



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

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

**Role speciálního pedagoga na základní škole**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program:

**SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

**Autor:** Lucie Doubková

**Vedoucí práce:** Mgr. Bohdana Břízová, Ph.D.

České Budějovice 2020

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „**Role speciálního pedagoga na základní škole**“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 29. 5. 2020

.....

Lucie Doubková

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí své bakalářské práce Mgr. Bohdaně Břízové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady k jejímu zpracování, čas, energii a trpělivost. Svým rodičům, synovi a svému příteli za trpělivost a podporu při psaní práce.

## **Role speciálního pedagoga na základní škole**

### **Abstrakt**

Předkládaná bakalářská práce je věnována tématu školní speciální pedagog přímo z pohledu školních speciálních pedagogů působících na základní škole. Cílem práce bylo popsat roli speciálního pedagoga na základní škole, zanalyzovat jeho náplň práce a popsat postavení speciálního pedagoga v pedagogickém týmu na základní škole.

K dosažení cíle práce byl použit kvalitativní výzkum, metoda dotazování a technika polořízeného rozhovoru. Byly stanoveny 3 výzkumné otázky, které byly zaměřeny na činnosti, které vykonává speciální pedagog, na cílovou skupinu, se kterou pracuje a na pozici, kterou zaujímá v pedagogickém týmu. Výzkumný vzorek tvořili speciální pedagogové působící na základních školách v Plzni a Praze. Rozhovor byl uskutečněn s celkem 7 informanty. Získané informace byly vyhodnoceny pomocí otevřeného kódování a prezentovány formou kategorizace dat.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že role školních speciálních pedagogů na základních školách je z jejich strany i ze strany ostatních členů pedagogického týmu vnímána jako přínosná, mnohdy až nepostradatelná. Získané informace od informantů se z velké části shodují s odbornou literaturou a legislativou týkající se speciálních pedagogů. Rozhovory s informanty pomohly nahlédnout hlouběji do činností, které speciální pedagogové na základní škole vykonávají a s jakými problémy se během své práce potýkají.

Výsledky této práce mohou přinést důležité informace o této pozici studentům, kteří by se chtěli stát školním speciálním pedagogem. Dále tato práce může být užitečná pro veřejnost, která se dozví více o roli školního speciálního pedagoga, získá náhled do jeho činností a může jim nastínit možnosti, které se jim naskytují, pokud na jejich základní škole tato pozice zřízená je.

### **Klíčová slova**

školní speciální pedagog; základní škola; školní poradenské pracoviště

## **The role of special educationalist at the grammar school**

### **Abstract**

The presented bachelor thesis is devoted to the topic of special pedagogue at school directly from the point of view of special pedagogues working at primary schools. The main goal of the work was to describe the role of a special pedagogue at a primary schools, to analyze its scope of work and to describe the position of a special pedagogue in a pedagogical team at a primary school.

Qualitative research, method of questioning and technique of semi-controlled interview were used to achieve the goal of this work. I decided to set three research questions. All of these questions were focused on the activities performed by a special pedagogue; on the target group special pedagogue works with and on the position that special pedagogue occupies in the pedagogical team. The research samples were determined to be special pedagogues working at primary schools in Prague and in Pilsen. There were seven respondents in the interview. The obtained information pieces of information were evaluated using open coding and presented in the form of data categorization.

The results of the research show that the role of school special pedagogues in primary schools is perceived by members of the pedagogical team as beneficial, even as indispensable. The information obtained from respondents is largely lined up with the literature and legislation concerning special pedagogues and educators. Interviews with respondents helped to gain a deeper insight into the activities that special pedagogues perform at primary schools and what problems they might be facing during their work.

The results of this work can bring vital information about this position to students who would like to become special pedagogues at school. Furthermore, this work can be not only useful for the public, who will learn more about the role of the special pedagogue, but also gain insight into pedagogue's activities and can outline the possibilities that arise for them, if this position is established in their primary school.

### **Key words**

school special pedagogue; primary school; school counseling workplace

## Obsah

Úvod.....	7
1 Současný stav .....	8
1.1 Základní škola a školní poradenský systém .....	8
1.1.1 Školní poradenská pracoviště.....	9
1.1.2 Pracovníci školního poradenského pracoviště .....	10
1.2 Školní speciální pedagog.....	13
1.2.1 Odborné kvalifikační a osobnostní předpoklady pro výkon profese školní speciální pedagog.....	15
1.2.2 Náplň práce školního speciálního pedagoga .....	16
1.2.3 Subjekty, se kterými školní speciální pedagog spolupracuje.....	21
1.2.4 Způsoby intervence školního speciálního pedagoga .....	29
2 Cíl práce a výzkumné otázky .....	31
2.1 Cíl práce .....	31
2.2 Výzkumné otázky.....	31
3 Metodika.....	32
3.1 Použité metody a techniky .....	32
3.2. Výzkumný soubor .....	32
3.3 Realizace výzkumu .....	33
3.4 Analýza dat.....	33
3.5 Etika výzkumu.....	33
4 Výsledky výzkumu.....	35
5 Diskuze.....	50
6 Závěr.....	56
7 Seznam použité literatury .....	57
8 Seznam příloh.....	61

## Úvod

V současné době můžeme čím dál častěji na základních školách nacházet speciálního pedagoga, což jistě vyplývá ze současného trendu integrace a inkluze ve vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Předkládaná bakalářská práce se zabývá rolí speciálního pedagoga na základních školách, jeho pozicí v rámci školy, náplní práce, formami práce a vztahovou stránkou s tím spojenou.

První kapitola teoretické části je věnována školskému poradenskému systému. Konkrétně se zabývá modely poradenských služeb v našich školách a pracovníky, kteří v tomto pracovišti působí. Největší část je věnována hlavnímu tématu a to informacím o školním speciálním pedagogovi. V této kapitole se práce zabývá nejen jeho osobností a potřebnému vzdělání, ale především se zaměřuje na jeho činnosti, přínos pro školu a spolupráci s jednotlivými subjekty. V této kapitole je zároveň zmíněna legislativa, která s pozicí školního speciálního pedagoga souvisí.

Výzkumná část práce je zaměřena na práci školních speciálních pedagogů na vybraných školách v Plzni a v Praze. Obsahuje výsledky rozhovorů se speciálními pedagogy, které ukazují, s kým speciální pedagogové nejčastěji spolupracují, jaká je jejich hlavní náplň práce, s jakou cílovou skupinou žáků pracují a s jakými problémy či riziky se při své práci potýkají.

## 1 Současný stav

### 1.1 Základní škola a školní poradenský systém

Švarcová zmiňuje, že obsah, rozsah a podmínky základního vzdělávání žáků jsou upravovány dokumenty vznikajícími na dvojí úrovni – státní a školní. Stát, který zastupuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), připravuje Rámcový vzdělávací program (RVP). Ten stanovuje závazný rámec vzdělávání a vymezuje vzdělávací obsah pro příslušnou etapu vzdělávání (Švarcová, 2008). Každá škola si pak připravuje svůj Školní vzdělávací program (ŠVP) vycházející z příslušného RVP. RVP specifikuje příslušné podmínky na dané škole, kam patří např. pedagogické záměry školy a zřizovatele, potřeby, osobnostní a učební předpoklady žáků a další (Švarcová, 2008).

Mertin (2013) uvádí, že během vzdělávání žáků může dojít k situacím, kdy je zapotřebí odborná speciálně-pedagogická a odborná psychologická pomoc. Doplnuje, že problémy mohou být výchovné, výukové nebo související s vývojem žáka, a proto je na místě přizvat pomoc odborníka.

Kucharská et al. (2013) popisují, že dřívější vybudovaný systém pedagogicko-psychologického poradenství zajišťoval podporu odborníků, kteří působili převážně mimo školu. V současné době, jak autorka také zmiňuje, probíhá většina aktivit přímo v prostředí školy a jsou ku prospěchu žáků, jejich rodičů i učitelů.

Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů škola zajišťuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím vzdělávacím potřebám žáků, které se zaměřují především na odbornou pomoc při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve výše zmiňované vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů, aktuálně ve vyhlášce č. 197/2016 Sb., se konkrétně píše, že *„Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.“*



Kucharská et al. (2013) ve své knize zmiňují tři linie poradenských pracovišť zajišťujících odbornou pomoc dětem, žákům a studentům v případě, že se objeví vývojové, výukové či výchovné obtíže, kterými je soudobý poradenský systém formován.

1. Autorky říkají, že v případě, že se jedná o poradenské pracoviště na úrovni školy, hovoříme o tzv. *školním poradenském pracovišti*. Doplnují, že odborníci se zde zabývají školní neúspěšností žáků, poruchami chování, integrací žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním. Smyslem poradenských služeb na půdě školy je včasná a neodkladná pomoc těm, kteří ji potřebují a předcházení vzniku dalších závažnějších obtíží. (Kucharská et al., 2013)
2. Druhou linii tvoří *školská poradenská zařízení*, o kterých hovoří např. Slowík (2016), což jsou zařízení mimo školu, avšak v oboru školství, a řadí se mezi ně *pedagogicko-psychologické poradny* a *speciálně pedagogická centra*. Tato zařízení jsou vyhledávána klienty v případě potřeby diagnostických služeb, konzultací, kariérního poradenství či při spolupráci při vytváření individuálního vzdělávacího plánu. (Slowík, 2016)
3. Poslední linií jsou dle Kucharské et al. (2013) *střediska výchovné péče*, jejichž činnost je upravena zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

### **1.1.1 Školní poradenské pracoviště**

Jak již bylo zmíněno, tento název se užívá pro označení poradenských služeb poskytovaných ve škole, viz. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Novosad (2009) říká, že o poradenských službách ve škole lze hovořit jako o podpůrném systému, který má za cíl přispívat k optimalizaci jednotlivých etap i celého procesu výchovy a vzdělávání ve škole i v rodině.

Školní poradenské pracoviště se skládá z pracovníků, kteří řeší výukové a výchovné problémy žáků. Tým pracovníků může být složený z třídních učitelů, výchovného poradce, metodika prevence, popřípadě školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga.

### ***Modely poradenských služeb v našich školách***

Kucharská et al. (2013) uvádí dva existující modely, ve kterých může být organizováno školní poradenské pracoviště a to podle zapojených odborníků. Dodávají, že v obou případech je předpokladem spolupráce v systému školy i mimo ni.

1. *Základní model* – poradenské služby na škole jsou zajišťovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Jedná se o učitele se specializační přípravou (specializačním studiem v akreditovaném vzdělávacím programu MŠMT ČR). Dle potřeby může být základní model doplněn o třídního učitele, učitele výchov či metodika pro přípravu školních vzdělávacích programů. (Kucharská et al. 2013)
2. *Rozšířený model* – tento model je závislý na možnostech školy a je charakteristický tím, že jsou zde zapojeni další odborníci – školní psycholog nebo školní speciální pedagog. (Kucharská et al., 2013)

#### ***1.1.2 Pracovníci školního poradenského pracoviště***

##### ***Výchovný poradce***

Role výchovného poradce je ukotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, aktuálně ve vyhlášce č. 197/2016 Sb.

Kucharská et al. (2013) říkají, že hlavním zaměřením této pozice je problematika kariérového poradenství a integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školách. Dle nich bývá výchovný poradce prvním člověkem, na kterého se lidé obracejí v souvislosti se vzniklými problémy ve školním prostředí.

Mertin, Krejčová et al. (2013) hovoří o výchovném poradci jako o osobě, která ve školském systému poskytuje jako první poradenské služby přímo ve škole. Autoři se zmiňují o tom, že má výchovný poradce ve škole mnoho kolegů ke spolupráci a spolupráce se mu nabízí i mimo školní půdu. Dále hovoří o tom, že od zavedení funkce výchovného poradce se mnohé změnilo, a to nejen ve struktuře školství, ale také v náplni práce. Mertin, Krejčová et al. (2013) dále uvádí, že na mnohých školách dochází k tomu, že se na výchovného poradce neobracejí jen sami žáci, ale také jejich rodiče a v neposlední řadě také kolegové z pedagogického sboru.

Příloha č. 3 Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů obsahuje následující kompetence výchovného poradce:

- studijní a kariérové poradenství,
- vyhledávání žáků s obtížemi ve vývoji a vzdělávání, kteří vyžadují zvláštní pozornost
- zpřístupnění vstupní i průběžné diagnostiky,
- spolupráce se školským poradenským zařízením
- metodická podpora pedagogů,
- spolupráce se zákonnými zástupci žáků,
- shromažďování informací a zajišťování dokumentace v rámci poradenské péče u žáků.

### ***Školní metodik prevence***

Pozice školního metodika prevence je ukotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Dle této vyhlášky se jedná o klíčového poradenského pracovníka pro primární prevenci rizikového chování. Mezi nejdůležitější činnosti školního metodika prevence patří:

- *„Koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, rasismu a xenofobie, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších projevů rizikového chování.*
- *Metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování. Vyhledávání a nastavení vhodné podpory směřující k odstranění rizikového chování.*
- *Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování.*
- *Individuální a skupinová práce se žáky a studenty s obtížemi v adaptaci, se sociálněvztahovými problémy, s rizikovým chováním a problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání“* a jiné (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o

poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, Příloha č. 3)

Vacková a Ondráčková (2014) uvádí, že práce školního metodika prevence se v současném školství zaměřuje spíše na primární prevenci rizikového chování u žáků a studentů.

Náplní práce je podle Knotové a kol. (2014) zejména činnost spojená s prevencí sociálně patologických jevů. Ve své publikaci dále uvádí, že na každý školní rok vypracovává metodik prevence tzv. minimální preventivní program, který vychází z preventivní strategie školy, která je jednou ze součástí školního vzdělávacího programu, a dále z priorit a aktuálních potřeb školy.

Vacková a Ondráčková (2014) považují za hlavní činnosti školního metodika prevence metodickou a koordinační činnost, informační činnost, poradenskou činnost a dále přípravu podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování. Tyto autorky se také zmiňují o tom, že vytváření minimálního preventivního programu školy je důležitou činností školního metodika prevence. K tomu dále uvádějí, že školní metodik prevence je tedy zároveň učitelem a také poradenským pracovníkem na škole.

### ***Školní psycholog***

Lazarová (2014) uvádí, že školní psychologové působí na půdě školy již dvě desetiletí let a velký rozvoj v českém vzdělávání byl zaznamenán v roce 2005 podporou nové legislativy. Zároveň uvádí, že i přes velký rozmach vzniku této pozice není působení školního psychologa na základní škole samozřejmé.

Také Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) uvádí, že pozice školního psychologa se začínala objevovat na školách již v devadesátých letech minulého století. Dle nich byla důvodem hlavně tendence k poskytování poradenských služeb přímo na školách. Autoři uvádějí, že dosud však školní psycholog není na školách obligatorním členem. Říkají, že přestože o jeho místě ve škole málokdo pochybuje, tak školní psycholog nepatří k základní sestavě standardního školního poradenského pracoviště.

Dle Kendíkové a Vosmika (2016) je náplní práce školních psychologů podpora učitelů a vedení školy z metodického hlediska, dále do jeho standardních činností spadá diagnostika, depistáž, konzultační, intervenční, poradenské, metodické a vzdělávací činnosti.

V příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů se píše, že klíčovými činnostmi jsou zároveň komunikace se zákonnými zástupci žáků, skupinová práce s žáky, podílení se na tolerantním a multikulturním prostředí školy, účast na přípravě zápisů do prvních tříd nebo přijímacího řízení.

Hlad'o (2012) říká, že školní psycholog provádí kariérové poradenství a pedagogicko-psychologickou diagnostiku, která souvisí s výběrem vhodné školy po skončení povinné školní docházky. Jako základní náplň činnosti školního psychologa Hlad'o uvádí spolupráci s výchovným poradcem, metodikem prevence a školním speciálním pedagogem (pokud na škole působí). Dle něj disponuje školní psycholog odbornou způsobilostí, zázemím a měl by získat i větší časovou dotaci pro řešení individuálních problémů žáků.

### ***Školní speciální pedagog***

*„Školní speciální pedagog vykonává činnosti zaměřené na odbornou podporu integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a všech ostatních žáků, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních.“* (Zapletalová, 2005). Dle Fontany (2014) je hlavní rolí školního speciálního pedagoga v poradenské činnosti především navázat kontakt se žákem, kterého má v péči. Kucharská, Mrázková et al. (2014) k tomu dodávají, že díky svým odborným metodám a působením se školní speciální pedagog podílí na podpoře inkluzivního vzdělávání ve školách. Knotová a kol. (2014) k tomu dodávají, že může docházet ke spolupráci s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími institucemi.

Vzhledem k tomu, že je školní speciální pedagog hlavním tématem bakalářské práce, je mu věnovaná celá následující kapitola.

### ***1.2 Školní speciální pedagog***

Důležitost pozice školního speciálního pedagoga na běžných školách dokládá výrok Kendíkové a Vosmika (2016), kteří za mnohem užitečnější považují, když speciálně pedagogická péče probíhá přímo ve škole, a to nejen reedukace, ale také

pravidelné konzultace s rodiči, kteří s dítětem pracují pod vedením speciálního pedagoga doma. Autoři dodávají, že také přímá podpora pedagogů je žádoucí.

Kucharská et al. (2013) zmiňují, že by školní speciální pedagog měl být zaměstnán na takový úvazek, aby byl schopen danou školu a žáky, kteří ji navštěvují, dostatečně poznat a pochopit, aby jeho působení bylo kvalitní a účinné. Tyto autorky dále říkají, že školním speciálním pedagogem může být odborník, který nepůsobí přímo na dané škole, ale může působit v jiném pracovišti a dokonce může pracovat jako soukromá osoba. Autorky také zmiňují, že pozice školního speciálního pedagoga bývá v praxi kombinovaná s pracovním úvazkem klasického pedagoga či pracovníka pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, a to zejména z důvodu, že plný pracovní úvazek mnohdy škola není schopna uhradit.

Vítková (2004) ve své publikaci píše, že pozice školního speciálního pedagoga bývá na školách buď zřízená, a to na částečný nebo plný úvazek, nebo speciální pedagog do škol dochází podle potřeby. K tomu dále uvádí, že pokud je tato pozice přímo zřízena, školní speciální pedagog má tak větší možnost se zapojovat do jejího dění. Dodává, že speciální pedagog bývá nejvíce ve škole zaměstnán poradenstvím, které poskytuje nejen žákům a jejich rodičům (či zákonným zástupcům), ale i svým kolegům.

Kucharská et al. (2013) k tomuto tématu dodávají, že školní speciální pedagog je díky svému vzdělání vhodnou osobou pro vytváření koncepcí školy. Nemusí se jednat jen o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, jak autorky zmiňují, ale spousta škol se snaží také dělat primární prevenci, což spočívá ve vyhledávání žáků se vzdělávacími problémy či s rizikem vzniku těchto problémů. Tyto problémy se poté snaží řešit a odstranit je, dodávají autorky. Dále autorky doplňují, že speciální pedagog se do vyhledávání těchto žáků zapojuje a sestavuje plán práce, jak s nimi odborně zacházet.

Mertin a Krejčová (2013) zmiňují také fakt, že velkým přínosem pro školu a pak pro ředitele škol je přítomnost speciálního pedagoga u zápisů dětí do prvních tříd, pro které také organizuje adaptační kurzy.

Kucharská et al. (2013) považují za další přínos, že sleduje změny v legislativě vztahující se k jeho profesi a poté o nich informuje vedení školy, dále spolupracuje s poradenským zařízením a připravuje systém vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle autorek může také organizovat různé přednášky a

semináře pro své kolegy, kde se řeší problémy spojené se vzděláváním dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, radí jak s těmito žáky zacházet, co je pro ně vhodné aj.

### ***1.2.1 Odborné kvalifikační a osobnostní předpoklady pro výkon profese školní speciální pedagog***

Odborné kvalifikační předpoklady speciálního pedagoga určuje §18 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění. Dle tohoto zákona speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci dokončeným studiem akreditovaného magisterského studijního programu se zaměřením na speciální pedagogiku, pedagogiku předškolního věku, na přípravu učitelů ZŠ, SŠ, vychovatelů či se zaměřením na pedagogiku s důrazem na rozšíření odborné kvalifikace v podobě doplňujícího studia.

Autoři Auger a Boucharlat (2005) uvádí, že důležitým faktorem, který ovlivňuje kvalitu praxe, je hlavně motivace a důvod volby dané profese. Dle autorů by měl speciální pedagog své povolání chápat jako celoživotní poslání, měl by se se svojí rolí ztotožnit a maximálně se v ní realizovat. Dále říkají, že by každý speciální pedagog měl mít kladný vztah k mladším generacím, jelikož s touto generací se bude setkávat po celou dobu praxe a to v náročných podmínkách, které budou na speciálního pedagoga vytvářet velký tlak.

Dle Jánského (2004) jsou kladeny vyšší nároky na speciálního pedagoga, který pracuje ve speciálním zařízení než na speciálního pedagoga v běžném základním vzdělávání. Jako hlavní požadavek zmiňuje schopnost získání dostatku autority u dětí, která vede ke vzbuzení jeho respektu. Dále uvádí, že by speciální pedagog měl být schopen rychlého a flexibilního rozhodování, měl by mít určitou míru frustrační tolerance a v neposlední řadě také odolnost vůči zátěži. Jánský také považuje za velmi důležitou komunikativnost a empatii.

Kucharská et al. (2013) považují za důležitý činitel typ osobnosti, který ovlivňuje náplň, formy práce, ale také celkovou úspěšnost práce. Obecně lze dle autorek říci, že základem úspěchu je empatie, schopnost naslouchat, schopnost spolupráce a týmové práce, aby bylo možné dojednat společné cíle, stanovovat zakázky a jejich vyhodnocování. Také zmiňují, že důležitou osobnostní kvalitou je přiměřené sebezpojetí a schopnost adekvátní sebereflexe.

Autorky Kovářová a Janků (2008) uvádí následující zásady, které jsou předpokladem pro asertivní styl jednání a při jejichž dodržování zaručí efektivní a spolupracující vztah speciálního pedagoga se zákonnými zástupci, se žáky, s ostatními pedagogy i s dalšími subjekty:

- učit se kontrolovat své emoce,
- respektovat a tolerovat i osobní práva a odlišnosti druhého,
- stručně a upřímně vyjadřovat své pocity,
- snažit se vidět reálně sebe i druhé,
- než bude hodnotit, musí důkladně poznávat,
- pokusit se poznat a pochopit stanovisko druhého,
- naslouchat druhým,
- vážit si názoru druhých,
- vyhýbat se zbytečným sporům a konfrontacím,
- učit se nacházet kompromis,
- přiznat omyl a pokusit se jej napravit,
- uvědomit si včas a přesně, jaký je můj cíl, čeho chci dosáhnout.

Autorky Kucharská et al. (2013) dále říkají, že školní speciální pedagog musí umět, dle potřeb svých klientů, měnit své kompetence. To dále rozvádí tak, že se bude jinak chovat k úzkostně naladěnému rodiči, jinak k ochrannému typu rodiče, jiný způsob chování bude u perfekcionista rodičů a jiný bude také u volnomyšlenkářského typu rodiče.

Speciální pedagog by měl být podle Kohoutka (2000) především normální osobností, což se projevuje zejména schopností vlastního sebehodnocení, těžení ze zkušeností a jednáním ve společensky uznaných normách. Opatřilová (2005) k tomu dodává, že je důležitá profesní zdatnost, trpělivost, psychická stabilita, tolerantnost, cílevědomost, empatie a komunikativnost. Knotová a kol. (2014) ještě hovoří o nutnosti humoru, radosti ze života, schopnosti zvládat náročné životní situace, což přispívá k vyvarování se syndromu vyhoření.

### ***1.2.2 Náplň práce školního speciálního pedagoga***

Školní speciální pedagog se zaměřuje především na komunikaci se žáky školy, s pedagogy, s vedením a také se zákonnými zástupci. Dle přílohy č. 3 vyhlášky



č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů se „*podílí na vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, včetně programu primární prevence*“. S tím souvisí výrok Michalíka, Baslerové a Felcmanové (2015) „*Zabývá se především včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením (případně i realizací) strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů.*“

Kucharská et al. (2013) uvádějí následující náplň práce školního speciálního pedagoga na základní škole:

- ve spolupráci s dalšími odborníky dohlíží na vhodné podmínky pro integraci dětí se zdravotním postižením, proces integrace dále sleduje a také vyhodnocuje,
- provádí speciálně diagnostické činnosti,
- podílí se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu, plánu pedagogické podpory,
- provádí reedukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- realizuje speciálně pedagogické vzdělávací činnosti,
- vede metodicky asistenta pedagoga,
- koordinuje spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem a s dalšími odborníky.

### ***Odborné činnosti školního speciálního pedagoga***

Odborné činnosti školního speciálního pedagoga vycházejí ze služeb poskytovaných školou. Vyhláška č. 72/2005 Sb. shrnuje činnosti do tří oblastí, ale odborníci je často člení do čtyř oblastí. Obecně je můžeme zahrnout do těchto okruhů:

- depistážní a diagnostická činnost
- preventivní činnost
- metodická a koordinační činnost
- intervenční činnost

## ***Depistážní a diagnostické činnosti***

### **Depistáž**

Jak říkají Kucharská, Mrázková a kol. (2014) úkolem depistáže je vyhledat jedince, kteří jsou ohroženi výukovým selháváním. Autorky konkretizují, že jedním z nejčastějších depistážních cílů je vyhledání žáků ohrožených rizikem specifických poruch učení popřípadě žáků, kteří nemají rozvinuté předpoklady pro čtení, psaní, počítání z jiných důvodů, např. pokud jsou u nich diagnostikovány poruchy pozornosti, nebo se jedná o jedince ze sociálně znevýhodněného prostředí apod. Vhodnou speciálně pedagogickou péčí je nutné nastavit na základě „*vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení plánu pedagogické podpory v rámci školy a mimo ni a stanovení druhu, rozsahu, frekvence, a trvání intervenčních činností.*“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, Příloha č. 3)

Kucharská, Mrázková a kol., (2014) uvádí, že první depistáže probíhají zpravidla u zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání, při kterých se zjišťuje zejména školní připravenost dítěte, což zahrnuje úroveň předpokladů pro zvládnutí trivie, sociální zralost, práceschopnost, zdravotní stav dítěte. Druhá depistážní vlna dle autorek zahrnuje žáky 1. a 2. ročníku, u kterých je důležité zahájit včasnou intervenci zaměřenou na rozvoj schopností potřebných pro zvládnutí trivie. Dále zmiňují, že je při depistážích důležitá úzká spolupráce školního poradenského pracoviště s jednotlivými pedagogy, protože je to hlavně vyučující, který má možnost každodenně pozorovat žáka a posuzovat jeho výkony. Právě pedagog je často tím, kdo upozorňuje jako první na případné potíže žáka, zná se s rodiči žáka a dokáže určit správnou formu sdělení výsledků depistáže tak, aby je rodiče dobře přijaly. (Kucharská, Mrázková a kol., 2014).

### **Diagnostika**

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů popisuje diagnostické činnosti následovně: „*Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, zejména shromažďování údajů o žákovi, včetně anamnézy rodinné a osobní, dále speciálně pedagogická diagnostika, zejména při vzdělávacích problémech žáků, pro navazující intervence ve školním prostředí, speciálně pedagogická diagnostika předpokladů pro čtení, psaní, počítání, předpokladů rozvoje gramotnosti, analýza získaných údajů a*

*jejich vyhodnocení. Speciálně pedagogická a etopedická diagnostika při výchovných problémech, stanovení intervenčního přístupu v rámci školy i mimo ni, dle potřeb, možností a profilace školy.“*

Autorky Kucharská a Mrázková (2014) ve své publikaci popisují diagnostiku jako posuzování schopností a dovedností, které se podílejí na školní úspěšnosti jedince a umožňují mu i v budoucnu získávat další dovednosti a vědomosti a aplikovat je v praxi.

Pedagogická a psychologická diagnostika, která se užívá ve školní praxi, se dle Vágnerové (2011) zabývá posuzováním celkové úrovně schopností, znalostí a dovedností žáka, jeho emočního prožívání, zvládnání zátěží, jimž je vystaveno a analýzou jeho motivace i převažujícího chování, dále analýzou rodinných vztahů a preferovaného výchovného přístupu, s čímž souvisí zjišťování představ rodičů o jejich dítěti a požadavků, které jsou na ně z jejich strany kladeny. Autorka dále uvádí, že tato diagnostika může být zaměřena na zhodnocení vztahů ve třídě, na analýzu dětské skupiny (v našem případě školní třídy) a na posouzení vztahů určitého dítěte s učitelem a spolužáky. Za doplňující informace považuje autorka srovnání názorů rodičů a učitelů, případně samotného dítěte na jeho výkony a chování i vztahy ke spolužákům a učitelům.

### ***Preventivní činnost***

Preventivní aktivity dělíme na primární, sekundární a terciární, přičemž primární prevence se dá ještě rozlišovat na specifickou a nespecifickou.

*„Primární nespecifickou prevenci představují především aktivity zacílené na rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí, zvyšování odolnosti mládeže vůči zátěži a kvalitní trávení volného času. Preventivní činnost je v těchto případech namířena na běžnou populaci: děti a mládež, u nichž nejsou patrné výchovné problémy a psychosociální poruchy.“* (Jedlička, 2015, s. 68)

O specifické prevenci hovoří Jedlička jako o prevenci, která je zacílena na předcházení konkrétním problémům. Dle autora jde často o priority vytyčené školám ministerstvem, krajským úřadem, obecním zastupitelstvem a podobně.

Dalším zmíněným pojmem je sekundární prevence, se kterou školní speciální pedagogové pracují často. Jedlička (2015) říká, že sekundární prevence se zaměřuje především na jedince, kteří jsou nějak ohroženi, či oslabeni - z pohledu současné školy jde o děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Často se jedná o děti,

u nichž se vyskytuje některá z forem rizikového chování, tudíž je důležité rychle rozpoznání potřeby pomoci, zmapování problému a včasné uskutečnění pedagogicko-psychologického zásahu, vysvětluje autor.

Poslední zmíněnou prevencí je terciární prevence, která se podle autora orientuje na osoby, které jsou již defektní socializací nějak poznamenané, popřípadě trpí společenskou marginalizací, stigmatizací, rozvinutou zdravotní poruchou. Tato prevence se dle autora zaměřuje na vhodné způsoby, kterými lze snížit škody způsobené vadným životním stylem (zneužívání návykových látek, bezdomovectvím, prostitucí, delikvencí, pobytem v sektě, anorexií apod.). Přijímaná nápravná opatření mají zmírnit následky existující poruchy a předcházet recidivě. (Jedlička, 2015)

Konkrétní aktivity, které školní speciální pedagog provádí, jsou zaznamenány v tabulce, která je přílohou č. 1 této práce.

### ***Metodické a koordinační činnosti***

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů definuje v Příloze č. 3 tyto činnosti následovně.

- speciální pedagog se podílí na přípravě a průběžné úpravě podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole
- poskytuje metodickou pomoc třídním učitelům při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb
- navrhuje metody a formy práce se žáky, školní speciální pedagog spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a dalšími institucemi a odbornými pracovníky
- podílí se na vytváření školních vzdělávacích programů, individuálních vzdělávacích plánů, plánů pedagogické podpory s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o skupiny žáků.
- v neposlední řadě koordinuje a metodicky vede asistenty pedagoga ve škole a podílí se na besedách a osvětě pro zákonné zástupce.

Kucharská et al. (2013) říkají, že v rámci těchto aktivit je nutné, aby byl školní speciální pedagog schopen vyhodnotit dovednosti pedagogů v souvislosti s jejich osobnostními přednostmi i nedostatky, které spolu budou schopni analyzovat. Jako

metody práce s učiteli řadí autorky metodická setkání se zaměřením na potřebná témata, individuální konzultace, realizace vzdělávacích seminářů, náslechy v hodinách nebo video trénink interakcí.

Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) dodávají, že v souvislosti s podporou pedagogů nebo asistentů pedagoga může mít školní speciální pedagog významný vliv na úpravu školního prostředí. Školní speciální pedagog je dle nich schopen seznámit pedagogické pracovníky se speciálními pomůckami nebo didaktickými materiály, které je škola schopna následně pořídit a školní speciální pedagog tak může blíže obeznámit pracovníky školy s danými materiály a pomůckami.

### ***Intervenční činnosti***

Příloha č. 3 Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů hovoří o intervenční podpoře při realizaci plánu pedagogické podpory. Školní speciální pedagog poskytuje dlouhodobou i krátkodobou individuální speciálně pedagogickou péči za účelem naplnění podpůrných opatření pro žáky. Jedná se o speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti. Stejně tak poskytuje tuto péči skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní speciální pedagog se dále podílí na vytváření individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory u žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb ve spolupráci s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci žáka, se žákem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř i mimo školu. Dále průběžně vyhodnocuje účinnost poskytovaných podpůrných opatření. Poskytuje individuální konzultace rodičům, konzultace pedagogickým pracovníkům v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a rizika vzniku speciálně vzdělávacích potřeb. Školní speciální pedagog konzultuje s pracovníky školských a dalších poradenských zařízení. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, Příloha č. 3)

#### ***1.2.3 Subjekty, se kterými školní speciální pedagog spolupracuje***

Školní speciální pedagog se během své práce setkává s celou řadou lidí, se kterými spolupracuje.

### ***Spolupráce školního speciálního pedagoga s učitelem***

Spolupráce školního speciálního pedagoga s učitelem je bezesporu důležitá. Především učitelé jsou těmi, kdo informují školního speciálního pedagoga o tom, co se děje ve škole, a očekávají od něj, že pro ně bude podporou a metodikem, který přinese doporučení, případně postupy, jak postupovat v situacích, se kterými si neví rady.

Podle Zapletalové (2001) je základním kamenem pro vztah s učitelem budování a získání důvěry. Říká, že vztah musí být postaven na vzájemném respektu k profesi toho druhého a na profesní důvěře. Autorka dále říká, že „*učitelé očekávají nejen odhalení příčin problémů a jejich diagnostikování, ale především chtějí konkrétní doporučení, postupy a strategie, které povedou k rychlé nápravě.*“

Kucharská et al. (2013) píše: „*Možnosti podpory učitelů můžeme vidět na úrovni obecné ve smyslu emoční podpory, sdílení, motivace, až po cílenou podporu ve smyslu metodického vedení, vzdělávání, realizace intervenčních opatření ve třídě i v podobě přímé práce se žákem.*“ (Kucharská et al. 2013, s. 62)

Tytéž autorky v souvislosti vztahu školního speciálního pedagoga a učitele hovoří také o intervenčních činnostech, do kterých patří podpora prostoru pro sebereflexi učitele (jaké jsou jeho potřeby/limity, uvědomění si vlastních emocí, které problémový žák u učitele vyvolává, provázení obtížnými situacemi ve třídě, případně s rodiči žáka), metodická podpora na základě vlastní diagnostické činnosti speciálního pedagoga a metodická podpora na základě analýzy odborných zpráv a doporučení z dalších odborných pracovišť, dále pak zprostředkování další odborné podpory a služeb (např. práce se třídou, konzultace s odborníky ze speciálně pedagogického centra, s ošetřujícím lékařem apod.) Jako další důležitou činnost autorky uvádí mediaci při sporech mezi rodiči a učitelem a také vzdělávání učitelů v problematice a zajištění supervize pro učitele, vedení týmových sezení učitelů vztahujících se ke konkrétnímu případu a aktivizace možností pedagogů. (Kucharská et al. 2013)

Autorky dále považují za vhodné metody práce školního speciálního pedagoga s učitelem metodická setkání pedagogů ve školách s tematickým zaměřením podle potřeb, individuální konzultace pro učitele, zařazování vzdělávacích seminářů ve škole i mimo ni na požadované téma. Dle autorek by měl školní speciální pedagog také umožnit vzájemné náslechy v hodinách, popřípadě využít i metodu video tréninku interakcí. (Kucharská et al. 2013)

### ***Spolupráce s asistentem pedagoga***

Teplá a Šmejkalová (2010) ve své práci uvádí, že vzhledem k tomu, že se v dnešní době snažíme v co největší možné míře integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd, je asistent pedagoga bezesporu důležitým členem týmu, který se také podílí na vzdělávacím procesu. Také Hájková a Strnadová (2010) uvádějí, že asistent pedagoga je významnou osobou v inkluzivním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Kucharská et al. (2013) ve své publikaci zmiňují, že pro hladký průběh spolupráce je třeba, aby byl asistent pedagoga obeznámen s obsahy a cíli jednotlivých hodin, například formou společné přípravy hodin s pedagogem.

Kucharská et al. (2013) dále doplňují, že školní speciální pedagog může:

- *„podpořit týmovou spolupráci pedagog-asistent pedagoga, napomoci objasnění představ o vedení hodiny*
- *„pomoci i v situacích, kdy asistent pedagoga má obtíže s uchopením svého působení“* (Kucharská et al., 2013, s. 177)

Dle těchto autorek (2013) mají školní speciální pedagog a asistent pedagoga k sobě blíž, než se může na první pohled zdát. Jak asistent pedagoga, tak i školní speciální pedagog se zabývají individuální podporou žáka, oba se mohou cítit osamoceně v pedagogickém sboru, oběma se překrývají hranice kompetencí, obě pozice mohou být přijaty negativně a nemusí být pochopeny dalšími pedagogickými pracovníky. Autorky říkají, že školní speciální pedagog může vstupovat v konfliktních situacích jako mediátor, který vytvoří vhodné prostředí a podpoří jejich spolupráci. Autorky uvádějí, že společně mohou provádět rozbory hodin, identifikovat rizikové situace a hledat možnosti, které napomůžou jejich předcházení nebo řešení.

Mrázková a Kucharská (2014) ve své publikaci uvádí, že nejčastějším obsahem konzultací školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga je způsob práce se žákem, obsah vzdělávání, možnost zapojení žáka v učebním procesu a v kolektivu, způsoby hodnocení, využití pomůcek a reedukačních materiálů, míra kompenzace, dále proškolení v reedukaci, seznámení s diagnózou žáka, doporučení odborných kurzů, sdílení zkušeností, konzultace zpráv ze školských poradenských zařízení, kontrola plnění pracovní náplně asistenta pedagoga, vzájemná zpětná vazba, krizová intervence a další. Obě autorky také říkají, že velkou částí práce školního speciálního pedagoga

s asistentem pedagoga je analýza individuálního vzdělávacího plánu a kontrola jeho naplnění.

Tytéž autorky uvádí, že spolupráce asistenta pedagoga a školního speciálního pedagoga začíná prvním krokem, kdy se školní speciální pedagog seznámí důkladně se speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Školní speciální pedagog v tomto kroku prostuduje dosavadní odborné zprávy a doporučení ze školských poradenských zařízení, analyzuje různé práce žáka a proběhne také individuální konzultace se žákem a vlastní diagnostické vyšetření, doplňují autorky. Autorky dále zmiňují, že teprve v dalším kroku dochází k účinné metodické podpoře asistenta pedagoga. Míra spolupráce asistenta pedagoga se školním speciálním pedagogem závisí na mnoha faktorech, a to především na subjektivně pociťované složitosti případu, dosavadních zkušenostech asistenta, zavedených zvyklostech ve škole, časových možnostech pracovníků a dalších, dodávají. Pravidelné konzultace v různé frekvenci jsou dle nich nejčastější formou spolupráce: od krátkých denních schůzek, přes týdenní až po měsíční, avšak dochází také k nepravidelným konzultacím, které vznikají často jako přirozené kontakty, kdy si pracovníci při setkání vymění krátkou zpětnou vazbu. (Mrázková, Kucharská 2014, s. 44)

### ***Spolupráce školního speciálního pedagoga se žáky***

Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) poukazují na fakt, že vzájemná spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a žákem je užší než spolupráce mezi žákem a pedagogem, a to zejména z důvodu vyšší míry individualizace a aktivizace. Autoři říkají, že školní speciální pedagog má „více příležitostí k individuální práci se žákem (i s ostatními žáky ve třídě) a možnost lépe poznat osobnost žáka (žáků)“ (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015, s. 153)

Auger a Boucharlat (2005) uvádí, že vztah učitele k žákovi není nikdy neutrální a je mimo jiné ovlivněn různými představami a přáními pedagoga, která mohou být i pro samotného pedagoga nevědomá. V tomto ohledu se může jednat o tzv. Pygmalion efekt, kterého by se však učitel či speciální pedagog měl vyvarovat. Autoři dále uvádí, že postoje vůči žákům jsou mnohdy určovány také nevědomými procesy v oblasti pedagogových citů a fantazie. Speciální pedagog by se měl s těmito pocity naučit žít, vnímat je a tyto pocity se naučit zvládnout neboť snaha o potlačení by mohla být pro něj nebezpečná v další práci. (Auger, Boucharlat, 2005)



Auger, Boucharlat (2005) doplňují, že k plně funkčnímu vztahu pedagoga a žáka je kladně hodnocen i respekt pedagoga k žákovi, který vede ke snadnějšímu získání důvěry. Přitom je však zapotřebí mít vždy situaci pod kontrolou, mít hlavní slovo a být přitom vnímavý a citlivý ke všem sebemenším náznakům vedoucím k negativním projevům, doplňují autoři.

### ***Spolupráce školního speciálního pedagoga s rodinou***

Vágnerová (2005) ve své publikaci konstatuje fakt, že ve vzdělávacím procesu je spolupráce s rodiči žáka nesmírně důležitá, ne-li dokonce nezbytná. Dokládá to výrokem „*Učitel zpravidla nemůže řešit problém dítěte sám, bez spolupráce s rodinou.*“ (Vágnerová, 2005, s. 28)

Podle přílohy č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů jsou za hlavní činnosti školních speciálních pedagogů v rámci komunikace se zákonnými zástupci považovány besedy a individuální konzultace s rodiči a jejich osvěta.

Je zřejmé, jak říkají autorky Kucharská et al., že středobodem spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a rodiči je dítě. Autorky se však zmiňují o tom, že se někdy na speciálního pedagoga obracejí rodiče s problémy, které se dotýkají jich samých nebo partnerských či pracovních vztahů. V tomto případě je nutné, dle autorek, aby speciální pedagog pečlivě zvážil svou kompetenci a neposkytoval služby, ke kterým není erudován či které nejsou v jeho náplni práce podle dohody se zaměstnavatelem.

Autorky dále hovoří o následujících činnostech speciálního pedagoga ve vztahu k rodině - o vedení rodičů pro práci s dítětem v domácím prostředí, o tom, že školní speciální pedagog působí také jako mediátor mezi rodičem a učitelem při jejich spolupráci. Dále zmiňují, že může také řešit obtíže a problémy v rodině, pomáhat matkám samoživitelkám, řešit výchovné obtíže související s rodinnou situací a vztahy mezi sourozenci, přičemž v této souvislosti je často v kontaktu s odborem sociálně právní ochrany dítěte. Další kapitolou, které se školní speciální pedagog věnuje, jsou dle autorek problémy žáků spojené se vzděláváním, mezi které řadíme prospěch, domácí přípravu a jak se efektivně učit, dále problémy žáka s výchovou, do kterých můžeme zařadit nekázeň, výchovné problémy, záškoláctví. Autorky dodávají, že s tím souvisí často nutnost rychlého řešení situace, účast na případových konferencích, hledání odborného pracoviště a zajištění kontaktu s tímto pracovištěm. Mezi další autorkami

zmiňované činnosti školního speciálního pedagoga patří např. organizace preventivních setkávání rodičů, kariérové poradenství (zejména žákům se zdravotním postižením), zařizování přestupu do jiné školy, třídy či k jinému učiteli a doporučení a poskytnutí odborné literatury, pomůcek, nabídnutí metod.

Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) považují za významnou náplň práce školního speciálního pedagoga v rámci spolupráce s rodinou účast na kariérovém poradenství, které může významně podpořit hledání vzdělávací cesty či budoucího uplatnění žáka na trhu práce.

### ***Spolupráce se školským poradenským zařízením a dalšími institucemi a odborníky***

Mezi školská poradenská zařízení patří dle vyhlášky č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Opekarová (2010) uvádí, že základním posláním a obsahem poradenských služeb je především „*vytvářet vhodné podmínky pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, podmínky pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu jejich vzdělávání*“. Ta dále uvádí, že se v souladu s rozvojem vzdělávacího systému školská poradenská zařízení podílejí na vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace žáků se zdravotním postižením. Dále se podílejí na zmírňování důsledků postižení a také na prevenci vzniku postižení, jak dodává autorka.

§ 116 novely zákona č. 82/2015 Sb., školského zákona definuje činnost školských poradenských zařízení jako „*informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou. Poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků a studentů a při přípravě na budoucí povolání. Spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.*“

### **Pedagogicko-psychologická poradna**

Mezi činnosti pedagogicko-psychologické poradny podle přílohy č. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů patří:

- Psychologické a speciálně pedagogické diagnostické činnosti:
  - ✓ diagnostika školní zralosti
  - ✓ diagnostika dětí s nerovnoměrným vývojem
  - ✓ diagnostika žáků s problémy v adaptaci, diagnostika žáků s výchovnými problémy, včetně specifických poruch chování
  - ✓ diagnostika žáků s výukovými problémy, včetně specifických poruch učení
  - ✓ diagnostika sociálního klimatu třídních kolektivů
  - ✓ diagnostika mimořádného nadání
  
- Psychologické a speciálně pedagogické intervenční činnosti:
  - ✓ poradenská intervence v krizových situacích
  - ✓ individuální práce s dětmi předškolního věku s nerovnoměrným vývojem nebo obtížemi v adaptaci
  - ✓ reedukace žáků se specifickými poruchami učení
  - ✓ práce se žáky s problémy s adaptací, s osobnostními problémy, s problémy v oblasti sociálních vztahů
  - ✓ práce s rodinou výše uvedených žáků
  - ✓ konzultace a doporučení pedagogickým pracovníkům
  
- Informační a metodické činnosti
  - ✓ příprava podkladů pro integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování do běžných škol nebo pro jejich zařazení do speciálního vzdělávání
  - ✓ zpracování zpráv o žácích pro zákonné zástupce a školu
  - ✓ metodické vedení výchovných poradců a školních metodiků prevence
  - ✓ metodická pomoc při tvorbě preventivních programů škol
  - ✓ poskytování konzultací pedagogickým pracovníkům

Dle Kucharské et al. (2013) představují pracovníci pedagogicko-psychologických poraden po škole nejbližšího partnera v oblasti odbornosti. Více k tomu uvádí, že se jedná o týmovou podporu, která je směřována k žákům s ohroženým vzdělávacím procesem. Autorky doplňují, že pracovníci poraden jsou v případě potřeby schopni poskytnout odborné zázemí a metodické vedení. Dle autorek je za optimální situaci

považována vzájemná dohoda o kompetencích a aktivní spolupráci, kdy výsledkem takové spolupráce je zefektivnění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

### Speciálně pedagogické centrum

Tato centra pracují výhradně s dětmi a žáky se zdravotním postižením a často bývají zřizovány při základních školách. Mezi jejich standardní činnosti podle přílohy č. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů patří např:

- vyhledávání žáků se zdravotním postižením
- komplexní diagnostika
- sociálně právní poradenství
- krizová intervence
- kariérní poradenství
- zapůjčování odborné literatury
- pomoc při integraci žáků do běžných škol (instruktáž, úprava prostředí, podpora při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu)
- zapůjčování rehabilitačních a kompenzačních pomůcek
- koordinace činností s pedagogickými pracovníky nebo zpracování návrhů k zařazení do režimu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jiné

Kucharská et al. (2013) ve své publikaci zmiňují, že pro školního speciálního pedagoga představuje spolupráce školy se speciálně pedagogickými centry nezbytnou oporu. Autorky uvádí, že ve většině případů jsou pracovníci speciálně pedagogických center v přímém kontaktu s rodinou klienta a školní speciální pedagog je v pozici partnera mezi učiteli a odborným pracovištěm. Všichni společně vyhodnocují úspěšnost integračního procesu žáka, dodávají autorky.

Kromě výše zmíněných žáků, rodičů, pracovníků školských poradenských zařízení a pedagogických pracovníků školy může školní speciální pedagog při své práci přijít do styku i s jinými dalšími odborníky a institucemi. Jedná se např. o Orgán sociálně právní ochrany dětí (dále jen OSPOD), odborné lékaře či Středisko výchovné péče (dále jen SVP).

### Středisko výchovné péče

Knotová a kol. (2014) uvádí, že klienty těchto zařízení jsou žáci, u kterých je riziko vzniku a vývoje poruch chování, výchovných problémů a sociálně negativních jevů. Autorky dále zmiňují, že se jedná o žáky, u nichž není nařízena ústavní výchova nebo není uložena ochranná výchova.

Autoři dále popisují, že střediska výchovné péče poskytují diagnostické, preventivně výchovné a poradenské služby, přičemž forma těchto služeb může být ambulantní, stacionární nebo internátní. Říkají, že vhodná forma se volí podle konkrétního problému, které dítě má. Střediska výchovné péče poskytují poradenské služby rodičům a učitelům těchto žáků, dodávají.

Ludíková in Renotiérová a Ludíková (2006) popisuje, že střediska výchovné péče poskytují prevenci a terapii jedincům, u kterých jsou zaznamenány sociálně patologické jevy. Své služby poskytují dětem, žákům a studentům, rodičům i pedagogům dodává.

Kucharská et al. (2013) píše, že tím, kdo s tímto zařízením bude jednat, může být právě školní speciální pedagog (v závislosti na domluvě o rozdělení kompetencí v rámci školního poradenského pracoviště). Ten pak poskytuje středisku získané informace o prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a o vývoji daného problému, doplňují autorky. V případě, že dítě absolvuje pobyt ve středisku výchovné péče, školní speciální pedagog pomáhá při jeho návratu do školního prostředí. Kucharská et al. (2013)

#### ***1.2.4 Způsoby intervence školního speciálního pedagoga***

Kucharská a Mrázková (2014) konstatují, že nejčastěji používanou formou práce školního speciálního pedagoga bývá individuální nebo skupinová péče. Autorky doplňují, že důležitou roli hraje věk žáků, zaměření intervence a účel samotné aktivity. Dle nich je možné se rozhodovat na základě toho, jaká rizika či přínosy bude mít forma práce pro samotného žáka nebo z hlediska časových a personálních možností.

#### ***Individuální formy***

Kucharská et al. (2013) uvádí, že individuální forma práce je realizována hlavně tam, kde školní speciální pedagog potřebuje do hloubky provádět diagnosticko-reedukační činnost s cílem velmi dobře proniknout do povahy obtíží žáka a realizovat adekvátní reedukační, kompenzační, stimulační či jinak terapeutickou individualizovanou podporu.

Autorky upřesňují, že v mnoha případech jsou individuální formy práce realizované tzv. nultou hodinou ještě před samotným vyučováním. Dodávají však, že v důsledku brzké ranní hodiny může většina žáků reagovat nízkou pozorností. Jako další možnosti uvádí činnosti během samotného vyučování, ale zde je třeba, aby žák nebyl „vytahován“ z předmětů, ve kterých zažívá úspěch, jsou pro něj odreagováním a baví ho. Jako optimální variantu vidí například hodiny čtení, během kterých se může čas efektivněji využít pro více činností zaměřených na jeho problém. Práce se žákem lze realizovat i v odpoledních hodinách, kde je třeba zvolit vhodnou motivaci k tomu, aby žáci měli zájem přijít, a především je třeba dát pozor na časové prostoje mezi vyučováním, doplňují autorky.

### ***Skupinové formy***

Knotová a kol. (2014) u této formy práce, jakožto nejvyužívanější, uvádí velké riziko přeplňování. K tomu dodávají, že skupiny jsou naplňovány velkým množstvím žáků s různými problémy a proto může dojít k tomu, že neprocvičují to, co by měli. Aby byla tato forma práce účinná, je třeba splnit některé z podmínek – počet žáků, kvalifikace pedagogů či materiální podmínky školy, doplňují autorky.

Dle Kucharské et al. (2013) je třeba konkrétní formu skupinové práce volit s ohledem na cíle, náročnost, časovou náročnost, organizační zajištění a velikost skupiny. Dále říkají, že skupinová forma je upřednostňována také tam, kdy je jedním z cílů využít vztahů mezi žáky.

### ***Formy práce zapojující rodinu***

Podle Hájkové a Šmejkalové (2003) se jeví zapojení rodiny jako velmi efektivní forma práce. Dle nich by měl školní speciální pedagog vyhradit pravidelné konzultační hodiny, které mohou rodiče žáků využít a přijít v případě problémů včas, aby mohly být řešeny ihned v jejich začátcích. Jako příklad autorky uvádí např. uspořádání společné setkávání rodičů a dětí, kdy dítě vidí podporu jak ze strany školy, tak ze strany rodiče a rodičům může toto setkání pomoci v následné samostatné práci se žákem doma.

## **2 Cíl práce a výzkumné otázky**

### ***2.1 Cíl práce***

Hlavním cílem této práce je popsat roli speciálního pedagoga na základní škole. Dílčí cíle jsou zanalyzovat náplň práce speciálního pedagoga na základní škole a popsat postavení speciálního pedagoga v pedagogickém týmu na základní škole.

### ***2.2 Výzkumné otázky***

Pro naplnění cíle práce byly stanoveny tyto tři výzkumné otázky:

- Jaká je pozice speciálního pedagoga v pedagogickém týmu?
- Jaké konkrétní činnosti vykonává speciální pedagog na základní škole?
- Se kterou cílovou skupinou pracuje speciální pedagog na základní škole?

## 3 Metodika

### 3.1 Použité metody a techniky

Abych dosáhla cíle bakalářské práce, zvolila jsem v její praktické části metodu kvalitativního výzkumu. V práci byly zvoleny dva hlavní cíle a tři dílčí výzkumné otázky.

Hendl (2016) o kvalitativním výzkumu hovoří jako o hloubkovém výzkumu, který se zaměřuje na vyhledávání nových informací, dat a souvislostí. Stejný autor uvádí, že při jeho provádění dochází nejčastěji ke kombinování metod, jako je například metoda kvalitativního rozhovoru a metoda dotazování. Autor vidí jako nespornou výhodu tohoto typu výzkumu především jeho pružnost, kdy výzkumník může v případě potřeby doplňovat či různě modifikovat výzkumné otázky. Výzkumník si na počátku, dle autora, určí otázky, které bude během rozhovorů klást respondentům. V průběhu následné analýzy získaných dat si výzkumník sám určí, která data jsou pro něj podstatná, a s těmi následně dál pracuje. (Hendl, 2016) Výsledkem jsou pak sloučená data od jednotlivých respondentů, která jsou podložena jejich výpověďmi. (Hendl, 2016)

Sběr dat proběhl za využití metody dotazování – techniky polořizeného rozhovoru. Dle Švaříčka, Šed'ové et al. (2014) a Miovského (2006), který se s tímto shoduje, je polořizený rozhovor v kvalitativním výzkumu jedním ze základních způsobů sběru dat a vyznačuje se tím, že oba účastníci rozhovoru spolu komunikují a spolupracují. Miovský (2006) uvádí, že tazatel vytváří polostrukturovaný rozhovor pomocí okruhu otázek, které předkládá účastníkům rozhovoru, při čemž má možnost měnit jejich posloupnost dle svého uvážení. Dále autor uvádí, že během polostrukturovaného rozhovoru smí tazatel požádat účastníka o vysvětlení odpovědi, čímž si může ověřit, zda ji pochopil správně. Díky zmíněným postupům je tak možné získat optimálnější výtěžek z poskytovaného rozhovoru (Miovský, 2006).

Scénář rozhovoru je k nahlédnutí v příloze č. 2.

### 3.2. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl pro potřeby bakalářské práce tvořen speciálními pedagogy působícími na základních školách v Plzni a v Praze.

Výzkumný soubor byl vytvořen na základě vícestupňového náhodného výběru, kdy byly nejprve ze seznamu škol, který je dostupný online, náhodně vylosovány školy.



Následně bylo zjišťováno, zda na dané škole působí speciální pedagog a zda je ochoten odpovídat. Poté byl realizován rozhovor. Výzkumný soubor tvořilo nakonec po splnění podmínky saturace 7 komunikačních partnerů.

### **3.3 Realizace výzkumu**

Výzkum probíhal v období duben až červen 2018. Speciální pedagogové byli nejprve osloveni telefonicky a následně jim byl zaslán e-mail, ve kterém jim byly na vyžádání zaslány bližší informace o případné spolupráci a účasti na výzkumu pro potřeby bakalářské práce. Poté s jednotlivými účastníky byla sjednaná schůzka za účelem uskutečnění rozhovoru. Všechny rozhovory probíhaly v základní škole, na které působí coby speciální pedagogové. Před samotným začátkem rozhovoru byli všichni účastníci seznámeni s cílem výzkumu a jeho průběhem. Následně byli ujistěni o zachování důvěrnosti. Poté byli požádáni o svolení s nahráváním rozhovoru na diktafon kvůli následnému přepisování. Dále byli požádáni o podepsání informovaného souhlasu (vzor viz Příloha č. 3) s účastí na výzkumu. Délka rozhovoru se pohybovala v rozmezí 30 – 60 minut. Na závěr byla všem respondentům nabídnuta možnost zaslání výsledků výzkumu e-mailem. Zvukové záznamy pořízené diktafonem byly poté doslovně přepsány pro další práci s daty.

### **3.4 Analýza dat**

Získaná dataz nahrávek, byla nejprve přepsána do textové podoby, což Hendl (2016) nazývá transkripcí. Během tohoto procesu, byl obsah rozhovorů zbaven chyb ve větné skladbě, přebytečných či nedůležitých výrazů a jiných stylistických vad. Pro vyhodnocení získaných dat byla použita technika otevřeného kódování, která se dle Miovského (2006) stává prvotním procesem zpracování a kategorizování získaných dat. Švaříček (2007) uvádí, že při otevřeném kódování je text rozčleněn na jednotlivé úseky, kdy jsou jednotlivé segmenty textu nově pojmenovány a tyto nově označené fragmenty textu výzkumník dále zpracovává.

Výsledky výzkumu jsou prezentovány formou kategorizace dat v kapitole 4.

### **3.5 Etika výzkumu**

Dle Miovského (2006) by měl každý výzkumník respektovat soukromí účastníků výzkumu ve smyslu zachování jejich anonymity. Také by jim měl zajistit emoční a

psychické bezpečí. Všichni komunikační partneři byli před zapojením do výzkumu ubezpečeni, že v práci nebudou uvedena žádná data, která by mohla čtenářům napomoci při jejich identifikaci. Z toho důvodu jsou jednotlivý komunikační partneři označeni v práci pouze zkratkami KP. Dále byly ubezpečeny, že získané odpovědi budou použité výhradně pro účely tohoto výzkumu. Hendl (2016) říká, že dalším předpokladem pro zapojení do výzkumu je získání informovaného souhlasu od všech účastníků. Jak dále uvádí Hendl (2016), každý účastník má rovněž právo z výzkumu odstoupit, na což byli všichni komunikační partneři taktéž upozorněny.

## 4 Výsledky výzkumu

V této kapitole jsou uvedeny výsledky z rozhovorů s komunikačními partnery. Zjištěná data byla zakódována - vznikly tedy kódy a jednotlivé kategorie, které prezentují v následujících tabulkách.

**Tabulka 1: Identifikační údaje o komunikačních partnerech**

<b>komunikační partner</b>	<b>pohlaví</b>	<b>Věk</b>	<b>dosažené vzdělání</b>	<b>celková délka praxe na pozici SP</b>	<b>současný úvazek</b>
<b>A</b>	žena	46 let	VŠ (Mgr.)	9 let	0,5
<b>B</b>	žena	39 let	VŠ (Mgr.)	6 let	0,5
<b>C</b>	žena	42 let	VŠ (Mgr.)	5 let	1
<b>D</b>	žena	29 let	VŠ (Mgr.)	2 roky	1
<b>E</b>	žena	50 let	VŠ (Mgr.)	4 roky	0,5
<b>F</b>	žena	42 let	VŠ (Mgr.)	6 let	0,5
<b>G</b>	žena	45 let	VŠ (Mgr.)	7 let	1

*Zdroj: vlastní výzkum, 2018*

Tabulka 1 uvádí základní informace o komunikačních partnerech. Všichni komunikační partneři jsou ženského pohlaví a na pozici školního speciálního pedagoga pracují v rozmezí od 2 do 9 let. Čtyři komunikační partnerky na této pozici pracují na zkrácený pracovní úvazek, tři komunikační partnerky jsou na této pozici zaměstnány na celý úvazek. Všechny komunikační partnerky mají dokončené magisterské vzdělání.

**Tabulka 2: Kategorie 1 - vnímání vlastní pozice**

<b>komunikační partner</b>	<b>platný člen týmu</b>	<b>vítaná, přijímaná</b>	<b>přínosná</b>	<b>časově náročná</b>
<b>A</b>	X		X	X
<b>B</b>		X		X
<b>C</b>	X		X	
<b>D</b>	X	X	X	X
<b>E</b>		X		
<b>F</b>	X		X	X
<b>G</b>		X		X

*Zdroj: vlastní výzkum, 2018*

Tabulka 2 znázorňuje, jak KP vnímají svoji pozici školního speciálního pedagoga v pedagogickém týmu. Z tabulky je patrné, že všechny KP se shodly na tom, že se cítí jako platnými členy týmu. Vnímají svoji roli na základní škole jako přínosnou a ostatními kolegy se cítí přijaté. To dokládá výrok např. KP-C, která na otázku reagovala slovy: „*Určitě se považuji za platného člena týmu. Jsem přesvědčená o tom, že moje role je přínosem a to zejména při konzultacích ohledně vyplňování a vyhodnocování IVP, a dále při konzultacích ohledně žáků s obtížemi v učení.*“ KP-E uvedla: „*Kolegové mě přijali mezi sebe okamžitě, vnímám se jako platný a užitečný člen týmu.*“

KP se také shodují v tom, že je jejich práce velmi časově náročná a často se stává, že své služby poskytují i ve svém volnu.

**Tabulka 3: Kategorie 2 - vztah ostatních pracovníků**

komunikační partner	platný člen týmu	vítaná, přijímaná	partner	specialista	nadřizená	umím dělat zázraky
<b>A</b>	X			X		
<b>B</b>		X				
<b>C</b>				X	X	X
<b>D</b>	X	X	X	X		
<b>E</b>		X				
<b>F</b>	X		X			
<b>G</b>		X			X	

*Zdroj: vlastní výzkum, 2018*

V tabulce 3 je znázorněno, jak KP vnímají svoje působení coby školní speciální pedagog z pohledu svých kolegů/kolegyň. Na první pohled je patrné, že KP vnímají vztah svých kolegů ke své roli pozitivně. KP-A, C a D se cítí považovány za specialisty, což dokládá např. výrok KP-A, která na otázku odpověděla: „*Vysloveně pozitivně, mnozí o mé práci hovoří jako o pomoci, o ulehčení jejich práce, oceňují mnou poskytnuté speciální informace k žákům a práci s nimi.*“ KP-D a F se shodují na tom, že ostatní členové pedagogického týmu v nich vidí někoho, kdo jim poskytne jiný náhled na věc, ukáže jim směr a zároveň někoho s kým si o tom mohou otevřeně promluvit. KP-F uvedla: „*Kolegové mě vnímají jako oporu. Ví, že se na mě můžou obrátit, když potřebují a ví, že ta práce je na nás všech a ne jen na mě nebo na nich.*“ KP-C poznamenala: „*Od některých kolegyň jsem se doslechla, že o mně po škole mluví jako o specialiste, která jim dává rady a zkušenosti. Zároveň si ale někteří myslí, že jsem něco víc a vnímají mě postavenou výš, než jsou oni sami. Já sama se ale jako nadřizená necítím a neusiluji o to.*“ Zároveň mi tato KP sdělila, že má pocit, že si o ní někteří kolegové myslí, že dělá „*zázraky na počkání*“. Jako nadřizená se z pohledu ostatních pedagogických pracovníků cítí také KP-G, která na otázku odpověděla: „*Na této škole jsem prvním přijatým speciálním pedagogem a od začátku mám pocit, že mě kolegové*

*považují za svou nadřízenou z důvodu mého vedení jejich práce se žáky. Nepovažují to ale za negativní označení. Určitě se cítím v týmu vítaná.“*

**Tabulka 4 : Kategorie 3 - komunikace**

<b>komunikační partner</b>	<b>pravidelné setkávání v rámci porad</b>	<b>běžný denní kontakt</b>	<b>vyhledají mě v případě potřeby</b>
<b>A</b>	X		X
<b>B</b>		X	X
<b>C</b>	X		X
<b>D</b>	X		X
<b>E</b>		X	X
<b>F</b>		X	X
<b>G</b>	X	X	X

*Zdroj: vlastní výzkum, 2018*

Při pokládání otázky, jakým způsobem probíhá komunikace mezi speciálním pedagogem a ostatními pedagogickými pracovníky, se odpovědi vzájemně prolínaly. Jednotlivé KP považovaly způsob a frekvenci komunikace za různě dostačující. Např. KP-F odpověděla: *„My jsme se zpočátku scházeli pravidelně jednou za 14 dní, abychom probrali, co je třeba. Ale vzhledem k tomu, že spousta situací a problémů vyžaduje včasný, někdy i okamžitý zásah, tak jsme od toho upustili a řešíme to vlastně každý den, když se potkáme. Kolegové mě navíc najdou vždy, když potřebují.“*

Pravidelné setkávání v rámci porad uskutečňují čtyři KP. Všechny čtyři se ale shodují v tom, že tato frekvence není dostačující a proto jsou spolu v kontaktu i mimo tyto porady a to v případě potřeby, kdy se na ně obrátí pedagogové nebo spolu řeší problémy či nastalé situace v běžném denním kontaktu. K tomu se přiklání i zbylé KP. Kladné stránky pravidelných schůzek vidí KP v tom, že se dopředu na schůzku připraví, udělají si čas na ni přijít a prokonzultují vše, co je potřeba. Dle KP-G *„je tak menší pravděpodobnost, že někdo zapomene říct něco důležitého, což se občas stává při běžným kontaktu během dne.“*

**Tabulka 5: Kategorie 4 - subjekty spolupráce**

<b>komunikační partner</b>	<b>žáci</b>	<b>rodiče</b>	<b>učitelé</b>	<b>metodik prevence</b>	<b>ŠPZ</b>	<b>další instituce</b>
<b>A</b>	X		X		X	X
<b>B</b>	X	X	X		X	
<b>C</b>	X	X	X	X	X	
<b>D</b>	X		X		X	X
<b>E</b>	X		X	X	X	
<b>F</b>	X	X	X		X	X
<b>G</b>	X	X	X	X	X	

*Zdroj: vlastní výzkum, 2018*

Všechny KP se shodují na tom, že největší míra spolupráce patří žákům. Následně je nejvýraznější spolupráce s učiteli a školním poradenským zařízením. S pedagogicko-psychologickou poradnou probíhá komunikace především skrz dokumentaci (dotazník pro pedagogy před vyšetřením dítěte, zprávy z vyšetření, posudky k integraci). KP-B uvedla, že k nim do školy dochází pravidelně jednou měsíčně z PPP psychologka na konzultace, kdy se setkají i s třídním učitelem a rodiči. Míru této spolupráce si velmi chválí.

Dvě KP uvedly, že jejich škola spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem, neboť mají ve škole žáky s poruchou autistického spektra. KP uvedly, že pracovníci centra spolupracují s nimi a s učiteli při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a dochází do jejich školy pravidelně, aby v hodinách sledovali vývoj žáka, způsob jeho vzdělávání a také, aby poskytli konzultace učitelům.

Čtyři KP uvedly, že spolupracují s rodiči žáků. K tomu uvedla KP-B: „*Pokud by byla práce jen na škole, tak by to šlo hodně pomalu. Je třeba, aby dítě pravidelně pracovalo s rodiči doma, aby moje práce přinášela nějaké výsledky. Proto jsem v pravidelném kontaktu s rodiči těch žáků. Většinou stačí, když spolu komunikujeme přes telefon nebo jim pošlu e-mailem, případně po dítěti, co je třeba s ním doma dělat.*“

KP-C, E a G spolupracují ještě se školním metodikem prevence, který působí na školách, ve kterých pracují.

Do kolonky „další instituce“ byla zahrnuta spolupráce s lékaři, Střediskem výchovné péče (dále SVP) a Orgánem sociálně právní ochrany dětí (dále OSPOD). KP-A má zkušenost se spoluprací s OSPOD, kdy byla nucena tuto instituci kontaktovat s podezřením na zanedbávání péče dítěte – „*Měla jsem tady holčičku, která se při hodinách snažila, byla šikovná, ale domácí příprava byla hodně špatná. Často nenosila domácí úkoly vůbec, zapomínala pomůcky, občas některý den v týdnu nepřišla do školy. Tak jsme si pozvali rodiče, se kterými jsme to konzultovali a apelovali na ně, aby se zaměřili na tu domácí přípravu. Nic se ale nedělo, tak jsme to oznámili sociálce.*“ O zkušenosti se spoluprací s lékaři a SVP je napsáno více pod následující tabulkou, ve které jsou znázorněny problémy či rizika práce školního speciálního pedagoga. Negativní zkušenost s těmito institucemi mají některé KP, což je právě v následující tabulce znázorněno.

**Tabulka 6: Kategorie 5 - problémové oblasti**

komunikační partner	velké nároky na administrativu	málo času na přímou práci	špatná spolupráce (komunikace) s rodiči	špatná spolupráce s ostatními subjekty	nedostatečný přehled pedagogů v problematice
<b>A</b>	X	X		X	
<b>B</b>	X	X			X
<b>C</b>	X	X	X		
<b>D</b>	X	X		X	
<b>E</b>	X	X			
<b>F</b>	X	X	X	X	
<b>G</b>	X	X			

*Zdroj: vlastní výzkum, 2018*

V tabulce 6 jsou znázorněny všechny zmíněné problémy a rizika, se kterými se oslovené KP potýkají. Nejvýraznějším problémem jsou stále větší nároky na administrativu, kvůli kterým zbývá málo času na přímou práci s dětmi. Na druhou stranu ale KP uvádí, že zmíněná administrativa slouží k dobré věci, takže ji vnímají sice jako časově velmi náročnou, ale užitečnou. Dalším zmíněným problémem, který je



v tabulce zaznamenán, je špatná spolupráce či komunikace s rodiči. K tomu se vyjádřila následovně KP-B: „S rodiči jsem třeba řešila to, že podepsali individuální vzdělávací plán, ale když pak nastal nějaký problém, tak si šli stěžovat do PPP a nás jako školu úplně vynechali. Pak jsem musela řešit konflikt s poradnou, kde jsem vysvětlovala, že rodiče byli s IVP řádně seznámeni a srozuměni a že vlastně se dozvídám až od nich, že se něco děje.“ Jiná KP ke spolupráci s rodiči uvedla, že se často setkává s tím, že rodiče nechtějí přijmout fakt, že jejich syn/dcera má nějaký problém. To potom vede k tomu, že se nechtějí podílet na krocích, které by vedly ke zmírnění nebo odstranění daného problému. Tím pádem dochází k tomu, že se celý proces často vleče déle než by bylo nutné, pokud by rodiče přispěli svou pomocí.

Jako další překážku v práci uvedla KP-B nedostatečný přehled pedagogů v dané problematice. Konkrétně o tom hovoří KP následovně: „Na naší škole je stále většina starších pedagogů, u kterých narážím na to, že vlastně nechtějí přijmout nějaké novinky, nechtějí se posouvat dál a uznat, že by šlo něco dělat jinak, lépe. Oni si jedou v té své zajeté koleji už třeba 30 let a vlastně ani nechtějí vědět, co je nového.“

Další komplikaci při práci školního speciálního pedagoga uvádějí KP špatnou spolupráci s některými dalšími subjekty. Jedná se např. o vytíženost pedagogicko-psychologických poraden, kde jsou velmi dlouhé objednávací lhůty. KP-F se k tomu vyjadřuje takto: „My jsme třeba vytipovali chlapčeka už začátkem školního roku, ale poradna ho objednala až na polovinu ledna. Zpráva z vyšetření nám přišla až za dva měsíce, takže už pak nezbyvá moc času na nějakou práci s ním.“ Zároveň ale KP-F zmínila, že s poradnou jako takovou mají dobré zkušenosti, problém je pouze ten, že jejich kapacita na takové množství dětí, které k nim chodí, nestačí.

Ke stejnému bodu uvedla KP-A jako problém komunikaci s odbornými lékaři, konkrétně s psychiatry: „Specialisté, jako například psychiatři nejsou většinou vůbec ochotní sdělovat, jak s dítětem pracují.“ Škola se potom, dle KP, snaží získat informace od rodičů dítěte, aby dostali co nejvíce informací, které jsou pro ně důležité ke správně zvolenému způsobu práce s dítětem.

KP-D považuje spolupráci se SVP vyloženě jako nedostatečnou. Uvádí k tomu více následovně: „Ve středisku byl z naší školy na diagnostickém pobytu jeden chlapec. Ale my jsme po jeho skončení nedostali žádnou zprávu, protože tu dali jeho rodičům a k nám se už nedostala. Takže my jsme se vlastně nedozvěděli nic o jeho problému, o

*nějakém jeho vývoji nebo něco o tom, co můžeme očekávat a jak s ním máme pracovat. S rodiči jsme se nakonec nějak domluvili a od nich se něco dozvěděli.“*

**Tabulka 7: Kategorie 6 – vyžádané činnosti od kolegů**

<b>komunikační partner</b>	<b>náslechy ve třídě</b>	<b>potřeba konzultace s rodiči</b>	<b>při řešení konfliktních situací</b>	<b>konzultace IVP, PLPP</b>
<b>A</b>			X	X
<b>B</b>	X	X	X	
<b>C</b>		X		X
<b>D</b>	X			X
<b>E</b>			X	X
<b>F</b>		X	X	X
<b>G</b>	X	X		X

*Zdroj: vlastní výzkum, 2018*

Nejvíce zmiňovanou činností, se kterou se na KP obrazení kolegyně, je potřeba konzultovat IVP nebo PLPP. Setkává se s tím šest ze sedmi KP. Dle jedné z nich se tak děje *„v průběhu roku několikrát a není výjimkou, že se na mě obrací kolegyně opakovaně u stejného žáka.“* Jiná KP k tomu dodává: *„oni se potřebují ujistit, že pracují s tím dítětem opravdu podle IVP, někdy chtějí něco dovysvětlit, poradit různé metody a postupy.“*

Dále se KP-B, D a G setkávají s tím, že si kolegyně sami vyžádají jejich přítomnost ve třídě. Chtějí, aby viděly, jak probíhá výuka, jak konkrétně s dětmi pracují a následně požadují zhodnocení této práce a popřípadě radu, co změnit, jaké aktivity začlenit do výuky apod. KP-D odpověděla: *„Tyhle moje návštěvy v hodině se na škole už celkem rozkřikly, takže se na mě obrací i jiné kolegyně, než které to byly na začátku. Jde jim hlavně o ujištění, že něco nedělají vyloženě špatně. Vlastně si tím říkají o pomoc, podporu, což je hrozně sympatické.“*

V tabulce je dále uvedeno, že se pedagogové na KP obrazení, pokud je třeba kontaktovat rodiče žáků. Shodují se na tom, že se na ně nejčastěji obrazení, když chtějí jejich přítomnost u výchovných pohovorů s rodiči. Dalším důvodem bývá jednání

s rodiči o psychologickém vyšetření ve ŠPZ. KP-F k tomu dodává, že: „Kolegové vědí o tom, že pracuji s rodiči, takže pokud s nimi potřebuji něco ohledně nějakého dítěte probrat, jdou rovnou za mnou a společně domluvíme termín schůzky a připravíme se na ni.“ KP-C k tomu uvedla: *Ono to vyplývá z mojí náplně práce. Já s těmi rodiči komunikuji, takže je logické, že se na mě obrátí kolegové, abych s nimi něco probrala. Často bývají i oni přítomní těmto schůzkám.*“

Často se KP setkávají s tím, že se na ně obrátí kolegové v případě nějakého konfliktu. Jsou přizváni jako třetí strana, která poskytne náhled na situaci, zhodnotí ji a pomůže s jejím řešením. Jak ale uvedla KP-B, netýká se to pouze konfliktů, do kterých jsou zainteresováni žáci, kteří jsou v její péči.

**Tabulka 8: Kategorie 7 - náplň práce**

<b>komunikační partner</b>	<b>depistáž</b>	<b>diagnostika</b>	<b>intervence</b>	<b>prevence</b>	<b>administrativní činnosti</b>	<b>metodická podpora pedagogů</b>
<b>A</b>		X	X	X	X	
<b>B</b>	X	X	X		X	X
<b>C</b>	X	X	X		X	
<b>D</b>	X	X	X	X	X	X
<b>E</b>		X	X		X	
<b>F</b>	X	X	X	X	X	
<b>G</b>		X	X		X	X

*Zdroj: vlastní výzkum, 2018*

Jako první činnost uvedená v této tabulce je depistáž, které se věnují čtyři oslovené KP. Všechny provádí depistáž již u zápisů dětí do 1. ročníků, kdy zjišťují školní připravenost dětí.

Další zmíněnou činností byla diagnostika. Té se, dle KP, věnují výrazně víc na začátku školního roku, kdy probíhá u žáků vyhodnocování IVP za uplynulý školní rok. Věnují se poznávání nových žáků, aby bylo možné stanovit potřebná podpurná opatření a vytvořeny nové IVP. V průběhu roku potom dochází k vyhodnocování PLPP, úpravě

IVP nebo k pozorování žáků v hodinách (např. v případě školní neúspěšnosti a selhávání).

V rámci intervence KP uváděly např. vyhodnocování dodržování pravidel žáků, jejich práci v hodinách, doučování a nápravnou péči např. v oblasti sluchové diferenciaci, procvičování vyjmenovaných slov. V oblasti intervence KP dále uváděly, že rodičům poskytují poradenství, které se týká např. psychických problémů žáka, dále poskytují konzultace ohledně kariérního poradenství. S ostatními pracovníky vedou metodické konzultace konkrétních žáků. Všechny oslovené KP poskytují intervenci také formou reedukace v jednotlivých oblastech (např. logopedie, kognitivních schopností, matematických a čtenářských dovedností a jiné).

KP, které se věnují preventivním aktivitám, zmiňovaly např. individuální konzultace s rodiči žáků týkající se domácí přípravy žáků v průběhu roku, schůzky s asistenty pedagoga a pracovníky ŠPZ, kdy byly konzultovány výchovné a výukové problémy žáků. Se žáky konzultují vhodné chování v třídním kolektivu, s asistenty pedagoga a učitelem domlouvají pravidla spolupráce a komunikace. V rámci preventivních aktivit probíhají schůzky s učiteli, během kterých se konzultují vhodné metody a formy práce se žáky. KP-F zmínila v rámci preventivních aktivit organizaci práce při vyučování (zařazení relaxačních technik, nastavení systému samostatných prací). V rámci prevence dle KP-A probíhají také metodické konzultace s pracovníkem ŠPZ týkající se kontroly a hodnocení PLPP a IVP. KP-A ve zmíněných preventivních aktivitách dále uvedla ještě např. přednášku týkající se nové legislativy.

KP-B a D uvedly, že poskytují metodickou podporu pedagogům. Nabízejí jim konzultace, organizují metodická setkání pro asistenty pedagoga, jsou schopné jim půjčit odbornou literaturu. KP-B k tomu uvedla: „*Některé mé kolegyně si už navykly za mnou chodit pravidelně a půjčovat si knihy a dokonce mi i kolikrát sami řekli o nějaké nové knize, na kterou narazily a líbila se jim nebo třeba i o nějakém semináři. Takže kolikrát si vlastně vzájemně i vyměníme zkušenosti.*“

Vedle všech zmíněných diagnostických a intervenčních činností dominují stejnou měrou ještě administrativní úkony, které do své náplně práce uvedly také všechny oslovené KP. Dokumenty, které mapují činnosti školního speciálního pedagoga, nejsou jednotné. KP zmínily např. formulář o záznamu konzultace s rodiči, formulář o záznamu konzultace s pedagogy, formulář o záznamu z vedení krizové intervence, formulář o vedení práce se třídou.

**Tabulka 9: Kategorie 8 - činnosti nesouvisející s pozicí**

<b>komunikační partner</b>	<b>ano</b>	<b>ne</b>
<b>A</b>		X
<b>B</b>		X
<b>C</b>		X
<b>D</b>	X	
<b>E</b>		X
<b>F</b>		X
<b>G</b>		X

*Zdroj: vlastní výzkum, 2018*

V tabulce 9 je zaznamenáno, zda se KP setkávají s tím, že by měly dělat něco nad rámec své náplně práce. Je zde vidět, že všechny KP, s výjimkou jedné, se nedostávají do situací, kdy by po nich bylo požadováno něco, co nespadá do jejich kompetencí či se neshodovalo s náplní práce. Pouze KP-D uvedla: „*Čas od času jsem požádána, abych dělala dozor na chodbě o přestávce, nebo jsem měla třeba vyplnit nějaké papíry, které se netýkaly mé práce. Ale to byla výjimka, protože nebyla přítomná kolegyně, která to má na starost.*“

**Tabulka 10: Kategorie 9 - cílová skupina**

komunikační partner	žáci se SPU	žáci s poruchou chování	žáci s poruchou autistického spektra	žáci s ADD a ADHD
<b>A</b>	X	X		
<b>B</b>	X			X
<b>C</b>	X	X	X	
<b>D</b>	X			X
<b>E</b>	X	X		X
<b>F</b>	X	X		
<b>G</b>	X			X

*Zdroj: vlastní výzkum, 2018*

Nejobsáhlejší cílovou skupinou žáků se ukázali být žáci se specifickými poruchami učení, na čemž se shodly všechny oslovené KP. Druhou významnou skupinu tvoří žáci s poruchou chování a žáci s ADD a ADHD. Jen jedna KP má v péči žáka s poruchou autistického spektra. Na doplňující otázku, zda se jedná o žáky 1. nebo i 2. stupně se KP vyjádřily, že všichni žáci jsou převážně z 1. stupně. Pouze výjimečně jim v péči zůstanou žáci i na 2. stupni.

**Tabulka 11: Kategorie 10 - děti nespádající do cílové skupiny**

<b>komunikační partner</b>	<b>ano</b>	<b>ne</b>
<b>A</b>		X
<b>B</b>	X	
<b>C</b>		X
<b>D</b>		X
<b>E</b>		X
<b>F</b>		X
<b>G</b>		X

*Zdroj: vlastní výzkum, 2018*

V tabulce 11 je vidět, že s výjimkou jedné KP se oslovení speciální pedagogové nesetkali s tím, že by se jim do péče dostal žák/žákyně, kteří nespádají do jejich cílové skupiny.

**Tabulka 12: Kategorie 11 - formy práce**

komunikační partner	individuální	skupinová	práce s rodinou
<b>A</b>	X	X	
<b>B</b>	X	X	X
<b>C</b>		X	X
<b>D</b>		X	
<b>E</b>		X	
<b>F</b>	X	X	X
<b>G</b>		X	X

Zdroj: vlastní výzkum, 2018

Všechny oslovené KP využívají při své práci skupinové aktivity. Všechny se také shodují na tom, že individuální práce s dětmi je časově náročná, přesto se tři oslovené KP věnují i této formě. KP-C k tomu uvádí: „*Samozřejmě bych byla ráda, kdybych s některými žáky mohla pracovat individuálně, ale prostě to není v mých silách. To bych musela pracovat každý den minimálně do 17 hod., abych je všechny stihla, a to prostě není reálné.*“ KP-E k tomu dodává: „*Zkoušeli jsme zavést nultou hodinu, ale ty děti nebyly schopné něco udělat, tak jsme od toho upustili. No a během dne už na to není čas vůbec.*“ KP-A, která využívá ve své praxi individuální přístup, k tomu uvedla, že se jedná spíše o výjimečné situace, kdy si to vyžaduje aktuální situace. KP-B využívá nahodilých možností, kdy např. odpadne poslední hodina nebo má žák v hodině suplujícího učitele a může si dovolit ho vzít z hodiny. KP-F si pro individuální práci se žáky vyhradila 1,5 hodiny 2x v týdnu. Dodává k tomu: „*Musím to s nimi ale dopředu naplánovat, protože potřebuju, aby byly připravený a hlavně ochotný pracovat odpoledne, kdy ostatní už nemusí dělat nic a jdou domů.*“

S rodiči pracují 4 KP, což vyšlo najevo už z předchozích otázek. Tuto práci si schválí KP-G, která řekla následující: „*Je to fajn, protože se sházíme pravidelně a společně hodnotíme odvedenou práci, kterou dělali rodiče s dětmi doma, ukazuju jim, co konkrétně od nich očekávám, aby byly nějaké výsledky, a domlouváme se na dalším postupu doma.*“ KP-C si práci s rodiči také chválí, ale stala se jí situace, kdy se rodiče



snažili na společných setkání, ale doma nedělali domluvené činnosti. Tuto práci byla díky tomu nucena ukončit. KP-B doplňuje: „*Je dobře, když i to dítě vidí, že nám všem jde o to samé.*“

## 5 Diskuze

Téma bakalářské práce Role speciálního pedagoga na základní škole mě z nabízených témat oslovilo nejvíce a na její zpracování jsem se těšila. Když jsem ale začala hledat základní školy, na kterých působí speciální pedagog, narazila jsem v několika případech, že na svých webových stránkách mají uvedenou pozici školního speciálního pedagoga, ale po kontaktování školy, jsem zjistila, že informace z webu nejsou aktualizované a uvedený speciální pedagog na škole zaměstnán není. Dalším problémem, se kterým jsem se setkala, byla neochota oslovených speciálních pedagogů s účastí podílet se na výzkumu. V jednom případě jsem dokonce i přes předem domluvenou schůzku rozhovor se speciální pedagožkou neuskutečnila, protože mě odmítla z důvodu neočekávaného problému ve škole. I přes mou opakovanou snahu se s ní znovu spojit, se nepovedlo rozhovor uskutečnit, neboť přestala na mé e-maily reagovat.

Jak je patrné z výzkumných otázek, v předkládané práci jsem se snažila zjistit pozici školního speciálního pedagoga v pedagogickém týmu, nahlédnout do jeho činností a zjistit s jakou cílovou skupinou pracuje. K tomu mi posloužil předem připravený scénář rozhovoru, který se skládal ze 12 otázek. Při vyhodnocování otázek mě napadlo, že by bylo zajímavé provést rozhovor také s řediteli škol, které na své škole mají zřízenou pozici školního speciálního pedagoga. Dle mého názoru by bylo zajímavé zjistit, jak vnímají pozici a roli školního speciálního pedagoga na jejich škole, zda jsou spokojeni s jeho profesí, jaké mají od speciálních pedagogů očekávání a zda jsou naplňována. Myslím, že by bylo vhodné toto v budoucnu dále rozpracovat.

Výzkumný vzorek se skládal celkem ze sedmi komunikačních partnerů – žen. Všechny oslovené KP mají vysokoškolské vzdělání. Tři z nich pracují na pozici školního speciálního pedagoga na celý úvazek, čtyři KP na poloviční. Délka praxe na pozici školního speciálního pedagoga se pohybovala v rozmezí od 2 do 9 let.

### ***První výzkumná otázka***

*Jaká je pozice speciálního pedagoga v pedagogickém týmu?*

Oslovení speciální pedagogové shodně vnímají svoje působení ve škole kladně, svoji práci považují za přínosnou jak pro žáky, tak i pro ostatní kolegy, kteří se na ně mohou obracet v případě potřeby. Sami jsou schopni jim nabídnout své služby, ať už se

jedná o poskytnutí odborného materiálu ke studiu, podporu při plnění IVP, nabídnout jim pomůcky do vyučování, pomoc jim zorganizovat výuku či jim poskytnout jistou formu „supervize“ apod. Dle získaných informací, hodnotí školní speciální pedagogové svoji roli celkově pozitivně. Shodují se v tom, že je baví hlavně přímá práce s dětmi. K tomu ale dodávají, že je to něco za něco a často zůstávají v práci i po skončení jejich pracovní doby.

Na vnímání pozice školního speciálního pedagoga pracovníky školy má určitou roli přístup vedení školy a důvody ke zřízení této pozice, což zmiňují autorky Kucharská et al. (2013). V současné době ředitelé škol spíše chtějí mít pozici školního speciálního pedagoga zřízenou a mají ucelenou představu o činnostech, které by měl školní speciální pedagog vykonávat. Oslovené KP k tomuto tématu vypovídaly, že je vždy lepší, když se ředitel a speciální pedagog před samotným nástupem do školy sejdou a popovídají si o vzájemných očekáváních a o tom, co může speciální pedagog nabídnout.

Kucharská et al. (2013) ve své publikaci uvádí, že jedním z očekávání pedagogů je rovnoprávný vztah dvou kompetentních odborníků. S tím se ztotožňuje odpověď dvou KP, které se cítí být ostatními kolegy považovány za partnery a toto postavení vítají. I dle mého názoru je důležité, aby školní speciální pedagog nepřevyšoval ostatní členy pedagogického týmu, ale aby jejich vztah byl rovnoprávný a zároveň se doplňující. Jsem toho názoru, že i speciální pedagog se může ledač od svých kolegů naučit a díky tomu může jejich společná práce přinášet očekávané výsledky.

Setkala jsem se s překvapující odpovědí jedné z KP, která se vyjádřila, že se občas setká s tím, že se od ní čekají tzv. „*zázraky na počkání*“. Až do té doby, než jsem tuto odpověď slyšela, mě nenapadlo, že by si někdo mohl myslet, že práce speciálního pedagoga něco takového umí. Z omylu mě ale vyvedly opět autorky Kucharská et al. (2013), které toto ve své publikaci potvrzují následujícím výrokem: „*jako **nereálná či neadekvátní očekávání** můžeme zmínit očekávání na rychlé posuny v práci se žáky (specialista jako Rychloopravář)*.“

Osobně by mě zajímalo, jak by se cítil školní speciální pedagog ve škole, kde by ředitel ani ostatní pedagogové nebyli přesvědčeni o tom, že školního speciálního pedagoga chtějí mít zaměstnaného. Jak by asi probíhala jejich vzájemná spolupráce, s jakými problémy by se musel potýkat a čemu všemu by při práci čelil? Naštěstí toto oslovené KP nemusely řešit.

## ***Druhá výzkumná otázka***

*Jaké konkrétní činnosti vykonává speciální pedagog na základní škole?*

Když jsem pokládala KP otázku týkající se náplně práce, setkala jsem se s tím, že mi vyjmenovali činnosti přesně tak, jak je stanovuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Několik KP mi doslovně odpovědělo, že provádí činnosti „*depistážní a diagnostické, preventivní, metodické a intervenční*“. Znělo to naučeně jako básnička. Předpokládala jsem, že se odpovědi budou shodovat, ale myslela jsem si, že je KP zmíní rovnou více konkrétně. Bylo třeba se jich tedy doptávat a pátrat po detailech, do kterých se ne všem osloveným KP chtělo.

Z rozhovorů vyplynulo, že nejčastější náplní práce KP je reedukace žáků se specifickými poruchami učení, kterou provádí na základě posudku z pedagogicko-psychologické poradny. Ty se většinou konají skupinově a to hlavně z časových důvodů. V tomto ohledu se KP shodly na tom, že individuální práce s dětmi je časově náročná a není v silách všech oslovených ji provádět. Skupinová reedukace s sebou však přináší také řadu výhod, např. zdravou soutěživost mezi dětmi. KP uvádí, že pro práci s dětmi vytváří malé skupinky s počtem 2 až 4 žáků. Z tohoto vyplývá, že si jsou vědomi, že skupinu nemohou přeplnit, aby nedocházelo k tomu, že neprocvičují to, co by měli, jak ve své publikaci zmiňuje Knotová a kol. (2014). Kucharská et al. k tomu dodávají, že je třeba skupinovou práci volit s ohledem na cíle, nálehavost, časovou náročnost, organizační zajištění a velikost skupiny. Přesto tři ze sedmi oslovených speciálních pedagogů pracují se žáky také individuálně, avšak jedná se spíše o nahodilé situace, kdy to umožňuje rozvrh nebo je třeba řešit daný problém se žákem okamžitě. Pouze jedna z KP si na individuální práci s dětmi vyhradila čas 2x v týdnu.

Z rozhovorů dále vyplynulo, že speciální pedagog získává z pedagogicko-psychologických poraden nebo speciálně pedagogických center podklady z vyšetření a následně seznamuje učitele s jejich náležitostmi. Na základě toho pak vytváří učitelé individuální vzdělávací plány a právě speciální pedagogové jsou jim při tom nápomocni. Stejně tak jim v průběhu roku pomáhají s plněním těchto plánů a poskytují jim např. vhodné pomůcky pro práci s dětmi v hodinách. Dle KP se na ně ohledně individuálních vzdělávacích plánů obrací pedagogové poměrně často. S tím souvisí také další činnost speciálních pedagogů a to jejich účast na hodinách, kterou si u nich vyžádají sami učitelé, jak je zaznamenáno v tabulce č. 7.

Čtyři z oslovených speciálních pedagogů uvedli, že na začátku školního roku provádí depistážní činnosti. Těm se věnují také u zápisů do první třídy, což vidí jak oni, tak i škola jako přínosnou aktivitu. S tím souhlasí i Mertin, Krejčová et al. (2013), kteří ve své publikaci píší, že neméně důležitým přínosem pro školu je fakt, že speciální pedagog pomáhá při zápisech dětí do prvních tříd a organizuje pro ně adaptační kurzy. Po diskuzi s jednou z KP na toto téma, vidím i já velký přínos pro školu a pro budoucí žáky, pokud je při zápisu přítomen speciální pedagog, neboť je velmi důležité včas podchytit problém a nastavit vhodnou speciálně pedagogickou péči. K tomu bych ještě dodala, že dle mého názoru je toto důležité i pro rodiče žáků, kteří mají do nástupu povinné školní docházky čas zpracovat informaci o tom, že právě jejich dítě bude potřebovat nějakou formu podpory či péče.

Během své práce se KP setkávají s řadou překážek, které jim brání v plynulém chodu poskytované služby. Asi nejvýznamnější překážkou je pro oslovené školní speciální pedagogy nedostatek času na přímou práci se žáky. Časová dotace speciálních pedagogů je totiž rozdělena na základě poptávky ze strany školy. Z toho důvodu je důležité, aby úvazek školních speciálních pedagogů nebyl nižší než poloviční. Toto doporučuje také Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (2005): „*Předpokládá se, že rozsah činnosti těchto odborníků by neměl klesnout pod 0,5 úvazku, protože pak by úloha školního psychologa/speciálního pedagoga ztratila svoji funkčnost pro činnost školy jako systému.*“ KP k tomu ještě dodávají, že jim výrazně brání stále se zvyšující nároky na administrativu.

### ***Třetí výzkumná otázka***

*Se kterou cílovou skupinou pracuje speciální pedagog na základní škole?*

Z výzkumu vyplynulo, že nejobsáhlejší cílovou skupinou, se kterou školní speciální pedagog pracuje, jsou žáci se specifickými poruchami učení. Při práci s těmito žáky volí speciální pedagogové vhodnou formu reedukace. KP se shodují v tom, že neexistuje jednotný systém vzdělávání těchto dětí, že je třeba volit individualitu dítěte se SPU a podle toho volit vhodné metody. S tím souhlasí výrok Bartoňové (2005), která říká, že je třeba při reedukaci nutně respektovat určité zásady, zvláštnosti dítěte, jeho schopnost koncentrace, motivaci k práci a také podporu ze strany rodiny. Některé KP uvedly, že tyto žáky tzv. „doučují“. Jedná se tak v případech, kdy mají žáci látku v hodině probranou, ale v důsledku svých potíží ji dostatečně nezvládli.

Další skupinu žáků, spadající do cílové skupiny oslovených speciálních pedagogů tvoří žáci s ADD a ADHD. Při práci s těmito žáky se oslovené KP zaměřují hlavně na práci v hodinách. S vyučujícími se domlouvají a volí vhodné metody a postupy, mezi které patří např. hodnocení práce, úprava prostředí školní třídy, častější zařazování odpočinkových aktivit. Dvě oslovené KP mající v péči děti s ADHD se zmínily o tom, že se společně s pedagogicko-psychologickou poradnou podílely na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. KP, které pracují s těmito žáky, se shodují na tom, že je zde velmi důležitá spolupráce s rodiči. S tím souhlasí také Zelinková (2003), která ve své publikaci zmiňuje, že je důležité, aby rodiče svým dětem zajistili pravidelný denní režim, který zahrnuje dostatek spánku, zdravou stravu a pravidelnou přípravu na vyučování v klidném prostředí. Autorka také zmiňuje, že je vhodné, aby se děti s ADHD věnovaly nějaké zájmové činnosti, ve které bude zažívat úspěch a naváže jiné nové sociální kontakty. To koresponduje s Matějčkovou základním pedagogickým pravidlem, které zní: *„Zaříditi věci tak, aby je dítě udělalo dobře a my je za to mohli pochválit, nepřipustit však, aby udělalo něco špatně a my je měli za to trestat. Trest pouze zastavuje – odměna buduje!“* (Matějček, 2001, s. 57) Také v zahraniční literatuře se dočteme, že je důležité, aby dítě zažilo úspěch. Např. autorka Rief (2016) píše, že je obzvlášť důležité zažít úspěch ve škole, což vede k budování sebeúcty a sebevědomí.

Třetí významnou skupinou žáků, se kterými pracují oslovení školní speciální pedagogové, jsou žáci s poruchou chování. Při práci s těmito dětmi se zaměřují především na stanovení hranic a pravidel v třídním kolektivu. Jedna KP se inspirovala u své kolegyně z jiné školy a po jejím vzoru společně s třídní učitelkou ušily do třídy teepee, kam si v případě potřeby můžou žáci vlézt a uklidnit se. Tento nápad se mně osobně velmi líbí a to z osobních zkušeností. Z předchozího zaměstnání v Dětském diagnostickém ústavu se nám při práci s dětmi, které měly diagnostikovanou poruchu chování, osvědčilo vytyčení jejich vlastního prostoru, který mohly využívat k uklidnění, srovnání se. Jsem přesvědčená o tom, že nějaké takové místo by bylo vhodné mít i pro děti bez poruch chování.

Nejméně zastoupenou skupinou žáků jsou žáci s poruchou autistického spektra, se kterou má zkušenost pouze jedna KP. Její zkušenost však není velká. KP má v péči holčičku s poruchou autistického spektra teprve od začátku školního roku a jak sama říká *„učí se za pochodu“*. Dle sdělených informací byla důležitá spolupráce s rodinou holčičky, kdy se společně domlouvali na úpravě školního prostředí, zaměřovali se na

osobní pracovní prostor, volili vhodné metody práce a zjišťovali, co se jim osvědčilo při práci s holčičkou v domácím prostředí. Tyto informace se shodují s principy strukturovaného učení, o kterém hovoří např. Žampachová, Čadilová a kol. (2012). Autorky ve své publikaci hovoří o strukturovaném učení, mezi jehož principy patří individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace.

## 6 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo popsat roli speciálního pedagoga na základní škole.

Z výzkumu je zřejmé, že role speciálního pedagoga je v pedagogickém týmu důležitá. Ostatní členové pedagogického týmu v něm mají oporu a považují ho za odborníka, díky kterému je práce s dětmi posunuta na vyšší úroveň. Přestože ostatní členové pedagogického týmu chtějí po speciálním pedagogovi občas zázraky, cítí se v týmu dobře. Stejně tak od ostatních pracovníků cítí, že je mezi nimi vítaný a důležitý.

Dle získaných informací se činnosti, které speciální pedagog dělá v každodenním životě, opravdu shodují s náplní práce dle zmíněné vyhlášky. Mezi nejčastější činnosti, které speciální pedagogové vykonávají, patří diagnostické a intervenční. Dodávají ale, že velkou část práce jim zabírá stále se zvyšující administrativa, kterou považují za jednu z největších překážek při práci. Největší překážkou v práci je dle oslovených speciálních pedagogů nedostatek času na přímou práci s dětmi. Další více zmiňovanou činností byla depistáž, které se oslovené komunikační partnerky věnují v rámci zápisů do prvních tříd a na začátku školního roku. Oproti tomu se preventivním aktivitám věnuje méně jak polovina oslovených speciálních pedagogů. Oslovení speciální pedagogové nejčastěji pracují s dětmi se specifickými poruchami učení, s poruchami chování a s dětmi s ADD a ADHD.

Vzhledem k tomu, že pozice speciálního pedagoga na školách je v současné době v souvislosti s inkluzí chtěná, chtěla jsem zjistit, jak probíhá jejich činnost v reálném životě a zda se náplň práce a cílová skupina shoduje s představami a s odbornou literaturou.

Závěrem bych chtěla říct, že považuji za významné a důležité, že se speciální pedagogové cítí v týmu dobře, jelikož je to dle mého jeden z předpokladů k tomu, aby odváděli tuto náročnou práci kvalitně.



## 7 Seznam použité literatury

1. AUGER, M., BOUCHARLAT, CH., 2005. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.
2. BARTOŇOVÁ, M., 2005. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-3613-3.
3. FONTANA, D., 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 4. vydání. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-262-0741-2.
4. HÁJKOVÁ, V., ŠMEJKALOVÁ, H., 2003. *Školní speciální pedagog na základní škole*. Praha: IPPP, 2003. 40 s.
5. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.
6. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vydání. Praha: Portál, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
7. HLAĎO, P., 2012. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj. ISBN 978-80-7302-164-1.
8. JANSKÝ, P., 2004. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1114-7.
9. JEDLIČKA, R., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-5447-5.
10. KENDÍKOVÁ, J., VOSMIK, M., 2016. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-36-7.
11. KNOTOVÁ, D. a kol., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2.
12. KOHOUTEK, R., 2000. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM. 263 s. ISBN 80-7204-156-8.
13. KOVÁŘOVÁ, R., JANKŮ, K., 2008. *Postavení a kompetence speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole*. 2. vyd., Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-548-5.

14. KUCHARSKÁ, A., 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
15. KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., ed. 2014. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-035-0.
16. LAZAROVÁ, B., 2014. *Školní psycholog*. In: KNOTOVÁ, D. et al. *Školní poradenství*. Praha: Grada. 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2.
17. MATĚJČEK, Z., 2001. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: H&H. 147 s. ISBN 80-86022-92-7.
18. MERTIN, V., KREJČOVÁ, L., 2013. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7478-356-2.
19. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
20. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
21. NOVOSAD, L., 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál. 269 s. ISBN 978-80-7367-509-7.
22. OPATŘILOVÁ, D., 2005. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3819-5.
23. 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.
24. RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.
25. RIEF, S. F., 2016. *How to reach & teach children & teens with ADD/ADHD: practical techniques, strategies, and interventions*. Third edition. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-1118937785.
26. SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. 162 s. ISBN 978-80-271-0095-8.

27. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I., 2008. *Základy pedagogiky*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha. ISBN 978-80-7080-690-6.
28. ŠVARŤÍČEK, R. a kol. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
29. TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H., 2010. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 2. vyd. Praha: IPPP ČR. 48 s. ISBN 978-80-86856-66-7.
30. VACKOVÁ, M., ONDRÁČKOVÁ, L., 2014. *Školní metodik prevence*. In: KNOTOVÁ, D. et al. *Školní poradenství*. Praha: Grada. 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2.
31. VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
32. VÁGNEROVÁ, M., 2011. *Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy v chování: problémy v chování mohou mít různé příčiny i různá řešení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-763- 5.
33. VÍTKOVÁ, M., ed. 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
34. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, 2005. [online]. [cit. 2019-03-07]. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 20, s. 490-502. ISSN: 1211-1244. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4618>
35. Vyhláška č. 197/2016 Sb., 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, 2016. [online]. [cit. 2019-10-13]. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 74. s. 3074-3101. ISSN: 1211-1244. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=52838>
36. Zákon č. 82/2015 Sb. kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony, 2015. [online]. [cit. 2019-03-

- 09]. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 37, s. 1384-1398. ISSN: 1211-1244: Dostupné z:  
<https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=28806>
37. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004. [online]. [cit. 2019-03-09]. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 190, s. 10333-10345 . ISSN 1211-1244: Dostupné z:  
<https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>
38. Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, 2002. [online]. [cit. 2019-02-15]. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 48, s. 2978-2991. ISSN 1211-1244: Dostupné z:  
<https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=3867>
39. ZAPLETALOVÁ, J., 2001. *Co dělá školní psycholog? – Kritická místa profese*. [online]. Pedagogika. Mimořádné číslo, s. 36-46. ISSN 0031-3815. [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2267&lang=cs>
40. ZAPLETALOVÁ, J., *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole*, Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 7/2005.
41. ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školní dovedností*. Praha: Portál. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.
42. ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V., 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3377-6.

## 8 Seznam příloh

### Příloha č. 1 - Preventivní aktivity školního speciálního pedagoga

<b>Primární preventivní aktivity</b>	
<b>Škola</b>	Besedy, podpora školního klimatu, volnočasové aktivity, spolupráce s odbornými institucemi - besedy, informace, zřízení volitelných hodin tzv. osobnostně-sociální výchovy, podpora sportovní činnosti
<b>Žáci</b>	Přípravka žáků před vstupem do 1. třídy, edukační kurzy pro předškoláky, podpora vytváření přátelského prostředí v třídních skupinách, přijímajícího klimatu, podpora zdravých vrstevnických vztahů, podpora tolerance, protidrogová prevence, sebepoznání a podpora zdravého sebepojetí, organizování adaptačních pobytů při přechodu na 2. Stupeň
<b>Učitelé</b>	Besedy pro učitele, obecné inforaceo žácích se SVP, podpora učitelů - účast na třídnických hodinách, účast na rodičovských schůzkách
<b>Rodiče</b>	Besedy s rodiči - podpora přístupu k žákům, adaptace do 1. třídy, efektivní příprava do školy, přechod na 2. stupeň, jak zvolit vhodný kroužek, podpora kamarádských vztahů, podpora spolupráce rodiny a školy apod.
<b>Sekundární preventivní aktivity</b>	
<b>Škola</b>	Projekty školy na snížení rizika školního selhávání, projekty na snížení rizika školní šikany, schránky důvěry pro zveřejnění rizikových jevů, diskusní fórum na webových stránkách školy
<b>Žáci</b>	Pozitivní klima ve třídách se žáky se SVP, projekty na minimalizaci agrese, přípravka žáků ohrožených rizikem školního selhávání před vstupem do 1. třídy, organizování programu Efektivní učení u žáků ohrožených rizikem školního selhávání, sledování školní úspěšnosti žáků se sociálním znevýhodněním
<b>Učitelé</b>	Účast při zápisech do 1. třídy, vyhledávání žáků s rizikem počátečního školního selhávání, práce s žáky s rizikem školního selhávání (rozvoj funkcí, podpora motivovanosti), vyhledávání žáků s logopedickými obtížemi, konzultace učitelům, jak pracovat s problémovými žáky, pomoc při vedení a analýze tzv. výchovného deníku, sociometrické šetření v problémových třídách, depistáž žáků ohrožených rizikem školního selhávání a práce s nimi (žáci vyloučení z třídního kolektivu)
<b>Rodiče</b>	Konzultace u ohrožených žáků, mediace ve vztahu učitel-rodič u žáků ohrožených rizikem školního selhávání, umožnění přítomnosti rodičů při podpůrných programech pro žáky ohrožené rizikem školního selhávání (přenos metod do domácí přípravy)

Zdroj: Kucharská et al. (2013)

## **Příloha 2: Scénář k rozhovoru**

### **Scénář rozhovoru**

1. Jak dlouho pracujete jako školní speciální pedagog?
2. Na jaký úvazek na této pozici pracujete?
3. Jak vnímáte svoji pozici/roli v pedagogickém týmu?
4. Jak vnímáte vztah ostatních pracovníků ke své pozici?
5. Jakým způsobem probíhá komunikace mezi vámi a ostatními pedagogickými pracovníky?
6. S jakými subjekty jako školní speciální pedagog spolupracujete?
7. Vnímáte při své práci nějaké problémy či rizika? Pokud ano, můžete uvést konkrétně, o jaké se jedná?
8. Při jakých situacích se na vás obrací ostatní pracovníci školy?
9. Co je vaší hlavní náplní práce obecně?
10. Je po vás někdy vyžadována činnost (činnosti), která nesouvisí s vaší pozicí? Pokud ano, o které se jedná.
11. S jakou cílovou skupinou žáků pracujete?
12. Dostáváte se při své práci do kontaktu s dětmi, které nespádají do vaší cílové skupiny? Pokud ano, můžete konkretizovat, o jaké děti se jedná a s jakými problémy přicházejí?
13. Jaké formy práce využíváte?

### **Příloha 3: Informovaný souhlas**

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Zdravotně sociální fakulta

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

#### **INFORMOVANÝ SOUHLAS**

pro bakalářskou práci: *Role speciálního pedagoga na základní škole*

autor bakalářské práce: *Lucie Doubková*

Vážená paní,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám závěrečnou práci s názvem *Role speciálního pedagoga na základní škole*. V rámci této práce provádím výzkum, jehož cílem je popsat roli speciálního pedagoga na základní škole, zanalyzovat jeho náplň práce a popsat postavení speciálního pedagoga v pedagogickém týmu na základní škole. Výzkum bude realizován pomocí rozhovorů, následně bude u získaných dat provedeno otevřené kódování, kdy se analyzovaný text rozdělí na jednotky, kterým bude přidělen určitý kód. Vzniklé kódy pak budou sdruženy do jednotlivých kategorií a následně interpretovány.

#### **Prohlášení**

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedené bakalářské práci. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely bakalářské práce a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

V ..... dne..... Podpis: .....

## **9 Seznam použitých zkratk**

ADD	Attention Deficit Disorder (porucha pozornosti)
ADHD	Attention Deficit Hyperaktivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
IVP	Individuální vzdělávací plán
KP	Komunikační partner
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPU	Specifické poruchy učení
SVP	Středisko výchovné péče
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ŠVP	Školní vzdělávací program