

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

SEBEPOJETÍ V KONTEXTU PRACOVNÍ REALIZACE
U PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM
Self-concept in the context of work realization form pedagogical worker with
hearing impairment

Pavλίna Berková

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Hradilová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: ČJ-SPG

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Sebepojetí v kontextu pracovní realizace u pedagogických pracovníků se sluchovým postižením potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15.4.2022

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní PhDr. Tereze Hradilové, PhD. za vstřícnost, se kterou mě přijala, za odborné vedení bakalářské práce a odborné a cenné rady v průběhu vzniku této práce. Dále bych ráda poděkovala panu Martinu Pawlikovi, za ochotu zprostředkovat rozhovory potřebné k praktické části této práce a v neposlední řadě všem informantům, kteří byli ochotni zodpovědět všechny mé otázky.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je zaměřena na sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením zaměstnaných ve školství, konkrétně poté v MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené. Teoretická část se je zaměřena na klasifikaci sluchových vad, možnosti vzdělávání osob se sluchovým postižením a na jejich uplatnění na trhu práce. Text se dále zaměřuje na sebepojetí, sebereflexi a sebehodnocení u těchto pracovníků. Pozornost je věnována také charakteristice jednotlivých pracovních pozic, na kterých mohou pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením v rámci školy pro sluchově postižené pracovat. Cílem práce je objasnit problematiku sebepojetí těchto pracovníků v jejich zaměstnání. Dále také ozřejmit vliv délky praxe a dosaženého vzdělání na sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením, poukázat na využívání sebehodnocení a sebereflexe u těchto pracovníků a v neposlední řadě zjistit, jak vztahy na pracovišti ovlivňují sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením. Metodou pro sběr dat k výzkumné části byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Jednotlivé rozhovory probíhaly za přítomnosti tlumočnicka znakového jazyka. Byly nahrávány a následně doslovně přepsány, což umožnilo otevřené kódování pro vyhodnocení výzkumného šetření. Informantů bylo celkem pět. Byli vybráni na základě jejich pracovní pozice v rámci školy, tedy dva na pozici vychovatele, dva na pozici asistenta pedagoga a jedna pedagožka. Pohlaví ani věk nebylo pro náš kvalitativní výzkum rozhodující. Výzkumné šetření zodpovědělo jednotlivé výzkumné otázky, na jejichž základě bylo v závěru práce uvedeno doporučení pro praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

Sluchové postižení, pedagogický pracovník, sebepojetí, sebehodnocení, sebereflexe.

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on the self-concept of pedagogical workers with hearing impairments employed in education, specifically in kindergartens, primary and high schools for the hearing impaired. The theoretical part focuses on the classification of the hearing impaired, the possibilities of education of the hearing impaired and their employment in the labour market, self-concept and related terms, and the characteristics of individual positions in which teachers with hearing impairments can work within a school for the hearing impaired. The aim of the work is to clarify the issue of self-concept of these workers in their employment. Furthermore, it will also shed light on the influence of length of experience and education attainment on the self-concept of teaching staff with hearing impairment, highlight the use of self-assessment and self-reflection by these staff and last but not least, identify how workplace relationships influence the self-concept of teaching staff with hearing impairment. A semi-structured interview was chosen as the method for data collection for the research part. Individual interviews were conducted in the presence of a sign language interpreter. They were recorded and then transcribed verbatim, allowing open coding for the evaluation of the research investigation. There were five informants in total. They were selected on the basis of their job position within the school, i. e., two in the position of educator, two in the position of teaching assistant and one teacher, neither gender nor age was a factor in our qualitative research. The research inquiry answered each of the research questions, which formed the basis for practice at the end of the paper.

KEYWORDS

Hearing impairment, pedagogical worker, self-concept, self-esteem, self-reflection.

Obsah

Úvod	7
1 Sluchové postižení	8
1.1 Surdopedie	10
2 Možnosti vzdělávání osob se sluchovým postižením	11
2.1 Preprimární, primární, sekundární a terciální vzdělávání	11
3 Zaměstnávání osob se sluchovým postižením	16
3.1 Profesní uplatnění pedagogických pracovníků se sluchovým postižením	17
4 Sebepojetí	19
4.1 Sebepojetí osob se sluchovým postižením	20
4.2 Sebejá	20
4.3 Profesní sebepojetí	22
4.3.1 Profesní sebepojetí v pedagogické profesi	22
4.4 Sebehodnocení	23
4.5 Sebereflexe	25
4.5.1 Sebereflexe v pedagogické profesi	25
5 Pedagogický pracovník	29
5.1 Pedagogický pracovník se sluchovým postižením	29
5.2 Učitel	30
5.2.1 Osobnost učitele a klima ve třídě	31
5.2.2 Dovednosti učitele	32
5.3 Asistent pedagoga	33
5.4 Vychovatel	35
6 Sebepojetí v kontextu pracovní realizace u pedagogických pracovníků se sluchovým postižením	37

6.1	Cíle výzkumného šetření	37
6.2	Použité metody výzkumného šetření	37
6.3	Popis výzkumného vzorku.....	38
6.4	Vyhodnocení výzkumného šetření.....	39
6.5	Závěr výzkumného šetření.....	49
	Závěr.....	51
	Seznam použitých informačních zdrojů	53
	Seznam příloh.....	58

Úvod

Sluchovému postižení byly věnovány mnohé studie, vyšlo nepřeborné množství článků, proběhlo nespočet přednášek. Tato bakalářská práce vznikla, aby se alespoň z části pokusila obsáhnout to, jak se vnímají lidé se sluchovým postižením ve svém zaměstnání

Motivací pro výběr tématu této práce bylo mé působení na škole pro sluchově postižené. Právě zde jsem se poprvé více seznámila s kulturou a mentalitou neslyšících. Práce pedagogických pracovníků se sluchovým postižením pro mě byla a stále zůstává velmi fascinující. Naskytla se tedy možnost pozorovat dané jedince ve svém zaměstnání dávno před zahájením realizace tohoto projektu. Se samotným termínem sebepojetí se někteří dotazovaní jedinci setkali zcela poprvé, proto byl tento termín nejprve, za pomoci tlumočnicka, objasněn.

Práce je rozdělena do dvou částí. První část je věnována teoretickým otázkám. Je zde popsáno sluchové postižení, možnosti vzdělávání a zaměstnávání osob se sluchovým postižením. Od této problematiky se dále přechází k definování sebepojetí a s ním souvisejících termínů. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na vymezení jednotlivých pedagogických pracovníků. Druhou částí je část praktická. Ta se již konkrétně zajímá o problematiku sebepojetí u pedagogických pracovníků MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené. Pro výzkumné šetření byli vybráni pedagogičtí pracovníci na pozici pedagoga, asistenta pedagoga a vychovatele. Jednotlivé informace pro zpracování praktické části byly získány polostrukturovanými rozhovory s informanty se sluchovým postižením za přítomnosti tlumočnicka znakového jazyka.

Naším cílem je pomocí této práce objasnit problematiku sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením v jejich zaměstnání. Ozřejmit, jaký vliv má délka praxe a dosažené vzdělání na sebepojetí těchto jedinců. Dále je pozornost soustředěna na problematiku sebehodnocení a sebereflexi. S problematikou sebepojetí velmi úzce souvisí sociální vztahy. V daném případě nás zajímaly vztahy na pracovišti a především to, do jaké míry ovlivňují sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením zaměstnaných na škole pro sluchově postižené.

1 Sluchové postižení

Osoby se sluchovým postižením představují velmi heterogenní skupinu. Její rozmanitost je dána stupněm a typem sluchového postižení. Pod termín sluchové postižení jsou řazeny následující kategorie osob: neslyšící, nedoslýchaví, ohluchlí. Jednotlivé kategorie jsou limitovány dalšími faktory, zejména pak kvalitou a kvantitou sluchového postižení, věkem, ve kterém k postižení došlo, mentální dispozicí jedince a jemu věnovanou péčí (Horáková, 2007).

Sluchové postižení vzniká jako následek organické či funkční vady (poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy nebo sluchových korových center, popř. funkcionálně percepčních poruch (Slowík, 2007).

Lidské ucho je složeno ze tří vývojově a funkčně odlišných částí. Ty slouží k zachycení, mechanickému převodu, digitalizaci a transmisi zvukových vln do centrální nervové soustavy. Uchem vnímáme nejen okolní zvuky, ale také obsahuje analyzátor pro vnímání pocitu rovnováhy, pohybu (přímočarého i otáčivého) a rovněž polohy těla v prostoru. Normální funkci zvukového analyzátoru považujeme za základ pro vytvoření a správný vývoj řeči dítěte (Horáková, 2012).

Etiologie je termín označující nauku zabývající se příčinou vzniku sluchových vad (Hádková, 2016). Při klasifikaci sluchových vad bychom mohli zohledňovat několik hledisek, nicméně nejčastěji dělíme sluchové vady do tří skupin, a to podle stupně, doby vzniku, s čímž souvisí rovněž důsledky z toho vyplývající, a podle místa poškození sluchového orgánu (Skákalová, 2011).

Základní stupně sluchového postižení jsou zaneseny v klasifikaci stupňů sluchového postižení, kterou v roce 1980 navrhla a v roce 2005 vydala Světová zdravotnická organizace World Health Organization (WHO) (Hádková, 2016).

Velikost ztráty sluchu podle WHO	Název kategorie ztráty sluchu	Název kategorie podle Vyhl. MPSV č. 284/1995 Sb.
0–25 dB	normální sluch	
26–40 dB	lehká nedoslýchavost	lehká nedoslýchavost (již od 20 dB)
41–55 dB	střední nedoslýchavost	středně těžká nedoslýchavost
56–70 dB	středně těžké poškození sluchu	těžká nedoslýchavost
71–90 dB	těžké poškození sluchu	praktická hluchota
více než 90, ale body v audiogramu i nad 1 kHz	velmi závažné poškození sluchu	úplná hluchota
v audiogramu nejsou žádné body nad 1 kHz	neslyšící	úplná hluchota

Tabulka č. 1 – Klasifikace sluchových vad podle stupně dle WHO – www.kochlear.cz¹

Míru sluchové ztráty lze vypočítat jako průměr hodnot audiogramu na kmitočtech o hodnotách 500, 1000 a 2000 Hz (Novák in Hádková, 2016). Na základě tohoto měření poté dochází k rozčleňování sluchových vad na lehké, střední, středně těžké, těžké a velmi těžké ztráty sluchu až na úplnou hluchotu (Novák in Hádková, 2016).

Sluchové vady dělíme podle doby vzniku na vrozené a získané. První skupinu představují vady sluchu vrozené, jež dále dělíme na geneticky podmíněné a kongenitálně získané. Geneticky podmíněné sluchové vady způsobuje téměř z 80-90 % autozomálně recesivní forma onemocnění. Méně časté jsou poté poruchy sluchu s autozomálně dominantní formou. Kongenitálně získané vady jsou dále členěny na prenatálně vzniklé, tedy takové, jejichž etiologie je způsobena negativními vlivy na plod v průběhu těhotenství, převážně tedy v 1. trimestru (onemocnění matky toxoplazmózou, negativní vliv RTG záření, CMV atd.), a na perinatálně vzniklé, tím rozumíme vzniklé při porodu (protrahovaný porod, nízká porodní hmotnost dítěte, vlásečnicové krvácení do labyrintu, Rh-inkompatibilita, asfyxie).

Ze získaných sluchových vad vyčleňujeme dva druhy. Získané před fixací řeči, prelingválně – vzniklé do 6. roku života dítěte, a získané po fixaci, postlingválně – tedy po 6. roce života (Horáková, 2007).

¹ Dostupné z: <http://www.kochlear.cz/rs/print.php?t=66>

V případě vymezování podle místa poškození sluchového orgánu je možné sluchové vady rozčlenit na centrální a periferní, které jsou dále děleny na převodní a percepční typ (Šlapák in Skákalová, 2011).

V současné době se nejčastěji setkáváme s rozčleňováním sluchového postižení na základě velikosti ztráty sluchu na **nedoslýchavé, neslyšící a ohluchlé** (Hádková, 2016).

1.1 Surdopedie

Problematikou výchovy, vzděláváním a rozvojem jedinců se sluchovým postižením se zabývá speciálně pedagogická disciplína zvaná surdopedie (z latinského slova surdos – hluchý a řeckého paideia – výchova) (Horáková, 2012).

Surdopedie a surdopedická intervence se zaměřuje na osoby se sluchovým postižením, v mnohých případech i na osoby s dalším přidruženým postižením (například na hluchoslepé, neslyšící s poruchou autistického spektra, neslyšící s mentálním postižením a další) (Horáková, 2012).

Cíl surdopedie tkví ve všestranném rozvoji osob se sluchovým postižením v průběhu celého života. Klade důraz na dodržování specifických potřeb dané osoby. Tyto potřeby následně vyplývají z omezeného sluchového vnímání projevujícího se v různé míře, z omezeného příjmu informací a v neposlední řadě z odlišného způsobu komunikace (Skákalová, 2011).

Surdopedie úzce spolupracuje s ostatními pediemi, kterými jsou například logopedie, oftalmopedie či somatopedie, ale také s obecně pedagogickými, biologickými, psychologickými, filozofickými a sociologickými obory. Další spolupráci poté představují jednotlivá odvětví medicíny (pediatrie, otorinolaryngologie a foniatrie) či humanistické disciplíny (například sociologie a lingvistika). Neméně důležitý je odborný kontakt s technickými obory (sluchová protetika), a to ve spojení s možnostmi korekce sluchových vad pomocí sluchadel nebo kochleárních implantátů (Horáková, 2012).

2 Možnosti vzdělávání osob se sluchovým postižením

Míra vzdělání dětí se sluchovým postižením souvisí se zvoleným komunikačním prostředkem. Tempo poznávání je závislé na schopnosti porozumět vyučovacím jazyku. Mezi užívané metody výuky patří např.: orální přístup, přístup s využitím totální komunikace, přístup postavený na bilingvální komunikaci, komunikační techniky vhodné pro žáky se sluchovým postižením v integraci a komunikační techniky vhodné pro práci s dětmi s kochleárním implantátem (Horáková, 2012).

Ke vzdělávání osob se sluchovým postižením slouží několik metod, které dělíme na dvě základní kategorie – orální metody a znakové metody. Mezi orální metody dále řadíme: ryze orální metodu, unisenzorický přístup, náznaky (pomocí Forchhammerovy metody neboli Mund-Hand systému; Cued Speech), daktylotiku a totální komunikaci. Znaková metoda je členěna na totální komunikaci a bilingvální metodu (Hrubý in Skákalová, 2011).

2.1 Preprimární, primární, sekundární a terciální vzdělávání

Dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami je v České republice poskytováno vzdělávání v podobě individuální integrace, skupinové integrace, nebo ve školách pro sluchově postižené, příp. kombinací daných forem. Před samotným nástupem procesu vzdělávání absolvují děti, žáci, studenti speciálně pedagogické, v některých případech rovněž také psychologické, vyšetření (Hádková, 2016).

Integrací rozumíme začleňování různých menších skupin do celku společnosti. Jednotlivé menšiny jsou členěny na základě diagnostických kritérií, kterými jsou: autismus, mentální postižení, tělesné postižení či sluchové postižení apod. Toto členění vyčleňuje jedince na základě jeho odlišnosti. Tento jedinec je poté v rámci integrace začleňován do tradičního školství.

Rozdílný pohled na začleňování dětí do tradičního školství přináší inkluze. Tu můžeme označit jako vyšší stupeň integrace či její cíl. Inkluze představuje pomyslný odklon od kategorizace na základě diagnostických kritérií, je založena na jinakosti.²

Dále se budeme věnovat pouze školským zařízením pro sluchově postižené.

² Dostupné z: <https://inkluzi.webnode.cz/rozdil-mezi-inkluzi-a-integraci/>

Preprimární vzdělávání probíhá v mateřských školách pro sluchově postižené, které jsou zřizované při školách pro sluchově postižené. Primární snahou speciálních pedagogů a logopedů v mateřských školách pro sluchově postižené je zpřístupnění dětem prostředků komunikace. Ty poté vedou k překonávání komunikační bariéry způsobené sluchovou vadou. Pozornost je třeba věnovat komunikační a jazykové výchově, jejímž cílem je získat jazykové kompetence a dosáhnout funkční gramotnosti. Získávání základů vizuálněmotorických, orálních, vizuálních a zvukových komunikačních prostředků je dalším cílem jazykové intervence.

Komunikační kompetence, jejichž úkolem je rozvíjení komunikačních schopností k dosažení funkční komunikace dětí s různým stupněm a typem sluchové vady, jsou v jednotlivých mateřských školách provázeny různě. Tedy v závislosti na vybraném komunikačním přístupu, pomocí kterého dochází k rozvoji a navazování komunikace v českém znakovém jazyce, nebo v českém mluveném jazyce (Hádková, 2016).

K rozvoji komunikačních schopností dochází jak během běžných denních aktivit, tak také během tzv. individuální logopedické péče. Auditivně orální metoda se snaží o dosažení souhry tří činností: respirace, artikulace a fonace. Mezi hlavní složky individuální logopedické intervence jsou řazena: sluchová, dechová, hlasová cvičení a rozvoj slovní zásoby (Hádková, 2016).

Mateřskou školu navštěvují děti od 3 do 6 let věku, a to s různým stupněm sluchové vady a různě dlouhou délkou vedené odborné péče. Škola dále plní diagnostické úkoly upřesňující možnosti dítěte a navazuje na jeho schopnosti, kdy je základem individuální přístup. Důležitá je v tomto vztahu komunikace a úzká spolupráce mezi školou a rodinou dítěte (Horáková, 2007).

Mezi specifické úkoly mateřské školy řadíme: navazování komunikace, tvoření a rozvíjení hlasu, rozvoj zrakového vnímání zaměřené na nácvik odezírání, seznámení dítěte s možností hmatového vnímání, rozvoj jemné a hrubé motoriky, reedukace či edukace sluchu, rozvíjení řeči od nejranějšího věku a snaha vytvořit u dětí kladný vztah k mluvení, začátky čtení pomocí globální metody, dosažení funkční komunikace s využitím nonverbálních prostředků (mimiky, gestikulace a přirozených posunků, případně znakového jazyka) (Sobotková, 2003).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje další cíle výchovně-vzdělávacích aktivit, a to nejen u dítěte se sluchovým postižením ale také u dětí slyšících (Horáková, 2007).

Primárnímu vzdělávání předchází tzv. zkouška sociální zralosti. Tou rozumíme určitou úroveň zralosti nervové soustavy projevující se změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností vůči zátěži a schopnost koncentrace pozornosti. Nástup do školy představuje pro člověka velmi důležitý mezník v jeho životě (Vágnerová in Horáková, 2007).

U dětí se sluchovým postižením je také potřeba, aby byl odlišen výkon nonverbálních rozumových schopností od schopností verbálních (Doležalová, Hricová in K. Hádková, 2016), aby došlo k posouzení úrovně verbálních schopností a komunikačních dovedností. K posouzení školní zralosti se podílejí pracovníci SPC pro sluchově postižené (Hádková, 2016).

Výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením primárně zajišťují základní školy pro sluchově postižené zřizované podle Školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.³ Vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných⁴ poté upravuje další podpůrná opatření.

Základní školy pro sluchově postižené se liší od běžných základních škol možností otevřít první třídu, kde jsou pomocí her a přímé práce se žáky rozvíjeny a upevňovány dovednosti získané v mateřské škole (Horáková, 2007).

Ředitel školy má oprávnění zvolit komunikační přístup. Je však nutné s ním pracovat ve ŠVP. Školy volí mezi auditivně-orálním přístupem, bilingválním a přístupem využívajícím prvky tzv. totální komunikace (Hádková, 2016).

Podle výše zmíněné vyhlášky č. 27/2016 Sb. může mít třída určena žákům se sluchovým postižením minimálně 6 a nejvíce 14 žáků, a to s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám. Pokud by daný počet žáků ve třídě neodpovídal vhodnému vzdělávání těchto žáků, byl by poté počet snížen na 4 až 6 dětí ve třídě. Dále je zde také

³ Dostupné z: <file:///C:/Users/HP/Downloads/skolskyzakon-1.2.2022.pdf>

⁴ Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

uveden nárok na speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání pomocí kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině, případně jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.⁵

Sekundární vzdělávání je úzce spojeno s nutností zaměřit se na příští pracovní uplatnění člověka. Včas se tedy připravit na volbu zaměstnání. Nabídka středních škol pro žáky se sluchovým postižením zahrnuje praktické školy, střední odborná učiliště, střední odborné školy a gymnázia. Speciální střední školy by měly mládeži poskytovat jak odbornou kvalifikaci, ale také dostatečně hluboké všeobecné vzdělání. V dnešní době existuje široká škála možností profesního zaměření. Nejčastěji se setkáváme s učebními obory strojní technik, malíř-lakýrník, krejčí, dámská krejčová, truhlář, kuchař, cukrář, elektrikář, zahradník, zámečnick, klempíř, čalouník atd. Možnost získat maturitní vysvědčení mají studenti na školách v Praze, Brně, Hradci Králové a ve Valašském Meziříčí (Horáková, 2012).

Na základě vzdělání mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ze středních škol a gymnázií vykonávat Státní maturitní zkoušku, a to za uzpůsobených podmínek. K úpravě podmínek je zapotřebí odborného posudku provedeného školským poradenským zařízením, tím rozumíme speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologickou poradnu. Daný posudek by měl vzniknout ve vzájemné spolupráci školského poradenského zařízení, žáka (jeho zákonných zástupců) a školy.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří ukončili tříletý obor středního odborného učiliště, mohou využít nástavbového vzdělání zakončeného státní maturitní zkouškou (Hádková, 2016).

V oblasti **terciálního vzdělávání** došlo v posledních letech k rozmachu a vysokoškolské studium se dostává stále více do popředí. Podle Suralové (in Horáková, 2007) bude do budoucna potřeba počítat s tím, že mnoho lidí se sluchovým postižením bude chtít absolvovat vysokoškolské vzdělání (Horáková, 2007).

⁵ Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Uchazeči o bakalářské studium mají možnost volby na Filozofické fakultě UK, kde jim je nabízen program Jazyk a jazyková komunikace neslyšících, a na Janáčkově akademii múzických umění v Brně, kde si mohou zvolit Výchovnou dramaturgii neslyšících. Další studijní obory jsou studentům přístupny v integrované formě.^{6,7}

Studenti se sluchovým postižením na vysokých školách mohou využívat speciální služby přispívající k odstranění sociálního i komunikačního handicapu a vyrovnávají jejich studijní příležitosti. Jak upravuje legislativa (Zákon č. 384/2008 Sb.), jsou tyto služby poskytovány zdarma.⁸ Na českých vysokých školách je zpravidla realizují vysokoškolská servisní a poradenská centra dle interních směrnic. Mimo služeb obecného charakteru se setkáváme také se specifickými službami zaměřenými zpravidla na eliminaci komunikační bariéry, které velmi často přímo ovlivňují výuku nebo vyžadují jisté organizační zásahy (Langer, 2014).

V České republice je studentům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytována podpora ze strany poradenských center, která jsou zřizována při jednotlivých vysokých školách. Dále mohou využít bezplatné tlumočnické, přepisovatelské a zapisovatelské služby, technické zpřístupnění výuky, studijní literaturu v podobě editovaných elektronických dokumentů, asistence při studiu, individuální výuky a v neposlední řadě také časové kompenzace v průběhu plnění studijních povinností a skládání jednotlivých zkoušek ověřujících studentovy znalosti (Hádková, 2016).

⁶Dostupné z: <https://www.ff.cuni.cz/prijimaci-rizeni/studijni-obory/bakalarske-obory/jazyky-komunikace-neslysicich/>

⁷Dostupné z: <https://is.jamu.cz/obory/61>

⁸Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>

3 Zaměstnávání osob se sluhovým postižením

Základní řád do zaměstnávání osob se sluhovým postižením vnáší legislativa České republiky, konkrétně poté zákon č. 367/2011 Sb., kterým dochází ke změně zákona č. 435/2004 Sb., Zákon o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony⁹. Zmíněný zákon udává zaměstnavatelům s více než 25 zaměstnanci povinnost zaměstnat osoby se zdravotním postižením, a to ve výši povinného podílu těchto osob na celkovém počtu zaměstnanců. Daný podíl představuje 4 % (Horáková, 2011). Osoby se sluhovým postižením jsou dle §39 zákona č. 155/1995 Sb., o důchodovém pojištění uznány za invalidní¹⁰ v případě, že došlo k poklesu pracovní schopnosti nejméně o 35 %. Invaliditu je dle tohoto zákona možno rozlišit na tři stupně. První stupeň vymezuje invaliditu rozmezím ztráty pracovní schopnosti mezi 35-49 %, druhý stupeň v intervalu od 50-69 % a třetí od 70 % výše. Za pokles pracovní schopnosti je považován „*pokles schopnosti vykonávat výdělečnou činnost v důsledku omezení tělesných, smyslových a duševních schopností ve srovnání se stavem, který byl u pojištěnce před vznikem dlouhodobě nepříznivého zdravotního stavu.*“¹¹ Míru poklesu určí na základě funkčního vyšetření lékař.¹²

Dle Horákové (2011) ovlivňuje nalezení vhodného pracovního místa a úspěšného začlenění do pracovního procesu nejen kvalita a úroveň získaného vzdělání, ale především schopnost jedince se sluhovým postižením komunikovat. Snížená schopnost komunikace může mít za následek užší možnosti výběru pracovní pozice, případně nižších možností osobního růstu a rozvoje potenciálu (Hádková, 2016).

V roce 2006 vznikla Agentura profesního poradenství pro neslyšící APPN, o. s., dnes nesoucí název Tichý svět¹³, zabývající se uplatňováním osob se sluhovým postižením na trhu práce. Mezi jejich kompetence řadíme umístování osob se sluhovým postižením na trh práce, přístup k lepším pracovním pozicím spojený s vyšší kvalifikací, a to zejména v problematice informačních technologií, práce s internetem či komunikace.

⁹ Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/372793/zakon_367_2011.pdf/1da86ec5-9023-4d12-c2ff-3e13821a17ed

¹⁰ Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_155_1995

¹¹ Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_155_1995

¹² Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_155_1995

¹³ Dostupné z: <https://www.tichy Svet.cz/o-nas>

Dále také poskytují bezplatné právní poradenství, on-line tlumočnické služby či kurzy zaměřené na vzdělávání. Svou pozornost v neposlední řadě soustředí rovněž na zaměstnavatele. Přináší jim informace potřebné k zaměstnání osob se sluchovým postižením (Hádková, 2016).

3.1 Profesní uplatnění pedagogických pracovníků se sluchovým postižením

Na školách pro sluchově postižené je uplatňován tzv. bilingvální výchovně-vzdělávací model, jehož podstatou je kvalitní pregraduální příprava neslyšících pedagogických pracovníků. Pro prelingválně neslyšící osoby není snadné stát se pedagogickým pracovníkem. Jejich schopnost komunikace může představovat jakousi bariéru v možnosti dosažení požadovaného vzdělání pro výkon jejich profese. Zájemci o studium pedagogiky mohou absolvovat Střední pedagogickou školu v Hradci Králové zřízenou u Školy pro sluchově postižené. Jak bylo uvedeno již dříve, další odborné vzdělání mohou jedinci se sluchovým postižením získat na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy vystudováním oboru Jazyky a jazyková komunikace neslyšících či oboru Výchovná dramatika neslyšících na Janáčkově akademii múzických umění, případně studiem dalších studijních programů na pedagogických či jiných fakultách, kde je rozvinuta síť poradenských center, které poskytují studentům se sluchovým postižením komplexní služby (Chvátalová, 2002).

V historii pedagogických pracovníků se sluchovým postižením se objevují okamžiky, kdy byli neslyšící jedinci na tyto pozice zcela odmítáni. Důvodem bylo nízké vzdělání, kterého osoby se sluchovým postižením dosahovaly. Dále bylo také uvedeno, že vzdělávat člověka může pouze jedinec se všemi smysly (Hrubý in Zvonek, 2007). I přesto se však setkáváme s neslyšícími pedagogy vyučujícími před rokem 1989. Mezi ně patřil např. **Hubert Kauzner** (Novák in Zvonek, 2007), **Václav Wilczek**, **Ignác Reisser**, **Jan Karesch**, **František Kudym** či **Amálie Kühnelová**. Velmi uznávaným byl také František Gottwald, který jako neslyšící vedl slyšící skauty.

Významným rokem se pro osoby se zdravotním postižením stal rok 1989. Od tohoto roku se do výchovně-vzdělávacího procesu dětí se sluchovým postižením začali více zapojovat stejně postižení pedagogičtí pracovníci. Další rozvoj těchto pozic byl ovlivněn již zmiňovaným vzděláním. Existují stále ale předsudky, které pedagogickým pracovníkům

se sluchovým postižením znesnadňují uplatnění v tomto oboru. Přestože již rok 1989 byl rokem změn, teprve v roce 1996 došlo k vyššímu zapojování pedagogických pracovníků se sluchovým postižením do škol, a tak je tomu do dnes (Zvonek, 2007).

4 Sebepojetí

Sebepojetí neboli představa sebe sama popisuje, jak jedinec vidí sám sebe. Do popředí se dostává poznávací složka, kdežto sebeoceňování ustupuje do pozadí (Hartl, 1993).

Smékal (2002) definuje sebepojetí jako „*takovou organizaci vlastností, kterou individuum přisuzuje sobě samému*“ (Smékal, 2002, s. 342).

S další definicí přichází Vacínová, Trpišovská a Farková (2010), které prezentují sebepojetí jako emoční obraz osoby o sobě samé, který si každý jedinec vytváří sám a snaží se naplňovat své představy. Podle autorek je vlastní zážitek a podoba sebe sama podmínkou k přechodu od výchovy k sebevýchově. Sebevýchovu je poté možné rozdělit na tři hlavní součásti: **sebepoznávací**, **prožitkovou** a **snahovou**. Pod pojmem sebepoznávací sebevýchova si představíme reálný obraz našich vlastních schopností a vlastností. Pod prožitkovou sebevýchovou poté sebeúctu, sebevědomí, které však nemusí být vždy v souladu s reálnými výsledky. Snahová sebevýchova značí osobní orientaci na vytyčené cíle (Vacínová, Trpišovská a Farková, 2010).

Faktory sebepojetí působí na regulaci procesů pozornosti, schematicky zpracovávají zkušenosti, reprezentují a rekonstruuji události uložené v paměti. U daných faktorů se setkáváme s kognitivní motivací a emoční aktivací. Jsou založeny na psychobiologickém fungování člověka a na efektivitě, se kterou jsou kognitivní a behaviorální kompetence uplatňovány v každodenním životě (Bandura in Blatný, 2010).

Změny ve vývoji sebepojímání mohou být někdy náhlé. Například po dosažení úspěchu, kterému předcházelo dlouhé snažení. Ve většině případů však tyto změny probíhají postupně a jsou závislé na vzájemném působení jedince a prostředí a na tom, jak jedinec uvažuje o poučení z toho pro něj vyplývajícího. O daných změnách může být pojednáváno jako o směřování ke zralosti já (Fontana, 2010). Zralost já, jinak sebepojetí, můžeme označit jako realistické a sebezpůsobující. Sebepojetí obsahuje sebehodnocení, které do značné míry odpovídá tomu, jak člověka hodnotí druzí (Fontana, 2010).

4.1 Sebepojetí osob se sluchovým postižením

Sebepojetí osob se sluchovým postižením hodnotí mnohé výzkumy jako nižší než u osob bez sluchového postižení. Mezi faktory, které negativně ovlivňují sebehodnocení jedinců se sluchovým postižením, můžeme zařadit: špatnou komunikaci s rodiči, nedostatečnou mateřskou vazbu, pocity nedůvěry (v důsledku pocitů nerovnosti a negativních postojů, jaké jsou zaujímány vůči osobám se sluchovým postižením), špatná znalost a ovládání jazyka, ale také nespokojenost se svým tělem, nedostatek mezilidských vztahů, odmítání ze strany rodiny a společnosti obecně (Mulcahy in Crowe, 2003). Bat-Chava (in Crowe, 2003) udává, že na základě provedených studií bylo zjištěno, že mají vyšší míru sebepojetí neslyšící děti neslyšících rodičů než děti se sluchovým postižením rodičů slyšících. Dále poukázal na fakt, že se projevuje vyšší sebepojetí u osob, jež vyrůstaly v prostředí n/Neslyšících.

Velký vliv na sebepojetí má také pohlaví jedince. Ve společnosti jsou stanoveny jakési pomyslné normy, které zahrnují pravidla a na jejich základě očekávají odpovídající chování členů společnosti. Tyto normy velice často stanovují hranice postavení a moci. Dochází k přijímání ideologií vedoucích k nastolení určitých stereotypů. Dalším kritériem pro lepší sebepojetí může být zaměstnání (Crowe, 2003).

Bateman (in Crowe, 2003) se domnívá, že úspěch komunity n/Neslyšících může být ovlivněn tím, zda jsou na vedoucích pozicích osoby se sluchovým postižením či nikoliv. Kariernímu růstu těchto jedinců mohou bránit jak rodinné podmínky, tak nepříznivé podmínky v průběhu vzdělávání, komunikace atd. Vždy je nutné posuzovat chování a sebepojetí jedince se sluchovým postižením v rámci komunity a kultury, ve které žije, se kterou se identifikuje (Mruk in Crowe, 2003).

4.2 Sebejá

Koncept **sebejá** (Nakonečný, 2021) představuje zásadní pojem v psychologii osobnosti. Uvedený pojem se snaží o hypotetický konstrukt, který by vysvětlil lidský duševní život, tedy obecně fungující lidský egocentrismus. Ten můžeme chápat jako ego-vztažný obraz světa a ego-vztažnou motivaci vedoucí k psychické činnosti každého jedince. Základem pro ego-vztažnost je obraz sebe sama. Její podstata tkví ve významnosti věcí, dějů, osob, idejí (Nakonečný, 2021).

Smékal (2002) označuje danou problematiku termínem **jáství**. Podle něj nejsou důležité pouze rysy osobnosti, ale také to, jak si člověk uvědomuje svou vlastní osobnost a jak ji hodnotí.

Sebejá zahrnuje **aspekt kognitivní, afektivní a volní**. Kognitivním aspektem rozumíme představu o tom, jak člověk charakterizuje sám sebe a jak vnímá svoji osobnost. Afektivní aspekt zahrnuje varianty sebelásky, a to od bezvýznamného přijetí až po odmítání sebe sama a další sebehodnocení. Volní jinak také akční aspekt značí míru snahy prosadit a uplatnit se (Smékal, 2002).

Výše popsané můžeme chápat jako obraz vlastního já, který je v úzké souvislosti se sebepojetím a sebehodnocením. Obraz sebe sama můžeme považovat za určitý druh sebepojetí, které je založeno na sebereflexi a sebepoznávání založeném na relaci já – okolní svět (svět sociální). O tom, jak každý sám sebe hodnotí, vypovídá systém hodnot, jenž jedinec postupně získává od dětství.

Konečný obraz sebe sama je tvořen ze dvou rovin, které nazýváme **reálné a ideální ego**. Reálné ego značí představu jedince o tom, jaký skutečně je. Oproti tomu ideální ego podněcuje k tomu, jaký by chtěl být. Rozdíl mezi reálným a ideálním egem stanovuje míru nespokojenosti se sebou samým, míru sebeúcty a respektu před sebou samým (Nakonečný, 2021).

S termínem sebejá souvisí další pojem, kterým je **identita sebe sama**. Ta je charakteristická esenciální trvalostí, a to i za předpokladu, že se jedinec mění jak fyzicky, tak psychicky. Vědomí totožnosti daného jedince však zůstává (Allport in Nakonečný, 2021).

Identita sebe sama představuje souhrn všech stránek sebepojetí jedince. Toto komplexní ucelení vzniká až v dospívání (Erikson in Fontana, 2010). Nicméně není tomu tak, že další růst, změna a vývoj není možný, ba naopak. Dospívání představuje období, ve kterém se objevují zralejší životní cíle. Právě ony životní cíle souvisí s citem identity. Hledání identity sebe sama provází určitá míra experimentování. Zkouší různé druhy chování a za vzor v něm si bere starší lidi, ať už přátele, učitele, sportovce apod., jejichž hodnoty pokládá za hodné napodobení. V neposlední řadě je velmi důležitý vliv

vrstevníků, se kterými dospívající tráví svůj čas. Aby byl do skupiny vrstevníků přijat, mění někdy jedinec své chování (Fontana, 2010).

Pokud nedojde k vytvoření osobní identity v průběhu dospívání, jedinec se poté hledá celý život, či prožívá pocit nezakotvenosti, nezařaditelnosti (Erikson in Smékal, 2002).

Vývoj sebejá probíhá celý život. Za vrchol raného vývoje je považováno **sebeoceňování** či mínění o sobě samém, sebeúcta a hrdost (Allport in Nakonečný, 2021).

Skutečnost, jak jedinec hodnotí sám sebe, souvisí s jeho životní úspěšností, příp. neúspěšností, a životními aspiracemi. Nedílnou součástí je však také reflexe mínění ostatních. Pokud bychom sebeoceňování zobecnili, mohli bychom jej chápat jako pocit vlastní hodnoty, postoj ke svému já. V tomto pohledu jsou zohledňovány dvě dimenze cítění či postoje, a to akceptování a odmítání sebe sama (Nakonečný, 2021).

4.3 Profesní sebepojetí

Profesní sebepojetí si utváří jedinec na základě rolí, které přijímá. Během tohoto procesu je zohledňován fakt, jak jedinec vnímá sám sebe a jak jej hodnotí okolí. Zde se setkáváme se společenskou prestiží profese. S vyšší mírou prestiže povolání se přímo úměrně posiluje sebepojetí. V opačném případě můžeme říci, že je sebepojetí poškozováno (Jiřincová, 2010).

4.3.1 Profesní sebepojetí v pedagogické profesi

Jak bylo již zmiňováno v předešlých kapitolách, sebepojetí jedince zahrnuje veškeré schopnosti, dovednosti, vlastnosti, které člověk přisuzuje sám sobě.

V souvislosti s profesním sebepojetím pedagogických pracovníků lze poté hovořit o výňatku zahrnujícím například mínění o sobě samém jako o učiteli, pocity vyplývající a vztahující se k vlastnímu výkonu, skutečnost, jak vnímáme profesní roli, zkušenost atd. (Lazarová, Jůva, 2010).

Profesní sebepojetí pedagogického pracovníka lze kategorizovat do šesti skupin:

1. Pocit sounáležitosti s komunitou pedagogických pracovníků,
2. Schopnost vyhodnocování dodržování standardů,
3. Ztotožnění se svou pracovní pozicí z hlediska hierarchie,

4. Přijetí skutečnosti zohledňující uznání od kolegů,
5. Identifikace vlastních dovedností a slabých stránek, možnost vlastního rozvoje,
6. Představa o své budoucí práci (Bitjanová in Pravdová, 2016).

V průběhu výkonu profese dochází k určitým změnám, které mají vliv na profesní sebepojetí. Tuto skutečnost ovlivňuje přibývajícím věk, změna sociálních situací a životních rolí, se kterými se jedinec může během svého života setkat, které může zastávat (Lazarová, Jůva, 2010).

Věk je jedním z hlavních ukazatelů sebepojetí. S přibývajícím věkem pedagogického pracovníka se mění jak vztah k žákům, kdy přibývají rozdíly mezi generacemi (Hubermann in Lazarová, Jůva, 2010), tak vztah k profesi samotné.

Rovněž pohlaví se z obrazuje v pracovním sebepojetí. Ve školství pracuje většina žen, které se během života srovnávají s různými a novými životními rolmi. V pokročilém věku dochází k odpoutání ženy od rodiny, k většímu osamostatnění. Žena poté hledá nový cíl, jenž ji může přivést k touze po profesionálním rozvoji.

Dalšími ukazateli souvisejícími se sebepojetím jsou pracovní spokojenost, motivace, odpovědnost, užitečnost, pracovní jistoty a sociální vztahy (Lazarová, Jůva, 2010).

4.4 Sebehodnocení

Sebehodnocení představuje kvalitu úcty člověka k sobě samému, je podmíněno důsledky sociálního učení a typickými projevy ve vývojových fázích, ale také charakterem základních rysů osobnosti, mezi které je řazena extroverze a labilita. Mimo jiné je do procesu sebehodnocení zapojen celkový sebehodnotící faktor, tedy obecný přístup k sobě samému, i dílčí sebehodnotící koncepce (Vacíková, Trpišovská, Farková, 2010).

Nakonečný definuje sebepojetí jako proces, během kterého subjekt hodnotí svou vlastní činnost, schopnosti a vlastnosti. Jde o proces, jenž zahrnuje také jedincovi pocity a představy, jak je vnímán druhými lidmi. Proces sebehodnocení vede k utváření sebepojetí (Nakonečný, 2021).

Termín sebehodnocení označuje jádro sebejá v případě, kdy posuzujeme a oceňujeme sami sebe (Smékal, 2002).

Skutečnost, jak jedinec přistupuje k sebehodnocení, vychází podle Nakonečného ze dvou základních zdrojů: vnímání vlastních schopností a úspěchů, reflexe reakcí sociálního okolí na jedincovo sebehodnocení a jeho činnost. Za nejdůležitější zdroj sebehodnocení je však považováno sebezpozorování. Všechny zmíněné faktory působí společně, a to proto, že se jedinec pozoruje ve většině případů až tzv. post factum neboli poté, co učiní nějakou věc, skutek, činnost (Nakonečný, 2021).

K tomu, aby byl člověk schopen pozitivního sebehodnocení, přispívá rodinná podpora, uznání druhými. Dále také určité podmínky, mezi které řadíme soutěžení, náboženské postoje, úspěchy a hodnotovou orientaci (Crockerová a Wolfeová in Nakonečný, 2021).

U Schützové (in Nakonečný, 2021) se setkáváme s rozčleněním sebehodnocení na čtyři základní části:

1. **Obecné** sebehodnocení – udává skutečnost, že jsem schopen sám sebe akceptovat, přijímám se takový, jaký jsem, uvažuji o sobě jako o dobrém člověku;
2. **Sociální** sebehodnocení – zaměřuje se na vztahy s dalšími lidmi, na to, jak s nimi navazuje daný jedinec kontakt, jak se cítí, zda ho mají rádi;
3. **Výkonnostní** sebehodnocení – zohledňuje, jak je jedinec spokojen s profesionálními výkony, zda je schopen plnit zadané úkoly;
4. **Fyzické** sebehodnocení – stanovuje pohled jedince na sebe sama z vnějšku, tedy na celkový vzhled.

Dále můžeme rozlišit **sebehodnocení vysoké a nízké**. Lidé, u nichž se setkáváme s vysokým sebehodnocením, touží po tom být obdivováni, po potvrzování jejich neobyčejných vlastností, popř. schopností. Lidé s nízkým sebehodnocením si přejí dosahovat úspěchů, nicméně více se obávají proher. Jsou opatrní a nejistí (Oleš in Nakonečný, 2021).

Fakt, jak sami sebe hodnotíme, ovlivňuje naše sebeúcta. Sebeúctu dělíme na **internalistickou** – každý si ji tvoří na základě dosahování cílů, které si vytyčil, plnění úkolů, které přijal, a **externalistickou** – tento typ vede jedince k dosahování lepších kariérních výsledků, k ověřování a udržování sebeúcty vnějšími výsledky. K naplnění prožitkových podmínek sebeúcty je potřeba adekvátní míry sebezpřijetí (sebeakceptace).

V neposlední řadě je sebeúcta závislá na prožívání shody mezi obsahy reálného já a ego-ideálu jedince (Smékal, 2002).

Sebehodnocení nás přivádí také k pojmům, kterými jsou **sebereflexe** a **svědomí**. Sebereflexi bude věnována následující podkapitola. Nyní definujeme termín svědomí. Tím rozumíme pocity viny vyplývající z činu, který jsme provedli a který je v neshodě s našimi zásadami či morálními normami (Smékal, 2002).

4.5 Sebereflexe

Sebereflexe nás vede k uvědomování si resumé našeho vědomí, toho, jakým jsme člověkem, a v neposlední řadě uvědomování si výsledků našeho jednání, a to na základě morálních norem (Smékal, 2002).

Jinak můžeme sebereflexi chápat jako proces myšlení, během kterého se jedinec obrací k minulým zkušenostem a nahlíží na ně z různých úhlů pohledu tak, aby výsledkem bylo něco užitečného, co mu v budoucnu pomůže v jeho jednání. Jde o situaci, kdy se jedinec zamýšlí sám nad sebou, nad svými možnostmi, silnými a slabými stránkami (Svojanovský, Švec, 2014).

4.5.1 Sebereflexe v pedagogické profesi

V pedagogické profesi označuje termín sebereflexe proces, během kterého pedagog cíleně a systematicky shromažďuje informace, jež mu poskytují zpětnou vazbu. Dané informace může pedagog získat z hospitací ředitele, kolegů, nebo například z komunikace se žáky (Nezvalová in Dytrtová, Krhutová, 2009). Dále může pedagog zohledňovat učivo, které žákům předává, metody a formy užívané v průběhu výuky, reakce žáků či svůj vztah ke třídě (Podlahová, 2004). Zjištěné informace představují jakýsi pomyslný základ, ze které by měl pedagog vycházet a díky kterému by měl být schopen zkvalitňovat svou pedagogickou práci (Švec in Nezvalová, 2000).

V praxi je také možné setkat se s termínem **profesní sebereflexe**. Jejím účelem je v podstatě pedagogův **vnitřní dialog**, jehož cílem je změna v myšlení a chování učitele. Během zmiňovaného dialogu se pedagog seznamuje a bere na vědomí své pedagogické myšlení, postoje, způsoby, jakými jedná se žáky, či emoční rozpoložení. Dané aspekty představují výchozí bod pro profesionální sebereflexi. Vnitřnímu dialogu odpovídají

základní skupiny otázek, které si pedagog klade v přípravném stádiu výuky, během komunikace se žáky, při zpětném pohledu na výuku nebo mu jsou položeny někým jiným. Otázky, jež vydělujeme do jednotlivých skupin, jsou: **popisné, hodnotící, kauzální a rozhodovací** (Pravdová).¹⁴

Pro větší efektivitu je vhodné zaznamenávat si jak otázky, tak odpovědi v písemné podobě, například formou **seberefektivního deníku**, aby v budoucnu byla možnost se k jednotlivým událostem či zkušenostem vracet.

Obecně je možné rozdělit sebereflexi do pěti kategorií, které vzájemně korelují. První z nich je sebereflexe zaměřená na vlastnosti pedagogického pracovníka. K ní řadíme již zmiňovaný vnitřní dialog, pedagogický deník, pedagogické portfolio, nebo např. videozáznam z vyučovací hodiny či SWOT analýzu. Druhou utváří pohled na žáka, a to formou rozhovoru mezi žákem a pedagogem, deníku žáka, evaluačního dotazníku nebo formou rozboru prací žáka či jeho celkových výsledků. Třetí je zaměřena na vztahy s kolegy, tedy na rozhovory s kolegy, vzájemné hospitace v hodinách aj. Čtvrtý pohled na sebereflexi je utvářen z pohledu vztahů a komunikace pedagoga s rodiči. Poslední, tedy pátou kategorií představuje relace mezi pedagogickým pracovníkem a vedením školy (hospitace, výsledky a rozbor srovnávacích testů žáků, které učitel vyučuje).¹⁵

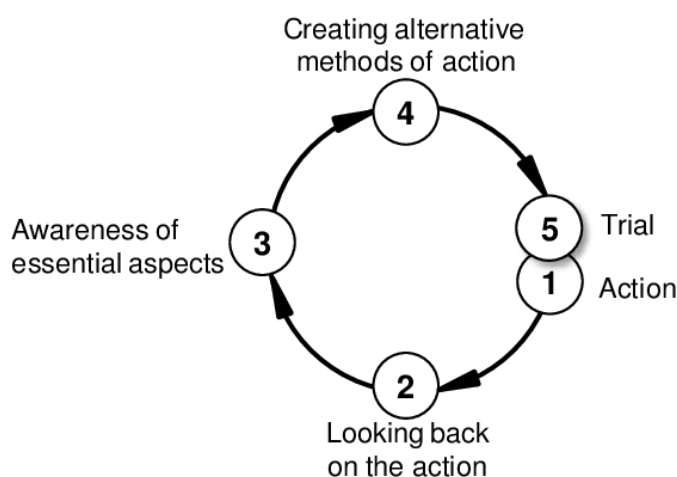
J. Smyth (in Svojanovský, Švec, 2014) kategorizuje sebereflexi do čtyř fází: **popisné, informující, interpretační a rekonstrukční**. Popisná, jak vyplývá ze samotného názvu, vypovídá o tom, co se v pedagogické praxi stalo, jaká byla reakce na danou situaci. Informující nám pomáhá se blíže seznámit s nastalou situací, k čemuž nám dopomáhají otázky jako: *Co vedlo ke vzniku dané situace? Jak jsem se zachoval?* Během interpretační fáze se snažíme odkrýt příčiny nastalé situace. Můžeme si pokládat otázky: *Z jakého důvodu k této situaci došlo? Co mi v řešení dané situace pomohlo?* Závěrečnou fází představuje fáze rekonstrukční, při které hledáme nejefektivnější řešení dané situace. Můžeme se poté ptát např.: *Jaké jsou další možnosti řešení této situace?*

¹⁴Dostupné z: <https://slidetodoc.com/sebereflexe-v-prci-uitele-semin-k-teorii-a/>

¹⁵Dostupné z: <https://slidetodoc.com/sebereflexe-v-prci-uitele-semin-k-teorii-a/>

F. Korthagen vytvořil model a rozčlenil jím sebereflexi do pěti na sebe navazujících kroků. Tento model nese název podle prvních písmen názvů jednotlivých fází, tedy ALACT model:

1. Akce (Action)
2. Pohled zpět (Looking back)
3. Uvědomění si podstatných aspektů (Awareness of essential aspects)
4. Utváření alternativních metod práce (Creating alternative methods of action)
5. Pokus, který představuje pomyslný začátek nového cyklu (Trial) (Wegner, Weber, 2014).



Obr. č. 1 – ALACT model¹⁶

V. Švec vyčlenil čtyři typy otázek sloužících k sebereflexi. Označujeme je jako **popisné, hodnotící, kauzální a rozhodovací**. Popisné otázky se vztahují k probírané látce, zvládnutí pedagogických situací, emocím. Klade-li si pedagog hodnotící otázky, ptá se sám sebe, zda dělá svou práci dobře, ptá se, jací jsou žáci apod. Kauzální otázky přivádějí pedagogického pracovníka k tomu, proč se v dané situaci rozhodl pro dané řešení, odkrývají mu skutečnost, proč je mu jeden žák sympatičtější než druhý. Změnu ve výuce, ve stylu výkladu, v jednání způsobují otázky rozhodovací (Švec in Podlahová, 2004).

¹⁶ Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131057.pdf>

Z uvedeného vyplývá, že každý pedagog musí být k sebereflexi vnitřně motivován, musí být schopen sám sebe zhodnotit, získávat zpětnou vazbu a v neposlední řadě srovnávat jednotlivé zpětné vazby, své představy, požadavky (Svojanovský, Švec, 2014).

5 Pedagogický pracovník

Skupinu pedagogických pracovníků právně vymezuje §2 zákona č. 563/2004 Sb.¹⁷ Pedagogickým pracovníkem se rozumí ten, který koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Daným působením je uskutečňována výchova a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (Zákon č. 561/2004 S., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).¹⁸ Pedagogický pracovník je zaměstnancem právnické osoby, která plní činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovně právním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Rovněž tímto pojmem rozumíme zaměstnance, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. Mezi osoby vykonávající přímou pedagogickou činnost řadíme: učitele, pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatele, speciálního pedagoga, psychologa, pedagoga volného času, asistenta pedagoga, trenéra, metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucího pedagogického pracovníka.¹⁹

Pedagogický pracovník musí splňovat základní předpoklady, aby se jím mohl stát. Mezi ně řadíme: plnou způsobilost k právním úkonům; odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává; bezúhonnost; zdravotní způsobilost; znalost českého jazyka, není-li stanoveno jinak.²⁰

5.1 Pedagogický pracovník se sluchovým postižením

Pedagogický pracovník se sluchovým postižením představuje pro žáka se sluchovým postižením přirozený vzor, se kterým se žák může identifikovat. Poté předává zcela spontánně jednak povědomí o kultuře Neslyšících, jednak také informace o okolnostech spojených se sluchovým postižením jedince. A to nejen během výuky, ale i na společných mimoškolních akcích (Šmídová in Komorná, 2008). Komunikace ve znakovém jazyce představuje pro zájemce s vadou sluchu o pozici pedagogického pracovníka značné výhody, nicméně pro výkon této práce je potřeba mít určité vrozené předpoklady

¹⁷ Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

¹⁸ Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

¹⁹ Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

²⁰ Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

a odpovídající požadované vzdělání (Zvonek in Komorná, 2008). Komunikace se žákem a správné porozumění požadovaného představuje velice důležitý krok ve vývoji a vzdělávání žáků se sluchovým postižením (Pulda in Zvonek, 2001). Právě pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením představují onen pomyslný most mezi žáky se sluchovým postižením a společností neslyšících, ve kterém jednou budou tito žáci žít (Zvonek, 2001).

Velice důležitá je také spolupráce slyšících a neslyšících pedagogických pracovníků. Již v roce 1999 probíhala na Škole pro sluchově postižené v Praze-Radlicích výuka pod vedením slyšící učitelky a neslyšícího učitele. O rok později byla na téže škole výuka realizována slyšící učitelkou a asistentem se sluchovým postižením. Zmiňovaný způsob se postupně rozšířil i do dalších škol pro sluchově postižené. Úspěšná spolupráce slyšících a neslyšících pedagogických pracovníků je velmi individuální, existují však určité body k její realizaci. Rozumíme jimi například dobrou znalost znakového jazyka, příp. ochotu slyšícího zlepšovat se v něm. Snaha neslyšícího zdokonalovat se v českém jazyce. Dále také vzájemnou toleranci, schopnost přicházet s plány, myšlenkami a zároveň schopnost přijímat názory druhého. Provádět kvalitní přípravu na jednotlivé hodiny a další. Výhodou spolupráce slyšících a neslyšících pedagogických pracovníků jsou plnohodnotné informace kódu, které žáci dostávají a kterým rozumějí. Dalo by se také říci, že dochází k rychlejšímu pochopení učiva, díky čemuž je poté také výklad a celkový ráz vyučovacích hodin rychlejší a kvalitnější (Komorná, 2008). Zvolený způsob výuky musí zcela vyhovovat oběma pedagogickým pracovníkům a v neposlední řadě také jejich žákům. Jen díky tomu může dojít ke kvalitní spolupráci a spokojenosti všech zúčastněných (Štefková, Zbořilová in Andrejsek, Hronová, Hudáková, et al, 2018).

5.2 Učitel

Termín učitel je podle *Výkladového slovníku z pedagogiky* definován jako kvalifikovaný pedagogický pracovník. Jde o pracovníka se speciální kvalifikací pro práci s dětmi a mládeží, příp. dospělými v rámci školy, a to jakéhokoli typu a úrovně. Učitel má také předávat lidskou kulturu, tradice, hodnoty a sociokulturní prostředí mladším generacím. Na základě této definice učitel řídí učební činnost žáků a využívá pro výuku vlastní

strategie vedoucí k cíli výchovně vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí tohoto procesu. (Z. Kolář a kol., 2012)

Průcha v *Pedagogickém slovníku* definuje učitele jako osobu, jež podněcuje a řídí učení jiných osob. Označuje ho také za vzdělavatele. Výsledky vzdělávání jsou do značné míry závislé na kvalitě učitelů. Úkolem učitele je spoluvytvářet edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnost žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Důležitý aspekt v profesi učitele představují sociální role v interakci se žáky, učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností (Průcha, 2013).

5.2.1 Osobnost učitele a klima ve třídě

Utváření osobnosti učitele pro vlastní pojetí výuky je založeno na implicitní teorii a strategii vzdělávání žáků. Ta představuje jádro učitelovi osobnosti. Profesní identita je utvářena postupně. K naplnění zmíněné profesní identity slouží poznání sama sebe a porovnání s tím, kdo chce být (Stuchlíková in Dytrtová, Krhutová, 2009).

Individualitu učitelů udává věk, pohlaví, temperament, zkušenosti, sebehodnocení a další osobnostní vlastnosti jednotlivců. (Průcha, 2002)

Osobnost učitele je nutno chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací. Věda zabývající se osobností učitele se nazývá **pedeutologie** (Dytrtová, Krhutová, 2009). Při zkoumání užívá dvou postupů: **normativní a analytický**. Normativní si klade za cíl určit, jaký má učitel být, pokud má být ve své profesi úspěšný. Je spojen s deduktivní metodou udávající ideální vzor učitele. Analytický je naopak přístupem, který se snaží zjistit, jací konkrétní učitelé jsou a jaké jsou jejich reálné vlastnosti.

Mezi komponenty významné pro osobnost učitele patří: psychická odolnost, adaptabilita a adjustabilita, schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatie a schopnost komunikativnost (Mikšík in Dytrtová, Krhutová, 2009).

Podle V. Spilkové (in Dytrtová, Krhutová, 2009) je potřeba přijmout roli učitele jako model profesionality postavené na pojetí osobnosti učitele jako odborníka ve výchově odpovědného za lidství budoucího člověka. Učitele by mělo zajímat nejen to, co učí, ale také, jak učí a koho učí (Porubská 1997,1999 in Dytrtová, Krhutová, 2009).

J. A. Komenský je považován za propagátora pedagogického optimismu, na který je kladen stále velký důraz. Jde o pozitivní přijetí vzdělávaného vzdělavatelem. Tím v oblasti pedagogické profese rozumíme empatické přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevů v jeho autentické svébytnosti. Významnými se poté stávají kvality a schopnosti učitele, kterými jsou sebeovládání, sebeuvědomění, empatie a sociální citění, schopnost řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity, přátelskost, schopnost ovládnout vlastní náladovost apod. Emocionální inteligence má nezpochybnitelný vliv na rozhodování učitele a jeho interakční projevy. Psychika učitele, frustrační odolnost či již zmiňovaný temperament jsou vlastnosti utvářející a ovlivňující atmosféru ve třídě (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Atmosféře ve třídě odpovídá také specifické edukační klima. (J. Průcha, 2002) Opět jde o výtvar konkrétního učitele. Dané situace však vznikají ve spolupráci se žáky. Právě klima ve třídě je považováno za jeden z nejužitečnějších ukazatelů kvality učitele (J. Průcha, 2002).

Posoudit, zda je učitel „dobrý“ či nikoli není zcela možné. Chování učitele lze lépe porozumět, vezmeme-li v potaz chování dítěte, skupiny dětí. U určité skupiny může být učitel velmi úspěšný, kdežto u jiné ne.

Podle *Posuzovací stupnice vlastností učitele* (Teacher Characteristics Rating Scale) vytvořené Ryanssem (1960) v USA je úspěšný učitel vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený (Fontana, 2010).

5.2.2 Dovednosti učitele

Dovednosti učitele představují takové činnosti, které vedou a podporují žáka k učení. Pokud bychom se na danou problematiku zaměřili obecněji, mohli bychom dovednosti učitele označit jako soubor všech činností vedoucích k úspěšným vyučovacím cílům. Z konkrétnějšího hlediska jde o řešení dílčích problémů nastalých před vyučováním, v jeho průběhu i po něm.

K rozvoji učitelských dovedností je potřeba rozvíjet a prohlubovat způsoby přemýšlení a rozhodování o výuce, která je považována za potřebnou dovednost k praktickému provádění daných rozhodnutí (Kyriacou, 1996).

Přínosné mohou být v rozvoji dovedností hospítace a pozorování zkušenějších učitelů či kolegů. Práce někoho jiného nás může inspirovat. Kolega pro nás může být kladným i záporným vzorem. Možnosti pro následný rozvoj rozšíří skutečnost, že si o dané problematice kolegové mezi sebou pohovoří (Kyriacou, 1996).

Dovednosti učitele lze podle Kyriacoua definovat pomocí následujícího souboru charakteristických rysů: jsou zaměřeny na dosažení určitého konkrétního cíle, berou ohled na konkrétní prostředí, vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení, jejich provádění probíhá hladce, získávají se výcvikem a praktickým působením (Kyriacou, 1996).

Zmiňované dovednosti lze rozčlenit do čtyř základních skupin. První z nich je zaměřena na skutečnost, jak je pedagog schopný v plánování a přípravě výuky. Do druhé kategorie bychom mohli zařadit dovednost organizace a realizace. Třetí skupinu tvoří diagnostické a evaluační dovednosti. A čtvrtou skupinu charakterizuje sebehodnocení (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Cílem veškerých dovedností učitele je kompetence žáků. Tím rozumíme způsobilost každého žáka uplatnit získané znalosti a dovednosti. Aby k tomu mohlo dojít, je žák brán jako rovnocenný partner vyučujícího. Nejčastější metodou, která je využívána, představuje rozhovor podněcující myšlení žáka (Dytrtová, Krhutová, 2009).

5.3 Asistent pedagoga

Profese asistenta pedagoga je zakotvena v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.²¹ Činnost asistenta pedagoga je dále specifikována rovněž v již zmiňované vyhlášce č. 27/2016.²²

Asistent pedagoga je osoba vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole, jež zajišťuje vzdělávání dětí a žáků pomocí individuální integrace. Dále danou pracovní pozicí rozumíme pedagogického pracovníka, který vykonává nepřímou pedagogickou činnost. Ta spočívá v pomocných výchovných pracích ve škole, školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních, ve školských

²¹ Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

²² Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

zařízeních pro výkon ústavní či ochranné výchovy, nebo ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči.²³

Rozsah činnosti asistenta pedagoga určuje ředitel školy. Pokud asistent pedagoga vykonává pouze např. administrativní práci, tím rozumíme přípravu pomůcek, kopírování podpůrných materiálů aj., nespĺňuje náplň práce pedagogického pracovníka. Postavení asistenta pedagoga je rovno postavení ostatních pedagogických pracovníků (Korandová, Tlapáková in Morávková Vejrochová, 2015).

Předpokladem pro výkon práce asistenta pedagoga je odpovídající vzdělání. Zjednodušeně je možné říci, že pro výkon méně náročných činností je potřeba základní vzdělání, pro ty obtížnější poté střední vzdělání s maturitou, nebo vysokoškolské studium. Tím, že se liší jak vzdělání, tak náplň práce asistentů, není možné pro všechny určit jednotnou kvalifikaci (Korandová, Tlapáková in Morávková Vejrochová, 2015). Na základě uvedeného dochází k rozřazování asistentů pedagoga podle míry požadovaného vzdělání do dvou kategorií: pro **vyšší úroveň činnosti** a pro **nižší úroveň činnosti**.²⁴

Potřebnou odbornou kvalifikaci získá asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě u dětí se SVP, nebo ve školách, kde je poskytováno vzdělávání pomocí individuální integrace, vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd; vysokoškolským vzděláním jiného akreditovaného studijního programu (vzděláváním v programu celoživotního vzdělávání konaném na vysoké škole a zaměřeném na pedagogiku; studiem pedagogiky; absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga, které se koná na vysoké škole nebo v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků); vyšším odborným vzděláním, které získá po ukončení akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělávání s pedagogickým zaměřením; vyšším odborným vzděláním získaným po ukončení jiného akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy (vzděláváním v programu celoživotního vzdělávání konaném na vysoké škole a zaměřeném na pedagogiku; studiem pedagogiky; studium pro asistenty pedagoga); středním vzděláním s maturitní zkouškou po ukončení vzdělávacího programu středního

²³ Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

²⁴ Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/kvalifikacni-predpoklady>

vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením; středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání (vzděláváním v programu celoživotního vzdělávání konaném na vysoké škole a zaměřeném na pedagogiku; studiem pedagogiky; studium pro asistenty pedagoga).

Kvalifikaci potřebnou pro výkon pozice asistenta pedagoga, jehož pracovní náplní jsou pomocné práce, ale i přes to plní přímou pedagogickou činnost, získá vzděláním uvedeným výše; středním vzděláním s výučním listem po ukončení vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky; středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga. Dále také ukončením středního vzdělání vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky či studiem pro asistenty pedagoga. V neposlední řadě se asistentem může stát osoba se základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.²⁵

5.4 Vychovatel

Vychovatel je z profesního hlediska osoba odpovědná za výchovu mladší generace v některé ze školských institucí. Stejně jako u ostatních pedagogických pracovníků, tak i u vychovatele je potřeba kladného vztahu k dětem a pozitivních lidských vlastností. Neméně důležitá je pedagogicko-psychologická schopnost. Tu můžeme vysvětlit jako schopnost diagnostikovat, projektovat a řídit činnosti, ale také jako schopnost spolupracovat (Kolář, 2012).

S pracovní pozicí vychovatele se setkáme nejčastěji na základních a středních školách. Působí ale také ve volnočasových zařízeních. Pracovní kvalifikaci mohou vychovatelé získat prostřednictvím středního, vyššího odborného nebo vysokoškolského vzdělání, jak je uvedeno v Zákoně č. 563/2004 Sb.²⁶ (Bendl, 2015).

Vychovatel získá odborné vzdělání vysokoškolským vzděláním, vyšším odborným vzděláním či středoškolským vzděláním s maturitou. Předpokladem je studium v oboru pedagogiky, speciální pedagogiky, pedagogiky volného času, předškolního vzdělávání

²⁵ Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

²⁶ Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

nebo vychovatelství. Odbornou kvalifikaci je také možné získat vzděláním v programu celoživotního vzdělávání při vysoké škole v již zmiňovaných oborech.

Vychovatel vykonávající svou pracovní povinnost ve školském výchovném nebo ubytovacím zařízení pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, příp. ve školském zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy, nebo ve středisku výchovné péče dosáhne požadovaného odborného vzdělání pomocí vysokoškolského studia, vyššího odborného studia, nebo studiem programu celoživotního vzdělávání realizovaného vysokou školou. Studijní obory jsou poté speciální pedagogika a sociální pedagogika.²⁷

²⁷ Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

6 Sebepojetí v kontextu pracovní realizace u pedagogických pracovníků se sluchovým postižením

Praktická část bakalářské práce představí výsledky výzkumného šetření provedeného formou polostrukturovaných rozhovorů, kterých se zúčastnili informanti se sluchovým postižením zaměstnaní na škole pro sluchově postižené na pozicích pedagogických pracovníků. Jednotlivé otázky výzkumu navazují na problematiku uvedenou v teoretické části této práce.

6.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem této bakalářské práce je zmapovat sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením zaměstnaných v MŠ, ZŠ, SŠ pro sluchově postižené.

Dílčí cíle jsou zaměřeny na subjektivní postoje těchto jedinců k problematice sebepojetí v rámci pracovního uplatnění a byly stanoveny takto:

- Ozřejmit vliv délky praxe a dosaženého vzdělání na sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením.
- Objasnit, zda pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením užívají během své práce sebehodnocení a sebereflexi.
- Zjistit, do jaké míry vztahy na pracovišti ovlivňují sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením.

Výzkumné otázky praktické části bakalářské práce jsou tyto:

1. Je sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením ovlivněno studiem a délkou jejich praxe?
2. Ovlivňují vztahy na pracovišti sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením?
3. Používají pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením při své práci sebereflexi?

6.2 Použité metody výzkumného šetření

Základ pro kvalitativní výzkum představuje rozhovor, tím rozumíme hloubkový a polostrukturovaný rozhovor, jehož cílem je získat komplexní informace o studovaném

jevu. V tomto se liší od kvantitativního, kde je základem dotazník. Nicméně i zde může být užito rozhovoru, avšak označovaného jako strukturovaný. Jeho podstata tkví v identických otázkách, které jsou položeny všem zúčastněným informantům (Švaříček, Šedřová, 2007).

Výzkumné šetření bylo provedeno pomocí kvalitativně orientovaného výzkumu. Jako hlavní východisko pro tento druh výzkumu můžeme dle Chrásky (2016) určit fenomenologii. Ta klade důraz na subjektivní aspekty jednání lidí. Tím dochází ke vzniku kvalitativněji orientovaných výzkumů, které připouštějí existenci více realit. Daný způsob byl vybrán záměrně, neboť, jak bylo již uvedeno, do vyšší míry zohledňuje subjektivní pohled dotazovaných jedinců k problematice sebepojetí.

Metodou výzkumného šetření byl polostrukturovaný rozhovor. Tento druh rozhovoru představuje jakýsi pomyslný střed mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. U polostrukturovaného rozhovoru je vyžadováno dovysvětlení jednotlivých odpovědí či jejich zdůvodnění (Chráska, 2016). Zvolená varianta nabízela tvorbu nových otázek v průběhu rozhovoru, jako reakci na pronesenou odpověď od informanta v případě, že se následující již připravená otázka nevztahovala k odpovědi přímo. Tento fakt navozoval situaci běžné komunikace, díky čemuž došlo k navození přátelštější atmosféry, což mohlo představovat jedno kritérium pro větší otevřenost informantů.

Z důvodu jazykové bariéry proběhl rozhovor za přítomnosti tlumočnicka. Po souhlasu jak ze strany tlumočnicka, tak ze strany informanta, byl rozhovor nahráván na diktafon v mobilním telefonu. Nahrávka poté posloužila pro přesnější záznam jednotlivých odpovědí. Souhlas informanti a tlumočnick poskytlí podpisem formuláře informovaného souhlasu.²⁸

6.3 Popis výzkumného vzorku

Informanti byli vybráni v MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, kde pracují na pozicích pedagoga, asistenta pedagoga a vychovatele. Jde o pedagogické pracovníky, nicméně náplň jejich práce se liší. I tento fakt byl důvodem pro jejich zařazení do výzkumu. Z důvodu malého počtu zaměstnaných osob se sluchovým postižením na vybrané škole,

²⁸ Viz Příloha 1

nebylo stanoveno kritérium pro věk ani pohlaví. Ba naopak to bylo pro téma bakalářské práce přínosem.

Z důvodu, již uvedené jazykové bariéry, byli informanti kontaktováni pomocí emailu. Tlumočnický znakového jazyka byl kontaktován prostřednictvím telefonátu. Jednotlivé rozhovory probíhaly na půdě školy, vždy v soukromí. Nevyskytl se žádný problém, který by bylo potřeba řešit. Informanti byli na tlumočnicka zvyklí, neboť je jejich kolegou. Otázky k rozhovoru jsem tlumočnickovi znakového jazyka poskytla před prvním setkáním, aby si je mohl projít a případně se připravit či doptat. Během jednotlivých rozhovorů panovala přátelská atmosféra.

6.4 Vyhodnocení výzkumného šetření

Otázky pro rozhovor²⁹ byly rozčleněny do **pěti základních částí**. První nás seznámila s informantem. Obsahovala otázky typu: „Máte sluchové postižení vrozené nebo získané?“ nebo „Na jaké pracovní pozici ve škole pracujete?“ Na základě těchto otázek byly zjištěny základní informace o každém jedinci, který se rozhovoru účastnil. **Druhá** část byla věnována dosaženému vzdělání, motivaci k volbě profese či délce praxe. Byly položeny otázky např.: „Co Vás přimělo k tomu stát se učitelem/vychovatelem/asistentem pedagoga?“, „Jak dlouho pracujete na této škole?“ **Třetí** okruh otázek byl zaměřen obecně na sebepojetí a sebereflexi. Byly využity otázky jako „Přemýšlel/a jste někdy nad otázkou: Kdo jsem? – z pracovního hlediska? Tedy jaký/á jste učitel/ka, asistent/ka, pedagoga, vychovatel/ka?“ V další, tedy **čtvrté** části informanti odpovídali na otázky zabývající se pracovní spokojeností – „Naplnuje Vás Vaše práce? Je Vám Vaše povolání koníčkem?“ **Pátý** okruh otázek byl orientovaný na kolektiv a vztahy na pracovišti. Příkladovou otázkou byla tato „Na škole jsou jak pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením, tak také bez sluchového postižení. Myslíte si, že je rozdíl v tom, jak k sobě z pracovního hlediska přistupujete?“ Vzhledem k tomu, že šlo o polostrukturovaný rozhovor, nebyl každému z informantů položen stejný počet otázek. V případě asistenta pedagoga musely být jednotlivé otázky více proměněny, a to z důvodu odlišné pracovní náplně.

²⁹ Viz Příloha 2

V následující tabulce jsou uvedeny hlavní výzkumné otázky. Ke každé z nich je přiřazena jedna barva – otázka č. 1 = žlutá, otázka č. 2 = modrá, otázka č. 3 = červená. Jednotlivé barvy poslouží k přehlednosti při kódování textu. Pokud se barevné zvýraznění v textu objeví, následující obsah je automaticky spojován s příhodnou výzkumnou otázkou.

V podkapitole 6.5 nazvané „Výzkumné šetření“ nalezneme přepis jednotlivých rozhovorů bez kódování.

VO1	VO2	VO3
Je sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením ovlivněno studiem a délkou jejich praxe?	Používají pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením při své práci sebehodnocení a sebereflexi?	Ovlivňují vztahy na pracovišti sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením?

Tabulka č.2 – vypracovala autorka této práce

Analýza rozhovoru – ukázka:

P: „Můžu se zeptat, jaké máte vzdělání?“

V: „Magisterské.“

P: „Bylo studium na vysoké škole náročné?“

V: „Je to vysoká škola v Olomouci. Byla jsem dříve bakalářkou a vlastně magisterské studium jsem si dodělala tělesnou výchovou. Na dojíždění to náročné bylo, jinak to bylo studium asi jako pro kohokoliv jiného.“

P: „Myslíte si, že má Vaše vzdělání vliv na to, jak se vnímáte v rámci pracovního uplatnění?“

V: „Myslím si, že ano. Asi je to i tím, že jsem dříve byla asistentkou a nyní jsem pedagožkou.“

P: „Měla jste více zaměstnavatelů, nebo učíte, byla jste asistentkou stále na této škole“

V: „Neměla. Tady pracuji už 23 let. Byla tam tedy nějaká pauza kvůli mateřství, ale pracuji stále na této škole.“

P: „Přemýšlela jste někdy nad tím, jaká jste učitelka?“

V: „**Určitě. Určitě, samozřejmě.** Jako asistentka jsem k tomuto přistupovala pasivně, ale **jako pedagožka samozřejmě** na sebe ten náhled mám. **Přemýšlím o tom**, jak učím, jestli splňuji cíle, které chci dětem předat, takže určitě jo. **Přemýšlím o tom.**“

P: „Takže ve své práci používáte sebereflexi? To, jestli se Vám všechno daří splnit, plánujete, co s dětmi dělat?“

V: „**Ano. Samozřejmě, musím jako pedagog,** bez toho by ta práce vlastně nebyla efektivní, takže je to potřeba.“

P: „Připravujete se pravidelně každý den?“

V: „**Ano.** Ještě samozřejmě záleží, co je nějaký tematický plán, vždycky samozřejmě něco musím připravit. Samozřejmě záleží také i na knihách, které materiály jsou vhodné pro neslyšící. Pokud ne, musím ten úkol přizpůsobit nebo zjednodušit. Hledám hodně v materiálech, které by se hodily pro neslyšící, ale učím teda tělesnou výchovu, tak tam to tolik náročné není na přípravu. Ale v jiných předmětech **ano.**“

P: „Myslíte si, že jste pro děti vzorem?“

V: „**Snažím se být vzorem.** Samozřejmě pro neslyšící skupinu dětí (pozn. na škole jsou i děti bez sluchového postižení).“

P: „Jak si myslíte, že Vás děti vnímají?“

V: „Já si myslím, že mě děti vnímají **pozitivně**, je to asi i díky tomu jazyku, že se se mnou domluví. Je pravda, že se mi i některé děti chodí **svěřovat**, protože používáme stejný komunikační jazyk. Takže mě vnímají **pozitivně.**“

P: „Má to vliv na to, jak se v práci cítíte?“

V: „**Určitě ano.** Dobré vztahy s dětmi, žáky jsou pro mě **velmi důležité.**“

Rozhovor č. 1

První informantkou je třiatřicetiletá žena pracující na pozici **vychovatelky** na dívčím internátě, která má sluchové postižení od narození. K výběru povolání ji, jak sama v rozhovoru uvedla, přiměl vztah k dětem, který měla od mala.

VO1: Ve školství je informantka zaměstnána od roku 2011, letošním rokem tedy jedenáct let. Dříve pracovala v mateřské škole. Jako vychovatelka na internátě pracuje pět let. Od nástupu do současného zaměstnání spatřuje určité rozdíly ve své práci. Uvádí, že má více zkušeností: „Možná jenom mám větší rád ve věcech. Takže asi rozdíl tady je. Mám zkušenosti, jsem si víc jistá.“ Ohledně stupně dosaženého vzdělání a toho, zda informantka pozoruje odlišnosti v náhledu na její osobu kvůli tomu, uvedla: „*Ne, to nevnímám. Každá umíme něco.*“

VO2: sebehodnocení a sebereflexe bylo dalším tématem našeho výzkumu. Informantka se dle jejích slov jen dle situace zpětně zamyslí nad svou prací: „*Přemýšlím třeba, jestli jsem něco udělala dobře, nebo proč děti nebavil výlet.*“ V souvislosti s tímto dodává, že společně s dětmi nastalý problém řeší. Dále o sobě hovoří jako o zábavné a kreativní. Práce ji naplňuje, činí ji šťastnou. Objeví-li se nějaký problém, vyřeší ho buďto sama, nebo ve spolupráci s kolegyní, případně s nadřízeným. Jsou situace, kdy se cítí vyčerpaná, unavená. Na otázku, co ji pomůže, odpověděla: „*Procházka, odreagování, pomoc kolegyně.*“ Cílů, které si dá, se jí daří dosahovat. Na své práci by nic neměnila: „*Jsem spokojená.*“ Své vysokoškolské vzdělání doplnila o kurz lektorky znakového jazyka a ráda by se pokusila o další studium na vysoké škole, konkrétně na Univerzitě Karlově (Filozofická fakulta, obor jazyky a komunikace neslyšících).

VO3: Poslední kategorie byla zaměřena na vzájemné vztahy na pracovišti. Vztah se žáky má informantka dle jejích slov pozitivní. Snaží se pro ně být vzorem, a jak sama několikrát uvedla, jsou téměř kamarádi, nicméně mají mezi sebou nastavené pomyslné hranice, které ani jedna ze stran nesmí překročit. Tento vztah je pro informantku velmi důležitý: „*Je to pro mě moc důležité. Kdyby mě děti neměly rády, moc by mě to bolelo.*“ S rodiči žáků do kontaktu téměř nepřichází, pouze v případě nutnosti se navzájem kontaktují pomocí mobilního telefonu. Jak bylo uvedeno již v dříve, informantka spolupracuje se svými kolegy. Během své pracovní doby spolupracuje nejvíce s jednou kolegyní a jejich

kooperaci označila slovem: „výborná.“ Celkově se cítí v kolektivu ostatních pedagogických pracovníků standartně, a to jak z hlediska věku, tak vztahů obecně. Tento fakt dokládá i odpověď na otázku značící možnost, že by vztahy na pracovišti dobré nebyly: „*Nemohla bych tady pracovat. Potřebuju se v práci cítit dobře.*“

Rozhovor č. 2

Druhým informantem je třiceti osmi letý muž, který pracuje na pozici **vychovatele** na chlapeckém internátě. Sluchové postižení má vrozené. K tomu, aby se stal pedagogickým pracovníkem, ho motivovala jeho maminka, která sama ve školství pracovala: „*Právě moje maminka. Ona byla pedagožkou, potom i ředitelkou ve škole.*“ Ve školství pracuje celkově šestnáct let. Dříve pracoval tři roky v mateřské škole pro sluchově postižené jako učitel. Na škole pro sluchově postižené je zaměstnaný třináct let, a to jako vychovatel na chlapeckém internátě pro základní školu.

VO1: Informant pracuje ve školství po dobu šestnácti let. Na pozici vychovatele roků třináct. Po dokončení střední pedagogické školy vystudoval v rámci celoživotního vzdělávání speciální pedagogiku. V souvislosti se vzděláním byla položena otázka, jestli vnímá rozdíly u jednotlivých zaměstnanců, kteří mají různý stupeň vzdělání. Na toto odpověděl zcela jasně: „*Ne. Kolegové jsou milí. Nikdy nebyl problém.*“ Ohledně délky praxe spatřuje určitý rozdíl v přístupu k práci při nástupu a nyní: „*Rozdíl v tom určitě je. Mám víc zkušeností teď.*“

VO2: Na otázku, jak informant vidí sám sebe jako vychovatele, odpověděl trochu nejistě: „*Myslím si, že se to nějak snažím zvládat. Nějaké zkušenosti v komunikaci s dětmi už mám. Práce je v pohodě. Je to kolikrát i zábava s dětmi. Takže já si myslím, že dobrý. Děti mi důvěřují, ta komunikace mezi námi funguje.*“ Dále o sobě hovoří jako o pečlivém, poctivém. Práce je pro něj koníčkem, považuje ji za zábavnou činnost. Naskytne-li se určitý problém, dokáže ho vyřešit, a to buď sám, nebo za podpory kolegů, či nadřízeného. Na konci školního roku se cítí vyčerpaný, nicméně během volného času dokáže opětovně načerpat energii pro svou další činnost. Pracovní cíle, které si dá, se snaží dodržovat. Zpětného pohledu sám na sebe příliš nevyužívá. Podle jednotlivých situací se např. zamyslí nad tím, zda vše vyřešil tak, jak bylo správně. Na své práci

by momentálně nic neměnil, v budoucnu se však novým možnostem nebrání, stejně tak jako je otevřený dalším možnostem vzdělávání.

VO3: Informant označil vztahy mezi ním a žáky „klasické“. Domnívá se, že v určitých situacích by mohl být pro děti vzorem, záleží ale také na jednotlivém dítěti. Vztahy s kolegy vnímá vcelku pozitivně, v kolektivu podle jeho slov záleží na tom, jaký kdo je: „*Myslím, že jsou normální, v pořádku. Samozřejmě záleží na tom, jaký kdo je.*“ Jak vztah k dětem, tak k jeho kolegům je pro něj důležitým ukazatelem spokojenosti v zaměstnání.

Rozhovor č. 3

Třetí informantkou je čtyřiceti pěti letá žena s vrozeným sluchovým postižením pracující na škole jako **pedagožka**. Důvodem, proč se rozhodla vykonávat tuto profesi, byl opět pozitivní vztah k dětem: „*Odmalička jsem chtěla být učitelkou. Přála jsem si učit neslyšící děti, a to se mi povedlo.*“

VO1: Cesta k profesi informantky nebyla příliš jednoduchá. Ve škole, kde je zaměstnána dvacet tři let, nejprve pracovala jako asistentka pedagoga. Práci pedagožky považuje za zábavnější a více motivující: „*Ano, víc vidím výsledky práce.*“ K větší spokojenosti přispělo v případě této informantky vyšší dosažené vzdělání. Se změnou pracovní pozice došlo i ke změně náplně práce. Jako u učitelky však podle jejích slov k žádným změnám, kromě požadavků na žáky, nedošlo: „*Ne, to bych neřekla. Nastavím tu laťku a je to.*“

VO2: U druhé kategorie otázek, tedy otázek zaměřených za sebehodnocení a sebereflexi, se hned u první otázky, zda informantka někdy přemýšlela nad tím, jakou je pedagožkou, opět setkáváme se srovnáním: „*Jako asistentka jsem k tomuto přistupovala pasivně, ale jako pedagožka samozřejmě na sebe ten náhled mám.*“ Pracovní role pedagoga ji přináší možnost motivovat žáky, což ji činí šťastnou. Za jediné negativum označila velké množství papírování, které jako třídní učitelka má. Kroky své práce probírá i s kolegy. Rovněž zpětně podle situace přemýšlí nad jednotlivými kroky své práce a nad svým jednáním. Upozorní-li ji někdo na chybu, snaží se ji napravit, byť je to pro ni velmi bolestivé. Žádné záznamy si o tom však nevede, neboť jde o občasné případy. Dále se jí daří dosahovat cílů, které si sama vytyčí: „*No já mám první třídu. Když si vzpomenu, co jsem předtím všechno měla. Takže musím zmírnit svoje cíle, protože ty děti nejsou*

ze sociálně dobrého prostředí, takže jsem svoje cíle trochu snížila a postupně se mi je daří naplňovat.“ K tomu, aby k naplnění jednotlivých cílů docházelo, potřebuje být informantka dostatečně motivována. Dochází poté k jakémusi pomyslnému cyklu, kdy se střídá motivace k práci a výsledek vyjádřený dosažením cíle. Objeví-li se nějaký problém, dokáže ho vyřešit, případně spolupracuje s kolegy. Na své práci by nic neměnila, důležitá je pro ni klidná atmosféra mezi kolegy: „Zatím mi stačí, aby atmosféra mezi kolegy byla dobrá, ty děti to vycítí a poté ta spolupráce sama o sobě funguje. To je to nejdůležitější, aby ta atmosféra s kolegy byla v pořádku. To je pro mě nejdůležitější, protože ty děti to vidí a reagují na to.“ Případné další vzdělávání a získávání informací sledává jako možné prostřednictvím přednášek.

VO3: Vztah k žákům se od dob, kdy informantka studovala střední školu pedagogickou, nezměnil. Snaží se jim být vzorem, a jak ona sama uvedla, domnívá se, že i žáci ji samotnou vnímají pozitivně: „Já si myslím, že mě děti vnímají pozitivně, je to asi i díky tomu jazyku, že se se mnou domluví. Je pravda, že se mi i některé děti chodí svěřovat, protože používáme stejný komunikační jazyk. Takže mě vnímají pozitivně.“ Jednání s rodiči je dle informantky individuální, neboť má ve své třídě velké množství sociálně znevýhodněných rodin. Spolupráci s kolegy z internátu označila slovem „výborná“. Celkově se však v kolektivu cítí být na pomyslném okraji: „Samozřejmě se pozdravíme, řekneme si, jak se máš, ale většinou bývám tak jako stranou sama.“ Stejně jako nepřichází výzva ze strany kolegů, tak se ani ona sama do kolektivu příliš nezapojuje. Je pro ni však velmi důležité, aby vztahy na pracovišti byly klidné. Během rozhovoru jsme se dostaly k otázce, zda je spokojena se vztahy mezi lidmi ve škole obecně. Na tuto otázku neodpověděla hned, ale až poté, co ji bylo nabídnuto, aby odpověděla pouze ano nebo ne. Vybrala možnost ne a dále se k tomu nevyjadřovala. Mnohokrát však zdůraznila, že celkové vztahy mezi pedagogickými pracovníky mají vliv na žáky. Proto i kladný vztah s nimi považuje za velice podstatný.

Rozhovor č. 4

Čtvrtou informantkou je třiceti pěti letá žena, jež má sluchové postižení od narození. Pracuje na pozici **asistenta pedagoga** již od roku 2007. Oblast školství pro ni nebyla jasnou volbou. Jak sama uvedla, vybrala si střední pedagogickou školu z důvodu úzké

možnosti výběru: „Ale v České republice není moc velký výběr středních škol, takže jsem neměla moc možností. Nakonec jsem si vybrala pedagogickou školu v Hradci Králové pro sluchově postižené.“

VO1: Jak bylo již uvedeno, jako asistentka pedagoga pracuje informantka od roku 2007, tedy patnáct let. Na otázku, zda vnímá samu sebe odlišně než v době, kdy nastupovala na pracovní pozici, odpověděla: „Přijde mi to asi stejné.“ Svou výpověď doplnila a uvedla, že na problematiku pohlíží z jiného úhlu pohledu, když nastupovala do zaměstnání, bylo jí dvacet let. Co vnímá jako rozdíl je styl výuky: „Co vidím jinak, tak učitelky pracují jinak než dřív.“ Stejně došlo ke změně ve výuce, došlo ke změnám i v její profesi: „Jak šel čas, jsem se naučila k dětem různě přistupovat, vím, jak reagovat v nějakých situacích.“ Z hlediska vzdělání se domnívá, že čím vyššího vzdělání člověk dosáhne, tím je to pro něj přínosnější. Na základě zjištěného můžeme říct, že se pohled informantky na samu sebe od nástupu do zaměstnání nezměnil. Nicméně způsob její práce ano. S přibývajícími lety praxe se zvyšuje její odbornost v oblasti.

VO2: Druhý okruh otázek zaměřených na sebehodnocení a sebereflexi, byl zahájen otázkou, zda se informantka zamýšlela nad tím, jak se sama sobě jeví jako asistentka pedagoga. Podala velice sympatickou odpověď: „Myslím, že jsem dobrá asistentka. Možná nejsem dokonalá. Samozřejmě mám chyby, ale jsem otevřená jejich řešení. Ráda se učím.“ Samu sebe charakterizuje jako netrpělivou, ale důslednou. Dle jejích slov ji práce baví, nicméně v další odpovědi na otázku, co ji konkrétně baví, uvedla: „Například, když je moje kolegyně nemocná, tak učím děti celý den. Cítím se svá, vím, jak postupovat. Baví mě dětem vysvětlovat. Také mě baví tvořit pracovní listy.“ Ráda si nechá poradit od kolegyně. Jsou situace, kdy se cítí na pokraji svých sil. Jsou to okamžiky, kdy žáci poněkolkáté neposlechnou. Dokáže si s nimi však sednout a problém vyřešit. Stejně tak přistupuje ke všem problémům, které nastanou: „Pokud je problém, vyřeším ho s konkrétní kolegyní. Pokud ho nedokážeme vyřešit, dojdou za zástupkyní ředitele. Řeknu jí svůj názor a vždy najdeme nějaké řešení, nějaký kompromis“ Z dalších uvedených odpovědí vyplývá, že sebereflexi ve své práci používá jen málo. Pouze někdy se zamyslí nad pracovním prožitým dnem. Nevede si žádný deník. Klade si však pracovní cíle, kterých by chtěla dosáhnout. Je ochotna v rámci své práce dále vzdělávat, nicméně nemá

k tomu příliš příležitostí: „*Ano, moc chci. Nemám kde, nejsou tlumočníci. Škola ani sociálka to neproplatí.*“

VO3: Na poslední kategorii otázek odpovídala informantka bez ostychu. Se žáky má podle jejích slov vztah standartní. Vidí určitý rozdíl v tom, jak ji vnímají mladší a starší žáci, se kterými přichází do kontaktu: „*Nejmenší děti mě mají rády, např. 1. – 3. třída. 4. – 5. třída už moc ne, jsem na ně víc přísná.*“ Rovněž se jim snaží být vzorem. S rodiči žáků vychází zcela bez problémů. Zaměřili-li jsme se na vztahy mezi kolegy, zjistili jsme, že spolupráce s kolegy je zcela v normě. Rozdíl v kolektivu slyšících a neslyšících kolegů nevidí. Dle jejích slov záleží na povaze každého jedince. Na otázku, zda se jí líbí vztahy mezi kolegy na škole obecně, odpověděla: „*Ted' jsou fajn. Loni nebyly.*“ Vztahy mezi zaměstnanci školy jsou pro ni však velmi důležité.

Rozhovor č. 5

Pátou informantkou je třiačtyřicetiletá žena. Sluchové postižení má vrozené. Na škole je zaměstnána jako **asistentka pedagoga**. Po ukončení studia na střední pedagogické škole, které si vybrala stejně jako většina jejích kolegů z důvodu kladného vztahu k dětem a malé volby středních škol, nastoupila do školy pro sluchově postižené. Dříve však na pozici učitelky v mateřské škole. Letošním rokem je na škole zaměstnána 22 let.

VO1: Tato informantka má vystudovanou střední pedagogickou školu a v současné době dokončuje bakalářské studium. Na otázku, zda se domnívá, že se změní její postavení po dosažení vysokoškolského titulu, odpověděla stručně: „*Ne, to ne. Možná se stanu učitelkou.*“ Za dvacet dva let, co je ve škole zaměstnána získala mnohé zkušenosti, a proto ví, jak se dnes v určitých situacích chovat. Nastávají totiž okamžiky, které jsou odlišné než na začátku její pracovní kariéry. Co se týče obsahu náplně její práce, ten zůstal nezměněný: „*Ano, myslím, že ano.*“

VO2: Nahlédne-li informantka na sebe samu, tedy položí-li si otázku, jakou je asistentkou pedagoga, hodnotí se vcelku pozitivně. Upozorňuje však na dlouholeté zkušenosti: „*Žádné problémy tady nemám, už mám dlouholeté zkušenosti, takže všechno se mi daří, mám pocit.*“ Jako jednu ze svých kladných vlastností uvedla trpělivost. Dále se také snaží být nápomocná. Práce asistentky pedagoga ji baví: „*Ano, samozřejmě. Mám ji ráda.*“

Přínosem jsou pro ni všechny informace, které se během jednotlivých vyučovacích hodin dozví. Příjem informací pro ni představuje zdroj motivace.

Před několika lety se cítila na pokraji svých sil. Bylo to způsobeno nevhodným chováním žáků. Práce s nimi byla vyčerpávající. V řešení této situace jí pomohla její kolegyně, kdy společně na řešení nastalého problému spolupracovaly. Pracovní cíle si příliš neklade. Za nejdůležitější pokládá, aby se žáci něčemu naučili, v čemž se je snaží podporovat. Dle jejích slov ale situaci zpětně nehodnotí: *„Ne, prostě odejdu z práce a už o tom nepřemýšlím.“* V přístupu ke své práci by v současné době nic neměnila, avšak budoucnosti je otevřená. Jak bylo již uvedeno, informantka studuje, což jí přináší nové budoucí možnosti.

VO3: Zaměřily-li jsme se na vztah této informantky k žákům, zjistily jsme, že je pozitivní: *„Mají ke mně i důvěru, svěřují se mi, chodí za mnou s různými problémy. Znáám je od malička. Snažím se pro ně být rovnocenná, takže ten vztah tam funguje bez problémů.“* S rodiči žáků do kontaktu příliš nepřijde, většinu záležitostí řeší třídní paní učitelka: *„Já rodiče třeba jen informuji, nebo předám děti.“* Jak bylo uvedeno již dříve, informantka spolupracuje s kolegy. Kolektiv označila za „uzavřenou skupinku“, ve které docházelo postupem let k drobným změnám. Obecně však uvedla: *„S některými kolegy nepřijdu do kontaktu, takže je třeba neznám, nebo vím jenom to, co se říká.“* Z hlediska sluchové postižení, tedy zda má kolega sluchové postižení či nikoliv, vnímá vztahy mezi kolegy jako zcela individuální. Na otázku, zda je důležitý věk jednotlivých pedagogických pracovníků, odpověděla: *„Ne, záleží na to, jaký kdo je.“* Celkově hodnotí kolektiv zaměstnanců pozitivně.

Na základě rozhovorů byl objasněn hlavní výzkumný cíl. Otázky rozhovoru pomohly objasnit sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením na škole pro sluchově postižené. Došlo k ozřejnění jednotlivých dílčích cílů. První z nich se zabýval délkou praxe a dosaženým vzděláním a vlivem na sebepojetí jedinců se sluchovým postižením. Informanti se svými odpověďmi pomyslně rozčlenili na dvě poloviny shodující se v pohledu na zmiňovanou délku praxe a vzdělání. Další část výzkumu byla věnována sebepojetí a sebereflexi. Jednotlivé otázky přiměly pedagogické pracovníky zamyslet se nad touto problematikou a bylo zjištěno, že sebehodnocení ve své

práci využívají všichni informanti, sebereflexi poté pouze čtyři. Jako předešlé cíle byl rovněž objasněn i třetí dílčí cíl – vztahy na pracovišti a jejich důležitost pro sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením. Díky důkladnější znalosti kolektivu vztahů na škole pro sluchově postižené, na které byl výzkum proveden, by si autorka práce dovolila nesouhlasit s tvrzením některých informantů, že jsou s pracovními vztahy na škole spokojeni. Většina informantů se shodla, že jsou se vztahy na škole spokojeni. Objevily se však také názory značící opak a poukazující na problémy ve vzájemných vztazích.

Doporučením pro vedení této školy k vylepšení vzájemných vztahů mezi zaměstnanci by mohly představovat organizované supervize či teambuilding. Supervize představuje formu podpory, během níž se může jedinec soustředit na vlastní obtíže v práci a podělit se o ně se supervizorem (Hawkins, Shonet, 2004). Teambuilding představuje jakoukoliv aktivitu ve skupině (Mohaupová, 2005). Dochází během něj k plnění náročných situací založených na komunikaci a zpětné vazbě se záměrem zvýšit efektivitu dané skupiny (Mohaupová, 2009).

6.5 Závěr výzkumného šetření

Z provedených rozhovorů vyvstalo několik zajímavých informací týkajících se všech tří výzkumných oblastí. První z nich zastupovala otázka zaměřena na délku praxe a dosažené vzdělání, druhou poté definovaly otázky zaměřující se na sebehodnocení a sebereflexi. Třetí kategorie zkoumala vzájemné vztahy na pracovišti a jejich důležitost pro sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením.

VO1: Přístup ke vzdělání je, jak se prokázalo, velmi individuální. Tři informanti se domnívají, že míra jejich dosaženého vzdělání není hlavním kritériem pro sebepojetí jedince. Naopak se domnívají, že jsou důležité roky praxe. Zbylé dvě informantky mají pohled zcela opačný. Vzdělání je podle nich tedy prioritní, délka praxe již tolik ne.

VO2: Druhou oblast můžeme rozčlenit na sebehodnocení a sebereflexi. O tom, jaký je kdo pedagogický pracovník, přemýšleli alespoň někdy všichni naši informanti. Co se týče sebereflexe, informanti se ve svých výpovědích zcela neshodují. Čtyři informanti uvedli, že se ke své práci vrací i zpětně a kladou si cíle do budoucna. Pouze

jedna informantka byla opačného názoru. Všichni dotazovaní však spolupracují se svými kolegy a nechají si od nich poradit, jsou rádi za jejich názor.

U asistentek pedagoga je možné si z uvedených odpovědí povšimnout, že je sice jejich práce baví, nicméně obě dotazované by se rády staly paními učitelkami. Jedna z informantek dokončuje potřebné studium, druhá si však v současné době studium představit nedokáže. Z jejich výpovědí je však patrné, že by zájem o tuto pracovní pozici měla.

VO3: Tato oblast byla rozčleněna do tří menších okruhů zaměřených na vztahy se žáky, jejich rodiči a vzájemné vztahy mezi kolegy. Všichni informanti měli stejný pohled na vztah k jejich žákům. Domnívají se, že jsou jejich vztahy pozitivní. Toto tvrzení vyvozují z každodenních situací a reakcí žáků. Spolupráci s rodiči vnímají všichni rovněž kladně, byť se někteří s rodiči setkávají jen velmi zřídka. K rozporu v odpovědích dochází u jednotlivých otázek zaměřených na vztahy mezi kolegy. Opět se všichni shodují, že s kolegy, se kterými spolupracují nejčastěji, jsou vztahy v pořádku. Čtyři z informantů si také myslí, že vztahy na škole obecně jsou v pořádku. Jedna z nich uvedla, že v loňském roce nebyly. Jedna informantka se však k této problematice zpočátku vůbec nechtěla vyjadřovat. Odpověděla pouze na další položenou otázku, tedy jestli jsou vztahy v pořádku, kdy měla na výběr možnosti ano, ne. Zvolila, jak bylo již uvedeno, možnost ne. Pro všechny zúčastněné představují vzájemné dobré vztahy důležitý ukazatel ovlivňující jejich přístup k práci, jejich sebepojetí.

Rozhovor má širokou škálu položek. Jednotlivé otázky jsou navzájem provázány či určitým způsobem alternovány, aby bylo možné správně pochopit obsah jejich sdělení, neboť se svou podstatou vtaňují k totožné problematice, tedy k délce praxe, vzdělání, sebepojetí, sebehodnocení, sebereflexi, ale také k vztahům na pracovišti. Všechny oblasti jsou tedy velice individuálního rázu. Z uvedeného vyplývá nepoměr mezi množstvím otázek připravených k rozhovoru a vyhodnocením.

Závěr

Bakalářská práce vznikla za účelem zmapování sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením v rámci jejich pracovního uplatnění na škole pro sluchově postižené. Pozornost byla věnována zejména subjektivním postojům těchto jedinců k dané problematice.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na základní poznatky z oblasti sluchového postižení, sebepojetí a klasifikace pedagogických pracovníků, a vychází z odborné literatury pojednávající o těchto tématech. Již na základě těchto informací je zřejmé, že je sebepojetí velice individuální záležitostí. Tato skutečnost se poté promítá i v části praktické.

Praktická část je věnována samotnému výzkumu. Pro dosažení všech, tedy jak hlavního, tak dílčích, výzkumných cílů, byla zvolena kvalitativní metoda, konkrétně polostrukturované rozhovory. Ty byly postupně vedeny s pedagogickými pracovníky se sluchovým postižením za přítomnosti tlumočnicka znakového jazyka. Dva zástupce měla jak pozice asistenta pedagoga, tak pozice vychovatele. Zástupcem pro pozici pedagoga se stala jedna informantka. Rozhovory byly rozčleněny do tří oblastí, z nichž první pojednávala o délce praxe a dosaženém vzdělání a o tom, do jaké míry tento fakt ovlivňuje sebepojetí pedagogických pracovníků se sluchovým postižením. Druhá oblast zmapovala sebehodnocení a sebereflexi těchto jedinců, a třetí se soustředila na vliv vztahů na pracovišti na sebepojetí informantů. Na základě těchto kategorií bylo zjištěno, že tři informanti z pěti pokládají praxi v daném oboru za důležitější než míru dosaženého vzdělání. Sebehodnocením se v rámci své práce zabývají všichni dotazovaní, sebereflexi pak používají čtyři. Vzájemné vztahy na pracovišti představují pro všechny informanty důležitý aspekt spokojenosti. Ne všichni se však shodují na současné funkčnosti vztahů. Z toho rovněž vyplývá doporučení v podobě supervizí či teambuildingů.

Na základě uvedeného je možné konstatovat, že bylo dosaženo výzkumného cíle této práce. Pro obsáhlejší posouzení sebepojetí pedagogických pracovníků v rámci jejich pracovní realizace by však bylo potřeba provést rozsáhlejší šetření.

Bakalářská práce by mohla oboznámit zájemce, jak z řad odborníků, tak pedagogických pracovníků se sluchovým postižením i pedagogických pracovníků bez sluchového postižení, s danou problematikou. Rovněž by mohla přispět ke vzniku obsáhlejších, odborných prací zaměřených na toto téma.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura:

1. ANDREJSEK, Jan, Anna Cícha HRONOVÁ, Andrea HUDÁKOVÁ, et al. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018-. ISBN 978-80-7481-206-4.
2. BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
3. BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
4. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
5. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
6. HÁDKOVÁ, Kateřina. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-619-2.
7. HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Jiří Budka, 1993. Slovník. ISBN 80-901549-0-5.
8. HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.
9. HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.
10. HORÁKOVÁ, Radka. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-225-3.
11. HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.
12. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
13. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

14. KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. ISBN 978-80-87218-18-1.
15. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.
16. LANGER, Jiří. *Student se sluchovým postižením na vysoké škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4214-3.
17. MOHAUPTOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-042-9.
18. MOHAUPTOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-641-4.
19. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.
20. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2021. ISBN 978-80--7553-886-4.
21. NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
22. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
23. PRAVDOVÁ, Blanka. *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-7604-4.
24. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
25. SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6.
26. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

27. SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-80-3.
28. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
29. VACÍNOVÁ, Marie, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie FARKOVÁ. *Psychologie*. Vyd. 2., rozš. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-008-2.

Odborné články, odborné práce

1. CROWE, T. V. *Self-Esteem Scores Among Deaf College Students: An Examination of Gender and Parents' Hearing Status and Signing Ability*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education [online]. Gallaudet University, 2003, 8, 199-206 [cit. 2022-01-07]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/8267291_Self-Esteem_Scores_Among_Deaf_College_Students_An_Examination_of_Gender_and_Parents'_Hearing_Status_and_Signing_Ability
2. CHVÁTALOVÁ, P. *Možnosti profesní přípravy a uplatnění sluchově postižených pedagogů na speciálních školách v České republice* [online]. Katedra speciální pedagogiky PdF UP v Olomouci, 2002 [cit. 2022-03-12]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/456-moznosti-profesni-pripravy-a-uplatneni-sluchove-postizenych-pedagogu>
3. LAZAROVÁ, B. a V. JŮVA. *Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí*. Studia paedagogica [online]. Ústav pedagogických věd, 2010, 15(2), 43-60 [cit. 2022-03-26]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18715/14776>
4. PRAVDOVÁ, B. *Sebereflexe v práci učitele: Seminář k teorii a metodice výuky*. Slide to doc [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://slidetodoc.com/sebereflexe-v-praci-uitele-semin-k-teorii-a/>
5. SVOJANOVSKÝ, P. a V. ŠVEC. *Sebereflexe jako pomocník učitele* [online]. 2014 [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://karsysped.ped.muni.cz/skolni-pedagogika/pro-zacatecniky/sebereflexe-jako-pomocnik-ucitele/>

6. WEGNER, C., P. WEBER a S. OHLBERGER. *Korthagen's ALACT model: Application and modification in the science project "Kolumbus-Kids"*. Themes in Science & Technology Education [online]. 2014, 7(1), 19-34 [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131057.pdf>
7. ZVONEK, A. *Sluchově postižení pedagogové dříve a dnes* [online]. 2007 [cit. 2022-03-24]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/198/3-sluchove-postizeni-pedagogove-drive-a-dnes>

Zákony a vyhlášky:

1. Sbírka zákonů č. 367/2011. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/372793/zakon_367_2011.pdf/1da86ec5-9023-4d12-c2ff-3e13821a17ed
2. Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: <file:///C:/Users/HP/Downloads/skolskyzakon-1.2.2022.pdf>
3. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném do 31.8.2017. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
4. Zákon č. 155/1999 Sb., o důchodovém pojištění. Příručka pro personální agendu a odměňování zaměstnanců [online]. 2022 [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_155_1995
5. Zákon č. 384/2008 Sb. Zákony pro lidi [online]. 2022 [cit. 2022-01-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>
6. Zákon o pedagogických pracovnících. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

Internetové zdroje:

1. Jazyky a komunikace neslyšících. Filozofická fakulta: Univerzita Karlova [online]. [cit. 2022-02-21]. Dostupné z: <https://www.ff.cuni.cz/prijimaci-rizeni/studijni-obory/bakalarske-obory/jazyky-komunikace-neslysicich/>
2. Kvalifikační předpoklady. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů [online]. [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/kvalifikacni-predpoklady>
3. O nás. Tichý svět: Nasloucháme neslyšícím [online]. [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: <https://www.tichy Svet.cz/o-nas>
4. Rozdíl mezi inkluzí a integrací. Inkluze [online]. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://inkluzi.webnode.cz/rozdil-mezi-inkluzi-a-integraci/>
5. Typy sluchových vad. Kochlear [online]. [cit. 2021-12-15]. Dostupné z: <http://www.kochlear.cz/rs/print.php?t=66>
6. Výtvarná dramatika pro Neslyšící – katalog oborů JAMU. Informační systém JAMU [online]. [cit. 2022-02-21]. Dostupné z: <https://is.jamu.cz/obory/61>

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru k bakalářské práci

Příloha 2 – Otázky pro rozhovor

Příloha 3 – Rozhovor

Otázky pro rozhovor

Pohlaví

Věk

Sluchové postižení – vrozené/získané

Pracovní pozice

1. Mohu se zeptat, jaké máte vzdělání?
2. Myslíte si, že má Vaše vzdělání vliv na Vaše sebepojetí? Na to, jak se vnímáte v rámci pracovního uplatnění?
3. Co Vás přivedlo k tomu stát se učitelem/asistentem pedagoga/vychovatelem? Proč jste se stal/a učitelem/asistentem pedagoga/vychovatelem?
4. Jak dlouho tuto profesi vykonáváte? Jak dlouho tuhle práci děláte?
5. Myslíte si, že má délka praxe vliv na to, jak se vnímáte? Díváte se na sebe jinak, než když jste nastupovala do zaměstnání?
6. Měl/a jste více zaměstnavatelů? Pracoval/a jste na jiné škole? Pokud ano, bylo to na stejné pracovní pozici (dělal/a jste také učitele/asistenta pedagoga/vychovatele)?
7. Jak dlouho jste zaměstnán/a na této škole? Jak dlouho pracujete na této škole?
8. Přemýšlel/a jste někdy nad otázkou: „Kdo jsem?“ – z pracovního hlediska? Tedy jaký/á jste učitel/ka, asistent/ka pedagoga, vychovatel/ka? Přemýšlel/a jste o tom, jak Vás vidí ostatní? Jaký/á jste pro ostatní (kolegy, rodiče, žáky)?
9. Používáte při své práci sebereflexi? Tedy to, jestli přemýšlíte o tom, co se žáky, dětmi budete dělat? Připravujete si plán na jednotlivé hodiny, dny? Vedete si například nějaké záznamy, deník, pokládáte si otázky (Povedlo se mi to, co jsem si naplánovala? Splnili žáci vše, rozuměli všemu?), ptáte se kolegů, žáků na názor? Kladete si otázky, zda jste všechno udělal/a správně? Hodnotíte zpětně svoji práci?
10. Pokud ano, využíváte ji často nebo jen náhodně?
11. Existují nějaké způsoby, jakými se ve své práci zdokonalujete, co Vás posouvá vpřed (další vzdělávání, kurzy)?
12. Naplňuje Vás Vaše práce? Je Vám Vaše povolání koníčkem?
13. Co Vás na práci baví?

14. Je něco, co Vás naopak nebaví?
15. Cítil/a jste se někdy na pokraji svých sil?
16. Pokud ano, jak jste se s tím dokázal/a vyrovnat? Co Vám pomohlo?
17. Daří se Vám dosahovat cílů, které si v práci dáte?
18. Pokud se objeví pracovní problém, myslíte si, že ho dokážete vyřešit?
19. Mohou Vám pomoci Vaši kolegové? Když nevíte, poprosíte je o radu?
20. Spolupracujete s kolegy?
21. Jak snášíte, když Vám někdo řekne, že jste v práci udělali chybu? Dobře/špatně?
22. Jste ve své práci důsledný/á? Trváte na tom, aby žáci splnili zadané úkoly? Když si řeknete, že uděláte danou věc, činnost, uděláte ji?
23. Jaké výsledky Vaší práce jsou pro Vás důležité? Jste spokojen/a s Vašimi pracovními výsledky? Ano, ne, hodně, málo?
24. Jak důležitá je pro Vás pochvala od okolí?
25. Pokud uděláte chybu v zaměstnání, jak se cítíte? Nebo jak se zachováte?
26. Je něco, co víte, že byste chtěl/a na své práci změnit?
27. Pokud ano, jste ochotný/á pro změnu něco udělat? (Dále se vzdělávat, naučit se něco nového?)
28. Myslíte si, že jste žákům přínosem, vzorem?
29. Jak si myslíte, že Vás žáci vnímají? (Mají Vás rádi, je s Vámi zábava, myslí si, že jste přísný/á?)
30. Má to vliv na to, jak se cítíte ve své práci?
31. Jaký/á si myslíte, že jste Vy?
32. Jak se cítíte v kolektivu kolegů, se kterými musíte nejvíce spolupracovat?
33. Cítíte se být z hlediska věku přijímáni do kolektivu? Máte starší i mladší kolegy? Jste přijímán/a do kolektivu? Nebo se cítíte spíše na okraji?
34. Na škole jsou jak pedagogičtí pracovníci se sluchovým postižením, tak také bez sluchového postižení. Myslíte si, že je rozdíl v tom, jak k sobě z pracovního hlediska přistupujete?
35. Líbí se Vám vztahy mezi lidmi v práci?
36. Májí na Vás vliv vztahy na pracovišti, mezi kolegy?

Příloha 3 – Rozhovor

Rozhovor – V.

P: „První otázka je, vím, že to je nezdvořilé, kolik Vám je let?“

V: „Kolik si myslíte? Zahrajeme si takovou hru.“

P: „Tak 35?“

V: „Ne, ne, ne. To je mi víc. O deset let víc – 45.“

P: „Na jaké pracovní pozici pracujete?“

V: „Jsem učitelka, vlastně už druhým rokem. Několik let jsem pracovala jako asistentka.“

P: „Můžu se zeptat, jaké máte vzdělání?“

V: „Magisterské.“

P: „Bylo studium na vysoké škole náročné?“

V: „Je to vysoká škola v Olomouci. Byla jsem dříve bakalářkou a vlastně magisterské studium jsem si dodělala tělesnou výchovou. Na dojíždění to náročné bylo, jinak to bylo studium asi jako pro kohokoliv jiného.“

P: „Myslíte si, že má Vaše vzdělání vliv na to, jak se vnímáte v rámci pracovního uplatnění?“

V: „Myslím si, že ano. Asi je to i tím, že jsem dříve byla asistentkou a nyní jsem pedagožkou.“

P: „V čem si myslíte, že je to jiné?“

V: „Mám teď větší svobodu, jestli to tak můžu říct. Prostě sama vedu hodinu.“

P: „Takže samu sebe vidíte jinak, než když jste dělala asistentku?“

V: „Určitě. Pro mě je to zábavnější práce.“

P: „Je třeba více motivující“

V: „Ano, víc vidím výsledky práce.“

P: „Když jste změnila pracovní místo, tak došlo k určitým změnám, ale cítila jste změny, i když jste dělala asistentku, nebo teď jako paní učitelka?“

V: „**Ano**, je velký rozdíl v práci asistenta a učitele. Jako učitelka, ano, jsou rozdíly. Musela jsem dát laťku dolů někde.“

P: „Rozumím, děkuju.“

P: „A jste ve své práci třeba méně důsledná?“

V: „**Ne**, to bych neřekla. Nastavím tu laťku a je to.“

P: „Co Vás přimělo k tomu stát se učitelkou?“

V: „Odmalička jsem chtěla být učitelkou. Přála jsem si učit neslyšící děti, a to se mi povedlo.“

P: „Jaká jste si myslela, že ta práce bude? Představovala jste si ji stejně, nebo trochu jinak?“

V: „Dávno – přála jsem si vyučovat, narážela jsem na určité bariéry, že nemůžu být učitelka, že můžu být maximálně asistentkou, takže jsem tak nějak bojovala. Poté jsem otěhotněla, vrátila jsem se zpátky do práce a ztratila jsem veškerou motivaci. Pak jsem se teda rozhodla jít studovat dál a byl problém, že tady (na škole) nebyly pedagožky, takže jsem se nakonec teda přihlásila na tu pozici. Ale představa dávno byla samozřejmě odlišná. Ta cesta byla samozřejmě složitá. Vlastně ve 45 letech jsem se stala učitelkou.“

P: „Měla jste více zaměstnavatelů, nebo učíte, byla jste asistentkou stále na této škole?“

V: „Neměla. **Tady pracuji už 23 let**. Byla tam tedy nějaká pauza kvůli mateřství, ale pracuji **stále na této škole**.“

P: „Přemýšlela jste někdy nad tím, jaká jste učitelka?“

V: „**Určitě. Určitě, samozřejmě**. Jako **asistentka** jsem k tomuto přistupovala **pasivně**, ale jako **pedagožka samozřejmě** na sebe ten náhled mám. **Přemýšlím o tom**, jak učím, jestli splňuji cíle, které chci dětem předat, takže určitě jo. Přemýšlím o tom.“

P: „Takže ve své práci používáte sebereflexi? To, jestli se Vám všechno daří splnit, plánujete, co s dětmi dělat?“

V: „Ano. Samozřejmě musím jako pedagog, bez toho by ta práce vlastně nebyla efektivní, takže je to potřeba.“

P: „Připravujete se pravidelně každý den?“

V: „Ano. Ještě samozřejmě záleží, co je nějaký tematický plán, vždycky samozřejmě něco musím připravit. Samozřejmě záleží také i na knihách, které materiály jsou vhodné pro neslyšící. Pokud ne, musím ten úkol přizpůsobit nebo zjednodušit. Hledám hodně v materiálech, které by se hodily pro neslyšící, ale učím teda tělesnou výchovu, tak tam to tolik náročné není na přípravu. Ale v jiných předmětech ano.“

P: „Probíráte jednotlivé kroky Vaší práce s kolegy?“

V: „Někdy ano. Záleží podle situace.“

P: „A přemýšlíte nad tím, jestli jste všechno udělala, tak jak jste chtěla, jestli to bylo správně?“

V: „Ano, ale zase podle situace.“

P: „Vedete si o tom nějaké záznamy?“

V: „To ne.“

P: „Je to tedy jen občas.“

V: „Ano.“

P: „Jsou nějaké způsoby, např. kurzy, kterými se zdokonalujete ve své práci?“

V: „Hlásila jsem se, škola nám to ale odmítla proplatit ohledně tlumočení, takže v tomhle je to pro nás obtížné. Objednávala jsem si online školení, online webinář, to se nám nepovedlo zajistit kvůli tlumočení, takže se to nakonec zrušilo.“

P: „Naplňuje Vás Vaše práce?“

V: „Bylo období, kdy jsem byla zoufalá. Cítila jsem prostě, že se mi nedaří. Bylo to krátké období. Pak jsem se samozřejmě přemístila na roli pedagoga a je to dobrý. Ale bylo období, kdy jsem z toho byla nešťastná. Nakonec jsem se teda přihlásila na magisterské studium, to se mi teda podařilo vystudovat. Kdybych nevystudovala, tak bych odsud asi odešla a dělala bych uklízečku.“

P: „Takže Vám k tomu dostat se z tohoto problému pomohlo **studium?“**

V: „**Ano**.“

P: „Co Vás na Vaší práci baví?“

V: „1. Je to tělesná výchova. **Motivovat děti k pohybu**, to je důležitý a 2. mám radost, když třeba něco vyprávím a děti se zajímají, ptají se na doplňující otázky, tak to mi dělá opravdu největší radost jakoby **motivovat ty děti k tomu, aby se doptávaly, tak to mě naplňuje**.“

P: „A co Vás naopak nebaví, tedy pokud něco je?“

V: „**Papírování**. To je opravdu nejhorší, co může být. Já mám teda ještě třídu, která je jakoby sociálně problematická, takže je těch formulářů a papírů je strašně moc, takže to mě opravdu nebaví.“

P: „Daří se Vám v práci dosahovat cílů, které si dáte?“

V: „No já mám první třídu. Když si vzpomenu, co jsem předtím všechno měla. Takže musím zmírnit svoje cíle, protože ty děti nejsou ze sociálně dobrého prostředí, takže jsem svoje cíle trochu snížila a postupně se mi je **daří naplňovat**.“

P: „Když se v práci objeví nějaký problém, dokážete ho vyřešit?“

V: „Co myslíte konkrétně?“

P: „Třeba pokud dojde k nějakému problému mezi dětmi.“

V: „**Samozřejmě** se to snažím vyřešit. Například mi říkají děti ohledně situací, které se dějí na internátě, které já samozřejmě nevidím, takže to nedokážu řešit, ale snažím se nějak spolupracovat na tom řešení. Nechci, aby se děti trápily.“

P: „Takže spolupracujete s kolegy.“

V: „**Ano, spolupráce** je s **vychovateli** výborná. Tedy s těmi, kteří mají konkrétně moje děti. Ta spolupráce je výborná. Náhodou se něco stane, hned si zavoláme skrze videohovor a řešíme tu situaci. Takže já hned o té situaci vím. Ví, co se stalo. Ta spolupráce je ze strany vychovatelů perfektní. Všechny děti, které mám, jsou na internátě, takže proto. A co se týče rodin a spolupráce s rodiči, tak tam je dobrá. S neslyšícími rodiči komunikujeme –

píšeme si zprávy. Se slyšícími rodiči, tam je to tak, že ti více komunikují s kolegyní, se zástupkyní ředitele.“

P: „Jak snášíte, když Vám někdo řekne, že jste udělala pracovní chybu? Pokud k tomu tedy někdy došlo.“

V: „Jo, ta situace se určitě stala. Já to přijmu, snažím se to napravit. Samozřejmě je to vnitřně hodně bolestivé. Bojuji s tím. Ale snažím se na to podívat z druhého úhlu pohledu, nebo z toho pohledu daného člověka. Ale samozřejmě nikdo z nás není perfektní a každý se učí svými chybami.“

P: „Děkuji.“

P: „Jste ve své práci důsledná? Trváte na tom, aby žáci plnili zadané úkoly?“

V: „Jo, samozřejmě. Snažím se. Dříve jsem se snažila asi víc. Poté jsem z toho padala, protože ono to vyčerpává. Ale snažím se to nějak vyvážit, aby ta motivace souvisela i s naplněním toho cíle.“

P: „Je pro Vás důležitá pochvala od okolí nebo nadřízených?“

V: „Ano. Samozřejmě nemusí mě chválit před davem lidí, ale jsem ráda za to, že mi někdo poděkuje.“

P: „Je něco, co víte, že byste chtěla na své práci změnit?“

V: „Co myslíte jako změnit přesně?“

P: „Například změnit způsob ve výuce, přístup k dětem.“

V: „Zatím mi stačí, aby atmosféra mezi kolegy byla dobrá, ty děti to vycítí a poté ta spolupráce sama o sobě funguje. To je to nejdůležitější, aby ta atmosféra s kolegy byla v pořádku. To je pro mě nejdůležitější, protože ty děti to vidí a reagují na to.“

P: „Co například další studium?“

V: „Ne, v současné době ne. Pouze třeba nějaké přednášky.“

P: „Myslíte si, že jste pro děti vzorem?“

V: „Snažím se být vzorem. Samozřejmě pro neslyšící skupinu dětí (pozn. na škole jsou i děti bez sluchového postižení).“

P: „Jak si myslíte, že Vás děti vnímají?“

P: „Já si myslím, že mě děti vnímají pozitivně, je to asi i díky tomu jazyku, že se se mnou domluví. Je pravda, že se mi i některé děti chodí svěřovat, protože používáme stejný komunikační jazyk. Takže mě vnímají pozitivně.“

P: „Má to vliv na to, jak se v práci cítíte?“

V: „Určitě ano. Dobré vztahy s dětmi, žáky jsou pro mě velmi důležité.“

P: „Jaká je spolupráce s jejich rodiči?“

V: „Samozřejmě záleží. Každý je jiný. Mám hodně sociálně problémových rodin.“

P: „Jak se cítíte v kolektivu ostatních kolegů, se kterými spolupracujete?“

V: „No, cítím se tak jakoby stranou. Samozřejmě se pozdravíme, řekneme si, jak se máš, ale většinou bývám tak jako stranou sama. Nezapojuji se, nebo nebývám zapojována, nevím, jak to říct. Asi jsem v tomhle i já víceméně pasivní. Nesnažím se o to začlenit se, být v kolektivu. Ale chci, aby ta atmosféra byla klidná. Snažím se jako nevidět neslyšet.“

P: „Jak to vnímáte z hlediska slyšících a neslyšících kolegů?“

V: „Tak tady ve škole na základní škole mám tři neslyšící kolegyně, takže samozřejmě k těm mám nejbliž. S ostatními je to tak, že se pozdravíme, co je potřeba řešit řešíme.“

P: „Líbí se Vám vztahy mezi lidmi ve škole – obecně? Stačí ano, ne.“

V: „Hm. Ne.“

P: „Děkuju.“

P: „A z hlediska věku? Já si myslím, že já bych neměla takovou autoritu jako vy.“

V: „Asi to nejde úplně říct. Ale když jsem byla mladá, tak jsem cítila, že se mi starší kolegyně snaží předávat jejich zkušenosti, názory. Já jsem to nějak přijímala. Je to důležité mít i starší kolegy, kteří Vám vlastně jako mladému pedagogovi předávají zkušenosti.“

P: „Takže si i nyní necháváte poradit?“

V: „**Ano**, když si s něčím nevím rady, tak se jdu zeptat a jsem ráda, že ony (pozn. Kolegyně) už tu zkušenost mají. Takové ty babské rady. Rozumíte mi, co tím chci říct. Z mého pohledu jde mladší a starší člověk v kolektivu dohromady. A i já chodím do starších kolektivů.“

P: „A když si někdo z mladších přijde pro radu k Vám, poradíte?“

V: „**Samozřejmě**, když za mnou někdo přijde, já tu zkušenost mám, tak ráda poradím, ale zase nechci nikoho do ničeho nutit, vnucovat mu názory.“