

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií



Diplomová práce

Bc. Kristýna Varnušková

Využití školního speciálního pedagoga v prostředí inkluzivního vzdělávání na ZŠ

Olomouc 2017

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

Prohlášení:

Čestně prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen zdroje uvedené v seznamu použité literatury.

V Ostravě dne 23. 6. 2017

.....

Bc. Kristýna Varnušková

Poděkování:

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce za odborné vedení, poskytnutí cenných rad a připomínek, a především za projevenou vstřícnost. Taktéž poděkování patří školním speciálním pedagožkám, které byly ochotné poskytnout rozhovor pro výzkumné šetření v praktické části práce.

Obsah

Úvod.....	7
1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	9
1.1 Dítě s postižením, narušením či ohrožením	9
1.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami podle zákona č. 561/2004 Sb.....	10
1.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami podle zákona č. 82/2015 Sb.	11
2 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v historickém srovnání	12
2.1 Období segregace	12
2.1.1 Počátky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	13
2.1.2 Situace na začátku 20. století a pomocné školy	13
2.1.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami po roce 1945.....	14
2.1.4 Integrovační tendence po roce 1989.....	15
2.2 Období integrace.....	16
2.2.1 Školní integrace na prahu 21. století	16
2.2.2 Individuální integrace.....	18
2.2.3 Skupinová integrace	18
2.2.4 Školy samostatně zřízené pro osoby se zdravotním postižením	19
2.3 Příklad inkluze	19
2.3.1 Integrace vs. inkluze.....	20
3 Aktuální změny ve školské legislativě – současné možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	22
3.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole	22
3.1.1 Podpůrná opatření.....	23
3.1.2 Vzdělávání v základní škole zřízené podle §16, odstavce 9 školského zákona ..	35

3.1.3	Školská poradenská zařízení	36
4	Školní speciální pedagog	41
4.1	Školní speciální pedagog v rámci školního poradenského pracoviště	41
4.2	Činnosti školního speciálního pedagoga	42
4.2.1	Diagnostika a depistáž	43
4.2.2	Konzultační, poradenské a intervenční práce	44
4.2.3	Metodické, koordinační a vzdělávací činnosti	45
5	Využití školního speciálního pedagoga v inkluzivním vzdělávání na ZŠ	46
5.1	Metodologie výzkumu	46
5.1.1	Cíle výzkumného šetření	46
5.1.2	Výzkumné otázky	47
5.1.3	Průběh výzkumného šetření	48
5.2	Analýza a interpretace získaných dat	49
5.2.1	Otázka č. 1 „Jaké typy speciálních vzdělávacích potřeb se vyskytují u žáků na Vaší škole a který z nich převládá?“	50
5.2.2	Otázka č. 2 „Kterými činnostmi se v rámci profese školního speciálního pedagoga zabýváte nejvíce a kterými naopak nejméně nebo vůbec?“	52
5.2.3	Otázka č. 3 „Která činnost a pro koho z účastníků společného vzdělávání, je z Vašeho pohledu nejdůležitější?“	58
5.2.4	Otázka č. 4 „Existují některé okruhy činností, kde se setkáváte s překážkami nebo jinými obtížemi?“	60
5.2.5	Otázka č. 6 „Na které činnosti, které vykonáváte, se cítíte být dobře, nebo poměrně dobře připravena, a na které nikoliv?“	63
5.2.6	Otázka č. 7 „Na jaké oblasti práce školního speciálního pedagoga Vás připravilo VŠ studium a na které naopak ne?“	64
5.3	Diskuse	66

5.4	Doporučení pro praxi.....	70
5.5	Závěr praktické části.....	73
	Závěr	75
	Zdroje.....	77
	Elektronické zdroje	79
	Seznam zkratk.....	82
	Seznam příloh	83

Úvod

Pro vypracování diplomové práce jsme si vybrali problematiku školních speciálních pedagogů na běžných základních školách. Funkce školního speciálního pedagoga u nás rozhodně není nová, avšak i přesto byla donedávna spíše výjimkou. Díky inkluzivní snahám českého školství a z nich vycházejícím změnám školské legislativy a organizaci společného vzdělávání v roce 2016 zájem o využití školních speciálních pedagogů v současném školním roce prudce vzrostl. Mnoho škol a velké množství osob z řad laické veřejnosti se s pozicí školního speciálního pedagoga setkává poprvé a z této jakési neusazenosti a neukotvenosti pramení i odlišnost očekávání od školních speciálních pedagogů a přístupu k inkluzivnímu vzdělávání vůbec. Stejně jsme se setkali s nedostatkem odborné literatury zabývající se problematikou školních speciálních pedagogů v nových podmínkách znění zákona č. 82/20015 Sb. Tato situace, a také možnost přinesení náhledu a zkušeností z praxe, se staly motivací pro zpracování diplomové práce na zvolené téma.

Za svůj cíl si tato diplomová práce klade seznámení čtenáře s jednotlivými aspekty práce nově se rozšiřující funkce školního speciálního pedagoga a některými změnami plynoucími z novelizace školského zákona. Dílčí cíle se pak snaží podobněji popsat činnosti vykonávané školním speciálním pedagogem na ZŠ a jejich možná úskalí. Dalším, neméně podstatným parciálním cílem je také zjištění míry připravenosti speciálních pedagogů na výkon této pozice.

Tato práce je rozdělena na dvě části, a tedy část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol, z nichž první se věnuje přiblížení problematiky označování dítěte s postižením a vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami. V druhé kapitole se nachází přehled vývoje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od historie do roku 2015. Třetí kapitola se snaží pojmut nejdůležitější změny ve školské legislativě a organizaci společného vzdělávání na základních školách, které vešly v platnost v roce 2016. Čtvrtá kapitola pak definuje roli školního speciálního pedagoga na základní škole a jeho možnosti a kompetence.

Praktická část přináší kvalitativní výzkumné šetření, které bylo realizováno formou rozhovorů s několika školními speciálními pedagožkami. Toto výzkumné šetření se snaží zmapovat a popsat skutečné činnosti školních speciálních pedagogů v praxi a míru jejich využití. Dále také zjistit cílovou skupinu žáků, s nimiž na základních školách pracují, popsat, které činnosti jsou ze strany školních speciálních pedagogů považovány za nedůležitější a nejvíce přínosné, a pro koho z aktérů společného vzdělávání. Rovněž také odhalit možné problematické činnosti nebo situace spojené s obtížemi a v neposlední řadě také zjistit připravenost školních speciálních pedagogů na výkon této funkce a jejich spokojenost s vysokoškolskou přípravou na toto povolání.

-----TEORETICKÁ ČÁST-----

1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Jelikož cílová skupina, které se týká tato diplomová práce, tedy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, představuje velmi pestrou a heterogenní skupinu, i pohledy na ni se poměrně liší. Je to zapříčiněno zřejmě jak historickým vývojem přístupu k osobám s určitým postižením, tak úhlem pohledu odborníků z různých oborů.

Pro co nejkompexnější výklad termínu žák se specifickými vzdělávacími potřebami a dítěte s nějakým druhem postižením vůbec zde uvedeme náhled dle Lechty a definice plynoucí z aktuálně platného i předchozího znění školského zákona.

1.1 Dítě s postižením, narušením či ohrožením

Abychom se mohli zabývat určitými specifiky a možnostmi vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je nutné nejprve v úvodu této práce definovat, co v sobě pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami skrývá a o jaké žáky se ve skutečnosti jedná.

Každý dětský, nebo potažmo lidský kolektiv představuje velmi pestrý a neopakovatelný soubor individualit a těžko bychom hledali dva jedince se stejnými předpoklady a stejnými potřebami. Ve školní praxi je však nutné rozlišit, která z těchto individualit je ještě považovaná za „běžnou“ a kdy už je nutné žáku poskytnout v určitém smyslu nadstandardní pomoc.

Vzhledem k tomu, že se ve školách setkávají děti z různých prostředí, a tedy i s rozdílnou sociální zkušeností, s individuálními učebními předpoklady a potřebami, je nutné brát tuto různorodost v určitém smyslu jako normu. Pojmenování skupiny dětí, které se nějakým způsobem vymykají této široké normě, je náročná a citlivá záležitost a samotné označení se v historii mnohokrát změnilo. Lechta (2010) označuje tyto děti, jako děti s určitým postižením, narušením či ohrožením. Pro ostatní děti užívá pojmu intaktní, neboť pojmy jako normální, zdravý nebo nepostižený se jeví jako nekorektní právě z důvodů problematického určení normality, zdraví a nemoci a také z důvodů etických či stylistických. Zde je vhodné zmínit, že ačkoliv hovoříme o dítěti s postižením či narušením, jedná se o postižení nebo narušení jen určité oblasti nebo funkce, nikoliv celé osobnosti dítěte. Ačkoliv dítě označíme jako dítě

s postižením, v žádném případě nejde o jakékoliv „nálepkování“ (labeling), nebo dokonce o hanlivé označení dítěte.

Určitá nejasnost zde však zůstává i po uvedení pojmů postižení, narušení a ohrožení, neboť tyto pojmy nejsou zcela konkrétní a jednoznačné. Jak je můžeme v rámci speciální pedagogiky chápat, vysvětluje Vašek (2003) následovně. Postižení představuje poměrně trvalý a ireparabilní (nezvratný) stav, ne však neměnný, týkající se nejčastěji motorických, smyslových, kognitivních a komunikačních schopností dítěte. Případně jím mohou být výrazné obtíže v emocionálně-volní oblasti. Naproti tomu narušení, na rozdíl od postižení, představuje potíže reparable, tedy zvrátelné, a jedná se nejčastěji o narušení komunikační schopnosti a psychosociální narušení (poruchy chování). Poslední skupinou jsou ohrožení, jež jsou vlastně rizika vzniku postižení nebo narušení. Pojem chápeme jako dlouhodobé působení různých nepříznivých faktorů, jež mohou narušit integritu dítěte a jeho organismu a vést až k rozvinutí narušení nebo postižení, případně dlouhodobé nemoci. Tyto faktory mohou být biologického, fyzikálního, chemického, psychického či sociálního charakteru a představují tedy nejrozmanitější a nejkomplicovanější spektrum vlivů a projevů.

1.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami podle zákona č. 561/2004 Sb.

Pro správné definování a uchopení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami, je pro nás, zejména v prostředí škol, stěžejní vymezení tohoto pojmu ve školské legislativě. Přesná definice pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami se nachází v § 16, zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Tento zákon prošel v roce 2015 novelizací, která se výrazným způsobem týká právě vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, proto zde uvedeme definice dle aktuálního znění zákona, které je platné od 1. 9. 2016, i podle původního znění platného do toho data.

V původním znění školského zákona, které platilo přibližně jedno desetiletí (od 1. 1. 2005), je dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami označen jako osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Přičemž zdravotní postižení je zde chápáno jako „*mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.*“

Zdravotním znevýhodněním se rozumí „*zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.*“ Sociální znevýhodnění představuje nejširší škálu obtíží a zahrnuje „*rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníci řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění č. 370/2012 Sb., § 16, odst. 1 – 4). Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných novelizovaná vyhláškou č. 147/2011 Sb. termín sociální znevýhodnění dále upřesňuje a zmiňuje, že tímto žákem je „*zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka*“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění č. 147/2011 Sb., § 1, odst. 6)

1.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami podle zákona č. 82/2015 Sb.

Podle novely §16 školského zákona č. 82/2015 Sb., která platí od 1. 9. 2016, rozumíme pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami už poměrně jinak. Toto znění zákona vymezuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, která „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo k užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ Tato zmíněná podpůrná opatření představují „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění č. 82/2015 Sb., § 16, odst. 1)

V porovnání těchto definic je možné spatřovat určitý posun, jenž koresponduje s vývojem speciální pedagogiky směrem k inkluzivnímu vzdělávání. Ačkoliv se první dvě z nich mohou jevit jako jednoznačnější a přesněji specifikované, je jasné, že vymezit takto, který žák má speciální vzdělávací potřeby a který ne, je velmi obtížné.

Naproti tomu poslední definice, i přes to, že se může zdát méně jasná, přináší větší korektnost a vyhýbá se zbytečné stigmatizaci určitých skupin žáků.

2 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v historickém srovnání

V následující části se pokusíme nastínit vývoj přístupu k osobám s postižením a také žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Také zde uvedeme základní přístupy ke vzdělávání těchto osob v uplynulém období.

Přístup k osobám se zdravotním postižením a k jejich vzdělávání prošel dlouhým vývojem, a i nadále se trendy v této oblasti stále mění. Obecně lze říci, že všechny změny byly spojeny s celkovou situací ve společnosti v každé konkrétní době, závisely na politické situaci, náboženství a filozofickém přístupu k člověku. V dlouhém vývoji možností vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme vymezit tři základní přístupy, kterými je segregace, integrace a inkluze.

2.1 Období segregace

Historicky nejstarší, a ze současného pohledu také nejdéle trvající, přístup ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se nesl v duchu segregáčnických trendů (Michalová, 2011). Pojem segregace pochází z latiny a v překladu znamená odloučení. Osoby s postižením již nejsou zatracovány, jak tomu bývalo dříve. Jsou pro ně budovány specializované instituce, nejčastěji ústavního nebo internátního charakteru. Zde jsou poměrně dobře uspokojovány potřeby osob s postižením, je jim však znemožněno zapojení se do společnosti, vlastní uplatnění, jsou vnímáni jako konzumenti, příjemci péče, nikoliv osoby schopné se hodnotně spolupodílet na budování a fungování společnosti. (Anderliková, 2014)

Ve školství to znamená odloučení či vyloučení dětí s postižením z hlavního vzdělávacího proudu. V duchu segregace jsou pro tyto žáky budovány specializované školy a školská zařízení, avšak je jim upírána možnost vzdělávat se společně s dětmi intaktními a zapojit se tak do běžného života. (Anderliková, 2014) V době počátků vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byly k této skupině řazeny všechny děti, u kterých se ve výchovně-vzdělávací oblasti projevovala jakákoliv odchylka od tehdy uplatňované normy (Michalová, 2011).

2.1.1 Počátky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Historie organizovaného vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na území České republiky začíná v 2. polovině 18. století, tedy nedlouho po zavedení povinné školní docházky v Čechách a na Moravě. Jako první školu můžeme uvést Ústav pro hluchoněmé v Praze na Smíchově (Franiok, 2005), který byl založen již roku 1786 hrabětem Kašparem Heřmanem Küniglem (Škola Holečkova; Historie školy, 2009).

Počet a rozmístění specializovaných škol v té době však kapacitně nepostačovalo požadavkům praxe, a tak mnoho dětí s nějakým druhem postižení zůstávalo i nadále bez naplnění svých speciálních vzdělávacích potřeb či bez vzdělávání úplně. Dalším aspektem nedostatečnosti tehdejšího vzdělávání dětí s postižením byl fakt, že se toto speciální vzdělávání orientovalo převážně na děti s nějakým druhem smyslového postižení. (Slomek, 2006)

V roce 1869 vešel v platnost zákon o školách obecných, který se částečně věnuje také otázce vzdělávání dětí s postižením. Tento zákon sice stále umožňoval, aby děti s příliš těžkým duševním či tělesným postižením byly od školní docházky osvobozeny, avšak v důsledku tohoto zákona vzniklo na přelomu 19. a 20. století několik vzdělávacích ústavů. Zde můžeme jmenovat např. ústav pro idioty, později zvaný Ernestinum. Tento ústav byl zřízen díky snaze Spolku paní svaté Anny a Karlu Amerlingovi v roce 1871 v Budenicích u Slaného a později přesunut na pražské Hradčany. (Franiok; Kysučan, 2005)

2.1.2 Situace na začátku 20. století a pomocné školy

Situace se začala výrazněji zlepšovat zakládáním pomocných škol a tříd, jež byly určeny primárně dětem slabomyslným. První pomocná třída při škole obecné byla otevřena roku 1896 v Praze na Starém Městě, a to na popud profesora Jana Šauera z Augenburku. Teprve v roce 1905 se dostává do Řádu školního a vyučovacího také paragraf, který zakládání těchto zvláštních pomocných a podpůrných tříd formuluje. Na základě toho se počet pomocných škol a tříd výrazněji rozrůstal, a to nejdříve na území Prahy, později Čech a postupem času také na Moravě a ve Slezsku. (Franiok; Kysučan, 2005) Pro zařazení dítěte do pomocné školy tehdy postačovalo neúspěšné absolvování dvou ročníků školy obecné (Slomek, 2006).

V tomto období, přesněji v roce 1908, také vznikl Spolek pro léčbu a výchovu rachitiků a mrzáků, jehož předsedou byl lékař Rudolf Jedlička. Tento spolek se zasloužil o zřízení ústavu

a školy pro tělesně postižené v Praze v roce 1913, později nazývané Jedličkův ústav (Slomek, 2006).

Nárůst počtu pomocných škol a tříd a jejich rozšíření z měst také do větších obcí lze považovat za důsledek „nového“ prvorepublikového školského zákona z roku 1929. Tento zákon stanovoval povinnou školní docházku i pro děti s mentálním postižením a o jeho prosazení se zasloužil tehdejší zemský školní inspektor Josef Zeman. (Franiok; Kysučan, 2005) Kapacita specializovaných školských zařízení však neodpovídala skutečným počtům dětí s postižením. Společně s dílčí regionální nedostupností těchto škol se tyto skutečnosti staly příčinou pro zařazování některých dětí s postižením do běžných základních škol. Počty dětí s postižením, které byly takto vzdělávány, školy vykazovaly pro sestavení „katastru dětí abnormálních“, jenž byl veden zvlášť pro děti s tělesným nebo duševním postižením a mravně vadné. Tyto počty se evidovaly okresními školními výbory. (Slomek, 2006).

Tento školský zákon také zmiňoval povinnost školní docházky „*pro děti úchylné, avšak vzdělávání schopné.*“ Pro tyto žáky byly zřizovány tzv. kázeňské či kárné třídy. (Slomek, 2006).

2.1.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami po roce 1945

Období po druhé světové válce přineslo rozvoj systému speciálního školství. Zákonem o jednotné škole z roku 1948 stát zakázal zřizování speciálních škol soukromými a církevními organizacemi a došlo tak k monopolizaci tohoto odvětví. Současně byl do speciální pedagogiky zaveden termín školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, který zastřešoval všechny typy specializovaných škol. (Franiok; Kysučan, 2005) Také bylo pozměněno označení pomocných škol na školy zvláštní a pro žáky s těžkým postižením bylo možné v těchto zvláštních školách zakládat pomocné třídy. Do speciálního školství byly stále více zapracovány principy jako nižší počet dětí ve třídě, používání speciálních učebnic a dalších pomůcek, speciální úpravy učebních plánů i osnov a zabezpečení přímé výchovně vzdělávací činnosti speciálními pedagogy. (Slomek, 2006).

Počty dětí s postižením, které se vzdělávaly ve specializovaných školách, v tomto období stále rostly, přičemž nejvíce žáků navštěvovalo školy pro mentálně postižené. Zde je nutné říci, že ač docházelo ke zkvalitňování diagnostiky, byli do tohoto vzdělávacího proudu zařazováni i žáci, kteří pouze nestačili rychlému tempu a vysokým požadavkům na běžných školách. (Slomek, 2006). Jak uvádí Michalová (2011), mezi těmito dvěma do značné míry

samostatnými vzdělávacími systémy prostupnost téměř neexistovala. Stále bylo také možné hovořit i o osvobození od povinné školní docházky, jež umožňoval ještě i školský zákon z roku 1984. Ten ve smyslu zbavování povinné školní docházky hovořil o dítěti, „*kteřé pro svůj duševní stav není schopné vzdělávání,*“ a toto zbavení bylo pro dítě trvalé. (Michalová, 2011)

Současně je na místě zmínit také fakt, že od padesátých let 20. století se stávají klientelou těchto speciálních škol také děti z odlišného sociokulturního prostředí. Jako jedny z prvních se do těchto škol dostávaly děti řeckých politických uprchlíků, které neměly dostatečné znalosti českého jazyka pro absolvování běžné školy. V pozdějších letech a desetiletích se k těmto dětem začaly přidávat i děti romského původu, jejichž rodiny k nám přicházely ze Slovenska, Maďarska a také Rumunska. Stejně jako u dětí Řeků, tak i u dětí Romů, které se dostávaly do speciálních škol, byla důvodem pro jejich zařazení do těchto škol jazyková bariéra, v tomto případě rozšířená i o bariéru vytvořenou rozdílností obou prostředí a rozdílnou hierarchií rodinných vztahů a hodnot. (Franiok; Kysučan, 2005)

V podobném režimu fungovalo české školství až do konce osmdesátých let, kdy se po roce 1989 začaly objevovat první integrační tendence. (Franiok; Kysučan, 2005)

2.1.4 Integrační tendence po roce 1989

Období po listopadové revoluci v roce 1989 s sebou přineslo dlouhou řadu změn jak na poli běžného školství, tak na poli speciální pedagogiky a možností vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nyní bylo možné se více věnovat nejrůznějším společenským aktivitám, zakládala se mnohá sdružení a spolky a obnovovaly se činnosti církví. (Franiok, Kysučan, 2005)

Na poli speciální pedagogiky došlo k jakémusi většímu uvolnění a solidaritě a např. pro osoby s těžším mentálním postižením byla budována nová zařízení v podobě stacionářů. Začala se objevovat snaha dát žákům, kteří v běžných školách podávali spíše podprůměrné výsledky, dostatečně velkou šanci, aby tento problém překonali v prostředí běžných škol. Do školství tedy postupně stále víc pronikala tendence umožnit dětem s lehčími formami postižení vzdělávat se v běžné škole, namísto okamžitého zařazování do zvláštních škol, jež byly často internátní. (Franiok, Kysučan, 2005)

Tyto snahy pramenily zejména z tendencí rodičů dětí s postižením a odborníků. Legislativní uchopení tehdejší integrace i její samotné provedení bylo do jisté míry „kostrbaté“, což se v průběhu let značně zlepšovalo a legislativa vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zpřesňovala. Tento vývoj probíhal prakticky po celá devadesátá léta a dovršil se v roce 2004 přijetím nového školského zákona, zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon zohledňoval hlavní myšlenky Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy. (Franiok, 2006) Tento zákon byl mnohokrát aktualizován a ve svém současném znění platí i dnes.

2.2 Období integrace

Pojem integrace vychází z latinského pojmu *integrare*, což je překládáno jako obnovení celku. Tento systém tedy předpokládá existenci dvou skupin, tedy skupiny intaktních osob a osob s postižením. Osoby s postižením zde představují menšinu, která bývá přijímána převážně kladně, ale do společenství se plně nezačleňuje. Život společnosti je ovlivňován hlavně dominantní, většinovou skupinou. (Anderliková, 2013)

2.2.1 Školní integrace na prahu 21. století

Co se týká školství, integrace představuje takovou formu vzdělávání, která umožňuje jednotlivci nebo skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat se v běžné třídě běžné školy, společně se svými intaktními spolužáky. Pro zajištění vzdělávání v této podobě je nutné u žáka zabezpečit odbornou pedagogickou asistenci, poradenství a podporu školy. Jednou z hlavních výhod integrace, oproti segregaci, je zajištění vzdělávání co nejbližší místu bydliště. Není tedy nutné, aby dítě opouštělo rodinu a bylo ubytováno v internátu. (Lechta, 2016)

Možnost vzdělávání žáků se smyslovým nebo tělesným postižením či žáka s vadou řeči v běžné škole byla právně ukotvena již ve vyhlášce č. 291/1991 Sb., o základní škole. Pro zařazení takového žáka do příslušného ročníku byla nutná žádost zákonného zástupce žáka, vyjádření odborného lékaře a Pedagogicko-psychologické poradny nebo Speciálně pedagogického centra a souhlasu ředitele školy. Pro umožnění podobné formy vzdělávání také

žákům s mentálním postižením bylo, kromě výše zmíněného, nutné také zajištění nezbytné speciálně pedagogické podpory stanovené v individuálním vzdělávacím programu. (Vyhláška č. 291/1991 Sb., § 3, odst. 4, 5) Touto vyhláškou bylo také umožněno zřizování speciální třídy pro žáky se sluchovým, zrakovým, tělesným či mentálním postižením, žáky s vadami řeči a žáky s lékařskou diagnózou autismus, nebo pro žáky se specifickými vývojovými poruchami v učení a chování zřizovat třídy specializované. (Vyhláška č. 291/1991 Sb., § 5, odst. 1, 2)

Ve školském zákoně byla integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ukotvena až zákonem č. 561/2004 Sb. Ten umožňoval vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami formou individuální integrace, skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, případně kombinací uvedených forem. (Slomek, 2006).

Kromě uvedeného zákona upravovala vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami také vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Slomek, 2006). Ta stanovovala podpůrná opatření při speciálním vzdělávání, která představovala používání *„speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení či studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby.“* (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 1, odst. 2)

Do systému speciálního vzdělávání byli zařazeni žáci, u kterých speciální vzdělávací potřeby diagnostikovala Pedagogicko-psychologická poradna nebo Speciálně pedagogické centrum a současně byl rozsah a závažnost jejich speciálních vzdělávacích potřeb důvodem pro konkrétní druh péče. Na poskytování těchto podpůrných opatření ve vzdělávání měly děti se speciálními vzdělávacími potřebami nárok ve všech formách vzdělávání, tedy jak při vzdělávání v integraci, tak ve škole speciální. (Slomek, 2006)

Pozdější legislativní úprava stanovila poskytování těchto podpůrných opatření pouze pro žáky se zdravotním postižením. Ostatním žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy žákům se zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním vyhláška nově umožňovala poskytování vyrovnávacích opatření. Těmito vyrovnávacími opatřeními bylo zejména

„využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení.“

Uvedená vyrovnávací opatření mohla škola poskytovat na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka a na základě průběhu a výsledků jeho vzdělávání i bez posouzení školským poradenským zařízením. Dále se mezi vyrovnávací opatření pro žáky se zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním řadilo i vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a poskytování služeb asistenta pedagoga, to však již za předpokladu spolupráce se školským poradenským zařízením. (Vyhláška č. 73/2005 ve znění č. 147/2011 Sb., § 1, odst. 1,2,3)

2.2.2 Individuální integrace

Individuální integrace představuje jednu z forem speciálního vzdělávání, která je ukotvena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. Individuální integrace znamená vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě běžné školy hlavního vzdělávacího proudu, nebo vzdělávání tohoto žáka ve speciální škole určené primárně pro žáky s jiným druhem postižení, než které se u žáka projevují. (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014)

Pokud tato forma vzdělávání odpovídala potřebám a možnostem žáka a zároveň možnostem a podmínkám školy byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání přednostně formou individuální integrace v běžné škole (Slomek, 2006). Významnou nevýhodou však může být fakt, že v případě individuální integrace je obvykle integrované dítě jediným dítětem s postižením a nenachází ve třídě dalšího spolužáka, který by byl v podobné situaci a lépe mu porozuměl (Lechta, 2016).

2.2.3 Skupinová integrace

Vedle individuální integrace je ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. uvedena také forma skupinové integrace, která byla jakousi střední cestou mezi integrací individuální a školou samostatně zřízenou pro žáky se speciálními potřebami. Skupinová integrace zahrnuje vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě, případně oddělení nebo také studijní skupině, zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole.

Případně též zřízené ve speciální škole pro žáky s jiným druhem postižení. (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014)

2.2.4 Školy samostatně zřízené pro osoby se zdravotním postižením

Vedle možnosti integrace samozřejmě stále přetrvávala možnost vzdělávání ve školách samostatně zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami souhrnně označovaných jako školy speciální. Typy speciálních škol byly dány vyhláškou č. 73/2005 Sb. a byly obvykle zaměřeny na vzdělávání dětí s určitým druhem postižení. Vyhláška uvádí (kromě speciálních mateřských a středních škol, učilišť a konzervatoří, kterým se nebudeme v rozsahu této práce věnovat) základní školy pro žáky se zrakovým postižením, sluchovým postižením, pro žáky hluchoslepe, pro žáky s tělesným nebo mentálním postižením, vadami řeči, dále pro žáky se specifickými poruchami učení nebo se specifickými poruchami chování a základní školy pro žáky nemocné a oslabené, jinak též základní školy při zdravotnických zařízeních. Základní školy pro žáky s mentálním postižením existovaly dvojího typu, a to základní škola speciální a základní škola praktická. (Slomek, 2006) Protože se tyto školy soustřeďovaly obvykle ve větším městě, měli žáci možnost ubytování a péče v internátu, ve kterém, stejně jako ve škole, působili speciální pedagogové. (Botošová, Peutelschmiedová a kol., 2006) Vyjma základních škol praktických funguje většina těchto škol (tedy školy zřizované podle odst. 9 § 16 školského zákona) i nadále, pouze s jiným souhrnným označením.

Do těchto škol byli umístováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž rozsah a závažnost byly důvodem pro zařazení do vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2010), a jejich zařazení prováděl ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce žáka. Zařazení do některé z forem speciálního vzdělávání mohl předcházet také diagnostický pobyt žáka v této škole, jenž mohl trvat dva až šest měsíců. (Vyhláška č. 73/2005 Sb. 9, odst. 1, 2)

2.3 Příchod inkluze

Vedle integrace stojí pojem inkluze. Tento pojem také vychází z latiny a znamená začlenění nebo splynutí. Inkluze je založena na rovnocennosti všech jedinců a na jejich

rozmanitosti. Není zde snaha o stanovení „normálnosti“ a odlišnosti, naopak pestrost je chápána jako přínos. Každý člen přispívá k celku podle svých možností a schopností, individuální výkon každého jedince je cenný. Důležitými prvky inkluzivní společnosti jsou zde sounáležitost a solidarita. (Anderliková, 2013)

Inkluze ve školství tedy představuje společné vzdělávání všech žáků, jejich zapojení do kolektivu a podílení se na společné činnosti dle individuálních možností. Také naplnění vzdělávacích možností každého žáka probíhá na základě jeho individuálních předpokladů. (Anderliková, 2013)

2.3.1 Integrace vs. inkluze

Integrace a inkluze z části vycházejí ze stejných předpokladů a myšlenek a jednoznačně odlišit tyto dva přístupy nemusí být vždy snadné. Je to však velmi důležité pro pochopení současného směřování edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a školství celkově. Proto zde uvedeme porovnání nejdůležitějších odlišností těchto dvou přístupů.

Integraci je možno definovat jako snahu o začlenění jedinců, kteří jsou určitým způsobem vyčlenění. Společnost, nebo ve školním prostředí skupinu žáků, rozděluje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a intaktní, tedy bez těchto speciálních potřeb. Snaží se nalézt způsob, jak osoby s postižením zapojit do zbytku společnosti. Naproti tomu inkluze již nevnímá dvě rozdílné skupiny osob či žáků, ale jednu heterogenní, a individualitu jedinců chápe pozitivně. Na místo osob s postižením pojednává o osobách, které v určitých situacích potřebují podporu. I od těchto osob očekává spoluúčast a aktivní zapojení do skupinového dění. (Anderliková, 2013)

Lechta (2016) označuje jako integraci takový přístup, který připouští duální systém vzdělávání žáků s postižením či narušením, tedy vzdělávání ve školách běžných a speciálních. Naproti tomu inkluze stojí na snaze odstranit tento dvojí paralelní systém a vybudovat místo něj pouze jeden, kde by se mohli společně vzdělávat všichni žáci bez jakéhokoliv rozdílu. Edukace žáků s postižením by neměla být zaměřena primárně na jejich speciální vzdělávací potřeby, popř. jejich odstranění nebo kompenzaci, ale různorodost žáků by zde měla být chápána jako výhoda a přínos. (Lechta, 2016)

Školy by podle inkluzivního přístupu měly přijímat ke vzdělávání všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové nebo jiné předpoklady či omezení. (The Salamanca Statement, 1994, in Lechta, 2016). Zde je jasné, že při inkluzivním vzdělávání nelze rozlišovat pouze mezi dětmi intaktními a dětmi s postižením či narušením, ale měly by adekvátní péči poskytnout také dětem pocházejícím ze sociálně, ekonomicky a jinak znevýhodněného prostředí či dětem řadícím se k etnickým, jazykovým, kulturním a migrujícím menšinám. Zde je patrné, že na rozdíl od integrace, která věnuje speciální péči pouze dětem s postižením a narušením, zahrnuje inkluze mnohem širší skupinu žáků. (Lechta, 2016)

Přerod situace ve školství i v celé společnosti z původního integrativního chápání zapojení osob s postižením do společnosti na chápání inkluzivní je dlouhodobý proces a v českém prostředí ještě není zcela dovršen. Jak zdůrazňuje Mittler (2000, in Lechta, 2016), nejedná se pouze o změnu v terminologii a naplnění materiálních požadavků. Podstatná je zejména duchovní sféra této problematiky a akceptace „jinakosti“ mezi lidmi. Jako označení, které nejlépe vystihuje současný stav edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, Lechta navrhuje dvojtermín integrace/inkluze. Tento termín je užíván také organizací UNESCO, Evropskou agenturou pro speciální potřeby a inkluzivní edukaci (European Agency, 2015 in Lechta, 2016) a dalšími odborníky zabývajícími se touto problematikou. (Lechta, 2016).

3 Aktuální změny ve školské legislativě – současné možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Novelizace školského zákona č. 82/2015 Sb. přinesla mnoho změn, které se mimo jiné týkají také možností a způsobů vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. I nadále zůstává možnost výběru mezi vzděláváním ve škole samostatně zřízené pro žáky s postižením a vzděláváním v běžné základní škole, avšak změnilo se souhrnné označení škol samostatně zřízených pro žáky s postižením a způsob zařazování dítěte do školy mimo hlavní vzdělávací proud.

Jelikož se tato práce zabývá problematikou základního vzdělávání, budeme zde uvádět možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pouze v tomto vzdělávacím stupni. Nicméně novelizace školského zákona č.82/2015 Sb. se týká všech stupňů škol uvedených v tomto zákoně, tedy mateřských základních, středních, vyšších odborných a jiných.

3.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole

Jak jsme již uváděli v kapitole dvě, žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí takový žák, který pro naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění č. 82/2015 Sb., § 16, odst. 1)

Dle platného znění školské legislativy jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání primárně v běžných školách. V tomto typu škol jsou vzdělávání, dokud školské poradenské zařízení neshledá takovou závažnost speciálních vzdělávacích potřeb žáka, kvůli které by vzdělávání konkrétního žáka v běžné základní škole, i s využitím podpůrných opatření, nepostačovalo k naplnění jeho vzdělávacích možností a k uplatňování jeho práva na vzdělávání. (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění č. 82/2015 Sb., § 16, odst. 9)

3.1.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření představují „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ Na poskytování těchto podpůrných opatření má žák právo a jsou mu poskytována bezplatně. (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění č. 82/2015 Sb., § 16, odst. 1)

Podpůrná opatření představují rozmanitou škálu nejrůznějších způsobů podpory a pomoci, ze kterých školské poradenské zařízení vybírá a doporučuje ta, která jsou nejvíce vhodná pro každého konkrétního žáka s ohledem na jeho individuální potřeby. Obecný souhrn podpůrných opatření nalezneme ve školském zákoně. Podrobněji jsou potom rozpracovány ve vyhlášce č. 27/2016, a to zejména v její příloze č. 1. Zde jsou podpůrná opatření v jednotlivých stupních podpory popsána souhrnně pro všechny druhy postižení. Konkrétní podpůrná opatření rozpracovaná pro jednotlivé druhy postižení nacházíme také v Katalozích podpůrných opatření vydaných Univerzitou Palackého v Olomouci. Tyto katalogy jsou dostupné na webové adrese www.inkluzi.upol.cz

Na základě znění školského zákona můžeme mezi podpůrná opatření, uplatnitelná na jakékoliv škole, zařadit např.:

- služby v podobě poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, tedy pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra,
- možnost úpravy organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb
- poskytování výuky předmětů speciálně pedagogické péče
- další možná podpůrná opatření spočívající v používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek
- umožnění dorozumívání se prostřednictvím komunikačního systému neslyšících a hluchoslepých osob, využívání Braillova písma, případně také podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů
- významné a v poměrně velké míře využívané podpůrné opatření - využití asistenta pedagoga
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, nebo další osoby poskytující dítěti podporu po dobu jeho pobytu ve škole, podle zvláštních právních předpisů (méně často)

- poslední, dnes už neoddiskutovatelné opatření - podpůrné opatření zajišťující vzdělávání v prostorách stavebně nebo technicky upravených pro potřeby žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění č. 82/2015 Sb., § 16, odst. 2)

Veškerá podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů, a to na základě organizační, finanční a pedagogické náročnosti. V případě, kdy žák poskytování podpůrných opatření potřebuje, poskytuje škola podpůrná opatření prvního stupně i bez doporučení školského poradenského zařízení. Na poskytování tohoto stupně podpůrných opatření není žádný normovaný finanční příspěvek a jejich poskytování tedy není závislé na navýšení finančních prostředků školy. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně škola žákovi poskytuje na základě doporučení školského poradenského zařízení a na jejich poskytování získává určitý obnos financí stanovený školským poradenským zařízením. Škola by měla tato doporučená podpůrná opatření žákovi začít poskytovat bezodkladně po obdržení doporučení školského poradenského zařízení a po získání písemného informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka, nebo samotného zletilého žáka. V případě, kdy škola zjistí, že poskytovaná podpůrná opatření již nejsou potřebná, nebo naopak jsou nedostatečná a nevedou k naplňování vzdělávacích možností a potřeb žáka, doporučí škola opětovnou návštěvu školského poradenského zařízení. Pakliže školské poradenské zařízení shledá stejnou nedostatečnost v poskytovaných podpůrných opatřeních, doporučí jiná podpůrná opatření téhož stupně, nebo stejná podpůrná opatření vyššího stupně. Pokud školské poradenské zařízení nabyde názoru, že by „samotná podpůrná opatření ve škole, třídě oddělení nebo studijní skupině, která není zřízená podle §16, odstavce 9 školského zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatňování jeho práva na vzdělávání“, doporučí vzdělávání tohoto žáka ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která je zřízená podle §16, odstavce 9. (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění č. 82/2015 Sb., § 16, odst. 3, 4)

Podpůrná opatření 1. stupně

Podpůrná opatření prvního stupně jsou určena žákům s pouze mírnými vzdělávacími obtížemi, jimiž mohou být např. drobné obtíže ve čtení, psaní nebo počítání, drobné obtíže v koncentraci pozornosti, zapomínání nebo pomalejší tempo práce. Případně se může jednat o obtíže vzniklé v důsledku aktuálního nepříznivého zdravotního nebo psychického stavu žáka,

nebo dlouhodobé obtíže malého rozsahu a intenzity. Úpravy ve vzdělávání v tomto stupni podpory navrhuji pedagogičtí pracovníci školy ve spolupráci s poradenskými pracovníky školy, jimiž jsou v ideálním případě školní speciální pedagog nebo školní psycholog. V případě, kdy škola nemá svého školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa, zastupuje funkci poradenského pracovníka výchovný poradce. Podmínky nutné pro poskytování podpůrných opatření prvního stupně jsou vypracování plánu pedagogické podpory, pravidelné konzultace a vyhodnocování zvolených úprav a pedagogická podpora žáka, a to hlavně didaktické úpravy v průběhu vyučování. Podpůrná opatření tohoto stupně nemají normovanou finanční náročnost a materiální podpora je tedy žákům poskytována podle podmínek školy. Při poskytování podpůrných opatření prvního stupně škola zohledňuje sociální status žáka, jeho sociální rodinné prostředí i jeho vztahovou síť. (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.)

Podpůrná opatření 2. stupně

Druhý stupeň podpůrných opatření je určen těm žákům, kteří kvůli svým speciálním vzdělávacím potřebám již vyžadují individuální úpravy v organizaci a metodách výuky a v hodnocení těchto žáků. Dále také vyžadují stanovení individuálního postupu a forem nápravy, případně stanovení individuálního vzdělávacího plánu. Přesto však lze obtíže žáků s podpůrnými opatřeními druhého stupně charakterizovat jako mírné. Obvykle je možné je dostatečně kompenzovat využitím speciálních učebních a speciálních nebo kompenzačních pomůcek, či také s podporou předmětu speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické práce. Dle výše uvedeného jsou do druhého stupně podpory zařazováni obvykle žáci se specifickými poruchami učení a chování, nadaní žáci, žáci s mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami a oslabením dorozumívacích schopností, případně též žáci s poruchou autistického spektra, kteří mají v jejím důsledku pouze mírné obtíže. Dále sem mohou být řazeni žáci, jejichž vzdělávací potřeby jsou ovlivněny aktuálním zdravotním stavem, opožděným vývojem, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, žáci z odlišného kulturního prostředí nebo jinými životními podmínkami, žáci, u kterých se projeví obtíže v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci nebo dalšími specifiky.

Pro zařazení žáka do druhého, a také každého vyššího, stupně podpory je nutné, kromě komunikace a spolupráce školy, žáka, jeho zákonných zástupců a případně i dalších subjektů,

zejména doporučení školského poradenského zařízení, tedy Pedagogicko-psychologické poradny nebo Speciálně pedagogického centra. Takového žáka je nutné zařadit do speciálně pedagogické péče nebo pedagogické intervence školy. Druhý stupeň podpůrných opatření již má stanovenou normovanou finanční náročnost, díky které je možné tomuto žákovi na doporučení školského poradenského zařízení zakoupit speciální učebnice, speciální učební pomůcky nebo kompenzační pomůcky. Také je možné z těchto zdrojů žákovi poskytnout pedagogickou intervenci ve škole v rozsahu jedné hodiny týdně, a to pro práci s ním, nebo s celou třídou, dále pedagogickou intervenci ve školském zařízení jednu hodinu týdně a předmět speciálně pedagogické péče vedené školním speciálním pedagogem, opět jednou hodinu týdně. Školské poradenské zařízení také poskytuje metodickou podporu škole nebo školskému zařízení v rozsahu dvou hodin za měsíc. (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.)

Podpůrná opatření 3. stupně

Pro poskytnutí třetího stupně podpory již speciální vzdělávací potřeby žáků vyžadují znatelné úpravy jak v metodách práce s těmito žáky, tak v průběhu a organizaci jejich vzdělávání, a na rozdíl od prvního a druhého stupně podpory také úpravy vzdělávacího programu a hodnocení žáka. Tyto zásahy se obvykle vztahují převážně ke strategiím práce s učivem, k podmínkám a postupům ve školní práci a domácí přípravě, a to včetně posilování motivace a postojů ke školní práci. V případech, které to prokazatelně vyžadují, je možné v rámci podpůrných opatření třetího stupně také upravit obsahy vzdělání a výstupy ze vzdělání.

Podpůrná opatření třetího stupně jsou určena těm žákům, jejichž vzdělávací potřeby jsou výrazně ovlivněny např. závažnými specifickými poruchami učení, poruchami chování, řečovými vadami těžšího stupně, těžkou poruchou řeči (dorozumívacích schopností), zrakovým a sluchovým postižením (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesným postižením, lehkým mentálním postižením nebo poruchami autistického spektra. Dalšími příčinami speciálních vzdělávacích potřeb žáků, které může školské poradenské zařízení zařadit do třetího stupně podpory mohou být neznalost vyučovacího jazyka, odlišné kulturní prostředí či jiné životní podmínky žáka, případně další obtíže, jenž významně negativně ovlivňují kvalitu a průběh vzdělávání žáka. Do tohoto stupně podpory mohou být zahrnuti i žáci s mimořádným

intelektovým nadáním. Současně, stejně jako u druhého stupně podpory, je nutné, aby konkrétní podpůrná opatření doporučilo žákovi školské poradenské zařízení.

Jak je z předchozího textu patrné, speciální vzdělávací potřeby žáka v tomto stupni podpory jsou tak výrazné, že je nutné podpořit výuku učitele asistentem pedagoga, který může působit až pro čtyři žáky v rámci jedné třídy. Také podle potřeby žáka může školské poradenské zařízení doporučit využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob nebo využívání prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, jestliže tyto komunikační systémy budou pro žáka vhodné. V případech využívání alternativních forem komunikace, nebo nácviku prostorové orientace poskytuje speciálně pedagogické centrum další podporu. Kromě spolupráce se speciálně pedagogickým centrem je také velice přínosná a doporučovaná spolupráce s odborníky z jiných resortů, kterými bývají nejčastěji lékaři, sociální pracovníci, terapeuti atd.

Stejně jako druhý stupeň podpůrných opatření, má i každý vyšší stupeň určitou normovanou finanční náročnost. Kromě speciálních učebnic, speciálních učebních pomůcek a kompenzačních pomůcek, které je možné díky normované finanční náročnosti zakoupit žákovi zařazeném již v druhém stupni podpory, ve třetím stupni podpory je umožněno poskytnutí až tří hodin speciálně pedagogické nebo psychologické intervence týdně a až tří hodin intervence pedagogické, z čehož jedna musí být vyhrazena na práci s celou třídou. Dále je možné, aby se tomuto žákovi věnoval sdílený asistent pedagoga (tj. asistent pedagoga určený více žákům), nebo další pedagogický pracovník jako podpora během výuky, a to až v rozsahu poloviny pracovního úvazku. Jako službu pro žáka a pro školu je případně také možné poskytnout služby školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa v rozsahu poloviny pracovního úvazku. Během prvních šesti měsíců by také mělo školské poradenské zařízení poskytovat metodickou podporu školy nebo školského zařízení, a to v rozsahu až tři hodiny za měsíc. (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.)

Podpůrná opatření 4. stupně

Pro stanovení podpůrných opatření čtvrtého stupně již charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka musí skutečně vyžadovat významné úpravy v metodách a v organizaci vzdělávání, také úpravy v obsahu vzdělávání, případně i možnost úprav výstupů ze vzdělávání, se zřetelem k rozvíjení schopností a dovedností žáka a ke kompenzaci dopadů jeho zdravotního postižení. Samozřejmě se vždy bere v potaz aktuální zdravotní stav žáka. Podpůrná opatření čtvrtého stupně jsou primárně určena hlavně pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (včetně komorbidit), s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením a se závažnými poruchami chování. Případně také pro mimořádně nadané žáky, kteří pro naplnění svých speciálních vzdělávacích potřeb vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání, dosahují mimořádných výsledků a vyžadují i úpravy ve formách vzdělávání.

Žák vzdělávaný ve třídě, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, v němž jsou zakomponovány také předměty speciálně pedagogické péče. Tyto předměty jsou vždy zaměřené na konkrétní oblast vzdělávacích potřeb žáka, a to na základě typu jeho obtíží, druhu postižení a dalších specifických projevů.

Stanovená normovaná finanční náročnost ve čtvrtém stupni podpory samozřejmě umožňuje poskytnout tytéž opatření, které zajišťoval již předchozí stupeň podpory. Těmito podpůrnými opatřeními jsou nákup speciálních učebnic, speciálních vzdělávacích pomůcek, kompenzačních pomůcek, zajištění používání alternativních komunikačních systémů a neslyšících a hluchoslepých osob a zajištění využívání prostředků alternativní a augmentativní komunikace. Kromě těchto zmíněných opatření je však možné finance využít zejména také pro úpravu prostředí a úpravu pracovního místa žáka. Dále je možné zajistit mzdové náklady pro další pedagogické pracovníky, a to hlavně asistenta pedagoga a osoby poskytující speciálně pedagogickou péči, v případě patřičných speciálních vzdělávacích potřeb žáka také pro tlumočníka českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.)

Podpůrná opatření 5. stupně

Pátý stupeň podpůrných opatření je tím nejvyšším možným stupněm podpory, kterou je možné ve vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytovat. Do tohoto stupně podpory jsou zařazováni ti žáci, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyžadují nejvyšší možnou míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání. Způsob organizace jejich vzdělávání a užívané metod výuky musí naprosto akceptovat zdravotní stav žáka a veškerá omezení a speciální vzdělávací potřeby, jež z jeho zdravotního stavu vyplývají nebo jsou jím ovlivněny.

Podpůrná opatření pátého stupně jsou směřována výhradně k žákům s těmi nejtěžšími stupni zdravotních postižení, ve většině případů se jedná o souběžné postižení více vadami. Podpůrná opatření pro děti s těmito druhy zdravotních postižení předpokládají vysokou úroveň podpory zohledněnou v úpravách organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání. Volba konkrétních podpůrných opatření naprosto respektuje možnosti a omezení žáka při výběru vzdělávacích obsahů a metod pro tohoto žáka a hodnocení výsledků jeho vzdělávání.

Normovaná finanční náročnost pátého stupně podpůrných opatření umožňuje poskytnutí veškerých podpůrných opatření nižších stupňů, a to v rozsahu dle individuální aktuální potřeby žáka. Využívání alternativních komunikačních systémů a podpora výuky asistentem pedagoga jsou již jakousi samozřejmostí. Často je do výuky zapojena také další osoba důležitá pro podporu žáka. Probíhá zde spolupráce se zdravotnickým zařízením a výuka je realizována speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní podporou. (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.)

Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory, dále též PLPP, je dokument, který představuje soubor nastavených podpůrných opatření u žáka, jemuž škola poskytuje podpůrná opatření 1. stupně. *„Je dokladem o tom, jakým způsobem škola pracovala se žákem po dobu identifikace problémů v 1. stupni podpory.“* Plán pedagogické podpory není legislativně upraven a je tedy plně v kompetenci školy, jakou formu i obsah bude mít. Kvalitně zpracovaný a vyhodnocený plán pedagogické podpory může pomoci školskému poradenskému zařízení lépe identifikovat takové

speciální vzdělávací potřeby žáka, které již mohou spadat do vyšších stupňů podpory. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Dosahování cílů, stanovených v plánu pedagogické podpory, škola vyhodnocuje nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření. Na základě tohoto vyhodnocení může doporučit vyšetření ve školském poradenském zařízení. Pro plán pedagogické podpory existuje šablona. (Metodický portál RVP – Informace k PLPP a IVP, 2016)

Žáci, pro které se plán pedagogické podpory vypracovává nejčastěji, potřebují upravit zejména formu dosahování školních výstupů bez zásahu do obsahu učiva. Tito žáci mají obvykle takové problémy ve vzdělávání, které sice vyžadují určité úpravy, ale pro které není nutno absolvovat celý proces tvorby a hodnocení individuálního vzdělávacího plánu, jež vyplývá z platné legislativy. Případně se vypracovává také u těch žáků, u kterých není z různých důvodů možné přistoupit k vypracování individuálního vzdělávacího plánu. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Individuální vzdělávací plán

Jestliže to speciální vzdělávací potřeby žáka vyžadují, může být vzděláván podle Individuálního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je závazný školský dokument, který zajišťuje naplnění těchto speciálních vzdělávacích potřeb žáka. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu a stává se součástí dokumentace žáka. (Čadilová, Žampachová, 2016)

Novelizací školského zákona, která vešla v platnost 1.9.2016, se IVP stal jedním z podpůrných opatření ve 2. - 5. stupni podpory. Stejně jako dopsud, škola vypracovává IVP na základě doporučení školského poradenského zařízení, tedy Pedagogicko-psychologické poradny nebo Speciálně pedagogického centra, a na základě žádosti zákonných zástupců žáka nebo plnoletého žáka. Tuto žádost musí odsouhlasit ředitel školy. Zákon č. 82/2015 Sb. deklaruje, stejně jako jeho předchozí znění č. 561/2004 Sb., bezplatné poskytování IVP žákům, kterým toto podpůrné opatření doporučilo školské poradenské pracoviště. (Čadilová, Žampachová, 2016)

Pravidla, kterým podléhá tvorba IVP, stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Kromě výše popsaného, je zde také uvedeno, že IVP obsahuje identifikační údaje žáka a údaje o poskytovaných podpůrných opatřeních. V IVP musí být údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání dítěte a jméno pracovníka školského poradenského zařízení, který je pověřen spolupracovat se školou na zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. IVP je zpracován bez zbytečného odkladu, avšak nejpozději do jednoho měsíce od doby, kdy škola obdržela doporučení školského poradenského zařízení a žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka. Na vypracování IVP se podílí jak škola, tak školské poradenské zařízení, které vydalo doporučení, tak i zákonný zástupce žáka nebo samotný zletilý žák. (Čadilová, Žampachová, 2016)

Se zněním IVP musí škola seznámit všechny vyučující žáka a všechny pracovníky, kteří se nějakým způsobem podílejí na jeho výchově. Školské poradenské zařízení alespoň jedenkrát do roka vyhodnocuje naplňování IVP ve škole. Pokud shledá, že IVP není dodržován, informuje o tom ředitele školy. IVP je možné v závislosti na aktuálním stavu a potřebách žáka upravovat a doplňovat i v průběhu školního roku. (Čadilová, Žampachová, 2016)

Spolu se změnou legislativy se do škol poprvé dostává i rámcově závazný vzor individuálního vzdělávacího plánu. Značnou část představují specifikace podpůrných opatření. V IVP je také uveden stupeň podpory a konkrétní podpůrná opatření, která doporučilo školské poradenské zařízení. Jak zmiňují autorky Čadilová a Žampachová (2016), „*ačkoliv je IVP jedno z podpůrných opatření, vzhledem ke struktuře uvedeného vzoru je spíše jejich nositelem*“.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je dle současného znění školské legislativy chápán jako jedno z podpůrných opatření, které žákům se speciálními vzdělávacími potřebami může doporučit školské poradenské zařízení. Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je nápomocen při organizaci a realizaci výuky a vzdělávání, podporuje samostatnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho aktivní zapojení do všech činností, které ve škole probíhají. Asistent pedagoga pracuje podle potřeby buďto s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny,

a to podle pokynů jiného pedagogického pracovníka, nejčastěji učitele, a ve spolupráci s ním. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5, odst. 1,2)

Jako hlavní činnosti asistenta pedagoga jsou stanoveny: pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází, a pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku. Dále také pomoc žákům při adaptaci na školní prostředí, nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5, odst. 3)

Vzhledem k nutnosti značné odbornosti při výkonu těchto činností shledáváme poněkud paradoxními požadavky na kvalifikaci pro výkon funkce asistenta pedagoga. Těmito požadavky jsou na nejnižší možné úrovni pouze získání základního vzdělání a studia pro asistenty pedagoga. (Zákon č. 563/2004 Sb., § 20, odst. 2) Studium pro asistenty pedagoga se uskutečňuje v rozsahu 120 hodin a pro jeho zakončení je nutné složit závěrečnou zkoušku (Vyhláška č. 317/2005 Sb., § 4, odst. 2, 3) Tento fakt může představovat jistou nevýhodu pro žáky se závažnějšími formami speciálních vzdělávacích potřeb, kteří potřebují vysoce odborný přístup, avšak naopak tam, kde škola záměrně uplatňuje romské asistenty pro žáky romského etnika, může být tento požadavek výhodou.

V případě, kdy není určeno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu až čtyřem žákům v jedné třídě současně. Vždy je však nutné brát v potaz povahu a závažnost speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků. Pokud asistent pedagoga působí ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, může být počet žáků, jimž asistent pedagoga poskytuje podporu, vyšší. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5, odst. 4)

Poskytování předmětu speciálně pedagogické péče

Předmět speciálně pedagogické péče je jedním z podpůrných opatření, které je možné poskytovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami již od 2. stupně podpůrných opatření. *„Účelem tohoto podpůrného opatření je podpora žáků, kteří z důvodů svých speciálních vzdělávacích potřeb (SVP) nemohou dosahovat srovnatelných výsledků ve vzdělávání, předměty speciálněpedagogické péče mohou zajistit kompenzaci obtíží žáka, přispět ke kvalitnímu vzdělání žáka s přihlédnutím k jeho specifickým potřebám.“* Toto podpůrné opatření je pojato jako forma intervence. (Pokyn k Zajištění výuky předmětů speciálněpedagogické péče, 2016)

Speciálněpedagogická péče jako vyučovací předmět

Zajišťování výuky předmětů speciálněpedagogické péče je možné třemi způsoby. V případě, kdy je speciálněpedagogická péče vedena jako vyučovací předmět, musí škola tento předmět zakomponovat do školního vzdělávacího programu. Žáci, kterým jsou předměty speciálněpedagogické péče poskytovány touto formou, mají předmět uveden ve svém studijním plánu a na vysvědčení jsou z daného předmětu hodnoceni slovně. V tomto případě je předmět vyučován v disponibilních hodinách a započítáván do maximálního počtu povinných vyučovacích hodin stanovených odpovídajícím rámcovým vzdělávacím programem. (Pokyn k Zajištění výuky předmětů speciálněpedagogické péče, 2016)

Jednotlivé oblasti předmětů speciálněpedagogické péče jsou ukotveny v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Jejich výčet je následující:

- řečová výchova
- rozvoj grafomotorických dovedností
- rozvoj vizuálně percepčních dovedností
- zdravotní tělesná výchova
- nácvik sociální komunikace
- zraková stimulace
- bazální stimulace u žáků s mentálním postižením
- práce s optickými pomůckami
- logopedická péče
- rozvíjení sluchového vnímání
- odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci a českému znakovému jazyku
- zvládnutí českého znakového jazyka
- prostorová orientace
- prostředky alternativní a augmentativní komunikace
- samostatný pohyb zrakově postižených
- práce s optickými pomůckami
- Braillovo písmo
- bazální stimulace u žáků s kombinovanými vadami

- rozvoj zbytkového sluchového a zrakového vnímání
- další oblasti případně vychází z konkrétních obtíží žáka

Speciálněpedagogická péče jako forma další péče o žáka

Druhým způsobem zabezpečování předmětů speciálněpedagogické péče na školách je poskytování speciálněpedagogické péče jako intervence, která je cílená na zlepšení aktuálních obtíží žáka. V těchto případech je doporučována jako další forma péče o žáka, dříve označována jako „nápravy“ nebo „reedukace“. Předměty speciálněpedagogické péče se v této podobě nejčastěji zaměřují na rozvoj grafomotorických dovedností žáka, na zmírňování dopadů specifických poruch učení, rozvoj percepčně-motorických funkcí, rozvoj jazykových kompetencí a komunikačních dovedností či rozvoj prostorové orientace a orientace v čase, pozornosti, paměti atd. Případně se tyto intervence podílejí na zajištění logopedické péče.

V této formě poskytování nemají předměty speciálněpedagogické péče formu povinné vyučovací hodiny a nezapočítávají se do maximálního týdenního počtu povinných vyučovacích hodin, stanoveného příslušným rámcovým vzdělávacím programem – zabezpečuje se tedy po vyučování, nad rámec těchto povinných hodin. Pro tuto formu poskytování speciálněpedagogické péče se tedy nesestavují učební osnovy a žáci nejsou hodnoceni na vysvědčení. (Pokyn k Zajištění výuky předmětů speciálněpedagogické péče, 2016)

Speciálněpedagogická péče zajišťovaná školským poradenským zařízením

Speciálněpedagogickou péči může pro žáka zajišťovat také školské poradenské zařízení, tedy Pedagogicko-psychologická poradna nebo Speciálně pedagogické centrum. Jedná se zejména o nácvik orientace v prostoru v případech péče o žáky nevidomé, nápravy logopedických obtíží pro žáky s narušenou komunikační schopností apod, popř. intervence u těžších forem specifických poruch učení a chování. V těchto závažnějších případech se jedná se o standardní činnosti školských poradenských zařízení. Realizují se buďto formou pravidelného docházení žáka do školského poradenského zařízení, nebo návštěvami jeho pracovníků ve škole. V této podobě není předmět zahrnut do vzdělávacího plánu žáka a není hodnocen na vysvědčení. (Pokyn k Zajištění výuky předmětů speciálněpedagogické péče, 2016)

3.1.2 Vzdělávání v základní škole zřízené podle §16, odstavce 9 školského zákona

Dle aktuálně platného znění školské legislativy je souhrnné označení škol samostatně zřízených pro „*děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem*“ také jako školy zřízené podle §16, odstavce 9 školského zákona. V podobném duchu je možné zřizovat také samostatné třídy, oddělení nebo studijní skupiny. (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění č. 82/2015 Sb., § 16, odst. 9)

Přijímání dětí, žáků a studentů do škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin zřízených podle § 16, odstavce 9 zákona je ošetřeno školským zákonem ve znění č. 82/2015 Sb. a vyhláškou č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška hovoří o tom, že do škol, tříd, oddělení a studijních skupin samostatně zřízených podle § 16, odstavce 9 zákona je možné přijmout pouze děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, dále pak se závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, děti, žáky a studenty se souběžným postižením více vadami nebo autismem, u kterých tuto formu vzdělávání doporučí školské poradenské zařízení, tedy pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. Dále je pro zařazení žáka do této formy vzdělávání nutný informovaný souhlas zákonných zástupců.

Doporučit vzdělávání v této instituci může školské poradenské zařízení na základě shledání takové závažnosti speciálních vzdělávacích potřeb žáka, kvůli kterým by vzdělávání žáka v běžné základní škole nezřízené podle § 16, odstavce 9, i s využitím podpůrných opatření, nepostačovalo k naplnění jeho vzdělávacích možností a k uplatňování jeho práva na vzdělávání. Případně také již na základě průběhu vzdělávání v běžné základní škole a žákových dosažených výsledků v tomto prostředí. (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění č. 82/2015 Sb., § 16, odst. 9 a vyhláška č. 27/2016 Sb., § 19, odst. 2)

Zde je patrná snaha o zařazení co největšího procenta žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, tedy do škol, které nejsou zřízené podle § 16, odstavce 9 školského zákona samostatně pro žáky s určitým druhem postižení. Společné vzdělávání v těchto školách by mělo být dle aktuálních trendů v pedagogice prioritou. Až v případě, kdy se vzdělávání v běžné škole ukáže jako nevyhovující, nebo v případě, kdy je pro

nevhodnost vzdělávání v této škole odůvodněný předpoklad na základě míry postižení dítěte, přistupuje se k variantě vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem.

Další podmínkou pro umístění žáka či studenta do školy zřízené podle §16, odstavce 9 školského zákona je souhlas zákonného zástupce žáka nebo již zletilého studenta, a to v podobě písemné žádosti. Vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta ve škole mimo hlavní vzdělávací proud musí být v souladu se zájmem dítěte. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 20, odst. 1)

Všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy žákům vzdělávajícím se na školách zřízených podle §16, odstavce 9, stejně jako žákům zařazeným do běžných škol, jsou na základě doporučení školského poradenského zařízení poskytována podpůrná opatření, která vyžaduje charakter speciálních vzdělávacích potřeb každého konkrétního žáka. (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění č. 82/2015 Sb., § 16, odst. 1)

3.1.3 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení (dále ŠPZ) jsou jednou z institucí, které poskytují školní poradenství dětem, rodičům, školám a školským zařízením. Obvykle se věnují péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve věku od tří let, do ukončení středního stupně vzdělání, tj. nejčastěji do 19 let. Školní poradenské služby v těchto institucích zahrnují činnosti diagnostické, intervenční, terapeutické, konzultační a informační. (Novosad, 2009) Dále zde můžeme zahrnout i činnosti speciálně pedagogické, pedagogicko-psychologické, preventivně-výchovné a metodické nebo napomáhají při volbě vhodných vzdělávacích postupů (MŠMT, Oblast poradenství). ŠPZ se dle své klientely dělí na Pedagogicko-psychologické poradny a Speciálně pedagogická centra.

Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) jsou pravděpodobně nejznámějším typem školských poradenských zařízení. PPP jsou rozmístěny rovnoměrně po celé republice dle okresního dělení. V poradnách se klientům věnuje speciální pedagog, psycholog, logoped a sociální pracovník. (Novosad, 2009) Poradny svou činnost provádějí buďto ambulantně na pracovišti poradny, nebo návštěvami svých zaměstnanců ve školách a školských zařízeních (Vyhláška č. 72/2016 Sb. § 5, odst. 2 ve znění č. 197/2016 Sb.).

Dle platného znění vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, spadá mezi standardní činnosti PPP zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků. PPP provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané. Na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky pak vypracovává doporučení a stanovení návrhů podpůrných opatření pro tyto žáky. Dále pak také vydává zprávu a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření na základě předchozího posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo jeho mimořádného nadání. PPP také může vydávat zprávu a doporučení pro zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, případně pro zařazení nebo převedení žáka do vzdělávacího programu odpovídajícího jeho vzdělávacím potřebám. Poskytuje žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci a školám a školským zařízením poskytuje metodickou podporu při poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Poradna také zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost předškolních dětí na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu a doporučení. (Vyhláška č. 72/2016 Sb. § 5, odst. 3, ve znění č. 197/2016 Sb.)

Dalšími činnostmi, které PPP provádí, je poskytování poradenských služeb žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji, žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami a poskytování poradenství i jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. PPP také poskytuje kariérové poradenství zejména žákům ukončujícím povinnou školní docházku. Prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci rizikového chování, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5, odst. 3, ve znění č. 197/2016 Sb.)

Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (dále SPC) jsou školská zařízení, která se od PPP odlišují zejména cílovou skupinou žáků, se kterými pracují, a specifiky práce vyplývajícími ze specifík klientely. SPC svou činnost obvykle zaměřují na práci s dětmi s určitým typem zdravotního postižení, na něž se specializují. Jejich klienty, kterým poskytují poradenské služby, bývají tedy děti a mládež se smyslovým postižením, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči nebo kombinovaným postižením více vadami (Novosad, 2009) a děti s autismem (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6, odst. 1). SPC se nejčastěji zřizují při školách pro děti s tímto postižením (Novosad, 2009). Svou činnost centra uskutečňují ambulantně na pracovišti centra a také návštěvami ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách nebo v zařízeních pečujících o uvedené žáky (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6, odst. 3, ve znění č. 197/2016 Sb.).

Činnostmi, které SPC provádějí, jsou zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Při tomto zjišťování přihlíží k lékařským posudkům zdravotního stavu žáků nebo k posudkům jiných odborníků. Další důležitou činností SPC je vypracovávání odborných podkladů pro nastavení podpůrných opatření pro žáky, případně pro zařazení nebo přeřazení žáků do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6, odst. 4, ve znění č. 197/2016 Sb.)

Velmi nosnou částí činnosti SPC je speciálně pedagogická a psychologická diagnostika. Dále též poskytování poradenských služeb, zaměřených na pomoc řešení obtíží ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků, jež jsou klienty centra. SPC se podílejí na vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování svých klientů do společnosti. Poskytují metodickou podporu škole a informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáků. SPC vydává zprávu a doporučení pro stanovení podpůrných opatření na základě provedené diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka, nebo pro zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, popř. též zařazení či převedení do vzdělávacího programu, který lépe odpovídá vzdělávacím potřebám žáka. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6, odst. 4, ve znění č. 197/2016 Sb.)

SPC zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro své klienty, kteří jsou žáky školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny, která není zřízena podle

§ 16 odst. 9 školského zákona, případně pro žáky, kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky. Žákům škol, které jsou zřízeny podle § 16 odst. 9 školského zákona, poskytuje SPC poradenské služby pouze v rámci diagnostické péče. Přímé speciálně pedagogické a psychologické intervence poskytuje SPC těmto žákům pouze tehdy, pokud tyto služby nemůže zajistit škola, kde je žák vzděláván. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6, odst. 4, ve znění č. 197/2016 Sb.)

Podobně jako PPP, též SPC zjišťují připravenost žáků na povinnou školní docházku, a to u žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Těmto žákům též poskytuje kariérové poradenství. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6, odst. 4, ve znění č. 197/2016 Sb.)

Zpráva a doporučení

Pro stanovení podpůrných opatření ve vzdělávání vydávají jak PPP, tak SPC zprávu a doporučení. Zpráva obsahuje závěry vyšetření a v doporučení jsou stanovena podpůrná opatření pro vzdělávání žáka. Při vydávání zprávy a doporučení musí být se zákonným zástupcem žáka, nebo zletilým žákem zpráva i doporučení projednáno a on stvrzuje podpisem, že obsahu zprávy a doporučení i zvoleným podpůrným opatřením porozuměl. Také je poučen o možnosti podat žádost o revizi zprávy. Zpráva a doporučení se vydávají obvykle do 30 dnů ode dne ukončení posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, nejpozději však do tří měsíců ode dne přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci školským poradenským zařízením, je-li to možné. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 13, odst. 1, 2, 3)

Zpráva, kterou vydává PPP pro účely doporučení podpůrných opatření ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, obsahuje kromě identifikačních údajů žáka a školského poradenského zařízení také datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci a důvod poskytování poradenské pomoci. Ve zprávě jsou shrnuty anamnestické údaje žáka, popis jeho obtíží, průběh předchozí poradenské péče a informace o podkladech, z nichž školské poradenské zařízení ve svých závěrech vychází. Stěžejní část představuje shrnutí průběhu a výsledků vyšetření, popis speciálních vzdělávacích potřeb žáka a další skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. Nepostradatelnou součástí jsou i identifikační údaje pracovníka školského poradenského zařízení, který prováděl vyšetření a zpracoval zprávu, a datum vyhotovení zprávy. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 14, odst.1)

Doporučení se vyhotovuje za účelem stanovení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a při vydání doporučení vychází ŠPZ zejména ze závěrů vyšetření uvedených ve zprávě, případně též z podstatných skutečností zjištěných jiným odborníkem, např. lékařem. Doporučení obsahuje, podobně jako zpráva, identifikační údaje žáka, školy a školského poradenského zařízení a datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci. Dále obsahuje shrnutí závěrů vyšetření a popis speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Případně též údaje o znevýhodnění žáka uvedeném v § 16 odst. 9 zákona. Hlavní částí jsou doporučená podpůrná opatření a jejich převládající stupeň, včetně případných kombinací a variant podpůrných opatření, a návrh postupu při poskytování podpůrných opatření. V doporučení je uvedena doba platnosti tohoto doporučení, stanovená školským poradenským zařízením. Tato doba zpravidla nepřesahuje dva roky. Pak též identifikační údaje o zodpovědném pracovníkovi školského poradenského zařízení a datum vyhotovení doporučení. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 15, odst. 1, 2, 3)

4 Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog je jedním z odborných poradenských pracovníků, kteří mohou působit ve škole. S touto funkcí se můžeme stále častěji setkat kromě základních škol, také ve školách mateřských či středních pro účely této diplomové práce se budeme dále věnovat pouze činnosti školního speciálního pedagoga na základní škole.

Jak uvádíme dál, školní speciální pedagog (dále také ŠSP) je součástí školního poradenského pracoviště. Svou činnost zaměřuje na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na širokou agendu s nimi spojenou. Kromě přímé práce s žáky je v jeho kompetencích také poměrně mnoho administrativy a metodického vedení. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013)

Jak uvádí Baslerová (in Michalík, Baslerová, 2015, s. 153), nemůže sice ŠSP uskutečňovat speciálněpedagogickou diagnostiku za účelem stanovení diagnózy a stupně podpůrných opatření. *„Na rozdíl od speciálního pedagoga v ŠPZ nemůže ŠSP uskutečňovat speciálněpedagogickou diagnostiku za účelem vytvoření doporučení k integraci žáka vedoucí k finanční částce se vzděláváním žáka normativně svázané. Při dobré komunikaci s pedagogickým sborem však může být ŠSP významným pomocníkem a rádcem pedagogů v otázkách vzdělávání dětí a žáků, kteří často neplní představy běžných pedagogů.“*

V současné době je možné pojmout školního speciálního pedagoga jako jedno z podpůrných opatření žáka. Díky normované finanční náročnosti je doporučení působení ŠSP jako podpůrného opatření jednou z možností, jak zajistit financování tohoto odborníka i na školách, které na tuto službu nemají finanční prostředky z jiných zdrojů. (Michalík, Baslerová, 2015)

4.1 Školní speciální pedagog v rámci školního poradenského pracoviště

Jako školní poradenské pracoviště bývá souhrnně označována činnost školních poradenských pracovníků na školách. Toto pracoviště není samostatnou organizační jednotkou a nemá právní subjektivitu. (MŠMT, Oblast poradenství, 2013-2017) Jak uvádí Zapletalová (2011-2017), díky tomu, že jsou tato poradenská pracoviště zřizována přímo na školách, poradenské a konzultační služby pro žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogy se stávají

mnohem dostupnějšími a umožňují důvěrnost v jednání. Díky dostupnosti služeb ŠPP je možné poskytovat pomoc dětem, které ji potřebují včas a bez zbytečných odkladů, což zamezuje dalšímu prohlubování problémů. Celkově je činnost ŠPP zaměřena poměrně preventivně.

Další výhodou školních poradenských pracovišť je možnost zaměřovat svou činnost podle specifík daných konkrétní školou i regionem. ŠPP může zabezpečit koordinaci svých služeb s ostatními zařízeními v regionu, jež také poskytují pedagogicko-psychologické, speciálně pedagogické a preventivně-výchovné služby, či služeb poskytovaných v rámci jiných resortů a nestátních organizací. (Zapletalová, 2011-2017)

Cílem školního poradenského pracoviště je posílit průběžnou a dlouhodobou péči o děti neprospívající a vytvořit prostředí a vhodné podmínky pro snižování počtu těchto dětí. ŠPP také může pomáhat se zapracováním speciálněpedagogických a psychologických aspektů do školního vzdělávacího programu, podílí se na vytváření a metodické koordinaci školních preventivních programů a vyhodnocuje jejich účinnost. Jeho snahou je též připravit vhodné podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Neméně důležitým úkolem je snaha o zkvalitnění sociálního klimatu školy. (Zapletalová, 2011-2017)

V nejzákladnější podobě je školní poradenské pracoviště tvořeno výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Povinnost zřízení těchto dvou funkcí na základních školách je daná zákonem. Dále může ŠPP rozšiřovat, a v současné době je to stále častější, také školní speciální pedagog a školní psycholog. (MŠMT, Oblast poradenství, 2013-2017)

4.2 Činnosti školního speciálního pedagoga

Standardní činnosti, které vykonává školní speciální pedagog na běžné základní škole, vymezuje vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Základní činností, která je základem a nutností pro všechny ostatní, je komunikace s vedením školy, pedagogy, žáky a jejich zákonnými zástupci. Jelikož je školní speciální pedagog součástí školního poradenského pracoviště, podílí se na vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, a to včetně programu primární prevence. (Příloha č. 3, část IV. k vyhlášce č. 72/2005 Sb.)

Zapletalová (2011–2017) označuje jako základní činnosti školního speciálního pedagoga např. koordinaci speciálně-pedagogického poradenství ve škole, přípravu a ovlivňování

podmínek pro společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s žáky intaktními a realizaci speciálně-pedagogické vzdělávací činnosti a poskytování reedukační péče žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále autorka zmiňuje také dodržování etického kodexu poradenského pracovníka, což je důležité zde uvést zejména z toho důvodu, že tato činnosti není jasně stanovená vyhláškou č. 72/2005 Sb.

V následující části jsou odborné činnosti vykonávané školními speciálními pedagogy rozděleny do tří oblastí a blíže popsány. Těmito oblastmi, které jsou převzaty z vyhlášky, je za prvé diagnostika a depistáž, za druhé konzultační, poradenská a intervenční práce a za třetí metodické, koordinační a vzdělávací činnosti. (Příloha č. 3, část IV. k vyhlášce č. 72/2005 Sb.)

4.2.1 Diagnostika a depistáž

V okruhu diagnostiky a depistáže je zahrnuto vyhledávání žáků, u nichž se projevuje riziko vzniku speciálních vzdělávacích potřeb a jejich následné zařazení do odpovídajícího preventivního, stimulačního či intervenčního programu. Další významnou činností školního speciálního pedagoga je vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče. Zde je nutné vytyčení hlavních problémů a obtíží žáka, vypracování plánu pedagogické podpory a také určení druhu, rozsahu, frekvence, a trvání intervenčních činností. Školní speciální pedagog provádí diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáka, vede a zakládá údaje o žákovi, včetně jeho rodinné a osobní anamnézy. Dále provádí speciálně pedagogickou diagnostiku předpokladů pro čtení, psaní, počítání, předpokladů rozvoje gramotnosti a diagnostiku žáků s nejrůznějšími vzdělávacími problémy, která je nezbytná pro další intervence ve školním prostředí. Tyto získané údaje analyzuje a pravidelně vyhodnocuje. U žáků, u kterých se projevují výchovné problémy, také vykonává speciálně pedagogickou a etopedickou diagnostiku, nastavuje intervenční přístup v rámci školy i mimo ni, a to dle potřeb, možností a profilace školy. V neposlední řadě je činností speciálního pedagoga také spolupráce s ostatními pedagogy a vedením školy při zápisu do 1. ročníku základní školy. Dalšími možnostmi diagnostické a depistážní činnosti může být i screening, různé ankety a dotazníky, které se týkají speciálních vzdělávacích potřeb či rizika vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. (Příloha č. 3, část IV. k vyhlášce č. 72/2005 Sb.)

4.2.2 Konzultační, poradenské a intervenční práce

Do okruhu konzultační, poradenské a intervenční práce je zahrnuta intervenční podpora při realizaci plánu pedagogické podpory, dlouhodobá i krátkodobá individuální speciálně pedagogická péče, která slouží k naplňování podpůrných opatření pro žáky. V tomto okruhu jsou stanoveny také speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti poskytované žákům s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Dlouhodobá i krátkodobá speciálně pedagogická péče o skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti se skupinami žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Školní speciální pedagog se podílí na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo plánu pedagogické podpory pro žáky s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Toto sestavuje ve spolupráci s třídním učitelem, učiteli odborných předmětů, s vedením školy, zákonnými zástupci žáka, v ideálním případě i se žákem a s ostatními subjekty podpůrného týmu uvnitř i vně školy. Průběžně vyhodnocuje účinnost poskytovaných podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro žáky s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb a podle jejich aktuálních individuálních potřeb navrhuje úpravy, které následně realizuje. Školní speciální pedagog dále také sestavuje preventivní intervenční programy zaměřené na oblast školního neúspěchu či výchovných problémů, a to s uplatněním speciálně pedagogických nebo etopedických přístupů. Podílí se na poskytování kariérového poradenství. Navrhuje úpravy školního prostředí, zajišťuje speciální pomůcky a didaktické materiály. Poskytuje rodičům individuální konzultace, zajišťuje průběžnou komunikaci se zákonnými zástupci žáků a také individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb žáků nebo rizika jejich vzniku. Speciálně pedagogickými přístupy se podílí na řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí. Poskytuje konzultace pracovníkům školských a dalších poradenských zařízení. (Příloha č. 3, část IV. k vyhlášce č. 72/2005 Sb.)

4.2.3 Metodické, koordinační a vzdělávací činnosti

Okruh metodické, koordinační a vzdělávací činnosti představuje přípravu a následnou průběžnou úpravu podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – školní speciální pedagog koordinuje speciálně pedagogické poradenské služby na škole. Dále tento okruh obsahuje metodickou pomoc školního speciálního pedagoga třídním učitelům při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. V rámci své odbornosti školní speciální pedagog poskytuje pro další pedagogické pracovníky školy metodické vedení a konzultace specifik vzdělávání a možností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a navrhuje metody a formy práce s těmito žáky. Metodicky vede zavádění těchto způsobů práce do výuky, poskytuje instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů. Školní speciální pedagog také organizuje pracovní semináře v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a rizika jejich vzniku pro ostatní pedagogické pracovníky školy. Spolupracuje s pedagogickými pracovníky, jež také zajišťují poradenské služby ve škole, zejména s výchovným poradcem a školním metodikem prevence, popř. také psychologem a dalšími odborníky. Komunikuje a kooperuje se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi či odborníky ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Dále se školní speciální pedagog podílí na vytváření školních vzdělávacích programů, individuálních vzdělávacích plánů, plánů pedagogické podpory, a to s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Zajišťuje koordinaci a metodické vedení všech asistentů pedagoga působících v dané škole. V neposlední řadě také organizuje besedy a osvětovou činnost pro zákonné zástupce. (Příloha č. 3, část IV. k vyhlášce č. 72/2005 Sb.)

-----PRAKTICKÁ ČÁST-----

5 Využití školního speciálního pedagoga v inkluzivním vzdělávání na ZŠ

Jak již bylo zmíněno v úvodu, praktická část této diplomové práce se věnuje problematice současné situace školních speciálních pedagogů na základních školách, které nejsou zřízeny podle § 16, odstavce 9 školského zákona. Tato funkce nebyla zatím příliš rozšířena, avšak počet škol, které pozici školního speciálního pedagoga zřizuje, stále roste. Takto se dostává tato problematika do většího povědomí odborné i laické veřejnosti.

5.1 Metodologie výzkumu

Pro zpracování praktické části této diplomové práce jsme zvolili kvalitativní výzkumné šetření, které bylo prováděno formou polostrukturovaného rozhovoru. V následujících částech práce uvedeme cíle výzkumu, výzkumné otázky, popis výběru respondentů, metodu sběru a fixace dat, metody analýzy získaných informací, diskusi, doporučení pro praxi a závěr praktické části práce.

5.1.1 **Cíle výzkumného šetření**

Cílem tohoto výzkumného šetření je snaha zjistit některá specifika funkce školního speciálního pedagoga a činnosti, které v rámci svého působení vykonává. Tedy zjistit, s jakými dětmi nejčastěji pracuje, které činnosti vykonává a jak se ve své pozici cítí.

Jako hlavní cíl si tato práce klade:

- Zjištění způsobu a míry využívání školních speciálních pedagogů na těchto školách.

Díličními cíli pak je:

- Podrobnější objasnění jednotlivých oblastí výkonu této funkce.
- Zjištění skutečné náplně působení školních speciálních pedagogů.
- Zhodnocení důležitosti jednotlivých vykonávaných činností z pohledu školních speciálních pedagogů.
- Zhodnocení přínosu školního speciálního pedagoga pro jednotlivé aktéry společného vzdělávání.
- Odhalení problematických oblastí v působení školních speciálních pedagogů a možných nedostatků v organizaci společného vzdělávání a počátečních nejasností spojených se zaváděnými změnami.
- Odhalení možných nedostatků v profesní přípravě speciálních pedagogů na výkon funkce školního speciálního pedagoga.

5.1.2 Výzkumné otázky

V rámci uvedených okruhů jsme, pro větší podrobnost a přehlednost, stanovili výzkumné otázky, prostřednictvím kterých bychom měli dojít k naplnění hlavního cíle i dílčích cílů. Tyto výzkumné otázky jsou následující:

- Které druhy speciálních vzdělávacích potřeb se nejčastěji vyskytují u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají v běžné základní škole?
- Jakými činnostmi se školní speciální pedagogové zabývají v rámci své profese nejvíce a kterými naopak nejméně, popř. vůbec?
- Které z uvedených činností považují školní speciální pedagogové za nejdůležitější a nejprínosnější, a pro koho z účastníků společného vzdělávání?
- Existují některé okruhy činností, v nichž se školní speciální pedagogové setkávají s překážkami nebo jinými obtížemi?

- Na které z vykonávaných činností se školní speciální pedagogové cítí být dobře nebo poměrně dobře připraveni, a na které nikoliv?
- Považují školní speciální pedagogové své vysokoškolské studium za dostatečnou přípravu na výkon své funkce?

5.1.3 Průběh výzkumného šetření

Ve fázi přípravy bylo osloveno pět respondentek, které v současném školním roce, tedy ve školním roce 2016/2017, pracují na pozici školní speciální pedagog na základních školách, jež nejsou zřízeny podle § 16, odstavce 9 školského zákona. Denně se tedy setkávají s problematikou inkluzivního vzdělávání v praxi a jelikož rozhovory probíhaly v květnu tohoto roku, je možné tvrdit, že se v této oblasti dostatečně dobře orientují. Všechny oslovené respondentky souhlasily s poskytnutím rozhovoru pro účely této diplomové práce, což stvrdily podpisem informovaného souhlasu. Respondentkám jsme zaručili naprostou anonymitu, a proto uvádíme pouze to, že působí ve školách v Ostravě.

Všechny rozhovory proběhly na základních školách, na kterých speciální pedagožky pracují, a to v předem sjednaném termínu a čase. Jako přínosný fakt se ukázalo seznámení respondentek s tazatelem již před začátkem výzkumu, což příznivě ovlivnilo ochotu respondentek ke spolupráci a jejich otevřenost při rozhovorech.

Jako metoda sběru dat byly využity polostrukturované rozhovory nebo též polostrukturované interview, vedené na základě stanovených výzkumných otázek. Dle Miovského (2006) se jedná o jednu z nejrozšířenějších metod kvalitativního výzkumu. Tento způsob vedení rozhovoru s sebou nesl nutnost vytvoření určitého schématu, rámce. Dle potřeby však bylo možné pružně reagovat, měnit pořadí otázek, některou z nich rozvést podrobněji či si pomocí doplňujících otázek nechat upřesnit a vysvětlit, jak dotazovaný svou odpověď myslí. Zároveň bylo zachováno jádro interview, které představuje určité minimum témat a otázek, které je pro naplnění podstaty rozhovoru k danému tématu nutné probrat a zodpovědět. Na jádro rozhovoru jsme pak nabalovali další rozšiřující otázky a témata.

Fixace dat byla prováděna pořízením audiozáznamu anebo zachycením výpovědí do záznamového archu tazatelem. Audiozáznam je v současné době nejpoužívanější metodou fixace dat (Miovský, 2006) a ukázal se jako efektivnější, jelikož zachovává veškerá specifika

mluveného projevu, jako je hlasitost, emoční zabarvení či délka pomlk. Audiozáznam je také autentický a nestranný, nedochází k redukci dat nebo upozadění některých informací tazatelem. Tyto zvukové záznamy byly nahrávány prostřednictvím diktafonu.

Bohužel ne všichni respondenti však s pořízením audiozáznamu souhlasili, a proto bylo využito také zapisování dat tazatelem do předem přichystaných záznamových archů. V těchto archích byly strukturovaně zachyceny výzkumné otázky, rozdělené do jednotlivých podoblastí. Přehledná struktura, kterou doporučuje Miovský (2006), výrazně napomáhala rychlé orientaci v záznamovém archu a možnosti rychlé fixace dat. V těchto případech, kdy respondenti nesouhlasili s pořízením videozáznamu, byl celý rozhovor na základě poznámek v záznamovém archu přepsán tazatelem ihned po skončení tohoto rozhovoru, aby došlo k co možná nejpřesnější fixaci zjištěných informací.

Získaná data jsme převedli do textové podoby, abych je mohli dále analyzovat, což Miovský (2006) označuje jako transkripci. Týž autor rovněž upozorňuje, že transkripce nepředstavuje pouze doslovný přepis rozhovoru, ale dle tématu a cílů práce také popis doprovodných projevů a znaků řeči. Ovšem i příliš horlivé zaznamenávání všech dat není vhodné. Proto jsme data v průběhu transkripce redukovali systematicky a plánovitě.

Poté byl transkribovaný text kontrolován opakovaným poslechem audiozáznamu a srovnáním s daty zachycenými v záznamovém archu. Rozhovory bez použití zvukového záznamu byly transkribovány s podporou záznamových archů ihned po jejich skončení.

5.2 Analýza a interpretace získaných dat

V následující kapitole jsou porovnána a blíže rozpracována tvrzení respondentek, získaná na základě rozhovorů. Při jejich analýze jsme postupovali podle některých metod, které uvádí Miovský (2006), a to podle metody vytváření trsů, metody kontrastů a srovnání a metody prostého výčtu.

Metoda vytváření trsů je obvykle užívána k seskupení a konceptualizaci tvrzení do skupin. Tyto skupiny, nebo lépe řečeno trsy, by měly vznikat na základě vzájemné podobnosti a překryvu jednotek. To je možné provádět dle rozlišení určitých jevů, případů, místa, času apod. Tímto postupem by měly vzniknout obecnější kategorie s určitými opakujícími se charakteristikami. (Miovský, 2006)

Metoda kontrastů a srovnání je technika, díky které je možné od sebe odlišit dvě zjištěné kategorie. Tato metoda umožňuje poukázat právě na ty charakteristiky, specifika nebo kontextuální vztahy, které jsou pro obě skupiny rozdílné, ačkoliv mají obě kategorie i něco společného. (Miovský, 2006)

Metoda prostého výčtu je metodou vhodnou pro zjištění určitých vlastností, které se mohou týkat četnosti, tedy jak často se sledovaný jev vyskytl vzhledem ke zbytku jevů. Představuje tedy metodu na pomezí kvalitativního a kvantitativního výzkumu, avšak i přesto může přinášet významné kvalitativní údaje. (Miovský, 2006)

5.2.1 Otázka č. 1 „Jaké typy speciálních vzdělávacích potřeb se vyskytují u žáků na Vaší škole a který z nich převládá?“

První výzkumná otázka je poněkud méně obsáhlá a slouží spíše pro úvodní charakteristiku prostředí, ve kterém školní speciální pedagogové působí. Měla by přinést odpověď na to, který druh postižení či speciálních potřeb dominuje mezi žáky běžných základních škol, a zda se zastoupení jednotlivých druhů postižení nějak výrazněji liší.

Odpovědi respondentek na tuto první otázku byly analyzovány metodou kontrastů a srovnání. Na základě této analýzy byly zjištěny dvě odlišné situace. První z nich, a zároveň tedy první kategorii, představují základní školy, kde mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dominují žáci se specifickými poruchami učení, konkrétně vývojovou dyslexií, vývojovou dysgrafií a vývojovou dysortografií. Jako druhé nejčetnější postižení byly shledány vývojová dysfázie a porucha ADHD. Tvrzení tohoto typu uvedly čtyři z pěti dotázaných respondentek.

První z nich uvádí následující: „*No nejvíc máme samozřejmě děti s poruchama učení, hlavně dyslexie, dysgrafie, dysortograxie. Dyskalkulie jen málo. Pak pár dětí s ADHD, případně i jinou psychiatrickou diagnózou. A různé vady řeči, tam jsou nejčastěji děti s vývojovou dysfázií, nebo jenom sociálně zanedbané, s neobratností mluvidel a tak.*“ (respondentka č. 3) Shodně se vyjádřila také respondentka č. 5: „*Nejvíc rozšířené jsou u nás asi specifické poruchy učení, hlavně dysgrafie, dyslexie, dysortografie. Dyskalkulii teď diagnostikovali jedné dívence. Na druhém místě jsou děti s vývojovou dysfázií a ADHD, těch máme asi po pěti. Jedno dítě s dyslálií, jedno s Aspergerovým syndromem a jedno v hraničním pásmu mentálního postižení.*“

To je vše, žádné smyslové postižení, ani tělesné, nic takového.“ Další z dotázaných speciálních pedagožek, která shodně uvádí také největší počet dětí s SPU, zmiňuje také problematiku vzdělávání žáků cizinců: „U nás to jsou hlavně specifické poruchy učení, hlavně dysgrafie, dysortografie, dyslexie. Dyskalkulik žádný. Dost dětí má diagnostikované ADHD, pět dětí lehké mentální postižení a nějaké dysfázie. Máme taky dva žáky cizince, jeden pochází z Vietnamu, a když přišel, neuměl česky ani slovo, a další jsou Romové, kteří se narodili v Anglii a češtinu taky nemají dobře zvládnutou.“ (respondentka č. 2)

Naproti tomu školní speciální pedagožka, jež působí na základní škole, která byla dříve základní školou praktickou, uvádí převahu žáků s mentálním postižením a také žáků z řad romského etnika: „Na naší škole jsou hlavně děti s lehkou mentální retardací. Je to tím, že jsme bývalá základní škola praktická, tak proto. Osmá a devátá třída fungují jako třídy zřízené podle § 16, odstavce 9. Taky máme potvrzeno, že 98 % dětí patří k romskému etniku, to hodně ovlivňuje naši školu. Někteří z nich totiž doma mluví romsky nebo slovensky, takže to je pak ve škole limituje. Dysgrafiků jenom pár. Nějaké ty ADHD a jiné poruchy chování, ale míň, než by se na první pohled mohlo zdát. Jedno dítě máme s lehkou sluchovou vadou a jedno tělesně handicapované.“ (respondentka č. 4)

Na základě našich zkušeností můžeme doplnit i poznatky z další základní školy v Ostravě. Na této škole, stejně jako ve většině uvedených výpovědí, převládají žáci se specifickými poruchami učení. Tato porucha se zde vyskytuje přibližně u 15 % žáků z celkového počtu všech vzdělávaných žáků. Další nejpočetnější skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami představují žáci s vývojovou dysfázií, kterých jsou na škole asi 2 – 3 %. Méně je zde potom žáků s Aspergerovým syndromem nebo ADHD. Dále tuto školu navštěvuje jeden žák s těžkou sluchovou vadou a jeden žák s elektivním mutismem.

Na základě této výzkumné otázky bylo mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávajícími se na základních školách, jež nejsou zřízeny podle § 16, odstavce 9, zákona č. 82/2015, zjištěno nejvyšší zastoupení žáků se specifickými poruchami učení. Dalšími významněji zastoupenými jsou pak žáci s poruchou ADHD nebo vývojovou dysfázií. Je však nutné brát v potaz i další faktory, kterými může být lokalita školy, její zaměření a historie jejího fungování, zejména tedy to, zda byla v minulosti běžnou základní školou nebo základní školou praktickou.

5.2.2 Otázka č. 2 „Kterými činnostmi se v rámci profese školního speciálního pedagoga zabýváte nejvíce a kterými naopak nejméně nebo vůbec?“

Tato výzkumná otázka je nejšířší a nejobsáhlejší. Snaží se zodpovědět, co přesně speciální pedagožky na základních školách dělají, jaké činnosti vykonávají a jak často nebo v jaké míře. Také se tato otázka snaží zjistit, zde existují činnosti, které školní speciální pedagožky nevykonávají vůbec, ale na základě metodických pokynů se domnívají, že by měly. Získaná data, která by měla odpovídat na tu to druhou výzkumnou otázku, jsme analyzovali metodou vytváření trsů. Dále budeme popisovat jednotlivé trsy, které se v průběhu analýzy rozhovorů objevily.

Intervence, reedukace, speciálněpedagogická péče

První trs zahrnuje výpovědi dotázaných, které sdělují, že nejvíce času tráví přímou prací s žáky, do níž zahrnují intervence, reedukace, speciálněpedagogickou péči a některé z nich k této kategorii řadí i depistáž. Respondentka č. 1 uvádí „*Nejvíce času mám asi na přímou práci, ať už reedukace nebo intervence, a depistáže. Zbytek už je tak nějak vyrovnaný. Nedělám příliš moc administrativy, ani vykazování dětí s SVP, a vůbec neřeším financování, to má u nás na starost vedení školy.*“ Další z dotázaných souhlasně tvrdí: „*Kdybych měla říct, čemu věnuju nejvíce času své práce, tak bych to rozdělila asi 50 % přímá práce včetně depistáže, já jsem taková hodně do té přímé práce, jít mezi děcka a opravdu s nimi něco dělat. Pak přibližně 25 % příprava na přímou práci a 25 % administrativa. A samozřejmě i další činnosti.*“ (respondentka č. 4) Tento názor podpořila i následující speciální pedagožka: „*Největší procento určitě reedukace a příprava na reedukace, případně nějaká další individuální péče. A potom asi nejvíce času mi zabírá taková ta konzultační poradenská činnost s pedagogy, to znamená, když vypracováváme IVP a PLPP a řešíme třeba nějaké zprávy z poradny.*“ (respondentka 5) K tomuto trsu můžeme zařadit i naši zkušenost, kde přímá práce představuje přibližně polovinu času působení školní speciální pedagožky. Dalšími nejčtetnějšími aktivitami pak jsou konzultace s vyučujícími a asistenty pedagogů a konzultace s Pedagogicko-psychologickou poradnou a Speciálně pedagogickými centry.

Zbylé dvě speciální pedagožky sdělily, že nedokáží rozhodnout, které z činností se věnují nejvíce. Poměr mezi jednotlivými oblastmi práce považují za vyrovnaný.

V rámci tohoto trsu uvedeme i bližší specifikace uváděné přímé práce. Následující odstavec by měl přiblížit, co konkrétně speciální pedagožky v rámci přímé práce dělají a jakým způsobem probíhá přímá práce na jejich škole. Tato otázka se snažila také zmapovat, jak jsou na školách rozšířeny předměty speciálněpedagogické péče. Bylo zjištěno, že na žádné ze škol, kde působí dotázané respondentky, předmět speciálněpedagogické péče neprobíhá. Co se týká počtu reedukací, uvádí první dotázaná následující: „*Reedukace, tedy nápravy, dělám pro celý první stupeň, je to sedm skupinek po hodině. Plus mám k tomu navíc Řečovou výchovu. Ale předmět speciálněpedagogické péče na škole nemáme.*“ (respondentka č. 1) Toto doplňuje další speciální pedagožka: „*Reedukace mám 4 hodiny týdně. Skupinovku. Individuálně dělám spíš intervence. A přímo předmět Speciálněpedagogické péče, co by se hodnotil na vysvědčení, tak to zatím nemáme.*“ (respondentka č. 3)

Chtěli jsme tento trs rozdělit na dva další menší podle preference individuální nebo skupinové práce s dětmi, avšak ukázalo se, že i tento poměr je u většiny dotázaných vyrovnaný: „*Mám dvě hodiny skupinových reedukací a dvě hodiny individuálních. Přímo předmět Speciálněpedagogické péče nemáme.*“ (respondentka č. 2) Další dotázaná speciální pedagožka udává: „*No jestli víc pracuju skupinově nebo individuálně... Podle toho jak přijdou děcka do školy. Mám to jako skupinové, ale oni často nechodí, takže velmi často pracuju individuálně. Potom si ty slabší i vytahuju z hodin a pracujeme spolu víc intenzivně, když je potřeba.*“ A dále doplňuje: „*Předmět speciálněpedagogické péče nemáme, máme zatím z Poraden a SPCček hlavně staré zprávy, teď jim teprve končí platnosti tak se budou rediagnostikovat až teď.*“ (respondentka č. 4)

V této otázce jsme se dotkli také tématu pedagogické intervence a zjistili určitou nejednotnost v pochopení rozdílností pedagogické intervence, nápravy, čili reedukace, a předmětů speciálněpedagogické péče. Jedna z dotázaných speciálních pedagožek sděluje následující: „*Intervenci dělám u dětí s lehkou mentálkou v první třídě, co jsou takoví slabší hlavně ve čtení a budou opakovat ročník. Ale krizovou intervenci nedělám, to dělá psycholog.*“ (respondentka č. 2) Naproti tomu tvrzení jiné z respondentek se výrazně liší: „*Intervenci dělám hlavně u prospěchově slabších žáků, a taky vždycky, než pro někoho píšeme Plán pedagogické podpory. Ale dělám i krizovou, i několikrát týdně. Já to teda dělám nerada, ale když je psycholog*

i sociální pedagog vytižený, a nějaké dítě dostane záchvat nebo je nějaká rvačka, tak tam jdu já.“ (respondentka č. 1)

Příprava na přímou práci a vytváření speciálních pomůcek

Přímé práce s žáky a její časové náročnosti se týká i příprava na tyto hodiny, vytváření materiálů či vyrábění speciálních pomůcek. Většina z dotázaných uvádí, že příprava na přímou práci představuje poměrně velkou část jejich práce: *„Já se snažím, aby ty hodiny byly pro děcka zábavné, takže pořád vymýšlím nějaké hry, vyrábím, tisknu, pak to všechno fólijuju. Občas i něco sama koupím.“* (respondentka č. 1) Shodně vypovídá i další dotázaná *„V září jsem si i sama vyráběla různé pracovní listy s články a úkoly na zrakové vnímání nebo i gramatiku a s tím pak pracovali přibližně 30 minut v těch reedukacích. To mi příprava na jednu hodinu reedukací zabrala i hodinu a půl. Teď už mám nějaké materiály, se kterými pracuju, a mám nakopírované různé pracovní sešity pro dysgrafiky, tak už je to rychlejší. V září jsem vyráběla i různé pomůcky, co jsme tu neměli, třeba čtecí okénka, než jsme je nakoupili.“* (respondentka č. 5) Podobný názor prezentuje i další speciální pedagožka: *„Já pořád něco vyrábím, vyhledávám a tak. Často i něco koupím sama ze svého, беру to jako investici pro sebe. Ale jinak tím, že jsme byli praktická škola, tak máme ve skladu různé speciální učebnice, které můžu na reedukace využívat, což je fajn.“* (respondentka č. 4)

Poměrně opačného přístupu je respondentka č. 2: *„Ano na přímou práci se připravuji, mám už za dobu praxe různě nashromážděných dost materiálů, pracovních sešitů a tak. Ale žádné speciální pomůcky sama nevyrábím.“*

Přípravy na přímou práci se týká i nákup speciálních učebnic a speciálních pomůcek. Poměrně velkou časovou náročnost této činnosti uvádí jedna z dotázaných speciálních pedagožek. *„Mně teďka poslední dobou zabírají hodně času pomůcky. To znamená vyhledávání, objednávání pomůcek, když přijde někdo nově z Poradny s normovanou finanční náročností.“* (respondentka č. 5)

Spolupráce s dalšími zaměstnanci školy

Další poměrně významnou oblastí v činnosti školních speciálních pedagogů je spolupráce s učiteli a jejich metodické vedení. Tato problematika se jeví být náročnější a obtížnější než předchozí přímá práce s dětmi. „*Spolupráce s učiteli a nějaké jejich vedení, to se různí. Člověk od člověka. Někteří se chodí sami ptát a konzultovat, jiní vůbec. Chce to asi čas, aby si zvykli, já se nevnučuju.*“ (respondentka č. 4) Podobnou zkušenost sděluje i další dotázaná: „*S učiteli konzultuju hlavně, když je potřeba napsat IVP nebo PLPP, ale až teď v tom druhém pololetí. Oni to brali tak, že buď já to udělám za ně, nebo že oni si to udělají sami a pak mi to přijdou jenom ukázat. Takže málo kdy je to ten ideální střed.*“ (respondentka č. 5) Tyto ne příliš dobré zkušenosti respondentek doplníme o naši poměrně dobrou zkušenost ze školy, kde spolupráce s učiteli probíhá až na malé výjimky velmi dobře a ve velkém množství. Zjistili jsme, že zejména učitelky 1. stupně této školy mají velký zájem o pomoc při depistáži, vypracování IVP a PLPP a komunikaci se školskými poradenskými zařízeními.

Jednou z dalších osob významných ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je výchovný poradce. Také četnost těchto kontaktů je více individuální a na každé škole se může lišit. Spolupráci s nimi popisují následovně: „*U nás má výchovná poradkyně takovou nadřazenou pozici, ale je to i tím, že ona je zaměstnanec školy a já jsem z projektu. Takže si to hodně hlídá a třeba záznamy a materiály od dětí má u sebe, což je dost nepraktické.*“ (respondentka č. 4) Další z dotázaných zmiňuje: „*S výchovným poradcem spolupracuji prakticky denně a je to tak dobré.*“ (respondentka č. 3) Poměrně složitější situaci popisuje tato školní speciální pedagožka: „*S výchovnou poradkyní už trochu spolupracuju, ale začátky byly horší. Já to chápu, oni se taky trochu bojí o svoje pozice a mají k nám nedůvěru. Navíc my jsme teď ty nositelky všech problémů spojených s inkluzí, my jim tu držíme ty problémové děcka. (smích) Teda hlavně sociální pedagožka, ta to má v tomhle horší.*“ (respondentka č. 1)

Dalšími z pracovníků školy, kterých se může silně dotýkat činnost školního speciálního pedagoga, jsou asistenti pedagoga. K problematice jejich metodického vedení a četnosti kontaktu s nimi se vyjadřují respondentky následovně: „*My máme asistenty čtyři a myslím, že pro ně znamená hlavně možnost sdílení, než že bych je metodicky vedla. Konečně je tu někdo chápe a řeší s nimi jejich problémy. Teď nastoupila jedna nová, tak trochu vedu ji. Jinak funguju hlavně jako spojka mezi nimi a ředitelem.*“ (respondentka č. 1) Poměrně podobnou zkušenost popisuje z dalších speciálních pedagožek: „*Asistentů máme osm, ale nijak je nevedu, byli tu*

všichni už když jsem nastoupila. Jsou to většinou lidé se základkou a kurzem, ale rozhodně jsou potřební. Několik z nich jsou přímo romští asistenti, to nám hodně pomáhá, pomáhají udržet pořádek ve výuce. Jinak by ty děcka sežraly některé učitele za živa. (smích) Taky se dobře orientují v jejich komunitě. Nám se ty rodiny hodně stěhují a romští asistenti vždycky ví, kde zrovna bydlí. Takže když je potřeba něco podepsat, tak zajdou přímo do rodiny a zařídí to.“ (respondentka č. 4) Trochu horší zkušenost popisuje respondentka č. 5: *„Čekala jsem, že pan ředitel bude mít zájem a pozve mě na schůzky, které s našimi asistenty má, ale nějak se to nestalo. Takže s nimi moc nespolečně pracuju a nijak je nevedu. Myslím si i, že mě ani oni sami neberou jako osobu k tomu kompetentní, když to nejde shora od vedení.“* Zbylé dvě dotázané souhlasně uvedly, že asistenti pedagogů na jejich škole působí, ale ony samy je nijak metodicky nevedou.

Na základě naší praxe byl zjištěn zájem a nutnost spolupráce a metodického vedení asistentky, která působí u dítěte se závažnějším postižením. Tím je na uvedené škole žák s těžkou sluchovou vadou. Konzultace s jeho asistentkou probíhají přibližně jedenkrát týdně, konzultace s další asistentkou pedagoga potom méně často.

Tímto se potvrdila téměř u všech dotázaných podobná situace, a tedy nízká míra spolupráce, metodického vedení a v některých případech i komunikace mezi asistenty pedagogů a školními speciálními pedagogy.

Spolupráce s rodiči

Osobami, které jsou pro zdárné začlenění dítěte s postižením do společnosti ještě důležitější než pedagogové ve škole, jsou samozřejmě rodiče. Právě spolupráce rodiny a školy by měla představovat stěžejní bod inkluzivního vzdělávání. První z dotázaných speciálních pedagožek sděluje: *„S rodiči konzultuju, když sestavujeme Plán pedagogické podpory, posíláme je do poradny, nebo když přijdou s výsledkami a sestavujeme IVP. Občas přijdou i sami od sebe, ale to spíš méně.“* a dále doplňuje: *„Hlavně když si neví rady a připadají si bezmocní. A konečně tu pro ně někdo je! Můžu je utěšit, že se svými problémy se nepotýkají sami a že diagnóza není problém. Oni si to pak mezi sebou řeknou, už jich chodí víc, než na začátku.“* (respondentka č. 1) Další dvě dotázané speciální pedagožky uvádějí opačnou zkušenost: *„Konzultace s rodiči, to mě trošku mrzí, že se to tu moc nevyvinulo. Já jsem i psala mail rodičům*

děti, které mají reedukace, aby se za mnou stavili na těch prvních třídních schůzkách, ale nebyl o to moc zájem. Myslím si, že je to i tím, že to pořád berou tak, že reedukace je nepodstatná, že je to takový kroužek, taková věc, která je jakoby navíc.“ (respondentka č. 5) Podobné zkušenosti má i respondentka č. 4: *„U nás moc rodiče nespolupracují, sami nepřijdou, jen když je nějaký problém a pozveme si je do školy. Jinak to často řešíme spíš s OSPODem.*“ Zde je tedy patrné, že na většině škol, kde výzkumné šetření probíhalo, není spolupráce s rodiči příliš rozvinutá.

Spolupráce s dalšími institucemi

Významnými partnery školních speciálních pedagogů jsou školská poradenská zařízení. Spolupráce a konzultace s nimi by měly být nedílnou součástí při nastavování podpůrných opatření pro žáka. Spolupráci s těmito a dalšími institucemi popisují školní speciální pedagožky následovně: *„S Poradnou a SPC komunikuju asi tak stejně. Ale třeba s OSPODem a Střediskem výchovné péče u nás komunikuje sociální pedagog.*“ (respondentka č. 3) Další z dotázaných uvádí podobnou zkušenost: *„Konzultuju s Poradnou a SPC. S Poradnou hodně, i sem docházejí, ale z SPC mám horší odezvu. Jinak s OSPODem a SVPčkama komunikuje sociální pedagog, ale když píšeme zprávy, tak je píšeme všichni společně, i s psychologem.*“ (respondentka č. 1)

I z naší praxe vyplývají podobné závěry. Školní speciální pedagožka zde ve velké míře konzultuje jak s PPP, tak s SPC, a to zejména SPC, které má v péči děti s těžšími postiženími. Komunikace probíhá nejčastěji prostřednictvím telefonu nebo mailu, případně osobními návštěvami ve škole nebo ve školském poradenském zařízení.

Jako další instituce nebo odborníky, se kterými školní speciální pedagožky přicházejí do kontaktu, uvádějí nejčastěji logopedy. Jedna z dotázaných uvádí: *„Dál mě napadá logopedka jednoho chlapce, kterou jsem kontaktovala, když jsem s ním začínala vést nápravy. Ptala jsem se jí na nějaký základ, co s ním dělá a na co bych mohla navázat. Teď už pokračuju podle logopedického sešitu, který si nosí.*“ (respondentka č. 5) Podobnou formu spolupráce s logopedem popisuje i další dotázaná. Jedna z respondentek uvádí i spolupráci s neziskovými organizacemi: *„U nás spolupracuju hodně i s neziskovkama, které třeba zabezpečují dětem doučování a tak.*“ (respondentka č. 4)

Diagnostika

Poslední trs činností školních speciálních pedagogů představuje diagnostika. Zde je situace naprosto opačná než u předchozích uvedených činností. Všechny dotázané uvádějí, že přestože je určitá forma speciálněpedagogické diagnostiky uvedena v Příloze č. 3, část IV. k vyhlášce č. 72/2005 Sb. a v některých dalších metodických pokynech, ony diagnostiku nedělají. Ačkoliv by některé chtěly. Jedna z respondentek popisuje: „*Diagnostiku nedělám vůbec. Dělán si jenom nějakou takovou svoji orientační diagnostiku, když s těmi dětmi pracuju, že si s nimi třeba napíšu diktát, dělám si s nimi čtení a pro sebe si zaznačím. Takže dělám jenom depistáž.*“ (respondentka č. 4) Další dotázaná podobně sděluje: „*No tak hlavně diagnostiku, tu nedělám, protože nemůžu. A přitom je to škoda, Poradnám by se ulehčilo a všechno by se urychlilo. Ale oni si to drží.*“ (respondentka č. 2)

5.2.3 Otázka č. 3 „Která činnost a pro koho z účastníků společného vzdělávání, je z Vašeho pohledu nejdůležitější?“

Získané odpovědi na tuto otázku jsme analyzovali pomocí metody vytváření trsů. Na základě této metody jsme vytvořili několik trsů výpovědí, které se více nebo méně překrývají. První trs je tvořen respondentkami, které vidí největší, nebo téměř největší přínos ve své přímé práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato činnost byla souhlasně označena jako přínos pro žáka a jako jednu z nejdůležitějších ji zmiňovaly tři z pěti dotázaných. Respondentka č. 4 uvádí: „*Pro mě, nebo alespoň z mojeho pohledu, je nejdůležitější depistáž a přímá práce s těmi dětmi. Reeducace a intervence jsou asi tak stejně důležité, možná intervence víc, protože ta není podmíněná vyšetřením v Poradně.*“ Souhlasné vyjádření podala také respondentka č. 5: „*A činnosti, které mají smysl, já doufám, že mají smysl moje reeducace. Protože se to snažím dělat opravdu tak, aby to těm dětem pomohlo, a snažím se rozvíjet všechny oblasti, které se v těch reeducacích rozvíjet mají. Protože to je ta věc, na které mi tady záleží asi úplně nejvíc.*“ Poměrně velkou důležitost přímé práci přikládá také respondentka č. 1: „*Na druhém místě, co se týče důležitosti a přínosu, je asi přímá práce, reeducace. Protože, alespoň na naší škole, to doted' bylo spíš doučování. Takže kvalitní speciálněpedagogická péče.*“ Stejný postoj má i respondentka č. 2: „*Druhé nejdůležitější mi připadají reeducace, takže zabezpečení té přímé*

práce. “ Tento názor bychom rádi podpořili i my na základě našich zkušeností. Samozřejmě si jsme vědomi, že pro plnohodnotné začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu intaktních spolužáků je důležitá také ochota a motivace učitelů a jejich metodické vedení, práce s třídním kolektivem a spolupráce rodiny. Ale právě přímá práce s žákem může vést k zlepšení jeho dovedností či zvýšení sebejistoty, v ideálním případě také náhledu na sebe sama, své speciální vzdělávací potřeby a jejich přijetí. Současně je to oblast práce, která je nejméně limitovaná případným nezájmem a neochotou dalších dospělých aktérů.

Další trs je tvořen těmi, které považují za nejdůležitější osvětovou činnost. Tento postoj zaujímaly dvě z pěti dotázaných speciálních pedagožek. Respondentka č. 1 udává: *„Jako nejdůležitější mi přijde určitě osvěta. Šířit mezi učiteli, rodiči i dětmi, že postižení nemusí být nutně problém a že to jde. A jak s těmihle dětmi pracovat.“* Za druhou nejdůležitější považuje osvětu také respondentka č. 5: *„A potom možná ta moje přítomnost ve smyslu nějaké osvěty, protože jsem první člověk, který tady je, první speciální pedagog na téhle škole. Protože tady to vnímání poradenských pracovníků není moc dobré. Troufám si říct, že kdyby tady někdo přišel po mně, tak už to bude trošičku jiné.“* Zde se dotázané shodují, že tato oblast působení představuje přínos zejména pro školu a také pro rodiče. V důsledcích je to pak samozřejmě přínosem i pro samotné žáky. Nejbliže k této kategorii stojí také tvrzení respondentky č. 1, která na čtvrtém místě udává podporu rodičů a sdílení s nimi.

Další skupina školních speciálních pedagožek jsou ty, které vidí jako významný přínos svou pomoc s nastavováním podpůrných opatření a metodické vedení pedagogických pracovníků, případně též zabezpečování komunikace se školskými poradenskými zařízeními. *„Jako třetí nedůležitější činnost, nebo největší přínos, vidím pomoc učitelům v nastavování pravidel a přístupu k žákům s SVP a pomoc při komunikaci s Poradnou, SPC, zorientování se v zákonech a tak.“* (respondentka č. 1) Podobné informace uvádí i respondentka č. 2: *„Důležité je všechno. Já jako nejdůležitější vnímám vyřizování a komunikaci s Poradnou a SPC. Dělán takového prostředníka mezi školou a těmihle zařízeními a trošku rozumím těm doporučením pro děti. A taky asi depistáž a pomoc škole odhalit, u koho by ta diagnóza mohla být, a zařízení návštěvy Poradny.“* Poněkud specificky je tato funkce pojata ve výpovědi speciální pedagožky, která působí na základní škole, jež byla dříve základní školou praktickou: *„Na naší romské škole je taky strašně důležitá práce s asistenty, tedy ani tak ne práce s nimi, ale zařídit vyšetření a doporučení tak, abychom jich tu měli co nejvíc.“* (respondentka č. 4)

Dále je zmíněna diagnostika. „*Kdybychom mohli dělat diagnostiku, mohlo by to být přínosem pro školu, ale zatím to tak není.*“ (respondentka č. 4)

Jedna respondentka považuje všechny své činnosti a oblasti svého působení za stejně důležité a stejně přínosné. Tato respondentka č. 3 tvrdí: „*To se takhle nedá říct, co je nejdůležitější. Důležité je všechno a jedno bez druhého by nefungovalo. Bez spolupráce rodiny nebudou přínosné ani reedukace. Komunikace s pedagogy a jejich podpora je taky důležitá, ale neřekla bych, že je na prvním místě. Asi hodně ta práce s rodiči no, ale fakt to spolu všechno souvisí.*“ Na tomto tvrzení se částečně shodují i ostatní dotázané, neboť sdělují, že důležité je všechno.

Pouze jedna z dotázaných speciálních pedagožek, respondentka č. 5, udává jako nepřínosné sestavování Plánů pedagogické podpory: „*No jakoby, v tom smyslu, v jakém tady fungují, ne jak by to ideálně fungovat mělo, jsou strašně nepřínosné Plány podpory. Tady se to bere, že to jenom zabíjí učitelům čas a moc se podle toho neřídí. Takže to je věc, která ze mě vysává energii.*“

5.2.4 Otázka č. 4 „Existují některé okruhy činností, kde se setkáváte s překážkami nebo jinými obtížemi?“

Prostřednictvím čtvrté výzkumné otázky jsme se ptali na možnou existenci nějakých obtíží nebo překážek, se kterými se školní speciální pedagožky potýkají. Získaná data jsme opět třídili pomocí metody vytváření trsů a došli jsme tak k zjištění, že nejvíce dotázaných se setkala s nepochopením své role ze strany učitelů či jejich skeptickým až odmítavým postojem ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v jejich škole. S podobnými problematickými tématy se setkaly čtyři z pěti dotázaných školních speciálních pedagožek. „*Já mám největší problém s komunikací s učiteli. Oni inkluzi nevěří, jsou často zkostnatělí, rezignovaní. Je to pro ně další papír a pak ani ty Podpůrné opatření nedodržují. Tak to mě štve, vysvětlovat jim to stále dokola, když oni nic změnit nechtějí. Anebo naopak vysvětlit jim, jakou míru výstupů by po tom dítěti chtít měli. Máme tu dítě s takovou nepříjemnou diagnózou, a pokud ono nezlobí, tak oni po něm skoro nic nechtějí. A řeknou: Ale on je hodný, nevadí, když má pětky; a nechají ho prostě sedět a on se nerozvíjí.*“ (respondentka č. 1) Souhlasné tvrzení podala i respondentka č. 3: „*Jinak částečně nějaká zkostnatělost systému a starších učitelů, ale to tak*

asi musí být a je to běh na dlouhou trať.“ Další dvě respondentky hovořily v tomto smyslu o určitém vymezování rolí. *„Taky trochu nějaké vyjednávání si pozic a vytyčování prostoru působnosti, např. co dělám já a co výchovná poradkyně.“* (respondentka č. 4) *„Tak tady na naší škole je to určitě ten kolektiv, celkové to chápání mé funkce a ještě víc tedy funkce školního psychologa. Taková ta neochota obětovat jakýkoliv čas navíc nebo čas z něčeho jiného těm dětem. Je to celkový náhled na tu inkluzi, která je přijímaná strašně negativně, a cokoliv s tím souvisí, je přijímáno negativně. Ono ty hrany se pomalinku obrušují, ale strašně minimálně.“* (respondentka č. 5)

Druhý poměrně početný trs představují speciální pedagožky, které se nějakým způsobem potýkají s nejasnostmi a nejednotností informací, které souvisí s aktuálními změnami v legislativě a organizaci společného vzdělávání. *„Jako problém bych viděla asi nejednotnost informací, které dostáváme. Týká se to převážně změny systému, zákona, financování, často jsou v tom nějaké nejasnosti, které pak zjišťuju. A organizace předmětu speciálněpedagogické péče, to u nás stále nikdo neví, jak to vlastně je. Byla jsem od září na dvou různých školeních a všude to vysvětlovali jinak.“* (respondentka č. 4) Podobný postoj zaujímá i další respondentka: *„Jinak vidím jako problém nedotaženost těch změn, které přišly teď od září. Pořád se to mění, třeba kdo a jak může vést předmět speciálněpedagogické péče, nebo jestli můžu dítě objednat na vyšetření dřív, než po uplynutí třech měsíců poskytování PLPP... ptám se v Poradně a to, co mi řeknou jednou, už za měsíc neplatí. Ale na druhou stranu je fajn, že teď škola dostane na žáky s SVP víc peněz než dřív. Ale informace, co dostáváme, nejsou vůbec jednotné.“* (respondentka č. 2) S tímto tématem se potýká i respondentka č. 3, avšak vnímá jej trochu odlišně: *„No a změny a nejasnosti spojené s těmi aktuálními změnami, často něco nevíme, nemáme informace, ale já osobně to neberu jako problém, od toho tu jsem. A tak se obracím na příslušná místa, sleduju metodiky na webu ministerstva a národního ústavů vzdělávání a tak. Chápu to tak, že v tomhle odvětví se člověk musí vzdělávat a doplňovat si informace celý život.“* K této problematice se vyjadřuje i respondentka č. 1 následujícím tvrzením: *„No člověk se snaží vždycky zjišťovat, ale ten zásadní problém je nejednotnost informací. Tím, že jsme v prvním roce nějakého rozjetého systému, o kterém nikdo neví, jak bude pokračovat. Často volám nebo píšu dotazy na MŠMT, ČŠI, NÚV nebo na kraj a slýchám ze čtyř různých stran čtyři odlišné názory, jak se co má dělat, a pak jedním podle svého selského rozumu a nejlepšího svědomí, ale stejně nevím, jestli to je dobře. Člověk je orientován ve zmatku. Orientován v tom, kolik variant názorů a možností*

existuje, ale která je ta správná, to se mi málo kdy podaří dohledat.“ S podobnými situacemi se potýkáme i my v naší praxi. Zmíněná nejednotnost či nedostatek informací se objevuje nejčastěji v souvislosti s normovanou finanční náročností podpůrných opatření doporučených ŠPZ, velikostí úvazků asistentů pedagoga a organizací předmětů speciálněpedagogické péče. Na základě těchto zkušeností si dovoluujeme podpořit názor těch speciálních pedagožek, které považují za nejproblematictější oblast právě organizační změny společného vzdělávání navazující na změny školské legislativy z roku 2016.

Další z oblastí, kde se tázané speciální pedagožky setkávají s obtížemi, jsou spíše individuální. Jedna z nich se setkává s malým materiálním zabezpečením školy: *„Potom jako druhá náročná věc mi připadá příprava na reedukace. Nemám tady na škole moc materiálů, pořád vymýšlím a sháním něco nového. Kdybych byla asi na škole, která by byla dobře zásobená, a stačilo by otevřít skříň s materiály na reedukace a mohla je hned používat, to by bylo jiné. Tady nebylo nic, ani bzučák. No a pak asi zásahy při bitkách, v tom se necítím vůbec dobře a nechci to dělat.*“ (respondentka č. 1)

Další zmiňuje nemožnost provádět diagnostiku: *„Problém je ta diagnostika, tedy to, že se nedělá. Systém Poraden je hrozně pomalý. Mají tam nával, tak chtějí, ať tři měsíce poskytujeme PLPP a až pak dítě objednáme. Pak se čeká další tři měsíce na volný termín a doporučení máme po půl roce. Kdyby měli školní speciální pedagogové a školní psychologové možnost alespoň částečně diagnostikovat, Poradnám by se ulevilo a všechno tohle by se urychlilo,*“ uvádí respondentka č. 2. Do jisté míry podobnou situaci udává i respondentka č. 3: *„Nejnáročnější nevím, ale nejvíc problémů mám v komunikaci s SPC. Abych dětem zařídila termíny a my měli včas doporučení. Oni málo odpovídají a skoro nikdy mi neposkytnou ty informace, na které se ptám. Zrovna nedávno jsem si tam musela prostě zajet. Hlavně když je to naléhavý případ, nebo když je na doporučení dítěte vázaný asistent, tak ta pomalost je hodně limitující.*“

Další respondentka zmiňuje zase jiný limitující faktor jejího působení: *No možná komunikace s rodiči. Tedy ne v tom smyslu, že bych se v tom cítila nejistě, ale že to prostě nefunguje. Překážka to určitě je.*“ (respondentka č. 4)

Některé dotázané označují za problematický ten fakt, že školy nebyly dostatečně připraveny na příchod nových odborných pracovníků, nebo kapacita školy nepostačuje k ideálnímu zabezpečení této připravenosti. *„U nás sídlím já, školní psycholožka a sociální*

pedagožka ve sborovně, kam často chodí ostatní učitelé, je tu třeba kopírka a nástěnka s informacemi o suplování. Když tu probíhají různé intervence, dáváme si na dveře takovou visačku, aby sem učitelé nechodili. Oni se snaží to respektovat, ale moc se jim to nelíbí, omezuje je to.“ (respondentka č. 3) Podobná zkušenost vyplývá i z naší praxe, kdy školní speciální pedagožka a sociální pedagožka dostaly jako své zázemí školní knihovnu, která např. nedisponovala tiskárnou, a veškeré dokumenty byly tištěny v počítačové učebně, kde probíhá výuka žáků. S obdobnou situací se setkaly i některé další školní speciální pedagožky.

5.2.5 Otázka č. 6 „Na které činnosti, které vykonáváte, se cítíte být dobře, nebo poměrně dobře připravena, a na které nikoliv?“

Pátá výzkumná otázka se snažila zjistit, jak se cítí speciální pedagogové být připraveni na soubor činností, které v rámci své profese vykonávají. Většina dotázaných speciálních pedagožek uvádí, že se cítí být poměrně dobře připraveny na všechny nebo téměř všechny činnosti, které vykonávají. Oblasti práce, na které se naopak necítí být tak dobře připraveny, se značně lišily. Jelikož se výpovědi respondentek velmi liší, a bylo by téměř nemožné seskupovat je do nějakých celků nebo mezi sebou srovnávat, rozhodli jsme se výsledky rozhovorů týkající se této otázky analyzovat metodou prostého výčtu.

Jedna z dotázaných sděluje: *„Jako situaci, na kterou se cítím být málo připravená a nekompetentní, je třeba to, jak naznačit učiteli, že něco nedělá úplně dobře a že by měl k dítěti přistupovat jinak. Já jsem od všech o hodně mladší a taky tady všichni učitelé pracují dýl, takže v tom si připadám opravdu nejistá.“* (respondentka č. 4) Jiná ze speciálních pedagožek uvádí: *„Nepřipravená se cítím na diagnostiku. Jednoznačně. Tam si myslím, že to je strašně hodně o té zkušenosti.“* (respondentka č. 5) Další dotázaná zmiňuje: *„Moc dobře nejsem připravená na práci s nadanými. Asi ani v depistáži u téhle cílové skupiny si nejsem jistá. Oni jsou pořád opomíjení a přitom to je škoda.“* (respondentka č. 3) Jako další z oblastí, ve které pociťuje vlastní nedostatečnou připravenost, označila jedna z dotázaných speciálních pedagožek reedukaci: *„Možná ještě trochu náplň reedukací. Já se snažím to dělat těm dětem na míru, rozvíjet skutečně ty oblasti, které jsou u nich nejproblematičtější. A zároveň se zamýšlím nad smyslem, jestli ty dovednosti využijí třeba i mimo školu. Sama jsem si zaplatila nějaké školení, беру to jako investici do mého vzdělání, ale stejně ti pořád neřeknu, jestli to dělám dobře.“*

(respondentka č. 4) Tento názor do jisté míry potvrzuje i sdělení další z dotázaných: „*Myslím, že pro mě bylo v začátcích praxe nejtěžší zjistit, co je tím skutečným problémem dítěte a co tedy nejvíce rozvíjet, na co se zaměřit. Ted' už mám dlouholetou praxi přímo na pozici školního speciálního pedagoga, takže si připadám připravena dobře.*“ (respondentka č. 2)

Naproti tomu uvedeme několik tvrzení, ve kterých školní speciální pedagožky naopak specifikují, na které oblasti se cítí být připraveny nejlépe a kde tedy pocítují největší profesní sebejistotu. „*Naopak dobře připravená se cítím být na depistáž. Myslím si, že umím být docela vnímavá k tomu, co děti potřebují, a zvládnou vysledovat, které s nich by potřebovalo větší pomoc. Taky tvorba IVP a PLPP mi nedělá problém, v tom se cítím dobře.*“ (respondentka č. 4) Další respondentka uvádí následující: „*Asi se budu zase opakovat, ale ta připravenost je v těch reedukacích. My jsme měli školní praxe zaměřené i na tohle, takže i jako absolventka se v tom cítím dostatečně připravená a zkušená,*“ (respondentka č. 5) a dále doplňuje: „*relativně dobře, si myslím, jsem připravená i na tvorbu IVP a PLPP. Ono to je zároveň i docela jednoduché.*“

5.2.6 Otázka č. 7 „Na jaké oblasti práce školního speciálního pedagoga Vás připravilo VŠ studium a na které naopak ne?“

Na předchozí výzkumnou otázku navazuje i ta poslední, která zjišťuje spokojenost školních speciálních pedagogů s jejich vysokoškolskou profesní přípravou a její dostatečnost pro výkon funkce školního speciálního pedagoga. Odpovědi vztahující se k této otázce byly opět zpracovány metodou vytváření trsů.

První trs zahrnuje speciální pedagožky, které se ve svých výpovědích dotýkají nutnosti velké praxe již během studia. Jak poměrně široce uvádí jedna z dotázaných: „*Obecně si myslím, že moje škola byla výborná. Ale zároveň si myslím, že té praxe je obecně na všech školách málo a nemůže nás to připravit na všechno. Tak celkově mě ta škola dobře připravila na tu práci s dětmi. Specifické poruchy učení jsme na škole brali dobře, měli jsme výbornou vyučující, která skvěle vedla. V průběhu jednoho semestru jsme i chodili do škol přímo tu reedukaci dělat. A to, co naopak ne, je třeba ta diagnostika a pak ty další věci, které se prostě naučit ve škole nedají. Třeba to, že přijde nějaký problémový rodič, nebo to že musíme jednat s lidmi, se kterými se prostě nedokážeme dohodnout, ať se snažíme sebevíc.*“ (respondentka č. 5) Nedostatečnost

školních praxí uvádí také respondentka č. 2 „*Co si vzpomínám na svá studia a sleduju mladé lidi vycházející ze školy, myslím, že by bylo potřeba hlavně víc praxe.*“

Další trs je tvořen těmi, které považují za limitující úzký výběr pedií, v nichž jako nejvyužitelnější pro působení ve škole označují logopedii. Speciální pedagožka zmiňuje problematiku výběru pedií: „*Jo musím říct, že odbornostně na tuto práci v pohodě stačím. Akorát já teda nejsem logoped a ta logopedie se tu uplatní nejvíc, takže s nimi dělám jen nějaké jednoduché cvičení formou kroužku.*“ (respondentka č. 1) Další z dotázaných, která zmiňuje výhody znalosti logopedie, uvádí: „*Zároveň ale musím říct, že můj obor měl na vysoké úrovni logopedii a byl koncipován tak, že jsme všichni po bakaláři logopedickými asistenty. To se zrovna ve školství opravdu hodí.*“ (respondentka č. 3) Za velký přínos považuje specializaci v logopedii i další respondentka: „*Taky pokud člověk studuje kombinaci bez logopedie, není to do školy moc dobré. A mám pocit, že problematice ADHD se výuka taky moc nevěnovala a přitom je to hodně rozšířená porucha.*“ (respondentka č. 2) Na problematiku užšího spektra pedií navazuje i další z dotázaných: „*Nepřipravená ze školy jsem možná u kombinací postižení. Máme tu třeba dítě s těžkou vývojovou dysfázií a poruchama chování, má Podpůrná opatření ve čtvrtém stupni. A ta kombinace je tak zásadní problém, že si s ním často nevím rady, i když se očekává, že bych měla.*“ (respondentka č. 1) Naopak problematiku poměrně odlišné cílové skupiny zmiňuje respondentka č. 1: „*Taky často řešíme problémy vzdělávání romských dětí, protože my jsme spádová oblast všech těch ubytoven tady kolem. Tak na to moc ze školy připravená nejsem.*“

Následující trs zabírá tvrzení pouze jedné z dotázaných školních speciálních pedagožek, jež nám poskytla poměrně ucelený pohled na školní přípravu speciálních pedagogů a její dostatečnost: „*Mě připravila škola dobře, dala mi dobré základy, jsem se školou spokojená. Zároveň mám stále možnost konzultovat nějaké nejasnosti s bývalými vyučujícími, což je fajn. Je jasné, že vysokou školou to nekončí, speciální pedagog se musí vzdělávat neustále, no. To souvisí třeba s rychlým vývojem zobrazovacích technologií a třeba i přesnější diagnostiky, to se teď snažím docela sledovat a orientovat se v tom.*“ (respondentka č. 3) Tento trs je možné charakterizovat jako myšlenku celoživotního vzdělávání.

Poslední trs představuje poměrně věcný postřeh jedné z respondentek: „*Na co mě škola moc nepřipravila, tak na to, jaké materiály a pomůcky jsou na trhu k dispozici a které z nich jsou dobré. Nechtěla jsem nakoupit nějaké zbytečnosti, které by se pak nevyužívaly a chyběl mi*

přehled, co se třeba osvědčilo jinde na školách, které pracovní sešity jsou koncipované tak, že to děti baví a zároveň jsou přehledné. Takže jsem strávila hodně času hledáním a zjišťováním různých pracovních sešitů a dalších materiálů, než jsem něco vybrala.“ (respondentka č. 4)

5.3 Diskuse

Na základě důkladné analýzy rozhovorů a jejich srovnání si dovoluujeme uvést následující poznatky a podat tak odpovědi na výzkumné otázky. Stejně tak se zde pokoušíme vyjádřit, zda jsou naplněny stanovené cíle diplomové práce.

Začneme-li první výzkumnou otázkou, která zjišťuje, jaké druhy speciálních vzdělávacích potřeb se nejčastěji vyskytují u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají v běžné základní škole, můžeme odpovědět poměrně snadno. Klientela žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách si je velmi podobná. Na většině dotázaných škol představují hlavní skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami žáci se specifickými vývojovými poruchami učení, a to vývojovou dysgrafií, vývojovou dyslexií a vývojovou dysortografií. Další poruchy, které jsou mezi žáky zastoupeny, jsou především vývojová dysfázie a ADHD.

Kromě žáků s těmito častými poruchami jsme se však setkali také s žáky s poruchami závažnějšími a méně častými. Zabezpečení kvalitní péče a vzdělávání pro tyto děti v prostředí inkluzivního školství je zajisté také v mnohém náročnější. Jednalo se např. o žáka první třídy s těžkou sluchovou vadou, který nekomunikoval znakovým jazykem, ale pouze orálně, sluchová vada byla kompenzována sluchadly a odezíráním. Dále můžeme uvést žáka sedmé třídy s kombinovaným postižením vývojovou dysfázií a poruchami chování, který byl Speciálně pedagogickým centrem zařazen do 4. stupně podpory. Pro výrazné projevy poruchy chování nebyla učiteli dostatečně vnímána těžká vývojová dysfázie a chlapec kvůli svému chování vystřídal během sedmi let školní docházky již sedm škol. Poslední příklad, který uvedeme, je žákyně deváté třídy, která trpí elektivním mutismem a která po celou dobu své školní docházky nekomunikuje slovně s vyučujícími. Tyto vážnější případy jsou v současné době sice spíše výjimkami, ale i přesto mají značný vliv na chod školy a na poskytování školských služeb žákům. Podobnou situaci, kdy mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami převládají žáci

s SPU, vývojovou dysfázií a ADHD a vedle nich se objevuje několik žáků s jinými druhy postižení můžeme předpokládat i na dalších běžných základních školách.

Poněkud jiná situace se ukázala na základní škole, jež donedávna byla základní školou praktickou. Zde převažovaly děti s lehkou mentální retardací. Tento fakt se zakládá na předchozím fungování základních škol praktických, které vzdělávaly převážně tyto žáky, a můžeme tak velké procento žáků s lehkou mentální retardací předpokládat i na dalších základních školách dříve praktických.

Druhá výzkumná otázka se ptá, jakými činnostmi se školní speciální pedagogové zabývají v rámci své profese nejvíce a kterými naopak nejméně, nebo vůbec. Tato otázka se snaží o naplnění cílů podrobněji objasnit jednotlivé oblasti výkonu funkce školního speciálního pedagoga a zjistit skutečnou náplň jejich působení v praxi. Z analýzy odpovědí vyplývá, že většina dotázaných se nejvíce věnuje přímé práci s dětmi, a to ve formě nápravné speciálněpedagogické péče – reedukace, intervence a případně též depistáže. Počet hodin nápravné speciálněpedagogické péče, kterou zabezpečují námi dotázané školní speciální pedagožky, se pohyboval od čtyř do jedenácti hodiny týdně při polovičním úvazku, nejčastěji však okolo šesti až osmi hodin. Dále k této péči vedou některé naše respondentky logopedické kroužky či kroužky řečové výchovy. Zde je tedy patrné, že přímá práce se žáky hraje ve výkonu funkce školního speciálního pedagoga významnou roli. Za další velmi časté činnosti byly označeny konzultace s učiteli a spolupráce s nimi při vytváření Individuálních vzdělávacích plánů nebo Plánů pedagogické podpory a dále též příprava na přímou práci s žáky.

Naprosto všechny dotázané školní speciální pedagožky shodně uvedly, že neprovádí diagnostiku. Některé z nich sdělují, že se na tuto činnost rozhodně necítí být dostatečně připraveny, jiné naopak po možnosti diagnostiky volají a vidí v ní možnost zrychlení systému přidělení diagnózy a stanovení stupně podpory.

Stejně tak na žádné ze zkoumaných škol nebyl ve školním roce 2016/2017 zaveden předmět speciálněpedagogické péče, který by byl zakomponován do učebního plánu žáka a ten by z něj byl klasifikován na vysvědčení. Můžeme se domnívat, že toto nejsou ojedinělé případy a podobné zkušenosti mohou mít i další speciální pedagogové na základních školách. Další činnosti, které respondentky uváděly spíše jen na okraj, byly např. zásahy při pranicích žáků, přednášky pro rodiče nebo v některých případech i suplování za vyučující ve výjimečných případech velké nemocnosti učitelů. Oba stanovené cíle, tedy podrobněji objasnit jednotlivé

oblasti výkonu funkce školního speciálního pedagoga a zjistit skutečnou náplň jejich působení v praxi, byly zodpovězením uvedené výzkumné otázky naplněny.

Dalšími dílčími cíli, které si tato diplomová práce klade, je zhodnocení důležitosti jednotlivých vykonávaných činností z pohledu školních speciálních pedagogů a zhodnocení přínosu školních speciálních pedagogů pro jednotlivé aktéry společného vzdělávání. Tyto cíle byly naplňovány prostřednictvím výzkumné otázky, jaké z uvedených činností považují školní speciální pedagogové za nejdůležitější a pro koho z účastníků společného vzdělávání. Z odpovědí na tuto výzkumnou otázku vyplývá, že téměř všechny respondentky vidí největší důležitost a přínos pro žáky v kvalitní přímé práci s nimi. Jak zmiňovala jedna z nich, přímá práce je téměř jediná činnost, do které jí není zasahováno ze strany vedení školy, a proto se zde může nejvíce realizovat. Dále pak můžeme zmínit např. určitý způsob osvěty pedagogických pracovníků škol. Ostatní oblasti, které byly speciálními pedagožkami označeny z jejich pohledu za nejpřínosnější, se už poměrně více rozcházejí, a proto je zde nebudeme uvádět.

Naopak jako nepřínosnou a v tom případě i nedůležitou činnost označila jedna z respondentek vytváření Plánů pedagogické podpory. Sama zmiňuje, že Plán pedagogické podpory v tom smyslu, v jakém by správně měl fungovat, by přínosný určitě byl, avšak způsobem, jakým je jeho sestavování, poskytování a vyhodnocování prováděno učiteli na škole, kde působí, svůj význam téměř úplně ztrácí.

Parciální cíle zhodnocení důležitosti jednotlivých vykonávaných činností z pohledu školních speciálních pedagogů a zhodnocení přínosu školních speciálních pedagogů pro jednotlivé aktéry společného vzdělávání tedy můžeme také považovat za naplněné.

Další cíl představuje odhalení problematických oblastí v působení školních speciálních pedagogů a možných nedostatků v organizaci společného vzdělávání a počátečních nejasnostech spojených se zaváděnými změnami. O naplnění tohoto cíle jsme se snažili skrze výzkumnou otázku, zda existují okruhy činností, v nichž se školní speciální pedagogové setkávají s překážkami nebo jinými obtížemi. Na základě analýzy výpovědí je možné říci, že nejčastější oblastí, ve které se dotázané školní speciální pedagožky potýkají s obtížemi a problémy, je nepochopení své role ze strany učitelů, či jejich skeptickým až odmítavým postojem ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v jejich škole. Ve výzkumném šetření jsme získali i výpověď sdělující, že školní speciální pedagog je vedením školy a ostatními učiteli považován za toho, kdo na základních školách, tak říkajíc, „drží“ žáky

se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky prospěchově i sociálně slabé či žáky s problémovým chováním. V tomto případě pak školní speciální pedagog funguje jako cíl negativních reakcí spojených s inkluzí a změnou legislativy.

Některé z respondentek uváděly jako problém také nedůvěru učitelů a výchovných poradců v delší trvání současného inkluzivního postoje českého školství a mnohých změn s tím spojených. Současně uváděly i vnímání své funkce ze strany ostatních zaměstnanců škol jako pouze něco přechodného. S tím je spojena také míra kompetencí, které jsou školním speciálním pedagogům na školách svěřovány, což může značně limitovat odpovídající naplnění všech možností této funkce.

Další významnou skupinu problémů představují nejasnosti a nejednotnost informací souvisejících s aktuálními změnami v legislativě a organizaci společného vzdělávání. Byl uváděn nesoulad podávaných informací ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Národního ústavu vzdělávání, Odborů školství na krajských úřadech a školských poradenských zařízení. Stejně tak rychle se měnící informace napomáhaly pocitu zmatku a chaosu, jenž v prvním roce zavedených změn týkajících se společného vzdělávání na školách panoval.

Další problémy, se kterými se respondentky setkávají, jsou spíše individuálního charakteru. Těmito problémy je např. i prostorová nevybavenost škol a jejich částečná nepřipravenost na příchod nových odborníků. Byly uváděny případy, kdy školní speciální pedagog sídlil např. v rušné sborovně, školní knihovně nebo kdy speciálněpedagogická péče probíhala ve cvičné kuchyňce. Ostatní problémy byly shledány jako méně závažné. Na základě uvedeného je možné i tento parciální cíl považovat za splněný.

Poslední oblast výzkumu si klade za cíl odhalení možných nedostatků v profesní přípravě speciálních pedagogů na výkon funkce školního speciálního pedagoga. Šetření za účelem splnění tohoto cíle bylo prováděno dvěma výzkumnými otázkami. První z nich se snaží objasnit, na které z vykonávaných činností se školní speciální pedagogové cítí být dobře, nebo poměrně dobře připraveni, a na které nikoliv. Zde je možné konstatovat, že všechny dotázané školní speciální pedagožky se cítí být alespoň poměrně dobře připraveny na většinu činností, jež vykonávají. Naopak činnosti, k nimž pocitují menší osobní připravenost, jsou velice individuální a liší se jak podle zaměření a praxe každé z dotázaných, tak podle specifík konkrétních škol. Jsou jimi například práce s žáky nadanými, práce s žáky romského etnika nebo asertivní komunikace s některými staršími kolegy.

S touto výzkumnou otázkou se do jisté míry překrývá i poslední výzkumná otázka této diplomové práce, která se zaměřila na to, zda považují školní speciální pedagogové své vysokoškolské studium za dostatečnou přípravu na výkon své funkce. Na tomto místě můžeme uvést, že respondentky byly povětšinou převážně spokojeny se svou vysokoškolskou přípravou, avšak mezi nedostatky nejčastěji zařazují dvě následující skutečnosti. Prvními z nich a také nejčastěji zmiňovanou, je množství praxe, vykonávané v průběhu vysokoškolského studia. Dotázané se shodují, že větší množství praxe by bylo dozajista výhodou. Jako druhé negativum bylo nejčastěji uváděno poměrně úzké spektrum postižení, na které se studium obvykle specializuje, a tedy výběr pouze dvou pedií. Vzhledem k tomu, že se dnes v běžných školách vzdělávají děti s různými druhy postižení, nemusí být úzké zaměření speciálního pedagoga vždy dostačující. Je však nutno podotknout, že téměř všechny dotázané jsou absolventkami téže univerzity, a proto nemusí mít analyzovaná data dostatečnou validitu. I přesto však považujeme obě výzkumné otázky za zodpovězené a poslední dílčí cíl za naplněný.

Na základě zjištěných dat a naplněných dílčích cílů, které se zaměřovaly na jednotlivé oblasti a specifika výkonu funkce školního speciálního pedagoga, považujeme za naplněný i hlavní cíl této diplomové práce, jímž bylo zjištění způsobu a míry využívání školních speciálních pedagogů na běžných základních školách.

5.4 Doporučení pro praxi

V současné době prochází vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řadou významných změn, a to jak na poli politickém, tak na poli každodenní praxe ve školách a vnímání této problematiky laickou veřejností. V tuto chvíli, na základě prvního uplynulého roku, jenž byl v souladu s nejnovějšími změnami, je tedy náročné formulovat taková doporučení pro praxi, která by měla dlouhodobější charakter. Je však možné popsat určitá doporučení, která by mohla vést k odstranění některých aktuálních problémů či nevyjasněných témat.

Jako nejdůležitější poznatky, které považujeme za vhodné zmínit jako doporučení pro další praxi, si dovoluujeme uvést požadavek sjednocení informací týkajících se aktuálních změn v legislativně a organizaci společného vzdělávání, a to zejména ze stran Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, Národního ústavu vzdělávání, Odborů školství, mládeže a tělovýchovy jednotlivých krajských úřadů a Pedagogicko-psychologických poraden a Speciálně

pedagogických center. Případně též akreditovaných školitelů poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků, které se týká vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále též vydání konečných stanovisek a jejich pozměňování jen v nutných případech. Zjištěná nejednotnost nebo proměnlivost informací se týká zejména problematiky předmětů speciálněpedagogické péče a forem jejího poskytování. Dále také vykazování žáků s SVP, způsobu nákupu speciálních pomůcek a speciálních učebnic. Případně změny financování asistenta pedagoga v případě rediagnostiky dítěte v průběhu roku a v době platnosti původního doporučení, nebo přechodu dítěte na jinou školu.

Dále možná osvěta v oblasti chápání funkce školního speciálního pedagoga, a to zejména pochopení jeho důležitosti a možností vedením škol a školskými poradenskými zařízeními. Domníváme se, že vnímání role školních speciálních pedagogů se na mnohých školách, a i u jednotlivých učitelů, velmi liší. Co je však základ pro nastavení adekvátní spolupráce, je pochopení a přijetí této pozice zejména vedením škol. Neboť právě přístup vedení školy značně ovlivňuje spolupráci ostatních pedagogických pracovníků se školními speciálními pedagogy. V neposlední řadě také způsob a představení této vznikající funkce rodičům a žákům do jisté míry předurčuje úspěšnost další spolupráce. Pochopení významu pozice školního speciálního pedagoga ze stran školských poradenských zařízení je také významným a v některých případech problematickým bodem. Dobrá spolupráce a komunikace může školám zabezpečit přesnější a pružnější výměnu informací a odbornější přístup k dětem, avšak na základě šetření bylo zjištěno, že ne vždy tomu tak je. Nepřesné pochopení pozice školního speciálního pedagoga může být podpořena i určitým strachem z konkurence, nedůvěrou v dostatečné kompetence školních speciálních pedagogů či střetem kompetencí a působnosti obou stran.

Tohoto návrhu pro praxi se týká také nemožnost provádět speciálněpedagogickou diagnostiku školními speciálními pedagogy, i když vyhláška hovoří poněkud jinak. V některých rozhovorech se objevily názory a snahy o možnost provádění dílčích diagnostických úkonů školními speciálními pedagogy přímo ve školách a tím zrychlení procesu přidělení stupně podpůrného opatření školským poradenským zařízením. Tato možnost by mohla být určitým východiskem pro současnou zahlcenost Pedagogicko-psychologických poraden a Speciálněpedagogických center. Jako naléhavé téma hodné další diskuse se tato možnost jeví zejména tehdy, kdy je na doporučení vydávané dítěti školským poradenským zařízením vázán asistent pedagoga. Kvůli dlouhým čekacím dobám ve školských poradenských zařízeních

mnohdy hrozí situace, ve které by mělo být dítě vzděláváno bez asistenta pedagoga i několik měsíců, což vzhledem k délce školního roku představuje velmi dlouhou dobu a dítěti může způsobit výrazné obtíže, nebo naopak může nastat situace, kdy by měl být stávající asistent pedagoga na určitý čas propuštěn.

Dalším doporučením je taková změna legislativy, která by např. školám vzdělávajícím určitý počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami stanovovala povinnost zřídit funkci školního speciálního pedagoga, a která by vyústila v navýšení finančních prostředků škol a tím zabezpečila adekvátního zaměstnání těchto odborníků. V současné době je velké procento pozic školních speciálních pedagogů zřizováno z nejrůznějších projektů, které však neřeší situaci dlouhodobě a ani školním speciálním pedagogům nenabízí možnost vybudování vhodných podmínek na konkrétních školách či odpovídající odhodnocení.

Posledním doporučením pro praxi, které se týká profesní přípravy školních speciálních pedagogů, by mohlo být širší zaměření odborné specializace nebo větší zaměření na oblast specifických vývojových poruch učení a logopedie. Tato tendence by mohla být doplněna o výuku problematiky působení na pozici školního speciálního pedagoga na základních školách a rozšíření exkurzí a studentských praxí i do této oblasti. Jako další možnost se jeví též získání nových akreditací vysokých škol, a to např. pro nový obor či odvětví speciální pedagogiky zaměřující se na práci školního speciálního pedagoga.

I přes poměrně velké množství doporučení pro praxi chápeme postavení a působení školních speciálních pedagogů jako pozitivní a domníváme se, že potřeby těchto změn souvisí s množstvím změn, které proběhly na poli vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v tomto školním roce. Stejně tak se domníváme, že tyto potřeby budou v následujícím období plynule naplňovány a problematika školních speciálních pedagogů, stejně jako celé speciální pedagogiky a inkluzivního vzdělávání, bude směřovat ke konsenzu všech aktérů společného vzdělávání.

5.5 Závěr praktické části

Záměrem výzkumného šetření praktické části této diplomové práce bylo zjistit některá specifika funkce školního speciálního pedagoga a činnosti, které v rámci svého působení vykonává. Především objasnit, s jakými dětmi nejčastěji pracuje, které činnosti vykonává a jak se ve své pozici cítí. Dále pak získat informace o problematických oblastech výkonu funkce školního speciálního pedagoga a míře připravenosti pro výkon této funkce. Výzkumné šetření bylo realizováno formou polostrukturovaného rozhovoru s využitím šesti výzkumných otázek. Rozhovory byly vedeny s pěti školními speciálními pedagožkami působícími na základních školách v Ostravě ve školním roce 2016/2017.

Jako hlavní cíl si tato práce klade zjištění způsobu a míry využívání školních speciálních pedagogů na základních školách, které nejsou zřízeny podle § 16, odstavce 9 školského zákona. Na základě analýzy získaných dat si dovoluujeme tvrdit, že způsob i míra využití školních speciálních pedagožek zahrnutých do výzkumného šetření se na jednotlivých školách individuálně liší. Na čem se ovšem respondentky šetření shodly je fakt, že se v nejvyšší míře věnují přímé práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky školy a jejich metodickému vedení během sestavování Plánů pedagogické podpory, Individuálních vzdělávacích plánů či nastavování dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při těchto činnostech byly školou, rodiči žáků i školskými poradenskými zařízeními chápány a přijímány na různých školách odlišně, z čehož vyplývá i míra spolupráce a také jakási míra vytíženosti a množství zakázek ze strany školy či rodičů.

Jsme si vědomi, že získaná data nemohou být zcela generalizována, neboť počet respondentů není vysoký a představuje vzorek pouze z jednoho regionu České republiky a také proto, že nový systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se teprve rozbíhá. Úplná generalizace získaných údajů ani nebyla záměrem této práce, přesto práce určitou představu o způsobu a míře využití školních speciálních pedagogů dozajista přináší.

Na základě získaných dat se domníváme, že tato data přinášejí pro tuto chvíli a pro současný stav praxe uspokojivou odpověď, týkající se způsobu a míry využití školních speciálních pedagogů na základních školách a postačují k naplnění hlavního cíle této diplomové práce.

Stejně tak dílčí cíle, jimiž bylo podrobnější objasnění jednotlivých oblastí výkonu funkce školního speciálního pedagoga, zjištění skutečné náplně působení školních speciálních

pedagogů, zhodnocení důležitosti jednotlivých vykonávaných činností z pohledu školních speciálních pedagogů, zhodnocení přínosu školního speciálního pedagoga pro jednotlivé aktéry společného vzdělávání, odhalení problematických oblastí v působení školních speciálních pedagogů a možných nedostatků v organizaci společného vzdělávání a počátečních nejasnostech spojených se zaváděnými změnami a odhalení možných nedostatků v profesní přípravě speciálních pedagogů na výkon funkce školního speciálního pedagoga, byly pro aktuální situaci ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v naší republice adekvátně naplněny. Stejně jako u hlavního cíle, jsme si vědomi že toto naplnění platí pro současnou dobu a nemusí být obecně ani dlouhodobě platné.

Závěr

Tato diplomová práce zabývající se tématem školních speciálních pedagogů si kladla za cíl seznámit čtenáře s jednotlivými aspekty práce školního speciálního pedagoga a některými změnami plynoucími z novelizace zákona č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dílčími cíli práce pak bylo podrobněji popsat činnosti vykonávané školním speciálním pedagogem na ZŠ a jejich možná úskalí a také zjištění míry připravenosti speciálních pedagogů na výkon této pozice.

V teoretické části jsme popsali pohled na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v historickém vývoji i v současnosti a uvedli stěžejní změny, které přineslo nové znění školského zákona č. 82/2015 Sb. a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V teoretické části jsme se také věnovali charakteristice činností školního speciálního pedagoga na ZŠ.

Praktická část přináší výzkumné šetření, ve kterém jsme se snažili zjistit skutečné vykonávané činnosti školních speciálních pedagogů a možné problematické oblasti této profese či její úskalí. Tato část zprostředkovává vzhled do současné situace na školách a popisuje vývoj změn v praxi, jež přinesly úpravy školské legislativy na začátku školního roku 2016/2017.

Výzkumné šetření, které mělo spíše kvalitativní charakter, probíhalo formou polostrukturovaných rozhovorů se školními speciálními pedagogy, již v současnosti působí na základních školách v Ostravě. Na základě dalšího zpracování těchto dat můžeme říci, že situace na školách stále není zcela vyjasněná a školní speciální pedagogové se stále setkávají jak s nepochopením své role ze strany vedení školy nebo ostatních pedagogů, tak s nejasnostmi či nejednotnou interpretací změn vyplývajících z novelizace školského zákona a vyhlášky č. 27/2016 Sb. Na druhou stranu je nutné říci, že odborné činnosti, které námi oslovení školní speciální pedagogové na školách skutečně vykonávají, odpovídají obecně ustanoveným činnostem školních speciálních pedagogů, přičemž v největší míře většina respondentů zmiňuje přímou práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a metodické vedení ostatních pedagogů, zejména při sestavování Individuálních vzdělávacích plánů a Plánů pedagogické podpory. Stejně tak kvalitní přímou práci s žáky hodnotí i jako největší přínos svého působení na školách, spolu s určitou osvětovou činností.

Ačkoliv jsme si vědomi, že pro nízký počet respondentů a jejich výběr pouze z jednoho regionu nemohou být získaná data považována za obecně platná, domníváme se, že i přesto práce přináší určitou představu o způsobu a míře využití školních speciálních pedagogů na základních školách ve školním roce 2016/2017. Současně také všechny cíle, které si tato diplomová práce stanovila, byly naplněny.

Zdroje

Anderliková, Lore; *Cesta k inkluzi*, Stanislav Juhaňák – TRITON, Praha, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1

Čadilová, Věra; Žampachová, Zuzana; *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: Pro žáky s poruchami autistického spektra*, Nakladatelství Pasparta, Libčice nad Vltavou, 2016. ISBN 978-80-88163-39-8

Fischer, Slavomil; Škoda, Jiří; Svoboda, Zdeněk; Zilcher, Ladislav; *Speciální pedagogika; edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*, Stanislav Juhaňák – TRITON, Praha, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7

Franiok, Petr; *Speciální pedagogika – vybrané kapitoly*, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava, 2006. ISBN 8073681617.

Franiok, Petr; Kysučan, Jaroslav; *Transformace ve vzdělávání dětí s mentální retardací*, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava, 2005. ISBN 80-7368-031-9.

Jucovičová, Drahomíra; Žáčková, Hana; Budíková, Jaroslava; Bartošová, Blanka; Šauerová, Apolena; *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*, Nakladatelství D + H, Praha, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7

Kucharská, Anna; Mrázková, Jana; Wolfová, Renata; Tomická, Václava; *Školní speciální pedagog*, Nakladatelství Portál, Praha, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

Lechta, Viktor; a kol.; *Základy inkluzivní pedagogiky*, Nakladatelství Portál, Praha, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

Lechta, Viktor; *Inkluzivní pedagogika*, Nakladatelství Portál, Praha, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

Michalová, Zdeňka; *Vybrané aspekty aktuální školské legislativy a jejího vývoje*, Technická univerzita v Liberci, Liberec, 2011. ISBN 978-80-7372-718-5.

Miovský, Michal; *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Nakladatelství Grada Publishing, Praha, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

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

Peutelschmiedová, Alžběta; a kol; *Reflexe speciální pedagogiky v kontextu opatření Evropské unie*, Univerzita Palackého Olomouc, Olomouc, 2006. ISBN 80-244-1444-9.

Vašek, Š.: *Základy speciální pedagogiky*. Nakladatelství Sapia, Bratislava, 2003. ISBN 80-968797-0-7.

Elektronické zdroje

Michalík, Baslerová Felcmanová; Katalog podpůrných opatření – Obecná část [online]. [cit. 5. 5. 2017]. Dostupné z WWW: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/organizacni-podminky/11-1-2-plan-pedagogicke-podpory-ppp/>

Michalík, Baslerová Felcmanová; Katalog podpůrných opatření – Obecná část [online]. [cit. 8. 5. 2017]. Dostupné z WWW: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-3-skolni-specialni-pedagog/>

Metodický portál RVP – Informace k PLPP a IVP [online]. [cit. 5. 5. 2017]. Dostupné z WWW: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466>

MŠMT, Oblast poradenství, 2013-2017 [online]. [cit. 7. 5. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/oblast-poradenstvi>

NÚV, Zajištění výuky předmětů speciálněpedagogické péče, 2016 [online]. [cit. 16. 6. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/t/pspp-cleneni>

NÚV, Školní poradenské pracoviště – Zapletalová. [online]. [cit. 7. 5. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. [online]. [cit. 4. 5. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c.272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_v_zdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. [online]. [cit. 5. 5. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/38832/>

Slomek, Zdeněk; Základy speciální pedagogiky, Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2006 [online]. [cit. 12. 5. 2017]. Dostupné z WWW: <http://charita.xf.cz/tfjcu/zaklspeped.pdf>

Škola Holečková; Historie školy [online]. [cit. 12. 5. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.skolaholeckova.cz/historie-skoly.html>

Vyhláška č.27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online] [cit. 31. 3. 2017]. Dostupné z WWW:

http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c_272016_Sb_o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_v_zdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

Vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. [cit. 31. 3. 2017]. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění č. 147/2011 Sb. [online]. [cit. 16. 6. 2017].

Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách školských zařízeních ve znění č. 197/2016 Sb. [online]. [cit. 16. 6. 2017]. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatni-predpisy>

Vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole [online]. [cit. 4. 6. 2017]. Dostupné z WWW:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291>

Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků [online]. [cit. 5. 5. 2017]. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/file/38840/>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v původním znění [online]. [cit. 16. 6. 2017]. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění č. 370/2012 Sb. [online]. [cit. 4. 5. 2017]. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-skolskeho-zakona-a-novela-vyhlaske-c-177-2009-sb-2>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění č. 82/2015 Sb. [online]. [cit. 4. 5. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících [online]. [cit. 5. 5. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/38850/>

Zapletalová, Jana; Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese, 2011 - 2017 [online]. [cit. 11. 6. 2017]. Dostupné z WWW: https://pf.ujep.cz/user_files/skolni%20psycholog.pdf

Seznam zkratek

ADD – porucha pozornosti

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

IVP – individuální vzdělávací plán

ČŠI – Česká školní inspekce

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NKS – narušená komunikační schopnost

PAS – porucha autistického spektra

PLPP – plán pedagogické podpory

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcový vzdělávací plán

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠSP – školní speciální pedagog

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Otázky pro polostrukturovaný rozhovor k výzkumnému šetření diplomové práce

Příloha č. 1

Otázky pro polostrukturovaný rozhovor k výzkumnému šetření diplomové práce "Využití školního speciálního pedagoga v prostředí inkluzivního vzdělávání na ZŠ" Bc. Kristýna Varnušková
S jakými typy speciálních vzdělávacích potřeb se nejčastěji setkáváte u žáků, se kterými pracujete? Uveďte prosím druhy postižení a obtíží, které mají děti na Vaší škole (ideálně i počty).
Pokuste se specifikovat, kterými činnostmi se v rámci své profese školního speciálního pedagoga zabýváte nejvíce a kterými naopak nejméně. Existují nějaké činnosti vyplývající z metodických doporučení pro ŠSP, kterými se nezabýváte vůbec?
Oblast diagnostiky a depistáže Oblast konzultační, poradenské a intervenční práce Oblast metodické, koordinační a vzdělávací činnosti
Pokuste se určit, ve kterých vykonávaných oblastech své práce vidíte největší přínos a pro koho (děti, rodiče, škola, vy sami,...). Která činnost a pro koho z účastníků společného vzdělávání je z Vašeho pohledu nejdůležitější?
Oblast diagnostiky a depistáže Oblast konzultační, poradenské a intervenční práce Oblast metodické, koordinační a vzdělávací činnosti

Pokuste se vymezit, které činnosti jsou pro Vás nejnáročnější. Popř. ve kterých oblastech se nejčastěji setkáváte s problémy a překážkami.

Např. komunikace s rodiči?

Např. nejasnosti v organizaci společného vzdělávání?

Např. sjednocení péče o žáky s doporučeními ŠPZ
vydanými před 31. 8. 2016 a po tomto datu?

Např. prosazení organizačních změn a nových metod
práce s žáky s SVP?

Na které oblasti své práce se cítíte být dobře či poměrně dobře připraven/-a? Existují nějaké oblasti Vaší práce, kde pociťujete nedostatečnou připravenost? Existuje nějaká oblast činností, ve které si nepřipadáte vždy dostatečně jistě?

Na jaké oblasti práce školního speciálního pedagoga Vás připravilo VŠ studium? Existují oblasti, na které Vás studium nepřipravilo? Existuje nějaká oblast, na kterou by se dle Vašeho názoru měla více zaměřit profesní příprava speciálních pedagogů, popř. byste rádi absolvovali nějaký kurz dalšího vzdělávání, který by se této oblasti týkal?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Kristýna varnušková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Využití školního speciálního pedagoga v prostředí inkluzivního vzdělávání na ZŠ
Název v angličtině:	Use of school special educator in an inclusive education in primary school
Anotace práce:	<p>Ve své diplomové práci se budu věnovat ukotvení pozice školního speciálního pedagoga na ZŠ, jeho kompetencím a využití v praxi. V teoretické části práce bych chtěla uvést změny týkající se novely školského zákona, pozice školního speciálního pedagoga na ZŠ, možnosti vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, nejčastější cílové skupiny žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, vzdělávající se na ZŠ a možnosti reedukace u těchto žáků. V praktické části diplomové práce plánuji zpracovat případovou studii několika žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, vzdělávaných na ZŠ a uvést konkrétní metody práce s těmito žáky a vývoj jejich stavu v průběhu jednoho školního roku.</p>

Klíčová slova:	Školní speciální pedagog, žák se specifickými vzdělávacími potřebami, základní škola, inkluze, školský zákon, reedukace
Anotace v angličtině:	In my thesis I will anchor the position of school special education teacher at the elementary school, his competences and practical use. In the theoretical part, I would like to mention the amendments related to an amendment to the Education Act, the position of school special education teacher at the elementary school, education of pupils with special educational needs, the most common target group of pupils with special educational needs learners at the elementary school and the possibility of re-education for the pupils. In the practical part plan to handle a case study of a number of pupils with special educational needs educated in elementary schools and give concrete methods of working with these students and their development status during one school year.
Klíčová slova v angličtině:	School special education teacher, a pupil with special educational needs, elementary school, inclusion, education law, reeducation
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 - Otázky pro polostrukturovaný rozhovor k výzkumnému šetření diplomové práce
Rozsah práce:	83
Jazyk práce:	Český jazyk