

LUKÁŠ STÁREK (ed.) a kol. autorů

**SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ PRAXE
JAKO VÝZNAMNÝ KOMPONENT
PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY STUDENTŮ
– STUDENT – PRAXE – PROFESE**

**SPECIAL EDUCATION WORK PLACEMENT
AS A CRUCIAL COMPONENT
OF UNDERGRADUATE STUDENT PREPARATION
– STUDENT – PRACTICE – PROFESSION**

**UNIVERZITA
JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA
2021**

**SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ PRAXE JAKO VÝZNAMNÝ
KOMPONENT PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY STUDENTŮ
– STUDENT – PRAXE – PROFESE**

**SPECIAL EDUCATION WORK PLACEMENT AS A CRUCIAL
COMPONENT OF UNDERGRADUATE STUDENT PREPARATION
– STUDENT – PRACTICE – PROFESSION**

Autorský kolektiv

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.
doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D. PhDr. Miroslava Kotvová, Ph.D.
PhDr. Zdeněk Moucha, CSc. Mgr. et Mgr. Petra Konečná, DiS.

Recenzenti

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra SP

PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra SP

Vydavatel

Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Roháčova 63, 130 00 Praha 3

Vydání I.

Počet stran 154

Praha 2021

© Univerzita Jana Amose Komenského Praha

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této publikace nesmí být kopírována a reprodukována v jakékoli formě bez písemného souhlasu vydavatele.

Kapitoly číslo 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 a 10 jsou výstupem interního výzkumného projektu Univerzity Jana Amose Komenského Praha s názvem „Výzkumná analýza strategie řešení a realizace pedagogické praxe na katedře speciální pedagogiky“ realizovaného v letech 2020 a 2021.

Vydání publikace bylo hrazeno z institucionální podpory na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace, kterou univerzitě poskytlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

ISBN 978-80-7452-208-6

O B S A H

ÚVOD	6
1. REFLEXE MODELU ODBORNÉ PRAXE KATEDRY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY UNIVERZITY JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA	9
Úvodem	9
1.1 Organizace odborných praxí studentů Katedry speciální pedagogiky	9
1.2 Rozsah a nastínění obsahu praxe v rámci studijního programu Speciální pedagogika	11
1.3 Rozsah a nastínění obsahu praxe v rámci studijního programu Resocializační a penitenciární pedagogika	13
2. SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA V HISTORICKÉM SVĚTLE SVÉHO VÝVOJE	17
2.1 Norma, normalita a společenský vývoj	18
2.2 Vývojové etapy	19
2.3 Závěrem	22
3. PODSTATA A ROZVOJ MULTIDISCIPLINÁRNÍ SPOLUPRÁCE	25
Úvodem	25
3.1 Inter a multi disciplinární přístup	25
3.2 Multidisciplinární tým	26
3.3 Závěrem	29
4. KOMUNIKAČNÍ PŘÍSTUPY POUŽÍVANÉ V RÁMCI ODBORNÉ PRAXE U DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	33
Úvodem	33
4.1 Přístupy v komunikaci nejen u žáků se sluchovým postižením	33
4.2 Závěrem	40
5. SUPERVIZE JAKO NÁSTROJ DALŠÍHO ROZVOJE A PÉČE O SEBE	43
Úvodem	43
5.1 Pomáhající profese	43
5.2 Vymezení supervize	45

5.3	Aktéři supervize	46
5.4	Funkce supervize	47
5.5	Formy supervize	49
5.6	Proces supervize	52
5.7	Závěrem	54
6.	ZÁKLADY PŘEVÝCHOVY A PŘEVÝCHOVNÉHO PROCESU V PRAXI SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA – ETOPEDA	57
	Úvodem	57
6.1	Vymezení podstaty teorie a praxe	57
6.2	Pedagogicko etopedická praxe	59
6.3	Závěrem	69
7.	OSOBNÍ ASISTENCE JAKO PROFESNÍ ZKUŠENOST	71
	Úvodem	71
7.1	Vymezení osobní asistence	71
7.2	Osobní asistence a vzdělávání	75
7.3	Profesní profil osobního asistenta	76
7.4	Metodický výkon povolání	83
7.5	Závěrem	85
8.	KLINICKÁ PRAXE PEDAGOGŮ PODÍLEJÍCÍCH SE NA VZDĚLÁVÁNÍ VE SPECIÁLNÍ PEDAGOGICE	89
	Úvod	89
8.1	Vysokoškolský pedagog a jeho kompetence	89
8.2	Studenti se speciálními potřebami na vysokých školách	92
8.3	Vysokoškolská poradenská centra jako garant podpůrných opatření	97
9.	VÝKON ODBORNÉ PRAXE JAKO ADEKVÁTNÍ ZDROJ PRO VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ČI VÝZKUM	101
	Úvodem	101
9.1	Etika výzkumníka	101
9.2	Kvalita a kvantita ve výzkumu	103
9.3	Kvalitativní výzkum	104

10. VÝZKUMNÁ ANALÝZA STRATEGIE ŘEŠENÍ A REALIZACE ODBORNÉ PRAXE NA KATEDŘE SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY – ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	115
10.1 Metodika	115
10.2 Výsledky	116
10.3 Naplnění stanovených cílů a testování hypotéz	133
SHRNUTÍ/SUMMARY	145
AUTOŘI/AUTHORS	149

ÚVOD

Odborná kniha „*Speciálně pedagogická praxe jako významný komponent pregraduální přípravy studentů – Student – praxe – profese*“ vznikla (kromě kapitol 5 a 8) v rámci interního výzkumného projektu Univerzity Jana Amose Komenského Praha s názvem „Výzkumná analýza strategie řešení a realizace odborné praxe na katedře speciální pedagogiky“ realizovaného v letech 2020–2021. Původním záměrem bylo navázat na již zrealizovaný projekt „Nová cesta k praxi: inovace ve studiu speciální pedagogiky“, který byl realizován v letech 2013–2015 PaedDr. Jarmilou Klugerovou, Ph.D. a PhDr. Zbyňkem Němcem, Ph.D. Podpořit tak myšlenku důležitosti podstaty odborné praxe v rámci studia na katedře speciální pedagogiky Univerzity Jana Amose Komenského Praha.

Záměrem bylo oslovit studenty bakalářského studijního programu Speciální pedagogiky a bakalářského studijního programu Resocializační a penitenciární pedagogiky napříč všemi studijními ročníky a zaměřit se/zjistit skutečnost samotné struktury studentů na katedře speciální pedagogiky, jaká je jejich motivace ke studiu a očekávání; jaká je jejich profesní vize a uplatnění v daném oboru; jaké instituce si vybírají pro výkon odborné praxe; vnímání profesní identity; jaké osobnostní předpoklady by měl mít – dle jejich názoru – student speciální pedagogiky či resocializační a penitenciární pedagogiky a jak vnímají tyto profese. Dílčích cílů bylo tedy vymezeno mnoho, a to z důvodu, že ojedinelelostí projektu bylo nejen jeho samotné zaměření, ale též i vysoký počet respondentů. Prostřednictvím dotazníkového šetření bylo osloveno na 628 studentů, návratnost byla poměrně vysoká, dotazník vyplnilo 501 studentů.

Odbornou praxi obecně vnímáme jako nástroj pro propojení teorie a praxe. Pro studenty je to významný prostor pro uplatnění teoretických poznatků, možnost získat nejen nové/další zkušenosti, dovednosti a schopnosti, ale také ujasňovat si své profesní vize a více přemýšlet o podstatě profese. Pedagogové pak mohou získat lepší představu o individuální osobnosti studenta, budoucího absolventa.

Výzkumnou rovinu jsme obohatili i o teoretické poznatky vybraných odborníků, kteří byli členy realizačního týmu nebo podporují myšlenku důležitosti aspektu výkonu odborné praxe v rámci studia, ale též chtějí posunout a podpořit vývoj v pojetí praxe jako adekvátního nástroje v průběhu studia.

Za kolektiv autorů

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA

INTRODUCTION

Academic book “Special education work placement as a crucial component of undergraduate student preparation – Student – practice – profession” originated (except for Chapters 5 and 8) from the internal research project of the Jan Amos Komenský University Prague entitled “Research Analysis of Strategies in Designing and Implementing Professional Work Placement in the Department of Special Education”. The original plan was to follow on from the already completed project *New Paths to Work Placement: innovation in studying special pedagogy*, which was run from 2013–2015 by PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D. and PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D. in order to support the idea of the crucial importance of professional work placement as part of studying in the Department of Special Pedagogy at the University of Jan Amos Komenský, Prague.

The intention was to address the students of the bachelor’s courses “Special Pedagogy” and “Resocialisation and Prison Education” across all academic years and to focus on and find out the reality of the student body itself in the Department of Special Pedagogy, what were their motivations to study and their expectations about it; what is their professional vision and career plan in the given field; what institutions have they chosen for their work placement; perception of their professional identity; what personal prerequisites should – in their opinion – a student of special pedagogy or resocialisation and prison education have, and how do they perceive these professions. Thus, many sub-objectives were defined because the project was not only unique in its focus but also in the high number of respondents. In total, 628 students were given the survey, with a return rate of 501. We regard professional work placement as a tool to weave together theory and practice and a space to apply theoretical findings as well as a chance to gain not only new/further experience, skills and abilities, but also to shape their professional vision and think more about the core ideas of the profession and the student / future graduate’s personal individuality.

We have enriched the research field with the theoretical findings from the chosen specialists who were members of the implementation team or who are supporting the idea of the importance of an aspect of doing a professional work placement as part of studying, but they also want to advance and support the development in the concept of work placement as a suitable tool throughout one’s studies.

For the team of authors

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA

1. REFLEXE MODELU ODBORNÉ PRAXE KATEDRY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY UNIVERZITY JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA; PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.;
PhDr. Miroslava Kotvová, Ph.D.; PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

Úvodem

Příprava, systém vedení a řízení, realizace odborných praxí a následné vyhodnocování jsou nepostradatelnou a propracovanou součástí studijních programů Univerzity Jana Amose Komenského Praha, a to již od samotného založení univerzity.

Koncepce praxí, která též procházela cestou vývoje, již dlouhodobě reflektuje zvyšující se nároky na rozsah a kvalitu praxe a vychází rovněž z poznatků univerzitního projektu „*Nová cesta k praxi: inovace ve studiu speciální pedagogiky*“ (OPPA, reg. č. CZ.2.17/3.1.00/36129), jenž byl na univerzitě realizován v letech 2013–2015. Odborným garantem tohoto významného projektu byla PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D. a metodikem byl PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D. Přínosem zmíněného projektu bylo využití konkrétních zkušeností a poznatků získaných od zapojených institucí, kde byly realizovány praxe studentů, ale rovněž byly získány poznatky využité pro průběžné zkvalitňování systému praxí na univerzitě.

1.1 Organizace odborných praxí studentů Katedry speciální pedagogiky

Student při realizaci řízené praxe postupuje dle pokynů v informačním systému Moggis. Student si dle vlastního výběru zvolí místo konání praxe v souladu s požadavky studovaného programu. Místo výkonu praxe musí v první fázi schválit garant praxí. Ohledně výběru zařízení se lze obrátit na garanta praxe nebo si student může vybrat ze smluvních zařízení, která jsou zveřejňována v informačním systému Moggis. Po schválení místa výkonu praxe student vyplní formulář smlouvy (Smlouva o vykonání odborné praxe studenta) a tuto smlouvu ve dvou kopiích odevzdá v tištěné podobě příslušnému garantovi praxe, který zajistí potvrzení smlouvy ze strany univerzity. Poté je jedna kopie smlouvy k dispozici pro vybrané zařízení, a je tímto zároveň schválen druhý krok v systému praxí. Student si vyzvedne přípravnou smlouvu a v rámci stanoveného trvání smlouvy absolvuje praxi samotnou. Po jejím vykonání pak zpracuje reflexi vykonané praxe – písemnou zprávu v elektronické podobě, kterou odevzdává společně s hodnocením a potvrzením o absolvování odborné praxe.

Samotnému výkonu praxe je věnována v průběhu studia značná pozornost. Studenti jsou zároveň seznámeni s etickými zásadami pedagogické činnosti a s jejich dodržováním, s povinností zachovávat mlčenlivost o informacích získaných v průběhu praxe. Tyto zásady a pokyny o cíli, formách, výstupech praxe jsou uvedeny ve „*Studijních oporách k praxím*“, které jsou studentům k dispozici v elektronické podobě v informačním systému univerzity (Moggis) a v publikaci „*Speciálně pedagogická praxe ve vysokoškolském studiu*“. (Klugerová, Němec, 2014)

Hlavním cílem řízené praxe zařazené na **Katedře speciální pedagogiky** je poskytnout studentovi základní vhled do činnosti speciálního pedagoga či pedagoga/pracovníka zabývajícího se resocializací a penitenciaristikou (dle volby studijního bakalářského programu **Speciální pedagogika NEBO Resocializační a penitenciární pedagogika**). Součástí praxe je i příprava na samotný průběh praxe, která zahrnuje zejména samostatné studium materiálů o organizaci, kde je praxe vykonávána, o speciálních potřebách dětí/žáků/klientů/uživateli služby, se kterými student při praxi přichází do kontaktu, ale i přípravy na vlastní plánovanou samostatnou odbornou činnost studenta. Každý student musí splnit předem stanovené požadavky v podobě odevzdané zápočtové práce s příslušnými náležitostmi.

Pozornost je také věnována formám zapojení studentů do praxe, způsobům hodnocení průběhu praxe, očekávaným formám výstupům praxe. Dále student je seznámen se způsoby plnění jednotlivých kroků v rámci praxe v informačním systému Moggis a se základními pravidly bezpečnosti práce a ochrany veškerých osobních údajů, kterými by se měl student řídit při výkonu praxe.

Po realizované praxi student zpracuje a odevzdá prostřednictvím informačního systému UJAK (Moggis) v každém semestru zápočtovou práci zaměřenou na celkovou reflexi vykonaných praxí, zaměří se na přínosy těchto praxí, poukáže na problematická místa praxí a možnosti jejich řešení, zhodnotí tedy silné i slabé stránky praxe, ohrožení průběhu praxe a příležitosti pro rozvoj praxí v budoucnu. Součástí každé zápočtové práce je potvrzení o absolvované praxi a hodnocení mentorem praxe. V souladu s požadavky na praxi v jednotlivých ročnících jsou součástí zápočtové práce např. závazky z následek, pozorování i dalších činností uskutečněných v průběhu praxe nebo vlastní přípravy na samostatnou práci s dětmi/žáky/klienty/uživateli služby či jinak stanovených činností.

Student má případně možnost konzultovat na daném pracovišti také téma bakalářské práce související s problematikou zařízení. Ve vybraných zařízeních jsou díky dobré spolupráci realizovány i další akce Univerzity –

– odborné semináře, konference a jiné aktivity spojené s praxí a odborným vzděláváním studentů. Nezřídka se stává, že na základě absolvování odborné praxe v daném zařízení, studenta osloví s nabídkou zaměstnání.

Personální zajištění odborných praxí na Katedře speciální pedagogiky

V každém zařízení působí jeden vybraný pracovník jako **koordinátor praxe**, který řídí průběh samotné praxe přímo v daném zařízení, je k dispozici trvale během celé praxe a studenti se na něj mohou kdykoli obrátit. Tento koordinátor spolupracuje a je řízen příslušným **odborným garantem praxe studijního programu** (akademickým pracovníkem).

Pro činnost odborného garanta/odborných garantů je na Katedře speciální pedagogiky zřízeno oddělené pracoviště v podobě tzv. **kabinetu praxe**, kde probíhají pravidelné konzultace určené pro vzájemnou interakci studentů a odborných garantů, případně koordinátorů praxe. Jsou zde k dispozici vybrané, kvalitně zpracované zápočtové práce jako příklady dobré praxe a ukázky výsledků praktických činností studentů vzniklých v průběhu praxe.

1.2 Rozsah a nastínění obsahu praxe v rámci studijního programu Speciální pedagogika

Praxe studentů bakalářského studijního programu *Speciální pedagogika* je rozložena do pěti semestrů studia. Rozsah odborné praxe je celkově stanoven na 14 týdnů (8 hodin/den) za dobu studia. Tento rozsah zahrnuje jak vlastní praxi, tak i přípravy na praxi a reflexi praxe. Praxi studenti plní v druhém až šestém semestru daného studijního programu. Za celé studium student absolvuje povinnou praxi v celkovém počtu 560 hodin.

Struktura činností vykonaných v rámci přímé práce, jenž je podstatou praxe, je zaměřena zpočátku zejména na hospitační činnost, posléze na činnost asistenční a v závěru i na výkon speciálně pedagogické činnosti. Součástí celé orientace studijního programu na kvalitní odbornou praxi jsou také aktivity věnované nepřímé činnosti související s praxí – konzultace s garanty a koordinátory praxe, vypracování zápočtové práce.

Studenti si v průběhu studia mohou aktivně vyhledávat zařízení pro vykonání praxe nebo mohou využít smluvních zařízení, jenž dlouhodobě spolupracují s Univerzitou, a to nejen v rámci vykonávání praxe, ale též v rámci projektových či odborných aktivit. Každý student si musí předem nechat schválit vybrané zařízení v informačním systému UJAK (Moggis) ročníkovým garantem praxe. Výběr konkrétního zařízení pro výkon praxe může student také konzultovat s příslušným garantem praxe.

Student vybrané zařízení kontaktuje a domlouvá možnost praxe vzhledem k časovým možnostem svým i daného zařízení, k místu bydliště či zaměstnání (zejména u studentů kombinovaného studia je tento postup v ostatních studijních programech osvědčený). Dle požadavků kabinetu praxe a vybraného zařízení student předloží příslušné dokumenty (smlouva o praxi) umožňující vstup do zařízení a vykonání praxe. Student může kontaktovat garanta praxe či koordinátora i v průběhu praxe, a to formou individuálních či skupinových konzultací, prostřednictvím telefonické či elektronické komunikace.

Možný výběr pracoviště pro praxi v rámci studijního programu Speciální pedagogika

- Pedagogická, poradenská či výchovná práce ve speciálních zařízeních pro děti, mládež i dospělé, zvláště psychopedického a etopedického charakteru, (střediska rané péče, mateřské školy, základní školy I. stupeň, speciální školy, odborná učiliště, diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy);
- sociální práce v kontextu pobytových, ambulantních či terénních sociálních služeb, včetně poradenské činnosti;
- nestátní neziskové organizace, které se věnují vybraným ohroženým cílovým skupinám osob.

Absolvent bakalářského studijního programu Speciální pedagogika je vysokoškolsky vzdělaný pedagogický pracovník připravený v teoretické i praktické oblasti na přímou výchovnou práci s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami i na řídicí činnosti na úrovni středního managementu. Jeho odborný přesah je též vítán na poli sociální práce. Absolvent studijního programu by měl přiměřeně reflektovat jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, měl by být připraven podílet se na jeho socializaci, výchově a vzdělávání, respektovat jeho anatomicko-fyziologické a vývojové zvláštnosti, z nichž vyplývá užití speciálních metod a individualizovaných forem péče o tyto osoby.

Profil absolventa dále charakterizují odborné a speciální kompetence k výchovné práci ve speciálně pedagogických zařízeních v oblasti školství, v zařízeních sociálních služeb, v nadacích a dalších neziskových organizacích. Dále pak navazování komunikace s lidmi s postižením, jejich rodiči a s odbornými pracovníky, kteří se na komplexní péči podílejí; vedení a řízení skupiny výchovných pracovníků. Absolvent je připraven na realizaci prevence závislostního chování a spolupráce s příslušnými odborníky v této oblasti, na realizaci speciálně pedagogické poradenské aktivity ve vztahu k dítěti i dospělému a jejich rodinám.

1.3 Rozsah a nastínění obsahu praxe v rámci studijního programu Resocializační a penitenciární pedagogika

Praxe studentů bakalářského studijního programu *Resocializační a penitenciární pedagogika* je rozložena do čtyř semestrů studia. Rozsah odborné praxe je celkově stanoven na 12 týdnů (8 hodin/den) za dobu studia. Tento rozsah zahrnuje jak vlastní praxi, tak i přípravy na praxi a reflexi praxe. Praxi studenti plní ve druhém až pátém semestru daného studijního programu. Za celé studium student absolvuje povinnou praxi v celkovém počtu 480 hodin.

Struktura činností vykonaných v rámci přímé práce, jenž je podstatou praxe, je zaměřena zpočátku zejména na hospitační činnost, posléze na činnost asistenční a v závěru i na výkon resocializační a penitenciární činnosti samotné. Součástí celé orientace studijního programu na kvalitní odbornou praxi jsou také aktivity věnované nepřímé činnosti související s praxí – konzultace s garanty a koordinátory praxe, vypracování zápočtové práce.

Studenti si v průběhu studia mohou aktivně vyhledávat zařízení pro vykonání praxe nebo mohou využít smluvních zařízení, jež dlouhodobě spolupracují s Univerzitou, a to nejen v rámci vykonávání praxe, ale též v rámci projektových či odborných aktivit. Každý student si musí předem nechat schválit vybrané zařízení v informačním systému UJAK (Moggis) ročníkovým garantem praxe. Výběr konkrétního zařízení pro výkon praxe může student také konzultovat s příslušným garantem praxe.

Student vybrané zařízení kontaktuje a domlouvá možnost praxe vzhledem k časovým možnostem svým i daného zařízení, k místu bydliště či zaměstnání (zejména u studentů kombinovaného studia je tento postup v ostatních studijních programech osvědčený). Dle požadavků kabinetu praxe a vybraného zařízení student předloží příslušné dokumenty (smlouva o praxi) umožňující vstup do zařízení a vykonání praxe. Student může kontaktovat garanta praxe či koordinátora i v průběhu praxe, a to formou individuálních či skupinových konzultací, prostřednictvím telefonické či elektronické komunikace.

Možný výběr pracoviště pro praxi v rámci studijního programu Resocializační a penitenciární pedagogika:

- Vězeňská služba ČR (věznice a vazební věznice, ústavy zabezpečovací detence);
- Probační a mediační služba;
- Magistráty, obce s rozšířenou působností, obecní úřady;
- OSPOD (orgán sociálně právní ochrany dětí);

- Správa uprchlických zařízení (detenční zařízení);
- Nestátní neziskové organizace, které se věnují resocializaci a poradenské činnosti.

Nejvýznamnější spolupracující organizací pro absolvování praxe je Vězeňská služba ČR, s níž je uzavřena dohoda o vykonávání řízené praxe ve vybraných věznicích a vazebních věznicích a také Ústavu zabezpečovací detence. Na základě generální dohody s Generálním ředitelstvím Vězeňské služby ČR mohou studenti vykonávat praxi v územně nejbližší věznici či vězeňském zařízení.

Praxe je vykonávána pod vedením pracovníka věznice, který má zkušenosti s řízenou praxí nových nastupujících pracovníků vězeňské služby a má zpracovány postupy a metodiky pro vedení praxe.

Dalším partnerem pro absolvování praxe studentů studijního programu Resocializační a penitenciární pedagogiky je Správa uprchlických zařízení, která nabízí studentům svá zařízení v Zastávce u Brna, Bělé-Jezové, Kostelci, Jaroměři, Vyšních Lhotách, V Havířově, v Brně a v Praze.

Absolvent bakalářského studijního programu Resocializační a penitenciární pedagogika je profilován v souladu s poznatky o rozvoji profesí, zahrnujících všechny sociálně a speciálně pedagogické činnosti, tj. resocializační a penitenciární, jejichž výstupem je resocializační a penitenciární pedagogika rozvětvená do všech resortů v oblastech veřejného i soukromého sektoru. Absolvent by měl být schopen plně reflektovat jedince svěřené do jeho působnosti, měl by být připraven podílet se na jeho resocializaci, reintegraci, ale i výchově a vzdělávání, respektovat jeho anatomicko-fyziologické a vývojové zvláštnosti, pohlaví, národnost, jazyk, náboženství, sociokulturní zvyklosti a tradice a další specifické potřeby, z nichž vyplývá užití speciálních metod a individualizovaných forem resocializace a další péče o tyto osoby.

Zdroje

KLUGEROVÁ, Jarmila, NĚMEC, Zbyněk. *Speciálněpedagogická praxe ve vysokoškolském studiu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., 2014. ISBN 978-80-7452-100-3.

Správa uprchlických zařízení, dostupné z: <http://www.suz.cz/>

ŠVEC, Vlastimil, LOJDOVÁ, Kateřina, PRAVDOVÁ, Blanka. *Sborník z konference Učitelské praxe – současné poznatky a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8274-8.

Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., dostupné z: <http://www.ujak.cz/univerzita/>

Vězeňská služba České republiky, dostupné z: <https://www.vscr.cz/>

2. SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA V HISTORICKÉM SVĚTLE SVÉHO VÝVOJE

PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.

Již mnoho let před tím, než obor speciální pedagogika dostal vědeckou podobu, mnozí lidé přemýšleli nad tím, jak vychovávat a vzdělávat jedince, kteří se nějakým způsobem odlišovali od tzv. „normy“. Je jisté a mnohými autory zdokumentované (Sovák, Renotiérová, Monatová, Titzl aj.), že v průběhu let existovala celá řada historických přístupů různých společností (v duchu vlastní morálky či jiných principů) k osobám se zdravotním či jiným postižením, chceme-li i k osobám s různými nežádoucími projevy či stavy, ať již to byly projevy v chování, ve smyslové oblasti či v jiných okolnostech a postojích. Vznikla tzv. periodizace historického vývoje péče o osoby s postižením. První historickou periodizaci vytvořil Sovák, ze kterého vycházeli někteří pozdější autoři. V některých historických výkladech o vzniku speciální pedagogiky můžeme sledovat rozmanitou snahu autorů prokázat, kde byl impuls vzniku oboru. Máme tím na mysli stále dokola řešené otázky ohledně péče – podpory – praxe a vzniku teorie speciální pedagogiky jako vědního oboru. Jedná se mnohdy o násilné rozdělávání obou fenoménů, což je jistě z vědeckého hlediska pochopitelné, ale z hlediska praktického je to fakticky těžko uchopitelné. Vždy jde o zdokumentovaný a odborný úhel pohledu a směr, pro který se ten – který autor rozhodl, což je vždy obohacující pro jakékoliv poznání.

Mějme tedy na paměti, že naznačený a řešený problém, tedy péče – podpora – praxe a teorie (speciální pedagogika jako vědní obor), se může zdát z praktického hlediska speciální pedagogiky poněkud vágní. Je třeba zdůraznit, že s problematikou speciální péče (která by měla mít systém a cíle) celkem přirozeně – z historického hlediska – souvisí otázka komplexního chápání normality ve společnosti, jež se odvíjela, odvíjí a odvíjet bude v souladu se sociálně etickou variační šíří procesu poznání a z toho logicky plynoucí péče v konkrétní společnosti a času, tzn. historické době. V té souvislosti je na místě poukázat na to, že současné chápání speciálně pedagogické problematiky je velmi orientováno na vytvoření jakési „supernormy“, tedy na vytváření a praktikování tzv. trendů jednotné normality. Z pohledu praxe speciálního pedagoga můžeme někdy vidět často úpornou snahu odborníků jevy, věci, ale i výklady historie, vtěsnat tam, kde nejsou v oné „supernormě“.

2.1 Norma, normalita a společenský vývoj

Na vymezení normy a normality, tak důležité pro speciálně pedagogickou péči, mají vliv rozmanité faktory, které mohou pojetí normy a normality ovlivňovat. Odborníci uvádí mnoho takových komponent a faktorů. Pro výklad historického vývoje speciální pedagogiky je asi rozumné se přidržet Fischera a Škody (2014), který podrobně hovoří o:

- časovém hledisku,
- prostorovém hledisku,
- situačním hledisku tj. (situačního působení nějakého aktuálního jevu),
- kulturním hledisku (Fischer, Škoda 2014).

Znalost komponent normality, které jsou jistě pochopitelným základem speciálně pedagogické péče, umožňují periodizovat její vývoj. Rozmanité přístupy k lidem s postižením, mají bohatou historii. Na téma periodizace mnozí autoři zpracovali a stále zpracovávají velmi odborná pojednání, která jsou však z drtivé většiny vědomou (někdy snad i nevědomou) hodnotnou modifikací Sováka (1980). Zvláště významné a přínosné jsou periodizace v čele B. Titzlem, T. Vojtkem a P. Klímy. Jejich historické statě ze speciální pedagogiky vysoce přesahují obvyklý rámeček popularizačně odborných prací ostatních autorů, mají obsahovou hloubku poznání a snaží se o patřičně zdůvodněnou reflexi historických pramenů do současnosti.

Sledujeme-li vývoj speciálně pedagogické péče a speciálně pedagogického myšlení ve vztahu jednoty a propojení praxe a teorie, je nutné studovat celou řadu hledisek. Z hlediska objektivit a uceleného poznání historického vývoje teorie a praxe (péče a myšlení) je třeba rozhodnout, co si představujeme pod pojmem začátek péče. Které komponenty začátku přísluší? Které vznikají jako uvědomělé? Které jsou jen produktem empirie? Kdy nastupuje teorie jako vědecká disciplína? Pro stanovení počátku teoretické provázanosti s praxí je tedy rozhodující to, že se formují a praktikují první teoretické základy, ovšem v uceleném systému, a nikoli pouze na empirii, intuici či aplikaci základních vzorů.

Již zmiňovaný Titzl (2002) hovoří v podobném duchu. V podstatě říká, že onen počátek je na odborném rozhodnutí a posouzení vědecko-výzkumného pracovníka. Jiní autoři se snaží být konkrétnější, což je jistě chválahodné, ale přece jen Titzlovo stanovisko je konstruktivnější a uchopitelnější. Vždy jde o to, kdy „vzniká teorie“, která doplňuje praxi. Tedy praxi, která byla postavena na sdílení, na poznacích z jiných oborů apod. Je tedy patrné, že obecná teorie speciální pedagogiky, společná pro všechny speciálně-pedagogické obory („pédie“), se začala formovat výrazně později než např.

první ústavy nadačního charakteru apod. Musíme konstatovat, že odborně funkční rámec speciální pedagogiky (včetně vysokoškolského studia) koncipoval až M. Sovák. Víme, že toto konstatování je napadnutelné, ale konáme tak s plným vědomím předcházejících snah, počínaje Adolfem Strümpfelem a přes záslušnou činnost celé řady dalších odborníků.

Moderní speciálně pedagogické myšlení se tedy v souhlasu s Titzlem aj. u nás rozvíjí na přelomu 18. a 19. století. Chybí sice hmatatelné (fyzicky existující) teoretické podklady (anebo teprve čekají na objevení), ale čas od času vytane nový pramen odborného poznání (např. Eliášková 2020), který dokumentuje dobu a metody speciálně pedagogické péče, byť jen po tzv. pédiích a ne souborně, tedy jako speciálně pedagogické principy teorie nosného oboru speciální pedagogika, jak ji známe dnes. Pochopení tohoto stavu, tedy nedostatku (možná neexistenci) historických odborných prací, je přesvědčivým argumentem výše uvedeného tvrzení, že Sovák je oním zakladatelem oboru, kde plně prostoupila praxe a teorie. Ale jak bylo uvedeno, celá řada perspektivních vědecky fundovaných speciálních pedagogů obrací svou pozornost do historie speciálně pedagogického myšlení a hledá vědecko-odborné postupy, které bezesporu musely existovat. A na nich, pomocí vědecké analýzy, provádějí záslušnou činnost, reaktivují je s přihlédnutím k příslušné normě a k době a tím dávají do ruky praktiků celou řadu podnětných aspektů každodenní práce s populací zdravotně znevýhodněnou (postiženou). Tyto vědce považujeme za podporovatele a někdy i realizátory startu paradigmat speciální pedagogiky. A proto je třeba znát historii praxe a teorie oboru speciální pedagogika jako základního pilíře.

2.2 Vývojové etapy

Jak je patrné z předchozího textu – každé historické období ve vývoji lidské společnosti má své prostředky, metody, postupy a principy přístupu k populaci, která se vymyká normám, je jiná, zvláštní či speciální. Hovořili o této populaci, máme tím na mysli jedince, skupiny i komunity, kde má speciální pedagogika svou rozhodující působnost. Tyto prostředky, metody, principy apod. jsou dány celým souborem faktorů, jakými jsou např. ideologie, životní úroveň, morálka, vztahy ve společnosti apod. Názory na postavení defektního – postiženého – zvláštního jedince ve společnosti a na vztah společnosti k němu se měnil, ale to již zde bylo uvedeno a naznačeno. V podstatě jde o to, že výše uvedené okolnosti rozdělují vývoj speciálně pedagogické péče do několika etap. Etapizace vývoje speciální pedagogiky je sice zajímavá, ale je to jen shrnutí a konstatování dostupných (a objevených)

materiálů. Titzl (2002), Renotiérová (2006) i Vojtko (2007) hovoří o 4 etapách vývoje speciální pedagogiky u nás.

První etapa vývoje speciální pedagogiky, zpravidla označovaná jako počáteční období (Vojtko 2007), je charakterizována a podmíněna dílem Adolfa Strümpela (1812–1899) „Pädagogische Pathologie“. Toto zdařilé dílo se často považuje za základní teoretický spis postihující kořeny vědeckého přístupu ke speciální pedagogice. Strümpel hovoří o tzv. dětských úchylkách, charakterizuje pedopatologii a zabývá se mj. i metodami výzkumu. Je třeba podotknout, že pedopatologie byl v té době mladý a rozvíjející se obor s velkou perspektivou, kterou bohužel kvůli rozvoji věd a paradigmatickým jevům nedokázal zúročit do stabilní polohy samostatné vědecké disciplíny. Snad nejlépe jej lze charakterizovat pozdějším, poněkud rozvláčeným, ale z hlediska doby a rozvoje oboru pochopitelným vymezením v Chlupově Pedagogické encyklopedii (1939), kde je uvedeno: „Pedopathologie je konkrétní nauka o tělesných a duševních vadách, nedostacích a úchylkách mládeže. Jejím předmětem je *tedy ztráta nebo nápadné oslabení zraku a sluchu, trvalé choroby očí, uší, choroby duševní, nevyvinutost nebo opožděnost rozumová, slabost vůle, mravní narušenost, zpusťlost, nezvladatelnost dětí, vady citění, vady tělesného vývoje, zmrzačení a poruchy řeči*“. (Pedagogická encyklopedie 1939, s. 367). Pedopatologie tedy, jak se zdá, byla oním hledaným a vzývaným fundamentem rozvoje speciální pedagogiky, byť z dnešního hlediska rozvoje a poznání kořenů speciální pedagogiky rozpracovávala speciálně pedagogický obsah vědeckého oboru poněkud širěji a rozhodně více z pozic jiných (příbuzných, vztažných) věd než vědy pedagogické. Ale je to samozřejmě historický pohled, který je jako vždy obohacením současných poznatků.

Druhá etapa (2. polovina 19. století a začátek 20. století), má celou řadu shodných aspektů s etapou první, a to především v počátku této etapy. První a druhou etapu lze rozlišit podle sociálních přístupů a sociálních vztahů k postiženým. Celá tato etapa je pro naši speciální pedagogiku vlastně jednou z rozhodujících. V této době, tedy počátkem 20. století, se uskutečnily sjezdy odborníků, kde byly řešeny nejrůznější odborné i praktické otázky speciální pedagogiky. Právě na těchto sjezdech, které označujeme jako tzv. „Čádovy sjezdy“, se krystalizovala vědecká základna dosud víceméně praktické oblasti tedy vědy bez dostatečné teorie, výzkumu a vědecké kompetence.

V té době do podvědomí odborné veřejnosti vstupuje František Čáda (1865–1918) jako organizátor sjezdů, které si daly do vínku řešit, objasnit a popularizovat péči o slabomyslné a o pomocné školství. Říkáme a víme, že F. Čáda patří mezi zakladatele a propagátory české „pedologie“. Pedologii

zpravidla definujeme ve smyslu péče o dítě, lépe řečeno, pedologii chápeme jako „vědu o dítěti“ (Pedagogická encyklopedie 1939, s. 367). Jak je uvedeno tamtéž (s. 367): „U nás vzdělával tento obor (rozuměj pedologii) s velkým rozhledem F. Čáda, vedle něho a po něm zvláště O. Chlup, C. Stejskal a jiní.“ To jen podtrhuje význam této etapy, kdy do této oblasti vstupují graduovaní a odborně fundovaní vědci a vytvářejí teoretickou základnu a platformu našeho oboru. Propojují a spojují pak do té doby praktikované sdílení problémů, intuici, charitu atd. do ucelené teorie, která stojí na praktických kořenech vývoje péče, kdy se zachovává to, co se osvědčilo, a vylučuje to, co nebylo dostatečným akceleračním trendem ve smyslu kvalitní praktické péče v obecném chápání tohoto slova (tedy PÉČE). Máme tím na mysli i v té době propagovaný pedocentrismus a další jevy, které právě historickým pohledem potvrzují svou hodnotu, ať již negativní či pozitivní, popř. jinou. Je nutno podotknout, že hovoříme o systému vědecké teorii a praxe, a ne o státních legislativních postupech, které sice reagovaly na palčivé problémy (válka, chudoba, žebrota, invalidita, mentální porucha – viz obsah termín pedopatologie), ale nejsou předmětem našeho stručného nástinu. I když je bezesporu nelze opomenout.

Čádovy sjezdy přispěly k řešení otázek výchovy, vzdělání a péče o slabomyslné, zároveň začal růst zájem o „nový druh“ školství, vzrostl počet učitelů, kteří usilovali o zřizování pomocných tříd a škol i škol pro postižené vůbec. Obsah a význam tzv. Čádových sjezdů byl již mnohokrát popsán, zdokumentován a rozebrán. Je třeba mít na paměti, že ony tři sjezdy (uspořádané mezi lety 1909 a 1913) a především ustanovení nové vědecké disciplíny – pedologie, byly významným krokem v koncipování vědeckého oboru speciální pedagogika a novým čerstvým impulsem ve speciálně pedagogickém myšlení vůbec. V té souvislosti nelze zapomenout i na další aktivity, a to na čtyři české sjezdy (1922–1930) pro výzkum dítěte a na sjezd pátý (první slovanský) (1933). Historický význam těchto sjezdů je klíčový v oblasti teoretických i praktických postupů a sám Sovák tyto sjezdy ve svých vysokoškolských přednáškách mnohokrát zmiňoval. Je na škodu, že jsou trochu pozapomínány, což se jistě časem změní, neboť jejich odkaz je ohromný a možná právě tam najdeme spojovací články celého řetězce vývoje oboru speciální pedagogiky včetně didaktik, metodik i intervenčních snah. Celé druhé období je vlastně „revoluční“ změna v naší vědě. Kromě pedopatologie se začíná používat termín nápravná pedagogika (Jan Mauer 1878–1937), bádání a proces poznání se pomalu vymaňuje z chápání speciální pedagogiky jako řešení jednotlivých „pédií“, hledá se pro ně společná platforma atd. A co je velmi důležité – teorie je neodmyslitelná od praxe

a obráceně. Tedy, poznání přichází i z praxe a tam se také vrací, a to přes nejrůznější typy vzdělávání.

Třetí etapa speciálně pedagogického myšlení je samozřejmě úzce a neodmyslitelně spjata s Františkem Štampachem (1895–1976). V té souvislosti bychom si dovolili odkázat čtenáře na Františka Ludvíka a jeho „Dějiny defektologie: historický nárys péče o mládež vyžadující veřejné ochrany a pomoci“, které vyšly v roce 1956 v Praze a jsou dostatečnou teoretickou zásobárnou pro sledování vývoje speciálně pedagogického myšlení v naší zemi. Snad jen pro úplnost a povinnost autora uvést základní údaje: Štampach vymezoval teorii pro tzv. vady a choroby mládeže. Svůj rozsah péče pak zaměřil i na starší věkovou skupinu. Ve svém díle uvedl tzv. 4 pracovní soubory (psychopedii, ortopedii, logopedii a okulopedii) a za základní princip své *sociální* pedagogiky pak stanovil reedukaci ve významu, jak ji chápeme i dnes.

Čtvrtá etapa vstupuje na scénu speciálně pedagogického myšlení po 2. světové válce a je spojena především se jmény Františka Ludvíka, Bohumíra Popeláře, Miloše Sováka. Mohli bychom uvést celou řadu dalších a dalších. Nicméně, mluvíme-li o „otci zakladateli“ moderního speciálně pedagogického myšlení a následných (např. vzdělávacích, ale i legislativních) kroků, máme vždy na mysli Miloše Sováka, který na základech i toho, co zde bylo uvedeno, vytvořil platné východisko speciálně pedagogické teorie a praxe v naší zemi.

2.3 Závěrem

V závěru této statě, která se snažila o naznačení cesty speciálně pedagogického myšlení, ale i péče v naší zemi a která je jen malým příspěvkem v duchu moderního chápání odkazů našich předchůdců, je potřeba uvést, že je nutné s úctou vzpomenout na přednášky takových vědeckých osobností, jakými byli Sovák, Kábele, Edelsberger. Ti v současných odbornících speciální pedagogiky probudili historický zájem o náš obor a uvedli je ve vědomost historické cesty poznání a její využití.

Studium historických aspektů nás tedy dovedlo do etapy páté, která přináší celou řadu poznatků, změn a koncepcí, jejichž skutečný význam však posoudí až historie.

Zdroje

- ČERNÁ, Marie et al. *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.
- EDELSBERGER, Ludvík. K otázce vztahu obecné a speciální pedagogiky. In Kol. autorů. *Sborník práce z defektologie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1964.
- EDELSBERGER, Ludvík et al. *Defektologický slovník*. Praha: SPN, 1978.
- ELIÁŠKOVÁ, Klára. *Historický vývoj výuky mateřského jazyka u žáků se zrakovým postižením*. Praha: PedF UK, 2020. ISBN 978-80-7603-237-8.
- FISCHER, Slavomír, ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie*. Praha: Grada 2014. 978-80-247-5046-0.
- FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: UP, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.
- HORNÁK, Ladislav et al. *Dějiny speciálnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská Univerzita, 2002. ISBN 80-8068-122-8.
- HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. I. díl. Praha: FRPSP, 1999. ISBN 80-7216-096-6.
- CHLUP, Otokar a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Novina 1939.
- KÁBELE, František – KRACÍK, Jiří. *Nárys vývoje péče o mládež tělesně postiženou, nemocnou zdravotně oslabenou*. Praha: UK, 1982.
- KLÍMA, Pavel, KLÍMA, Josef. *Základy etopedie*. Praha: SPN 1978
- KYSUČAN, Jaroslav. *Úvod do psychopedie*. Olomouc: UP, 1982.
- LUDVÍK, František. *Dějiny defektologie: historický nárys péče o mládež vyžadující veřejné ochrany a pomoci*. Praha: SPN, 1956.
- MONATOVÁ, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-20-6.
- MOUCHA, Zdeněk. *Metodika převýchovného procesu v podmínkách ústavů a ochranné výchovy 1. část Otázky defektologie*. Praha: SPN, 1986–87, 29 (2), s. 60-66.
- MOUCHA, Zdeněk. *Metodika převýchovného procesu v podmínkách ústavů a ochranné výchovy 2. část dokončení*. Otázky defektologie. Praha: SPN, 1986-87, 29 (3), s. 60-66.
- MORKES, František. K historii speciálních ústavů pro zdravotně postižené. In VOJTKO, Tibor (ed.) *Postižený člověk v dějinách II*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-081-3.

- POPELÁŘ, Bohumír. *Přehled vývoje praxe a teorie speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1958.
- RENOTIÉROVÁ, Marie. Speciální pedagogika – teoretická východiska. In RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
- SOVÁK, Miloš. *O novém pojetí defektologie*. In LUDVÍK, F. et al. *Mládež vyžadující zvláštní péče*. Praha: SPN, 1953.
- SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN 1980.
- SVATOŠ, Tomáš. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu*, [online],[cit. 013-01-11]. Dostupné z: http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/svatoto1/Publikace_download/R_01_Reformn%C3%AD_Pg.doc.
- TITZL, Boris. *Postižený člověk ve společnosti*. Praha: PedF UK, 2000. ISBN 80-86039-90-0.
- TITZL, Boris. *Tradice, vznik a kořeny speciální pedagogiky*. Speciální pedagogika. 2000, roč. 10, č. 2. ISSN 1211-2720.
- TITZL, Boris. „Mýty“ a Mýty. *O postavení osob s postižením ve společnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2020. ISBN 978-80-8200-060-6.
- TOMEŠ, Igor. *Úvod do teorie a metodologie sociální politiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-680-3.
- VÁŇOVÁ, Růžena. *Školský systém v českých zemích – vývoj a současný stav*. In. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VOJTKO, Tibor. *Pedologický ústav – základna pěstování nápravné pedagogiky u nás*. In VOJTKO, T. (ed.) *Postižený člověk v dějinách II*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-081-3.
- VOJTKO, Tibor. *Speciální pedagogika. Čítanka textů k vývojovým etapám oboru I: 1883–1944*. Praha: PedF UK, 2010. ISBN 978-80-7290-475-4.
- ZEMAN, Josef. *Dějiny péče o slabomyslné*. Praha: Nakladatelství Spolku pro péči oslabomyslné v Praze, 1939.

3. PODSTATA A ROZVOJ MULTIDISCIPLINÁRNÍ SPOLUPRÁCE

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA

Úvodem

V rámci profesionálního rozvoje či růstu studentů při výkonu odborné praxe je jedním z dílčích úkolů řídit a být zodpovědný za svou vykonanou práci a pracovat uvnitř multidisciplinárních a multiorganizačních týmů a systémů. Tuto spolupráci si řada z nás nemusí ani v reálné součinnosti uvědomovat a bere ji jakou automatický aspekt každého profesionála. Realita bývá však jiná a myšlenka multidisciplinarity je v rámci pomáhajících profesí stále nedoceněna a v reálné interakci nenaplněna. Cílem tohoto příspěvku je tedy nejen popsat a zdůraznit důležitost tohoto nástroje, ale též upozornit studenty, na fakt důležitosti a uvědomění si při výkonu odborné praxe tohoto nástroje.

3.1 Inter a multi disciplinární přístup

Pojmy multidisciplinární a interdisciplinární, společně s dalšími pojmy jako je například multiorganizační nebo interprofesionální označuje Kaňák (2018) za významově velice podobná, ne-li shodná. Ať už tuto spolupráci nazvete jakkoliv, je podstatné, že se všichni odborníci účastní procesů rozhodování, komunikují společně a cílem je co nejkomplexnější péče o jedince. Nancarrow a kol. (2013) poukazuje na to, že je třeba rozlišovat pojmy inter/multiprofesionální, což jsou pojmy zahrnující spolupráci odborníků různých povolání a inter/multidisciplinární, pojem zahrnující spolupráci různých odborníků/profesionálů společně s neprofesionály.

Pro uživatele služeb hraje významnou roli podpora, která spočívá především v součinnosti odborníků. Ti mohou propojit své vědomosti, dovednosti a zkušenosti a poskytnout právě takovou komplexní pomoc, jakou uživatel služby potřebuje a vyžaduje. Koncept multidisciplinární týmové spolupráce byl vytvořen v 70. – 80. letech odborníky, kteří pracovali ve službách určených pro osoby s mentálním postižením a pracovníky poskytující péči diabetickým pacientům. Narůstající zájem o tento přístup vedl ke vzniku mnoha definic, zabývajících se spoluprací na interdisciplinární, multidisciplinární a transdisciplinární úrovni. (Madge a Khair, 2000)

Multidisciplinární přístup popisuje Ovretveit (1997, s. 12) jako způsob, „jak dvě či více osob odlišných profesí komunikují a kooperují k dosažení společného cíle.“ Společným cílem v tomto smyslu míníme prospěšný výsle-

dek pro uživatele. Spolupráce odborníků by měla být započata již při plánování úkolu a cíle a také při sestavení postupu, který přispívá k chodu a lepšímu plánování organizace služeb. Významnou součástí multidisciplinární spolupráce jsou právě pracovní týmy. Ovretveit (1997) rozlišuje dva typy týmů, a to:

- **klientský tým** – odborníci pečují o individuálního pacienta či klienta/uživatele, jsou spolu v kontaktu a konzultují uživatelskou situaci;
- **střídající týmy** – každý odborník zvláště přispívá k úspěchu a odesílá klienta/uživatele k dalším odborníkům v řetězci péče.

V současné době nejsou definice multidisciplinárního přístupu jednotné, a to jak v české, tak i zahraniční odborné literatuře.

3.2 Multidisciplinární tým

Kuzníková (2011) popisuje multidisciplinární tým jako tým odborníků, kdy každý z nich má svou nezastupitelnou roli, ale společně nejsou schopni až takové kooperace a jednotné shody, protože každý z nich má jiné individuální cíle v péči o jedince.

Termínem multidisciplinární přístup lze definovat tým lidí, z nichž každý má jinou profesi a jiné stanovené cíle. Ačkoliv se členové multidisciplinárního týmu mohou scházet na jednáních nebo osobně spolu mohou jinak komunikovat, cíle každého z nich jsou jiné, nezávislé na sobě a je zde větší riziko vzniku konfliktů. (Robertson, 2020) Oproti tomu Swientozielskyj a kol. (2015) chápe multidisciplinární přístup jako vzájemnou propojenost jednotlivých disciplín, v našem případě hovoříme o poskytovatelích zdravotnické, školské a sociální péče. Díky vzájemné spolupráci, předávání informací, hledání společného úhlu pohledu a čerpání z jednotlivých disciplín se odborníci snaží dosáhnout komplexní péče o jedince. Společná práce odborníků tak umožňuje to, aby péče o jedince byla stále odborná a vzájemně propojující. Jednotlivé složky péče napříč resorty se tedy nijak nevyklučují a cílem je komplexní porozumění potřebám jedince, ať už se jedná o zdravotnickou, sociální nebo školskou péči. Společné úsilí odborníků umožňuje také postupné předávání důležitých informací o jedinci tak, aby i v budoucnu byly zajištěny všechny jeho potřeby, jedinec se cítil příjemně a komfortně.

Multidisciplinaritu můžeme nyní v reálné podobě spatřovat v jednom z významných projektů transformace, kterým prochází psychiatrická péče v České republice. Jedná se o vzájemnou spolupráci pracovníků různých služeb a institucí s cílem poskytnout osobě pomoc a podporu ve všech oblas-

tech života, ve kterých je to potřeba (ať už mluvíme o zdravotnické péči, sociálních službách, vzdělávání, bydlení...). Je nutné, aby vzájemně spolupracovali odborníci různých profesí, služby, jednotlivé resorty a také úřady a odbory. Odborníci se díky sdílení informací a vzájemné spolupráci snaží společnými silami pomoci jak osobě samotné, tak také rodině. (Reforma péče o duševní zdraví, 2017)

Další neméně důležitý aspekt je právní rovina „... novodobé tendence v dějinách demokratických a právních států představují požadavky na aktivní účast občanů na vytváření prostředí právní stability a právní jistoty zejména ve vztahu k ochraně lidských práv a svobod. Jsou vytvářeny velmi komplikované soustavy právních pravidel mající garantovat plný a nerušený výkon lidských práv a svobod a na druhé straně i plnění právních povinností.“ (Víšek, Kroupa, 2020, s. 174)

V rámci založení multidisciplinárního týmu je potřebné učinit několik kroků. Prvním krokem je stanovení poslání týmu neboli určení cíle, pro který je tým seskupen. Dále je třeba vytvořit protokol, v němž bude poslání týmu přesně popsáno. Mělo by dojít ke sdílení zásadních hodnot, kterým členové týmu věří, pravidel, kterými se v rámci dosahování cílů řídí, a v neposlední řadě sdílení samotných cílů, které se snaží naplnit. Posledním krokem je pak rozhodnutí o tom, kdo a za jakých podmínek by se měl na spolupráci podílet, jedná se o vymezení členství týmu. Při zakládání týmu je potřeba vytvořit podmínky pro vznik dobrých vztahů. Základem pro zajištění a udržení dobrých pracovních vztahů v týmu jsou jasně definované a vymezené role a kompetence jednotlivých členů. Profese se od sebe odlišují svými hodnotami, pracovními postupy a statusem. Pracují s jiným vědomostním základem, používají odlišný diskurs a konceptuální rámce, což může vést ke střetům v týmu. „Členové týmu musí být schopni rozumět a vysvětlit jejich formální odpovědnost, musí být odpovědní vůči týmu a vyjasnit si s ostatními členy týmu, jaká je jejich oblast činnosti.“ (Nicholson et al., 2000, s. 43)

Hanušová a Hellebrandová (2006) na základě svých zkušeností popsaly **10 kroků pro fungující interdisciplinární spolupráci:**

1. Vytvoření funkčního týmu z kompetentních odborníků, kde bude zohledněn respekt a přínosy každého člena multidisciplinárního týmu.
2. Pomocí pravidel lze zajistit fungování týmu, nejlépe ve formě písemné dohody. Kuzníková (2011) podotýká, že dohoda by měla být srozumitelná a schválena všemi členy, měla by obsahovat reálné cíle, nástroje a možnosti, jak těchto cílů dosáhnout.

3. Zajistit efektivní komunikaci, která by umožnila prezentovat vlastní názory a postoje a současně být obeznámen s názory a postoji kolegů.
4. Vzájemné respektování vymezených kompetencí a možností všech členů multidisciplinárního týmu.
5. Získat povědomí o nabídce služeb, zařízení, organizací a dalších poskytovatelů nejen v daném regionu.
6. Zajistit partnerský přístup v týmu, založený na respektu členů a vzájemné důvěře. V týmu je nezbytná i vzájemná důvěra v profesionalitu členů.
7. Členy týmu nadále vzděláváme nebo necháme vzdělávat, umožňujeme i vzájemné předávání zkušeností.
8. + 9. Vytvoření metodik a manuálu.
10. Zprostředkování vhodné péče uživateli služby, které díky krokům 1.–9. bude poskytnuto efektivně a s jasným cílem.

K příbuzným oborům pro speciální pedagogiku, kde se uplatňuje multidisciplinární přístup, patří především obecná pedagogika, sociologie, ale i sociální práce. Dalším oborem, který je úzce propojen se speciální pedagogikou, je psychologie a její podoby – například obecná psychologie, vývojová psychologie... Do rámce multidisciplinární spolupráce spadá také vazba mezi speciální pedagogikou a lékařstvím – například pediatrie, neurologie. Renotiérová (2005, s. 24), popisuje i „poznatky dalších vědních oborů které mají charakter normativních pomocných věd. Tyto disciplíny pomáhají v orientaci, jaký by měl postižený jedinec být, prostřednictvím vyhledávání optimálních metod, přístupů, postojů a norem. Jsou to především logika, etika, právo a estetika.“

Tak jako každá spolupráce, má také i multidisciplinární přístup určitá pozitiva, které může jak členům týmu, tak také jedinci přinést. Na druhou stranu jsou zde také negativa, rizika nebo bariéry, které při multidisciplinárním přístupu mohou nastat.

Pozitiva multidisciplinárního přístupu dle srovnání autorů Hrdé (2018), Swientozielskyj a kol. (2015) zahrnuje následující výčet:

- Zlepšení kvality péče o jedince.
- Efektivní a produktivnější práce celého týmu.
- Získání většího rozhledu na danou problematiku.
- Profesní obohacení odborníků.
- Spolupráce při hledání řešení, nové nápady na řešení.
- Zrychluje a zefektivňuje pomoc jedinci.

- Rodině může poskytnout pocit jistoty.
- Předávání důležitých informací.
- Možné bariéry multidisciplinárního přístupu:
- Nedostatečné množství času k vybudování důvěry mezi odborníky a jedincem.
- Nejednotná terminologie jednotlivých oborů (např. ve zdravotnictví se užívá pojem pacient, ve školství žák a v sociální sféře uživatel).
- Podceňování a nerespektování profesionálních oblastí jiných odborníků.
- Časová náročnost a domluva na setkávání všech členů multidisciplinárního týmu.
- Nelegislativní ukotvení multidisciplinárních týmů.
- Problém se sdílením citlivých údajů o jedinci.

3.3 Závěrem

Respekt a pozitivní pohled na role pracovníků z jiných organizací je základním komponentem efektivního spolupracujícího vztahu. Pro založení týmové spolupráce je velmi důležité, aby její členové akceptovali individuální rozdíly, učili se rozumět a respektovat ostatní a budovali si osobní vztahy s ostatními členy týmu ve vzájemné spolupráci. Každý člen týmu je jedinečným přínosem.

Multidisciplinární praxe je jedinečná i řadou výzev. Spolupráce lidí z odlišných oborů přináší v praxi rozdíly, například v hodnotách, jazyku, způsobech řešení problémů, strategiích a jiných elementech profesního jednání. Bariéry efektivní spolupráce se týkají oblastí důvěry, odpovědnosti, komunikace a mocenských bojů. (Stárek, 2015)

Zdroje

- HANUŠOVÁ, Jaroslava, HELLEBRANDOVÁ, Kateřina. *Interdisciplinární spolupráce*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-79-2.
- HRDÁ, Karolína. *Multidisciplinárnní tým v akci*. Praha: Domov Sue Ryder, 2018. ISBN 978-80-907-1900-2.
- KAŇÁK, Jan a kol. *Mezioborová spolupráce v kontextu sociálních služeb: rámeček, faktory, postup*. Říčany: TCMD, 2018. ISBN 978-80-270-4110-7.
- KUZNÍKOVÁ, Iva. *Sociální práce ve zdravotnictví*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3676-1.
- MADGE, Sally a KHAIR Kate. Multidisciplinary teams in the United Kingdom: problems and solutions. *International Pediatric Nursing*. W. B. Saunders company, 2000, 15(2):131-4.
- NANCARROW, Susan A., Andrew BOOTH, Steven ARRIS, Tony SMITH, Pam ENDERBY a Alison ROOTS. Ten principles of good interdisciplinary team work. *Human Resources for Health* [online]. 2013, 10 May 2013, 11(19) [cit. 2020-04-24]. DOI: <https://doi.org/10.1186/1478-4491-11-19>. ISSN 1478-4491. Dostupné z: <https://humanresources-health.biomedcentral.com/articles/10.1186/1478-4491-11-19#citeas>
- NICHOLSON, Diana et al.. Working Relationships and Outcomes in Multidisciplinary Collaborative Practice Settings. *Child and Youth Care Forum*. 2000, 29(1), s. 43. ISSN 1573-3319.
- OVRETVEIT, John et al.. *Interprofessional Working in Health and Social Care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1997. ISBN 9780333645536.
- REFORMA PÉČE O DUŠEVNÍ ZDRAVÍ: Strategie reformy psychiatrické péče [online]. Praha, 2017, Duben 2017 [cit. 2020-01-14]. Dostupné z: http://www.reformapsychiatrie.cz/wpcontent/uploads/2017/04/MZ_psychiatrie_pruvodce_final.pdf
- RENOTIÉROVÁ, Marie. *Základy speciální pedagogiky I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1083-4.
- ROBERTSON, Duncan. Multidisciplinary Team: Encyclopedia of Aging. *Encyclopedia.com* [online]. Mar 12 2020 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <https://www.encyclopedia.com/medicine/anatomy-and-physiology/anatomy-andphysiology/multidisciplinary-team#34022002757>
- STÁREK, Lukáš. *Etika v práci osobních asistentů*. Praha, 2015. *Disertační práce*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.

SWIENTOZIELSKYJ, Susan a kol. *Service Component Handbook - MDT Development: Working toward an effective multidisciplinary/multiagency team [online]*. 2015 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <https://www.england.nhs.uk/wp-content/uploads/2015/01/mdt-dev-guid-flatfin.pdf>

VÍŠEK, Jiří a KROUPA, Petr. *Moderní právní stát, stabilita práva a právní jistota*. KRZYŽANKOVÁ (EDS.), Katarzyna Žák. *Právo jako multidimenzionální fenomén: Pocta Aleši Gerlochovi k 65. narozeninám*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2020, s. 174-180. ISBN 978-80-7380-797-9.

ZPĚVÁK, Aleš. *Recentní aspekty podnikatelské činnosti v oblasti sociálních služeb*. In *Quo Vadis, sociální práce v ČR II (kolektivní monografie)*. Praha: Institut pro veřejnou správu, 2019. s. 29-36, 115 s. ISBN 978-80-86976-49-5.

4. KOMUNIKAČNÍ PŘÍSTUPY POUŽÍVANÉ V RÁMCI ODBORNÉ PRAXE U DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

PhDr. Miroslava Kotvová, Ph.D.

Úvodem

V bakalářských studijních programech na Katedře speciální pedagogiky představuje odborná praxe podstatnou součást požadovaných aktivit. Časová dotace, která je určena pro realizaci speciálně-pedagogické praxe v jednotlivých ročnících je v porovnání s ostatními povinnými předměty studia významná a patří mezi důležité studijní povinnosti. Tuto praxi mohou studenti vykonávat v institucích a zařízeních speciálně-pedagogického charakteru, mezi které tradičně patří i školy pro sluchově postižené. Systém vzdělávání dětí žáků a studentů s tímto postižením je v současné, proinkluzivní době nastaven obdobně jako i u žáků s jiným druhem zdravotního postižení: tedy primárně jsou tito jedinci začleňováni v oblasti výchovy a vzdělávání do škol běžného typu. V případě doporučení z poradenského zařízení je lze rovněž zařadit do speciálního typu školy, tedy do školy pro sluchově postižené.

Pokud student zvolí pro splnění povinné praxe školní zařízení určené pro děti, žáky a studenty se sluchovým postižením, měl by být seznámen se specifiky práce s touto skupinou osob a s přístupy, které se v rámci vzdělávání uplatňují v pedagogické praxi. Ty úzce souvisí s komunikačními preferencemi každého žáka se sluchovým postižením.

4.1 Přístupy v komunikaci nejen u žáků se sluchovým postižením

V případě komunikace žáků ve školním prostředí, se kterými se student na praxi může setkat, jde v zásadě o dva přístupy, odlišující se používaným kódem přenosu informace. Jsou to:

- a) auditivně-orální systém komunikace,
- b) vizuálně-motorický systém komunikace.

U *auditivně-orálního systému komunikace* jde o využití mluveného jazyka pro příjem i sdělování informací. Zpravidla jej upřednostňují děti, žáci a studenti s lehčím stupněm ztráty sluchu, tedy lehce, středně těžce i těžce nedoslýchaví. Jednou z důležitých podmínek pro úspěšnou komunikaci právě pomocí mluveného jazyka je zajištění kvalitní kompenzační pomůcky a její pravidelné celodenní nošení. Nejčastěji takovými pomůckami bývají

sluchadla či kochleární implantáty.¹ Ty umožňují vnímat mluvenou řeč multisenziálním způsobem, tedy pomocí odezírání, prostřednictvím sluchového vnímání a s případnou podporou psané podoby jazyka, pomocných artikulačních znaků či prstové abecedy. Výhodou tohoto přístupu, pokud si jejížák bezproblémově osvojuje, je možnost používat jazyk většinové, intaktní společnosti, a tím předcházet vytváření komunikačních bariér.

Stěžejním prostředkem vnímání mluveného jazyka je kromě identifikace zvuků pomocí kompenzačních či protetických pomůcek **odezírání**. Odezírání lze definovat jako „dovednost jedince vnímat mluvenou řeč zrakem a pochopit obsah sdělení nejen podle pohybů úst, ale i podle mimiky obličeje, výrazu očí, gestikulace pohybu celého těla“ (Janotová, 1999, In: Hádková, 2016, s. 123). Z uvedeného vyplývá, že jde o velmi náročnou činnost, jejíž úspěšnost ovlivňuje řada faktorů. Lze je rozdělit na ty, které jsou spojeny se samotnou osobou s postižením sluchu (endogenní faktory) a na ty, jež se týkají prostředí osob, se kterými je komunikace vedena (exogenní faktory).

Mezi **endogenní faktory** podílejících se na úspěšnosti odezírání patří: fyziologické faktory (jde o aktuální stav zraku a mentální úroveň, využitelnost sluchového vnímání v řečových frekvencích, funkce CNS, aktuální i dlouhodobý celkový stav organismu), technické faktory (spojené se zkušeností s odezíráním, s efektivitou nácviku odezírání), psychické faktory (vychází z vrozených předpokladů týkajících se pozornosti ve všech složkách, ze schopnosti převádět zrakové signály do pojmů, schopnosti dosažení určité úrovně myšlenkových operací a logického myšlení, týká se stavu paměťových funkcí a momentálního psychického a emočního stavu), verbální faktory (souvisí s dosaženým stupněm osvojení jazyka, s rozsahem slovní zásoby, se znalostí gramatiky a frazeologie a s aktivní zkušeností s daným jazykem), nonverbální faktory (schopnost vnímat a dekodovat viditelné mimojazykové projevy mluvčího, jeho vztah k tématu hovoru i ke komunikačnímu partnerovi), věkové faktory (patří mezi ně biologický stav organismu ovlivňující výkonnost zrakových a psychických funkcí, věk osoby v době ztráty sluchu), sociální faktory (spojené se schopností pochopit situační kontext, se sociální zralostí, mírou přímých a zprostředkovaných zkušeností v kontaktu s okolím, se sociální inteligencí) (Strnadová, 1996, In: Horáková 2012, s. 54).

¹ V případě uživatelů kochleárního implantátu jde o osoby s velmi těžkou ztrátou sluchu, u nichž je vnímání zvuků zajištěno alternativně, tedy elektrickým drážděním sluchového nervu.

Mezi **exogenní faktory** ovlivňující efektivitu odezírání lze zařadit vzájemnou vzdálenost komunikačních partnerů (ideálně 0,5 – 4 m), stejnou úroveň očí odezírajícího a úst mluvícího (stejná výška obličejů obou komunikačních partnerů), optimální světelné podmínky (intenzita osvětlení, způsob osvětlení obličeje), mírně zvýrazněnou artikulaci (příliš výrazná, nepřirozená artikulace znesnadňuje odezírání), pomalejší tempo řeči (volba tempa je individuální, důležité je sledovat neverbální projevy odezírajícího jako zpětnou vazbu, zda je rychlost řeči vyhovující).

Pokud se studenti v rámci praxe setkají s dětmi, žáky a studenty se sluchovým postižením, kteří využívají odezírání jako prostředek pro komunikaci v mluveném jazyce, pak lze doporučit dodržování těchto zásad:

- při nepochopení některým slovům či částem sdělení je vhodné příslušnou část zopakovat s použitím synonym či parafráze;
- pro komunikaci používat důsledně spisovnou formu českého jazyka (nepoužívat hovorové či slangové výrazy, volit slova, která odezírající s velkou pravděpodobností zná);
- na začátku hovoru vymezit jeho téma, následně se držet vymezeného tématu, případně na změnu tématu předem upozornit;
- počítat s tím, že odezírání je velmi vysilující činnost, která by neměla trvat více než 20-30 minut bez přerušení (u dětí přibližně polovinu doporučeného času);
- do určité míry lze napomoci mírným zvýrazněním rtů (u žen), oholením tváře (u mužů);
- při komunikaci samotné nejíst, nežvýkat, nekouřit (Langer, 2013a, s. 38).

Schopnost odezírat je navíc záležitost individuální, ovlivněná mimo jiné vrozenými předpoklady na straně osoby se sluchovým postižením. Obecně úspěšnost porozumění ústnímu sdělení pomocí odezírání je vždy vázána na znalost mluveného jazyka, jehož osvojování souvisí s napodobováním slyšeného. To je v případě dítěte s postižením sluchu obtížné, v případě dětí neslyšících pak nemožné. Osoba odezírající musí navíc dokázat současně vedle technické složky (náviku samotného odezírání hlásek, slabik a slov) využívat i složku psychickou (zejména pak schopnost pochopit sdělovanou informaci z kontextu situace, vycházet ze slovní zásoby odpovídající tématu hovoru, taktéž z vlastní zkušenosti a znalosti gramatiky a frazeologie daného jazyka). Jde tedy o komplexní činnost, které je náročná na soustředění a udržení potřebné úrovně pozornosti. Proto je doporučováno v případě dospělých osob komunikovat tímto způsobem bez přerušení maximálně 30 minut (u dětí je to 15 minut). Odezírání bývá pro usnadnění porozumění

sdělovaného doplňováno dalšími komunikačními systémy (Langer, 2013a). U nás se ve školách pro sluchově postižené setkáme nejčastěji s využitím prstové abecedy a v menší míře s pomocnými artikulačními znaky (při odezírání s částečnou pomocí) nebo se využívají znaky znakového jazyka doprovázející systematicky sdělování mluvené řeči (v podstatě jde o různé varianty znakované češtiny). V případě prstové abecedy lze konstatovat, že z pohledu samotného způsobu přenosu informace patří mezi vizuálně-motorické komunikační systémy. Avšak zároveň je přísně vázána na znalost mluveného jazyka, poněvadž každé slovo je sdělováno postupně vizualizováno pomocí různých poloh a postavení prstů zobrazujících jednotlivá písmena české abecedy (Krahulcová, 2003). Ta jsou pak postupně spojována do slabik a slov. Prstovou abecedu je možné používat zejména jako podporu k odezírání. Podle zákona č. 384/2008 Sb. (v úplném znění jde o zákon č. 423/2008 Sb., §6) **prstová abeceda** „využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy.“

V české prstové abecedě existuje 27 znaků pro jednotlivé hlásky, a navíc znaky pro háček a čárku. V pedagogické praxi se používá nejčastěji k přesnému odhláskování neznámých pojmů či odborných výrazů, které daná osoba se sluchovým postižením nezná nebo je nedokáže pomocí odezírání identifikovat. Pokud ji použijí osoby neslyšící komunikující ve znakovém jazyce, tak pouze v případě, že nelze danou informaci předat prostřednictvím znaků. Jedná se hlavně o vlastní jména a příjmení, zeměpisné názvy či odbornou terminologii (Langer, 2013a). Existují dva druhy prstové abecedy: jednoruční a dvouruční prstová abeceda. Rozdíly lze nalézt i mezi jednotlivými národními prstovými abecedami. V roce 1963 byla americká prstová abeceda přijata na Kongresu WFD (Světové rady Neslyšících) jako mezinárodní verze tohoto komunikačního systému (Krahulcová, 2003). Dospělí neslyšící v ČR používají převážně dvouruční prstovou abecedu, která je jednodušší i pro člověka slyšícího, bez větší zkušenosti s jejím používáním. Mezi výhody prstové abecedy patří: její snadná použitelnost, krátká doba osvojování, komunikace bez nutnosti použití pomůcek (např. psacích potřeb a papíru). Ve školní praxi pak lze prstovou abecedu použít pro osvojování správných gramatických tvarů slov, zejména koncovek a neznámých či obtížných pojmů. Naopak nevýhodou je časová náročnost při převodu slova či delší promluvy pomocí prstové abecedy, horší srozumitelnost pro laickou veřejnost, poněvadž nejde o komunikační systém běžně používaný ve společnosti. Tudíž nelze předpokládat, že osoba se sluchovým postižením bude moci tímto způsobem komunikovat s kýmkoliv. Další možností podpory odezírání je využití **pomocných artikulačních znaků**. Jde o soustavu

uměle vytvořených znaků sloužících pro vyvozování jednotlivých hlásek mluvené řeči v rámci logopedické intervence u dětí se sluchovým postižením. Pro každou hlásku mluvené řeči existuje uměle vytvořený znak, jehož podstatou je vizuálně-motoricky naznačit správné postavení a následné zapojení mluvidel při artikulaci dané hlásky. Tento systém znaků není v České republice jednotný. Každá škola pro sluchově postižené si vytvářela vlastní systém pomocných artikulačních znaků. Nejstarší z nich byl používán ve škole v Praze – Radlicích od r. 1926 (Krahulcová, 2003). V současné době již jejich aplikace v praxi s rozvojem moderních technologií ustupuje. V rámci rehabilitace osob s postižením sluchu se pro rozvoj jazykových kompetencí v mluveném (českém) jazyce používá jeho **písemná forma jazyka**. U osob s těžkým postižením sluchu (u neslyšících) je znalost písemné formy českého jazyka rozvíjena až po dokonalém osvojení českého znakového jazyka. Znalost psané podoby jazyka je důležitá, protože zásadním způsobem ovlivňuje schopnost čtení s porozuměním, a tím i rozvoj kognitivních funkcí a jazykových kompetencí u žáků s postižením sluchu.

Vizuálně-motorické systémy komunikace upřednostňují zpravidla děti, žáci a studenti s velmi těžkou ztrátou sluchu (nad 91 dB), kteří jsou často označováni jako N/neslyšící. Zároveň jsou to ti, kteří nepatří (až na malou část) mezi uživatele kochleárního implantátu, nebo jim zesílení zvuků prostřednictvím sluchadla přináší jen nepatrný efekt. Mezi vizuálně-motorické systémy patří dle legislativy český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka: vizualizace mluvené češtiny, prstová abeceda a písemný záznam mluvené řeči (zákon č. 384/2008 Sb., v úplném znění zákon č. 423/2008 Sb.). V tomto zákoně jsou popsány další alternativní komunikační systémy, které jsou využívány převážně při komunikaci s osobami hluchoslepými (Lomova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání, vibrační metoda Tadoma). Těmito komunikačními systémy se vzhledem k zaměření této kapitoly podrobněji zabývat nebudeme. Soustředíme se na vizuálně-motorické systémy komunikace používané dětmi, žáky a studenty s těžkým postižením sluchu, zejména pak ve školách pro sluchově postižené. Konkrétně je to český **znakový jazyk**, který je mateřským jazykem českých Neslyšících. Jde (na rozdíl od jiných popisovaných systémů komunikace) o jazyk přirozený, srovnatelný s jazyky mluvenými. Z lingvistického hlediska má všechny atributy plnohodnotného jazyka, tedy systémovost, znakovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost, historičnost a je ustálen po stránce lexikální i gramatické (Servusová, 2008). V 60. letech 20. století byla vydána první vědecká studie znakového jazyka. Jejím autorem byl americký lingvista Wiliam Stokoe. Ve svém díle popsal mimo jiné tzv. cherémy, což jsou nejmenší jednotky znaku,

kteří lze identifikovat. V současné době spíše používáme termín parametry, komponenty či aspekty znaku, mezi které patří: umístění ruky v prostoru, tvar ruky, a pohyb ruky v prostoru (Macurová, 2008). Tyto aspekty či komponenty znaku samy o sobě význam nemají, nabývají ho až ve vzájemném propojení všech třech komponentů (obdobně jako fonémy, nejmenší zvukové jednotky mluveného jazyka). V každém znaku se tyto aspekty kombinují a vytváří tak řadu znaků s odlišným významem. Každý aspekt znaku je důležitý. Poněvadž dojde-li ke změně jednoho z těchto aspektů znaku, přičemž zbývající jsou shodné, pak může znak nabývat jiný, často odlišný význam (např. znaky „sport“ x „ředitel“ nebo „večer“ x „otec“) (Okrouhlíková, Bímová, 2008). Výše uvedená výzkumná studie Stokoeho se týkala popisu struktury amerického znakového jazyka.

Co se týká českého znakového jazyka, tak jeho výzkum vedený prof. Alenou Macurovou z FF UK v Praze, byl zahájen mnohem později, a to až v roce 1993. Díky tomuto výzkumu se podařilo legislativně prosadit právo Neslyšících na používání znakového jazyka. Jeho přesnou definici tak najdeme v zákoně č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, kde v paragrafu 4 je uvedeno, že „český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické“ (zákon č. 384/2008 Sb., v úplném znění zákon č. 423/2008 Sb.).

Pokud bychom hledali, v čem spočívá rozdíl mezi jazykem mluveným a znakovým, tak lze uvést minimálně dva: za prvé jde o využití trojrozměrného (tzv. znakovacího) prostoru, který je vymezen přibližně úrovní pasu, výškou hlavy a šířkou upažených loktů. Tento prostor slouží pro přenos informací ve znakovém jazyce pomocí pohybu rukou (ty jsou označovány jako manuální nosiče informace). Sdělení ve ZJ je doplňováno kontinuálně nemanuálními nosiči významu, mezi něž patří mimika obličeje, pohyby hlavy a horní části trupu. Druhou odlišností je pak větší podíl v uplatňování tzv. simultánnosti, což je schopnost jednotlivých aspektů znakového jazyka vrstvit se na sebe (Okrouhlíková, Bímová, 2008, srov. Langer, 2013a) Rozdíly mezi mluvenými a znakovými jazyky lze sledovat i z pohledu základních jazykových rovin (fonologické, morfologické, lexikální a syntaktické). Tyto rozdíly popisuje například Langer (2013b).

Dalším komunikačním systémem, se kterým je možné se v prostředí škol pro sluchově postižené setkat, je znakový jazyk, konkrétně **znakova-**

ná čeština. Její vymezení lze nalézt ve výše citovaném zákoně č. 384/2008 Sb., v němž je uvedeno v paragrafu 6, že „znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka.“ Na rozdíl od znakového jazyka je znakovaná čeština uměle vytvořeným systémem komunikace, vycházejícím částečně ze znakového jazyka (přejímá větší část znakové zásoby ČZJ) a z určité části z českého (mluveného) jazyka (dodržuje především syntax české věty). Do jaké míry se projev ve znakované češtině blíží spíše znakovému jazyku nebo naopak jazyku mluvenému, je často v individuální záležitost každého uživatele tohoto komunikačního systému. Významnou roli mají nabyté jazykové kompetence každého jedince ve znakovém a v mluveném jazyce, jeho osobní zkušenosti, míra identifikace s minoritou Neslyšících, také to, jak náročné téma hovoru vedeme. Uživatelé znakované češtiny bývají zpravidla osoby nedoslýchavé či osoby s těžkou ztrátou sluchu vzniklou v pozdějším věku (osoby s postlingválním těžkým sluchovým postižením), pro které je primárním jazykem český jazyk. Často jsou to osoby upřednostňující audio-orální způsob komunikace, přičemž znakovanou češtinu považují za vhodný prostředek podpory odezírání. Dále ji mohou používat rovněž osoby slyšící (např. rodiče dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením, někteří učitelé či rodinní příslušníci osob se těžkým sluchovým postižením), pro něž je tento uměle vytvořený systém dodržující syntax mluveného jazyka snazší používat, než se učit jazyk zcela odlišný (tedy český znakový jazyk) (Kotvová, Komorná, 2008).

V případě žáků se sluchovým a přidruženým zrakovým postižením se lze setkat s modifikovanou či taktilní formou znakového jazyka, znakované češtiny, případně prstové abecedy. Záleží na preferovaném komunikačním systému dané osoby. V tomto případě jsou rukama žáka „odhmatávány“ jednotlivé znaky výpovědi dodržující zpravidla syntax české věty. Obsah sdělení je tak vnímán zejména hmatem. Kromě výše uvedených komunikačních systémů existují i další systémy vázané na mluvený jazyk, které svou podstatou lze zařadit mezi vizuálně-motorické komunikační kódy, ovšem v pedagogické praxi se využívají v menší míře. Mezi ně patří například Tahoma, daktylografie, Makaton a další, které jsou zařazovány do alternativních a augmentativních komunikačních systémů určených pro osoby s kombinovaným postižením.

Ve školách pro sluchově postižené se mohou studenti při realizaci praxe setkat se třemi vzdělávacími přístupy: s auditivně-orálním přístupem, s přístupem dodržujícím zásady totální komunikace či s bilingválním přístupem. Auditivně-orální vzdělávací přístup využívá pro vzdělávání dětí, žáků

a studentů výše popsaný, stejně označovaný systém komunikace. Totální komunikace pak představuje využívání jak orálních, tak manuálních způsobů komunikace. Znamená to, že lze se žákem se sluchovým postižením komunikovat prostřednictvím mluvy, odezírání, prstové abecedy, přirozených gest, znaků ze znakového jazyka, čtení a psaní. Výběr komunikačních prostředků je individuální, s respektem k preferenci ze strany každého žáka se sluchovým postižením. Tento vzdělávací přístup je v současné době uplatňován ve školách pro sluchově postižené nejčastěji. Méně často se můžeme setkat s bilingválním přístupem ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. V tomto případě jde o rozvoj komunikačních a jazykových kompetencí ve dvou odlišných jazycích: v mluveném a ve znakovém jazyce. Přenos informací důležitých pro nabývání nových znalostí se odehrává jak v českém jazyce, tak v českém znakovém jazyce. Pro dodržení základního principu bilingvální výuky je nutná přítomnost dvou pedagogů ve třídě: slyšícího (je vzorem mluveného jazyka) a neslyšícího (reprezentujícího jazyk znakový) (Horáková, 2012). S tímto přístupem se lze aktuálně setkat na některých školách pro sluchově postižené.

Komunikační rovina je tedy stěžejní a lze na ni nahlížet z mnoha úhlů pohledu. Neměli bychom opomenout ani vliv samotných rodičů či školy jako instituce na volbu komunikačního systému i na efektivitu vzdělávacích přístupů u žáků se sluchovým postižením. „Rodič by se měl zajímat o to, jak dítě vnímá školu, zda se mu ve škole daří či nedaří. Rodičům by součinnost se školou měla přinést pocit spolupráce, určité sounáležitosti. Otvírá se zde prostor pro konkrétnější poznání dítěte, z pohledu snadnější identifikace jeho silných či slabých stránek, na které pak lze navázat směřováním volnočasových aktivit či profesní přípravy. Příhodná kooperační komunikace též přináší skutečnost v rámci předávání informací, které přináší dítě ze školy. Rodič může snadno informace ověřovat, získávat reflexi na práci dítěte ve škole a dotazovat se na vše co se týká vzdělávacího procesu. Vzdělávací instituce může působit/ovlivňovat nejen samotné děti/žáky, ale i jejich rodiče.“ (Stárek, 2021, s. 13)

4.2 Závěrem

Studenti by měli mít před realizací praxe nejlépe teoretické, ale ideálně i základní praktické znalosti a zkušenosti s výše uvedenými systémy komunikace. Taktéž by bylo žádoucí, aby byli seznámeni se základními pravidly komunikace, jak v mluveném, tak ve znakovém jazyce, a rovněž i se základními frázemi a znaky často využívanými ve školním i mimoškolním prostředí (Kotvová, Hádková, 2017).

Zdroje

- HÁDKOVÁ, Kateřina. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2016. ISBN 978-80-7290-619-2.
- HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.
- KOMORNÁ, Marie. *Psaná čeština českých neslyšících-čeština jako cizí jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-29-7.
- KOPEČNÝ, Petr. *Logopedická intervence u osob se zdravotním postižením ve věku mladé dospělosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7339-5.
- KOTVOVÁ, Miroslava a KOMORNÁ, Marie. *Praktický kurz znakované češtiny*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-26-6.
- KOTVOVÁ, Miroslava, HÁDKOVÁ, Kateřina. Komunikace osob se sluchovým postižením. In: Klugerová, Jarmila a kol. *Komunikace v teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2017. ISBN 978-80-7452-128-7.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0329-2.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra, 2014. ISBN 978-80-903863-2-7.
- LANGER, Jiří. *Komunikace osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Studijní opory, 2013a. ISBN 978-80-244-3674-6.
- LANGER, Jiří. *Znakové systémy v komunikaci neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Studijní opory, 2013b. ISBN 978-80-244-3746-0.
- MACUROVÁ, Alena. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-00-6.
- OKROUHLÍKOVÁ, Lenka a SLÁNSKÁ BÍMOVÁ, Petra. *Rysy přirozených jazyků: český znakový jazyk jako přirozený jazyk; Lexikografie: slovníky českého znakového jazyka*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-47-5.

SERVUSOVÁ, Jana. *Kontrastivní lingvistika – český jazyk x český znakový jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.

ISBN 978-80-87218-30-3.

STÁREK, Lukáš a kol. *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*.

Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2021.

ISBN 978-80-7452-203-1.

STRNADOVÁ, Věra. *Odezírání jako schopnost*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008a. ISBN 978-80-87218-05-1.

STRNADOVÁ, Věra. *Transliterátor a vizualizátor v praktických situacích*.

Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008b.

ISBN 978-80-87218-27-3.

Zákon č. 155/1998 Sb. *o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*, ve znění pozdějších předpisů [online©]. [cit. 2021-04-27] Do-

stupné z: <http://ruce.cz/clanky/506-zakon-o-komunikanich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob>

5. SUPERVIZE JAKO NÁSTROJ DALŠÍHO ROZVOJE A PÉČE O SEBE

Mgr. et Mgr. Petra Konečná, DiS.

Úvodem

Na základě výsledků provedeného výzkumného šetření vyplývá, že největší motivací studentů pro výběr dané profese oborů Katedry speciální pedagogiky (Speciální pedagogika a Resocializační a penitenciární pedagogika) je motivace pomáhat a podporovat cílovou skupinu oboru a rovněž to, že se jedná o odborně zajímavou práci, které se chtějí studenti věnovat. Kdo je vlastně cílová skupina těchto studijních oborů? Odpověď lze najít i dle popisu míst, kde studenti realizovali/realizují svou odbornou praxi. V oblasti školství se nejčastěji jednalo o: mateřské, základní nebo speciální školy; v oblasti sociálních služeb: o domovy pro seniory, stacionáře a domovy pro osoby se zdravotním postižením; v oblasti resocializační a penitenciární pedagogiky, byly nejčastěji zastoupeny instituce orgánu sociálně právní ochrany dětí, probační a mediační služba a vězeňská služba.

Klienty zmíněných institucí jsou tedy zejména lidé sociálně znevýhodnění, dospělí či děti s různým druhem a mírou handicapu, lidé seniorského věku, lidé v tíživé životní situaci. Je tedy patrné, že práce s touto cílovou skupinou, je nesmírně široká, barvitá a zajímavá, ale rovněž velmi namáhavá a vyčerpávající. Ostatně tak, jak to u pomáhajících profesí bývá. Pomáhající profese je pojem zastřešující velkou skupinu povolání, do kterých studované obory, spadají. Než se společně blíže podíváme na problém supervize, na její funkce, druhy a další specifika, tak je vhodné, věnovat se právě pomáhajícím profesím a jejím úskalím.

5.1 Pomáhající profese

Dle Kopřivy „spadají do pomáhajících profesí zejména sociální pracovníci, pedagogové, lékaři, zdravotní sestry nebo psychologové.“ (2013, s. 11) Vojtíšek, Dušek, Motl dodávají, „že se jedná o všechny, kdo se zabývají „vnitřním životem druhých lidí“, tedy i psychologové a psychiatři.“ (2012, s. 7) Schmidbauer (2000) zařazuje do skupin pomáhajících profesí i vychovatele, logopedy a sociology. Guggenbühl-Craig (2010) tento výčet potvrzuje a rozšiřuje jej o činnost duchovních. To, co všechny tyto profese spojuje, je fakt, že v centru pozornosti je klient (pacient/student/žák/uživatel, podle druhu profese), pomáhání je pro tyto profesionály smyslem, součástí profese je lidský vztah a osobnost pomáhajícího je nástrojem pomoci. Jedná

se tedy o ústřední podmínky pomáhání. Tedy, pokud se chci plně a dlouhodobě věnovat pomáhající profesi, soustředím se na klienta, moje práce má pro mě smysl, využívám sebe jako nástroj pro práci, a to vše se odehrává v rámci lidského vztahu, tedy zkráceně pomáhám, je nutné se na jedné straně dále profesně vzdělávat, ale rovněž o sebe pečovat. Pečovat o své zdroje, ze kterých v rámci své profese, čerpám. Tedy soustředit se na udržení a rozvoji svých profesionálních znalostí a dovedností, hýčkat si svůj talent, energii, motivaci a elán. Na straně druhé, ovšem také pracovník potřebuje reflektovat a neustále přehodnocovat své pracovní působení, aby neotupěl, neztratil potřebnou citlivost a trpělivost a své povolání neprováděl jako rutinu s klapkami na očích, což v konečném důsledku, ohrožuje klienta. Protože právě na poli pomáhajících profesí je profesionál jednak ohrožen syndromy jako syndrom vyhoření či syndrom pomáhajícího, ale rovněž jsou zde všudypřítomná etická dilemata a etické problémy.

Etická dilemata a etické problémy

Etické dilema vzniká dle Nečasové (Matoušek, 2003, s. 24) tehdy, když pracovník stojí před dvěma nebo více stejně nevhodnými možnostmi, které představují konflikt morálních principů, a není jasné, které rozhodnutí bude přijatelnější.“ Příkladem může být konflikt práva klienta na sebeurčení a povinnost pracovníka chránit zdraví klienta. Guggenbühl-Craig (2010) uvádí, že v sociální práci je často potřeba jednat proti vůli klienta. A to z toho důvodu, že ne vždy je klient schopen sám rozeznat, co je pro něj dobré, příkladem může být ochrana dětí před rodiči, kterými jsou zanedbávány, a tedy jejich odebrání z rodiny či téma svéprávnosti klientů s duševním nebo mentálním postižením. Stárek (2020, s. 45) poukazuje na „každodenní praxi jenž se zabývá etickými otázkami, kdy dilemata často nabývají formy konfliktů, otázek loajality nebo učinění volby. V rámci zacházení s těmito dilematy je důležité sledovat jak společenský úkol sociální práce, tak způsob vztahu mezi pracovníkem v sociálních službách a uživatelem služby.“ Etický kodex sociálních pracovníků, za základní etické problémy považuje situace, kdy vstupovat či zasahovat do života občana a jeho rodiny, skupiny či obce (např. z hlediska prevence či sociální terapie společensky nežádoucí situace), kterým sociálním případům dát přednost a věnovat čas dlouhodobému sociálně výchovnému působení, kolik pomoci a péče poskytnout, aby stimulovaly klienta ke změně postojů a k odpovědnému jednání a nevedly k jejich zneužití, kdy přestat se sociální terapií a poskytováním služeb a dávek sociální pomoci. Je patrné, že na pracovníka v praxi číhá v rámci pomáhajících profesí, mnoho úskalí. Jak tedy o sebe pečovat a dále se rozvíjet? Jedním z nástrojů, může být právě odborně vedený super-

vizní proces. V následujícím textu tedy vymezíme pojem supervize, jeho funkce, druhy i hlavní aktéry.

5.2 Vymezení supervize

„Původ slova supervize je odvozen z latiny a je složen ze slov super (nad) a videre (sledovat, vidět). Samotné slovo supervize (supervision) pochází z angličtiny.“ (Kopřiva, 2013, s. 136) Původně z ekonomického prostředí a „doslova by se dalo přeložit jako dozor, dohled, kontrola či inspekce.“ (Havrdová, 1999, s. 29) A právě díky těmto negativní konotacím, může mezi profesionály panovat obava ze supervize. Nicméně například Bednářová, (Pelech, 2003, s. 23) zdůrazňují, že „cílem supervize není kontrola, či pouhé předávání rad, informací nebo konzultace nad případem či příkazování, jak dál postupovat a jaké zvolit metody.“ Supervize by měla být zacílena na odborný i osobní rozvoj pracovníků. Jde o specifickou metodu učení v bezpečném prostředí důvěry, která se zaměřuje na podporu pracovníka, v našem případě pedagoga, vyjasnění případu, vyhodnocení dosavadních postupů a metod, stanovení dalších strategií, odhalení neuvědomovaných souvislostí, pocitů a emocí, jež mohou ovlivňovat práci s klientem. Úlehla (2000) obecně definuje supervizi jako komplexní profesionální pomoc pro příslušníky různých profesních oborů, kteří chtějí reflektovat své profesionální jednání a z něj plynoucí konflikty, problémy a „slepé uličky“. Hawkins a Shohet (2016) se domnívají, že supervize je součást neustálého profesního učení a vývoje, ve kterém se pracovníci naučí lépe využívat vlastní zdroje, lépe si poradit s objemem práce a řeší nevhodné vzorce chování a zvládání obtíží. Supervize, dle Gabury, přináší alternativní pohledy na řešení různých situací, pomáhá korigovat neefektivní pracovní postupy a stereotypy, je prevencí syndromu vyhoření a vytváří možnost pro kvalitnější fungování sociální práce a instituce, která tuto práci zajišťuje. (Gabura, 2003) Britská poradenská asociace již ve svém prvním dokumentu o supervizi (1987) uvádí, že „prvořadým smyslem supervize je ochrana nejlepších zájmů klienta.“ (Hawkins a Shohet, 2016, s. 59) Tedy není se čeho bát.

Historie supervize

Kořeny supervize v Evropě spadají do 17. a 18. století, kdy rozvoj supervize a vývoj definice tohoto pojmu kopíruje vývoj profesních skupin, které supervizi přijaly jako jednu z forem profesního rozvoje a odpovědnosti (Davys a Beddoe, 2010). Smékal (2003, s. 16) se domnívá, že „je pravděpodobné, že už klasici psychoanalýzy vedli diskuse o svých případech, postupech a řešeních, tedy prováděli supervizi.“ Za průkopníka supervize je te-

dy, vedle Sigmunda Freuda (1856–1939), považován rovněž Samuel A. Barnett (1844–1913), který založil v Anglii hnutí, které se považuje za první komunitní centrum. Právě v tomto centru Barnett se svým kolegy individuálně probíral vedení jejich případů, což může být považováno za první soustavou supervizní práci v sociálních službách. (Matoušek, Šustová, 2001)

„V České republice se supervize, jako metoda zaměřená na zvyšování kvality a profesionality práce v pomáhajících profesích, začala rozvíjet v 90. letech.“ (Bajer, 2003, s. 11) Kořeny supervize, však dle Šimka (2002) v našich podmínkách sahají až do 50. let minulého století, kdy byla supervize součástí vzdělání adeptů psychoanalýzy. V roce 1967 vzniká vzdělávací systém SUR v rámci kterého je supervize prováděna ve výcvikových skupinách i v týmech vedoucích komunit.

5.3 Aktéři supervize

Supervizní proces obvykle probíhá minimálně mezi třemi aktéry. Těmito aktéry jsou:

Supervizor – nejčastější externí pracovník, který přichází do organizace nebo instituce, aby prováděl supervizi. Supervizor je dle Venglářové (2013, s. 18) „odborník vyškolený v oblasti supervize. Jedná se zpravidla o profesionála pocházejícího z některé z pomáhajících profesí tedy psycholog, sociální pracovník, zdravotní sestra či lékař.“ Obvykle je to člověk, který má dlouhodobou praxi v oblasti práce s lidmi, ve vedení týmů a často je to člověk, který absolvoval psychoterapeutický výcvik. Mělo by se jednat o zralou osobnost, o člověka s vysokým lidským i odborným potenciálem. (Gabura, 2003) Požadavky na odbornost a formální vzdělání supervizora, nejsou zatím legislativně ukotveny v žádném zákoně.

Supervidovaný neboli supervizant – je pracovník daného pracoviště nebo instituce (včetně vedoucích pracovníků) v našem případě například speciální pedagog, učitel, pracovník v sociálních službách apod., který podstupuje supervizi, tedy nechá se supervidovat supervizorem. Může se jednat o jednotlivce, dvojici, tým či skupinu, ale o tom víc ve formách supervize.

Zadavatel – vedoucí služby nebo týmu, kdo první osloví supervizora s nabídkou spolupráce. Jedná se nejčastěji o vedení organizace, školy, zaměstnavatele, tedy o toho, kdo supervizi pro svoje kolegy objednává a financuje. Zadavatel rovněž stanovuje podmínky, za kterých má supervize probíhat a rovněž k čemu má vést, tedy, co je cílem supervize. Toto „zadání“, které se má splnit, se často nazývá zakázka.

V neposlední řadě do procesu supervize vstupuje i **klient/uživatel služby**, v našem případě třeba i žák, student, protože víme, že pomáhající profese se realizuje na základě vztahu pracovníka a klienta a supervize má vést k nejlepším zájmům právě zmíněného klienta. Tedy přestože se fyzicky supervize neúčastní, je zpravidla přítomen.

5.4 Funkce supervize

Pro lepší pochopení procesu supervize je vhodné zaměřit se na její funkce, o kterých toho, ale bylo rovněž napsáno různými autory, mnoho a rovněž již byly zmíněny výše. Baštecká a Goldmann (2001) vidí hlavní funkci supervize v tom, že by měla zaručovat dobrou úroveň dané odbornosti, která pro konkrétního odborníka představuje možnou záruku dobrého pochopení a osvojení si profesionálních hodnot supervize v systému řízení, dobrého rozvoje odbornosti (supervize jako součást vzdělávání), dobrého zvládnutí profesních nároků (supervize jako podpora). Z toho vyplývá, že supervize plní 3 základní funkce. Havrdová (1999) uvádí, že se jedná o funkci vzdělávací, funkci podpůrnou (podpůrný systém) a funkci administrativní.

Funkce vzdělávací – tato funkce se týká rozvoje dovedností, porozumění a schopností supervidovaných. Tento proces se odehrává pomocí reflektování a rozebírání práce s klienty, kdy při reflektování může supervizor pomoci supervizantovi lépe rozumět klientům, chápat dynamiku toho, jak probíhají jejich interakce, více si uvědomovat své reakce a odezvy na klienta, zkoumat, jaké jsou další možnosti práce s touto a podobnou situací klientů a nakonec zhodnotit, jak intervenují a s jakými výsledky. (Proctorová in Hawkins a Shohet, 2016)

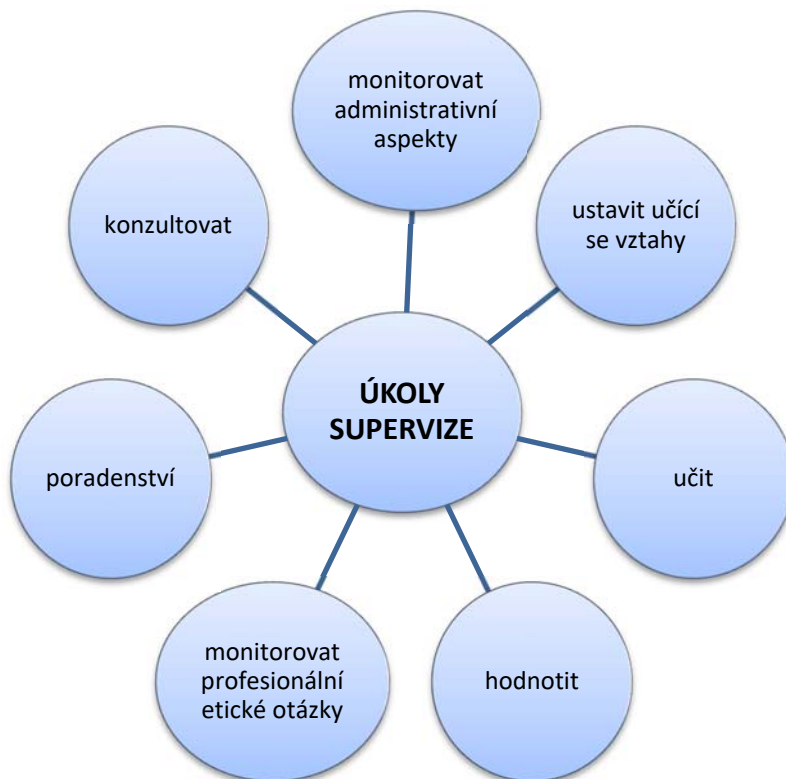
Funkce podpůrná – tato funkce dle Havrdové (1999) pomáhá pracovníkovi zvládat množství stresu, které mu pomáhající profese přináší. Hawkins a Shohet (2016, s. 60) k tomu dodávají, že „zmíněná funkce je způsob reagování na skutečnost, že na všechny pracovníky účastníci se důvěrné práce s klienty nevyhnutelně působí zoufalství, bolest a roztržštěnost klienta a potřebují čas, aby si začali uvědomovat, jakým způsobem je to může ovlivňovat, jak by své reakce mohli zvládat.“ Klíma (2003) uvádí, že podpůrná funkce supervize si dovoluje připustit vlastní chyby a limity a porozumět osobnímu rozměru práce.

Funkce administrativní – plní při práci s lidmi funkci kontroly kvality. V sociální práci a nejen tam, může přes dosaženou odbornost a zkušenosti dojít k lidským selháním (předsudky, slepá místa). Pracovník může narazit na citlivá místa v důsledku svých minulých „zranění“, nevyřešených pro-

blémů. Je proto potřeba mít někoho, kdo se podívá společně s pracovníkem na jeho práci a postupy. Touto osobou může být právě osoba supervizora. V mnoha případech nese supervizor odpovědnost za blaho klientů i za to, jak s nimi pracovník pracuje – zda je jeho konání správné a odpovídá etickým standardům. Někdy je supervizor odpovědný i za prosazování standardů agentury – organizace, ve které se supervize odehrává. (Hawkins a Shohet, 2016)

Na supervizi se lze dívat i optikou toho, jaké plní úkoly. Carroll (in Libra, 2006) vymezil **úkoly supervize** a zpracoval je do podoby přehledného obrázku.

Obrázek č. 1 – Úkoly supervize (Carroll in Libra, 2006)



5.5 Formy supervize

Supervize se v pomáhajících profesích objevuje v mnoha různých podobách a liší se různým zaměřením, má mnoho různých forem a dá se třídit podle několika způsobů. (Havrdová, 1999) Havrdová (2000) uvádí členění podle těchto základních aspektů:

1. podle roviny,
2. podle způsobu práce,
3. podle předmětu práce,
4. podle toho, kdo ji provádí,
5. podle toho, jak je prováděna,
6. podle toho s kým je prováděna,
7. podle toho jakou formou je prováděna.

1) Podle roviny

Rozvojová supervize (výcviková) je zaměřena na podporu profesionálního růstu zaměstnanců nebo i studentů. (Havrdová, 1999). Přispívá k růstu organizace a pracovníka, stejně tak je chrání před vyčerpáním a nebezpečím zásahů, které neodpovídají ladění instituce. (Baštecká, Goldmann, 2001)

Odborná supervize by se dala nazvat jako podmnožina supervize rozvojové. Zabývá se průběhem práce a reflexí dějů probíhajících mezi sociálním pracovníkem a klientem a sebereflexí stavů, do kterých práce pracovníka uvádí. Zabývá se jemnostmi vztahu mezi pracovníkem a klientem, vzájemnými přenosovými a protipřenosovými reakcemi, průběhem práce.

V České republice mají v rámci odborné supervize dlouhou tradici **balintovské skupiny**, které se zaměřují na vztah mezi pomáhajícím pracovníkem a klientem, nesou jméno svého zakladatele Michaela Balinta (1896–1970), který po válce skupinově pracoval s praktickými lékaři. Během supervizního sezení balintovskou formou supervizor zaujímá funkci moderátora nebo facilitátora, neměl by se nechat strhnout do role experta, tato forma práce se několik konkrétních fází. Začíná se tím, že jeden z účastníků skupiny nabídne „svůj případ“ odmlčí se a ostatní zúčastnění mu kladou doplňující otázky, které podpoří jejich představitost a porozumění danému problému. Vzápětí volně uvažují o svém dojmu z případu a svoje připomínky uvozují obratem: „*Mám takovou fantazii, že...*“, referující stále mlčí. Poté začnou uvažovat reálně a svoje připomínky zarámují: „*Já na tvém místě bych...*“. Při konečném shrnutí má pracovník možnost vyjádřit se k tomu, co se dozvěděl, co si teď myslí, co cítí apod. Výhodou metody je střídání bloku fantazijního a reálného. (Baštecká, Goldmann, 2001)

2) Podle způsobu práce

Individuální supervize, kdy „supervizor pracuje pouze s jedním pracovníkem, který si ji zpravidla vyžádá.“ (Bednářová, Pelech, 2003, s. 70)

Týmová supervize je asi nejfrekventovanější druhem supervize, při které je supervidován pracovní tým z jednoho pracoviště nebo tým spolupracující na společném úkolu. „Této supervize by se měli účastnit všichni členové týmu, bez ohledu na své pracovní zařazení. Při týmové supervizi vystupují do popředí vztahy mezi jednotlivými členy týmu, jejich postavení, rozdělování a naplňování rolí, shody a rozdíly v cílech a záměrech týmu.“ (Bednářová, Pelech, 2003, s. 70).

„Skupinová supervize“ je supervize skupiny pracovníků, kteří nepocházejí z jednoho pracoviště ani nepracují na řešení společného úkolu, tzn. netvoří pracovní tým, často jsou to však stejné pracovní profese např. pracovníci azylových domů, kontaktních center apod.“ (Bednářová, Pelech, 2003, s. 70)

Programová supervize (supervize organizace) – jedná se o supervizi, která je zaměřena na fungování celé organizace, její strukturu a chování s cílem podpořit její fungování. (Horáková, 2000)

3) Podle předmětu práce

Případová (klientská supervize) je Horákovou (2000) popisována jako supervize, která je zaměřena na práci s konkrétním klientem/klienty a směřující ke zkvalitnění poskytované péče a k jeho prospěchu.

Supervize zaměřená na metodu, různé myšlenky a koncepty – jedná se o supervizi typickou pro vzdělávací programy, jejímž cílem je pochopit a rozpoznat obecné zákonitosti a jejich konkrétní projevy v různých situacích. (Havrdová, 2000)

Supervize zaměřená na pracovníka a jeho pocity a kompetence – má za cíl posílení osobnosti pracovníka v jeho profesionálním růstu, popřípadě zprůhlednění jeho emočních překážek a nesnází. (Havrdová, 2000)

4) Podle toho, kdo a jak ji provádí

Supervizor může pocházet zevnitř organizace (**Interní supervizor**), zvenčí (**Externí supervizor**) či se jedná o skupinu stejně postavených kolegů. Supervizor může supervizi vykonávat buď: **Přímo v dění** – kdy je přítomen práci s klientem nebo **zprostředkovaně** prostřednictvím rozhovoru s pracovníkem či pomocí audio nebo videozáznamu jeho práce. (Baštecká, Goldmann, 2001)

5) Podle toho, s kým je prováděna

Supervize poskytovaná účastníkům běžného výcviku, nebo supervize lidí z praxe (supervize praktiků), kteří samostatně a kompetentně pracují s klienty. Profesionální rozlišení na supervizi psychoterapeutů, pracovníků linky důvěry, sociálních pracovníků, manažerů, studentů atd. (Svobodová, 2002)

6) Podle formy

Různé formy supervize přehledně ilustruje uvedená tabulka

Tabulka č. 1 – Modely supervize dle Havrdové (1999)

FORMÁLNÍ ZPŮSOB	
1. Supervize má podobu plánovaných schůzí na individuálním nebo skupinovém základě, s dohodnutými body k projednání a dohodnutými metodami k dosažení cílů. Taková setkání mohou být domluvena na omezenou nebo neomezenou dobu, pro obecný nebo zvláštní účel.	2. Supervize má podobu neplánovaných diskusí a konzultací na individuálním nebo skupinovém základě, kde se téma a projednávané body musí dojednat na místě, často když vznikla nepředvídaná krize nebo problém. Je však ponechán určitý prostor a čas mimo přímo problému.
PLÁNOVANÁ SUPERVIZE	SUPERVIZE AD HOC
3. Jednotlivci a členové skupiny se dohodnou, že si budou při práci s klienty nebo při vykonávání jiných úkolů vzájemně poskytovat pomoc, radu, konstruktivní kritiku a jiné formy zpětné vazby. Tyto dohody jsou uzavřeny předem podle předem stanovených cílů a jsou pravidelně sledovány a kontrolovány.	4. Supervize je poskytována mlčky, zatímco pracovníci pracují s klienty nebo vykonávají jiné úkoly. Může mít podobu pomoci, rady, konstruktivní kritiky nebo nabídky příkladu a demonstrace. Tato činnost se může stát jádrem diskuse ve formálnějším kontextu a vyvinout se v explicitní supervizní dohodu, ale nejdříve se objevuje neplánovaně z důvodu potřeb a okolností.
NEFORMÁLNÍ ZPŮSOB	

Specifickým druhem nebo odnoží supervize je dle Tošnera **intervize**. „Intervize je způsob sdílení případové práce, zkušeností, vzájemné podpory a reflexe mezi kolegy navzájem. Pokud je tým dostatečně otevřený a jeho účastníci si navzájem důvěřují a vyberou ze svého středu vhodného moderátora, může tento proces být dostatečně funkční a svojí formou se blížit k případové supervizi, zejména pokud moderátor má kvalifikaci či zkušenosti s vedením skupiny a základní poznatky o supervizním procesu.“ (Tošner, 2013, s. 8)

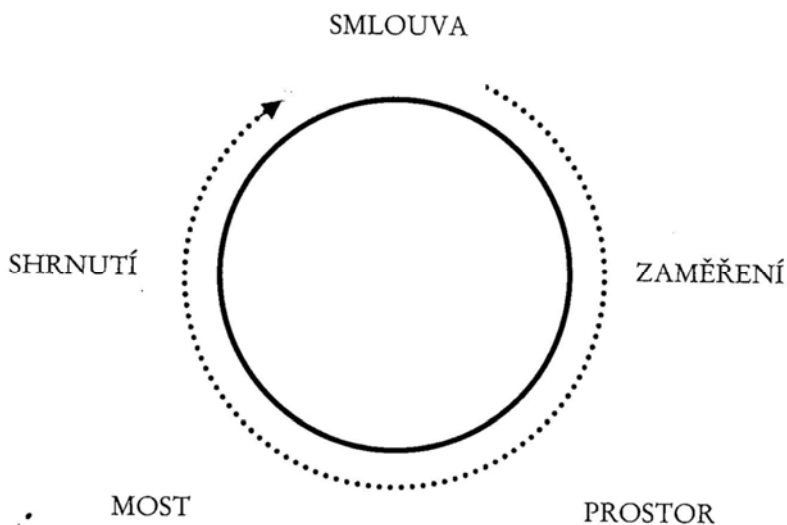
5.6 Proces supervize

Již víme, že supervize se odehrává nejčastěji na pracovišti pracovníka, pod vedením supervizora, na základě předem vyjednaných podmínek (mohou mít formu kontraktu/smlouvy a to, jak v písemné, tak ústní podobě) a „s posvěcením zadavatele“. Ráda bych na tomto místě uvedla, že v organizacích, kde se se supervizí začíná, a tedy pracovníci nemají žádnou supervizní zkušenost, je vhodné zrealizovat jistý druh úvodního semináře nebo besedy k supervizi. Zde supervizor vysvětlí, co je to supervize, jak obvykle probíhá, co od ní mohou potenciální supervidovaní očekávat a tím „připraví půdu“ pro případné další setkání, ale rovněž rozpustí případné obavy.

Dále je nutné zmínit, že jak supervizant, tak zadavatel mohou mít od supervize různá očekávání a požadavky a tyto požadavky mohou být někdy v rozporu. (Venglářová, 2013)

Průběh samotné supervizní spolupráce není opakujícím se setkáním, ale procesem, který má určité fáze, dle mého názoru tyto fáze srozumitelně popisuje cyklický neboli kruhový model supervize. Každá fáze v sobě obsahuje několik různých témat a činností.

Obrázek č. 2 – Schéma cyklického modelu supervize dle Svobodové (2002, s. 59)



Smlouva – kontrakt – této fázi je věnována pozornost výše. Svobodová (2002, s. 24) uvádí, že „kontrakt lze rovněž nazývat smlouvou či dohodou a dotýká se témat základních pravidel, hranic, důvěryhodnosti, očekávání, vztahů. Tato dohoda může mít jak ústní, tak písemnou podobu. Uzavření této dohody může být často tím nejtěžším úkolem, který supervizora a supervizanta čeká.“

Zaměření – nastupuje po uzavření smlouvy, jedná se o zaměření na určitý problém, téma (zakázku), se kterou supervizant nebo tým přichází a trvá po celou dobu sezení. Někdy je nutné, aby supervizor pomohl téma lépe zaostřit – zaměřit, pokud je zaměření správné, potom zaručuje systematický vývoj práce. Témata mohou být různá, například organizačního typu, osobní motivace, úspěchu, práce s konkrétním klientem. V rámci tématu je nutné dobré zacílení, tedy čeho se má v tématu docílit. Po stanovení cíle je čas na prezentaci – představení tématu, což může být provedeno na základě popisu, audio nebo video nahrávkou práce s klientem, písemnými poznámkami o případu klienta a dále asociováním, hraním rolí, malbou či „sochařením“. V závěru této fáze mají jak supervizor, tak supervizant již jasnou představu ohledně předneseného tématu. (Svobodová, 2002)

Prostor – někdy také nazýván jako oáza – prostor pro dění, je jádrem celého supervizního procesu, momentem otevřenosti a tvořivosti. Supervizorovi i supervidovanému je zde dovoleno nevědět, nemít odpovědi a hledat. Otevře se prostor pro objev nových možností, které mohly být do té doby někde zablokované. Díky tomu se uvolňuje napětí, které může pramenit z obav, jestli se práce s klientem daří nebo ne. Prostor je i místem pro hledání představ, pocitů a probíhajících asociací. (Svobodová, 2002)

Most – tato fáze se nazývá mostem, protože představuje spojení mezi supervizí a praxí supervizanta. Vše, co se vynořilo v předchozí fázi, tedy všechny nápady a možnosti, je nutné přenést do praxe. Zahrnuje tak velký podíl zaměření na klienta, objevuje se v ní prostor pro přemýšlení o aplikaci nových nápadů, způsobů, poznatků a možností, které se objevily během supervize, do praktické práce s klientem. Jedním ze způsobů může být „hraní rolí“, kdy se supervizor postaví do role klienta a nechá supervidovaného, aby pracoval na případu. (Svobodová, 2002)

Shrnutí – jedná o závěrečnou fázi celého procesu, která dává příležitost reflektovat kvalitu a efektivitu proběhlé práce. Je to vhodné místo pro zpětnou vazbu, při které je důležité, aby se jednalo o oboustranný proces, kdy jsou obě strany ochotny sdělovat své myšlenky, pocity, postřehy během supervize a naslouchat jeden druhému. Pokud je zpětná vazba uskutečňována v otevřeném, citlivém prostředí, může být velmi cenným zdrojem poučení.

Supervidovaní se tak mimo jiné mohou vyjadřovat k tomu, jak jim vyhovoval styl vedení supervize. Při závěrečné reflexi mohou být také pojmenována témata, kterým by bylo užitečné se věnovat v některé z příštích supervizí. (Svobodová, 2002)

Pro ještě konkrétnější představu, zde velmi zjednodušeně popíšeme supervizní sezení z mé vlastní zkušenosti. Jedná se o týmovou supervizi. Na sezení přichází tým, v úvodním tzv. „kolečku“ zjistím s čím jednotliví účastníci přicházejí, v jaké jsou náladě/rozpoložení, případně, co důležitého se pro proces supervize, v organizaci událo, za dobu, co jsme se neviděli. Dále se ptám, zda někdo přichází s nějakým tématem či problémem, který by v rámci supervize chtěl řešit. Může se jednat například o klientské téma (kazuistiku), či téma vztahující se k fungování týmu, komunikaci apod. Pokud je témat víc, tak hlasujeme a z toho pak vyplyne prioritní téma. V případě, že je dostatek času, tak se následně dostane i na ostatní témata. Poté „nositel vítězného tématu“ svůj problém představí. Klíčovým okamžikem je zjistit, co konkrétního je nutné v představeném tématu nebo problému udělat. Co má být cílem pro naši společnou práci. Když víme, kam se potřebujeme dostat, tak pokračujeme v tvůrčí činnosti, která obsahuje i proces doptávání. Podle povahy problému je následně, pro práci na tématu, možné využít diskusi, brainstorming, tvorbu mentální mapy, vybrané fáze balintovské skupiny aj. Rovněž zde lze použít i různé kreativní techniky, jako je malování, modelování, sochání, práci s kameny či jinými materiály. Následuje fáze reflexe a hodnocení. A opět kolečko, tentokrát závěrečné „kolečko“, kterým se práce rituálně uzavře. Je nutné uvést, že každý supervizor má svůj specifický rukopis, kterým supervizi vede a spoluvytváří.

5.7 Závěrem

Předkládaný text měl za cíl čtenáře, tedy zejména studenty speciální pedagogiky a studenty resocializační a penitenciární pedagogiky, seznámit s problematikou supervize, s jejími hlavními aktéry, funkcemi, formami a procesem supervize. A to hned z několika důvodů. Jedním z nich je fakt, že supervize, jak již víme, je prevencí syndromu vyhoření i prevencí tápání ve slepých uličkách našich profesí. Považuji za nezbytné, aby se studenti naučili o sebe a své zdroje pečovat, právě již v procesu přípravy na budoucí povolání.

Dalším důvodem bylo to, že supervizi považuji, za účinný nástroj, jak zdravě vrůst do vybrané profese. Jak se v ní, hlavně v době, kdy jako čerstvý absolvent/absolventka přicházím do praxe neztratit, jak se v ní zorientovat a ukotvit. Je dále nástrojem, jak se profesně dále rozvíjet, učit se

v bezpečném prostředí, což umožňuje růst. A rovněž měl tento text za cíl rozpustit potencionální obavy nebo předsudky, se kterými se občas v praxi v kontextu supervize, setkávám.

Zdroje

- BAJER, Petr. *Supervize*. Sociální práce, 2003, č. 3, s. 11. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci. ISSN: 1213-6204.
- BAŠTECKÁ, Bohumila, GOLDMANN, Petr. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785504.
- BEDNÁŘOVÁ, Zdena, PELECH, Lubomír. *Slabikář sociální práce na ulici-streetwork*. Brno: Doplněk, 2003. ISBN 978-80-7239-148-6.
- DAVYS, Allyson, BEDDOE Liz. *Best Practice in Professional Supervision - A Guide for the Helping Professions*. London: Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 2010. ISBN 978-1-84310-995-2.
- GABURA, Ján. Súprvizia na Slovensku zostáva zatiaľ populúškou. *Sociální práce*, 2003, č. 3, s. 6-10. ISSN 1213-6204.
- GUGGENBÜHL-CRAIG, Adolf. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-809-8.
- HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium, 1999. ISBN 8090208185.
- HAWKINS, Peter, SHOHET, Robin. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0987-4.
- HORÁKOVÁ, Dana. Kurzy supervize a akreditace supervizorů v sociální práci. *Éthum*. 2000, č. 28, s. 42-44.
- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0528-9.
- LIBRA, Jiří. *Výukový materiál k Zaváděcímu semináři o supervizi*. Brno: Vzdělávací centrum diecézní charity, 2006.
- MAROON, Istifan, MATOUŠEK, Oldřich, PAZLAROVÁ, Hana. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu: model pro supervizi*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-2461-307-9.
- MATOUŠEK, Oldřich, ŠUSTOVÁ, Jana. Náboženství a společenská solidarita. In MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-473-7.
- NEČASOVÁ, Mirka. Sociální práce jako profese. In MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.

- SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-312-9.
- TOŠNER, Jiří. *Metodika supervize v sociálních službách v podmínkách projektu Podpora transformace sociálních služeb v letech 2011–2013*. Praha: Hestia o. s., 2013. ISBN neuvedeno.
- SMÉKAL, Vladimír. Už klasici psychoanalýzy diskutovali o svých případech. *Sociální práce*, 2003, č. 1, s. 16-18, Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci. ISSN: 1213-6204.
- STÁREK, Lukáš. Etický model rozhodování se jako profesní nástroj/Ethical Model for Decision Making as a Professional Tool. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2020, vol. 19, no. 3, 42-57. ISSN 1336-2232.
- SVOBODOVÁ, Petra. *Úvod do supervize – Cyklický model*. Tišnov: Sdružení Scan, 2002. ISBN 808662000X.
- ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. ISBN 978- ISBN 80-86-429-36-9.
- VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha. Grada: 2013. ISBN 978-80-247-4082-9.
- VOJTÍŠEK, Zdeněk, DUŠEK, Pavel, MOTL, Jiří. *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Praha, Portál: 2012. ISBN 978-80-262-0088-8.

6. ZÁKLADY PŘEVÝCHOVY A PŘEVÝCHOVNÉHO PROCESU V PRAXI SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA – ETOPEDA

PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

Úvodem

V úvodu této statě je třeba konstatovat, že se budeme zabývat problematikou, která se dotýká praktických otázek etopedie. Máme tím na mysli jevy a situace, které považujeme za důležité pro praxi speciálních pedagogů – etopedů, a to nejen při jejich teoretické přípravě, ale i při praktické činnosti (i výkonu zaměstnání).

6.1 Vymezení podstaty teorie a praxe

Teorii a praxi ve studiu a ve vědě považujeme obecně za filozofické kategorie, které označují a konkretizují poznání, poznávání a sociální (odbornou) realizaci lidí, a to po stránce hmotné i nehmotné. Teorii a praxi můžeme chápat jako společensko-historické procesy, které významně a podstatným způsobem ovlivňují úroveň vzdělanosti a vnímání (posléze i realizaci) sociálně psychologických podnětů v životě každého z nás. Teorie a praxe a jejich spojení má ve studiu speciální pedagogiky mimořádný význam. A nejenom tam. Především je nutné, abychom o těchto kategoriích uvažovali současně, ve vzájemné shodě. Teorií tedy pro naše účely rozumíme příjem poznatků a vědomostí, praxí pak chápeme jako konkrétní činnost, která je specificky podmíněna teoretickou vybaveností a samozřejmě vzdělaností a možná i úrovní etických zásad a postojů (zvláště to platí v etopedii) např. etopedů. Takto chápaná praxe je tedy specifická činnost, která vede k reálnému a opravdovému poznání podstaty teorie a její aplikace v nejrůznějších sociálních i jiných situacích – tedy zjednodušeně: “ Je tomu skutečně tak, co nám praví teoretické poznání?” V odpovědi na tuto otázku pak vidíme perspektivu aplikace jednoty teorie a praxe. Tato jednota je nerozlučná a nezbytná.

Na praxi ve studiu speciální pedagogiky pak pohlížíme z výše uvedených hledisek. Je to tedy disciplína, která budoucího speciálního pedagoga vede k speciálně pedagogickému myšlení. Výchova a vzdělání jedinců s defektem či defektivitou apod. je velmi složitý a obtížný jev. To je dáno ohromným věkovým záběrem klientů, rozmanitostí poruch, vývojem a aplikací diagnostických metod a neustále přítomnými „paradigmatickými“ změ-

nami, které poctivě či „jinak“ reagují na nové a snad podstatné jevy v rámci našeho vědeckého oboru.

Funkci speciálně pedagogické praxe na VŠ tedy spatřujeme analogicky jako Průcha (2003) a další – v propojení všech atributů přípravy studentů speciální pedagogiky do situačních podmínek speciálně pedagogického prostředí s cílem připravit studenty v základních běžných činnostech speciálně pedagogické profese. Samozřejmě, je otázkou, co je běžná situace v práci s klienty v oblasti speciální pedagogiky a speciální pedagogiky etopedické obzvlášť. I z těchto důvodů (a nejenom z těchto) je praxe během bakalářského studia speciální pedagogiky koncipována do 3 základních systémových kroků Od praxe pozorovatelské, přes praxi asistenční až po praxi „samostatné práce“, kde student pracuje jako „plnohodnotný“ pedagog. Jinými slovy, v závěrečné fázi řízené praxe pracuje samostatně, ale ve spolupráci s vedoucím praxe. (Klugerová, Němec 2014) Tato hierarchie je jistě srozumitelná, dbá posloupnosti a jen pro úplnost je třeba dodat, že ti, kteří dlouhodobě pracují např. v etopedických zařízeních mohou část praxe vykonat ve svém zaměstnání s tím, že budou plnit úkoly, které vzniknou na základě jejich dohody s garantem praxe na UJAK.

„Rovné příležitosti a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání dětí/žáků/studentů by mělo patřit k základním pilířům lidských práv. Velký vliv, nejen z pohledu pedagogického, sociálního, ekonomického či kulturního, má rodina, která ovlivňuje výsledky školní úspěšnosti žáků, výchovně vzdělávací proces a v neposlední řadě též životní a profesní dráhu. Mezi hlavní pilíře, které mají nezpochybnitelný vliv na výchovu, vzdělávání a celkový rozvoj jedince, patří vzdělávací instituce.“ (Stárek, 2021, s. 9)

Etopedická pedagogická praxe tedy reflektuje zájem studenta. Ten vyplývá z jeho zvoleného budoucího profesního (specializačního) zaměření. Je tedy pochopitelné, že student, který se orientuje na práci s klientem, skupinou či komunitou v rámci etopedie, absolvuje všechny tři typy praxe v etopedickém zařízení, přičemž je jistě účelné a odborně žádoucí vyzkoušet přístupy v zařízeních různých, např. pro děti a pak pro mladistvé či dospělé apod. Samozřejmě student může zvolit i jiný přístup, např. každý rok praktikovat např. v jiné „pédii“. Ale to je jistě na rozhodnutí studentů.

Je třeba si uvědomit, že úspěšnost praxe skutečně závisí na odborné zdatnosti studenta a na jeho zájmu a „chuti“. Aby mohl pozorovat, regulovat, intervenovat, řešit praktické otázky během praxe, musí mít alespoň základní teoretické znalosti, které získává studiem.

Uvedeme příklad:

Studentka se rozhoduje pro etopedii. V prvním ročníku je praxe motivační. Je to praxe pozorovatelská, seznamovací a vede k základní orientaci v oboru a v praxi v eto zařízeních vůbec. Teoretická příprava je orientována na „obecné“ základní vědomosti vysokoškolského studenta (všeobecný základ). V druhém ročníku již student při výuce získává základní znalosti přímo z etopedie, je mu podán výklad o tom, co je intervence, metoda apod. V praxi pak zkouší společně s vedoucím praxe to, co získal studiem. No a ve fázi třetí již má skoro ucelené vědomosti z bakalářského programu a ty se snaží samostatně aplikovat při autentických přístupech ke klientům, klientovi, komunitě apod.

6.2 Pedagogicko etopedická praxe

Je třeba zdůraznit, že ve speciální pedagogice se zaměřením na etopedii chápeme pedagogickou praxi jako integrační (integrující) prvek, lépe řečeno, říkáme, že pedagogická etopedická praxe má integrační funkci. Máme tím na mysli, že příprava na speciálně pedagogické povolání v oblasti aktivní resocializace se uskutečňuje i těmito složkami:

- a) **filozofickou** (pohled na postiženého na základě socio-historicko-kulturního vývoje),
- b) **odbornou** (ta poskytuje, prohlubuje a utvrzuje potřebnou zásobu poznatků a vědomostí ze zvoleného oboru „pédie“, ze základních, profilujících i sportovních disciplín a profesí),
- c) **pedagogicko-psychologickou**, která zabezpečuje a řeší mj. poznávání psychiky, vlastností jedince s poruchou chování, jeho vývoj, předpoklady pro rehabilitaci, potažmo resocializaci či socializaci. Ale hlavně nám tato složka zabezpečuje znalost a správnost aplikace intervencí na patřičné metodologické bázi, tedy poskytuje nám dostatek prostoru pro aplikaci speciálně pedagogických metod, zásad, principů. Je to tedy složka v pravém slova smyslu edukační (reedukační), a to ve správném uchopení tohoto termínu.

Tyto tři složky pak souborně chápeme jako praktickou složku speciálně pedagogického-etopedického procesu, přičemž tím máme na mysli přípravu a realizaci postupů resocializace, kterou nazýváme jako **metodiku edukačního (v etopedii – tedy převýchovně-resocializačního) procesu**. Je jisté, že zde prezentovaná hierarchie a její úspěšnost je skutečně podmíněna aktivními přístupy studentů i pracujících pedagogů, a to jak na univerzitě, tak i v „terénu“. Jde o to, abychom na základě výše uvedených skutečností navodili stav klient-pracovník, který bychom mohli nazvat jako **vztah autentický**,

chceme-li přístup autentický, kdy klient vstupuje do „pracovního“ vztahu s vychovatelem s jistým očekáváním např. nápravy, minimalizaci projevů poruchy, sebereflexe apod. a pedagog pak s tím, že má co nabídnout a že ví, jak na to.

Je třeba podotknout, že v etopedii platí, že studenti, ale i běžní pracovníci v domovech, v ústavech apod. se do převýchovného procesu zapojují ihned po nástupu na praxi či do práce Stanou se jeho součástí. Ať chtějí či ne. Každopádně pak záleží na nich, jestli budou účastníky pasivními či aktivními.

Při exkurzi do světa metod, technik a principů převýchovného procesu (chceme-li-převýchovné práce) a jejich poznání pro účely pedagogické praxe, je třeba definovat co je převýchovný proces. Je patrné, že převýchovný (reedukační a resocializační) proces je vnímán jako organizační forma především v institucionální sféře, přičemž samozřejmě musíme mít na paměti, že stejný proces mohou organizovat nejrůznější uskupení, spolky, společnosti aj., a to i mimo státní sféru, kde je převýchovný proces limitován příslušnými organizačními pokyny a předpisy, které vycházejí z filozofické podstaty demokratického chápání v naší zemi.

Je potřeba zdůraznit, že v podmínkách české speciální pedagogiky etopedické neexistuje nějaký jednotný, chceme-li centrální model převýchovného procesu. Myslíme, že je to dobře. Ano, existují legislativní normy, vyhlášky, doporučení aj. jako obecný hraniční (marginální) rámec. Ale cesta převýchovy (resocializace) není trolejbusovou dopravou se zastávkami, kde platí jízdni řád a v případě, že trolejbus nejede, počkáme, vždyť za chvíli pojedou další a mezitím se schováme do budky (za onen legislativní rámec), abychom nezmokli. Tak to v etopedii neplatí a není. Je to invenční, tvůrčí, empatická a obětavá cesta, kde významnou roli hraje osobnost speciálního pedagoga, která musí být na patřičné odborné úrovni, kde osobní vlastnosti jsou postaveny na etických hodnotách a principech, kde pojmy spravedlnost, pravda, svědomí apod. jsou skutečně etickými normami a jsou pevným vnitřním přesvědčením terapeuta – speciálního pedagoga (vychovatele, učitele apod.). A k tomu musí existovat smysluplný rámec sociální politiky (a z toho vyplývající obecný zákonně normativní rámec), který je rozhodně postaven na čtyřech pilířích, chceme-li principech, tedy na:

1. principu spravedlnosti,
2. principu solidarity,
3. principu subsidiarity,
4. principu participace.

Samozřejmě nezbytnou podmínkou přímé práce v etopedii je již uvedený funkční legislativní rámec a celá řada dalších komponentů, které objasňují etopedii jako teorii i praxi.

Převýchovný (reedukační, resocializační) proces chápeme jako odbornou, záměrnou, cílenou pedagogicko-psychologickou a sociální činnost, která je zaměřena na odstranění defektu a defektivitu u socio-mravně narušených jedinců, skupin či komunit (porucha chování). Předmětem převýchovného procesu je tedy postižený jedinec, skupina, komunita, která je charakterizována takovým jednáním či chováním, které se vymyká běžně chápané a realizované společenské normě. Běžně chápanou společenskou normou rozumíme takovou normu, která vyplývá a vyplynula mj. ze socio-kulturního odkazu, tedy z toho, co se v minulosti osvědčovalo, osvědčuje teď a osvědčovati bude pravděpodobně i v budoucnu (samozřejmě s akceleračním vývojovým trendem). Již v roce 1986 jsme v publikaci *Etopedie* (Chaloupka, Vocilka, Moucha, 1986) podtrhli význam převýchovného procesu, který chápeme do určité míry jako svébytný odborný proces, který má své znaky, principy, ale i metody. Poukázali jsem na to, že tento proces je obtížný, složitý a mnohostranný, možná i společensky podmíněný. O jeho úspěšnosti rozhoduje celá řada atributů. Jsou to atributy nejruznějšího zaměření, které terapeut – speciální pedagog musí znát, rozpoznat, v případě pozitivitu je rozvíjet a v případě slepé cesty je přetvořit. Již bylo řečeno, že to je tvůrčí cesta, která má na cestě mnoho překážek. Musíme mít na paměti, že se jedná téměř vždy o proces, ve kterém se promítají vnitřní a vnější podmínky reedukace. Bez znalostí a ovládnutí procesů těchto podmínek nemůže být převýchovný proces realizovatelný. Chceme-li uvést znaky převýchovy, pak jistě tato propojenost patří mezi ně. Mezi základní znaky převýchovného procesu (reedukace, resocializace) patří zejména a je nesčetněkrát uvedeno (mj. Chaloupka, Vocilka, Moucha, 1986):

1. etika převýchovného procesu,
2. vnitřní a vnější podmínky převýchovného procesu, jejich propojenost,
3. individualita a osobnost klienta, klientů,
4. osobnost terapeuta-speciálního pedagoga,
5. změna vnitřních i vnějších postojů předmětu převýchovy
6. přechod v novou kvalitu klienta – nový morální návyk, zvyk
7. sociální uplatnění klienta – resocializace, socializace

Jinými slovy ze všeho uvedeného si můžeme dovolit rozšířit chápání převýchovného procesu se zřetelem na úplnost poznání-máme tím na mysli poznání studentů při praktické činnosti-na definici, která byla fundamentál-

ně koncipována v roce 1978 (Klíma 1978) a kde je vše, co zde bylo uvedeno zakomponováno. Tato definice, se všemi svými pochopitelnými chybami (dnešní pohled na základě vědeckého rozvoje), ukazuje na ohromnou variacní šíři převýchovného procesu, kde existuje celá řada okolností, postupů i podmínek, jejichž naplnění vede alespoň k relativnímu pocitu úspěchů v převýchově, byť všichni víme či tušíme, že často uváděná optimistická data o „převychovaných“ jsou spíše z oblasti planých přání a tužeb. Je třeba objektivně říci, že každý úspěch v převýchově je vítaný a všichni doufáme, že naše práce dokáže zanechat správnou stopu i tam, kde pozitivní výsledek není na první pohled patrný.

Je třeba konstatovat, že převýchovný proces nastává okamžikem, kdy dojde k prvnímu kontaktu s jedincem s poruchou chování či jedincem, kde ještě porucha nepropukla, ale jsou patrné již první příznaky (symptomy). Převýchovný proces tedy můžeme charakterizovat jako hybnou sílu, která začíná okamžikem „depistáže“ (první kontakt i nepřímý) a končí úspěšnou či neúspěšnou (ukončení kontaktu) resocializací. Převýchova pak vystupuje jako významný regulátor tohoto procesu, který si klade obecné i speciální cíle. Je tedy významným a v podstatě jedním z nejdůležitějších katalyzátorů i regulátorů převýchovné práce.

Tento proces je patrný, s ohledem na naše odborné zaměření, dle Stárka (2021) též u dětí v mateřské škole v rámci aspektu sociálního znevýhodnění. „Podstatná myšlenka podporovat rozvoj nejen samotného dítěte se sociálním znevýhodněním by měla být tedy v hlavě každého pedagoga či asistenta pedagoga. Uvědomění si, že snahou mateřské školy je rozvoj dítěte a budování základu pro další vzdělávání či profesní dráhu jedince, nesmí být pracovníkům mateřských škol odepřena díky neaktivitě či možné apatii rodin dětí se sociálním znevýhodněním. Omezenost v komunikaci či interakci mateřské školy a rodiny bude přetrvávat, ale skrytý přesah pedagogické práce v mateřské škole je i právě na samotnou rodinu a její členy. Nabízejme tak tedy neutuchající partnerské a vstřícné jednání, které může být někdy využito a změnit život nejednoho dítěte se sociálním znevýhodněním. Hlavní výzvou je tedy propojit rodiny dětí s mateřskou školou a dále pak rozvíjet myšlenku aktivního rozvoje dítěte se sociálním znevýhodněním. Díky tomuto přístupu můžeme tak ovlivňovat budoucí generace, které budou ovlivněny jiným přístupem a smýšlením, jež jim mohou dopomoci k vyšší kvalitě života do které můžeme zahrnout právě úroveň dosaženého vzdělání, které má počátek v mateřské škole.“ (Stárek, 2021, s. 354)

V etopedii, tedy v převýchovné práci rozlišujeme celou řadu cílů. To ostatně již vyplývá z uvedeného textu. Převýchovný proces je postaven na plnění cílů všeobecných a specifických, chceme-li speciálních. Všeobecný cíl převýchovného procesu lze charakterizovat jako snahu o nápravu, snahu vrátit narušeného jedince k normě, zařadit ho do společnosti (resocializace, integrace a chcete-li i inkluze). Takový cíl má výraznou společensko-etickou hodnotu a každý, kdo se na převýchově podílí by ho měl mít na paměti. Tedy i student na všech typech praxe.

Mezi specifické cíle převýchovného procesu řadíme mj.:

- individuální osobní cíl (rozvoj osobní identity, osobní rozvoj, motivace zvládnání osobních krizí, uplatnění apod.);
- sociální cíl – vztah ke společnosti, úspěšnost v sociální sféře apod.

Je logické, že vždy musíme tyto cíle propojovat, hledat adekvátní cesty k jejich naplnění. Často se uvádí (Moucha, 1986-87), že cíl převýchovy má dvojí charakter. Jedná se tedy o cíl:

- **adaptační** – ten zahrnuje přizpůsobení (akomodaci, adaptaci) převychovávaného jedince, jedinců či členů komunity k daným podmínkám ať již institucionálního světa či společnosti, ve které žije či žijí a žít budou;
- **anticipační** – tj. předvídaní nějakého stavu, které je založeno na technikách, metodách a na humánním výchovném tlaku převýchovy a kdy anticipace může vést k tomu, že očekávání se stane realitou, tedy, že dojde k celkové nápravě nebo aspoň k nápravě, která je z hlediska osobního a sociálního rozvoje „snesitelným“ a hodnotným projevem života převychovávaného.

Je jisté, že na plnění specifických cílů jsou i jiné nároky, lépe řečeno, při jejich plnění či zapracování do převýchovných plánů musíme mít na zřeteli takové okamžiky a podstatné jevy, jako je např. věk klienta, rodinná situace, stupeň a charakter (typ) poruchy chování aj. Jinými slovy, vhodná a nezbytná aplikace cílů převýchovy záleží na správné a včasné diagnostice, která je zajisté startovacím klíčkem celého začátku, průběhu i tzv. ukončení převýchovného procesu.

„Z pohledu pedagoga je správně nastavená kooperace velkým pomocníkem v rámci určení adekvátní míry přístupu k žákovi. Jestliže učitel správně vyhodnotí příčiny chování dítěte a má možnost porovnání vlastních postřehů či poznatků s informacemi od rodičů, může dostát svého profesního závazku, aby došlo k naplnění cílů výuky v souladu s odpovídajícím přístupem ke konkrétnímu žákovi. Pedagog musí být realistou, a tudíž ne každý

z rodičů bude chtít spolupracovat. Povinností školy je informovat rodiče o sankcích a způsobech řešení problémů dětí a směřovat je na instituce či organizace, které mohou dítěti, rodiči, rodině pomoci.“ (Stárek, 2021, s. 37, 81)

V případě konání studentské praxe lze vyzorovat (deníky praxe, zápočtové práce aj.), že všichni studenti na etopedické praxi nejprve procházejí avizovaným poznáním diagnostických záznamů a teprve poté přistupují k asistenční či přímé práci. Je to nezbytné a pro úspěšnost aplikace převýchovných metod potřebné poznání klienta, ale i postupů vedoucího praxe či vychovatelů nebo jiných pracovníků, s kterými se student setká při praxi.

Převýchovný proces má i své principy, prostředky a formy. Není možné je na stránkách této stati rozebírat a k jejich rozboru slouží např. semináře k praxi, kde studenti modelově (ale i jinak) mohou prezentovat svou praxi. Snad jen pro úplnost. Mezi principy (zásady) převýchovného procesu řadíme především (Moucha, 1986–87):

- Princip cílevědomosti
- Princip soustavnosti a systematičnosti
- Princip aktivity
- Princip názornosti
- Princip uvědomělosti
- Princip trvalosti
- Princip přiměřenosti
- Princip emocionálnosti
- Princip jednoty převýchovného působení
- Princip spojení instituce se životem
- Princip úcty ke každému člověku
- Princip demokratického vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným
- Princip opírání se o kladné vlastnosti vychovávaného
- Princip činnosti a tvořivé aktivity

Tento výčet jistě není úplný. Co autor, to inventář principů, zásad a bůhví čeho. Ale student při konání pedagogické praxe musí těmto principům věnovat velkou pozornost. Bez jejich pochopení nemůže rozpoznat podstatu převýchovného procesu. Nedokáže pak odborně aplikovat jednotlivé intervence, které mohou vést k nápravě či minimalizování škod. Vede to k fetišizaci výchovných prostředků a k celé řadě dalších chyb, které se mohou projevit v neúspěšném výsledku aplikace metod (intervencí) v převý-

chově. Na převýchovný proces z hlediska organizačního lze pohlížet několika způsoby. Czupów a Jedlewski (1981) ve své publikaci „Resocializační pedagogika“ dokumentují různé organizační převýchovné typy a systémy. Podle jejich soudu (a není o tom třeba diskutovat na rozdíl od jiných „objevů“ v etopedii) se jedná se především o:

- **disciplinárně izolační systém** – systém postavený na autoritářském vztahu bez možnosti vlastní invence převychovávaných;
- **progresivní systém** je postaven na materiálních odměnách a putování po jednotlivých úsecích, které jsou charakterizovány podle závažnosti (tedy pro vážné případy, lehčí až po polootevřené a samozřejmě i regrese);
- **sociálně pedagogický systém** je postaven na principech subsidiarity, ale především na systému sociální vnitřní samosprávné struktury (Makarenko);
- **individuální systém** je založen na dokonalém poznání osobnosti mravně a sociálně narušeného jedince;
- **homogenní systém** je postaven na vytváření homogenních skupin, tedy skupin, které mají jako celek rozdílný přístup / skupinová práce);
- **eklektický systém** – tj. vytváření postojů (výchovných) na základě integrace rozmanitých a na první pohled různorodých prvků či podnětů.

Tyto systémy zde uvádíme především pro pochopení vývoje a rozvoje snah v oblastech převýchovy. Lze je chápat jako sociokulturní cestu k plnění principů a aplikace souboru převýchovných metod. Jejich poznáním dojdeme k přirozenému pochopení a posléze i výběru metod, které chceme v zájmu úspěšné převýchovy v jejím procesu aplikovat.

Metodika převýchovného procesu je alfou omegou jeho úspěšnosti. Správná volba metod je nezbytně nutná ke správné resocializaci. Výběr metod je však věcí složitou, reagující na mnoho okolností, které praktikující studenti speciální pedagogiky, vychovatelé, terapeuti i další pracovníci na tomto úseku poznávají vlastně až při samotném kladení výchovných a převýchovných podmínek na klienta. Metody převýchovného procesu jsou rozmanité. Je třeba konstatovat a zdůraznit, že název jakékoliv metody neznamena ještě mechanickou a bezduchou aplikaci obsahového rámce této metody. Metody, byť název zůstává stejný, pochopitelně v souhlasu s rozvojem věd, politiky a dalších např. geopolitických aj. vlivů mění svůj obsah, zaměření a mnohokrát dokonce i své cíle. Dokumentovat to jistě lze na celé řadě z nich, přičemž typickým příkladem mohou být metody a techniky mravní výchovy v převýchově. Zde se můžeme odvolat na předchozí text

uvedený v této stati, a to úvahu nad sociální politikou naší společnosti. Metody mravní výchovy prošly ohromnými změnami. Lze vzpomenout práce A. Zikmunda (Moucha, 1992–93), kterého považujeme za „otce“ realizace nových postupů v oboru, který se vysoce profesionálně koncipoval za první republiky a oficiálně pronikl na světlo světa koncem šedesátých let 20. století pod názvem etopedie. Metody převýchovy reagují na celou řadu podmínek. Např. na umístění převýchovné instituce, na složení resocializačního týmu, na úroveň vzdělání a empatii pracovníků v etopedii, na dodržování eticko-demokratických zásad, na úrovni a smyslu režimových opatření, na psychohygienických zásadách, životním stylu, vymezení a realizaci pojmu adaptace, asimilace, adjustace, integrace atd., atd. To vše je nutné, aby pracovník v etopedii znal. Proto říkáme, že převýchova je umění, dovednost a profesionalita výchovného pracovníka. A tomu je tak doslovně.

Dá se obecně říci, že aplikací jednotlivých metod sledujeme vždy psychosociálně integrační cíl. Rozpracování tohoto cíle je zásadní pro tvorbu postupů zásahů, intervencí či přístupů k jedincům s poruchou chování v procesu, který obecně nazýváme jako proces převýchovný. Tento fakt je třeba si uvědomit zároveň s tím, že aplikace jakéhokoliv přístupu (tedy „nasažení“) metody je zpravidla doprovázen negativním přijetím našich snah tím, koho pokládáme za toho, na kterého musíme za určitých podmínek působit. Tedy samotným jedincem s poruchou chování.

Hovoříme-li o převýchovném procesu a o jeho charakteru, o metodách a postupech (intervence apod.), musíme mít na paměti, že je nezbytné vycházet a modifikovat obecně závazné speciálně pedagogické metody. Ty jsou oním motorem, který pohání převýchovný proces. (Moucha, 1986–87) Ale to již bylo zmíněno na samém počátku této statě.

Za základní speciálně pedagogické metody v etopedii považujeme:

- reedukaci,
- kompenzaci,
- rehabilitaci,
- formativně terapeutické přístupy (metody),
- prevenci,
- ostatní metody a intervence.

Reedukace v etopedii je zaměřena na odstranění negativních a nežádoucích jevů v životě narušeného jedince. Nezabývá se tedy pouze osobností jedinců s poruchou chování, ale orientuje se i na odstranění škodlivých motivací a podnětů, jejichž výsledkem jsou vážně společenské a osobní poruchy chování. Reedukace za použití jednotlivých reedukačních intervencí (metod)

je tedy zaměřena na vytváření nových, kvalitně hodnotově orientovaných postojů, které by měli vést k respektování společenských pořádků vyjádřených společenskou normou. Finálním cílem reedukace je jistě rehabilitace, kterou velmi často v etopedii, s důrazem na převažující charakter a její dopad, nazýváme resocializací. Zdá se tedy a předpokládáme, že resocializace je zaměřena na optimální zařazení postiženého do společnosti tak, aby jeho porucha byl kompenzována co nejvíce, nejlépe, aby zmizela. K tomuto cíli pak slouží kompenzace, kterou často rozumíme:

1. náhrada patologického prostředí,
2. odstranění citově a sociální karence,
3. přeměna patologické činnosti v činnost pozitivní.

Všechny výše uvedené kroky provázejí nesčetné **vlastní** vědecké (historicky utvořené) etopedické postupy, intervence, přístupy, metody atd., a také celé řady těch intervencí, metod apod., které si etopedie dokázala „vypůjčit“ a domestifikovat si je z jiných vztažných vědních oborů (sociologie, psychologie apod.). Nejrozšířenějších z nich jsou aplikace psychoterapeutických postupů (metod) v etopedii. Aplikace psychoterapie v etopedii je velmi složitá a longitudiálně zpracovávané téma. Je na místě připomenout, že studenti během studia dostávají teoretický základ této tematiky, který si mohou ověřit právě v praxi, pakliže praktikují v zařízení, kde se tyto postupy realizují. Odbornou praxi tedy považujeme za jeden z prvních přístupů k poznání aplikace psychoterapeutických metod. V žádném případě to ale neznamená, že student může intervence postavené na psychoterapeutických přístupech ihned aplikovat. Cesta k samostatné aplikaci je dlouhá, je postavena na profesním vzdělávání, osobnostním výcviku a taky (především) na osobní vybavenosti etopeda k takové práci. Právě zde platí to známé: „poznaj sám sebe“. Bez toho nelze naznačené terapeutické intervence používat. A abychom poznali sama sebe, tak k tomu je cesta mj. právě i přes zde naznačené přístupy.

S aplikací terapeutických zásad si autoři v oblasti etopedii pohrávají a řeší je velmi dlouho. Zdá se, že to je a bude „*Never Ending Story*“. Nemí posláním tohoto příspěvku rozebírat tuto nadměru složitou tematiku. Ale musíme konstatovat, že snad nejbližší tomu, co od našich studentů požadujeme a co jim doporučujeme v teorii i praxi (tedy i v zaměstnání) je to, co vychází z poznámek Müllerových (2005). On vytvořil (spíše snad možná revitalizoval) pojem „terapeuticko-formativní přístupy“ (Renotierová, 2006, s. 60). Tento termín použil velmi významně pro potřebu reedukace, a to s takovým teoretickým základem, který je pro etopedii uchopitelný, a hlavně snad i použitelný. Za zmínku stojí jeho zdůvodnění: „*V současnosti existuje*

tuje velké množství psychoterapeutických „škol“, které se více méně liší. Nicméně speciálněpedagogické terapie se odvíjejí hlavně od těch, jež jsou činnostního charakteru. To znamená, že cíleně využívají specifických lidských činností (např. herních, uměleckých, motorických, uměleckých apod.) k terapeutickým (působícím na obnovování či zlepšování narušené vnitřní rovnováhy organismu, nebo na odstraňování narušené vnější rovnováhy mezi lidským organismem a jeho okolním prostředím) a formativním (tj. působícím na formování osobnosti-osobností růst) účelům.“ (Müller: In Renotierová 2006, s. 60) Myslíme, že toto je dostatečné zdůvodnění onoho termínu, který se pomalu a někdy obtížně zavádí a zaváděl do praxe. Popravdě, je to do jisté míry boj s ortodoxním výkladem metod převýchovy, ale pro nás srozumitelným. To vše si Müller uvědomuje a také dodává: „*Naše“ terapeuticko-formativní přístupy postupují od činnosti (podněcují změny v chování a v prožívání) ke změně psychického postoje (ke změně myšlení) a naopak. Tyto běžně nevycházejí z psychoterapie verbální, která dosahuje první požadované změny verbálně a postupuje od mluveného slova podněcujícího změnu psychického postoje (např. výkladu onemocnění, empatické rozhovoru, psychoanalytické interpretace klientova díla či psychoanalytickému rozhovoru nad klientovým problémem) ke změně v chování a prožívání.*“ (Müller: In Renotierová, 2006, s. 60) S jistou dávkou nostalgie bych zde připomněl Klímův výklad (Klíma, 1978) či Sovákův Nárýs speciální pedagogiky (1980) či některé práce z pera Chaloupky, Vocílky, Mouchy a dalších. Dá se velmi obecně konstatovat, že Müllerova práce příkladně navazuje na psychosocio-kulturní historické chápání aplikace psychoterapie v etopedii a dává této aplikaci dostatečný, přehledný, odborný a funkční základ i výklad.

Pokračujeme-li v námi uvedeném dalším výčtu metod aktivního převýchovného procesu, pak jistě nelze vynechat metody prevence. Notoricky známým členění prevence na prevenci primární, sekundární a terciální můžeme saturovat cíle převýchovy, ať již v rovině primární, kurativní či paliativní. U prevencí je třeba mít na paměti, že v souhlasu s prací Klímy (1978) dělíme prevenci z několika zřetelů a avízované členění prevence je pak završení členění prevence, která se zaměřuje na defekt či defektivitu. Podobně i Czapów a Jedlewski (1981) hovoří o preventivním **postupu zdržujícím** a **odstraňujícím**. Zdržující se pak vztahuje k defektu a odstraňující pak k defektivitě.

Metody prevence, máme na mysli jednotlivé postupy, aplikace, programy a projekty jsou velmi rozmanité. Během praxe se s nimi student – etoped jistě seznámí natolik, že dokáže rozpoznat hloubku, techniku a postup atributů prevence, jejich komplexnost či hierarchičnost. Preventivní postupy odstraňující i zdržující jsou součástí práce speciálního pedagoga.

6.3 Závěrem

Nástin struktury převýchovného procesu v této stati je ukončen metodami, které uvádíme pod souborným názvem „ostatní“. Je to proto, že na stránkách této stati, která je orientována na pomoc praxi není možné rozbrat záplavu aplikovaných metod v etopedii. Již několikrát zde bylo uvedeno, že etopedie prochází výraznými paradigmatickými změnami. A tomu odpovídají i použité a používané metody, techniky, intervence, které reagují na měnící se podmínky převýchovy, jejich cílů i poslání.

Předložené úvahy jsou tedy tím, co vzniklo na základě poznání jak během studentské etopedické praxe, tak i poznáním z práce dalších etopedických pracovníků. Problematika je natolik závažná, že jistě nejde vyřešit jen tímto příspěvkem. Proto tyto úvahy ho berme jako úvod do další a nekončící kreativní práce na úseku praktického běhu etopedie.

Zdroje

- CZAPÓW, Czesław, JEDLEWSKI, Stanisław. *Resocializační pedagogika*. Praha: SPN, 1981.
- CHALOUPKA, Luboš, VOCILKA, Miloš, Moucha, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: SPN, 1986.
- KLÍMA, Pavel, KLÍMA, Josef. *Základy etopedie*. Praha: SPN, 1978.
- KLUGEROVÁ, Jarmila, NĚMEC, Zbyněk. *Speciálněpedagogická praxe ve vysokoškolském studiu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., Praha: 2014. ISBN 978-80-7452-100-3.
- MOUCHA, Zdeněk. Metodika převýchovného procesu v podmínkách ústavní a ochranné výchovy-1.část. *Otázky defektologie*. Praha: SPN, 1986-87, 29 (2), s. 60-66.
- MOUCHA, Zdeněk. Metodika převýchovného procesu v podmínkách ústavní a ochranné výchovy-2. část dokončení. *Otázky defektologie*. Praha: SPN, 1986-87, 29 (3), s. 60-66.
- MOUCHA, Zdeněk. Alois Zikmund-život, dílo a pedagogický odkaz zakladatele české sociální pedagogiky. *Speciální pedagogika*. Praha: Roč. 3, (1992/93), č. 3, s. 103-111.
- MÜLLER, Oldřich a kol. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1075-3.
- MÜHLPACHR, Pavel. *Sociopatologie*. Brno: MU, 2008. ISBN 978-80-210-4550-7.

PROSTŘEDNÍ, Lukáš. *Režimové oddělení pro mladistvé ve Výchovném ústavu a Středisku výchovné péče Klíčov*. Praha: PVŠPS, 2010.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha, Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9.

SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1980.

STÁREK, Lukáš. (2021). Social disadvantage from the perspective of a teacher in preschool education. *Perspektivy nauki i obrazowania – Perspectives of Science and Education*, 49 (1), 338-356, s. 354. doi: 10.32744/pse.2021.1.24

STÁREK, Lukáš. School interacting with the pupil's family. *Elementary Education Online*, 2021, 20 (5), 3778-3789, s. 3781. DOI:10.17051/ilkonline.2021.05.416

STÁREK, Lukáš a kol. *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., Praha: 2021. ISBN 978-80-7452-203-1.

VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

7. OSOBNÍ ASISTENCE JAKO PROFESNÍ ZKUŠENOST

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA

Úvodem

Podstatou této kapitoly je popis osobní asistence, její druhy a specifikace s ohledem na potřeby uživatele/klienta této služby. Dále zde popisujeme, jakou vazbu a význam má osobní asistence ve vzdělávání a v oboru speciální pedagogiky. Podstatou, proč bylo zvoleno toto téma je skutečnost, že jednou z oblastí vykonávané odborné praxe, je právě osobní asistence. Proč právě tato služba? Můžeme se zde setkávat s aspekty sociální práce a speciální pedagogiky, vše s důrazem právě na individuální potřeby klienta/uživatele služby a tím pádem získáváme velice cenné zkušenosti, které formují naši profesní orientaci.

7.1 Vymezení osobní asistence

Osobní asistence je terénní služba, a svým charakterem spadá do sociálních služeb. Každá sociální služba je vedena v Registru poskytovatelů sociálních služeb. (Registr poskytovatelů sociálních služeb, online, cit. 2021-04-15) V Registru je v současné době přes 200 poskytovatelů osobní asistence aktivní po celé České republice. O registraci mohou požádat kterékoli právnické nebo fyzické osoby, které poskytují nebo chtějí poskytovat sociální služby, v souladu se zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Organizace nebo fyzická osoba mohou žádat o registraci pro více druhů sociálních služeb (může se jednat například o sociální poradenství, pečovatelskou službu, tísňovou péči, odlehčovací služby, centra denních služeb, denní stacionáře, týdenní stacionáře, domovy se zvláštním režimem, chráněné bydlení a tak dále – podrobný výčet nalezneme v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, §37 až § 70). O registraci nežádají rodinní příslušníci ani osoby blízké, které pečují o jiné osoby v domácím prostředí. Osobní asistenci nabízí jak nestátní neziskový sektor, církevní instituce, tak i příspěvkové organizace, jejichž zřizovatelem jsou kraje, města, obce s rozšířenou působností a Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky.

Uživatel (dále též i „klientem“) sociální služby je osoba, která vstoupí do smluvního vztahu s poskytovatelem sociální služby, jejímž obsahem je zabezpečení těch činností, které uvádíme v odstavci níže. Pojem uživatel se tedy používá v případech, kdy je trvale či jen dočasně zabezpečována pomoc a podpora v dohodnutém rozsahu oprávněným poskytovatelem. Součástí

poskytované služby, jak uvádí zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, je tedy:

- pomoc při zvládnání běžných úkonů péče o vlastní osobu (toaleta, oblékání, polohování);
- podpora a rozvoj sebeobsluhy;
- pomoc při osobní hygieně, při zajištění stravy a chodu domácnosti (úklid, luxování, praní, žehlení);
- výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti;
- zprostředkování kontaktu se společenským prostředím (návštěvy divadla, různých kroužků);
- pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (doprovody na úřady).

Dle výčtu služeb, které nabízí osobní asistence, je patrné, že uživatelé/klienti této služby tvoří velice pestrou skupinu a není zde z tohoto hlediska žádné omezení. Uživatelem osobní asistence může být vlastně každý občan s různým druhem znevýhodnění, který je odhodlaný dosáhnout maximální samostatnosti a nezávislosti vlastní snahou a úsilím. Mezi časté uživatele patří senioři, osoby s tělesným handicapem, osoby se smyslovým handicapem, osoby s mentálním handicapem, osoby s chronickým onemocněním, ale i s dalšími druhy znevýhodnění. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (2006), formuluje osobní asistenci jako „terénní sociální službu poskytovanou osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se může poskytovat bez časového omezení (to znamená – až 24 hodin denně a 7 dní v týdnu), v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje.“ Cílem osobní asistence je zachování integrity člověka a zajištění důstojné podpory péče a pomoci „navzdory nemohoucnosti plynoucí z postižení, stáří a nemoci“, jak o tom pojednává. Hrdá (1997, s. 4) Autorka pokračuje: „Důležitou podmínkou je úcta k jeho důstojnosti a životnímu stylu. Aby došlo k naplnění tohoto cíle, měly by služby umožňovat občanům žít doma, a to životem, který se co nejlíc blíží běžné úrovni.“

Prostřednictvím osobní asistence dochází k udržování sociálních vazeb s rodinou a s okolím a tím působí jako prevence sociálního vyloučení uživatelů. Osobní asistence může být kombinovaná s jinou službou, například s chráněným bydlením či domácí zdravotní péčí, záleží na potřebách uživatele/klienta. Na našem území byl uskutečněn první projekt na poskytování osobní asistence, a to Pražská organizace vozíčkářů, která vycházela z pro-

gramu „Strategie nezávislého života“ Evropského hnutí. (Matoušek et al., 2008) Toto hnutí se stalo hlavním zdrojem pro reflexi kvality poskytovaných dosavadních služeb osobní asistence, a to do té doby, než se stala osobní asistence uzákoněnou sociální službou. Pracovníci Pražské organizace vozíčkářů se inspirovali švédskými a nizozemskými zkušenostmi, upravili pravidla podle svých představ a v roce 1991 začali poskytovat osobní asistenci deseti uživatelům služeb Pražské organizace vozíčkářů.

Druhy osobní asistence

Hrdá (1997) popisuje dva základní druhy osobní asistence – sebeurčující osobní asistenci a řízenou osobní asistenci. Novosad (2006) přidal k těmto základním druhům i asistenci všeobecnou a speciální. Nově se objevuje i termín sexuální osobní asistence. (Šídová, Poláková, Malinová a kol., 2013)

Sebeurčující osobní asistence – Tento druh – způsob asistence – naplňuje základní principy hnutí *Independent Living*, takzvaná „čtyři D“. Toto hnutí vzniklo na konci šedesátých let 20. století ve Spojených státech amerických a kladlo si za cíl dosáhnout plné rovnoprávnosti osob se zdravotním postižením. Hnutí bylo založeno studentem s tělesným postižením Edem Robertsem a jeho přáteli. Zmíněné principy „čtyři D“, které uvádí Novosad, (2006_b) jsou:

- **Demedikalizace** – lékařskou pomoc vyhledává člověk s postižením jen v případech zdravotních potíží, není tedy pouhým předmětem lékařské péče.
- **Delimitace** – osobní asistence není vymezena taxativně určenými výkony, prováděnými v určitém čase.
- **Deprofesionalizace** – asistent není profesionálem, jelikož je řízen uživatelem/klientem služby, který dává přesné pokyny k úkonům.
- **Deinstitucionalizace** – uživatel/klient osobní asistence má možnost žít ve svém domácím prostředí – přirozená sociální síť + využívá síť služeb. Uživatel si sám řídí osobní asistenci bez mezičlánku. Deinstitucionalizace tak napomáhá k prožívání pocitu pestrosti života uživatele. Jednou ze služeb, které napomáhají deinstitucionalizaci ústavní péče, je právě osobní asistence, chráněné bydlení a podpora samostatného bydlení.

Dle Hrdé (1997) nepotřebuje osobní asistent, který pracuje v režimu sebeurčující asistence, žádné školení asistentů. Od uživatele/klienta osobní asistence se očekává, že si asistenta vyškolí sám, a je tak schopen organizo-

vat a vést jeho práci. Jestliže toto vedení není ze strany uživatele možné, pak lze využít řízenou osobní asistenci nebo jinou alternativu péče. V případě sebeurčující osobní asistence dochází k přiblížení osobních hranic mezi uživatelem a asistentem. V tomto vztahu se očekává, aby obě strany oplývaly trpělivostí, vůlí a empatií. Dle typu osobní asistence lze zaujmout postoj k financování služby z pohledu uživatele. V rámci sebeurčující osobní asistence je výše hodinové sazby – mzdy, na vzájemné domluvě mezi uživatelem a osobním asistentem. Možnost finanční úhrady tedy vychází ze samotné podstaty tohoto typu osobní asistence – to jest organizace a vedení osobní asistence je na straně uživatele.

Řízená osobní asistence

V případě využití řízené osobní asistence dochází k využití asistentů, kteří prošli odbornou přípravou. Pracují u uživatelů, s potřebou specializované péče. Uživatel se obrací na organizaci a ta dle situace uživatele vybere příhodného asistenta. Asistent je tedy delegován organizací prostřednictvím úkonů, povinností nebo časového rozvržení služby. Řízená osobní asistence se uplatňuje především u osob s mentálním postižením nebo seniorů s demencí. Zde hrozí nebezpečí, že uživatelé neodhadnou náročnost situace a že tedy potřebují pomoc či podporu od asistenta. Tento druh asistence je zakotven v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Je tedy třeba splňovat podmínky registrace. Poskytovatelé služby, ale i kvalifikace pracovníků se řídí dle standardů kvality sociálních služeb. Financování. Hodinovou sazbu řízené osobní asistence, kterou hradí uživatel/klient, si stanoví poskytovatel služby. Dle vyhlášky č. 505/2006 Sb., (odst. 2, § 5), kterou se provádějí některá ustanovení zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, činí „maximální výše úhrady za poskytování osobní asistence 130 Kč za hodinu, podle skutečně spotřebovaného času nezbytného k zajištění úkonů; pokud poskytování služby, včetně času nezbytného k zajištění úkonů, netrvá celou hodinu, výše úhrady se poměrně krátí.“

Pro oba dva typy osobní asistence lze využít příspěvek na péči. „Z poskytnutého příspěvku osoby hradí pomoc, kterou jim může dle jejich rozhodnutí poskytovat buď osoba blízká, asistent sociální péče, registrovaný poskytovatel sociálních služeb, dětský domov nebo speciální lůžkové zdravotnické zařízení hospicového typu.“ (Integrovaný portál Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky, online, cit. 2021-02-18)

Všeobecná osobní asistence

Za všeobecnou osobní asistenci Novosad (2006_a, s. 15) považujeme blíže neurčenou, nezacílenou činnost a „dopomoc či podporu v určité oblas-

ti, která pokrývá škálu potřeb uživatele, plynoucích z jeho běžného denního rytmu, obvyklých aktivit, z aktuální situace nebo jeho momentálních, dopředu neočekávaných či neavizovaných potřeb.“

Speciální osobní asistence

Speciální osobní asistence je určena účelovostí a soustředěním se na určitou činnost, se kterou má uživatel osobní asistence problém a potřebuje podporu. Speciální osobní asistence se dle Novosada (2006) člení na:

- pracovní asistenci,
- asistenci pro chráněné bydlení,
- asistenci pro matky s tělesným či jiným postižením,
- asistenci pečujícím a pedagogickou osobní asistenci.

Sexuální osobní asistence

O sexualitě a sexuálních potřebách u osob s postižením se v České republice dlouhá léta příliš nehovoří. Změnu přineslo za posledních let několik organizací – zejména Rozkoš bez rizika, jež se zasadila o otevření tohoto tématu na počátku roku 2013. Sexuální asistence je služba, která pomáhá jedincům s postižením naplňovat své sexuální potřeby a objevovat svou sexualitu. Je to placená služba, kterou vykonávají proškolené sexuální asistentky a asistenti, kteří poskytují podpůrné aktivity různého charakteru. Asistentky nebývají zpravidla bývalé sexuální pracovnice, jak se společnost domnívá. Jsou to i ženy, které se dlouhodobě věnují práci s tělem, tantrickým a erotickým masáží. Cílovou skupinou nejsou jen lidé s tělesným hendikepem, ale i s duševním postižením a senioři. Pro výraz sexuální asistence existuje mnoho názvů, jako například sexuální doprovázení, sexuální poradenství, intimní asistence, surrogacy terapie (náhradní partnerství) aj. (Šídová in Šídová, Poláková, Malinová a kol., 2013). Názvy jsou používány spíše v zahraničních zemích, u nás se používá termín sexuální asistence a intimní asistence, které zároveň poukazují na formu asistence – pasivní a aktivní.

7.2 Osobní asistence a vzdělávání

Pedagogická asistence se svým obsahem a organizací od osobní asistence liší. Osobní asistence směřuje přímo k uživateli, který pomoc a podporu potřebuje a zajišťuje ji organizace zřízená Ministerstvem práce a sociálních věcí prostřednictvím zákona číslo 108/206 Sb., o sociálních službách. Na rozdíl od toho je asistent pedagoga druhým pedagogickým pracovníkem ve

třídě a spolu se speciálním pedagogem a pod jeho vedením pracuje s žákem, který vyžaduje zvláštní péči. Zároveň pomáhá s organizací výuky tak, aby se jí mohli v co největší míře účastnit všichni žáci společně. Asistent pedagoga může napomáhat při obnovení nebo upevnění kontaktu s rodinou, pomáhat s nácvikem a upevňováním motorických, psychických a sociálních schopností a dovedností. Asistent pedagoga působí ve škole na základě vyhlášky číslo 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, jež nahradila vyhlášku číslo 73/2005 též i vyhlášku číslo 147/2011 Sb.

V oblasti speciální pedagogiky je osobní asistent využíván především k podpoře a dohledu při dopravě žáků do školy a ze školy včetně převlékání a oblékání žáků, při pomoci s hygienou, se zajištěním stravy a pitného režimu. (Uzlová, 2010) Jestliže služba osobní asistence má vést k rozvoji dovedností a k podpoře samostatnosti uživatele, je nutná vzájemná spolupráce mezi odborníky. Jedná se především o spolupráci mezi speciálními pedagogy, psychology, asistenty pedagogů a osobními asistenty, dále pak lékaře, zdravotníky, učitele a tak dále.

Z praktického pohledu je nejvíce užitečné, a to jak pro žáka, učitele i asistenta, když funkci osobního asistenta a asistenta pedagoga vykonává jedna osoba. Záleží však na pracovně právním vztahu. Jak uvádí Bazalová (2006), osobní asistenti plní roli i jako asistenti pedagoga. Podstatou je určité finanční podílení se rodičů na zajištění osobního asistenta, což nekoresponduje se zajištěním bezplatné povinné školní docházky. (Uzlová, 2010) V rámci vzdělávání, především inkluzivního vzdělávání (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014) vnímají osobní asistenci spíše jako doplňkovou službu a asistence pedagoga je brána jako klíčová.

7.3 Profesionální profil osobního asistenta

Vztah a odpovědnost v poskytování kvalitní péče

Profesionální vztah a odpovědnost v poskytování kvalitní péče úzce souvisí s etickým chováním a jednáním osobního asistenta. Organizace – poskytovatel sociální služby deleguje konkrétní vztah, vztah péče s uživatelem, na konkrétního profesionálního pracovníka, v našem případě tedy na osobního asistenta. Zde ovšem nekončí odpovědnost instituce/poskytovatele za kvalitní péči. Celek organizace má práci pracovníka stále podporovat. Ze společné odpovědnosti za týmovou péči vyplývá definování role pracovníka i instituce. To může být přímo operacionalizováno do konkrétních opatření, která pracovníka v jeho práci motivují: plat, pracovní místo a administrativní podpora. (Stárek, 2015)

Instituce je obsahově vstřícná, to znamená, že má vlastní odpovědnost za obsahový závazek, a je to poznat v její politice. Z toho plyne nejen zajištění kvalitní péče o uživatele sociální služby, ale také zajištění péče instituce o pracovníka. Jen v tomto spojení může sdílená odpovědnost získat patřičný tvar. Kvalitní péče a podpora ze strany organizace, poskytují pracovníkovi zázemí pro vykonávání jeho přímé práce s uživatelem/klientem. (Laan van der, 1998) Takováto podpora vyžaduje jak čas, tak kvalitu – to znamená uvolnění časového prostoru pro zahajovací a pracovní rozhovory, supervize, možnost i školení i jiných druhů zvyšování odbornosti a dalšího vzdělávání. Tato nabídka nemůže být „nezávazná“ vzhledem k tomu, že instituce jako morální aktér má nést svůj vlastní podíl na odpovědnosti za kvalitní péči. Instituce formuje prostřednictvím obsahového vedení výkonných pracovníků vlastní odpovědnost za kvalitní péči. Východiskem k poskytování kvalitní péče je stále častěji specifikovaná poptávka žadatele o péči. To vyžaduje jiný způsob myšlení pomáhajících a pečujících, kteří tak hodnotí poptávku a snaží se ji přizpůsobovat žadateli o péči.

To znamená ptát se: „Jaký typ žadatele o péči se na mě obrací a jaká je jeho opravdová žádost?“

Vývoj souvisí i s dostatečnou pozorností v řešení psychických problémů u všech uživatelů a s větším využitím kompenzačních pomůcek. Přijetí představy, že povolání uspokojuje, že přináší určité naplnění a je součástí smyslu života, se stává vodítkem k identifikaci s prací a přijetí této činnosti za svou. Charakter práce společně s osobností jedince a se společenskými faktory může pozitivně ovlivnit identifikaci s povoláním. Jurovský (1980) a Laan van der (1998) se shodují, že s prací, která je rozmanitá, se zpětnou vazbou a s možností participace na rozhodování se pracovník snáze identifikuje.

Profesní postoj a hodnoty

Hodnoty a odbornost jsou závislé na osobní a profesní etice. Do profesní etiky sociálních pracovníků potažmo pracovníků v sociálních službách patří především to, že odpovědně upozorňují na morální nesoulad, když jsou s ním konfrontováni. Profesní postoj je spoluzaložen na profesním kodexu, který je součástí profesního standardu. Profesní postoje jsou souhrnem pohledů na chování člověka a společnosti. Z toho vyplývá zachování určitých norem a hodnot, které jsou spojeny s výkonem povolání. (Stárek, 2015)

Důležitým prvkem profesního postoje zůstává požadavek, aby osobní asistent byl schopen vlastního jednání, které bude kriticky testováno ve vztahu k výkonu povolání. Obecně platný profesní postoj tímto získává in-

dividuální zbarvení. Profesní postoj je důležitý v každé situaci a okamžiku péče. Různé situace při výkonu péče kladou různé nároky na kompetence, které mají souvislost s profesním postojem. Může se také stát, že samotné okolí jednání ohraničí. Osobní asistenti se stále častěji ocitají v situacích, v níž hrají roli etické otázky.

Profese, jež jsou udávány hodnotovým charakterem, vyžadují kromě odbornosti a dovedností také vztah k výkonu profese. Hodnotový charakter profese pak vyžaduje etický přístup. „Nemusíme pochybovat, že vztah ke klientovi je v pomáhajících profesích podstatnou složkou povolání.“ (Kopřiva, 2000, s. 15) Hodnoty profese bývají zpravidla nepsané. Výjimkou jsou postupně se rozvíjející etické a profesní kodexy, ve kterých jsou profesní hodnoty zachyceny spolu s charakteristickými rysy, které danou profesi vymezují zejména ve vztahu k uživatelům. Výkonem konkrétní odbornosti na sebe bere pracovník i nepsanou mravní a právní odpovědnost, že jeho jednání a chování bude v souladu s profesním kodexem. Profesní hodnoty představují široký systém, který se pro větší efektivitu práce v některých organizacích dále vymezuje. (Kárníková, 1997)

Profesní etika existuje v rámci obecných principů občanské morálky. To znamená, že osobní asistent má co dočinění s vlastním svědomím, integritou a občanskou morálkou. Otázky etiky v praxi jsou o mnohdy velmi složité. Je důležité věnovat se morálnímu obsahu práce, ač se jedná o časově náročný úkol.

Kvalifikační požadavky

Kvalifikace je jedním z kritérií požadavků kladených na osobní asistenty. Prostřednictvím dosažené kvalifikace si lze vytvořit obraz o struktuře osobních asistentů z pohledu jejich odbornosti. Kvalifikační požadavky nikterak nezohledňují podstatu etiky u osobních asistentů, ale právě proto je potřebné požadavky zmínit a zhodnotit, zda by v této oblasti nemělo dojít k většímu zaměření se na oblast etiky v sociální práci.

Kvalifikační požadavky, které se vztahují k výkonu povolání osobních asistentů (pracovníků v sociálních službách), jsou způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 116. U osobního asistenta je vhodné používat a využívat jejich odbornosti, ale i jejich vlastních tvůrčích nápadů. Odbornou způsobilostí pracovníka v sociálních službách jsou myšleny:

- přímá obslužná práce s uživatelem služby (práce spočívá v nácviu jednoduchých denních činností, pomoc při osobní hygieně, oblékání, pod-

- pora soběstačnosti, posilování aktivizace uživatele a v neposlední řadě také uspokojování psychosociálních potřeb uživatele);
- pečovatelská činnost (probíhá v domácím prostředí a z toho je patrné, že se jedná o komplexní péči o domácnost a samotného uživatele služby, o podporu v sociálních kontaktech s okolím uživatele);
 - základní výchovná nepedagogická činnost (prohlubování a upevňování základních hygienických návyků, podpora a podněcování k aktivitě, která napomáhá rozvoji osobnosti);
 - práce pod dohledem sociálního pracovníka (poskytování základního sociálního poradenství, výchovná, vzdělávací a aktivizační činnost).

S vazbou na konkrétní činnosti se tedy mění požadavky na úroveň vzdělání pracovníka v sociálních službách. Nejnižší hranicí je však základní vzdělání, které má být doplněno nejpozději do 18 měsíců od nástupu pracovníka o akreditovaný kvalifikační kurz Pracovník v sociálních službách, který je složen ze dvou částí. Jedná se o část obecnějšího charakteru, kde je věnován prostor standardům kvality sociálních služeb, základům komunikace a rozvoji komunikačních dovedností, metodám alternativní komunikace, asertivitě, lidským právům, lidské důstojnosti a etice. Druhá část je tvořena tematickými okruhy, jako jsou například: aktivizační, vzdělávací a výchovné techniky, základy pedagogiky volného času, prevence týrání a zneužívání osob, základy výuky péče o domácnost, krizová intervence a podobně. Minimální rozsah kurzu je stanoven na 150 výukových hodin. Složení kurzu je podmíněno vyhláškou č. 505/2006 Sb., podle které se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách.

Výsledkem projektu Haicla (2006) bylo zjištění, že kvalifikační zkušenosti a předpoklady osobních asistentů nemusí být úplně definované a že neexistují zásadní souvislosti mezi výkonem a vzděláním osobních asistentů. Přesto je zřejmé, že pokud má zaměstnanec odbornou kvalifikaci, přináší to sebou klady ve výkonu profese. Zároveň je uváděno, že pozitivních výsledků lze dosáhnout i bez vyššího vzdělání.

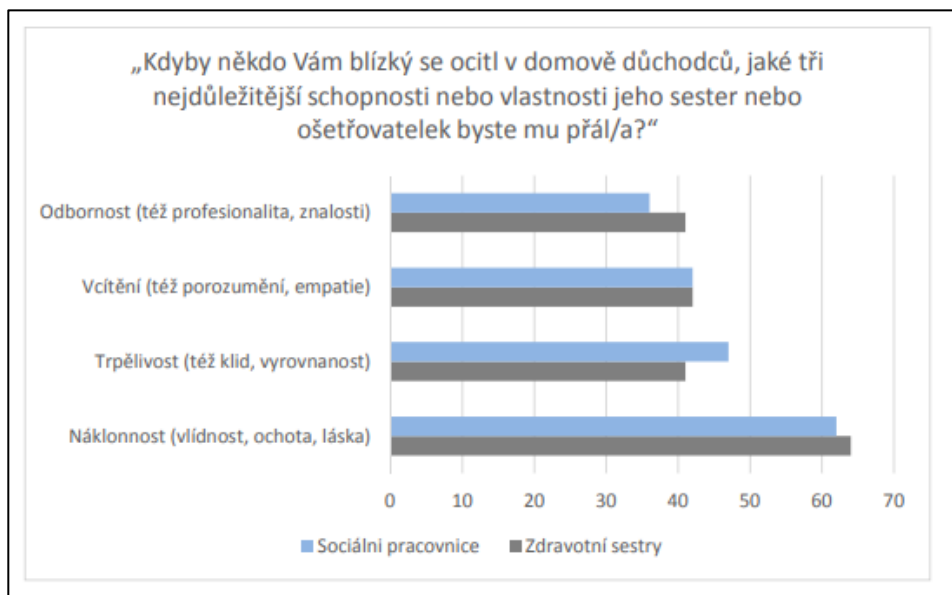
Důležitá je i odbornost. Mimo znalostí z humanitních oborů se uplatní i velmi konkrétní znalosti ze sociálního zákonodárství a standardů, které mohou být použity v zájmu uživatele. Lze tedy tvrdit, že profesionalita je spojena s osobními kvalitami, které jsou vytvářeny směsicí náhledů na základě vlastní životní zkušenosti. Kromě veškeré odbornosti, která je potřeba, je přínosné kritické dotazování sebe sama. Profesionalita, zdá se, souvisí s druhem osobnosti a s životním stylem. Odbornost pracovníka je dána také tím, že klade důraz na respektování lidských práv, respektování osobní svobody a svobodného rozhodování uživatele sociálních služeb.

„Pracovní způsobilost je termín, který vystihuje poměr nároků nebo požadavků na straně pracovní činnosti a odpovídajících kapacit či vlastností osobnosti na straně pracovníka. Míru souladu požadavků a předpokladů lze obecně vyjádřit dimenzí způsobilost – nezpůsobilost.“ (Rymeš, 2003, s. 100)

Osobnostní předpoklady

V osobnostních předpokladech je kladen důraz na tělesné a zdravotní předpoklady. Osobní asistent je vystaven velice často tělesné námaze. Je to především z důvodu časté manipulace s uživatelem, která může být pro osobního asistenta namáhavá. Hodně osobních asistentů prochází školením, jak správně manipulovat s uživateli služby, tak aby manipulace byla příjemná a nenáročná pro obě zúčastněné strany. Dále je důležité, aby každý osobní asistent znal svůj zdravotní stav, aby nedošlo při výkonu činnosti k ohrožení osobního asistenta nebo také uživatele služby. „Z významných osobnostních faktorů je to věk (starší pracovníci vykazují větší identifikaci), silná potřeba osobnostního rozvoje a výrazné postavení práce v osobní hierarchii hodnot. Ze sociálních faktorů jsou tyto: práce ve skupině (oproti individuální, izolované činnosti), přijetí cílů organizace jedincem, úspěch v práci a pozitivně hodnocená pozice pracovníka ve skupině.“ (Rymeš, 2003, s. 93-94)

Gulová (2011, s. 103) ve svém výzkumu uvádí: „... zejména se objevuje důraz na osobnostní předpoklady pracovníka. Kvalifikace je důležitá, ale vlastnosti, jako je empatie a schopnost naslouchat, patří k nezastupitelným v osobnostech pracovníka.“ Mezi osobnostní předpoklady patří i duševní stav. Dobrý psychický stav má vliv na samotného uživatele, ale také na řešení některých komplikovaných situací, které mohou v průběhu služby nastat. Dalšími osobnostními předpoklady jsou sociální citění, empatie, asertivní jednání, spolehlivost, samostatnost, schopnost být týmový hráč, trpělivost, slušné vystupování, altruismus, tvůrčí a aktivní přístup k práci a flexibilita. Osobní asistent je člověk, který má umět s lidmi „vycházet“, protože je v každodenním kontaktu s lidmi. Na skutečnost, že umět komunikovat je nezbytné poukazuje i Kopřiva (2013, s. 15), jenž uvádí výsledky dotazníkového šetření v domovech pro seniory, kde získal odpovědi od 266 zdravotních sester a 107 sociálních pracovníků na níže položenou otázku.



Zdroj: Kopřiva, 2013

Z uvedeného přehledu je zřetelné, že u pracovníků, kteří pracují v pomáhajících profesích, je kladen značný důraz na schopnosti a dovednosti, které se obvykle výukou – učením nedají získat. Jedná se o náklonnost, trpělivost a vstřícnost. „Osobní asistent by měl být člověk schopný komunikovat a domluvit se s druhými lidmi. Zájemce o tuto práci by měl být zralou vyváženou osobností s pozitivním přístupem k lidem a životu.“ (Uzlová, 2010, s. 31) V sociální práci, v rámci vztahů mezi kolegy, je důležitá potřeba vzájemné komunikace. Osobní asistenti jako kolegové i jako skupina mezi sebou komunikují na základě vlastních pracovních kódů, pomocí nichž mohou legitimizovat své vlastní jednání ve vztahu k uživatelům. Práce osobního asistenta může být velmi náročná, pracovníci jsou konfrontováni s odlišnými a někdy i velmi zvláštními situacemi. Proto je rozhovor mezi kolegy, jakož i jejich vzájemná podpora, důležitou součástí profesionálního řešení situace. V rozhovorech mohou osobní asistenti sdílet odpovědnost za kvalitní péči. Poskytují si navzájem náhledy a odbornost, kterou mají k dispozici. V rozhovoru je kladen důraz na otevřenost i vzájemná důvěru. Sdílení informací, postojů a poznatků mezi kolegy se dá uplatnit i v rámci dalšího vzdělávání pracovníků.

Významným komunikačním kanálem je komunikace pracovníka s institucí. Kromě komunikačního kanálu od instituce k pracovníkovi zmiňme

opačný proces, pracovník má také komunikovat s institucí. Je důležité si uvědomit, že se uživatel obrací na instituci o pomoc a že vztah péče mezi uživatelem a pracovníkem vzniká na základě příkazu instituce pracovníkovi. To znamená, že osobní asistent odpovídá instituci za svou práci. Osobní asistent na základě praxe získává signály, které může použít tak, aby bylo možné ovlivnit politiku instituce a její vizi. Zaměstnanec rozvíjí myšlenky a politiku instituce, tak aby byla společně uznána. Jasným tématem rozhovorů v instituci je pak legitimizace jeho jednání ve světle této politiky. V rámci organizačních podmínek by měla mít etika základ v kontextu organizace, ve které pracovník vykonává své povolání. Mezi předpoklady, které požadujeme u osobního asistenta je i předpoklad dalšímu vzdělávání. Další profesní vzdělávání neznamená jen šanci ke kariéernímu postupu, ale je to i šance, jak rozvíjet svůj vlastní potenciál.

Profesní vzdělávání osobních asistentů

Profesní vzdělávání v podstatě znamená „plánovaný proces modifikace postojů, znalostí a dovedností učením směřujícím k dosažení efektivního výkonu v určité činnosti či okruhu činností. Jejím cílem je z hlediska práce rozvinout schopnosti jedince a uspokojit současné a budoucí potřeby organizace týkající se pracovní síly.“ (Armstrong, 2015, s. 531)

Mezi cíle profesního vzdělávání, jak uvádí Armstrong (2015), je možné kromě výše uvedeného také zařadit:

- rozvoj dovedností a schopností pracovníků a zlepšení jejich pracovního výkonu;
- poskytnutí příležitosti k tomu, aby při potřebě lidských zdrojů v organizaci mohla být tato potřeba uspokojena na základě výběru z vnitřních zdrojů;
- úsporu času i finančních nákladů, které jsou nutné při zácviku a adaptaci nového pracovníka.

Na těchto konkretizovaných cílech je patrné, že při jejich definování bylo použito jen hledisko přínosu pro organizaci. Cíle profesního vzdělávání jsou však mnohem širší. Armstrong (2015) proto dále připomíná, že nejde jen o uspokojování potřeb organizace, ale dochází také k uspokojení potřeb v rovině samotných pracovníků, kteří jsou účastníky odborného vzdělávání. Ze strany zaměstnavatelů je zákonnou povinností (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 116, bod 9) zajistit další vzdělávání pracovníků v sociálních službách, a to v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok.

Profesní vzdělávání nelze chápat jako nahodilé vzdělávání, stejně tak není možné na oblast vzdělávacích aktivit pohlížet na základě pocítované

zajímavosti, ale je nutné si vybírat obsah vzdělávacích akcí v souladu s potřebami. Zaměstnavatel identifikuje systematicky vzdělávací potřeby zaměstnanců a analyzuje je na třech úrovních. Na úrovni organizace, týmu a samotného jednotlivce. Jedná se o rozpoznání deficitu mezi tím, co by mělo být, a mezi tím, co je (Armstrong, 2015). Jak uvádí Hroník (2007), jde o jakési zhodnocení stavu souladu a nesouladu. Konkrétně se jedná o zjištění toho, co daný pracovník *může – zná – umí – chce*. Takto provedená identifikace vzdělávaných potřeb ve vztahu nadřizený podřízený se uskutečňuje na principu partnerství s cílem najít společné řešení.

Je možné, že podněty a nápady na další vzdělávání lze získat přímo od zaměstnanců nebo i od uživatelů služby. Přípravná fáze na takovéto vzdělávání tedy vyžaduje mimo jiné systematickosti. Významnou roli hraje i forma dalšího vzdělávání. Výuka je realizována alternativním způsobem s velkou mírou interaktivity a praktičnosti.

Nejdůležitějším prvkem v oblasti profesního vzdělání je samotný jedinec, u kterého byla rozpoznána vzdělávací potřeba a který je dostatečně motivován. Významnou skutečností mající vliv na celý proces profesního vzdělávání je podle Rezlerové (2008, s. 49) také uvědomění si osobních asistentů, že bez dalšího vzdělávání není možné držet kontakt s vývojem technickým i společenským. „Každý by měl přijmout zodpovědnost za svůj odborný růst. Bez něj bude jeho přidaná hodnota a současně „cena“ na pracovním trhu klesat.“

Bez odborného vzdělávání pracovníků poskytující sociální služby by nemohlo dojít k jejich rozvoji, ke zvýšení jejich kvality a v neposlední řadě také ke společenskému uznání pracovníků působících v sociálních službách. Další vzdělávání může napomoci rozvoji výše uvedených osobnostních předpokladů. Dále také přispívá k nalezení určité osobnostní rovnováhy a vymezení si hranic., ve vztahu vůči uživateli služby i ve vztahu k zaměstnavateli. Z těchto důvodů se využívá supervize. (Stárek, 2015)

Prostřednictvím dalšího vzdělávání lze pracovat s osobnostním potenciálem osobního asistenta a přispět tak k zajištění kvalitní a odborné služby. Prvotní myšlenkou propojenou se vzděláváním, je uvědomění si vážnosti a důležitosti svého povolání a na základě toho reflektovat etické principy a lidskou důstojnost.

7.4 Metodický výkon povolání

Metodický výkon povolání odkazuje na systematický způsob, kterým jsou vykonávány úkoly zaměřené na požadavky uživatele. Proces osobní asistence je běžným způsobem systematického, metodického a cíleného jed-

nání. Péče, dle Haterd van de (2003), je poskytována prostřednictvím 4 kroků:

- stanovení péče;
- plánování;
- výkon;
- hodnocení péče.

Proces osobní asistence není statickým celkem, ale dynamickým procesem. Ve všech fázích procesu neustále hodnotíme a pozorujeme. Pomocí údajů takto získaných se stává služba přenosnou, ověřitelnou a kontrolovatelnou. Nové informace nebo nečekaná zjištění mohou vést ke změně v přístupu osobního asistenta. Vyhodnocení celkového procesu péče může rovněž vést k úpravě poskytované péče.

Kompetence profesního postoje, dle Mlčáka (2005), se vyznačují:

- Komunikativní a sociální dovedností, které se objevují v rozličných situacích.
- Respektování uživatele bez ohledu na jeho sociální a ekonomický status, životní přesvědčení (postoj), politické přesvědčení, vzdělání, rasu, pohlaví a věk. Bereme ovšem ohled na hodnoty a normy, přání a zvyklosti i pocity žadatele o péči.
- Máme možnost vstoupit do funkčního vztahu s žadatelem, udržovat i ukončovat vztah.
- Umět pracovat s různým druhem zájmů, jako jsou zájmy žadatele a instituce.
- Schopnost nést odpovědnost za vlastní činnost a schopnost obhájit si své hranice. Zvládnout velký pracovní nápor i obtížné okolnosti práce. Iniciativnost v řešení změn.
- Uvědomění si vlastních hodnot a norem. Umění přemýšlet o svém vlastním chování i zkušenostech a umět o nich hovořit.

Praktické kompetence představují souhrn toho, co a jak pracovník při práci s uživatelem koná. Konkrétně jsou praktické kompetence v tomto smyslu popsány následovně: „Není to nic jiného než shrnutí naprosto samozřejmého chování sociální pracovníce, která fundovaně a se zájmem pracuje se svými klienty a využívá přitom celou šíři možností, kontaktů a znalostí.“ (Havrdová, 1999, s. 48) My můžeme jen doplnit, že se to týká nejen pracovníků, ale i pracovníků-mužů.

Při hodnocení zaměstnanců je zaměstnavatel povinen dodržovat zásadu rovného zacházení a zákazů diskriminace. Podle platné české legislativy je

povinen zajistit rovné zacházení se všemi zaměstnanci, pokud jde o jejich pracovní podmínky, odměnu za práci a další odměny v penězích a v naturáliích (v peněžní hodnotě), odborném (profesním) školení a příležitostech pro kariérní postup (propagace). Výsledná forma výše uvedené formulace zákonného ustanovení, lze mít za to, že i při vedení zaměstnance hodnocení, zaměstnavatel nesmí diskriminovat jednotlivé zaměstnance nebo stanovit diskriminační kritéria. (Zpěvák, Kohout, Víšek, Fiala, 2016)

7.5 Závěrem

Osobní asistence je službou, která přináší reálný obraz sociální práce a je tedy příhodnou zkušeností nejen v rámci profesní přípravy, tedy výkonu odborné praxe, ale i pro samotný výkon povolání pracovníka v sociálních službách/sociálního pracovníka či právě speciálního pedagoga. Každá profese má svůj vývoj. Tento vývoj je patrný i v profesi osobního asistenta – hovoří se o nových oblastech, tématech, kde se osobní asistent může uplatnit (např. sexuální osobní asistence). Probíhají debaty vztahující se ke vzniku profesní komory. V každém povolání se prolíná osobnost jedince a jeho postoj k morálním hodnotám a k morálce. Z toho plyne, že morální povinností osobního asistenta je zůstat stále se učícím profesionálem, účastnit se vzdělávání a školení v uznávaných školicích střediscích, sledovat odbornou literaturu, konzultovat s kolegy, učit se z minulých případů, sdílet znalosti a pracovat na schopnosti tvoření morálního úsudku.

Zdroje

ARMSTRONG, Michael, TAYLOR, Stephen. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

HAIČL, Martin et al. *Osobní asistence jako alternativa klecových a síťových lůžek II*. Praha: Leonardo spol. s. r. o., 2006.

HATERD van de, Judith et al. *Beroepsprofiel van helpenden en verzorgenden*. Utrecht: Elsevier Gezondheidszorg/LCVV, 2003. ISBN 90-352-2332-2.

HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium, 1999. ISBN 80-902081-8-5.

- HRDÁ, Jana. *Osobní asistence – příručka postupů a rad pro osobní asistenty*. Praha: Pražská organizace vozíčkářů, 1997. [cit. 2020-03-12]. Dostupné z: <http://www.pecujici.cz/prirucky.shtml?x=164323>
- HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-1457-8.
- INTERNETOVÝ PORTÁL MINISTERSTVA PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČESKÉ REPUBLIKY. *Příspěvek na péči*. [online]. [cit. 2021-02-18]. Dostupné z: <http://portal.mpsv.cz/soc/ssl/prispevek>
- JUROVSKÝ, Anton. *Osobnost člověka při práci*. Bratislava: Práca, 1980.
- KÁRNÍKOVÁ, Jitka. *Etika v podnikání a řídicí práci*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1997. ISBN 80-7079-524-7.
- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0528-9.
- LAAN van der, Geert. *Otázky legitimace sociální práce*. Ostrava: nakladatelství Albert Boskovice, 1998. ISBN 80-85834-41-3.
- MATOUŠEK, Oldřich et al. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-502-8.
- MLČÁK, Zdeněk. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. ISBN 80-7368-129-3.
- NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára, HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
- NOVOSAD, Libor. *Východiska a principy realizace služeb osobní asistence v ČR: uvedení do problematiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006_a. ISBN 8073720507.
- NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2006_b. ISBN 80-7367-174-3.
- REGISTR POSKYTOVATELŮ SOCIÁLNÍCH SLUŽEB. *Registr poskytovatelů sociálních služeb – osobní asistence*. [online]. [cit. 2021-04-15]. Dostupné z: http://iregistr.mpsv.cz/socreg/hledani_sluzby.do?sd=osobn%C3%AD+asistence&zak=&zaok=&SUBSESSION_ID=1424549744655_3
- REZLEROVÁ, Jaroslava. Učíme se jeden od druhého. *Moderní řízení*, 2008, č. 2, s. 49. ISSN 0026-87.
- RYMEŠ, Milan. Osobnost a práce. In: HOSKOVEC, Jiří et al. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0448-5.

STÁREK, Lukáš. *Etika v práci osobních asistentů*. Praha, 2015. *Disertační práce*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.

ŠÍDOVÁ, Lucie, POLÁKOVÁ, Jana, MALINOVÁ, Hana et al. *Ze sexbyznysu na trh práce? Přenos znalostí v oblasti legálního uchopení prostituce a jeho dopad na trh práce*. Praha: Rozkoš bez rizika, 2013. ISBN 978-80-260-4963-0.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

Vyhláška 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 15.11.2006. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-505?text=vyhl%C3%A1%C5%A1ka+%C4%8D.+505%2F2006>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 28.01.2016. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/nabidka/cs/2016-27/zneni-20160901#p33-1_p33-1-1

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 14. 03. 2006. ISSN 1211-1244.

ZPĚVÁK, Aleš, Martin KOHOUT, Jiří VÍŠEK a Zdeněk FIALA. The Importance of Personnel Evaluation Activities of the Armed Forces — Evaluation Methods, Taking Into Account Certain Aspects of Czech Private Law. *Internal Security [online]*. 2016, 8(2), 7-18 [cit. 2017-10-17]. DOI: 10.5604/01.3001.0010.2267. ISSN 2080-5268. Dostupné z: <http://internalsecurity.pl/gicid/01.3001.0010.2267>

8. KLINICKÁ PRAXE PEDAGOGŮ PODÍLEJÍCÍCH SE NA VZDĚLÁVÁNÍ VE SPECIÁLNÍ PEDAGOGICE

doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

Úvod

Príspevek do monografie o speciálně pedagogické praxi v pregraduálním studiu rozšiřuje sledovanou problematiku do oblasti specifických klinických kompetencí u pedagogů, kteří jsou za příslušné studijní programy zodpovědní.

Potřebné profesní klinické zkušenosti vysokoškolští pedagogové buď získávají před svým univerzitním působením nebo souběžně s ním.

Jednou z možností získání a udržení speciálně pedagogických kompetencí je působení v univerzitních poradenských institucích, které pracují na jednotlivých školách.

Tyto instituce prošly specifickým vývojem od roku 2005 a vzhledem k autonomii vysokých škol mají stále velmi variabilní podobu.

8.1 Vysokoškolský pedagog a jeho kompetence

Tak jako na všech stupních vzdělávání i na vysoké škole vstupuje učitel do řady rolí, realizuje mnoho činností a reflektuje řadu faktorů. S jejich obecnou podobou nás seznamuje Pedagogická encyklopedie: „*Vysokoškolský učitel je akademický pracovník VŠ, vykonávající jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Vysokoškolský učitel má definovanou akademickou dráhu, v níž zvyšuje svou odbornost a dosahuje akademických titulů*“ (Průcha, 2009, s. 430)

Vysokoškolský učitel je příslušníkem akademické obce a podle dikce příslušného zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách je nazýván akademickým pracovníkem. Vzhledem k výrazné autonomii vysokých škol, jsou pracovní právní vztahy i náplň jeho práce vymezeny konkrétní školou. Nejvýznamnějšími znaky profese je vysoká, průběžně doplňovaná odbornost a samostatnost.

Vysoké školy představují vrchol vzdělávací hierarchie, a proto nepřekvapuje vysoké prestižní postavení profese vysokoškolského pedagoga. Kategorie profesora a docenta se většinou objevuje na 2. – 3. místě žebříčku nejdůležitějších profesí. (Průcha, 2009)

Při jednoduchém pokusu o dělení vysokoškolských pedagogů podle počátků jejich univerzitní kariéry, shledáváme ty, kteří přišli na VŠ z praxe

a postupovali od začátku po žebříčku akademických titulů, a stále častěji pak ty, kteří po absolvování doktorského studia přicházejí bez zkušeností z praxe, ale už s požadovaným akademickým titulem Ph.D.

Každý pedagogický pracovník na VŠ musí počítat s průnikem dvou pozic: 1. pozice výzkumníka, vědce a 2. pozice učitele.

Na srovnání počátečního působení obou těchto skupin zaměřila svůj výzkum Wiegerová (2019) a konstatovala, že obě skupiny se sice liší v některých faktorech, jako je např. přijetí akademickým kolektivem, ale obě provázejí počáteční adaptační obtíže. U první skupiny souvisí hlavně s nedostatkem badatelských zkušeností a u druhé pak s přechodem ze studentské do učitelské role. V adaptačních procesech se ukazuje jako klíčová interakce s kolegy a sdílení jejich zkušeností.

Zkušenosti ze světových univerzit ukazují, že zásadní význam na počátku i v průběhu pedagogického působení má vzdělávání ve vysokoškolské pedagogice, kterou můžeme spolu s Vašutovou definovat takto „*Vysokoškolská pedagogika je vědou o výchově a vzdělávání na univerzitě nebo jiném typu vysokoškolské instituce.*“ (Vašutová in Průcha, 2009, s. 777)

Pedagogická příprava vysokoškolských učitelů však u nás nemá jasně stanovená jednotná pravidla a profily akademických pracovníků na jednotlivých univerzitách vykazují značné rozdíly. Kurzy organizované jednotlivými univerzitami vycházejí z různých konceptů a řady zahraničních vzorů, ale ve výsledku by měly dospět k tomu že „*Akademický učitel by si měl vyzkoušet různé možnosti vysokoškolské výuky a vědomě uchopit, jak vznikalo jeho subjektivní pojetí výuky, pojetí studenta i jeho učitelské sebepojetí ve vztahu k jeho životní cestě a zkušenostem.*“ (Lukášová, 2019 s. 42)

Realita učitelovy výuky tak v souběhu poptávky školy, pedagogovy osobnosti a profesní zkušenosti ústí do přístupu typu koučingu, mentoringu nebo tutoringů.

Koučing zdůrazňuje učení se praxí, podněcování k samostatnosti, vedení na partnerské úrovni.

Mentoring naopak představuje nejstarší podobu učení mladších od starších, předávání většinou odborných zkušeností mentorem.

Tutoring je ve vysokoškolském prostředí zaměřen především na organizační a administrativní oblasti, ve kterých někteří studenti potřebují pomoc např. od zkušenějších kolegů nebo úředníků školy. Realizuje se např. u zahraničních nebo znevýhodněných studentů.

Všechny tyto přístupy mohou mít nově i elektronickou podobu, která odpovídá nejen požadavkům současné generace studentů, ale i aktuální epidemické situaci. (Krásná, Barnová, 2019)

Především v tradičním mentoringovém přístupu je klíčové provázání odborné zdatnosti pedagoga s přesvědčivou klinickou zkušeností. Taková kombinace pedagogových předností navozuje přirozenou neformální autoritu a vede k vysokému hodnocení studenty.

Příkladem vysokoškolských pracovišť, kde je kombinace těchto pozitivních charakteristik navozována i formálními požadavky, jsou lékařské fakulty, kde velká část pedagogů zároveň působí v medicínské praxi. Jednoznačně je tento požadavek souběhu stanoven pro výuku klinických předmětů.

Už v průběhu studia medicíny si student může zapsat volitelný předmět Studentská pedagogická činnost, uvádějící do základních didaktických kompetencí.

System postgraduální (specializační) přípravy lékařů u nás představuje jeden z nejpropracovanějších ve své oblasti a může k němu být připojena i příprava na učitelské pozice na lékařských fakultách.

Lékařské fakulty mohou čerpat i z rozsáhlých zahraničních zkušeností, dokládajících celosvětový zájem o systematické vzdělávání pedagogů lékařských fakult, kde je vedle medicínských oblastí výrazně zastoupen rozvoj i tzv. měkkých kompetencí. Důraz je kladen na učení jako na celoživotní proces, specifika vzdělávání dospělých, význam kooperace, reflexe a hodnocení. (Mohd Zarawi Mat Nor, 2019)

Řada vysokých škol, včetně těch připravujících pedagogy a speciální pedagogy nemá obdobný, jasně požadovaný souběh klinických a pedagogických aktivit a můžeme na nich najít dvě skupiny vyučujících. Jednu zaměřenou na teoretickou část výuky a druhou, která se orientuje hlavně na vedení praktických disciplín a praxí. Tento systém upevňují i Standardy NAU, které pro garantování programu i klíčových předmětů, vyžadují pedagogy určitých vyjmenovaných titulů, a dále zmiňují při zajištění praktické výuky odborníky z praxe, tj. pedagogy s hlavním úvazkem na školách a školských zařízeních. (Standard 1.14 NAU)

Zmíněná příprava pedagogických pracovníků je stále aktuálním tématem nejen z pohledu odpovídajících kompetencí zúčastněných vyučujících, ale především z pohledu obsahu a užívaných metod. Jak např. uvádí Stárek (2021, s. 31-32) „*Práce pedagogů je stále složitější či náročnější. Pedagogové musí stále více zohledňovat hlas či reflexi rodičů, žáci jsou rozmanitější, řízení škol se stává profesionálnější či administrativně náročnější a předměty jsou nově definovány či dochází ke změnám v oblasti legislativy a stěžejních*

dokumentů. V důsledku toho musí pedagogové pracovat strategicky v oblasti, která je stále více určována společenskými či osobními zájmy vyšších postů, též i toky peněz, právními rámci či politickou mocí. Na druhé straně je však stále více zřejmé, že jádrem pedagogické profese je nejen pedagogika, ale i vztah s žáky a rodiči.“

8.2 Studenti se speciálními potřebami na vysokých školách

Jednou z možností, jak skloubit výukovou činnost akademického pracovníka s realitou speciálně pedagogické praxe je působení v akademickém poradenském centru, které poskytuje podporu studentům se speciálními potřebami.

Je známo, že ačkoli základní integrační paradigma ve vzdělávání je na všech úrovních obdobné, systémová opatření na vysokých školách vznikala se značným zpožděním za podobnými na školách základních a středních.

Hlavními impulsy pro konkretizaci a realizaci integračních opatření na vysokých školách byl základní koncept odklonu od koncepce defektu ke konceptu speciálních potřeb a jejich naplnění, realizace principu rovnosti vzdělávacích příležitostí pouze cestou integrativního/inkluzivního vzdělávání a proces masifikace vysokoškolského vzdělávání, který sebou nutně přináší i výraznější zapojení populace osob s postižením.

V posledně zmiňované oblasti ČR kvantitativně stále zaostává, neboť v západoevropských zemích představují studenti s postižením na VŠ 2–7 %, v ČR pouze necelé 1 %.

Základní premisou integrativního vysokoškolského vzdělávání je, že realizovaná podpůrná opatření nejsou nástrojem pozitivní diskriminace ale nástroj k vyrovnání příležitostí.

Z krátké historie podpůrných opatření na českých vysokých školách můžeme zmínit, že v letech 2004–2006 se jednalo o projekty na podporu integrace zdravotně handicapovaných studentů do studia a vyrovnávání příležitostí přístupu ke studiu uchazečů z různě znevýhodněných sociálních skupin. V letech 2007–2011 následoval systém decentralizovaných a centralizovaných projektů MŠMT. Postupně vznikala poradenská centra a příslušné vnitřní dokumenty jednotlivých škol.

V roce 2013 vznikla Asociace poskytovatelů služeb studentům se specifickými potřebami na VŠ.

Postupně docházelo k nárůstu počtu studentů se speciálními potřebami na VŠ a k posilování zájmu o problematiku zdravotního postižení v kon-

textu rovnosti vzdělávacích příležitostí. Nezanedbatelný byl i rozvoj podpůrných technologií.

Základní legislativní rámec k rovnému přístupu ke vzdělání je ukotven v Antidiskriminačním zákoně (Zákon č. 198/2009 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

Otázky rovnosti vzdělávacích příležitostí pro osoby s postižením jsou ošetřeny v řadě dalších zákonných a podzákonných norem. Základními koordinačními dokumenty byly tzv. Národní plány Vlády ČR z let 1993–2020.

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014 schválený vládou ČR uložil do 31. 12. 2011: „*Vypracovat Metodiku MŠMT k zajištění rovného přístupu k vysokoškolskému vzdělávání pro osoby se zdravotním postižením – Minimální standardy přístupnosti vysokoškolského studia v kontextu zdravotního postižení. Metodika bude podpůrným nástrojem pro realizaci přístupného studia institucím v oblasti terciárního vzdělávání, tj. zejména vysokým školám a subjektům činným v rozhodovacích procesech terciárního stupně vzdělávání. Metodika objasní podmínky přístupnosti vysokoškolského vzdělávání, včetně postupů pro jeho vytváření, a dále kritéria přístupnosti studijních programů.*“ (Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014, s. 26)

Úkol byl splněn vydáním metodiky a konkretizací podpory.

Současná podoba Národního plánu má platnost 2021–2025 a k vysokým školám uvádí:

„*Opatření 8.4.1 Předložit novelu zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, doplňující ustanovení v § 21 a 42 o nové povinnosti vysokých škol, kdy budou vysoké školy povinny zajistit dostupná opatření pro vyrovnání příležitostí při přijímacím řízení a následně při plnění studijních povinností pro uchazeče a studenty se specifickými potřebami. Tato opatření upraví vysoká škola v rámci svého vnitřního předpisu. Termín: 31. 12. 2021*

„*Opatření 8.4.2 Systematicky sledovat charakteristiky skupiny studentů se specifickými potřebami na vysokých školách. Základní monitoring bude doplněn o výběrová šetření zaměřená na studijní podmínky studentů. Šetření budou sledovat průchod studiem, účast v mobilityních programech nebo připravenost vysoké školy na specifické potřeby studentů, jak po personální, tak infrastrukturní stránce. Termín: průběžně Gestor: MŠMT Indikátor: Uvedená šetření jsou průběžně realizována. Opatření 8.4.3 Prostřednictvím investiční*

ho programu na rozvoj a obnovu materiálně technické základny vysokých škol finančně podporovat revitalizaci a výstavbu prostor vysokých škol s ohledem na jejich využívání studenty se specifickými potřebami (bezbariérové přístupy apod.). Termín: průběžně

Opatření 8.4.4 Využívat finanční nástroj v rámci státního rozpočtu pro vysoké školy na kompenzaci zvýšených nákladů souvisejících se studiem studentů se specifickými potřebami v akreditovaných studijních programech. Termín: průběžně“ (Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025, s. 58)

Konkrétní podobu získala podpora studentů se speciálními vzdělávacími potřebami až se standardizovanými příspěvky veřejným vysokým školám. Platným dokumentem jsou Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Rozhodujícím kritériem je funkční princip kategorizace a funkční diagnostika. Medicínské hledisko představuje pouze vstupní informaci, diagnostika se zaměřuje především na posouzení specifických potřeb studenta a jejím výsledkem je stanovení individuálních komunikačních, pracovních a organizačních postupů.

Vysoká škola je povinna přijmout ke studiu studenta se specifickými potřebami, nebrání-li případná adaptace studia absolvování studovaného oboru/programu v rozsahu daném řádnou akreditací, přípustné jsou pouze modifikace formální (technické a organizační) stránky studia (Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, 2021)

Navýšení příspěvku na studenty se speciálními potřebami je podmíněno jejich evidencí a garancí minimálních standardů přístupnosti VŠ.

Evidence studenta a nárok na podpůrná opatření jsou podmíněny doložením zdravotního postižení a absolvováním funkční diagnostiky. Na začátku procesu student musí poskytnout tzv. Informovaný souhlas k práci s jeho osobními údaji.

Ve zmíněném systému pravidla pro poskytování příspěvku jsou studenti se speciálními potřebami klasifikováni do šesti skupin:

- A. Student se zrakovým postižením
 - A1. uživatel zraku
 - A2. uživatel hmatu/hlasu
- B. Student se sluchovým postižením
 - B1. uživatel mluveného jazyka
 - B2. uživatel znakového jazyka

- C. Student s pohybovým postižením
 - C1. s postižením dolních končetin
 - C2. s postižením horních končetin
- D. Student se specifickými poruchami učení
- E. Student s poruchou autistického spektra
- F. Student s jinými obtížemi

Současná podoba pro vysoké školy klíčového zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, pojednává problematiku stále pouze na obecné úrovni v § 21 takto:

„Další povinnosti veřejné vysoké školy:

- *poskytovat uchazečům o studium, studentům a dalším osobám informační a poradenské služby související se studiem a s možností uplatnění absolventů studijních programů v praxi,*
- *činit všechna dostupná opatření pro vyrovnání příležitostí studovat na vysoké škole.“* (Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách § 21)

Norma zde nezmiňuje soukromé vysoké školy, ale další dokumenty, vymezující např. standardy akreditace studijních programů, vyžadují plnění povinností stejným způsobem jako u veřejných VŠ.

Významným ideovým materiálem je Strategie vzdělávací politiky 2020, která je nejen klíčovým dokumentem ale zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie. Dokument obsahuje tři klíčové priority, z nichž první je snižování nerovnosti ve vzdělávání.

Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020 je dokumentem poskytujícím analytická a strategická východiska v oblasti vysokého školství pro Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání na programové období Evropské unie 2014–2020.

Jako studenti se specifickými potřebami jsou pro potřeby tohoto materiálu vnímáni studenti s pohybovým, smyslovým, psychickým či jiným zdravotním postižením a jejich kombinacemi. Zastoupení těchto studentů na vysokých školách lze nepřímou sledovat z počtu studentů se specifickými potřebami, pro které si veřejné vysoké školy nárokovaly příspěvek na zajišťování studia. Pro rok 2014 si vysoké školy nárokovaly příspěvek na zajišťování studia pro 1 148 studentů se specifickými potřebami celkem ve výši 52 008 500 Kč (ve srovnání s 894 vykázanými studenty a celkovou částkou 44 592 500 Kč v roce 2013). Ukazuje se, že ve srovnání s podílem žáků se specifickými potřebami ve skupině maturantů (který v roce 2012 dle údajů MŠMT činil 3,4 %) zastoupení této skupiny na vysokých školách činí dese-

tiny a setiny procenta. Z hlediska systematické podpory většina veřejných vysokých škol vybuďovala částečný (v některých případech i plný) bezbariérový přístup; většina vysokých škol zřídila centrum podpory (někdy na různě centralizované úrovni) a poskytuje služby pro studenty se specifickými potřebami. Pouze některé školy však mají interní předpisy vymezující zásady přístupu ke studentům se specifickými potřebami a charakter poskytovaných služeb a podpory. V rámci dotazníkového šetření Eurostudent V, studenti se specifickými potřebami v České republice zaujímali v průměru neutrální postoj k hodnocení připravenosti své vysoké školy na studium zdravotně znevýhodněných studentů; jen 9 % uvedlo, že je škola zcela nepřipravena. Pozornost si však zaslouží postoje studentů s psychickými nemocemi, kteří zaujímají největší podíl (30 %) mezi všemi typy specifických potřeb, následované studenty s poruchami učení (28 %). Studenti s psychickými problémy nejvíce vnímají potřebu institucionální podpory a současně nejvíce považují svoje zdravotní znevýhodnění ve srovnání s ostatními za překážku ve studiu. S institucionální podporou jsou tito studenti v porovnání s ostatními nejvíce nespokojeni. (Rámec rozvoje vysokého školství ČR do roku 2020)

V tomto legislativním a ideovém rámci se do podpůrných aktivit postupně po roce 2004 zapojovali pedagogové vysokých škol. Na samém počátku, kdy nebyla systemizována místa v poradenských centrech, se věnovali studentům s postižením především učitelé se speciálně pedagogickým zaměřením a zkušeností s konkrétní diagnostickou a intervenční prací se studenty s jednotlivými typy postižení.

Po přijetí výše zmíněných organizačních a finančních opatření začala na vysokých školách vznikat specializovaná poradenská centra.

Vzhledem k autonomii vysokých škol je jejich podoba, personální obsazení i rozsah poskytovaných služeb značně odlišný. Na veřejných vysokých školách je základní jednota poskytovaných služeb dána zmíněnými Pravidly pro poskytování příspěvku a dotací. Na školách soukromých, kam na sledovanou oblast nepřícházejí státní dotace, je situace variabilnější.

Nejobecnější, ale pro všechny vysoké školy závazné požadavky na podporu studentů se speciálními potřebami vnesly do systému Standardy NAU – Standard 1.14 (Studium studentů se specifickými potřebami), který vyžaduje: *„Vysoká škola zajišťuje dostupné služby, stipendia a další podpůrná opatření pro vyrovnání příležitostí studovat na vysoké škole pro studenty se specifickými potřebami. Vysoká škola v oblasti vyrovnávání podmínek studia studentů se specifickými potřebami vychází z obecně závazných právních předpisů, dále zajišťuje poučený a lidskou důstojnost respektující přístup všech*

svých zaměstnanců ke studentům a uchazečům se specifickými potřebami a zajišťuje, aby poskytované služby a úpravy realizované s cílem dosáhnout přístupnosti akademického života pro studenty se specifickými potřebami nevedly ke snižování studijních nároků.“ (Standard 1.14 NAU, s. 7)

8.3 Vysokoškolská poradenská centra jako garant podpůrných opatření

Konkrétní podoba a rozsah podpůrných opatření na jednotlivých vysokých školách a personální obsazení se velmi liší. Někde mají výrazně centralizovanou podobu včetně rozsáhlého podpůrného ekonomického, právního, knihovnického a technického aparátu (např. Teiresias MU Brno), viz <https://www.teiresias.muni.cz/>.

Většina velkých poradenských center dělí svoji péči podle jednotlivých typů postižení, což respektuje klasifikaci v pravidlech financování a také tradiční specifika diagnostiky a intervence v jednotlivých speciálně-pedagogických suboborech. Dílčím způsobem, zřejmě jako rezidua oddělené péče na jednotlivých částech univerzit, jsou podpůrná opatření a pracovníci specializováni podle fakult, např. CPS na UP Olomouc, viz např. <http://cps.upol.cz/> nebo Carolina na UK Praha, viz <https://centrum-carolina.cuni.cz/CC-13.html>.

Některá centra se zaměřují výhradně na studenty s postižením, jiná zajišťují i širší služby poradenství sociálně-ekonomického, psychologického, právního i karierního, jako např. IPC na ZČU v Plzni, viz <https://www.rektorat.zcu.cz/cs/Divisions/IPC/contact.html>.

Námi sledovanou speciálně pedagogickou oblast jistě čeká ještě významný vývoj v oblasti legislativní, ekonomické i organizační. Nejednotný zůstává stále i pojem pro klíčový objekt zájmu a hovoří se tak o studentovi se speciálními potřebami, obdobně jako na ZŠ a SŠ, nebo o studentovi se specifickými potřebami či specifickými nároky.

Důležité však je, že diagnostické a intervenční činnosti s těmito studenty umožňují získávání a udržování klinických zkušeností pedagogům z kateder speciální pedagogiky. Jejich aktivity byly klíčové v počátcích podpůrných center a podle typu a velikosti univerzity a jejího centra se na těchto aktivitách podílejí stále. Příkladem pracoviště, jehož činnost je zajišťována téměř výhradně pedagogy z katedry speciální pedagogiky je APC UJAK Praha, viz <http://www.ujak.cz/akademicke-poradenske-centrum/>.

Autorka příspěvku má dlouholetou osobní zkušenost s činností center podpory studentů se speciálními potřebami na vysokých školách. Podílela se

na založení a počátečním provozu tohoto centra na ZČU v Plzni, byla členkou týmu, který připravoval návrh pravidel financování na veřejných vysokých školách a odborného týmu zpracovávajícího nové metody v diagnostice studentů se specifickými poruchami učení. Jedná se o u nás první soubor komplexní diagnostiky dospělých dyslektiků, jejichž zastoupení mezi studenty se speciálními potřebami je velmi významné. (CIMLEROVÁ, Pavla, Barbora ČALKOVSKÁ, Iva DUDÍKOVÁ, Marie KOCUROVÁ, Lenka KREJČOVÁ, Iveta MACHÁČOVÁ, Petr PEŇÁZ a Miroslav ZÍTKO, 2014)

Právě diagnostika a následná intervence u studentů se specifickými poruchami učení pro ni představují výše zmiňovanou klinickou zkušenost nezbytnou pro výuku předmětů Specifické poruchy učení a chování nebo Speciální pedagogika osob s dílčími nedostatky.

V současnosti se autorka věnuje této problematice především jako pracovnice Akademického poradenského centra UJAK Praha.

Zdroje

- BOUČKOVÁ, Pavla. *Antidiskriminační zákon: komentář*. Vydání druhé. V Praze: C.H. Beck, 2016. Beckovy komentáře. ISBN 978-80-7400-618-0.
- CIMLEROVÁ, Pavla, Barbora ČALKOVSKÁ, Iva DUDÍKOVÁ, Marie KOCUROVÁ, Lenka KREJČOVÁ, Iveta MACHÁČOVÁ, Petr PEŇÁZ a Miroslav ZÍTKO. *Manuál administrátora: DysTest : baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7767-6.
- FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.
- KRÁSNÁ, Slávka a Silvia Barnová. E-KOUČING, E-MENTORING A E-TÚTORING V PRACOVNÝCH ČINNOSTIACH VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA. In: *Vysokoškolský učitel – vzdělávání, praktiky, pozice*. Univerzita Tomáše Bati, 2019, s. 8. ISBN 978-80-7454-918-2.
- LUKÁŠOVÁ, Hana. VYSOKOŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA V PŘÍPRAVĚ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ. In: *Vysokoškolský učitel – vzdělávání, praktiky, pozice*. Univerzita Tomáše Bati, 2019, s. 8. ISBN 978-80-7454-918-2.
- MAT NOR MZ. *Faculty development for medical teachers: an effective mechanism to foster professional development*. Education in Medicine Journal. 2019;11(3):63-68.

Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025: schválený usnesením vlády České republiky ze dne 20. července 2020 č. 761. Praha: Úřad vlády České republiky, 2020. ISBN 978-80-7440-255-5.

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014: schválený usnesením vlády České republiky ze dne 29. března 2010 č. 253. Praha: Úřad vlády České republiky, sekretariát Vládního výboru pro zdravotně postižené občany, 2010. ISBN 978-80-7440-024-7.

Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. In: MSMT-351/2021-2, 2021. PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

Standard 1.14 str. 7 [online]. , 12 [cit. 2021-10-23]. Dostupné z: https://www.nauvs.cz/attachments/article/71/7_pro_VS_podklad_pril_E_2017_07.docx

STÁREK, Lukáš Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2021. ISBN 978-80-7452-203-1.

Vysokoškolský učitel – vzdělávání, praktiky, pozice: University teacher - education, practice, position. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2019. ISBN 978-80-7454-918-2.

WIEGEROVÁ, Adriana. PRACOVAT NA UNIVERZITĚ ALEBO AKÁ JE PRÁCA VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELOV? In: *Vysokoškolský učitel – vzdělávání, praktiky, pozice.* Univerzita Tomáše Bati, 2019. s. 12. ISBN 978-80-7454-918-2.

Zákon č. 198/2009 Sb. *Zákon o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů* (antidiskriminační zákon)

Zákon ze dne 18. března 2021, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

9. VÝKON ODBORNÉ PRAXE JAKO ADEKVÁTNÍ ZDROJ PRO VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ČI VÝZKUM

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA

Úvodem

Podstatou tohoto příspěvku je upozornit studenty či mladé výzkumníky na důležitost postupů či aktivit, které souvisí s výkonem odborné praxe a mohou být pilířem výzkumných zpráv či podkladů pro odborné statě/texty/práce. Příspěvek poukazuje na základní metodologii kvalitativního výzkumu, jenž je adekvátní pro individuální práci a interakci nejen v rámci výkonu odborné praxe studentů pomáhajících profesí. Výstupem by mělo být nejen získání poznatků, ale též uvědomění i podstaty kvalitativního výzkumu, jeho náležitostí, které studenti mohou uplatnit i při tvorbě závěrečné práce, výzkumných aktivitách či reflexe odborných textů, které nejen v průběhu studia či vlastního rozvoje čtou a čerpají informace a inspiraci.

„V současné rapidně se měnící společnosti vyvstávají nová a nová výzkumná témata, pro která je kvalitativní výzkum vhodný svojí flexibilitou. Jsme přesvědčeni, že kvalitativní výzkum má pevné místo v pedagogických vědách, zejména pro speciální pedagogiku.“ (Daněk, 2021, s. 28)

9.1 Etika výzkumníka

S ohledem na podstatu tohoto příspěvku je nezbytné se zaměřit na aspekt etiky, který by měl být součástí každého výzkumu či výzkumného projektu. Etiku – etický požadavek můžeme velice jednoduše vymezit jako obecný nárok na to, aby jednání člověka bylo v souladu se společností, která určuje společenské hodnoty, normy a morálku.

Důležitou roli ve výzkumnické praxi hrají etické otázky. Výzkumník by se měl řídit svým svědomím a všeobecně uznávanými etickými pravidly a normami, ale také existujícími standardy, které vymezují etická pravidla aplikovatelná ve výzkumu. Vznikají tak různé etické kodexy a etické komise při univerzitách, které hlídají dodržování těchto pravidel. Kodexy také obsahují specifická etická pravidla pro příslušnou oblast výzkumu. Etická pravidla výzkumu se tak stávají normou, kterou by měly dodržovat zaměstnanci a spolupracovníci institutu/organizací. Nejen s ohledem na Obecné nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR), ale též Listinu základních práv a svobod, a celkově k ochraně osobních údajů o klientech, uživatelích služby, dě-

tech/žácích vytváří instituce interní metodiky či doporučení. Tyto dokumenty řeší téma, kdy a za jakých okolností student vykonávající odbornou praxi, má možnost přístupu k citlivým údajům, dokumentům, osobním spisům a jak má pracovat se zjištěnými údaji. V terénu se již tolik nesetkáváme se skutečností, kdy student chce vykonat výzkumné šetření, které obnáší interakci s dítětem/žákem, klientem či uživatelem služby.

Účelem dodržování etických zásad výzkumu je předcházet vzniku konfliktů mezi jednotlivými výzkumnými pracovníky, ale i mezi výzkumnými pracovníky a účastníky výzkumu nebo také třetími osobami, kam můžeme zařadit nakladatele či správu výzkumu. Co je a co není „etické“ či „morální“? Dle Jeřábka (1992, s. 78) lze odpovědět takto: „Být morální znamená chovat se podle obecně přijatelných zvyklostí. ... Mravní odpovědnost je založena na kombinaci citlivosti, ohleduplnosti a zdravého selského rozumu. Tuto mravní odpovědnost lze rozdělit na:

- odpovědnost k tomu, koho zkoumáš;
- odpovědnost k vědě, profesi;
- odpovědnost ke sponzorovi a zadavateli výzkumu.“

Ve výzkumu by mělo docházet k plnému respektování bezpečnosti, integrity, anonymity, postojů/názorů a soukromí. Poskytovat informace o sobě samém s vědomím toho, že budou následně zveřejněny, je pro některé respondenty těžké. Nejedná se přitom o pouhou anonymitu, ale o zachování soukromí. Získané zdroje osobních informací by měly být důvěrné, pokud si sám informátor nepřeje být citován. Jestliže jsou respondenti snadno identifikovatelní, výzkumník je povinen poučit je o možných následcích publikování dat a závěru výzkumu. Výzkumník tedy nesmí ohrozit respondenta, ani jeho soukromí a integritu.

Dle Helsinské deklarace Světové lékařské asociace (WMA) (2013) je nezbytné, aby výzkum, který je v interakci s lidskou bytostí, se řídil dle daných etických zásad, které mají stejnou morální hodnotu a výzkum by měl být dle nich koncipován. Konkrétně se jedná o důležitost ohledu na zúčastněné osoby; prvek prospěšnosti a spravedlnosti.

Před zahájením výzkumného aktu je běžné získat nejen slovní, ale i písemný souhlas respondentů se zapojením do výzkumu. Většinou se jedná o tzv. informovaný souhlas, který je již vázán na konkrétní výzkumnou činnost a zmiňuje jméno výzkumníka, instituci, z které přichází, název a zaměření výzkumu. Nedílnou součástí tohoto dokumentu by mělo být shrnutí, jak bude se získanými údaji/daty nakládáno. Respondenti by měli být informováni o tom, jak bude s údaji nakládáno, a především k jakému účelu je-

jich odpovědi budou sloužit nebo jak bude prezentován jejich životní příběh, který je brán jako případová studie. Snahou je zajištění maximální anonymity, tak aby nedošlo k odhalení identity respondentů někým dalším. Respondent by měl mít vždy možnost volby odmítnutí a nezapojení se do výzkumu.

Etické požadavky vyžadují maximální snahu o navození důvěry, respondenti musí vědět, co je smyslem, účelem a cílem výzkumu. Anonymita je podstatná, ale jestliže se na tazatele respondent obrací s prosbou o rozhovor na dané téma, což se může stát, pak už jde anonymita stranou. Ze strany tazatele tuto skutečnost vnímáme jako určitý projev nejen zájmu o téma, ale především již zmiňované důvěry.

„Musíme také brát v úvahu mocenské vztahy, v jejichž kontextu mohou účastníci výzkumu (klienti, děti/žáci ...) vnímat výzkumníka. Je proto třeba zvážit, jak zajistit, aby se klienti, zejména velmi zranitelní klienti, nedomnívali, že participaci na výzkumu nebo odmítnutím účasti budou buď zvýhodněni, nebo znevýhodněni – podle toho, co si zvolí. Musíme se ujistit, že jsme promysleli nejlepší způsob, jak klienty informovat, že jejich rozhodnutí, ať bude jakékoliv, nijak neovlivní poskytované služby.“ (Baum, Gojová, 2014, s. 125)

Každý výzkum, ve kterém pracujeme s lidmi, s sebou nese jistá rizika jak pro účastníky, tak pro výzkumníky. Úkolem badatele je tato rizika eliminovat a dbát na ochranu všech účastníků, a to nejen prostřednictvím dodržování etických kodexů, ale také s pomocí vlastního svědomí. (Pavelková, 2012) Veškeré materiály, které nám sloužily k vyhodnocení dotazníků a rozhovorů, jsme uchovávali na bezpečném místě, tak aby nebyly přístupné cizím a nepovolaným osobám.

9.2 Kvalita a kvantita ve výzkumu

Dle povahy problému, který se rozhodneme zkoumat, lze volit mezi dvěma přístupy výzkumných strategií, a to kvalitativní či kvantitativní, popřípadě jejich kombinaci. Eriksen (2008, s. 146) popisuje rozdíl mezi těmito přístupy slovy: „V sociálních vědách se používají dvě velké kategorie metod, jmenovitě kvantitativní a kvalitativní. Kvantitativní vědci zjistí málo o mnoha věcech, kvalitativní naopak hodně o malé skupině věcí“. Akker van der (2006) vystihuje podstatu kvalitativní výzkumné metody jako detailní pochopení významu, oproti tomu kvantitativní výzkumná metoda nabízí určitou možnost zobecnitelnosti dat. Pro zjištění nejen číselných hodnot, ale zjištění i detailních postojů osobních asistentů jsme zvolili jako výzkumnou strategii kombinaci kvantitativní a kvalitativní výzkumné teorie.

„Kvantitativní a kvalitativní přístupy vycházejí z jiných epistemologických předpokladů, většinou zkoumají jiné problémy, používají jiné analytické postupy a dávají odlišné závěry. Tyto závěry však nejsou lepší, horší ani soupeřící. Například při postupu použití kvalitativní metodologie a posléze kvantitativní metodologie lze vytvořit dostatečně hlubokou teorii potvrzenou na širším vzorku. Výběr jednoho či druhého by se měl řídit především výzkumným záměrem: napřed máme zkoumaný problém a teprve poté hledáme jeho řešení.“ (Švaříček, Šedová et al., 2007, s. 25)

Co se týká metody sběru dat, k tomu Hendl (2012, s. 23) uvádí, že „... kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Konstruované koncepty zjišťujeme pomocí měření, v dalším kroku získaná data analyzujeme statistickými metodami s cílem je explarovat, popisovat, případně ověřovat pravdivost našich představ o vztahu sledovaných proměnných. Bývá spojován s hypoteticko-deduktivním modelem vědy.“ Na druhou stranu v rámci kvalitativního výzkumu se dle Hendla (2012) metody sběru dat dělí na pozorování (úplný participant, pozorovatel jako participant, participant jako pozorovatel a úplný pozorovatel), interview (interview s návodem, narativní a skupinové interview) a dokumenty (veřejné dokumenty, soukromé dokumenty a e-diskuse).

Výzkumná metoda, kterou uplatníme, by měla respektovat následující pravidla. Měla by odpovídat zkoumanému předmětu, respektovat vzájemnou provázanost mezi metodou a vědeckým systémem. Metoda výzkumu musí být objektivní. Mělo by dojít k zachycení variability a propojenosti mezi jevem a podstatou zkoumaného problému. Posledním pravidlem je respektování jednoty teoretického a empirického přístupu – empirické poznatky jsou spojeny s globálním pojmovým systémem soustavou základních věd.

9.3 Kvalitativní výzkum

Vybrané výzkumné přístupy kvalitativního výzkumu

Vykonávání odborné praxe studentů přináší nejen prostor pro zjištění a uvědomění si, jak uplatnit v praxi získané znalosti a dovednosti, které načerpali v průběhu studia, ale nabízí možnost i pro vlastní výzkum či bádání. Je patrné, že znalosti z pohledu metodologického se mohou lišit napříč ročníky studia. V této dílčí kapitole se zaměříme na několik vybraných výzkumných přístupů, které se využívají v rámci kvalitativního výzkumu a mohou obohatit nejen samotný průběh praxe, ale i odborné výstupy, které student musí zpracovávat. Dílčím výstupem je i nasměrování v rámci absol-

ventské práce, která může v rámci praktické části vycházet přímo z vykonané odborné praxe.

„Kvalitativní metodologie je tedy dána především ontologicky, předmětem zkoumání, badatelskou orientací. Předmětem kvalitativní metodologie je studium běžného, každodenního života lidí v jejich přirozených podmínkách. Zkoumání sociálního světa z perspektivy každodenního života metodologicky předpokládá zkoumat jej:

- a) z perspektivy aktéra,
- b) v jeho životním kontextu,
- c) v jeho vlastním jazyce, d) v jeho vlastní neprestrukturované interpretaci.“ (Petrušek, 1993, s. 129)

Pro kvalitativní výzkum jsou stěžejní jeho specifika, mezi které řadíme:

- jedinečnost a neopakovatelnost (tyto fenomény mohou lidé vnímat odlišně a v různých kvalitách a rovinách);
- kontextuálnost (je jen málo pravidel či zákonitostí, které by platily obecně);
- procesualnost (zkoumaný fenomén určitým způsobem vznikl, rozvíjí se a zaniká, a to se odehrává v procesu, který je při výzkumu třeba respektovat);
- dynamika (prostřednictvím zkoumání dynamiky procesů se zjišťuje, jaké různé faktory mají na daný proces vliv a jaké kvality tyto vlivy nabývají);
- reflexivita (při aplikaci kvalitativního výzkumu cíleně se pracuje s tím, že výzkumník se přímo či nepřímo spolupodílí na procesech, které zkoumá, tzn., že je určitým způsobem ovlivňuje a sám je jimi také ovlivňován). (Mioviský, 2006)

Mezi časté metody, které lze efektivně využít nejen v rámci přímé odborné praxe můžeme zařadit: **zúčastněné pozorování; rozhovor; případová studie**. S ohledem na podstatu získávání poznatků, postřehů a podnětů, které můžeme seskupit do informačního zdroje, bychom však neměli opomenout ani **obsahovou analýzu dokumentů**.

Zúčastněné pozorování

Zúčastněné pozorování je jednou ze základních možností pozorování v kvalitativním výzkumu. Dle Švaříčka a Šedové (2010, s. 143) lze vymezit zúčastněné pozorování jako „... dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit

a reprezentovat sociální život a proces. ... Zúčastněný pozorovatel zastává dvě úlohy zároveň: jedna je účastníkem interakcí, přičemž se od ostatních lidí odlišuje mírou účasti na aktivitách (aktivity spíše sleduje, než aby je inicioval), jednak je pozorovatelem, tedy badatelem, který se od ostatních aktérů odlišuje záměrem. ... Pozorovatel se tak do jisté míry účastní probíhajících aktivit, ale „drží se zpátky“, když klade otázky na věci, které každý ze studované skupiny ví. Je tak trochu přítelem, zvědavým cizincem a neznalým laikem“.

Z výše uvedeného vymezení je tedy patrné, že pozorování jako takové vnímáme jako cílenou, záměrnou a též i plánovanou činnost. Tento proces též umožní zúčastněné pozorování brát jako výzkumnou strategii, ale též k ní přistupovat jako k systémové záležitosti, která má splňovat určité náležitosti.

Hendl (2012) poukazuje na podstatu čtyř základních kroků, které se musí realizovat v procesu zúčastněného pozorování. Konkrétně se jedná o:

1. Navazování kontaktu – v rámci prvotního kroku je zajistit si vstup do terénu (např. škola) a vytvořit „dobrý kontakt“ s účastníky pozorované situace (s učiteli, se žáky ...). Teprve po dokončení určité integrace do prostředí může začít samotné pozorování. Hendl (2012) klade důraz při získávání informací při zúčastněném pozorování na volbu klíčového informátora, který je důležitým zdrojem informací v každé fázi výzkumu.

2. Pozorování – zpočátku se snažíme zachytit co největší spektrum různých situací v pozorované skupině. Začínáme tedy podrobným popisným pozorováním – vytváříme podrobný portrét dané skupiny, společnosti či jednotlivce jenž popisuje události, které se během našeho pozorování odehrály. Výsledkem je vyprávění či narativní zpráva o našem pozorování. Pozorovaný objekt zpočátku vědomě řídí svoje chování, postupně si však naši přítomnost přestávají uvědomovat. Později se v událostech začínáme více orientovat a postupně diferencujeme, co je důležité a co už méně. Při zúčastněném pozorování se soustředíme na zodpovězení následujících otázek: Koho pozorujeme? Co se děje (např. jaké chování ve skupině se opakuje, jak se k sobě lidé ve skupině chovají, jaký je obsah jejich konverzace)? Jaký je kontext života skupiny? Kdy se skupina schází a jak často? Jak funguje skupina jako celek a jak se vztahuje k dalším skupinám či institucím? Proč se skupina chová tak, jak se chová a jaké tomu přikládá významy?

3. Záznam dat – i přesto, že je pozorování nestrukturované, doporučuje se používat v procesu nějaký vlastní systém, který nám umožní zachytit informace srozumitelně a úplně. Záznam z pozorování by se měl ideálně pořizovat hned na místě. Obvykle pořizujeme jeho zkrácenou podobu, vyu-

žíváme různé zkratky, symboly Máme určitou strukturu, abychom mohli později doplňovat další konkrétnosti, které se nám budou postupně vybavovat. Takový záznam se označuje jako tzv. terénní poznámky. Jedná se stručně o popis toho, co pozorovatel viděl, slyšel, prožil a jak situace sám reflektoval. Švaříček a Šedová (2010) dodávají, že je důležité být přesní, ale vyhnout se triviálním informacím.

4. Závěr pozorování – po získání potřebných údajů, poznatků atd. nastane okamžik, rozloučení. Považuje se za příhodné, aby rozloučení bylo přirozenou cestou a nedošlo k opomenutí žádného aktéra. Možnost zůstat v kontaktu a společně pracovat na dalších výzkumech je též příhodná myšlenka nejen v návaznosti na jednotlivce, ale i na skupinu či instituci.

Samotný proces pozorování je ale také samozřejmě metodou doplňkovou k ostatním druhům sběru dat, kdy mj. výzkumníkovi pomáhá doplnit obraz prostředí výzkumu například o atmosféře v dané skupině, jaké je materiálně technické vybavení prostor v kterých se odehrává pozorování

Rozhovor = interview

Prostřednictvím rozhovoru se snažíme zjistit názory, smýšlení, postoje, znalosti, zkušenosti či názor/mínění o zkoumaném jevu či veličině. Dle Papřokové (2012) chápeme rozhovor jako záměrně vyvolanou interakci mezi tazatelem a dotazovaným s cílem získat informace potřebné k pochopení určité problémové oblasti.

Jaký je vlastně rozdíl mezi rozhovorem a interview? Jak uvádí Pelikán (2007, s. 118), „ ... někteří autoři naznačují možnost odlišení rozhovoru, který je podle nich volnou formou komunikace, a interview, pro něj je charakteristické, že je předem připraveným strukturovaným postupem, opírajícím se o soubor promyšlených otázek.“ Pro nás toto rozlišení není až tak důležité, a proto souhlasme s výše uvedeným tvrzením a považujeme oba pojmy – rozhovor i interview – za rovnocenné.

„Interview (rozhovor) je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem. Někdy se v podobném významu používá také obsahově širšího českého termínu rozhovor. Protože však ne každý rozhovor je interview, je používání pojmu interview přesnější a výstižnější. Anglický výraz interview je totiž složen ze dvou částí, kde inter znamená mezi a view znamená názor nebo pohled.“ (Chráška, 2007, s. 182)

Prostřednictvím rozhovoru nejen získáváme potřebné informace, ale všímáme si i neverbálního chování dotazovaného, a to v návaznosti na pří-

pravu a odbornost tazatele. V rámci realizace výzkumů můžeme hodnotit rozhovor právě jednu z náročnějších strategií.

„Výzkumný rozhovor je soustava ústního jednání mezi badatelem a dotazovaným. Během tohoto jednání badatel získává pomoci otázek informace, které se vztahují ke zjištění skutečnosti patřících ke zkoumanému výzkumnému předmětu (či jeho části). Rozhovor jako technika v sociálním výzkumu je v podstatě nepřirozená forma kontaktu badatele, resp. tazatele s jedincem či skupinou dotazovaných. Do kontaktu zde přicházejí cizí osoby a navazují styk, v němž zpravidla jde o kontakt jednostranný, který je iniciován z vůle a na přání jedné (výzkumné) strany. Druhá strana vůli přijímá (respektuje) a souhlasí s ní. Badatel, resp. tazatel zaručuje osobní utajení sdělených skutečností, nehodnotí je, užívá je jako prostředku výzkumu.“ (Baum, Gojová, 2014, s. 91)

Náročnost, ale zároveň i určité kouzlo využití rozhovoru pro výzkumné účely můžeme zohlednit právě v samotném procesu, který je do určité míry ovlivněn několika aspekty, dle Suryňka (2001):

- předmětem dotazování a vztahem obou účastníků k tomuto předmětu;
- scénářem (formulářem) rozhovoru, dle podstaty vedení rozhovoru a se zaměřením se na jeho obsah a smysl;
- prostředím – zde vnímání prostředí místo, kde rozhovor probíhá, ať se jedná o domácí prostředí či pracovní, ale také i neutrální, které má podpořit určitou důvěru a otevřenost mezi tazatelem a dotazovaným;
- osobností tazatele a dotazovaného a jejich interakcí, zvláště vzájemnou komunikací a motivací.

Mezi stěžejní typy hloubkového rozhovoru patří polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný neboli narativní rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek a jeho využití je charakteristické v zakotvených teoriích a případových studiích. Nestrukturovaný neboli narativní rozhovor může být založený na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem. Kromě polostrukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru, který se používá v biografickém designu, existuje několik specifických typů, které se liší zaměřením a provedením, např. rozhovor v rámci akčního výzkumu, evaluace či tvořivý rozhovor. (Švaříček, Šedová, 2010)

S ohledem na počet dotazovaných osob můžeme též rozhovor klasifikovat podle počtu – individuální, skupinový a focus group (metoda ohniskové skupiny).

Pro lepší uvědomění si důležitosti využití rozhovoru je příhodné seznámit se též se d obecnými zásadami, které korespondují s informacemi o fázích rozhovoru.

- zajistit důkladnou přípravu a nácvik provedení rozhovoru;
- účel výzkumu určuje celý proces rozhovoru;
- v rozhovoru je vhodné vytvořit rámec, ve kterém se bude moci dotazovaný vyjadřovat pomocí svých vlastních termínů a svým vlastním stylem;
- vytvořit vzájemný vztah důvěry, vstřícnosti a zájmu, jsme citliví k pohlaví, k věku a kulturním odlišnostem dotazovaného;
- uvědomit si, že při přípravě a provedení rozhovoru nejsou otázky v rozhovoru totožné s otázkami výzkumnými;
- formulovat otázky jasným způsobem, kterému dotazovaný rozumí;
- klást vždy jen jednu otázku;
- otázky doplňovat otázkami sondážními;
- dávat dotazovanému jasně na vědomí, jaké informace požadujeme, proč jsou důležité a jak rozhovor postupuje;
- naslouchat pozorně a odpovídat tak, aby dotazovaný poznal, že o něj máme zájem;
- nechat dotazovanému dostatek času na odpověď;
- udržovat neutrální postoj k obsahu sdělovaných dat, sbírat data, ale neposuzovat účastníka výzkumu;
- být pozorný a citlivý k tomu, jak je dotazovaný rozhovorem ovlivněn a jak odpovídá na různé otázky;
- zohlednit časové možnosti dotazovaného;
- být reflexivní, sebekritický monitorovat sám sebe;
- po rozhovoru kompletovat a kontrolovat své poznámky, jejich kvalitu a úplnost. (Hendl, 2012)

Rozhovor bývá většinou zaznamenáván prostřednictvím audio záznamu – diktafon, mobilní telefon, video ... a to vždy se souhlasem dotazovaného, s ohledem na ochranu osobních údajů s písemným souhlasem. Následně dochází k přepisování záznamů a jejich analýze. Nevýhodou použití záznamového zařízení je skutečnost, že může vést k větší nervozitě obou zúčastněných. Dotazovaného může vést k větší dramatizaci vyprávění, protože se může domnívat, že sdělení by mělo být co nejzajímavější, a naopak dotazují-

cí může mít pocit, že by měl postupovat exaktně, což v konečném důsledku spíše společným aktivitám v rozhovoru uškodí.

„Za nejzávažnější zdroje chyb při rozhovoru můžeme považovat chyby situační, sociologické a psychologické. K situačním chybám patří nevhodná volba místa, času a situace pro rozhovor. Sociologické chyby jsou vázány na osobu tazatele, např. na jeho zevnějšek, chování, pohlaví apod. Psychologické chyby spočívají v tom, že tazatel respondenta podceňuje, nebo že má o osobě respondenta své vlastní představy (spočívající na nereflektovaných stereotypch), které nemusejí odpovídat skutečnosti. Stereotypy o respondentech mohou vzniknout na základě jejich vnějších znaků, případně podle jejich společenského postavení nebo podle běžného společenského mínění o skupině, k níž respondent patří.“ (Baum, Gojová, 2014, s. 96)

Případová studie

V případové studii jde o detailní zachycení případu (jedince, jedinců, instituce atd.) pracujeme zde tedy s individuálním a specifickým aspektem, jenž je nutno upevnit univerzálním a detailním zkoumáním. „Analýza případu v průběhu výzkumu umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti, a díky tomu může dospět k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům. Jejich prostřednictvím tak máme možnost lépe porozumět jednotlivým vztahům i celkovým souvislostem.“ (Miovský, 2006, s. 94)

Podstatou případové studie je tedy pochopení jedince s reflexí jeho úzkého i širokého okolí. Primárně sem zařazujeme rodinu, komunitu, společnost či samotnou kulturu. V aspektu dané případové studie se tedy zaměřujeme na životní příběh, sociální interakci s okolím, rodinné vztahy, samotnou roli pozorovaného, významné životní okamžiky, a to nejen z pohledu pozitivních, ale i negativních situací. V případové studii je fenomén v její přirozené situaci intenzivně studován. Cílem je získat podrobné interpretace, popisy a vysvětlení od účastníků tohoto fenoménu. Případová studie je tak v rámci společenských věd jedinečná z důvodu zaměření studia na jednu entitu, kterou může být osoba, skupina nebo organizace, událost, akce nebo situace.

Případová studie je přístupem, který může mít deskriptivní, explorativní nebo explanační (vysvětlující) účel, pracuje s různými typy dat v kontextu reálného života. Výzkumné otázky využívané v případové studii jsou formulovány Jak? Proč? Případová studie může mít využití v situacích, kdy hranice mezi studovaným jevem a jeho kontextem není jasně vymezena. (Žiaková, Čáp, Gurková, 2019)

Případová studie je metodou, jenž je založena spíše na jediném případě než na populaci více aktérů. Podstatou případové studie je, jestliže se zaměříme na jeden případ, můžeme provádět podrobné pozorování po dlouhou dobu, něco či někoho, čeho velké vzorky respondentů nemohou dokázat, aniž by to stálo velké finanční prostředky. Případové studie jsou také užitečné v raných fázích výzkumu, kdy je cílem prozkoumat nápady, otestovat a dokonalé nástroje pro měření a připravit se na rozsáhlejší studii. Technika případové studie je populární nejen v sociální práci, pedagogice, sociologii, ale také v oblastech antropologie, psychologie, politologie, klinických věd a veřejné správy.

Hendl (2012) vymezuje základní dělení případových studií na:

- Osobní případová studie – jedná se o podrobný výzkum určitého aspektu u jedné osoby. Věnuje se minulosti, kontextovým faktorům a postojům, které zkoumané události předcházely. Zkoumá možné příčiny, determinanty, faktory, zkušenosti a procesy, jež mají k této události vztah.
- Studie komunity (je součástí sociografie) – je zkoumána jedna či více komunit na určitém místě. Hlavní vzorce života komunity jsou popisovány, analyzovány a komparovány.
- Studium sociálních skupin – zabývá se zkoumáním malých přímo komunikujících skupin (např. rodin) i větších difúzních skupin (např. skupiny zaměstnanců). Popisuje a analyzuje vztahy a aktivity ve skupině.
- Studium organizací a institucí – jsou zkoumány firmy, školy a jiné organizace, implementace programů a intervencí, kultura organizací, procesy změn a adaptací. Hledá nejlepší vzorce chování, zavedení určitého typu řízení, evaluace a adaptace.
- Zkoumání událostí, rolí a vztahů – zde se studie zaměřují na určitou událost. Zahrnují analýzu interakce členů skupiny, konfliktů, rolí a stereotypů.

Gurková (2019) jasně vymezuje několik stěžejních bodů, které by měl obsahovat projekt případové studie, konkrétně se jedná o:

1. Vymezení případu, stanovení výzkumných cílů a otázek, které se týkají daného případu a na něž výzkumník bude v rámci výzkumu hledat odpovědi. Prvotním stěžejním úkolem je zdůvodnit výběr případové studie jako metody – vysvětlit proč je případová studie adekvátním nástrojem k řešení daného výzkumného problému.
2. Vymezení zkoumaného fenoménu, například: zkušenosti klientů s využíváním daného druhu sociální služby.

3. Výběr zkoumaných subjektů, jevů, institucí – v rámci případových studií se nejčastěji používají záměrné/nepravděpodobnostní výběry.
4. Zabezpečení etické podstaty výzkumu, studie a výzkumníka jako aktéra (informovaný souhlas, zachování anonymity apod.).
5. Volba konkrétních metod/technik, v případové studii se využívají:
 - úřední, veřejně dostupné dokumenty, neveřejné archivované záznamy;
 - rozhovory s informanty (s jednotlivci, rodinou, skupinou, s vedením instituce, s lidmi spolupracujícími s danou institucí ...);
 - pozorování – přímé pozorování, pořizování terénních zápisků nebo zprostředkované či zúčastněné pozorování.
6. Zaznamenávání dat získaných prostřednictvím jednotlivých výše uvedených metod či technik.
7. Výběr způsobu zpracování a analýzy dat, kritéria prezentace výsledků, postřehů a doporučení pro praxi.

Bez ohledu na typ a formu případové studie, kterou se rozhodnete provést, je důležité nejprve určit účel, cíle a přístup k provedení metodologicky spolehlivého výzkumu.

Obsahová analýza dokumentů

Dokumenty a ostatní typy dat na různých médiích mohou být rovněž významným zdrojem informací pro kvalitativní šetření. Mohou tvořit základní datový pramen nebo být zdrojem doplňujících informací k např. uskutečněnému pozorování. Obecně se za dokumenty považují taková data, která vznikla v minulosti a byla pořízena někým jiným než výzkumníkem a pro jiný účel, než jaký má aktuální výzkum. Rozlišují se osobní dokumenty, úřední dokumenty, archivní data, výstupy masových médií, virtuální data a data předmětná. (Hendl, 2012)

Výzkum dokumentů je efektivní a systematické shromažďování textů vytvořených organizacemi/lidmi, aby bylo možné podat popis a/nebo vysvětlení sociálního jevu. Příklady dokumentů, které lze v rámci výzkumu použít, jsou interní záznamy o dané osobě či situaci, zápisy ze schůzek, e-maily, výroční zprávy, webové stránky, články, zprávy o zásadách a fotografie. Některé z těchto dokumentů jsou omezeny a jejich použití během výzkumu vyžaduje určité úsilí a povolení.

Mezi výhody analýzy dokumentů můžeme zařadit časové srovnání sledovaných dat k určité oblasti o kterou se zajímáme, dále velké množství dat, které bývají pořízeny profesionálními pracovníky – např. knihovníky. I teta technika má však své nevýhody kam lze zařadit nedostupnost některých dat,

jež mohou být ztracená nebo nedostupná. Ani autoři současných nebo minulých dat/informací nepředstavují reprezentativní část populace a jejich výpovědi mohou být subjektivní. (Papřoková, 2012)

Zdroje

AKKER van der, Jan et al. *Educational design research*. Enschede: SLO, 2006. ISBN 978 90 329 23341

BAUM, Detlef, GOJOVÁ, Alice a kol. *Výzkumné metody v sociální práci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-390-3.

DANĚK, Alois. Možnosti kvalitativního výzkumu pro speciální pedagogiku. In: JUVENILIA PEDAGOGICA 2021 Aktuálně teoretické a výzkumné otázky pedagogiky v konceptech dizertačních prací doktorandů. Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta Trnava, 2021. ISBN 978-80-568-0248-9.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-465-6.

GURKOVÁ, Elena. *Praktický úvod do metodologie výzkumu v ošetrovatelství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5627-0.

HELSINSKÁ DEKLARACE [online]. [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <http://www.wma.net/en/20activities/10ethics/10helsinki/Helsinki-deklarace-WMA---preklad-2013.pdf>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEŘÁBEK, Hynek. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 1992. ISBN 8070666625.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

PAPŘOKOVÁ, Anna. *Techniky sociologického výzkumu – studijní opora*. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, 2012. ISBN 978-80-248-2931-9.

PAVELKOVÁ, Adéla. *Akční výzkum v pedagogickém výzkumu*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, 2012.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.

PETRUSEK, Miloslav. *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-799-0.

SURYNEK, Alois, KOMÁRKOVÁ, Růžena, KAŠPAROVÁ, Eva. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-4.

ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŽIAKOVÁ, Katarína, ČÁP, Juraj a GURKOVÁ, Elena. Nastaviť hlavu – zvyknúť si, že potrebuješ pomoc: dôstojnosť pacienta so sklerózou multiplex. In XVIII. ročník česko-slovenské konference. Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku. In: *Hledání kvality*. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta, Jihočeská univerzita, 2019.

10. VÝZKUMNÁ ANALÝZA STRATEGIE ŘEŠENÍ A REALIZACE ODBORNÉ PRAXE NA KATEDŘE SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY – ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

*Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA; PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.;
PhDr. Miroslava Kotvová, Ph.D.; PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.*

10.1 Metodika

Cíle šetření a stanovení pracovních hypotéz

Dotazníkové šetření je součástí výzkumného projektu Katedry speciální pedagogiky „Výzkumná analýza strategie řešení a realizace odborné praxe na Katedře speciální pedagogiky“. Cílem analýzy je zmapování postojů studentů bakalářských oborů Katedry speciální pedagogiky a vytvořit tak ucelený náhled na odborné praxe realizované v rámci studia studijních oborů z pohledu samotných studentů.

Vedle toho byly stanoveny dílčí cíle:

- Zjistit motivace ke studiu jako takovému a ke studiu těchto konkrétních oborů.
- Zmapovat, jaké typy zařízení si studenti pro své praxe volí a jaká je jejich motivace k výběru daného zařízení.
- Popsat, jaké jsou pozitivní přínosy praxe z pohledu studentů, čím jsou praxe pro studenty přínosné, jaké nové poznatky a zkušenosti v rámci praxe získávají.
- Zjistit, jaké problémy v rámci praxe a v souvislosti s praxí jsou studenti nuceni nejčastěji řešit.

Na základě dílčích cílů byly stanoveny následující pracovní hypotézy:

- a) Motivace ke studiu se liší podle věku studentů.
- b) Studenti si častěji volí pro výkon praxe zařízení, ve kterém pracují.
- c) Praxe je důležitější pro starší studenty.
- d) Vnímání negativ a problémů v rámci praxe je závislé na věku.

Sběr dat

Dotazník byl tvořen 29 otázkami, z čehož 5 je sociodemografických, jedna vstupní umožňující vstup do dotazníku (ID studenta) a poslední doplňková vyžadující zpětnou vazbu k dotazníku.

Dotazníky byly sbírány online přes službu Microsoft Forms během listopadu 2020 až února 2021. Celkem bylo sebráno 501 dotazníků.

Popis vstupního datového souboru

Vstupní datový soubor je tvořen celkem 44 sloupci / vstupními proměnnými a 501 řádky (vyplněnými dotazníky). Kromě samotných odpovědí jsou součástí také proměnné popisující čas vyplnění dotazníku.

Zakódování a popis výstupního datového souboru

Transformací vstupního datového souboru, tj. očištěním dat, transformací a zakódováním hodnot všech proměnných vznikl výstupní datový soubor o 136 sloupcích / výstupních proměnných a 501 řádků (vyplněných dotazníků / respondentů) s odkazem na číselníky v případě některých nominálních proměnných. Datový soubor je uživatelsky přívětivý a v případě potřeby ho lze dále využít či rozšiřovat.

Výstupní datový soubor byl dále analyzován. Deskriptivní analýzou byly zjištěny základní četnosti a závislosti mezi proměnnými. Všechny výsledky byly následně prezentovány ve formě tabulek a grafů a podrobně popsány v následující tabulce. Součástí analýzy jsou také tabulky četností v příloze.

V druhé části analýzy jsou testovány hypotézy. Z důvodu nenormality dat, byla jako nejčastější metoda využita analýza kontingenčních tabulek, případně spolu s dalšími mírami asociace.

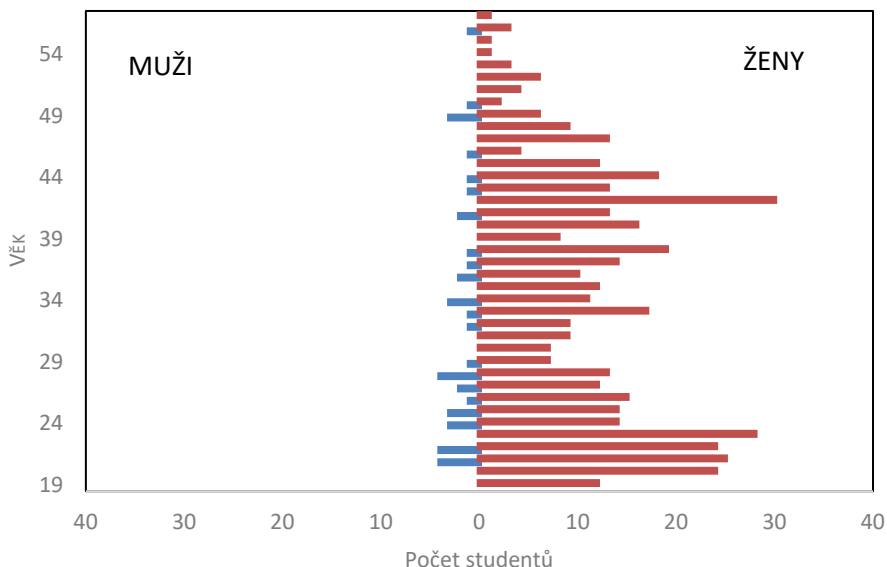
Všechny výsledky, tj. tabulkové a grafické výstupy uvedené v části výsledky pocházejí z tohoto dotazníkového šetření.

10.2 Výsledky

Sociodemografická struktura studentů

Dotazník vyplnilo celkem 501 studentů, z čehož bylo 41 mužů (8 %) a 459 žen (92 %). Věková pyramida v grafu 1 zobrazuje věkové rozložení respondentů. Pouze třetina studentů 1.-3. ročníku je ve věku do 26 let. Zbylé dvě třetiny jsou starší, 6 % studentů je ve věku 42 let. Téměř 5 % studentů je více než 50 let. Průměrný věk studentů je 33 let, z čehož průměrný i mediánový věk je vyšší v případě studentů oborů speciální pedagogika. Věkový medián, který rozděluje populaci studentů přesně na dvě poloviny, je v případě studentů speciální pedagogiky dokonce o 6 let vyšší než v případě studentů resocializační a penitenciární pedagogiky (34 vs. 24 let).

Graf 1. Struktura respondentů podle věku a pohlaví



Jak je tedy nejen z grafu patrné, studium není oproti jiným oborům či školám atraktivní pouze pro mladé studenty po střední škole, ale spíše pro střední pracující ročníky, které si pravděpodobně potřebují zejména doplnit vzdělání v rámci zaměstnání. Toto tvrzení podporuje i tabulka 2, případně tabulka 8 dále.

Stejně tak struktura respondentů podle vzdělání ukazuje, že pětina studentů již vystudovala nějakou formu navazujícího vzdělání na středoškolské vzdělání (tj. minimálně středoškolskou nastavbu či vyšší odborné vzdělání). Největší podíl (59 %) studentů má však vystudovanou střední odbornou školu.

Drtivá většina respondentů studuje obor Speciální pedagogika (92 %), pouze 8 % respondentů studuje Resocializační a penitenciární pedagogika.

Polovina respondentů studuje 1. ročník, více než čtvrtina 2. ročník a 22 % studuje 3. ročník studia.

Tab. 1. Struktura respondentů podle vzdělání, oboru a ročníku

NEJVYŠŠÍ UKONČENÉ VZDĚLÁNÍ	ABS.	%
Střední odborné vzdělání	293	58,5
Střední všeobecné vzdělání	100	20,0
Vyšší odborná škola či středoškolská nastavba	87	17,4
První stupeň vysokoškolského vzdělání (Bc.)	10	2,0
Úplné vysokoškolské vzdělání (Mgr., Ing. atd.)	11	2,2
Ukončené postgraduální studium (Ph.D.)	0	0,0
OBOR		
Speciální pedagogika	461	92,0
Resocializační a penitenciární pedagogika	40	8,0
ROČNÍK		
I.	258	51,5
II.	133	26,5
III.	110	22,0

Motivace ke studiu a k výběru dané profese

V dotazníku byla zjišťována mimo jiné také motivace ke studiu a k výběru dané profese. Jak zobrazuje tabulka 2, téměř polovina respondentů jako hlavní motivaci zvolila zvýšení kvalifikace, téměř třetina pak získání či rozšíření znalostí a orientace v oboru. Více jak 6 % respondentů jako nejdůležitější motivaci vybralo utváření profesní identity. Zvýšení finančního ohodnocení zvolilo pouze 5 respondentů (1 %), lepší uplatnění na trhu práce zvolili jako motivaci pouze 2 respondenti, tj. ani ne 0,5 % studentů.

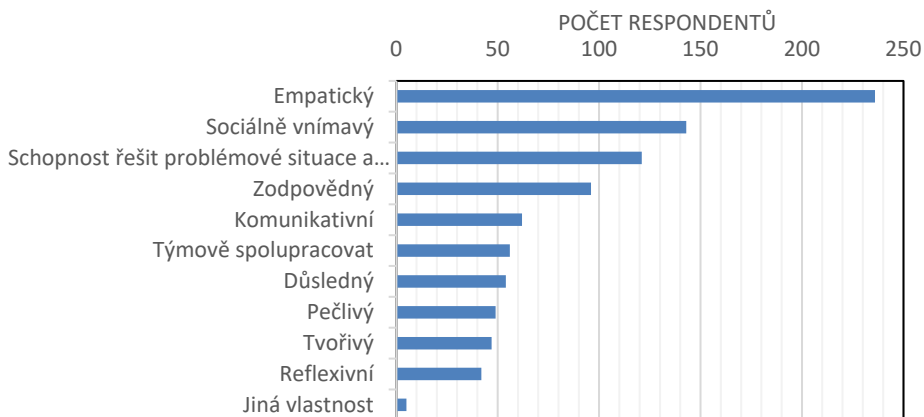
Velmi zajímavé je také zjišťování motivace k výběru dané profese (tab. 2 druhá část). Jednotlivé kategorie motivace jsou v tomto případě rovnoměrněji rozdělené než u motivací ke studiu jako takovému. Největší skupina respondentů (34 %) zvolila tento obor, aby mohla pomáhat a podporovat cílovou skupinu, a téměř čtvrtina studentů vnímá tyto obory jako odborně zajímavé. Pro 18 % studentů je hlavní motivací nutnost doplnění potřebného vzdělání pro výkon současné profese. Osobní zkušenost s cílovou skupinou z rodiny či blízkého okolí má také 18 % studentů.

Tab. 2. Struktura respondentů podle motivace ke studiu a motivace k výběru dané profese

MOTIVACE KE STUDIU	Abs.	%
zvýšení kvalifikace	244	48,7
získání, ev. rozšíření znalostí a orientace v oboru	154	30,7
podnět k dalšímu vzdělávání	39	7,8
utváření profesní identity	32	6,4
rozvoj osobních vlastností v oblasti celoživotního vzdělávání	21	4,2
zvýšení finančního ohodnocení	5	1,0
navázání nových kontaktů v oboru	2	0,4
lepší uplatnění na trhu práce	2	0,4
motivace osobní – člen rodiny s postižením	2	0,4
MOTIVACE K VÝBĚRU DANÉ PROFESE		
motivace pomáhat a podporovat cílovou skupinu oboru SP/SPD	169	33,7
odborně zajímavá práce, které se chci věnovat	119	23,8
potřebuji splnit potřebnou úroveň vzdělání pro výkon dané profese	91	18,2
osobní zkušenosti s cílovou skupinou z rodiny či blízkého okolí	89	17,8
předchozí zkušenosti v rámci dobrovolnictví či charitativní činnosti	18	3,6
jedná se o obor, ve kterém najdu vždy pracovní uplatnění	12	2,4
prestíž dané profese	3	0,6
působení masmédií	0	0,0

Jednou z dalších otázek dotazníku bylo hodnocení osobnostních předpokladů studenta daných oborů. Téměř polovina studentů vnímá jako nejdůležitější osobnostní charakteristika empatii (47 %). Jak ilustruje graf 2, žádná jiná osobnostní charakteristika ani schopnost zdaleka nedosahuje takových hodnot. Druhá nejdůležitější je sociální vnímavost, pro kterou hlasovalo 29 % a třetí je schopnost řešit problémové situace a konflikty (24 %). Důležitá je však také zodpovědnost, komunikativnost, důslednost či týmová spolupráce.

Graf 2. Hodnocení osobnostních předpokladů studenta daných oborů

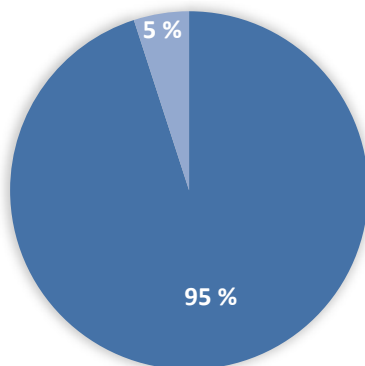


Motivace k výběru zařízení pro praxi

Největší část dotazníku se týkala praxe studentů, jejího výběru a hodnocení, jak pozitivních, tak negativních aspektů.

Pro drtivou většinu studentů zodpovídajících tento dotazník je praxe důležitá, pouze 5 % studentů praxi nepovažuje za důležitou.

Graf 3. Vnímání důležitosti praxe respondenty

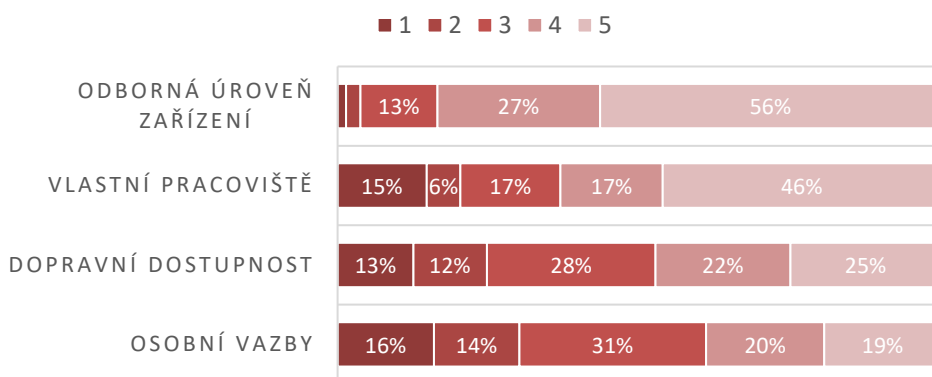


Tento graf poukazuje na skutečnost vnímání důležitosti praxe respondenty, kdy 95 % studentů dává svou odpověď s názorem, že praxe je pro studenty důležitá. Existují i tací studenti, 5 % respondentů, kteří důležitost praxe nevnímají.

Při výběru jednotlivých zařízení pro praxi respondenti hodnotili několik faktorů a přiřazovali jim důležitost. Jednalo se o vlastní pracoviště jako takové, dopravní dostupnost do zařízení, osobní vazby na zařízení a odbor-

nou úroveň zařízení. Jak je z tabulky 3 a grafu 4 jasně patrné, nejvíc rozhodující faktor byla právě odborná úroveň zařízení, která získala průměrnou známku 4,35, a medián hodnot se rovnal 5. Jako zcela rozhodující faktor ji považovalo 283 studentů, tj. 56 % studentů. Druhý nejdůležitější faktor bylo vlastní pracoviště, následováno dopravní dostupností a osobními vazbami. Můžeme si však všimnout, že všechny hodnocené faktory byly studenty průměrně vnímány jako důležité, o čemž vypovídá jak jejich průměrná známka, tak vypočtený medián, který lépe popisuje rozmístění hodnot.

Graf 4. Vnímání jednotlivých faktorů při výběru zařízení pro jednotlivý druh praxe (1 = není vůbec důležité; 5 = rozhodující faktor)



Tab. 3. Vnímání jednotlivých faktorů při výběru zařízení pro jednotlivý druh praxe (1 = není vůbec důležité; 5 = rozhodující faktor)

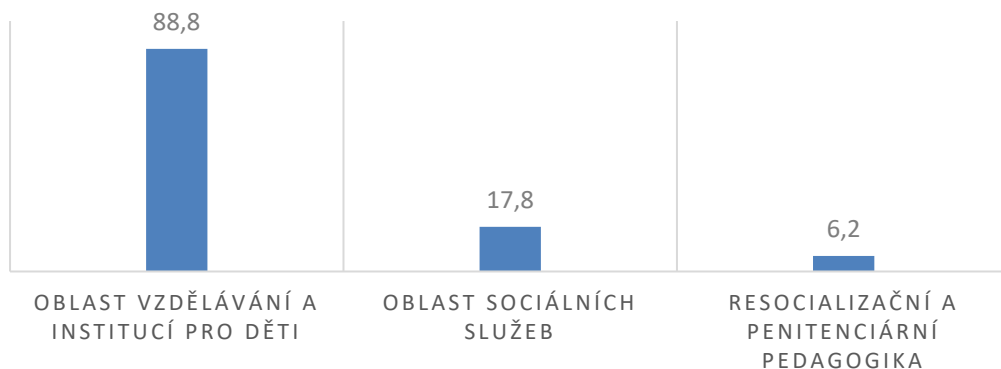
Motivace k výběru zařízení pro jednotlivý druh praxe	1	2	3	4	5	Průměrná známka	Medián
Vlastní pracoviště	74	28	83	85	231	3,74	4
Dopravní dostupnost	63	61	140	112	125	3,35	3
Osobní vazby	80	71	155	98	97	3,12	3
Odborná úroveň zařízení	7	12	64	135	283	4,35	5

Výběr praxe

Praxi si velká většina studentů vybrala především v oblasti vzdělávání a institucích pro děti (89 %). Téměř 18 % pak v oblasti sociálních služeb

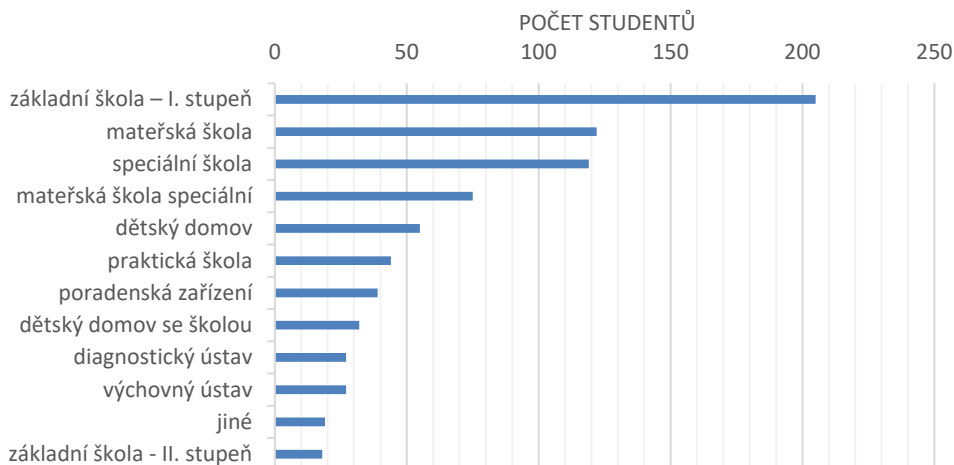
(graf 5) a pouze 6 % studentů v oblasti resocializační a penitenciární pedagogiky, což souvisí také s nízkým počtem studentů tohoto oboru.

Graf 5. Podíl studentů podle druhu zařízení, ve kterém vykonávali praxi (v %)



V rámci praxe si studenti zcela nejčastěji volili 1. stupeň základních škol, mateřské školy či speciální školy (graf 6). Je nutno však poznamenat, že studenti vykonávali několik praxí, proto se součet všech studentů podle druhu zařízení pro praxi nerovná celkovému počtu respondentů.

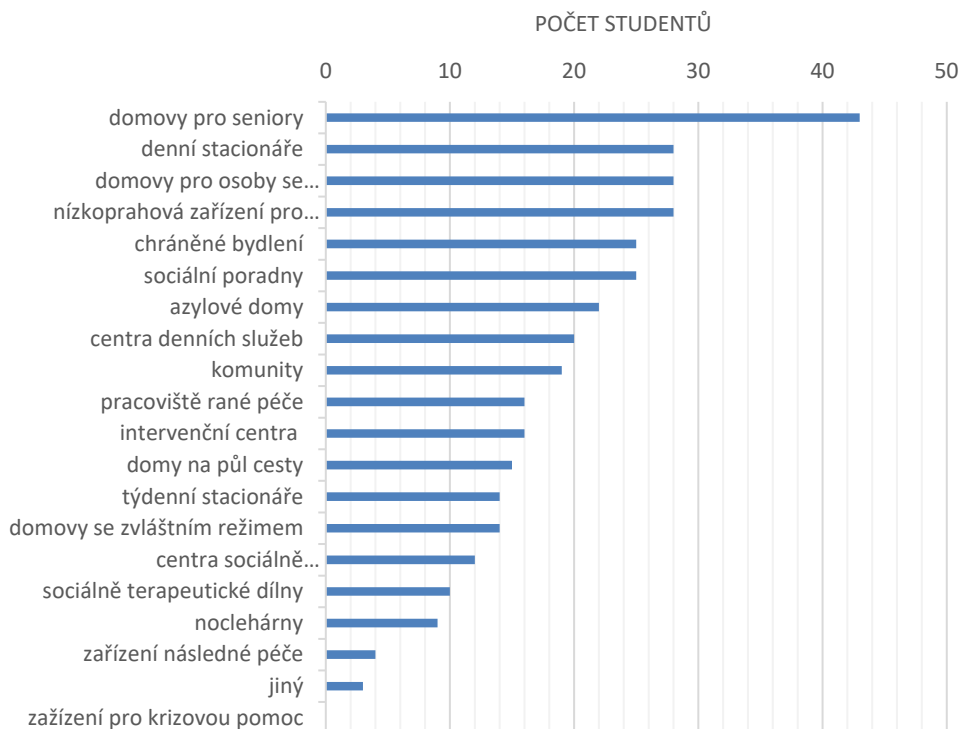
Graf 6. Výběr druhu zařízení v oblasti vzdělávání a institucí pro děti



V oblasti sociálních služeb byly zařízení rovnoměrněji rozdělené, nejčastěji však studenti prozatím volili praxi v domovech pro seniory. Dále byly často zastoupeny zařízení denní stacionáře, domovy pro osoby se zdravot-

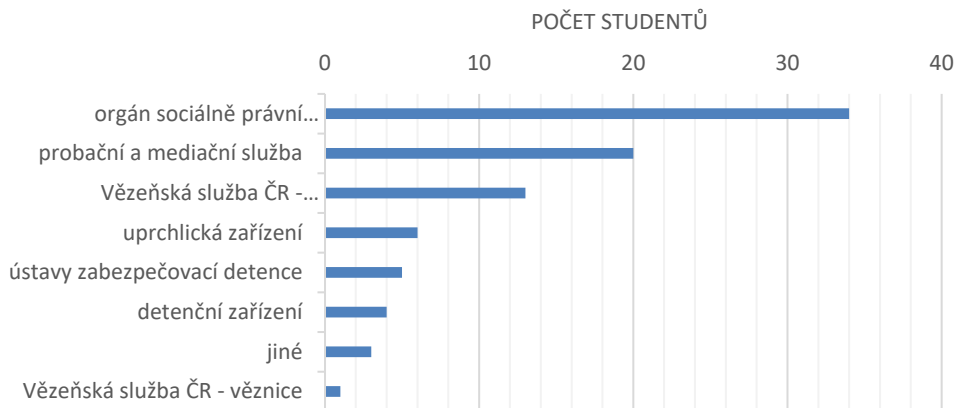
ním postižením nebo nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (graf 7). Nejméně byly zastoupeny zařízení pro krizovou pomoc, zařízení následné péče a noclehárny.

Graf 7. Výběr druhu zařízení v oblasti sociálních služeb



V rámci oblasti resocializační a penitenciární pedagogiky byla nejčastěji zastoupena zařízení v rámci orgánu sociálně právní ochrany dětí (graf 8) a následně v probační a mediační službě.

Graf 8. Výběr druhu zařízení v oblasti resocializační a penitenciární pedagogiky



Přínos praxe

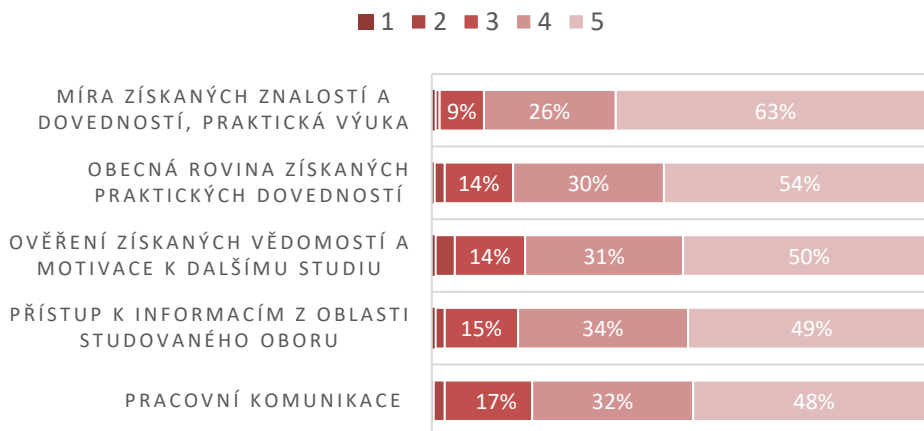
V další části otazníku hodnotili přínos praxe pro jejich studium. Posuzovali několik kritérií jako obecnou rovinu získaných praktických dovedností, přístup k informacím z oblasti studovaného oboru, pracovní komunikaci, míru získaných znalostí a dovedností a ověření získaných vědomostí. Jak je patrné z tabulky 4 a grafu 9, všechna kritéria byla studenty průměrně hodnocena jako důležitá až velmi důležitá. Nejvyššího hodnocení dosahovala oblast získaných znalostí a dovedností, včetně ověření dovedností v praxi. Jen zcela nepatrně nižšího hodnocení na stupnici důležitosti získal přístup k informacím a pracovní komunikace. A pouze zcela nepatrný podíl studentů označil přínos některého z kritérií za nedůležitý.

Tab. 4. Vnímání přínosu jednotlivých kritérií pedagogické praxe pro studii

PŘÍNOS PEDAGOGICKÉ PRAXE PRO STUDIUM	1	2	3	4	5	PRŮ- MĚRNÁ ZNÁMKA	MEDI- ÁN
Obecná rovina získaných praktických dovedností	3	10	68	150	270	4,35	5
Přístup k informacím z oblasti studovaného oboru	4	9	73	169	246	4,29	4
Pracovní komunikace	2	11	87	160	241	4,25	4
Míra získaných znalostí a dovedností, praktická výuka	4	4	44	131	318	4,51	5
Ověření získaných vědomostí a motivace k dalšímu studiu	4	19	70	157	251	4,26	5

um (1 = není vůbec důležité; 5 = velmi důležité)

Graf 9. Vnímání přínosu jednotlivých kritérií pedagogické praxe pro studium (1 = není vůbec důležité; 5 = velmi důležité)



Negativa při přípravě, průběhu a hodnocení praxe

Vedle přínosu praxe studenti hodnotili také negativa při přípravě, průběhu a hodnocení praxe.

Více než 31 % studentů, kteří již praxi připravovali, nevnímalo žádná negativa. Pokud nějakou negativní stránku studenti při přípravě praxe zaznamenali, byla to nejčastěji přílišná administrativa praxe (35 % studentů již absolvujících přípravu praxe) a společenské okolnosti praxe, jako například neochotu přijímat studenty apod. Více než 3 % studentů měla přípravu ztíženou současnou pandemickou situací (tabulka 5).

Tab. 5. Vnímání negativ při přípravě praxe

NEGATIVA PŘI PŘÍPRAVĚ PRAXE	ABS.	%
Přílišná administrativa praxe – žádost, kontrakt atd.	166	34,7
Žádná negativa	150	31,3
Společenské okolnosti praxe (neochota přijímat studenty apod.)	124	25,9
Lokálně špatná dostupnost zařízení pro praxi	32	6,7
Jednání pracovníků zařízení se studentem	30	6,3
Pandemická situace	17	3,5
Informovanost o cílech praxe, které mi jsou nejasné, a nechápu poslání praxe	15	3,1
Žádná či nedostatečná reflexe ze strany mentora praxe či dané instituce	15	3,1
Metodické pokyny k praxi (nesrozumitelnost, nedostupnost apod.)	14	2,9
Časová náročnost / skloubení zaměstnaní nebo rodičovské a praxe	12	2,5
Nevhodný výběr zařízení pro praxe s ohledem na mé představy o praxi	9	1,9

* % z celkového počtu studentů, kteří již praxi připravovali

Co se týče průběhu praxe, opět i v této oblasti více než třetina studentů nezaznamenala žádná negativa. Pokud ano, jednalo se opět nejčastěji o přílišnou administrativu praxe (31 % studentů absolvujících praxi) a jednání pracovníků zařízení se studentem. Na horší dopravní dostupnost si stěžovalo 7 % studentů (tab. 6).

Tab. 6. Vnímání negativ při průběhu praxe

NEGATIVA PŘI PRŮBĚHU PRAXE	ABS.	%
Žádná negativa	172	38,4
Přílišná administrativa praxe – žádost, kontrakt atd.	139	31,0
Jednání pracovníků zařízení se studentem	48	10,7
Lokálně špatná dostupnost zařízení pro praxi	33	7,4
Žádná či nedostatečná reflexe ze strany mentora praxe či dané instituce	24	5,4
Nevhodný výběr zařízení pro praxe s ohledem na mé představy o praxi	22	4,9
Informovanost o cílech praxe, které mi jsou nejasné, a nechápu poslání praxe	18	4,0
Metodické pokyny k praxi (nesrozumitelnost, nedostupnost apod.)	15	3,3
Pandemická situace	8	1,8
Jiné	6	1,3
Časová náročnost / skloubení zaměstnání nebo rodičovské a praxe	3	0,7

* % z celkového počtu studentů, kteří již praxi absolvovali

Nejméně negativ zaznamenali studenti při hodnocení praxe (téměř 44 %). A opět cca třetina studentů nejvíce bojovala s přílišnou administrativou praxe. Neochota podat hodnocení ze strany zařízení byla vnímána jako negativum v 9 % případů a 7 % studentů nebylo spokojeno s jednáním pracovníků zařízení (tabulka 7).

Tab. 7. Vnímání negativ při hodnocení praxe

NEGATIVA PŘI HODNOCENÍ PRAXE	ABS.	%
Žádná negativa	173	43,5
Přílišná administrativa praxe související s ukončením a hodnocením praxe.	136	34,2
Společenské okolnosti praxe (neochota podat hodnocení apod.)	36	9,0
Jednání pracovníků zařízení se studentem.	28	7,0
Žádná či nedostatečná reflexe ze strany mentora praxe či dané instituce	20	5,0
Neadekvátní představy o praxi, kterou jsem vykonal/a.	19	4,8
Ze strany UJAK není dostatečné vyhodnocování praxe.	9	2,3
Ze strany UJAK nelze získat adekvátní pohled na instituci	3	0,8

* % z celkového počtu studentů, kteří již praxi absolvovali a hodnotili

Obtížnost praxe

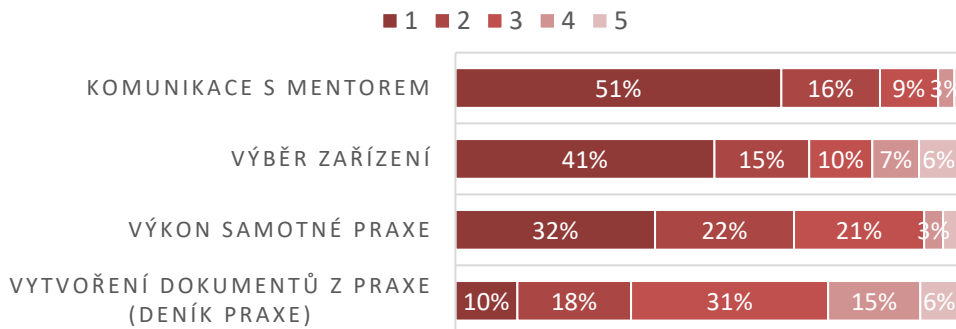
Studenti v dotazníku také hodnotili obtížnost praxe. U žádné oblasti studenti v průměru nepociťovali velkou náročnost a zvládnutí všech oblastí bylo v průměru pro většinu studentů celkem snadné (graf 10 a tabulka 8). Nejnáročnější bylo pro většinu vytvoření dokumentů z praxe. Naopak komunikace s mentorem byla vnímána jako nejméně problematická a pouze 3 studenti ji hodnotili jako velmi obtížnou.

Tab. 8. Vnímání obtížnosti praxe (1 = snadné; 5 = velmi obtížné)*

OBTÍŽNOST PRAXE	1	2	3	4	5	PRŮMĚRNÁ ZNÁMKA	MEDIÁN
Vytvoření dokumentů z praxe (deník praxe)	49	90	156	73	30	2,86	3
Výkon samotné praxe	158	110	103	15	12	2,03	2
Výběr zařízení	205	75	50	37	31	2,03	1
Komunikace s mentorem	258	78	46	13	3	1,56	1

* jen studenti, kteří praxi absolvovali

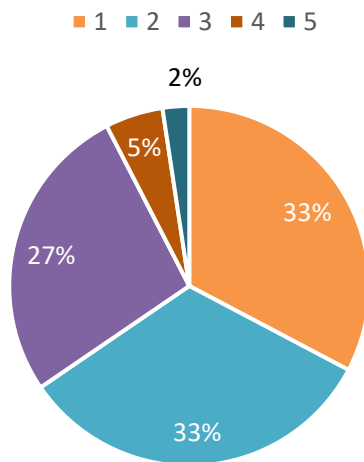
Graf 9. Vnímání obtížnosti praxe (1 = snadné; 5 = velmi obtížné)



Celkové hodnocení praxe

Studenti celkově hodnotili praxi velmi dobře (graf 10). Třetina studentů ji hodnotila známkou výborně a třetina chvalitebně. Více než čtvrtina pak dobře a pouhých více než 7 % dostatečně či nedostatečně.

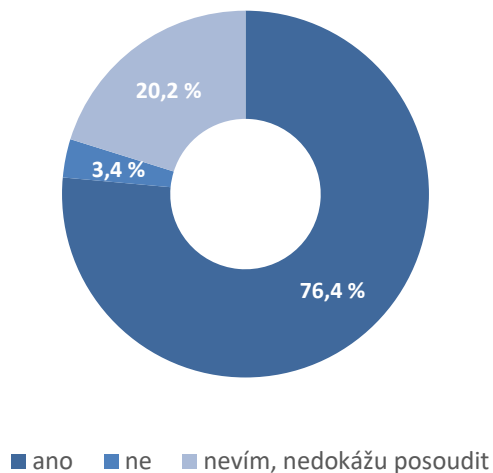
Graf 10. Celkové hodnocení praxe (1 = výborné; 5 = nedostatečné)



Profesní identita

Několik ze zjišťovaných otázek se týkalo profesní identity. Velká většina studentů vnímá vliv praxe na utváření profesní identity. Pouze 20 % respondentů si myslí, že praxe vliv na utváření profesní identity nemá (graf 11).

Graf 11. Vnímání vlivu praxe na utváření profesní identity



Ovšem více jak čtyři pětiny jsou přesvědčeni o důležitosti profesní identity pro jejich studium i profesní působení. Žádný z respondentů si nemyslí, že by profesní identita nebyla vůbec důležitá.

S ohledem na studium znamená pro profesní identita pro 40 % studentů profesní úroveň odborných znalostí, dovedností a schopností. Pro téměř třetinu studentů profesní identita znamená pozitivní vztah k práci s vysokou mírou odbornosti a lidského přístupu. A pouze pro malou část studentů se jedná o některou ze zbylých možností (tab. 7), jakožto například vlastní postoje a cíle k dané profesi nebo morální a jiné hodnoty a další).

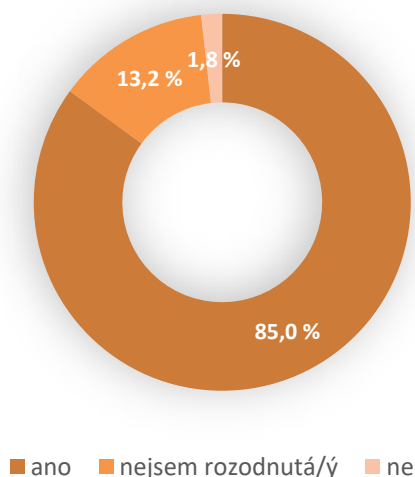
Tab. 7. Význam profesní identity s ohledem na studium

VÝZNAM PROFESNÍ IDENTITY S OHLEDEM NA STUDIUM	ABS.	%
Profesní úroveň odborných znalostí, dovedností, schopností	203	40,5
Pozitivní vztah k práci s vysokou mírou odbornosti a lidského přístupu	162	32,3
Vlastní postoje a cíle k dané profesi	45	9,0
Dosažená úroveň vzdělání a dostatečná odborná praxe	43	8,6
Morální a jiné hodnoty	17	3,4
Adekvátní vymezení profesních hranic	11	2,2
Multidisciplinarita a spolupráce nejen mezi odborníky	11	2,2
Zvyšování kreditu pedagogické činnosti ve společnosti	6	1,2
Uznání profese v očích veřejnosti	3	0,6

Zaměstnání v oboru

Jak ilustruje graf 12, velká většina studentů (85 %) se plánuje po úspěšném absolvování studia věnovat zaměstnání v oboru studia. Více než 13 % studentů ještě není rozhodnutých a pouze necelé 2 % studentů toto neplánuje.

Graf 12. Zaměstnání v oboru studia po úspěšném absolvování studia



Minimum studentů, které v otázce odpovědělo, že neplánuje změnit zaměstnání, vysvětluje, že obor studují z důvodu, aby si mohli zvýšit potřebnou kvalifikaci a pokračovat tak v zaměstnání, které v současné době mají. Případně pracují na základní škole a jen chtějí získat nové znalosti a uplatnit je například v rámci inkluze žáků v běžných základních školách.

Více než 73 % studentů vykonává či plánuje vykonávat praxi právě v současném zaměstnání, v případě že pracují (tab. 8). Pouze 5,5 % studentů sice pracuje v zařízení, které by bylo možné uplatnit jako místo praxe, ale upřednostňují vykonat praxi v jiném zařízení.

Tab. 8. Studenti podle praxe vykonávané v současném zaměstnání

PRAXE VYKONÁVANÁ V SOUČASNÉM ZAMĚSTNÁNÍ	ABS.	%	% Z PRACUJÍCÍCH STUDENTŮ
Ano	338	67,5	73,8
Ne, nepracuji v takovém zařízení	95	19,0	20,7
Ne, pracuji v takovém zařízení, ale chci v rámci praxe poznat jiné zařízení	25	5,0	5,5
Zatím ještě nepracuji, pouze studuji	43	8,6	–
Celkem	501	100,0	100,0

Podněty k dotazníku

V rámci poslední, doplňkové části byly zjišťovány podněty k dotazníku. Velká většina studentů žádné připomínky ani podněty k dotazníku neuplatnila. Pokud podněty uplatnili, nejčastěji se týkaly jejich praxe, kterou ještě nevykonávají, a tudíž nemohli odpovědět na všechny otázky, které se praxi týkaly. Případně praxi vykonávají, ale jsou teprve na začátku a nemohou ji hodnotit adekvátně k délce praxe. Proto by bylo vhodné otázky v dotazníku v případě dalšího využití filtrovat podle toho, zda praxi již studenti absolvovali nebo ne, aby studenti nebyli nuceni odpovídat i na otázky z těch oblastí, které se jich prozatím netýkají.

Zbývající studenti dotazník hodnotili jako zajímavý a rádi by byli seznámeni s výsledky analýzy sebraných dat.

10.3 Naplnění stanovených cílů a testování hypotéz

Jak již bylo uvedeno na začátku, hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zmapování postojů studentů bakalářských oborů Katedry speciální pedagogiky a vytvořit tak ucelený náhled na odborné praxe realizované v rámci studia studijních oborů z pohledu samotných studentů. Tento cíl byl splněn v rámci kapitoly 2, kde byly podrobně analyzovány všechny odpovědi celého dotazníku. Téma praxe však mohli odpovědět jen starší studenti, kteří již praxi absolvovali. Dále byly stanoveny dílčí cíle a na základě nich stanoveny hypotézy:

Hypotéza 1: Motivace ke studiu se liší podle věku studentů.

Hypotéza 2: Studenti si častěji volí pro výkon praxe zařízení, ve kterém pracují.

Hypotéza 3: Praxe je důležitější pro starší studenty.

Hypotéza 4: Vnímání negativ a problémů v rámci praxe je závislé na věku.

Motivace ke studiu podle věku

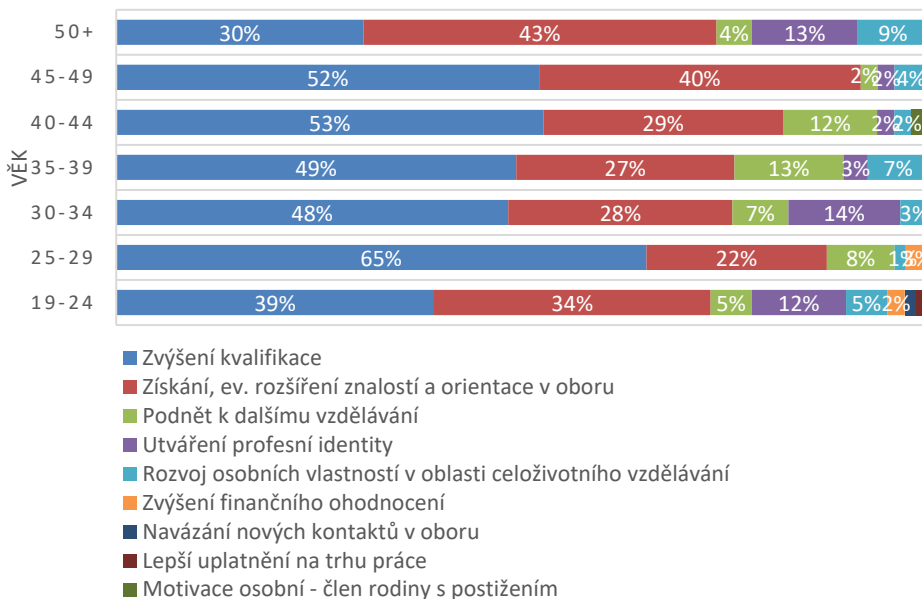
V rámci dílčího cíle týkajícího se motivace ke studiu byla stanovena následující hypotéza:

H₀: Motivace ke studiu je statisticky závislá na věku studentů.

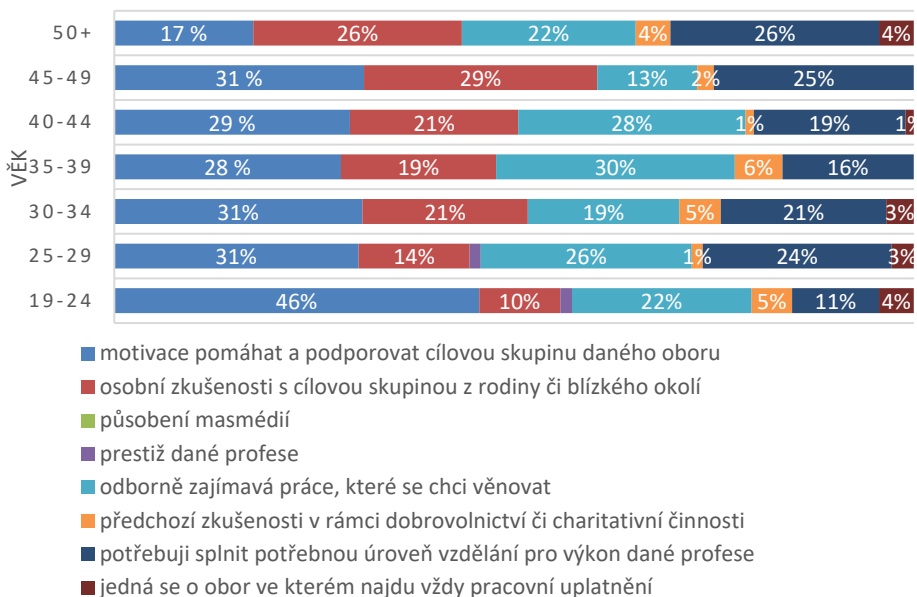
H_A: Motivace ke studiu není statisticky závislá na věku studentů.

Podle výsledků v části 2 se pro studium na VŠ rozhodla téměř polovina studentů z důvodu zvýšení kvalifikace, případně z důvodu získání, event. rozšíření znalostí v oboru. Při bližším zkoumání motivace ke studiu najdeme očekávatelně určité rozdíly mezi věkovými skupinami (graf 14). Nejmladší studenti byli víceméně jediní, kdo byl ke studiu motivován zvýšením finančního hodnocení, lepším uplatněním na trhu práce či navázáním nových kontaktů v oboru. Naopak motivaci osobní měli spíše starší studenti. Dvě věkové skupiny, které se vymykají průměrnému rozložení motivací napříč všemi studenty, jsou studenti ve věku 25–29 let a ti nejstarší ve věku 50 a více let. Zatímco ve věkové skupině 25–29 let výrazně převažuje zvýšení kvalifikace jakožto dominantní motivace ke studiu (65 % studentů), v nejstarší věkové skupině je to pouze 30 % z nich. Naopak získání / rozšíření znalostí v oboru mezi studenty ve věku 25–29 let silně zaostává za průměrem pro všechny věkové skupiny (pouze 22 % studentů ve věku 25–29 let se rozhodlo pro studium z důvodu získání / rozšíření znalostí v oboru), kdežto mezi nejstaršími studenty se v daném vzorku studentů jednalo o 44 % z nich.

Graf 13: Struktura respondentů podle motivace ke studiu a věku (v %)



Graf 14. Struktura respondentů podle motivace k výběru dané profese a věku (v %)



Stejně jako u předchozí části i zde jsou vidět určité rozdíly podle sledovaných věkových skupin. Jako dva kontrasty proti sobě stojí nejmladší a nejstarší věková skupina (graf 14). Nejmladší studenti jako hlavní motivaci vnímali téměř z poloviny případů snahu pomáhat a podporovat cílovou skupinu oboru speciální pedagogiky a pouze v 10 % případů se tak rozhodli z důvodu nějaké osobní zkušenosti s cílovou skupinou z rodiny nebo okolí. Naopak nejstarší studenti tento důvod udávali dokonce z 26 % a dalších 26 % z nich se pro studium daného oboru rozhodlo kvůli nutnosti splnit potřebnou úroveň vzdělání pro výkon jejich profese. Motivaci pomáhat a podporovat cílovou skupinu daného oboru uvádělo jen 17 % nejstarších studentů.

Přestože z grafů je patrné, že se motivace ke studiu i ke studiu dané profese mezi některými věkovými kategoriemi liší, přesvědčit se musíme testováním hypotéz. Zde byla jako metoda analýzy z důvodu nenormálního rozdělení obou proměnných zvolena analýza kontingenčních tabulek. Jelikož však obě proměnné, věk i motivace ke studiu obsahují příliš mnoho proměnných pro nízký počet respondentů, byly nejdříve obě proměnné transformovány do nových proměnných s nižším počtem kategorií (viz tab. 9 a 10).

Chí-kvadrát byl na základě těchto hodnot vypočten jako 36,43 a hodnota testované statistiky jako 0,002, což je hodnota menší než 0,01, proto na 99 % hladině významnosti můžeme zamítnout nulovou hypotézu o nezávislosti proměnných motivace ke studiu a věk respondenta. Můžeme tedy tvrdit, že existuje statistická závislost motivace ke studiu a věku respondenta.

Tab. 9. Kontingenční tabulka závislosti motivace ke studiu a věku

MOTIVACE KE STUDIU	VĚK				CELKEM	
		do 24 let	25-33	34-42	43+	
Zvýšení kvalifikace	Počet	54	69	73	48	244
	%	39,1 %	59,5 %	51,4 %	45,7 %	48,7 %
Získání, ev. rozšíření znalostí a orientace v oboru	Počet	47	28	38	41	154
	%	34,1 %	24,1 %	26,8 %	39,0 %	30,7 %
Podnět k dalšímu vzdělávání	Počet	7	10	18	4	39
	%	5,1 %	8,6 %	12,7 %	3,8 %	7,8 %
Utváření profesní identity	Počet	16	4	7	5	32
	%	11,6 %	3,4 %	4,9 %	4,8 %	6,4 %
Rozvoj osobních vlastností v oblasti celoživ. vzdělávání	Počet	7	3	5	6	21
	%	5,1 %	2,6 %	3,5 %	5,7 %	4,2 %
Jiná motivace	Počet	7	2	1	1	11
	%	5,1 %	1,7 %	0,7 %	1,0 %	2,2 %
Celkem	Počet	138	116	142	105	501
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

U testování závislosti mezi motivací ke studiu daného oboru a věku je rozložení hodnot kombinací velmi podobné, což nás vede ke stejnému závěru. Chí-kvadrát je zde spočten jako 39,21 a hodnota testované statistiky 0,00, což je menší než 0,01, proto můžeme opět zamítnout nulovou hypotézu o nezávislosti zkoumaných proměnných. Můžeme tedy tvrdit, že existuje statistická závislost mezi motivací ke studiu daného oboru a věku respondenta.

Tab. 10. Kontingenční tabulka závislosti motivace ke studiu daného oboru a věku

MOTIVACE KE STUDIU DANÉHO OBORU		VĚKOVÁ SKUPINA				CELKEM
		do 24 let	25-33	34-42	43+	
Motivace pomáhat a podporovat cílovou skupinu oboru	Počet	63	34	43	29	169
	%	45,7 %	29,3 %	30,3 %	27,6 %	33,7 %
Osobní zkušenosti s cílovou skupinou z rodiny či blízkého okolí	Počet	14	20	22	33	89
	%	10,1 %	17,2 %	15,5 %	31,4 %	17,8 %
Odborně zajímavá práce, které se chce věnovat	Počet	31	29	40	19	119
	%	22,5 %	25,0 %	28,2 %	18,1 %	23,8 %
Potřeba splnit potřebnou úroveň vzdělání pro výkon dané profese	Počet	15	25	30	21	91
	%	10,9 %	21,6 %	21,1 %	20,0 %	18,2 %
Jiná motivace	Počet	15	8	7	3	33
	%	10,9 %	6,9 %	4,9 %	2,9 %	6,6 %
Celkem	Počet	138	116	142	105	501
	%	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Motivace k výběru zařízení

Dalším dílčím cílem bylo zmapovat, jaké typy zařízení si studenti pro své praxe volí a jaká je jejich motivace k výběru daného zařízení.

Tento dílčí cíl byl již podrobně analyzován v předchozí kapitole. Velká většina studentů si volila pro praxi zařízení v oblasti vzdělávání a institucí pro děti (89 %), 18 % oblast sociálních služeb a vzhledem i k nízkému počtu studentů penitenciární pedagogiky i podíl studentů s praxí v takových institucích byl nejnižší (6 %). Jak již bylo z tabulky 3 a grafu 4 patrné, nejvíc rozhodující faktor při výběru místa praxe byla pro 56 % studentů odborná úroveň zařízení. A téměř 74 % pracujících studentů praxe vykonává či vykonávalo v zařízení, ve kterém pracují. Můžeme si tedy položit otázku, zda je motivace výběru zařízení rozdílná pro pracující a nepracující studenty. Stanoveny byly proto následující hypotézy:

H₀: Neexistuje vztah mezi motivací výběru zařízení a tím, zda student pracuje či nikoli.

H_A: Existuje vztah mezi motivací výběru zařízení a tím, zda student pracuje či nikoli

Pro každý faktor byla vytvořena samostatná kontingenční tabulka (tab. 11-14) a vypočteny chí-kvadrát a hodnota testované statistiky.

Tab. 11. Kontingenční tabulka závislosti důležitosti faktoru vlastní pracoviště na ekonomické aktivitě studenta (1 = není vůbec důležité; 5 = rozhodující faktor)

PRACUJÍCÍ / NEPRACUJÍCÍ STUDENTI		DŮLEŽITOST FAKTORU – VLASTNÍ PRACOVIŠTĚ					CELKEM
		1	2	3	4	5	
Pracující	Počet	61	24	68	77	228	458
	%	13,3 %	5,2 %	14,8 %	16,8 %	49,8 %	100 %
Nepracující	Počet	13	4	15	8	3	43
	%	30,2 %	9,3 %	34,9 %	18,6 %	7,0 %	100 %
Celkem	Počet	74	28	83	85	231	501
	%	14,8 %	5,6 %	16,6 %	17 %	46,1 %	100 %

Chí-kvadrát: 34,00

Hodnota testované statistiky: 0,000 (< 0,01)

Tab. 12. Kontingenční tabulka závislosti důležitosti faktoru dopravní dostupnost na ekonomické aktivitě studenta (1 = není vůbec důležité; 5 = rozhodující faktor)

PRACUJÍCÍ / NEPRACUJÍCÍ STUDENTI		DŮLEŽITOST FAKTORU – DOPRAVNÍ DOSTUPNOST					CELKEM
		1	2	3	4	5	
Pracující	Počet	61	55	128	97	117	458
	%	13,3 %	12 %	27,9 %	21,2 %	25,5 %	100 %
Nepracující	Počet	2	6	12	15	8	43
	%	4,7 %	14 %	27,9 %	34,9 %	18,6 %	100 %
Celkem	Počet	63	61	140	112	125	501
	%	12,6 %	12,2 %	27,9 %	22,4 %	25 %	100 %

Chí-kvadrát: 6,53

Hodnota testované statistiky: 0,163 (> 0,05)

Tab. 13. Kontingenční tabulka závislosti důležitosti faktoru osobní vazby na ekonomické aktivitě studenta (1 = není vůbec důležité; 5 = rozhodující faktor)

PRACUJÍCÍ / NEPRACUJÍCÍ STUDENTI		DŮLEŽITOST FAKTORU – OSOBNÍ VAZBY					CEL-KEM
		1	2	3	4	5	
Pracující	Počet	76	60	140	89	93	458
	%	16,6 %	13,1 %	30,6 %	19,4 %	20,3 %	100 %
Nepracující	Počet	4	11	15	9	4	43
	%	9,3 %	26,6 %	34,9 %	20,9 %	9,3 %	100 %
Celkem	Počet	80	71	155	98	97	501
	%	16 %	14,2 %	30,9 %	19,6 %	19,4 %	100 %

Chí-kvadrát: 8,37

Hodnota testované statistiky: 0,079 (> 0,05)

Tab. 14. Kontingenční tabulka závislosti důležitosti faktoru odborná úroveň zařízení na ekonomické aktivitě studenta (1 = není vůbec důležité; 5 = rozhodující faktor)

PRACUJÍCÍ / NEPRACUJÍCÍ STUDENTI		DŮLEŽITOST FAKTORU – ODBORNÁ ÚROVEŇ					CEL-KEM
		1	2	3	4	5	
Pracující	Počet	6	10	55	119	268	458
	%	1,3 %	2,2 %	12 %	26 %	58,5 %	100 %
Nepracující	Počet	1	2	9	16	15	43
	%	2,3 %	4,7 %	20,9 %	37,2 %	34,9 %	100 %
Celkem	Počet	7	12	64	135	283	501
	%	1,4 %	2,4 %	12,8 %	26,9 %	56,5 %	100 %

Chí-kvadrát: 9,46

Hodnota testované statistiky: 0,050 (= 0,05)

Pouze u faktoru vlastní pracoviště můžeme zamítnout nulovou hypotézu, což znamená, že zde byla zjištěna statisticky významná závislost míry důležitosti faktoru vlastní pracoviště na ekonomické aktivitě studenta. Z tabulky 11 dokonce můžeme vyčíst, že pro téměř 50 % pracujících studentů je vlastní pracoviště při výběru zařízení pro praxi klíčové.

Na hranici statistické významnosti je zamítnutí hypotézy o nezávislosti faktoru odborná úroveň zařízení a ekonomické aktivity studenta. Hypotézu můžeme zamítnout, avšak statistická významnost není zdaleka tak silná jako u faktoru vlastní pracoviště.

Žádný statisticky významný rozdíl nebyl prokázán u faktoru dopravní dostupnost, kde byla hodnota testované statistiky výrazně vyšší i než 0,1. Můžeme tedy tvrdit, že rozhodování o výběru zařízení je stejné pro všechny studenty bez ohledu na to, zda pracují či nikoli.

Stejně závěry by byly zjištěny také pomocí analýzy rozptylu ANOVA. Statistický rozdíl mezi skupinou pracujících a pouze studujících studentů byl zjištěn pouze pro faktor vlastní pracoviště a odborná úroveň zařízení. Pro zbylé dva faktory nebyl zjištěn žádný rozdíl.

Vztah mezi praxí a profesní identitou

Další dílčím cílem bylo popsat, jaké jsou pozitivní přínosy praxe z pohledu studentů. Této části se již podrobně věnovala podkapitola o přínosu praxe. Studenti hodnotili jednotlivá kritéria a přisuzovali jim určitou míru důležitosti. Jako průměrně nejdůležitější vnímali studenti míru získaných praktických dovedností. Téměř dvě třetiny studentů se shodli na tom, že tento faktor je velmi důležitý.

Jako důležitou vnímá praxi 95 % studentů. Profesní identitu vnímá jako důležitou či velmi důležitou 85 % studentů. A 76 % studentů souhlasí s tím, že praxe má významný vliv na utváření profesní identity. Můžeme si tedy položit otázku, zda se vnímání profesní identity liší podle ročníků, které studenti studují. Na základně tohoto cíle byla proto stanovená následující hypotéza:

H₀: Neexistují rozdíly ve vnímání důležitosti praxe podle ročníku studia.

H_A: Existují rozdíly ve vnímání důležitosti praxe podle ročníku studia.

Nejprve byla zkonstruována kontingenční tabulka vztahu důležitosti profesní identity a ročníku studia (tab. 15). A následně zkonstruovány příslušné míry asociace.

Tab. 15. Kontingenční tabulka závislosti důležitosti profesní identity na ročníku studia (2 = není důležité; 5 = velmi důležité)

ROČNÍK STUDIA		DŮLEŽITOST PROFESNÍ IDENTITY				CELKEM
		2	3	4	5	
1	Počet	4	30	101	123	258
	%	1,6 %	11,6 %	39,1 %	47,7 %	100 %
2	Počet	3	21	57	52	133
	%	2,3 %	15,8 %	42,9 %	39,1 %	100 %
3	Počet	2	17	38	53	110
	%	1,8 %	15,5 %	34,5 %	48,2 %	100 %
Celkem	Počet	9	68	196	228	501
	%	1,8 %	13,6 %	39,1 %	45,5 %	100 %

Jak již můžeme pozorovat z kontingenční tabulky, žádné rozdíly ve vnímání důležitosti profesní identity nejsou napříč ročníky studia pozorovatelné. Stejně tak vypočtený chí-kvadrát = 4,43, ani signifikance = 0,618 zabraňují zamítnutí nulové hypotézy. Můžeme proto nulovou hypotézu přijmout a tvrdit, že neexistují rozdíly ve vnímání důležitosti praxe podle ročníku studia.

Je však možné, že profesní identita se utváří spíše s věkem než s ročníkem studia, a praxí může být myšlena i profesní praxe, kterou již student například absolvoval jinde. Stanovíme si tedy novou nulovou hypotézu:

H₀: Neexistují rozdíly ve vnímání důležitosti praxe podle věku studenta.

H_A: Existují rozdíly ve vnímání důležitosti praxe podle věku studenta.

Byla vypočtena nová kontingenční tabulka a vypočteny příslušné míry asociace (tab. 16).

Tab. 16. Kontingenční tabulka závislosti důležitosti profesní identity na věku studenta (2 = není důležité; 5 = velmi důležité)

VĚK STUDENTA		DŮLEŽITOST PROFESNÍ IDENTITY				CELKEM
		2	3	4	5	
Do 24 let	počet	4	24	61	49	138
	%	2,9 %	17,4 %	44,2 %	35,5 %	100 %
25–33 let	počet	2	15	47	52	116
	%	1,7 %	12,9 %	40,5 %	44,8 %	100 %
34–42 let	počet	3	16	52	71	142
	%	2,1 %	11,3 %	36,6 %	50 %	100 %
43 a více let	počet	0	13	36	56	105
	%	0,0 %	12,4 %	34,3 %	53,3 %	100 %
Celkem	počet	9	68	196	228	501
	%	1,8 %	13,6 %	39,1 %	45,5 %	100 %

V této kombinaci chí-kvadrát dosahuje vyšších hodnot ($=12,00$), avšak signifikance je stále nedostatečně vysoká ($=0,214$) na to, abychom nulovou hypotézu na základě těchto hodnot zamítli. Chí-kvadrát je ovšem v některých případech příliš robustní řešení a nedokáže zachytit některé závislosti. Je proto důležité se dívat i na jiné míry. A v tomto případě právě všechny další míry zjišťující závislost mezi dvěma ordinálními proměnnými dosahují příznivějších hodnot (Somersovo d , Kendalovo tau i Gamma mají vypočtené hodnoty testované statistiky $= 0,002$) a můžeme tedy nulovou hypotézu na základě těchto měr zamítnout a tvrdit, že existují rozdíly ve vnímání důležitosti praxe podle věku studenta.

Vnímání negativ praxe

Poslední dílčí cíl měl zjistit, jaké problémy v rámci praxe jsou studentům nuceni nejčastěji řešit. Negativa při přípravě, průběhu a hodnocení praxe, pokud studenti vnímali nějaká negativa v průběhu praxe, byla to nejčastěji přílišná administrativa spojená s praxí, která dominovala napříč všemi fázemi praxe.

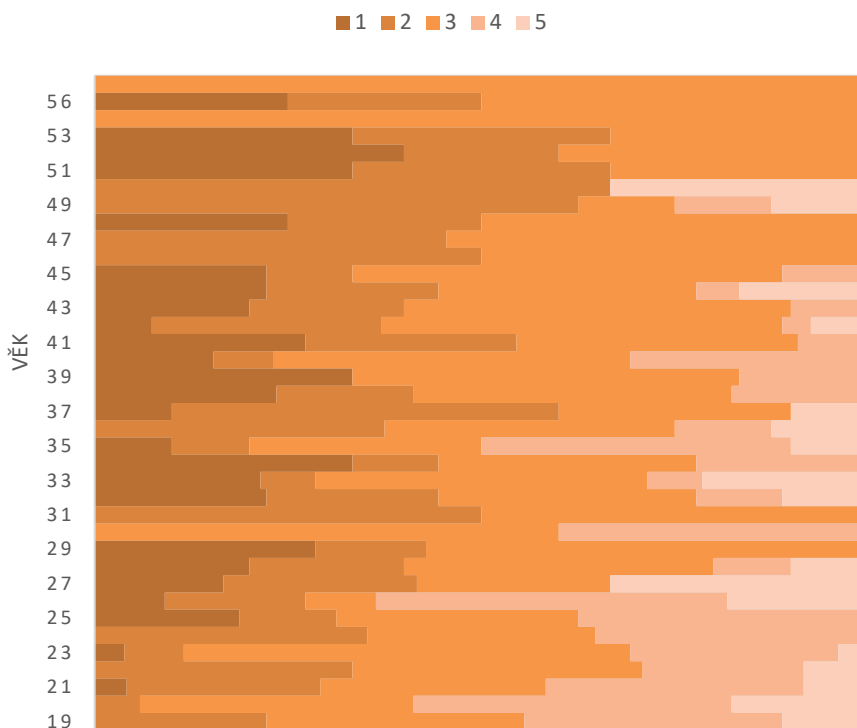
V rámci tohoto cíle byla proto stanovena následující hypotéza:

H0: Neexistuje vztah mezi vnímáním negativ ve spojitosti s přílišnou administrativou a věkem studentů.

HA: Neexistuje vztah mezi vnímáním negativ ve spojitosti v přílišnou administrativou a věkem studentů.

Při detailním pohledu na věkové skupiny studentů (graf 16) si můžeme všimnout, že častěji to byli mladší studenti, kteří vnímali vytváření dokumentů z praxe jako obtížné či velmi obtížné. Naopak starší ročníky byli v hodnocení mírnější. Hodnocení je tedy pravděpodobně závislé kromě jiného na určitých profesních zkušenostech, kdy starší osoby jsou již zvyklé na psaní reportů či deníků a pociťují tolik jeho náročnost.

Graf 15. Podíl studentů podle vnímání obtížnosti vytvoření dokumentů z praxe (1 = snadné; 5 = velmi obtížné) a věku



Sestavíme si také kontingenční tabulku. Už v kontingenční tabulce můžeme vidět, že se v datech určitá závislost objevuje (tab. 17).

Tab. 17. Kontingenční tabulka závislosti vnímání obtížnosti vytvoření dokumentů z praxe (1 = snadné; 5 = velmi obtížné) a věku

VĚKOVÁ SKUPINA		OBTÍŽNOST VYTVÁŘENÍ DOKUMENTŮ Z PRAXE					CELKEM
		1	2	3	4	5	
Do 24 let	počet	5	30	54	39	10	138
	%	3,6 %	21,7 %	39,1 %	28,3 %	7,2 %	100 %
25–33	počet	21	19	43	20	13	116
	%	18,1 %	16,4 %	37,1 %	17,2 %	11,2 %	100 %
34–42	počet	21	34	61	19	7	142
	%	14,8 %	23,9 %	43 %	13,4 %	4,9 %	100 %
43 a více let	počet	19	32	42	6	6	105
	%	18,1 %	30,5 %	40 %	5,7 %	5,7 %	100 %
Celkem	počet	66	115	200	84	36	501
	%	13,2 %	23 %	39,9 %	16,8 %	7,2 %	100 %

Tento statisticky významný vztah je možné potvrdit i na základě příslušných měr. Jak hodnoty chí-kvadrátu (42,86, sig = 0,000), tak měr zjišťující vztah dvou ordinálních proměnných (Somersovo d, Kendalovo tau a Gamma) hovoří o silné statistické závislosti těchto dvou proměnných. Což nejspíše vypovídá o praxi s psaním dokumentů u starších studentů oproti mladším. Můžeme tedy tvrdit, že vnímání obtížnosti s vytvářením dokumentů během praxe je významně závislé na věku studentů, přičemž mladší studenti vnímání tento aspekt jako obtížný častěji než starší studenti.

SHRNUTÍ

Předložená odborná publikace s názvem „*Speciálně pedagogická praxe jako významný komponent pregraduální přípravy studentů – Student – praxe – profese*“ v obecném kontextu vymezuje dílčí aspekty důležitosti odborné praxe nejen u studentů katedry speciální pedagogiky Univerzity Jana Amose Komenského Praha, ale můžeme říci, že i výzkumná část a podněty z ní plynoucí, lze reflektovat též u studentů všech humanitních oborů, kteří v průběhu studia vykonávají povinnou odbornou praxi. Odborná praxe se stále častěji stává významným tématem nejen studia, ale prvkem důležitosti v mezinárodním měřítku s ohledem na potřeby zvyšování kvality, rozvoje dané profese, a to i s důrazem na zvyšující se tendence podílu praktické profesní přípravy. Odborná praxe napomáhá k utváření či budování profesní identity. Proto jí byla a nadále bude věnována z naší strany pozornost, jelikož okamžiky, skutečnosti, zkušenosti, dílčí epizody, pocity, reflexe a další aspekty, s kterými se studenti setkají, mohou pomoci nebo ublížit samotnému jedinci v rámci jeho profesní dráhy a profesního uplatnění. Odborná praxe tedy umožňuje praktické uplatnění teoretických poznatků, ale stává se i prostorem, kde student hledá svou profesní profilaci a uvědomění si, zda jeho volba pro daný studijní obor je tou správnou. Vnímejte ji i jako motivátor pro ty, kteří nejsou studijními typy, aby úspěšně dokončili profesní přípravu a věnovali se dané profesi.

Teoretický rámec textu je koncipován nejen jako drobný historický diskurz vývoje studijního oboru speciální pedagogiky, ale též nahlížení Univerzity Jana Amose Komenského Praha, jako vzdělávací instituce, na koncipování odborné praxe v průběhu studia. Dále zde nacházíme odborně zaměřené „střípky“, které studenty mohou potkat nebo nad kterými se mohou zamyslet, tak aby uvědomění si podstaty důležitosti odborné praxe a okamžiků/aktivit s ní spojených byly vytěženy efektivně s přínosem nejen pro studenty, ale i další zúčastněné aktéry. Výstupy z praktické části textu, s ohledem na vysoký počet odpovědí, hodnotíme jako velice relevantní a podnětné a budou sloužit nejen pro interní potřeby Univerzity Jana Amose Komenského Praha s.r.o., ale věříme, že i pro širokou veřejnost.

Samotný model odborné praxe má každá univerzita nastavena nejen dle interních směrnic, ale též i dle vztahu a vnímání odborné praxe. Univerzita Jana Amose Komenského Praha procházela vývojem v koncipování a v nahlížení na odbornou praxi. Tento vývoj se očekává i v budoucnu, jelikož každá specifická událost, a to nejen v plošném měřítku (např. pandemie Covid-19), ale i v individuálním podnětu zúčastněných stran, přináší mož-

nosti ke změnám či zdokonalování. Vypracovaný model praxe je tedy živým nástrojem, který by měl reflektovat postřehy a potřeby zúčastněných aktérů – univerzit, studentů, institucí pro výkon odborné praxe a odborníků nejen z terénu, ale i akademického a personálního prostředí.

Vývoj a podstata kvalitní odborné praxe není pouze dílem univerzity, ale i každého studenta, a to z pohledu reprezentace dané univerzity, kdy student vytváří první dojem nejen o sobě, ale i o samotné univerzitě a může tak otevřít či zavřít brány pro další výkon odborné praxe. Stále rozšiřující portfolio institucí, s kterými se spolupracuje či participuje na projektových aktivitách, konferencích, odborných seminářích generuje uvědomění si pestrosti dané profese, ale též vzájemnou propojenost a předávání informací, které hodnotí studenta, univerzitu a jejich odbornost či výkon.

Odborná praxe přináší další výzvy a témata k zamyšlení či řešení. S ohledem na analýzu odborných textů a výstupů naší odborné studie se můžeme zamyslet či zkoumat téma celoživotní vzdělávání formou praxe.

Za kolektiv autorů

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA

SUMMARY

In the professional milieu, this here publication “*Special education work placement as a crucial component of undergraduate student preparation – Student – practice – profession*” defines the partial aspects of the importance of professional work placement for students of the Department of Special Pedagogy at the University of Jan Amos Komenský Prague. Furthermore, we have to say, the research section and initiatives based on it can show up positively in all students of the humanities who undertake mandatory professional work placement as part of their studies. Professional work placement is increasingly becoming a significant topic, not only in one’s studies but as a crucial element in international measures concerning the need to increase quality and development of the given profession, namely with a focus on increasing the trend of the share of practical professional preparation. Professional work placement helps in forming or building a professional identity. Therefore, we pay further attention to it since the incidents, facts, experiences, partial episodes, feelings, reflections and other aspects that students encounter may help or hinder the individual in question on their career path and in professional employment. Professional work placement thus enables the practical application of findings, but it is also becoming a space where a student seeks his/her professional focus and awareness, whether his/her choice for a given field of study is the right one. We can view it as a motivator for those who aren’t studying types so that they successfully complete their professional preparation and dedicate themselves to their given profession.

The conceptualisation of professional work placement during study involves the theoretical framework of the text conceived as a minor historical discussion of the development of the field of study of special pedagogy and a review of the University of Jan Amos Komenský Prague, as an educational institution. Furthermore, we find professionally focused “snippets” that students can encounter or think about, so that an awareness of the crucial importance of professional work placement and the moments/activities associated with it are effectively acquired with benefits not only for students but also other stakeholders. The outputs from the practical part of the text, with regard to the high number of answers, have been evaluated by us as extremely applicable and thought-provoking and will serve not only the internal needs of Jan Amos Komenský University Prague but, we believe, the general public too.

The model of professional work placement itself is set up not only according to internal guidelines but also according to the relationship and perception of professional work placement. Jan Amos Komenský University Prague undertook a development in the design and view of professional work placement. This development is expected in the future as well, as each specific event, not only on a large scale (e.g. Covid-19 pandemic), but also on the individual initiative of stakeholders, brings opportunities for change or improvement. The developed model of practice is therefore a living tool that should reflect the perceptions and requirements of the stakeholders: universities, students, institutions for professional work placement and experts not only from the field but also the academic and HR contexts.

The development and nature of high-quality professional work placement is not only the responsibility of the university but also each student, especially in terms of representation of the given university when a student creates his/her first impression but also about that university and may thus open or close doors to further professional work placements.

The still expanding portfolio of universities that have cooperated or participated in the project activities, conferences, professional seminars creates an awareness of the diversity of the profession but also the interconnectedness and information sharing that adds value to students, universities and their professionalism and work.

Professional work placement brings further challenges and topics to consider or address. Regarding the analysis of professional texts and outputs of our professional studies, we can consider or examine the topic of lifelong learning as a type of work placement.

For the team of authors

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA

AUTOŘI/AUTHORS

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA vystudoval speciální pedagogiku na Univerzitě Karlově v Praze. Svůj profesní život věnuje přímé práci s lidmi s různým postižením či znevýhodněním. Primárně se zaměřuje na práci se seniory, osobami s mentálním postižením a dětmi/žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Své poznatky a znalosti získal prostřednictvím zahraničních stáží, spolupráce v rámci projektových aktivit a dlouholetého působení v sociálních službách. Důraz klade i na svůj profesní rozvoj, kdy absolvuje tematicky zaměřené odborné semináře, vzdělávací programy a na podporu manažerských schopností a dovedností. Od roku 2014 spolupracuje s Univerzitou Jana Amose Komenského Praha, kde studentům předává teoretické a praktické znalosti z oblasti sociální práce a speciální pedagogiky.

E-mail: starek.lukas@ujak.cz

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA graduated in the field of special pedagogy at Charles University in Prague. He has dedicated his professional life to working directly with people with a range of disabilities and disadvantages. The main focus of his work is with seniors, people with intellectual disabilities and children/pupils from socioeconomically disadvantaged backgrounds. He gained his expertise through foreign internships, cooperation in project activities and many years of work in social services. He places an emphasis on his professional development where he participates in thematically focused professional seminars, teaching programmes and support of managerial abilities and skills. Since 2014 he has been cooperating with the University of Jan Amos Komenský, Prague, where he passes on his theoretical and practical knowledge in the field of social work and special education to students.

E-mail: starek.lukas@ujak.cz

PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D. vystudovala speciální pedagogiku na Univerzitě Karlově v Praze a celý svůj profesní život zasvětila tomuto oboru, a to jak v rovině praxe, tak v akademickém prostředí. Nejdříve pracovala jako učitelka na speciální škole, dále jako poradenská pracovnice v centru integrace dětí a poradenském centru. V akademickém prostředí předává své znalosti a zkušenosti studentům prezenční a kombinované formy studia, včetně studia CŽV (celoživotní vzdělávání). Na akademické půdě primárně působila na Univerzitě Karlově a posléze na Univerzitě Jana Amose Komen-

ského, kde od roku 2005 zastává pozici vedoucí Katedry speciální pedagogiky. Profesně se orientuje na obecnou speciální pedagogiku a problematiku osob se sluchovým postižením. Aktivně propaguje významnost oboru speciální pedagogika, podílí se na řadě projektů a spolupracuje se zahraničními univerzitami.

E-mail: klugerova.jarmila@ujak.cz

PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D. graduated in the field of special pedagogy at Charles University in Prague and has dedicated her whole professional life to this field, both at the practical level and in academia. She first worked as a teacher at a special school, then as a counsellor in the children's integration centre and counselling centre. In academia, she has passed on her knowledge and experience to full-time and part-time students, including those in lifelong learning. She primarily worked on the campus of Charles University and then finally at the University of Jan Amos Komenský, Prague, where she has served as the Head of the Department of Special Pedagogy since 2005. In her career, she has specialised in general special pedagogy and the issues faced by people with hearing impairments. She is active in promoting the importance of the field of special pedagogy, having taken part in a range of projects and cooperating with foreign universities.

E-mail: klugerova.jarmila@ujak.cz

Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D. vystudovala speciální pedagogiku na UK v Praze, 15 let pracovala jako učitelka a poradenská pracovnice ve speciálně pedagogické praxi a od roku 1990 působí na vysokých školách – ZČU v Plzni a od roku 2011 UJAK Praha. Odborný zájem orientovala zpočátku do oblasti specifických vývojových poruch učení, na které byla zaměřena i její disertační práce a dva z řešených projektů GAČR. Dále se její odborné směřování rozšířilo do aktuální speciálně pedagogické oblasti integrace a inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. To je i téma, s kterým habilitovala v roce 2003 na UP v Olomouci v oboru Pedagogika. Dlouhodobě se věnuje i oblasti vzdělávání učitelů a speciálních pedagogů v pregraduální i celoživotní podobě. Významně se podílela na koncipování systému poradenství na vysokých školách ČR a je spoluautorkou baterie pro diagnostikování dyslektiků na VŠ. Dlouhodobě se věnuje recenzní činnosti pro instituce a odborné časopisy a je členkou řady odborných uskupení.

E-mail: kocurova.marie@ujak.cz

Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D. graduated in the field of special pedagogy at Charles University in Prague, worked for 15 years as a teacher and consultant in special pedagogical practice and since 1990 she has been working at universities – UWB in Pilsen and since 2011 UJAK Prague. Her professional interest was initially focused on the area of specific developmental learning disorders, on which her dissertation and two solved projects of the GACR were focused. Furthermore, its professional orientation has expanded to the current special pedagogical area of integration and inclusion of pupils with special educational needs. This is also a topic with which she habilitated in 2003 at UP in Olomouc in the field of Pedagogy. He has long been involved in the field of education of teachers and special pedagogues in undergraduate and lifelong learning. She significantly participated in the design of the counseling system at universities in the Czech Republic and is a co-author of a battery for diagnosing dyslexics at universities. She has long been involved in reviewing activities for institutions and professional journals and is a member of a number of professional groups.

E-mail: kocurova.marie@ujak.cz

Mgr. et. Mgr. Petra Konečná, DiS. vystudovala supervizi, sociální práci a sociální pedagogiku. Absolvovala množství dlouhodobých i krátkodobých kurzů včetně sebezkušenostního psychoterapeutického výcviku. Aktuálně je frekventantkou sebezkušenostního výcviku pro sexuální poradce pro specifické cílové skupiny lidí s postižením. Ve své vlastní praxi se věnuje psychoterapeutickému poradenství v intencích Přístupu zaměřeného na člověka pro mladé dospělé a dospělé lidi s postižením i bez něj. Dále poskytuje supervizi například v sociálních službách, školství a organizacích státní správy. Nabízí metodickou podporu a konzultace se zaměřením na problematiku sociálních služeb, standardů kvality, transformaci a deinstitucionalizaci. Zazazuje se o dodržování práv lidí s postižením i duševním onemocněním. S Univerzitou Jana Amose Komenského Praha externě spolupracuje od roku 2020.

E-mail: info@petrakonecna.cz

Mgr. et. Mgr. Petra Konečná, DiS. graduated in supervision, social work and social pedagogy. She has completed a large number of long-term and short-term courses, including self-experiential psychotherapeutic training. Currently, she is a frequent participant in self-experiential psychotherapeutic training for sexual counselling for specific target groups of people with disabilities. In her own practice, she provides psychotherapeutic counselling with a human-centred approach on young adults and adults with and with-

out disabilities. She also provides supervision in, for example, social services, education and government organisations. She offers methodological support and consultations focusing on social services, quality standards, transformation and deinstitutionalisation. She campaigns for the respect for the rights of people with disabilities and mental illness and has been cooperating externally with the University of Jan Amos Komenský, Prague since 2020.

E-mail: info@petrakonecna.cz

PhDr. Miroslava Kotvová, Ph.D., vystudovala obor speciální pedagogika na Univerzitě Karlově v Praze. Dlouhodobě se věnuje problematice osob s různým druhem postižení či znevýhodnění. Především se zaměřuje na práci s dětmi/žáky/dospělými se sluchovým postižením a s narušenou komunikační schopností. Má dlouholeté zkušenosti jako tlumočnice českého znakového jazyka. Pracovala ve Svazu neslyšících a nedoslýchavých v ČR. Od roku 1996 vede semináře zaměřené na výuku českého znakového jazyka na Univerzitě Karlově. Taktéž se podílela na realizaci řady projektů zaměřených na osoby se sluchovým postižením. Od roku 2007 působí na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha, kde v rámci přednášek a seminářů seznamuje studenty s teoretickými a praktickými znalostmi z oblasti speciální pedagogiky, zejména pak z oboru surdopedie a logopedie.

E-mail: kotvova.miroslava@ujak.cz

PhDr. Miroslava Kotvová, Ph.D., graduated in the field of special pedagogy at Charles University in Prague. For many years, she has dedicated herself to the issues confronting people with various disabilities and disadvantages. She is primarily concerned with helping children/pupils/teenagers with a hearing impairment and with impaired communication skills. She has many years of experience as an interpreter of Czech sign language. She has worked in the Association of the Deaf and Hearing Impaired in the Czech Republic. Since 1996, she has run seminars on teaching Czech sign language at Charles University. She has also participated in the implementation of a number of projects aimed at people with hearing impairments. Since 2007, she has been working at the University of Jan Amos Komenský, Prague, where, through her lectures and seminars, she introduces students to the theoretical and practical knowledge in the field of special pedagogy, especially deaf education and speech therapy.

E-mail: kotvova.miroslava@ujak.cz

PhDr. Zdeněk Moucha, CSc. absolvoval speciální pedagogiku se zaměřením na etopedii na Univerzitě Karlově v Praze již v roce 1973. Patří mezi přímé žáky M. Sováka a P. Klímy, z jejichž teoretické platformy vycházel ve své další práci. Celý svůj profesní život věnoval a věnuje praktické a teoretické práci v oblasti speciální, ale i obecné a sociální pedagogiky. Je autorem celé řady odborných publikací a časopiseckých článků se speciálně pedagogickou, převážně etopedickou tematikou. Své poznatky a zkušenosti aplikuje v praxi, ale i ve světě vysokoškolského prostředí. Jako vysokoškolský pedagog pracoval nejprve na Pedagogické fakultě UK, katedra speciální pedagogiky a od roku 2015 na Univerzitě Jana Amose Komenského. Je účastníkem celé řady projektů, výzkumných prací a grantů v rámci EU. Je spoluzakladatelem několika nadací a spolků.

E-mail: moucha.zdenek@ujak.cz

PhDr. Zdeněk Moucha, CSc. graduated from Charles University, Prague back in 1973, specialising in special pedagogy with a focus on the education of children with emotional disorders. He was among the students under M. Sovák and P. Klíma's direct tutelage, and their theoretical platform formed the basis of further work. The main focus of his professional life was and is practical and theoretical work in the field of special pedagogy, though also in general and social pedagogy. He is the author of a whole range of professional publications and journal articles in special pedagogy, primarily on the issues of education for pupils with emotional disorders. He applies his knowledge and learning in practice, though also in the university environment. As a university lecturer, he first worked at the Department of Special Pedagogy in the Pedagogical Faculty at Charles University, and since 2015 at the University of Jan Amos Komenský, Prague. He has been a participant in a great many projects, research activities and grants under the auspices of the EU. He is the co-founder of several foundations and associations.

E-mail: moucha.zdenek@ujak.cz

