

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Andrea Axmannová

Role neplně obsazeného školního poradenského
pracoviště v kontextu zajištění intervence o žáky se SVP
na ZŠ

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce. Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury a internetových zdrojů.

V Šumvaldě dne 18. 6. 2023

.....

Bc. Andrea Axmannová

Poděkování

Mé poděkování patří paní Mgr. Kateřině Jeřábkové, Ph.D. za odborné rady a připomínky k práci, za ochotu a vstřícnost, kterou mi poskytovala v průběhu celého vedení mé diplomové práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Andrea Axmannová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Role neplně obsazeného školního poradenského pracoviště v kontextu zajištění intervence o žáky se SVP na ZŠ
Název v angličtině:	The role of an understaffed school counseling office in the context of providing intervention for pupils with special educational needs in primary school
Anotace práce:	Tématem diplomové práce je Role školního poradenského pracoviště v kontextu zajištění intervence o žáky se SVP na ZŠ se zaměřením na neplně obsazená ŠPP. Jednotlivé kapitoly vymezují především inkluzivní vzdělávání, poradenský systém v ČR, poradenský proces, ŠPP a žáky se SVP.
Klíčová slova:	Školní poradenské pracoviště, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, základní škola
Anotace v angličtině:	The Topic of the diploma thesis is The Role of the school counseling center in the context of providing intervention for pupils with special educational needs at primary school with a focus on understaffed school counseling offices. The individual chapters mainly define inclusive education, the counseling system in the Czech Republic, the counseling process, school counseling workplaces and pupils with special education needs.
Klíčová slova v angličtině:	School counseling center, pupils with special educational needs, primary school
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Okruhy témat k rozhovorům Příloha č. 2 – Informovaný souhlas Příloha č. 3 – Ukázka rozhovoru s účastníkem výzkumu
Rozsah práce:	85 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Inkluzivní vzdělávání	9
1.1 Inkluze v českém školství	9
1.2 Terminologie.....	10
1.3 Principy inkluzivního vzdělávání	11
1.4 Výhody a nevýhody inkluze	11
2 Poradenský systém v České republice	13
2.1 Vymezení pojmu poradenství	13
2.2 Legislativní rámec poskytování poradenství ve školství	15
3 Poradenský proces.....	18
3.1 Formy poradenské práce.....	18
3.2 Metody poradenské práce	20
3.3 Cíle poradenské práce	22
3.4 Zásady poradenské práce.....	23
3.5 Etické aspekty	24
4 Školní poradenské pracoviště.....	26
4.1 Poradenští pracovníci	26
5 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	30
5.1 Specifické poruchy učení.....	31
5.2 Poruchy chování.....	32
5.3 ADHD, ADD	33
5.4 Mentální postižení.....	35
5.5 Zrakové postižení	36
5.6 Sluchové postižení	38

5.7	Narušená komunikační schopnost.....	39
	PRAKTICKÁ ČÁST	41
6	Metodologie	41
6.1	Výzkumný problém	41
6.2	Výzkumný cíl, výzkumné otázky a výzkumné předpoklady.....	42
6.3	Metody sběru dat	43
6.4	Výzkumný vzorek	45
6.5	Průběh výzkumu	47
6.6	Metody analýzy dat.....	49
6.7	Získaná data a jejich interpretace.....	53
6.8	Zhodnocení výzkumných předpokladů a výzkumných otázek.....	65
	Diskuse	70
	Závěr.....	74
	Seznam literatury.....	75
	Seznam internetových zdrojů	80
	Seznam zkratk.....	83
	Seznam tabulek.....	84
	Seznam příloh.....	85

Úvod

Tématem předkládané diplomové práce je role školního poradenského pracoviště v kontextu zajištění intervence o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách. Téma diplomové práce bylo zvoleno z důvodu zpětné vazby z praxe potvrzující význam realizace intervencí pracovníků školních poradenských pracovišť u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách. Motivací k volbě tématu pro mě bylo také to, že jsem jakožto studentka oboru poradenství mohla v rámci praxí nahlédnout do školních poradenských pracovišť, a vidět jakým způsobem poradenští odborníci pracují se svými žáky. Při vypracovávání své diplomové práce a realizaci výzkumného šetření jsem se však postupně začala zaměřovat pouze na školní poradenské pracoviště s neplně obsazenými pozicemi odborníků. Důvodem byl můj zájem o způsob práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami právě ve školách především bez školních psychologů a speciálních pedagogů.

V posledních letech došlo k zásadním změnám v oblasti českého školství, kdy jsou čím dál tím častěji začleňovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami do škol takzvaného běžného typu. Z tohoto důvodu je kladen důraz na práci školního poradenského pracoviště při péči, výchově a vzdělávání těchto dětí, žáků a studentů. Vzhledem ke skutečnosti, že se síť školních poradenských pracovišť stále ještě na mnoha základních školách, především na těch menších vesnických buduje, zdokonaluje a ukotvuje na úrovni funkčnosti v rámci jednotlivých školských zařízení, lze touto diplomovou prací cílit na vytvoření souhrnu příkladů dobré praxe prezentující tvorbu funkčního školního poradenského pracoviště, ač neplně obsazeného.

Cílem diplomové práce je tedy zjistit a podrobněji zmapovat, zdali dochází v rámci neplně obsazených školních poradenských pracovišť na vybraných školách k naplňování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále zjistit role a činnosti pracovníků školního poradenského pracoviště ve škole s neplně obsazenými pozicemi. Také zjistit, jak funguje spolupráce mezi danými odborníky poradenského pracoviště. A v neposlední řadě zjistit, jakým způsobem poradenští pracovníci školních poradenských pracovišť na školách s neplně obsazenými pozicemi pracují se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Diplomová práce má dvě základní části, část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se v první kapitole zaměřuje na inkluzivní vzdělávání, nabízí vymezení inkluze v českém školství, základní terminologii, principy a výhody a nevýhody inkluze. Kapitola druhá představuje poradenský systém v České republice nabízí vymezení jednotlivých pojmů,

které se týkají poradenství. Dále se zaměřuje na legislativní rámec poskytování poradenství ve školství. Třetí kapitola vymezuje poradenský proces, jakožto jeho formy, metody, cíle, zásady i etické aspekty. Kapitola čtvrtá se zaměřuje na školní poradenské pracoviště, zejména odborníky v něm působící, jako je výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog a speciální pedagog. Pátá kapitola cílí na klientelu školního poradenství, tedy žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Praktická část je vzhledem k charakteristice práce zaměřena na výzkum smíšený, tedy jak kvalitativní, tak i kvantitativní. Vymezuje výzkumný problém, výzkumný cíl, výzkumné předpoklady i výzkumné otázky, metodu sběru dat, kterou je pro tuto práci především polostrukturovaný rozhovor a také analýza školních dokumentů, využit byl i dotazník s otevřenými otázkami. Dále tato část charakterizuje výzkumný vzorek, kterým jsou odborníci působící v rámci školních poradenských pracovišť na vybraných základních školách. V další podkapitole popisuje průběh výzkumu, především tedy průběh a časovou dotaci polostrukturovaných rozhovorů s účastníky výzkumu. Dále praktická část uvádí metodu analýzy dat, kdy v návaznosti na polostrukturovaný rozhovor byla využita metoda otevřeného kódování, a také technika vyložení karet. V neposlední řadě se část praktická zabývá získanými daty a jejich interpretací, zhodnocením výzkumných předpokladů i výzkumných otázek. Závěr patří diskusi a další doporučením do praxe.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je dle Havla (2014, s. 19): „vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol takovým způsobem, kdy jim jsou pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvořeny a vytvářeny podmínky které v maximální míře podporují jejich rozvoj ve všech oblastech kvality života žáka, zdraví somatického, psychického, sociálního, duchovního rozvoje a seberozvoje.“ Inkluze ve školství je tedy pojetím, které se netýká pouze jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), je to koncept, který má také připravit intaktní jedince na společnost, ve které jsou lidé s různými odlišnostmi. Společné vzdělávání žáků se SVP i žáků intaktních umožňuje vytvářet nové dovednosti a schopnosti jedinců.

Vzdělávání a celkový rozvoj v období raného dětství hraje důležitou roli v sociálním začlenění jedince. Obecně jsou vědomosti získané ve školním věku považovány za jeden ze základních kamenů pro individuální růst, společenské zařazení i ekonomické zabezpečení jedince. Kvalitní vzdělání se tedy obvykle posuzuje jako jeden z rozhodujících faktorů kvality života v současné společnosti. (Česká školní inspekce, 2014 [online])

1.1 Inkluze v českém školství

Inkluzivním a integračním snahám současné doby předcházelo dlouhé období, kdy lidé se zdravotním postižením, či zdravotním nebo sociálním znevýhodněním čelili společenskému vyloučení. Do českého vzdělávání se rovnost pro všechny žáky ve vzdělávacím systému začala dostávat během 2. poloviny 90. let minulého století, a to po vzoru zahraničních trendů. Důraz na rovnost a spravedlnost se naplno rozvinul v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice neboli v Bílé knize. (Matějů, Straková, Veselý, 2010)

V českém školství tedy došlo ke kurikulární reformě. Pro tuto reformu byla charakteristická především změna vzdělávací politiky týkající se jak zvýšení kvality vzdělávání, tak i zefektivnění výsledků vzdělávání. Příprava reformy začala tedy probíhat již v 90. letech 20. století a zakončena byla celonárodní diskusí nazvané „Vzdělávání pro 10 milionů“ a následným vznikem již zmíněné Bílé knihy. K samotné změně kurikula došlo

po vytvoření rámcových vzdělávacích programů jak pro předškolní, tak i pro základní vzdělávání. K jejich schválení došlo v roce 2004. (Metodický portál RVP, 2011 [online])

Rovný přístup ke vzdělávání všech dětí je v České republice (dále jen ČR) zaštiťován především Ústavou ČR, a také Úmluvou o právech dítěte. Rovnost ve vzdělávání je také legislativně ukotvena v některých zákonech či vyhláškách, jako je například zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a některých dalších, vše v aktuálním znění. Významným je také zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů, takzvaný antidiskriminační zákon.

V rámci inkluze ve vzdělávání dochází ke vzniku školních poradenských služeb a k posílení školních poradenských pracovišť o další odborníky. Inkluze se však netýká jen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i ostatních skupin osob spojených se školním prostředím, jako jsou rodiče, učitelé, poradenští pracovníci, popřípadě asistenti pedagoga. (Hájková, 2008)

1.2 Terminologie

Obecně panuje v oblasti inkluzivního vzdělávání nejednotnost v terminologii. Mezi hlavní pojmy, které jsou užívány v souvislosti se vzděláváním se řadí integrace a inkluze.

Bartoňová, Vítková (2010, s. 169) definují inkluzi a uvádí: „*Inkluze je považována za nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé intaktní. Pilíře inkluze spočívají v názorech, že všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech, bez ohledu na nějaký typ postižení.*“ Jiná definice popisuje inkluzi následovně: „*Inkluzivní vzdělávání vychází z požadavku přizpůsobení edukačního prostředí žákům. V takovém prostředí lze pracovat s heterogenní skupinou žáků a akceptovat tak různorodost pohlaví, etniky, kultury, jazyka, sociálního prostředí, popřípadě věku, lze také pracovat s různou úrovní předpokladů včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či mimořádným nadáním. Inkluzivní vzdělávání dává možnost vytvoření školy pro všechny.* (Národní ústav pro vzdělávání [online])

Rozdíl mezi integrací a inkluzí vhodně definuje Lechta (2016, s. 38), který uvádí: „*Metaforicky lze konstatovat, že inkluze je cílem a integrace je cestou, jak ho postupně dosáhnout.*“

1.3 Principy inkluzivního vzdělávání

Jak vyplývá z výše uvedeného textu, inkluzivní vzdělávání znamená zapojení všech studentů do vzdělávacího procesu. V rámci inkluze ve školním prostředí se využívají různé diferencované výukové metody, upravuje se a redukuje učivo dle potřeb jednotlivých žáků, využívá se pomoci asistentů pedagoga. Cílem inkluzivního vzdělávání je zejména vzdělávat všechny děti společně a podporovat tímto způsobem toleranci k odlišnosti a kooperaci mezi všemi žáky. V inkluzivní škole můžeme hovořit o třech základních principech inkluzivního vzdělávání. Jedná se o podněcování při výuce odpovídajícími úkoly a výzvami, odpovídání na odlišné vzdělávací potřeby všech žáků a v neposlední řadě překonávání potencionálních bariér při vzdělávání a hodnocení jednotlivých žáků i skupin žáků. První princip podněcování odpovídajícími úkoly a výzvami se týká především možnosti každého dítěte zažít při výuce úspěch a získat co největší množství vědomostí, přiměřených jeho možnostem. Druhý princip odpovídání na odlišné vzdělávací potřeby všech žáků odpovídá vytvoření efektivního výukové plánu, zajištění motivace a koncentrace žáků, stanovení reálných vzdělávacích cílů, či používání vhodných přístupů v hodnocení. Poslední třetí princip se zaměřuje na překonávání potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení žáků. (Meta [online])

1.4 Výhody a nevýhody inkluze

Inkluze má bezesporu řadu kladů, a to jak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i pro žáky intaktní. Ale tak jako každý fenomén má i své slabé stránky. Jednou z hlavních výhod je blízkost školy hlavního vzdělávacího proudu k bydlišti žáka. Řada škol zřízených podle § 16 školského zákona je lokalizována ve velkých městech, tudíž je ve většině případů studia na takovýchto školách nutný pobyt na internátních zařízeních, či náročné dojíždění. Další výhodou je sbližování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních již v raném věku, kdy se jedná o období, ve kterém ještě nedochází k takovému zatížení stereotypními názory. V rámci inkluzivního vzdělávání se také žáci s postižením

či znevýhodněním učí žít ve většinové společnosti, což je cílem všech speciálních pedagogů, a to tedy v maximální možné míře připravit osobu se speciálními potřebami na začlenění se do společnosti. (Valenta, 2012)

Jak již bylo zmíněno výše inkluze má i své zápory. Žák se SVP, který navštěvuje školu běžného vzdělávacího proudu, především menší školu, například ve vesnickém prostředí je bez soustavné speciálněpedagogické péče. Učitelé povětšinou neabsolvovali studium speciální pedagogiky, a tak jsou odkázáni v rámci práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami na pokyny školních poradenských zařízení. Další z nevýhod jsou poté podmínky školy, a to zejména materiální či architektonické. Školy musí v mnoha případech upravit své prostředí, avšak těmito úpravám často brání finanční prostředky. Ve třídách s žákem či s více žáky se SVP ve škole hlavního proudu jsou na učitele kladeny vyšší nároky, a ne všichni pedagogové jsou ochotni se přizpůsobit, změnit styl své výuky, dále se vzdělávat. Důležitou roli také hraje postoj učitele při nastavení klimatu třídy. S nesprávným postojem může dojít k vytvoření nevhodné atmosféry mezi spolužáky. S prací učitele souvisí také další negativum, a to organizace výuky. Pedagog, ať již záměrně či nezáměrně může žáka se SVP opomíjet, nebo mu věnovat až přílišnou pozornost, což může být na škodu žákům intaktním. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami může dle potřeby využít i pomoc asistenta pedagoga. Ve většině případů je asistent brán jako kladný element, ale ne vždy tomu tak musí být. S asistentem pedagoga nemusí mít žák se SVP potřebu komunikovat s učitelem či se spolužáky. (Valenta, 2012)

2 Poradenský systém v České republice

Poradenství je široce používaný pojem, který se vyskytuje hned v několika resortech České republiky, jako je například resort práce a sociálních věcí, resort zdravotnictví, a také pro tuto práci stěžejní, resort školství. Poradenství jako takové může být tedy poskytováno v rámci lékařského poradenství, psychologického poradenství a psychoterapie, pedagogicko-psychologického poradenství, profesního poradenství, sociálně-právního poradenství, technického poradenství, resocializačního poradenství (kurátorská činnost), či pastorační činnost. (Novosad, 2006)

Diplomová práce se zaměřuje na oblast pedagogicko-psychologického poradenství, které je v rámci České republiky poskytováno především ve školách a školských poradenských zařízeních, tedy v resortu školství. Tato zařízení se řídí především vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v aktuálním znění. Vyhláška stanovuje především účel, pravidla poskytování, hlavní úkoly, cíle a zaměření poradenské práce v rámci školských poradenských zařízení i škol samotných. Podrobnější legislativní vymezení je obsaženo níže v podkapitole 1.2.

2.1 Vymezení pojmu poradenství

V odborné literatuře, která se zabývá problematikou poradenství nacházíme řadu možností, jak poradenství interpretovat. Jednu ze základních definic uvádí Hadj Moussová (2002, s. 5) a definuje poradenství jako: *„aplikovanou teoretickou i praktickou disciplínu, která vznikla z potřeby pomáhat lidem v nesnázích a která se zabývá závažnými lidskými problémy.“*

Poradenství může mít podobu neformální i formální. Neformálním poradenstvím se rozumí situace, kdy si člověk v nesnázích jde pro radu a obrací se k člověku, ke kterému má důvěru. Tímto člověkem může být blízký přítel, či člen rodiny. Obrací se tedy se svými problémy k nějakému laikovi. Podle Michalíka (2008) je neformální poradenství realizováno bez institucionalizovaného zastřešení a má nízkou míru oficiálních pravidel. Jedná se tedy o poradenství mezi přáteli, v rodinném prostředí, popřípadě v pracovním prostředí mezi kolegy.

Na druhou stranu poradenství formální je poradenství, které je aplikováno v rámci poradenských profesí. McLeoda (2007, in Jurkovičová, Regec, 2013, s. 10) uvádí: *„poradenství*

je interakcí mezi poradcem a klientem, která se uskutečňuje v případě existence problému na straně klienta a jeho souhlasu řešit tento problém ve spolupráci s poradcem.“

Poradenství lze v rámci rezortu školství rozdělit do tří odvětví, a to na sociální poradenství, psychologické poradenství a speciálněpedagogické poradenství, které je pro tuto práci klíčové.

Novosad (2009, s. 100) definuje „speciální poradenství“ jako: *„komplex poradenských služeb určených specifickým skupinám jedinců, kteří jsou znevýhodněni zdravotně či sociálně a jejich primární znevýhodnění (nemoc, postižení, porucha, dysfunkce) mívá dlouhodobý (chronický) či trvalý charakter a jimž hrozí vznik sekundárního handicapu nebo se mohou nacházet ve stavu životní nepohody a sociálního vyloučení.“* Toto tvrzení lze označit jako vystihující, ne však ucelené, jelikož nezahrnuje všechny cílové skupiny „speciálního poradenství“, jako jsou například jedinci s mimořádným nadáním, či intaktní jedinci, kteří jsou v úzké interakci s osobami se zdravotním postižením či zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, jakožto například zákonní zástupci dětí se zdravotním postižením. Regec (2013, s. 17) uvádí: *„Speciálněpedagogické poradenství představuje odbornou formu pomoci klientům prostřednictvím definovaných služeb, které teoretickým a praktickým zaměřením vycházejí z vědního oboru speciální pedagogika i dalších participujících vědních oborů (psychologie, filozofie, etiky, sociologie, medicíny, kybernetiky, technických věd a jiných) při realizaci poradenského procesu.“*

Jak již bylo zmíněno výše v rámci vymezení pojmu poradenství, během poradenského procesu dochází k pomoci lidem v osobních i sociálních problémech. Na základě tohoto tvrzení vyplývají funkce poradenství, a to funkce preventivní a nápravná. Preventivní funkce se zaměřuje na předcházení případným problémům. V rámci funkce nápravné již dochází k řešení konkrétních problémů klienta. Velmi často však v praxi tyto funkce nerozlišujeme, a to z toho důvodu, že řešením problémů daného klienta se poradce v určitém slova smyslu zabývá i prevencí. (Hadj Moussová, 2002)

2.2 Legislativní rámec poskytování poradenství ve školství

Poradenský proces v českém školství je popisován především několika vybranými zákony a vyhláškami.

Zákon č. 561/2004 Sb., tzv. školský zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních v České republice. V § 16 a § 16a se školský zákon zmiňuje o poradenských službách ve vzdělávání, které poskytují školy (školní poradenská pracoviště) a školská poradenská zařízení. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ustanovuje, jaké osoby a za jakých podmínek mohou ve školách a školských zařízeních působit.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve svém § 1 uvádí: *„Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.“*

Tato diplomová práce se zaměřuje na poskytování poradenských služeb především žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Školský zákon v § 16 odst. 1 tyto žáky definuje jako osoby, které: *„k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření.“* Vzdělávací systémy by měly reagovat na rozmanitost jednotlivých žáků a měly by zajistit úspěšné začlenění všech studujících, včetně těch s postižením či znevýhodněním. (Nesse, 2012)

Školský zákon dále navazuje v odst. 2 a uvádí: *„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“* Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení se řadí mezi podpůrná opatření, která zákon stanovuje, a to v § 16 odst. 2 a). Zákon také uvádí právo žáků na užívání veškerých podpůrných opatření bezplatně. Přehled podpůrných opatření podle jednotlivých stupňů podpory se nachází v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění.

Nejobsáhleji se poradenstvím v oblasti školství zabývá již zmíněná vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška se zabývá pravidly poskytování poradenských služeb ve školách

a školských poradenských zařízeních, dále také dokumenty, které jsou tyto zmíněné instituce povinny poskytovat. Školnímu poradenskému pracovišti se věnuje především § 7, který uvádí: „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.“ Školní poradenské pracoviště se ve svém působení zaměřuje především na:

- poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,
- prevenci školní neúspěšnosti,
- kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,
- podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,
- podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,
- průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,
- včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,
- předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,
- průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,
- metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy,
- spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci,
- spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními. (Vyhláška číslo 72/2005 Sb. v aktuálním znění, § 7 odst. 2)

V rámci vyhlášky č. 72/2005 Sb., jsou definována i školská poradenská zařízení. Mezi tato zařízení se řadí pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra (dále jen PPP a SPC). PPP a SPC poskytují poradenské služby prostřednictvím pedagogických

a sociálních pracovníků, jejichž činnost je stanovena přílohou č. 4 této vyhlášky. Metodické vedení těchto pracovníků zajišťuje ředitel školského poradenského zařízení.

Školské poradenské zařízení je povinno vést dokumentaci, a to o žádostech o poskytnutí poradenské služby, o odmítnutí nebo přerušení poskytování poradenské služby. Dále o vyšetřeních a jeho výsledcích, o individuální i skupinové péči, včetně zprávy a doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V neposlední řadě také vede dokumentaci o spolupráci a komunikaci se školami a školskými zařízeními a orgány veřejné moci. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v § 5 uvádí, že: *„Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání.“* Dále uvádí, jakou formou a v jakém rozsahu je činnost PPP poskytována.

V § 6 následně uvádí: *„Centrum poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem.“* I v případě SPC vyhláška stanovuje, v jakém rozsahu a jakou formou je činnost poskytována.

3 Poradenský proces

Jurkovičová (2013, s. 84) uvádí: „*Pojem ‚proces‘ v kontextu poradenství znamená, že všechny změny probíhají v určitém sledu, mají svou vnitřní i vnější kauzalitu, tedy vzájemnou závislost na podmínkách, ve kterých se poradenství odehrává.*“ Proces může být také označen jako posun od situace, která je stálá, k situaci, která je proměnlivá. Poradenský proces má své formy a metody práce, také své cíle a zásady. V rámci poradenského procesu by také měly být zachovány určité etické aspekty. Všechny tyto oblasti jsou následně popsány v rámci jednotlivých podkapitol.

3.1 Formy poradenské práce

Formy poradenské práce jsou způsoby, jakými danou činnost vykonáváme, či poskytujeme určité služby. Každý z autorů si však může najít vlastní úhel pohledu na formy poskytování poradenství. Například Novosad (2009) rozděluje formy na vedení nebo informování, poradenství v užším slova smyslu a na konzultační činnost. První formu vedení či informování Novosad popisuje jako poskytnutí informací, které má osvětový, podpůrný nebo výchovný charakter. Tato forma je poskytována především v začátcích poradenského procesu. Druhá forma, to je poradenství v užším slova smyslu, je spojena s psychologickým poradenstvím. Jedná se o proces pomoci a podpory pro získání náhledu na vlastní situaci, problém. Poslední formou je konzultační činnost a je využívána především při poradenství poskytovaném kolegům, dalším odborníkům či rodičům klienta. Poradenství je také možné klasifikovat na základě několika kritérií, které s formami souvisí:

1) Klasifikace podle formy realizace poradenského procesu:

- ambulantní (kdy klient dochází do poradenského zařízení)
- terénní (kdy poradce přichází do přirozeného prostředí klienta)
- pobytové (kdy je klient ubytovaný v poradenském zařízení)

2) Podle způsobu poskytování poradenských služeb:

- prezenční (tzv. tváří v tvář poradenství)
- distanční (tzv. virtuální poradenství prostřednictvím mobilního telefonu, e-mailu a podobně)

3) Podle počtu klientů v poradenském procesu:

- individuální
- skupinové

4) Podle finančních nároků za poradenské služby na straně klienta:

- bez úplaty
- za úplatu

5) Podle délky trvání poradenské práce s klientem:

- krátkodobé
- dlouhodobé

6) Podle věkového vymezení cílové skupiny poradenských služeb:

- poradenství pro raný věk (například Raná péče)
- poradenství pro předškolní věk (například Pedagogicko-psychologická poradna, Speciálněpedagogické centrum)
- poradenství pro období základního a středního vzdělávání (například Pedagogicko-psychologická poradna, Speciálněpedagogické centrum)
- poradenství pro období dospělosti (například vysokoškolské poradny, manželská a rodinná poradna)
- poradenství pro období stáří (například poradna pro seniory)

7) Podle resortu, který legislativně upravuje realizaci poradenských služeb:

- resort Ministerstva práce a sociálních věcí
- resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy
- resort Ministerstva zdravotnictví

8) Podle oblastí poradenských služeb:

- architektonické
- dopravní
- edukační
- sociální
- právní

- ekonomické
- psychologické a psychoterapeutické
- medicínské
- duchovní (Regec, 2013)

3.2 Metody poradenské práce

Metoda je cesta, způsob dosažení určitého cíle. Metody poradenské práce se příliš neliší od metod ve speciální pedagogice jako takové, nebo od metod užívaných v sociální práci. Využívané metody nejsou náhodné. Odpovídají cílům, které je třeba naplňovat, odborným kompetencím a zaměření poradce, ale také specifikům klienta. (Novosad, 2009)

Jurkovičová (2013, s. 52) vyzdvihuje především metody diagnostické a intervenční a uvádí: „*diagnostická metoda představuje určitý nástroj poradce, soubor podnětů, úkolů, otázek a situací, který má za cíl stimulovat určité jednání, chování, projevy určitých znaků osobnosti nebo měřit určité vědomosti či dovednosti diagnostikovaného.*“ Tato metoda je základem pro získání reálných informací o klientovi, které budou použitelné a co nejméně ovlivněné dalšími faktory. Diagnostické metody lze také klasifikovat z několika různých pohledů, například dle praktické stránky jejich použití na metody individuální či skupinové, dle formální stránky na dotazníky, posuzovací stupnice, projektivní metody, nebo podle účelu, co má metoda zjišťovat na testy laterality, testy školní zralosti, testy zrakového vnímání, testy sluchového vnímání, testy zkoušky čtení a další. Nejčastějším dělením je však dělení na metody klinické a testové. Klinické metody jsou nestandardizované a výsledky, které jsou získány jejich využitím mají především kvalitativní charakter. Řadíme mezi ně pozorování, rozhovor, anamnézu, analýzu produktů činností, popřípadě kazuistiku. Druhou skupinu metod tvoří metody testové. Tyto metody jsou standardizované, obsahují normy k analýze a interpretaci výsledků diagnostiky. U jejich využívání je přesně stanoven čas vymezený na vypracování testu, podmínky a způsob vyhodnocení. Dále také musí splňovat kritéria validity, reliability a objektivitu. Validita zaručuje, že test skutečně měří to, co měřit má, reliability vyjadřuje, do jaké míry je možno danému testu důvěřovat a objektivita znamená stejné podmínky pro všechny testované. (Šnýdrová, 2008)

Testy je možné dále dělit na základě oblastí, pro které jsou určeny. Svoboda (2001, in Jurkovičová, Regec, 2013, s. 57) řadí mezi testové metody následující:

- vývojová diagnostika, vývojové škály;
- testy inteligence;
- testy speciálních schopností;
- neuropsychologické metody;
- projektivní metody;
- kresebné metody;
- dotazníky;
- objektivní testy osobnosti;
- posuzovací škály.

Objektivní je využívání kombinace klinických i testových metod. Dále jsou vyzdvihovány metody intervenční. Tyto metody jsou využívány cíleně, na základě zjištěných problémů a potřeb jedince, aby daný problém řešily. Jsou rozdělovány na preventivní, nápravné a terapeutické. Prevence je využita v okamžiku, kdy vzniká snaha zamezit znevýhodnění, vzniku a rozvoji postižení nebo následnému zhoršení důsledků a vzniku například handicapu. Prevence se rozděluje na prevenci primární, sekundární a terciární. Přičemž primární prevence se zaměřuje na příčiny, jimž se snaží bránit, předcházet, sekundární prevence se snaží o zachycení, bránění prohlubování či šíření a zaměřuje se tedy na ohrožené skupiny, zatímco úkolem prevence terciární je zabránit opakování. Nápravné a terapeutické metody zahrnují reedukaci, kompenzaci a rehabilitaci. (Novosad, 2009)

Novosad (2009, s. 145) definuje reedukaci jako: „*soubor vzdělávacích a výchovných postupů zaměřených na funkční nápravu, zlepšení výkonu či zdokonalení postižené funkce, popř. na „znovunaučení“, opětovné získání ztracené dovednosti nebo maximální využití zbytkového funkčního potencionálu.*“ Kompenzace je následně zaměřena na nahrazení poškozené nebo chybějící funkce či orgánu jinou, nepoškozenou funkcí nebo orgánem. V rámci poradenství se kompenzace zaměřuje především na využívání kompenzačních pomůcek. Rehabilitace může být následně považována za souhrn metod, prostředků a postupů, které zlepšují jedinci s postižením jeho sociální postavení, podporují samostatný život a jeho kvalitu. Komplexní rehabilitace hraje velkou roli při integraci a inkluzi osob se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním.

3.3 Cíle poradenské práce

Poradenství působící na klienta obsahuje obecné cíle a cíle individuální. Obecné cíle, jsou považovány za soubor základních východisek, která upozorňují na hlavní aspekty řešení problému, ale přesně nespecifikují konkrétní subjektivní perspektivu problému klienta. V nejzákladnější rovině je podle několika autorů cílem poradenství dosažení klientova zdraví. Zdraví je v souladu s definicí Světové zdravotnické organizace z roku 1946 chápáno jako: „*stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody jednotlivce, a ne jenom nepřítomnost choroby nebo slabosti.*“ (Regec, 2013, s. 37)

Novosad (2006, s. 65) dále uvádí: „*Kromě zdravotnického hlediska tedy významová rovina ‚zdraví‘ zahrnuje v konkrétní podobě například začleňování izolovaných jedinců do společnosti, stabilizaci a harmonizaci manželství, rozvoj klientovy osobnosti s vytváření příslušných sociálních vztahů i podporu seberealizace člověka v daných fyzických (somatických), psychických a společenských dimenzích.*“

V rovině individuálních cílů se jedná již o konkrétní opatření, která se týkají daného klienta v dané situaci. Tato opatření poté vycházejí z kompetencí poradce, jehož tvořivost, schopnost improvizace a flexibilita jsou zárukou kvality poradenské činnosti. Dryden (2008, s. 60) ve své knize uvádí: „*Veškeré lidské snažení má nějaký účel. Když tedy klienti vyhledají vaši pomoc, každý z nich má nějakou představu o tom, čeho chtějí na setkáních dosáhnout. Tyto cíle mohou být v určitém okamžiku otevřeně stanoveny, nebo mohou zůstat nevyřčené. V obou případech jsou cíle v poradenském procesu přítomné.*“ V poradenství tedy figurují jak cíle poradců, tak i cíle klientů. Je důležité, aby se poradce a klient na cílech shodli. Tato shoda však nemusí být vyslovena nahlas.

Cíle klientů, v rámci této práce klientů znamenajíc žáků, mohou být různé, ale mají jednoho společného jmenovatele, a to že žáci nějakým způsobem trpí a přicházejí za poradcem, v rámci této práce znamenajíc poradenským pracovníkem školního poradenského pracoviště, s nadějí, že právě on, jim pomůže překonat jejich trápení. Jednou z možností, jak na cíle klienta pohlížet, je zvažovat je ve vztahu k problému, kvůli kterému vyhledává pomoc. Pokud klient přijde se spíše obecnějším cílem, úkolem poradce je společnými silami cíl zkonkretizovat. Jakmile je cíl konkrétní je pro poradce snadnější s tímto cílem pracovat. (Dryden, 2008)

3.4 Zásady poradenské práce

Při poradenské práci hrají podstatnou roli i zásady, kterými by se poradenští pracovníci ve své praxi měli řídit. Konkrétní zásady v poradenství koncipovali dva čeští autoři, jedním z nich je Drapela (in Hadj Moussová, 2002), který definuje tři základní zásady, a to svobodu klienta, respekt ke klientovi a důvěrnost poradenských kontaktů. Hadj Moussová (2002, s. 15) tyto zásady popisuje následovně: Svoboda klienta: *„Klient má během poradenského kontaktu mít možnost plně se rozhovořit o všem, co je pro něj v přítomné chvíli důležité, ať jsou to aktuální osobní problémy, či dávné, zcela zapomenuté zážitky, citové reakce a konflikty se členy rodiny, plány pro budoucnost či cokoliv jiného. Poradce na klienta nesmí vyvíjet přímý nebo nepřímý nátlak, aby se rozhodl určitým způsobem, naopak pomáhá klientovi ujasnit si různé možnosti řešení jeho problému a přirozené důsledky zvoleného řešení.“* Respekt ke klientovi: *„Klient má během poradenského procesu získat pocit bezvýhradné akceptace a psychologického bezpečí.“* Důvěrnost poradenských kontaktů: *„Obsah poradenských rozhovorů bude ze strany poradce považován za důvěrný, tj. bez klientova svolení nebude svěřen třetím osobám.“* V platné legislativě je tato zásada uplatňována zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, v aktuálním znění. Jedinou výjimkou je situace, kdy má poradce takzvanou ohlašovací povinnost, kdy například poradce zjistí nebezpečí fyzického ohrožení života klienta nebo jiné osoby. Dalším autorem, který popisuje zásady poradenské práce je Matějček (in Hadj Moussová, 2002). Konkretizuje čtyři zásady přístupu ke klientovi. Jedná se o zásady navodit spolupráci, pravda s perspektivou, optimistický výhled do budoucna, rozumět znamená pomáhat. Hadj Moussová (2002, s. 15) zásady popisuje: Navodit spolupráci: *„Základní nezbytnou podmínkou toho, aby vůbec mohl poradenský proces proběhnout, je ochota ke spolupráci ze strany klienta.“* Pravda s perspektivou: *„V poradenském procesu je nutné být pravdivý, nepředkládat ani rodičům, ani dítěti jiný stav věci než pravdivý. Zvláště to platí v případě dítěte postiženého, kde je sdělení pravdy často bolestné. Proto musíme sdělovat pravdu šetrně a zároveň s tím i pomáhat otevřít perspektivu do budoucna.“* Optimistický výhled do budoucna: *„Perspektiva otevřené budoucnosti přináší naději, která popisuje jedince v současné tíživé situaci a pomáhá ji lépe zvládat.“* Rozumět znamená pomáhat: *„Východiskem poradenské pomoci je porozumění, znamená to, že musíme zapojit všechnu naši zkušenost a vědomosti a porozumět problému klienta.“*

3.5 Etické aspekty

Poradenský proces je mimo jiné také etická činnost. Prvotním rysem tohoto procesu, z hlediska etiky je tedy informovaný souhlas. Ten v rámci poradenského procesu figuruje v několika fázích. Z hlediska této práce se poradenství týká především žáků na základních školách, tedy nezletilých, takže informovaný souhlas se vztahuje na jejich rodiče, zákonné zástupce. Informovaný souhlas je jakousi formou individuálního rozhodnutí jedince, kterým tato osoba vyjadřuje souhlas s určitou skutečností, popřípadě souhlasí s provedením určitého úkonu. (Wikipedie [online])

Kdybychom se měli zaměřit na další část spojenou s etickou činností, jedná se určitě o mlčenlivost. Diskrétnost je jedním z významných rysů v poradenském vztahu mezi poradcem a klientem. Avšak při práci s nezletilými žáky je diskrétnost diskutabilní. Pokud dítě, žák přichází za poradcem jako za důvěryhodnou osobou a svěřuje se se svým problémem, ve většině případů onu mlčenlivost očekává. V situacích, kdy však daný problém může ovlivnit například zdraví dítěte, měl by poradce o této skutečnosti rodiče informovat. Je však na něm a na jeho profesionalitě jakým způsobem tak učiní. Vzhledem ke skutečnosti, kdy nechce narušit důvěru svého klienta, kterým je v takovýchto případech tedy nezletilý žák, musí postupovat tak, a volit takové strategie a přístupy, aby žák se sdělením informací rodičům v nejlepším případě souhlasil. (Krejčová, 2020)

V poradenském procesu se k etickým aspektům vztahuje také ochrana a osobní rozvoj poradce. Je všeobecně známo, že se poradenství a jakékoliv další pomáhající profese řadí k profesím stresujícím. S ohledem na tuto skutečnost by měli poradenští pracovníci vykonávat řadu činností s účelem chránit blaho svých klientů i svoje vlastní. Mezi tyto činnosti se řadí například supervize, dále osobní terapie nebo osobní rozvoj a v neposlední řadě také trvalý profesní rozvoj. Supervize je neoddělitelnou součástí poradenství a má za úkol reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací. Může být zaměřena na uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování, na prohlubování prožívání a lepší porozumění dané situaci. Cílem supervize tak může být zvýšení kvality a efektivity práce a také prevence syndromu vyhoření, jenž je v pomáhajících profesích docela běžným fenoménem. (Český institut pro supervizi [online])

Jak již bylo výše zmíněno, pomáhající profese, a tedy i poradci, poradenští pracovníci se mohou ve své práci dostat do fáze vyhoření. Syndrom vyhoření neboli takzvaný burn-out

effect se projevuje například pocity marnosti a bezmoci, jedinec nemá chuť do práce, své úkoly plní mechanicky nebo setrvačně. Necítí se dobře, je psychicky, fyzicky i emocionálně vyčerpaný. Syndrom vyhoření je vyvrcholením procesu trvajícím řadu let a probíhajícího v několika fázích. Tyto fáze Novosad (2006, s. 95) popisuje takto:

1. **Nadšení** – Člověk má ideály a velmi se angažuje ve své práci.
2. **Stagnace** – Ideály se nedaří realizovat a dochází k jejich redukci. Požadavky kolegů, vedoucích i klientů začínají člověka pomalu obtěžovat.
3. **Frustrace** – Pracovník vnímá klienty spíše negativně, práce je pro něho velké zklamání.
4. **Apatie** – Člověk již dělá jen to nejdůležitější, vyhýbá se odborným rozhovorům a jakýkoli aktivitám. Je-li donucen zabývat se něčím nad standardní rámec své profese, bývá nepřátelský.
5. **Syndrom vyhoření** – Dochází k úplnému vyčerpání.

Jako prevenci proti syndromu vyhoření uvádí Novosad na téže straně: *„nejen nejrůznější antistresové či relaxační programy pořádané pro ohrožené profesní skupiny, ale též schopnost odreagovat se, motivovat se k další odborné i zájmové činnosti a dodržovat obecné principy duševní hygieny.“*

4 Školní poradenské pracoviště

Základní školy v České republice poskytují poradenství prostřednictvím školních poradenských pracovišť. Školní poradenské pracoviště je tvořeno týmem odborníků, kteří se ale na jednotlivých školách mohou lišit. Školský zákon udává povinnost zřízení pozice výchovného poradce a metodika prevence. Další odborníci jako je školní psycholog a speciální pedagog jsou součástí školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP) podle možností konkrétní školy. Za poskytování poradenských služeb odpovídá vždy ředitel dané základní školy. Poradenské služby jsou v rámci ŠPP žákům poskytovány bezplatně. Poradenské služby v rámci školního poradenského pracoviště jsou poskytovány prostřednictvím několika typů poradenství. Jedná se o pedagogicko-psychologické poradenství, kariérové poradenství a speciálněpedagogické poradenství. (Knotová, 2014)

Pedagogicko-psychologické poradenství dle Knotové (2014, s. 16) poskytuje: *„odbornou konzultační a poradenskou činnost, je orientováno na poskytování podpory při řešení obtížných výchovných a vzdělávacích situací, provádí diagnostiku, nápravnou péči, preventivní a koordinační aktivity, poskytuje metodickou podporu výchovným poradcům a učitelům.“* Kariérové poradenství je v současné době velmi vyzdvihováno, i když v legislativě stále není dostatečně ukotveno. Cílem tohoto poradenství je především pomoci žákům při rozhodování o jejich dalším vzdělávání, budoucím zaměstnání či rozvoji jejich kariéry. Speciálněpedagogické poradenství se dostává do popředí po roce 1989, kdy integrační a inkluzivní model vzdělávání nahrazuje model segregace. Tento typ poradenství se zabývá žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho činností je depistáž, diagnostika, poradenská podpora a intervence, ale také stimulace, terapie a reedukace.

4.1 Poradenští pracovníci

Jak již bylo zmíněno výše, tým odborníků školního poradenského pracoviště je tvořen výchovným poradcem a metodikem prevence, dále se může jednat i o školního psychologa a speciálního pedagoga. Knotová (2014, s. 26) uvádí: *„V těch školách, kde poradenské pracoviště existuje a tým tvoří kromě výchovných poradců a školních metodiků prevence i školní psychologové a školní speciální pedagogové, jsou s jejich činností velmi pozitivní zkušenosti. Současná legislativa ovšem neřeší financování těchto pro školy tolik potřebných odborníků,*

pro školy není zajištěna stabilita a optimální podmínky pro vybudování kvalitního systému poradenských služeb.“

Výchovný poradce

Výchovný poradce získává odbornou kvalifikaci pro výkon své činnosti studiem celoživotního vzdělávání na vysoké škole, a to v rozsahu nejméně 250 vyučovacích hodin. Přesné parametry tohoto studia jsou uvedeny v § 8 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v aktuálním znění. Pro zvýšení kompetencí již kvalifikovaných výchovných poradců v oblasti péče o žáky se SVP organizují krajská pracoviště Národního institutu dalšího vzdělávání vzdělávací program v rozsahu 63 hodin. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015)

Standardní činnosti výchovného poradce uvádí příloha č. 3 ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění. Tyto činnosti lze rozdělit do oblasti poradenských činností a metodických a informačních činností. V rámci poradenských činností se jedná především o kariérové poradenství jak pro žáky intaktní, tak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vyhledávání a orientační šetření žáků, kteří při vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a také následná péče o tyto žáky, zprostředkovávání diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a příprava podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Z oblasti metodických a informačních činností se jedná o metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům školy, zprostředkovávání nových metod týkajících se pedagogické diagnostiky a intervence, předávání odborných informací, poskytování informací o činnosti školy, shromažďování odborných informací a zpráv o žácích v poradenské péči a také vedení písemných záznamů o činnosti výchovného poradce. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění)

Metodik prevence

Metodik prevence je absolventem studia určeného k výkonu specializované činnosti, a to prevence sociálněpatologických jevů v rozsahu nejméně 250 hodin. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015)

Jako standardní činnosti metodika prevence uvádí vyhláška č. 72/2005 v příloze č. 3 především metodické a koordinační činnosti, informační činnosti a v neposlední řadě poradenské činnosti. Činnosti metodické a koordinační zahrnují koordinaci tvorby, kontrolu, evaluaci a participaci při realizaci minimálního preventivního programu školy. Dále také koordinaci aktivit školy, které se zaměřují na prevenci projevů rizikového chování žáků, jako je například záškoláctví, vandalismus, závislosti, šikana, sebepoškozování a podobně. Mezi metodické a koordinační činnosti se také řadí vedení pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování, individuální a skupinové práce s žáky, zařazování multikulturních prvků do procesu vzdělávání či spolupráce s odbornými pracovišti. V rámci činností informačních se jedná především o zajišťování a předávání odborných informací o problematice rizikového chování, o nabídkách programů či projektů, a také o metodách a formách primární prevence. Poradenská činnost metodika prevence zahrnuje vyhledávání žáků s rizikem či projevy rizikového chování, dále také poskytování poradenství těmto žákům a jejich rodičům. Spolupráci s třídními učiteli a v neposlední řadě přípravu podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění)

Školní psycholog

Aby mohl školní psycholog vykonávat svou činnost v rámci pedagogicko-psychologického poradenství, musí mít vzdělání na úrovni magisterského studia na vysoké škole v oboru psychologie. (Wikipedie [online])

Dle přílohy č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. se mezi standardní činnosti školního psychologa řadí diagnostika a depistáž, konzultační, poradenské a intervenční práce a metodická práce a vzdělávací činnost. Diagnostika a depistáž se týkají především specifických poruch učení, vzdělávacích a výchovných problémů žáka, nadaných dětí a zajišťování sociálního klimatu ve třídě. V rámci konzultační, poradenské a intervenční práce jde především o zajištění péče o žáky se SVP, o krizovou intervenci, individuální konzultace, jak pro žáky, tak pro pedagogické pracovníky školy či zákonné zástupce daných žáků. Metodická a vzdělávací činnost poté zahrnuje zejména přípravu programu zápisu do 1. třídy, metodickou pomoc a podporu třídním učitelům, koordinaci poradenských služeb poskytovaných ve škole, popřípadě besedy a osvětu. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění)

Speciální pedagog

Speciální pedagog získává dle zákona č. 563/2004 Sb. v § 18 odbornou kvalifikaci: „*vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd.*“ Tyto pedagogické vědy musí být zaměřeny na speciální pedagogiku, případně pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy, střední školy, nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem speciální pedagogiky k rozšíření odborné kvalifikace. Případně zaměřené na obor pedagogiky a doplňující studium k rozšíření kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou.

Mezi standardní činnosti speciálního pedagoga se dle přílohy č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. řadí diagnostika a depistáž, konzultační, poradenské a intervenční práce, metodické, koordinační a vzdělávací činnosti. Diagnostika a depistáž zahrnují především péči o žáky s rizikem vzniku SVP a určení jejich speciálních potřeb. Konzultační, intervenční a poradenské práce se týkají realizace plánu pedagogické podpory, individuální i skupinové speciálně pedagogické péče o žáky se SVP, naplňování a vyhodnocování podpůrných opatření, úpravy školního prostředí a zajištění speciálních pomůcek. Metodické, koordinační a vzdělávací činnosti zahrnují pomoc třídním učitelům i dalším pedagogickým pracovníkům při vzdělávání žáků se SVP, kooperaci se školskými poradenskými zařízeními a dalšími institucemi a odbornými pracovníky, participaci na vytváření školních vzdělávacích a individuálních vzdělávacích plánů. V neposlední řadě také koordinaci a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění)

5 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Pojem speciální vzdělávací potřeby byl původně navržen roku 1978 v Anglii po vydání „Warnock Committee Report“, který se zabývá vzděláváním postižených dětí. Roku 1981, tedy o tři roky později se na základě „Educational Act of 1981“, tedy zákona o vzdělávání, došlo k ukončení užívání různých kategorií postižení a pojem speciální vzdělávací potřeby označoval všechny děti, které měly jakékoliv vzdělávací potíže. Tento termín byl převzatý do mnoha zemí světa, avšak definice a kategorie žáků, kterých se týkal se v jednotlivých státech lišily. (Havel, 2014, in Růžička, Pastieriková, Smolíková, Fialová, Baslerová a kol., 2020)

V České republice začalo docházet k pozitivním změnám týkajících se vzdělávání žáků se SVP po roce 1989. Deklarace, která zapříčinila rozvoj společného vzdělávání, vznikla na Konferenci v Salamance roku 1994. Zde potvrdila řada představitelů vlád a mezinárodních organizací respektování společného vzdělávání pro všechny. (UNESCO, 1994 [online])

Státy, které se pod toto prohlášení podepsaly, se zavázaly, že zajistí přístup dětem se SVP do běžného systému vzdělávání. Tím mimo jiné zabrání diskriminačním projevům vůči této skupině žáků. (Ainscow, 2013)

V české legislativě se termín speciální vzdělávací potřeby objevil poprvé až v roce 2004, a to ve školském zákoně. V rámci tehdejšího znění školského zákona byl žák se speciálními vzdělávacími potřebami definován jako žák se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním. (Vítková, 2014, in Růžička, Pastieriková, Smolíková, Fialová, Baslerová a kol., 2020)

Pro účely školského zákona zahrnovalo zdravotní postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, dále vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy učení a chování. Zdravotním znevýhodněním bylo myšleno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování. Za sociální znevýhodnění bylo považováno rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova, nebo uložená ochranná výchova. Dále také postavení azylanta, či odlišný mateřský jazyk. (Kendíková, 2016)

V současné době školský zákon č. 561/2004 Sb., uvádí, že žákem se SVP je: „osoba, která, k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání práv

na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“
Více uvedeno v podkapitole 1.2 této práce.

Žáci se SVP jsou jednou skupinou klientely školního poradenského pracoviště. V rámci výzkumu této práce bylo ze strany účastníků výzkumu uvedeno, že nejčastěji pracují s žáky se specifickými poruchami učení, s poruchami chování, popřípadě s žáky s ADHD, či ADD, dále také s žáky se zdravotním postižením jako je především mentální postižení, zrakové postižení, sluchové postižení, či narušená komunikační schopnost. Proto se dále v práci zaměříme na tyto uváděné skupiny.

5.1 Specifické poruchy učení

Zelinková (2015, s. 10) definuje: „*Poruchy učení je termín označující heterogenní skupiny obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.*“

Mezi příčiny poruch učení se tedy řadí drobné organické poškození mozku. Významný vliv na vznik těchto poruch mají také dědičné vlivy. U některých případů však zůstává etiologie nejasná. Předpokládá se, že mohou trvat po celý život jedince. (National Joint Committee on Learning Disabilities, Spojená národní komise pro poruchy učení, 1988, in Pokorná, 2010)

Nejznámější a nejčastější klasifikace poruch učení je dělena dle postižených školních dovedností. Jedná se o dyslexii (porucha osvojování čtenářských dovedností), dysgrafii (porucha osvojování psaní), dysortografii (porucha osvojování pravopisu), dyskalkulii (porucha osvojování matematických dovedností), dyspraxii (porucha osvojování, plánování a provádění volných pohybů), dysmúzii (porucha v osvojování hudebních dovedností), dyspinxii (porucha v osvojování výtvarných dovedností). (Zelinková, 2015)

Balharová (2014) hovoří o prvotních projevech specifických poruch učení, jako je špatná výslovnost, nevnímání detailů, komolení slov, vynechávání hlásek, velmi pomalé tempo čtení a psaní. Dále také selhávání ve slovních úlohách, problémy s vyjmenováním číselné řady či zaměňování sčítání a odčítání, nebo také násobení a dělení. Všeobecně se projevy mohou týkat neschopnosti soustředit se na práci, či potřeba delší časové dotace při práci.

Poruchy učení je také možné důkladně diagnostikovat až v průběhu školní docházky. Odborná diagnostika je následně prováděna školskými poradenskými zařízeními, nejčastěji v rámci PPP, popřípadě v SPC. Vyšetření by mělo vycházet jak z osobní a rodinné anamnézy, tak z úrovně školních dovedností (čtení, psaní, pravopis, počítání), tak ze zjištění úrovně intelektu. Součástí by mělo být i vyšetření laterality neboli přednostního užívání jednoho z párových orgánů, a vyšetření podmiňujících funkcí (pozornost, úroveň zrakového a sluchového vnímání, pravolevá orientace, prostorová orientace, úroveň řeči apod.). Do vyšetření v rámci ŠPZ mohou být zařazeny i specializované zkoušky (kresba postavy, hodnocení sebepojetí atd.). (Krejčová, 2014)

V rámci vzdělávání je kladen důraz na zmírňování projevů těchto poruch, a na osvojování si příslušných dovedností. Vhodné je zachovat vysokou míru systematičnosti výuky, a také využívat kooperativní učení. Účelné je také využití specifických pomůcek, jako jsou čtecí okénka, bzučáky pro určování délky slabik apod. (Zápotočná, 2016)

5.2 Poruchy chování

Hornáková (2016, s. 362) uvádí: „*Když mají nápadnosti v chování trvalejší charakter (alespoň půl roku) a takovou intenzitu, že přinášejí různá omezení v každodenním životě, vyžadují zvláštní výchovná opatření, případně i medikamentózní léčbu – tehdy mluvíme o poruchách chování.*“

Poruchy chování mohou být zapříčiněny jak v rámci individuální, tak i sociálních roviny v životě jedince. Velmi často však bývají tyto roviny propojeny. Rizikové faktory se tak mohou násobit a posilovat. Individuální rovina zahrnuje zejména genetickou dispozici, oslabení či poruchu centrální nervové soustavy. Rovina sociální se týká především rodiny a vrstevnické skupiny. V rodině se může projevovat nevhodný model chování, citové strádání nebo celkové zanedbávání. (Vágnerová, 2001, in Vojtová, 2008)

Poruchy chování mohou mít velmi širokou škálu projevů, od lhaní, záškoláctví, krádeží, útěků, toulání, až po agresivitu, patologické závislosti, sexuální deviace či suicidální chování. Na základě těchto projevů lze také poruchy v chování klasifikovat na disociální, asociální a antisociální. První skupinu lze charakterizovat jako odchylky od obvyklých způsobů chování různé závažnosti, kdy některé z nich se mohou měnit s věkem jedince. Mezi disociální chování

se řadí zlovyky, vzdorovitost, lhaní. Druhá skupina se týká jedinců, kteří porušují společenské morální normy, ale nedochází k přestupkům norem právních. Řadí se sem záškoláctví, toulání, či sebepoškozování. Poslední třetí skupina je charakteristická chováním, které již poškozuje společnost. Mezi toto chování spadá delikvence, vandalismus, krádeže, organizovaný zločin, sexuální úchytky a jiné. (Monatová, 1994)

Poruchy chování jsou ve školním prostředí nejnápadnější a nejvíce zatěžují učitele. Ve většině případů se řeší disciplinárními opatřeními. Bývají také jedním z častých důvodů pro hledání odborné pomoci. Jelikož mají poruchy chování velmi široké spektrum projevů, mohou se ve třídě objevovat žáci, kteří tuto poruchu mají, ale i žáci, kteří k ní směřují. Proto je důležité klást důraz na prevenci. Při práci s těmito žáky existují některé osvědčené postupy, jako např. identifikovat, jaké úspěšné strategie žák užívá a podporovat je, neodstraňovat problém, ale zaměřovat se na možnosti řešení a vést žáka k samostatnosti, pravidelně a soustředěně žáka zaměstnávat. (Utz, 2006, in Lechta, 2016)

5.3 ADHD, ADD

V posledních desetiletích se čím dál častěji v odborné literatuře setkáváme s pojmy ADHD neboli Attention Deficit Hyperactivity Disorder, což je překládáno jako porucha pozornosti s hyperaktivitou, či ADD, Attention Deficit Disorder, překládáno jako porucha pozornosti (bez hyperaktivity). Tyto dva pojmy jsou definovány dle klasifikace DSM-5. MKN-10 poté uváděla tzv. hyperkinetické poruchy. Obě tyto varianty jsou svým vymezením a projevy téměř totožné. Aktualizovaná 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí se však přiblížila DSM a již nadále nepoužívá pojem hyperkinetické poruchy, ale užívá pojem ADHD, kdy jednou jeho podskupinou je porucha pozornosti s převažujícími potížemi s pozorností neboli ADD. Andreánska dále (2016, s. 378) uvádí: „*Syndrom ADHD je neurovývojová porucha projevující se symptomy poruch pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou.*“

Mezi hlavní příčinu vzniku ADHD či ADD se řadí nedostatečná behaviorální inhibice. Tato funkce řídicích systémů mozku umožňuje tlumit tendenci k neustálému reagování na nové podněty a impulzy. Touto změnou mozku jsou způsobeny projevy ADHD. Dochází k ní však na základě několika příčin. Jednou z nich mohou být vlivy genetické. Mimo tyto vlivy se jedná také některé vnější faktory. Jako je například nedostatečný přísun kyslíku do mozku dítěte

v těhotenství, jenž je zapříčiněn například infekcí matky, ale i komplikovaným porodem. Dalším z těchto vnějších faktorů poté může být předčasné narození, nízká porodní hmotnost, či užívání návykových látek matkou v období těhotenství. (Goetz, Uhlíková, 2009)

Kendíková (2019) popisuje projevy ADHD a uvádí, že projevy impulzivity a hyperaktivity se výrazně častěji projevují u chlapců než u dívek. U dívek se poté častěji projevuje porucha pozornosti. Impulzivita je následně charakteristická obtížnějším ovládním, snadnějším vyprovokováním se, v některých případech i agresivitou. Pro hyperaktivitu jsou typické pohyby rukou a nohou, či jiné pohyby těla, dále také obecně nadměrný pohyb. Nepozornost se poté projevuje nedodržováním pokynů, nedokončováním úloh, potížemi s organizováním činností, odtažením pozornosti z důvodu působení vnějších faktorů.

Diagnostika ADHD i ADD je pouze v rukou odborníků, především neurologa. Stanovení diagnózy si může vyžádat několik vyšetření. Diagnostika je následně stanovena na základě kritérií, které uvádí DSM-5. Kritéria vztahující se k nepozornosti se týkají zejména přehlížení detailů, neudržení pozornosti při úkolech a hrách, vyhýbání se povinností, zapomínání při každodenních aktivitách. Kritéria pro diagnostiku hyperaktivity zahrnují pohyby horních i dolních končetin, či pohyby celého těla, přílišnou hlučnost. Diagnostická kritéria pro impulzivitu zahrnují neschopnost čekat, přerušování a vyrušování ostatních. (Reimann-Höhn, 2018)

V rámci vzdělávání žáků se specifickými poruchami chování Hutyrová (2019) doporučuje: „*pozitivní, předvídatelný a neskutečně trpělivý přístup pedagoga, jako nezbytnost se jeví vysoká míra frustrační tolerance.*“ Dále uvádí některá další doporučení jako například respektování stylů učení, častou zpětnou vazbu, podávání jednoznačných a stručných pokynů, pozitivní posilování, či sebekontrolu a sebehodnocení. Andreánska (2016) dále také doporučuje v oblasti organizace práce jasně stanovenou strukturu vyučování, objasnění přijatelného a nepřijatelného chování, obeznámení s programem aktivit. Učitel by měl také v rámci svých postupů využívat kooperativní vyučování, přizpůsobit zadávání úloh, využívat pozitivní stimuly, dát dítěti s ADHD možnost ukázat jeho silné stránky. Vhodné je také zřízení relaxačního koutu ve třídě.

5.4 Mentální postižení

Mentální postižení je jedním z nejběžnějších postižení nacházejících se v populaci napříč kontinenty, rasami, kulturním či ekonomickým okruhem lidí. S mentálním postižením je nejvíce spojován termín mentální retardace. Někteří autoři jej vnímají jako synonymum (Jakabčic, Požár, 1995; Michalíková, Mišová, 2003, in Kozáková, 2005), někteří v nich spatřují rozdíl, který souvisí s rozsahem obou pojmů (Vašek, 1994; Valenta, Müller, 2003, in Kozáková, 2005). Mentální postižení je často definováno jako zastřešující pojem pro označení všech jedinců s inteligenčním kvocieniem neboli IQ pod 85. Kozáková (2005, s. 21) uvádí definici Valenty, Müllera (2003), kteří hovoří o mentální retardaci jako o: „*vývojové duševní poruše se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností a prenatalní, perinatální a postnatální etiologií.*“

Příčiny vzniku mentální retardace jsou různorodé. První skupinou příčin jsou příčiny endogenní neboli vnitřní. Sem se řadí zejména příčiny genetické, kdy se jedná o genové mutace a chromozomové aberace. Další skupinou jsou příčiny exogenní neboli vnější. Tyto příčiny zahrnují vlivy anorganické, a to fyzikální (mechanické působení, vlivy záření) a chemické (vlivy jedů, léčiv, chemických látek). Dále také vlivy biologické zahrnující působení virů, bakterií, či plísní. Příčiny vzniku mentální retardace mohou být také rozdělovány z hlediska časového působení, a to na příčiny prenatalní, perinatální a postnatální. Příčiny prenatalní mohou být způsobeny například infekčním onemocněním matky, nesprávnou životosprávou matky, nebo emocionální zátěží matky v době těhotenství. Perinatální příčiny zahrnují rizikové faktory zejména během porodu, a to především hypoxii či asfyxii. Příčiny postnatální jsou vyvolány různými onemocněními, či infekcemi, popřípadě mohou vznikat po úrazech hlavy. (Kozáková, 2005)

Na základě IQ je mentální retardace v rámci MKN-10 klasifikována na lehkou mentální retardaci (50-69 IQ), středně těžkou mentální retardaci (35-49 IQ), těžkou mentální retardaci (20-34 IQ), hlubokou mentální retardaci (pod 20 IQ). MKN-10 dále uvádí také jinou mentální retardaci a nespecifikovanou mentální retardaci.

Při diagnostice mentální retardace jsou využívány zejména standardizované testy jako je Weschlerův test inteligence a Stanford-Binetova zkouška. V rámci speciálněpedagogické diagnostiky pak mohou být využívány i testy nestandardizované, a to především anamnéza, pozorování, či analýza produktů činností. (Valenta, Müller a kol., 2013)

Hučík (2016, s. 308) uvádí: „*Cílem výchovy a vzdělávání v základní škole pro žáky s lehkým mentálním postižením je rozvíjet individuální schopnosti a předpoklady žáků, aby si osvojili vědomosti, dovednosti a návyky potřebné pro svoji další profesní přípravu; aby si uměli vytvořit správné postoje a dobrý vztah k ostatním lidem, k sobě samým, a k životnímu prostředí a byli připraveni na praktický život, mohli se přirozeně integrovat do společnosti a stali se její součástí.*“ U žáků se středním mentálním postižením je to zejména vybavit je základními poznatky a praktickými dovednostmi pro život. V rámci vzdělávání těchto žáků by měli učitelé dbát také na speciální metody, jako jsou např. metoda individuálního přístupu, metoda pozitivního posilování, a dbát také na některé zásady práce, jako zásada motivace, zásada přiměřenosti a názornosti, zásada souvislosti a postupnosti.

Účastníci výzkumu uváděli v rámci mentálního postižení zejména žáky na hranici lehkého mentálního postižení. Dalo by se tedy říci, že hovořili o žácích s oslabením kognitivního výkonu. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu (2023, s. 11) uvádí definici ze Slovníku speciální pedagogiky (Valenta, 2015): „*Jedná se o snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení, ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.*“ Kognice neboli poznání obsahuje širokou škálu psychických procesů, které člověku umožňují poznávat a porozumět světu. U oslabení poté hovoříme o poněkud nižší úrovni, než bychom čekali u běžného jedince. Oslabení kognitivního výkonu může být také vnímáno v souvislosti s variabilitou dílčích funkcí, proto někteří autoři hovoří o deficitu dílčích funkcí (Sindelar, 2007) či o deficitech kognitivních funkcí (Feuerstein, Falik, 2010). Dílčími funkcemi jsou poté myšleny schopnosti sluchové a zrakové analýzy a syntézy, či krátkodobá sluchová paměť.

5.5 Zrakové postižení

Ludíková (2003, s. 35) definuje osobu se zrakovým postižením jako: „*jedince, který má i po optimální korekci potíže při čtení, psaní, získávání informací, v pracovním procesu a v dalších oblastech.*“

Oftalmologové uvádějí, že mezi nejčastější příčiny zrakového postižení se řadí geneticky podmíněná onemocnění, dále onemocnění intrauterinního období, především působení

rentgenového záření či užívání návykových látek matkou v době těhotenství. Může se však jednat i o příčiny neznámé. Často se také v rámci etiologie hovoří o multifaktoriálních příčinách (Ludíková, 2014)

Zrakové postižení lze klasifikovat na základě různých hledisek. Z hlediska speciální pedagogiky je vhodná klasifikace zrakového postižení na osoby nevidomé, osoby se zbytky zraku, osoby slabozraké a osoby s poruchami binokulárního vidění. Ludíková (2003, s. 37) tyto oblasti definuje a popisuje: „*Nevidomost je obvykle definována jako ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 – světlocit.*“ Nevidomost lze dále specifikovat na jednotlivé stupně, a to na nevidomost praktickou, skutečnou a na totální slepotu. Při nevidomosti praktické se jedná o pokles zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60. Nevidomost skutečná poté nastává při poklesu zrakové ostrosti pod 1/60. Světlocit je zachován. Totální slepota následně znamená zachování světlocitu, avšak s chybnou projekcí až ztrátu světlocitu. Dále Ludíková uvádí: „*U postižených se zbytky zraku se jedná většinou o těžké orgánové postižení zrakového analyzátoru.*“ U zbytků zraku se jedná o jakousi hranici mezi slabozrakostí a nevidomostí. U slabozrakosti hovoří Ludíková o: „*snížení zrakové ostrosti obou očí, a to i s optimální brýlovou korekcí, které je tak velké, že postiženému činí potíže v běžném životě.*“ Slabozrakost lze dále dělit na lehkou, střední a těžkou, a to opět na základě zrakové ostrosti. Binokulární vidění Ludíková definuje jako: „*koordinovanou senzomotorickou činnost obou očí, která spolu s fúzní činností korového centra vede k vytvoření jednoduchého prostorového obrazu.*“

V rámci vzdělávání žáků se zrakovým postižením je stěžejní využívání adekvátních podpůrných opatření. Mezi tato opatření se mohou řadit speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, což znamená, že tyto žáci mohou využívat speciální kompenzační či rehabilitační pomůcky, dále také speciální učebnice, nebo upravený didaktický materiál. Žáci, kteří nemohou při čtení využívat zrak, užívají Braillovo písmo, což je jejich právem na základě § 16 odst. 2 školského zákona. Do vzdělávání mohou být zařazeny také předměty speciálněpedagogické péče, a to na základě hloubky zrakového postižení. (Ludíková, 2014) Při vzdělávání těchto jedinců jsou důležité také zásady zrakové hygieny, především dostatek světla při práci (u žáků slabozrakých), omezení hluku, vhodná úprava prostoru (pro bezpečný pohyb a orientaci), střídání pracovního zatížení na blízko a na dálku. (Lechta, 2016)

5.6 Sluchové postižení

Langer, Kučera (2012, s. 25) uvádějí definici sluchového postižení: „*Za sluchové postižení považujeme důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami, a která již negativně ovlivňuje kvalitu života člověka.*“

Nejčastějšími příčinami vzniku sluchového postižení jsou genetické vlivy, onemocnění matky v průběhu těhotenství, a to zejména zarděnky, spalničky, či toxoplazmóza, dále také užívání toxických látek matkou v průběhu těhotenství. Mezi další příčiny sluchového postižení se řadí nízká porodní hmotnost dítěte, či poraněním lebky při porodu. Sluchové postižení může také vzniknout v průběhu života jedince, a to na základě úrazu či onemocnění, jako je meningitida, encefalitida nebo průšnice. (Horáková, 2012)

Poruchy a vady sluchu můžeme rozdělovat dle velikosti sluchové ztráty, dle místa vzniku sluchové poruchy a dle doby vzniku sluchové poruchy. Na základě velikosti sluchové ztráty dochází k měření jednotlivých stupňů sluchové poruchy v decibelech (dB). Světová zdravotnická organizace tedy rozděluje sluchové poruchy na normální sluch (ztráta do 25 dB), lehkou sluchovou poruchu (ztráta 26-40 dB), střední sluchovou poruchu (ztráta 41-55 dB), středně těžkou sluchovou poruchu (ztráta 56-70 dB), těžkou sluchovou poruchu (ztráta 71-90 dB) a na úplnou ztrátu sluchu neboli hluchotu se ztrátou nad 91 dB. Dle místa vzniku hovoříme o periferních a centrální poruchách. Periferní poruchy zahrnují poruchy převodní, které jsou způsobeny narušením přenosu mechanické energie ve vnějším nebo středním uchu. Dále zahrnují percepční vady způsobené poruchou funkce Cortiho orgánu, nebo narušením sluchové dráhy. Při kombinaci těchto dvou hovoříme o poruchách smíšených. Centrální vady poté zahrnují patologické vady v podkorovém a korovém systému sluchové dráhy. A dle doby vzniku se jedná o prelingvální a postlingvální poruchy či vady. Prelingvální, před ukončením základního vývoje řeči (zhruba do 6 let věku) a postlingvální, po ukončení vývoje řeči. (Langer, Kučera, 2012)

Diagnostikou sluchových vad se zabývá medicínský obor audiologie, která zahrnuje řadu vyšetřovacích metod. Využíváno je screeningové vyšetření novorozenců, dále se může jednat o orientační zkoušky sluchu, tónovou či slovní audiometrii nebo o objektivní zkoušky sluchu, jako je vyšetření otoakustických emisí, impedanční audiometrii nebo vyšetření evokovaných sluchových potenciálů. Vyšetření sluchu je prováděno lékaři na odborných pracovištích, jako je foniatrie nebo otorinolaryngologie. (Horáková, 2012)

Při inkluzivním vzdělávání žáků se sluchovým postižením je nutné využívat především kompenzační pomůcky, dále také zajistit materiální podmínky. V rámci podpůrných opatření může žák s poruchou sluchu využívat komunikační systémy neslyšících, tedy český znakový jazyk, znakovanou češtinu, popřípadě jiné systémy. Ve třídě může také působit tlumočnický znakového jazyka. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 2)

5.7 Narušená komunikační schopnost

Komunikační schopnost člověka je dle Lechty (2003, s. 17) narušena tehdy: „*když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.*“ Mezi jazykové roviny se řadí foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a rovina pragmatická. První z rovin se týká zvukové stránky, tedy oblasti dýchání, tvoření hlasu, výslovnosti, zvuku řeči a v neposlední řadě také prozodických faktorů (tempo, melodie, přízvuk, rytmus a podobně). Rovina druhá se zaměřuje na tvarosloví a skladbu vět. Třetí z rovin se týká slovní zásoby jedince a rovina poslední představuje dovednost vyjádřit komunikační záměr (Mlčáková, 2012)

Komunikační schopnost dítěte může být narušena z mnoha různých příčin. Nejčastěji je spojována s opožděným vývojem jedince, s nezralostí či poškozením centrální nervové soustavy. K narušení může dojít také z důvodu sluchového postižení, či poškození mluvidel (například rozštěp patra). Potíže v řeči dítěte jako první zaznamená jako nejbližší okolí, tedy rodina. Základní diagnostika je následně provedena pediatrem a specifické vyšetření je v kompetenci klinického logopeda, respektive odborných lékařů jako je například foniatr. (Slowík, 2007)

Lechta (2003) také uvádí klasifikaci narušené komunikační schopnosti do 10 oblastí. Rozděluje vývojovou nemluvnost, získanou neurotickou nemluvnost, získanou organickou nemluvnost, narušení článkování řeči, narušení zvuku řeči. Dále poruchy hlasu a poruchy plynulosti řeči. V neposlední řadě narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči a kombinované vady řeči.

Žáci s výrazně narušenou komunikační schopností mohou při vzdělávání užívat náhradní komunikační systémy, popřípadě kompenzační pomůcky, a to dle podpůrných opatření ze školského zákona č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění. V rámci edukace žáků s narušenou

komunikační schopností by si měl pedagog zjistit informace týkající se dané narušené schopnosti, měl by se přizpůsobit vhodnému komunikačnímu způsobu s žákem. Dále by se měl také zaměřit na prevenci potencionální šikany, měl by také dané žáky motivovat a podněcovat co možná k nejlepšímu výkonu. (Králiková, 2016)

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Metodologie

6.1 Výzkumný problém

Jak již bylo zmíněno výše, na základních školách jsou zřizována školní poradenská pracoviště dle možností dané školy. Na mnoha školách však nejsou tato poradenská pracoviště obsazena všemi odborníky, které poradenství ve školství nabízí. Je všeobecně známo, že ač se kapacity poradenských služeb v rámci českého školství v posledních letech mírně rozšiřují, jeví se stále jejich rozsah jako nedostatečný. Stále převládá spíše poradenství jednorázové nad intervencí a dlouhodobým vedením klienta. Problém nedostatečné kapacity však není absolutní, ale spočívá především v tom, že narůstají problémy, kterými se poradenství, zejména pedagogicko-psychologické poradenství poskytované ve školách, zabývá.

K neplně obsazeným pozicím v rámci ŠPP dochází z řady důvodů. Jedním z těchto důvodů může být nedostatečné financování škol, kdy daným školám nezbyvají finanční prostředky pro zřizování odborných pozic především speciálního pedagoga či školního psychologa. Od začátku zavedení inkluzivního systému vzdělávání v České republice existují vedle sebe dva různé modely financování podpůrných pozic na školách. Po zkušenostech z několikaletého fungování těchto způsobů se Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy snaží o změnu v rámci spojení obou systémů do jednoho, aby došlo ke zvýšení finančního toku pro tyto prostředky. Dalším z důvodů je poté nedostatek kvalifikovaných pracovníků. Ke snaze k rozšíření školních poradenských pracovišť o speciální pedagogy a školní psychology na co nejvíce školách by mělo dojít zejména z důvodu poskytování odborných služeb co největšímu spektru dětí, žáků a studentů, ale také učitelů, popřípadě rodičů. Školní psycholog a speciální pedagog napomáhají ve školách vytvářet bezpečné prostředí, efektivně zvládat společné vzdělávání, poskytovat specifickou podporu žákům podle individuálních potřeb, přispívají také ke zlepšování školního klimatu, významně se podílí na prevenci školního neúspěchu, na zlepšování vzdělávacích výsledků žáků a maximálním využití jejich vzdělávacího potenciálu. (Pedagogická komora [online])

A tak nastává otázka, zdali školy zajišťující školní poradenské pracoviště pouze v pozicích výchovného poradce a metodika prevence poskytují veškerou možnou podporu

svým žákům i učitelům. Na tuto otázku se následně autorka snaží najít odpověď v rámci svého výzkumu v několika základních školách právě s neplně obsazenými poradenskými pozicemi.

Vzhledem k charakteristice diplomové práce byl autorkou zvolen již zmíněný výzkum smíšený. Došlo tedy ke kombinaci kvantitativních a kvalitativních dat v rámci jednoho výzkumu. Na základě současného užití analýzy dat kvantitativních i kvalitativních došlo ke zvýšení validity neboli platnosti, a také reliability neboli spolehlivosti.

6.2 Výzkumný cíl, výzkumné otázky a výzkumné předpoklady

Školní poradenské pracoviště je součástí poradenského systému v rámci českého školství. Složení týmu odborníků se liší na základě jednotlivých základních škol.

Hlavní cíl:

Zjistit a podrobněji zmapovat, zda dochází v rámci neplně obsazených školních poradenských pracovišť na vybraných školách k naplňování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dílčí cíle:

- 1) *Zjistit role a činnosti jednotlivých odborníků v ŠPP ve škole s neplně obsazenými pozicemi.*
- 2) *Zjistit, jak funguje spolupráce mezi členy v rámci školního poradenského pracoviště na vybraných školách s neplně obsazenými pozicemi ŠPP.*
- 3) *Zjistit, jakým způsobem poradenští pracovníci ŠPP na školách s neplně obsazenými pozicemi pracují s žáky se SVP.*

Na základě stanovených výzkumných cílů byly zformulovány výzkumné otázky, na které bude v důsledku výzkumných technik odpovězeno.

Hlavní výzkumná otázka:

Dochází v rámci neplně obsazených školních poradenských pracovišť na vybraných školách k naplňování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?

Vedlejší výzkumné otázky:

- 1) *Jaké jsou role a činnosti jednotlivých odborníků ve školním poradenském pracovišti na vybraných školách s neplně obsazenými pozicemi?*
- 2) *Jakým způsobem funguje spolupráce mezi členy v rámci školního poradenského pracoviště na vybraných školách s neplně obsazenými pozicemi ŠPP?*
- 3) *Jakým způsobem poradenská pracovníci ŠPP na školách s neplně obsazenými pozicemi pracují s žáky se SVP?*

Z důvodu smíšeného designu práce došlo i k sestavení výzkumných předpokladů.

Výzkumné předpoklady:

- 1) *Předpokládáme, že na vybraných školách nebude poskytován předmět speciálněpedagogické péče.*
- 2) *Předpokládáme, že namísto školního speciálního pedagoga bude participovat na zpracování individuálního vzdělávacího plánu výchovný poradce.*
- 3) *Předpokládáme, že nejčastěji vyskytujícím se stupněm podpůrných opatření u žáků se SVP na vybraných školách bude 2. stupeň podpůrných opatření.*

6.3 Metody sběru dat

Vzhledem k tématu práce a stanoveným výzkumným cílům byl vybrán výzkum smíšený. Kdy kvalitativní výzkum umožňuje flexibilní stanovení projektu, který může být v průběhu doplňován a upřesňován. Mezi základní charakteristiky kvalitativního výzkumu se dle Hendla (2016) řadí především realizace výzkumu pomocí delšího a intenzivnějšího kontaktu s jedinci, či se skupinou jedinců v určité situaci, snaha získat souhrnný pohled na předmět výzkumu, využití menšího počtu standardizovaných metod k získávání dat. Dále také snaha o izolaci určitých témat, avšak ponechaných v kontextu ostatních dat. Cílem je poté objasnit, jakým způsobem se lidé v daném prostředí a v dané situaci chovají, proč jednají způsobem, jakým jednají a jak organizují své aktivity. Kvantitativní výzkum se naopak dle Skutila (2011) zaměřuje na numerické měření specifických aspektů sledovaného jevu.

Pro sběr dat byla využita především metoda rozhovoru. Ferjenčík (2000, in Skutil a kol., 2011 s. 89) uvádí: „*Chceme-li získat taková data, jakými jsou informace o názorech, postojích, záměrech, nebo chceme-li se dozvědět, jak respondent rozumí určité situaci, či jevu, je tou*

pravou metodou rozhovor. “ Jedná se totiž o proces, při kterém je typická vysoká míra interakcí mezi tazatelem a dotazovaným. Rozhovor umožňuje přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou. Při rozhovoru je možné sledovat verbální i neverbální reakce dotazovaného, umožňuje flexibilitu při kladení otázek, umožňuje dovysvětlení otázek z obou stran, eliminuje obtíže při psaném projevu.

V rámci rozhovoru byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s pracovníky školního poradenského pracoviště a s vedením školy. Tento typ rozhovoru byl zvolen z toho důvodu, že se jedná o jakýsi kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview. Autorka se mohla držet předem připravených otázek, avšak v určitých situacích jí tato metoda dovolovala reagovat na podněty, které přicházely ze strany dotazovaných.

Ke sběru dat byl využit také dotazník s otevřenými otázkami, který u některých účastníků výzkumu nahradil polostrukturovaný rozhovor, a to z důvodu nemožnosti najít vyhovující termín pro osobní schůzku mezi některými účastníky výzkumu a autorkou. Tento dotazník obsahoval stejné otázky, které autorka vytvořila pro účel rozhovorů. Kumar (2005, in Skutil a kol., 2011) definuje dotazník jako: *„psaný soubor otázek. V rámci vyplňování dotazníku respondent čte otázky, interpretuje jejich význam a následně na ně odpovídá.“* Mezi nevýhody dotazníku, se kterými autorka předem počítala se řadí především nemožnost flexibilní reakce na odpovědi respondenta, a také riziko, že respondent nezodpoví všechny otázky. K naplnění tohoto rizika však v rámci předkládaného výzkumu nedošlo. Prostřednictvím otevřených otázek měli respondenti možnost neomezeného vyjádření k danému tématu.

Dále byla využita analýza školské dokumentace týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (doporučení školského poradenského zařízení, zpracované individuální vzdělávací plány a podobně). Do této dokumentace mohla autorka nahlédnout za dozoru odpovídající osoby, tedy za dozoru výchovného poradce daných škol. Veškeré osobní informace žáků byly pro autorku anonymizovány. Autorka se zaměřovala pouze na informace týkající se počtu žáků s PO v 1. stupni a počty žáků s PO ve 2. až 5. stupni. Zda jsou zpracovány plány pedagogické podpory či individuální vzdělávací plány a na to, jakým způsobem a v jakých intervalech jsou tyto plány vyhodnocovány. Analýza dokumentů vhodně doplnila získaná data z rozhovorů a dotazníků.

6.4 Výzkumný vzorek

Autorka diplomové práce při výzkumném šetření spolupracovala se čtyřmi základními školami, kde formou polostrukturovaných rozhovorů, dotazníků s otevřenými otázkami a analýzy dokumentace nashromáždila potřebná data pro výzkum. Kritérii pro volbu dané školy bylo, aby se jednalo o školu základní a školu, která nemá plně obsazené pracovní pozice školního poradenského pracoviště, kde tedy chybí alespoň jeden odborný pracovník, zejména školní psycholog, či speciální pedagog. Toto kritérium splňují tedy školy menší, s nižším počtem žáků, tedy především ve vesnickém prostředí. Autorka se zaměřila na základní školy na Uničovsku. Lokaci škol volila především na základě dřívější spolupráce se školami v rámci praxí při svém vysokoškolském studiu. Autorka vždy oslovila vedení školy současně s poradenskými pracovníky, a to telefonicky či prostřednictvím e-mailu.

Škola A

Je základní škola s celkovým počtem 153 žáků. Součástí ZŠ je 1. a 2. stupeň vzdělávání, a to v rozsahu devíti ročníků. V komplexu budov školy se také nachází školní družina rozdělená na dvě oddělení, v každém oddělení působí jedna vychovatelka. Součástí školy je i tělocvična a školní jídelna.

Na základní škole je v současné době zaměstnáno 13 pedagogů, na 1. stupni působí pedagogů 6, na 2. stupni 7. Ve škole jsou zaměstnány také 2 asistentky pedagoga, jedna působí na 1. stupni, kdy se jedná o paní vychovatelku školní družiny působící na 0,5 úvazku jako vychovatelka a na 0,5 úvazku jako asistentka pedagoga. Druhá asistentka působí na 2. stupni v rámci celého úvazku.

Školní poradenské pracoviště dle slov ředitelky školy není plně obsazeno z důvodu personálního problému, kdy škola nemá dostatek kvalifikovaných pracovníků pro tyto pozice. Na škole působí pouze výchovná poradkyně a metodička prevence.

Škola B

Jedná se o základní školu, kterou navštěvuje 183 žáků. Součástí školy je 1. i 2. stupeň vzdělávání. Vzdělávání je poskytováno žákům od 1. do 9. ročníku. Při škole je také zřízena školní družina a školní jídelna.

Na ZŠ je zaměstnáváno 13 pedagogů, přičemž jich 9 působí na 1. stupni a 9 na stupni 2., to znamená, že někteří pedagogové překrývají 1. i 2. stupeň. Mezi zaměstnance školy se také řadí 8 asistentů pedagoga.

Školní poradenské pracoviště zřizuje pozici výchovného poradce a metodika prevence. ŠPP je zřízeno po dobu 5 let, avšak v neplném obsazení z důvodu nedostatku kvalifikovaného personálu na chybějící pozice školního psychologa a speciálního pedagoga, jak v rozhovoru uvedl ředitel školy.

Škola C

Tato škola je školou, kterou navštěvuje celkem 282 žáků. Součástí školy jsou dvě budovy prvního stupně, které zajišťují 1. až 5. ročník vzdělávání. Dále jedna budova druhého stupně, kde dochází ke vzdělávání žáků od 6. do 9. ročníku. Součástí základní školy C je také školní družina a školní jídelna nacházející se v komplexu budov.

V současnosti je na škole zaměstnáno 24 pedagogů, z toho celkem na 1. stupni působí pedagogů 10 a na 2. stupni působí pedagogů 14. Škola také zaměstnává celkem 12 asistentů pedagoga.

V rámci školního poradenského pracoviště na škole působí pouze výchovný poradce a metodik prevence. Neplné obsazení ŠPP je z důvodu nedostatku finančních prostředků, a také z důvodu nedostatku kvalifikovaných pracovníků na odborné pozice školního psychologa a speciálního pedagoga.

Škola D

Je škola, kterou navštěvuje 125 žáků. Součástí školy je 1. a 2. stupeň vzdělávání v rozsahu devíti ročníků. Součástí komplexu budov je také školní družina, jejíž součástí jsou dvě oddělení, a školní jídelna. Součástí ZŠ je také mateřská škola.

Základní škola v současné době zaměstnává 12 pedagogů, na 1. stupni působí 10 pedagogů, a na 2. stupni působí také 10 pedagogů, to znamená, že někteří učitelé mají svoji působnost na obou stupních. Zaměstnáno je také 6 asistentů pedagoga.

Do roku 2022 na této základní škole ŠPP neexistovalo. Oficiálně zřízené a plně funkční je až od školního roku 2022/2023. Na škole je zřízena pozice výchovného poradce, metodika

prevence a školního psychologa. Chybí tedy pozice speciálního pedagoga. Tato pozice není zřízena z toho důvodu, že není zřizovatelem financována.

6.5 Průběh výzkumu

Jak již bylo zmíněno výše, výzkum autorka prováděla na čtyřech základních školách s neplně obsazenými pozicemi školního poradenského pracoviště. V rámci každé z těchto škol uskutečnila polostrukturované rozhovory s ředitelem či ředitelkou školy a s poradenskými pracovníky dané školy, v ojedinělých případech byl využit dotazník s otevřenými otázkami. Rozhovory s účastníky výzkumu autorka realizovala v průběhu měsíců dubna a května letošního roku, tedy roku 2023.

Rozhovory vždy probíhaly na půdě školy v rámci volných hodin odborných pracovníků, a to především v ranních hodinách před začátkem výuky, a také v odpoledních hodinách, po skončení výuky. Výzkumným šetřením tedy autorka nenarušovala fungování školního poradenského pracoviště, ani každodenní režim školy. Rozhovory probíhaly vždy v soukromí, v kabinetu daného pracovníka, popřípadě ve sborovně, či volné učebně.

Průběh rozhovoru byl vždy zaznamenáván na diktafon v mobilním telefonu, s čímž všichni dotazovaní předem souhlasili v rámci informovaného souhlasu. V průběhu rozhovoru byla přítomna vždy jen autorka a dotazované osoby. Ve většině případů rozhovory probíhaly samostatně, na *škole A* však byly u rozhovoru přítomny obě pracovnice školního poradenského pracoviště, které na této organizaci pro rozhovor trvaly, ale autorka vedla rozhovory samostatně a kolegyně do svých projevů žádným způsobem nezasahovaly.

Ve *škole A* byly uskutečněny rozhovory s poradenskými pracovníky v rámci školního poradenského pracoviště, které škola zajišťuje, a to tedy s výchovnou poradkyní a metodičkou prevence. Rozhovor byl také uskutečněn s ředitelkou školy. Před rozhovorem došlo k seznámení se záměry autorky a k podpisu informovaného souhlasu a s obeznámením týkajícího se nahrávání rozhovoru na diktafon z důvodu doslovného přepisu odpovědí. Každý z rozhovorů trval zhruba 15 minut.

Ve *škole B* došlo k uskutečnění polostrukturovaných rozhovorů s výchovnou poradkyní a ředitelem školy. U metodika prevence došlo k zodpovězení otázek prostřednictvím dotazníků s otevřenými otázkami, který byl zaslán elektronicky. Z důvodu velkého pracovního vytížení

metodika nedošlo k nalezení vhodného termínu osobní schůzky pro obě strany. Účastníci rozhovoru byli před zahájením rozhovoru informováni o záměru autorky a byl podepsán informovaný souhlas. Jednotlivé rozhovory probíhaly zhruba po dobu 10 minut.

Ve škole C proběhly rozhovory s výchovnou poradkyní a metodikem prevence. Ze strany ředitelky školy došlo k zodpovězení otázek také prostřednictvím dotazníku, který byl zaslán elektronicky, a to z důvodu nemožnosti najít vyhovující termín pro osobní schůzku mezi autorkou diplomové práce a ředitelkou školy. Všichni dotazovaní byli autorkou seznámeni se záměry rozhovorů a opět byl podepsán informovaný souhlas týkající se zpracování odpovědí pro účely této práce. Rozhovor s výchovnou poradkyní probíhal po dobu 22 minut, s metodikem prevence se jednalo pouze o 12 minut.

Ve škole D byly uskutečněny polostrukturované rozhovory s ředitelkou školy, výchovnou poradkyní, metodikem prevence a také školní psycholožkou. Před zahájením rozhovoru autorka seznámila dotazované s jejími záměry a se způsobem zpracování odpovědí nimi poskytnutých. Poradenští pracovníci i ředitelka školy před rozhovorem podepsali informovaný souhlas. Rozhovor s výchovnou poradkyní trval 41 minut, s metodikem prevence necelých 8 minut a se školní psycholožkou pouhých 6 minut.

Následně autorka také provedla analýzu dokumentace v daných školách týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nahlédnout do spisů mohla autorka za dozoru odpovídajícího pracovníka, tedy výchovného poradce. Ze strany výchovného poradce došlo vždy k anonymizaci osobních údajů žáků. Autorka tak neměla přístup ke jménu dítěte, jeho věku, bydlišti apod. V rámci nahlížení do dokumentů si autorka zaznamenávala pouze počty žáků s podpůrnými opatřeními v různých stupních, četnost výskytu plánů pedagogické podpory či individuálních vzdělávacích plánů. Zaměřila se také na podpůrné opatření ve formě využití asistenta pedagoga. Následně zacílila i na poskytování předmětu speciálně pedagogické péče, či pedagogické intervence, popřípadě doučování.

Po celou dobu komunikovala autorka s účastníky výzkumu telefonicky, popřípadě elektronicky prostřednictvím e-mailu. A to jak při domlouvání schůzek, tak doplňování informací.

Zpracování získaných dat a jejich následná analýza probíhala bezprostředně po uskutečnění všech rozhovorů a po získání dat z dotazníků. Časově se tedy jednalo o měsíce květen a červen roku 2023.

6.6 Metody analýzy dat

Nashromážděná kvantitativní data ze školské dokumentace a z výpovědí z rozhovorů, případně z dotazníků poskytnutých od ředitelů a ředitelky vybraných škol byla zaznamenána do tabulek na základě četnosti výskytu sledovaných jevů. Sledován byl především počet žáků, pedagogů a asistentů pedagoga na daných školách. Následně byla sledována četnost výskytu žáků s různými stupni podpůrných opatření, poskytování předmětu speciálněpedagoické péče, či pedagogické intervence a podobně.

Získaná kvalitativní data byla analyzována metodou kódování. Strauss a Corbinová (1990) rozlišují tři procedury, a to otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Tyto procedury představují různé způsoby, jak zacházet s textovým materiálem. Autorka pro svůj výzkum zvolila metodu otevřeného kódování, kterou využila při analýze dat, následně data interpretovala na základě techniky vyložení karet.

Prvně při zpracování odpovědí z diktafonu byla využita transkripce. Skutil (2011, s. 216) uvádí: „*Termín ‚transkripce‘ označuje proces převodu dat do lépe zpracovatelné podoby.*“ Pro převod dat byla využita doslovná transkripce, která je nejpoužívanějším, nejjobsažnějším, avšak časově nejnáročnějším postupem. Dále autorka využila segmentace, kdy rozčlenila text na analytické jednotky, úseky dat nesoucí význam. Hendl (2016, s. 251) uvádí: „*Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.*“

Autorka využila otevřené kódování pro první průchod daty, jednotlivé úseky označovala kódy, které se určitým způsobem vztahovaly k výzkumnému cíli. Následně došlo k sestavení seznamu kódů, který pomáhal autorce vidět dané kódy v celku. Postupně docházelo k třídění a organizování, k různým kombinacím a k vytváření kategorií. Jednotlivé kategorie sdružují kódy s obdobnou tematikou.

Pro následnou interpretaci byla využita již zmíněná technika vyložení karet. Tato technika je považována Švaříčkem a Šedřovou (2014) za techniku, v rámci které dochází k převyprávění obsahu jednotlivých kategorií. Prostřednictvím zmíněné techniky došlo k interpretování podstatných výpovědí účastníků výzkumu k daným kategoriím.

Seznam kódů

Potřebná kvalifikace

Dodělávání potřebné kvalifikace

Praxe v oboru

Zajištění pedagogické intervence

Doučování

Konzultace s třídním učitelem

Kariérové poradenství

Nedostatek času

Tvorba individuálního vzdělávacího plánu

Spolupráce s kolegy

Dobrá spolupráce

Druhý pohled na věc

Žáci se specifickými poruchami učení

Žáci se sluchovým postižením

Žáci s narušenou komunikační schopností

Žáci s ADHD

Žáci na hranici lehkého mentálního postižení

Individualizace

Spolupráce s rodinou

Vysilování učitelů

Pocit nekompetentnosti

Zastávání nezastoupených pozic ŠPP

Postrádání odborníků

Nedostatek prostoru

Tvorba minimálního preventivního programu

Preventivní aktivity

Předávání kontaktů

Věnování času

Spolupráce s PPP, SPC

Vedení dokumentace

Podpora rodičů

Komunikace

Neucelenost ŠPP

Společná snaha

Společné konzultace

Spolupráce s žáky

Spolupráce s dalšími odborníky

Žáci s poruchami chování

Motivace

Podněcování k lepšímu výkonu

Pozitivní přístup

Hledání řešení

Žáci se zrakovým postižením

Krizová intervence

Práce s třídním kolektivem

Vlídny přístup

Koordinace asistentů pedagoga

Depistáž

Vytváření důvěry

Vstřícnost

Absolutní dodržování pravidel

Snaha pomoci

Kategorie 1 – Vzdělání, praxe

Kódy: potřebná kvalifikace, dodělávání potřebné kvalifikace, praxe v oboru

Kategorie 2 – Náplň práce

Kódy: zajištění pedagogické intervence, doučování, konzultace s třídním učitelem, kariérové poradenství, tvorba individuálního vzdělávacího plánu, spolupráce s kolegy, spolupráce s rodinou, tvorba minimálního preventivního programu, preventivní aktivity, předávání kontaktů, spolupráce s PPP, SPC, vedení dokumentace, podpora rodičů, spolupráce s žáky, spolupráce s dalšími odborníky, krizová intervence, práce s třídním kolektivem, koordinace asistentů pedagoga, depistáž

Kategorie 3 – Struktura žáků se SVP

Kódy: žáci se specifickými poruchami učení, žáci se sluchovým postižením, žáci s narušenou komunikační schopností, žáci s ADHD, žáci na hranici lehkého mentálního postižení, žáci s poruchami chování, žáci se zrakovým postižením

Kategorie 4 – Pracovní přístup

Kódy: individualizace, věnování času, komunikace, motivace, podněcování k lepšímu výkonu, pozitivní přístup, hledání řešení, vlídný přístup, vytváření důvěry, vstřícnost, absolutní dodržování pravidel, snaha pomoci

Kategorie 5 – Pracovní podmínky

Kódy: nedostatek času, vysilování učitelů, pocit nekompetentnosti, zastávání nezastoupených pozic ŠPP, postrádání odborníků, nedostatek prostoru, neucelenost ŠPP

Kategorie 6 – Spolupráce v ŠPP

Kódy: dobrá spolupráce, druhý pohled na věc, vstřícnost, společná snaha, společné konzultace

6.7 Získaná data a jejich interpretace

V rámci této podkapitoly diplomové práce autorka prezentuje získaná data z výzkumu, který byl realizován na čtyřech základních školách na Uničovsku. Výzkum byl uskutečněn prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s vedením školy a s poradenskými pracovníky daných škol, dále také prostřednictvím dotazníku s otevřenými otázkami, který v určitých případech nahradil rozhovor a také prostřednictvím analýzy školské dokumentace týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednalo se zejména o plány pedagogické podpory, individuální vzdělávací plány, doporučení ze školských poradenských zařízení a podobně.

Nejdříve jsou prezentována data kvantitativní, která autorka získala částečně z rozhovorů s účastníky výzkumu a částečně z analýzy školské dokumentace. Tato data byla zpracována do jednotlivých tabulek na základě četnosti výskytu sledovaného jevu. Kvantitativní data jsou následně podrobněji popsána pod jednotlivými tabulkami

Následně se tato podkapitola zabývá daty kvalitativními, která autorka získala pouze prostřednictvím rozhovorů s účastníky výzkumu, popřípadě prostřednictvím zástupných dotazníků. Tato data autorka interpretuje ve spojitosti s vytvořenými kódy a kategoriemi, které přetvořila do jednotlivých témat.

Tabulka 1: Základní informace o základních školách

Škola	Celkový počet žáků na ZŠ	Celkový počet učitelů na ZŠ	Učitelé působící na 1. stupni vzdělávání	Učitelé působící na 2. stupni vzdělávání	Celkový počet asistentů pedagoga na ZŠ
Škola A	153	13	6	7	2
Škola B	183	13	9	9	8
Škola C	282	24	10	14	12
Škola D	125	12	10	10	6

Tabulka 1 vyjadřuje základní informace o základních školách, a to počty žáků, pedagogů a také asistentů pedagoga na jednotlivých školách.

Škola A je základní škola s celkovým počtem 153 žáků. Součástí ZŠ je 1. a 2. stupeň vzdělávání, a to v rozsahu devíti ročníků. Dále je na škole A zaměstnáno celkem 13 pedagogů, přičemž 6 působí na 1. stupni a 7 na 2. stupni vzdělávání. Škola také zaměstnává 2 asistenty pedagoga.

Škola B v letošním školním roce 2022/2023 vzdělává celkem 183 žáků, a to na 1. i 2. stupni vzdělávání. Dále je na dané škole zaměstnáno 13 pedagogů. 9 pedagogů působí na 1. stupni a 9 na stupni 2. Někteří z pedagogů tak působí na obou stupních vzdělávání. Škola B zaměstnává i 8 asistentů pedagoga.

Škola C je škola, ve které je vzděláváno celkem 282 žáků. Škola C zaměstnává 24 pedagogů, kdy jich 10 působí na 1. stupni a 14 na 2. stupni vzdělávání. Zaměstnání jsou ve škole C také asistenti pedagoga, který je celkem 12.

Škola D vzdělává 125 žáků v rámci 1. i 2. stupně vzdělávání a zaměstnává 12 pedagogů. Z celkového počtu pedagogů působí 10 na 1. stupni a 10 na druhém stupni, z čehož vyplývá, že někteří pedagogové působí jak na 1., tak i na 2. stupni. Škola D zaměstnává také 6 asistentů pedagoga.

Tabulka 2: Nejčtenější skupiny žáků se SVP a počty žáků s podpůrnými opatřeními různého stupně

	Škola A	Škola B	Škola C	Škola D
Nejčtenější skupiny SVP	Žáci se specifickými poruchami učení Žáci s poruchami chování Žáci s ADHD Žáci se sluchovým postižením Žáci s narušenou komunikační schopností Žáci na hranici lehkého mentálního postižení	Žáci se specifickými poruchami učení Žáci s ADHD Žáci s lehkým mentálním postižením Žáci se sluchovým postižením	Žáci se specifickými poruchami učení Žáci s poruchami chování Žáci s ADHD Žáci se zrakovým postižením	Žáci se specifickými poruchami učení Žáci s poruchami chování Žáci s ADHD Žáci s lehkým mentálním postižením Žáci s narušenou komunikační schopností
Celkový počet žáků s PO 1. stupně	9	3	2	1
Celkový počet žáků s PO 2. stupně	9	19	25	6
Celkový počet žáků s PO 3. stupně	7	17	20	13
Celkový počet žáků s PO 4. stupně	0	2	3	3
Celkový počet žáků s PO 5. stupně	0	1	0	0

Tabulka 2 obsahuje přehled nejčastějších skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných na vybraných školách. Dále také uvádí počty žáků s jednotlivými stupni podpůrných opatření.

Ve škole A se mezi nejčastější skupiny žáků se SVP řadí žáci se specifickými poruchami učení, žáci s poruchami chování, žáci s ADHD, žáci se sluchovým postižením, žáci s narušenou komunikační schopností a žáci na hranici lehkého mentálního postižení. Na základě 1. stupně podpurných opatření je ve škole A vzděláváno celkem 9 žáků, z toho 5 na 1. stupni vzdělávání a 4 na 2. V rámci podpurných opatření 2. stupně se vzdělává také 9 žáků. 3 žáci na 1. stupni a 6 žáků na 2. stupni. Nejvyšší stupeň podpory, který je na škole A poskytován je stupeň 3. Na základě tohoto stupně je vzděláváno celkem 7 žáků, a to 2 na 1. stupni a 5 na 2. stupni.

Ve škole B se mezi tyto skupiny řadí žáci se specifickými poruchami učení, žáci s ADHD, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci se sluchovým postižením. Jako na jediné škole jsou na škole B vzděláváni žáci ve všech stupních podpory. V rámci 1. stupně PO se vzdělávají 3 žáci, 2 na 1. stupni a 1 na 2. stupni. V rámci 2. stupně PO se jedná o celkem 19 žáků, z toho 5 na stupni 1. a 14 na stupni 2. Ve 3. stupni podpory je vzděláváno 17 žáků. Na 1. stupni je to 9 žáků a na 2. stupni je to 8 žáků. Ve 4. stupni PO jsou vzděláváni 2 žáci se SVP. Na každém stupni vzdělávání jeden. V 5. stupni podpory je vzděláván pouze jediný žák, a to na 2. stupni.

Ve škole C jsou nejčastějšími skupinami žáků se SVP žáci se specifickými poruchami učení, žáci s poruchami chování, žáci s ADHD, žáci se zrakovým postižením. V 1. stupni PO jsou vzděláváni celkem 2 žáci, a to na každém stupni vzdělávání jeden. Následně je dle 2. stupně PO vzděláváno 25 žáků, přičemž 11 je vzděláváno na 1. stupni vzdělávání a 14 na 2. stupni vzdělávání. Ve 3. stupni podpory se dále vzdělávají 3 žáci, 2 na stupni 1. a 1 na stupni 2. 4. stupeň PO je na škole C nejvyšší poskytovaný a jsou dle něj vzděláváni 3 žáci. 2 žáci na 1. stupni a 1 na 2. stupni vzdělávání.

Ve škole D se mezi tyto skupiny řadí žáci se specifickými poruchami učení, žáci s poruchami chování, žáci s ADHD, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s narušenou komunikační schopností. V rámci 1. stupně PO je na škole D vzděláván pouze 1 žák, a to na 2. stupni vzdělávání. 2. stupeň podpory je poskytován 6 žákům, a to 3 žákům na 1. stupni a 3 žákům na 2. stupni. 3. stupeň podpory je následně poskytován 13 žákům, z toho 3 žákům na 1. stupni a 10 žákům na 2. stupni vzdělávání. PO 4. stupně jsou poskytována pouze 3 žákům, z čehož se jedná o 1 žáka na 1. stupni a 2 žáky na 2. stupni vzdělávání.

Tabulka 3: Počty žáků vzdělávaných dle plánu pedagogické podpory (PLPP), či individuálního vzdělávacího plánu (IVP)

	Škola A	Škola B	Škola C	Škola D
Celkový počet žáků vzdělávaných dle PLPP	4	1	0	1
Celkový počet žáků vzdělávaných dle IVP	5	4	8	9

Tabulka 3 vyjadřuje celkový počet žáků vzdělávaných dle plánu pedagogické podpory na jednotlivých školách a celkový počet žáků vzdělávaných dle individuálního vzdělávacího plánu. Plán pedagogické podpory je sestavován v případě potřeby pro žáky v 1. stupni podpůrných opatření. Individuální vzdělávací plán je zpracováván na základě doporučení ze školského poradenského zařízení u žáků se SVP od 2. stupně podpory výše.

Tabulka 4: Počty žáků využívajících asistenta pedagoga

	Škola A	Škola B	Škola C	Škola D
Celkový počet žáků využívajících AP	3	10	13	12

Tabulka 4 uvádí počet žáků využívajících asistenta pedagoga jako jedno z podpůrných opatření. Asistenti pedagoga jsou vždy školským poradenským zařízením přiděleni k určitému žákovi se SVP. Asistent pedagoga však pracuje i s celou třídou, například ve chvílích, kdy se pedagog věnuje žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud je v jedné třídě vzděláváno více žáků se SVP, asistent je doporučen školským poradenským zařízením pouze jednomu z nich.

Tabulka 5: Počty žáků, kterým je poskytován předmět speciálněpedagogické péče (PSP) či pedagogická intervence (PI)/doučování, jejich rozsah a kým jsou poskytovány

	Škola A	Škola B	Škola C	Škola D
Celkový počet žáků, kterým je poskytován PSP	0	3	0	4
Rozsah poskytování PSP	PSnP není poskytován	1 vyučovací hodina týdně	PSnP není poskytován	1 až 2 vyučovací hodiny týdně
Kdo poskytuje PSP	PSnP není poskytován	Učitelka se studiem speciální pedagogiky	PSnP není poskytován	Učitelka se studiem speciální pedagogiky
Celkový počet žáků, kterým je poskytována PI/doučování	9	11	15	9
Rozsah PI/doučování	1 vyučovací hodiny týdně	1 vyučovací hodiny týdně	1 až 2 vyučovací hodiny týdně	1 vyučovací hodina týdně
Kdo poskytuje PI/doučování	Učitelé daných předmětů	Učitelé daných předmětů	Učitelé daných předmětů	Učitelé daných předmětů

Tabulka 5 se zabývá předmětem speciálněpedagogické péče, pedagogickou intervencí, popřípadě doučováním a počty žáků, kterým jsou tyto služby v daných školách poskytovány. Uvádí celkový počet žáků, kterým je PSP, pedagogická intervence či doučování poskytováno. Dále také uvádí rozsah poskytování a odborné pracovníky, kteří tyto služby poskytují.

Ve škole A není poskytován žádnému žákovi předmět speciálněpedagogické péče. Pedagogická intervence případně doučování je poskytováno celkem 9 žákům. Rozsah poskytování je 1 vyučovací hodina týdně. Pedagogickou intervencí poskytují učitelé daných předmětů.

Ve škole B je poskytován PSP 3 žákům se SVP. Jeho rozsah poskytování je 1 vyučovací hodina za týden a je poskytován pedagožkou s absolvovaným studiem speciální pedagogiky, která však na dané škole není vedena jako speciální pedagog. Následně je PI případně doučování poskytováno 11 žákům. Rozsah poskytování této služby je 1 vyučovací hodina týdně a poskytovateli jsou také učitelé daných předmětů.

Ve škole C není poskytován PSpP. Pedagogická intervence případně doučování je však poskytováno 15 žákům. Časová dotace je 1 až 2 vyučovací hodiny za týden. Pedagogickou intervencí/doučování poskytují pedagogové daných předmětů.

Ve škole D je předmět speciálněpedagogické péče poskytován 4 žákům, a to v rozsahu 1 až 2 vyučovací hodiny týdně. Poskytován je opět učitelkou s absolvovaným studiem speciální pedagogiky, která také není na dané škole vedena jako speciální pedagog. PI je dále poskytována 9 žákům. Rozsah poskytování 1 vyučovací hodina týdně a poskytují ji učitelé daných předmětů.

V předchozí kapitole autorka sestavila seznam kódů, z něhož následně vytvořila kategorie sdružující kódy se společnou tematikou, se společným obsahem. Na základě vzniklých kategorií se autorka dostala k tématům, ke kterým se účastníci výzkumu vyjádřily v rozhovorech. Popřípadě je zodpověděli prostřednictvím dotazníku, kdy dané otázky měly stejnou podobu jako otázky z rozhovorů.

Kategorie 1 – Vzdělání, praxe

Jak již bylo zmíněno výše, na základě legislativy musejí mít poradenští pracovníci pracující ve školních poradenských pracovištích potřebnou kvalifikaci. Z hlediska tohoto tématu se účastníci výzkumu z řad poradenských pracovníků rozdělily na dvě poloviny. Kdy jedna polovina má potřebnou kvalifikaci a druhá nikoliv. Nejčastěji v rámci získání kvalifikace uváděli účastníci výzkumu studium v rámci celoživotního vzdělávání či absolvování kurzu. Metodicka prevence ze školy A, která se řadí do první poloviny uvedla: „Mám kurz metodika prevence, 250 se tomu říká, z P centra v Olomouci. Je to kurz dvouletý.“ Z řad výchovných poradců uvedla výchovná poradkyně ze školy B následující: „V roce 2020 jsem dokončila studium pro výchovné poradce na univerzitě v rámci dalšího vzdělávání.“ V rámci druhé poloviny poradenských pracovníků, kteří si aktuálně dodělávají kvalifikaci výchovná poradkyně ze školy A uvedla: „Dodělávám si studium výchovného poradenství, v rámci dvou let na UPOLu na celoživotním vzdělávání.“ Metodik prevence ze školy C sdělil: „V současné době dokončuji třísemestrální kurz, abych mohl vykonávat tuto funkci, je to akreditovaný kurz u společnosti INFRA.“

Co se týče tématu praxe, poradenští pracovníci mají častokrát krátkodobou praxi ve své specializaci. Někteří z účastníků výzkumu uvedli, že letošní školní rok, tedy školní rok 2022/2023 je pro ně prvním školním rokem, kdy oficiálně působí ve své funkci výchovného

poradce, nebo metodika prevence. Metodik prevence ze školy C uvedl: „*Praxe v poradenství v podstatě začala s mým studiem tohoto kurzu, respektive vzdělávacího programu. A to tedy letošní školní rok.*“ Výchovná poradkyně ze školy D také uvedla: „*Výchovného poradce dělám od 1. září (školní rok 2022/2023). Takže do toho procesu teprve zaplouvám, ono se to nezdá, ale je to docela náročné.*“ Školní psycholožka ze školy D doplnila: „*Na škole jsem druhým rokem, ale v oblasti poradenství jsem prvním rokem.*“ Na základě nízké praxe poradenští pracovníci často hovoří o pocitu nekompetentnosti, či o potřebě vzniku ucelené formy fungování školního poradenského pracoviště. Hovoří takto i ti, jenž mají praxi dlouholetého charakteru. Například výchovná poradkyně ze školy A, jejíž praxe v poradenství činí 10 let uvedla: „*Zejména při nějakém vyhledávání žáků se vzdělávacími obtížemi, potom vlastně se podílím na tvorbě plánů pedagogické podpory, IVP a podobně. Pořád v tom nějak tápu, i když mám vystudovanou pedagogickou školu, tak vlastně speciální pedagogiku vystudovanou nemám.*“ Výchovná poradkyně ze školy C, jejíž praxe v oblasti poradenství činí 4 roky navazuje na výrok metodika prevence ze školy C a uvádí: „*S panem kolegou metodikem prevence jsme se i shodli na tom, že to nemáme ještě tak zajaté v kolejích, že vlastně nevíme, kde jsou ty pravomoce, kde jsou ty kompetence, kde se rozchází ta hranice mezi výchovným poradcem a metodikem prevence. Shodli jsme se, že vlastně chybí nějaká ucelená forma toho, jak by to správně mělo vypadat.*“

Kategorie 2 – Náplň práce

V okruhu tohoto tématu se poradenští pracovníci ve svých odpovědích poměrně shodují. Jelikož jejich náplň práce je stanovena přílohou č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů, a to konkrétně v rámci standardních činností. Výchovná poradkyně ze školy A konstatuje: „*Já jako výchovný poradce eviduji žáky se SVP a zajišťuji intervence, doučování a takový ten monitoring a posílání do těch poraden. Potom vypracovávám IVP a snažím se dohlížet a vyhodnocovat, jestli se naplňují ty podpůrná opatření.*“ Další z výchovných poradkyň ze školy B doplňuje: „*Primárně se věnuji žákům s výukovými obtížemi a zaštiťuji komunikaci s poradnami, odesílání dokumentů, jednání s rodiči.*“ Výchovná poradkyně ze školy C doplňuje náplň práce: „*Jednám tedy s PPP, popřípadě SPC, se zákonnými zástupci, s dalšími učiteli. Mám na starosti děti s podpůrnými opatřeními, vedu také dokumentaci těchto dětí.*“ V neposlední řadě výchovná poradkyně ze školy D uvedla: „*Komunikace s poradnami, zároveň i kariérní poradenství. Samozřejmě mám také nárok*

na náhledy ve třídách.“ Náplň práce výchovných poradců tedy dle zmíněné přílohy odpovídá činnostem poradenským, metodickým i informačním.

Metodička prevence ze školy A v rámci oblasti vztahující se k náplni práce konstatovala: *„Dělám plán metodika prevence, plán ŠPP, který musím na konci roku vyhodnotit. Zkouším zřizovat nějaké preventivní aktivity tak, aby každá třída měla minimálně jednu za ten rok. Dělám také konzultace, pokud vím, že je děti potřebují.“* Následně metodik prevence ze školy B sdělil: *„Tak hlavně depistáž, potom podpora při řešení různého rizikového chování, řešení různých krizových situací, jako je například agrese, šikana, vandalismus.“* Metodik prevence ze školy C doplňuje: *„Takže se jedná určitě o minimální preventivní program, který se aktualizuje každý rok ve spolupráci s PPP v Šumperku, s preventistou kraje atd. a s dalšími novými informacemi z ministerstva školství. Potom i nějaká participace na prevenci záškoláctví, šikany, sebepoškozování a toho všeho vlastně rizikového chování.“* Ve škole D metodik prevence uvedl: *„Společně se školní psychologkou a výchovnou poradkyní řešíme různé projevy rizikového chování a různé projevy nestandardního chování na škole a společně se snažíme tyto problémy řešit. Také spolupracuji s některými organizacemi v rámci prevence, jako je P centrum v Olomouci.“* Náplň práce metodiků prevence se týká zejména tedy metodické a koordinační činnosti, informační činnosti a poradenské činnosti.

Náplň práce školního psychologa by měla zařítovat především diagnostiku a depistáž, dále také konzultační, poradenské a intervenční práce a metodickou práci a vzdělávací činnost, tak jak uvádí příloha č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. v aktuálním znění. Školní psychologka ze školy D však uvedla: *„Většinou co tady reálně řešíme, tak jsou nějaké krizové intervence, když se něco aktuálně děje, nějaký problémový žák, nebo někdo má nějaké problémy, teď jsme hodně řešili přijímačky, takže úzkosti a podobně, takže spíše ty krizové intervence. Ale mám i nějaké konzultace s dětmi, nejčastěji ještě návštěva ve třídách a nějaké práce se třídami a třídním kolektivem.“*

Kategorie 3 – Struktura žáků se SVP

V rozhovorech účastníci nejčastěji jako cílové skupiny zmiňovali žáky se specifickými poruchami učení. Tito žáci byli zmíněni všemi dotazovanými. Mezi častými odpověďmi byli také žáci s ADHD, žáci na hranici lehkého mentálního postižení a žáci s poruchami chování. Dále také dotazovaní uvedli žáky se sluchovým postižením, žáky s narušenou komunikační schopností a žáky se zrakovým postižením. Výchovná poradkyně školy A uvedla: *„Většinou*

je to dyslexie, máme také žáka se sluchovým postižením, potom také s logopedickým postižením. Žáky s ADHD máme taky. Dva žáci poté mají asistenta, že se nachází na hranici LMP. Ale častěji jsou to ty dyslexie a také dyskalkulie, takže specifické poruchy učení.“ Výchovná poradkyně ve škole B uvedla: *„Nejvíce máme dys obtíží (myšleno specifické poruchy učení), ale také žáky s ADHD, s poruchami pozornosti, ale opravdu těch dys je nejvíce.“* Výchovná poradkyně ze školy C sdělila: *„Já bych řekla, že nejčastěji se vyskytují žáci s těmi specifickými poruchami učení, to znamená dyslektici, dysortografici, dysgrafici. Ale začíná nám narůstat počet žáků s výchovnými problémy. To jsou žáci s poruchami chování.“* Výchovná poradkyně ze školy D hovořila o žácích s SVP takto: *„Nejčastěji jsou to žáci s poruchami pozornosti, dyslexie a ADHD, máme také žáky s LMP, poruchami učení, zrakovým a sluchovým postižením, také žáci s narušenými verbálními schopnostmi.“*

Kategorie 4 – Pracovní přístup

Na rozdíl od předešlé kategorie se výpovědi účastníků výzkumu týkající se pracovního přístupu poměrně lišily. Jedno však měly společné, a to to, že byly všechny velmi pozitivní. Výchovná poradkyně ze školy A konstatovala: *„...určitě individualizace, že se snažím vlastně v rámci té výuky individuálně k žákovi přistupovat.“* Metodik prevence ve škole B dále odpověděl: *„Především vstřícnost, taktnost, absolutní dodržení nastavených pravidel.“* Výchovná poradkyně ze školy C uvedla: *„... je to o té chvále, motivaci, neustálém podněcování k lepšímu výkonu.“* Na druhou stranu metodik prevence ze školy C sdělil: *„Já se snažím, a nejenom v té práci toho preventisty, ale obecně jako pedagoga, působit tak, aby ve mně měli důvěru, aby se mi dokázali svěřit, když je potřeba.“* Školní psychologka následně uvedla: *„Určitě je to nějaký vlídný přístup k nim.“* Jedna oblast se však u některých výpovědí odborníků shodovala, a to oblast komunikace. Poradenská pracovníci zmiňovali význam a důležitost komunikace jak s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i s jejich rodiči, popřípadě zákonnými zástupci či s dalšími kolegy. Výchovná poradkyně ze školy B konstatovala: *„Zajišťuji taky nějakou tu podporu, komunikaci.“* Metodik prevence na škole B uvedl: *„Předávám také kolegům informace z poraden, popřípadě od dalších kolegů metodiků prevence.“* Dále také uvedl: *„Velmi dobrou zkušenost mám s otevřeností v komunikaci jak s žáky, tak i s rodiči nebo zákonnými zástupci.“* Výchovná poradkyně ze školy C v jedné ze svých odpovědí sdělila: *„... já hodně s dětmi diskutuji. Když je nějaký problém, já si je k sobě vezmu a mluvíme, oni vědí, že u mě mají vždy dveře otevřené.“* Dále také uvedla: *„Co třeba kvitují je to, že hodně učitelů, i kteří nejsou třídními, s námi komunikují, že spolu dokážeme*

mluvit. “ Metodik prevence ze školy D z hlediska významu komunikace uvedl: „Často řešíme nějaké problémové chování v rámci takového komunitního kruhu, kdy řešíme s těmi dětmi dohromady tu situaci ve třídě. Vlastně osvědčilo se mi si s těmi dětmi sednout, promluvit si o tom, co se stalo, proč se to stalo.“ Školní psychologka ze školy D k oblasti týkající se spolupráce s kolegy uvedla následující: „Domlouváme se na všem, konzultujeme spolu a když se něco děje, když máme nějaké problémy ve třídě, tak všichni konzultujeme dohromady.“

Kategorie 5 – Pracovní podmínky

Během rozhovorů zazněly některé výroky ze strany účastníků výzkumu, které zdůrazňovaly těžkosti spojené s prací poradenských pracovníků v neplně obsazených školních poradenských pracovištích. Výchovná poradkyně ze školy A upozornila zejména na vysilování učitelů i samotného dítěte: *„S kolegyní jsme se shodly, že i když mají intervence, doučování, ale doma není to zázemí, že se s tím neposuneme. Pouze je to zbytečné vysilování toho učitele. I toho dítěte.“* Dále metodička prevence ze školy A popsala, že určitým způsobem zastává na škole školní psychologa, ale že k tomu není kompetentní: *„Ano, já bych spíš řekla školní psycholog. Ale já k tomu nejsem kompetentní. V tomhle je to těžké nešlápnout vedle. Abych pomohla, abych vyslechla, ale hlavně abych neublížila.“* Následně také zdůraznila nedostatek času pro poradenskou práci: *„Ale moc na to není čas.“* Zde ji opět doplnila výchovná poradkyně ze školy A, která uvedla: *„Že jsme bití tím časem, všude a všichni.“* Výchovná poradkyně ze školy B uvedla jako jednu z těžkostí práce neucelenost ŠPP: *„... teď to tak ucelujeme, dáváme dohromady.“* Výchovná poradkyně ze školy C doplňuje: *„Shodli jsme se, že vlastně chybí nějaká ucelená forma toho, jak by to správně mělo vypadat.“* Výchovná poradkyně ze školy A dále uvedla: *„Já bych řekla, že ze své pozice toho speciálního pedagoga. Že toho musím zastupovat.“* A také uvedla pocit nekompetentnosti: *„Ale já si myslím, že ty kompetence k tomu vlastně nemám.“* Metodik prevence ze školy C dále uvedl: *„Domnívám se, že ano. V podstatě celý pedagogický sbor zastává tyto pozice, které ještě nemáme obsazené.“* Většina účastníků výzkumu se také shodla na tom, že odborníci jako je speciální pedagog a školní psycholog jim ve školních poradenských pracovištích chybí. Výchovná poradkyně ze školy A uvedla: *„Určitě nám chybí ten speciální pedagog, který by byl na funkci toho speciálního pedagoga. A ten psycholog stoprocentně.“* Metodika prevence ze školy A doplnila: *„Z mého pohledu ten psycholog. Speciální pedagoga zastává výchovný poradce dobře. Ale ten psycholog, do toho si netroufneme ani jedna. Jako snažíme se, ale víme, že by byl potřeba.“* Dle názoru výchovné poradkyně ze školy B chybí v ŠPP zejména také školní

psycholog: „*Tak ten psycholog. Ten psycholog by vůbec nebyl špatný.*“ Souhlasí i metodik prevence ze školy B, který uvedl: „*Určitě nám chybí psycholog.*“ Výchovná poradkyně ze školy C následně uvedla: „*Za mě určitě speciální pedagog, který se bude věnovat těm věcem a určitě psycholog. Minimálně ten psycholog.*“

Kategorie 6 – Spolupráce v ŠPP

V rozhovorech s poradenskými pracovníky neplně obsazených ŠPP vyslechla autorka několik výroků týkajících se spolupráce mezi kolegy, konkrétně tedy mezi výchovným poradcem a metodikem prevence, na škole D mezi výchovným poradcem, metodikem prevence a školní psycholožkou. Většina odborníků se vyjadřovala k oblasti spolupráce velmi kladně. Například výchovná poradkyně ze školy A uvedla: „*Spolupráce je výborná. Právě tím, že tady není ani ten speciální pedagog, ani psycholog, tak v tom často tápeme a vždycky jdeme konzultovat mezi sebou, jestli to tak může být, jestli mám někomu zavolat, jestli kontaktovat rodiče, nebo nekontaktovat. Vždycky potřebujeme ten pohled i z druhé stránky. Kolegyně mi vychází vstříc, vždycky si udělá čas.*“ Metodička prevence ze školy A doplnila: „*My konzultujeme s výchovným poradcem každý den, a snažíme se si vyjít vstříc. Mně hrozně pomáhá, když tu situaci vidí někdo z jiného pohledu.*“ Dále metodik prevence ze školy B sdělil: „*V současné době vytváříme podklady pro zdárnou spolupráci ŠPP, spolupráce je tedy dobrá.*“ Výchovná poradkyně ve škole C uvedla: „*Já si myslím, že spolupráce je fajn, že si hodně snažíme vyjít vstříc, že hodně diskutujeme.*“ V neposlední řadě metodik prevence ze školy D sdělil: „*Ta spolupráce je na velmi dobré úrovni, nemám si na co stěžovat.*“ Pouze metodik prevence ze školy C vyjádřil drobné výtky k oblasti spolupráce, a to především týkající se komunikace: „*Ne vždy je to takové, jak bych si představoval. Ale ono nikdy není nic ideální a každý jsme jenom člověk. Představoval bych si tu spolupráci jinak, větší komunikace atd. Takže je to jenom o té komunikaci a o tom, jak s jednotlivými kolegy navážu kontakt.*“

6.8 Zhodnocení výzkumných předpokladů a výzkumných otázek

V rámci této podkapitoly autorka hodnotí potvrzení výzkumných předpokladů a zodpovězení výzkumných otázek, které byly stanoveny před zahájením výzkumu.

Předpoklad 1) Předpokládá se, že na vybraných školách nebude poskytován předmět speciálněpedagogické péče.

Předmět speciálněpedagogické péče je dle přílohy č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění zajišťován speciálním pedagogem. Jedná se o část přílohy, která popisuje standardní činnost školního speciálního pedagoga v části IV. II. Konzultační, poradenské, a intervenční práce. Předpokladem bylo, že z důvodu neplného obsazení školního poradenského pracoviště, a tedy absence speciálního pedagoga nebude předmět speciálněpedagogické péče na vybraných školách poskytován. Tento předpoklad nebyl potvrzen. Z analýzy školské dokumentace, přesněji z dokumentace školního poradenského pracoviště autorka zjistila, že na dvou školách předmět speciálněpedagogické péče opravdu naplňován není, ale na dvou školách ano. Jedná se o školu B a školu D, kde je tento předmět poskytován učitelkami s absolvovaným studiem speciální pedagogiky. Tyto pedagožky však nejsou na školách oficiálně vedeny jako speciální pedagogové. Na škole B je předmět poskytován 3 žákům, a to v časové dotaci 1 hodina týdně. Na škole D je předmět speciálněpedagogické péče poskytován 4 žákům v časové dotaci 1 až 2 hodiny týdně. Tyto informace byly autorce podloženy i některými výpověďmi poradenských pracovníků.

Předpoklad 2) Předpokládáme, že namísto školního speciálního pedagoga bude participovat na zpracování individuálního vzdělávacího plánu výchovný poradce.

Dalším předpokladem byla participace na vypracování individuálních vzdělávacích plánů výchovnými poradci namísto speciálních pedagogů, jejichž pozice nejsou ve školních poradenských pracovištích na vybraných školách zastoupeny. Opět přílohou č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování služeb ve školách a školských poradenských zařízeních je stanovena v části IV. II.: „*Participace na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ... ve spolupráci s třídním učitelem,*“ týkající se speciálního pedagoga. V části I. II. uvedené přílohy vztahující se ke standardní činnosti

výchovného poradce je uvedena pouze: „*Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům s tvorbou a vyhodnocováním individuálních vzdělávacích plánů.*“ Na základě analýzy dokumentace školních poradenských pracovišť a rozhovorů s výchovnými poradci, došlo k zjištění autorky, že na zpracování IVP na školách s neplně obsazenými poradenskými pozicemi podílejí zejména výchovní poradci. Výchovná poradkyně ze školy A dokonce v rozhovoru uvedla: „*Vypracovávám IVP a snažím se dohlížet a vyhodnocovat, jestli se naplňují ty podpůrná opatření.*“ Postup výchovné poradkyně však není zcela správný. U odborné pracovnice by mělo docházet pouze k participaci na zpracování IVP, ve spolupráci se školským poradenským zařízením, vedením školy, dalšími pedagogickými pracovníky, zákonnými zástupci dítěte, popřípadě s žákem samotným. Stanovený předpoklad byl však potvrzen.

Předpoklad 3) Předpokládáme, že nejčastěji vyskytujícím se stupněm podpůrných opatření u žáků se SVP na vybraných školách bude 2. stupeň podpůrných opatření.

Na základě vědomí autorky, že vybrané školy pro výzkum jsou školy menší, ve vesnickém prostředí, a že se také jedná o školy bez plného obsazení školních poradenských pracovišť byl stanoven třetí předpoklad. Autorka předpokládala, že nejčastěji vyskytujícím se stupněm podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na daných školách bude stupeň 2. K tomuto předpokladu vedla autorku myšlenka, že 2. stupeň podpory je školskými poradenskými zařízeními přidělován u méně závažných, dalo by se říci, že až na dnešní dobu poměrně běžných SVP jako jsou například specifické poruchy učení, popřípadě lehké formy některých zdravotních postižení, které jsou uvedeny v kapitole 5. Autorka předpokládala, že žáci s vyššími stupni podpory nebudou ve vysokém zastoupení zejména z důvodu potřeby speciálního vzdělávání speciálními pedagogy. Dále také z důvodu menšího výskytu žáků například se závažným postižením více vadami než žáků se specifickými poruchami učení. Statistiky výskytu počtu žáků s různým typem postižení či znevýhodnění čerpala autorka z Českého statistického úřadu ([online]).

Na základě dokumentace školních poradenských pracovišť autorka tedy tento předpoklad potvrdila. Bylo zjištěno, že z celkového počtu všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na všech vybraných školách je nejvyšší zastoupení ve 2. stupni podpůrných opatření. Na škole A se jedná o 9 žáků s PO 2. stupně, na škole B je to 19 žáků s podpůrným opatřením 2. stupně, dále je to 25 žáků s podpůrným opatřením 2. stupně na škole C a v neposlední řadě 6 žáků s PO 2. stupně na škole D. Celkem tedy 59 žáků s podpůrnými opatřeními 2. stupně.

Pro srovnání uvádí autorka i počty žáků v dalších stupních na všech vybraných školách. V 1. stupni podpory se celkem jedná o 15 žáků, následně se 3. stupeň podpůrných opatření týká celkem 57 žáků, kdy zjišťujeme, že 3. stupeň podpory je druhý nejvýše zastoupený. Dále je ve 4. stupni podpůrných opatření vzděláváno celkem 8 žáků na vybraných školách a v 5. stupni podpory se jedná pouze o žáka jediného, a to na škole B. Více informací k počtu žáků a vzdělávání dle různých stupňů podpory je uvedeno v podkapitole 6.7 nazvané ‚*Získaná data a jejich interpretace*‘. Konkrétní přehled je následně uveden v tabulce 2: *Počty žáků s podpůrnými opatřeními různého stupně, na 1. a 2. stupni vzdělávání na daných školách.*

Další část této podkapitoly je věnována zodpovězení výzkumných otázek. Nejdříve autorka zodpovídá výzkumné otázky vedlejší a následně dochází k zodpovězení hlavní výzkumné otázky.

Jaké jsou role a činnosti jednotlivých odborníků ve školním poradenském pracovišti na vybraných školách s neplně obsazenými pozicemi?

Na tuto otázku autorka dokázala odpovědět na základě získaných výpovědí ze strany poradenských pracovníků. Autorka výpovědi účastníků výzkumu týkající se pracovní náplně porovnávala s přílohou č. 3 vyhlášky 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v aktuálním znění. Tato příloha vymezuje standardní činnosti výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa i školního speciálního pedagoga. Rozhovory v rámci výzkumu byly vedeny se čtyřmi výchovnými poradci, čtyřmi metodiky prevence a jedním školním psychologem.

Mezi nejčastěji uváděnými odpověďmi výchovných poradců ve vybraných školách bylo evidování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vedení dokumentace, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, konzultace s žáky, se zákonnými zástupci i s dalšími kolegy týkající se vzdělávacích i výchovných obtíží žáků. Dále také předávání kontaktů, i poskytování pedagogické intervence, popřípadě doučování žákům se SVP.

Ze strany metodiků prevence byly získány odpovědi jako tvorba minimálního preventivního programu školy, poskytování preventivních aktivit, práce s třídním kolektivem, spolupráce s dalšími odborníky a v neposlední řadě konzultace opět poskytované nejen žákům, ale i zákonným zástupcům či dalším kolegům z řad pedagogů či asistentů pedagoga.

Školní psychologka ze školy D uvedla, že její pracovní náplň se týká především krizové intervence, konzultací s žáky a s dalšími pedagogickými kolegy. Dále také práce s třídním kolektivem a spolupráce s odborníky, zejména z řad dalších školních pedagogů.

Při porovnání odpovědí účastníků výzkumu a standardních činností uvedených ve zmíněné příloze vyhlášky autorka zjistila, že odpovědi odborníků se shodují s vymezenými standardními činnostmi, alespoň v hlavních bodech. Řada účastníků však přiznala, že jim při jejich práci chybí nějaké přesnější vymezení, kam až sahají jejich kompetence, nějaká ucelená forma všeobecného poskytování poradenských služeb ve školách, rozsáhlejší metodická podpora, o čemž hovoří i Nadace OSF, ČOSIV a ČMOS PŠ (2018)

Jakým způsobem funguje spolupráce mezi členy v rámci školního poradenského pracoviště na vybraných školách s neplně obsazenými pozicemi ŠPP?

Oblast spolupráce hodnotila většina dotazovaných poradenských pracovníků velmi kladně. Uváděli zejména úzkou spolupráci mezi kolegy ŠPP, poskytování druhého pohledu na věc, vycházení si vstříc. Tuto úzkou spolupráci zdůvodňovali především častými společnými konzultacemi nad problematikou jednotlivých žáků, otevřeností v komunikaci, ochotou, společnou snahou a dobrými kolegiálními vztahy. Pouze jeden z metodiků prevence měl drobné výtky vůči některým oblastem spolupráce, a to zejména v oblasti komunikace. Dle jeho názoru by komunikace mezi ním a výchovnou poradkyní na dané škole mohla být větší, častější.

Jakým způsobem poradenští pracovníci ŠPP na školách s neplně obsazenými pozicemi pracují se žáky se SVP?

I na tuto oblast se autorka v rámci svého výzkumu zaměřila. Poradenští pracovníci zejména tedy výchovní poradci uvedli, že nejčastěji je jejich práce cílena na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kromě kariérního poradenství, které je mířeno na všechny žáky z vyšších ročníků. Metodici prevence poté uvedli, že pracují se všemi žáky, jak tedy s žáky se SVP, tak i s žáky intaktními, a to zhruba ve stejném poměru. Toto tvrzení také uvedla dotazovaná školní psychologka ze školy D.

U výchovný poradců se u práce s žáky se SVP jednoznačně jednalo o individualizaci v přístupu k žákům se SVP a dodržování doporučení ze školských poradenských zařízení. Dále využití doučování, popřípadě pedagogické intervence. Zmíněna byla také depistáž neboli

zaměření se na vyhledávání žáků s možnými speciálními vzdělávacími potřebami. Následně bylo ze strany výchovných poradců uvedeno, že je důležité v přístupech k dítěti se SVP volit vhodnou motivaci, podněcovat k lepšímu výkonu, umožnit dítěti zažít úspěch.

Metodici prevence ve svých odpovědích uvedli především otevřenou komunikaci, a to jak s jednotlivými žáky, tak i s třídním kolektivem jako takovým. Dále uváděli vstřícnost, taktnost, či absolutní dodržení nastavených pravidel. Následně také budování důvěry či empatii.

Školní psycholožka v oblasti způsobu práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami uvedla zejména vlídný přístup, porozumění a pochopení.

Dochází v rámci neplně obsazených školních poradenských pracovišť na vybraných školách k naplňování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?

Na tuto otázku si autorka dokázala odpovědět opět na základě rozhovorů s poradenskými pracovníky na vybraných školách. Ač sice všichni odborníci ve školních poradenských pracovištích, jak autorka vyzorovala při osobních interakcích, přistupují ke své práci zodpovědně a svědomitě, jsou ochotní, mají zájem a zapálenost pro poradenskou práci a snaží se pomáhat žákům tak, jak jen je v jejich silách, veškerá podpora však pro žáky se SVP naplňována není. Sami dotazovaní v rozhovorech uvedli, že ač určitým způsobem chybějící speciální pedagogy či školní psychology zastávají, necítí se na tyto pozice zcela kompetentní. Dále také vypovídali, že chybějící pozice poradenských odborníků na svých školách postrádají.

Na základě zodpovězení výzkumných otázek došlo také k naplnění výzkumných cílů, ze kterých výzkumné otázky vycházejí a které jsou popsány v podkapitole 6.2.

Diskuse

V této části předkládané diplomové práce jsou shrnuty důležité výsledky výzkumu, které se autorka pokusila dát do souvislostí s uvedenými poznatky v teoretické části či s některými dalšími výzkumy. Tato kapitola také uvádí limity práce a v neposlední řadě vymezuje některá doporučení pro praxi.

Pipeková (2010) hovoří o poradenském systému v ČR jako o „*propracované síti poradenských zařízení*“, jejímž hlavním úkolem je propojit všechna poradenská zařízení tak, aby navazovala a zároveň podporovala práci učitelů, výchovných poradců a dalších pedagogických pracovníků, čímž by vzešel ucelený systém vzdělávání a rozvoje. Dále také uvádí, že poradenské služby ve školách jsou zajišťovány a poskytovány zejména výchovnými poradci a metodiky prevence. Jen ojediněle na školách působí speciální pedagogové a školní psychologové. Z výsledků výzkumu vyplývá, že na vybraných školách jsou skutečně poskytovány poradenské služby neplně obsazenými školními poradenskými pracovišti. Tým odborníků na školách tvoří výchovní poradci a metodici prevence, popřípadě školní psycholog, jak je tomu na škole D.

Při zpracovávání získaných dat se autorka dostala k šesti hlavním tématům, o kterých se poradenští pracovníci zmiňovali v rámci rozhovorů, případně dotazníků s otevřenými otázkami. Mezi tato témata se řadí vzdělání a praxe v oboru poradenství, náplň práce, struktura žáků se SVP, pracovní přístup, pracovní podmínky a také spolupráce mezi kolegy v ŠPP.

V rámci prvního tématu, tedy vzdělání a praxe dospěla autorka k závěru, že se poradenští pracovníci rozdělují na dvě poloviny, a to na polovinu odborníků s potřebnou kvalifikací a na druhou polovinu odborníků, jenž si na základě vyhlášky č. 317/2005 Sb. aktuálně kvalifikaci dodělávají v rámci celoživotního studia či akreditovaných kurzů. Z tématu praxe vyplynulo, že velká většina poradenských pracovníků má krátkodobou praxi v daném oboru. Velká část odborníků začala působit v ŠPP až v letošním školním roce, roce 2022/2023. Ale i ti, jejichž praxe je dlouholetého charakteru poukazovali na pocit nekompetentnosti či potřebu vzniku ucelené formy fungování ŠPP. Autorka nebyla překvapena skutečností, že se skupina účastníků výzkumu rozděluje na dvě poloviny na základě kvalifikace. Vzhledem ke skutečnosti, že poradenští pracovníci působí na školách také jako pedagogové a mají tedy zejména pedagogické vzdělání. Následně jsou vybráni, či se sami přihlásí o pozici poradenských odborníků, kdy je tedy nutná potřebná kvalifikace. Autorka předpokládala i skutečnost,

že poradenští pracovníci budou mít praxi spíše krátkodobého charakteru, a to z důvodu budování a rozšiřování sítě školních poradenských pracovišť na základních školách. Překvapena byla však skutečností, že někteří z účastníků výzkumu, ač s dlouholetou praxí v poradenství si kvalifikaci dodělávají až v současnosti.

Co se týče tématu náplně práce, autorka získaná data od poradenských pracovníků porovnávala s přílohou č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., která stanovuje standardní činnost výchovného poradce, metodika prevence i školního psychologa. Zjistila, že odborníci uváděli náplň práce shodující se s přílohou alespoň v hlavních bodech. Nejvíce se pracovní náplň shodovala u výchovných poradců. Nejméně se však s přílohou shodovala náplň práce školní psycholožky. Odborná pracovnice uvedla pouze minimální výčet činností, které jsou uvedeny ve zmíněné příloze. Autorka si to však vysvětluje skutečností, že školní psycholožka působí ve své roli prvním rokem, že se teprve seznamuje s působením v ŠPP, se svými kompetencemi, možnostmi a nabídkou služeb.

Slowík (2016) vnímá školní poradenství jako poradenství zaměřené zejména na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na žáky s handicapem, což odpovídá výpovědím výchovných poradců. Ti se zmiňovali o hlavních skupinách žáků se SVP vzdělávaných na daných školách. Účastníci výzkumu uvedli jako nejčtetnější skupinu žáky se specifickými poruchami učení, dále také zmiňovali například žáky s poruchami chování, ADHD, sluchovým či zrakovým postižením, žáky na hranici lehkého mentálního postižení nebo žáky s narušenou komunikační schopností. Metodici prevence i školní psycholožka následně uvedli, že pracují jak s žáky se SVP, tak s žáky intaktními, a to víceméně ve stejném poměru.

V oblasti pracovního přístupu se výpovědi účastníků výzkumu poměrně lišily. Víceméně každý z odborníků uvedl jiné přístupy ke své práci, k žákům se SVP. Jednu charakteristiku však měly tyto přístupy společnou, a to to, že byly kladně zabarveny. Vícekrát opakovanou odpovědí byla pouze individualizace a komunikace. Individualizace bývá často mylně chápána jako individuální výuka. Jedná se však o způsob výuky, který podporuje společné vzdělávání všech dětí, respektuje a reaguje na rozdílné úrovně schopností. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) Autorka se domnívá, že tento volený přístup odborníků se jeví jako velmi vhodný. Jako vhodně zvolený a opodstatněný přístup se dle autorčina názoru jeví také komunikace. V pedagogickém prostředí hovoříme o komunikaci pedagogické. Leont'jev (in Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25) definuje určité funkce této komunikace a uvádí: „*zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje*

řídít sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštností učitelovy osobnosti.“ Dále byla v rámci pracovních přístupů doplněna například vstřícnost, motivace, budování důvěry, podpora a některé další přístupy.

V rámci tématu pracovních podmínek zdůrazňovali poradenští pracovníci některé těžkosti spojené s jejich poradenskou prací. Zmiňovali zejména nedostatek času, pocit nekompetentnosti, zastávání nezastoupených pozic ŠPP, postrádání odborníků jako je speciální pedagog a školní psycholog, a také neucelenost ŠPP. Tato tvrzení jsou v souladu s Knotovou (2014), která hovoří o pracovním vytížení poradenského týmu ŠPP, a to zejména v případech, kdy je tento tým tvořen pouze výchovným poradcem a metodikem prevence. Zásadní problém Knotová vidí v časové vytíženosti těchto pracovníků, z důvodu, že na škole často působí zároveň i jako pedagogové. Kendíková (2016) dodává, že je potřeba mít na škole vytvořené dobré zázemí právě z důvodu náročnosti práce ŠPP pracovníků.

K poslednímu tématu spolupráce mezi kolegy se víceméně všichni poradenští pracovníci vyjadřovali velmi kladně. Účastníci výzkumu vyzdvihovali zejména poskytování druhého pohledu na věc, vzájemnou vstřícnost a časté konzultace nad problematikou jednotlivých žáků. Autorka při osobních setkáních vypožorovala dobré kolegiální vztahy, ochotu a snahu fungovat v rámci ŠPP jednotně. Dle názoru autorky je fungující spolupráce mezi odborníky velmi důležitá, především z hlediska přínosu pro žáky se SVP, ale i pro žáky intaktní, vlastně pro všechny jedince využívající služby školního poradenského pracoviště. Pouze jeden z metodiků prevence zmínil drobné nedostatky v oblasti spolupráce, a to potřebu větší komunikace. Tento nedostatek přisuzoval odlišnému pracovnímu přístupu a odlišnému osobnostnímu nastavení mezi ním a výchovnou poradkyní. Autorka je toho názoru, že zmíněný metodik prevence by měl svoji nespokojenost sdělit především výchovné poradkyni, mělo by dojít ke společnému nalezení řešení, aby spolupráce fungovala bez problému oboustranně.

Autorkou byly stanoveny také tři předpoklady, kdy došlo k potvrzení dvou z nich. Jeden předpoklad byl následně vyvrácen. Došlo k potvrzení předpokladu, že na zpracování IVP bude namísto speciálního pedagoga participovat výchovný poradce. Potvrzen byl také předpoklad týkající se nejčastěji vyskytujícího se stupně podpůrných opatření u žáků se SVP. Vyvrácen byl předpoklad týkající se poskytování předmětu speciálněpedagogické péče na vybraných školách. Na základě analýzy dokumentace doplněné výpověďmi účastníků výzkumu došlo

ke zjištění, že na dvou školách je poskytován PSpP učitelkami s absolvovaným studiem speciální pedagogiky.

Stanoveny byly také výzkumné otázky, na které autorka odpověděla v předešlé kapitole. Na základě zodpovězení otázek došlo k naplnění výzkumných cílů. Hlavním cílem práce bylo **zjistit a podrobněji zmapovat, zda dochází v rámci neplně obsazených školních poradenských pracovišť na vybraných školách k naplnění podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami**. Autorka došla ke zjištění, že podpora z důvodu neplného obsazení školního poradenského pracoviště naplňována není. Účastníci výzkumu sami uváděli, že ač se snaží určitým způsobem zastávat i pozice školního psychologa a speciálního pedagoga, nemají na tyto pozice dostatečné kompetence a zmíněné odborníky na školách postrádají.

Největším limitem výzkumu byla nemožnost provést se všemi účastníky polostrukturovaný rozhovor. Bohužel u dvou účastníků nedošlo k osobnímu setkání z důvodu nemožnosti nalezení vhodného termínu, ač komunikace mezi oběma stranami výzkumu probíhala několik týdnů. Na základě dotazníků s otevřenými otázkami sice autorka získala potřebné odpovědi, ale tato forma získávání dat jí neumožnila spontánní reakce na výpovědi dotazovaných a doptávání se na další v tu chvíli podstatné informace. Účastníci výzkumu vyplňující dotazník autorce sice nabídli možnost dalšího doptávání, tuto možnost autorka však nevyužila z toho důvodu, že by se opět jednalo o písemné odpovědi.

V souvislosti s výsledky výzkumu autorka práce navrhuje některá doporučení, která by mohla být přínosná pro praxi v oblasti školního poradenství. Jedná se určitě o podporu ukotvení odborných pozic školního psychologa a speciálního pedagoga do systému školního poradenského pracoviště. Pracovníci neplně obsazených ŠPP zastávají svoji práci v rámci svých možností, ale v převážné většině souhlasí s potřebností těchto odborníků na školách vzdělávající žáky jak se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žáků intaktních. Další doporučením je podporovat spolupráci a vytvářet dobré zázemí na školách. Při zmínění některých nedostatků v oblasti spolupráce mezi kolegy ŠPP je jednalo především o nedostatky v oblasti komunikace. Dále je to také vytvoření jednotné ucelené metodické opory, která by vymezovala přesné kompetence odborných pracovníků, jejich možnosti a různé způsoby, které by byly využitelné při problémových a náročných situacích. Zahrnovala by potřebné kontakty na další odborníky, postupy, které jsou osvědčené a vedou ke kvalitními vzdělávání a rozvoji žáků na základních školách.

Závěr

Diplomová práce je zaměřena na problematiku neplně obsazených poradenských pracovišť na základních školách v souvislosti se zajištěním intervence o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z dané problematiky vychází také hlavní cíl výzkumného šetření, a to zjistit a podrobněji zmapovat, zda dochází v rámci neplně obsazených školních poradenských pracovišť na vybraných školách k naplňování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Došla jsem k zjištění, že ač poradenští pracovníci (výchovní poradci, metodici prevence, či ve škole D i školní psycholožka) na vybraných školách odvádějí svoji práci vzorně a svědomitě a snaží se ze všech sil zajistit potřebnou podporu svým žákům, odborné pozice speciálních pedagogů a školních psychologů jsou na školách potřebné. Zmínění odborníci nemají dostatečné kompetence a potřebné speciálněpedagogické/psychologické vzdělání, aby zajistili žákům se SVP odpovídající podporu. Takto vypověděli i téměř všichni účastníci výzkumu.

V souladu s hlavním cílem byly zpracovány tři cíle dílčí, a to zjistit role a činnosti jednotlivých odborníků ve ŠPP ve škole s neplně obsazenými pozicemi, zjistit, jak funguje spolupráce mezi členy v rámci školního poradenského pracoviště na vybraných školách s neplně obsazenými pozicemi ŠPP, zjistit, jakým způsobem poradenští pracovníci ŠPP na školách s neplně obsazenými pozicemi pracují se žáky se SVP. Hlavní cíl i cíle dílčí byly naplněny prostřednictvím zodpovězení výzkumných otázek, které z cílů vycházejí. Sestaveny byly také tři předpoklady, kdy došlo k potvrzení dvou z nich.

Výzkumné šetření bylo zpracováno výhradně ze získaných dat a názorů pedagogických pracovníků ve vybraných školách na Uničovsku. Do výzkumu se zapojilo celkem 13 účastníků, a to čtyři ředitelé základních škol, čtyři výchovní poradci, čtyři metodici prevence a jedna školní psycholožka.

V návaznosti na uvedené výsledky výzkumného šetření jsou v praktické části uvedena také některé doporučení pro praxi.

Diplomová práce by se mohla stát inspirací pro další výzkumy zaměřené na zkvalitnění poradenských služeb na základních školách. Tato práce může také sloužit jako informační materiál pro odbornou i laickou veřejnost.

Seznam literatury

- ANDREÁNSKA, V., 2016, Poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), in LECHTA, V. (eds.), 2016, *Inkluzivní pedagogika*, 1. vyd., Praha: Portál, 464 s., ISBN 978-80-262-1123-5.
- BALHAROVÁ, K., 2014, Varovné signály SPU na počátku školní docházky, in KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. a kol., 2014, *Specifické poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*, 1. vyd., Brno: Albatros Media a.s., 248 s., ISBN 978-80-266-0600-0.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2010, *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*, 1. vyd., Brno: Masarykova Univerzita, 409 s., ISBN 978-80-210-5383-0.
- DRYDEN, W., 2008, *Poradenství*, 1. vyd., Praha: Portál, 120 s., ISBN 978-80-7367-371-0.
- GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P., 2009, *ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou.*, 1. vyd., Praha: Galén, 160 s., ISBN 978-80-7262-630-4.
- HADJ MOUSSOVÁ, Z., 2002, *Úvod do speciálního poradenství*, 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 77 s., ISBN 80-7083-659-8.
- HÁJKOVÁ, V., 2008, *Podpora speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním znevýhodněním*, 1. vyd., Praha: Univerzita Karlova, 137 s., ISBN 978-80-7290-344-3.
- HAVEL, J., 2014, *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*, 2. přepracované a rozšířené vyd., Brno: Masarykova Univerzita, 255 s., ISBN 978-80-210-7150-6.
- HENDL, J., 2016, *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, 4. vyd., Praha: Portál, 440 s., ISBN 978-80-262-0982-9.
- HORÁKOVÁ, R., 2012, *Sluchové postižení*, 1.vyd., Praha: Portál, 160 s., ISBN 978-80-262-0084-0.
- HORŇÁKOVÁ, M., 2016, Poruchy chování a emoční poruchy, in LECHTA, V. (eds.), 2016, *Inkluzivní pedagogika*, 1. vyd., Praha: Portál, 464 s., ISBN 978-80-262-1123-5.
- HUČÍK, J., 2016, Mentální postižení, in LECHTA, V. (eds.), 2016, *Inkluzivní pedagogika*, 1. vyd., Praha: Portál, 464 s., ISBN 978-80-262-1123-5.
- HUTYROVÁ, M. a kol., 2019, *Děti s problémy v chování*, 1. vyd., Praha: Portál, 207 s., ISBN 978-80-262-1523-3.

- JURKOVIČOVÁ, P., 2013, *Formy a metody poradenské práce*, in JURKOVIČOVÁ, P., REGEC, V., 2013, *Úvod do speciálněpedagogického poradenství*, 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 115 s., ISBN 978-80-244-3699-9.
- JURKOVIČOVÁ, P., 2013, *Poradenský proces*, in JURKOVIČOVÁ, P., REGEC, V., 2013, *Úvod do speciálněpedagogického poradenství*, 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 115 s., ISBN 978-80-244-3699-9.
- JURKOVIČOVÁ, P., REGEC, V., 2013, *Úvod do speciálněpedagogického poradenství*, 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 115 s., ISBN 978-80-244-3699-9.
- KENDÍKOVÁ, J., 2019, *ADHD krok za krokem*, 1. vyd., Praha: Raabe, 159 s., ISBN 978-80-7496-438-1.
- KENDÍKOVÁ, J., 2016, *Vzdělávání žáka s SVP*, 1. vyd., Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 102 s., ISBN 978-80-7496-213-4
- KNOTOVÁ, D., 2014, *Školní poradenství*, 1. vyd., Praha: Grada, 246 s., ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOZÁKOVÁ, Z., 2005, *Psychopedie*, 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 74 s., ISBN 80-244-0991-7.
- KRÁLÍKOVÁ, B., 2016, *Narušená komunikační schopnost*, in LECHTA, V. (eds.), 2016, *Inkluzivní pedagogika*, 1. vyd., Praha: Portál, 464 s., ISBN 978-80-262-1123-5.
- KREJČOVÁ, L., 2020, *Etické zásady práce výchovného poradce*, in MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kol., 2020, *Výchovné poradenství*, 3. vyd., Praha: Wolters Kluwer, 400 s., ISBN 978-80-7598-147-5.
- KREJČOVÁ, L., 2014, *Co se děje při vyšetření*, in KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. a kol., 2014, *Specifické poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*, 1. vyd., Brno: Albatros Media a.s., 248 s., ISBN 978-80-266-0600-0.
- KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. a kol., 2014, *Specifické poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*, 1. vyd., Brno: Albatros Media a.s., 248 s., ISBN 978-80-266-0600-0.
- LANGER, J., KUČERA, P., 2012, *Základy surdopedie*, in LUDÍKOVÁ, L., KOZÁKOVÁ, Z. a kol., 2012, *Základy speciální pedagogiky*, 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 106 s., ISBN 978-80-244-3092-8.

- LECHTA, V., 2003, *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*, 1. vyd., Praha: Portál, 358 s., ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. (eds.), 2016, *Inkluzivní pedagogika*, 1. vyd., Praha: Portál, 464 s., ISBN 978-80-262-1123-5.
- LUDÍKOVÁ, L., 2003, Studenti se zrakovým postižením, in VITÁSKOVÁ, K. a kol., 2003, *Zefektivnění studia a profesní uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*, 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 89 s., ISBN 80-244-0621-7.
- LUDÍKOVÁ, L., 2014, Tyflopédie: Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením, in VALENTA, M. a kol., 2014, *Přehled speciální pedagogiky*, 1. vyd., Praha: Portál, 272 s., ISBN 978-80-262-0602-6.
- LUDÍKOVÁ, L., KOZÁKOVÁ, Z. a kol., 2012, *Základy speciální pedagogiky*, 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 106 s., ISBN 978-80-244-3092-8.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., 1995, *Komunikace ve škole*, 1. vyd., Brno: Masarykova univerzita, 210 s., ISBN 80-210-1070-3.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. (eds.), 2010, *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení.*, 1. vyd., Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 496 s., ISBN 978-80-7419-032-2.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kol., 2020, *Výchovné poradenství*, 3. vyd., Praha: Wolters Kluwer, 400 s., ISBN 978-80-7598-147-5.
- MICHALÍK, J., 2008, *Poradenství uživatelům sociálních služeb*. 1. vyd., Olomouc: Výzkumné centrum integrace zdravotně postižených – sekce vzdělávání, 142 s., ISBN 978-80-903658-2-7.
- 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*, 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 221 s., ISBN 978-80-244-4654-7.
- MLČÁKOVÁ, R., 2012, Základy logopedie: komunikační schopnost a její narušení, in LUDÍKOVÁ, L., KOZÁKOVÁ, Z. a kol., 2012, *Základy speciální pedagogiky*, 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 106 s., ISBN 978-80-244-3092-8.

- MONATOVÁ, L., 1994, *Pedagogika speciální*, 1. vyd., Brno: Masarykova Univerzita, 199 s., ISBN 80-210-1009-6.
- NOVOSAD, L., 2009, *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*, 1. vyd., Praha: Portál, 272 s., ISBN 978-80-7367-509-7.
- NOVOSAD, L., 2006, *Základy speciálního poradenství*, 2. vyd., Praha: Portál, 159 s., ISBN 80-7367-174-3.
- PIPEKOVÁ, J., 2010, *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, 3. přepracované a rozšířené vyd., Brno: Paido, 401 s., ISBN 978-80-7315-198-0.
- POKORNÁ, V., 2010, *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, 4. vyd., Praha: Portál, 333 s., ISBN 978-80-7367-817-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1995, *Pedagogický slovník*, 1. vyd., Praha: Portál, 292 s., ISBN 80-7178-029-4.
- REGEC, V., 2013, Cíle poradenství, in JURKOVIČOVÁ, P., REGEC, V., 2013, *Úvod do speciálněpedagogického poradenství*, 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 115 s., ISBN 978-80-244-3699-9.
- REGEC, V., 2013, Definice poradenství, speciálněpedagogické, psychologické a sociální poradenství, in JURKOVIČOVÁ, P., REGEC, V., 2013, *Úvod do speciálněpedagogického poradenství*, 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 115 s., ISBN 978-80-244-3699-9.
- REIMANN-HÖHN, U., 2018, *ADHD a ADD v dospívání*, přeložila BEZDĚKOVÁ, A., 1. vyd., Praha: Portál, 157 s., ISBN 978-80-262-1362-8.
- RŮŽIČKA, M., PASTIERIKOVÁ, L., SMOLÍKOVÁ, M., FIALOVÁ, K., BASLEROVÁ, P. a kol., 2020, *Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání*, 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 279 s., ISBN 978-80-244-5704-8.
- SKUTIL, M. a kol., 2011, *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, 1. vyd., Praha: Portál, 256 s., ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLOWÍK, J., 2007, *Speciální pedagogika*, 1. vyd., Praha: Grada, 160 s., ISBN 978-80-247-1733-3.
- SLOWÍK, J., 2016, *Speciální pedagogika*, 2. aktualizované a doplněné vyd., Praha: Grada, 168 s., ISBN 978-80-271-0095-8.

- STRAUSS, A. L., CORBIN, J., 1990, *Basics of qualitative research*, London: Sage
- ŠNÝDROVÁ, I., 2008, *Psychodiagnostika*, 1. vyd., Praha: Grada, 144 s., ISBN 978-80-247-2165-1.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2014, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, 2. vyd., Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VALENTA, M. a kol., 2023, *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*, 3. vyd., Praha: Wolters Kluwer, 239 s., ISBN 978-80-7676-619-8.
- VALENTA, M. a kol., 2014, *Přehled speciální pedagogiky*, 1. vyd., Praha: Portál, 272 s., ISBN 978-80-262-0602-6.
- VALENTA, M. a kol., 2012, *Školská integrace žáků se zdravotním postižením*, 1. vyd., Ústí na Labem: EdA, o.s., ISBN 978-80-904927-7-6.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. a kol., 2013, *Psychopedie*, 5. doplněné a upravené vyd., Praha: Parta, 495 s., ISBN 978-80-7320-187-6.
- VITÁSKOVÁ, K. a kol., 2003, *Zefektivnění studia a profesní uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*, 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 89 s., ISBN 80-244-0621-7.
- VOJTOVÁ, V., 2008, *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*, 2. přepracované a rozšířené vyd., Brno: Masarykova Univerzita, 136 s., ISBN 978-80-210-4573-6.
- ZÁPOTOČNÁ, O., 2016, *Specifické poruchy učení*, in LECHTA, V. (eds.), 2016, *Inkluzivní pedagogika*, 1. vyd., Praha: Portál, 464 s., ISBN 978-80-262-1123-5.
- ZELINKOVÁ, O., 2015, *Poruchy učení*, 12. vyd., Praha: Portál, 264 s., ISBN 978-80-2620875-4.

Seznam internetových zdrojů

10. REVIZE MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ. [online]. Poslední revize 1. 1. 2023 [cit. 15. 5. 2023]

Dostupné z WWW: <https://mkn10.uzis.cz/>

11. REVIZE MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ [online]. Poslední revize 1. 1. 2023 [cit. 14. 6. 2023]

Dostupné z WWW: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f821852937>

AINSCOW, *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special education needs*, 2013, [online]. [cit. 16. 5. 2023]

Dostupné z WWW: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*, 2014, [online]. [cit. 26. 5. 2023]

Dostupné z WWW: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1432571599.pdf>

ČESKÝ INSTITUT PRO SUPERVIZI. *Supervize* [online]. [cit. 15. 4. 2023]

Dostupné z WWW: <https://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení 2020/21* [online]. [cit. 15. 6. 2023]

Dostupné z WWW:

<https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/23004221a.pdf/a47dc1e6-dac0-4677-a7ea-29199c5b8a00?version=1.3>

META. INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Principy inkluzivního vzdělávání*, [online]. [cit. 9. 6. 2023]

Dostupné z WWW: <https://inkluzivniskola.cz/principy-inkluzivniho-vzdelavani>

METODICKÝ PORTÁL RVP. *Kurikulární reforma*, 2011, [online]. [cit. 9. 6. 2023]

Dostupné z WWW:

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma

NADACE OSF, ČOSIV, ČMOS PŠ. *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání*, 2018, [online]. [cit. 31. 5. 2023]

Dostupné z WWW: <https://osf.cz/publikace/rok-pote-vysledky-vyzkumu-prezentuji-dopady-reformy-spolecneho-vzdelavani/>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Společné vzdělávání* [online]. [cit. 26. 5. 2023]

Dostupné z WWW: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/in.html>

NESSE, *Education and disability/special needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU, An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts*, 2012, [online]. [cit. 22. 6. 2022]

Dostupné z WWW: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>

PEDAGOGICKÁ KOMORA, *Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog) v základních školách* [online]. [cit. 24. 5. 2023]

Dostupné z WWW: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2022/03/msmt-skolni-psychologove-specialni.html>

UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994, [online]. [cit. 15. 5. 2023]

Dostupné z WWW: <https://www.unesco.org/en/education>

WIKIPEDIE. *Informovaný souhlas* [online]. Poslední revize 7. 2. 2023 [cit. 15. 4. 2023]

Dostupné z WWW: https://cs.wikipedia.org/wiki/Informovan%C3%BD_souhlas

WIKIPEDIE. *Školní psycholog* [online]. Poslední revize 18. 4. 2023 [cit. 16. 5. 2023]

Dostupné z WWW: https://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%A0koln%C3%AD_psycholog

ZÁKONY PRO LIDI. Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. [online]. [cit. 19. 4. 2023]

Dostupné z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ZÁKONY PRO LIDI. Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online]. [cit. 21. 6. 2022]

Dostupné z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

ZÁKONY PRO LIDI. Vyhláška č. 317/2005 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. [online]. [cit. 16. 5. 2023]

Dostupné z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

ZÁKONY PRO LIDI. Zákon č. 198/2009 Sb., *o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)*. [online]. [cit. 26. 5. 2023]

Dostupné z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198>

ZÁKONY PRO LIDI. Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. [cit. 21. 6. 2022]

Dostupné z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZÁKONY PRO LIDI. Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*. [online]. [cit. 14. 5. 2022]

Dostupné z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam zkratek

AP	Asistent pedagoga
ČMOS PŠ	Českomoravský odborný svaz pracovníků školství
ČOSIV	Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání
ČR	Česká republika
DSM	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch
IVP	Individuální vzdělávací plán
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
OSF	Nadace Open Society Fund Praha
PLPP	Plán pedagogické podpory
PO	Podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ZŠ	Základní škola

Seznam tabulek

- Tabulka 1 **Základní informace o základních školách**
- Tabulka 2 **Nejčtenější skupiny žáků se SVP a počty žáků s podpůrnými opatřeními různého stupně**
- Tabulka 3 **Počty žáků vzdělávaných dle plánu pedagogické podpory, či individuálního vzdělávacího plánu**
- Tabulka 4 **Počty žáků využívajících asistenta pedagoga**
- Tabulka 5 **Počty žáků, kterým je poskytován předmět speciálněpedagogické péče či pedagogická intervence/doučování, jejich rozsah a kým jsou poskytovány**

Seznam příloh

Příloha č. 1 **Okruhy témat k rozhovorům**

Příloha č. 2 **Informovaný souhlas**

Příloha č. 3 **Ukázka rozhovoru s účastníkem výzkumu**

Okruhy témat k rozhovoru pro pracovníky školního poradenského pracoviště

- 1) Pracovní pozice
- 2) Vzdělání
- 3) Délka praxe
- 4) Náplň práce
- 5) Žáci s podpůrnými opatřeními
- 6) Speciální vzdělávací potřeby žáků
- 7) Strategie volené při přístupu k žákům
- 8) Zastávání nezastoupených pozic odborníků ve školním poradenském pracovišti
- 9) Postrádání odborníků ve školním poradenském pracovišti
- 10) Spolupráce s kolegy

Okruhy témat k rozhovoru pro vedení školy

- 1) Počet žáků na škole
- 2) Počet pedagogů na škole
- 3) Počet asistentů pedagoga na škole
- 4) Důvody neplného obsazení školní poradenského pracoviště
- 5) Jednotlivé součásti školy (mateřská škola, školní družina apod.)

Příloha č. 2

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následné využití pro účely diplomové práce Role neplně obsazeného školního poradenského pracoviště v kontextu zajištění intervence o žáky se SVP na ZŠ

Já, níže podepsaný/á:

.....

Bytem:

Telefon:

E-mail:

prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s informacemi o cílech a průběhu daného výzkumu a dobrovolně souhlasím s účastí své osoby v tomto výzkumu. Souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím pro účely zpracování diplomové práce Role neplně obsazeného školního poradenského pracoviště v kontextu zajištění intervence o žáky se SVP na ZŠ na Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Souhlasím se zpracováním dat a uchováním osobních a citlivých údajů podle zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, zákona č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů a v souladu s nařízením evropského parlamentu a rady (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR), které jsem poskytl/a během rozhovorů, jenž byly nahrávány na diktafon v mobilním telefonu, popřípadě doplněny elektronicky prostřednictvím e-mailu studentce Bc. Andree Axmannové.

Jsem si vědom/a skutečnosti, že správcem těchto údajů se podpisem tohoto souhlasu stává výše uvedená studentka, která může údaje použít pro potřebu doslovného přepisu, ukázky v textu a následné analýzy dat.

V

dne

Podpis respondenta

Podpis studentky

.....

.....

Ukázka rozhovoru s účastníkem výzkumu

Jakou úlohu hrajete v rámci ŠPP? Jaká je Vaše pracovní pozice?

„Výchovný poradce.“

Jaké je Vaše vzdělání v rámci poradenství?

„Dodělávám si studium výchovného poradenství, v rámci 2 let na UPOLu na celoživotním vzdělávání.“

Jak dlouho na škole pracujete? Jaká je délka Vaší praxe v oblasti poradenství?

„13 let. Já bych řekla, že takových 10 let. Já myslím, že 10 to bude.“

Jaká je náplň Vaší práce při působení v ŠPP?

„Já jako výchovný poradce eviduji žáky se SVP a zajišťuji intervence, doučování, takový ten monitoring a posílání do těch poraden. Vyplňování a konzultace s třídním učitelem, a tady toto mám v záštitu já. Pak to kariérové poradenství, ale spíš v kontextu jako je Scholaris, vyplňování přihlášek, zápisový lístek, vysvětlování, schůzka s rodiči. A pak se dělají sem tam dotazníky s téma dětma, třeba na co by se hodily. V rámci třeba ale i občanky (Občanská výchova), protože to nestíhám. Také v rámci dnů otevření dveří, kdy jdeme na nejbližší školy je Gymnázium nebo Střední průmyslová škola a Střední odborné učiliště, jinak si děti jezdí individuálně, ale pokud se někdo ohlásí sem, dáváme možnost, aby sem přijeli ti náboráři vlastně z těch středních škol. Potom vypracovávám IVP a snažím se dohlížet a vyhodnocovat, jestli se naplňují ty podpůrná opatření. Takže chodím do tříd se podívat na ty děti, abych trošičku viděla, jak tam fungují nebo nefungují. Znáám je z 2. stupně, ale třeba z 1. stupně nevím. Jsem také v kontaktu s rodiči. Spolupracuji s metodikem prevence a s třídními učiteli. A to je všechno si myslím.“

Navštěvují Vaší ZŠ žáci s podpůrnými opatřeními ve 2.-5. stupni?

„Ano navštěvují. Máme děti v 2. stupni podpory a ve 3. stupni podpory. Nejhorší máme ten 3. stupeň.“

Z hlediska členění žáků se SVP podle typu disability, s jakými žáky se nejčastěji pracujete, se setkáváte ve Vaší praxi?

„Většinou je to dyslexie, máme také žáka se sluchovým postižením, potom také s logopedickým postižením. Žáky s ADHD máme taky. Dva žáci poté mají asistenta, že se

nachází na hranici LMP. Ale nejčastěji jsou to ty dyslexie a také i dyskalkulie, takže specifické poruchy učení.“

Jaké volíte nejčastěji strategie, přístupy k žákům se SVP? S čím máte dobré zkušenosti?

„No tak hlavně jsou to intervence, nebo to doučování. Pak je to určitě individualizace, že se snaží vlastně v rámci té výuky individuálně k žákovi přistupovat. Nejdůležitější je tam také spolupráce s rodinou. S kolegyní jsme se shodli, že i když mají intervence, doučování, ale doma není to zázemí, že se s tím neposuneme. Pouze je to zbytečné vysilování toho učitele. I toho dítěte. Dále se řídíme doporučeními ze ŠPZ.“

Zastáváte nějakým způsobem pracovní náplň v rámci nezastoupených pozic ŠPP, jako je speciální pedagog, školní psycholog?

„Já bych řekla, že ze své pozice spíše toho speciální pedagoga. Že toho musím zastupovat. Zejména při nějakém vyhledávání žáků se vzdělávacími obtížemi, potom vlastně se podílím na tvorbě plánů pedagogické podpory, IVP a podobně. Pořád v tom nějak tápu, i když mám vystudovanou pedagogickou školu, tak vlastně speciální pedagogiku vystudovanou nemám.“

Postrádáte, chybí Vám, dle Vašeho názoru na Vaší ZŠ nějaký další odborný pracovník působící v rámci ŠPP?

„Určitě nám chybí ten speciální pedagog, který by byl na funkci toho speciální pedagoga. A ten psycholog stoprocentně. Protože ty děti se teď těžko vyrovnávají se vším. Na to není vůbec prostor, ale co mám zkušenost od některých psychologů na školách, ti učitelé jakoby nechtějí jim ty děti dávat, protože nemůžou odejít z matematiky, nemůžou odejít z češtiny, nemůžou odejít z angličtiny. Že jsem biti tím časem všude a všichni. Jako možná kdyby tady byl ten psycholog, možná by se stejně nenašel ten prostor, i když já osobně bych to dítě klidně pustila z té své hodiny. Takže chybí nám jak ten psycholog, tak speciální pedagog, ale kdybych se měla rozhodnout mezi těma dvěma, volila bych určitě toho psychologa.“

Jak hodnotíte spolupráci s kolegy v ŠPP?

„Perfektně. Spolupráce je výborná. Právě tím, že tady není ani ten speciální pedagog, ani psycholog, tak v tom často tápeme a vždycky jdeme konzultovat mezi sebou, jestli to tak může být, jestli mám někomu zavolat, jestli kontaktovat rodiče, nebo nekontaktovat. Vždycky potřebujeme ten pohled i z druhé stránky. Kolegyně mi vyházi vstříc, vždycky si udělá čas a spoustu věcí řeší i někdy za mě. I s vedením máme dobrou spolupráci.“