

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Anna Obadalová

**Spolupráce učitelů 1. stupně ZŠ se
školskými poradenskými zařízeními**

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci nazvanou Spolupráce učitelů 1. stupně ZŠ se školskými poradenskými zařízeními vypracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 1. 7. 2021

Podpis autorky:.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování diplomové práce. Děkuji také respondentům za jejich ochotu účastnit se výzkumného šetření a za velmi zajímavé odpovědi, které obohatily mou diplomovou práci.

Obsah

1. ÚVOD	6
1. PORADENSTVÍ A PORADENSKÝ PROCES	8
1.1. Cíle poradenství.....	8
1.2. Funkce poradenství.....	9
1.3. Komunikace v poradenství	10
1.4. Poradenský proces	11
2. SYSTÉM ŠKOLSKÉHO PORADENSTVÍ V ČR.....	13
2.1. Školská poradenská zařízení.....	13
2.1.1. Pedagogicko-psychologická poradna	14
2.1.2. Speciálně pedagogické centrum.....	15
2.1.3. Zpráva a doporučení	18
2.2. Školní poradenská pracoviště	19
2.2.1. Výchovný poradce	19
2.2.2. Metodik prevence	19
2.2.3. Školní speciální pedagog	20
2.2.4. Školní psycholog.....	20
3. OSOBNOST PORADCE A OSOBNOST UČITELE	21
3.1. Osobnost poradce	21
3.1.1. Vlastnosti poradce.....	21
3.1.2. Dovednostní předpoklady poradce	22
3.2. Osobnost učitele	23
3.2.1. Vlastnosti učitele.....	24
3.2.2. Dovednostní předpoklady učitele	24
3.3. Spolupráce učitelů a poradců.....	26
4. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP	28
4.1. Integrace a inkluze.....	28
4.2. Legislativa	29
4.3. Podpůrná opatření.....	30
4.3.1. Definice podpůrných opatření	30
4.3.2. Stupně podpůrných opatření	31
4.3.3. Charakteristika podpůrných opatření.....	32
4.4. Jednotlivé skupiny žáků se SVP	34
4.4.1. Žák s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu	35
4.4.2. Žák s poruchou autistického spektra.....	35

4.4.3. Žák s tělesným postižením.....	36
4.4.4. Žák se zrakovým postižením	36
4.4.5. Žák se sluchovým postižením.....	37
4.4.6. Žák s narušenou komunikační schopností	38
4.4.7. Žák se sociálním znevýhodněním.....	38
5. SPOLUPRÁCE UČITELŮ ZŠ SE ŠKOLSKÝMI PORADENSKÝMI ZAŘÍZENÍMI VE ZLÍNSKÉM KRAJI.....	39
5.1. Školství a poradenství ve Zlínském kraji	39
5.2. Výzkumné cíle.....	40
5.3. Hypotézy a výzkumné otázky	40
5.4. Výzkumná metoda.....	41
5.5. Výzkumný soubor	42
5.6. Průběh výzkumu.....	43
5.7. Interpretace výsledků výzkumu.....	43
5.8. Ověření hypotéz a vyhodnocení výzkumných otázek	87
5.9. Diskuse	97
6. ZÁVĚR	100
7. SEZNAM ZKRATEK	102
8. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	103
9. SEZNAM TABULEK	108
10. SEZNAM GRAFŮ	109
11. SEZNAM PŘÍLOH	110

1. ÚVOD

Tato diplomová práce, jak již vyplývá z jejího názvu, se zaměřuje na to, jak vypadá spolupráce učitelů 1. stupně ZŠ se školskými poradenskými zařízeními. V běžných základních školách stále přibývá dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, což souvisí zejména se změnou systému vzdělávání těchto dětí v roce 2016 a se vznikem nové Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Učitelé z běžných základních škol tak mnohdy učí děti s různými diagnózami, se kterými se možná ještě nikdy nesetkali. Tito žáci vyžadují speciální přístup a právě z těchto důvodů je velmi důležité, aby učitelé spolupracovali s odborníky. V těchto případech jsou to hlavně poradenští pracovníci z pedagogicko-psychologických poraden či speciálněpedagogických center. O tom, zda tato spolupráce učitelů s poradenskými pracovníky funguje a jak probíhá, pojednává tato diplomová práce.

Diplomová práce se skládá celkem z pěti kapitol. První čtyři kapitoly jsou teoreticky zaměřeny, analyzují současný stav, který s touto problematikou souvisí. Pátá kapitola obsahuje praktickou část diplomové práce, a to průběh a výsledky výzkumného šetření. První kapitola se zaměřuje obecně na poradenství, jeho funkci a cíle. Kapitola se taktéž věnuje pojmu poradenský proces a zásadám, které s ním souvisí. Nedílnou součástí poradenského procesu je komunikace, věnovali jsme se tedy tomu, jakým způsobem by měla probíhat.

Ve druhé kapitole nalezneme systém školského poradenství v České republice. Poradenství v ČR je řízeno Vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Dle této Vyhlášky je poskytováno poradenství na školách prostřednictvím výchovných poradců, metodiků prevence, školních speciálních pedagogů či školních psychologů. Další poradenská činnost pak probíhá ve školských poradenských zařízeních, kam patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra.

V rámci spolupráce učitelů se školskými poradenskými zařízeními vstupují do poradenského procesu dvě klíčové osobnosti – učitel a poradce. Ve třetí kapitole se tedy zaměříme jak na profesi učitele, jeho osobnost, požadované vlastnosti, tak i na profesi poradenského pracovníka a vlastnosti, kterými by měl disponovat, a jeho dovednostní předpoklady.

Poslední kapitola teoretické části se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde uvedena důležitá legislativa, která umožňuje vzdělávání těchto žáků a kterou se musí řídit všechny školy a školská zařízení. Vzdělávání těchto žáků se uskutečňuje

na základě poskytování podpůrných opatření, jejichž vymezení je stanoveno Školským zákonem. Je zde také vysvětleno inkluzivní pojetí vzdělávání.

V závěru nalezneme praktickou část diplomové práce. V rámci své praxe měla autorka práce možnost poznat jak roli poradenských pracovníků, tak i práci učitele na běžné základní škole. Při své praxi se setkala s názory na obou stranách, že tato spolupráce mnohdy není zcela funkční. Právě z tohoto důvodu bylo toto téma vybráno pro výzkumné šetření, abychom zjistili, jaké mají obě skupiny v rámci této spolupráce zkušenosti a jaké by případně navrhovaly změny. Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat, jak v praxi probíhá spolupráce mezi učiteli 1. stupně ZŠ a pracovníky školských poradenských zařízení. Dále chceme zkoumat, jak tato spolupráce konkrétně vypadá, jaké využívají prostředky pro komunikaci a jak často tato komunikace probíhá. Dalším dílčím cílem je zjistit, zda učitelé a pracovníci školských poradenských zařízení vnímají rozdíly pro možnost vzájemné spolupráce v závislosti na typu ŠPZ. Výzkumné šetření bude provedeno ve Zlínském kraji. Bude vytvořen dotazník pro učitele běžných základních škol i pro poradenské pracovníky z pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. Zjistíme tedy pohled na vzájemnou spolupráci ze stran učitelů 1. stupně ZŠ i pracovníků školských poradenských zařízení.

1. PORADENSTVÍ A PORADENSKÝ PROCES

Ihned v úvodu diplomové práce se budeme věnovat obecně pojmu poradenství. Spolupráce učitelů a pracovníků školských poradenských zařízení je součástí poradenských služeb, které jsou legislativně stanoveny Školním zákonem. Blíže se tomuto poradenskému systému ve školství budeme věnovat ve druhé kapitole. Nejprve si tedy definujeme pojem poradenství, jaké jsou jeho cíle, funkce apod.

Poradenství je nedílnou součástí našeho života a setkáváme se s ním v mnoha sférách, ať už se jedná o oblast sociální, zdravotnictví, školství apod. Definici poradenství nalezneme např. u Hady-Mousové (2002, s. 5), která uvádí, že to je „aplikovaná teoretická i praktická disciplína, která vznikla z potřeby pomáhat lidem v nesnázích a která se zabývá závažnými lidskými problémy.“ S definicí konkrétně speciálního poradenství se můžeme setkat u Novosada (2009, s. 100), podle které se jedná o „komplex poradenských služeb určených specifickým skupinám jedinců, kteří jsou znevýhodnění zdravotně či sociálně a jejichž handicap má dlouhodobý (chronický) nebo trvalý charakter.“ Speciální poradenství se opírá o poznatky z celé řady disciplín, například lékařských věd, speciální pedagogiky, etiky, filozofie, sociální patologie, sociologie, psychologie atd.

1.1. Cíle poradenství

Drapela (1995) rozlišuje pět základních cílů poradenství. Jedná se o *dosazení vlastního sebepoznání klientů*. To znamená, že klient by měl být schopen rozpoznat jak svou kladnou stránku, tak i slabší stránku, v čem selhává. Dalším cílem je pomoci klientům, aby si ujasnili své *krátkodobé i dlouhodobé cíle* a případně jim pomoci s možnou příznivější změnou těchto cílů. Nezbytným cílem je také pomoci klientu *odhalit svůj problém*, pojmenovat jej a společně pracovat na možném řešení. Mezi cíli dále Drapela uvádí pracovat s klienty tak, aby jednali *svobodně a byli schopni přijmout odpovědnost* za vlastní rozhodnutí. A posledním uvedeným cílem je dosáhnout toho, aby klienti *kladně hodnotili sami sebe* a byli *kladně hodnoceni i svým okolím*. Je důležité, aby znovu získali sebedůvěru a schopnost důvěřovat jiným lidem.

Matějček (1992) rozlišuje cíle v poradenství ve třech rovinách:

- V nejobecnější rovině jde o to, abychom u klienta dosáhli harmonického optimálního vývoje. Cílem je zajistit, aby byl klient přijímán svým okolním prostředím.
- V rovině dílčích cílů chceme dosáhnout toho, abychom u svých klientů dosáhli žádoucí změny, odstranili všechny nežádoucí vlivy, které ovlivňují vývoj dítěte.

- Rovina individuálních cílů znamená konkrétní opatření, která vyplývají z potřeb daného klienta a jeho možností.

Matějčkovy cíle bychom si mohli převést také na poradenství ve školství, které se týká vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Obecným cílem by mohlo být prostřednictvím poradenských služeb a vzájemné spolupráce všech zúčastněných vytvoření vhodného inkluzivního prostředí pro vzdělávání žáka, aby docházelo k harmonickému rozvoji žáka v prostředí školy. Je třeba odstranit všechny překážky, které by tomu mohly bránit, ať už na straně dítěte či jeho sociálního prostředí. A v neposlední řadě je cílem nastavit konkrétní opatření po daného žáka, která vychází z jeho potřeb. Dle Školního zákona se jedná o tzv. podpůrná opatření.

Dle Opekarové (2010) by cílem poradenství ve školství mohlo být posílení sociální prevence, podpora a vytváření podmínek pro rozvoj osobnosti u jednotlivých žáků, cílem by mohla být také harmonizace vztahů rodiny a školy a podpora začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol.

1.2. Funkce poradenství

Co se týká funkcí poradenství, tak Hadj-Mousova (2002) rozlišuje dva druhy funkcí:

- Jedna z funkcí je *preventivní*, to znamená, že usiluje o osobní růst klienta, abychom u něj předcházeli vzniku problémů.
- A další funkce je *nápravná*, která se v poradenské praxi objevuje častěji. Jedná se o odstraňování již vzniklých následků určitého problému.

Obě tyto funkce se v praxi velmi často prolínají a souvisí spolu.

V poradenství se můžeme setkat s funkcí *diagnostickou* a *intervenční*. V rámci diagnostiky se vždy poradce snaží přijít na to, jaký je skutečný problém jeho klienta. Je tedy vždy nutné přijít na to, proč se daný problém u klienta vyskytuje, jaké jsou jeho příčiny. Může se stát, že např. škola specifikuje určitý problém svého žáka, či rodiče popisují určité obtíže u svého dítěte, ale může se ukázat, že manifestující problém nemusí být vždy tím, který klienta opravdu trápí. Diagnostika ze strany poradenských pracovníků může probíhat i v spolupráci s dalšími odborníky (např. s lékaři). Při diagnostice jsou uplatňovány diagnostické metody, jako je například pozorování, rozhovor či testové diagnostické metody. Co se týká intervenčního působení v poradenství, jedná se o nějaký zásah, aktivitu zacílenou na ovlivnění určitého jevu či situace. Intervence bývá cílená, to znamená, že poradce má jasný cíl své aktivity a provádí ji

vědomě. Tyto intervence mohou být buď krátkodobé či dlouhodobé. Krátkodobá intervence se může podobat jednorázové konzultaci, může se taky jednat o krizovou intervenci při řešení aktuální krizové situace klienta. U dlouhodobých intervencí dochází klient opakovaně za svým poradcem, může se jednat např. o nápravu specifických poruch učení, které mohou probíhat formou reedukace přímo s poradenským pracovníkem ve školském poradenském zařízení Hadj-Moussová (2002).

1.3. Komunikace v poradenství

Komunikace je pro každou společnost zcela zásadní, umožňuje předávání informací, impulzů a lze díky ní ovlivňovat chování jiných lidí. Novosad (2009) uvádí, že každé poradenství je založeno na komunikaci. To, jak je komunikace již v počátečních fázích kvalitní, ovlivní průběh celého poradenského procesu. Důležité je již první navázání kontaktu s klientem a získání si jeho důvěry. V komunikaci by měl poradenský pracovník vnímat svého klienta jako rovnoprávného a vzájemně by se měli respektovat.

Novosad (2009) tuto komunikaci rozlišuje na přímou a nepřímou:

- *přímá* – uskutečňuje se tváří v tvář, tedy formou osobních setkání,
- *nepřímá* – dochází k ní formou různých komunikačních prostředků, případně může být zprostředkována jinou osobou.

Dále člení komunikaci také na *fixovanou*, kde dochází k uchování sdělení např. prostřednictvím písemných záznamů. Kdykoli se k těmto informacím můžeme vrátit a pracovat s nimi dle potřeby. Dále komunikaci *nefixovanou*, kde informace nejsou zachovány, jedná se totiž o osobní konzultace, či telefonický rozhovor (tamtéž).

V komunikaci v rámci poradenského procesu mohou vnikat nejrůznější poruchy. Poruchy mohou být v komunikačním kanále, to znamená, že komunikace může probíhat v příliš hlučném prostředí, či tyto obtíže mohou plynout z nesoustředění příjemce nebo jeho postižení (smyslové, mentální apod.). Dále tyto poruchy mohou plynout z nejasnosti smyslu slov, což vychází z dvojznačnosti či víceznačnosti slov. Může se jednat také o poruchy v metakomunikaci, což je souhrn neverbálních projevů, které však mohou dané verbální sdělení popřít, snížit jeho význam či jej úplně deformovat (Novosad, 2009).

Opařilová (2004) hovoří o zásadách úspěšného dialogu v poradenském procesu. Pro poradenského pracovníka je důležité před začátkem tohoto dialogu se zbavit strachu, vyvarovat se předsudkům. Je nutné se také vyvarovat tomu, abychom v komunikaci s klientem chtěli posílit své ego. Poradce by měl být v dialogu vždy upřímný, vstřícný, otevřený a chápavý. Je třeba v komunikaci dát klientu dostatečný prostor pro jeho sdělení.

Aby byla komunikace efektivní, je třeba dodržovat určité zásady. Poradce i klient by měli užívat komunikační systém, který je pro obě strany srozumitelný. V průběhu komunikace by mělo docházet k propojení myšlenkových okruhů obou partnerů. Oba partneři by měli vykazovat zájem na oboustranném dorozumění. Je potřeba, aby v komunikaci byla jednota mezi obsahem sdělení a jeho interpretací, tedy tím, jaký význam je tomuto sdělení přikládán (Novosad, 2009).

Každou komunikaci s klientem je důležité vždy nějakým způsobem ukončit. Na závěr shrneme vše podstatné, co bylo řečeno, zhodnotíme a oceníme vzájemnou spolupráci s klientem (co se již povedlo, k čemu jsme společně došli). Následně by měla nastat pomlka, aby měl klient prostor buď pro vyjádření svého postoje, či ke zhodnocení. Poté by měl být řečen plán do budoucna, jaké budou další kroky, případně kdy bude další schůzka a následné závěrečné rozloučení. Tím se navodí atmosféra pro příští spolupráci (Opatřilová, 2004).

1.4. Poradenský proces

V poradenském procesu je vždy nutné dodržovat určité zásady. Mluvíme o svobodě klienta, to znamená, že klient si může svobodně zvolit, o čem bude chtít mluvit, co je pro něj důležité apod. Poradenský pracovník by v žádném případě neměl na klienta vyvíjet nátlak, pouze mu pomáhá ujasnit si různé možnosti pro řešení problému a nechává jej svobodně se rozhodnout. Dále je vždy důležité zachovat respekt ke svému klientu, akceptovat klienta, i když hovoří o negativních aspektech svého chování. Další zásadou je důvěrnost poradenských kontaktů, to znamená, že poradce svěřené informace klientů nepředává třetím osobám. Výjimku tvoří případy, kdy by mohlo dojít k ohrožení bezpečí klienta či jiných osob (Drapela, 1995). Matějček (1992) mezi zásadami uvádí nutnost navodit spolupráci tak, aby byl klient ochoten ke vzájemné spolupráci. Další zásadou pro poradce je být pravdivý za každých okolností, nelze předkládat klientům jiný stav než pravdivý. Samozřejmě pravdu sdělujeme velmi šetrně a pomáháme klientu se s danou skutečností vyrovnat. Dále bychom v poradenském procesu měli přinášet určitou naději, optimistický výhled do budoucna. Pozor si však musíme dávat na falešné naděje a přehnaný optimismus.

Poradenský proces Drapela (1995) rozděluje do několika fází:

1. fáze – Seznámení s klientem a získání základních informací o klientovi a jeho životě. V této fázi je velmi důležité, abychom u klienta získali důvěru a navodili pocit bezpečí. Poradce se snaží zjistit, s jakým problémem klient přichází a co od této návštěvy očekává. Někdy chvíli trvá, než klient začne mluvit otevřeně, aby bylo možné problém rozpoznat. Tato počáteční fáze velmi ovlivní průběh další spolupráce klienta s poradcem.

2. fáze – V této fázi probíhá diagnostika klientova problému. Poradce by se měl zajímat nejen o problém samotný, ale také celkově o okolnosti, které ke vzniku tohoto problému přispěly.

3. fáze – Ve třetí fázi se volí cíle a hledají se možné varianty pro řešení problému. Během druhé fáze klient odhalil svůj problém a nyní si volí cíle, kterých by chtěl dosáhnout, a společně s poradcem nalézají možnosti řešení tohoto problému.

4. fáze – V poslední fázi dochází ke klientovu rozhodnutí k řešení svého problému a následnému zhodnocení výsledku. V některých případech tím může poradenský proces skončit, v jiných zas může dále pokračovat.

U Hadj-Moussové (2002) nalezneme členění fází do pěti kroků, jejich popis je velmi obdobný jako u Drapely (1995). Hovoří o tom, že jednotlivé fáze jsou epigenetické, tedy že nejprve musí dojít k uzavření jedné fáze, aby mohly začít fáze další. Doba trvání jednotlivých fází je různá, vždy záleží na konkrétním případě a situaci klienta. V první fázi dochází k seznámení s klientem, získání základních informací. Dále k diagnóze, tedy identifikaci daného problému klienta. Následuje volba cíle a alternativ řešení, které poradce navrhuje společně s klientem. Ve čtvrté fázi dochází ke klientovu rozhodnutí, které je svobodné a poradce jej musí respektovat. Je zde zmíněn také respekt svobody rozhodování i u dítěte, konkrétně je zde uveden případ dítěte, které by se neztotožnilo např. s nápravou dyslexie, nebude stanovený postup příliš účinný. V poslední fázi dochází k podpoře klienta poradcem, učí jej ovládat zvolené techniky a postupně dochází k osamostatňování klienta.

2. SYSTÉM ŠKOLSKÉHO PORADENSTVÍ V ČR

Ve druhé kapitole si přiblížíme, jak vypadá systém poradenství v oblasti školství v našem státě. Systém školského poradenství v ČR spadá pod **Vyhlášku č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních (aktuálně ji lze najít jako Vyhlášku č. 197/2016 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky).

Jak uvádí Vyhláška č. 72/2005 Sb., poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Jedná se tedy i o poradenské služby pro učitele, které jsou pro naši práci stěžejní. Na základě této Vyhlášky jsou poradenské služby poskytovány bezplatně. Podmínkou pro poskytování je vždy písemný informovaný souhlas, ve kterém je zletilý žák či jeho zákonný zástupce informován o povaze dané služby, o jejím rozsahu, délce trvání, cílech a uplatňovaných postupech. Informovaný souhlas také souvisí s právy a povinnostmi, které jsou pro tuto poradenskou službu závazné.

Účelem poradenských služeb je:

- „zjišťování vzdělávacích potřeb žáka, doporučení vhodných podpůrných opatření a vyhodnocování jejich poskytování,
- vytváření vhodných podmínek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zmírňování důsledků znevýhodnění a prevence jejich prohlubování“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 2).

Systém poradenství na školách můžeme rozdělit na poradenství školské, které je realizováno ve školských poradenských zařízeních (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum) a školní poradenství realizované přímo na školách (školní poradenské pracoviště).

2.1. Školská poradenská zařízení

Do školských poradenských zařízení patří **pedagogicko-psychologická poradna** (dále jen PPP) a **speciálně pedagogické centrum** (dále jen SPC). Péči o jednotlivé klienty a poradenskou pomoc zde zajišťují speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. Ve školských poradenských zařízeních probíhá psychologická a speciálně pedagogická diagnostika. Dle Vyhlášky č. 72/2005 Sb. § 3 používané nástroje a metody, které školská poradenská zařízení k diagnostice využívají, musí být standardizované. Pokud není možné

použít tyto standardizované postupy, musí školské poradenské zařízení užít postupy, které prokazatelně vedou ke zjištění vzdělávacích potřeb žáka, mají tedy prokazatelně diagnostiko-intervenční přínos pro vzdělávání žáka.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. § 4 také udává dokumentaci, kterou má povinnost školské poradenské zařízení vést. Jedná se o veškeré žádosti o poskytnutí poradenské služby, záznamy z vyšetření, o jeho výsledcích a poskytnuté péči, včetně zprávy a doporučení ke vzdělávání pro žáka se speciální vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Dále se jedná o dokumentaci o informovaných souhlasech, o součinnosti se školami a školskými zařízeními, o komunikaci a spolupráci s orgány veřejné moci a o revizi zprávy a doporučení.

Poradenství ve školách a školských zařízení je určeno pro žáky od 3 do 19 let, jejich zákonným zástupcům, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení (Vítková, 2004). Služby školských poradenských zařízení mohou probíhat formou ambulantní či terénní. Ambulantní služba může být poskytnuta i pouze jednorázově, kdy např. zákonní zástupci či škola potřebují poradit při řešení nějakého aktuálního problému. Ambulantně může být využita služba ale i opakovaně, to znamená, že je žák vyšetřen v ŠPZ a přichází opakovaně na kontrolní přešetření. Někteří klienti ŠPZ mohou docházet pravidelně, většinou se jedná o případy, kdy je u klienta prováděna reedukace přímo s pracovníky školského poradenského zařízení. Péče o klienty ŠPZ může být poskytována také formou terénní, kdy pracovník ŠPZ vyjíždí do škol či jiných školských zařízení. Zde mohou probíhat konzultace s učiteli, jejich metodické vedení, pozorují žáka v jeho přirozeném prostředí, sledují vhodnost a uplatnění nastavených podpůrných opatření. V některých případech může pracovník ŠPZ zaučit učitele či žáka pro práci s doporučenou kompenzační pomůckou. V menší míře pak tato terénní služba probíhá přímo v rodinách klientů, což je ale typické zejména pro činnost speciálně pedagogických center (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

2.1.1. Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna a její činnost je ukotvena v § 5 Vyhlášky č. 72/2005 Sb. PPP poskytuje své služby ambulantně přímo na svém pracovišti či terénní formou návštěvami ve školách a školských zařízení. Poskytují pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství a pomoc při vzdělávání žáků se SVP. Pedagogicko-psychologické poradny začaly vznikat koncem 60. a počátkem 70. let (Vítková, 2004). Dle údajů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy bylo v roce 2020 evidováno v České republice celkem 47 pedagogicko-psychologických poraden.

Mezi činnosti pedagogicko-psychologických poraden patří zjišťování školní připravenosti žáků a případné doporučení o odkladu školní docházky, či zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Psychologická a speciálně pedagogická diagnostika může být cílena na žáky předškolního věku, žáky základních škol, středních škol či studenty vyšších odborných škol. Na základě diagnostiky, kterou provádí psychologové a speciální pedagogové je vydána zpráva a doporučení za účelem stanovení podpurných opatření ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či žáků nadaných. Do pedagogicko-psychologických poraden mohou dle této Vyhlášky docházet také žáci za účelem poskytování přímé speciálně pedagogické či psychologické intervence. Může se jednat o individuální či skupinovou reedukaci, v PPP se jedná zejména o reedukaci specifických poruch učení a chování, převážně u klientů vyžadujících mimořádně náročnou speciálně pedagogickou péči. Poradenská pomoc je poskytována žákům, u nichž je zvýšené riziko školní neúspěšnosti či u nich může dojít ke vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji. Mezi činnosti PPP patří také poradenství žákům z odlišného kulturního prostředí a odlišnými kulturními podmínkami. Svým klientům je možné v pedagogicko-psychologických poradnách poskytovat také kariérové poradenství, a to pro studium středních či vysokých škol. Školám a školským zařízením je na základě této Vyhlášky poskytována metodická podpora při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, při uplatňování podpurných opatření ve výuce, rozvoji žáka apod. Poradenské služby jsou poskytovány taktéž zákonným zástupcům žáka. Metodicky vedou a spolupracují s metodiky prevence, zejména při tvorbě preventivních programů (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

2.1.2. Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogická centra jsou zaměřena vždy na určitou skupinu klientů, může se jednat o žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, jedince s vadami řeči, s kombinovaným postižením či žákům s poruchami autistického spektra. Poskytují poradenské služby pro jejich výchovu a vzdělávání. Stejně jako PPP pracuje s klienty ambulantně na svém pracovišti, či navštěvuje školy a školská zařízení vzdělávající žáky se SVP přímo na školách. Zároveň mohou v některých případech poradenští pracovníci poskytovat své služby také v rodinách svých klientů. Centrum a jeho činnosti legislativně spadají pod Vyhlášku č. 72/2005 Sb. § 6. Síť speciálně pedagogických center se začala budovat po roce 1990, z počátku vznikala při školách zřízených pro žáky se smyslovým, tělesným a mentálním postižením a žáky s vadami řeči, postupně vznikala i jako samostatná zařízení (Vítková, 2004).

Co se týká činnosti SPC, tak stejně jako v pedagogicko-psychologických poradnách i zde dochází k diagnostice školní připravenosti. Dále pak zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb. Pracovníci SPC doporučují podpůrná opatření pro vzdělávání žáků se SVP s ohledem na posouzení zdravotního stavu žáka lékařem či jiným odborníkem. Poskytují speciálně pedagogickou a speciálně pedagogickou péči žákům dle svého zaměření, provádí speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci. Těmto žákům mohou být ve starším věku poskytovány také služby kariérového poradenství. Pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům svých klientů poskytují metodickou, konzultační a poradenskou podporu. Speciálně pedagogické centrum může také svým klientům zapůjčit odbornou literaturu či kompenzační a rehabilitační pomůcky. Současně pak mohou pracovníci SPC pomáhat se zácvkem k jejich používání (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6). Všechny tyto činnosti jsou společné pro všechny typy speciálně pedagogických center. Na základě rozdělení SPC dle klientely jsou v Příloze č. 2 Vyhlášky č. 72/2005 Sb. stanoveny také činnosti speciální, které jsou vždy typické pro určitý typ SPC, některé z nich si zde uvedeme.

SPC PRO ŽÁKY S VADAMI ŘEČI

Toto speciálně pedagogické centrum poskytuje poradenské služby žákům s vadami řeči, jejich zákonným zástupcům a školách, které se na vzdělávání těchto žáků podílí. Jsou zde uskutečňována logopedická vyšetření, depistáž narušení komunikačních schopností. Provádí u žáků s vadami řeči speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku, na základě které stanovuje podpůrná opatření pro vzdělávání. U vážnějších případů se také podílí na návrhu vzdělávání žáka s využitím náhradního komunikačního systému. Žákům s narušenou komunikační schopností zde může být poskytována logopedická péče a provádění logopedických intervenčních postupů, a to edukačních, stimulačních a reedukačních (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

SPC PRO ŽÁKY SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Klienty tohoto SPC jsou žáci se zrakovým postižením, jejich zákonní zástupci a školy a školská zařízení. U těchto žáků je prováděna individuální speciálně pedagogická diagnostika a psychologická diagnostika a na jejich základě jsou stanovena podpůrná opatření pro vzdělávání. U těchto žáků se mohou pracovníci SPC podílet na nábízení specifických dovedností, které jsou pro osoby se zrakovým postižením důležité, rozvíjet zrakové funkce a provádět zrakovou stimulaci. Provádí u žáků také průpravu čtení a psaní prostřednictvím Braillova písma, u lehčích forem pak čtení a psaní zvětšeného černotisku. Dále mohou s žáky

nacvičovat podpis či sebeobslužné činnosti. Nezbytnou součástí jejich činnosti je také nácvik orientace a samostatného pohybu, který mají kvůli své zrakové vadě tito žáci značně ztížený. Mohou se zaměřovat také na rozvoj matematických představ, estetického vnímání apod. Dále učí své klienty používat doporučené kompenzační či jiné pomůcky (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

SPC PRO ŽÁKY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Speciálně pedagogické centrum poskytuje své služby žákům se sluchovým postižením, jejich zákonným zástupcům a školám a školským zařízením. Mezi činnosti zde spadá individuální speciálně pedagogická a psychologická diagnostika a stanovení podpůrných opatření pro vzdělávání. Podílí se u svých klientů na rozvoj audioorální komunikace, zaměřují se jak na složku receptivní (poslech či odezírání), tak expresivní (schopnost vyjadřování prostřednictvím mluvené řeči). U žáků neslyšících rozvíjí jejich komunikaci prostřednictvím českého znakového jazyka, případně jiného systému pro komunikaci neslyšících. Mezi činnosti tohoto SPC také spadá pořádání kurzů komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob pro zákonné zástupce či pedagogické pracovníky. Mohou se zaměřovat i na rozvoj některých dovedností žáka, jako je motorika, nácvik čtení s porozuměním apod. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

SPC PRO ŽÁKY S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Toto speciálně pedagogické centrum je zaměřeno na žáky s tělesným postižením, jejich zákonné zástupci, školy a školská zařízení. Pro tyto žáky jsou na základě individuální speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky stanovována podpůrná opatření. Rozvíjí pohybové, manipulační a motorické dovednosti u žáků. Mohou se podílet také na nácviku čtení a psaní těchto žáků, rozvoji grafomotorických dovedností, případně mohou také zajišťovat logopedickou péči u těchto žáků. U některých žáků s těžkým tělesným postižením, kteří využívají počítač jako prostředek pro komunikaci, je prováděn nácvik k používání této pomůcky (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

SPC PRO ŽÁKY S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Další typ SPC se zaměřuje na žáky s mentálním postižením, jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení. Provádí u těchto žáků individuální speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a stanovují vhodná podpůrná opatření pro vzdělávání těchto žáků. Podporují žáky ve všech směrech, rozvíjí celou řadu oblastí – motoriku, grafomotoriku, sebeobslužné činnosti, slovní zásobu či vztahy k ostatním osobám. Zaměřují se např. také

na nácvik čtení a psaní, snaží se rozvíjet paměť a pozornost žáků s mentálním postižením. U žáků, kteří nedovedou komunikovat mluvenou řečí, se podílí na budování alternativních či augmentativních forem komunikace (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

SPC PRO ŽÁKY S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Poslední SPC, které zmíníme, je pro žáky s poruchami autistického spektra, jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení. Provádí individuální speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku, na jejímž základě doporučují podpůrná opatření. Podílí se na rozvoji komunikačních schopností žáků, jejich dovedností v sociálních vztazích, pracovních návyků či sebeobslužných činností. U těchto žáků uplatňují metodiku strukturovaného učení – individuální přístup, strukturalizace, vizualizace, motivace (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

2.1.3. Zpráva a doporučení

Školské poradenské zařízení po dokončení vyšetření dítěte, žáka či studenta vydává zprávu a doporučení. „Ve zprávě školské poradenské zařízení uvede skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16a, odst. 3). Zpráva je určena pro klienta a jeho zákonného zástupce. Škola a školské zařízení má k dispozici pouze doporučení. Dle § 16b má klient ŠPZ právo do 30 dnů podat žádost o revizi zprávy/doporučení, kdy k tomuto účelu zřízená právnická osoba tyto dokumenty přezkoumá a vydá rozhodnutí. Může být také vydáno nové doporučení či zpráva.

Ve zprávě jsou uvedeny veškeré anamnestické údaje žáka, popis jeho obtíží, jsou zde uvedeny také výsledky a průběh diagnostického procesu a následně popis speciálních vzdělávacích potřeb žák a skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení jsou pak jen shrnuty výsledky vyšetření, popis vzdělávacích potřeb žáka, je zde stanoven stupeň podpůrných opatření, případně jejich kombinace a návrh postupu při poskytování podpůrných opatření. V závěru zprávy i doporučení jsou zákonní zástupci a pedagogičtí pracovníci upozorněni na možnost podat již zmíněnou revizi (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

2.2. Školní poradenská pracoviště

Poradenství na základních, středních a vyšších odborných školách zajišťuje vždy na každé škole **výchovný poradce** a **metodik prevence**. Na některých školách v rámci poradenského pracoviště může být zřízena také funkce **školního speciálního pedagoga** a **školního psychologa**. Jejich funkce zajišťuje ředitel školy dle Vyhlášky č. 72/2005 Sb. § 7. Dle této Vyhlášky školy spolupracují a „poskytují součinnost školským poradenským zařízením“. Jak si můžeme všimnout, vzájemná spolupráce pedagogických pracovníků a školských poradenských pracovníků je definována Vyhláškou jak ze strany školských poradenských zařízení (zejména v rámci metodického vedení), tak i ze strany školy.

Co se týká obecně činností, které jsou školním poradenským pracovištěm a jeho pracovníky realizovány, tak se jedná o poskytování podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, průběžné sledování a následné vyhodnocování těchto podpůrných opatření. Jejich důležitou činností je také zabývat se prevencí školní neúspěšnosti, podporovat vzdělávání žáků z odlišného kulturního prostředí a žáků nadaných. Zabývají se taktéž výchovnými obtížemi u žáků, snaží se zamezit vzniku rizikového chování, šikany apod., pracují s třídními kolektivy. V rámci školy také poskytují metodické vedení svým učitelům a komunikují a spolupracují se zákonnými zástupci žáků (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

2.2.1. Výchovný poradce

Výchovným poradcem je učitel dané školy, který prostřednictvím dalšího studia získal oprávnění k vykonávání činnosti a služeb v rámci školního poradenského pracoviště. Na menších školách působí obvykle jeden výchovný poradce, na větších školách je často výchovný poradce zvlášť pro první a pro druhý stupeň. Mezi základní činnosti výchovného poradce patří kariérové poradenství u žáků školy při volbě povolání. Zaměřuje se také na vyhledávání žáků se vzdělávacími obtížemi a spolupracuje při zajišťování podmínek pro vzdělávání těchto žáků na školách. Mohou se podílet také na vyhotovení plánů pedagogické podpory či individuálních vzdělávacích plánů. Často je sprostředkovatelem komunikace mezi školou a školským poradenským zařízením (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

2.2.2. Metodik prevence

Metodik prevence na školách je nedílnou součástí v rámci koordinace plnění minimálního preventivního programu školy. Zajišťuje aktivity v rámci primární prevence, které se mohou týkat např. záškoláctví, užívání návykových látek, agrese, sexuálního zneužívání, rasismu a xenofobie, kriminálního chování apod. Podílí se také na vzdělávání svých kolegů pedagogů v problematice rizikového chování. Mohou pracovat s třídními kolektivy při výskytu

vztahových problémů ve třídě, či individuálně s jednotlivými žáky např. při problémech s adaptací ve školním prostředí (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

2.2.3. Školní speciální pedagog

Úkolem školních speciálních pedagogů může být depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a následně jejich zařazení do speciálně pedagogické péče, která může mít podobu individuálních či skupinových intervencí. Mohou provádět také diagnostiku SVP u žáků, či diagnostiku výchovných problémů. Vyhodnocuje stanovená podpůrná opatření žáků či plány pedagogické podpory a podílí se také na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů. Mezi jeho činnosti patří také úprava prostředí pro vzdělávání žáka se SVP a zajištění speciálních pomůcek vhodných pro výuku těchto žáků. S ostatními učiteli se může podílet také na zápisu žáků do 1. třídy. Poskytuje konzultace ostatním kolegům či zákonným zástupcům v oblasti vzdělávacích potřeb žáků (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

2.2.4. Školní psycholog

Mezi činnosti školního psychologa spadá individuální práce s žáky při osobních problémech, či skupinová preventivní práce s žáky. Mohou provádět depistáž a péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a diagnostiku vzdělávacích a výchovných obtíží u žáků či žáků nadaných. Může spolupracovat také při zápisu do 1. třídy. Poskytuje metodickou pomoc a individuální konzultace učitelům a zákonným zástupcům, může se podílet na osvětové činnosti (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

3. OSOBNOST PORADCE A OSOBNOST UČITELE

V rámci spolupráce učitelů se školskými poradenskými pracovníky vstupují do poradenského procesu dvě různé osobnosti. O tom, zda bude tato spolupráce funkční, z velké části rozhoduje lidský faktor. Stejně jako učitel, tak i poradce by měl mít určité vlastnosti a dovednosti, které vyžadují jejich profese. Nyní si požadavky na vlastnosti a dovednosti u jednotlivých profesí krátce shrneme. Na konci kapitoly se pak zaměříme na jejich vzájemnou spolupráci.

3.1. Osobnost poradce

Pokud se konkrétně zaměříme na poradenského pracovníka ve školství, tak legislativně je jeho činnost stanovena ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, na což jsme se zaměřili již v předchozí kapitole.

Obecně má osobnost poradce podstatný vliv na poradenský proces a na atmosféru celého poradenského procesu. Klienti by se měli v rámci poradenském procesu cítit bezpečně, měli by mít možnost mluvit o tom, co v dané chvíli považují za důležité. Poradce nesmí na klienta vyvíjet žádný přímý ani nepřímý tlak, klient se musí vždy rozhodnout svobodně. Poradce mu jen pomáhá, aby si uvědomil důsledky všech možných návrhů řešení. Poradenský pracovník musí vždy svého klienta akceptovat, i když mu mnohdy otevřeně sděluje i negativní skutečnosti svého chování. Je však potřeba rozlišovat mezi klientem samotným a jeho chováním, stále musíme mít na paměti klientovu důstojnost (Drapela, 1995). Nejčastěji se v našich podmínkách jedná o poradenské pracovníky s kvalifikací speciální pedagog, psycholog či výchovný poradce Hadj-Mousová (2002).

3.1.1. Vlastnosti poradce

Jak uvádí Drapela (1995), i když užíváme z větší části pojem poradce, poradenský pracovník v mužském rodě, může se samozřejmě jednat i o ženy poradkyně. Každý poradce by měl mít vlastnosti, které jsou typické zejména pro ženskou část populace – empatické cítění, pochopení potřeb druhých lidí, citlivost, umět pracovat s emocemi, ale současně i vlastnosti typické spíše pro muže – objektivita, analytický postoj, rozhodnost, schopnost kritického myšlení apod. V ideálním případě se tedy jedná o plně integrovanou a vyrovnanou osobnost. Ne každý je tedy pro toto poradenské povolání vhodným kandidátem. Poradce by měl být otevřen novým myšlenkám a podnětům, které se mu nabízí.

O osobnostních vlastnostech poradce pojednává také Hadj-Mousová (2002). Práce poradce znamená být v kontaktu s lidmi a pomáhat jim. To znamená, že je velmi důležité, aby

byl poradenský pracovník prosociálně orientován, dokázal snadno navazovat kontakty s lidmi, měl by být tedy z hlediska typologie charakterových vlastností spíše extrovertní typ. Naprosto nedílnou osobnostní vlastností je empatie, o které již byla zmínka. Schopnost empatie je naší vrozenou dispozicí, ale lze ji postupně rozvíjet. Pokud by poradenský pracovník měl nízkou schopnost empatie, nedokázal by zcela svým klientům porozumět a vcítit se do jejich situace. Další požadavek na osobnostní vlastnosti poradců vidí v pružnosti a schopnosti adaptace. To znamená, že by měl být poradce schopen přizpůsobení se svým klientům a pohotově reagovat na jejich potřeby. V žádném případě se však nesmí jednat o pouhé předstírání porozumění klientu, mohla by tím být narušena klientova důvěra v poradce. Ve své praxi se poradce mnohdy setkává s velmi těžkými životními příběhy svých klientů, které mohou být pro samotného poradce emocionálně náročné. Poradce se však nesmí nechat strhnout soucitem, jinak by nebyl schopen poskytnout svým klientům potřebnou pomoc a podporu. Mělo by se tedy jednat o stabilní a vyváženou osobnost poradce, který je schopen udržet si dostatečný odstup a odolnost. Tato odolnost souvisí i s tím, že se často může poradce dostat do konfliktu mezi dvěma stranami, kde by si měl zachovat svou nestrannost. Důležitá je u poradců také vysoká frustrační tolerance, jelikož ne vždy se poradci dostává zpětné vazby jeho působení. Je tedy třeba si udržovat určité optimistické ladění a neztrácet ochotu pomáhat lidem. Velkým požadavkem na osobnost poradce je jeho vyspělý charakter, jelikož v poradenském procesu působí na druhého člověka, nesmí této skutečnosti nikdy využít. Je tedy potřeba dodržovat určité etické normy. Poradce by měl umět zvládat své vlastní problémy a v žádném případě je nepřenášet na své klienty.

3.1.2. Dovednostní předpoklady poradce

Velké požadavky jsou na odbornost poradců, měli by mít i určité psychologické základy, zejména teorie osobnosti a teorie poradenských metod (Drapela, 1995). Stejně i Hadj-Mousová (2002) apeluje na odbornost poradenského pracovníka, což učiní hlavní rozdíl mezi poradenskou a neporadenskou pomocí. Každý z nás se jistě v životě dostal do situace, kdy se snažil pomoci jinému člověku s jeho problémem, či jej vyslechl, udělil radu. Hlavní rozdíl je však v tom, že poradce je vyškolený odborník a zejména není citově zainteresován v daném případě. Můžeme říct, že je tedy nestranný, což je velmi významný požadavek pro tuto profesi.

Naslouchání klientovi je velmi důležitá dovednost ze strany poradce. Poradenský pracovník by se měl umět vcítit do pocitů svého klienta, do jeho problému a snažit se jej pochopit (Novosad, 2009).

Hadj-Mousová (2002) mluví o kompetencích, které jsou důležité pro činnost poradenských pracovníků. Jedná se o kognitivní kompetence, tedy odborné znalosti a vědomosti v oborech psychologie, speciální pedagogika aj. Dále by měl ovládat diagnostické a intervenční metody v poradenství, orientovat se v poradenském systému, znát právní normy atd. Poradenský pracovník by se měl stále vzdělávat a rozšiřovat své obzory. Další skupinou jsou dovednostní kompetence. Patří zde komunikační a sociální dovednosti. Dále schopnost vytvářet a udržovat mezilidské vztahy, schopnost pozitivního ovlivňování klienta (bez manipulace) a poskytování dostatečné podpory svým klientům. Dovedností je také umět ukončit poradenský proces

Své dovednosti pak poradenský pracovník uplatňuje při depistáži, tedy vyhledávání potenciálních klientů, při diagnostice obtíží svých klientů a následné nápravě či terapii, kdy stanoví postupy pro aplikaci nápravných metod – může se jednat o kompenzace, reedukace či rehabilitace. Své dovednosti využívá také při primární prevenci, tzn. předcházení výskytu možných problémů, při sekundární prevenci, která brání vzniku obtíží u ohrožených jedinců, či terciální prevenci, která nastává v případech, kdy již vznikl problém u klienta a chceme zabránit jeho prohlubování či recidivě (Novosad, 2009).

3.2. Osobnost učitele

Profese učitele a jeho činnost je definována v **Zákoně č. 563/2005 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**. Dle tohoto Zákona je pedagogickým pracovníkem ten, kdo vykonává: „přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání...“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2).

„Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých“ (Vališová, 2007). Často se v souvislosti s učitelským povoláním hovoří jako o poslání, kdy toto poslání znamená ovlivňování celé společnosti, jelikož jedinci, na které učitel zaměřuje své výchovné a vzdělávací úsilí se pak podílí na společenském životě. „Povolání učitele je navíc náročné také proto, že na rozdíl od jiných povolání učitel působí celou svojí osobností“ (Holeček, 2014, s. 13). Cílem působení na žáka by nemělo být jen jeho vzdělávání, tedy předávání vědomostí, dovedností a návyků, ale učitel by měl žáka zároveň vychovávat, tedy ovlivňovat i jeho hodnotovou orientaci, jeho postoje a zájmy. O požadavcích k učitelské profesi hovoří Spilková (2008). U svých žáků by měli učitelé budovat trvalé schopnosti seberealizace, umění

organizovat si způsob života. Měli by spojovat veškeré vzdělávací snažení s kladnými emocemi, pocity úspěchu. Dále by měli rozvíjet schopnost učit se a aktivně poznávat a schopnost pracovat se zdroji jednotlivých informací a kriticky je přijímat.

3.2.1. Vlastnosti učitele

Mezi požadovanými vlastnostmi učitele uvádí Mikšík (2007) psychickou odolnost. Měl by být schopen zvládat problémové situace, které mohou v profesi učitele nastat a pro jejich řešení by měl být schopen operativního myšlení a kreativity. Další vlastností by měla být schopnost adaptability, tedy přizpůsobení se aktuální situaci. Dále by měl být schopen osvojovat si nové poznatky, to znamená, že by se měl neustále vzdělávat a získávat nové vědomosti i dovednosti. Nelze také opomenout požadavek na empatii a komunikativnost. Je důležité, aby byl schopen vcítit se do svých žáků a jejich potřeb. Učitel, jeho psychika a frustrační odolnost má velký vliv na atmosféru ve třídě. Negativní vliv na atmosféru třídy má pak učitel agresivní, úzkostný, napjatý, bojácný, málo motivující (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Požadované vlastnosti k profesi učitele můžeme najít také u Holečka (2014). Aby měl učitel dostatečnou autoritu u svých žáků, musí z něj vyzařovat zdravá sebedůvěra. Učitelé s nízkým sebevědomím mohou mít s udržení autority obtíže, což může být problém zejména u začínajících učitelů. Učitel se při své práci dostává do kontaktu s druhými lidmi, ve vztahu k nim by měl být přátelský, upřímný, otevřený. Učitel by tedy měl mít blízký vztah k druhým lidem, zejména na prvním stupni učitel vykazuje určitou lásku k dětem. Nedílnou součástí učitelské profese je zodpovědnost, na kterou jsou kladeny vysoké nároky, při své práci by měl být učitel také důsledný. Aby nedocházelo ke konfliktům s žáky, měl by být schopen sebeovládání a trpělivého jednání.

Často žáci své učitele přijímají jako svůj vzor, je tedy velmi důležité, jaká je učitel osobnost, jelikož tento vliv nemusí být vždy jen kladný, ale může působit také v záporném smyslu (Holeček, 2014). Vališová (2007) hovoří o tom, že být učitelem, který je nositel výchovných idejí a ideálu vzdělanosti, znamená být v první řadě osobností. Je důležité, aby učitel pracoval sám na sobě, sebevzdělával se, aby se zkvalitňovalo jeho působení směrem k žákům.

3.2.2. Dovednostní předpoklady učitele

O dovednostech učitele pojednává Průcha (2002), který pokládá za důležité znalosti učitele v kurikulární problematice, měl by ovládat výukové strategie, být schopen vlastní

sebereflexe a kriticky hodnotit své vlastní počínání. Měl by mít také určité manažerské schopnosti, zejména co se týká řízení třídy a jiných záležitostí.

Učitelovy dovednosti by se měly týkat také plánování a přípravy výuky, tedy volit správné postupy vyučování, aby docházelo k naplnění stanovených cílů. V rámci výuky by jeho dovednosti měly spočívat zejména v efektivní komunikaci a správném zapojení žáků do výuky. Ze sociálních dovedností bychom mohli zmínit také naslouchání svým žákům, empatické citění. Ve výuce by měl učitel dbát na zpětnou vazbu, sledovat své výukové působení. Učitel by měl přispívat k vytvoření pozitivního klimatu třídy a příjemné atmosféře ve třídě, díky které se zde žáci cítí bezpečně. Další dovednosti učitele je také výchovně působit na žáky, přispívat k jejich kázni a v případě potřeby umět řešit nastalé výchovné situace. Je proto nezbytné, aby učitel nastavil jasná pravidla a meze, která budou pro všechny závazná (Chris Kyriacou, 2012).

V souvislosti se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít učitel určité kompetence, aby přispíval k začlenění těchto žáků mezi intaktní žáky třídy (Somr, 2012). O důležitosti pomoci dítěti při vzdělávání, aby neselhávalo a následně se nedostávalo do tíživých situací, v nichž se mohou dle jeho slov „křivit a lámat“, mluvil již Matějček (1995). Dále uvádí, že pokud zajistíme zdravý vývoj jedince, zachraňujeme tím v podstatě celou společnost.

České školy i učitelé jsou stále nastaveni zejména na výkony žáků a neustále se snaží výsledky žáků srovnávat. Neměli bychom však zapomínat na to, že škola je místem, kde by měla být žáků uspokojována jeho potřeba blízkosti a je důležitý také jeho sociální rozvoj. Právě toto je nutné si uvědomovat zejména v souvislosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, u kterých by příliš velký tlak na výkon mohl působit spíše kontraproduktivně (Bartoňová, 2016).

Z hlediska vzdělávání žáků se SVP je nezbytné, aby byl učitel pozitivně motivovaný, osobnostně vyvážený a aby měl dostatek znalostí a dovedností, které umožní vzdělávání žáků, kteří vyžadují uzpůsobení vzdělávání dle jejich možností a schopností. Je tedy potřeba, aby učitel zajistil efektivní vzdělávání těchto žáků a současně přispíval k pozitivnímu klimatu třídy, aby se žák v tomto prostředí cítil bezpečně a byl v co nejvyšší míře připraven pro plnohodnotné začlenění do společnosti. Je velmi důležité, aby každý vyučující znal zdravotní stav žáka se SVP a jeho dopady do vzdělávání. Současně by měl znát sociální a rodinné prostředí žáka a případně limity žáka, které vychází z těchto sociálních podmínek. Učitel by měl znát také psychický stav svého žáka, který může ovlivnit jeho vzdělávací výsledky. Jednoznačně by měl být učitel schopen komunikovat s rodiči žáka, ostatními učiteli a dalšími odborníky

(např. pracovníky školských poradenských zařízení). Základem je tedy dobrá komunikace všech zúčastněných a vzájemná spolupráce. Klíčovou roli zde má přímo třídní učitel žáka se SVP, jehož úkolem je sledovat také začlenění žáka v kolektivu mezi ostatními žáky třídy. Měl by také dohlížet na to, aby byl ze strany všech učitelů uplatňován k danému žákovi jednotný přístup, zejména na 2. stupni ZŠ, kde dochází k pravidelnému střídání vyučujících jednotlivých předmětů (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). Pro vzdělávání žáků se SVP je nezbytná ochota učitelů ke vzdělávání těchto žáků. Výzkumné šetření Vaďurové a Pančochy (2010) prokázalo ochotu učitelů (v tomto případě se jednalo o učitele 1. stupně) učit žáky se SVP a vytvořit tak vhodné inkluzivní prostředí.

3.3. Spolupráce učitelů a poradců

Spolupráce učitele s odborníky při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími je velmi důležitá. Dle Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních má učitel právo na metodické vedení, které zajišťují školská poradenská zařízení. „Účel poradenských služeb je přispívat zejména k: metodické podpoře pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 2). Školské poradenské zařízení na základě diagnostiky vydává doporučení ke vzdělávání daného žáka, ve kterém jsou stanovena podpůrná opatření. Učitel se s tímto doporučením seznámí a uplatňuje jej při výuce daného žáka s příznými podpůrnými opatřeními. V ideálním případě učitel s pracovníkem školského poradenského zařízení toto doporučení konzultuje, v rámci osobního setkání či telefonického hovoru.

Matějček (2011) hovoří o důležitosti spolupráce poradenského pracovníka se všemi účastníky. Izolovaný pracovník je dle jeho slov takřka bezmocný. Žádný člověk neví všechno přesně, více pohledů může nabídnout různé pohledy a možnosti k řešení problému.

Učitel v případě obtíží u svého žáka provádí tzv. pedagogickou diagnostiku. Při této diagnostice se mohou opírat o poradenskou a metodickou podporu ze strany pedagogicko-psychologických poraden či speciálně pedagogických center (Vališová, 2007). Pokud má být žák vyšetřen ve školském poradenském zařízení, poskytuje také učitel poradenskému pracovníku informace o žákovi. Ve většině případů jsou vyplňovány dotazníky před vyšetřením žáka. Jsou to velmi důležité informace pro poradenského pracovníka, které mu pomáhají při stanovení podpůrných opatření. Učitel má proti pracovníkům poradenského zařízení značnou výhodu, jelikož pozoruje žáka longitudinálně (dlouhodobě), kdežto pracovník školského poradenského zařízení diagnostikuje žáka průřezově (Holeček, 2014).

Učitelé tedy školskému poradenskému zařízení poskytují důležité informace týkající se žáka. Informují je o rozvoji žáka, slabých a silných stránkách, jaká je jeho aktuální úroveň v dovednostech jako např. čtení, psaní, matematické dovednosti, slovní zásoba, schopnost vyjadřování apod. (Křováčková, 2014).

Důležitá je také spolupráce učitele s pracovníky školního poradenského pracoviště. Na všech školách jsou výchovní poradci a metodici prevence. Výhodou je, pokud škola disponuje také školním speciální pedagogem či školním psychologem. Učitel pak může konzultovat určité žáky s poradenskými pracovníky přímo na škole. Významnou myšlenku k práci učitele vzhledem ke vzdělávání žáků se SVP a možnosti jeho konzultace uvádí Michalová s Pešatovou (2011, s. 67): „Neměli by mu ovšem chybět spolupracovníci do týmu – školní psycholog a speciální pedagog – jako konzultanti pro řešení výukových problémů i jako pomocníci v etapě přípravy, realizace a hodnocení výuky. Učitel nezbytně potřebuje vnější podporu při své náročné práci.“

Aby byla tato spolupráce efektivní, je potřeba zájem a kladný přístup obou stran. Vždy je třeba hledat společnou cestu a jednat v zájmu žáka, abychom pro jeho vzdělávání vytvořili co nejpříhodnější prostředí.

4. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP

Hlavním cílem spolupráce učitele a poradenského pracovníka by mělo být zejména vytvoření co nejpříznivějších podmínek pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Počet žáků se SVP v běžných základních školách stále přibývá (viz níže), je tedy nutné této problematice věnovat dostatečnou pozornost. V této souvislosti hovoříme o integraci i inkluzi žáků se SVP, blíže se těmto pojmům budeme dále věnovat. Zaměříme se taktéž na legislativu, která s jejich vzděláváním souvisí, dále je také třeba zmínit podpůrná opatření, která jsou dětem se speciálními vzdělávacími potřebami poradenskými pracovníky doporučovaná a dle kterých by výuka těchto dětí měla probíhat.

Dle údajů Českého statistického úřadu bylo v minulém školním roce 2019/2020 vzděláváno na základních školách v České republice celkem 110 940 žáků se zdravotním postižením. Jsou zde započtení žáci se specifickými poruchami učení (45 %), poruchami chování (16,5 %), s mentálním postižením (13 %), vadami řeči (9,1 %), se sluchovým postižením (1,1 %), se zrakovým postižením (0,8 %), s tělesným postižením (1 %), s poruchami autistického spektra (3,6 %) a žáci s více vadami (9,4 %). Celkem 24 % z celkového počtu těchto žáků je vzděláváno ve školách a třídách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud bychom se podívali na srovnání, jak vypadala situace před 10 lety, tak z celkového počtu žáků se SVP byla ve „speciálních školách a třídách“ vzdělávána více než polovina těchto žáků, tedy celkem 52 %. Jedná se tedy o výraznou vzrůstající tendenci společného vzdělávání žáků se SVP v běžných školách (Český statistický úřad, 2020).

4.1. Integrace a inkluze

Začlenění osob se zdravotním postižením do intaktní společnosti je nedílnou součástí života těchto osob. Valenta (2013, s. 113) uvádí, že: „nejdůležitějším prostředkem socializace je integrace osob se zdravotním postižením.“ Tato snaha o integraci osob se promítá i do oblasti školství, kde se jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve společnosti a v každodenním životě se setkáváme s lidskou různorodostí, tedy heterogenitou. Stejně tak i ve škole, kde máme heterogenitu v rámci pohlaví, věku, výkonu, národnosti, temperamentu apod. Jak uvádí Hájková (2010), můžeme tuto skutečnost přijímat jako samozřejmost, považovat ji za normální, nebo dokonce za přínosnou. Někdy však může být považována za problém. Pokud se zaměříme na vzdělávání žáků se SVP v běžných školách, i zde musí škola zvládnout tuto různorodost žáků a reagovat na ni metodicky a didakticky. Frauser (in Hájková, 2010, s. 44) uvádí: „V inkluzivním vzdělávání nejsou rozdílné schopnosti žáků (rozdílná pozornost, rozdílné pracovní tempo, rozdílné pohybové a komunikační

předpoklady a schopnosti, kognitivní či mentální omezení) posuzovány jako rušivé faktory, které je třeba v zájmu hladkého průběhu vyučování eliminovat, ale jako individuální podmínky, které determinují činnost každého žáka v procesu společného učení.“

Ainscow a Booth (2007) uvádí několik ukazatelů inkluze, jedná se například o to, jak jsou žáci motivováni a podporováni v tom, aby dosáhli úspěchu, zda si žáci vzájemně pomáhají, zda zaměstnanci školy dobře spolupracují, zda vztah mezi rodiči žáků a pedagogy je možné považovat za partnerský. Dalším ukazatelem je také to, jak se pedagogové snaží odstraňovat překážky v učení či při individuálních problémech žáků a zejména jestli je tato myšlenka inkluze sdílena všemi účastníky, tedy pedagogy i všemi zaměstnanci školy, rodiči a také žáky.

„Současným trendem ve školství je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu a vytváření inkluzivního prostředí na základních školách v místě jejich bydliště“ (Švojgrová, 2010, s. 97). Nejedná se však pouze o základní školy, ale o všechny stupně ve vzdělávacím procesu. Tendence segregace osob s postižením je již historií. Současná společnost je nastavena tak, aby mohly děti se zdravotním postižením zůstat součástí rodin, do kterých se narodily a zároveň, aby běžné školy, které jsou pro dané dítě spádové, byly schopny utvářet pro tyto děti podmínky pro jejich společné, neboli inkluzivní, vzdělávání. Pokud se jedná o žáka se závažnějším zdravotním postižením, záleží vždy na rozhodnutí zákonných zástupců, jakou instituci pro vzdělávání svého dítěte zvolí, zda se bude jednat o školu v běžném vzdělávacím proudu, či o školu či třídu zřízenou pro žáky se zdravotním postižením (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). Ne vždy je tedy vhodné volit vzdělávání v běžné škole. Pro tyto žáky jsou dle školního zákona, konkrétně § 16, odst. 9 zřizovány školy, ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Žák je zde zařazen, pokud školské poradenské zařízení usoudí, že by poskytování podpůrných opatření nepostačovalo k naplnění vzdělávacích možností žáka a uplatnění jeho práva na vzdělávání. Je vždy nutná písemná žádost zletilého žáka či jeho zákonných zástupců a doporučení školského poradenského zařízení. Jedná se o žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 9).

4.2. Legislativa

Klíčovým dokumentem z hlediska vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se stala v roce 2009 Úmluva o právech dítěte, dle které se všechny státy zavazují k: „zabezpečení účinného přístupu postiženého dítěte ke vzdělání, profesionální přípravě,

zdravotní péči, rehabilitační péči, přípravě pro zaměstnání a odpočinku, a to způsobem vedoucím k dosažení co největšího zapojení dítěte do společnosti a co nejvyššího stupně rozvoje jeho osobnosti, včetně jeho kulturního a duchovního rozvoje“ (Úmluva o právech dítěte, čl. 23). Z Listiny základních práv a svobod, článku 33, vyplývá, že právo na vzdělání má každý občan. Z tohoto principu vychází také nejvýznamnější legislativní dokument v oblasti vzdělávání, a to **Zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon).

Školní zákon je založen na několika zásadách, jedná se o zásady rovného přístupu, vzájemné úcty, respektu a důstojnosti všech účastníků, bezplatného vzdělávání či možnosti vzdělávání v průběhu celého života. Pro žáky se SVP je velmi důležitá zásada zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1).

Dalším významným legislativním dokumentem pro žáky se SVP je **Vyhláška č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato Vyhláška vznikla v roce 2016, kdy došlo k výrazným změnám v legislativě v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška z roku 2016 zcela nahradila Vyhlášku č. 73/2005 Sb. Nedílnou součástí v oblasti vzdělávání žáků se SVP je systém poradenských služeb, který se řídí **Vyhláškou č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

4.3. Podpůrná opatření

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má dle Školního zákona nárok na poskytnutí podpůrných opatření (dále jen PO).

4.3.1. Definice podpůrných opatření

„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1). Podpůrná opatření jsou žákům poskytována bezplatně školou či školským zařízením.

Dle § 16 odst. 2 školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.) se může jednat o následující podpůrná opatření:

- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání,

- zajištění výuky předmětu speciálně pedagogické péče,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga.

4.3.2. Stupně podpůrných opatření

Dle Vyhlášky č. 27/2016 Sb. § 2 jsou žákům poskytována podpůrná opatření celkem v 5 stupních. Jednotlivé stupně jsou členěny podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti.

1. stupeň PO představuje pouze minimální úpravu ve vzdělávání, to znamená minimální úprava organizace, metod výuky a hodnocení žáka. PO 1. stupně nemají normovanou finanční náročnost, jsou hrazeny pouze z prostředků dané školy, která vzdělává žáka se SVP (Vyhláška č. 27/2016 Sb. § 2). O podpoře žáka v 1. stupni může rozhodnout škola bez nutnosti doporučení školského poradenského zařízení. PO 1. stupně jsou stanovována na základě dlouhodobého pozorování žáka, hodnocení jeho výsledků, písemných prací a jeho zdravotního stavu či životních podmínek. Mohou mít například podobu úprav zasedacího pořádku, prodloužení přestávek, poskytnutí delšího času na vypracování jednotlivých úkolů apod. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

„Škola může zpracovat plán pedagogické podpory, který zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu, zejména v situaci, kdy pro poskytování podpůrných opatření prvního stupně nepostačuje samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb. § 10, odst. 2). Škola má povinnost nejpozději 3 měsíce po zahájení poskytování podpůrných opatření vyhodnocovat, zda došlo u žáka ke zlepšení, zda byly naplněny stanovené cíle atd. V případě, že škola PO 1. stupně vyhodnotí jako nedostačující, doporučí návštěvu žáka v ŠPZ (tamtéž).

V souvislosti s aktuální změnou v této Vyhlášce je také třeba zmínit podpůrné opatření ve formě pedagogické intervence, kterou od 1. 1. 2021 škola poskytuje jako podpůrné opatření 1. stupně. Její poskytování je tedy zcela v kompetenci školy a vede k posílení vzdělávacích výsledků žáka v případě nedostatečné domácí přípravy, dlouhodobé nemoci apod. (Vyhláška č. 27/2016 Sb. § 4).

PO v 2. – 5. stupni jsou žákům poskytována na základě diagnostiky a následném doporučení školského poradenského zařízení. Jejich realizace je možná pouze na základě souhlasu zákonného zástupce či zletilého žáka. Podpůrná opatření v těchto stupních již mají svou normovanou finanční náročnost, škola tedy má nárok na finanční prostředky ze státního rozpočtu na poskytování podpůrných opatření (Vyhláška č. 27/2016 Sb. § 2).

4.3.3. Charakteristika podpůrných opatření

V rámci podpůrných opatření mluvíme o nejrůznějších úpravách ve výuce a podpoře žáka, aby bylo jeho vzdělávání co nejvíce efektivní. Jednotlivá podpůrná opatření jsou podrobně popsána v Katalogu podpůrných opatření, který byl vydán jakožto manuál pro pedagogické pracovníky, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

ORGANIZACE VÝUKY

Úpravy se mohou týkat celkově organizace výuky, kam řadíme úpravy časové, které mohou spočívat v zařazení krátkých relaxačních přestávek v průběhu výuky, prodloužení délky přestávek apod. Dále úpravy prostorové, při kterých může být žák uzpůsoben zasedací pořádek, může také docházet k občasnému vzdělávání nerušeně mimo třídu v jiné místnosti, případně může mít žák ve třídě svůj izolovaný koutek či tzv. „relaxační zónu“.

METODY A FORMY VÝUKY

Upraveny mohou být také vyučovací metody a formy výuky. Může být tedy doporučeno střídání jednotlivých činností, měnit metody a formy práce v hodině, uplatňovat individuální přístup k žákovi, přizpůsobit výuku jeho aktuálním potřebám. Dále uplatnění strukturovaného učení, strukturalizace úloh do menších celků, vizualizace obsahu a procesu vzdělávání, podpora motivace žáka. Vhodné je také využívání práce ve skupinkách či jiných aktivizačních metod. Důležité je také pravidelné ověřování pochopení učiva, zda žák pochopil zadání úkolu apod.

INTERVENCE

Může se jednat o intervenci ve formě spolupráce s rodinou, spolupráce při řešení různých krizových událostí. V rámci intervence mohou být také rozvíjeny jazykové schopnosti žáka, schopnost jeho vyjadřování, obohacování slovní zásoby (např. u žáků s narušenou komunikační schopností), u žáků se sluchovým postižením může docházet k výuce znakového jazyka, u žáků s odlišným mateřským jazykem zase výuka češtiny jako druhého jazyka. Dále je možné u žáka rozvíjet jeho specifické dovednosti a poznávací funkce (posilování sluchové a zrakové paměti, trénink paměti, koncentrace pozornosti, nácvik orientace v čase a prostoru

apod.). Může se jednat také o nácvik sebeobslužných dovedností, či nácvik správného sociálního chování. Žáku může být doporučen předmět speciálně pedagogické péče, ve kterém se speciální pedagog podílí na rozvoji těchto dovedností u žáka.

Pro naši diplomovou práci je klíčová zejména intervence směrem k učitelům ze strany školského poradenského zařízení a školského poradenského pracoviště. Díky tomuto podpůrnému opatření je možná metodická pomoc a podpora pedagogům a poskytování individuálních konzultací při vzdělávání žáků se SVP.

POMŮCKY

Další kategorie podpůrných opatření se týká vzdělávání žáka za využití nejrůznějších didaktických, kompenzačních a reedukačních pomůcek. Vždy s ohledem na potřeby jednotlivých žáků přemýšlíme, jaké pomůcky je vhodné využít. Jednotlivé pomůcky hrazené za strany státu jsou uvedeny v příloze Vyhlášky č. 27/2016 Sb.

ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

V rámci podpůrných opatření může docházet k úpravám obsahu vzdělávání, to znamená, že může být eliminován jeho rozsah, mohou být také modifikovány jednotlivé podávané informace dle pracovního tempa žáka a jeho osobního potenciálu. U žáků nadaných může naopak docházet k obohacování učiva.

HODNOCENÍ

U žáků se SVP je často volena jiná forma hodnocení jejich vzdělávacích výsledků. Často je potřeba individualizované hodnocení, kdy respektujeme individuální možnosti a schopnosti žáka. Můžeme vést žáka také k sebehodnocení, které posiluje jeho vnitřní motivaci k učení.

PŘÍPRAVA NA VÝUKU

Můžeme upravovat rozsah jednotlivých domácích úloh s ohledem na stupeň a závažnost postižení jednotlivého žáka. Škola může také poskytovat přípravu na vyučování.

PODPORA SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ

Pokud je žák v léčebném procesu, je třeba dodržovat určitá léčebná režimová opatření. Může se jednat například o mimořádné přestávky či umožnění soukromí pro zdravotní potřeby. Podpůrná opatření se mohou týkat také oblasti stravování, které je nutné ze zdravotních důvodů mnohdy upravit. U některých žáků se toto podpůrné opatření stanovuje také v souvislosti s podáváním medikace. Dále se jedná o spolupráci s externími poskytovateli služeb, kde máme na mysli zejména služby sociálního charakteru, např. osobní asistenci, či různé formy terapie

a rehabilitace. Škola by tedy s těmito službami měla spolupracovat, aby docházelo k co nejvyššímu rozvoji žáka.

PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM

Jedná se o podpůrné opatření, které souvisí s důležitostí práce s třídním kolektivem, ve kterém se nachází žák se SVP. Je třeba sledovat vztahy ve třídě, pracovat na dobrém klimatu třídy, zajistit bezpečí žáka, připravit ostatní žáky na příchod žáka se SVP, utvořit pravidla třídy apod.

ÚPRAVA PROSTŘEDÍ

V mnoha případech je třeba upravit prostředí školy a třídy tak, aby vyhovovalo individuálním potřebám žáka se SVP. Může se jednat o úpravu prostředí – teplota, světlo, akustika, pořízení vhodného nábytku. V některých případech se jedná o úpravy sociální, kdy je třeba dodržovat např. určitou komunikační vzdálenost, upravit velikost skupiny apod. Zejména u žáků s tělesným postižením či zrakovým postižením, případně u žáků s kombinovanými vadami je třeba zajistit bezbariérovost prostředí (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Jednotlivá podpůrná opatření jsou součástí Doporučení, které je vydané ze strany školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se SVP. Každý učitel, který tohoto žáka vyučuje, by se měl s tímto Doporučením důkladně seznámit a v případě nesrovnalostí či nejasností kontaktovat školské poradenské zařízení. Zda se tomu tak skutečně děje i v praxi, se dozvíme v poslední kapitole ve výsledcích výzkumného šetření, ve kterém jedna z otázek dotazníku vedla právě ke zjištění této skutečnosti.

4.4. Jednotlivé skupiny žáků se SVP

Lechta (2010, s. 22) vymezuje tři základní kategorie žáků se SVP:

- „děti s relativně ireparabilními (ale ne neměnnými), zejména smyslovými, tělesnými nebo kognitivními postiženími
- děti s potenciálně reparablemi narušeními, zejména narušeními komunikační schopnosti a poruchami chování
- děti se zjevnými nebo skrytými ohroženími – tj. rizikem, že dříve nebo později se u nich může vyvinout narušení nebo postižení, případně chronické onemocnění.“

Učitelé i pracovníci školských poradenských zařízení se mohou ve své praxi setkat s celou škálou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami různého druhu. Může se jednat o žáky s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu, žáky s poruchou

autistického spektra nebo psychickým onemocněním, žáky s tělesným postižením a závažným onemocněním, žáky s narušenou komunikační schopností, žáky se zrakovým postižením, se sluchovým postižením a žáky se sociálním znevýhodněním.

Každý žák vyžaduje jiný přístup ze strany učitele. Úkolem školského poradenského zařízení je vést učitele správným směrem prostřednictvím doporučení a konzultací, aby pochopil daného žáka, jeho obtíže, aby byly naplněny jeho vzdělávací potřeby.

4.4.1. Žák s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu

Vítková (2004) uvádí, že celkové poškození neuropsychického vývoje žáka má vliv na celou řadu oblastí, které ovlivňují průběh jeho vzdělávání. „Poškození se dotýká procesů poznávacích, zasahuje sféru emocionální a volní, ovlivňuje adaptabilitu i chování jedince, projevuje se i ve zvláštích motoriky“ (Vítková, 2004, s. 130). Je ovlivněna jeho schopnost vnímání, které je omezené a opožděné, dále schopnost myšlení a řeči. Myšlení je omezeno spíše na konkrétní skutečnosti, zejména je pak u těchto jedinců nedostatečná schopnost zobecňování. Zasažena je i paměť, a to ve všech procesech, které s ní souvisí, tedy ve schopnosti zapamatování, udržení v paměti a následném reprodukování, znovupoznání (tamtéž).

V praxi se setkáváme také s žáky s **oslabením kognitivního výkonu**. Jedná se o „žáka, jehož výkony ve většině vyučovacích předmětů jsou podprůměrné, někdy až hluboce podprůměrné. Na druhou stranu jeho oslabení nejsou extrémní, žák dokáže v řadě situací reagovat přiměřeně“ (Valenta, 2015, s. 12). Tito žáci mají pak obtíže s pochopením učiva, hůře si osvojují nové pojmy, mohou mít také oslabenou schopnost vyjadřování. Celkově mají tyto žáci pomalé psychomotorické tempo (tamtéž).

4.4.2. Žák s poruchou autistického spektra

„Autismus ovlivňuje komunikační schopnosti a sociální dovednosti dítěte, jeho hru, představivost a myšlení. Může zasahovat i do motoriky – v závislosti na celkové úrovni dítěte“ (Lechta, 2010, s. 270). Projevy u žáka s poruchami autistického spektra mohou být různé. Odlišné u jednotlivých žáků s poruchami autistického spektra může být i sociální chování. Na jedné straně se může jednat o osamělý typ žáka, který odmítá sociální kontakt, vyhýbá se kolektivu, stáhne se raději do koutku. Druhým případem je naopak extrémní sociální aktivita, kdy se tento žák snaží neustále o navázání kontaktu, všude a s každým, nedokáže udržovat odstup od ostatních, nepatřičně se ostatních dotýká, někdy jeho chování mohou ostatní vnímat jako obtěžující (Thorová, 2006). Velké obtíže mívají tyto žáci s adaptabilitou, její míra narušení souvisí s intelektovou schopností žáka, se schopností komunikace a jeho emoční labilitou či stabilitou. Ve školním prostředí se může jednat o potíže při střídání činností, při změnách

prostředí či osob, ať už v kolektivu třídy nebo při změně učitele, asistenta apod. (Vosmik a Bělohávková, 2010).

Žák s poruchami autistického spektra tedy vykazuje širokou škálu symptomů. Kromě projevů spojených s poruchami autistického spektra se často k této diagnóze přidružují ještě další, jako je mentální postižení, poruchy řeči, specifické poruchy učení, poruchy chování (ADHD, ADD), psychické poruchy apod. Je tedy třeba mít k žáku individuální přístup s ohledem na jeho základní diagnózu i přidružené obtíže, současně by učitel měl brát v potaz nerovnoměrný vývoj těchto žáků, což způsobuje, že některým dovednostem se žák učí snadněji a jiné zase s velkými obtížemi (Žampachová, Čadilová a kol., 2015).

4.4.3. Žák s tělesným postižením

Je třeba si uvědomit, že tělesné postižení či závažné onemocnění ovlivňuje člověka jak po fyzické, tak i pro psychické stránce. Tělesné postižení či závažné onemocnění v sobě nese celou řadu negativních aspektů, které daný žák prožívá. Může se jednat o velké bolesti, které výrazně ovlivňují schopnost soustředit se, dále také strachy o budoucnost vzhledem ke své diagnóze, což se týká nejen samotných žáků, ale i jeho blízkého okolí (Čadová a kol., 2015). „Mobilita jedinců s tělesným postižením velmi podstatně ovlivňuje kvalitu jejich života a je základním předpokladem jejich úspěšné sociální integrace“ (Vítková, 2004).

U podpory při vzdělávání žáka s tělesným postižením vždy vycházíme z toho, zda je žák schopen udržet polohu těla v sedě a ve stoji, zda je schopen samostatné lokomoce, tedy je mobilní, nebo je částečně mobilní či imobilní. Je třeba brát v potaz také to, že tělesné postižení je navenek viditelné a tyto odlišnosti žáka mohou mít výrazný vliv na psychický vývoj. To se pak může odrazit v oblasti poznávacích procesů žáka, vůli, emočních projevech a sociálních vztazích (Lechta, 2010). Často je nedílnou součástí při vzdělávání žáků s tělesným postižením užívání pomůcek. Někdy se jedná o pomůcky zcela nezbytné, jako je např. vozík pro imobilního žáka. Z těchto důvodů by měl být učitel zaškolen pro používání těchto pomůcek (Zinkl, 2011). Důležitý požadavek, který je u žáků s tělesným postižením nezbytný, pokud se jedná o žáky, kteří se pohybují za pomoci vozíku či berlí, je bezbariérovost prostředí. Tato bezbariérovost se týká vnitřních prostor školy i jejího okolí. Často jsou tito žáci odkázáni na pomoc asistenta pedagoga (Čadová, 2015).

4.4.4. Žák se zrakovým postižením

„Vzdělávání osob se zrakovým postižením je významně ovlivněno mírou snížení zrakových funkcí. Vzhledem k tomu, že 80 % našich vjemů je získáváno zrakem a že zrak hraje

zvláště v dětském věku důležitou roli při procesu učení, kvalitativní narušení zrakových funkcí doprovází zvýšení obtížností celého vzdělávacího procesu“ (Vrubel, 2015, s. 49). Tito žáci mají výrazné obtíže v procesu vnímání, v procesech formování obrazů a pojmů, ve vnímání prostoru a při orientaci v něm (tamtéž). Obtíže u těchto žáků se promítají do všech vzdělávacích oblastí, ať už se jedná o čtení, kde může docházet k záměnám písmen, slabik, či celých slov, zvýšené chybovosti a pomalejšímu tempu čtení. Psaní je zase ovlivněno orientací prostoru žáka a jeho představivostí, často se u těchto žáků objevuje snížená úhlednost písma, psaní mimo linky, obtíže ve vizuomotorické koordinaci (oko – ruka). V matematice může docházet k záměnám číslic, velké obtíže pak mohou mít zejména v geometrii při rýsování. Následně se může jednat o obtíže při práci s mapou, při drobných manuálních činnostech, v tělesné výchově apod. Pokud se jedná o žáky nevidomé, jejich vzdělávání probíhá prostřednictvím Braillova písma (Janková a kol., 2015).

U žáků se zrakovým postižením je třeba dodržovat určité zásady, a to dostatek světla v případě vzdělávání žáků slabozrakých, přiměřená pokojová teplota, aby nedocházelo ke snížení hmatových schopností. Dále je důležité omezení hluku, aby se žák se zrakovým postižením mohl orientovat prostřednictvím sluchového vnímání. Je třeba také určitá úprava prostoru, aby byl zajištěn bezpečný pohyb žáka a jeho snadná orientace v prostoru (Slowík, 2016).

4.4.5. Žák se sluchovým postižením

Sluchové postižení významně ovlivňuje vzdělávání žáka, zejména co se týká kvantity i kvality přijímaných informací. Již od raného dětství je nutné budovat u těchto jedinců vhodný komunikační kanál, jehož prostřednictvím pak probíhá i jejich vzdělávání. Žák má dle Zákona č. 155/1998 Sb., ve znění novely č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob právo na výuku ve znakovém jazyce. Ve výuce může mít žák v rámci podpůrných opatření personální podporu tlumočnicka českého znakového jazyka (Barvíková a kol. 2015).

Sluchové postižení žáka způsobuje zejména komunikační bariéru, ať už co se týká samotného narušení vývoje řeči u žáka, tak i schopnosti porozumění ostatním osobám. Obtíže se mohou projevat také v orientačních schopnostech. Sluchové postižení má negativní vliv také na vývoj myšlení, které se nejvíce rozvíjí prostřednictvím řeči. Dále může způsobovat žákovi psychickou zátěž a omezení sociálních vztahů (Slowík, 2016).

4.4.6. Žák s narušenou komunikační schopností

Narušená komunikační schopnost u žáka může mít vliv na jeho verbální projev, tedy schopnost mluvené řeči i na neverbální komunikace. Nemusí se však týkat pouze mluvené řeči, ale může mít vliv také na její grafickou podobu (Slowík, 2016). Obtíže žáka se tedy mohou týkat problémů s mluvením a vyjadřováním, žák může mít narušenou výslovnost a schopnost správně v mluvním projevu seskládat větu, nesprávně časuje, skloňuje apod. Typické je to zejména u žáků s vývojovou dysfázií. Dále mohou mít problémy s porozuměním instrukcí, které jim zadáváme, a pochopení zadání. Problémy se mohou projevovat také ve čtení a psaní, u těchto žáků se mohou rozvíjet poruchy učení jako je dyslexie (specifická porucha čtení) a dysortografie (specifická porucha pravopisu). Tito žáci mohou mít obtíže také v chápání časových souvislostí, užití pojmů jako jsou včera, dnes, zítra. Tyto problémy se mohou projevit později v dějepise při pochopení časové osy (Vrbová a kol., 2015).

4.4.7. Žák se sociálním znevýhodněním

Znevýhodnění žáka může plynout např. z jeho jazykové bariéry, nízkého sociálního a ekonomického statusu, z patologického prostředí rodiny dítěte. Může se také jednat o dítě národností nebo rasové odlišnosti. Případně zde můžeme řadit také žáky s nařízenou ústavní a ochrannou výchovou (Lechta, 2010).

Co se týká žáků z jiného kulturního prostředí a jiným mateřským jazykem, jejich hlavní překážkou je tedy špatná znalost českého jazyka a jejich odlišnosti se objevují také v naučených vzorech chování, chápání sociálních rolí, způsobu oblékání, rituálech apod. Tito žáci mohou zažívat po příchodu do nové země tzv. kulturní šok, mohou být ve stresu a uzavřít se do sebe. Co se týká žáků z dysfunkčních rodin, často u nich pozorujeme změnu chování, soustředění a tato změna se může promítnout také do kognitivních funkcí. Můžeme se setkat také s rodinami, které nepodporují své dítě ve vzdělávání, tito žáci pak mají vysoké absence, mohou mít sklony k rizikovému chování apod. Rodiče ani žák nepovažují vzdělání za důležitou hodnotu. U některých žáků může dojít také k umístění mimo rodinu, což může znamenat velké trauma pro žáka, nejistotu. To se pak může projevovat vzdorem žáka, stažením se do sebe, odmítání komunikace, což se samozřejmě promítne do jeho zvládnutí požadavků školy (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

5. SPOLUPRÁCE UČITELŮ ZŠ SE ŠKOLSKÝMI PORADENSKÝMI ZAŘÍZENÍMI VE ZLÍNSKÉM KRAJI

Empirická část této diplomové práce analyzuje spolupráci učitelů běžných základních škol 1. stupně se školskými poradenskými zařízeními. Výzkumné šetření bylo provedeno s učiteli běžných základních škol 1. stupně a s pracovníky školských poradenských zařízení ve Zlínském kraji. Pro tuto práci byl zvolen smíšený výzkum, který kombinuje prvky kvantitativních metod s kvalitativními. Jak uvádí Chráska (2016), kvantitativně orientované výzkumy nám umožňují získávat zpravidla velké množství číselných údajů (dat) o jevech, které zkoumáme. Pro náš výzkum byla použita metoda dotazníku, kde jednotlivé uzavřené a polouzavřené otázky byly kvantitativně statisticky zpracovány. Současně jsme se prostřednictvím otevřených otázek v dotazníku zajímali také o konkrétní názory jednotlivých respondentů, které byly následně kvalitativně zpracovány a interpretovány. Dle Creswella (1998) chceme v kvalitativním výzkumu porozumět a zkoumat určitý sociální či lidský problém a zajímáme se o názory účastníků výzkumu. Dle Švagříčka a Šed'ové (2014, s. 49) tyto dva přístupy „nevymezujeme jako protikladná paradigmata, ale jako komplementární přístupy.“ To znamená, že je možné a mnohdy výhodné kvantitativní a kvalitativní výzkum aplikovat současně, mluvíme tedy o smíšeném výzkumu.

5.1. Školství a poradenství ve Zlínském kraji

Výzkumné šetření přímo ve Zlínském kraji si autorka práce vybrala, jelikož zde má své bydliště a momentálně je v jedné ze základních škol v tomto kraji zaměstnaná. V rámci své praxe při studiu zde měla možnost autorka projít některá ze školských poradenských zařízení i školní poradenská pracoviště. Právě při své praxi se setkala s určitými negativními názory obou stran na vzájemnou spolupráci učitelů a pracovníků ŠPZ, což ji motivovalo k volbě tohoto tématu diplomové práce a provedení výzkumného šetření v těchto institucích.

Zlínský kraj patří mezi 14 samosprávních celků České republiky. Je tvořen okresy Zlín, Uherské Hradiště, Vsetín a Kroměříž. Ve Zlínském kraji existuje celkem 316 mateřských škol, 258 základních škol, 67 středních škol, 10 vyšších odborných škol a 2 vysoké školy. My jsme se ve výzkumu zaměřili pouze na základní školy, konkrétně na učitele 1. stupně těchto škol. Ve školním roce 2019 – 2020 bylo dle Českého statistického úřadu na základních školách ve Zlínském kraji evidováno celkem 6 108 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Co se týká školských poradenských zařízení, tak zde působí Krajská pedagogicko-psychologická poradna a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Zlín. Jejím zřizovatelem je Zlínský kraj a vznikla jakožto nová organizace dne 1. 1. 2010 sloučením

pedagogicko-psychologických poraden ve Zlíně, Kroměříži, Uherském Hradišti a Valašském Meziříčí, o čemž rozhodlo Zastupitelstvo Zlínského kraje. Aktuálně má Krajská pedagogicko-psychologická poradna celkem 8 poboček – hlavní pracoviště Zlín a další pracoviště ve Slavičíně, Uherském Hradišti, Uherském Brodě, Kroměříži, Holešově, Vsetíně a ve Valašském Meziříčí. Všechny informace jsou dostupné na webových stránkách KPPP Zlín - <https://www.poradnazl.cz/index.php>.

Informace o speciálně pedagogických centrech ve Zlínském kraji je možné získat z webových stránek Asociace pracovníků Speciálně pedagogických center, kde v sekci KRAJE si lze vyhledat Zlínský kraj. Pro kombinované vady ve Zlínském kraji funguje SPC pro KV Zlín – Středová a SPC pro KV při ZŠ a MŠ speciální Kroměříž, které má 2 pracoviště přímo v Kroměříži a jedno pracoviště ve Valašském Meziříčí. Na vady řeči a sluchu je zaměřeno Speciálně pedagogické centrum při Mateřské škole, základní škole a střední škole pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí, které má hlavní pracoviště přímo ve Valašském Meziříčí a další dvě ve Zlíně a Frýdku Místku. Pro osoby s mentálním postižením slouží SPC při DD, MŠ, ZŠ a Praktické škole Zlín a pro osoby se zrakovým postižením odloučené pracoviště tohoto zařízení, taktéž ve Zlíně.

5.2. Výzkumné cíle

Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat, jak v praxi probíhá spolupráce mezi učiteli 1. stupně ZŠ a pracovníky školských poradenských zařízení. Chceme zkoumat, jaké mají obě skupiny v rámci této spolupráce zkušenosti a jaké by případně navrhovaly změny.

Vedle hlavního cíle jsou stanoveny také dílčí cíle. Dílčími cíli je zjistit, jak často a jakou formou probíhá komunikace mezi oběma skupinami. Dalším dílčím cílem je také zjistit, zda učitelé a pracovníci školských poradenských zařízení vnímají rozdíly pro možnost vzájemné spolupráce v závislosti na typu ŠPZ.

5.3. Hypotézy a výzkumné otázky

Pro účely výzkumu jsme formulovali následující dvě hypotézy. Tyto hypotézy jsou označeny H_1 a H_2 .

H₁: Pracovníci školských poradenských zařízení hodnotí výrazně odlišně efektivitu spolupráce s učiteli 1. stupně než samotní učitelé.

U této hypotézy jsme vycházeli z předpokladu, že pracovníci školských poradenských zařízení jsou při spolupráci s učiteli ti, kteří proces vzájemné spolupráce vedou a stanovují jednotlivá doporučení, podle kterých učitelé při vzdělávání žáků se SVP postupují. Navíc

někteří učitelé nemusí spolupracovat s poradenskými pracovníky téměř vůbec. Domníváme se tedy, že ze strany poradenských pracovníků je tato spolupráce vnímána efektivněji.

H₂: Učitelé 1. stupně ZŠ vnímají a posuzují výrazně odlišně možnosti vzájemné spolupráce v závislosti na typu školského poradenského zařízení než pracovníci školských poradenských zařízení.

Druhá hypotéza byla stanovena na základě předpokladu, že učitelé se při své praxi setkávají s žáky s různými diagnózami, tedy s klienty speciálně pedagogických center i pedagogicko-psychologických poraden. Poznávají tak přístup jednotlivých ŠPZ a spolupráci s nimi. Pracovníci školských poradenských zařízení nemusí tento rozdíl vnímat, pokud si neprošli praxí v obou zařízeních a nepoznali jeho chod.

Na základě definování hlavního a dílčích cílů jsou stanoveny také výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1:

Jakým způsobem probíhá komunikace mezi učiteli ZŠ 1. stupně a pracovníky školských poradenských zařízení?

Výzkumná otázka č. 2:

Jaké mají učitelé 1. stupně ZŠ a pracovníci školských poradenských zařízení zkušenosti v rámci vzájemné spolupráce?

Výzkumná otázka č. 3:

Jaké by učitelé 1. stupně ZŠ a pracovníci školských poradenských zařízení navrhovali změny pro vzájemnou spolupráci?

Výzkumná otázka č. 4:

Jaké vnímají učitelé 1. stupně ZŠ a pracovníci školských poradenských zařízení rozdíly pro možnost vzájemné spolupráce v závislosti na typu školského poradenského zařízení?

5.4. Výzkumná metoda

Abychom oslovili co nejvíce respondentů a získali tak větší množství údajů a názorů z různých pohledů učitelů a pracovníků ŠPZ, byla pro tento výzkum zvolena metoda dotazníku. Gavora (2000, s. 99) uvádí: „Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje

za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získat velké množství informací při malé investici času.“

Pro účely této diplomové práce byly vytvořeny dva druhy dotazníků. Jeden z dotazníků byl určen pro učitele 1. stupně ZŠ a druhý dotazník pro pracovníky školských poradenských zařízení, tedy pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. Oba dotazníky byly koncipovány tak, abychom následně výsledky od obou skupin respondentů mohli porovnat.

V úvodu dotazníku byli respondenti seznámeni s účelem výzkumného šetření a požádáni o spolupráci. Byli ujištěni, že se jedná o anonymní dotazník, který jim nezabere více než 10 minut. Celkově každý z dotazníků obsahoval celkem 21 položek. Některé otázky byly uzavřené, což znamená, že respondent vybíral z nabízených možností. Další otázky byly polouzavřené, kdy respondenti měli na výběr možnosti, ale zároveň zde měli i možnost „jiné“, kde mohli vypsát svou vlastní odpověď. V obou dotaznících byly také otázky otevřené, kde měli respondenti prostor pro svou vlastní volnou odpověď, těchto otázek bylo celkem 5. Výhodou u těchto otázek je, že respondenti nejsou omezeni pouze nabízenými možnostmi a umožňují více se zamyslet nad daným problémem. Nevýhodou však je náročnější vyhodnocování těchto odpovědí. V našem výzkumu jsme pokládali za důležité, abychom znali konkrétní názory jednotlivých respondentů a aby měli učitelé 1. stupně ZŠ a pracovníci školských poradenských zařízení prostor vyjádřit se k danému tématu.

První otázky v obou dotaznících vedly k získání faktografických údajů, jako je pohlaví, věk, vzdělání, délka praxe, typ zařízení či pozice na pracovišti. Další otázky pak zjišťovaly pohled učitelů 1. stupně ZŠ a pracovníků ŠPZ na problematiku vzájemné spolupráce. Otázky v dotazníku byly navrženy tak, abychom naplnili cíl výzkumu diplomové práce a mohli zodpovědět stanovené výzkumné otázky.

5.5. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor pro toto výzkumné šetření realizované pro účely diplomové práce byl tvořen učiteli 1. stupně ZŠ a pracovníky školských poradenských zařízení Zlínského kraje. Celkem se do výzkumu zapojilo 150 učitelů 1. stupně ZŠ Zlínského kraje, z toho celkem 140 žen a 10 mužů. Tento výsledek však není příliš překvapivý. Mužů učitelů je celkově na školách méně než žen učitelek, na 1. stupni základní školy je tento rozdíl ještě výraznější. Největší zastoupení měli učitelé ve věku 35 – 50 let a průměr délky praxe byl 20 – 32 let. Nejčastěji se jednalo o třídní učitele, případně učitele s další pozicí na škole, např. školní speciální pedagog, výchovný poradce či na vedoucí pozici školy.

Dále se do výzkumu zapojilo také celkem 68 pracovníků školských poradenských zařízení Zlínského kraje. Celkem 62 žen a 6 mužů. Opět je tento nepoměr dán výrazným zastoupením žen na těchto pozicích. Stejně jako u učitelů, největší zastoupení z hlediska věku měla skupina 35 – 50 let a nejčastěji uváděná délka praxe v ŠPZ pak 7 – 19 let. Výzkumu se zúčastnilo 40 pracovníků pedagogicko-psychologických poraden a 28 pracovníků speciálně pedagogických center, z nichž více než polovina byla na pozici speciální pedagog.

5.6. Průběh výzkumu

Na počátku výzkumu byly stanoveny výzkumné cíle a výzkumné otázky. Na základě těchto cílů a výzkumných otázek byly vytvořeny dva dotazníky. Jeden dotazník byl určen pro učitele 1. stupně ZŠ a druhý pro pracovníky školských poradenských zařízení. Vytvořené dotazníky byly vloženy na webovou stránku www.survio.cz, která je určena právě pro možnost dotazníkového šetření prostřednictvím internetu. Výzkumné šetření probíhalo na začátku května roku 2021.

Na webové stránce www.zkola.cz, což je internetový portál o vzdělávání a školství Zlínského kraje, byl stažen seznam všech základních škol Zlínského kraje. Každá škola zde měla své pořadové číslo a prostřednictvím losování bylo náhodně vybráno z každého okresu 10 základních škol, tedy celkem bylo osloveno 40 základních škol Zlínského kraje. Pokud byly uvedeny na webových stránkách školy emailové adresy na jednotlivé učitele, byl dotazník rozposlán na emailové adresy těchto učitelů. Pokud zde emailové adresy na jednotlivé učitele nebyly uvedeny, dotazník byl odeslán na emailovou adresu školy s prosbou o přeposlání učitelům 1. stupně ZŠ.

Pracovníci školských poradenských zařízení byli oslovováni za základě webových stránek všech školských poradenských zařízení ve Zlínském kraji, kde jsou k dispozici emailové adresy přímo na jednotlivé pracovníky. Osloveni byli všichni tito poradenští pracovníci. Abychom dosáhli co největšího počtu respondentů z řad pracovníků školských poradenských zařízení, byla jednotlivá zařízení ještě oslovena telefonicky s prosbou o spolupráci. Jejich počet je totiž ve srovnání s učiteli výrazně nižší.

5.7. Interpretace výsledků výzkumu

Výsledky výzkumu jsou zpracovány do tabulek četností a následně graficky znázorněny. Podle povahy dané otázky a množství odpovědí je volen buď výsečový nebo sloupcový graf.

Jelikož jsou oba dotazníky podobně rozvrženy a ve většině případů jednotlivé položky v dotaznících zkoumaly stejný problém, jsou výsledky odpovědí učitelů 1. stupně ZŠ

i pracovníků školských poradenských zařízení zpracovány do tabulek a grafů současně, což nám umožňuje i lepší orientaci pro srovnání jednotlivých odpovědí od obou skupin respondentů. U uzavřených, či polouzavřených otázek došlo ke statistickému zpracování jednotlivých výsledků, kdy u jednotlivých odpovědí byla vypočítána relativní četnost. Vyhodnocení otevřených otázek proběhlo pomocí otevřeného kódování, kdy jednotlivé odpovědi respondentů byly rozčleněny do stanovených kategorií. V každé kategorii jsou pak uvedeny citace odpovědí některých respondentů, které danou kategorii vystihují.

1. položka – Pohlaví

První otázka v dotazníku pro učitele 1. stupně ZŠ i pro poradenské pracovníky zjišťovala zastoupení respondentů z hlediska pohlaví. Převážnou část všech respondentů tvořily ženy, jejich celkový počet se rovnal 202, mužů bylo pouze 16.

UČITELÉ – Celkový počet žen, učitelek, které se zapojily, do výzkumu byl 140, tedy **93,3 %**. Výrazně menší část byla zastoupena muži, celkem jich odpovídalo pouze 10, v přepočtu se jednalo o pouhých **6,7 %** mužů.

PORADCI – Obdobné výsledky z hlediska procentuálního zastoupení pohlaví respondentů byly i u dotazníku pro pracovníky ŠPZ. Dohromady odpovídalo 62 žen, neboli **91,2 %**. Mužů, poradenských pracovníků, se do výzkumu zapojila pouze 6 – **8,8 %**.

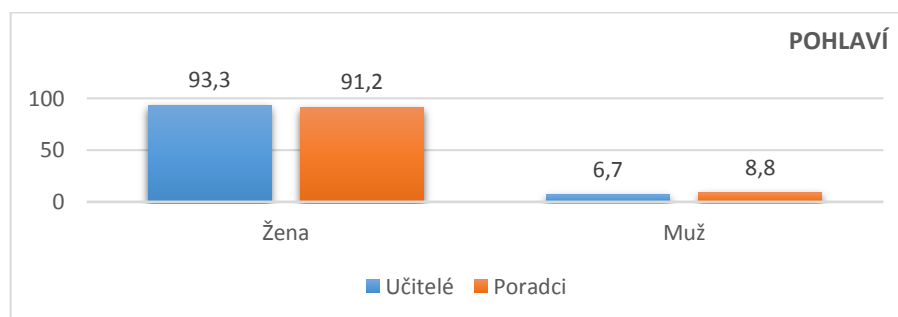
Odpovědi jsou znázorněny v Tabulce 1 a Grafu 1.

Tabulka 1 Pohlaví respondentů

VĚK	UČITELÉ	PODÍL V %	PORADCI	PODÍL V %
Žena	140	93,3 %	62	91,2 %
Muž	10	6,7 %	6	8,8 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 1 Pohlaví respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

2. položka – Věk

I druhá položka byla shodná pro oba dotazníky. Prostřednictvím druhé položky byl zjišťován věk respondentů. V obou případech (učitelé i poradci) byli nejpočetnější skupinou respondenti středního věku, tedy kategorie od 35 do 50 let. Shodně u obou skupin neměla žádné zastoupení skupina 66 a více let.

UČITELÉ – Věková skupina 19 – 34 let byla zastoupena v počtu 23 učitelů – **15,3 %**. Nejvíce jich bylo ve věku 35 – 50 let, a to celkem 64 učitelů – **42,7 %**. O jednoho méně, tedy v počtu 63 – **42 %**, bylo ve věkové skupině 51 – 65 let.

PORADCI – Celkem 12 poradenských pracovníků – **17,6 %**, spadalo do věkové skupiny 19 – 34 let. Nejpočetnější skupina, 32 respondentů (**47,1 %**), byli poradci ve věku 35 -50 let. Do kategorie 51 – 65 let spadalo 24 respondentů – **35,3 %**.

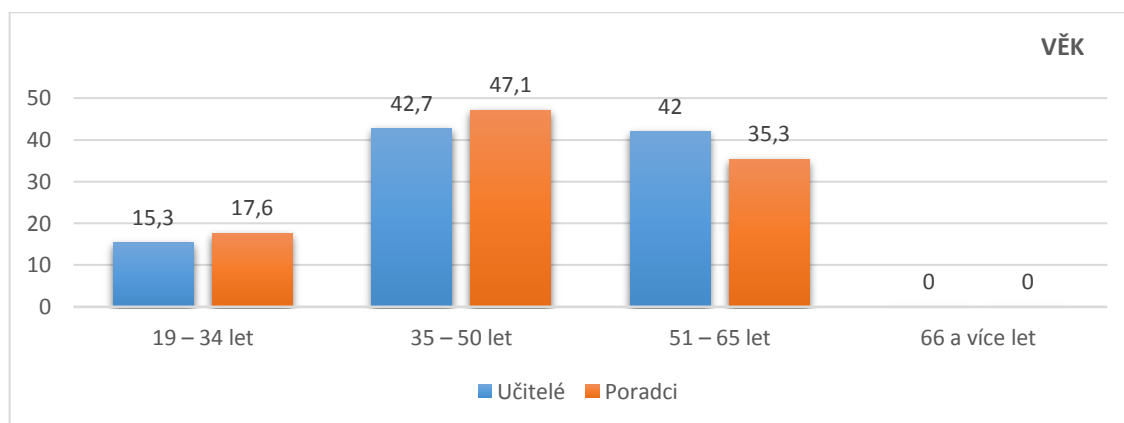
Věkové zastoupení viz Tabulka 2 a Graf 2.

Tabulka 2 Věk respondentů

VĚK	UČITELÉ	PODÍL V %	PORADCI	PODÍL V %
19 – 34 let	23	15,3 %	12	17,6 %
35 – 50 let	64	42,7 %	32	47,1 %
51 – 65 let	63	42 %	24	35,3 %
66 a více let	0	0 %	0	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2 Věk respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

3. položka - Délka praxe

Třetí položka dotazníku zjišťovala délku praxe respondentů. V případě učitelů měli největší procentuální zastoupení učitelé s praxí 20 – 32 let, kdežto u poradenských pracovníků to byla délka praxe 7 – 19 let.

UČITELÉ – Praxi 0 – 6 let uvedlo 22 respondentů (14,7 %). Celkem 36 učitelů, tedy 24 %, mělo délku praxe 7 – 19 let. Nejvíce respondentů zvolilo délku praxe 20 – 32 let, a to v počtu 60 (40 %). Odpověď 33 a více let praxe se objevila u 32 respondentů (21,3 %).

PORADCI – Poradenští pracovníci ŠPZ zvolili odpověď 0 – 6 let celkem v počtu 24 (35,3 %). Největší zastoupení měli ve výzkumném šetření respondenti s praxí 7 – 19 let, bylo jich celkem 26, tedy 38,2 %. 16 respondentů (23,5 %) uvedlo odpověď 20 – 32 let praxe. Nejméně respondentů tvořila skupina s praxí 33 a více let, jednalo se pouze o 2 respondenty (2,9 %).

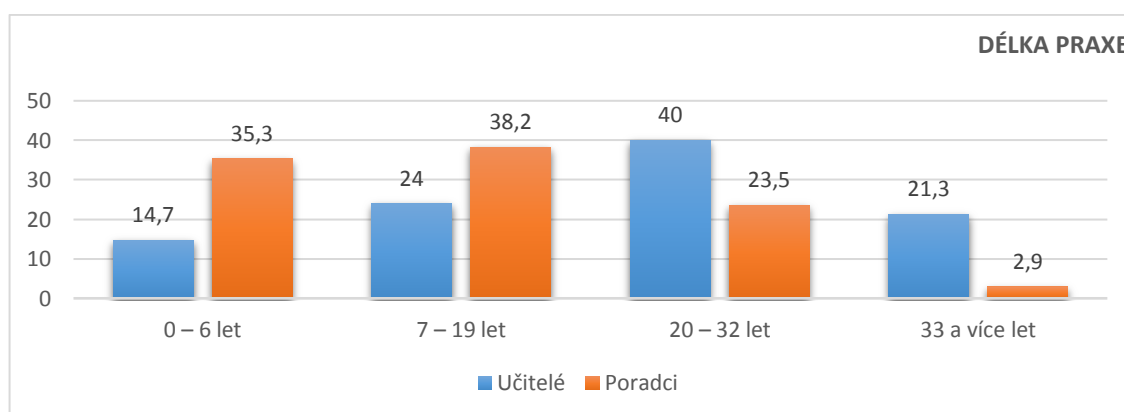
Délka praxe u obou skupin viz Tabulka 3 a Graf 3.

Tabulka 3 Délka praxe respondentů

DÉLKA PRAXE	UČITELÉ	PODÍL V %	PORADCI	PODÍL V %
0 – 6 let	22	14,7 %	24	35,3 %
7 – 19 let	36	24 %	26	38,2 %
20 – 32 let	60	40 %	16	23,5 %
33 a více let	32	21,3 %	2	2,9 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 3 Délka praxe respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

4. položka - Nejvyšší dosažené vzdělání

Další položka se zaměřovala na nejvyšší dosažené vzdělání u respondentů. U obou skupin, u učitelů i poradenských pracovníků, byla primárně volena odpověď vysokoškolského vzdělání (MUDr., JUDr., Mgr., PhDr., aj.). Viz Tabulka 4 a Graf 4.

UČITELÉ – Většina učitelů, celkem 147 (**98 %**) uvedla jako své nejvyšší dosažené vzdělání *Vysokoškolské (MUDr., JUDr., Mgr., PhDr., aj.)*. Další možnosti *Úplné střední všeobecné s maturitou, Nástavbové studium, absolvování dvou nebo více středních škol, Vysokoškolské bakalářské (Bc., BcA.)* uvedl vždy pouze 1 respondent (**0,7 %**).

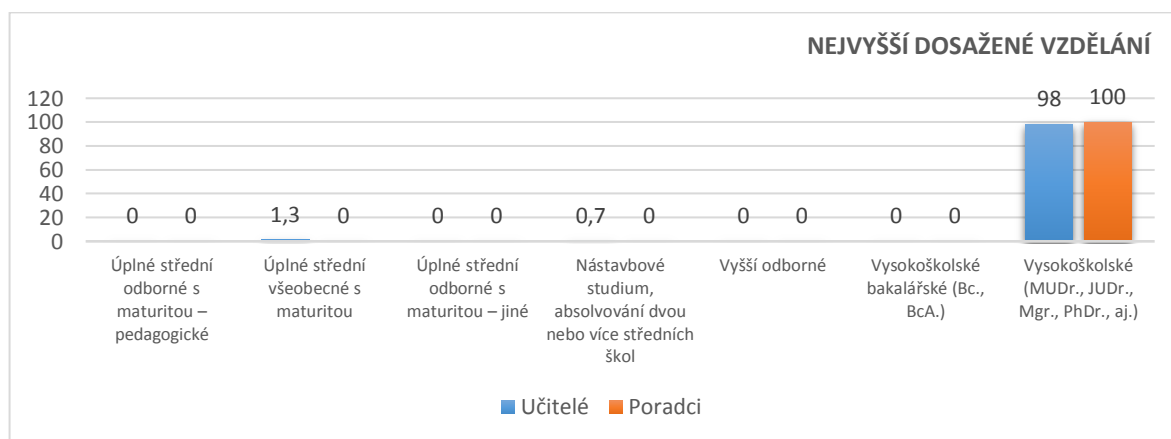
PORADCI – V případě poradenských pracovníků byla uvedena možnost *Vysokoškolské (MUDr., JUDr., Mgr., PhDr., aj.)* u všech respondentů (**100 %**).

Tabulka 4 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	UČITELÉ	PODÍL V %	PORADCI	PODÍL V %
Úplné střední odborné s maturitou – pedagogické	0	0 %	0	0 %
Úplné střední všeobecné s maturitou	1	0,7 %	0	0 %
Úplné střední odborné s maturitou – jiné	0	0 %	0	0 %
Nástavbové studium, absolvování dvou nebo více středních škol	1	0,7 %	0	0 %
Vyšší odborné	0	0 %	0	0 %
Vysokoškolské bakalářské (Bc., BcA.)	1	0,7 %	0	0 %
Vysokoškolské (MUDr., JUDr., Mgr., PhDr., aj.)	147	98 %	68	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 4 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

5. položka - Stupeň ZŠ/Pracoviště ŠPZ

Tato položka byla pro oba dotazníky různá. Jednalo se o otázku, která měla zjistit, kde přímo učitelé a poradenští pracovníci působí. V případě učitelů jsme chtěli zjistit stupeň ZŠ, na kterém učí. Jelikož byl dotazník určen pouze pro učitele 1. stupně ZŠ, učitele učící pouze na 2. stupni ZŠ bychom museli z výzkumu vyřadit. Takový případ se však neobjevil. U pracovníků ŠPZ tato položka zjišťovala typ zařízení, ve kterém pracují. Zda se jedná o pedagogicko-psychologickou poradnu či speciálně pedagogické centrum.

UČITELÉ – *Stupeň, na kterém učíte:*

Téměř většina dotazovaných, celkem 137 učitelů (**91,3 %**) uvedlo, že působí na *1. stupni ZŠ*. 13 učitelů (**8,7 %**) vyučuje současně na *1. i na 2. stupni*. Viz Tabulka 5 a Graf 5.

PORADCI - *ŠPZ, ve kterém pracujete:*

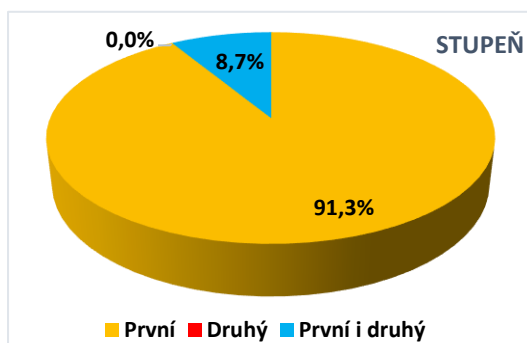
Největší část respondentů tvořili poradenští pracovníci působící v *pedagogicko-psychologické poradně*, jednalo se o 40 respondentů (**41,2 %**). O něco méně, celkem 28 respondentů (**58,8 %**) působí ve *speciálně pedagogických centrech*. Žádný z respondentů neuvedl, že působí zároveň v obou těchto zařízeních. Viz Tabulka 6 a Graf 6.

Tabulka 5 Stupeň výuky na ZŠ

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
První stupeň	137	91,3 %
Druhý stupeň	0	0 %
První i druhý stupeň	13	8,7 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 5 Stupeň výuky na ZŠ



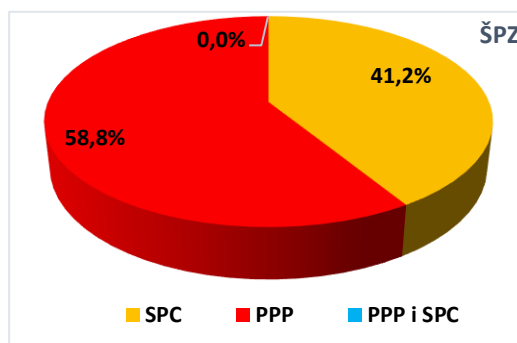
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 6 Typ ŠPZ

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
SPC	28	41,2 %
PPP	40	58,8 %
PPP i SPC	0	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 6 Typ ŠPZ



Zdroj: vlastní zpracování

6. položka – Pozice na pracovišti

Tato položka v obou dotaznících zjišťovala, jaké pozice učitelé i poradenští pracovníci zastávají na svých pracovištích. Jelikož těchto pozic mohou zastávat více, byla zde povolena možnost více odpovědí.

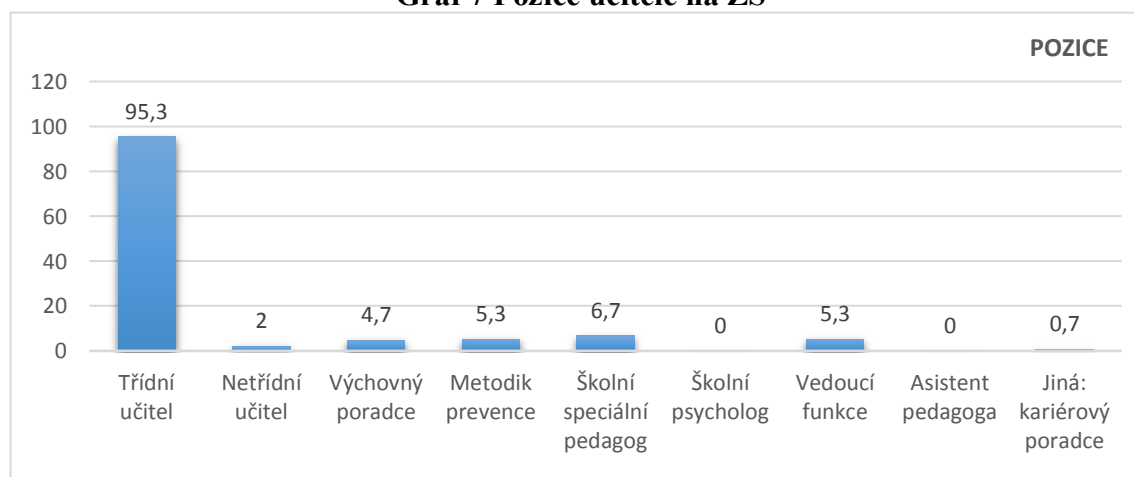
UČITELÉ – Z nabízených možností byla nejčastěji volena odpověď *Třídní učitel*, odpovídalo tak celkem 143 respondentů (**95,3 %**). 7 respondentů, tedy **4,7 %**, zastává pozici *Netřídního učitele*. Další pozice v rámci školy se týkaly školního poradenského pracoviště. *Metodiků prevence* se zúčastnilo celkem 8 (**5,3 %**), *Výchovných poradců* 7 (**4,7 %**), *Školních speciálních pedagogů* 10 (**6,7 %**). Žádný z respondentů nezastává pozici *Školní psycholog* (**0 %**). Vedoucí pozici ve škole, tedy ředitele či zástupce ředitele, zastává 8 respondentů (**5,3 %**). Nabízenou možnost *Asistent pedagoga* nezvolil nikdo. Respondenti měli možnost také uvést jinou pozici, jeden z respondentů (**0,7 %**) uvedl funkci *Kariérový poradce*. Viz Tabulka 7 a Graf 7.

Tabulka 7 Pozice učitele na ZŠ

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
Třídní učitel	143	95,3 %
Netřídní učitel	3	2 %
Výchovný poradce	7	4,7 %
Metodik prevence	8	5,3 %
Školní speciální pedagog	10	6,7 %
Školní psycholog	0	0 %
Vedoucí funkce	8	5,3 %
Asistent pedagoga	0	0 %
Jiná: kariérový poradce	1	0,7 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 7 Pozice učitele na ZŠ



Zdroj: vlastní zpracování

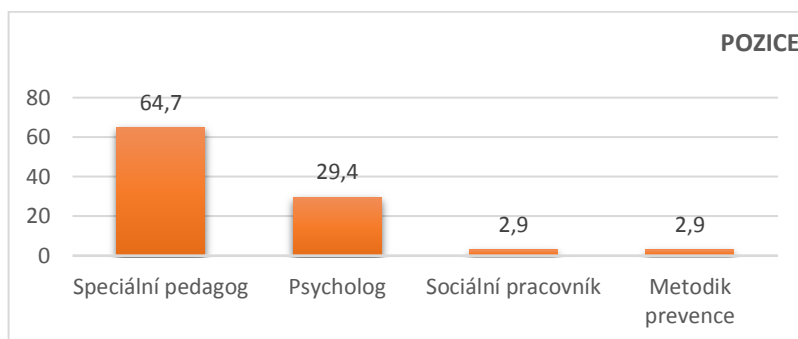
PORADCI – Největší část pracovníků ŠPZ tvořili *speciální pedagogové*, jejich počet činil 44 respondentů (**64,7 %**). Skoro o polovinu méně bylo *psychologů*, celkem 20 respondentů (**29,4 %**). Celkem 4 respondenti využili možnost „jiná pozice“, a to 2 *sociální pracovníci* (**2,9 %**) a 2 *metodici prevence* (**2,9 %**). Výsledky odpovědí viz Tabulka 7 a Graf 8.

Tabulka 8 Pozice v ŠPZ

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	ČETNOST	PODÍL V %
Speciální pedagog	44	64,7 %
Psycholog	20	29,4 %
Jiná: Sociální pracovník	2	2,9 %
Jiná: Metodik prevence	2	2,9 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 8 Pozice v ŠPZ



Zdroj: vlastní zpracování

7. položka - Spolupráce

Další položka v obou dotaznících zjišťovala, s kým učitelé i poradenští pracovníci při své práci nejčastěji spolupracují.

UČITELÉ – S kým nejčastěji spolupracujete při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami? (možnost více odpovědí)

V této otázce se u učitelů nejčastěji objevovala odpověď, že nejvíce spolupracují s *rodiči*. Takto odpovídalo celkem 134 respondentů (**89,3 %**). Druhá nejčastější byla odpověď *spolupráce se ŠPZ*, kterou uvedlo 84 učitelů (**56 %**). Další v pořadí v počtu odpovědí byla *spolupráce s výchovnými poradci*, takto odpovídalo 75 respondentů (**50 %**). *Se školním speciálním pedagogem* nejčastěji spolupracuje 57 učitelů (**38 %**). Méně pak učitelé

spolupracují *se školním psychologem*, celkem 34 učitelů (**22,7 %**) a *se školním metodikem prevence*, celkem 25 učitelů (**16,7 %**). Velká část učitelů uvedla spolupráci *s vedením školy*, tedy se svými řediteli a zástupci ředitele, tuto odpověď volilo 52 respondentů, tedy **34,7 %**. *Vedení školského poradenského zařízení* neuvedl žádný z odpovídajících učitelů. Velké procentuální zastoupení měla odpověď *S ostatními kolegy*, kterou uvedlo 64 respondentů (**42,7 %**). Další odpovědi byly uvedeny v rámci volby „jiná možnost“. 4 respondenti (**2,7 %**) uvedli spolupráci *s asistentem pedagoga* a 1 respondent (**0,7 %**) uvedl *středisko výchovné péče*.

PORADCI - S kým nejčastěji při své práci spolupracujete? (možnost více odpovědí)

Stejně jako u učitelů, ale s ještě větším procentuálním zastoupením, nejčastěji dle výsledků výzkumu spolupracují pracovníci ŠPZ *s rodiči klientů*, celkem bylo zaznamenáno 66 odpovědí (**97,1 %**). Vzájemnou spolupráce *s učiteli* uvedlo 42 respondentů (**61,8 %**). Více spolupracují *s výchovnými poradci* na školách, odpovědělo tak 56 poradenských pracovníků (**82,4 %**). *Se školním speciálním pedagogem* spolupracuje 48 respondentů (**70,6 %**), *se školním psychologem* 18 respondentů (**26,5 %**) a *se školním metodikem prevence* pouze 4 respondenti (**5,9 %**). *Vedení školy* uvedlo 13 poradenských pracovníků, neboli **19,1 %**. Jednoznačně více spolupracují *s vedením svého pracoviště*, takto odpovídalo celkem 52 respondentů (**76,5 %**). Odpověď s vysokou četností byla také spolupráce *s ostatními kolegy*, kterou uvedlo 60 poradců (**88,2 %**). Díky možnosti „jiné“ se objevovaly ještě další možnosti pro spolupráci. 2 respondenti (**2,9 %**) uvedli možnost spolupráce *s asistentem pedagoga*, 6 respondentů (**8,8 %**) spolupráci *s klinickými psychology* či *pedopsychiatry*, stejný počet, tedy 6 respondentů (**8,8 %**) spolupracuje *s klinickými logopedy* a 4 respondenti (**5,9 %**) uvedlo spolupráci s jinými *odbornými lékaři*. Objevovaly se zde možnosti jako neurolog, foniatr a oftalmolog. Další respondenti uvedli možnosti spolupráce s institucemi – 2 respondenti (**2,9 %**) *se střediskem výchovné péče* a 4 respondenti (**5,9 %**) *s Organem sociální ochrany dětí*, neboli OSPOD.

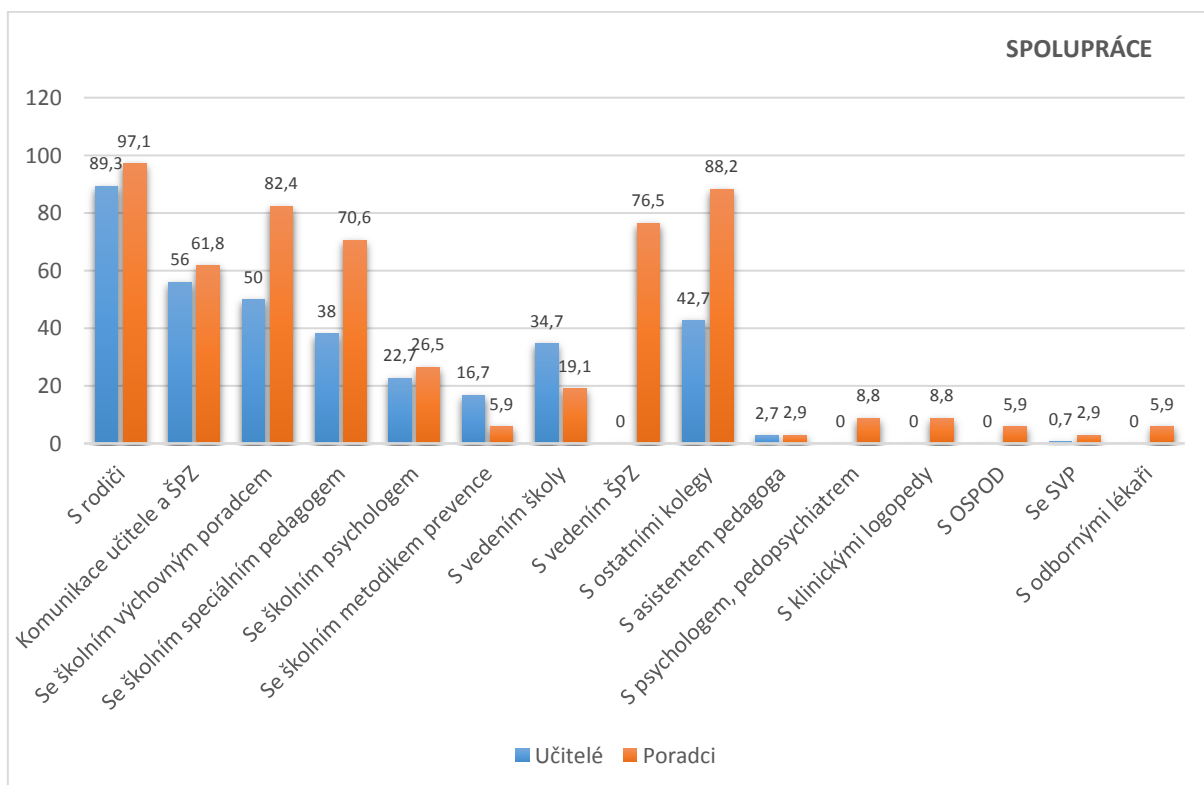
Odpovědi od obou respondentů jsou zpracovány v Tabulce 9 a Grafu 9.

Tabulka 9 Spolupráce

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	UČITELÉ	PODÍL V %	PORADCI	PODÍL V %
S rodiči	134	89,3 %	66	97,1 %
Spolupráce učitele a ŠPZ	84	56 %	42	61,8 %
Se školním výchovným poradcem	75	50 %	56	82,4 %
Se školním speciálním pedagogem	57	38 %	48	70,6 %
Se školním psychologem	34	22,7 %	18	26,5 %
Se školním metodikem prevence	25	16,7 %	4	5,9 %
S vedením školy	52	34,7 %	13	19,1 %
S vedením ŠPZ	0	0 %	52	76,5 %
S ostatními kolegy	64	42,7 %	60	88,2 %
S asistentem pedagoga	4	2,7 %	2	2,9 %
S klinickými psychology, pedopsychiatry	0	0 %	6	8,8 %
S klinickými logopedy	0	0 %	6	8,8 %
S OSPOD	0	0 %	4	5,9 %
Se SVP	1	0,7 %	2	2,9 %
S odbornými lékaři	0	0 %	4	5,9 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 9 Spolupráce



Zdroj: vlastní zpracování

8. položka – Pravidelnost komunikace

Následující položka dotazníku byla cílena na zjištění, jaká je pravidelnost v rámci spolupráce a komunikace učitelů a školských poradenských zařízení. Již bylo zjištěno předchozí položkou v dotazníku, že vzájemnou spolupráci uvedlo 56,4 % učitelů a 61,8 % pracovníků školských poradenských zařízení.

UČITELÉ – *Jak často komunikujete se školským poradenským zařízením (pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum)?*

Komunikaci *Pravidelně (každý den, nebo skoro každý den)* neuvedl žádný z učitelů. Odpověď *Často (1x až 3x týdně)* byla zaznamenána od 4 respondentů (**2,7 %**). *Občas (1x až 3x za měsíc)* komunikuje s ŠPZ 28 učitelů (**18,7 %**). Nejčastější odpovědí byla komunikace *Výjimečně (několikrát ročně)*, takto odpovědělo celkem 78 respondentů (**52 %**). 34 učitelů (**22,7 %**) odpovědělo, že nekomunikují *Téměř vůbec (maximálně 1x ročně)*. Odpověď *Nekomunikujeme vůbec* označilo 6 respondentů (**4 %**).

PORADCI - *Jak často komunikujete s učiteli základních škol 1. stupně? (myšleno průměrně s pedagogy jednotlivých klientů)*

Možnost *Pravidelně (každý den, nebo skoro každý den)* zvolili 2 respondenti (**2,9 %**). Dalších 16 respondentů (**23,5 %**) odpovídalo, že s učiteli komunikují *Často (1x až 3x týdně)*. Celkem 24 poradenských pracovníků (**35,3 %**) komunikuje *Občas (1x až 3x za měsíc)*. Nejčastěji pak byla volena možnost komunikace *Výjimečně (několikrát ročně)*, kterou uvedlo celkem 26 respondentů (**38,2 %**). Žádný z poradenských pracovníků ŠPZ neoznačil možnost *Téměř vůbec (maximálně 1x ročně)* ani žádnou komunikaci, tedy možnost *Nekomunikujeme vůbec*.

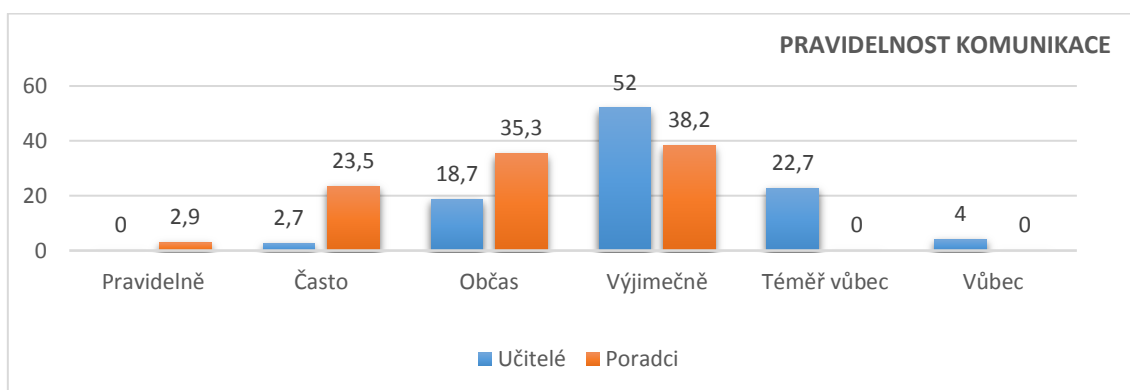
Odpovědi obou skupin respondentů nalezneme v Tabulce 10 a Grafu 10.

Tabulka 10 Pravidelnost komunikace učitelů a ŠPZ

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	UČITELÉ	PODÍL V %	PORADCI	PODÍL V %
Pravidelně (každý den, nebo skoro každý den)	0	0 %	2	2,9 %
Často (1 x až 3 x týdně)	4	2,7 %	16	23,5 %
Občas (1x až 3 x za měsíc)	28	18,7 %	24	35,3 %
Výjimečně (několikrát ročně)	78	52 %	26	38,2%
Téměř vůbec (maximálně 1x ročně)	34	22,7 %	0	0 %
Nekomunikujeme vůbec	6	4 %	0	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 10 Pravidelnost komunikace učitelů a ŠPZ



Zdroj: vlastní zpracování

9. položka – Forma komunikace

Položka s číslem 9 se zabývala, jakou formu komunikace učitelé a pracovníci školských poradenských zařízení při vzájemné komunikaci využívají.

UČITELÉ – Jakou formu komunikace se školským poradenským zařízením (ŠPZ) nejčastěji využíváte? (možnost více odpovědí)

Nejvíce preferovaná je u učitelů písemná komunikace (např. email) a telefonická komunikace. *Písemnou komunikaci* volilo 64 respondentů (**42,7 %**) a *Telefonickou komunikaci* celkem 61 respondentů (**40,7 %**). Dále byla hojně uváděna možnost *Osobních konzultací – návštěva pracovníka ŠPZ ve škole*, kterou volilo 57 respondentů (**38 %**), opačnou možnost, tedy *Osobní konzultace – návštěva učitele v ŠPZ*, volilo výrazně méně respondentů, a to celkem 13 (**8,7 %**). Dalšími uváděnými možnostmi byly *Komunikace prostřednictvím jiné osoby*. Nejčastěji komunikují prostřednictvím *výchovných poradců*, tuto možnost uvedlo 49 respondentů (**32,7 %**), dále prostřednictvím *školních speciálních pedagogů* – 24 respondentů (**16 %**), 20 respondentů (**13,3 %**) uvedlo komunikaci *prostřednictvím rodičů*, 12 respondentů (**8 %**) *prostřednictvím vedení školy* a 5 respondentů (**3,3 %**) *prostřednictvím školních psychologů*. Velká část učitelů, celkem 58 (**38,7 %**) také odpovídala, že komunikují v rámci *doplňování formulářů či jiné administrativy*. 2 respondenti (**1,3 %**) uvedli, že *nekomunikují vůbec*.

PORADCI – Jakou formu komunikace s učiteli základních škol 1. stupně nejčastěji využíváte? (možnost více odpovědí)

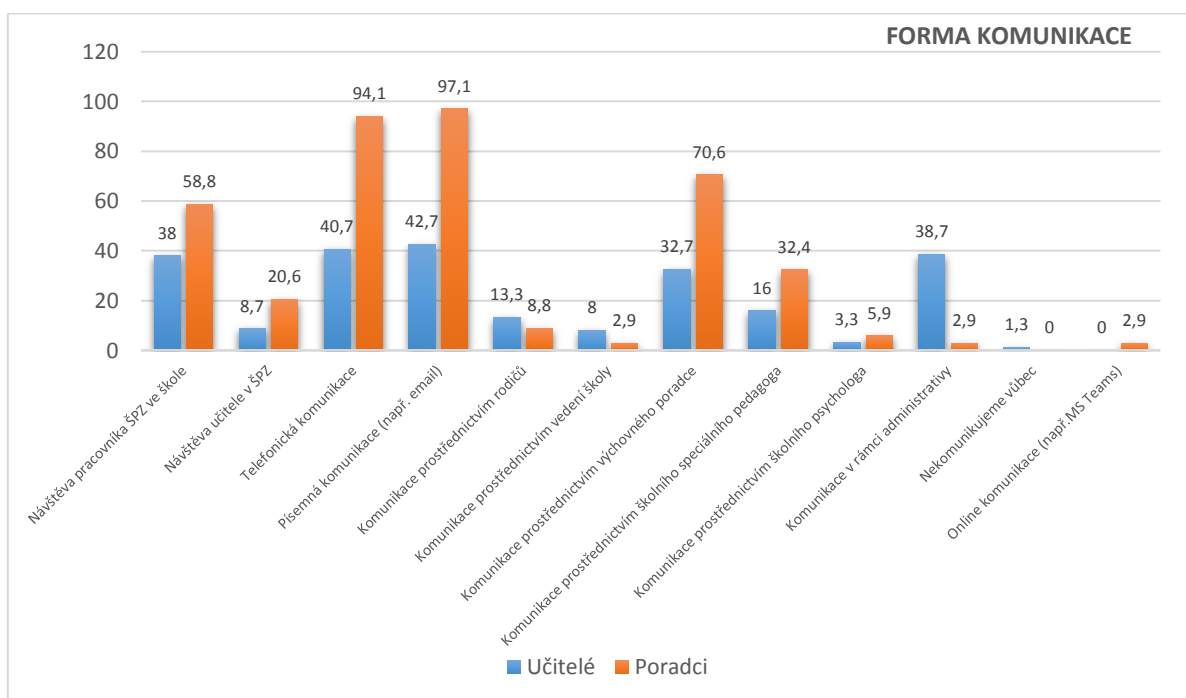
Stejně jako u učitelů, tak i u poradenských pracovníků byly nejčastěji uváděnými možnostmi *Písemná komunikace* (97,1 %) a *Telefonická komunikace* – 64 respondentů (94,1 %). *Osobní konzultace – návštěva pracovníka ŠPZ ve škole* se objevila u 40 respondentů (58,8 %) a *Osobní konzultaci – návštěva učitele v ŠPZ* zvolilo 14 pracovníků ŠPZ (20,6 %). Komunikace prostřednictvím jiné osoby – *výchovného poradce* byla uvedena u 48 respondentů (70,6 %). Prostřednictvím školního speciálního pedagoga komunikuje 22 respondentů (32,4 %), prostřednictvím školního psychologa komunikují 4 respondenti (5,9 %), prostřednictvím vedení školy 2 respondenti (2,9 %) a prostřednictvím rodičů 6 respondentů (8,8 %). 28 poradenských pracovníků (41,2 %) uvedlo, že *komunikují v rámci doplňování formulářů, či jiné administrativy*. 2 respondenti (1,3 %) využili doplnění své vlastní odpovědi a uvedli možnost *online komunikace* (např. MS Teams), kterou využívali zejména v souvislosti s pandemií COVID-19. Žádný z respondentů neuvěd, že nekomunikuje s učiteli vůbec. Výsledky odpovědí 9. položky učitelů i poradenských pracovníků jsou uvedeny v Tabulce 11 a Grafu 11.

Tabulka 11 Forma komunikace učitelů a ŠPZ

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	UČITELÉ	PODÍL V %	PORADCI	PODÍL V %
Osobní konzultace – návštěva pracovníka ŠPZ ve škole	57	38 %	40	58,8 %
Osobní konzultace – návštěva učitele v ŠPZ	13	8,7 %	14	20,6 %
Telefonická komunikace	61	40,7 %	64	94,1 %
Písemná komunikace (např. email)	64	42,7 %	66	97,1 %
Komunikace prostřednictvím jiné osoby – rodiče	20	13,3 %	6	8,8 %
Komunikace prostřednictvím jiné osoby – vedení školy	12	8 %	2	2,9 %
Komunikace prostřednictvím jiné osoby – výchovný poradce	49	32,7 %	48	70,6 %
Komunikace prostřednictvím jiné osoby – školní speciální pedagog	24	16 %	22	32,4 %
Komunikace prostřednictvím jiné osoby – školní psycholog	5	3,3 %	4	5,9 %
Komunikace v rámci doplňování formulářů, či jiné administrativy	58	38,7 %	28	41,2 %
Nekomunikujeme vůbec	2	1,3 %	0	0 %
Online komunikace (např. MS Teams)	0	0 %	2	2,9 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 11 Forma komunikace učitelů a ŠPZ



Zdroj: vlastní zpracování

10. položka – Efektivnost spolupráce

Prostřednictvím 10. položky v obou dotaznících jsme zjišťovali, zda učitelům 1. stupně ZŠ i pracovníkům ŠPZ připadá jejich vzájemná spolupráce efektivní.

UČITELÉ – Zdá se vám spolupráce se školským poradenským zařízením efektivní?

Odpověď *Ano*, která by znamenala, že je tato spolupráce dostatečně efektivní, uvedlo celkem 27 učitelů (**18 %**). Nejpočetnější odpovědí bylo *Spíše ano*, kterou označilo 60 respondentů (**40 %**). Odpověď *Spíše ne* se objevila u 36 respondentů (**24 %**). A výraznou nespokojenost, tedy odpověď *Ne*, uvedlo celkem 8 respondentů (**5,3 %**). 19 z dotazovaných učitelů (**12,7 %**) využili možnost odpovědi *Nevím*.

PORADCI – Zdá se vám spolupráce s učiteli 1. stupně ZŠ efektivní?

Nejpočetnějšími odpověďmi byli u poradců *Ano* a *Spíše ano*. *Ano* odpovědělo celkem 30 respondentů (**44,1 %**) a *Spíše ano* celkem 32 respondentů (**47,1 %**). U poradenských pracovníků tedy můžeme pozorovat větší spokojenost s efektivitou v rámci spolupráce s učiteli. Odpověď *Spíše ne* uvedli pouze 2 respondenti (**2,9 %**), žádný z respondentů nepocituje

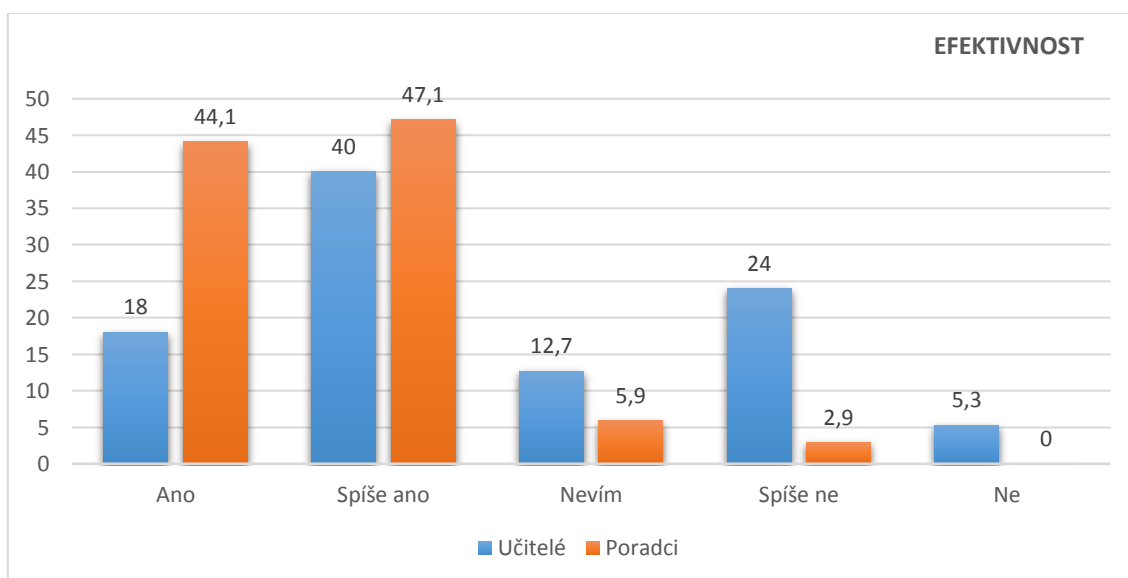
výraznou nespokojenost, tedy nikdo nevolil odpověď *Ne*. 4 respondenti (5,9 %) odpověděli neutrálně, tedy *Nevím*.

Tabulka 12 Efektivnost spolupráce učitelů a ŠPZ

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	UČITELÉ	PODÍL V %	PORADCI	PODÍL V %
Ano	27	18 %	30	44,1 %
Spíše ano	60	40 %	32	47,1 %
Nevím	19	12,7 %	4	5,9 %
Spíše ne	36	24 %	2	2,9 %
Ne	8	5,3 %	0	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 12 Efektivnost spolupráce učitelů a ŠPZ



Zdroj: vlastní zpracování

11. položka – Návrh na zlepšení

Tato položka měla v obou dotaznících formu otevřené otázky. Učitelé i pracovníci ŠPZ zde měli uvést, co by se mělo změnit, aby jejich vzájemná spolupráce byla ještě více efektivní. Jednotlivé odpovědi byly zpracovány prostřednictvím otevřeného kódování a rozčleněny do jednotlivých kategorií. Tato položka byla povinná pro všechny respondenty.

UČITELÉ – *Co by se podle vás mělo zlepšit, aby tato spolupráce byla ještě více efektivní?*

Častější návštěva škol pracovníků ŠPZ

Celkem 48 respondentů se shodlo, že by uvítalo častější návštěvy pracovníků školských poradenských zařízení přímo na školách. Učitelé se tedy shodují, že pro větší efektivitu spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a obecně pro vzdělávání žáka se SVP, by mělo docházet k častější návštěvě pracovníků ŠPZ ve škole a možnosti vidět žáka v průběhu vyučování. *„Pracovníci ŠPZ by měli navštěvovat žáky přímo ve školách, vidět je v "jejich" přirozeném prostředí a častěji, aby závěry vyšetření byla objektivnější.“*¹ Někteří hovoří také o tom, že tato návštěva by měla být nejen častější, ale i aktivnější ze strany pracovníků školských poradenských zařízení: *„Aktivnější a častější návštěva pracovníků PPP, SPC a dalších, v hodinách při vyučování a na základě těchto schůzek efektivnější spolupráce a potřebná doporučí či pomoc.“* Další poznatky se týkaly také toho, že by měli školy navštěvovat i psychologové, kteří by sledovali také působení žáka v kolektivu třídy. *„Psychologové by měli více navštěvovat konkrétní třídy. Problémy se často týkají a zasahují i ostatní děti. Psychologové by měli radit i s ohledem na ostatní žáky ve třídě. Dost často se některá doporučení nedaří zrealizovat tak, jak by bylo potřeba. Možná by pak rady a doporučení byly efektivnější. Každý máme své hranice a ne vždy je lze posunovat jen s ohledem na jednoho žáka.“* Je tedy potřeba hodnotit žáka v kontextu celé třídy. *„Občas chybí osobní návštěva spec. pracovníků, kteří by objektivně vysetřili žáka v kolektivu (pozorování,..).“* Také zde byly názory, jak je důležité vidět žáka v jeho přirozeném prostředí ve škole, jelikož závěry pouze z diagnostiky ve školském poradenském zařízení mohou být zkreslené. Dítě se totiž může projevat jinak ve škole a jinak při vyšetření v poradenském zařízení: *„Ideální by bylo, aby pracovníci poradny mohli přijít do výuky a vidět konkrétního žáka "v akci". Při vyšetření v poradně, kde je žák sám, a při výuce, kde je v kolektivu se chová, reaguje, soustředí jinak. Možná by pak poradna pochopila, proč tento žák potřebuje nutně asistenta a ne jen obecné rady o individuálním přístupu a poskytování více času na práci. Bohužel jsou ale poradny zahlceny administrativou nebo je málo pracovníků v nich.“* Přetíženost a malé časové možnosti školských poradenských zařízení, které brání možnosti jejich častějších návštěv škol, vidí i další respondenti: *„Častější návštěvy ve škole. Chápu, ze poradenských pracovník na to nemá čas a prostor.“* Jsou zde ale také konkrétně zmíněny pouze pedagogicko-psychologické poradny, jejichž návštěva by měla mít vyšší frekvenci. *„Pracovníci PPP by měli více dojíždět*

¹ Veškeré citace odpovědí z jednotlivých dotazníků jsou pro zachování autenticity citovány bez jakýchkoliv úprav.

do škol a podívat se na dané problémové žáky.“ „Častější návštěvy z PPP ve výuce, praktické ukázky, náměty ze strany PPP.“ Někteří respondenti uvádí, kromě návrhu změny ve formě častější návštěvy škol, také srovnání současného stavu a let minulých: „Návštěvy dítěte ve škole, zájem o práci učitele (během pěti let je zájem téměř nulový).“ Další z respondentů uvádí poměrně obsáhlý názor, který si dovolíme ocitovat v celém znění, jelikož je zde zajímavý pohled i na ovlivnění poradenských pracovníků rodičem: „Efektivní by bylo, kdyby pracovníci PPP a SPC navštěvovali školu, konkrétní třídu. Protože dítě má problém ve škole při vzdělávání (třeba se spolužáky, s vyučujícím, s asistentem, prostředím,...) Nemívá ho doma nebo v poradně. Dříve bylo běžné, že dvakrát ročně speciální pedagog a psycholog objeli školy a mohli včas detekovat problém, poradit, upozornit,...Dnes se děti vyšetřují od stolu, stresované prostředím a vědomím že s nimi není něco v pořádku, když musí na vyšetření. Dítě doprovází rodič, který nic neví o jeho školním výkonu, o jeho chování ve vrstevnické skupině a často ani není ochoten a schopen porozumět důvodům, které je do poradny přivedly. Často se velmi negativně, ale zato pro pracovníky PPP přesvědčivě, vymezuje vůči škole. Výsledkem všech těchto "mimořádností" je pak často naprosto zkreslený, nevěrohodný a nepotřebný závěr, který dítěti, učiteli a v konečném důsledku ani rodiči vůbec nepomůže. Ale má "papír", kterým se ohání a dítěti tím víc škodí.“

Komunikace a konzultace

Řada respondentů, celkem 29 učitelů, by pro zvýšení efektivity vzájemné spolupráce učitelů a školských poradenských pracovníků změnila možnost pravidelnější komunikace a konzultace. „Měli by více komunikovat s vyučujícími a vychovateli školních družin, protože ti tráví s žákem nejvíce času.“ Pravidelnější komunikace může být dle některých nejenom osobní, ale také telefonická či online komunikace. Komunikace a vzájemná konzultace je důležitá i pro objektivitu a nastavení podpůrných opatření: „Aby bylo vyšetření objektivní, myslím si, že by měla být konzultace psychologa s učitelem bezpodmínečná. Učitel zná žáka většinou několik let, psycholog jej poznává max 1 hodinu.“ Opět se zde setkáváme s názorem, že v současné situaci a při vytížení pedagogů i pracovníků ŠPZ není pro tyto konzultace dostatek prostoru: „Častější možnost osobní konzultace s pracovníky, případně jejich náslechy ve třídě (všichni mají práce nad hlavu a je jich málo, toto se absolutně nestíhá).“ Dle některých učitelů by komunikace a spolupráce měla probíhat nejen mezi učiteli a pracovníky školských poradenských zařízení, ale jak uvádí jeden z respondentů: „Častější konzultace všech zúčastněných.“ Další respondent ještě konkretizuje osoby: „Setkání - pedagog - zákonný zástupce – poradenských pracovníků.“ Důležitost práce a konzultace více specifikuje jeden

z odpovídajících učitelů: „*Pokusit se působit na rodiče, aby pochopili, že je nutné přijat vzdělávací problém dítěte a nepřetěžovali jej. A naopak, rodičům, kteří vyhledávají úlevy pro zdravé děti, vysvětlit, že omezují jejich přirozený rozvoj.*“

Kvalita doporučení a diagnostiky

Další odpovědi učitelů se týkaly doporučení a jeho kvality a kvality diagnostiky školských poradenských pracovníků. Takové změny zmínilo celkem 22 respondentů. Velmi často se objevoval názor, že doporučení by mělo obsahovat konkrétní rady do výuky. „*Nejvíce je zapotřebí KONKRÉTNÍCH rad, jak s daným dítětem pracovat. Obecné rady si mohu nastudovat sama.*“ Doporučení by tedy měla být dle učitelů napsána co nejpodrobněji: „*např konkrétně rozepisovat jaké chyby u žaka tolerovat. Drive se to psali i s konkrétními návrhy pomůcek*“, „*při doporučení by bylo vhodné uvést konkrétní pomůcky, knihy (vše musíme vyhledávat).*“ Další podnět týkající se doporučení: „*více individualizovaná doporučení.*“ S tím souvisí i další názory: „*Aby zprávy, které píší na každé dítě, přestali kopírovat a nebyly na spoustu dětí stejné Aby neposuzovali dítě podle čísla. Tedy počtu bodů v testech a posuzovali dítě individuálně. Ve prospěch dítěte.*“ Jednoznačně tedy učitelům vadí, že jsou doporučení či jejich části kopírovány pro různé klienty. Jeden z respondentů toto sdělení konkretizoval přímo na pedagogicko-psychologické poradny. Jedná se o poměrně hodně vyhraněný názor, který je pro představu uveden v celém znění: „*Mám mnoho výhrad vůči PPP: všechny zprávy jsou až na pořadí doporučení téměř stejné, takže jako poradní orgán je vůbec nepovažuji. Dítěti doporučí PSSP nebo intervenci, pak se přijdou podívat jednou za dva roky, v lepším případě za rok a stanovují závěry. Je to prostě k ničemu a zdržuje to od práce jak mě, tak děti. Omlouvám se, ale jsem opravdu nabroušená, pokud se mám vyjadřovat k práci PPP. Možná proto, že jsem speciální pedagog a vím o té problematice více než běžní kantoři.*“ Další problém vidí učitelé také v tom, že jsou doporučení a jejich obsah vyhotovovány podle rodičů. Změna by se měla týkat i této oblasti: „*nenálepkovat děti na přání rodičů, kteří v mnoha případech se tím pouze zbavují své vlastní zodpovědnosti. Což se skutečně děje.*“ „*Více zohlednit při vyšetření zprávu učitele než informace rodičů.*“

Méně administrativy

Další změny by dle učitelů měly přijít v oblasti administrativy. Méně administrativní zátěže zmínilo celkem 9 z učitelů. „*Méně administrativní činnosti, více praktických ukázek, jak s žáky pracovat.*“ „*Ubrat zbytečného "papírování.*“ Další názor se týkal také kritiky některých dokumentů, konkrétně plánu pedagogické podpory: „*Menší administrativní zátěže. /např. Plán*

pedagogické podpory - úplně zbytečný mezistupeň/“ či vyplňování dotazníku před vyšetřením žáka ve školském poradenském zařízení: *„Nevidím žádný smysl poradenských zařízení. Pokud posílám žáka do PPP, vyplňuji rozsáhlý dotazník o žákovi, který v podstatě PPP opiše a doporučení je takové, které bych i sama dokázala odvodit. Je to jen zbytečné papírování o ničem...“* Jeden respondent uvedl, že větší smysl by dle něj měla přímá konzultace a návštěva školy místo vyplňování dotazníku. *„Vyšetření žáka by měla častěji předcházet návštěva pracovníka PPP ve třídě na místo standardizovaného dotazníku.“*

Efektivita práce a přístupu pracovníků ŠPZ

Další návrhy, co se mělo změnit, se týkaly přístupu samotných pracovníků školských poradenských zařízení a jejich práce. Do této kategorie spadly názory celkem od 9 respondentů. Dle některých vyjádření by měli být poradenští pracovníci více vstřícní a nápomocní učitelům i klientům. *„V poradenských zařízeních, na místech školních psychologů by měli být vždy velmi empatictí lidé, lidé, pro které je tato práce posláním! Takoví musí být i speciální pedagogové. Tito lidé se musí neustále vzdělávat, nabídka vzdělávání je velmi důležitá, proto by měl být na mšmt tým koordinátorů, kteří by nabízeli prostřednictvím vzdělávacích center kvalitní vzdělávání. Bohužel, někdy ochota pracovníků v poradenských zařízeních není dostatečná.“* V poslední části tohoto vyjádření se objevuje myšlenka o důležitosti vzdělávání pracovníků školských poradenských zařízení. Větší možnost vzdělávání pro tyto pracovníky uvedli ještě další dva respondenti. Další názory se týkaly toho, že poradenská praxe je příliš odtržena od reality a praxe ve školství. *„O doporučeních pro žáky, by měli rozhodovat lidé se školní praxí, jejich rady jsou velmi často v praxi nesplnitelné, neproveditelné, poradna nám příliš nepomáhá.“* Obdobných názorů na poznání školní praxe se objevilo vícero. *„A rozhodně si myslím, že každý odborný pracovník PPP by měl projít alespoň tři až pětiletou souvislou praxí ve škole, aby měl šanci poznat, jak to opravdu ve škole chodí a mohl poznat nejrůznější balamutici taktiky rodičů. Protože, pokud není problém dítěte vývojový, ale druhotný, jsou často právě rodiče u zdroje první.“* Další názor toho, co brání větší efektivitě práce pracovníků ŠPZ a toho, co by se mělo změnit, byla právě již několikrát zmíněná přetíženost školských poradenských zařízení. *„Pracovníci těchto center a odborných pracovišť jsou hodně zaneprázdněni, jejich počet a časový prostor neodpovídá požadavkům a potřebám škol.“*

Rychlejší jednání

Celkem 8 respondentů se shodlo na tom, že k větší efektivitě by mělo dojít k rychlejšímu jednání ze strany školských poradenských zařízení, tzn. „*zkrácení čekacích lhůt na vyšetření dítěte a zaslání závěrů vyšetření do škol.*“ Kratší doba by se měla týkat i další administrativy: „*např. včasné vrácení formulářů s vyjádřením ŠPZ (Vyhodnocení PO, Vyhodnocení IVP).*“

Celková změna

Další 4 učitelé vyjádřili myšlenku, že by měla proběhnout celková změna. U některých by se tato změna měla týkat jejich konkrétní situace: „*Všechno, úplná změna, protože v podstatě nekomunikujeme.*“ Ostatní ale navrhovali i změny celkově v systému, který je ve školském poradenství nastavený. „*Dle mého názoru by bylo neefektivnější, kdyby školské pedagogické zařízení fungovalo v rámci školy a pracovník by měl možnost kdykoli výuku navštívit (protože ono je to úplně jiné, když jde dítě do poradny a pracuje s ním individuálně pracovník než ve třídě) a reagovat tak podle potřeb dítěte, pedagoga...*“ Jak se shoduje i další respondent: „*Každá škola by měla mít svého školního psychologa i školního speciálního pedagoga.*“ Objevil se zde také názor, který je proti současnému nastavení společného vzdělávání: „*jedna utopická myšlenka – vrátit do původní stavu nastavení „zvláštních“ škol.*“ Jiný názor zase inkluzi vítá, ale aby byla efektivní, musely by nastat určité změny. „*Já bych si představovala inkluzi všech v podmínkách, které tomu odpovídají. Asistent pedagoga - spec. pedagog, dobře placený. Nízké počty žáků ve třídách a podmínky - pomůcky, prostor pro relaxaci, klidné místo pro individuální práci apod. Myslím si, že naše školství investuje nemalé prostředky, ale nejsou efektivně využité.*“

Spokojenost se stávající situací

U celkem 16 respondentů se objevil názor, že žádný návrh na změnu nemají, jelikož jsou spokojeni s nynější podobou spolupráce. „*Vyhovuje mi nastavený systém v poslední době - nastavená pravidelná spolupráce.*“ Další respondent např. uvádí: „*S poradnami v našem regionu mám ty nejlepší zkušenosti.*“ Dále jeden z respondentů uvádí, že nejdůležitější je hlavně práce učitelem, který se dítěti věnuje. „*Spolupráce se mi zdá dostatečně efektivní, hlavní je každodenní práce s dítětem ve škole.*“

„Bez komentáře“

15 respondentů k této otázce neuvedlo žádný názor. Mohlo to být z důvodu, že je nic, co by mohlo přispět ke změně, nenapadlo, nebo se k tomuto tématu nechtěli vyjadřovat. Byly zde výroky jako: „nevím“, „bez komentáře“, „kdo ví?“ či jen místo odpovědi zanechali pomlčku.

PORADCI - Co by se podle vás mělo zlepšit, aby tato spolupráce byla ještě více efektivní?

Komunikace a konzultace

Další odpovědi učitelů se týkaly větší možnosti vzájemné komunikace a spolupráce. Ta je velmi důležitá pro správné vedení žáka se SVP a práci s ním. Změnu ve vzájemné spolupráci uvedlo celkem 46 respondentů. Objevily se názory, že komunikace a konzultace s učiteli by měla mít častější frekvenci: „pravidelné konzultace“, „četnost spolupráce“. Mnozí se však shodují, že by bylo třeba více času na tuto spolupráci: „vyšší časová dotace pro vzájemnou spolupráci“, „více prostoru a času pro vzájemnou konzultaci (mimo volný čas učitele)“. Dle některých pracovníků ŠPZ by bylo vhodné, kdyby učitelé využívali možnosti konzultace přímo v ŠPZ: „zájem pedagogů o konzultace v SPC, kde je větší prostor než při návštěvě ve škole.“, nebo aby oni sami byli iniciátorem konzultací: „Pokud učitel nerozumí nějakému bodu z Doporučení ŠPZ, měl by co nejdříve kontaktovat příslušného pracovníka SPC a požádat o schůzku.“ Dále zde bylo uvedeno, že konzultace by měla probíhat přímo s učiteli: „Přímá spolupráce s učiteli, na některých školách se komunikuje jen přes spec. pedagoga či vedení“ a s tím pak souvisí další návrh, a to „dostupnost telefonických kontaktů na učitele“. Je zde zmínka také o včasném navázání kontaktu s učitelem: „Včasné navázání kontaktu s vyučujícím, nejlépe před nástupem nebo přestupem žáka, možnost instruktáže vyučujících, následně možnost náslechnů přímo ve vyučování a následně rozbor situací.“ 4 respondenti se také shodly na tom, že by měla probíhat také komunikace mezi vyučujícími předmětu speciálně pedagogické péče, který má žák doporučen, a ŠPZ. „Při obdržení Doporučení ŠPZ do školy, by bylo efektivní, kdyby vyučující PSPP kontaktoval daného pracovníka ŠPZ a probral s ním co bude náplní PSPP. Většinou se totiž nerozvíjí potřebné oslabení dílčích fci, ale ČJ jako takový“, „Ujasnit si náplň práce v rámci předmětu spec. ped. péče a pedagogické intervence.“

Znalosti učitelů

Celkem 18 respondentů se shodlo na tom, že by učitelé měli mít větší znalosti týkající se problematiky vzdělávání žáka se SVP. „Meli by mít větší povědomí o zdr. znevyhodnienich

a legislative. “ Někteří kladli důraz také na aktuálnost těchto informací: „*Větší informovanost učitelů s aktuálními novinkami a změnami v legislativě.*“ Je tedy důležité, aby se učitelé v této problematice dále vzdělávali. „*Vetsi edukace ucitelu o problematice spec. vzdel. potreb*“, „*další vzdělávání učitelů 1. stupně.*“

Menší vytíženost obou stran

Za efektivní by pracovníci ŠPZ považovali, kdyby byli méně vytížení oni sami i učitelé ve školách, tento názor uvedlo 12 respondentů. „*Obě strany jsou hodně vytížené. Méně dětí ve třídě a méně klientů v SPC by umožnilo věnovat více času každému potřebnému žákovi.*“ Z jejich strany by pokládali za příhodné, aby došlo jednoznačně ke snížení počtu klientů, tedy efektivní by bylo „*pokud bychom měli více času na práci s každým klientem.*“ S tím souvisí také snížit administrativní zátěž: „*menší administrativní zátěž na obou stranách, aby zbylo více času a energie na přímý kontakt a komunikaci přímo ke klientovi.*“

12. položka – Zkušenost v rámci spolupráce

Odpovědi ve 12. položce nám umožňují poznat, zda zkušenosti učitelů a poradenských pracovníků s dosavadní vzájemnou spoluprací jsou více pozitivní či negativní.

UČITELÉ – *Moje zkušenost spolupráce se školským poradenským zařízením je:*

Rozhodně pozitivní zkušenosti uvedlo celkem 22 respondentů (14,7 %). Opověď *Spíše pozitivní* byla zaznamenána už 47 respondentů (31,3 %). Nejčastější odpovědí byla *Pozitivní i negativní* zkušenost, kterou uvedlo 51 učitelů (34 %). *Spíše negativní* se pak objevilo u 19 respondentů (12,7 %). Pouze 2 respondenti (1,3 %) mají zkušenost *Rozhodně negativní*. Celkem 6 respondentů (4 %) zvolilo odpověď *Nevím*.

PORADCI – *Moje zkušenost spolupráce s učiteli základních škol 1. stupně je:*

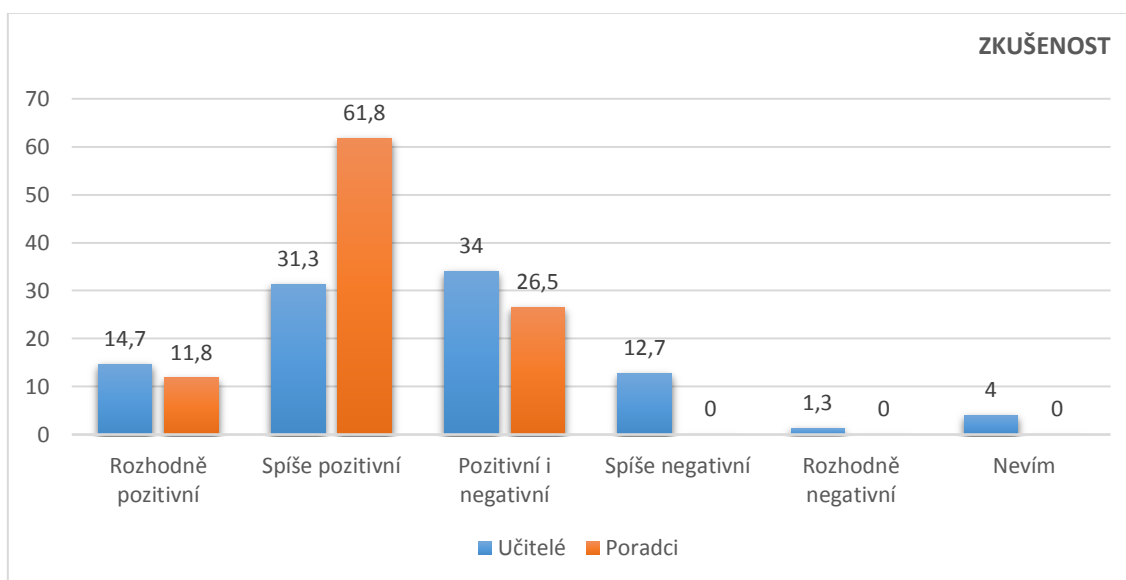
U poradenských pracovníků se odpověď *Rozhodně pozitivní* zkušenost objevila u 8 respondentů (11,8 %). *Spíše pozitivní* zkušenost pak zaznamenalo celkem 42 respondentů (61,8 %), jednalo se o nejčastější odpověď u poradenských pracovníků. Zbylých 18 respondentů (26,5 %) pak volilo odpověď *Pozitivní i negativní*. Odpovědi *Spíše negativní*, *Rozhodně negativní* a *Nevím* nebyly zaznamenány ani jedním respondentem.

Tabulka 13 Zkušenost v rámci spolupráce učitelů a ŠPZ

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	UČITELÉ	PODÍL V %	PORADCI	PODÍL V %
Rozhodně pozitivní	22	14,7 %	8	11,8 %
Spíše pozitivní	47	31,3 %	42	61,8 %
Pozitivní i negativní	51	34 %	18	26,5 %
Spíše negativní	19	12,7 %	0	0 %
Rozhodně negativní	2	1,3 %	0	0 %
Nevím	6	4 %	0	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 13 Zkušenost v rámci spolupráce učitelů a ŠPZ



Zdroj: vlastní zpracování

13. položka – Pozitivní zkušenosti

Tato položka měla v obou dotaznících formu otevřené otázky, abychom získali reálnou představu, jaké mají učitelé a poradenští pracovníci pozitivní zkušenosti v rámci vzájemné spolupráce.

UČITELÉ – Pokud máte nějakou POZITIVNÍ zkušenost v rámci spolupráce se školským poradenským zařízením, zde ji prosím uveďte:

Svou pozitivní zkušenost v rámci spolupráce s pracovníky školských poradenských zařízení uvedlo celkem 71 respondentů.

Přístup pracovníků ŠPZ

Celkem 32 učitelů svou pozitivní zkušenost uvedlo v souvislosti s přístupem pracovníků ŠPZ. Častokrát uváděli, že poradenští pracovníci jsou ochotní, poradí a pomohou, s čím je potřeba. „*Snaží se pomoci učitelům i klientům.*“ Dále se učitelé shodovali, že jsou poradenští pracovníci ochotni rychle pomoci s řešením aktuálních problémů. „*Výborná spolupráce, rychlost odpovědí na dotazy, rychlost při nutných řešení pozic asistentů pedagoga, vstřícnost a ochota pomoci.*“ Několik respondentů také uvedlo, že je pracovníci podpoří a ujistí o správnosti jejich práce s žákem, což má pak za následek pozitivní efekt pro pokračování v nastavených „kolejích“, které se osvědčují. „*Podpora a utvrzení, že práci dělám správně.*“ Pozitivní zkušenost vidí pedagogové taky při vzájemné pomoci při komunikaci s rodiči. „*Když máme problémové rodiče, dokážou se s námi semknout a táhnout za jeden provaz, abychom rodiče spolu motivovali.*“ Dokonce se zde objevil názor pomoci ŠPZ při zásadních životních situacích, které se týkaly dítěte: „*pomohla při odebrání dítěte ze špatně fungující rodiny.*“ Dokonce jednomu z respondentů byl poradenský pracovník nápomocen i v případě osobních problémů. „*V případě "nutného okamžitého jednání" se vždy domluvíme, hledáme možnosti. V minulosti mi pracovník pomohl i s osobními problémy - týkalo se zaměstnání.*“ Velmi si učitelé také cení, že poradenští pracovníci uznávají jejich názory a snaží se hledat kompromisy a společně hledat řešení ve prospěch žáka: „*respektování názorů a ped. diagnostiky učitele, profesionální a přitom lidský přístup.*“ Další pozitivní zkušenost se týkaly přístupu poradenských pracovníků při začlenění žáka do běžné třídy, např. u žáka se sluchovým postižením. „*Výborná spolupráce s SPC pro sluchově postižené při integraci žáka s těžkým sluchovým postižením do běžné třídy.(obrovská pomoc, cenné rady a zkušenosti, pravidelné konzultace a vzájemné návštěvy).*“

Návštěvy ve škole

Dalších 19 respondentů do svých pozitivních zkušeností řadilo návštěvy pracovníků školských poradenských zařízení na školách. „*Velmi pozitivní dopad mají návštěvy ve školách. Je pak lepší spolupráce i realističtější určení diagnózy a zařazení dítěte do určité skupiny podpůrných opatření.*“ Možnost vidět žáka v průběhu vyučování pokládají učitelé za velmi důležité a pozitivně pak vnímají i následnou konzultaci s poradenskými pracovníky, kteří jim následně poskytnou cenné rady a další možnosti pro práci s žákem: „*navštěvují žáka ve výuce, pozorují ho minimálně dvě vyučovací hodiny a dokáží poskytnout konkrétní rady a postupy*

z praxe.“ „Přijedou i do školy, navštíví žáka ve vyučování a vždy mně dokázali poradit, jak pracovat a řešit potíže žáků.“

Stanovení podpůrných opatření

15 respondentů se shodlo na tom, že jejich pozitivní zkušenost se týká stanovení podpůrných opatření a vyhotovení doporučení. Velmi oceňují, že s nimi při stanovení podpůrných opatření pracovníci školských poradenských zařízení spolupracují a společně se domlouvají, jaké má škola možnosti apod. „*Spolupráce na Doporučení ŠPZ, možnost vyjádřit se k závěrům vyšetření, nastavení péče" na míru" pro děti s vícečetným postižením (např. VPCH + VPU, LMP + zrak. postižení...)* - komunikuji jako výchovný poradce a koordinuji požadavky poradenského zařízení, rodičů a školy.“ Uvádí také pozitivní zkušenost s dobře zpracovanými doporučeními: „*Konkrétní doporučení, jak s dítětem pracovat, jak jednat s rodičem apod..*“ Také mají pozitivní zkušenost s tím, že v doporučení jsou uvedeny odkazy na doporučenou literaturu či webové stránky, kde naleznou další důležité informace.

Semináře

Celkem 7 učitelů uvedlo jako pozitivní zkušenost nabízené přednášky a kurzy, které pořádají pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogická centra. Umožňují jim tak získávání nových potřebných informací o vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Navíc se při těchto seminářích mohou setkat také s jinými pedagogy a sdílet tak společně své zkušenosti. „*Nabídky kurzů, seminářů a přednášek přímo v PPP blízko bydliště.*“

Zapůjčení pomůcek

Zapůjčování pomůcek od školských poradenských zařízení, jakožto pozitivní zkušenost ze své praxe, uvedli 4 respondenti. „*Zapůjčování pomůcek (včetně zvětšovací lupy) a předání kontaktů na další možnosti vybavení a úpravy prostředí pro žáka s SVP.*“

PORADCI - Pokud máte nějakou POZITIVNÍ zkušenost v rámci spolupráce s učiteli základních škol 1. stupně, zde ji prosím uveďte:

Tuto otázku zodpovědělo celkem 42 pracovníků školských poradenských zařízení.

Naplňování podpůrných opatření

Další pozitivní zkušenosti bychom mohli zahrnout do kategorie naplňování podpůrných opatření, máme tedy na mysli ochotu učitelů 1. stupně přijmout stanovená doporučení a pracovat s nimi při vzdělávání žáka se SVP. Objevovaly se zde názory jako: „*ochota přistoupit na doporučení ŠPZ, což není vždy v praxi samozřejmostí*“, „*snaha pracovat s žákem dle našich doporučení*.“ Zdůrazňují také celkově snahu pochopení žáka a jeho potřeb: „*snaha pochopit žáka se SVP a snaha naplňovat nastavená PO*.“ Celkem byla tato zkušenost zaznamenána u 14 respondentů.

Kreativita pedagogů

Jako pozitivní zkušenost s učiteli 1. stupně ZŠ pracovníci ŠPZ uváděli snahu pedagogů o kreativitu ve vzdělávacím procesu. Kreativita je při vzdělávání důležitá a při vzdělávání žáků se SVP velmi nápomocná. Často je totiž potřeba pro tyto žáky vytvářet nejrůznější pomůcky, hledat způsoby, jak žáku pomoci apod. Poradenští pracovníci tuto snahu učitelů velmi oceňují, zmínilo se o ní 14 respondentů. Kreativitu dávají také do spojitosti s celkovým přístupem učitelů 1. stupně. „*Mají své děti rádi a hledají cesty, jak jim pomoci. Snaží se porozumět SVP svých žáků. Jsou kreativní, motivující*.“

Ochota konzultace

Celkem 14 respondentů vyjádřilo svou spokojenost v oblasti konzultací s učiteli 1. stupně ZŠ. Poradenští pracovníci zde vyjádřili názory, že si cení ochoty učitelů konzultovat jednotlivé případy žáků se SVP. „*Ochota učitelů a výchovných poradců předat informace o žákovi a komunikovat o něm*.“ Za pozitivní také pokládají, pokud se učitelé iniciátory konzultace: „*sami se ozvou, pokud potřebují něco prokonzultovat, změnit v Doporučení... (telefonicky, v poradně minimálně, přijdou spíš výchovní poradci)*“, „*Sdílení nejistot paní učitelky o svém přístupu k žákyni s PAS, společné hledání možností, jak s žákyní pracovat a zmírnit projevy negativního chování*.“

Vyplnění dotazníku

Dalších 10 respondentů uvedlo, že za svou pozitivní zkušenost pokládají ochotu učitelů k vyplnění školního dotazníku. Ve většině těchto výpovědí jsou názory, že se jedná o velmi pečlivě vyplněné dotazníky: „*ochota řešit potíže svého žáka, výstižně vyplněný školní dotazník s přesným popisem obtíží žáka, snaha zkusit něco změnit v přístupu k žákovi - nečekat až na vyjádření poradny*“, „*Jedna škola vyplňuje velmi pečlivě a podrobně školní dotazníky*“

k vyšetření v PPP, což je pro mě velká pozitivní zkušenost - cením si úsilí učitelů.“ Řádně vyplněný dotazník je totiž při diagnostice žáka a následném stanovení podpůrných opatření pro pracovníky ŠPZ významně nápomocný.

Ochota učitelů 1. stupně

Někteří z respondentů zmínili pozitivní zkušenost s učiteli 1. stupně obecně. Tento názor zastává 8 pracovníků ŠPZ. Poradenská pracovníci tedy vyjadřují rozdíl ve spolupráci s učiteli 1. stupně ZŠ ve srovnání s jinými kolegy. *„Učitelé 1. stupně jsou obecně lépe spolupracující. Pozitivní zkušenost mám zejm. u klientů s PAS.“* Respondenti vidí důvod zejména v těsnějším vztahu k žákům: *„na 1. st jsou učitele častěji ochotnější k zakum pristupovat individualne a spolupracovat s nami - myslim, ze i díky tomu, ze deti pracuji prevazne s tridnim ucitelem a nestrida se tam tolik ucitelu. Díky tesnejsimu vztahu mají učitele snahu skutečne pomoci.“* *„Elementaristka má většinou blízký vztah s dětmi, při výuce staví na pestrosti, názornosti, umí si většinou poradit i s dílčími nesnáze při osvojování školních dovedností, dává dětem základy, na kterých staví do budoucnosti - je většinou ochotná investovat do "svých" dětí svůj čas, energii.“*

14. položka – Negativní zkušenosti

Stejně jako u předchozí položky, i zde byla volena otevřená otázka. Tentokrát jsme se zaměřili na opačný případ, a to na negativní zkušenosti v rámci spolupráce učitelů 1. stupně ZŠ a pracovníků ŠPZ.

UČITELÉ – Pokud máte nějakou NEGATIVNÍ zkušenost v rámci spolupráce se školským poradenským zařízením, zde ji prosím uveďte:

Svou negativní zkušenost uvedlo celkem 59 respondentů.

Neadekvátní doporučení

Jednoznačně nejvíce se učitelé v celkovém počtu 25 respondentů shodovali na tom, že doporučení, které vydává školské poradenské zařízení je nesrozumitelné a často nerealizovatelné. *„Nesrozumitelnost doporučení, nebo nemožnost uskutečnění doporučení a to z důvodu nedostatečných financí pro konkrétní pomůcky...“* Často také uvádí, že se jedná o příliš obecné rady, které si dokáží nastudovat i sami. *„Doporučení jsou obecného charakteru. Neodpovídají někdy konkrétním potřebám žáka.“* Obecnost doporučení jako negativní

zkušenost se školských poradenským zařízením uvádí i další respondent: „*Některá doporučení poradenských zařízení jsou velmi obecná. Doporučení individuálního přístupu nebo využívání názorných pomůcek ve škole, kde tyto metody zařazujeme automaticky, nám není moc nápomocné. Přivítali bychom větší konkrétnost (např. nabídku osvědčených postupů, pomůcek a metod pro konkrétní znevýhodnění).*“ Doporučení jsou i často održena od reality a neodpovídají tomu, jak se dítě projevuje v hodinách. Často pak učitelé naráží na nespokojenost rodičů, jelikož nejsou schopni některá doporučení realizovat. „*Doporučení jsou většinou obecná, zahrnují velmi mnoho možností, které někdy nejsou v silách všechny realizovat, což rodiče často nechápou.*“ Někteří zdůrazňují, že chyba je především v tom, že někteří pracovníci školských poradenských zařízení nemají představu, jak skutečně probíhá výuka na školách. „*I přesto, že mám vzdělání speciální pedagogika, při čtení Doporučení se musím zarazit nad tím, jestli si pracovnice uvědomují, jak to reálně vypadá ve třídě (počet žáků a množství žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními). V Doporučeních vidám krásné věty, které si pamatuji z vysoké školy, ale při praxi se ukáže, že nejsou proveditelné (pokud nechcete práci věnovat 12 hodin denně). Chtěla bych po pracovnicích více praxe ve školách, aby potom věděli o čem chtějí radit.*“ Dále respondenti také uvádí, že doporučení školského poradenského zařízení je v podstatě jenom kopií dotazníku, který vyplnili. „*Spíše negativní zkušenost s PPP, kdy je pro školu zpracována nic neříkající zpráva nebo zpráva, která je skoro kopií mé zprávy coby pedagoga.*“

Okopírované doporučení

Celkem 12 učitelů 1. stupně ZŠ se shoduje, že některá doporučení byla v podstatě pouze kopií doporučení pro jiného žáka. „*Několikrát se nám stalo, že přišly překopírované nebo části překopírovaných diagnóz, které patřily jinému pohlaví než bylo vyšetřované dítě. Chlapec byl dívka a naopak.*“ Další pedagog dokonce uvádí, že obdobné doporučení bylo vytvořeno pro žáky s různými speciálními vzdělávacími potřebami. „*Občas se sejdou dvě stejná doporučení pro dva žáky s různými vzdělávacími potřebami pouze se zaměněným pořadím vět.*“

Doporučení „na přání rodičů“

Dalšími negativními zkušenostmi u celkem 17 pedagogů jsou názory, že vyšetření a následné vyhotovení doporučení je ovlivněno naléháním a přáními rodičů. Shodují se v tom, že názory učitelů pak nejsou ze strany ŠPZ brány v potaz. „*Rodiče ovlivňují poradnu, názor a pozorování učitele se tak míjí účelem.*“ Jak uvádí učitelé, rodič může situaci a své dítě vnímat jinak a zkresleně, výsledkem je pak neobjektivní vyhodnocení a stanovení ne příliš vhodného

doporučení. „Pracovník školského poradenského zařízení se často nechá ovlivnit pouze rodičem, kde do vyhodnocení posudku dítěte uvede určité informace, které nejsou v reálu pravda. Pedagog poté musí s dítětem pracovat dle doporučení poradenských pracovišť, i když to pro dítě není často vhodné.“

Neodborný přístup

Celkem 11 učitelů ZŠ 1. stupně zastávají názory, že se u pracovníků školských poradenských zařízení setkávají s neodborným přístupem, mnohdy arogantním, bez ochoty pomoci a poradit. „Neodborní pracovníci mimo realitu.“ „Nejsem spokojená, nedokáže učitelům pomoci, musíme si stejně poradit sami.“ Další respondent uvedl příklad ze své vlastní zkušenosti, kdy se mu od odborníků nedostalo pomoc: „Nulová rada psychologa k problémovému žákovi, který ubližoval a šikanoval ostatní děti, narušoval vyučování, spolupráce s rodiči neexistovala. Jeho x krát se opakující věta: "Co navrhuje?" Sám nenavrhl nic.“ Velmi vyhraněný názor uvádí jedna z respondentek, kdy se setkala se značně arogantním jednáním ze strany poradenských pracovníků. Jedná se poměrně obsáhlý a pichlavý názor, který si uvedeme v celém znění: „Bohužel jsem byla svědkem telefonátu kolegyně, velmi zkušené a respektované speciální pedagožky, logopedky a elementaristky s pracovníkem PPP. Jen doufám, že to byla uklízečka, nebo vratná, protože pokud to byl odborný vysokoškolský vzdělaný pracovník, tak je jisté, že jeho rodiče ve výchově něco zanedbali. A také to dost vypovídá o současné úrovni poradenství. Od problémů tak daleko, jak jen to jde, arogantní úředníci. Není to zážitek ojedinělý, ale nejčerstvější.“ Další respondent se setkal také s velmi neodborným přístupem a můžeme říct, že až neprofesionální radou: „Chlapec je agresivní. Při záchvatu agresivity mu nastavte ruce a nechejte ho do sebe vyboxovat.“ Jeden z učitelů také mluvil o nespokojenosti s přístupem konkrétně u poraden: „Mám pocit, že poradna prostě jen vypíše papír a tím to končí. Vůbec dlouhodobě žáka nesleduje, neví o jeho pokrocích či o tom, zda-li jejich doporučení zabírají. Navíc mám pocit, že dnes téměř každý žák, obzvláště muž, odeslaný do poradny přijde s diagnostikou ADHD a pravá příčina problémů se nehledá.“

Nedostatečná komunikace, nezájem

Dalších 8 učitelů 1. stupně ZŠ uvádí jako negativní zkušenost nedostatečnou komunikaci a nezájem ze strany školského poradenského zařízení. „Nezájem z jejich strany, pouze žádají vyplnění formulářů.“ Tento nezájem vidí také v nedostatečné návštěvě škol. „Mnohokrát nám bylo slíbeno, že žáka navštíví v hodině a nikdy k tomu nedošlo.“ Další respondent představil svoji zkušenost návštěvy pracovníků ŠPZ a jejich nezájem při této

návštěvě: „*Stalo se nám, že ŠPZ přijelo, počítali jsme s tím, že hodiny navštíví a oni místo toho seděli v kabinetě a vykládali si. Do tříd se nešli na nikoho ani podívat.*“

Dlouhá čekací doba

Celkem 7 respondentů do negativních zkušeností uvedlo dlouhou čekací dobu na vyšetření a vydání doporučení. „*Dlouhá objednávací doba, dlouhý čas do zpracování zprávy, přiřazování podp.opatření prakticky každému dítěti.*“

Musíme souhlasit s nesledujícím tvrzením jednoho z respondentů: „*Negativní věcí je potřeba si vysvětlit, vykomunikovat*“.

PORADCI – Pokud máte nějakou NEGATIVNÍ zkušenost v rámci spolupráce s učiteli základních škol 1. stupně, zde ji prosím uveďte:

Na tuto otázku odpovídalo celkem 30 poradenských pracovníků, 38 respondentů žádnou negativní zkušenost nevedlo.

Necitlivý přístup k žákům se SVP

Celkem 19 respondentů ve svých výpovědích uvedlo, že mají učitelé často necitlivý přístup k žákům se SVP, nemají pro ně pochopení a nejsou ochotni je přijmout do své třídy. Tento přístup pedagogů může být daný také jejich negativním postojem ke „společnému vzdělávání“. I takový názor se zde objevil: „*Nepochopení principů inkluze ("Studovali jsme, abychom učili zdravé děti" apod.), neochota dělat věci jinak, nově.*“ Jak uvádí poradenští pracovníci, v praxi se můžeme setkat s tím, že někteří učitelé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami odmítají, např. zde: „*Přesvědčování paní učitelky, že žák do třídy nepatří. Neochota vyučovat žáka podle IVP s minimálními výstupy (žák s lehkým mentálním postižením), převažující výuka s asistentem pedagoga mimo třídu.*“ Poradenští pracovníci se také shodují na tom, jak necitlivý přístup k těmto žákům je může výrazně ovlivnit i do budoucna: „*Některí učitele jsou prilis vykonove zamereni a maji malo pochopeni pro deti se spec. vzdel potrebami. Diky tomu, ze na zacatku povinne skolni dochazky se budu je vztah ke skole a uceni necitlivy ucitel muze bohuzel velmi ovlivnit dalsi skolni karieru ditete. Setkala jsem se s dětmi zdeptanými necitlivym natlakovym pristupem elementaristek, u kterych se treba casem rozvinuly i zasadni psychiatricke potize ci poruchy chovani. A domnivam se, ze vliv ucitele na to mohl v některých případech byt zasadni...*“. Pozor je třeba si dát také na přetěžování těchto žáků: „*Žák je*

přetěžován a výsledky neodpovídají jeho vynaložené námaze. Tyto děti často nemají žádné koníčky, jen dopisují, co nestihli ve škole a pak ještě dělají DÚ. Na hobby nemají čas ani energii, sklouznou k hraní her na PC...“ Objevil se zde také názor, že tento necitlivý přístup souvisí s věkem a délkou praxe učitelů: *„Nejvíce potíží s neadekvátním přístupem k žákovi vidím u mladých nebo začínajících učitelů a u starších vyhořelých nebo zatvrzelých učitelů. Bohužel, ředitelé škol často vůbec nemají vhled do toho, kdo je dobrý učitel, mají to zkreslené. Např. učitel, který je chladný a žáky doslova terorizuje přehlížením jejich potřeb tak, že se ho bojí a ráno mají nevolnosti, má většinou vzorně vedenou třídní knihu a při hospitaci předvede bezchybné "divadlo". To řediteli stačí. Proto např. nesouhlasím s velkými pravomocemi ředitelů při odměňování učitelů. Učitelé by měli být hodnoceni a odměňováni výhradně za to, jestli žáka rozvíjejí a posouvají dál, přiměřeně jeho možnostem. Tohle bohužel asi nikdo nezkoumá.“*

Nerespektování doporučení a stanovených PO

Tento názor se objevil u 12 pracovníků školských poradenských zařízení. Někteří učitelé nerespektují a při vzdělávání žáka nedodržují podpůrná opatření, která jsou doporučená ŠPZ. Učitelé mají negativní postoj k doporučení ŠPZ a dle slov jednoho z respondentů: *„hledají důvody v Doporučení, proč to nepůjde a neakceptují žákovy problémy ani Doporučení.“* Další respondent uvedl do negativních zkušeností ze své praxe: *„chybějící snaha pracovat s žákem dle našich doporučení, nedůvěra v naše zjištění, nechut.“* 5 respondentů však za své tvrzení dodalo, že se jedná spíše o výjimečné případy, jako např. zde: *„někteří pedagogové neberou naše doporučení v potaz, není jich ale naštěstí mnoho“, „...jen výjimečně nedodržují doporučení z KPPP.“*

Syndrom vyhoření

Někteří poradenští pracovníci uváděli, že učitelé nejsou motivováni ke změně přístupu k žákům se SVP, často právě z důvodu syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření se objevil u 4 respondentů. Uvedeme si jednu z výpovědí, která je více obsáhlá, v ostatních případech se objevovalo pouze strohé vyjádření *„syndrom vyhoření.“* Vyjádření respondenta k této problematice: *„občas se stane, že z různých důvodů (ať už vyhoření, osobní složitá situace...) není motivovaná ke změně výukového přístupu k dítěti/žákovi, přestože je potřebný.“*

Nezájem o nabízenou konzultaci

U 4 respondentů se také objevil názor, že učitelé 1. stupně ZŠ také často nemají zájem o konzultace, které jim nabízí. Byla zde také jedna až extrémní zkušenost jednoho z respondentů, že se učitelé před nimi dokonce schovávají: „...*Když jim nabídneme třeba besedu nebo konzultaci o žácích s SVP, většinou nepřijdou, vymluví se. Stává se, že se při naší návštěvě školy schovávají...*“ V těchto případech by se však měli poradenská pracovníci sami zamyslet, z jakého důvodu se to děje a jestli by i oni sami neměli změnit přístup ke spolupráci.

15. položka – Práce s doporučením

V pořadí již 15. položka dotazníku byla zaměřena na doporučení a práci s ním. U doporučení jsou velmi důležité dvě věci. Zaprvé je důležité, aby bylo účelně a srozumitelně napsáno, což je úkolem školského poradenského zařízení a zadruhé, aby bylo při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vhodně využíváno. U učitelů 1. stupně ZŠ jsme zjišťovali, zda jsou pro ně doporučení, která vydává školské poradenské zařízení dostatečně srozumitelná. U pracovníků ŠPZ jsme naopak zjišťovali, zda podle nich učitelé 1. stupně ZŠ dokáží s doporučeními efektivně pracovat při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

UČITELÉ – *Jsou podle vás doporučení pro vzdělávání žáků od školského poradenského zařízení dostatečně srozumitelná, abyste podle nich mohli pracovat?*

Odpověď *Ano*, která znamená, že jsou doporučení pro učitele dostatečně srozumitelná, volilo celkem 23 respondentů (**15,3 %**). Více než polovina, tedy 87 respondentů (**58 %**) odpovídala *Spíše ano*. *Spíše ne* pak uvedlo celkem 30 učitelů (**20 %**) a odpověď *Ne*, tedy nesrozumitelnost doporučení, uvedli pouze 2 respondenti (**1,3 %**). Další 8 respondentů (**5,3 %**) zvolili neutrální odpověď *Nevím*.

PORADCI – *Zvládají podle vás učitelé 1. stupně ZŠ efektivně pracovat s doporučením a využívat jej při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?*

Pouze 2 z poradenských pracovníků (**2,9 %**) uvedli naprostou spokojenost práce učitelů s doporučením, tedy odpověď *Ano*. Nejvíce respondentů se přiklání k možnosti *Spíše ano*, celkem 48 poradenských pracovníků (**70,6 %**). 6 respondentů (**8,8 %**) pak uvedlo odpověď

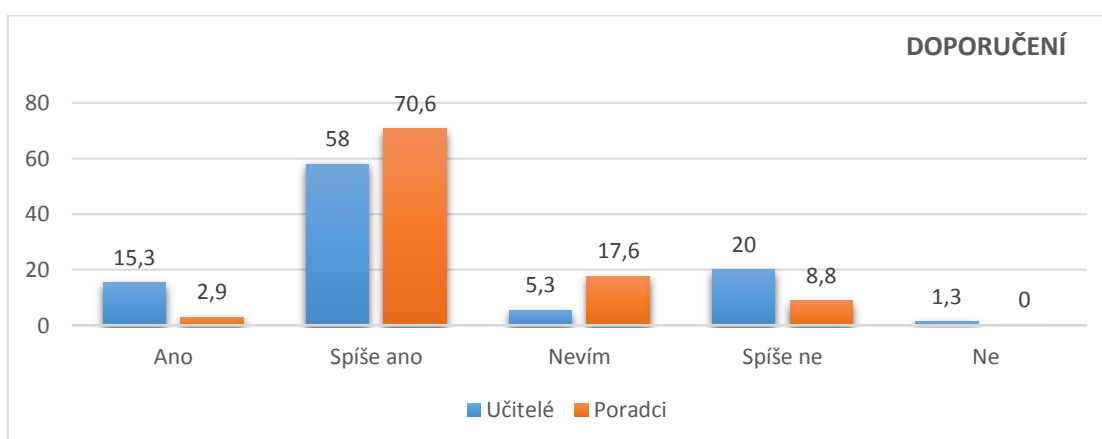
Spíše ne. Odpověď *Ne*, tedy výraznou nespokojenost s prací učitelů, nevolil žádný z respondentů. Zbýlých 12 respondentů (17,6 %) zaznačilo odpověď *Nevím*.

Tabulka 14 Práce s doporučením

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	UČITELÉ	PODÍL V %	PORADCI	PODÍL V %
Ano	23	15,3 %	2	2,9 %
Spíše ano	87	58 %	48	70,6 %
Nevím	8	5,3 %	12	17,6 %
Spíše ne	30	20 %	6	8,8 %
Ne	2	1,3 %	0	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 14 Práce s doporučením



Zdroj: vlastní zpracování

16. položka – Využívání možností konzultace

V následující položce jsme se zaměřili na to, zda je učiteli využívána možnost konzultací, pokud jsou v doporučení vydaném školským poradenským zařízením určité nejasnosti, nebo něčemu nerozumí. Obdobná otázka byla určena pro obě skupiny respondentů, pro učitele 1. stupně ZŠ i pro pracovníky školských poradenských zařízení.

UČITELÉ – Pokud vám v doporučení něco není jasné, nebo nevíte, jak postupovat u konkrétního žáka, kontaktujete sami školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologickou poradnu či speciálně pedagogické centrum)?

Všechny tři možnosti odpovědí u učitelů měly podobné procentuální zastoupení. Odpověď *Ano, využívám možnost konzultace s pracovníkem ŠPZ* volilo celkem 41 respondentů

(27,3 %). 58 učitelů (38,7 %) uvedlo, že *Někdy tuto možnost využiji, ale ne vždy*. Zbytek respondentů, tedy celkem 51 učitelů (34 %) označilo možnost *Ne, nikdy jsem sám pracovníka ŠPZ nekontaktoval*.

PORADCI – Pokud není učitelům v doporučení něco jasné, nebo neví, jak postupovat u konkrétního žáka, využívají možnost konzultace s vámi?

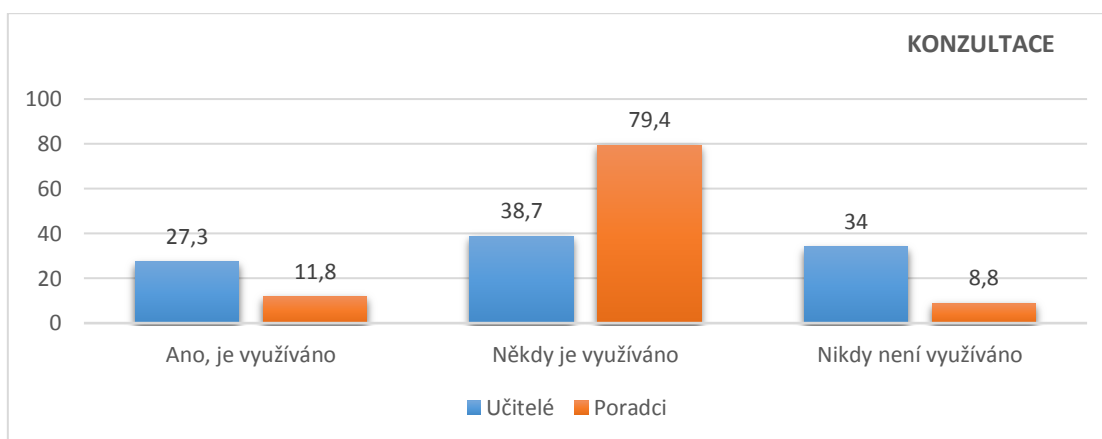
Pouze 8 poradenských pracovníků (11,8 %) uvedlo, že *Ano, učitelé tuto možnost často využívají*. Nejčastěji volili odpověď *Někdy tuto možnost využiji, ale ne moc často*, celkem tak odpovědělo 54 respondentů (79,4 %). Dalších 6 poradenských pracovníků (8,8 %) uvedlo *Ne, nikdy mě učitelé sami nekontaktovali*.

Tabulka 15 Využívání možností konzultace

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	UČITELÉ	PODÍL V %	PORADCI	PODÍL V %
Ano, je využíváno	41	27,3 %	8	11,8 %
Někdy je využíváno	58	38,7 %	54	79,4 %
Nikdy není využíváno	51	34 %	6	8,8 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 15 Využívání možností konzultace



Zdroj: vlastní zpracování

17. položka – Sledování začlenění žáků se SVP

Tato položka dotazníku zjišťovala, zda je v praxi sledováno začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu v rámci třídy. U učitelů jsme se ptali na názor, zda se na tuto problematiku dostatečně zaměřují pracovníci školských poradenských zařízení

a poradenských pracovníků zase naopak na to, zda se z jejich pohledu o začleňování těch žáků snaží samotní učitelé.

UČITELÉ – *Sledují podle vás školská poradenská zařízení dostatečně úspěšnost začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?*

Celkem 24 respondentů (**16 %**) z řad učitelů uvedlo odpověď *Ano, dostatečně*, tedy že začlenění žáků se SVP je poradenskými pracovníky dostatečně sledováno. Nejvíce respondentů odpovídalo *Spíše ano*, celkem jich bylo 48 (**32 %**). *Spíše ne* pak volilo 33 respondentů (**22 %**) a odpověď *Ne*, což znamená, že poradenští pracovníci začlenění žáků se SVP nesledují, zaznačilo 10 učitelů (**6,7 %**). Poměrně velká část, celkem 35 respondentů (**2,3 %**) zvolilo odpověď *Nevím*.

PORADCI – *Zaměřují se podle vás učitelé 1. stupně ZŠ dostatečně na úspěšné začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?*

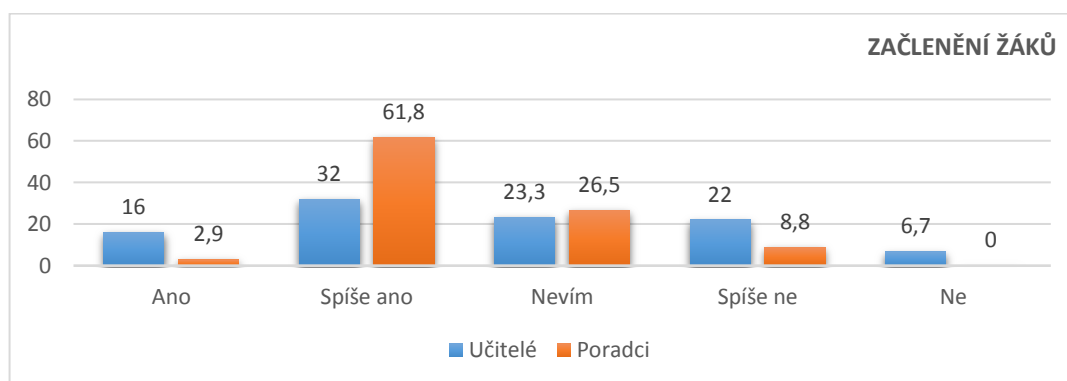
Z pohledu poradenských pracovníků se na začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zaměřuje jen malé množství učitelů. Odpověď *Ano, dostatečně* volili pouze 2 respondenti (**2,9 %**). Velká část respondentů odpovídala, že *Spíše ano*, celkem 42 poradenských pracovníků (**61,8 %**). *Spíše ne* pak bylo zaznačeno u 6 respondentů (**8,8 %**). Žádný z poradenských pracovníků neodpověděl, že by učitelů vůbec nesledovali začlenění těchto žáků, tedy nikdy nevolil odpověď *Ne*. 18 respondentů (**26,5 %**) uvedlo odpověď *Nevím*.

Tabulka 16 Sledování začlenění žáků se SVP

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	UČITELÉ	PODÍL V %	PORADCI	PODÍL V %
Ano, dostatečně	24	16 %	2	2,9 %
Spíše ano	48	32 %	42	61,8 %
Nevím	35	23,3 %	18	26,5 %
Spíše ne	33	22 %	6	8,8 %
Ne	10	6,7 %	0	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 16 Sledování začlenění žáků se SVP



Zdroj: vlastní zpracování

18. položka – Vnímání rozdílu spolupráce s PPP a SPC

V následující položce byli učitelé 1. stupně ZŠ i pracovníci školských poradenských zařízení dotazováni, zda vnímají rozdíl v rámci vzájemné spolupráce mezi jednotlivými typy školských poradenských zařízení, tedy mezi pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem.

UČITELÉ – Vnímáte rozdíl v rámci spolupráce s pracovníky pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center?

Celkem 18 z celkového počtu dotazovaných (12 %) uvedlo odpověď *Ano*. *Spíše ano* pak volilo celkem 24 učitelů (16 %), naopak *Spíše ne* 32 respondentů (21,3 %). Rozdíl nevnímá, a tedy uvedlo odpověď *Ne*, celkem 18 respondentů (12 %). Někteří učitelé se ještě v praxi s oběma zařízeními nesetkali, takže odpověď *Zatím nemám zkušenost s oběma zařízeními* se objevila u 20 respondentů (13,3 %). Nejčastěji volenou odpovědí, v počtu 38 respondentů (25,3 %) byla odpověď *Nevím*.

PORADCI – Vnímáte rozdíl mezi tím, jaká je možnost spolupráce s učiteli v rámci PPP a SPC?

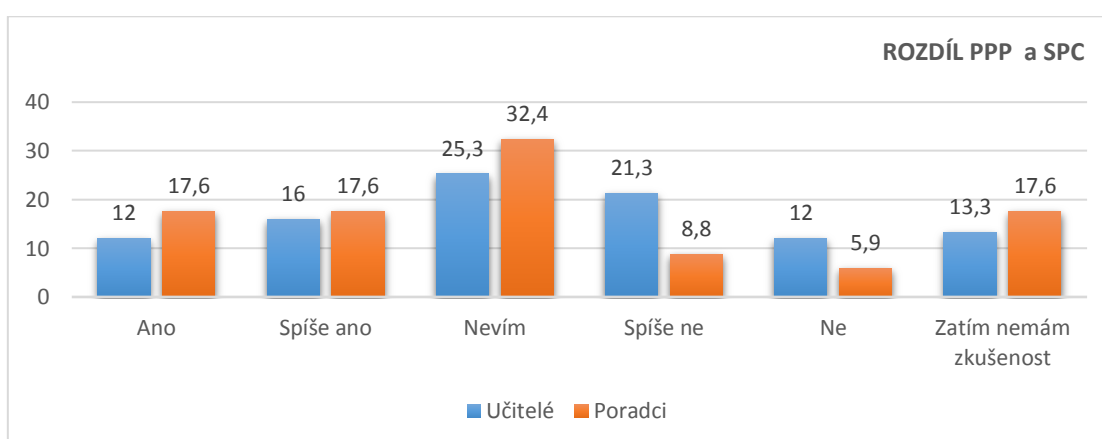
Celkem 12 poradenských pracovníků (17,6 %) uvedlo možnost *Ano*, tedy že jednoznačně vnímají rozdíl mezi těmito zařízeními a možnostmi spolupráce s učiteli. Odpověď *Spíše ano* se objevila u stejného počtu, tedy u 12 respondentů (17,6 %). *Spíše ne* volilo 6 poradenských pracovníků (8,8 %) a *Ne*, tedy že nevnímají rozdíl, odpověděli pouze 4 respondenti (5,9 %). *Zatím nemám zkušenost s oběma zařízeními* odpovídalo 12 respondentů (17,6 %). A dalších 22 respondentů (32,4 %) uvedlo odpověď *Nevím*.

Tabulka 17 Vnímání rozdílu mezi SPC a PPP

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	UČITELÉ	PODÍL V %	PORADCI	PODÍL V %
Ano	18	12 %	12	17,6 %
Spíše ano	24	16 %	12	17,6 %
Nevím	38	25,3 %	22	32,4 %
Spíše ne	32	21,3 %	6	8,8 %
Ne	18	12 %	4	5,9 %
Zatím nemám zkušenost	20	13,3 %	12	17,6 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 17 Vnímání rozdílu mezi SPC a PPP



Zdroj: vlastní zpracování

19. položka – Rozdíl PPP a SPC

U této položky jsme zjišťovali, v čem tedy konkrétně učitelé 1. stupně ZŠ a pracovníci školských poradenských zařízení vidí rozdíly v rámci spolupráce učitelů s pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry. Otázka byla určena pro ty, co v předcházející položce odpovídali kladně.

UČITELÉ – Pokud ANO, prosím uveďte, v čem vidíte hlavní rozdíly:

Na tuto položku odpovědělo celkem 31 respondentů.

Návštěvy na školách

Naprostá většina všech respondentů, kteří odpovídali na tuto otázku, tedy celkem 28 učitelů, se jednoznačně shodlo, že hlavní rozdíl vidí v počtu návštěv školského poradenského zařízení na školách. Rozdíl je tedy v tom, že speciálně pedagogická centra

dojíždí do škol pravidelně, kdežto pedagogicko-psychologické poradny opravdu jen velmi zřídka (nebo vůbec). „*SPC se jezdí na žáky podívat i do výuky ve škole, dlouhodobě děti sledují, PPP pouze provede vyšetření a odešle zprávu.*“ Názorů s obdobným zněním se objevila celá řada. „*Jednoznačně - z SPC pracovníci školu 1-2x ročně navštěvují nebo přijedou na požádání, udělají poradnu pro učitele, kde říkají konkrétní postupy, jak pracovat s daným dítětem od poruchy autist. spektra až po ADHD a jiné. Kdežto z PPP chodí hlavně obecné informace a zprávy o vyšetření.*“

Kvalita doporučení a poradenské pomoci

Další rozdíl viděli učitelé také v kvalitě doporučení, která školská poradenská zařízení vydávají a celkově v kvalitě poradenské pomoci těchto zařízení. To uvedlo celkem 13 respondentů. Opět se jednoznačně shodovali, že ve speciálně pedagogických centrech jsou doporučení rozpracována více podrobně a navíc SPC se školami více spolupracují, dávají praktičtější rady. Doporučení od PPP jsou více obecná a spolupráce se školou je velmi ojedinelá. „*V SPC jsem se téměř vždy dočkala pomoci a pokusu o řešení. Z PPP přišla zpráva, která kopirovala má slova, řešení žádné, pomoc žádná. PPP v našem městě k ničemu.*“ Další z respondentů vnímá i právě nedostatek časového prostoru u pedagogicko-psychologických poraden pro možnost konzultací. „*SPC (surdopedie) - paní individuálně poradila, doporučila metody práce, udělala si čas. PPP je kolikrát zbytečně zahlcena a nemá čas dostatečně komunikovat.*“ Názorů na nedostatečnou kvalitu poradenských služeb a nespokojenost s jejich doporučením ze strany pedagogicko-psychologických služeb se objevila celá řada. Nutno však podotknout, že počet klientů v PPP a v SPC je nesrovnatelný, což si učitelé mnohdy neuvědomují.

Diagnózy

Další 2 respondenti uvedli, že rozdíl vnímají zejména v diagnózách klientů, kteří pod školská poradenská zařízení spadají. „*Spíše vnímám, že z SPC máme žáky tzn. teze případy, kteří mají většinou asistenta. V PPP řeší poruchy dys apod.*“

PORADCI – Pokud ANO, prosím uveďte, v čem vidíte hlavní rozdíly:

Na tuto otázku odpovídalo celkem 20 respondentů.

Množství klientů

Hlavní rozdíl, který uvedlo 11 respondentů, viděli pracovníci převážně v množství klientů na pracovníky ŠPZ. Jednoznačně se shodli, že speciálně pedagogická centra mají menší

počet klientů, což následně umožňuje větší prostor pro práci s klienty i se samotnými školami. „Množství klientů SPC a PPP se značně liší, SPC mají větší prostor pro individuální spolupráci s pedagogy.“ „SPC má více času na klienty, v PPP je velké množství klientů.“ Stejně nahlíží na situaci i pracovník pedagogicko-psychologické poradny: „Pracovníci SPC mají mnohem méně klientů a mají díky tomu prostor být v úzším kontaktu i se školami, častěji navštěvovat školu, jít se podívat do hodin, více metodicky vest učitele apod. My na toto nemáme tolik prostor pro zahlcenost diagnostickou prací.“ Množství klientů u pedagogicko-psychologických poraden tedy brání možnosti individuálního přístupu pracovníků: „Objem klientů na jednoho pracovníka v PPP neumožňuje individuální přístup. V terénu často slyšíme stížnosti na PPP. PPP je přirovnávána k jakési továrně na doporučení.“

Konzultace a návštěva školy

Rozdíly existují také při četnosti návštěv škol a konzultací se školou. Tato problematika byla často uváděna právě i v souvislosti rozdílu počtu klientů v jednotlivých zařízeních. Větší možnost konzultací a návštěv škol u speciálně pedagogických center se objevila u celkem 9 respondentů. „SPC má více možností vyjždět přímo za klienty do školy.“ Rozdíl vnímá i pracovník pedagogicko-psychologické poradny: „kolegové z SPC jezdí častěji do škol, mnohdy vyšetřují děti přímo tam, jsou více v kontaktu.“

Diagnózy

7 respondentů uvedlo rozdíly v diagnózách klientů ŠPZ. Ve speciálně pedagogických centrech se objevují závažnější diagnózy, spadají zde klienti se zdravotním postižením. Do pedagogicko-psychologických poraden spadají zejména klienti se specifickými poruchami učení a chování. „V SPC máme klienty se závažnějšími diagnózami, ale je jich menší počet (možnost častější intervence ve škole...intenzivnější spolupráce s rodiči...).“ Objevil se zde také názor v souvislosti se stanovením diagnózy: „SPC přijímá klienty až s jasnou diagnózou, PPP provádí prvotní selekci - proto je také v PPP je neustálý převis požadavků (tj. je potřebné více sedět v kanceláři a provádět diagnostiku a zpracovávat výstupy, než práce v terénu).“ Vícekrát bylo uvedeno, že pedagogicko-psychologické poradny jsou zahlceny převážně diagnostikou.

20. položka – Zájem o větší možnost konzultací

Předposlední otázka v obou dotaznících zjišťovala, zda by tyto skupiny respondentů uvítali do budoucna větší možnost pro vzájemnou konzultaci.

UČITELÉ – *Uvítal/a byste větší možnost konzultací a setkávání s pracovníky ŠPZ?*

Celkem 26 učitelů (17,3 %) zvolilo odpověď *Ano*, tedy že by jednoznačně tuto možnost uvítali. *Spíše ano* pak uvedla většina odpovídajících, celkem 65 učitelů (43,3 %). *Spíše ne* se objevilo u 24 respondentů (16 %) a *Ne*, tedy o možnost větší spolupráce by neměli zájem 4 respondenti (2,7 %). Zbýlých 31 učitelů (20,7 %) pak označilo odpověď *Nevím*.

PORADCI – *Uvítal/a byste větší možnost konzultací a setkávání s učiteli?*

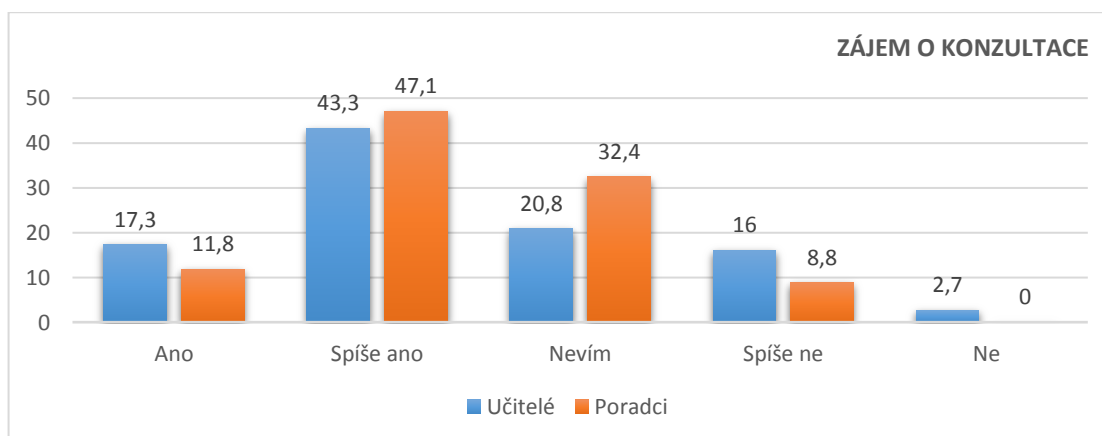
U poradenských pracovníků se jednoznačný zájem o větší možnost konzultací s učiteli objevil celkem u 8 respondentů (11,8 %), kteří zvolili odpověď *Ano*. *Spíše ano* pak zaznačilo 32 respondentů (47,1 %), což byla nejčastěji volená odpověď z řad poradenských pracovníků. Možnost *Spíše ne* uvedlo celkem 6 respondentů (8,8 %). U možnosti *Ne* nebyla zaznamenána žádná odpověď. Zbýlých 22 poradenských pracovníků (32,4 %) pak uvedlo odpověď *Nevím*.

Tabulka 18 Zájem o větší možnost konzultací učitelů a pracovníků ŠPZ

MOŽNOSTI ODPOVĚDÍ	UČITELÉ	PODÍL V %	PORADCI	PODÍL V %
Ano	26	17,3 %	8	11,8 %
Spíše ano	65	43,3 %	32	47,1 %
Nevím	31	20,7 %	22	32,4 %
Spíše ne	24	16 %	6	8,8 %
Ne	4	2,7 %	0	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 18 Zájem o větší možnost konzultací učitelů a pracovníků ŠPZ



Zdroj: vlastní zpracování

21. položka – Návrhy pro vzájemné konzultace

Poslední položka v obou dotaznících se odkazovala na předchozí otázku, tedy zda mají učitelé a pracovníci ŠPZ zájem o větší možnost konzultací. V případě kladné odpovědi měli uvést, jestli mají nějaký návrh, jak by tato spolupráce mohla v praxi vypadat.

UČITELÉ – *Pokud ANO, máte nějaký návrh, jak by to v praxi mohlo vypadat?*

Návrhy pro praxi, které by umožňovali větší možnost konzultací, uvedlo celkem 59 učitelů 1. stupně ZŠ.

Pravidelná komunikace, konzultace

23 respondentů navrhuje pravidelnou komunikaci, a to v různých podobách. Hlavně, aby k ní docházelo častěji než doposud. Někteří uváděli osobní konzultace, někteří zase telefonickou nebo dokonce online komunikaci (prostřednictvím videohovorů). *„Konzultace mohou být pravidelné a nebránila bych se on-line setkání - a to přímo k praktickým situacím, s možností dotazování.“* Další z respondentů uvádí, jak často by tato setkání měla probíhat. Většina se shodovala na frekvenci jedenkrát za půl roku. *„Osobní konzultace s odpovědným pracovníkem -pravidelně cca 1x za půl roku.“* *„2x ročně alespoň krátké setkání a konzultace ohledně integrovaných dětí.“* Další respondent uvádí, že tato setkání by měla probíhat přímo ve škole. *„Pracovníci poradny by mohli např. 1x za půl roku přijet do školy, kde by proběhlo osobní setkání a konzultace týkající se konkrétních žáků.“* Objevil se také názor, že tyto konzultace by neměly probíhat během vyučování, ale aby na ně byl dostatečný prostor. *„Konzultace v klidu až po vyučování a ne během dopoledne o přestávce nebo v době vyučování.“* Návrhy na tyto pravidelné konzultace se objevily také ve formě pravidelných konzultačních hodin pracovníku ŠPZ přímo na školách. *„Uvítala bych, kdyby pracovník školského poradenského zařízení měl na naší škole pravidelné konzultační hodiny např. 2x do měsíce. To by bylo velkou pomocí.“* Podobně je uvedeno i zde: *„Ano, určitě častější setkávání učitele s pracovníky ŠPZ při předem dohodnutých konzultacích nebo konzultačních hodinách přímo ve škole.“*

Častější návštěvy pracovníků ŠPZ na školách

Jak již bylo i v předchozích odpovědích uvedeno, učitelé by uvítali častější návštěvy pracovníků ŠPZ na školách a s tím spojenou následnou konzultací, na tomto návrhu se shodlo celkem 21 respondentů. Při těchto konzultacích a návštěvách škol by uvítali také konkrétní předvedení některých doporučení. Někteří uvádí také možnou frekvenci těchto návštěv:

„alespoň 1x až 2x do roka přijet do školy, vidět dítě ve výuce“, „1x ročně návštěva ve třídě pracovníka ŠPZ a následně schůzka učitelů s pracovníkem ŠPZ.“ Jeden z respondentů také uvádí příklad z dřívější praxe, kdy byla možnost návštěv pracovníků ŠPZ na školách častější. *„V minulosti tyto zaměstnanci pravidelně docházeli do škol, měli vyčleněný určitý den v časovém rozsahu (třeba 14 dní), podle potřeby docházeli i častěji nebo méně.“* Současně zde opět při svých návrzích respondenti uvádí, že by se musel zvýšit počet poradenských pracovníků, aby v praxi tato vize byla možná. *„Větší počet pracovníků, kteří by stíhali vyšetřovat děti i pravidelně a častěji navštěvovat školy, více spolupracovat se školou.“* I další respondent vidí tuto možnost za současné situace obtížně aplikovatelnou v praxi: *„Vzhledem ke zvyšujícímu se počtu dětí s PO a tlaku rodičů na další vyšetření je málo reálné :-).“* Jedna pedagožka uvedla, že by uvítala také návštěvy psychologa na škole a konzultaci s ním, aby případně pomohl s řešením určitých problémových situací u žáků. *„Uvítala bych možnost pravidelných návštěv psychologa ve třídě a konzultaci řešení opakujících se problémů zejména výchovných, ale i vzdělávacích.“* Na závěr ještě uvedeme poměrně vyhraněný názor jednoho z respondentů, který je nespokojený s nastaveným systémem a návštěvu pracovníků ŠPZ ve škole by jednoznačně uvítal. *„Ať konečně přijdou do škol a začnou radit a pomáhat a ne diktovat a" kontrolovat". To se setkají s takovou spoustou dětí a pedagogů, že to už roky neviděli. Jak systém funguje teď, je jistě úřednický dokonalý, ale jako poradenské pracoviště nefunkční.“*

Schůzky s rodiči

Dalších 10 pedagogů vyjádřilo názor, že tyto konzultace by měli probíhat v širším složení a zejména také s rodiči, případně i s dítětem. *„Společná schůzka pracovníka ŠPZ, rodiče, dítěte a učitele.“*

Besedy v ŠPZ, semináře

Konzultace by mohly být uskutečňovány formou besed či seminářů ve školském poradenském zařízení, kde by se například mohli setkávat i další pedagogové a společně si předávat své zkušenosti. Navrhovalo to celkem 6 respondentů. *„Besedy v PPP - společné zkušenosti, rozbor kazuistik, nabídka metod práce, výchovných postupů s žáky, jednání s rodiči, didaktického materiálu apod.“* Tato setkání navrhuji s různou frekvencí pravidelnosti, jedenkrát za dva roky, za rok či za půl roku. *„Jedenkrát za dva roky beseda - školení : přiblížení novinek, oživení informací problémových témat, odpovědi na dotazy.“* *„Pravidelná roční či půlroční setkání formou školení, diskuze, porad, praktických ukázek práce s žáky.“*

Určený pracovník pro školu

Další návrh pro zvýšení četnosti konzultací byl navrhován v počtu 4 respondentů, dle kterých by každá škola mít přiděleného svého pracovníka, se kterým by pravidelně komunikovali. *„Psycholog třeba pro pět škol, které by pravidelně navštěvoval.“* Nebo další návrh byl zřídit poradenská zařízení přímo na školách. *„Školské poradenské zařízení zřídit přímo v rámci základní školy a to by bylo zároveň "spádovým" zařízením pro blízké MŠ.“*

PORADCI – Pokud ANO, máte nějaký návrh, jak by to v praxi mohlo vypadat?

V poslední otázce vyjádřilo svůj názor 32 pracovníků školských poradenských nařízeních a poskytli své návrhy pro praxi tak, aby byla větší možnost konzultací s učiteli.

Snížení počtu klientů na pracovníka

Jako návrh pro zvýšení možnosti konzultací jsme se často setkali s názorem, že by to bylo možné v případě snížení počtu klientů na pracovníka. Na tom se shodlo celkem 15 respondentů. Jedna respondentka uvedla, že by tuto možnost uvítala, ale právě z důvodu vytíženosti nevidí pro tyto konzultace reálné možnosti: *„Asi i uvítala, ale při naší stávající pracovní a hlavně administrativní zátěži, počtu pracovníků a klientů na jednoho pracovníka (někdy si připadám jako stroj na vyšetřování, na diagnostiku), kdy jsme nuceni ostatní aktivity k naší malé radosti redukovat, nevidím na to reálný prostor.“* Naproti tomu se zde objevil také názor, že to není vždy jen o časové vytíženosti: *„není to jen otázka nedostatku času (hodně klientů na pracovníka - v PPP), ale také motivace pracovníků k častějším výjezdům do škol.“*

Využívání konzultačních hodin

Pracovníci školských poradenských zařízení také uvedli, že by bylo vhodné, pokud by se zvýšil zájem učitelů o využívání konzultačních hodin v ŠPZ. Tento názor sdílelo 5 respondentů. Tedy zavést pravidelné konzultační hodiny, kterých by mohli učitelé využívat. Zajímavý názor pro praxi uvedl následující respondent: *„např. první den v měsíci jen pro konzultace se školami..... učitelé by to znali a v případě potřeby by mohli do PPP telefonovat, psát maily.... sladily by se potřeby žáka se SVP, zachycené v Doporučení, s realitou ve škole.“* Současně však tento respondent uvádí, že za současné situace pro to nevidí reálné možnosti, bylo by třeba mít více času vyhrazeného pro tyto účely.

Pravidelná komunikace a setkávání

Do této kategorie byly zařazeny odpovědi, které souvisely s návrhem častější návštěvy škol a setkávání s učiteli. Tímto návrhem se zabývalo 13 respondentů. Při tomto návrhu však poradenští pracovníci opět poukazují na aktuální časovou vytíženost. *„Jit se ke každému dítěti, které vysetruji, podívat i do vyučování a pohovorit o něm alespoň s tr. učitelem. Kestě před tím, než budu psát Doporučení. To je v našich možnostech pouze v případech kdy se doporučuje AP. Jinak na to nemáme v PPP kapacitu.“* I další pracovník PPP zastává obdobný názor: *„Více náslechnů ve výuce s následnou konzultací s pedagogem (ne jen v případě asistenta pedagoga).“* Můžeme tedy soudit, že pracovníci pedagogicko-psychologických poraden jsou aktuálně velmi vytíženi, že jejich návštěva škol je možná hlavně v případech doporučení asistenta pedagoga. Někteří respondenti také navrhovali možnost hromadné konzultace a setkání více pedagogů. *„Přímo konkrétní setkávání pracovníků PPP a vých. poradců, speciálních pedagogů, ostatních pedagogů - předání zkušeností, rad, materiálů a pomůcek.“* Jednotlivá setkání by mohla být určena vždy pro různé skupiny, kterých se dané téma týká: *„třídní učitelé na 1.st. - setkávání na různá témata, např. nejžehavější bývá "odlišnosti hodnocení žáků se SVP.“* Navrhovali také setkávání speciálních pedagogů, kteří na školách vedou předměty speciálně pedagogické péče: *„pravidelná setkávání spec. pedagogů, kteří vedou hodiny reedukační péče (např. 2 x ročně, předávání zkušeností, pomůcky, novinky apod.).“* Zajímavý návrh je také možnost využívat online komunikaci, která je vzhledem k současné situaci stále více využívána. *„S ohledem na pandemii Covid by se daly mnohem více využívat také např. videokonzultace. U mnoha učitelů ovšem narážíme na neochotu svou nepřímou práci trávit těmito typy aktivit.“* Objevila se zde také fungující zkušenost z praxe, o kterou se podělil jeden z respondentů: *„v našem regionu se mi zdá komunikace a setkávání s učiteli dostačující (telefonicky, písemně, osobní návštěvou na školách), každá ZŠ má svého garanta- poradenského pracovníka ŠPZ, který je jim k dispozici, komunikuje s nimi, na školu za obvyklé situace (když to epidem. situace dovoluje) jezdí...“* Další návrh, který by usnadnil snadnější konzultaci s učiteli, se týkal větší dostupnosti telefonických kontaktů na pedagogy (např. na webu školy). Tento respondent dále uvedl: *„Je to o aktivitě z mé strany, stačil by telefonát, ale na učitele většinou nejsou k dispozici přímá telefonní čísla a je komplikovanější se s nimi spojit. Komunikace probíhá především přes výchovného poradce, což je ale také docela efektivní. Na další konzultace s konkrétním učitelem také není dostatek časového prostoru.“*

Na závěr si dovolíme uvést k zamyšlení dva poměrně zajímavé poznatky dvou respondentů:

*„Vše je o organizaci času obou stran (pedagog - pracovník školského poradenského zařízení).
Laicky řečeno: Všechno jde, když se chce...“*

*„Vše se odvíjí od lidí, kdo má zájem, cestu najde, kdo nemá, hledá výmluvy... škola nemůže brát
žáka se SVP jako přítěž, ale jako realitu a hledat způsoby řešení, jak žáku pomoci.“*

5.8. Ověření hypotéz a vyhodnocení výzkumných otázek

V úvodu jsme si stanovili 2 hypotézy. Nyní budeme hypotézy ověřovat pomocí aplikace Test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce. Tato aplikace je dostupná na webových stránkách <http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/step1.php>. K uvedeným hypotézám byly vytvořeny také nulové hypotézy, které budou v případě nepotvrzení hypotéz H_1 a H_2 považovány za platné. Pracovali jsme na 5 % hladině významnosti. Nejprve byly vytvořeny kontingenční tabulky skutečných četností a následně kontingenční tabulky očekávaných četností. Pracovali jsme se čtyřpolními tabulkami.

Pro ověření H_1 vycházíme z odpovědí dotazníku položky č. 10, která zjišťovala, zda se respondentům zdá vzájemná spolupráce učitelů a poradenských pracovníků efektivní. Do řádku ANO zahrneme všechny kladné odpovědi učitelů i poradenských pracovníků, tedy odpovědi Ano a Spíše ano. Do řádku NE naopak všechny negativní odpovědi, tedy odpovědi Ne a Spíše ne.

H₁: Pracovníci školských poradenských hodnotí výrazně odlišně efektivitu spolupráce s učiteli 1. stupně než samotní učitelé.

H₀: Není pravda, že pracovníci školských poradenských hodnotí výrazně odlišně efektivitu spolupráce s učiteli 1. stupně než samotní učitelé.

Tabulka 19 Skutečné četnosti pro ověření H_1

	UČITELÉ	PORADCI	
ANO	87	62	149
NE	44	2	46
	131	64	195

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 20 Očekávané četnosti pro ověření H_1

	UČITELÉ	PORADCI	
ANO	100,1	48,9	149
NE	30,9	15,1	46
	131	64	195

Zdroj: vlastní zpracování

Aplikace vyhodnotila a vygenerovala rozhodnutí, že na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a **přijímáme hypotézu H_1** .

Pro ověření H_2 vycházíme z odpovědí dotazníku položky č. 18, která zjišťovala, zda učitelé 1. stupně ZŠ a pracovníci školských poradenských zařízení vnímají rozdíly možnosti vzájemné spolupráce v rámci pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. Do řádku ANO zahrneme všechny kladné odpovědi respondentů, tedy odpovědi Ano a Spíše ano. Do řádku NE naopak všechny negativní odpovědi, tedy odpovědi Ne a Spíše ne.

H_2 : Učitelé 1. stupně ZŠ vnímají a posuzují výrazně odlišně možnosti vzájemné spolupráce v závislosti na typu školského poradenského zařízení než pracovníci školských poradenských zařízení.

H_0 : Není pravda, že učitelé 1. stupně vnímají a posuzují výrazně odlišně možnosti vzájemné spolupráce v závislosti na typu školského poradenského zařízení než pracovníci školských poradenských zařízení.

Tabulka 21 Skutečné četnosti pro ověření H_2

	UČITELÉ	PORADCI	
ANO	42	24	66
NE	50	10	60
	92	34	126

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 22 Očekávané četnosti pro ověření H_2

	UČITELÉ	PORADCI	
ANO	48,19	17,81	66
NE	43,81	16,19	60
	92	34	126

Zdroj: vlastní zpracování

Aplikace vyhodnotila a vygenerovala rozhodnutí, že na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a **přijímáme hypotézu H_2** .

Před začátkem výzkumného šetření byly stanoveny celkem 4 výzkumné otázky. Po interpretaci výsledků jednotlivých odpovědí dvou dotazníků, z nichž jeden byl určen pro učitele 1. stupně ŽŠ a druhý pro pracovníky školských poradenských zařízení, nyní můžeme přejít k vyhodnocení jednotlivých výzkumných otázek.

Výzkumná otázka č. 1:

Jakým způsobem probíhá komunikace mezi učiteli ZŠ 1. stupně a pracovníky školských poradenských zařízení?

Pro zodpovězení 1. výzkumné otázky budeme vycházet z 8. a 9. položky v obou dotaznících, které se týkaly právě komunikace mezi učiteli 1. ŽŠ a pracovníky školských poradenských zařízení. Nejprve se tedy zaměříme na to, jak často mezi sebou tyto dvě skupiny komunikují. Tím se zabývala položka č. 8. Učitelé 1. stupně ŽŠ i pracovníci školských poradenských zařízení měli na výběr z 6 možností, ve kterých byla vyjádřena četnost jejich vzájemné komunikace. Z Tabulky 10 a Grafu 10 můžeme vyčíst, že obě skupiny se shodly, že ve většině případů k této komunikaci dochází výjimečně (několikrát ročně), což by mohlo odpovídat tomu, že alespoň minimálně jedenkrát za půl roku tato komunikace proběhne. U učitelů poměrně velké procento uvádělo, že s pracovníky školských poradenských zařízení nekomunikuje téměř vůbec nebo vůbec, což může být poměrně zarážející, jelikož při vzdělávání žáků se SVP by měla alespoň několikrát ročně tato komunikace probíhat. U poradenských pracovníků se tyto odpovědi neobjevily.

Již víme, že u většiny respondentů spolupráce mezi učiteli 1. stupně ŽŠ a pracovníků školských poradenských zařízení probíhá několikrát ročně. Zajímá nás ještě, jakou preferují formu v rámci této komunikace, což můžeme sledovat v Tabulce 11 a Grafu 11. Díky 9. položce v obou dotaznících jsme zjistili, že jednoznačně nejvíce preferovanými způsoby komunikace je komunikace telefonická a písemná, např. formou emailu. Poradenští pracovníci dokonce tyto dva způsoby uvedli ve více než 95 % dotaznících. Pracovníci ŠPZ pak dále nejvíce užívají komunikaci prostřednictvím výchovného poradce a osobních konzultací, kdy navštíví učitele přímo ve škole. Stejné preference tohoto způsobu komunikace mají i učitelé, jen s menším procentuálním zastoupením. Významné zastoupení v rámci komunikace u obou skupin má také komunikace prostřednictvím vyplňování administrativy – může se jednat např. o vyplňování školního dotazníku před vyšetřením, vyhodnocení podpůrných opatření aj. U poradenských pracovníků se objevila také možnost online komunikace (např. MS Teams), může se jednat o komunikaci preferovanou v době pandemie COVID-19, v průběhu které byl tento výzkum

uskutečňován. Jedná se určitě o nabízenou možnost, která by se mohla využívat více i do budoucna. Domníváme se, že by se jednalo o efektivní řešení, díky kterému by mohla probíhat pravidelnější konzultace mezi učiteli a pracovníky ŠPZ a zároveň by se ušetřil čas obou skupin, který by byl spojen s dojížděním.

Výzkumná otázka č. 2:

Jaké mají učitelé 1. stupně ZŠ a pracovníci školských poradenských zařízení zkušenosti v rámci vzájemné spolupráce?

Odpověď na druhou výzkumnou otázku můžeme získat z položky č. 12, č. 13 a č. 14. V těchto položkách v obou dotaznících byli učitelé i pracovníci školských poradenských zařízení dotazováni právě na zkušenosti při vzájemné spolupráci. Položka č. 12 vedla k zjištění, zde jsou jejich zkušenosti pozitivní či negativní, budeme vycházet z Tabulky 13 a Grafu 13. U poradenských pracovníků poměrně jednoznačně (61,8 %) nejvíce volenou odpovědí bylo, že jejich zkušenosti jsou spíše pozitivní. Učitelé v největší míře uvádí, že jejich zkušenosti jsou současně pozitivní i negativní. S obdobných procentuálním zastoupením se rovněž přikláněli k možnosti, že jejich zkušenosti jsou spíše pozitivní. Menší zastoupení u obou respondentů byla odpověď, že zkušenosti jsou rozhodně pozitivní. Učitelé také uváděli zkušenosti spíše negativní či rozhodně negativní, což se u poradenských pracovníků neobjevilo ani jednou. Velmi kladně můžeme tedy hodnotit, že v celkovém součtu u obou skupin respondentů převažují pozitivní zkušenosti.

V následujících položka č. 13 a č. 14 byli učitelé i pracovníci školských poradenských zařízení dotazována na konkrétní pozitivní a negativní zkušenosti. Chtěli jsme tedy zjistit, s jakými situacemi se při své praxi setkávají. Pokud se zaměříme na pozitivní zkušenosti, tak učitelé do pozitivních zkušeností řadili přístup pracovníků ŠPZ, kteří jsou ochotní jim poskytnout radu, pomoc a hledají společně řešení některých aktuálních problémů. Poradenští pracovníci pomáhají také učitelům při práci a komunikaci se zákonnými zástupci žáka. Učitelé si také velmi váží, když poradenští pracovníci respektují jejich názory. Dále za velmi pozitivní ve své praxi považují, když je pracovníci školských poradenských zařízení navštěvují přímo na školách a sledují žáka v průběhu vyučování. Lépe jim pak dovedou poskytnout rady, jak s daným žákem pracovat, co změnit, na co se zaměřit apod. Pozitivní zkušenost uvedli někteří pedagogové také při nastavení podpůrných opatření a vyhotovení doporučení. Setkali se s tím, že poradenští pracovníci s nimi při nastavení podpůrných opatření spolupracují a společně se

na všem domlouvají. Pozitivní zkušenost mají také s některými doporučeními, která jsou dobře, smysluplně a podrobně rozpracována přesně pro konkrétního žáka. Další pozitivní zkušenost učitelů se týkala seminářů a kurzů, které pro ně školská poradenská zařízení pořádají, což mělo pozitivní dopad na získání nových informací pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a navíc zde mohli sdílet své zkušenosti s ostatními pedagogy. Dále je třeba zmínit také pozitivní zkušenost v souvislosti se zapůjčováním pomůcek do škol pro své klienty. Tuto službu poskytují zejména speciálně pedagogická centra, která jsou zaměřená vždy na konkrétní druh postižení a tyto pomůcky mají ve svém zařízení k dispozici.

U pracovníků školských poradenských zařízení se pozitivní zkušenosti týkaly např. spokojenosti s naplňováním podpůrných opatření ze strany učitelů při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Znamená to tedy ochotu učitelů přistoupit na stanovená podpůrná opatření a řídit se dle nich při práci s žákem se SVP. Další, čeho si pracovníci ŠPZ cení konkrétně u učitelů 1. stupně, je jejich kreativita. Snaží se vytvářet nejrůznější pomůcky pro žáky, které jim usnadňují výuku a získání nových znalostí a dovedností. Líbí se jim také blízký vztah učitelů k žákům a jejich snaha hledat cesty, jak jim co nejvíce pomoci. Jsou spokojeni celkově s jejich přístupem k žákům, srovnávají jej s přístupem jejich kolegů na 2. stupni. Na 1. stupni však nedochází k častému střídání učitelů u žáků, proto je vztah a přístup učitelů 1. stupně i k žákům bližší, tedy i přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je příznivější. Pozitivní zkušenosti mají pracovníci školských poradenských zařízení také s ochotou učitelů 1. stupně ZŠ ke vzájemné spolupráci a konzultaci. Učitelé s nimi konzultují jednotlivé klienty a dokonce i sami jsou mnohdy iniciátory konzultace, když potřebují pomoc, radu atd. K pozitivním zkušenostem také řadí ochotu učitelů 1. stupně ZŠ k vyplnění dotazníků, který pak následně slouží jako podklad pro nastavení podpůrných opatření pro žáka. Některé školy tyto dotazníky vyplňují velmi pečlivě, což poradenští pracovníci hodnotí velmi pozitivně.

Vedle pozitivních zkušeností, kterých se objevila celá řada, jsme se učitelů 1. stupně ZŠ i pracovníků školských poradenských zařízení dotazovali, zda mají také nějaké negativní zkušenosti. Již z odpovědí u položky č. 12 je zřejmé, že negativních zkušeností mají více učitelé 1. stupně ZŠ. V první řadě se učitelé u negativních zkušeností shodovali v tom, že doporučení vystavení školským poradenským zařízením jsou v praxi často velmi obtížně realizovatelná. Jako problém vidí učitelé to, že mnozí poradenští pracovníci nemají představu, jak vzdělávání žáka se SVP v praxi vypadá. V doporučení chybí učitelům také konkrétní rady, jak s danými žákem pracovat, vše je psáno příliš obecně. Negativní zkušenosti týkající se doporučování se objevily také v souvislosti s tím, že mnohdy je doporučení pro daného žáka pouze kopií doporučení pro jiného žáka, dokonce zde nesprávně ponechali formulaci pro jiné pohlaví. Další

negativní zkušenosti mají učitelé také s tím, že doporučení a nastavení podpůrných opatření jsou ovlivněna naléháním a přáním rodičů. Názor pedagogů je pak v mnoha případech přehlížen a pracovníci školských poradenských zařízení vyhotovují doporučení pod vlivem rodičů. Za negativní zkušenost byl uváděn také přístup pracovníků školského poradenského zařízení, který dle učitelů byl v některých případech až arogantní, s neochotou pomoci a poradit. Od některých pracovníků se jim tedy nedostalo pomoci, případně dostali neodbornou či neprofesionální radu. Další negativní zkušenosti se týkaly komunikace s pracovníky školského poradenského zařízení, které je dle názoru učitelů často nedostatečná a bez zájmu poradenských pracovníků. Jako negativní zkušenosti také učitelé 1. stupně uváděli, že je příliš dlouhá doba, než dojde k vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení a dojde k nastavení podpůrných opatření.

Co se týká poradenských pracovníků, tak negativně vnímají, když se u některých učitelů 1. stupně ZŠ setkají s necitlivým přístupem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Mnohdy nemají učitelé pochopení pro tyto žáky a odmítají je přijmout a začlenit do svých tříd. Tento přístup k žákovi se SVP jej může pak zásadně ovlivnit a způsobit i závažné potíže (např. různé psychiatrické diagnózy), mnohdy jsou tito žáci také příliš přetěžováni. Negativně vnímají přístup některých učitelů mladší generace a také naopak u strašících zatvrzelých či vyhořelých učitelů. Další negativní zkušenosti, se kterými se pracovníci školských poradenských zařízení setkávají, je nerespektování doporučení a stanovených podpůrných opatření ze strany učitele, kteří mnohdy hledají důvody, proč realizace doporučení není možná. Takových učitelů dle tvrzení respondentů však není mnoho. V rámci praxe se pracovníci školských poradenských zařízení setkali s negativní zkušeností také v souvislosti se syndromem vyhoření u učitelů, kteří pak nejsou motivováni ke změně přístupu k žákům. Dále považují poradenští pracovníci za negativní, pokud učitelé nejeví zájem o nabízené konzultace.

Výzkumná otázka č. 3:

Jaké by učitelé 1. stupně ZŠ a pracovníci školských poradenských zařízení navrhovali změny pro vzájemnou spolupráci?

3. výzkumná otázka se zajímala o to, jaké by navrhovali učitelé 1. stupně ZŠ a pracovníci školských poradenských zařízení změny pro vzájemnou spolupráci. Nejprve jsme v položce č. 10 zjišťovali, zda jim tato spolupráce připadá efektivní. Zjistili jsme, že tuto spolupráci hodnotí obě skupiny jako více efektivní než neefektivní. U poradenských pracovníků

panuje výrazně vyšší spokojenost s touto efektivitou, než je tomu u učitelů. Někteří učitelé se oproti poradenským pracovníkům totiž přikláněli i k možnosti, že tato spolupráce není zcela efektivní. Pro srovnání si můžeme uvést procentuální srovnání, kdy na otázku, zda je spolupráce efektivní, odpovědělo celkem 29,3 % učitelů, že spíše ne či ne, kdyžto pracovníků školských poradenských zařízení pouze 2,9 %. Přesné srovnání odpovědí nám umožňuje Tabulka 12 a Graf 12.

Dále jsme se v 11. položce učitelů 1. stupně ZŠ i pracovníků školských poradenských zařízení dotazovali na návrhy konkrétních změn, aby tato spolupráce byla ještě více efektivní. Nejvíce by učitelé uvítali možnost častějších návštěv pracovníků školských poradenských zařízení na školách. Tato spolupráce by jednoznačně velmi zvýšila efektivitu nejen vzájemné spolupráce, ale zejména efektivitu vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Malou návštěvnost v rámci škol byla u učitelů uváděna už v rámci negativních zkušeností. Pokládají za důležité, aby pracovník školského poradenského zařízení měl možnost pozorovat žáka v jeho přirozeném prostředí, tedy ve škole, aby následná pomoc a doporučení ze strany ŠPZ byla více efektivní a přínosnější pro praxi. Zajímavým podnětem by také návrh, že do škol by měli docházet také psychologové, kteří by mohli pracovat s třídním kolektivem, aby bylo začlenění žáků se SVP mnohem snazší. Co by se dále mělo změnit, je častější a pravidelnější komunikace mezi učiteli a pracovníky školského poradenského zařízení. Tato komunikace by mohla probíhat nejen v rámci návštěv škol, ale také telefonicky či online. Hlavní je, aby tyto konzultace probíhaly častěji. Do těchto konzultací by pak mohli být zapojeni také rodiče a společně se domlouvat na dalším postupu u konkrétního žáka. Další změny by se dle učitelů měly týkat doporučení a jeho kvality. Učitelé by jednoznačně uvítali, kdyby v doporučení bylo co nejvíce konkrétních rad a bylo podrobně rozpracováno, včetně konkrétních pomůcek a knih, které jsou pro daného žáka vhodné. Změnit by se mělo také kopírování jednotlivých doporučení, aby byla doporučení co nejvíce individualizovaná a nebyla vyhotovována na přání a pod vlivem rodičů. Jednoznačně by mělo ubýt administrativní zátěže a doplňování dotazníků, místo kterých by byla přínosnější a efektivnější přímá konzultace s pracovníkem ŠPZ. Také by se měl změnit přístup některých pracovníků školských poradenských zařízení, kteří by měli být více empatičtí a učitelům více nápomocní. Také učitelé zastávají názor, že ke změně by pomohlo, kdyby poradenští pracovníci měli větší přehled o školní praxi, v ideálních případech by si touto praxí alespoň pár let museli projít. Dále, co by se mělo změnit, uvádí učitelé zkrácení čekacích lhůt na vyšetření a zaslání doporučení v kratším čase. Někteří se dokonce zamýšleli nad celkovou změnou v systému. Objevil se zde zajímavý návrh, že školské poradenské zařízení by mohlo fungovat v rámci školy a pracovník by pak měl možnost kdykoli navštívit

daného žáka a spolupracovat s učiteli. Další možností také je, aby každá škola měla svého speciálního pedagoga i školního psychologa.

Co se týká návrhu změn u školských poradenských pracovníků, tak stejně jako učitelé zastávají názor, že vzájemná komunikace by měla být častější a bylo by vhodné zavést pravidelné konzultace. Chtěli by, aby sami učitelé tuto konzultaci iniciovali, pokud by se vyskytl nějaký problém. Případně by také mohli pracovníky ŠPZ kontaktovat vyučující předmětu speciálně pedagogické péče, aby si vzájemně ujasnilo, jak s žákem pracovat, co u něj rozvíjet apod. Dále by uvítali, kdyby komunikace probíhala přímo s učiteli, kteří se podílí na vzdělávání daného žáka, ne jenom prostřednictvím výchovných poradců či školních speciálních pedagogů. Někteří pracovníci školských poradenských zařízení také prosazovali, aby byli učitelé lépe vzděláváni v problematice vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy aby měli povědomí jak o jednotlivých diagnózách, tak i o legislativě a jejich aktuálních změnách. Aby byla tato spolupráce více efektivní, poradenští pracovníci by navrhovali, aby byly obě strany méně vytížené. Z jejich strany by se v každém případě měl snížit počet klientů tak, aby měli více času se individuálně zabývat všemi klienty.

Ve většině případů můžeme sledovat, že učitelé i poradenští pracovníci navrhují změny, které souvisí s tím, co musí změnit druhá strana. Téměř nikdo se však nezkusil zamyslet nad tím, co bych mohl změnit já sám.

Co se týká navrhovaných změn, tak již víme, že obě strany uvedly častější a pravidelnější komunikaci. K tomu směřovala i 20. položka v dotazníku, která zjišťovala, jaký by byl zájem o větší možnost konzultací a setkávání. Odpovědi nalezneme v Tabulce 18 a Grafu 18. Celkem 60,6 % učitelů odpovědělo ano, nebo spíše ano. Podobné procentuální zastoupení měly tyto odpovědi také u poradenských pracovníků, konkrétně 58,9 %. Poměrně velká část u obou skupin respondentů zvolila odpověď nevím. Můžeme se domnívat, že si to při vlastní časové vytíženosti nedovedou v praxi představit, což ostatně v následující položce uváděli. Ta se zajímala o to, jak by dle učitelů a pracovníků ŠPZ tyto vzájemné konzultace mohly vypadat v praxi. Učitelé navrhovali, aby se jednalo o pravidelné konzultace, osobní, telefonické či online (prostřednictvím videohovorů). Společně by zde rozebrali vše potřebné a učitelé by měli prostor pro dotazy. Také navrhovali, že alespoň jedenkrát za půl roku by se pracovník školského poradenského zařízení dostavil do školy, kdy by proběhl následek v hodinách a následná konzultace. Další zajímavou myšlenkou byly konzultační hodiny pracovníků ŠPZ přímo na školách, např. dvakrát do měsíce. V ideálních případech by se těchto konzultací mohl účastnit také rodič. Jako přínosné by učitelé vnímali besedy či semináře v ŠPZ, kde by probíhalo setkání učitelů, rozebíraly by se různé kazuistiky, seznámili by se s možnými

metodami práce s žákem se SVP a společně by sdíleli vlastní zkušenosti z praxe. Návrh pro praxi také byl, že by každá škola mohla mít svého pracovníka, se kterým by pravidelně komunikovali, či dokonce zřídit poradenská zařízení přímo na školách.

U poradenských pracovníků se objevoval názor, že by tato setkání uvítali, ale při své pracovní vytíženosti a administrativní zátěži na to nevidí reálný prostor. Další jejich návrh se týkal konzultačních hodin, které by bylo vhodné zavést pravidelně. Jak uváděl jeden z respondentů, mohl by se zavést např. první den v měsíci, který by byl vyhrazen výhradně pro konzultace učitelů s pracovníky školského poradenského zařízení, mohli by komunikovat buď telefonicky či prostřednictvím emailu. Taktéž by uvítali možnost osobních konzultací přímo na školách spojených s náslechem u dítěte v hodinách. Stejně jako u učitelů se objevily návrhy pro společná setkání, která by se týkala různých témat, a mohli by si zde předávat své zkušenosti. Tato setkání by mohla být pořádána konkrétně také pro vyučující předmětu speciálně pedagogické péče, např. dvakrát ročně – opět by si vzájemně mohli předat zkušenosti, jaké využívají pomůcky apod. Tato setkání by mohla probíhat i formou videohovorů.

Výzkumná otázka č. 4:

Jaké vnímají učitelé 1. stupně ZŠ a pracovníci školských poradenských zařízení rozdíly mezi jednotlivými typy ŠPZ, tedy pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogických centrem?

Poslední výzkumnou otázku si můžeme vyhodnotit prostřednictvím 18. a 19. položky v obou dotaznících. Nejprve jsme zjišťovali, zda učitelé i školští poradenští pracovníci vnímají rozdíl u jednotlivých typů školských poradenských zařízení pro možnost vzájemné spolupráce. Srovnání nám ukazuje Tabulka 17 a Graf 17. Nejvíce volenou odpovědí u obou skupin byla odpověď neví. Učitelé se pak přikláněli k možnosti, že tento rozdíl spíše nevnímají. Poradenští pracovníci pak shodně odpovídali se stejným procentuálním zastoupením, že rozdíl vnímají, spíše vnímají nebo zatím nemají zkušenost s oběma zařízeními.

Následně jsme se dotazovali, jaké přesně rozdíly mezi jednotlivými zařízeními vnímají. Učitelé vidí jednoznačný rozdíl v počtu návštěv na školách. Speciálně pedagogická centra navštěvují školu pravidelně, oproti tomu pedagogicko-psychologické poradny spíše výjimečně, případně vůbec. Další rozdíly vidí také v kvalitě doporučení a poradenské pomoci celkově. Velmi kladně učitelé hodnotí doporučení od speciálně pedagogických center, která jsou podrobně rozpracovaná, naleznou tam podnětné rady do výuky. Doporučení od pedagogicko-

psychologických poraden hodnotí velmi negativně, jsou napsána velmi obecně, a jak již bylo vícekrát zmíněno, často se opakují pro více žáků stejná, pouze zkopírovaná doporučení. Také možnost konzultací s pedagogicko-psychologickými poradnami bývá častokrát omezená. Další rozdíly vnímají z hlediska diagnóz, kdy ve speciálně pedagogických centrech jsou zaměřeny na žáky se zdravotním postižením a pedagogicko-psychologické poradny řeší specifické poruchy učení či chování.

Poradenští pracovníci vidí jednoznačně rozdíl v počtu klientů v jednotlivých zařízeních, což samozřejmě ovlivňuje možnost pro práci s klienty i se školami. V pedagogicko-psychologických poradnách je počet klientů mnohem vyšší a jsou mnohdy zahlceni pouze diagnostickou prací. S tím pak souvisí také to, že nezbývá mnoho časového prostoru na návštěvu klientů ve školách a pro konzultace s učiteli. Speciálně pedagogická centra mají možnost dojíždět do škol mnohem větší. A stejně jako učitelé i pracovníci školských poradenských zařízení uváděli rozdíly také v diagnózách klientů, které mají na starosti.

5.9. Diskuse

Hlavním cílem diplomové práce bylo analyzovat, jak v praxi probíhá spolupráce mezi učiteli 1. stupně ZŠ a pracovníky školských poradenských zařízení. Zjišťovali jsme, jaké mají obě skupiny v rámci této spolupráce zkušenosti a jaké by případně navrhovaly změny. Nelze jednoznačně posoudit, zda je tato spolupráce dobrá či nikoliv. Spíše je třeba se zaměřit na to, co v praxi funguje, v čem pokračovat a co je naopak třeba změnit.

Shodneme se na tom, že velmi záleží na přístupu jak ze strany učitelů, tak i poradenských pracovníků. Učitelé se shodli, že se setkávají jak s velmi kladným přístupem pracovníků ŠPZ, kteří jsou empatičtí, umí jim poradit, pomoci, tak i s negativním postojem pracovníků ŠPZ, jejich neochotou a neodborným přístupem. Stejná situace je i z pohledu druhé strany. Současně se objevily názory o velmi příznivém přístupu učitelů, kteří jsou ochotni naplňovat doporučení a při vzdělávání žáka se SVP jsou kreativní, i názory spíše negativního přístupu učitelů a jejich necitlivém postoji k žákovi se SVP a nerespektování podpůrných opatření žáka. Je to tedy velmi o osobnostech jednotlivých stran, které vstupují do tohoto poradenského procesu. Pokud se však v rámci této spolupráce objeví nějaká nedorozumění, měli by si je vzájemně ujasnit, „vykomunikovat“.

Jednoznačně se v praxi osvědčují návštěvy pracovníků školských poradenských zařízení na školách. Pracovník školského poradenského zařízení zde má možnost posoudit žáka se SVP přímo v hodinách ve vyučování. Jako velmi efektivní bychom na základě vyjádření učitelů 1. stupně ZŠ i poradenských pracovníků považovali návštěvu žáka ve škole s následnou

konzultací s učiteli, ještě před vydáním samotného doporučení, čímž by se výrazně zvýšila kvalita těchto doporučení. Mohli by totiž společně o nastavení podpůrných opatření diskutovat.

Výzkum nám ukázal poměrně ostrou kritiku PPP ze strany učitelů. Jednoznačně nemůžeme tato dvě zařízení srovnávat, pedagogicko-psychologické poradny jsou velmi zahlceny diagnostikou a dle vyjádření pracovníků PPP nemají časový prostor na návštěvy žáků ve školách. Nelze tedy házet vinu na jednotlivé pracovníky, což si mnohdy učitelé neuvědomují. Velmi by pomohlo, kdyby se počet pracovníků v pedagogicko-psychologických poradnách navýšil. Případně by se mohl změnit celý systém. Možností změny by mohlo být posílení počtu speciálních pedagogů na školách a posílení jejich pravomocí, aby mohli provádět diagnostiku a sepisovat doporučení. Speciální pedagogové by tak byli v přímém kontaktu s žáky i učiteli a nastavená podpůrná opatření by byla efektivnější. Jedná se však spíše o utopickou myšlenku, která při aktuálním počtu speciálních pedagogů není reálná.

Co by se však v praxi mohlo uplatnit, je využívání konzultačních hodin. Školské poradenské zařízení by mohlo stanovit hodiny, které budou určeny výhradně konzultacím s učiteli. Učitelé by měli přehled o těchto konzultačních hodinách a mohli by je využívat. Ve výzkumu byl také názor, že na tyto konzultace by mohl být stanoven vždy jeden celý den (např. první den v měsíci), opět by však na něj bylo třeba více časového prostoru. Další možností je pořádat besedy pro učitele, kde by si vzájemně mohli předávat zkušenosti a pracovníci ŠPZ by jim předváděli praktické ukázky práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné době, kdy se stala v souvislosti s pandemií COVID-19 více užívaná online komunikace, prostřednictvím platform jako je ZOOM, MS Teams apod., by se tato setkání dala pořádat i touto formou. Zájem o tyto konzultace by ze stran učitelů mohl být vyšší, jelikož by nemuseli dojíždět do školského poradenského zařízení, které mnohdy mají ve větší vzdálenosti. Setkání by mohla mít podobu Balintovské skupiny, kdy protagonista popíše určitý problém, a ostatní účastníci sezení debatují nad tímto problémem, přidávají praktické náměty pro řešení apod.

Možnost využívání Balintovské skupiny, která se osvědčuje v praxi, uvedl jeden z respondentů v obdobném výzkumném šetření, které bylo provedeno v roce 2016 v Karlovarském kraji, jakožto součást diplomové práce. Jeho autorkou byla Blanka Novotná, která svou diplomovou práci nazvala *Problémy spolupráce škol a školských poradenských zařízení při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Součástí jejího výzkumu bylo dotazníkové šetření pro výchovné poradce a následně rozhovory s pracovníky školských poradenských zařízení. Stejně jako v našem výzkumném šetření i zde výchovní poradci (tedy zástupci z jednotlivých škol) nebyli spokojeni s četností návštěv pracovníků ŠPZ na školách

a dlouhými prodlevami mezi podáním žádosti o vyšetření, samotným vyšetřením a následným vydáním doporučení. Shodný byl také způsob komunikace, který využívají pracovníci školských poradenských zařízení s učiteli, taktéž nejvíce preferují emailovou komunikaci. V rozhovorech se školskými poradenskými pracovníky byli respondenti stejně jako v našem výzkumu vyzváni k návrhům změn stávající situace. Řada odpovědí byla obdobná jako u respondentů ve Zlínském kraji. Jednoznačně by uvítali větší možnosti pro setkávání s učiteli, předávání praktických rad, větší informovanost učitelů, zvýšení počtu pracovníků či větší zapojení rodičů do vzájemné spolupráce. Již bylo zmíněno, že zde byly navrhovány taky Balintovské skupiny, které se již osvědčují v praxi. Taktéž zastáváme názor přínosu těchto setkání a jejich pravidelnost by v praxi mohla mít velmi pozitivní efekt.

6. ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnovala tématu spolupráce učitelů 1. stupně ZŠ s pracovníky školských poradenských zařízení. Úvodní čtyři teoretické kapitoly nám poskytly základní vhled do této problematiky. Nejprve jsme se zabývali poradenstvím a poradenským procesem. Následně systémem poradenství ve školství v České republice. K pochopení vzájemné spolupráce učitelů a poradenských pracovníků jsme se zaměřili také na osobnosti a dovednostní předpoklady těchto jedinců. Poslední teoretická kapitola se věnovala vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Po ukončení těchto teoretických kapitol následovala praktická část. Jednalo se o výzkumné šetření provedené prostřednictvím dotazníků, které byly určeny pro učitele 1. stupně ZŠ a pro pracovníky školských poradenských zařízení.

Obecně poradenstvím, se kterým je spolupráce učitelů a školských poradenských zařízení spjata, se věnuje Novosad, jehož publikace *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe* byla pro definování poradenství a poradenského procesu oporou pro tuto diplomovou práci. Tomuto tématu se také podrobně věnuje Hadj-Mousova v publikaci *Úvod do speciálního poradenství*. Stěžejní pro poradenství ve školství u nás v České republice je Školní zákon a Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízení. Z této Vyhlášky vychází také činnost školského poradenského zařízení směrem k učitelům ve formě metodického vedení. Učitelé totiž mnohdy nemají dostatek znalostí a zkušeností se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, proto je pro ně poradenská pomoc školského poradenského zařízení velmi důležitá. Pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi přínosná publikace *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* vydaná Michalíkem a kol. Jsou zde velmi konstruktivní informace a také příklady z praxe, se kterými se při vzdělávání žáka se SVP můžeme setkat.

Ihned v úvodu jsme si stanovili cíle diplomové práce. Hlavním cílem bylo analyzovat, jak v praxi probíhá spolupráce mezi učiteli 1. stupně ZŠ a pracovníky školských poradenských zařízení. Zjišťovali jsme, jaké mají obě skupiny v rámci této spolupráce zkušenosti a jaké by případně navrhovaly změny. V rámci výzkumného šetření jsme se pokusili analyzovat tuto spolupráci ve Zlínském kraji. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 150 učitelů 1. stupně ZŠ a 68 pracovníků školských poradenských zařízení. Efektivitu vzájemné spolupráce hodnotili respondenti spíše kladně. Objevovaly se však i negativní názory na tuto spolupráci. Vedle hlavního cíle byly stanoveny také dílčí cíle. Dílčími cíli bylo zjistit, jak často a jakou formou

probíhá komunikace mezi oběma skupinami. Ukázalo se, že učitelé i poradenští pracovníci ve většině případů komunikují spíše výjimečně. Bylo by žádoucí, kdyby ke vzájemné komunikaci docházelo pravidelněji, což by dle svých výpovědí uvítali i samotní respondenti. Nejčastěji ke komunikaci volí písemnou a telefonickou formu. Dalším dílčím cílem bylo také zjistit, zda učitelé a pracovníci školských poradenských zařízení vnímají rozdíly pro možnost vzájemné spolupráce v závislosti na typu ŠPZ. Zde se objevily někdy až velmi kritické názory na činnost a spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami. Bohužel příliš velká časová zahltěnost v poradnách často neumožňuje častější spolupráci s učiteli. Bylo by však vhodné, kdyby mohlo dojít ke změně této situace. Muselo by však dojít zejména k navýšení počtu poradenských pracovníků.

Diplomová práce obsahuje spoustu zajímavých názorů a výpovědí jednotlivých respondentů. Ukázalo se, že volba dotazníku a forma otevřených otázek, byla vhodně zvolena. Respondentům totiž bylo umožněno otevřeně a anonymně vyjádřit svůj názor na tuto problematiku. Velmi si ceníme upřímnosti těchto odpovědí.

7. SEZNAM ZKRATEK

ZŠ Základní škola

ŠPZ Školské poradenské zařízení

PPP Pedagogicko-psychologická poradna

SPC Speciálně pedagogické centrum

SVP Speciální vzdělávací potřeby

PO Podpůrná opatření

8. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

AINSCOW, M., BOOTH, T. 2007. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení na školách*. Překlad revidovaného vydání SCIE 2002. Praha: Rytmus, o.s. ISBN 80-903598-5-X

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BARVÍKOVÁ, Jana a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4616-5.

CRESWELL, W. John. *Qualitative Inquiry And Research Design Choosing Among Five Traditions*. Sage Publications, 1997. ISBN-13: 978-0761901433

ČADOVÁ, Eva a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4615-8.

DRAPELA, J. Victor. *Vybrané poradenské směry: teorie a strategie : skripta pro posluchače pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-011-4.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024728636.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přeložil Vladimír JŮVA. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 8085931796.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Úvod do speciálního poradenství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-659-8.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelství praxi*. Praha: Grada, 2014, 223 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANKOVÁ, Jana a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4649-3.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, c2012, 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

KREJČOVÁ, Lenka, BODNÁROVÁ, Zuzana, ŠEMBEROVÁ, Kamila a BALHAROVÁ Kamila. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2. aktualizované vyd. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Diagnostika - učitel - žák*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 84 s. ISBN 978-80-7435-498-4.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, c2012, 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 808578727X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGROVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka a PEŠATOVÁ, Ilona. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-815-1.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologické teorie osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1312-3.

NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. 2004. *Komunikace v poradenství*. In: Vítková M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Vyd. 2., upr. a dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-96-9.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. ISBN 978-80-7394-397-4.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr : úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVOJGROVÁ, Petra. 2010. *Analýza názorů na poskytování poradenských služeb žákům s narušenou komunikační schopností*. In: Bartoňová, M.; Vítková, M. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: MUNI. ISBN 978-80-210- 5383-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VADUROVÁ, Helena a Karel PANČOCHA. 2010. *Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků*. In: Bartoňová, M.; Vítková, M. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: MUNI. ISBN 978-80-210- 5383-0.

VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

VRUBEL, Martin. *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8022-5.

ZIKL, Pavel. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3856-7.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

Legislativa

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdávání. [Cit. 10-05-2021]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz>

Zákon č. 563/2005 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [Cit. 28-05-2021]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [Cit. 10-06-2021]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz>

Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. [Cit. 13-06-2021]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz>

Internetové zdroje

Český statistický úřad, 2020. *Vzdělávání* [online]. [cit. 15.6.2021]. Dostupné z: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=statistiky&filtr=G~F_M~F_Z~F_R~F_P~_S~_null_null_&katalog=30848

Asociace pracovníků speciálně pedagogických center, 2021. *Zlínský kraj* [online]. [cit. 1.6.2021]. Dostupné z: <http://www.apspc.cz/kraje/zlinsky-kraj>

Krajská pedagogicko-psychologická poradna a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Zlín, 2021. *KPPP a ZDVPP Zlín* [online]. [cit. 21.5.2021]. Dostupné z: <https://www.poradnazl.cz/index.php/kontakt>

9. SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Pohlaví respondentů

Tabulka 2 Věk respondentů

Tabulka 3 Délka praxe respondentů

Tabulka 4 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Tabulka 5 Stupeň výuky na ZŠ

Tabulka 6 Typ ŠPZ

Tabulka 7 Pozice učitele na ZŠ

Tabulka 8 Pozice v ŠPZ

Tabulka 9 Spolupráce

Tabulka 10 Pravidelnost komunikace učitelů a ŠPZ

Tabulka 11 Forma komunikace učitelů a ŠP

Tabulka 12 Efektivnost spolupráce učitelů a ŠPZ

Tabulka 13 Zkušenost v rámci spolupráce učitelů a ŠPZ

Tabulka 14 Práce s doporučením

Tabulka 15 Využívání možností konzultace

Tabulka 16 Sledování začlenění žáků se SVP

Tabulka 17 Vnímání rozdílů mezi SPC a PPP

Tabulka 18 Zájem o větší možnost konzultací učitelů a pracovníků ŠPZ

Tabulka 19 Skutečné četnosti pro ověření H_1

Tabulka 20 Očekávané četnosti pro ověření H_1

Tabulka 21 Skutečné četnosti pro ověření H_2

Tabulka 22 Očekávané četnosti pro ověření H_2

10. SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví respondentů

Graf 2 Věk respondentů

Graf 3 Délka praxe respondentů

Graf 4 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Graf 5 Stupeň výuky na ZŠ

Graf 6 Typ ŠPZ

Graf 7 Pozice učitele na ZŠ

Graf 8 Pozice v ŠPZ

Graf 9 Spolupráce

Graf 10 Pravidelnost komunikace učitelů a ŠPZ

Graf 11 Forma komunikace učitelů a ŠPZ

Graf 12 Efektivnost spolupráce učitelů a ŠP

Graf 13 Zkušenost v rámci spolupráce učitelů a ŠPZ

Graf 14 Práce s doporučením

Graf 15 Využívání možností konzultace

Graf 16 Sledování začlenění žáků se SVP

Graf 17 Vnímání rozdílu mezi SPC a PPP

Graf 18 Zájem o větší možnost konzultací učitelů a pracovníků ŠPZ

11. SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník 1 (pro učitele 1. stupně ZŠ)

Dotazník 2 (pro pracovníky ŠPZ)

Příloha č. 1 Dotazník pro učitelé 1. stupně ZŠ

Vážení respondenti,

jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci, obor Speciální pedagogika - poradenství, a právě pracuji na své diplomové práci na téma Spolupráce učitelů základních škol 1. stupně se školskými poradenskými zařízeními. Mezi školská poradenská zařízení řadíme Pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP) a Speciálně pedagogické centrum (SPC). Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který je určen pro učitele ZŠ 1. stupně. Dotazník je zcela anonymní a nezabere Vám více než deset minut.

Předem Vám za vyplnění dotazníku děkuji.

S pozdravem Bc. Obadalová Anna

1. Pohlaví:

- a) ŽENA b) MUŽ

2. Věk:

- a) 19 – 34
b) 35 – 50
c) 51 – 65
d) 66 a více

3. Délka praxe (v oboru učitel ZŠ)

- a) 0 - 6 let praxe
b) 7 - 19 let praxe
c) 20 - 32 let praxe
d) 33 a více let praxe

4. Nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) Úplné střední všeobecné s maturitou
b) Úplné střední odborné s maturitou – pedagogické
c) Úplné střední odborné s maturitou – jiné
d) Nástavbové studium, absolvování dvou nebo více středních škol
e) Vyšší odborné
f) Vysokoškolské bakalářské (Bc., BcA.)
g) Vysokoškolské (MUDr., JUDr., Mgr., PhDr., aj.)
h) Jiné (např. Celoživotní vzdělání, doplňující pedagogické studium ...):
-

5. Stupeň, na kterém učíte:

- a) První stupeň ZŠ
- b) Druhý stupeň ZŠ
- c) Na prvním i druhém stupni ZŠ

6. Uveďte, prosím, jaké pozice ve škole zastáváte (možnost více odpovědí):

- a) Třídní učitel
 - b) Netřídní učitel
 - c) Výchovný poradce
 - d) Metodik prevence
 - e) Školní speciální pedagog
 - f) Školní psycholog
 - g) Vedoucí funkce (ředitel/zástupce ředitele)
 - h) Asistent pedagoga
 - i) Jiná možnost:
-

7) S kým nejčastěji spolupracujete při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami? (možnost více odpovědí)

- a) S rodiči.
- b) Se školním speciálním pedagogem.
- c) Se školním psychologem.
- d) Se školním výchovným poradcem.
- e) Se školním metodikem prevence.
- f) S vedením školy.
- g) S pracovníky školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálněpedagogické centrum).
- h) S vedením školského poradenského zařízení.
- i) S ostatními kolegy.
- j) S někým jiným: _____

8) Jak často komunikujete se školským poradenským zařízením (pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum)?

- a) Pravidelně (každý den, nebo skoro každý den)
- b) Často (1 x až 3 x týdně)
- c) Občas (1x až 3 x za měsíc)
- d) Výjimečně (několikrát ročně)
- e) Téměř vůbec
- f) Nekomunikujeme vůbec

9) Jakou formu komunikace se školským poradenským zařízením (ŠPZ) nejčastěji využíváte? (možnost více odpovědí)

- a) Osobní konzultace – navštívím pracovníka ŠPZ
- b) Osobní konzultace – návštěva pracovníka ŠPZ ve škole
- c) Telefonická komunikace
- d) Písemná komunikace (např. email)
- e) Komunikace prostřednictvím jiné osoby – rodiče
- f) Komunikace prostřednictvím jiné osoby – vedení školy
- g) Komunikace prostřednictvím jiné osoby – výchovný poradce
- h) Komunikace prostřednictvím jiné osoby – školní speciální pedagog
- i) Komunikace prostřednictvím jiné osoby – školní psycholog
- j) Komunikace v rámci doplňování formulářů, či jiné administrativy
- k) Nekomunikujeme vůbec
- l) Jiná možnost: _____

10) Zdá se vám spolupráce se školským poradenským zařízením efektivní?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

11) Co by se podle vás mělo zlepšit, aby tato spolupráce byla ještě více efektivní?

12) Moje zkušenost spolupráce se školským poradenským zařízením je:

- a) Rozhodně pozitivní
- b) Spíše pozitivní
- c) Pozitivní i negativní
- d) Spíše negativní
- e) Rozhodně negativní
- f) Nevím

13) Pokud máte nějakou POZITIVNÍ zkušenost v rámci spolupráce se školským poradenským zařízením, zde ji prosím uveďte:

14) Pokud máte nějakou NEGATIVNÍ zkušenost v rámci spolupráce se školským poradenským zařízením, zde ji prosím uveďte:

15) Jsou podle vás doporučení pro vzdělávání žáků od školského poradenského zařízení dostatečně srozumitelné, abyste podle nich mohli pracovat?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

16) Pokud vám v doporučení něco není jasné, nebo nevíte, jak postupovat u konkrétního žáka, kontaktujete sami školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologickou poradnu či speciálně pedagogické centrum)?

- a) Ano, využívám možnost konzultace s pracovníkem ŠPZ
- b) Někdy tuto možnost využiji, ale ne vždy
- c) Ne, nikdy jsem sám pracovníka ŠPZ nekontaktoval/a

17) Sledují podle vás školská poradenská zařízení dostatečně úspěšnost začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

18) Vnímáte rozdíl v rámci spolupráce s pracovníky pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne
- f) Zatím nemám zkušenost s oběma zařízeními

19) Pokud ANO, prosím uveďte, v čem vidíte hlavní rozdíly:

20) Uvítal/a byste větší možnost konzultací a setkávání s pracovníky ŠPZ?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

21. Pokud ANO, máte nějaký návrh, jak by to mohlo v praxi vypadat?

Příloha č. 2 Dotazník pro pracovníky ŠPZ

Vážení respondenti,

jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci, obor Speciální pedagogika - poradenství, a právě pracuji na své diplomové práci na téma Spolupráce učitelů základních škol 1. stupně se školskými poradenskými zařízeními. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který je určen pro pracovníky školských poradenských zařízení (PPP, SPC). Dotazník je zcela anonymní a nezabere Vám více než deset minut.

Předem Vám za vyplnění dotazníku děkuji.

S pozdravem Bc. Obadalová Anna

1. Pohlaví:

- b) ŽENA b) MUŽ

2. Věk:

- e) 19 – 34
f) 35 – 50
g) 51 – 65
h) 66 a více

3. Délka praxe (v oboru pracovník v ŠPZ)

- e) 0 - 6 let praxe
f) 7 - 19 let praxe
g) 20 - 32 let praxe
h) 33 a více let praxe

4. Nejvyšší dosažené vzdělání:

- i) Úplné střední všeobecné s maturitou
j) Úplné střední odborné s maturitou – pedagogické
k) Úplné střední odborné s maturitou – jiné
l) Nástavbové studium, absolvování dvou nebo více středních škol
m) Vyšší odborné
n) Vysokoškolské bakalářské (Bc., BcA.)
o) Vysokoškolské (MUDr., JUDr., Mgr., PhDr., aj.)
p) Jiné (např. Celoživotní vzdělání, doplňující pedagogické studium ...):
-

5. ŠPZ, ve kterém pracujete:

- a) Pedagogicko-psychologická poradna
- b) Speciálně pedagogické centrum
- c) PPP i SPC

6) Na jaké pozici v ŠPZ pracujete?

- a) Speciální pedagog
- b) Psycholog
- c) Jiná pozice: _____

7) S kým nejčastěji při své práci spolupracujete? (možnost více odpovědí)

- a) S rodiči.
- b) S učiteli.
- c) Se školním speciálním pedagogem.
- d) Se školním psychologem.
- e) Se školním výchovným poradcem.
- f) Se školním metodikem prevence.
- g) S vedením školy.
- h) S vedením svého pracoviště.
- i) S ostatními kolegy.
- j) S někým jiným: _____

8) Jak často komunikujete s učiteli základních škol 1. stupně? (myšleno průměrně s pedagogy jednotlivých klientů)

- g) Pravidelně (každý den, nebo skoro každý den)
- h) Často (1 x až 3 x týdně)
- i) Občas (1x až 3 x za měsíc)
- j) Výjimečně (několikrát ročně)
- k) Téměř vůbec
- l) Nekomunikujeme vůbec

9) Jakou formu komunikace s učiteli základních škol 1. stupně nejčastěji využíváte? (možnost více odpovědí)

- a) Osobní konzultace – návštěva školy
- b) Osobní konzultace – návštěva učitele v ŠPZ
- c) Telefonická komunikace
- d) Písemná komunikace (např. email)
- e) Komunikace prostřednictvím jiné osoby – rodiče
- f) Komunikace prostřednictvím jiné osoby – vedení školy
- g) Komunikace prostřednictvím jiné osoby – výchovný poradce

- h) Komunikace prostřednictvím jiné osoby – školní speciální pedagog
- i) Komunikace prostřednictvím jiné osoby – školní psycholog
- j) Komunikace v rámci doplňování formulářů, či jiné administrativy
- k) Nekomunikujeme vůbec
- l) Jiná možnost: _____

10) Zdá se vám spolupráce s učiteli základních škol 1. stupně efektivní?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

11) Co by se podle vás mělo zlepšit, aby tato spolupráce byla ještě více efektivní?

12) Moje zkušenost spolupráce s učiteli základních škol 1. stupně je:

- a) Rozhodně pozitivní
- b) Spíše pozitivní
- c) Pozitivní i negativní
- d) Spíše negativní
- e) Rozhodně negativní
- f) Nevím

13) Pokud máte nějakou POZITIVNÍ zkušenost v rámci spolupráce s učiteli základních škol 1. stupně, zde ji prosím uveďte:

14) Pokud máte nějakou NEGATIVNÍ zkušenost v rámci spolupráce s učiteli základních škol 1. stupně, zde ji prosím uveďte:

15) Zvládají podle vás učitelé 1. stupně ZŠ efektivně pracovat s doporučením a využívat jej při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- f) Ano
- g) Spíše ano
- h) Nevím
- i) Spíše ne
- j) Ne

16) Pokud není učitelům v doporučení něco jasné, nebo neví, jak postupovat u konkrétního žáka, využívají možnost konzultace s vámi?

- a) Ano, učitelé tuto možnost často využívají
- b) Někdy tuto možnost využijí, ale ne moc často
- c) Ne, nikdy mě učitelé sami nekontaktovali

17) Zaměřují se podle vás učitelé 1. stupně ZŠ dostatečně na úspěšné začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) Ano, dostatečně
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

18) Vnímáte rozdíl mezi tím, jaká je možnost spolupráce s učiteli v rámci PPP a SPC?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne
- f) Zatím nemám zkušenost s oběma zařízeními

19) Pokud ANO, prosím uveďte, v čem vidíte hlavní rozdíly:

20) Uvítal/a byste větší možnost konzultací a setkávání s učiteli?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

21. Pokud ANO, máte nějaký návrh, jak by to mohlo v praxi vypadat?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Anna Obadalová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Spolupráce učitelů 1. stupně ZŠ se školskými poradenskými zařízeními
Název v angličtině:	Cooperation between primary school teachers and school counselling services
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá spoluprací učitelů 1. stupně ZŠ s pracovníky školských poradenských zařízení. Práce se zaměřuje obecně na pojem poradenství, jeho funkce, cíle a způsob komunikace v poradenském procesu. Dále je zde popsán školský poradenský systém v České republice a jeho legislativa. Práce se zaměřuje také na osobnosti učitelů a poradenských pracovníků, kteří spolu vzájemně spolupracují. Dále práce pojednává o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Empirická část analyzuje spolupráci učitelů 1. stupně ZŠ se školskými poradenskými zařízeními ve Zlínském kraji.
Klíčová slova:	školská poradenská zařízení, školní poradenská pracoviště, učitel, poradenský pracovník, speciální vzdělávací potřeby
Anotace v angličtině:	The thesis deals with awareness of cooperation between primary school teachers and school counselling services. It discusses concept of counseling, its function, goals and methods of communication in the counseling process. It also describes the school counseling services in the Czech Republic, including legislation. The education of pupils with special education needs, and personality of teacher and counselor are defined. The empirical part analyzes cooperation between primary school teachers and school counselling services in Zlín Region.
Klíčová slova v angličtině:	school counselling services, teacher, counselor, special education needs
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ Příloha č. 2 Dotazník pro pracovníky ŠPZ
Rozsah práce:	111 stran (121 stran včetně příloh)
Jazyk práce:	CZ