

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta



Katedra andragogiky a vzdělávání dospělých

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

KOMPETENČNÍ MODEL UČITELE NA ŠKOLE PRO ŽÁKY  
S MENTÁLNÍMI PORUCHAMI

THE COMPETENCE MODEL OF THE SCHOOL TEACHER FOR PUPILS  
WITH MENTAL DISORDERS

Vedoucí práce: Ing. Lucie Paulovčáková, Ph.D., MBA

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Kompetenční model učitele na škole pro žáky s mentálními poruchami potvrzuji, že jsem ji vypracoval 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 20.2.2020

# *NÁZEV BAKALÁŘSKÉ PRÁCE:*

## KOMPETENČNÍ MODEL UČITELE NA ŠKOLE PRO ŽÁKY S MENTÁLNÍMI PORUCHAMI

### *Abstrakt*

Tématem práce je kompetenční model učitele na škole pro žáky s mentálním znevýhodněním. Cílem práce je zjistit, jaký kompetenční model by měl mít učitel, aby smysluplně rozvíjel klíčové kompetence žáka s mentálním znevýhodněním a zároveň snižoval riziko „burn out“ syndromu. Jedno z nejnáchylnějších povolání, co se týká tendenci k vyhoření, je pedagog žáků s mentálním znevýhodněním. V neposlední řadě má práce za cíl zkoumat, jakými vhodnými prostředky rozvíjet osobnost pedagoga. Má-li to být vhodný výběr z nabídky DVPP pro zkvalitňování žádoucích kompetencí nebo naopak výběr takových kurzů, které rozvíjejí osobnostní růst pedagoga nebo snad naprosto odlišné aktivity, směřující spíše k relaxačním technikám? Zastoupením všech jmenovaných aktivit v portfoliu DVPP by mělo docházet k obohacení kompetenčního modelu učitele o specifické kompetence pro výuku žáků s mentálním znevýhodněním a vyšší odolnosti vůči syndromu vyhoření. Práce pojednává o vlivu osobnostních charakteristik učitele na jeho psychickou rovnováhu a také jak tuto rovnováhu nastolit v běžném každodenním životě. Vliv jeho soft skills na utváření lidských, občanských kompetencí žáka. Zkoumá, jak často dochází k interakci mezi učitelem a žákem na bazální úrovni komunikace. Hledá odpovědi na otázky týkajících se vlivu osobnostního nastavení na výsledky práce. Z personalistického hlediska odráží nutnost DVPP v dalším rozvoji osobnosti a odolnosti vůči stresu.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** Klíčové kompetence, kompetence, mentální znevýhodnění, sociální kompetence, syndrom vyhoření

## *TITLE OF THE BACHELOR'S THESIS:*

THE COMPETENCE MODEL OF THE SCHOOL TEACHER FOR PUPILS WITH MENTAL DISORDERS

### *Abstract*

This bachelor's thesis deals with the competence model of the school teacher for pupils with mental disorders. The aim of the thesis is to find out which competency model the teacher should have to develop meaningfully the key competencies of the mentally handicapped pupil. One of the most discriminating professions in terms of burnout tendency is the educator of pupils with mental disabilities. Last but not least, the work aims to examine with what means to develop the personality of the teacher. Should it be appropriate to choose from the DVPP offer to improve the desired competencies or, on the other hand, to choose courses that develop the personality growth of the teacher or perhaps totally different activity, rather directed towards relaxation techniques? Representing all these activities in the DVPP portfolio should enrich the competency model of the teacher with specific competences for teaching pupils with mental disabilities and higher resistance to burnout syndrome. The thesis deals with the influence of the personality characteristics of the teacher on the mental balance and also how to establish this balance in everyday life. The influence of his soft skills on the formation of the pupil's human, civic competencies. It examines how often the teacher-pupil interaction occurs at basal level of communication. Looks for answers to questions about the influence of personality settings on work results.

**KEYWORDS:** Burn out syndrome, competence, key competencies, mental disorders, social competencies

## Obsah

Úvod .....	7
1 Východiska pro oblast odborného školství a odborného vzdělávání.....	8
1.1 Vytvoření podpory pro inkluzivní vzdělávání na středních školách .....	8
1.2 Podpora pedagogických pracovníků v rozvoji formativního hodnocení.....	9
1.3 Cíl práce.....	10
2 Kompetence a kompetenční model učitele .....	11
2.1 Kompetence.....	11
2.2. Evropský rámec klíčových kompetencí .....	14
2.3 Sociální kompetence .....	14
2.4 Školská soustava .....	15
2.5 Rizikové faktory vyhoření.....	15
2.6 Protektivní faktory.....	16
3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami .....	17
3.1 Klasifikace mentálních poruch.....	17
3.2 Typy mentálního postižení.....	18
4 Metodologie výzkumného šetření.....	19
4.1 Teoretická východiska metodologie výzkumného šetření.....	19
4.2 Vlastní výzkumné šetření.....	20
4.3 Vymezení objektu šetření.....	22
4.4 Návrh otázek.....	22
4.5 Návrh třídění dat.....	23
5 Výstupy šetření.....	23
5.1 Analýza rozhovorů s řediteli škol .....	23
5.2 Diskuze .....	26
5.3 Rozbor elektronických dotazníků a vyhodnocení odpovědí .....	26
5.4 Souhrnná analýza elektronického dotazníku.....	27

5.5 Výstupy šetření z elektronického dotazníku .....	27
6 Návrhy a doporučení .....	29
Závěr – cíl a výzkumné předpoklady .....	29
Seznam informačních zdrojů.....	30
Přílohy .....	32

# Úvod

V současné době se české školství nachází ve velmi těžké situaci. Najednou vychází velmi zřetelně najevo, jakou chybou bylo poskytnout každému možnost vysokoškolského vzdělání. K tomu je zapotřebí mít studijní předpoklady, což by uchazeči měli stvrdit maturitní zkouškou. Jednotná maturita z českého jazyka a matematiky ukázala, že by zkouškou dospělosti prošla pouhá větší polovina studentů středních škol. Najednou se ukázalo, že velká část žáků nedosáhne, nemá akademické znalosti, a tudíž by neměla být přijímána, na vysoké školy. Jenže tato přílišná demokratizace vzdělávacího systému měla za následek další těžko napravitelné chyby, jako je odliv žáků z odborného školství, což se rázem ukazuje na nedostatku kvalifikovaných řemeslníků. Jelikož se školy financují na základě normativů, učňovské školství je dlouhodobě výrazně podfinancované. Chybí odborné dílny, zázemí pro kvalitní výuku, zkušenosti a renomovaní učitelé odborných předmětů... Základní školy se topí v mezinárodních srovnávacích šetřeních a koukají, kde by svou školu posunuli v hodnocení kvality vzhůru žebříčkem. Zapomíná se na kritické myšlení a mediální gramotnost, na význam slova hodnota, život v rámci skupiny, sociální a emocionální inteligenci, jediné směřovat je biflování. Změna kurikula, o které se hovoří a hovoří, je v nedohlednu. Není člověka, který by měl vizi, kam české školství posunout. Kam se poděla prestiž a jak to, že v severských zemích to jde? Společně se špatně uchopenou inkluzí je školství v největší krizi od jejího vzniku. Jelikož není toliko odborné literatury, která by se tímto problémem zabývala, vycházel jsem především z předpokladů a výzkumu v *Kompetencích ve vzdělávání* (Veteška a Tureckiová, 2008). Cílem práce je zjistit, jakým způsobem může pedagog rozvíjet sociálně kompetentního žáka, respektive jaký kompetenční model by měl mít učitel, aby smysluplně rozvíjel klíčové kompetence žáka s mentálním znevýhodněním. Položil jsem si výzkumné otázky, které mě zajímají z praktického hlediska, ne totiž každý učitel umí pracovat s mentálně postiženými žáky. Předpokládám, že takový učitel musí potlačit své ambice a ponořit se do světa bez elit. Proto jsou výzkumné otázky takovéto: „Jaký kompetenční model je vhodný pro učitele žáků s mentálním znevýhodněním?“ a „Jaké kompetence posilovat, aby nedocházelo u pedagogů k syndromu vyhoření?“ Metody vedoucí šetření k naplnění cíle jsou osobní kontakt s řediteli, psychology a pedagogy a v neposlední řadě dotazování se širokého spektra učitelů učňovského školství. V teoretické části je velmi důležité právní ukotvení mentálního znevýhodnění i jeho důsledky pro uplatnění na trhu práce.

# 1 Východiska pro oblast odborného školství a odborného vzdělávání

Téma práce se dotýká učňovského školství, i když s přesahem do všech pedagogických oborů. Kompetence a kompetenční model jsou do jisté míry personalistickou agendou. Syndrom vyhoření je pedagogicko-psychologickou parketou a míra zatížení žáků s mentálním znevýhodněním je zas otázka začlenění se do společnosti, nechci říkat inkluze. Pozornost si práce zaslouží i z hlediska uplatnění na trhu práce. Společnost se potýká s nízkou mírou uplatnění takto znevýhodněných jedinců. Práce také operuje s pojetím míry zatížení u kompetencí, které jsou do jisté míry vhodné a důležité. Nemůžeme ovšem požadovat po našich klientech, aby kompetence přejímali komplexně. Musíme je upravovat tak, aby byly co možná nejvíce jednoduché. Jakými metodami a indikátory je možné hodnotit kompetence dospívajících i dospělých mentálně znevýhodněných jedinců? Opět se bude jednat o metody, které budou založené na otevřenosti a solidaritě, nikdy nebudou tak přísné, jako ty ze středních škol.

## 1.1 Vytvoření podpory pro inkluzivní vzdělávání na středních školách

Cílem je poskytnout podporu pro inkluzivní vzdělávání na středních školách s cílem snížit riziko předčasných odchodů ze vzdělávání, a zlepšit úspěšnost při přechodu na trh práce u žáků se SVP. Jednou z priorit Krajských akčních plánů rozvoje vzdělávání (KAP) bude inkluzivní vzdělávání na středních školách. Pro zajištění této aktivity bude krajům zajištěna podpora systémového projektu IPs „Podpora KAP“, jejichž úkolem bude zmapovat podmínky škol pro realizaci inkluzivního vzdělávání na středních školách a podpořit a pomoci organizovat spolupráci středních škol a ostatních subjektů v krajích, které podporují inkluzi (ŠPZ, školy jako příklady dobré praxe, NNO, vzdělávací organizace, sociální služby, ostatní služby pro zajištění podpory absolventa se SVP při přechodu do práce a při zaučování na pracovišti). Součástí řešení může být i zahájení jednání se zaměstnavateli o vymezení adaptačního období pro žáky, kteří nastoupí do prvního zaměstnání. (Strategie vzdělávání 2020)

Na programu konference „Společně pro úspěch našich škol“ pořádanou MAP Říčansko bylo na pořadu mnoho přednášek a workshopů, většina z nich byla zaměřena na rozvoj základních škol. Ani jedna nepojednávala o spolupráci základních a středních škol na vhodném výběru dalšího vzdělání. Jedna z pozitivních tezí celé konference byla, jak se podařilo zvládnout „baby boom“ ve středočeském kraji a zvýšit kapacitu základních škol v regionu. Nikdo se neřekl do dob nadcházejících. Je systém středního školství připraven na zvyšující se počty studentů? Dělá



se bohužel málo pro to, aby nabídka škol pro vycházející ročníky byla co možná nejrozmanitější.

*„Chceme-li objektivně hodnotit stav a výsledky českého systému odborného vzdělávání, museli bychom hodnocení založit také na komplexním srovnání českého systému se zahraničními systémy. A zde existuje velká potíž: nejsou k dispozici komparace, u nás ani v zahraničí, které by srovnávaly české odborné vzdělávání se systémy odborného vzdělávání v různých zemích, a to s komplexním přístupem.“ (Průcha, 2019)*

Jedna taková komparativní studie vyšla v rámci projektu „Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj“ (KIPR), která zohledňuje žáky se sociálním znevýhodněním. Jedná se sice o široký pojem, ale jak v kapitole mentálních poruch dokládám, mentálně znevýhodnění jedinci velice často pocházejí z prostředí sociálně ostrakizovaného. Tento projekt si dává za úkol shrnout míru podpůrných opatření pro sociálně znevýhodněné žáky a srovnat výsledky vzdělávání u sociálně znevýhodněných a ostatních žáků ZŠ. *„Pro pedagogy znamená vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním potřebu hledat efektivní didaktické metody, získat čas na individuální práci s těmito žáky během výuky, přizpůsobovat očekávání a učební plány možnostem žáků, vyšší pozornost a úsilí věnovat jednání s rodiči a tématu akceptace školy jako takové. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním staví pedagogy do řady náročných, nejednoznačných a nezřídka i konfliktních situací, které se zdaleka netýkají jen školy a které často škola sama o sobě nemůže uspokojivě vyřešit. Mimořádně náročnou situací může být vzdělávání i pro samotné žáky, kteří někdy musí ve škole překonávat překážky vyplývající z obtížných životních podmínek, nebo se také dostávají do konfliktních situací vyplývajících z nároků či nabídek školy na straně jedné a odlišných možností, postojů a dalších okolností v rodině či společnosti na straně druhé.“ (KIPR)*

*„V dokumentu OECD Education Indicators in Focus (2015) se o tom výstižně konstatuje: Odborné vzdělávání a příprava bylo v minulosti opomíjeno a marginalizováno v politických diskusích, často bylo zastíňováno silným důrazem na všeobecné vzdělávání. Teprve v současnosti se ve stále větším počtu zemí rozpoznává zásadní důležitost kvality odborného vzdělávání a profesní přípravy pro ekonomický rozvoj.“ (Průcha, 2019)*

## **1.2 Podpora pedagogických pracovníků v rozvoji formativního hodnocení**

Inkluzivní vzdělávání klade nároky na pedagogické pracovníky nejen ve volbě obsahu, rozsahu a podpůrných opatření pro rozvoj vzdělávacího potenciálu každého žáka. Zásadní je také formativní hodnocení žáků - sledování pokroku každého žáka oproti stanoveným vzdělávacím cílům a poskytování pozitivní zpětné vazby. To umožňuje zažít úspěch každému žákovi, rozvíjí

jeho sebedůvěru a motivuje k dalšímu učení. Formativní hodnocení je v inkluzivní třídě také důležitým prvkem spravedlivého hodnocení. (Strategie vzdělávání 2020)

Rád bych zde zmínil jeden projekt, který se mi zdá smysluplný a který právě probíhá v Karlovarském, Ústeckém, Plzeňském a Středočeském kraji. Projekt Zavádění formativního hodnocení na základních školách je realizovaný Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy a vzdělávací organizací EDUkační LABoratoř. Podporuje učitele v rozvoji jejich dovedností v oblasti efektivní zpětné vazby. (Formativně, 2020)

Dle webu formativně.cz: „*U formativního hodnocení totiž nejde pouze o zpětnou vazbu, ale o celkovou koncepci pedagogické práce, kterou v základu můžeme rozdělit do pěti strategií: cíle učení a kritéria úspěchu, třídní diskuse a důkazy o učení, poskytování zpětné vazby, vzájemné hodnocení žáků a sebehodnocení žáků.*

*Každá strategie obsahuje množství konkrétních nástrojů, ze kterých učitel volí ty nejvhodnější do své praxe. Neexistuje však zaručený návod, jak na to, ačkoliv se s podobným požadavkem se ze strany učitelů setkáváme poměrně často. Kdo někdy učil, ví, že do procesu vzdělávání vstupuje nespočet proměnných a fakt, že jste měli s konkrétní aktivitou úspěch v jedné třídě, neznamená, že ho budete mít v jiné třídě znovu. S tím zcela zásadně souvisí porozumění tomu, jakým způsobem na žáky techniky působí, v čem jsou formativní a kdy a proč je aplikovat. Bez toho nemůže formativní hodnocení ve škole fungovat.“*

Zatím formativní hodnocení nepatří k základním kompetencím učitele, ale jistě v budoucnu nastane doba, kdy bude jednou z klíčových. Rád bych, aby se stala součástí cíle této práce, ale jsem si vědom toho, že změna je běh na dlouhou distanci.

### **1.3 Cíl práce**

Cílem práce je navrhnout vhodný kompetenční model učitele, vyhodnotit stávající stav na odborných školách a navrhnout účelně zaměřené vzdělávací programy pro učitele.

## 2 Kompetence a kompetenční model učitele

### 2.1 Kompetence

*„Kompetence - jedinečná schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“* (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 27)

*„Syndrom vyhoření je stav extrémního vyčerpání, vnitřní distance, silného poklesu výkonnosti a různých psychosomatických obtíží“* (Kallwass, 2007, s. 9)

*„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.“* (Valenta, Müller, 2003, s.14 )

Podle Průchy a Vetešky (2014, str. 72-73) je další vzdělávání pedagogických pracovníků celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělávání. Dle § 24 z. č. 563/2004 Sb. mají pedagogičtí pracovníci během své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání. Toto další vzdělávání se může absolvovat ve dvou formách, a to buď samostudiem anebo studiem ve vzdělávacích zařízeních s akreditací MŠMT.

*„Pojem kompetence a kompetenční přístup se začal objevovat v Americe v souvislosti s výzkumem pilotů ze kterého vyplývalo, že pracovní místo by mělo být analyzováno dle identifikace klíčových požadavků na ně.“* (Kubeš, Spillerová & Kurnický, 2004, s. 19). Za zakladatele kompetenčního modelu považujeme D. McClellanda, který článkem *Testing for Competence rather than for Intelligence* z roku 1973, kde vyvracel přístup založený na inteligenci. Mezi odborníky, do té doby, než vyšel jeho článek, se považovala za nejlepší ukazatel úspěchu v pracovním životě právě inteligence. McClelland si dovolil nesouhlasit, dokonce označil tento model za diskriminační a předložil právě model kompetenční. (Kubeš, Spillerová & Kurnický, 2004, s. 20).

Jako *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“*, jí definují Veteška a Tureckiová (2008, s. 27).

Zde je zmíněna motivace jako důležitý faktor kompetenčního modelu. Z vlastní zkušenosti vím, že motivace je jednou z nejdůležitějších součástí lidského jednání. Za základní kompetence potřebné pro úspěšné fungování člověka ve společnosti považujeme klíčové kompetence. Klíčové kompetence jsou takové kompetence, které patří v životě jedince mezi ty účelné a z hlediska evoluce ty potřebné.

Pojem klíčové kompetence zavedli Belz a Siegrist (In: Veteška & Tureckiová, 2008, s. 49) a rozdělili je na sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod. Jako sociální kompetence uvádí kooperativnost, komunikativnost, schopnost práce v týmu a schopnost čelit konfliktním a stresovým situacím. Jako kompetence ke vztahu k vlastní osobě považuje kompetentní zacházení se sebou samým, být svým vlastním pánem, umět vědomě rozvíjet vlastní hodnoty, být schopný reflektovat sám sebe a dále se rozvíjet. Jako kompetence v oblasti metod udává plánovitě se zaměřovat na cíl, uplatňovat odborné znalosti, vypracovávat tvořivé řešení, strukturovat a klasifikovat nové informace, přezkoumávat je v zájmu žádoucích inovací a změn, dále zvažovat šance a rizika, či dávat věci do kontextu, souvislostí. (Belz et Siegrist 2015).

V oblasti vzdělávání mentálně znevýhodněných žáků není možné přenášet kompletní kompetenční modely. Vhodným výběrem kompetencí a jejich zdokonalování, jak u žáků, tak při vzdělávání dospělých by mělo docházet k občanskému uvědomění všech zúčastněných.

Buiskoolův model (Buiskool et al. 2010, s. 11), který je tvořen třemi prvky: *„První vrstva uvádí činnosti vzdělavatelů dospělých, celkem se jedná o 13 činností pro ně typických, a to hodnocení vzdělávacích potřeb, příprava kurzů, usnadnění učení, sledování a hodnocení, poradenství a vedení, vývoj programů, finanční řízení, řízení lidských zdrojů, celkové řízení, marketing a PR, administrativní podpora, ICT podpora, zastřešující činnosti.“*

*„Další vrstva představuje souvislosti, kontext ve vzdělávání dospělých, který je závislý na různých faktorech a okolnostech, například na cíli a složení skupiny, vzdělávacích programech, pozornosti k profesnímu rozvoji, přesném poslání aj. Poslední vrstvou jsou kompetence potřebné k provádění konkrétních činností zasazených do určitého kontextu. Tato vrstva se sestává ze dvou částí.“* (Buiskool & kol., 2010, s. 12):

První část představuje obecné kompetence, které umožňují vykonávat činnosti z oblasti vzdělávání dospělých.

## Tabulka 1: Přehled kompetencí

Jedná se o kompetence (A1-A7):

A1 – Samostatnost při celoživotním vzdělávání

A2 – Schopnost komunikace a spolupráce s dospělými

A3 – Schopnost převzít zodpovědnost za další rozvoj

A4 – Být expertem v dané oblasti

A5 – Didaktické kompetence

A6 – Kompetence v posilování motivace učících se dospělých

A7 – Kompetence v jednání s různorodými skupinami dospělých studentů

---

Zdroj: (Buiskool & kol., 2010, s. 12)

Druhou část modelu tvoří další kompetence a to specifické (B1 – B6) a kompetence podporující proces učení (B7 – B12).

Kompetence specifické

B1 – kompetence k hodnocení předešlých zkušeností, analýza vzdělávacích potřeb, požadavků a motivace a přání učících se dospělých

B2 – Kompetence pro výběr vhodných učebních stylů, didaktických metod a obsahů v procesu vzdělávání dospělých – schopnost navrhovat proces učení

B3 – Kompetence k usnadnění učení se dospělých účastníků

B4 – Kompetence neustálého monitorování a vyhodnocování procesu učení se dospělých za účelem zkvalitňování učebního procesu •

B5 – Kompetence k oblasti kariérového, životního a vzdělávacího poradenství, možnosti odborné pomoci v dané oblasti

B6 – Kompetence k navrhování a tvorbě studijních programů

Kompetence podporující proces učení

B7 – Kompetence v oblasti řízení finančních zdrojů a toků v institucích vzdělávajících dospělé

B8 – Kompetence v oblasti řízení lidských zdrojů v institucích vzdělávajících dospělé

B9 – Kompetence v řízení a vedení procesu učení a řízení kvality vzdělávání dospělých

B10 – kompetence v oblasti marketingu a působení na veřejnost

B11 – Kompetence administrativního řešení problému

B12 – Kompetence v usnadňování učení

---

Zdroj: (Buiskool & kol., 2010, s. 13)

Při vzdělávání dospělých je důležité spojit motivaci s vhodnou skladbou vzdělávání pro určitý kompetenční model, který chceme u pozice učitele mít, aby korespondoval s nastavením určitého typu výuky. Jiný model budeme požadovat na prestižním gymnáziu, jiný zas na odborných učilištích.

## **2.2. Evropský rámec klíčových kompetencí**

Na rozvoj klíčových kompetencí se zaměřuje i Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále OECD), která se zaměřuje na fungování vzdělávacích systémů v souvislosti s uplatněním mladých na trhu práce.

Evropský rámec zahrnuje osm oblastí klíčových kompetencí:

1. Komunikace v mateřském jazyce
2. Komunikace v cizím jazyce
3. Matematické kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií
4. Kompetence v oblasti digitálních technologií
5. Kompetence učit se učit
6. Sociální a občanské kompetence
7. Smysl pro iniciativu a podnikatelské myšlení
8. Kulturní povědomí a vyjádření

---

Zdroj – Národní ústav odborného vzdělávání (<http://www.nuov.cz/koncepce- kk>)

## **2.3 Sociální kompetence**

*„S ohledem na domácí obecně-pedagogické zázemí jsou klíčové kompetence definovány jako soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“ (Veteška, 2010, s. 71)*

V dnešní společnosti se nadměrným způsobem rozvíjí individualismus, zapomíná se na sociální kompetence, kooperaci, skupinovou práci, řešení problémů v psychické oblasti, toleranci vůči odlišným jedincům atd. Lze s nadsázkou říci, že se jedná o oblast značně relativní, nikde není jasně řečeno, jakým způsobem by se člověk sociální měl chovat. V knize kompetenčních modelů, kde jsou zdůrazněna potřeba učení se hrou, jsem našel celkem vhodnou pomůcku pro sestavování si mapy seberozvoje pomocí přiřazování kurzu k určité kompetenci, kterou chce jedinec rozvíjet. Myslím si, že tento model by se dal použít při sestavování dalšího vzdělávání pedagogů, aby dosáhli kompetenčního modelu vhodného pro daný způsob výuky.

*„Kompetenční model pomáhá stanovit rozvoj i mnoha dalšími způsoby. Manažerům v dnešní době chodí nepřeborné množství nejrůznějších nabídek vzdělávacích kurzů. Kompetenční model je pomáhá redukovat a třídit tím, že si jednoduše manažer vytvoří mapu kompetencí a kurzů. Po ruce má model, kde ke každé kompetenci má identifikovány obecné modely kurzů, které rozvíjí danou kompetenci. Manažer tak jejich rychlou selekcí zjistí, které jsou pro jeho zaměstnance zajímavé a které nikoliv.“ (Hroník, Vedralová, Horváth 2008, s.59)*

## **2.4 Školská soustava**

Evropský rámec kvalifikací zohledňuje všechny stupně vzdělávání v jednotný rámec. Tato klasifikace není jedna z těch nejpřesnějších, ale velmi reálně hodnotí výstupy škol.

Absolventi středního vzdělávání s výučním listem v délce studia 3 roky mají úroveň EQF 3.

Výstupy vzdělávání jsou obecné a nepoužívají jiné, než heslovité, prázdné fráze. Nezohledňují ten nejdůležitější výstup, kterým je význam sebevědomí a rozvoj sociální a emocionální inteligence. Jsou to tyto výstupy:

*-znalosti faktů, zásad, procesů a obecných pojmů v oboru práce nebo studia*

*-řada kognitivních a praktických dovedností požadovaných při plnění úkolů a řešení problémů výběrem a použitím základních metod, nástrojů, materiálů a informací*

*-odpovědnost za splnění úkolů v práci nebo ve studiu, při řešení problémů přizpůsobovat své chování okolnostem (Evropský rámec kvalifikací)*

## **2.5 Rizikové faktory vyhoření**

Současný život civilizované společnosti s neustále zrychlujícím se životním tempem

Výkon profese, jejíž podstatou je kontakt s lidmi

Nutnost odolávat permanentnímu chronickému stresu

Počáteční nadměrné nadšení, zaujetí pro věc a angažovanost

Vysoké požadavky na výkon současně s nízkou autonomií práce a monotónním charakterem vykonávané činnosti

Původní vysoká obětavost, empatie a projev silného zájmu o ostatní

Poměrně silná senzitivita

Silné sklony k odpovědnosti, pedantství a perfekcionismu

Nedostatečná asertivita

Nízká schopnost odpočinku a relaxace

Úzkostné a fobické stavy

Náročná životní situace

Omezenost vlastní kontroly – její situování do externího prostředí

Permanently prožívaný časový tlak

Nestabilní a nedostatečné sebehodnocení a sebepojetí

Vyšší habituální nastavení na fyzickou reaktivitu ve stresu s neustále zvýšenou reaktivitou v oblasti kardiovaskulárního systému

Prožitky negativního afektu, nedostatek asertivity

Neadekvátní přesvědčení o nedostatečném společenském uznání a ekonomickém hodnocení vlastní profese

Velmi často prožívaný hněv jakožto emoční stav, hostilita jako osobnostní rys a agrese v chování

Syndrom „hopelessness – helplessness“ (prožitek bezmoci a beznaděje) a k tomu ekvivalentně komplex „giving up – given up“ (komplex vzdání se a zanechání druhými) (Kebza, Šolcová, 2003)

## **2.6 Protektivní faktory**

Dostatečná a vhodně použitá asertivita

Schopnost odpočívat a relaxovat

Umění time-managementu (nedostat se pod časový tlak)

Pracovní autonomie, různorodost a pestrost vykonávané práce

Osobní kompetence, pocit dostatku vlastních schopností ke zvládnutí jednotlivých situací

Interní lokalizace kontroly (nepřevádění zodpovědnosti na ostatní)

Habuální nastavení dispozičního optimismu

Odolnost a resistance, smysl pro koherenci

Víra ve vlastní schopnosti a dovednost sebeuplatnění

Převaha příjemných zážitků a prožitků vznikajících na základě přiměřených požadavků v poměru k možnostem, schopnostem a síle jedince

Pocit osobní pohody (tzv. „well-being“), který obnáší pozitivní emoce a prožitky štěstí a celkovou životní spokojenost Pocit dostatečného společenského uznání a adekvátního ekonomického hodnocení. (Kebza, Šolcová, 2003)



### 3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se řadí žáci s dys poruchami, což jsou poruchy učení, které nemají souvislost s mentálním vývojem, spíš jde o nevyvinutí mozku, které se zpravidla časem samo vyléčí. Specifickou skupinou žáků se vzdělávacími potřebami jsou žáci s mentálním znevýhodněním. Lze říci, že jde o poruchu vývoje, která má regredující charakter a nemá tudíž velkou naději na zlepšení stavu. Takovýto žáci mají i zřetelně jiné potřeby. Pokud na ně bude pohlíženo jako na někoho, kdo zapadá do tabulek, bude to velmi nekorektní a sobecké. Avšak ukotvení v mezinárodních tabulkách klasifikací existuje i pro tuto rozmanitou skupinu postižených.

#### 3.1 Klasifikace mentálních poruch

V souladu s novou verzí Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revizí vydanou Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě, se mentální retardace člení do následujících kategorií:

F70 lehká mentální retardace IQ 69–50

F71 středně těžká mentální retardace IQ 49–35

F72 těžká mentální retardace IQ 34–20

F73 hluboká mentální retardace IQ nejvýše 20

F78 jiná mentální retardace

F79 neurčená mentální retardace

*„Přesné vymezení hodnot IQ zvláště kolem hranic jednotlivých pásem oligofrenie je podle našich diagnostických zkušeností z poradenské praxe problematické, protože hodnoty IQ se vyznačují určitou kolísavostí, takže při opakovaných vyšetřeních nedostáváme vždy stejný výsledek ale hodnoty pohybující se kolem jakési průměrné ideální hodnoty IQ. Skutečná hodnota IQ se nachází někde uprostřed naměřených hodnot. Záleží také na časovém odstupu, momentální psychické dispozici, formě kladení otázek, prostředí atd.“, jak popisuje Langer (1996).*

### 3.2 Typy mentálního postižení

V návaznosti na výše uvedené je třeba doplnit, že psychopedická terminologie diferencuje typy mentálního postižení z hlediska chování jedince na:

1. typ eretický (hyperaktivní, verzatilní, neklidný)
2. typ torpidní (hypoaktivní, apatický, netečný) – Pipeková (1998) uvádí k těmto dvěma typům mentální retardace navíc:
3. typ nevyhraněný – kdy procesy vzruchu a útlumu jsou relativně v rovnováze nebo je zde možnost, že jeden z nich mírně převládá

Typ eretický – je pro něj příznačná zvýšená dráždivost, celkový neklid a nesoustředěnost ústící často v agresivitu. Lechta (2002) konstatuje, že pokud jde o komunikaci, děti jsou příliš hlučné, často vykřikují, zasahují do rozhovoru druhých. Jedinci zařazení do tohoto typu mentální retardace jsou vysoce hyperaktivní.

Typ torpidní - je opakem předchozího typu. Charakteristická je nízká aktivita, malá pohyblivost, lhostejnost a nezáměr o komunikaci. Takto postižené děti mluví a vyprávějí pomalu s nápadnou dysprozodií. Často se objevují stereotypní zautomatizované pohyby (kývavé pohyby hlavou, trupem i celým tělem).

*„Etiologie mentálního postižení v minulosti zkoumala nejrůznější možné vlivy biologické a sociální. Nelze určit avšak zcela příčiny mentálního postižení. Jejich symptomatická variabilita je značná a kvalitativní i kvantitativní rozdíly existují napříč spektrem. V šetření (Langer-Novotná, 1986) bylo zjištěno, že rodiče lehce mentálně postižených mají nižší vzdělání a mají v průměru více dětí, jejich hmotná i kulturní úroveň je nižší, než v normálních rodinách. Ukázalo se, že vzdělání rodičů úzce souvisí s úrovní rodinné výchovy a hmotným zajištěním rodiny. V takovýchto rodinách se objevovalo více dětí mentálně postižených, ale vyskytovaly se zde i děti mentálně v pořádku. Mohou zde působit různé faktory biologické, příp. i mechanické, v průběhu koncepce, gravidity a porodu. Hereditární faktory by bylo třeba teprve dokázat z hlediska analýzy genů.“ (Langer, 1996)*

## 4 Metodologie výzkumného šetření

### 4.1 Teoretická východiska metodologie výzkumného šetření

V bakalářské práci zkoumám kompetence učitele mentálně znevýhodněných jedinců v souvislosti s prevencí syndromu vyhoření.

*„Základní zásady výzkumné strategie vychází z podstaty výzkumu, totiž jako systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání:*

*Předně je nutné mít již od přípravy výzkumu na paměti, že skutečně vědecký výzkum je záměrná, plánovitá činnost, takže má svůj důvod a cíl a vyžaduje systematický postup, tzn. vylučuje nahodilé, chaotické kroky.*

*Je důležité vytvořit kontrolní mechanismy, zajišťující kvalitu výsledků. Mohou mít například podobu retestů, průběžných diskuzí, auditů externími odborníky, kontrolních korektur apod. Vzhledem k tomu, že empirické zkoumání je vždy spojeno s jistými náklady, zcela klíčový význam má apriorní ekonomická rozvaha a v rámci ní nalezený kompromis mezi výzkumnými cíli, kterých je žádoucí dosáhnout, a mezi prostředky, které je nutné vynaložit.*

*Konečně je potřeba vidět, že v řadě výzkumných postupů kvalita přípravné fáze ovlivňuje kvalitu dalších etap. Některé chyby vzniklé na začátku nelze již v průběhu výzkumu napravit (například když dotazník rozeslaný tisícům osob obsahuje otázkou kterým nikdo nerozumí).*

*Tomu se svým způsobem vymykají pouze určitá kvalitativní šetření.“ (Reichel, s.39)*

*„Kvantitativní přístup, stručně vzato, předpokládá, že fenomény sociálního světa, které činí předmětem zkoumání, jsou svým způsobem měřitelné, či minimálně nějak tříditelné.*

*Informace o nich, získávané v jisté kvantifikované a co nejvíce formálně porovnatelné podobě. Pak je analyzuje statistickými metodami se záměrem ověřit platnost představ o výskytu zkoumaných fenoménů, případně o vzájemných vztazích k dalším objektům a jejich vlastnostem.“ (Reichel, s.40)*

*„Kvalitativní přístup představuje řadu rozdílných postupů, které se snaží najít porozumění zkoumanému sociálnímu problému. Kvalitativní výzkum je nenumerické šetření a interpretace sociální reality. Jedinečnost kvalitativních přístupů není pouze v tom, že nepracují s měřitelnými charakteristikami. Pokoušejí se určitý fenomén nahlížet v pro něj autentickém prostředí a vytvářet jeho obraz v co možná nejkompaktnější podobě, včetně podob jeho vztahů s dalšími aspekty. Údaje jsou získávány hlubším a delším kontaktem s terénem.“(Disman, 1993 In:Reichel, s.40)*

*„Předmětem kvalitativní metodologie je studiumběžného, každodenního života lidí v jejich přirozených podmínkách.“ (Petrousek, 1993 In: Reichel, s.41)*

## 4.2 Vlastní výzkumné šetření

Cílem dotazování bude zjistit, jakým způsobem může pedagog rozvíjet sociálně kompetentního žáka, respektive jaký kompetenční model by měl mít učitel, aby smysluplně rozvíjel klíčové kompetence žáka s mentálním znevýhodněním. Jakými metodami a indikátory je možné hodnotit kompetence dospívajících i dospělých. Ve výzkumné části se budeme opírat o zkušenosti ředitelů, psychologů a pedagogů, která ovlivní osobní nastavení, aby nedocházelo v důsledku vysokého psychického zatížení k syndromu vyhoření.

Cíle pomocí metody SMART:

**Specific** – Jakými kompetencemi obohatit kompetenční model učitele mentálně znevýhodněných jedinců s důrazem na prevenci syndromu vyhoření.

**Measurable** – Z dotazníků určit nedostatky v kompetenčním modelu. Zjistit procento respondentů bez zájmových aktivit a porovnat s náchylností k burn out syndromu respondentů, kteří se zajímají o jiné obory v rámci DVPP.

**Accepted** – Cíl akceptován vedoucí práce a zaměstnavateli respondentů.

**Realistic** – Výzkum bude probíhat pomocí dotazníků ve školách stejného typu, časová náročnost testu nebude vysoká.

**Timed** – Výzkum proběhne ve 3 měsících roku 2020, aby jeho vyhodnocení bylo v souladu s odevzáním bakalářské práce.

Další techniky sběru dat:

**Škálování** je uskutečňováno různými druhy posuzovacích škál, které zjišťují míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Gavora (2010, str. 105-109) rozlišuje pořadové škály, které umožňují určit pořadí významnosti, oblíbenosti, výskytu apod., intervalové škály skládající se z intervalů, mezi kterými jsou shodné hodnoty, bipolární škály, jejichž krajní body tvoří protikladné vlastnosti, likertovy škály, které se skládají z výroku a stupnice, která je konstantní.

Škály budou v bakalářské práci využity ke srovnávání jevů pro různé školy, pro různé pedagogické uplatnění a z hlediska míry zasoupení v určitých oblastech.

**Dotazník**, tedy způsob písemného kladení otázek a následné získávání písemných odpovědí (Gavora, 2010, str. 121-128). Každý dotazník musí mít cíl, což je základní podmínka racionálně plánovaného výzkumu. Cíl by měl nejlépe naplňovat pravidlo SMART. Základní

otázka problému se rozdělí do několika okruhů a každý z nich se konkretizuje položkami. Dotazník má tři části. Vstupní část (hlavička, cíle dotazníku, významy respondentových odpovědí, pokyny, ilustrační příklad k vyplnění), druhá část (vlastní otázky, na prvních místech lehčí a přitažlivější, na konci důvěrnější a faktografické otázky), poslední část (poděkování). Typy otázek:

- uzavřené – nabízí hotové alternativní odpovědi, součástí i tzv. dichotomické otázky s odpověďmi ano/ne,
- otevřené – dává respondentovi velkou volnost u odpovědi, nasměřuje ho na tázaný jev, neurčuje však alternativní odpovědi,
- polouzavřené – nabízejí nejprve alternativní odpověď a následně žádají o vysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky,
- škálované – odstupňované hodnocení jevu.

**Elektronický dotazník**, de facto se jedná o převedení klasického papírového dotazníku do elektronické podoby.

Jelikož všichni respondenti mají vysokoškolské vzdělání, předpokládá se, že budou mít kompetence pro práci s počítačem. Pro obsazení většího vzorku, než je plánováno, je tento druh dotazníku vhodný. I sběr dat je jednodušší než při papírové podobě dotazníku.

**Interview** podle Gavory (2010, str. 136-140) je tzv. interpersonální kontakt, který se uskutečňuje nejčastěji v podobě tváří v tvář či telefonické. Důležitou roli zde hraje raport (navázání přátelského vztahu výzkumníka k respondentovi). Obsahem jsou otázky a odpovědi. Typy otázek vycházejí z dotazníku a převážně se jedná o uzavřené, polouzavřené a otevřené. Avšak nejčastěji se dává přednost otázkám otevřeným z důvodu větší flexibility rozhovoru. Rozhovor je upřednostněn také tehdy, pokud se hledají odpovědi na důvěrné otázky. Rozlišujeme:

- strukturované interview – otázky jsou pevně dány,
- nestrukturované interview – volnost odpovědi, stanovené téma, rámec a otázky se vyvíjejí dle probíhajícího rozhovoru,
- polostrukturované interview – jsou stanoveny základní obsahové otázky, další otázky vznikají v průběhu.

Interview bude použito při *předvýzkumu*. Předvýzkum bude probíhat na OU Vyšehrad s panem ředitelem Mgr.Filipem. Interview v samotném výzkumu bude probíhat ve školách

stejného typu, s jejich výkonnými pracovníky. Dále pak bude využito pro názor odborníků, speciálních pedagogů a psychologů.

Výzkumné předpoklady/otázky:

Jaký kompetenční model je vhodný pro učitele žáků s mentálním znevýhodněním?

Jaké kompetence posilovat, aby nedocházelo u pedagogů k syndromu vyhoření?

Jakou důležitost přikládají ředitelé a učitelé DVPP?

### 4.3 Vymezení objektu šetření

Ředitelé a učitelé odborných učilišť oborů vzdělávání E, tedy nematuritních oborů. Předběžně budu spolupracovat se školami: OU Vyšehrad, OU Chabařovická, SŠŘ Kunice. Jelikož se jedná o školy, které v souvislosti s četností, jsou spíše výjimečné, vzorek ze tří škol se pohybuje kolem 35% škol v Praze. Reprezentativnost vůči základnímu souboru tedy 3 škol z 9 celkem je z pohledu matematického 33 %.

### 4.4 Návrh otázek

Interview s řediteli škol

1 Jaké kompetence učitelů považujete za důležité pro práci na škole se studenty/žáky s mentálními poruchami?

2 Jaké vzdělávání učitelů/pedagogických pracovníků působících v E-oborech podporujete v rámci DVPP k navýšení kompetencí pro práci se studenty/žáky s mentálními poruchami? Jaká témata vzdělávání Vám v současné nabídce kurzů chybějí? Jakým způsobem jste schopni kompetence navyšovat na škole sami?

3 Jaký rozdíl spatřujete v kompetenčním modelu učitele odborného výcviku a učitele odborných předmětů?

Dotazník pro pedagogy

Dotazník pro pedagogy je postaven tak, aby zjišťoval problematiku syndromu vyhoření. Měl by donutit učitele vybrat si z možností, které jsou sice subjektivní, ale projevující se psychosomaticky. Největší váhu přikládám otázce č. 8, ve které má odpovídající jen tolik

možností, kolik je fází syndromu vyhoření. Existuje zde samozřejmě i možnost žádná z odpovědí. Tím pádem si každý vybrat musí a nemá možnost před odpovědí utéci.

#### 4.5 Návrh třídění dat

Po ukončení sběru dat se všechny data roztřídí do těchto základních komparovaných sekcí:

- název školy, název zřizovatele a počet pedagogů se spec.ped.
- data týkající DVPP a kompetencí
- data pedagogů škol, názory na vyhoření
- vyhodnocování navýšení kompetencí a DVPP

## 5 Výstupy šetření

### 5.1 Analýza rozhovorů s řediteli škol

#### **Přepis interview s panem Mgr. Josefem Filipem, ředitelem OU Vyšehrad v Praze.**

*Otázky k interview jsou sice připravené, ale rozhovor je na velmi přátelské úrovni, a proto dochází k tíhnutí k polo strukturovanému interview.*

Otázka 1. Jaké kompetence učitelů považujete za důležité pro práci na škole se studenty/žáky s mentálními poruchami?

Filip: „Učitel, ať už je to učitel odborných, všeobecných předmětů nebo odborného výcviku by měl být trpělivým mentorem. Jde o to, že učitelé většinou své žáky přeceňují a přisuzují jim mnohem širší znalosti, než mají. Potom, takový učitel, zprvu přehnaně optimistický, dochází ke zjištění, že ani to, co je opakováno několikrát, nemusí zanechat stopu v žákově mysli. Učitel by se měl smířit s tím, že postup ve výsledcích žáků bude velmi zdoluhavý. Měl by výuku zjednodušit a nezahlcovat žáky nadměrou informací.“

Já: „A jak to ale udělat, když v RVP těchto oborů je stejně informací, jako v oborech H, kde se nerozlišuje v některých předmětech, je tam jen více dalších témat?“

Filip: „Jde o nastavení ŠVP a hlavně o komunikaci s učiteli. Radím jim, kterak zjednodušovat výuku a hlavně ji bezprostředně propojovat s praktickou částí výuky.“

Já: „Taky mě napadlo, jak vyřešit problém s různou hranicí intelektu v jedné třídě?“

Filip: „To je otázka tzv. inkluze, kterou se tady snažíme nějakým způsobem uchytit. Je to ale otázka celé pedagogiky. V jednotřídkách museli učitelé také zvládat více úrovní pedagogického procesu.“

Otázka 2. Jaké vzdělávání učitelů/pedagogických pracovníků působících v E-oborech podporujete v rámci DVPP k navýšení kompetencí pro práci se studenty/žáky s mentálními poruchami? Jaká témata vzdělávání Vám v současné nabídce kurzů chybějí? Jakým způsobem jste schopni kompetence navyšovat na škole sami?

Filip: „Podporuji jakékoliv vzdělávání, které vede k uplatnění tématu pro naše žáky. V posledních letech se mění skladba žáků v E-oborech. K mentálnímu postižení se přidávají poruchy autistického spektra a kombinované vady. To naprosto změnilo nároky na kompetence učitele. Ten musí vědět, jak s těmito žáky jednat, jak je posouvat dále tak, aby nedocházelo k další regresi.“

Já: „Tím pádem chybí i nabídka kurzů zabývajících se touto tematikou. Musíte si pomoci tedy sami. Jaké prostředky k tomu používáte?“

Filip: „Hodně dáváme prostor na sdílení zkušeností. Uvádějící učitelé většinou dobře tuší, jak umírnit zápal noviců, který je v tomto případě kontraproduktivní. Některé novinky ale neznají ani zkušení pedagogové. Například, jak pracovat s dětmi s poruchami autistického spektra. Takové workshopy či semináře v nabídce DVPP chybí.“

3 Jaký rozdíl spatřujete v kompetenčním modelu učitele odborného výcviku a učitele odborných předmětů?

Filip: „Především didaktický. Učitel odborných předmětů by měl přesně vědět, jak postupovat při předávání znalostí z určitého předmětu. Většinou jsou také učitelé odborných předmětů vysokoškolsky vzdělaní v pedagogických oborech. Na druhou stranu, učitelé odborného výcviku by měli být praktici, kteří žáky naučí sled činností, které vedou k úspěšnému řešení problému.“

Já: „Jak je to po stránce administrativní, mají učitelé odborných předmětů více práce se zapisováním?“

Filip: „To je samozřejmé. Učitelé odborného výcviku mají vyšší nároky na počet známek, které musí udělit, množství písemek, které musí připravit, podílejí se na ŠVP a připravují tematické plány.“

## **Přepis interview s panem Mgr. Bartlem, ředitelem příbramského OU.**

1 Jaké kompetence učitelů považujete za důležité pro práci na škole se studenty/žáky s mentálními poruchami?

Bartl: „Důležité spatřuji, aby měli učitelé pochopení pro žáky středoškolské, ale aby je učili, jako by vyučovali na základní škole. Sice se žáci cítí dospělými, ale v intelektových schopnostech jsou na úrovni 5. třídy ZŠ.“



2 Jaké vzdělávání učitelů/pedagogických pracovníků působících v E-oborech podporujete v rámci DVPP k navýšení kompetencí pro práci se studenty/žáky s mentálními poruchami? Jaká témata vzdělávání Vám v současné nabídce kurzů chybějí? Jakým způsobem jste schopni kompetence navyšovat na škole sami?

Bartl: „Velmi podporuji semináře aktivizačních technik a práce s žáky s poruchami pozornosti.“

3 Jaký rozdíl spatřujete v kompetenčním modelu učitele odborného výcviku a učitele odborných předmětů?

Bartl: „Odborný výcvik je ucelený blok bez přestávek. Učitel odborného výcviku by měl umět žáky zklidnit a v pravou chvíli aktivizovat. Také je mnohem blíže dětem a dokáže v nich budovat sociální kompetence. Učitel odborných předmětů musí vědět, kde co hledat, nesmí se dostat do situace, kdy by si nevěděl rady s otázkou.“

## **Přepis interview s paní Mgr. Pavlínou Caisovou, ředitelkou příbramského OU a praktické školy.**

1 Jaké kompetence učitelů považujete za důležité pro práci na škole se studenty/žáky s mentálními poruchami?

Caisová: „Sice většina učitelů u nás učí na základní škole, ale v tomto ohledu je to stejné. Nejdůležitější považuji otevřený přístup k žákům, přistupovat k nim individuálně, i když nejsou na intelektové úrovni s to pochopit látku, emoční inteligence jim většinou tolik nechybí, proto považuji tento psychologický přístup za stěžejní. Co se týká odborných kompetencí, jsou důležité speciálně pedagogické techniky. Z praktických pak třeba první pomoc pro různé druhy záchvatů.“

2 Jaké vzdělávání učitelů/pedagogických pracovníků působících v E-oborech podporujete v rámci DVPP k navýšení kompetencí pro práci se studenty/žáky s mentálními poruchami? Jaká témata vzdělávání Vám v současné nabídce kurzů chybějí? Jakým způsobem jste schopni kompetence navyšovat na škole sami?

Caisová: „Na naší škole velice podporujeme environmentální výchovu a proto ji i zařazujeme do DVPP. Dále pak kariérové poradenství, koordinátora zaměstnavatelů a školy a podobně. V nabídce DVPP mi chybí specializované kurzy pro obory, např. strojírenské.“

3 Jaký rozdíl spatřujete v kompetenčním modelu učitele odborného výcviku a učitele odborných předmětů?

Caisová: „Důležité pro atmosféru ve sboru je tyto učitele nesrovnávat. Důležité je, aby mezi nimi fungovala spolupráce, aby věděli o žácích, kde má slabiny a snažili se je odstranit praktickou ukázkou nebo naopak vysvětlením.“

## 5.2 Diskuze

Je patrné, že každý ředitel má svébytný postoj k přístupu pedagogů k žákům. Jedno je ale zřejmé na první pohled. Každý z nich by udělal všechno pro to, aby poskytl žákům co možná nejlepší podmínky k seberealizaci. Ne každý žák, který přijde na školu, zároveň chce studovat zvolený obor. I to musí učitel brát v úvahu. Nakonec se to může velmi lehce ukázat, třeba při prvním konfliktu.

Máme tu několik přístupů, které se dohromady dají nazvat filantropickou nadějí. Dát člověku, který celý život žije v nejistotě, pochybnostech o svém intelektu, alespoň trochu sebevědomí a naděje, je čin dobročinný. Zjednodušit učivo a dávat důraz na praktickou stránku věci jako u pana Mgr. Filipa nebo děti aktivizovat a probouzet v nich zapálení pro věc jako u pana Mgr. Bartla anebo individuální, otevřený přístup s akcentem na environmentální výchovu. To vše jsou přístupy veskrze žádoucí. Bojujeme však s nedostatkem odborných učitelů, kteří by byli specialisté v oboru a zároveň měli ukončené studium speciální pedagogiky. Vyzdvihl bych zde tíhnutí k poradenství z úst paní Mgr. Caisové, která doporučuje zaměstnat i kariérového poradce a koordinátora zaměstnavatelů a školy samotné. Pokud bychom nedávali žádné možnosti po ukončení vzdělávání, byli bychom asi jako učitelé plavání, kteří naučili děti běhat a pak je hodili do vody.

Postoj ředitelů k dynamice kolektivu je vlažnější. Jakoby se s každodenními problémy personalistického charakteru, které řeší, vytrácela jejich empatie. Což vlastně podporuje tezi, která říká, že každá nádoba má své dno. Vlastně je celkem logické, že problémy nechceme řešit tím, že si je budeme neustále navozovat. Každý máme svou relaxační techniku, kterou bychom měli při pocitu vyčerpání mít na dosah a nebát se jí použít.

## 5.3 Rozbor elektronických dotazníků a vyhodnocení odpovědí

Elektronický dotazník byl vyhodnocen pomocí webového rozhraní <https://www.click4survey.cz/> a distribuován rozličnými kanály. Nejvíce odpovědí pocházelo z dotazníku umístěného na FB stránce Pedagogické komory. Další respondenti pocházeli ze spřátelených škol napříč celou republikou. Malé procento odpovědí pochází od pedagogů bez speciálně pedagogického vzdělání. Připisuji to ne stále absolutní aprobovanosti učitelů škol zřízených podle §16. Celkem se sešlo 62 vyplněných dotazníků s incidencí 24%, což ve výsledku znamenalo 255 otevřených dotazníků.

#### **5.4 Souhrnná analýza elektronického dotazníku**

Report z dotazníku čítá několik stran a podle všeho, ti, kteří ho vyplňovali, měli zájem o to, aby odpovědi korespondovaly s jejich přesvědčením. Po úvodních otázkách, které měly za úkol identifikovat respondenta z pohledu doby, kterou se zabývá výukou znevýhodněných jedinců, jeho pole působnosti a dosaženého vzdělání, přišly na řadu otázky s výběrem z odpovědí. Byly zaměřené na náročnost pedagogické praxe, na subjektivní stav po letech dennodenního kontaktu s žáky a názory na kvalitu DVPP v jejich zařízeních. Dvě finální otázky byly otevřené a mají za úkol zjistit, depistovat ojedinělý názor na spojitost mezi vyhořením a dalším vzděláváním. Uvádím zde zcela kompletní analýzu, i když spojitosti jsou patrné až po podrobném pročtení všech dotazníků.

#### **5.5 Výstupy šetření z elektronického dotazníku**

Hned z první otázky je zřejmé, že učitelů, kteří učí v České republice, je nejvíce ve středních letech. Potvrzuje to domněnku, že stárnoucí populace a nízká prestiž učitelské profese do oboru neláká mladé ambiciózní lidi.

Nejvíce respondentů bylo ze středočeského kraje, hned potom z jiných krajů, což mě celkem překvapilo. Ač jsem to nečekal, jsem si vědom toho, že je to k dobru věci. Reprezentativní vzorek, řekl bych širšího okolí středočeského kraje.

Celých 23% respondentů nemá speciálně pedagogické vzdělání, což, jak jsem zmínil na začátku této kapitoly, může být způsobeno nedostatečnou aprobovaností učitelů nebo také výjimkou uvedené v zákoně č. 563/2004 Sb. §32, která upouští od povinnosti aprobace pro osoby nad 50 let věku, kterým dlouhodobým výkonem přímé pedagogické činnosti na příslušném druhu nebo typu školy nejméně po dobu 15 let prokázala schopnost výkonu požadované činnosti.

Čtvrtá otázka jasně ukazuje na náročnost učitelské profese. Je tento výsledek očekávaný? Samotná profese je náročná, natožpak práce s postiženými. Celkem 85% odpovědí leží v nejhůře hodnoceném kvadrantu.

Jak se cítí člověk, který nevidí výsledek své práce? Silnější polovina má ze své práce subjektivně lepší pocit energie. Je těžké si připustit, že vitální energie je vyčerpána. Této odpovědi bych přiřadil největší procento odchylky ze všech položených otázek.

Z otázky zabývající se DVPP je zřejmé, že většina škol používá tento nástroj právě k doplnění kvalifikace. Avšak je celkem povzbudivé, že i v této oblasti existuje určitá liberálnost, protože na druhém místě je možnost výběru školení samotným pedagogem, což si myslím je nejen vhodné, ale i po zdravotní stránce příhodné.

Mezi kompetence, kterým respondenti přiřkládají největší váhu, patří kompetence psychodidaktická a komunikační. Z mého pohledu tyto kompetence vyžadují nejvyšší míru psychické odolnosti. Kompetence diagnostická a intervenční a kompetence poradenská a konzultativní, které jsou hodnoceny jako neméně důležité, zas vyžadují velkou míru vlastní zkušenosti. Tady vidím ohromný potenciál ve sdílení zkušeností, které na své škole preferuje pan ředitel Mgr. Josef Filip.

Otázka na stav, ve kterém se učitel nacházel, když mu bylo nejhůře, je jedna z těch méně lichotivých. Ačkoliv 32% otázku nezodpovědělo, což značí, že u nich nedošlo během praxe k žádnému výkyvu, jelikož možnosti obsahují všechny fáze tzv. burn out syndromu, další údaje jsou alarmující. Celkem třetina z nich prošla frustrací, téměř pětina trpěla chronickými bolestmi a desetina dokonce apatickým stresem. Jelikož se nedává dostatečná váha, v tomto uspěchaném světě, odpočinku, je jen otázkou času, kdy se člověk dostane chtě nechtě do situace, kdy bude potřebovat pomoc. Ve světle právě probíhajících událostí je tuto nově definovanou civilizační chorobu nutno brát v potaz. V otevřených odpovědích posledních dvou otázek je mnoho řečeno. Kompetence učitele by se daly zvýšit nově nabitou prestiží tohoto povolání, lepší rozhodnutí politická, změna kurikula i celého školského systému. Změnit by se měla i výuka na pedagogických fakultách atd. V dnešní době je devalvace úcty a pokory dosti znatelná a jsem přesvědčen, že by se učitelům měl dát do ruky vhodný nástroj k tomu, aby si nemuseli připadat jako sami stojící v ředitelně „na koberečku“. Vždyť přeci výchova není jen otázka školských zařízení, ale všech. Doba ukáže, že je potřebná změna, ani ne tak celého školství, ale změna v nás.

Jako prevenci vyhoření se velmi často u odpovědí opakuje „snížení byrokracie“, což je ve výsledku přání všech, včetně politiků. Najdou-li se nové možnosti, jak snížit byrokratickou zátěž škol, bude to dozajista výhra pro všechny. Prostředí a pracovní kolektiv je zásadní pro psychickou vyrovnanost jedince. Pohybové aktivity výrazně snižují riziko stresu a jiných civilizačních chorob. Dost často se v odpovědích opakovala potřeba pauzy na sebevzdělání v míře až jednoho roku, což opět nelze bez systémové změny.

## 6 Návrhy a doporučení

Z výzkumu vyplývá hned několik témat, kterým by se měla přikládat důležitost. Kompetence jako takové, jsou různorodé a každý, vzhledem ke své osobnosti, volí takové z nich, které mu jsou k něčemu užitečné. Větší váhu spatřuji ve vhodné kompenzaci pracovního stresu. Cíle práce byly naplněny, podařilo se zjistit aktuální stav na školách v regionu a přinést pohled na specifikaci DVPP pro obory, které pracují s žáky mentálně znevýhodněnými.

Doporučoval bych střídání aktivit už během vyučování, prospěje to oběma stranám. Nechal bych učitelům volné ruce při výběru dalšího vzdělávání a apeloval bych na výběr psychodidaktických metod, které by prohloubily profesionální erudici a zároveň byly ku prospěchu učitelova psychického naladění.

### **Závěr – cíl a výzkumné předpoklady**

V pedagogické praxi není často znatelné, hmatatelné, jakým způsobem naše mysl reaguje na různé podněty. Avšak věda dosahuje v poslední době výsledků, které jsme si ještě před pár lety nedokázali vůbec představit. Velký rozdíl nacházím při srovnávání generací. Ještě moje sestra, o pět let starší, pochází z generace dospívajících za totality. Tato generace má velký smysl pro zodpovědnost, na druhou stranu neposlouchá své potřeby a upřednostňuje jiné nároky na sebe sama. Dnes mnozí kritizují mladou generaci za to, že chce skloubit práci s osobním životem. To je však správně. Myslím si, že výzkumný předpoklad, že jedinci starší generace jsou více náchylní k vyhoření, jelikož mají málo aktivit, které se dají počítat jako psychohygienické, je správný. Potvrdil se předpoklad, že člověk je tak odolný, jako je jeho nejslabší stránka osobnosti. Stálo by za to rozšířit výzkum na všechny střední školy, jelikož tam se potýkají s rozdílnými problémy, avšak se stejným důsledkem, a tím je syndrom vyhoření. Člověk je výkonnější a psychicky odolnější, pokud má k sobě samému i jiné zájmy, než práci a starost o hospodářství. Přejde doba, kdy se bude hospodařit s časem a obhospodařovat své duševní zdraví a bude to mnohem ekonomicky výhodnější, než tlačit podřízené do maximálního výkonu.

## Seznam informačních zdrojů

Akční plán inkluzivního vzdělávání - Strategie vzdělávání 2020 dostupné z [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.

Buiskoll, B. J., & Kol. Key competencies for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals [online]. Zoetermeer: Research voor Beleid, 2010 [cit.1.11.2018]. Dostupné z: [http://www.frae.is/files/Kennaraf%C3%A6rni%202010\\_1168938254.pdf](http://www.frae.is/files/Kennaraf%C3%A6rni%202010_1168938254.pdf)

Evropský rámec kvalifikací [online]. 2018 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/EQF>

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073151850.

HRONÍK, František, Jitka VEDRALOVÁ a Luboš HORVÁTH. *Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí*. Brno: Motiv Press, 2008. ISBN 978-80-904133-2-0.

KALLWASS, Angelika. 2007. Syndrom vyhoření v práci a osobním životě. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.

KEBZA, V, ŠOLCOVÁ, I. Syndrom vyhoření. 2. rozšířené vydání. Praha : Geoprint, Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-321-7.

KOCIÁNOVÁ Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

KUBEŠ, Marián, Roman KURNICKÝ a Dagmar SPILLEROVÁ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.

Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj (KIPR) [online]. [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/kipr/projekt-1>

LANGER, Stanislav. *Mentální retardace: etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. 3. přeprac. vyd. Hradec králové: Kotva, 1996. ISBN 80-900254-8-x

LECHTA, V. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5

LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J.: *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, a., s., 2012. ISBN 978-80-7357-899-2.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024747484.

PRŮCHA, Jan. *Odborné školství a odborné vzdělávání: fungování systému, problémy praxe a výzkum*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. ISBN 978-80-7598-158-5.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

ŠIKÝŘ Martin. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014. 200 s. ISBN 978-80-247-5212-9.

VALENTA, M. MÜLLER, O. *Psychopedie – teoretické základy a metodika*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7320-039-2

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

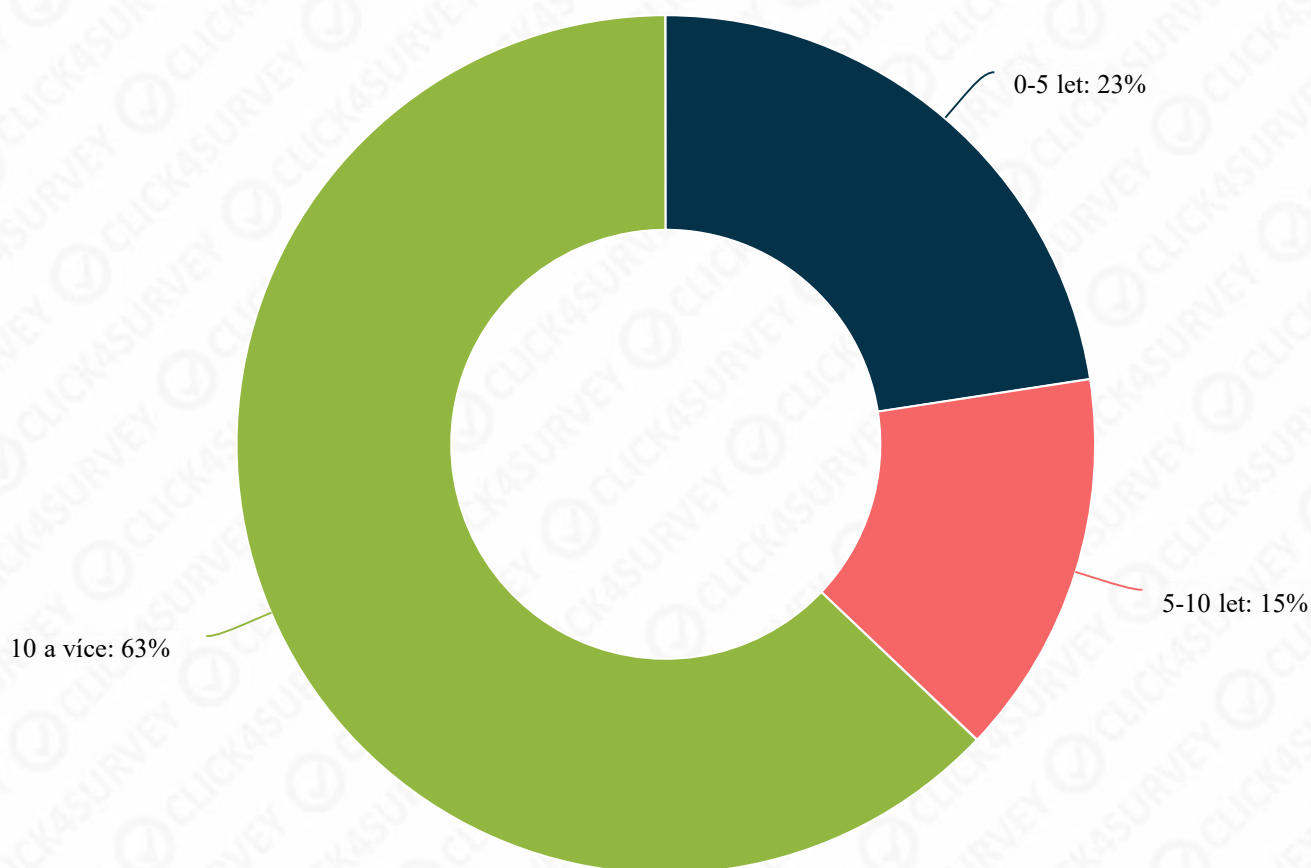
VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

Zavádění formativního hodnocení [online]. 2020 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <https://formativne.cz/>

# Přílohy

## Příloha 1. Elektronický dotazník

Jak dlouho pracujete s dětmi mentálně znevýhodněnými?

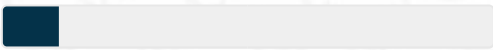




Hodnota	Procent	Odpovědí
0-5 let	23 %	14
5-10 let	15 %	9
10 a více	63 %	39

Celkový počet odpovědí: 62

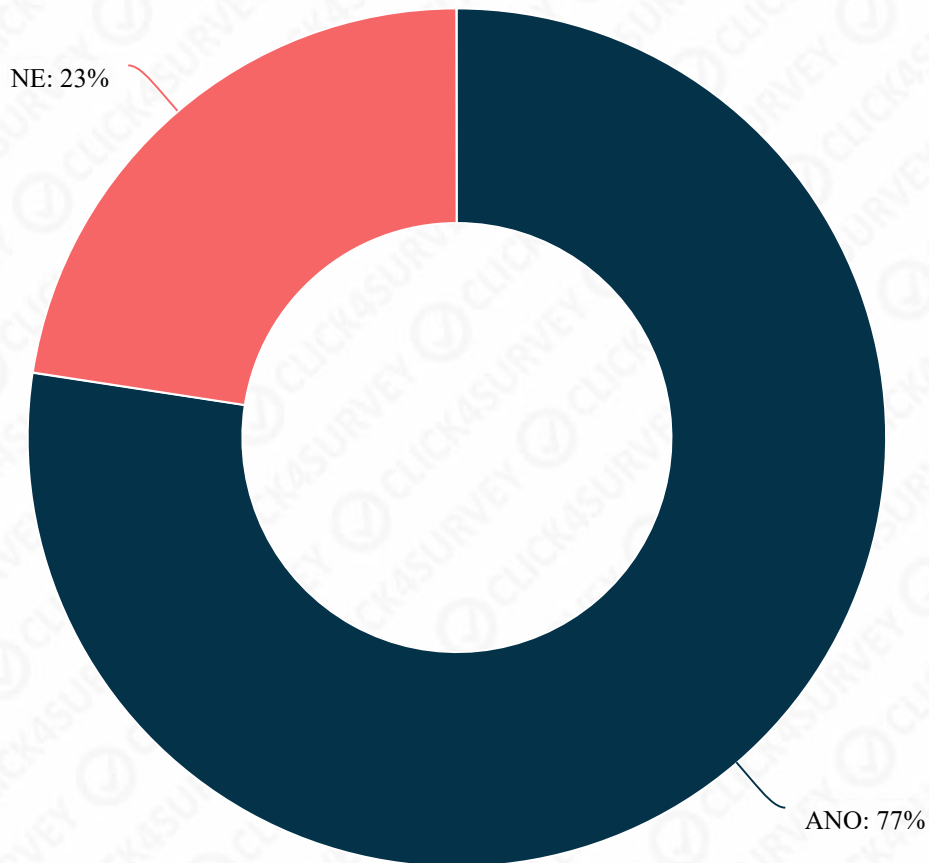


Uveďte zřizovatele Vaší školy.

Hodnota		Procent	Odpovědí
Magistrát hl.m. Prahy		11 %	7
Středočeský kraj		48 %	30
jiný		40 %	25

Celkový počet odpovědí 62

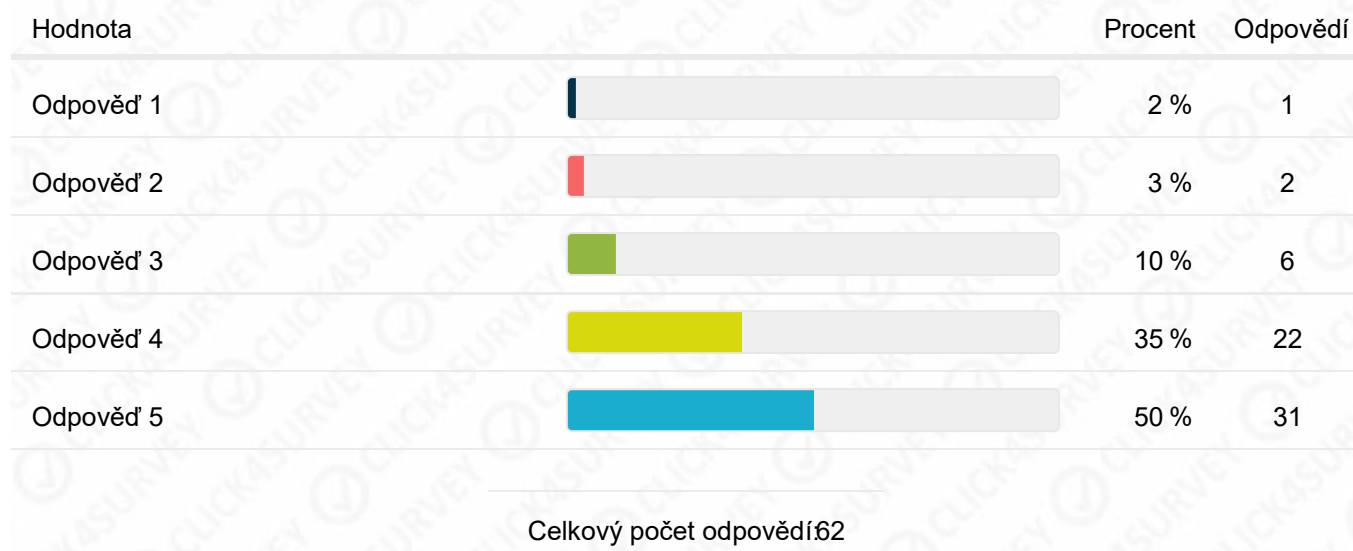
## Máte speciálně pedagogické vzdělání?



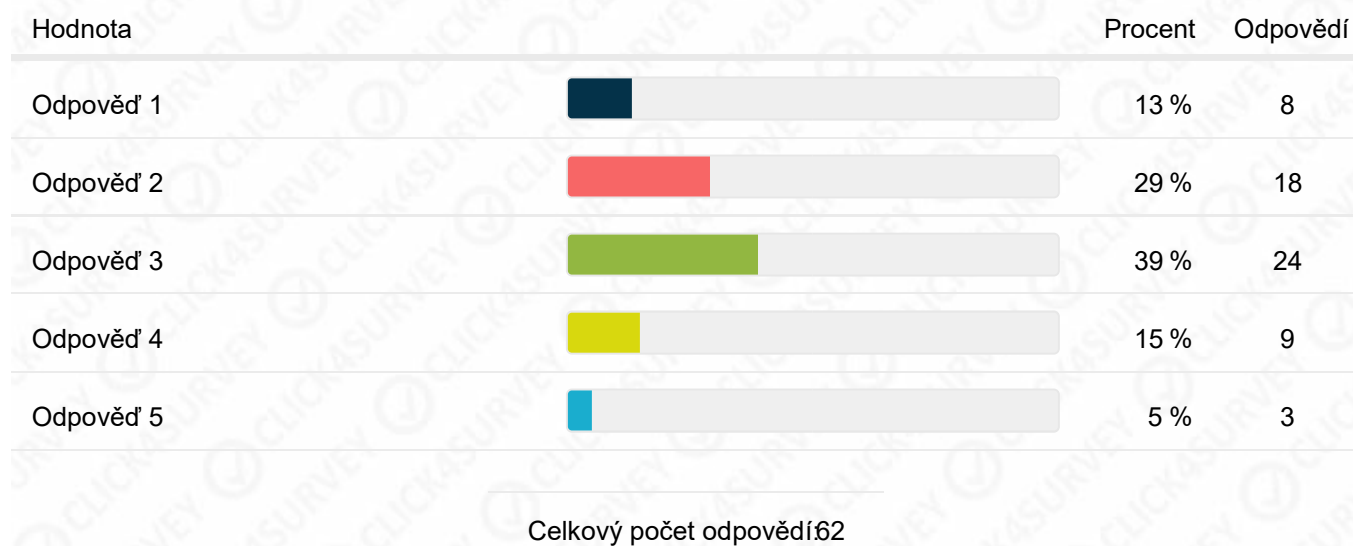
Hodnota	Procent	Odpovědí
■ ANO	77 %	48
■ NE	23 %	14

Celkový počet odpovědí: 62

Na škále zakroužkujte číslici, která vyjadřuje míru, jak moc je práce pedagogických pracovníků pracujících v hlavním pracovním poměru na Vaší škole (dále jen „pedagogové“) náročná, co se týká vybraných postupů vzdělávání mentálně znevýhodněných žáků. (1 vůbec není náročná, 5 je velmi)



Považujete se momentálně za celkově vyčerpaného člověka bez jakékoliv energie? (1 - cítím se skvěle, 5 - cítím se mizerně)



Jak velkou mají pedagogové autonomii ve výběru DVPP (další vzdělávání ped.pracovníků)?

Hodnota		Procent	Odpovědí
Je jim doporučována oblast vzdělávání		5 %	3
Je na každém pedagogovi, jakou si vybere oblast		23 %	14
Nejčastěji je školení skupinové		10 %	6
Je v souladu s potřebami konkrétního pedagoga		18 %	11
Je v souladu s aktuálními potřebami dané školy, na potřebu kvalifikace.		39 %	24
Neposuzuji, nemám zkušenosti		3 %	2
jiné		3 %	2

Celkový počet odpovědí 62

Jaká kompetence učitele je podle Vás důležitá pro práci s mentálně znevýhodněnými žáky? Můžete zaškrtnout více odpovědí.

Hodnota		Procent	Odpovědí
kompetence odborně předmětová		34 %	21
kompetence psychodidaktická		84 %	52
kompetence komunikativní		76 %	47
kompetence organizační a řídicí		48 %	30
kompetence diagnostická a intervenční		61 %	38
kompetence poradenská a konzultativní („zejména ve vztahu k rodičům“)		56 %	35
kompetence reflexe vlastní činnosti		42 %	26

Celkový počet odpovědí 62

V jaké fázi jste se nacházel/a, když Vám v práci bylo nejhůře?

Hodnota		Procent	Odpovědí
Stagnace (neochota učit se novému)		2 %	1
Negativní postoj k práci (v rozhovoru s		5 %	3



Celkový počet odpovědí 62

Co by se dalo podle Vás udělat pro navýšení kompetencí učitele?

Hodnota	Četnost
?	1
???	1
Aby absenci na SŠ nemohli omlouvat žáci ani rodiče. Sociální dávky uznány pouze za pravidelnou docházku na vyučování i na SŠ.	1
další vzdělávání, předávání zkušeností mezi pedagogy	1
Dát učitelům právo výběru z "doporučení SPC"	1
Důvěra v ně	1
Klid na práci.	1
komunikace ministra školství s učitelé na tom co je pro školství potřeba.	1
Legislativní podpora učitelé při řešení agresivního chování žáků nebo rodičů.	1
Legislativní úprava, kvalitnější další vzdělávání (různé kurzy apod.), lepší spolupráce s OSPOD apod.	1
legislativní změny, navýšení platu - zvýšení prestiže této profese	1
Lépe učitelé připravovat na práci se žáky s poruchami chování a dalšími kázeňskými problémy.	1
Lepší přípravy na vysokých školách, lepší osnovy pro výuku, němé práce s papíry	1

motivace	1
možnost dalšího vzdělávání	1
Možnost pravidelné supervize	1
Myslím si, že každý pedagog má v současné době dostatek možností. Záleží, jak se ke všemu postaví.	1
návštěvy zařízení s osobami s mentál. postižením	1
Nedokáži tuto otázku zodpovědět. U nás to funguje dobře. Když je něco potřeba, tak se domluvíme mezi sebou a ten, kdo je k tomu kompetentní, tak úkol vyřeší či rozdělí mezi ostatní kolegy.	1
nevím	1
Nevím,	1
Nevím, nikdy jsem nad tím nepřemýšlela	1
nic, musel by se změnit komplet celý školský systém	1
Nic-kompetence jsou dostatečné. Je potřeba zlepšit podmínky pro práci učitelů.	1
Odvětvové řízení školství	1
ochota	1
podpora rodičů dětí	1
Pokud to „umí“ s dětmi tak nic	1
Pozitivní přístup, častá a promyslená zpětná vazba, komunikovaný plán osobního rozvoje	1
Pravidelná zpětná vazba, konzultace s kolegy, psychology.	1
Pravidelně si doplňovat vědomosti a dovednosti v rámci jejich oboru, předmětu.	1
Prolínání zkušeností, dovedností, vědomostí, hodnot a tvořivostí s neustálým sledováním nových trendů a celoživotním vzděláváním se.	1
Rozumná rozhodnutí ze strany ministra školství.	1
Sdílení zkušeností mezi školami a učiteli	1
Setkávání a konzultace s odborníky, společné hledání řešení problémů. Diskuze o práci s dětmi mentálně znevýhodněnými.	1
Setkávání s odborníky - školení, přednáška, beseda. Spolupráce a konzultace s kolegy při řešení problému.	1
snížit počet žáků ve třídě	1
Snížit počty žáků ve třídách na 10-14	1
studium pedagogiky a psychologie	1



Systematické smysluplné vzdělávání.	1
Systémově upravit pozici pedagogů	1
Týmová spolupráce pro řešení problémů	1
U nás ve škole jsou kompetence učitele dle mého dostačující.	1
Učitel musí být do řím učitelem, vzdělávat se neustále, podle druhu postižení dětí, se kterými pracuje, hledat nové metody a inspirace.	1
určitě zjednodušit administrativu (více využít elektronickou třídní knihu) např. při potvrzování školní docházky na přídavky	1
větší důvěra v pedagoga a jeho další vzdělávání	1
Větší nabídka vzdělávání konkrétního charakteru	1
Více času na vlastní práci, méně byrokracie	1
Více pravomocí, větší podpora rodiči, větší volnost v doplňkových aktivitách.	1
více seminářů	1
vzájemné návštěvy v hodinách	1
Vzdělávání a informovanost	1
vzdělávání formou kurzů	1
vzdělávání, chuť a ochota pedagogů + systémově řízené změny	1
Změna studijních programů na pedagogických fakultách	1
změna školského zákona	1
změna zákonů, změna společenského postavení učitelů,	1

Změnit podmínky inkluze a snížit byrokratickou zátěž vyucujících	1
změnit, upravit školský zákon	1
Zrušit ČSI, učitelé JSOU výborně kompetenční, potřebujeme důvěru, NE buzeraci ze všech stran	1
zvýšení prestiže učitelského povolání	1
zvyšovat profesní rozvoj učitele, vzdělávat se	1

Celkový počet odpovědí: 62

Jak byste ve školství řešili otázku syndromu vyhoření?

Hodnota

Četnost

1.rok pauza placená	1
1x za 7 let rok studijního volna	1
Alespoň půlroční dovolená.	1
Byla bych ráda, kdyby se zavedl po deseti odučených letech rok volna, kdy by ale ped.pracovníci doplňovali své vzdělání.	1
cílená psychoterapie	1
Co třeba "ozdravné pobyty" pro učitele dle jejich preferencí - lázně, hory, .....Jednou za určitý čas dotovaný poukaz k povinnému odpočinku.	1
delší dovolená s možností dalšího vzdělávání, méně administrativy	1
dobrymi a vstřícnými vztahy na pracovišti, oceněním práce a podporou v krizových situacích	1
Dostatečným časem na relaxaci	1
Dostatek rehabilitace, možnost relaxace, aktivního odpočinku ; střídání činnosti	1
fyzickou práci, sportem	1
Je důležité být v dobrém a přátelském pracovním kolektivu. Respektující a respektované vedení. Motivace do další práce. Zlepšení postavení učitele ve společnosti.	1
Kompenzační techniky, po určitém přiměřeně počtu odučených let odebrání třidnictví na rok, volno na vzdělávání, naslechy v jiných školách...a hlavně asi se zajímat o pedagogy a už předcházet syndromu vyhoření, vnímat první příznaky	1
komunikací o problému a jeho příčině, komunikace s odborníkem, po odučení určitých let nárok na dlouhodobější sebezvzdělávací volno, změna zaměstnání	1
Lázeňské pobyty	1
Méně papírování.	1
Méně povinností, zejména rapidně snížit administrativu, zrušit dohled nad žáky, snížit počet hodin přímé práce, supervize, mentoring.	1
Méně vyučovacích hodin. Čas na vlastní koníčky.	1
Menší počet dětí ve třídě; do třídy kde je dítě se spec. vzdělávacími potřebami asistent na plný úvazek	1
motivace	1
možnost delšího pobytu mimo obor s příspěvkem a bez ukončení PP	1
možnost rekreací	1
Nejbližší nadřízený a psycholog	1
nejlépe tomu předcházet sportem a odpočinkem, delegováním úkolů, naučit se říkat NE, celkovou změnou životního stylu	1

několikaměsíčním volnem z práce s možností dalšího studia, cestování, sbírání zkušeností, informací z různých oblastí života člověka. Relax pro nervovou soustavu.	1
Nemám zkušenosti se syndromem vyhoření, takže tu	1
Nižší počet žáků ve třídě, úprava RVP, méně administrativy,	1
Novou energii dodává pozitivní zpětná vazba, vše co se s žáky povede (jak moje vlastní zhodnocení, tak povšimnutí ze starý vedení), takže vytváření podmínek pro klidnou práci, srozumitelná a spolehlivá organizace chodu školy.	1
Odbourat byrokracii (s prominutím na každý "prd" musí být vyplněn nejméně jeden formulář a proveden zápis, podaná písemná zpráva včetně opatření apod. Díky věčnému papírování pak nemají učitelé čas dělat práci, která je baví - pracovat s dětmi. Z důvodu boje o žáky mají učitelé strach potrestat žáka, aby nežalovali doma a rodiče je nedali na jinou školu (někteří žáci se k učitelům chovají hrubě, vysmívají se jim do očí, odmítají v hodinách či v OV pracovat, akceptovat pravidla daná školou), což je pro učitele velice frustrující. f	1
Odpočinek, změna prostředí a činnosti	1
odpočinkem	1
odpočinkem a terapií	1
Omezením zbytečných tiskopisů, potvrzení, žádostí ap.	1
Placená roční pauza	1
po deseti letech práce s dětmi jeden rok pracovního volna	1
po určité době roční volno k načerpání sil	1
pravidelná psychoterapeutická pomoc hrazená pojišťovnou	1
Preventivně o možnosti syndromu vyhoření hovořit, snažit se o eliminaci stresového prostředí na pracovišti. Jedinec by pak měl znát svůj zdravotní stav, potřebu spánku, um odpočívat a v neposlední řadě mít své koníčky.	1
Průběžnou psychohygienou	1

---

Přeřazení na jiné pracoviště s jinými žáky podobného typu, např. učitel - vychovatel apod.	1
přestávku v práci - půlroční samostudium	1
příjemné prostředí škol - psychohygienu, mentorská podpora, sdílení	1
Psychohygienu, supervize, práce s týmem	1
psychologem	1
relaxační cvičení,welness	1
Relaxovat a mít zájem s pochopením pro tuto práci.	1
roční dovolenou nebo změnou práce	1
Roční pauzou - cestování, vzdělávání, relax	1

---

Snažit se zorganizovat si volný čas, věnovat se sportu, svým koníčkům. Mít přátele mezi kolegy, oporu u vedení.	1
snížení úvazku, volba úvazku v limitu 18 až 24	1
snížením přímé pracovní doby	1
Snížit byrokracii, nenutit nespecialisty učit žáky se speciálními potřebami	1
sport	1
Syndrom vyhoření bych na škole řešil supervizí.	1
učitelé by měli být více uznáváni....	1
Už na vysokých školách testovat schopnosti učitelů, Pravidelným volnem, např co 8 let s povinným rozšiřováním vzdělávání	1
větší zasupitelnosí učitelů a třeba půl roční dovolenou, pokud by to nepomohlo tak změnit zaměstnání.	1
více dovolené	1
Volno ve chvíli, kdy situace nastane, aby nemusel člověk čekat na prázdniny. Klást důraz z řídicí funkce, aby si pedagog odpočinul. Osobně nemám zkušenost.	1
zařídít příjemné zážitky (vyhodnocení práce) a společné hezké nepovinné prožitky pro kolegy	1
Zkrácení pracovní povinnosti, zavedení výsluhy pro pedagogy, podpora možností regenerace pedagogů	1
zkrátit přímou ped. činnost, zbavit učitele byrokracie a dozorů (jinde ve světě to není)	1

Celkový počet odpovědí62

## Příloha 2. Otázky interview

1 Jaké kompetence učitelů považujete za důležité pro práci na škole se studenty/žáky s mentálními poruchami?

2 Jaké vzdělávání učitelů/pedagogických pracovníků působících v E-oborech podporujete v rámci DVPP k navýšení kompetencí pro práci se studenty/žáky s mentálními poruchami? Jaká témata vzdělávání Vám v současné nabídce kurzů chybějí? Jakým způsobem jste schopni kompetence navyšovat na škole sami?

3 Jaký rozdíl spatřujete v kompetenčním modelu učitele odborného výcviku a učitele odborných předmětů?