností, dle mého názoru nedostatečně. Je nutné realizovat tato školení na vlastní popud a z vlastních prostředků.*“ ZC1 odpověděl: „*Co se týká dovedností ano, sebereflexe ani sebepoznání mi zatím nabídnuto nebylo.*“

Schéma 4 - Možnost absolvování školení pro nácvik dovedností, sebereflexe nebo sebepoznání.

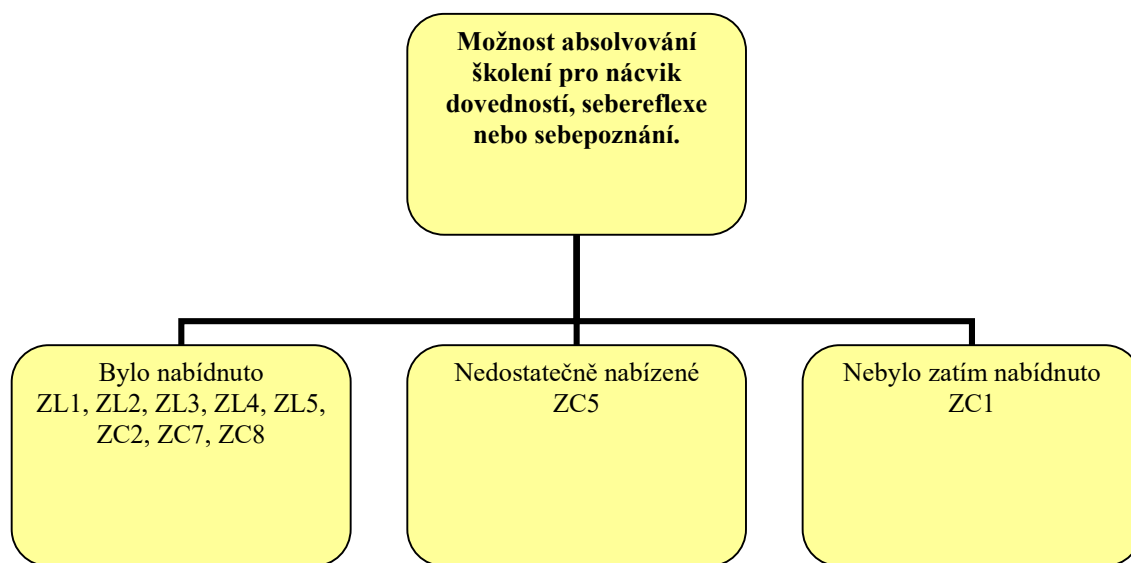


Schéma 4 ukazuje, že je speciálním pedagogům umožněno absolvování školení pro nácvik dovedností, sebereflexe nebo sebepoznání.

Profesní zkušenosti se věnuje **kategorie číslo 5**. Zde je hlavním tématem, zda je pro speciální pedagogy důležitý profesní nadhled a zkušenost. Všichni respondenti se shodují. ZL1 s tím souhlasil a ještě odpověď rozšířil i o morálně volní vlastnosti a schopnost dalšího sebevzdělávání. ZL2 se ale s tímto příliš neztotožňuje. Říká: „Zkušenost není nezbytná, ta se získá, spíše zapálení pro obor a profesní nadhled stoprocentně.“ ZL3: „Ano, nicméně je stále třeba se dynamicky rozvíjet.“ ZC1 se doptal na konkrétní definici pojmu profesní nadhled. Po vysvětlení odpověděl: „Jsou věci, na které Vás ani zkušenosti nepřipraví a spíše považuji za důležité schopnost kreativního řešení.“ ZC2 přiznává: „V současné době jsem ještě profesního nadhledu nedosáhl a bohužel jsem si profesního nadhledu nevšiml ani u ostatních pedagogů.“

Schéma 5 – Profesní zkušenost

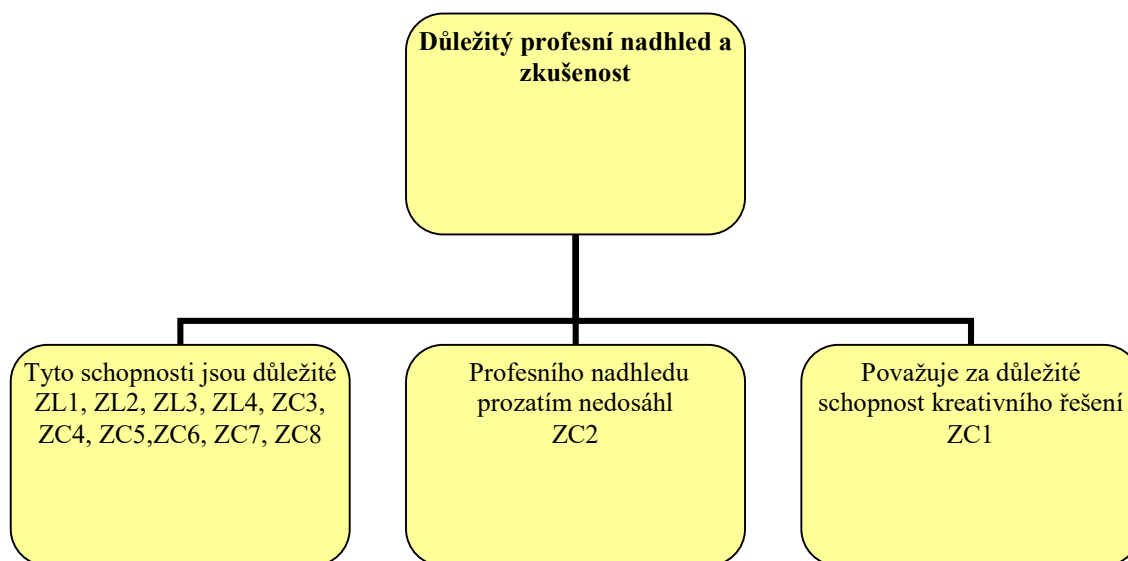


Schéma 5 ukazuje důležitost profesního nadhledu a zkušenosti v profesi speciálního pedagoga z pohledu zaměstnanců i zaměstnavatelů.

Kategorie číslo 6 se věnuje **zaměstnávání nedávných absolventů**. V této kategorii se zaměstnanci a zaměstnavatelé vyjádřili k tomu, jestli zaměstnavatelům působí problém zaměstnat nedávné absolventy. Zde se všichni ZL shodují, že zaměstnat absolventa není problém. Zajímavý názor vyjádřil ZL2: „*Někteří absolventi jsou výborní, někteří nebudou do praxe ani po deseti letech, jako v každém oboru. Ani absolvování vysoké školy není zárukou kvality.*“ Samotní speciální pedagogové většinou nemají stejný názor jako zaměstnavatelé. ZC8 řekl: „*Ano, praxe u mentálně postižených osob je v tomto věku pro ně velmi psychicky náročná, též finanční ohodnocení je málo motivující.*“ ZC1 odpověděl: „*V podstatě pociťuji silné rozdíly, dle mého názoru je to však tvořeno kolektivem, který nedrží při sobě. Na mém pracovišti nevyhodnocuji atmosféru jako přátelskou.*“ Kladnou odpověď měl ZC4 „*Ne, přicházejí totiž s novými nápady a přístupy.*“

Schéma 6 – Zaměstnávání nedávných absolventů.

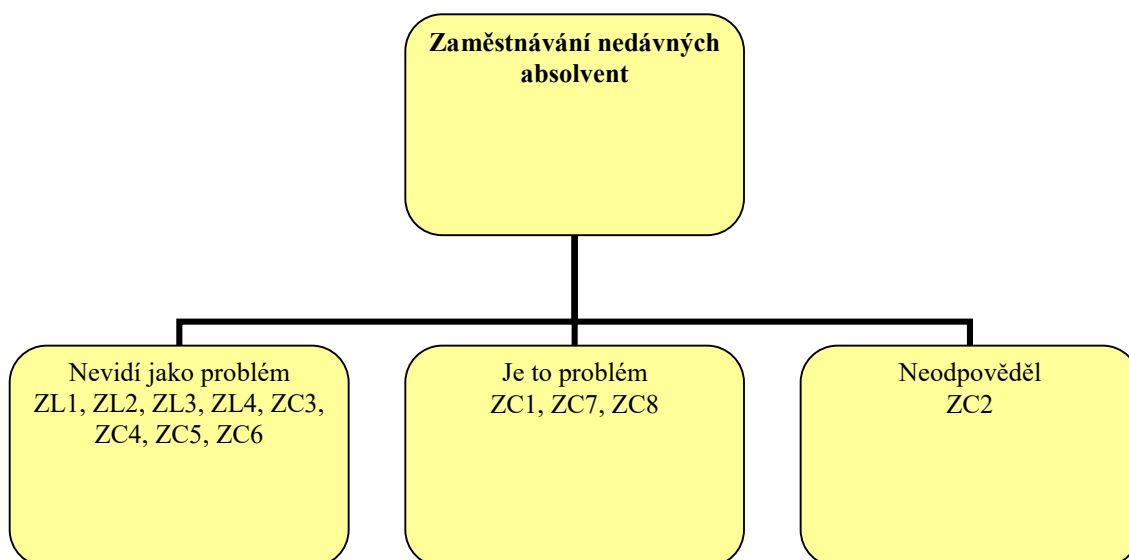


Schéma 6 ukazuje, že většina probandů se shodla, že zaměstnat nedávné absolventy není problém, ačkoliv tři probandi v tom problém shledávají.

Kategorie číslo 7 se nazývá **schopnosti a dovednosti speciálního pedagoga**. Zde se ZL1, ZL2 a ZL3 shodují především v empatii. Dále jsou odpovědi už rozdílné. ZL1 odpověděl rozsáhle: „*Naslouchat svěřeným jedincům, být empatický, pečlivý, trpělivý, orientace ve vzdělávacím a poradenském systému ČR, dovednosti vést skupinu od 5 do 18 let, plánování činnosti se svěřenými klienty, samostatnost, spolehlivost, flexibilita, práce na PC, řidič.průkaz.*“ Zajímavou odpověď shledávám i u ZL3: „*Schopnost odhadnout aspekty chování u dítěte a zároveň jeho schopností bez ohledu na momentální zátěž, objektivní hodnocení, zvládnutí stresu, systematika, chuť se vzdělávat.*“ U speciálních pedagogů stojí za zmínku odpověď ZC7: „*Zájem o obor, další vzdělávání, poznatky ze speciální pedagogiky, trpělivost, empatie k dětem, láska a výrazný projev.*“

Schéma 7 – Schopnosti a dovednosti speciálního pedagoga

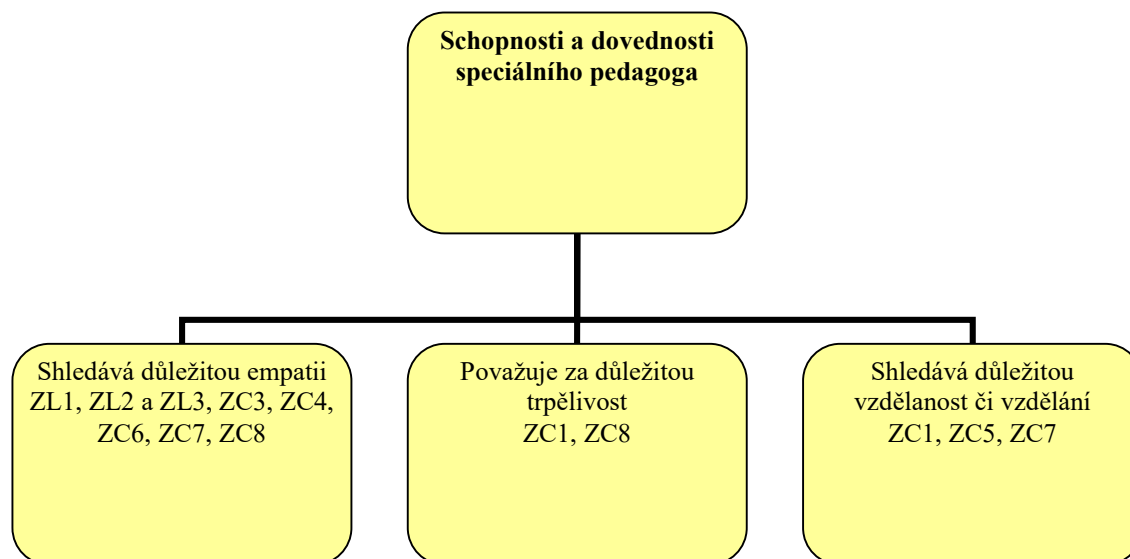


Schéma 7 ukazuje jako nejčastěji zmiňovanou schopnost speciálního pedagoga empatii.

Kategorie číslo 8 se nazývá **rozvoj schopností a dovedností speciálních pedagogů**. Odpovědi zaměstnavatelů se většinou shodovaly v tom, že některé jsou vrozené, jiné lze získat. ZL2 odpověděla: „*Empatie, rasová snášenlivost a rovné jednání, to jsou vlastnosti, s kterými se člověk narodí.*“ ZL4 vidí rozvoj schopností a dovedností takto: „*V rámci dalšího vzdělávání, podpory rozvoje, předávání zkušeností.*“ Speciální pedagogové rozvíjejí své schopnosti a dovednosti převážně samostudiem a kurzy. Negativně laděná odpověď byla vyřčena od ZC5: „*Možnosti jsou, avšak chuť už trochu schází. V poslední době narážím na mnoho kurzů, které považuji za ztrátu peněz, času a energie. Shledávám je absolutně nepřínosnými.*“

Schéma 8 –Rozvoj schopností a dovedností speciálních pedagogů

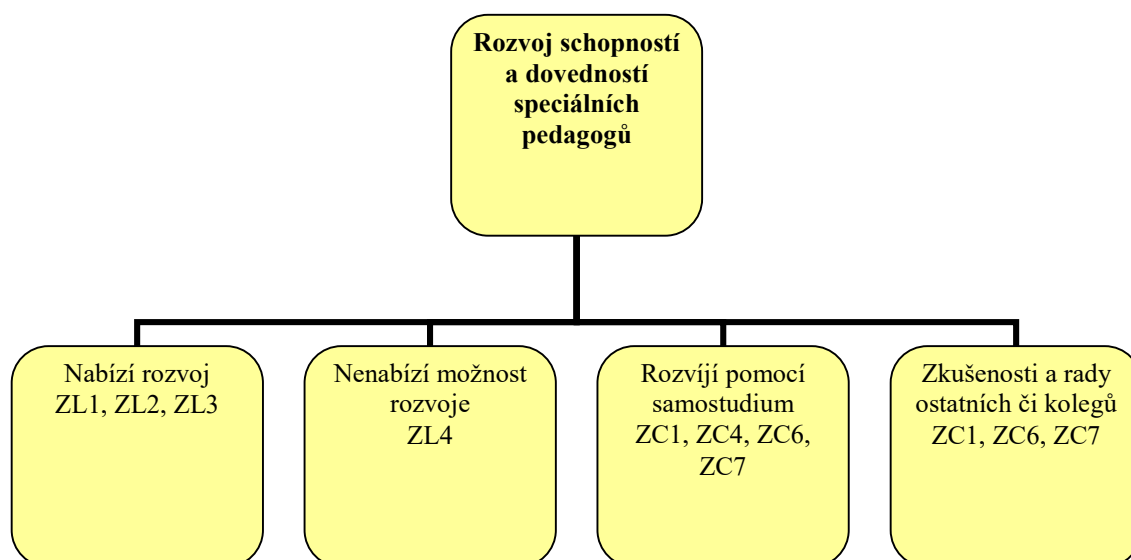


Schéma 8 ukazuje, že speciální pedagogové své schopnosti rozvíjejí nejvíce díky samostudiu nebo díky zkušenostem a radám svých zkušenějších kolegů.

Kategorii číslo 9 patří název **schopnost plánování a organizace**. Zde se všichni zaměstnavatelé shodli, že schopnost plánování a organizace je důležitá. Pro příklad ZL1 odpověděl: „*Samozřejmě. Bez schopnosti plánování se neobejde nikdo.*“ Obdobně to vidí i speciální pedagogové. ZC1 odpověděla: „*Sama považuji tyto schopnosti u sebe samotné jako nedostačující, kompenzuji to kreativitou a impulzivními nápady. Takže, pokud je někdo má, tak klobouček, avšak pokud ne, tak se to dá ocelkem dobře kompenzovat.*“ K tomu bychom doplnili odpověď ZC5: „*Ano, lze ji však nahradit schopností improvizace. U dětí s disabilitou jsou obvykle striktní plány k ničemu.*“

Schéma 9 – Schopnost plánování a organizace

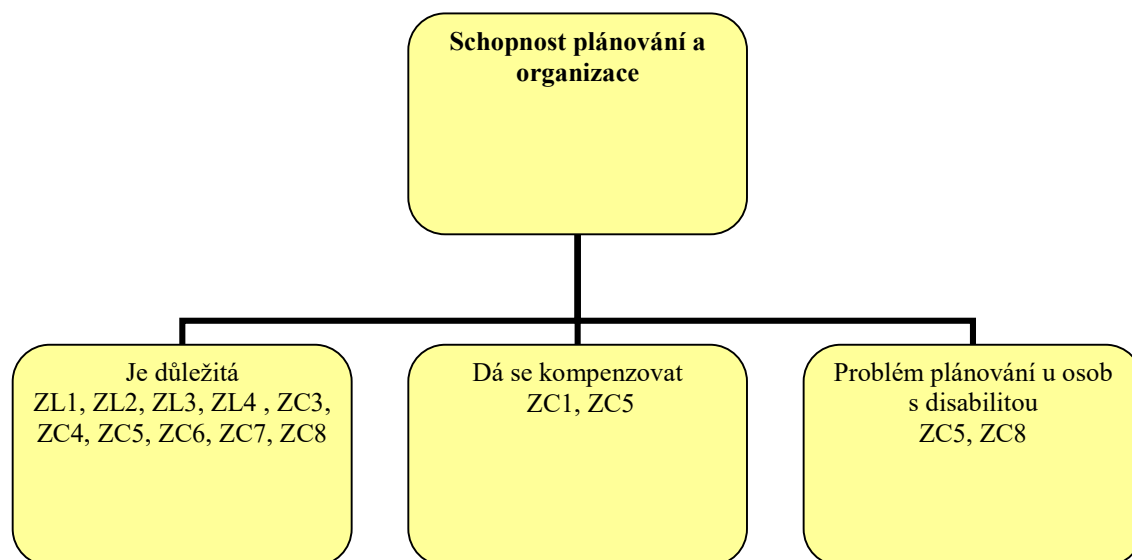


Schéma 9 ukazuje, že nadpoloviční většina probandů vidí schopnosti plánování a organizace jako nezbytnou pro profesi speciálního pedagoga.

Kategorii číslo 10 se nazývá **Důležité charakterové vlastnosti speciálního pedagoga**. Většina probandů se shoduje na trpělivosti. ZL1 odpověděl: „Empatie, komunikativnost, chápavost, trpělivost, pečlivost, organizační schopnost.“ Důležitou roli zde hraje i pozitivní naladění a smysl pro humor shodli se zde zaměstnavatelé i zaměstnanci. Pro příklad uvedu dvě odpovědi. „*Pozitivní naladění, být extrovert a rovné jednání.*“ (ZL2). A odpověď ZC5 je: „*Humor, trpělivost a kreativita.*“

Schéma 10 – Důležité charakterové vlastnosti speciálního pedagoga

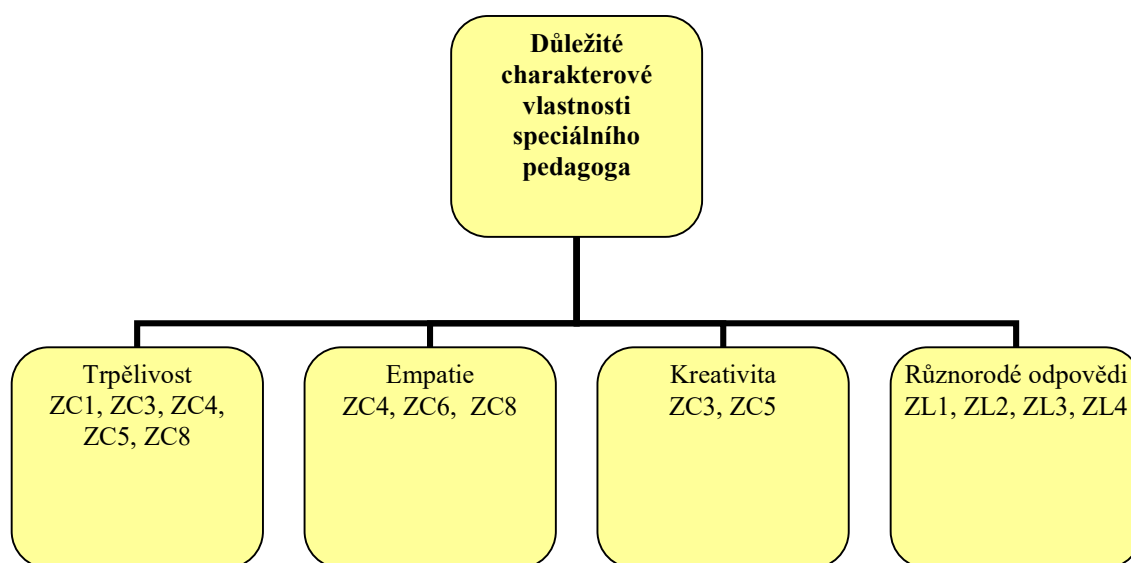


Schéma 10 ukazuje, že trpělivost, empatie a kreativita jsou nejčastěji zmiňovanými vlastnostmi při výkonu práce speciálního pedagoga, z čehož lze vyvodit, že jsou pro výkon této profese nezbytné.

Nejdůležitější vlastnost speciálního pedagoga vyhodnocuje **kategorie číslo 11**. Nejčastěji se v odpovědích nacházela empatie, kterou uvedlo více probandů. Objevuje se však i určitá nejistota u odpovědi ZL4, který odpověděl: „*Každý den jiná, vždy právě ta, která je zrovna potřeba.*“ A odpovědi ZC1: „*Nedokážu jednu zvolit, pokaždé potřebuji nejvíc jinou. Člověk nikdy neví, s čím na něj přijdou. Někdy je třeba sebeovládání, jindy zase zasmát se sám sobě.*“, což vypovídá o proměnlivosti názoru na tuto problematiku. Dále se u probandů objevily odpovědi pozdvihující vliv humoru či laskavosti.

Schéma 11 – Nejdůležitější vlastnost speciálního pedagoga.

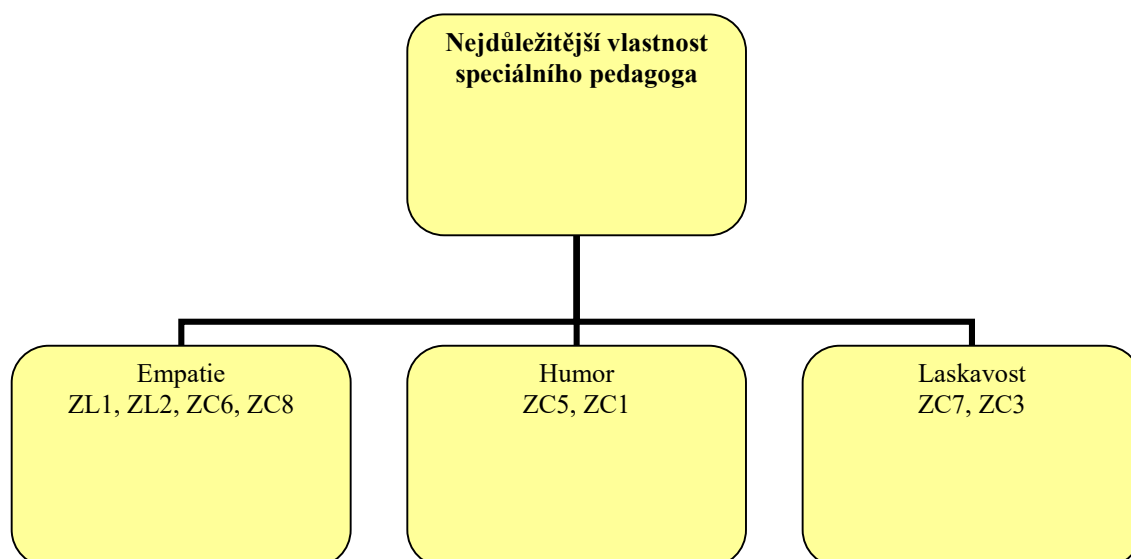


Schéma 11 ukazuje, že jako nejdůležitější vlastnost speciálního pedagoga lze vyhodnotit empatii, kterou v rozhovoru zmiňuje třetina probandů.

Kategorie číslo 12 zahrnuje téma **Syndromu vyhoření a jeho prevence**. Většina probandů je toho názoru, že u nich syndrom vyhoření hrozí a proto se věnují prevenci. Jeden z probandů přímo řekl: „*Ano, syndrom vyhoření se mě osobně dotýká, právě jej prožívám, svůj stav považuji za momentálně neměnný, a proto podávám v práci výpověď.*“ (ZC1) Další ze zaměstnanců si již syndromem vyhoření prošel. ZC2: „*V minulosti jsem potýkala se syndromem vyhoření, s čímž jsem byla nucena bojovat za pomoci odborníka, tedy supervizora. V současné době, se cítím již v dostatečné psychické kondici, nicméně se stále intenzivně věnuji prevenci a pravidelným supervizím.*“ Zaměstnavatelé ze syndromu vyhoření takové obavy nemají, protože se věnují prevenci, což přímo uvádějí ve svých odpovědích, pro příklad předkládáme odpověď ZL4: „*U mě k syndromu vyhoření nedojde, protože se věnuji pravidelné prevenci.*“

Schéma 12 – Syndrom vyhoření.

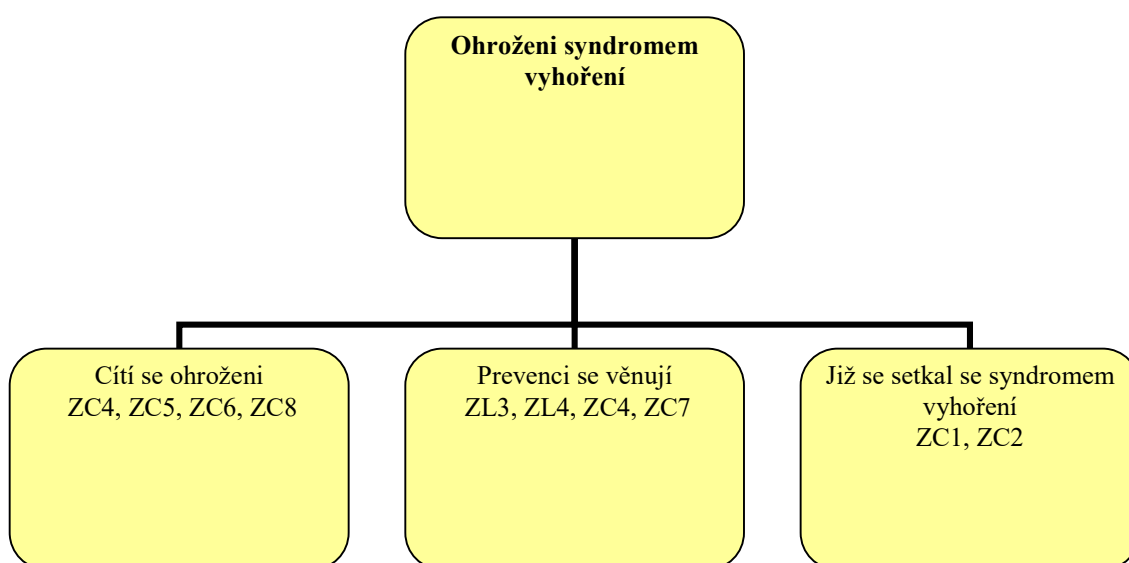


Schéma 1 ukazuje, že většina probandů si nemyslí, že jsou ohroženi syndromem vyhoření a věnují se též prevenci syndromu vyhoření.

Kategorie číslo 13 Supervize. Se syndromem vyhoření úzce souvisí supervize, která je jednou z prevencí syndromu vyhoření. Zaměstnavatelé všichni odpověděli kladně, že je jim supervize umožněna. U speciálních pedagogů jsou odpovědi i záporné. ZC5 odpověděl: „*Ano, ale pokud vím, žádný z učitelů ji nevyužil.*“ ZC6 dokonce odpověděl, že mu supervize není nabízena.

Schéma 13 – Supervize

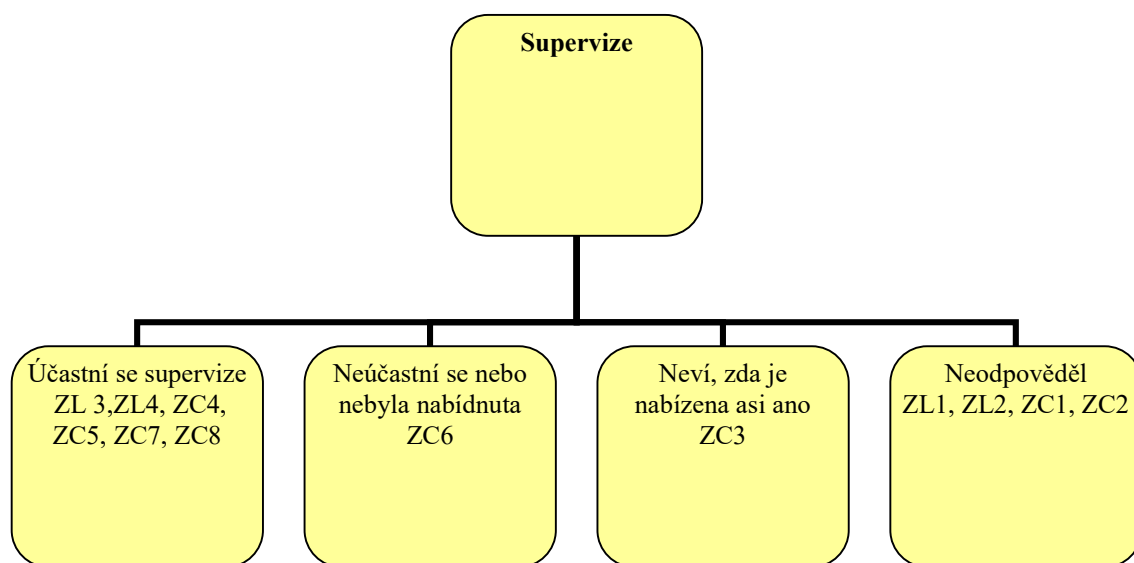


Schéma 13 ukazuje, že v zařízeních je speciálním pedagogům nabízena supervize v polovině případů. Druhá polovina probandů odpovídá vyhýbavě, ponechává otázku bez odpovědi a nebo si odpovědi nejsou jistí, z čehož lze usoudit, že pokud jim je tato možnost nabízena, nejsou o ní dostatečně informováni, nebo s ní v tomto zařízení nemají dostatečnou zkušenost.

Kategorie číslo 14 je závěrečná. je nazvána **Vysoké nároky na speciálního pedagoga**, a zodpovídá, zda si probandi myslí, že jsou na speciální pedagogy kladeny vysoké nároky. ZL1: „*Nároky vycházejí z pracovního zařazení, kontrolní činnosti nadřízených a schopnosti každého si zorganizovat pracovní čas.*“ ZL2 vidí však náročnost ve vývoji speciální pedagogiky, kdy se vyvíjí nejen obor, ale i pomůcky. Dále pak shledává náročnost v individualitě každého postižení a přístupu ke každé osobě. ZL3 a ZL4 se shodli, že ne. Dále ZL3 uvádí, že nároky jsou kladeny pouze z pohledu administrace. ZC1 odpověděla: „*Mám zkušenosti s prací v K-centru i v Azylovém domě a nic z toho nebylo tak náročné, jako speciální pedagog. Takže ano, myslím si, že jsou.*“

Schéma 14 – Vysoké nároky na speciálního pedagoga

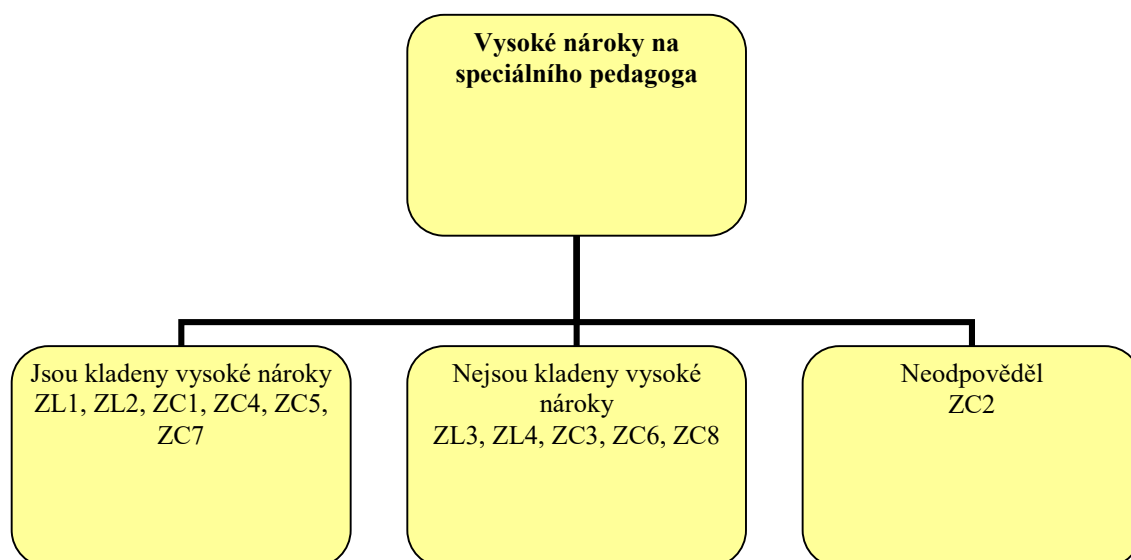


Schéma 14 ukazuje, že pět probandů nepovažuje profesní nároky za vysoké, avšak více než polovina, tedy šest probandů, uvádí, že tyto vysoké nároky v práci pociťuje.

Poslední otázkou jsme zjišťovali, zda zaměstnavatelé chtějí k danému tématu něco dodat. ZL2 řekla: „*Nemám co dodat. Pouze bych chtěla říct, že vyhořelí speciální pedagogové by se měli poohlédnout po jiném zaměstnání.*“ Další probandi se nevyjádřili.

5 Diskuze

Poznatky získané v tomto výzkumu, jsou charakteristické pouze pro náš výzkumný soubor. Otázky vycházejí z teoretických zdrojů, s nimiž převážně korelují. V této kapitole jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření, které bylo uskutečněno v zařízeních, kde se uplatňují speciální pedagogové na různorodých pozicích pokrývajících široké spektrum uplatnění současných speciálních pedagogů v dynamicky se rozvíjející oblastech společenských, pracovních a edukativních. Sběr dat pro empirickou část probíhal ve dvou fázích. V první fázi jsem se osobně sešla s jednotlivými zaměstnavateli, kteří mi potvrdili zájem o spolupráci. Tito zaměstnavatelé speciálních pedagogů na Strakonicku mi poskytli rozhovory a taktéž doporučili vhodné osoby ze svých zařízení pro druhou fázi mého výzkumu, která zahrnovala rozhovory se zaměstnanci. Hlavními cíli této práce bylo zjistit profilaci speciálního pedagoga v reálném pracovním prostředí, zmapovat postoj k profesnímu sebevzdělávání a taktéž zmapovat požadavky vedoucího managementu na speciálního pedagoga na svém pracovišti. Pro dosažení tohoto cíle byly stanoveny čtyři výzkumné otázky: Jaké mají dosažené vzdělání speciální pedagogové v reálném pracovním prostředí? Jaké kompetence uplatňují speciální pedagogové ve svém pracovním procesu? Jak se sebevzdělávají v rámci své profese? Co požaduje od speciálních pedagogů vedoucí managementu? Při studiu odborné literatury týkající se těchto témat, lze narazit na problém, který se vyskytuje v nedostatečném množství zdrojů, věnujících se konkrétně oblasti speciální pedagogiky, ačkoliv tyto zdroje jsou k sehnání, tak se velmi často věnují specifikům učitelů na běžných školách, případně u sociálních pracovníků, málokdy se však dotýkají konkrétně oblasti speciální pedagogiky. Proto je nutné tyto poznatky přizpůsobit. Pro získání teoretické základny byl vypracován polostrukturovaný rozhovor zahrnující 14 kategorií pro obě skupiny probandů.

Prvním cílem empirické části bylo zjistit profilaci speciálního pedagoga v reálném pracovním prostředí. V literatuře lze dohledat informaci, že speciální pedagog vykonává svou profesi v širokém spektru profesí, kdy může působit jako pedagog, při výkonu ústavní či ochranné výchovy, ale i na pozici sociálního pracovníka (vyhláška č. 103/2014 Sb, č.109/2002 Sb., zákon č 111/1998 Sb.) Praktická část této práce potvrzuje, že nabídka práce na pozicích vhodných pro speciální pedagogy je skutečně široká, a to i na území Strakonicka. Náplní této profese je řešení mnoha různorodých

problémů z hlediska společenského, pracovního a edukativního, které jsou spjaty s různými druhy postižení nebo výchovnými problémy (Průcha, 2007). Absolvent oboru speciální pedagogiky se může ucházet o zaměstnání napříč ministerskými rezorty i v nestátním sektoru, ale také ve školství jako jsou SPC, PPP, střediska výchovné péče, diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy a především ve speciálních školách (Průcha, 2007, srov. Pešová, Šamalík, 2006). Podle Dosoudila (2012) je pracovní náplní vychovatele péče, administrativa, profesionální rozvoj, výchovná činnost s jednotlivcem nebo se skupinou a záruka bezpečnosti. Ke zmapování individuální náplně profese speciálního pedagoga byly využity otázky v kategorii 1. Již zde vidíme v odpovědích různorodost této profese. Probandi se věnují vzdělávání a výchově zdravotně postižených osob, starají se o naplnění volného času klientů, rozvoj pozornosti a osobnostních kvalit žáků se speciálními potřebami, komunikaci se žáky atd. Zaměstnavatelé popsali náplň speciálního pedagoga odborněji ZL1: *„Pokud má vedle speciálního pedagoga také aprobaci, vyučuje předměty své aprobace, popřípadě podobné. Jinak speciální pedagogové pracují jako vychovatelé skupin, neboť složení našich klientů je rozmanité a bez speciálního pedagoga by asi vychovatelé nedosahovali takových výsledků, jakých dosahují.“*

Druhým cílem bylo zmapovat postoj speciálního pedagoga k profesnímu sebevzdělávání. Kucharská (2013) se zabývá ve své literatuře dalším vzděláváním, kdy píše, že pedagog-speciální pedagog, by se měl rozvíjet v poradenských otázkách, naopak vystudovaný oborový speciální pedagog by se měl zaměřit na školní didaktiku. Stejně tak by se měli rozvíjet např. v kurzech zaměřených na mobilitu osob, nebo na kurzy o výchově a vzdělávání apod. Zaměstnanců a zaměstnavatelů jsme se ptali jaké kurzy či jiné formy vzdělání by chtěli absolvovat jako speciální pedagogové. V praktické části vyšlo najevo, že většina speciálních pedagogů by se chtěla dále vzdělávat v oblasti terapií. Oproti tomu zaměstnavatelé mají širší představy o kurzech speciálních pedagogů, z čehož vyplývá, že vzdělávání speciálních pedagogů považují za nutné rozšiřovat i v jiných odvětvích, než v širokém spektru v současnosti realizovaných terapií. Zarazilo nás, že nikdo nezmínil kurzy zaměřené na etiku či komunikaci a alternativní komunikaci. Myslíme si, že zaměstnavatelé by měli kurzy zaměřené na etiku a způsoby komunikace zaměstnancům častěji nabízet. Jsou to věci, které není na škodu opakovaně připomínat ani lidem s dlouhodobou praxí.

Pro kvalifikovaného speciálního pedagoga je důležitá i sebereflexe. Souhlasíme s autorkou Andršovou (2012), která píše, že člověk pracující v pomáhajících profesích

si musí být vědom svých schopností, dovedností, vlastností a zároveň musí umět pojmenovat své nedostatky. Je to znak vyzrálé rozvíjející se osobnosti. Člověk, který zná sám sebe, snáze pochopí lidi kolem sebe. Se sebereflexí lze úzce spojit téma syndromu vyhoření a supervize. Podle našeho názoru jsou účinnou formou prevence proti syndromu vyhoření a určitou formou supervize prožitkové kurzy zaměřené na sebereflexi a sebepoznání. Co potřebuje přetížený speciální pedagog? Uvolnění, naučit se relaxovat, prožít něco jiného, než je každodenní rutina. Potřebuje uvědomit si a poznat svoje silné a slabé stránky. Také tím získá možnost setkat se s lidmi, kteří řeší podobné problémy a podobná dilemata. Tyto kurzy bývají pořádány často formou výjezdních vícedenních školení. Daný zaměstnanec se podívá někam, kde je to hezké. Během delšího školení si vytvoří přátelské vztahy s kolegy z kurzu a může se uvolnit tím, že vzájemně řeší společné problémy. Bohužel tyto kurzy nebývají často zaměstnavateli podporovány kvůli finanční a časové náročnosti.

Nejčastěji v literatuře zmiňovaným pojmem prevence syndromu vyhoření je supervize. Supervize je péče o emoce pracovníka, pomoc při řešení náročných a stresových situací, rozvíjí dovednosti a pomáhá získat nové dovednosti pracovníka u začínajících pracovníků plní i vzdělávací funkci (Venglářová, 2007). Probandů jsme se konkrétně ptali, zda jim je nabízena možnost supervize. Speciálním pedagogům je nabízena supervize v polovině případů. Druhá polovina probandů odpovídá vyhybavě, ponechává otázku bez odpovědi, nebo si odpovědi nejsou jistí, z čehož lze usoudit, že pokud jim je tato možnost nabízena, nejsou o ní dostatečně informováni, nebo s ní v tomto zařízení nemají dostatečnou zkušenost. Náš předpoklad je, že všichni probandi mají o supervizi zájem. Ale může to být i jinak. Mají opravdu všichni o supervizi zájem? Problém může být v nedostatečné informovanosti o této formě podpory, či v nedostatečné připravenosti na supervizi. Také zde může hrát roli osobnost supervizora a nedůvěra k němu.

Ke zmapování oblasti, kterou se zabývá třetí cíl, tedy jaké požadavky má vedoucí management na speciálního pedagoga, je mimo zákonného vzdělání potřeba zodpovědět otázky týkající se charakterových vlastností, schopností a dovedností speciálních pedagogů. Podle dostupné literatury můžeme říci, že předpokladem jsou profesionální dovednosti na vysoké úrovni především v didaktické, diagnostické a komunikativní oblasti. Probandi hodnotí jako důležité schopnosti a dovednosti nejčastěji empatii, kreativitu, trpělivost. Objevuje se zde také názor, že je podstatný i zájem o obor a touha po dalším vzdělávání. Projekt ISA Národního ústavu pro vzdělání, který probíhal

v letech 2009-2015, se zabýval výzkumem, jaké znalosti, schopnosti a dovednosti má mít absolvent ucházející se o místo v sektoru služeb. Na prvních příčkách se objevilo: umět nést zodpovědnost, mít komunikační schopnosti a schopnost řešit problém (Důležitost kompetencí podle zaměstnavatelů, ©2015). Následující kategorie otázek ověřují, jaké mají speciální pedagogové v reálném profesním životě možnosti tyto schopnosti a dovednosti rozvíjet. Odpovědi zaměstnavatelů se většinou shodovaly v tom, že některé jsou již vrozené, jiné lze získat. Zjistilo se, že speciální pedagogové své schopnosti rozvíjejí nejvíce díky samostudiu nebo díky zkušenostem a radám svých zkušenějších kolegů. Kvalifikovaný speciální pedagog by měl mít dle názorů probandů i schopnost plánování a organizace. Tyto schopnosti shledávají probandi jako důležité, někteří jako stěžejní, jiní jako nahraditelnou. U těchto odpovědí mi chybělo, že nikdo neuvedl schopnost nadchnout a motivovat. To je podle mého názoru velmi důležitá vlastnost pro úspěšné pedagogické působení.

V další části výzkumu, byly zkoumány názory na charakterové rysy speciálních pedagogů. Tyto rysy zmiňují i Stankowski a Škodivier (in Pacnerová, 2004). Jedná se o spravedlivost, mít rád mládež a chránit ji. Pedagog by měl být vyrovnaný, chápavý, moudrý, sympatický, důsledný, důvěryhodný, optimistický, shovívavý. Nároky klientů jsou náročné, od vychovatele očekávají široké zájmy a dovednosti, zájem o sport a silný typ osobnosti. Probandi nejčastěji ve svých odpovědích zmiňují humor, trpělivost a kreativitu. Konkrétně humor, trpělivost a kreativita budí dojem, že jsou pro výkon této profese nezbytné. Dále se u probandů objevily odpovědi pozdvihující vliv laskavosti. Souhlasíme s názorem Knotové (2014), že speciální pedagog by měl umět radovat se ze života. S tím úzce souvisí humor, který je odlehčením pro speciálně pedagogickou praxi. I humor zde ale musí být laskavý, což koresponduje s odpověďmi probandů. Ti uvádějí laskavost jako jednu z nejdůležitějších vlastností speciálního pedagoga. V načtené literatuře je často zmiňováno i umění naslouchat. Tato vlastnost se však vůbec v odpovědích neobjevila.

Spektrum jmenovaných názorů a charakterových vlastností výše uvedené vypadá téměř idylicky. Nikdo z probandů již ale neřekl, že vliv starších kolegů - unavených a třeba i částečně trpících syndromem vyhoření – může otupit nadšení a názory nováčků časem změnit. Empatie a humor se mohou pomalu a nenápadně vytrácet a mohou být nahrazovány pohodlnými s méně psychicky náročnými stereotypy. Tato oblast je velmi osobní. Pro dotazovaného může být těžké přiznat syndrom vyhoření, který lze v našich poměrech považovat za selhání jednotlivce, ačkoliv správnou funkčností systému by

mělo být možné mu předcházet. Knotová (2014) říká, jak syndromu vyhoření předcházet. Podle ní je důležité, aby speciální pedagog byl schopen rozlišovat svůj osobní život od profesního. Také by měl umět zpět načerpat sílu, jak psychickou tak fyzickou. Jeden z probandů přímo uvedl, že se jej syndrom vyhoření osobně dotýká, právě jej prožívá, svůj stav považuje za momentálně neměnný a dokonce na jeho základě podal v práci výpověď. Další z probandů uvedl, že se v minulosti potýkal se syndromem vyhoření, s čímž byl nucen bojovat za pomoci odborníka, tedy supervizora. V současné době, se cítí již v dostatečné psychické kondici, nicméně se stále intenzivně věnuje prevenci a pravidelným supervizím, které jsou mu poskytovány na základě jeho žádosti. Všichni zbylí probandí si uvědomují riziko syndromu vyhoření a specifickým způsobem se věnují jeho prevenci. Jedná se například o meditaci či spolupráci s kolegy. Zde je však zajímavá návaznost na otázku, která se zabývá kurzy sebereflexe a sebepoznání, což jsou jistě oblasti, které by mohly mít na daný syndrom vliv. Zaměstnavatelé zde považují nabídku za poměrně bohatou, někdy dokonce zacházejí až k otázce toho, že lidé, kteří by tyto kurzy potřebovali, je nevyužívají. Nicméně dotazovaní zaměstnanci v této otázce již tak pozitivní nebyli. Pouze jeden odpověděl, že má v této oblasti různorodé možnosti, zbytek se odpovědi buďto vyhnul, nebo odpověděl záporně, tedy že tato možnost mu nabídnuta nebyla, případně si ji musí zařídit sám, tak, aby splňovala jeho představy, či ji realizuje pouze jednostranně v rámci supervizí v zařízení, avšak to zcela neuspokojuje jeho potřeby.

Mezi mnou hodnocené nejzajímavější výstupy tohoto výzkumu patří poměrně rozšířená neznalost pojmů schopností a dovedností speciálních pedagogů. Otázka, která se v tomto výzkumu věnovala právě této oblasti, byla jako jediná podrobněji dotazovaná. Jednotliví respondenti mne žádali o bližší specifikaci těchto pojmů, ačkoliv měli v celku dobrou představu o jejich významu, přáli si být ujištěni, případně podpořeni v tom, že právě já si pod těmito pojmy představuji stejnou významovou definici. Dva z probandů dokonce načali téma, kdy se tyto dva pojmy objevují v odborné literatuře, a to jako synonyma jiných slov, například vlastností nebo v jiném významu. Je možné, že tento fenomén je způsobený právě poměrně nejednotnou terminologií v této oblasti, existencí nesprávně překládané literatury od zahraničních tvůrců a tím, že tato slova mají v českém jazyce hodnotu synonym.

Zajímavým faktem, který z výzkumu vyplývá napovrch, je ten, že zaměstnavatelé posuzují zaměstnávání nedávných absolventů jako bezproblémové. Samotní zaměstnanci, však v tomto tématu zcela jednotní nejsou. Jeden z probandů specifikuje

svůj zamítavý postoj potřebou delšího zaučení a přímého vedení zkušenějšího speciálního pedagoga, což však dle jeho názoru není v současné době možné realizovat s dostatečnou kvalitou, vzhledem k časovému pracovnímu vytížení. Naopak další z probandů zdůrazňuje možnost získání nových podnětů od čerstvých a „neopotrebovaných“ absolventů. Vliv na tyto odpovědi, by mohla mít také nedostatečná prevence syndromu vyhoření, případně nedostatečné rozplánování práce, které může vést k pocitům pracovního tlaku.

Snažili jsme se najít odpověď i na otázku, jak je při této profesi je důležitá zkušenost a určitý profesní nadhled. Kyriacou (2012) zmiňuje rozvoj pedagogických dovedností podle Perrottové. Ta rozděluje kompetence pedagoga do tří fází. V kognitivní fázi si pedagog uvědomuje, co daná dovednost představuje. Je schopen rozumět jednotlivým prvkům a správně je utřídit, chápe jak tyto dovednosti zúročit. Druhou fází je praxe. Pedagog se s konkrétními dovednostmi seznamuje a zkouší si je. Poslední etapou je zpětná vazba. Je tato pracovní pozice vhodná pro nedávné absolventy? Odpovědi byly různorodé, někdy dokonce vzájemně se vylučující. Někteří probandi dostatečnou praxi považují za neocenitelnou, pro jiné je druhořadá. Zaměstnavatelé překvapivě zkušenost neřadí mezi vlivné favority, spíše poukazují na ostatní vlastnosti pedagogů, jejich schopnost přijímat nové informace a nadále se rozvíjet. Podle mého názoru se může za tímto rozporem skrývat to, že u lidí, kteří dlouho pracují s touto skupinou, může dojít k určitým návykům a stereotypům, které kvalitu práce nezvyšují, naopak. Proto může být pedagog s kratší praxí pro zařízení či školu větším přínosem, má-li potřebné vlastnosti. U zaměstnanců se zdánlivě vliv zkušenosti odvíjí od délky praxe. U zaměstnanců s krátkou praxí je praxi přikládána větší váha než u zaměstnanců s praxí v řádech desítek let, kteří vidí smysl spíše v neustálém rozvoji. Dle mého názoru je tento postoj způsobeným právě získáním profesní zkušenosti jako takové.

Dále se výzkum zaměřuje na zodpovídání otázky, jak rozvíjet schopnosti a dovednosti své a svých zaměstnanců. Více než polovina zaměstnavatelů si myslí, že některé jsou vrozené a člověk je buďto má, nebo nemá. Naopak zaměstnanci jsou v tomto ohledu poněkud více pozitivně laděni. Cítí přínos ve zkušenostech pracovních i z osobního života, sebevzdělávání, samostudiu případně vzájemným sdílením zkušeností s kolegy. S tímto tvrzením se ztotožňuji spolu s informacemi získanými na základě načtené literatury, která jasně hovoří o určité potřebě vyzrálosti osobnosti. Teoretické zdroje však podporují i názor zaměstnavatelů, když zmiňují nedostatečnou

sebereflexi či nedostatečné schopnosti vedoucí k nabytí pedagogických dovedností v praxi.

Během výzkumu jsem zjistila, že ve speciální pedagogice jsou důležité podobné vlastnosti a kompetence, jako v sociálních službách, kde pracuji jako sociální pracovníce v domově pro seniory. Nesmí chybět etika, empatie, laskavost, humor a profesionalita. Proto je také pro oba obory velmi důležité správně nastavené a dostupné vzdělávání. Obě profese jsou též ohroženy syndromem vyhoření.

Práce speciálních pedagogů mě nadchla. Společnost dětí a prostředí školy mě přivedly na myšlenku, že je možná vhodnou prevencí syndromu vyhoření po nějakém čase změnit cílovou skupinu pro svoji práci.

6 Závěr

V rámci výzkumného šetření bylo prokázáno, že speciální pedagogové uplatňují různé kompetence v různém pořadí na hodnotovém žebříčku. Z pohledu zaměstnavatelů, jsou velmi rozličné a jejich potřeba vychází z konkrétního pracovního místa, ke kterému se váže uplatnění speciálního pedagoga. Pro jednoho zaměstnavatele je důležitá dobrá orientace v poradenském systému ČR či řidičský průkaz, druhý tyto aspekty absolutně mívá a pozdvihuje ve své odpovědi například rasovou snášenlivost či zvládání stresu. Zaměstnanci v tomto ohledu považují za podstatné spíše vlastnosti, než dovednosti. Ve větší míře byla zmiňována konkrétně trpělivost či kreativita. Dále se dozvídáme o možnostech rozvoje těchto kompetencí, které jsou dle některých zaměstnavatelů omezené, avšak zaměstnanci vnímají jako možnou cestu samostudium a sebevzdělávání. Při pokusu zmapovat typy školení pro nácvik dovedností, sebereflexe nebo sebepoznání se však tři probandi vyhnuli odpovědi a zbytek se převážně orientoval na rozvoj dovedností, což je však pouze jedna složka kompetencí. Pouze jeden ze zaměstnavatelů uvádí kurz zaměřený na sebereflexi.

Z výsledků šetření dále vyplývá, že pracovní náplň speciálních pedagogů má skutečně široký záběr a ve speciálně-pedagogických zařízeních na území Strakonicka, jsou hojně pokryty všechny zákonné náplně práce speciálních pedagogů. Speciální pedagogové zde pracují na pozicích učitelů, vychovatelů, sociálních pracovníků, aktivizačních pracovníků. Zmapování postojů k profesnímu sebevzdělávání poukázalo na drobné nedostatky nabízených a skutečně realizovaných služeb. Z pozice zaměstnavatelů je jasně patrné, že dle jejich názoru, je tato oblast poptávky pokryta dostatečně, nicméně mnoho zaměstnanců tento názor nesdílí, obvykle se kladně vyjadřují spíše v rovině zdokonalování dovedností a rozšiřování vědomostí, ale oblast supervize, sebereflexe a sebehodnocení hodnotí jako stále nedostatečně realizovanou.

Snaha o zmapování požadavků vedoucího managementu na speciálního pedagoga poukázala na pozitivní zprávy týkající se zaměstnávání absolventů, která se z pohledu zaměstnavatelů jeví jako bezproblémová. Zaměstnavatelé jasně znají požadavky na vzdělání svých zaměstnanců a v následném rozhovoru projeví různorodé představy o rozšiřování vzdělání svých potencionálních zaměstnanců pomocí kurzů, celoživotního vzdělávání a ostatních zdrojů umožňujících rozšíření dovedností, schopností a kompetencí.

7 Zdroje

Knižní zdroje

1. ANDRŠOVÁ, Alena. *Psychologie a komunikace pro záchranáře: v praxi*. Praha: Grada, 2012. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4119-2.
2. BAŠTECKÁ, Bohumila a kol. *Klinická psychologie v praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 420 s. ISBN 80-7178-735-3.
3. BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. 375 s. ISBN 978-80-7367-930-9.
4. BOUČEK, Jaroslav a kol. *Lékařská psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 141 s. Skripta. ISBN 80-244-1501-1.
5. CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 287 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4033-1.
6. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
7. ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Vyd. 3. Brno: Doplněk, 2002. 384 s. ISBN 80-7239-107-0.
8. ČÁP, Jan, Marie ROZSYPALOVÁ a Věra ČECHOVÁ. *Psychologie: obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. 3. vyd., v nakl. H & H 1. upr. Praha: H & H, 1998. 206 s. ISBN 80-86022-36-6.
9. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
10. FISCHER, Slavomil et al. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. 299 s. ISBN 978-80-7387-792-7.

11. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
12. HANÁKOVÁ, Adéla. *1000 pojmů ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 225 s. ISBN 978-80-244-3218-2.
13. HANZELKOVÁ, Alena. *Strategický marketing: teorie pro praxi*. Vyd. 1. Praha: C.H. Beck, 2009. C.H. Beck pro praxi. ISBN 978-80-7400-120-8.
14. HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
15. HELUS, Zdeněk, Vladimír ml. HRABAL, Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.*
16. HOLUBOVÁ, Martina et al. *Manuál speciálních pedagogů SIM*. [Praha]: IPPP ČR, ©2008. 81 s. ISBN 978-80-86856-55-1.
17. HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.
18. CHROMÝ, Jan. *Materiální didaktické prostředky v informační společnosti*. Vyd. 1. Praha: Verbum, 2011. Komunikace a média. ISBN 978-80-904415-5-2.
19. KALEJA, Martin, a Eva ZEŽULKOVÁ, ed. *Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí Inkluzivní vzdělávání v globálních a v užších kontextech: terciární vzdělávání - otázky k inkluzi: [4.12.2014]*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. [200] s. ISBN 978-80-7464-660-7.
20. KALINA, Kamil. *Terapeutická komunita: obecný model a jeho aplikace v léčbě závislosti*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2449-2.
21. KANTOR, Jiří a kol. *Základy muzikoterapie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 295 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2846-9.

22. KAPOUNOVÁ, Gabriela. *Ošetřovatelství v intenzivní péči*. Praha: Grada, 2007. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-1830-9.
23. KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
24. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
25. KUTNOHORSKÁ, Jana. *Výzkum v ošetřovatelství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2713-4.
26. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Překlad Dominik Dvořák a Milan Koldinský. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
27. MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 511 s. ISBN 978-80-7367-859-3.
28. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
29. NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1997. 115 s. ISBN 80-85937-60-3.
30. PACNEROVÁ, Helena, Adéla ZELENDA KUPCOVÁ a Jan ŽUFNÍČEK. *Vybraná témata vychovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. 136 s. ISBN 978-80-87652-59-6.
31. PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 150 s. Psyché. ISBN 80-247-1216-4.

32. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2010. 402 s. ISBN- 13: 978- 80-7315-198-0.
33. PLAMÍNEK, Jiří. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnání*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. Management (Grada). ISBN 978-80-247-4751-4.
34. POTMĚŠILOVÁ, Petra et al. *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Praha: Parta, 2013. 186 s. ISBN 978-80-7320-179-1.
35. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
36. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007. 372 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
37. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
38. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
39. SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.
40. ŠVEC, Vlastimil. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. 233 s. ISBN 80-85931-87-7.
41. UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
42. VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
43. VALENTA, Milan et al. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

44. VALIŠOVÁ, Jaroslava. *Speciální pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979. 171, [1] s. Knižnice speciální pedagogiky.
45. VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Problematické situace v péči o seniory: příručka pro zdravotnické a sociální pracovníky*. Praha: Grada, 2007. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2170-5.
46. VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Supervize v ošetrovatelské praxi: obecný model a jeho aplikace v léčbě závislostí*. Praha: Grada, 2013. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4082-9.
47. VÝROST, Jozef, Růžena KOMÁRKOVÁ a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie III: sociálněpsychologický výcvik*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2001. 224 s. Psyché. ISBN 80-247-0180-4.

Internetové zdroje

1. ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2016-10-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.
2. Česko. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhláška č. 72 ze dne 17. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, částka 20, s. 490-502. [online]. [cit. 2016-10-11]. Dostupné také z <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>>. ISSN 1211-1244.
3. Česko. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, částka 20, s. 503-508. [online]. [cit. 2016-10-11]. Dostupné také z <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>. ISSN 1211-1244.

4. Důležitost kompetencí podle zaměstnavatelů. [online]. [cit. 2016-12-20]. Dostupné také z <<http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/4-1-01/Dulezitest-kompetenci-podle-zamestnavatelu/26?Oblast=1&vs=4&s=5¶mName=s>>

Cizojazyčné zdroje

1. BAILEY, Kathleen M. *Language teacher supervision: a case-based approach*. New York: Cambridge University Press, 2006. ISBN 0521838681.
2. JOHNS, Beverley H., Mary Z. MCGRATH a Sarup R. MATHUR. *The many faces of special education: their unique talents in working with students with special needs and in life*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education, c2010. ISBN 978-1607091011.
3. MAMLIN, Nancy. *Preparing effective special education teachers*. New York: Guilford Press, c2012. ISBN 978-1462503063.
4. SANNA, Ellyn. *Special education teacher*. National Highlights, c2014. ISBN 978-1-4222-2750-3.
5. SCHAUFELI, Wilmar a Dirk ENZMANN. *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis, c1998. ISBN 9780748406982.