

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav speciálněpedagogických studií

**Diplomová práce**

Bc. Veronika Štěpánová

**Školní speciální pedagog**

Olomouc 2020

vedoucí práce: doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího diplomové práce a za použití pramenů uvedených v závěru této diplomové práce.

V Kuníně, dne.....

.....

podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat doc. Mgr. Michalu Růžičkovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a čas, jenž mně věnoval při zpracování diplomové práce.

Dále patří mé díky všem účastníkům výzkumu za ochotu a pomoc při získávání dat k výzkumné části mé diplomové práce.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>6</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
<b>1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ČESKÉ REPUBLIKY .....</b>	<b>9</b>
1.1 Struktura systému vzdělávání v České republice .....	9
1.2 Inkluzivní vzdělávání.....	11
1.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	13
1.4 Zajištění poradenských služeb žákům se speciálními vzdělávacími potřebami .....	15
1.4.1 Školská poradenská zařízení.....	16
1.4.2 Školní poradenská pracoviště .....	17
<b>2 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG.....</b>	<b>20</b>
2.1 Vymezení pojmu.....	20
2.2 Vývoj profese speciálního pedagoga v České republice.....	21
2.3 Předpoklady pro výkon profese .....	22
2.4 Kvalifikace.....	23
2.5 Vztahová stránka.....	24
2.6 Školní speciální pedagog a jeho přínos pro školu.....	26
<b>3 NÁPLŇ PRÁCE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA.....</b>	<b>28</b>
3.1 Depistážní činnost.....	28
3.2 Diagnostická činnost.....	29
3.3 Reedukační a intervenční činnost .....	30
3.4 Metodická a koordinační činnost.....	31
3.5 Administrativní činnost.....	32
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>34</b>
<b>4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>35</b>
4.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky .....	35
4.2 Výzkumné metody a techniky .....	36
4.3 Výzkumný vzorek.....	37
4.4 Metody analýzy získaných dat.....	38
<b>5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....</b>	<b>39</b>
5.1 Případová studie č. 1 .....	39
5.2 Případová studie č. 2 .....	42
5.3 Případová studie č. 3 .....	46

<b>6</b>	<b>INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>50</b>
6.1	Výzkumná otázka č. 1 .....	50
6.2	Výzkumná otázka č. 2 .....	53
6.3	Výzkumná otázka č. 3 .....	55
6.4	Výzkumná otázka č. 4 .....	56
6.5	Výzkumná otázka č. 5 .....	57
	<b>DISKUZE .....</b>	<b>59</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>70</b>
	<b>ANOTACE</b>	

## ÚVOD

Společnost, v níž žijeme, je rozmanitá a neustále se rozvíjí. Spolu s ní se mění také podmínky a postoje k lidem s postižením a různými překážkami v plnohodnotném zapojení se do běžného života. V dnešní době je prosazován názor, že být odlišný je normální a přizpůsobovat jedinečnost každého člověka většině není žádoucí. Ba naopak, většina má přijmout jedinečnost každého z nás. To do jisté míry souvisí s hodnotami dané společnosti a schopností přijmout odlišnost i nejednotnost a pomoci druhým. Různorodost populace s sebou nese řadu výzev a možností, jelikož každý člověk ji obohacuje vlastními kvalitami. Právě tato různorodost je zastávána rovněž ve školství, kdy je podporováno inkluzivní vzdělávání, jež je postaveno na společném působení na všechny žáky bez rozdílu, tedy i na žáky s postiženími a speciálními potřebami ve vzdělávání. Aby bylo inkluzivní vzdělávání úspěšné, je třeba k žákům přistupovat na základě individuálních potřeb. Ty však většinou běžní pedagogové v třídním kolektivu nejsou žákům schopni poskytnout. Proto je nezbytné na běžných základních školách k zabezpečení této potřebné individuální pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zaměstnávat školního speciálního pedagoga.

Profese školního speciálního pedagoga je velmi náročná a vyžaduje velké množství kvalit a schopností, jimiž by měl být tento odborník vybaven. Péče školního specialisty je zaměřena právě na pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jimž běžní pedagogové v rámci třídního kolektivu nemají prostor poskytovat tolik individuální péče a leckdy také správné vzdělávací metody a formy práce. Proto je vhodné tuto péči zajistit školním speciálním pedagogem, který se žákům s těmito potřebami individuálně věnuje, a navíc je schopen pedagogické pracovníky a také rodiče žáků metodicky vést a poradit jim při vzdělávání žáků. Tato pozice, ačkoliv je velmi potřebná, však stále nepatří mezi běžně obsazované na základních školách. Proto je cílem této práce objasnit důležitost působení školního speciálního pedagoga na běžné základní škole včetně veškerých situací, jež musí řešit nebo vykonávat.

Teoretický rámec je zpracován na základě rešerše odborné literatury a legislativních dokumentů. Zaměřuje se na vymezení vzdělávací soustavy České republiky a funkce školního speciálního pedagoga se všemi potřebnými kvalitami jako je vývoj profese v čase, kvalifikační požadavky, vztahová stránka v rámci pracovního prostředí a v neposlední řadě také jeho přínos pro běžnou základní školu. Pro lepší představu o této profesi rovněž popisuje konkrétní činnosti, jež by měl školní speciální pedagog ve škole vykonávat.

O tyto oblasti se opírá kvalitativní výzkumné šetření, v němž bylo vždy po dobu dvou týdnů v období od října 2018 do května 2019 prováděno pozorování zúčastněných školních speciálních pedagogů při práci a následně doplněno o rozhovory s těmito školními odborníky pro dosažení spolehlivějších výsledků. Ty byly analyzovány a komparovány mezi sebou pro získání komplexních informací o reálném působení školního speciálního pedagoga na běžných základních školách.

Profese školního speciálního pedagoga je velmi zajímavá, a zároveň náročná. Stále však není všem zcela známá, i přes již několikaletou praxi inkluzivního vzdělávání. Proto je předložená diplomová práce zaměřena právě na tuto problematiku. Snaží se objasnit oblasti působení tohoto školního specialisty a obhájit jeho důležitost pro běžné základní školy, které bez jeho speciálněpedagogického působení jen těžko dokáží poskytnout potřebnou individualizovanou formu vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato specifická péče nutná k naplnění jejich vzdělávacích možností zajišťuje jistou míru podpory, kterou specialista dokáže spolehlivě obstarat.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ČESKÉ REPUBLIKY

Vzdělávání v České republice je rozděleno na několik úrovní, mezi něž podle Průchy (2000) řadíme vzdělávání předškolní, primární a nižší sekundární; dále vyšší sekundární a postsekundární. Nejvýše postaveno je vzdělávání terciární a postgraduální. Ústava České republiky z roku 1992 uděluje občanům právo na bezplatné vzdělávání v základních i středních školách podle jejich možností a schopností. 1. ledna 2005 vstoupil v platnost nový školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, který nahradil stávající školský zákon spolu se zákonem o školských zařízeních a zákonem o státní správě a samosprávě školství. Školský zákon vytyčuje zásady a cíle vzdělávání a rozděluje tvorbu vzdělávacích programů do dvou stupňů, jimiž se má těchto cílů dosáhnout. Dále specifikuje výchovně-vzdělávací soustavu, v níž se má vzdělávání uskutečňovat. Pro jednotlivé vzdělávací úrovně určuje podmínky pro vstup, uspořádání i ukončení studia a upravuje rovněž délku i způsob plnění povinné školní docházky (Struktury vzdělávacích systémů v Evropě, Česká republika, 2009/10). Školský zákon spadá pod působnost Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a jeho obsahem je mimo jiné skutečnost integrace žáků ze škol praktických i speciálních do běžných škol základních. Dalšími stěžejními dokumenty, zasahujícími do výchovně-vzdělávacího procesu žáků je zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, a doprovodné vyhlášky. Mezi ně patří vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, která řeší vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a žáků nadaných. Další vyhláškou zasahující do vzdělávání je vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

## 1.1 Struktura systému vzdělávání v České republice

Výchovně-vzdělávací soustavu státu tvoří školy uskutečňující vzdělávání podle rámcových vzdělávacích programů pro daný stupeň vzdělávání a také vyšší odborné školy a školská zařízení poskytující vzdělávání a služby, jež takové působení podporují a doplňují (Struktury vzdělávacích systémů v Evropě, Česká republika, 2009/10).

Školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, definuje předškolní vzdělávání v § 34 odst. 1 jako vzdělávání určené pro děti ve věku od tří do šesti let, nejdříve od dvou let v mateřské škole, přičemž je toto vzdělávání pro dítě povinné od zahájení

školního roku, v němž dosáhne pěti let věku. O přijetí dítěte do dané školy rozhoduje její ředitel. Podle § 33 školského zákona jde o takové vzdělávání, jež participuje na zdravém citovém, rozumovém i tělesném rozvoji dítěte, kdy si dítě souběžně osvojuje pravidla chování, životních hodnot a interpersonálních vztahů. Tento stupeň vzdělávání vytváří základní dispozice pro návaznost na další stupeň vzdělávání. Zároveň vyrovnává různorodosti ve vývoji dětí a speciálněpedagogickou péčí zaopatřuje děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Po absolvování předškolního vzdělávání následuje základní vzdělávání, které je rozděleno na primární a nižší sekundární. Primárním vzděláváním rozumíme první stupeň základní školy, tedy první až pátou třídu. Nižším sekundárním je pak vzdělávání na druhém stupni základních škol od šesté do deváté třídy (§ 46, odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Školní docházka je podle § 36 odst. 1 školského zákona po dobu devíti let povinná. Zákonný zástupce je dále podle odst. 4 § 36 povinen dítě přihlásit k zápisu do první třídy. Ke vzdělávání dítě přijímá ředitel dané školy přednostně podle spádové oblasti a místa trvalého bydliště (odst. 7 § 36 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Dle § 44 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů, je stanoveno, že základním vzděláváním dochází k osvojování si učících strategií a schopností myslet, komunikovat, spolupracovat, řešit problémy nebo se uplatňovat v životě. Toto vzdělávání může být splněno již na základní škole, a také na nižším stupni šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo konzervatoře (§ 45, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Pokud se chce žák po absolvování povinné školní docházky dále vzdělávat, může nastoupit na další stupeň vzdělávání, tedy vyšší sekundární, jež je naplňováno studiem na gymnáziích, středních odborných školách nebo středních odborných učilištích. Takové vzdělávání je zaměřeno na rozvoj vědomostí a dovedností získaných základním vzděláváním, které je však obsahově širší, posiluje hodnotovou orientaci žáka a zároveň jej připravuje k vykonávání povolání nebo pracovní činnosti (§ 57, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Ke střednímu vzdělávání jsou přijímáni žáci s řádně ukončenou povinnou školní docházkou, kteří splnili podmínky pro přijetí ke studiu úspěšným vykonáním přijímacího řízení. Ukončením středního vzdělávání, vyššího sekundárního, žák získává vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list v případě středních odborných učilišť, nebo vysvědčení o maturitní zkoušce v případě středních odborných škol a gymnázií (§ 59, odst. 1, § 72, odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Pro žáky středních odborných učilišť, kteří nemají vzdělávání ukončeno maturitní zkouškou, existuje možnost nástavbového vzdělávání v rámci postsekundárního vzdělávání, do nějž podle Průchy (2000)

řadíme nástavbové studium a rovněž rekvalifikační kurzy. Právě § 83, odst. 2 a odst. 4 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů, vymezuje nástavbové studium jako dvouleté, zakončené maturitní zkouškou s obdržením vysvědčení o maturitní zkoušce.

Další možností vzdělávání v České republice, navazující na úspěšně ukončené střední vzdělávání, vyšší sekundární, složenou maturitní zkouškou označuje Průcha (2000) vzděláváním terciárním, jež se uskutečňuje na vyšších odborných školách. Vyšší odborné vzdělávání prohlubuje nabyté znalosti a poskytuje další přípravu na vykonávání pracovní činnosti, což je zajišťováno v rámci studia plněním odborné praxe. Toto studium je koncipováno jako tříleté, zahájené úspěšným složením přijímací zkoušky a zápisem ke studiu a ukončené absolutoriem, obdržením vysvědčení o absolutoriu a diplomu absolventa dané školy. Zároveň je absolvent označen titulem „diplomovaný specialista“ (§ 92, odst. 1 a 3, § 93, odst. 1, § 101 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Vysokoškolské vzdělávání již není definováno školským zákonem č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, ale upravuje jej samostatný zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů. Podle tohoto zákona jsou studenti ke studiu přijímáni na základě složení přijímací zkoušky, zápisu ke studiu a ukončením vzdělávání v daném studijním programu. To je realizováno složením státních závěrečných zkoušek, přičemž student získá akademický titul, vysokoškolský diplom a dodatek k vysokoškolskému diplomu (§ 50, § 51, § 53, § 55 zákona č. 111/1998 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

## **1.2 Inkluzivní vzdělávání**

Pojmy inkluze a integrace jsou velmi často spojovány v jeden nebo zaměňovány jeden za druhý. U obou lze konstatovat, že se jedná o zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy. Tyto přístupy se v České republice začaly objevovat v devadesátých letech minulého století, plně se rozvíjí po roce 2000 (srov. Tomlinson, 2017; Blažková, 2014). Jsou ukotveny v legislativě jako v základním zdroji, z něhož můžeme čerpat v praxi, kdy se snažíme budovat podmínky pro efektivní kolektivní integraci mezi skupinami žáků intaktních a žáků se SVP, což napomáhá budovat pozitivní vztahy ve společnosti.

Jako integraci popisují autoři (srov. Jesenský 1995 in Zelinková, 2015; Jesenský 2000 in Blažková, 2015) takové soužití a učení, které je společné jak pro handicapované osoby, tak i pro běžnou intaktní populaci. Integrace vysvětluje, že nejde pouze o přizpůsobení se osob s postižením, ale především o vzájemný respekt mezi oběma skupinami. Podobně integraci vysvětluje i Vítková (2004), a to jako proces vzájemného působení, v němž se sobě obě

skupiny lidí přibližují a navzájem se mění, což podporuje soudržnost a porozumění v dané společnosti. Na tento popis integrace později navazují další autoři. Průcha, Walterová a Mareš (2013) ji blíže profilují do vzdělávacího procesu, který zapojuje žáky se SVP do běžného typu škol, kde jsou respektovány jejich individuální potřeby. Přitom je těmto žákům umožněno získat stejné životní zkušenosti, jako mají jejich intaktní vrstevníci. Při integraci je důležité si uvědomit, že je třeba kooperace všech stran. Jde o proces vzájemného působení, odstraňování předsudků mezi zmíněnými skupinami a především pochopení faktu, že rozdílnost osobností není špatná a lze pracovat, zlepšovat se a komunikovat společně.

Pokud jde o vymezení pojmu inkluze, jde o právo člověka být respektován a uznáván plnohodnotným, rovnocenným a rovnoprávným jedincem, a zároveň respektovat a nevyčleňovat ostatní (Spilková, 2005). Dle Anderlikové (2014) je inkluze připodobněna integraci s tím rozdílem, že při inkluzi se žáci s postižením zúčastňují stejných aktivit jako intaktní vrstevníci. Také autoři Hájková a Strnadová (2010) tuto charakteristiku doplňují o názor, že jde o společné kulturní působení všech osob bez jakéhokoliv rozdílu. Můžeme ji nazvat jako nikdy nekončící proces plné účasti všech osob na všech aktivitách (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Jako obecnou definici inkluze můžeme uznat fakt, že být jiný je normální a obvyklé (Shnell, Sander, 2004).

Inkluzivní vzdělávání můžeme definovat jako přijímání individuálních speciálních vzdělávacích potřeb dítěte bez jakékoliv výhrady. Ve zkratce to znamená společné vzdělávání, jež nedělí žáky do dvou skupin, tedy na žáky intaktní a žáky se SVP. Zde tvoří stejnorodou skupinu, v níž někteří žáci potřebují individuální přístup a jiní ne. Ve své knize Halder a Assaf (2017) píší, že nelze dojít k pokroku směřujícímu k inkluzivnímu vzdělávání, pokud se bude k některé části populace z důvodu zdravotního postižení přistupovat nespravedlivě a diskriminačně. Školy by v tomto případě měly vzdělávat všechny žáky stejně, nehledě na intelektuální, fyzické, sociální, jazykové nebo jiné podmínky (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). *„Inkluzivní pedagogika je pedagogikou usilující o otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti každého dítě zaměřenou podobu učebních procesů a hodnocení výsledků vzdělávání umožňující zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb dětí v heterogenních třídních skupinách. Základním principem inkluzivního vzdělávání je umožnit všem dětem dosažení jejich vzdělávacího maxima při současném respektování jejich vzdělávacích potřeb.“* (Felcmanová, 2015, s. 7). V případě inkluze tedy zjednodušeně hovoříme o co největším možném přizpůsobení se vzdělávacího prostředí dítěti ve srovnání s integrací, která naopak staví svůj proces na přizpůsobení se dítěte škole (Lechta, 2010). Autorka Tannenbergerová (2016) doplňuje poslání inkluzivního vzdělávání jako naplňování

individuálních vzdělávacích potřeb všech žáků, které by mělo ideálně probíhat v běžné základní škole v místě bydliště žáka. Důležité v tomto vzdělávání je pochopit postižení jako jinakost, která není v ničem špatná, a vyvarovat se dojmu určitého znevýhodnění (Bagel, Mühlpachr, 2010).

Mezi výhody inkluzivního vzdělávání můžeme zařadit fakt, že dochází ke kontaktu intaktních žáků se spolužáky se zdravotním postižením; tím dochází k přijímání rozdílnosti mezi lidmi. To je vhodné pro budoucí soužití společnosti, ve které nebude docházet k diskriminačnímu chování. Povede naopak k respektu odlišností a pozitivnímu chování. Děti s postižením budou mít méně problémů při socializaci a inkluze jim tak přináší skutečný reálný pohled na společnost, v níž budou pracovat a žít. Inkluzivní vzdělávání však s sebou nese i řadu nevýhod, např. v oblasti nedostatečného materiálního vybavení nebo odborného personálního zajištění základních škol. To je lepší ve školách speciálních. Problémem může být také počet žáků ve třídě, což může znemožňovat potřebný individuální přístup. Neustále se může objevovat problém s přijetím integrovaného žáka, může docházet k nezvládnutí učiva a nadměrnému stresu všech zúčastněných (Tannenbergerová, Krahulová, 2011).

Vyloučení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z běžného vzdělávání do škol speciálních pozorujeme stále, proto k inkluzivnímu vzdělávání dochází poměrně pomalu a postupně. Je třeba spolupráce všech zúčastněných, tedy žáků, rodičů i pedagogických odborníků, aby si společnost zvykla na potřeby a nároky těchto žáků. Půjde o dlouhodobý proces.

### **1.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

V současné době se ve světě i u nás prohlubuje inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách a školských zařízeních (Pipeková, 2010). Jde o vzdělávání žáků, kteří potřebují speciální postupy a přístupy při vzdělávání pramenící z individuálních potřeb každého z nich. Speciální vzdělávací potřeby definuje Frederickson a Cline (2002 in Hassanein, 2015) jako odchylky od klasického normálního očekávaného vzdělávání, které se u žáků projevují v individuálně závažných obtížích ve srovnání s intaktními spolužáky daného věku. Obtíže jsou spojeny se žákem, tedy jsou vztaženy ke školnímu prostředí, kde je tomuto žákovi poskytována speciálněpedagogická podpora odvíjející se od jeho individuálních vzdělávacích potřeb. Tímto dochází k odklonění se od hodnocení žáka podle typu postižení a naopak k poskytování podpory podle jeho nejvyšších možností (Bartoňová, Vítková, 2007).

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013) jsou speciální vzdělávací potřeby propojeny jak u žáků se zdravotním postižením, tak i u žáků se sociálním znevýhodněním, z etnických menšin apod. Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami definuje také školský zákon viz § 16, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Specifikuje tyto žáky s jejich nárokem na poskytování podpůrných opatření (PO), tedy k dosažení plného naplnění vzdělávacích možností při uplatnění a užívání práv stejně jako je tomu u ostatních jedinců. Mezi tyto žáky podle § 16, odst. 9 školského zákona řadíme žáky s mentálním, tělesným, sluchovým i zrakovým postižením. Patří k nim i žáci s vadami řeči a poruchami učení či chování, poruchami autistického spektra nebo se souběžným postižením více vadami.

Vzdělávání žáků se SVP se u nás uskutečňuje ve dvou úrovních: v běžných základních školách, které mohou mít navíc zřízenou třídu nebo studijní skupinu podle § 16 odst. 9 školského zákona a dále ve školách samostatně zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (dřívější školy praktické). Také zde probíhá výuka jako devítiletá povinná školní docházka. Další úroveň je vzdělávání na základních školách speciálních určených pro žáky se středně těžkým a těžkým postižením, kteří by nezvládli vzdělávání v běžné základní škole. Pak je vzdělávání navrženo jako desetileté (srov. Pipeková, 2010; § 48, odst. 1, zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). K úspěšnému naplnění vzdělávacího práva těchto žáků se užívá speciálních výukových forem a metod a vytváří se specifické podmínky, které jim dosažení vzdělávání umožňují a usnadňují (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Pipeková (2010, s. 14) tvrdí, že „*Úkolem současné společnosti je uznávat rovnost šancí a vytvořit prostředí vzájemného porozumění a akceptace mezi lidmi s postižením a bez postižení. Jedním ze základních práv všech dětí, tedy i dětí a žáků s postižením, je jejich právo na vzdělání. To by mělo probíhat, při odpovídajícím zajištění jejich speciálních vzdělávacích potřeb, v co možná největší míře společně s jejich vrstevníky ve spádové škole podle místa bydliště.*“ Také Lechta (2010) ve své práci považuje integraci co největšího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol za základní úkol současného vzdělávacího systému v České republice. Právě § 16 odst. 1 školského zákona uvádí právo žáka na bezplatné poskytnutí poradenských služeb a podpůrných opatření školou i školskými poradenskými zařízeními. Škola může žákovi poskytovat podpůrná opatření v pěti stupních podpory. Podpora v prvním stupni je v režii dané školy. Ta se snaží předcházet zhoršení nebo selhání školní úspěšnosti žáka a není k ní zapotřebí doporučení školních poradenských zařízení (ŠPZ). Zároveň je hrazena školními prostředky. Tato podpůrná opatření spočívají v úpravě časové náročnosti úkolů, změně zasedacího pořádku třídy apod., přičemž jejich cílem je motivovat žáka a pokud možno předejít vyšším stupňům podpůrných opatření.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně je možno uskutečňovat pouze na základě doporučení ŠPZ, která vymezují stupně podpůrných opatření a písemného informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka. Tato PO spočívají v úpravách organizace vzdělávání, metod i forem využívaných při výuce a v neposlední řadě také v přizpůsobení hodnocení žáka. Obsahují výčet speciálních, kompenzačních i rehabilitačních pomůcek a učebnic potřebných k efektivnímu vzdělávání žáka. Dále řeší úpravu prostředí či navýšení personálního obsazení pedagogických pracovníků školy. Tato pomoc žákům se SVP představuje rozdílnou míru podpory odrážející se od identifikovaného stupně PO. Každý stupeň podpůrných opatření je jinak personálně i finančně náročný. Konkrétní škola má proto nárok na odpovídající navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu pro potřeby žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

#### **1.4 Zajištění poradenských služeb žákům se speciálními vzdělávacími potřebami**

Ve vzdělávání žáků může docházet k situacím, které vyžadují odbornou psychologickou nebo speciálněpedagogickou pomoc či péči. Pro tyto situace je v České republice vytvořen systém poradenských služeb. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich zákonné zástupce, dále pro potřeby škol i pedagogických pracovníků jsou poradenské služby poskytovány školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ) a školními poradenskými pracovišti (ŠPP). Autoři Kovářová, Janků a Hampl (2015) uvádí jako důležitou součást poradenského systému střediska výchovné péče, která nejsou primárně řazena mezi ŠPZ. Střediska výchovné péče jsou zaměřena na cílovou skupinu žáků projevující se rizikovým chováním, výchovnými problémy, poruchami ve vzdělávacím procesu i sociálním soužití. Zaměřují se na poskytování okamžitého odborného poradenství v krizových situacích, jež se projevují závažnými poruchami chování. Vykonávají také diagnostickou činnost v souladu se zákonem č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně-výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Mezi hlavní cíle poradenských služeb patří zajištění podpory, odborná pomoc a hledání řešení na základě diagnostiky, intervenčního působení, konzultací a zajištění potřebných informací (Bartoňová, Vítková, 2007).

### **1.4.1 Školská poradenská zařízení**

Legislativně je činnost školských poradenských pracovišť zakotvena v aktuálním znění školského zákona č. 561/2004 Sb. a jeho doprovodnou vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. Mezi tato zařízení řadíme pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Obě tato zařízení zabezpečují informační, diagnostické, poradenské i metodické činnosti, dále také odborné speciálněpedagogické a pedagogicko-psychologické služby. Také poskytují poradenské služby v oblasti vzdělávání i budoucí kariéry (Kovářová, Janků, Hampl, 2015).

#### **Pedagogicko-psychologická poradna**

Činnosti pedagogicko-psychologické poradny jsou rozděleny na psychologickou a speciálněpedagogickou diagnostiku, intervenci a informační a metodické působení. Mezi klientelu těchto poraden řadíme žáky předškolního i školního věku, a to od tří let věku až do ukončení středoškolského studia, kteří vykazují problémy v učení, chování nebo sociálních vztazích, jejich rodiče i pedagogy. Činnosti poradenských pracovníků probíhají ambulantně na pracovištích pedagogicko-psychologických poraden a částečně návštěvami ve školách. Práce pedagogicko-psychologických poraden je zabezpečována sociálními pracovníky, psychology a speciálními pedagogy. V případě potřeby spolupracují s dalšími odborníky z řad logopedů, lékařů či klinických psychologů (srov. Kovářová, Janků, Hampl, 2015; Bartoňová, Vítková, 2007; Knotová a kol., 2014). Činnost PPP je ukotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

#### **Speciálně pedagogické centrum**

Speciálně pedagogické centrum své služby specifikuje na jinou cílovou skupinu než pedagogicko-psychologická poradna, a to na žáky a studenty se zdravotním postižením od tří let věku do ukončení školní docházky. Jedná se o vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, sluchovým i zrakovým postižením, dále s vadami řeči, autismem či kombinovanými vadami. Poskytuje psychologickou, speciálněpedagogickou i sociální diagnostiku, intervenci a metodické a informační činnosti stejně jako pedagogicko-psychologické poradny. Navíc jsou povinnosti speciálně pedagogických center rozšířeny o činnosti týkající se poskytování služeb zaměřených na jedno nebo více postižení, vždy podle zaměření daného speciálně pedagogického centra. Stejně jako v pedagogicko-psychologických poradnách i ve speciálně

pedagogických centrech působí sociální pracovníci, psychologové a speciální pedagogové. Také jejich služby probíhají ambulantní i terénní formou, ve školách či rodinách a zařízeních pečujících o tyto žáky (srov. Kovářová, Janků, Hampl, 2015; Lechta, 2010). Činnost speciálně pedagogických center je rovněž ukotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

### **1.4.2 Školní poradenská pracoviště**

Spolu s probíhajícím inkluzivním vzděláváním ve školách se rozvíjí tendence poskytnout odbornou podporu a aktivity, cílené ve prospěch žáků, rodičů i pedagogických pracovníků přímo v prostředí dané školy (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Také tato poradenská služba je definována školským zákonem č. 561/2004 Sb. a doprovodnými vyhláškami č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění. Od devadesátých let dvacátého století je možné zřizovat poradenské pracoviště přímo ve škole dle jejích potřeb. Tyto služby jsou zajišťovány výchovnými poradci a školními metodiky prevence v základním modelu, dále je možno tyto služby rozšířit o působení školního psychologa a školního speciálního pedagoga v modelu rozšířeném (srov. Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013; Kovářová, Janků, Hampl, 2015). Služby školního poradenského pracoviště jsou na dané škole zabezpečovány ředitelem školy a vyhláška dále upřesňuje personální zajištění, odpovídající již zmíněným dvěma modelům školního poradenského pracoviště. Dále tato vyhláška vymezuje okruh činností ŠPP, mezi které řadíme prevenci školní neúspěšnosti a sociálně patologických jevů, kariérní poradenství, podporu při integraci žáků, péči o žáky mimořádně nadané a v neposlední řadě i metodickou podporu učitelům (dle § 7 vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

#### **Výchovný poradce**

Výchovný poradce je povinnou složkou školního poradenského pracoviště a poskytuje poradenské služby žákům, zákonným zástupcům i učitelům v oblasti kariérového poradenství, zajišťování podmínek pro vzdělávání cizinců i žáků různých etnik, také minorit i žáků z nepříznivého sociálního prostředí. Zároveň může koordinovat průběh vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Tito pedagogičtí pracovníci musí absolvovat specializované postgraduální

studium podle vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, v rozsahu dvě stě padesáti hodin. Vzhledem k této pozici má pedagog, a zároveň výchovný poradce sníženou přímou pedagogickou činností v závislosti na počtu žáků ve škole (srov. Opekarová, 2010; Kovářová, Janků, Hampl, 2015; Knotová a kol., 2014; Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

### **Školní metodik prevence**

Spolu s výchovným poradcem patří školní metodik prevence mezi základní složku školního poradenského pracoviště ve škole. Také tento pracovník musí získat kvalifikaci podle vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, v rozsahu dvě stě padesáti hodin. Metodik prevence se zabývá prevencí sociálně patologických a nežádoucích jevů a všech činností s tím spojených, dále přípravou preventivních programů, sledováním výskytu problémů ve školním prostředí a vyvíjí další konzultační a poradenskou činnost (srov. Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015; Kovářová, Janků, Hampl, 2015; Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013; Knotová a kol., 2014). Metodik prevence však nemá podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, na rozdíl od výchovného poradce nárok na snížení přímé pedagogické práce.

### **Školní psycholog**

Školní psycholog spolu se školním speciálním pedagogem (ŠSP) v současné době ještě stále nepatří mezi povinné členy školního poradenského pracoviště. Jeho role ve škole je však nezpochybnitelná, stejně jako školní speciální pedagog se účastní vyhledávání a rozlišování žáků, u nichž se projevují problémy ve výuce, výchovné obtíže apod. Podílí se na depistážní a diagnostické činnosti, provádí konzultace a poradenské i intervenční práce pro žáky, rodiče i učitele. Řeší krizovou intervenci nebo individuální práci při osobních problémech. Zajišťuje také kariérové poradenství, preventivní programy, pracuje na podpoře spolupráce ve školním prostředí a v neposlední řadě poskytuje metodické vedení třídním učitelům či organizuje optimální koordinaci poradenských služeb ve škole i mimo ni v rámci besed či další osvětové činnosti (srov. Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015; Kovářová, Janků, Hampl, 2015; Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013; Knotová a kol., 2014; Kendíková, Vosmik, 2016).

Další důležitou složkou školního poradenského pracoviště je již zmiňovaný školní speciální pedagog. Školní speciální pedagog v běžné základní škole je předmětem zájmu této práce, a proto se mu budou podrobně věnovat následující kapitoly.

## 2 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Pokud jde o vzdělávání žáků, u nichž je potřeba odborné psychologické nebo speciálněpedagogické pomoci na školách ve smyslu objevujících se výukových, výchovných nebo vývojových obtíží, jsou v současné době podporovány a rozvíjeny aktivity prospěšné žákům i jejich rodičům - případně učitelům - přímo ve školním prostředí (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Stále však školní speciální pedagog není povinnou součástí školního poradenského pracoviště (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Poradenské služby ve školním prostředí zajišťují školní poradenská pracoviště, jejichž členem je primárně výchovný poradce a školní metodik prevence. Pak však mohou být tyto služby poskytovány mimo jiné i školním speciálním pedagogem (Kovářová, Janků, Hampl, 2015).

### 2.1 Vymezení pojmu

Speciální pedagog je dle § 2 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, pedagogickým pracovníkem, který je daným zákonem definován jako: *“...ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělání...”*. Autoři Průcha, Walterová a Mareš (2013) jej dále označují jako pedagoga, který disponuje odborným vzděláním pro vykonávání dané profese s jedinci vyžadujícími zvláštní péči. Jde o odborníka s vysokoškolským vzděláním v oblasti speciálněpedagogických věd (Renotierová, Ludíková, 2004).

Jak už je výše zmíněno, školní speciální pedagog patří do systému školního poradenského pracoviště a zaujímá významnou roli při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Autoři Kendíková a Vosmik (2016, s. 37) vysvětlují důležitost přítomnosti školního speciálního pedagoga v poradenském týmu na běžných školách takto: *“Považujeme za mnohem užitečnější, když speciálněpedagogická péče probíhá přímo ve škole, a to nejen reedukace, ale i pravidelné konzultace s rodiči, kteří s dítětem pracují pod vedením speciálního pedagoga doma, také přímá podpora pedagogů je žádoucí.”* Autoři Kucharská, Mrázková, Wolfová a Tomická (2013) školního speciálního pedagoga označují jako pracovníka, který má na starost veškeré aktivity spojené s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podílí se na administrativě a evidenci žáků se SVP, zprostředkovává informace z vyšetření těchto žáků ve školských poradenských zařízeních, vytváří individuální vzdělávací

plán (IVP) ve škole a cíleně s těmito žáky pracuje. Podle školského zákona a vyhlášky č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, je speciální pedagog kvalifikovaným pracovníkem, který se významně podílí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, především pak v uplatňování podpůrných opatření. Role speciálního pedagoga ve škole je různá v závislosti na škole, speciální nebo běžné, mateřské, základní či střední, kde se už jeho činnosti liší. Přesný počet speciálních pedagogů ve školách bohužel není znám, ale předpokládá se, že se jejich počty navýší (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

## 2.2 Vývoj profese speciálního pedagoga v České republice

Spolu se zvyšujícími se požadavky na péči o osoby s postižením ve dvacátém století výrazně stoupala také poptávka po speciálních pedagozích a nároky na jejich přípravu. Bylo zapotřebí sestavit takové vzdělávání speciálních pedagogů, které bude odpovídat potřebám péče o tyto osoby. O vysokoškolské vzdělání těchto učitelů se zasloužili např. Jan Mauer, Josef Zeman, František Štrampach nebo Miloš Sovák, kteří toto vzdělání postavili na požadavcích pedagogického vzdělání a praxe ze základní školy, doplněné speciálněpedagogickými, medicínskými, psychologickými a sociologickými disciplínami a interdisciplinárním přístupem. Speciální pedagogové – učitelé mohli působit zejména ve školách speciálních a v institucích pečující o osoby s postižením, kde se podíleli na vzdělávání žáků s postižením a působili také v pedagogicko-psychologických poradnách. Po roce 1989 s rostoucím trendem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami profil speciálních pedagogů - odborníků narůstal. Požadavek na speciálního pedagoga se objevoval také ze stran nově vznikajících speciálně pedagogických center, na která se obraceli rodiče dětí s postižením, a rovněž pedagogové základních škol, na které se začali tito žáci přijímat. Pro integraci žáků s různými postiženími a pro zajištění jejich potřeb bylo nutné, aby speciální pedagogové ze speciálně pedagogických center poskytovali učitelům základních škol i rodičům výčet potřeb těchto dětí a možnosti jejich vzdělávání. Díky postupujícím trendům a legislativě se začalo hovořit o integrativním a inkluzivním vzdělávání, což také přineslo vysoké požadavky na odbornost pedagogů (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Speciální pedagogové působí ve školách a školských zařízeních specializovaných na osoby s postižením a dnes už se uplatňují i v běžných školách za účelem práce s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracovní náplň speciálních pedagogů se liší od místa jejich působení (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

## 2.3 Předpoklady pro výkon profese

Na školní speciální pedagogy jsou stejně jako ostatní pedagogické pracovníky kladeny různé požadavky. Autor Halder (2008; 2009 in Halder, Assaf, 2019) zmiňuje výzkum, jímž byla zjištěna větší snaha poskytnout vhodné úpravy vedoucí k usnadnění vzdělávání žáků se zdravotním postižením učitelé, kteří nemají s jejich vzděláváním tolik zkušeností. Pokud však člověk chce vykonávat určitou profesi dobře pak je zapotřebí, aby prokázal jisté schopnosti, dovednosti a vlastnosti, které jsou k jejímu vykonávání potřebné. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, v § 3 odst. 1 uvádí předpoklady, jež jsou společné pro všechny pedagogické pracovníky. Mezi tyto předpoklady zákon řadí plnou způsobilost k právním úkonům a dosažení odborné kvalifikace pro vykonávání přímé pedagogické činnosti. Důležité také je, aby byl pedagogický pracovník bezúhonný a zdravotně způsobilý. Pokud jde o pedagogické působení na území České republiky, je další podmínkou pro vykonávání této profese prokazatelná dobrá znalost mateřského jazyka, tedy českého jazyka.

### Osobnostní předpoklady

Vliv školního speciálního pedagoga záleží také na jeho osobnostních rysech a předpokladech pro výkon této profese. To vše ovlivňuje jeho úspěšnost. U pedagogických pracovníků je obecně žádoucí, aby disponovali vlastnostmi, jako jsou empatie, schopnost naslouchat a schopnost týmové spolupráce (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Opatřilová (2005) označuje speciálního pedagoga jako osobnost psychicky stabilní, trpělivou, tolerantní a cílevědomou, s určitými profesními dovednostmi a schopností empatie. Důležité je, aby byl dostatečně komunikativní, jelikož je třeba být dobrým posluchačem i tím, kdo předává rady a informace. Měl by být osobností normální, což autor Kohoutek (2000) popisuje jako schopnost osobního sebehodnocení a zužitkování nabytých zkušeností. Důležitým předpokladem je také vystupování v rámci společenských norem. Tyto vlastnosti dále doplňuje Knotová a kol. (2014) o schopnost humoru a zvládání náročných situací. Upozorňuje také na to, že je potřeba vyvarovat se syndromu vyhoření. Vhodné je, aby mezi vlastnostmi speciálního pedagoga byla také tvořivost a pružnost, protože je třeba, aby byl dítěti schopen najít takové cesty k učení a dosažení cílů, které jsou pro něj nejefektivnější. Důležitá je také schopnost sebereflexe, díky níž dochází k hodnocení vlastních chyb i úspěchů, a také pokory ve smyslu přijímání názorů či limitů druhých i vlastních. Naopak není vhodné, aby speciální pedagog zastával roli experta nebo se považoval za nadřazeného

nad ostatními, protože diagnostikuje, vyšetřuje a udílí rady (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Autoři Obiakor, Bakken a Rotatori (2010) popisují, že mezi nezbytné základní dovednosti pro efektivní vykonávání profese speciálního pedagoga také patří schopnost ovládat danou legislativní oblast vzdělávání, úspěšně řešit problémy týkající se kulturní, sociální, psychologické, behaviorální i intelektové různosti žáků a spolupráce s dalšími odborníky.

## 2.4 Kvalifikace

Pro co nejlepší podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je žádoucí, aby tito odborníci prošli odborným vzděláváním v oblasti speciálněpedagogických věd. Jeřábková a kol. (2013, in Růžičková, 2013) spojují počátky studia speciální pedagogiky s Univerzitou Karlovou a rokem 1946, později se studium rozšířilo i na další pedagogické fakulty. Nároky na odborné vzdělávání speciálních pedagogů jsou vysoké. Je třeba ovládat teoretické poznatky i praktické dovednosti oboru včetně vědeckovýzkumné oblasti. Obor speciální pedagogika je v dnešní době velmi žádaný a vyhledávaný a téměř každá vysoká škola v České republice toto studium nabízí. Lze jej absolvovat prezenční i kombinovanou formou v bakalářském, magisterském i doktorském studijním programu. Web vysokeskoly.cz (© 1996-2020) obsahuje výčet vysokých škol, nabízejících speciálněpedagogické vzdělávání v různých oborech i na různých fakultách. V současné době je možno toto vzdělání získat na Univerzitě Karlově v Praze, Univerzitě Palackého v Olomouci, Ostravské univerzitě, Masarykově univerzitě v Brně, Technické univerzitě v Liberci, Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze, Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, Univerzitě Hradec Králové, Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a Slezské univerzitě v Opavě.

Odbornou kvalifikační přípravu tedy speciální pedagog podle § 18 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, může získat úspěšným ukončením vysokoškolského magisterského studia v akreditovaném studijním programu se speciálněpedagogickým zaměřením. Dále se zaměřením na pedagogiku předškolního věku, přípravu učitelů základních a středních škol a vychovatelů, či oboru pedagogika. Je však nutno tato vzdělání rozšířit o odbornou speciálněpedagogickou kvalifikaci doplňujícím studiem speciální pedagogiky. Vzhledem k rozvoji a změnám v oboru je důležité zajistit, aby vzdělávání speciálních pedagogů pružně reagovalo na základní otázky (Renotierová, Ludíková, 2004).

Podle Kucharské, Mrázkové, Wolfové a Tomické (2013) se však jeví obsazení čerstvého absolventa na místo školního speciálního pedagoga jako nevýhodné, jelikož je studium speciální pedagogiky v České republice značně rozdílné a dotyčný nemusí mít dostatečné zkušenosti v dané oblasti. Důležitý je také nadhled, schopnost vyjednávat v rámci komunikace, vyhledávat řešení v konfliktních situacích a dělat kompromisy se spolupracovníky. Obtíží pro absolventa též může být fakt, že je tato pozice ve škole většinou bez přítomnosti dalšího speciálního pedagoga či psychologa, a není tak umožněno profesní sdílení při výkonu práce. Jako možné řešení však autorky uvádí stáže na pracovištích pedagogicko-psychologických poraden nebo speciálně pedagogických center a získání metodické či supervizní podpory.

Jako důležitou součást vykonávání profese školního speciálního pedagoga dále autorky zmiňují nutnost dalšího vzdělávání, profesního sdílení s ostatními kolegy či možnosti supervize, což je v tomto oboru nezbytným faktem. Pro speciálního pedagoga je také vhodné absolvovat různé výcviky, které jsou nápomocny v přímé práci se žáky i rodiči, např. výcvik terapeutických technik či rodinná terapie apod.

Autoři Obiakor, Bakken a Rotatori (2010) dále uvádí, že by mezi přípravu speciálních pedagogů měly patřit znalosti z oblasti speciálního vzdělávání i obecného vývoje a charakteristiky žáků vycházejících z možnosti individuálních rozdílů ve vzdělávání žáků. Příprava by se měla opírat o znalosti vzdělávacích strategií, prostředí a sociální interakce. Školní speciální pedagog by měl být obratný v komunikaci, v plánování výuky i hodnocení žáků. Měl by mít zkušenosti z odborné praxe a být schopen spolupracovat s dalšími pracovníky. Všechny tyto znalosti a dovednosti považují autoři za nezbytné pro efektivní vykonávání profese školního speciálního pedagoga a tvrdí, že zaručují dobrou přípravu pro praxi.

## **2.5 Vztahová stránka**

Školní speciální pedagog ve škole je poměrně novou - a pokud není ve škole i školní psycholog - také osamocenou složkou výchovně-vzdělávacího procesu. Aby spolu všichni pracovníci dané školy efektivně spolupracovali, je důležité pracovat týmově, podporovat se navzájem a předávat si získané znalosti i dovednosti.

## **Vztah s vedením školy**

Hlavním úspěchem při zapojení školního speciálního pedagoga ve škole a v pedagogickém sboru je uvědomění si potřeby speciálněpedagogického působení. Ředitelé škol mohou mít k této pozici ve škole různý postoj. Pokud je speciální pedagog přijat pouze jako módní prvek, nemusí docházet k porozumění a naplnění cílů nebo kompetencí. Důležité také je, aby ředitel neodmítal školního speciálního pedagoga na škole z důvodu nepotřebnosti. Tento názor většinou zastávají ředitelé soukromých nebo výběrových škol, kde se podle jejich názoru neobjevují žádní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kvůli kterým by měli školního speciálního pedagoga přijmout. Ředitelé škol by měli mít reálné očekávání vzhledem ke školnímu speciálnímu pedagogovi a nemít o jeho působení na škole příliš naivní a neskutečné představy. Dobré je, když má vedení školy přiměřené požadavky a informace z jiných škol. Orientuje se v legislativě a zná možnosti poradenských služeb a oblastí, v nichž bude školní speciální pedagog nápomocen. Ví, co může tento odborník škole a jejím žákům nabídnout (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

## **Vztah s pedagogickými pracovníky**

Podle Michalíka, Baslerové a Felcmanové (2015) je školní speciální pedagog ve škole důležitým členem při hledání odpovědí v otázkách týkajících se vzdělávání žáků, kteří zcela nesplňují očekávání učitelů. To, jak vnímají školního speciálního pedagoga ostatní členové pedagogického sboru školy, závisí na jejich pracovních zkušenostech, získaných informacích a také na předchozích zážitcích s jiným takovým specialistou ve škole. Učitelé od školního speciálního pedagoga mohou očekávat emoční podporu, metodické vedení i poskytnutí rad. Očekávají od něj také přímou práci s těmito žáky. Mohou předpokládat, že školní speciální pedagog bude komunikovat s rodiči i odborníky mimo školu. Je žádoucí nastavit správnou míru mezi kolegiálním a odborným vystupováním, aby na tohoto odborníka učitelé nenakládali vlastní povinnosti, ale navzájem k sobě oba přistupovali ve vztahu odborník – odborník, jen v jiné specializaci. Je dobré, aby k sobě vzájemně přistupovali jako partneři pro spolupráci (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

## **Vztah s žáky**

Vztah mezi školním speciálním pedagogem a žákem se stává v rámci jejich spolupráce užším, než jaký je mezi žákem a jinými pedagogickými pracovníky. Školní speciální pedagog

má díky hodinám speciálněpedagogické péče a pedagogické intervence příležitost k samostatné práci s žákem a má také lepší možnost poznat blíže jeho osobnost (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Tento vztah je třeba udržovat na profesionální úrovni. Školní speciální pedagog není žákovi kamarád ani rodič a nemá ani neomezený čas. Působí jako někdo, kdo žáka ve škole podporuje a v jisté míře mu pomáhá. Také speciální pedagog si ale musí být vědom, že není vždy v jeho možnostech vše vyřešit. Proto je důležité nastavit si jasné hranice, které pomohou jak žákům, tak pedagogům. U těch mohou dokonce předejít pocitu selhání nebo i syndromu vyhoření (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

### **Vztah s rodiči**

Spolupráce mezi rodinou a školou se považuje za jeden z nejdůležitějších faktorů ve výchovně-vzdělávacím působení. Rodiče mohou k této spolupráci zastávat různé postoje. Mohou ji odmítat, považovat za zbytečnou nebo ji cíleně využívat. Vše záleží na zkušenostech s celkovou komunikací se školou. Ze zásady však vztah mezi školním speciálním pedagogem a rodiči hodnotíme jako kladný pro obě zúčastněné strany. Jde totiž o působení na žáka, který potřebuje vyšší stupeň podpory ze strany školy. Rodiče potřebují cítit důvěru a většinou u školního speciálního pedagoga vyhledávají pomoc a oporu. Školní speciální pedagog vyjadřuje svá očekávání a formuluje možnosti, jak s takovým dítětem pracovat. Také tento vztah by měl mít jasně vymezenou hranici, tedy odborník – klient, a být založen na vzájemném respektu a partnerském působení. Školní speciální pedagog může figurovat také jako prostředník v komunikaci mezi učiteli a rodiči (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

## **2.6 Školní speciální pedagog a jeho přínos pro školu**

Jak už bylo několikrát zmíněno, pozice školního speciálního pedagoga na základních školách v České republice stále není povinná (Vítková, 2004).

Pokud se na pozici školního speciálního pedagoga ve škole zaměříme z historického hlediska, bylo na ni pohlíženo vcelku odmítavě. Ředitelé škol i ostatní pracovníci ji v minulosti považovali za přítěž a působení těchto odborníků nazývali jako pouhé hraní si s dětmi (Titzl, Vojtko, 2011 in Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Dnes už je tento názor překonán a autorka Vítková (2004) uvádí dvě možnosti zapojení školního speciálního pedagoga ve školách. Tou první je přímo zřízené místo pro tohoto pedagoga na

plný nebo částečný úvazek, což s sebou nese benefity v oblasti plného zapojení školního speciálního pedagoga do dění ve škole. To je přínosné pro všechny strany, jelikož je zaměstnáván veškerým poradenstvím, které poskytuje žákům, rodičům i ostatním kolegům. Druhou možností je pouze docházení školního speciálního pedagoga dle potřeb školy.

Vedení běžných škol si je dnes vědomo přínosu pozice školního speciálního pedagoga a jeho významné pomoci při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Oceňuje také metodickou podporu nabízenou ostatním pedagogům, dále komunikací s rodiči či školskými poradenskými zařízeními a působení tohoto odborníka při tvoření vzdělávacích programů školy. Díky svému vzdělání z oblasti speciálněpedagogických a příbuzných oborů může být školní speciální pedagog nápomocen při vytváření koncepcí školy. Působí tedy nejen u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho přínos je dále ve vyhledávání žáků, u nichž se objevují vzdělávací obtíže, na které tak může preventivně působit už od začátku (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Jde o žáky, kteří nemají vymezenou žádnou diagnózu, ale i přesto jsou ve škole neúspěšní. Může jít o žáky ze slabého sociokulturního prostředí, žáky bez motivace nebo žáky v tzv. hraničním pásmu, kterým by měla být věnována odpovídající míra podpory (Kovářová, Janků, Hampl, 2015). Dalším přínosem může být to, že se školní speciální pedagog orientuje v legislativních změnách, které dále zprostředkovává dalším pedagogickým pracovníkům ve škole. Ohledně vzdělávání a působení spojeného se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může pro své kolegy pořádat přednášky či semináře. Na nich ukáže způsoby, jak tyto žáky správně vzdělávat (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Dalším přínosem je setkávání s pedagogickým sborem na společných radách, kde se školní speciální pedagog vyjadřuje ke konkrétním žákům a má možnost poradit všem učitelům. Zvyšovat jejich znalosti o speciálních vzdělávacích potřebách nebo poskytovat informace o poradenských zařízeních (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Na některých školách také fungují v rámci vzdělávání žáků se SVP tzv. integrační týmy, spojující školní poradenská pracoviště se školou, žáky, rodiči i školskými poradenskými zařízeními. Také v tomto týmu má školní speciální pedagog nezastupitelnou roli (Smékalová, 2008).

Zřízení pozice školního speciálního pedagoga ve škole spadá plně do kompetencí ředitele dané školy. Na finanční ohodnocení tohoto pedagoga však škola nedostává navýšený rozpočet, což může být problém. Jako řešení této situace se nabízí financování pomocí programů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky či na základě podpůrných opatření. V praxi se ale bohužel objevují i situace, kdy dochází ke snížení platu ostatních pedagogických pracovníků (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

### 3 NÁPLŇ PRÁCE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

Školní speciální pedagog má mnoho povinností, vycházejících z jeho poradenského a speciálněpedagogického působení, které je v dnešní době inkluzivního vzdělávání ve školách nezpochybnitelně přínosné a žádané. Vymezíme-li skupiny žáků, se kterými školní speciální pedagog pracuje a jsou v okruhu jeho zájmu, budeme podle Slowíka (2007) hovořit o žácích s mentálním, tělesným, smyslovým i kombinovaným postižením, dále s poruchami řeči a žácích s poruchami učení i chování. Činnosti školního speciálního pedagoga se liší podle zaměření školy, na níž působí. Ve škole speciální se bude soustřeďovat na práci se žáky se zdravotním postižením, na běžné základní škole je jeho zájem zaměřen na žáky s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb a žáky projevující se přechodnými problémy ve vzdělávání. Objevují se však činnosti, které vykonává vždy, jako např. metodická pomoc učitelům apod. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Náplň práce a povinnosti školního speciálního pedagoga jsou vymezeny vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Zahrnuje depistážní, diagnostickou, intervenční, metodickou a koordinační činnost těchto pedagogických pracovníků. Vyhláška vymezuje, že školní speciální pedagog poskytuje pedagogicko-psychologické poradenské služby ve škole, a zároveň se podílí na preventivním působení na žáky.

Preventivní působení můžeme rozdělit do tří oblastí, kdy za primární prevenci považujeme veškeré aktivity bez zřejmé přítomnosti problémů, směřující ke zlepšení vztahů. Sekundárně preventivní činnosti jsou mířeny na eventuální problémové situace se záměrem vyřešit vše v začátku, kdy se školní speciální pedagog zaměřuje na vyhledávání žáků s potenciální neúspěšností a riziky vzniku poruch učení. Poslední terciární prevencí je již cílené působení na žáka s určitými problémy, jež je zaměřeno na odstranění nebo snížení problémů, a také na vytváření sebedůvěry žáka, podporu a jeho přijetí ze strany učitelů i spolužáků (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

#### 3.1 Depistážní činnost

Tato aktivita je zaměřena na vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy následuje zařazení těchto žáků do speciálněpedagogické péče (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Mezi nejčastější depistážní cíle patří vyhledávání žáků ohrožených

vznikem specifických poruch učení z důvodů nerozvinutých schopností, s diagnostikovanými poruchami pozornosti nebo z nepodnětného sociokulturního prostředí (Kucharská, Mrázková a kol., 2014).

Školní speciální pedagog je přítomen u zápisů žáků do první třídy základní školy a dále vyhledává žáky ohrožené vznikem speciálních vzdělávacích potřeb, u kterých doporučuje preventivní, stimulační či intervenční programy včetně zařazení již zmíněné speciálněpedagogické péče (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, příloha č. 3). Nejdůležitější je včasné zahájení působení na žáka a spolupráce s pedagogy, kteří mají možnost každodenního styku s žáky (Kucharská, Mrázková a kol., 2014).

### **3.2 Diagnostická činnost**

Diagnostika je důležitá pro další působení na žáka. Může odhalit jeho silné i slabé stránky a na základě toho určit správný směr pomoci. Autoři Kucharská, Mrázková a kol. (2014) píší, že je třeba žáka co nejlépe poznat, abychom mohli dostatečně uspokojit jeho potřeby.

Příloha č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, řadí mezi diagnostické činnosti stanovení hlavních problémů žáka a vytvoření plánu pedagogické podpory, v němž je definován obsah, četnost i délka trvání určeného intervenčního působení. Dále mezi tyto aktivity zařazuje celkovou diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáka včetně shromažďování údajů a informací o něm a zjišťování dostupných anamnéz. Také diagnostiku pomocí dílčích testů čtení, psaní a počítání, rozvoje gramotnosti apod. K těmto úkonům školní speciální pedagog využívá vlastních či jiných diagnostických nástrojů; k těm je ale potřeba zcviku a zaškolení, díky čemuž rozšiřuje své diagnostické schopnosti a potenciál (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Kucharská, Mrázková a kol. (2014) také jmenují oblasti, na které se školní speciální pedagog při diagnostice zaměřuje. Jde o celkové posuzování řeči, kdy se soustředí na bohatost slovní zásoby, výslovnost hlásek, asimilaci i artikulační obratnost mluvidel, gramatiku i jazykový cit při vyjadřování. Dále se soustředí na vyšetření laterality a hrubých i jemných motorických schopností a grafomotoriku. Zajímá se také o senzomotorické dovednosti, zrakové, sluchové a prostorové vnímání, paměť i pozornost žáka a její koncentraci. Celkově posuzuje schopnosti a dovednosti žáka. Je vhodné, aby diagnostika probíhala kontinuálně, a pedagog tak měl možnost zaznamenat změny v průběhu reedukace a pružně reagovat a upravovat postupy práce a pokroky žáka.

Diagnostika ve školním prostředí probíhá na základě získaných informací a pozorování žáka v třídním kolektivu. To je snadno uskutečnitelné a má velkou obsáhlost. Dá se z něj zjistit interakce žáka, jeho pozornost, zpětná vazba pedagoga, úroveň výkonů žáka v porovnání se spolužáky, spolupráce s ostatními i postavení dítěte ve třídním kolektivu apod. (Kucharská, Mrázková a kol., 2014).

Školní speciální pedagog ovšem nemůže provádět speciálněpedagogickou diagnostiku, ze které vychází zpráva a doporučení ke vzdělávání jako jeho kolega ve školském poradenském zařízení. Je ale důležitým členem pedagogického sboru a školního poradenského pracoviště ve směru vzdělávání žáků, kteří potřebují jisté úpravy vzdělávacích podmínek (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

### **3.3 Reedukační a intervenční činnost**

Poradenské služby poskytované speciální pedagogem jsou ve škole mířeny především na žáky. Je důležité, aby byla žákům poskytována dostatečná podpora odpovídající jejich potřebám, která jim vyrovná podmínky ve vzdělání s ostatními spolužáky (Kovářová, Janků, Hampl, 2015). Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, přílohy č. 3 je do intervenčních činností školního speciálního pedagoga zařazena podpora při uskutečňování plánu pedagogické podpory a: *„dlouhodobá i krátkodobá individuální speciálněpedagogická péče za účelem naplňování podpůrných opatření pro žáky, speciálněpedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti; se žákem s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb“*. Stejná péče se vztahuje také na skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Autoři Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015; vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, příloha č. 3) dále uvádí jako intervenční aktivity podílení se školního speciálního pedagoga na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory spolu s dalšími učiteli. Dále vyhodnocování navržených podpůrných opatření a jejich případné úpravy nebo modifikace školního prostředí žáka s pořízením potřebných speciálních pomůcek a učebních materiálů. Řadí se sem i komunikace s rodiči žáka či pomoc s kariérovým poradenstvím, a mimo to i konzultace s odbornými pracovníky ze školských poradenských zařízení.

Reedukaci Zelinková (2015) definuje jako vytváření nových dovedností a postupů, nejedná se o nápravu ani doučování. Jde o podporování nedostatečně rozvinutých funkcí a dovedností žáka bez souvislosti s výukou ve třídě. To může probíhat individuální či

skupinovou formou a může jít o krátkodobou spolupráci. V té jde především o poskytnutí informací v rámci jednorázové konzultace s rodiči, žákem i vyučujícím, nebo dlouhodobé působení, což je typické pro nápravu specifických poruch učení žáků či programy ve třídách. Výukové problémy žáka by měly být správně identifikovány, na základě toho probíhá reedukace přizpůsobená jeho konkrétním potřebám. Ta by se měla odrážet od úrovně, kde se u žáka nejeví žádné problémy a postupně by se nároky měly zvyšovat (Kucharská, Mrázková a kol., 2014). Důležité je u dětí stimulovat dílčí funkce, napravit specifické poruchy učení a využívat k tomu prvky různých terapií, odborných kurzů i výcviků (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Mezi další aktivity školního speciálního pedagoga mohou spadat realizace různých intervenčních programů. Programy jsou zaměřeny na určitou skupinu žáků podle věku, děti předškolního věku i žáky školního věku, u nichž podporují a stimulují schopnosti a dovednosti, působí preventivně proti vzniku speciálních vzdělávacích potřeb a rozvíjí úspěšné vzdělávání žáků. Speciální pedagog ve škole také spolupracuje se školním psychologem v případě problémového začlenění žáka v rámci kolektivu, poruch pozornosti s hyperaktivitou nebo poruch chování, kde se snaží o efektivní komunikaci, povzbuzení sebevědomí apod. V rámci této spolupráce může déle probíhat práce s třídními kolektivy, obsahující preventivní i intervenční skupiny, s účelem primární prevence vzniku nežádoucího chování či práce s kolektivem na základě sociometrického šetření. Školní speciální pedagog také může pořádat schůzky pro mimořádně nadané žáky. Intervence zaměřená na žáka je zajišťována i nepřímo spoluprací školního speciálního pedagoga s učiteli a rodiči (Kucharská, Mrázková a kol., 2014). Pomáhá také intaktním žákům tím, že je informuje o konkrétních postiženích, doporučuje, jak se k takovým spolužákům chovat a směřuje je k toleranci a vzájemné podpoře (Kovářová, Janků, Hampl, 2015).

### **3.4 Metodická a koordinační činnost**

Učitelé by při vzdělávání žáků, a to nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s rizikem jejich vzniku, měli vnímat jejich odlišnosti jako jinou obměnu normy a být připraveni poskytnout těmto žákům individuální podporu. Proto je na škole školní speciální pedagog, který jim metodicky pomáhá a spolu s nimi identifikuje silné a slabé stránky žáků i jejich vyučování (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Podle Zilchera a kol. (2015) je důležité, aby školní speciální pedagog spolupracoval jak s ostatními pedagogy, tak s asistenty pedagoga. Poskytnul jim své zkušenosti a znalosti ohledně péče o žáky se

speciálními vzdělávacími potřebami a pomohl jim pochopit jejich specifika, a na základě toho také potřeby. Jejich hlavním společným cílem je nastavit takovou výuku a vzdělávání žáka, která bude přiměřena jeho potřebám. Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, příloha č. 3, mezi metodické a koordinační činnosti zařazuje úpravy podmínek vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde především o metodickou podporu nejen třídním učitelům, ale i ostatním pedagogickým pracovníkům a asistentům pedagoga ve smyslu úprav metod a forem práce s těmito žáky, zaškolení při používání speciálních pomůcek a učebních materiálů. Školní speciální pedagog má na starosti semináře z oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a spolupracuje s dalšími pracovníky, zajišťujícími poradenské služby ve škole. Je v kontaktu s pracovníky ze školských poradenských zařízení a dalšími odborníky, vždy podle potřeby zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Spolupodílí se také na vytváření školních vzdělávacích programů, kde navrhuje vhodná opatření pro inkluzi a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, individuálních vzdělávacích plánů (IVP) a plánů pedagogické podpory. Školní speciální pedagog může ve škole výrazně podpořit kvalitu vzdělávání, a budovat tak systém otevřené, přístupné a partnerské školy a značně zlepšit její materiální podmínky, jelikož se orientuje v novinkách ve vzdělávání (Kucharská, Mrázková a kol., 2014).

Co se týče spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, ta slouží speciálnímu pedagogovi ve škole jako odborná opora a jakási metodická poradna při nalezení výukových obtíží žáka. Tato spolupráce je užitečná pro obě zúčastněné strany. Pro odborníky ze školských poradenských zařízení jsou tak usnadněny depistážní činnosti ve školách (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Pravidelné konzultace s rodiči žáků jsou nedílnou součástí práce tohoto školního odborníka. Pozitivní vztah mezi rodiči a školou může podpořit souhru představ všech zúčastněných a nalezení vhodných strategií při řešení problémů a vzdělávání žáka. V rámci těchto setkání s rodiči školní speciální pedagog provádí konzultace o dítěti, osvětluje a pořádá i besedy. Významně se také podílí při kariérovém poradenství a doporučuje vzdělávací možnosti a budoucí uplatnění žáka (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

### **3.5 Administrativní činnost**

Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, mají školská poradenská zařízení i školní poradenská pracoviště vymezeny podmínky pro vedení dokumentace.

Škola vede podobně jako školská poradenská zařízení podle stejné vyhlášky č. 72/2005 Sb., v platném znění, § 4 odst. 2 dokumenty o poskytování poradenských služeb pracovníky školního poradenského pracoviště Záznamy o žádostech, o poskytnutí poradenské služby, o vyšetření i o jeho výsledcích a doporučení. Dále o poskytnutí informací o poradenských službách a také o spolupráci a komunikaci s dalšími zařízeními či orgány veřejné moci. Škola dále vede dokumenty týkající se poskytování podpurných opatření v prvním stupni podpory.

Dokumentační činnost školního speciálního pedagoga není přesně definována, většinou ale obsahuje přehled o práci se žákem a další potřebné informace jako jsou anamnézy a zprávy od učitelů, lékařů nebo z dalších institucí. Činnosti školního speciálního pedagoga tedy nekončí pouze jejich provedením, ale měl by vše také evidovat a pořizovat záznamy ze setkávání. Nutné jsou poznámky z pozorování i práce s žákem, zakládání portfolia žáků a kontrola a evidování splněných úkolů. Do spisu, složky, evidenčního listu či portfolia žáka se zakládají zápisy o jeho individuální práci a rozhovorech s ním, také jednání s rodiči, učiteli i dalšími institucemi (školskými poradenskými zařízeními, lékaři apod.), které se podílejí na intervenci žáka. Zakládají se zde i záznamy z hospitací ve třídě nebo skupinových aktivit. Vždy před začátkem práce s žákem je také potřeba mít rodiči či zákonnými zástupci žáka podepsán informovaný souhlas s poskytováním poradenských služeb, který je rovněž součástí portfolia.

Tato portfolia jsou nástrojem dlouhodobého shromažďování žákových prací a výsledků. Na jejich základě můžeme posuzovat žákovy dovednosti a znalosti a nalézt oslabenou oblast jeho rozvoje. Podle té se vytvoří potřebná opatření ve vzdělávání a společně s pedagogem se vytváří plán pedagogické podpory. Všechny tyto administrativní aktivity jsou nedílnou součástí práce školního speciálního pedagoga. Je ale třeba dát pozor, aby nepřevyšovaly nad přímou prací s žáky, rodiči či pedagogy. Dokumenty mají tomuto odborníkovi pomáhat při působení na žáky, nejsou cílem jeho práce. Důležité je dodržet efektivitu činností školního speciálního pedagoga a dát pozor na zahlcení přílišnou administrativou, která je ovšem nezbytnou součástí této profese (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

## **VÝZKUMNÁ ČÁST**

## 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato část práce přibližuje profesi školního speciálního pedagoga na běžné základní škole v souvislosti s třemi konkrétními případy, u speciálních pedagogů, se kterými se výzkumník měl možnost blíže seznámit v rámci svých praxí. Pozice školního speciálního pedagoga na základní škole nepatří mezi běžně obsazované, i když je její zřizování v poslední době stále častější. Proto bylo motivací výzkumníka objasnit důležitost speciálněpedagogického působení školního speciálního pedagoga na běžné základní škole.

### 4.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Pro empirickou část diplomové práce byl definován hlavní cíl. Hlavním cílem provedeného výzkumného šetření bylo zjistit a následně popsat, jak účastníci výzkumu subjektivně vnímají a rozumí náplni práce školního speciálního pedagoga na běžné základní škole včetně jeho přínosu pro školu a možných komplikací, které se mohou objevit. Záměrem bylo odhalit předpoklady důležité pro tuto profesi, prozkoumat a popsat činnosti, které při vykonávání praxe uvedení školní speciální pedagogové na základní škole vykonávají, a soustředit se na vztahovou stránku mezi složkami, jež se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu žáků. Pro naplnění tohoto cíle byly položeny následující výzkumné otázky:

#### **Výzkumný problém:**

- *V čem spočívá důležitost pozice školního speciálního pedagoga na běžné základní škole?*

#### **Výzkumné otázky:**

- *Jaké schopnosti a dovednosti považují účastníci výzkumu za vhodné pro vykonávání této profese?*
- *Promítá se zákonem předepsaná náplň práce školního speciálního pedagoga v praxi?*
- *V čem je podle účastníků výzkumu přínosná pozice školního speciálního pedagoga na běžné základní škole?*
- *S jakými problémy se oslovení školní speciální pedagogové setkávají při vykonávání této profese?*
- *Jak účastníci výzkumu hodnotí vztah s ostatními pedagogickými pracovníky ve škole?*

## 4.2 Výzkumné metody a techniky

Pro naplnění cíle empirické části diplomové práce byl zvolen kvalitativní přístup výzkumu. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému.“ (Hendl, 2016, str. 46). Podle Chrásky (2007) výzkum, který je kvalitativně orientován, zdůrazňuje subjektivní aspekty chování lidí, a může tak existovat více realit. Hendl (2016) také uvádí, že jde o vytváření komplexního obrazu a analýzu různých textů, ale také o názory účastníků výzkumu a zkoumání v přirozených podmínkách, jež je uskutečňováno výzkumníkem. Výhodou kvalitativního výzkumu také je, že zjišťuje hloubkový popis daného případu a pružně reaguje na vzniklé situace a podmínky. Tento typ výzkumu má ale také určité vlastnosti, které mohou být považovány za jeho nevýhody; např. fakt, že mohou nastat potíže při zobecňování výsledků nebo jeho snadná ovlivnitelnost výzkumníkem.

Pro tuto diplomovou práci byl výzkumníkem zvolen design výzkumu, založeného na případových studiích zaměřených na menší počet zkoumaných případů. Konkrétně se jedná o tři případové studie školních speciálních pedagogů, u nichž plnil vysokoškolskou praxi. Podle Hendla (2016) jde v případové studii o detailní studium jednoho nebo několika málo dalších případů, u nichž sbíráme velké množství dat. Pro správné zodpovězení výzkumných otázek byla data sbírána pomocí následujících způsobů. Výzkumník se soustředil na šetření pomocí polostrukturovaných rozhovorů pro zjištění potřebných informací. Dále použil metodu pozorování školních speciálních pedagogů při výuce pro komplexnější pochopení a popsání výzkumného problému.

Jak uvádí Švaříček, Šed'ová a kol. (2007), abychom měli možnost ověřit lidské jednání z více hledisek, je dobré využít triangulaci. Také Hendl (2016) popisuje, že je dobré užít triangulaci pro ujištění se ve správnosti zvoleného výzkumného šetření. K tomu dochází pomocí určení více výzkumných metod nebo většího počtu výzkumníků podílejících se na výzkumném šetření. V tomto výzkumném šetření je užita triangulace metod, tedy rozhovoru a pozorování. Dále triangulace zdrojů dat, kdy byly uskutečněny rozhovory se třemi školními speciálními pedagogy různých základních škol na stejné téma. Jde o explicitní triangulaci, v níž jde o záměrné doplňování metod pozorování a rozhovoru s aktéry tohoto výzkumného šetření ve zvlášť určeném termínu (Hendl, 2016).

## **Rozhovor**

„Hlavní skupinu metod sběru dat v empirickém výzkumu tvoří naslouchání vyprávění, kladení otázek lidem a získávání jejich odpovědí.“ (Hendl, 2016, s. 168) Data byla v rámci tohoto výzkumu shromažďována pomocí hloubkových kvalitativních rozhovorů, přesněji polostrukturovaných rozhovorů, jež se výzkumníkovi jeví jako vhodné pro naplnění cílů práce. Ferjenčík (2010) zdůrazňuje úvodní a závěrečnou fázi rozhovoru za klíčovou. Jako významné aspekty rozhovoru řadí navození optimální atmosféry, srozumitelnost otázek a sumarizaci výpovědí jako předcházení jejich nepochopení či zkreslení. Pro tyto rozhovory měl výzkumník připravený seznam základních otázek, na něž byly zjišťovány názory a postoje účastníků výzkumu, popř. byly dále rozváděny a doplňovány. Miovský (2006) rovněž uvádí, že polostrukturovaný rozhovor vyžaduje větší přípravu a je třeba mít nachystanou osnovu. Pak nám poskytne hlubší informace a o daném problému se dozvíme více. Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon a následovala jejich transkripce.

## **Pozorování**

Autoři Švaříček, Šedřová a kol. (2007) považují pozorování za jednu z nejnáročnějších metod sběru dat. Pozorování bylo zvoleno za účelem zjištění, jaké konkrétní činnosti školní speciální pedagog při práci vykonává. Sledováno bylo, jak pracuje s žáky, jak často komunikuje s ostatními pedagogy nebo pracuje na dokumentech vztažených k žákům. Pro sběr dat bylo vybráno přímé zúčastněné a nestrukturované pozorování pro sesbírání co největšího počtu informací a vjemů, jež jsou více podrobné.

## **4.3 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek v empirické části je tvořen třemi školními speciálními pedagogy a byl zvolen pomocí záměrného výběru. Miovský (2006) takový výběr vzorku považuje za nejrozšířenější, přičemž jsou hledáni takoví jedinci, kteří splňují daná kritéria. Kritéria pro výběr vzorku byla v tomto případě následná:

- školní speciální pedagog na běžné základní škole
- delší spolupráce se školním speciálním pedagogem pro ujasnění problematiky

Jedná se o konkrétní školní speciální pedagogy, s nimiž byl výzkumník v přímém kontaktu nejméně po dobu dvou týdnů. Každý z nich působí na běžné základní škole na pozici školního speciálního pedagoga a disponuje různými zkušenostmi i délkou praxe. Se všemi

účastníky výzkumu se tedy výzkumník zná osobně a díky delší spolupráci při praxích byl jejich přístup k němu otevřenější a výmluvnější.

#### **4.4 Metody analýzy získaných dat**

Aby byl výzkum správně vyhodnocen, bylo použito hned několik hodnotících metod. Vybrána byla metoda zakotvené teorie, otevřeného kódování. Švaříček, Šedřová a kol. (2007) kódování popisují jako úkony, jež rozebírají a vytváří potřebné kategorie, které následně seskupují získané informace novým způsobem. Otevřené kódování rozebírá text na jednotky, kterým jsou přidělena nová označení - a s nimi se pak dále pracuje. Výsledky šetření jsou otevřeně kódovány a seskupeny tak, aby byly podle daných kódů správně vytvářeny nové kategorie. Pro rozlišení a srovnávání rozdílů u jednotlivých účastníků šetření byla pro získaná data použita také metoda obsahové analýzy, kdy byly vzniklé případové studie porovnány v rámci shodné či kontrastní komparace k získání abstraktních závěrů (Hendl, 2016).

## 5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Pro představení dat získaných na základě výzkumného šetření byl výzkumníkem zvolen design případových studií v něm zúčastněných osob. V každé případové studii byly vytyčeny hlavní kategorie, jimiž je účastník výzkumu - školní speciální pedagog a jeho působení na běžné základní škole charakterizováno. Vytvořené případové studie jsou navíc podle potřeby a vhodnosti doplněny o přímé citace z rozhovorů s účastníky výzkumu. Všechny rozhovory jsou zveřejněny v přílohách této práce.

### 5.1 Případová studie č. 1

#### Charakteristika účastníka výzkumu

Tento účastník výzkumu chtěl od raného dětství pracovat s dětmi jako učitel. Na konkrétní myšlenku vystudovat obor speciální pedagogika a pomáhat dětem, žákům a studentům s různými postiženími a speciálními vzdělávacími potřebami přivedlo účastníka výzkumu setkání s pracovníkem pražského Jedličkova ústavu v posledním ročníku gymnázia. To jej silně ovlivnilo při volbě dalšího kariérního postupování.

Náš první školní speciální pedagog vystudoval Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, obor učitelství pro děti vyžadující zvláštní péči, ve specializaci somatopedie. Po získání vysokoškolského titulu účastník výzkumu působil jako učitel ve zvláštní škole, v dyslektických třídách. Následně pracoval jako terapeut kineziologie a snoezelenu, jejichž prvky podle potřeby stále využívá i nyní v hodinách speciálněpedagogické péče. Nyní už pracuje sedmým rokem jako školní speciální pedagog na běžné základní škole. Tuto profesi považuje účastník za velmi náročnou, zmiňuje potřebu „pevných nervů“ a neustálého profesního obohacování ve smyslu absolvování kurzů a odborných doplňujících seminářů. Z poslední doby zmiňuje například kurz Feuersteinova instrumentálního obohacování a metodu sluchového vnímání podle Elkonina.

Sám pedagog působí vyrovnaným a klidným dojmem. Ve vyučování je pozorný a vlídný, žáci jej berou jako autoritu, zároveň se s ním rády dělí o zkušenosti, vypráví mu úspěchy a zážitky z domova i ze školy. Škola, v níž tento školní speciální pedagog působí, je velká, a má tak možnost setkat se s různými diagnózami. S žádným z žáků však nebyl, po dobu trvání praxe výzkumníka, jediný problém a všichni bez potíží spolupracovali jak při individuální, tak při skupinové práci. To připisují vlídnému přístupu pedagoga. Umí vhodně

zvolit motivaci a svým pozitivním laděním a ochotou také pomoci. Snaží se dobře vycházet jak s žáky, tak s ostatními pedagogy ve škole i rodiči.

### **Vhodné schopnosti a dovednosti pro výkon profese**

Mezi hlavní schopnosti a dovednosti speciálního pedagoga působícího ve škole tento účastník výzkumu řadí především cílevědomost, laskavost a vlídnost. Zmiňuje také správnou míru autority, která by ale neměla ústít v příliš autoritativní a kritické vystupování, kterého by pedagog využíval vzhledem k působení na žáky. Mezi dovednosti školního speciálního pedagoga dále začleňuje i organizační vlohy a schopnost věci efektivně rozplánovat.

### **Náplň a formy práce**

Školní speciální pedagog uvádí, že si každý den připravuje soupis povinností písemně na list papíru, aby měl přehled o tom, co už má splněno a co mu ještě zbývá vykonat.

Ráno po příchodu si chystá pomůcky, které bude potřebovat při individuální či skupinové práci s žáky. Většinou jde o práci skupinovou, protože daná škola má přes šest set čtyřicet žáků a poskytnout všem potřebným žákům individuální péči není možné. Školní speciální pedagog sestavuje skupinky žáků ze stejné třídy nebo alespoň ročníku, kteří mají podobné potřeby péče, aby byla jeho práce usnadněna přinejmenším podobným speciálněpedagogickým zaměřením. Nejčastěji jde o žáky se specifickými poruchami učení a lehkým mentálním postižením. Před zahájením samotného speciálněpedagogického působení na cílené oblasti tento účastník zařazuje ověřené kineziologické cviky a pohybové rozcvičky na odreagování žáků a následnou efektivní činnost. Poté cíleně pracuje na rozvoji potřebných funkcí zrakových, sluchových, logických, čtení i psaní apod. Na závěr, pokud to vnímá jako vhodné, volí motivační hru pro povzbuzení žáků k příštímu setkání. Po vyučování vše zapisuje do třídních výkazů, včetně poznámek o tom, jak výuku žáci zvládli.

Volné hodiny a přestávky tento školní speciální pedagog využívá k sepisování potřebné administrativy. Tady zmiňuje potřebu hlídat platnosti doporučení žáků ze školských poradenských zařízení, kontaktuje učitele o potřebě vypracovat zprávy pro poradenská zařízení, následně je kontroluje a doplňuje poznámkami i podpisy. Tato činnost funguje také opačně, a to jako evidence příchozích doporučení pro vzdělávání žáků ze školských poradenských zařízení a kontaktování učitelů i rodičů s vysvětlením, o co se jedná. Na těchto schůzkách pak pracuje školní speciální pedagog společně s třídními učiteli i rodiči dotyčných žáků a snaží se jim ukázat efektivní možnosti práce s dítětem jak ve škole, tak i doma. Obdržená doporučení je třeba plnit, proto tento školní speciální pedagog jako další aktivitu

uvádí kontrolu dodržování obsahů doporučení pro vzdělávání a pomáhá pedagogům s tvorbou vhodného stimulačního individuálního vzdělávacího plánu. Na základě zmíněných doporučení také volí a objednává vhodné pomůcky do výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Metodicky vede asistenty pedagoga v základní škole, konzultuje s pedagogy problémové žáky, ve třídách provádí depistáže nebo se po doporučení učitelů soustředí na jednoduchá speciálněpedagogická vyšetření a individuální rozhovory neprospívajících žáků.

Další aktivitou tohoto účastníka je vedení a koordinace „Předškoláčka“, což je kroužek pro děti z mateřských škol, kam docházejí před zápisem do první třídy, zábavnou hravou formou se učí cíleně pracovat a připravují se na školní docházku. Dále školní speciální pedagog participuje na zápisech dětí do prvních tříd a následném rozdělování přijatých žáků do tříd.

Školní speciální pedagog zmiňuje, že: *„Škola je živý organismus, tady jsou změny na denním pořádku. Nic není tak, jak to ráno vypadá.“*

### **Přínos pozice školního speciálního pedagoga pro základní školu**

Jako přínos pozice školního speciálního pedagoga pro základní školu vidí účastník výzkumu jeho schopnost propojit všechny složky podílející se na výchovně-vzdělávacím působení na žáka, jeho rodiče, pedagogy a popř. vedení školy.

Označuje tuto profesi jako tvořivou, avšak velmi psychicky náročnou, protože neustále pracuje s žáky, kteří mají ve výuce nějaké obtíže. Varuje před pocitem marnosti, který se může objevit, když se nedaří potíže žáka zmírnit nebo odstranit. Uvádí ale, že jej motivuje vzájemný kladný vztah s žáky a jejich radost z pocitu, že se jim někdo věnuje a vyslechne je.

Jako další plus pro zřízení této profese ve škole vnímá metodické a koordinační možnosti tohoto odborníka. Školní speciální pedagog má určité vztahy s kolegy na pracovišti, kde zná všechny pedagogy i jejich asistenty, a má také zkušenosti z individuální práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, což je velkou výhodou při koordinaci a hledání vhodných řešení pro vzdělávání těchto žáků. *„Umí se vcítit do atmosféry a najít společně výhodné řešení. Může si sám dítě otestovat a navrhnout řešení jak učitel, tak rodičům.“*

### **Problémy při vykonávání profese**

Tento školní speciální pedagog se svěřil, že je pro něj dost zatěžující administrativa. Uvedl, že při tak velké škole je mnoho žáků, kteří mají doporučení ke vzdělávání. Hlídat

veškeré tyto dokumenty, sepisovat, zapisovat a vyhodnocovat vše potřebné je časově velmi náročné a zatěžující.

Ve výuce starších žáků postrádá motivaci k práci, pokud se u nich neukáže výsledek ani po delší spolupráci.

Problémoví jsou někdy také rodiče. Školní speciální pedagog uvádí nedostatečnou spolupráci rodičů se školou, která je při speciálněpedagogickém působení na žáka nutná. Dále říká, že je u těchto žáků potřeba: *„každý den trochu, ale pravidelně trénovat, a to se mnohdy neděje.“* Žáci pak chodí do hodin nepřipraveni.

### **Vztahy na pracovišti**

Co se týká vztahové stránky školního speciálního pedagoga s ostatními pedagogickými pracovníky v základní škole, probíhají podle něj na přátelské úrovni, se všemi vychází dobře. Zmiňuje, že u některých pedagogů musí volit opatrně správná slova, protože mají tendence brát si věci osobně. Uvádí také různorodost názorů pedagogických pracovníků na inkluzi. V tomto případě se snaží upřednostnit myšlenku, že všem jim jde především o konkrétního žáka. U některých pedagogů speciální pedagog cítí jistou odměřenost a nerovnocennost. *„Možná, že si někteří pedagogové myslí, že to mám lehčí než oni, protože mám málo dětí a o nic tak moc nejde, ale nedělají mi nějaké problémy.“* Ve výsledku se dokáže se všemi domluvit a požádat o uvolnění žáků do hodin speciálněpedagogické péče či intervence. *„Už je znám a tak vím, jak na ně.“*

## **5.2 Případová studie č. 2**

### **Charakteristika účastníka výzkumu**

Druhý školní speciální pedagog se chtěl už od dětství věnovat dětem a nějak jim pomáhat. Rozhodl se proto pro učitelský obor, kdy ale nechtěl učit velký počet žáků a hledal způsob výuky, kde bude pomoc žákům poskytována individuální formou. Právě proto se rozhodl pro speciální pedagogiku.

Vzdělání tohoto účastníka výzkumu je velmi obsáhlé. Vystudoval Vysokou školu v Hradci Králové, obor speciální pedagogika - vychovatelství se zaměřením na surdopedii a logopedii. Dále Univerzitu Karlovu v Praze, obor speciální pedagogika – učitelství specializované na oblast psychopedie, logopedie a ergoterapie. Po dokončení vysokoškolského vzdělání pracoval náš účastník výzkumu jako logoped na základní škole speciální pro žáky s autismem, dále jako logoped ve speciální třídě mateřské školy

logopedické a logoped v běžné základní škole i ve speciálně pedagogickém centru při soukromé střední škole. Před nástupem na pozici školního speciálního pedagoga na současné základní škole zde tento specialista pracoval jako asistent pedagoga. Vzhledem ke svému vzdělání konzultoval s pedagogickým sborem potřebné věci, ovšem jako řádný školní speciální pedagog na základní škole působí poslední tři roky. Jako přínos pro praxi účastník výzkumu absolvoval také různé kurzy, které vnímá jako potřebné, např. Elkonin – fonematické uvědomování, logopedickou prevenci či specializační studium v oboru logopedie pro absolventy magisterského studia.

Školní speciální pedagog je vlídný a klidný. Působí velmi přátelsky, čehož některé děti zneužívají a někdy se k němu nechovají jako k autoritě. Schválně nepracují, jsou zbrklí nebo se tzv. předvádějí. Vždy se ale nakonec společně domluví a hodina probíhá podle potřeby. Úvazek tohoto účastníka výzkumu je rozdělen mezi dvě základní školy patřící pod jedno vedení, proto má školní speciální pedagog možnost pracovat s různými žáky a je velmi vytížen. Navíc je také logopedem, vede tedy i logopedické intervence ve zdejší základní i mateřské škole. Děti k němu přistupují podobně jako k vychovateli nebo psychologovi. Chodí se za ním vypovídat, svěřují mu své úspěchy i zážitky a ví, že za ním mohou přijít s jakýmkoliv problémem nebo prosbou o pomoc.

### **Vhodné schopnosti a dovednosti pro výkon profese**

Co se týče dovedností a schopností, jimiž by měl školní speciální pedagog disponovat, zmiňuje tento účastník výzkumu především empatii. Měl by se podle něj umět vcítit do žáků, do jejich obtíží a možných překážek ve vzdělávání a pomoci jim je překonat. Proto na druhém místě zmiňuje vnímavost pedagoga a nadhled nad určitými situacemi či problémy. Dále by měl mít všeobecný přehled o oblastech zasahujících do výchovně-vzdělávacího procesu. Naopak by neměl být příliš upjatý a neochotný. Účastník výzkumu uvádí, že je důležité, aby školní speciální pedagog žáky motivoval, jelikož žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba pozitivně motivovat častěji než žáky intaktní. Jejich úspěchy totiž nejsou vidět okamžitě, ale až delším systematickým působením. Někteří žáci hodiny speciálněpedagogické péče nebo pedagogické intervence považují za hodiny „po škole“, kdy nemohou trávit čas s kamarády. Právě tehdy je důležitá správná motivace ze strany školního speciálního pedagoga. Proto by prý ani sám školní speciální pedagog neměl být netrpělivý, ale měl by pracovat systematicky, neboť „*výsledky se dříve nebo později objeví.*“

## **Náplň a formy práce**

Po příchodu školního speciálního pedagoga do školy zmiňuje přípravu na výuku, kdy si chystá veškeré materiály, se kterými chce v dané hodině a s daným žákem nebo skupinkou žáků pracovat. Materiály chystá podle třídní knihy, do níž je vždy po hodině zapsáno, co splnili a kde budou dále navazovat. Skupinky sestavuje tento účastník výzkumu nejvýše po dvou žácích ve vyučovací hodině; stává se totiž, že náplň speciálněpedagogické péče mnohdy není podobná. I v těchto malých skupinkách, když je práce jiná, je často obtížně korigovatelná a nevyrovná se individuálně přizpůsobené péči. Před začátkem cílené výuky školní speciální pedagog navodí příjemnou atmosféru, při které se děti vypovídají, aby nebyly nesoustředěné; poté už se zaměřují na práci. Společně vyhodnotí domácí úkoly a začnou pracovat na dalších. Tento školní speciální pedagog realizuje různé obměny klasické výuky, vymýšlí pro děti zábavnější formu vyučovacích hodin. Někdy píší na psacím stroji, modelují z plastelíny, píší do písku či krupice, hrají společenské didaktické hry zaměřené na procvičování nebo rozvoj potřebných funkcí a oblastí, zpívají, pohybují se nebo staví ze stavebnic. Tyto formy práce jsou pro žáky zábavné a prožité činnosti si lépe pamatují. Často si ani neuvědomují, že je daný zážitek vyučováním, a na hodiny se těší. S většinou žáků rozvíjí školní speciální pedagog čtení, využívají nejrůznější materiály, pomůcky i počítačové programy. Dále se soustředí na zrakovou i sluchovou oblast, jemnou i hrubou motoriku a také logopedickou intervenci.

Ve volných chvílích a podle domluvy a potřeby poskytuje školní speciální pedagog metodickou podporu a poradenství pedagogům i asistentům pedagogů ve škole, řeší absence žáků ve výuce speciálněpedagogické péče a také úpravy rozvrhů žáků. Věnuje se úpravám hodnocení žáků a vyplňuje a kontroluje formuláře, které se posílají do školských poradenských zařízení. Kontroluje platnosti doporučení ke vzdělávání jednotlivých žáků a vyhledává a objednává potřebné didaktické pomůcky a učebnice pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Všechna podpůrná opatření zapisuje do výkazu R44.

Podle potřeby nebo žádosti pedagogů provádí náslechy a diagnostickou činnost ve třídách. Zaznamenává postřehy z výuky a na základě toho spolu s učiteli sepisuje zmiňované formuláře pro školská poradenská zařízení. Také pomáhá pedagogům s tvorbou individuálních vzdělávacích plánů.

## **Přínos pozice školního speciálního pedagoga pro základní školu**

Co se týče přínosu pozice školního speciálního pedagoga pro školu, ten vidí účastník výzkumu hlavně poradenství, jež může poskytovat jak pedagogickým pracovníkům, tak

i rodičům žáků. Doporučení ke vzdělávání a v něm vypsaná podpůrná opatření totiž nemusí být všem známá či jasná. Za další uvádí náš účastník výzkumu poradenství a pomoc jednotlivým žákům, kterým se věnuje. Zároveň zmiňuje náročnost práce, jež je podle něj právně neukotvena nejen v oblasti pracovní náplně a počtu klientů, ale i v množství dokumentace. Označuje ji však za zajímavou především v širokém spektru a proměnlivosti klientů, kterým nabízí pomoc a speciálněpedagogické působení.

### **Problémy při vykonávání profese**

Z oblasti problémů při vykonávání této profese uvádí školní speciální pedagog množství úkolů, které musí plnit. Časově náročná je pro něj administrativa, kdy uvádí časté zapisování do třídních knih, výkazů R44 i školní matriky. Dále vybírání pomůcek do vyučování, vytváření a kontrola individuálních vzdělávacích plánů i vyplňování všech potřebných formulářů před vyšetřením žáka ve školských poradenských zařízeních je rovněž velmi časově náročná.

V interakci s žáky zmiňuje občasné problémy s autoritou. „*U některých žáků cítím nedostatek autority, jsou nepozorní a nechťejí spolupracovat.*“ Dalším problémem je nedostatečná domácí příprava žáků do hodin. Také uvádí nutnost doprovázet mladší žáky na hodiny speciálněpedagogické péče a po hodině zase zpět do třídy. To nevnímá jako problém, ale ubírá to čas z vyučovací hodiny.

Někdy považuje za problémové a nezodpovědné i chování některých rodičů. Svěřuje se, že i na předem domluvenou schůzku se dotyční rodiče záměrně nedostaví a on s nimi tyto věci musí konzultovat po telefonu. To je pro něj časově náročné, protože se nemůže věnovat plánované práci, a zároveň telefonickou formou nemůže určité záležitosti rodičům pořádně vysvětlit nebo ukázat.

Uvádí také nedostatečnou informovanost rodičů i pedagogů mateřských škol: „*...na základě toho dochází k pozdnímu vyšetření žáků.*“

### **Vztahy na pracovišti**

Na otázku vztahové situace mezi školním speciálním pedagogem a dalšími pedagogickými pracovníky ve škole účastník výzkumu uvedl různost těchto vztahů v závislosti na postoji jednotlivých učitelů k problémovým žákům. Uvádí, že postoj ostatních pedagogických pracovníků k jeho pozici na škole formuje ochota řešit problémy daných žáků, kdy musí změnit svůj přístup k nim a dále záleží na schopnosti sebekritiky a strýzlivosti v pedagogickém působení na tyto žáky. Starší pedagogové si podle něj nenechají tolik poradit

a: „*rádi mě úkolují sepsáním individuálního vzdělávacího plánu.*“ Dále se zmínil o problémech při domluvě s některými učiteli ohledně uvolnění žáků do hodin speciálněpedagogické péče. Většina učitelů je ochotna žáky uvolnit pouze z hodin čtení či z jednotlivých výchov, někteří údajně vůbec.

Porozumění pozici školního speciálního pedagoga je prý dáno jeho pracovní náplní, jež závisí na řediteli dané školy. Účastník sám říká, že: „*pokud bude zahlcen papírováním, nepomůže dostatečně ani žákům ani učitelům.*“ To je podle něj problém i v případě, kdy na škole není psycholog nebo není správná funkce metodika prevence a výchovného poradce a školní speciální pedagog je úkolován navíc i jejich pracovní náplní.

### 5.3 Případová studie č. 3

#### Charakteristika účastníka výzkumu

Další školní speciální pedagog si vybral povolání pedagogického pracovníka už v dětském věku. Stejně jako další účastníci výzkumu chtěl pracovat s dětmi. V rozhovoru se zmiňuje o své empatické povaze a o schopnosti pochopit potřeby dětí s různými problémy. Uvádí, že rád pozoruje úspěchy dětí a pokroky, kterých dosahují a z nichž se společně radují. Říká, že je důležité vytvořit si s žáky kladný vztah, který bude založen na vzájemné důvěře, toleranci a porozumění. Uznává, že ne každý je na tuto profesi vhodný.

Rovněž tento školní speciální pedagog vystudoval obor Speciální pedagogika, specializace na etopedii a psychopedii. Vysokoškolský diplom získal na Ostravské univerzitě, kde absolvoval mnoho praxí v oboru s odlišnými věkovými skupinami, s rozmanitými postiženími a klienty. V budoucnu si chce magisterské vzdělání rozšířit a doplnit také o různé kurzy a semináře. Na pozici školního speciálního pedagoga na základní škole nastoupil po roční práci mimo pedagogické zaměření. Nyní pracuje v oboru na této pozici druhým rokem.

Školní speciální pedagog působí přátelsky a vstřícně. Pozice školního speciálního pedagoga na dané škole je zřízena teprve druhým rokem a také tento pedagog je velmi mladý. Vyzařuje velké nadšení a motivaci, je otevřen novým poznatkům a přístupům ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Snaží se žáky pozitivně motivovat, zajímá se o dění kolem nich nejen ve školním prostředí: „*děti ví, že se na mě kdykoliv mohou spolehnout, mohou za mnou kdykoliv přijít, když mají nějaký problém ať už osobní, nebo školní.*“ To potvrzuje i chování žáků ve škole, kdy za školním speciálním pedagogem běží na chodbách a sdělují mu, že se těší na hodinu doučování nebo nápravu. „*Ale rozhodně to tak není u všech dětí, např. děti, které mají poruchu chování, hledají spíše způsob, jak se těmto*

*společným hodinám vyhnout.* “ Jelikož jde v tomto případě o poměrně malou základní školu, nelze úvazek školního speciálního pedagoga naplnit pouze výukou předmětů speciálněpedagogické péče a pedagogické intervence. Úvazek je dále doplněn o pozici druhého pedagoga v jedné třídě. Tento účastník výzkumu je však přizpůsobivý a otevřený veškerému pokroku a přístupu ve vzdělávání, a ani toto pro něj není problém.

### **Vhodné schopnosti a dovednosti pro výkon profese**

Mezi vhodné vlastnosti a schopnosti školního speciálního pedagoga v základní škole řadí kladný vztah k dětem. Objevují se žáci, kteří mohou narušit celou skupinu, ať už se jedná o děti s postižením či děti intaktní. Proto by školní speciální pedagog měl mít všeobecný přehled. Měl by být empatický, citlivý, klidný a přátelský. Měl by žákům umět naslouchat a porozumět tak tomu, co je trápí a co potřebují, v tom se odráží i jeho schopnost být flexibilní. Jako nejdůležitější však označuje vzájemnou důvěru mezi školním speciálním pedagogem a žákem. Je také důležité umět vyzdvihnout silné stránky osobnosti žáka a pracovat na jejich posílení. Z vlastností, jež by pedagog naopak mít neměl, jmenuje povýšenost a ponižování dětí nebo jejich potřeb, aroganci, unáhlenost a nervozitu.

### **Náplň a formy práce**

Školní den třetího účastníka výzkumu mívá sedm vyučovacích hodin a je rozdělen na tři části. Tento školní specialista vyučuje hodiny speciálněpedagogické péče a pedagogické intervence a mimo tyto činnosti zastává ještě funkci druhého pedagoga v jedné třídě základní školy.

Každý den si předem chystá materiály na následující den, aby se ráno nemusel zdržovat hledáním vhodných cvičení a pomůcek. V hodinách speciálněpedagogické péče se věnuje nejvíce dvěma žákům současně a jeho pedagogickou intervencí navštěvují nanejvýš čtyři žáci v jedné vyučovací hodině. Než začne s cílenou prací, navodí pro žáky příjemnou atmosféru, vyslechne je a poté začnou společně soustavně pracovat. Stejně jako ostatní účastníci výzkumu také tento pedagog u žáků procvičuje čtení, zrakové, sluchové i motorické oblasti, matematické schopnosti, paměť apod. Chystá cvičení v počítačových programech i v didaktických a jiných hrách, aby byla aktivita pro děti zábavná a různorodá. Do hodin pedagogické intervence chystá materiály podle předchozí domluvy s vyučujícími a podle aktuální potřeby žáků.

Jako druhý učitel působí ve třídě, v níž jsou žáci s autismem a vývojovou dysfázií a žáci sociálně nevyzrálí. Zde pomáhá učitelům s vysvětlováním a vedením těchto žáků. U žáků

samotných pomáhá s pochopením učiva a instrukcí během vyučování a dále s doplňováním zápisů a zapisováním a popřípadě plněním úkolů.

Pokud má školní speciální pedagog volnou hodinu, využívá ji k přípravě dalších materiálů nebo dokončení aktivit, které přes den nestačil realizovat. Komunikuje s pedagogy a společně konzultují potřebné záležitosti. Dále hlídá doporučení ke vzdělávání, doplňuje zprávy a formuláře pro školská poradenská zařízení a vypracovává a vyhodnocuje individuální vzdělávací plány žáků. I tento pedagog navštěvuje třídy v rámci depistážních aktivit a pomáhá pedagogům s diagnostikou a metodickým vedením při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **Přínos pozice školního speciálního pedagoga pro základní školu**

Pozice školního speciálního pedagoga je podle třetího účastníka výzkumu výhodná zejména jako pomoc pedagogickým pracovníkům ve škole. Hovoří o schopnosti tohoto pedagoga sdělovat a vysvětlovat informace, vyjádřené v doporučeních ke vzdělávání žáků a uchopení podpůrných opatření. Pomáhá učitelům pracovat s takovými žáky. Provádí také osvětovou činnost. Další výhodou této pozice je podle něj cílené působení školního speciálního pedagoga na problémové oblasti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci doporučených hodin speciálněpedagogické péče nebo pedagogické intervence. To pedagogům značně usnadňuje práci, neboť na rozvoji oslabených oblastí u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nemusí pracovat sami. To považuje za další výhodu svého působení - podporování celkového rozvoje osobnosti žáků.

### **Problémy při vykonávání profese**

Mezi problémy účastník výzkumu jmenuje docházku starších žáků do hodin pedagogické intervence. Tyto hodiny bývají řazeny jako poslední vyučovací hodiny dne nebo jsou v odpoledním vyučování a žáci se často vymlouvají a lžou, že zapoměli. Někteří žáci prý tuto péči vnímají jako ponížení, přítěž a stydí se za to, že mají navíc předměty, které jejich spolužáci nemají. Školní speciální pedagog uvádí následnou nadbytečnou nutnost řešení docházky s třídními učiteli, vedením školy i rodiči žáků.

*„Také vnímám, že je tato práce poměrně nedoceněná. Někteří kolegové učitelé vnímají profesi speciálního pedagoga jako fakt, že tento člověk nemá tolik práce jako učitel. Ale není to pravda.“* Podle ŠSP je to práce psychicky náročná, ale jako přítěž tyto situace nevnímá. *„Já ji vykonávám opravdu rád/a a svědomitě.“*

### **Vztahy na pracovišti**

Vztahy s ostatními pracovníky ve škole považuje školní specialista za velmi dobré. V komunikaci s učiteli nebo s uvolňováním žáků do hodin speciálněpedagogické péče nemá žádné problémy. Zmiňuje pouze pochybnosti některých pedagogů o prestiži této pozice, celkově ovšem uvádí, že si všichni navzájem pomáhají a podporují se. „*V práci máme úžasný kolektiv.*“

## 6 INTERPRETACE DAT

Na základě vzniklých případových studií jsou nyní jejich kategorie porovnány mezi sebou, pro získání obecných závěrů. Informace z těchto případových studií vedou k zodpovězení položených výzkumných otázek definovaných na základě výzkumného problému. Hlavním záměrem uvedeného výzkumného šetření bylo zjistit, v čem spočívá důležitost působení školního speciálního pedagoga na běžné základní škole. Ten vychází z cíle předložené práce, jímž bylo zjistit vnímání náplně práce, přínosu této profese pro běžnou základní školu, komplikací při vykonávání profese, odhalení předpokladů těchto odborníků i popsání kolegiálních vztahů mezi pedagogy základní školy a samotnými školními speciálními pedagogy zařazenými do výzkumného šetření.

### 6.1 Výzkumná otázka č. 1

*Jaké schopnosti a dovednosti považují účastníci výzkumu za vhodné pro vykonávání této profese?*

Odpověď na tuto výzkumnou otázku byla získána na základě obsahové analýzy a následného srovnání výpovědí účastníků výzkumu z vytvořených kategorií „charakteristika účastníka výzkumu“ a „vhodné schopnosti a dovednosti pro výkon profese“. Jsou využity informace z odpovědí samotných účastníků výzkumu zpracovaných v případových studiích i vlastního pozorování výzkumníka.

Jako jednoznačná schopnost školního speciálního pedagoga vyplývající ze všech získaných podkladů se jeví určitá míra inteligence tohoto pracovníka. Ta je u těchto specialistů podmíněna vysokoškolským vzděláním speciálněpedagogického směru zjišťujícím potřebnou úroveň inteligence a předpokladů k vykonávání této profese. Co se týče účastníků výzkumu, všichni mají vystudován obor speciální pedagogika a během své kariéry, kromě jednoho z nich, vystřídal více než jednu pozici v rámci speciálněpedagogické profese, která byla zaměřena podle jimi zvolených specializací nebo profesních a zájmových priorit v oboru. Pouze získáním vysokoškolského titulu však vzdělávání speciálních pedagogů nekončí. Současně s vykonáváním profese uvádí i nutnost otevřenosti speciálního pedagoga novým znalostem a informacím, které je třeba doplňovat průběžně během provádění této profese. Školní speciální pedagog na základní škole se totiž během svého působení zde, vlivem inkluzivního vzdělávání, může setkat s různými diagnózami, s nimiž se během studia potkat nemusel. Proto je třeba být otevřen a připraven na účast v různých kurzech či seminářích,

kteřé jim ředitelé škol doporučí nebo si je vyberou sami školní speciální pedagogové pro rozšíření zkušeností a dovedností. Je dobré sledovat a mít přehled také v nové legislativě, vědecké činnosti i aktuální literatuře v oboru. Odborník, školní speciální pedagog, by tedy měl být pružný a schopný orientovat se v aktuálním dění.

Z výpovědí účastníků výzkumu je možno dále vyjmenovat hned několik schopností a dovedností, jimiž by podle nich měl správný školní speciální pedagog vynikat, a které jsou pro výkon této profese potřebné. Každý účastník jmenuje ty přednosti, které vnímá jako žádoucí při práci s dětmi, žáky a studenty ať už intaktními nebo se zdravotním postižením.

Základním předpokladem pro výběr této profese a její úspěšné vykonávání je jednoznačně motivovanost těchto pracovníků. Každý z těchto školních specialistů si vybral profesi školního speciálního pedagoga dobrovolně z vlastní motivace pomoci dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou oslabení ve vzdělávacích schopnostech a potřebují pomoc někoho dalšího. Jde o pozici, při níž je poskytována individuální péče těmto žákům jednotlivě, nebo v malých skupinkách, a to je ve většině případů dalším důvodem, proč si školní speciální pedagogové tuto práci vybírají.

Všichni účastníci výzkumu vyzdvihují schopnost školního speciálního pedagoga pracovat efektivně a systematicky. Uvádějí, že je potřeba být při této profesi cílevědomý, a zároveň flexibilní, což se vysvětluje jako potřeba umět pružně reagovat na změny v pedagogicko-psychologickém působení na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, s nimiž jsou tito odborníci v kontaktu nejčastěji. Přitom je však potřeba stále cíleně systematicky pracovat na rozvoji oslabených dovedností a funkcí těchto žáků. To si vyžaduje i jistou míru organizačních dovedností vyplývajících z těchto situací a přizpůsobení vzdělávacích podmínek daným žákům podle jejich individuálních potřeb. Proto je žádoucí, aby měl pedagog určitý všeobecný přehled a byl schopen zasáhnout ve všech případech a situacích. Protože školní speciální pedagog komunikuje s pedagogickými pracovníky, zákonnými zástupci žáků, školskými poradenskými zařízeními, ale především žáky s různými speciálními vzdělávacími potřebami, je žádoucí, aby se vyznačoval vysokou úrovní komunikačních dovedností. Je potřeba ovládat nejen odbornou terminologii, ale také být schopen tyto informace podat dál tak, aby byly výstižné, a ne naopak nic neříkající. Od komunikačních schopností tohoto odborníka se odvíjí také jeho vztahy se všemi zmíněnými skupinami osob, navazování kontaktu a vycházení s lidmi a projevují se také při řešení konfliktů či spolupráci s nimi.

Co se týče osobnostních dovedností a schopností takových pracovníků, je pro ně vlastní tolerantní a vlídný přístup. Jelikož jde v této profesi o kontakt převážně s žáky

s nějakými problémy a potřebami speciálních přístupů ve vzdělávání, je více než žádoucí, aby měli tito pedagogové kladný vztah k dětem, uměli je pozitivně motivovat a vnímat jejich potřeby. Tito žáci potřebují podporu někoho, kdo jim věří, respektuje je takové, jací jsou, ví, že mohou něčeho dosáhnout a ocení jejich sebemenší pokroky. Dovednost vyzdvižení silných stránek žáka a podněcování k jejich efektivnímu posilování pomáhá vytvářet důvěru mezi žákem a speciálním pedagogem, což se považuje při speciálněpedagogickém působení za nejdůležitější. Je třeba jistého nadhledu a citlivého, kladného a přátelského přístupu školního speciálního pedagoga. Účastníci výzkumu zmiňují schopnost empatie školního speciálního pedagoga a pochopení pro obtíže a překážky ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Umět žákům naslouchat a empaticky reagovat je pro speciálního pedagoga prostředkem pro snadnější pochopení projevů a reakcí těchto žáků. Důležitá je i schopnost pedagoga projevit trpělivost, kdy se mohou výsledky speciálněpedagogického působení mnohdy objevit až po delší době. Zároveň je však dobré vyzařovat jistou mírou autority a důslednosti, protože také tito žáci rádi využijí toho, když je školní speciální pedagog mírný a pracuje neefektivně. Přirozená autorita, důslednost a jasně definované hranice mezi kamarádkým a příliš autoritativním vystupováním pedagoga může tyto žáky výrazně ovlivnit ve výkonu. Velkou výhodou je, pokud školní speciální pedagog vyzařuje jistou mírou kreativity. Tato profese se může vyznačovat stereotypním působením, a proto je vhodné oživit aktivity o zajímavé úkoly, hry a inovace ve výuce.

Vedle schopností a dovedností, jež by měly být školnímu speciálnímu pedagogovi vlastní, se objevují i ty, kterých by se měl naopak vyvarovat. Podle účastníků výzkumu jde především o přílišné autoritativní a arogantní vystupování, jež by vedlo k ponižování nebo příliš kritickému hodnocení žáka na základně jeho schopností či potřeb. Povýšenost pedagoga nad žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je více než nevhodná. Školní speciální pedagog by také neměl být příliš upjatý a neochotný reagovat na změny a přístupy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož o tom tato profese je, najít jiný vhodný danému žáku vyhovující přístup ve vzdělávání. Zároveň není žádoucí, aby byl tento specialista příliš zbrklý a unáhlený v závěrech či praktikách, protože výsledky jeho působení na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami záleží i na sebemenších krocích a jakékoliv nesprávné rozhodnutí může zbrzdit nebo zastavit proces edukace. To by znamenalo začít znovu od začátku. Také by neměl být před žáky nervózní a nepřipravený, i to se totiž může projevit na výsledcích žáka.

Lze tedy definovat, že každý z uvedených speciálních pedagogů vyzdvihuje takové vlastnosti, jimiž sám disponuje, a současně uvádí ty, kterým se vyhýbá. Pokud je totiž sám

označil jako vhodné a důležité pro výkon profese, kterou si vybral a kterou vykonává, danými schopnostmi a dovednostmi by měl být sám vybaven.

## 6.2 Výzkumná otázka č. 2

### *Promítá se zákonem předepsaná náplň práce školního speciálního pedagoga v praxi?*

Tato výzkumná otázka je zodpovězena ze vzniklých kategorií případových studií s názvem „náplň a formy práce“. Jsou doplněny vypořádanými skutečnostmi, k nimž výzkumník dospěl na základě svých praxí s uvedenými speciálními pedagogy na základních školách, na nichž působí.

Mezi činnosti vykonávané školním speciálním pedagogem můžeme zařadit hned několik aktivit, které musí plnit. Tou hlavní aktivitou školního speciálního pedagoga na základní škole je intervenční a reedukační činnost zaměřená na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o hodiny speciálněpedagogické péče poskytované individuální nebo skupinovou formou, v nichž dochází k budování nových schopností a učících strategií, kterými se školní speciální pedagog snaží podpořit nedostatečné dovednosti žáků. Tato forma podpory je doporučována na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení, které vydá doporučení ke vzdělávání žáka, s jehož realizací musí souhlasit jeho zákonný zástupce. Poté se může začít se soustavným speciálněpedagogickým působením na žáka. Speciální pedagog se soustředí na podporu oblastí definovaných v doporučení ke vzdělávání žáka vystaveného na základě speciálněpedagogického vyšetření ve školském poradenském zařízení a rozboru školních výsledků. Mezi nejčastější oblasti působení školního speciálního pedagoga patří např. rozvoj čtenářských dovedností, rozvoj zrakových, sluchových i grafomotorických funkcí, matematických schopností nebo paměti apod. Školní specialista s žáky pracuje podle doporučených učebnic a materiálů, které dané oblasti podporují a rozvíjí, a zároveň podle schopností konkrétního pedagoga je reedukace ožívána aktivitami, jež ji doplňují a přidávají hodinám na atraktivitě. Může jít o zařazení didaktických a jiných her, pohybových aktivit, práci s různými materiály jako je plastelína, krupice nebo písek, plnění úkolů v počítačových programech, pomocí obrázků a doplňovaček, motanic apod. Čím více je hodina reedukace a intervence zábavná a přiměřeně rozvržena a vyvážená, tím více to žáky baví a výsledky se dostaví o to dříve. Jde o vybalancování správné hladiny mezi rozvíjením a hraním, jelikož správná motivace a rozvržení hodiny speciálněpedagogické péče je pro žáka mnohem podnětější, než nezábavné procvičování něčeho, v čem je oslaben a co mu nejde. Speciální pedagog ve škole vede také hodiny pedagogické intervence, v nichž jde především o

doučování a procvičování učiva, ve kterém je žák pozadu nebo mu činí problém za účelem dosažení lepších výsledků a uchopení potřebných informací.

Všechny činnosti, které školní speciální pedagog vykonává, musí nějak zaznamenávat. Ať už jde o zápisy z hodin reedukací do třídních knih nebo výkazy R44 o změnách v poskytování podpůrných opatření a jejich finanční náročnosti. Administrativní činnost školního speciálního pedagoga zahrnuje také dohled nad platnostmi podpůrných opatření a doporučení ke vzdělávání. Kontaktuje pedagogy o potřebě vypracování pedagogické zprávy pro školská poradenská zařízení, které kontroluje a doplňuje o vlastní vyjádření. Pomáhá pedagogům sestavit efektivní individuální vzdělávací plán, který bude žáka stimulovat a podporovat v dosažení úspěchů ve vzdělávání. Důležitou součástí je také vytvoření jakéhosi portfolia nebo karty žáka, v nichž budou shrnuty veškeré informace o žákovi, jeho pokroky, výsledky, anamnézy apod. Vybírají také vhodné kompenzační pomůcky a učebnice pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Všichni účastníci výzkumu potvrdili účast na depistážní a diagnostické činnosti ve třídách daných základních škol. To probíhá po předchozí domluvě s učiteli a jejich podnětu, že si u žáka všimli oslabených funkcí nebo neúspěchů ve vzdělávání. Po proběhlé depistážní a diagnostické činnosti, které potvrdily výskyt nějakých problémů, doporučí rodičům nebo zákonným zástupcům žáka vyšetření ve školském poradenském zařízení, na základě něhož může být žákovi poskytována potřebná speciálněpedagogická pomoc přímo ve škole. Dva z účastníků výzkumu uvedli také spoluúcast při zápisech žáků do základní školy, kde dochází k depistážní a diagnostické činnosti. Jeden školní speciální pedagog uvedl, že vede a koordinuje kroužek pro předškolní děti. I v tomto kroužku dochází k diagnostickým činnostem, a dále i přípravě dětí na budoucí práci ve škole. Učí se soustředění a soustavné činnosti, která je ve škole čeká.

Pořádají také schůzky s pedagogickými pracovníky i asistenty pedagoga za účelem metodického vedení při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Navrhují učitelům, jak zkoordinovat výuku intaktních žáků s těmi, kteří potřebují více individuální přístup ve vzdělávání. Pomáhají při zaškolení pedagogů v práci s kompenzačními pomůckami nebo při volbě správných metod výuky. Komunikují se školskými poradenskými zařízeními, s nimiž konzultují vhodné přístupy ve vzdělávání těchto žáků. Vysvětlují situaci a pomáhají také rodičům těchto žáků. Zdůrazňují potřebu domácí přípravy a pomoci žákům nejen ze školního prostředí, ale také z domova. O to je speciálněpedagogické působení na žáka a dosažení pokroku jednodušší.

Dle provedeného výzkumného šetření můžeme potvrdit, že náplň práce definovaná legislativními dokumenty České republiky spojenými se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami odpovídá činnostem, které školní speciální pedagog reálně vykonává v praxi. Školní speciální pedagog tedy vykonává diagnostickou, reedukační a intervenční, metodickou a koordinační i administrativní činnost.

### **6.3 Výzkumná otázka č. 3**

*V čem je podle účastníků výzkumu přínosná pozice školního speciálního pedagoga na běžné základní škole?*

I tato otázka byla na základě výzkumného šetření zodpovězena. Každý ze zúčastněných speciálních pedagogů uvedl svůj názor, jenž je zpracován v kategorii „přínos pozice ŠSP pro školu“ v každé vytvořené případové studii. V následujícím textu jsou tyto názory shrnuty ve společném výsledku.

Jednoznačný přínos tohoto specialisty pro základní školu je v jeho schopnosti propojovat všechny pedagogické pracovníky, vedení školy, rodiče i samotného žáka při správném výchovně-vzdělávacím působení. Vybalancovat správný směr a vyhovující míru podpory je to nejdůležitější. Možnost tohoto odborného poradenství ve škole je důležitá pro vysvětlení podpůrných opatření vyjmenovaných v doporučeních ke vzdělávání, která nemusí být všem známa nebo podána jasně a výmluvně. Školní speciální pedagog poskytuje široké spektrum poradenských služeb, které jsou spjaté s proměnlivostí a rozmanitostí klientů, jimž se věnuje a je schopen pomoci. Umí pedagogům i rodičům poradit, jak pracovat s žáky s výukovými obtížemi, ale také s žáky s různými druhy postižení, s nimiž se v dnešní době inkluzivního vzdělávání setkávají právě pedagogové v běžných základních školách čím dál častěji. Dokáže poradit, jak zvládat jejich výuku a rozumět specifickým projevům vyjadřování a dorozumívání, aby bylo vzdělávání dostupné také těmto žákům. V tomto působení je prospěšná právě jeho metodická a koordinační schopnost a činnost. Má totiž se všemi pedagogickými pracovníky ve škole určitý vztah, zná jejich metody, schopnosti či vzdělávací postupy a dokáže jim poradit, jak vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Projevuje se totiž schopnost takového specialisty vcítit se do prostředí kolem žáka a najít výhodné řešení v jeho vzdělávání.

Jako další pozitivum této pozice pro základní školu je možnost individuální práce s těmito žáky. Školní speciální pedagog má možnost pracovat cíleně na oslabených funkcích, a podílet se tak na rozvoji a zlepšování se konkrétního žáka, na což většinou nemá učitel

v třídním kolektivu prostor. Tito žáci potřebují vidět pokroky, které jsou v individuálním působení zřejmé mnohem dříve a pro úspěšnost žáka a další motivaci jsou nesmírně důležité.

Další výhodou jsou osvětové a preventivní aktivity. Ty tento pedagog provozuje směrem k pedagogům, rodičům žáků nebo přímo žákům samotným za účelem předejít problémům a situacím, které mohou nastat, nebo je obeznámit, jak je poznat a zachovat se v nich. Může se podílet také na preventivních programech ve třídách, krizovém poradenství, pomáhat při řešení konfliktů apod.

## 6.4 Výzkumná otázka č. 4

### *S jakými problémy se oslovení speciální pedagogové setkávají při vykonávání této profese?*

Na tuto výzkumnou otázku je odpověď zformulována na základě porovnání kategorií „problémy při vykonávání profese“ případových studií výzkumného šetření.

Z těch vyplývá, že mezi problémy při vykonávání profese školního speciálního pedagoga na běžné základní škole můžeme zařadit velké množství administrativy, kterou musí vykazovat a jež vyplývá z počtu žáků s podpůrnými opatřeními v dané škole. Školní speciální pedagog musí všechna tato doporučení evidovat, vyhodnocovat a vykazovat, což mu zabírá mnoho času.

Jako problém se jeví i různá míra motivace žáků, především vyšších ročníků, k docházení do hodin speciálněpedagogické péče či pedagogické intervence a následné řešení docházky do těchto předmětů. Mohou se objevit i problémy v chování žáků vůči ŠSP, kdy jej neberou jako učitele, autoritu, ale jen někoho, kdo jim přidává další úkoly a kvůli komu musí být ve škole déle. Proto je třeba vyvážit a určit hranice v této interakci. ŠSP je tam od toho, aby mu pomohl, a ne mu naschvál přidával povinnosti.

Také spolupráce s některými rodiči nemusí vždy probíhat bez problémů. Je potřeba, aby se i rodiče podíleli na přípravě dětí do školy, obzvláště pokud mají nějaké vzdělávací problémy, a každý den s nimi trochu pracovali a procvičovali. To je však někdy problémem a žáci chodí do hodin nepřipravení, bez úkolů a jejich pokroky se tak mohou dostavit podstatně později. Dochází také k situacím, kdy sami rodiče nedorazí na domluvenou schůzku ohledně žáka. Školní speciální pedagog pak musí dané záležitosti řešit po telefonu, což ubírá jeho čas, který mohl věnovat práci na něčem jiném a nemusí dojít k pochopení nebo dostatečnému vysvětlení problému.

Projevují se také problémy s informovaností jak pedagogů, tak rodičů, kteří na základě malého povědomí o projevech různých postižení či obtíží nedokáží u dětí a žáků poznat jejich

příznaky. Kvůli tomu dochází k opožděné diagnostice problémů, a rovněž zahájení speciálněpedagogické péče u těchto žáků.

Mohou se objevit také problémy s nedoceněním tohoto specialisty ostatními pedagogickými pracovníky školy. Ti mohou vnímat profesi školního speciálního pedagoga jako méněcennou vzhledem k povinnostem, jež vykonávají oni sami. K tomu dochází na základě neznalosti a nepřiměřené informovanosti o aktivitách tohoto odborníka, kdy si učitelé myslí, že školní speciální pedagog nemá tolik práce, s žáky si jen hraje a nemá jich ve třídě tolik, jako oni. Z toho plyne i nedostatečná ochota pedagogů nechat si od školního speciálního pedagoga poradit při jejich působení na žáka nebo přizpůsobit se potřebám žáka.

## **6.5 Výzkumná otázka č. 5**

### ***Jak účastníci výzkumu hodnotí vztah s ostatními pedagogickými pracovníky ve škole?***

Z předchozí výzkumné otázky a jejího posledního bodu vyplývá výzkumná otázka, na niž byla odpověď získána z kategorií „vztahy na pracovišti“ vytvořených případových studií.

Z těch lze formulovat, že se objevují jisté pochybnosti a různost názorů některých pedagogických pracovníků ohledně prestiže a významnosti této profese. Názory a postoje učitelů vůči školnímu speciálnímu pedagogovi se odvíjejí od ochoty a schopnosti pedagogů řešit problémy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozhoduje to, do jaké míry jsou sebekritičtí, přizpůsobiví a ochotni změnit přístup k těmto žákům. Vyplynulo, že pedagogičtí pracovníci staršího věku jsou v těchto ohledech méně přizpůsobiví a jsou méně otevření k metodické či koordinační pomoci ze strany školního speciálního pedagoga. Pokud chtějí využít jeho schopností, většinou jich zneužívají pouze k vypracování indiciálních vzdělávacích programů žáků. Někteří učitelé vyjadřují neochotu podpořit činnosti tohoto odborníka také v tom směru, že odmítají žáky uvolnit do hodin speciálněpedagogické péče. Vždy se ale musí dojít k pozitivnímu výsledku, většina pedagogů tedy žáky uvolní pouze z hodin čtení nebo výchov. Pokud to nejde, musí tyto hodiny probíhat nad rámec rozvrhu žáka.

Účastníci výzkumu vyjádřili souvislost s porozuměním jejich pracovní pozice na škole a náplní práce, jež je definována ředitelem základní školy. Pokud sám ředitel zahrnuje školního speciálního pedagoga přílišnou administrativou a ten pak nedostatečně pomáhá žákům či pedagogům nebo jestliže přijal tohoto odborníka jen jako trend, nemohou být vztahy a pochopení ostatních pedagogických pracovníků vůči jeho pozici přiměřené a kladné.

Zároveň ale můžeme definovat, že je vztahová stránka formována i samotným přístupem a schopností tohoto specialisty empaticky reagovat na osobnost druhých. Názory pedagogických pracovníků na inkluzi a vyučování žáků s postiženími a speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole jsou stále různé. Proto je potřeba vystupovat opatrně vůči těm, kteří si berou tyto názory osobně, a zároveň je vždy navést na myšlenku, že jde především o potřeby konkrétního žáka. Všichni účastníci výzkumu uvedli kladné vztahy s ostatními pedagogickými pracovníky na přátelské úrovni. Dodávají, že pedagogy na základní škole už znají a ví, jak na ně působit, aby docílili pozitivních a pro žáka potřebných přístupů ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Na základě cíle práce a jednotlivých odpovědí na výše zmíněné výzkumné otázky tohoto šetření, lze konstatovat a celkově shrnout výsledek výzkumného problému. Z těchto informací vyplývá, že pozici školního speciálního pedagoga je možno označit v aktuálním vzdělávacím systému České republiky pro běžné základní školy za vhodnou až žádoucí. Schopnost tohoto specialisty koordinovat a usměrňovat správné speciálněpedagogické působení na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžného intaktního vzdělávání je potřebná a podněcující nejen pro žáky samotné, ale i pro pedagogické pracovníky základní školy a rodiče žáků.

## DISKUZE

Diskuze k předložené diplomové práci se zabývá několika oblastmi. Autor práce se zde soustředí na význam výsledků zjištěných na základě výzkumného šetření, které srovnává s některými podobnými studii na toto téma. Dále jsou zde vymezeny limity výzkumu, jež jej mohly ovlivnit i přesto, že je autor práce ztotožněn s metodami i technikami, které byly použity. Na závěr navrhuje autor práce doporučení pro praxi i další výzkum.

### Výsledky výzkumného šetření

Na základě interpretovaných závěrů výzkumného šetření je diskuze zaměřena na globální zhodnocení jejich výsledků.

Co se týče první výzkumné otázky, lze souhrnně definovat, že pro vykonávání profese školního speciálního pedagoga je potřeba vykazovat jisté schopnosti a dovednosti potřebné k interakci s druhými. To je základním předpokladem tohoto povolání, jelikož přímý kontakt s žáky je v případě působení školního speciálního pedagoga nevyhnutelný, a zároveň je třeba na žáka působit pozitivně, podněcovat jej a rozvíjet jeho dovednosti a potenciál. Samozřejmě se tyto kategorie u každého jedince liší, jsou ovlivňovány jak výchovou, tak vlastní pílí i charakterem člověka. Proto je třeba být při volbě tohoto povolání uvědomělý a kritický, jelikož na schopnosti a dovednosti tohoto školního specialisty i jeho správné speciálněpedagogické působení na žáka jsou kladeny vysoké nároky a požadavky.

V případě druhé výzkumné otázky se dá potvrdit soulad mezi náplní práce, jež je definována legislativními dokumenty vztahujícími se ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na území České republiky, a činnostmi, které školní speciální pedagog reálně ve své praxi vykonává.

Třetí výzkumná otázka mapuje hned několik názorů, podle nichž lze kladně hodnotit přínos takového odborníka pro běžnou základní školu. Schopnost školního speciálního pedagoga propojovat, koordinovat a rozvíjet složky podílející se na speciálněpedagogickém, a současně výchovně-vzdělávacím působení na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole se ukázala jako více než jednoznačná. Jeho individuální zaměření práce a podporování osvěty ve speciálněpedagogickém působení na žáka v intaktním prostředí se dá v moderním systému vzdělávání označit za velmi přínosné.

U čtvrté výzkumné otázky lze říci, že problémy provázející profesi školního speciálního pedagoga se odvíjí od již zmíněných schopností a dovedností tohoto specialisty. Pracovní náplň a vytíženost speciálního pedagoga na běžné základní škole je velká a mnohdy

těžko časově korigovatelná. Při množství povinností, míry motivace a schopnosti vyjednávat a vycházet s ostatními nejen na pracovišti, což musí během práce vykazovat, je obtížné se problémům zcela vyhnout. Je však důležité být pružný a snažit se jim předcházet a co nejvíce je minimalizovat.

Rovněž poslední, pátá výzkumná otázka se odráží od vlastností jedince. Osobnostní i profesní předpoklady školního speciálního pedagoga výrazně formují nejen pracovní výsledky, ale i vztahy na pracovišti. Do jisté míry formuje tyto vztahy také ředitel základní školy, který odborníka přijímá s určitými požadavky, jež by měly být představeny také pedagogickému sboru základní školy. Dále je na schopnostech a dovednostech školního speciálního pedagoga svou pozici obhájit, a podpořit tak i vztahy s ostatními pedagogickými pracovníky základní školy.

### **Výzkumy na podobné téma**

Studii provedených na téma školní speciální pedagog není mnoho, jelikož se tento trend inkluzivního vzdělávání rozvíjí poměrně krátce. Avšak potřeba zaměstnávat na běžné základní škole speciálního pedagoga je čím dál častější a profese tohoto specialisty již byla předmětem zájmu několika výzkumníků. Vzhledem k odlišnosti legislativních dokumentů každého státu je předložené výzkumné šetření komparováno se studii, jež byly publikovány na území České republiky.

Problematice školního speciálního pedagoga a jeho schopnostem se již ve své bakalářské práci věnovala Kašová (2012). Předmětem jejího zájmu však byly pouze „*Předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga*“, jak napovídá název této práce. Po komparaci obou šetření lze tvrdit, že se studie shodují ve výsledcích. Mezi vhodné předpoklady pro tuto profesi jsou zde definovány jistá úroveň vzdělání a dále vhodné charakterové vlastnosti a určité schopnosti a dovednosti tohoto pedagoga.

Profesi školního speciálního pedagoga se věnovala také Kašlíková (2015). V diplomové práci s názvem „*Role školního speciálního pedagoga při intervenci žáků se specifickými poruchami učení*“. Stejně jako v této práci také Kašlíková (2015) ve své diplomové práci potvrzuje důležitost pozice školního speciálního pedagoga ve škole a její absenci z výsledků výzkumného šetření označuje jako chybnou. I když je mapována pouze situace žáků se specifickými poruchami učení, názory ohledně potřebnosti tohoto specialisty ve škole jsou stejné. Jak učitelé škol, tak rodiče žáků vyjadřují pozitivum v péči o žáky přímo na základní škole a možnost častější využití rady a vedení. Tohoto odborníka na základní

škole shledávají potřebným po konzultační a metodické stránce a pedagogové také vítají možnost individuální péče s žáky nejen se specifickými poruchami učení.

„*Spolupráce pedagogických pracovníků se speciálním pedagogem v systému běžné základní školy*“ bylo téma bakalářské práce Skopcové (2016). Rovněž tato práce se zabývá jen částí předloženého výzkumu, a to v návaznosti na vztahy s ostatními pedagogickými pracovníky školy. Z výsledků práce Skopcové (2016), stejně jako z tohoto výzkumu vyplývá, že je spolupráce těchto subjektů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nevyhnutelná a k jejich vzájemné komunikaci a kooperaci může díky zaměstnávání takového odborníka ve školním prostředí docházet neomezeně, což je jednoznačně přínosem. Skopcová (2016) také uvádí, že pomoc specialisty využívají pouze pedagogové, kteří mají ve svých třídách žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Souběžně se však zjistilo, že jeho služby využívají jako pomoci odborníka a jeho působení na škole velmi vítají.

Také Benešová (2017) záměr své diplomové práce míří na oblast „*Role školního speciálního pedagoga na běžných základních školách*.“ Autorka se soustředí nejen na stanovisko školního speciálního pedagoga, ale zajímá se také o názory ředitelů škol, v nichž jsou školní speciální pedagogové zaměstnáváni. Stejně jako uvedená práce také Benešová (2017) potvrzuje korespondenci v oblasti reedukace, metodické podpory, depistážní činnosti, spolupráce s pedagogickými pracovníky školy i školských poradenských zařízení a rodiči žáků. U těch zmiňuje, že by měla probíhat také na základě jejich iniciativy. Navíc uvádí stanovisko ředitelů základních škol a jejich podporu této profese, a to doplnění jinou pedagogickou činností na pozici učitele v případě sníženého úvazku.

Pelešková (2019) se ve své bakalářské práci s názvem „*Význam péče školního speciálního pedagoga při podpůrných opatřeních prvního stupně*“ zaměřila na podrobný popis intervenční a reedukační činnosti školního speciálního pedagoga v oblasti podpůrných opatření prvního stupně. Zaměřuje se na konkrétní aktivity, které může odborník v rámci těchto činností vykonávat. Lze konstatovat stejné výsledky v obou porovnávaných pracích s rozdílnou detailností v oblasti intervenčních činností. Autorka Pelešková (2019) vyjmenovává různé, i konkrétní metody a formy práce školního speciálního pedagoga a demonstruje činnost daného školního speciálního pedagoga.

Roku 2015 byla v rámci projektu „*Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice*“ shromážděna data z výzkumu ohledně postojů a potřeb pedagogů k naplňování podpůrných opatření dle nové legislativy. Tento výzkum ukázal, že počet školních speciálních pedagogů v běžných školách je nedostatečný. 41,5 % všech respondentů odpovědělo, že jejich škola není nebo spíše není připravena na výuku žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami, a zároveň asi 45 % všech respondentů uvádí, že je na základní škole nedostatek školních speciálních pedagogů. Dalších 33 % respondentů to nedokázalo posoudit. Z tohoto výzkumu vyplývá, že dvě třetiny zúčastněných pedagogických pracovníků nemají potřebnou kvalifikaci pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a potvrzuje nutnost zaměstnávat školního speciálního pedagoga na běžných základních školách, a podpořit tak nejen žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pedagogické pracovníky škol.

Rovněž Dana Moore (2018) překládá výzkum na téma „*Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*“, kde definuje stejný závěr, a to potřebu doplnit chybějící pozice školního speciálního pedagoga, který by ulehčil pedagogům a poskytoval správné speciálněpedagogické působení žákům.

Nadace Open Society Fund dále uskutečnila šetření s názvem „*Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání*“ (2018). Tyto výsledky ukazují významný počet škol, které potřebují získat k naplnění podpůrných opatření kvalifikovaného pracovníka, školního speciálního pedagoga. Pouze 27 % zúčastněných uvedlo, že podpůrná opatření ve škole zajišťuje školní speciální pedagog, zbytek obstarávají sami učitelé za metodické podpory školských poradenských zařízení nebo metodika prevence. Pouze čtvrtina ze zúčastněných ředitelů škol uvedla, že speciálněpedagogickou intervencí zajišťuje školní speciální pedagog.

Z výzkumu „*Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*“ Michalíka, Baslerové, Růžičky a kol. (2018) vyplývají podobná zjištění. Výsledky výzkumu ukazují, že se počet školních speciálních pedagogů v běžných základních školách po novelizaci školského zákona zvýšil pouze v necelých 22 %. Na prvním či druhém místě v oblasti chybějících podpůrných opatření je v tomto výzkumu respondenty zmiňována absence právě školních speciálních pedagogů, a to napříč Českou republikou.

Všechny tyto studie a výzkumná šetření tedy korespondují s tvrzeními, jež vyplynuly z předloženého výzkumného šetření, a to s jednoznačným přínosem školního speciálního pedagoga a jeho speciálněpedagogických schopností pro běžnou základní školu v aktuální době inkluzivního vzdělávání.

### **Limity výzkumu**

Je potřeba uvést, že diplomová práce má své limity, kterým je dobré věnovat pozornost. Co se týče limitů na straně účastníků výzkumu, je třeba zmínit, že jde o subjektivní výpovědi každého z nich. Dalším limitem může být malý počet účastníků výzkumu. Proto je

vytvoření abstraktních závěrů poměrně těžké a může být zavádějící i přes shodné výpovědi zúčastněných osob.

### **Doporučení pro praxi**

Z předloženého výzkumného šetření vyplývá potřeba zajištění pozice školního speciálního pedagoga na běžných základních školách. Aby byl plně využit potenciál tohoto odborníka, je nezbytné obhájit jeho kompetence a podporovat speciálněpedagogické působení nejen ze strany vedení školy, ale také pedagogických pracovníků.

Je tedy vhodné, aby si pedagogičtí pracovníci průběžně rozšiřovali vzdělání o potřebách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a pokud je ve školním poradenském pracovišti zaměstnán školní speciální pedagog, využili jeho znalostí a informovali se u něj nebo konzultovali potřebné situace a problémy. Tento specialista může nabídnout pedagogům osvětovou činnost i metodickou podporu a je třeba si uvědomit, že není na základní škole z důvodu kontroly či poučování ostatních učitelů, nýbrž aby jim pomohl. Výrazně tím usnadňuje pedagogické působení učitelů na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v třídním kolektivu a díky speciálněpedagogickému vlivu pomáhá těmto žákům dosáhnout vyšších vzdělávacích možností.

### **Doporučení pro další výzkum**

V případě dalšího výzkumného šetření zaměřeného na téma školní speciální pedagog a jemu podobným, může být doporučením zajistit větší výzkumný vzorek, díky němuž by mohla být získaná data spolehlivější ve směru větší ověřitelnosti výsledků. Výzkumné šetření by také mohlo být realizováno pomocí kvantitativního, např. dotazníkového šetření, kde by mohl být zajištěn větší vzorek napříč celou republikou nebo jednotlivými kraji. Také by mohlo jít o dlouhodobé studie, které by nabídly širší oblast výsledků.

V návaznosti na toto výzkumné šetření se objevují nové podněty a nápady na realizaci dalších studií. Mohly by se zajímat například o konkrétní jednotlivé oblasti činností školního speciálního pedagoga nebo se soustředit na reedukační metody využívané při rozvoji jednotlivých oslabených funkcí apod.

## ZÁVĚR

Tato výzkumná studie si jako cíl vytyčila problematiku školního speciálního pedagoga na běžné základní škole a na základě provedeného výzkumné šetření se snažila objasnit vykonávanou náplň práce včetně celkového přínosu tohoto školního specialisty pro běžné základní školy. Soustředila se také na oblast problémů a komplikací, které mohou danou profesi provázet a dále na důležité předpoklady pro vykonávání této profese. Zároveň se také zabývala vztahy školních speciálních pedagogů s ostatními pedagogickými pracovníky běžné základní školy, a to na základě kvalitativního přístupu. Ten byl realizován u tří školních speciálních pedagogů, a tedy hodnocen na základě subjektivních pocitů těchto účastníků výzkumu. Kvalitativní studie byla uskutečněna pomocí kombinace metod pozorování a polostrukturovaných rozhovorů s dotýcnými školními specialisty pro získání podrobnějších informací. Na základě provedeného výzkumu bylo sepsáno doporučení pro praxi, které by mohlo přispět k pochopení důležitosti pozice tohoto odborníka na běžných základních školách a následně lepšímu zajišťování speciálněpedagogického působení na těchto školách. Také byly uvedeny doporučení a náměty pro další případný výzkum týkající se této problematiky.

Na základě poznatků získaných tímto výzkumným šetřením lze tvrdit, že cíl práce byl dosažen, výzkumné otázky zodpovězeny, a shrnout, že nároky na školního speciálního pedagoga jsou vysoké. Tento odborník musí vlastnit jisté jak osobnostní, tak profesní kvality, být zběhlý ve speciálněpedagogické problematice a mít předpoklady k práci s žáky, kteří vyžadují specifické potřeby a přístupy. Dále s pedagogickými pracovníky a rodiči, jimž může být poradcem a metodikem ve výchovně-vzdělávacím působení na tyto žáky. Díky výzkumu byly vyjádřeny názory samotných školních speciálních pedagogů ohledně přínosu této profese pro běžnou základní školu. Také pospány aktivity, jež školní speciální pedagog na této škole běžně vykonává, a vymezeny také problémové situace či úkony, které musí tento specialista řešit.

Po celkovém zhodnocení dostupných dat teoretického rámce a výsledků provedeného výzkumného šetření se ukázalo, že profese školního speciálního pedagoga rozhodně patří mezi ty, které by v aktuální i budoucí vzdělávací politice státu rozhodně neměly být opomíjeny. Naopak je žádoucí, aby se tato pozice na běžných základních školách rozvíjela a byla více podporována. To bylo shledáno jako potřebné také na základě rešerše dalších podobných výzkumů zaměřených na obdobné téma.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ANDERLIKOVÁ, L., 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BAGEL, M. a MÜHLPACHR, P., 2010. *Inkluze versus exkluze – dilema sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií. ISBN 978-80-87182-12-3.
3. BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M., 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.
4. BENEŠOVÁ, D., 2017. *Role školního speciálního pedagoga na běžných základních školách*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.
5. FELCMANOVÁ, L., 2015. *Proč inkluzivní vzdělávání*. In: *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR Praha 4.–5. 3. 2014*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4237-2.
6. HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
7. HALDER, S. a ASSAF L. C., 2017. *Inclusion, Disability and Culture: An Ethnographic Perspective Traversing Abilities and Challenges*. Inclusive Learning and Educational Equity. Springer International Publishing. ISBN 978-3-319-55224-8.
8. HASSANEIN, E. E. A., 2015. *Inclusion, Disability and Culture: Studies in Inclusive Education*. Sense Publishers. ISBN 978-94-6209-923-4.
9. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 987-80-262-0982-9
10. KAŠLÍKOVÁ, B., 2015. *Role školního speciálního pedagoga při intervenci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
11. KAŠOVÁ, M., 2012. *Předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.
12. KENDÍKOVÁ, J. a VOSMIK, M., 2016. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: Pasparta. ISBN 978-8088163-36-7.
13. KNOTOVÁ, D., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
14. KOHOUTEK, R., 2000. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM. ISBN 80-7204-156-8.

15. KOVÁŘOVÁ, R.; JANKŮ, K. a HAMPL, I., 2015. *Poradenský systém pro osoby se speciálními potřebami v České republice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-792-5.
16. KUCHARSKÁ, A.; MRÁZKOVÁ, J.; WOLFOVÁ, R. a TOMICKÁ, V., 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
17. KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. a kol., 2014. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-035-0.
18. LECHTA, V., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
19. MERTIN, V. a KREJČOVÁ, L., 2013. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7478-026-4.
20. MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
21. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P. a RŮŽIČKA, M., 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5321-7.
22. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
23. MOREE, D., 2018. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace Open Society Fund Praha. ISBN 978-80-87725-43-6.
24. OBIAKOR, F. E.; BAKKEN, P. J. a ROTATORI, F. A., 2010. *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction Advances in Special Education*. United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited. ISBN 978-1848556683.
25. OPEKAROVÁ, O., 2010. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-96-9.
26. PELEŠKOVÁ, K., 2019. *Význam péče školního speciálního pedagoga při podpůrných opatřeních I. stupně*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze.

27. PIPEKOVÁ, J., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
28. *Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy: zpráva z výzkumu*, 2015. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
29. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
30. PRŮCHA, J., 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.
31. RENOTIÉROVÁ, M. a LUDÍKOVÁ, L., 2004. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0873-2.
32. *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání*, 2018. Praha: Nadace Open Society Fund Praha. ISBN 978-80-87725-42-9.
33. SCHNELL, I. a SANDER, A., 2004. *Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt*. ISBN 39-00050-50-3
34. SKOPCOVÁ, N., 2016. *Spolupráce pedagogických pracovníků se speciálním pedagogem v systému běžné základní školy*. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
35. SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-2471733-3.
36. SMÉKALOVÁ, E., 2008. *Dobrá praxe školské integrace žáků s těžkým zdravotním postižením*. Praha: IPPP ČR.
37. SPILKOVÁ, V., 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
38. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy s Evropě: Česká republika* [online]. c2009/10 [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>
39. ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
40. TANNENBERGEROVÁ, M. a KRAHULOVÁ, K., 2011. *Nejlepší škola je inkluzivní*. Liga lidských práv, Brno.
41. TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 97880-7552-008-1.

42. VÍTKOVÁ, M. a kol., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
43. Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů* [online]. c2005 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>
44. Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů* [online]. c2005 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>
45. *VysokeSkoly.cz: Speciální pedagogika* [online]. EDUroute, c2020 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.cz/v/q-Speci%C3%A1ln%C3%AD%20pedagogika/>
46. Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů: (školský zákon)* [online]. c2004 [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
47. Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů* [online]. c2004 [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
48. ZILCHER, L. a kol., 2015. *Rádce pro inkluzi, aneb několik rad pro vytváření rovných příležitostí ve školách*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. Dostupné z: [https://socialnizaclenovani.ostrava.cz/wp-content/uploads/2019/02/R%C3%A1dce\\_pro\\_inkluzi.pdf](https://socialnizaclenovani.ostrava.cz/wp-content/uploads/2019/02/R%C3%A1dce_pro_inkluzi.pdf)

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

IVP	individuální vzdělávací plán
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálněpedagogické centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
Školský zákon	zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školní poradenské zařízení
ŠSP	školní speciální pedagog

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 – přepis rozhovoru s účastníkem výzkumu č. 1

Příloha č. 2 – přepis rozhovoru s účastníkem výzkumu č. 2

Příloha č. 3 – přepis rozhovoru s účastníkem výzkumu č. 3

## **Příloha č. 1 – přepis rozhovoru s účastníkem výzkumu č. 1**

**Dobrý den, moc vám děkuji, že jste si na mě udělal/a čas. Chtěla bych se zeptat na pár věcí spojených s vykonáváním profese školního speciálního pedagoga na běžné škole a doplnit si informace k těm, které již mám z praxí u vás.**

Dobrý den, určitě, není problém.

**Chtěla bych se zeptat, jakými vlastnostmi a schopnostmi by podle vás měl školní speciální pedagog disponovat?**

Určitě by měl být cílevědomý, také laskavý a vlídný a měl by mít autoritu, ale nebyť příliš autoritativní a kritický, neměl by využívat svého postavení. Je taky dobré mít organizační talent a umět si věci rozplánovat a samozřejmě mít odborné vzdělání.

**Když jste zmínil/a odbornost, jaké je vaše vzdělání?**

Vystudoval/a jsem Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, obor učitelství pro děti vyžadující zvláštní péči, specializace somatopedie.

**Mohl/a byste popsat, jak vypadá pracovní den školního speciálního pedagoga?**

Každý den mám na listu papíru, co musím ten den vyřídit, s kým mluvit, co mám udělat. Ráno si nachystám věci na činnosti pro jednotlivé skupinky dětí, s kterými budu ten den pracovat.

Ve volných hodinách a o přestávkách dělám administrativu, což obnáší hlídání platnosti doporučení z PPP a SPC, kontaktování učitelů o zpracování zpráv do PPP, SPC, kontrola těchto zpráv, zajištění potřebných podpisů a odeslání. Evidence přichozích doporučení z PPP, SPC, kontaktování rodičů a vysvětlení jim, o co se jedná. To probíhá na schůzkách společně s třídním učitelem a rodičem neprospívajících žáků, kde jim ukazují možnosti práce s dítětem doma. Dále je třeba nasdílet zprávy na Google, kontrolovat dodržování doporučení a pomáhat učitelům při tvorbě individuálních vzdělávacích programů. Taky eviduji a objednávám pomůcky. Koordinuji a organizuji Předškoláček a podílím se na zápisu do prvních tříd a rozdělování žáků do prvních tříd.

Pak mám přímou činnost s jednotlivci nebo skupinkami dětí. Po vyučování zapisuji, co jsme ten den dělali a jak jim to šlo. Dodělávám ještě věci, které jsem ten den nestihl/a a mám je na papírku napsané nebo se během dne objevily další úkoly nutné k vyřízení.

Podle potřeby a domluvy probíhá metodické vedení asistentů pedagoga, konzultace s učiteli o problémových žácích, depistáž žáků ve třídách, jednoduché speciálně pedagogické vyšetření žáků na základě doporučení učitele a individuální pohovory s neprospívajícími žáky.

Škola je živý organismus, tady jsou změny na denním pořádku. Nic není tak, jak to ránovypadá.

### **Co považujete během vykonávání profese za problémy?**

Dosti zatěžující je pro mě administrativa, zprávy, doporučení apod. Je jich hodně, protože máme cca šest set čtyřicet žáků.

U starších dětí, se kterými pracuji, je vidět ztráta motivace, pokud se dlouhodobě problém nedá vyřešit a nevidí zlepšení, taková práce je dost náročná.

Další problém je s rodiči. U některých je nedostatečná spolupráce, a to je pak těžké. U těchto dětí je totiž nutná i domácí aktivita, každý den trochu, ale pravidelně trénovat, a to se mnohdy neděje.

### **V čem vidíte přínos profese speciálního pedagoga na běžné základní škole?**

Spojuje všechny složky - dítě, rodiče, učitelé, popř. vedení. Je to velmi tvořivá a psychicky náročná profese, protože stále pracuji s dětmi, které mají nějaké obtíže. Je potřeba nepodlehnout pocitu marnosti, protože ne u všech dětí se daří jejich obtíže vyřešit. Velkým motivem této práce je vzájemný dobrý vztah s dětmi a jejich radost, že se jim někdo věnuje a vyslechne je. Speciální pedagog je součástí školy, zná pedagogy, žáky, umí se vcítit do atmosféry a najít společně výhodné řešení. Může si sám dítě otestovat a navrhnout řešení jak učiteli, tak rodičům. Může metodicky vést, pokud je to potřeba, další pedagogy.

### **Proč jste si zvolil/a profesi školního speciálního pedagoga? Jaká byla vaše motivace?**

Od dětství jsem chtěl/a být učitel a v posledním ročníku gymnasia mě ovlivnilo setkání s mužem, který pracoval v Jedličkově ústavu.

Po škole jsem pracoval/a jako učitelka ve zvláštní škole, dyslektických třídách, to mě bavilo, ale chtěl/a jsem i změnu, tak jsem pracoval/a pár let jako terapeut kineziologie a snoezelenu. Táhl mě to ale zpět a vrátil/a jsem se do školy jako školní speciální pedagog. To už dělám sedm let. Je to náročná práce, která potřebuje pevné nervy a vyžaduje si stálé obohacování znalostí, díky tomu jsem taky absolvoval/a mnoho kurzů, v poslední době např. Feueristain, instrumentální obohacování nebo metodu sluchového vnímání podle Elkonina, takže pořád se učím něčemu novému.

### **Jaký máte vztah s ostatními pedagogickými pracovníky?**

Vycházím s nimi dobře, na přátelské úrovni. U některých pedagogů musím opatrněji mluvit, protože mají tendence si věci brát osobně. Také mají své názory na inkluzi, proto se je snažím navést na myšlenku, že nám jde především o konkrétní dítě. Možná, že si někteří pedagogové myslí, že to mám lehčí než oni, protože mám málo dětí a o nic tak moc nejde, ale

nedělají mi nějaké problémy, na uvolnění žáků do předmětu speciálněpedagogické péče se mi daří s pedagogy domluvit. Už je znám, tak vím, jak na ně.

## **Příloha č. 2 – přepis rozhovoru s účastníkem výzkumu č. 2**

**Dobrý den, moc děkuji za čas, který mi teď věnujete. Požádám vás o pár informací ohledně vykonávání profese školního speciálního pedagoga na základní škole, které spojím s informacemi z praxe, kterou jsem s vámi už absolvovala.**

Dobrý den, dobře, snad na něco přijdeme.

**Určitě ano. Zajímalo by mě, jakými vlastnostmi a schopnostmi by podle vás měl školní speciální pedagog disponovat?**

Speciální pedagog celkově by určitě měl být empatický, umět se vcítit do žáků, protože jde většinou o žáky s nějakými potížemi nebo překážkami ve vzdělávání, které pro ně nemusí být příjemné. Proto by měl být vnímavý a také mít nadhled a přehled o oblastech, které mají vliv na výchovu a vzdělávání.

**A jaký by podle vás naopak být neměl?**

Příliš upjatý a neochotný se přiblížit problémům žáků. Nemotivující a netrpělivý, protože žáky se SVP je třeba často motivovat a povzbuzovat v práci a snažení, ne vždy jsou ale výsledky našeho působení hned vidět, a děti to občas berou jako čas, který nemohou trávit doma nebo venku s kamarády a musí být po škole. Systematickým působením se ale výsledky dříve nebo později objeví.

**Mohl/a byste popsat, jak vypadá pracovní den školního speciálního pedagoga?**

Ráno po příchodu do školy se připravuji do výuky, chystám si různé materiály pro jednotlivé žáky. Pak jsou hodiny přímé práce s jednotlivými žáky nebo se skupinkami žáků. Skupinky vždycky skládám ze žáků, kteří mají podobné problémy, aby byla jejich výuka lépe korigovatelná, ale lépe se pracuje s jednotlivci, protože je to stoprocentně individuálně přizpůsobené. Mnohdy to ale nejde, protože takových žáků je hodně. Po každé hodině speciálněpedagogické péče pak zapisuji do třídních knih předmětu, co jsme zvládli. Od toho se vlastně odrážím do dalšího působení.

Dále ve volných chvílích a podle potřeby konzultuji s pedagogy další postupy práce, řeším absence žáků a úpravy rozvrhů. Upravuji hodnocení žáků, píši formuláře pro poradny, hlídám platnosti doporučení a vyhledávám a objednávám potřebné pomůcky pro žáky s doporučením. Podpůrná opatření pak zapisuji do výkazu R44. Ve třídách provádím náslechy a pozorování ve výuce a diagnostiku žáků. Také poskytuji poradenství vyučujícím a asistentům pedagoga.

### **Co považujete během vykonávání své profese za problémové?**

Rozhodně množství úkolů. Je toho hodně, když musím ručně vyplňovat zápisy do třídní knihy, vykazovat PO do R44 a školní matriky. Vybírat a nakupovat pomůcky, tvořit a vyhodnocovat IVP, vyplňovat formuláře pro poradny nebo kraj.

U některých žáků cítím nedostatek autority, jsou nepozorní a nechtějí spolupracovat. Je poznat, když se doma nepřipravují do hodin. Také musím mladší žáky vyzvedávat ve třídách a doprovázet je do hodiny speciálněpedagogické péče i z hodiny zpět do třídy. To není nějaký velký problém, ale ubírá to z času hodiny, když mám dodržet přestávku.

Dále mi přijde nezodpovědné chování některých rodičů, je s nimi domluveno osobní setkání, mají se dostavit na výuku speciálněpedagogické péče nebo pedagogické intervence a záměrně se nedostaví. Pak se s nimi musím spojit telefonicky, což mě zdržuje od jiné práce. Také se setkávám s neinformovanými rodiči nebo pedagogy MŠ a na základě toho dochází k pozdnímu vyšetření žáků.

### **V čem vidíte přínos profese školního speciálního pedagoga na běžné základní škole?**

V poradenství, které poskytuje vyučujícím i rodičům. Ti se nemusí tak dobře orientovat v PO a působení na žáka se speciálními potřebami. A jednoznačně jednotlivým žákům, se kterými pracuje. Je to ale náročná práce, která je právně neukotvená v pracovní náplni, množství klientů a dokumentaci, ale je velmi zajímavá, protože nabízí široké spektrum a proměnlivost klientů.

### **Můžu se zeptat, proč jste si zvolil/a profesi školního speciálního pedagoga vy? Jaká byla vaše motivace?**

Vždy jsem chtěl/a pracovat s dětmi a pomáhat jim. Hledal/a jsem ale něco, kde bude pomoc žákům individuální. Na základě toho jsem se rozhodl/a pro speciální pedagogiku. Vystudoval/a jsem Univerzitu Karlovu v Praze, obor speciální pedagogika – učitelství ve specializaci psychopedie, logopedie a ergoterapie a Vysokou školu v Hradci Králové, také obor speciální pedagogika – vychovatelství zaměřené na surdopedii a logopedii. Dodělal/a jsem si také nějaké kurzy například Elkonin – fonemické uvědomování, Logopedickou prevenci a specializační studium v oboru logopedie pro absolventy magisterského studia.

### **Máte mnoho odborného vzdělání, pracoval/a jste vždy jako školní speciální pedagog?**

Ne hned ne. Jako školní speciální pedagog v naší škole pracuji tři roky, dříve jsem zde působil/a jako asistent pedagoga a pouze jsem s pedagogy konzultoval/a potřebné věci. Předtím jsem vystřídal/a více pozic. Pracoval/a jsem jako logoped na základní škole speciální pro žáky s autismem, logoped ve speciální třídě logopedické mateřské školy, logoped v SPC při jedné soukromé střední škole nebo logoped při běžné mateřské škole.

### **Jaký máte vztah s ostatními pedagogickými pracovníky?**

Různý, podle postoje pedagogů k problémovým žákům, podle ochoty řešit problémy, měnit své přístupy, sebekritiky apod. Starší učitelé si nechávají poradit méně, rádi mě „úkolují sepsáním IVP“. Jsou i problémy s domluvou na uvolnění žáků do hodin speciálněpedagogické péče, většina učitelů uvolní žáky jen z předmětů jako čtení a výchovy, někteří vůbec. Důležité je porozumění pozici SP – je dáno v mnohém pracovní náplní určenou ředitelem školy, pokud bude zahlcen papírováním, nepomůže dostatečně ani žákům ani učitelům, pokud ve škole není psycholog, nebo nefunguje dostatečně metodik prevence a výchovný poradce, může být SP zaúkolován ještě jinou náplní.

### **Příloha č. 3 – přepis rozhovoru s účastníkem výzkumu č. 3**

**Dobrý den, děkuji vám, že jsme se mohli setkat. Ráda bych se zeptala na pár informací, které souvisejí s vaší profesí školního speciálního pedagoga na základní škole, a doplním si je k poznámkám z praxe, kterou jsem absolvovala pod vašim vedením.**

Dobrý den, jasně, co bys potřebovala?

**Chtěla bych se zeptat, jakými vlastnostmi a schopnostmi by podle vás měl školní speciální pedagog disponovat?**

Tato práce je opravdu psychicky náročná. Už z toho důvodu, že máte různé skupinky dětí, s individuálními potřebami a s jinými diagnózami. Objevují se i žáci, kteří jsou schopni narušit celou skupinu. Speciální pedagog by měl dle mého názoru mít kladný vztah k dětem běžným, ale i s handicapem, všeobecný přehled, být empatický, férový, klidný, citlivý, důsledný, přátelský, naslouchat dětem a jejich potřebám, a také flexibilní. Důležitá je vzájemná důvěra. Když potkám některé své děti na chodbě, tak někdy běží ke mně a obejmou mě. Nebo mi řeknou, že už se těší na pátek, že budeme mít konečně doučování, nebo nápravu. To vždy pohladí na duši. Ale rozhodně to tak není u všech dětí, např. děti, které mají poruchu chování hledají spíše způsob, jak se těmto společným hodinám vyhnout. Každopádně děti ví, že se na mě kdykoliv mohou spolehnout, mohou za mnou kdykoliv přijít, když mají nějaký problém, ať už osobní, nebo školní. Vždy hlavně vyzdvihují jejich silné stránky a posilujeme osobní sebedůvěru.

**Jaký by naopak školní speciální pedagog podle vás být neměl?**

Neměl by být povýšený, arogantní, neponižovat děti a jejich potřeby, unáhlený, nervózní.

**Mohl/a byste popsat, jak vypadá pracovní den školního speciálního pedagoga?**

Skoro každý den mívám 7 hodin. Můj den je rozdělen na 3 části. Předmět SPP, PI, druhý učitel. Mojí náplní práce je vedení pedagogických intervencí, speciální pedagogické péče, jsem druhý učitel v jedné třídě. Mívám i volné hodiny, ve kterých si buď dělám přípravy, nebo dokončuju věci, které přes den nemám šanci stihnout. Po škole přijdu domů, zkontroluju žákům pracovní sešity a nachystám si přípravu na další den. Někdy si připravuji přípravy na týden dopředu. Každý den komunikuji s většinou učitelů a konzultujeme různé věci. Vypracovávám a vyhodnocuji IVP, píši zprávy pro poradny, kontroluji doporučení atd.

**Co považujete během vykonávání své profese za problémové?**

U starších žáků zejména docházejících do pedagogické intervence bývají problémy s docházkou, jelikož PI mívají poslední hodinu po škole. Často se vymlouvají, že zapomněli,

a lžou. Poté to musím řešit s třídními učiteli, vedením i s rodiči. Také vnímám, že je tato práce poměrně nedocenená. Někteří kolegové učitelé vnímají profesi speciálního pedagoga jako fakt, že tento člověk nemá tolik práce jako učitel. Ale není to pravda. Je velice náročná, a to zejména psychicky, ale hlavně krásná. Jsem moc rád/a, že jsem si tuto profesi vybral/a. S většinou dětí máme velice hezký vztah, rád/a jim pomáhám, vidím jejich pokroky. Jsou ale také žáci, kteří tuto péči vnímají jako ponížení, nebo přítěž, stydí se za to, tak do hodin často nechodí a pak to musíme řešit s vedením a rodiči. Ale pro mě ta práce zatěžující není. Já ji vykonávám opravdu rád/a a svědomitě.

### **V čem vidíte přínos profese školního speciálního pedagoga na běžné základní škole?**

Jako přínos vidím pomoc učitelům, sdělení nových informací, jak s žáky pracovat, osvěta, vedení hodin speciální pedagogické péče (náprav), pedagogických intervencí (doučování), usnadnění práce učitelům, celkový rozvoj osobnosti žáků.

### **Proč jste si zvolil/a profesi školního speciálního pedagoga? Jaká byla vaše motivace?**

Důvod proč jsem si zvolil/a studium speciální pedagogiky a následně i profesi školního speciálního pedagoga bylo asi to, že jsem chtěl/a od malička pracovat s dětmi. Myslím si, že mám empatickou povahu a mám pro tyto děti pochopení. Rád/a pozoruji jejich úspěchy a pokroky a vždy z toho máme společnou radost. Je důležité si s dětmi vytvořit kladný vztah založený na důvěře, toleranci a porozumění. Ale myslím si, že každý by takovou profesi dělat nemohl.

Proto jsem vystudoval/a Speciální pedagogiku – obor Etopedie a Psychopedie, které jsem absolvoval/a na Ostravské univerzitě v Ostravě. Mám v plánu si časem rozšířit magisterský diplom i nějaké další kurzy.

Po škole jsem ale pracoval/a na úřadě v Ostravě, který nechci jmenovat. Moje praxe ve školství je necelé 2 roky. Jinak v rámci vysoké školy jsem prošel/a nespočtem různých praxí a setkal/a jsem se s dětmi i dospělými s různými typy postižení.

### **Jaký máte vztah s ostatními pedagogickými pracovníky?**

Výborný. V práci máme úžasný kolektiv. Komunikace s většinou pedagogů je v pořádku, co se týče porozumění pozici SP, ne každý toto povolání vnímá jako prestižní. Žádné problémy s uvolnění žáků do SPP a PI ale nemáme. Navzájem se podporujeme a pomáháme si navzájem.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Veronika Štěpánová
<b>Ústav/Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Školní speciální pedagog
<b>Název v angličtině:</b>	School special education teacher at elementary school
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřena na profesi školního speciálního pedagoga se všemi kvalitami, které nabízí, i záležitostmi, které ji omezují. Teoretická část práce je zaměřena na vymezení systému vzdělávání v ČR, definování profese školního speciálního pedagoga a objasnění náplně práce a činností, které tento školní specialista vykonává. Na tuto analýzu teoretických pramenů navazuje výzkumná část práce. V té jsou pomocí kvalitativních přístupů, pozorování a rozhovoru, sesbírána a interpretována data, která jsou následně společně komparována a dále srovnávána s dalšími dohledanými studii na podobné téma.
<b>Klíčová slova:</b>	vzdělávání v České republice, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zajištění poradenských služeb pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, školní speciální pedagog, činnosti školního speciálního pedagoga
<b>Anotace v angličtině:</b>	Diploma thesis is focused on a profession of special education teacher with both the benefits that it can offer and disfavours. The theoretical part is focused on a definition of the education system in the Czech Republic, specification of the profession of special education teacher and a clarification of duties that this special education teacher can perform. Subsequently, there is the research part of the thesis. There we can find data gathered by qualitative approaches, observation and interview, that is interpreted and compared together. Moreover, the data is compared to other similar researches
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	education in the Czech Republic, students with special education needs, provision of counselling services for special education need students, special education teacher, duties of special education teacher
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 - přepis rozhovoru s účastníkem výzkumu č. 1 Příloha č. 2 - přepis rozhovoru s účastníkem výzkumu č. 2 Příloha č. 3 - přepis rozhovoru s účastníkem výzkumu č. 3
<b>Rozsah práce:</b>	70 + 8 stran příloh
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk