



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Diplomová práce

Začínající školní speciální pedagog – rizika a úskalí pracovní pozice

Vypracoval: Bc. Hana Molzerová
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Prázdňá, Ph.D.
České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Hana Molzerová

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. et Mgr. Radce Prázdne, Ph.D. za její ochotu, trpělivost a cenné rady při vedení mé kvalifikační práce. Zároveň bych ráda poděkovala všem školním speciálním pedagogům, kteří se podíleli na výzkumné části mé diplomové práce.

Začínající školní speciální pedagog – rizika a úskalí pracovní pozice

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou začínajícího školního speciálního pedagoga. Cíl diplomové práce je zaměřen na analýzu pracovní pozice školního speciálního pedagoga v hlavním vzdělávacím proudu, blíže pak na rizika a úskalí pracovní pozice. Na uvedeném podkladě je realizována kvantitativní a kvalitativní studie.

Práce je dělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část je rozdělena do čtyř hlavních oblastí, jež poskytují teoretický základ pro zpracovanou problematiku a jsou úzce spjaty s výzkumnou částí diplomové práce. Obsahem jsou definice základních pojmů: charakteristika školního poradenského pracoviště, představení pozice školního speciálního pedagoga, výtčzení hlavních činností pracovní pozice a popsání rizik a faktorů ovlivňujících profesi.

Výzkumná část mapuje pracovní pozici začínajícího školního speciálního pedagoga. Popisuje konkrétní pracovní náplň na základní škole v hlavním vzdělávacím proudu; byly rovněž zjištěny faktory ovlivňující pracovní výkon a zjištěna rizika spojená s pracovní pozicí. Dále byla definována očekávání od pracovní pozice školního speciálního pedagoga. Z výzkumného šetření vyplynulo, že se začínající školní speciální pedagog potýká s řadou problémů při výkonu své profese.

Výsledky diplomového projektu mohou sloužit pro optimalizaci podpory a systémové nastavení doprovázení začínajících poradenských pracovníků ve školství.

Klíčová slova: školní speciální pedagog, pedagogičtí pracovníci, školní poradenské pracoviště, školské poradenské zařízení, speciálně vzdělávací potřeby

Novice School Special Educator – Risks and Pitfalls of Working Position

Abstract

The diploma thesis deals with the issue of a novice school special pedagogue. The aim of the diploma thesis is focused on the analysis of the job position of a school special pedagogue in the main educational stream, and more closely on the risks and pitfalls of the job position. A quantitative and qualitative study is based on the above-mentioned background.

The work is divided into a theoretical and a research part. The theoretical part is divided into four main areas, which provide a theoretical basis for the processed issue and are closely related to the research part of the thesis. The content includes definitions of basic terms: characteristics of the school counseling workplace, presentation of the position of a school special pedagogue, outline of the main activities of the job position and description of risks and factors affecting the profession.

The research part maps the job position of a beginning school special pedagogue. It describes the specific workload at a primary school in the main educational stream; factors affecting work performance and risks associated with the job position were also identified. Furthermore, expectations from the job position of a school special pedagogue were defined. The research showed that the beginning school special pedagogue is concerned with a number of problems in the performance of his profession.

The results of the diploma project can serve to optimize support and the system setting of accompanying novice guidance workers in education.

Keywords: school special pedagogue, teaching staff, school counseling workplace, school counseling facility, special educational needs

Obsah

Úvod	8
Teoretická část.....	10
1 Školní poradenské pracoviště	10
1.1 Školní poradenské pracoviště a školní speciální pedagog	11
2 Školní speciální pedagog	12
2.1 Charakteristické předpoklady pro výkon profese školního speciálního pedagoga.....	14
2.2 Odborná kvalifikace školního speciálního pedagoga	15
2.3 Osobnostní předpoklady školního speciálního pedagoga	16
3 Standardní činnosti školního speciálního pedagoga	18
3.1 Činnost preventivní	19
3.2 Depistáž	21
3.3 Diagnostika	22
3.4 Intervence	23
3.5 Koordinační, metodická, vzdělávací činnost.....	25
3.6 Administrativní činnost	26
4 Úskalí práce školního speciálního pedagoga	27
4.1 Vztahy s vedením školy	27
4.2 Vztahy s pedagogickými pracovníky	28
4.3 Vztahy se žáky, zákonnými zástupci	30
5 Rizika pracovní pozice školního speciálního pedagoga	31
5.1 Financování pracovní pozice	32
5.2 Stres a syndrom vyhoření.....	32
5.3 Syndrom pomocníka	34
Výzkumná část	36
6 Metodologie	36
6.1 Cíl výzkumu	36
6.2 Charakteristika výzkumné části.....	36

6.3	<i>Metody sběru dat</i>	37
6.4	<i>Charakteristika výzkumného vzorku.....</i>	38
6.5	<i>Etické aspekty studie.....</i>	38
6.6	<i>Analýza výzkumného šetření.....</i>	38
7	Analýza dat.....	40
7.1	<i>Analýza výsledků dotazníkového šetření.....</i>	40
7.2	<i>Analýza výsledků rozhovorů s komunikanty.....</i>	66
7.2.1	<i>Analýza rozhovoru s komunikantkou č. 1.....</i>	66
7.2.2	<i>Analýza rozhovoru s komunikantkou č. 2.....</i>	70
7.2.3	<i>Analýza rozhovoru s komunikantkou č. 3.....</i>	74
7.2.4	<i>Analýza rozhovoru s komunikantkou č. 4.....</i>	80
8	Výsledky výzkumného šetření	86
	Diskuse.....	91
	Závěr	96
	Seznam zdrojů	98
	<i>Literatura.....</i>	98
	<i>Elektronické zdroje.....</i>	101
	Seznam tabulek	104
	Seznam grafů.....	105
	Přílohy.....	106
	Seznam zkratk	107

Úvod

Školní speciální pedagog je poměrně nová pracovní pozice. Řadí se mezi poradenské pracovníky vzdělávacího systému a je nedílnou součástí inkluze. Zajišťuje, aby se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami dle možností plně integrovali do školního prostředí. Pracovní pozice odpovídá potřebám školy, kdy počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami neustále narůstá. Je to odborník, jenž zajišťuje podporu všem zúčastněným ve vzdělávacím procesu. V České republice pracuje na pozici školního speciálního pedagoga přibližně 1 700 specialistů, jež zastávají přibližně 1 000 úvazků, což značně neodpovídá požadavkům vzdělávacího a poradenského systému. Začátky pracovní pozice mnohdy nejsou jednoduché, školní speciální pedagogové čelí různým názorům, bariérám a rizikům.

Téma diplomové práce „Začínající školní speciální pedagog – rizika a úskalí pracovní pozice“ bylo vybráno na základě osobní zkušenosti autorky, jež působí na pozici školního speciálního pedagoga. Začátky v profesi jsou pro autorku aktuální, a proto se rozhodla věnovat dané problematice ve své kvalifikační práci.

Cílem diplomové práce je na podkladě odborné rešerše provést kvantitativní a kvalitativní analýzu pracovní pozice začínajícího školního speciálního pedagoga v hlavním vzdělávacím proudu. Formulace dílčích cílů konkretizuje kategorie, na který je smíšený typ výzkumu zaměřen. Dílčí cíle práce zahrnují popis role a činností školního speciálního pedagoga, charakteristiku rizik spojených s naplňováním pracovní pozice a identifikaci vlivů, jež ovlivňují pracovní výkon.

Diplomová práce je členěna do dvou částí. Teoretická část práce se obecně věnuje školnímu poradenskému pracovišti a jeho významu. Dále popisuje samotnou pozici školního speciálního pedagoga, jeho odbornou kvalifikaci a osobnostní atributy. Značná část je tvořena pojednáním o standardních činnostech pracovní pozice, které jsou děleny na části diagnostickou, depistážní, preventivní, intervenční, metodickou a administrativní. V závěru této části jsou v teoretické rovině popsána rizika a úskalí pracovní pozice.

Výzkumná část obsahuje kvantitativní a kvalitativní studii. Jedná se o smíšený typ výzkumu. Je tvořena nashromážděnými a zpracovanými daty, která byla získána

prostřednictvím dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů se školními speciálními pedagogy napříč Českou republikou. Kvantitativní sběr dat prostřednictvím dotazníkového šetření směřuje ke sběru základních identifikačních údajů týkajících se sledované pozice pedagogického pracovníka. Kvalitativní část výzkumného projektu směřuje k cíli objektivně a strukturovaně popsat situaci začínajícího školního speciálního pedagoga.

V závěru výzkumné části jsou shrnuty výsledky šetření.

Teoretická část

1 Školní poradenské pracoviště

Poradenská činnost je v České republice zajišťována školským poradenským zařízením, dále jen ŠPZ a školním poradenským pracovištěm, dále jen ŠPP. Poradenské služby jsou zejména poskytovány dětem, žákům, zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům a školským zařízením. Poradenský systém je v České republice formován od 70. let 20. století. Pedagogicko-psychologické poradny, dále jen PPP, poskytují bezplatně komplexní psychologickou, sociální a speciálně pedagogickou diagnostiku, která slouží k odhalení příčin chování, učebních obtíží a dalších vzdělávacích a výchovných problémů. Speciálně pedagogická centra, dále jen SPC, vznikla až po roce 1991. Zaměřují se na poskytování podpory pomocí psychologických a speciálně pedagogických diagnostik a intervencí. Jejich činnost se dělí na standardní aktivity, které platí pro všechny žáky se speciálními potřebami a specifické činnosti, jež se liší v závislosti na typu disability. Standardní činnost zahrnuje diagnostiku, intervenci, poradenství, poskytování informační a metodické podpory (Bartoňová a kol., 2019).

Od poloviny 90. let 20. století se vyvíjí a formují školní poradenské služby na rovině škol hlavního vzdělávacího proudu. Je podstatné, aby vedení školy a pedagogičtí pracovníci řešili potřeby žáků, zákonných zástupců a kolegů bezprostředně v počátku daného problému v přirozeném prostředí školy (Hutyrová a kol., 2019). Dle Štecha a Zapletalové (2013) ŠPZ dostatečně nepokrývají požadavek škol v poradenských službách, jež by leckdy bylo značně efektivnější poskytovat podporu přímo ve škole.

Nárůst rozsahu poskytovaných poradenských služeb souvisí s procesem ustálení poradenských institucí, který postupně probíhal od jejich počátků. Tento proces vedl k vylepšení nabízených služeb, rozšíření jejich dostupnosti a zkvalitnění péče. Poradenská pracoviště reflektovala na proměny společnosti (Kucharská a kol., 2013).

Aktuální poradenská struktura je utvářena třemi pilíři pracovišť – střediska výchovné péče, dále jen SVP, ŠPZ a ŠPP (Kucharská a kol., 2013).

ŠPP označuje poradenské služby, které jsou poskytovány na jednotlivých školách. Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších změn ukládá ustanovení zákona

povinnost ředitelům škol zřídit poradenský systém a naplňovat činnost ŠPP (Čech, Hormandlová, 2020).

1.1 Školní poradenské pracoviště a školní speciální pedagog

ŠPP je strukturováno ve dvou modelech, a to v závislosti vřazených specialistů v systému školy. Obě variace vyžadují kooperaci v rámci školního prostředí i mimo něj (Kuchařská a kol., 2013).

Mluvíme o modelu základním a modelu rozšířeném. Základní model se skládá z výchovného poradce a metodika prevence, jež již pracují na škole jako učitelé, a není třeba zřízení nového pracovního místa. Pedagogičtí pracovníci pro získání potřebných kvalifikací absolvují specializační kurzy v rámci akreditovaných programů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, dále jen MŠMT. Dle potřeby se zapojují třídní učitel, pedagog pro výchovu a koordinátor školního vzdělávacího programu.

Rozšířený model je doplněn o pracovní pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa (Čech, Hormandlová, 2020; Kucharská a kol., 2013).

V ojedinělých případech může být součástí týmu i sociální pedagog, jak uvádějí Bartoňová a Vítková (2019).

V posledních letech se diskutovalo o pozici školního logopeda v rámci školního poradenského pracoviště, v současné době už má tato pozice legislativní oporu a školní logoped se tak stává dalším členem rozšířeného modelu. V praxi je ovšem malé množství škol, jež by měly zmíněnou pozici zřízenou.

Efektivita ŠPP podléhá podpoře vedení školy a odborné kvalifikaci specialistů, jejich praxi a dalšímu kvalifikačním rozvoji. Podstatná je také celková atmosféra konkrétní školy a její podpora inkluzi. Pokud není příznivá, mohou být pracovníci ŠPP a jejich práce vnímáni jako formalita a nemusí být ostatními pedagogickými pracovníky přijímáni. Rozhodující jsou proto kooperace, kompetence, otevřená komunikace mezi všemi pedagogickými pracovníky školy a spolupráce s externími subjekty (Čech, Hormandlová, 2020). Zapletalová (© 2022) zdůrazňuje, že je nezbytné, aby se specialistům z rozšířeného modelu dostávalo podpory od školského poradenského zařízení (PPP a SPC), jež jim zajišťuje odbornou a metodickou podporu.

Školní speciální pedagog je poradenským pracovníkem na školách a patří tak dle Kucharské a kol. (2013) do rozšířeného modelu ŠPP. Na školách, kde tato pozice není

zřízena, zastává určité činnosti výchovný poradce a je v rámci svého úvazku značně často zahlcen. Pro správné fungování ŠPP, krom výše uvedeného, záleží na rozdělení kompetencí. Další kapitola je podrobněji věnována školnímu speciálnímu pedagogovi, jenž je stěžejním pro téma kvalifikační práce.

2 Školní speciální pedagog

Pozice speciálních pedagogů ve výchovně-vzdělávacím procesu prošla významným historickým vývojem, jemuž se nebudeme detailně věnovat. V předešlých letech byli speciální pedagogové – učitelé soustředěni převážně na školách specializujících se na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to na úrovni škol zřízených dle paragrafu 16 školského zákona či škol běžného typu, a to zejména ve vyrovnávacích a specializovaných třídách (Knotová a kol., 2014). Termín školní speciální pedagog se objevuje od devadesátých let dvacátého století. Přítomnost školních speciálních pedagogů ve školách nebyla před rokem 2005 legislativně ani finančně podpořena. Jejich působení bylo odpovědí potřeb ředitelů škol, kteří podporovali myšlenku potřeby této pracovní pozice (Mrázková, 2020).

V roce 2005 byla pracovní pozice legislativně opřena o Vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Dle Vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů a Koncepce poradenských služeb ve škole se jasně definuje pozice školního speciálního pedagoga v rámci ŠPP, kde mohou poskytovat své služby. Zapletalová (2014) ve své publikaci popisuje, že zmíněný metodický materiál vymezil minimální podmínky pro poskytování poradenských služeb ve školách a blíže specifikoval povahu poradenského pracoviště. Stanovil jednotlivé role poradenských pracovníků a poprvé definoval možnosti práce školního speciálního pedagoga. Dokument především vytyčil, jaké služby by měly být poskytovány, kdo je za ně odpovědný a jak by měly být implementovány v praxi. Zároveň zdůraznil důležitost spolupráce mezi školními odborníky, včetně speciálních pedagogů, psychologů a jiných specialistů pracujících ve školství pro zajištění komplexní podpory studentů.

Školní speciální pedagog se řadí k poradenským pracovníkům. Význam pracovní pozice v posledních letech vzrostl. Nárůst dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu a podpora inkluzivního

vzdělávání přímo souvisí se zvyšující se poptávkou po pracovní pozici školního speciálního pedagoga (Němec, 2019). Je to odborník, jenž se věnuje nejen práci se žáky, ale také komunikuje se zákonnými zástupci, pedagogickými pracovníky, vedením školy a dalšími institucemi. Mluvíme o SPC, PPP, střediskách výchovné péče a veřejnoprávních orgánech.

Při příchodu do školy se zaměřuje na stanovení pravidel a kooperaci pro školní poradenské služby a zahajuje spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky. Mnohdy dostává příležitost podílet se a vést ŠPP zaměřené na podporu žáků se specifickými potřebami, kteří potřebují podpůrná opatření, dále jen PO¹ a participuje na tvorbě strategií a programů (Zapletalová, 2014; Kressa, Kressová, 2019).

Primární péče školních speciálních pedagogů směřovala k identifikovaným dětem, žákům a studentům, u nichž byla diagnostikována specifická porucha a jimž byly ŠPZ stanoveny vhodné specifické postupy (Kucharská a kol., 2013). Kucharská a kol. (2014) v současnosti uvádí, že školní speciální pedagog je nezávislý specialista, jenž nepracuje pouze se žáky, kteří jsou klienty ŠPZ a přicházejí s určenou diagnózou. Má také možnost identifikovat děti ohrožené vznikem speciálních vzdělávacích potřeb a věnovat se těm, které čelí současným, dočasným nebo krátkodobým problémům ve vzdělávání.

Se zvyšujícími se požadavky na začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol nabývá školní speciální pedagog zásadního významu jako klíčového člena ŠPP. Platná legislativa uvádí, že školní speciální pedagog je plně kvalifikovaný pedagogický pracovník (Matulayová, Pešatová, 2013; zákon o ped. pracovnících).

Počet specialistů na základních školách v hlavním vzdělávacím proudu neustále roste. Přesný počet školních speciálních pedagogů není znám. V prvním desetiletí jednadvacátého století jich bylo zaznamenáno kolem 150 na všech školách v České republice (Kucharská a kol., 2013). Výzkumu Němce a kol. (2024) a statistiky ministerstva

¹ Podpůrné opatření je termín využívaný ve školství. Podpůrná opatření zahrnují různé formy pomoci určené žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, aby se zajistilo, že každé dítě, žák či student má šance na úspěch. Jedná se o vyrovnávání příležitostí. Tato opatření mohou zahrnovat poradenskou podporu, přizpůsobení výuky, speciální pomůcky a materiály, individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga a jiné podpůrné pracovníky. Úkolem těchto opatření je zajistit, aby každý žák obdržel adekvátní pomoc, jež mu umožní úspěšně se vzdělávat.

školství v roce 2022 zaznamenaly 1642 školních speciálních pedagogů, kteří dohromady pracovali na 951 úvazků.

I přes proces institucionalizace podpůrných pozic se v současnosti 608 škol (což představuje méně než 16 %) rozhodlo obsadit jak pozici školního speciálního pedagoga, tak školního psychologa. Pouze 1 108 škol (28 %) má obsazenou pozici výhradně školního speciálního pedagoga a výlučně 348 škol (9 %) má obsazenou pozici výhradně školního psychologa (ČŠI, © 2023).

Předchozí zjištění potvrzují údaje o počtech podpůrných pedagogických pozic (školní speciální pedagog a školní psycholog) a dokládají, že se tyto pozice v průběhu zkoumaných let nezvyšovaly úměrně k počtu žáků a studentů, jak by bylo žádoucí. Tento problém by měl řešit strategický dokument Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023-2027: implementační dokument strategie vzdělávací politiky ČR 2030+, jež směřuje k zavedení institucionalizace těchto specializovaných pracovních pozic (MŠMT, © 2024).

Různí autoři mohou přistupovat k definici pracovní pozice školního speciálního pedagoga odlišně, ale i přes tyto odchylky je základní smysl a záměr role obvykle velmi podobný. Školní speciální pedagog je považován za odborníka, který ustanovuje individuální podporu a speciálně vzdělávací služby pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem je, aby svou činností pomáhal žákům v dosahování jejich plného potenciálu a integroval je co nejlépe do školního prostředí. I když definice mohou být odlišné, základní pozice školního speciálního pedagoga zůstává většinou konzistentní.

2.1 Charakteristické předpoklady pro výkon profese školního speciálního pedagoga

Školní speciální pedagog by měl disponovat vysokou odborností a hlubokými znalostmi v oblasti speciální pedagogiky a souvisejících disciplín. Je nezbytné, aby byl schopen poskytovat kvalitní poradenství a účinně využívat diagnostické metody a intervence. Jeho komunikační dovednosti jsou klíčové pro efektivní spolupráci se zákonnými zástupci, pedagogickými pracovníky, školami a jinými institucemi, přičemž dodržování právních a etických norem je základním předpokladem. Souvisle se vzdělává a rozvíjí své schopnosti, a to prostřednictvím adaptace na nové poznatky a výzvy v oboru. U dokumentace je klíčové, aby školní speciální pedagog dodržoval etické principy a zajistil bezpečné uložení osobních údajů a citlivých informací. Nezbytnou součástí

je respektování souhlasu zákonných zástupců žáků, pokud to vyžadují platné právní předpisy (Kucharská a kol., 2014).

2.2 Odborná kvalifikace školního speciálního pedagoga

V současné době je profese školního speciálního pedagoga zařazena mezi pedagogické pracovníky, jejichž postavení a požadavky na kvalifikaci jsou určeny legislativou č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů. Zmíněný zákon označuje jednoduše pozici jako „speciální pedagog“. *„Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd*

- a) zaměřené na speciální pedagogiku*
- b) zaměřené na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo přípravu vychovatelů a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu speciálních pedagogů,*
- c) studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou zaměřeným na přípravu speciálních pedagogů nebo*
- d) zaměřené na speciální pedagogiku a přípravu učitelů základní školy nebo učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy.“ (zákon č. 563/2004 Sb., dle § 18).*

Slowík (2022) ve své publikaci potvrzuje nezbytnost kvalifikace získané v magisterském programu pro práci školního speciálního pedagoga. Magisterský stupeň studia umožňuje prohloubení porozumění individuálním potřebám a vzhledu do dané profese.

Podle ustanovení § 24 daného zákona mají pedagogičtí pracovníci povinnost se průběžně vzdělávat během svého působení v pracovní pozici. To jim umožňuje udržovat, obnovovat a rozšiřovat svou odbornou kvalifikaci, což je klíčové pro úspěšné plnění jejich pedagogických povinností (zákon č. 563/2004 Sb.).

Autorky Hrbáčková a Růžičková (2018) podotýkají, že k dosažení kvalifikace ve specializovaném pedagogickém oboru nestačí pouze absolvování vysokoškolského magisterského studia. Kladou důraz na kontinuální vzdělávání, získávání teoretických

a praktických zkušeností samostudiem a aktivní účastí na odborných událostech, jako jsou konference a další rozvojové programy.

Vzhledem k neustálé variabilitě a dynamice v oblasti speciální pedagogiky je klíčové, aby vzdělávací programy pro speciální pedagogy byly dostatečně flexibilní a adaptabilní, umožňující efektivní reakci na různorodé výzvy a základní otázky, jež se v praxi objevují (Renotierová, Ludíková, 2007).

Pedagogičtí pracovníci, tedy i školní speciální pedagogové, mají povinnost se neustále vzdělávat, aby si obnovovali, udržovali a doplňovali kvalifikaci. Další vzdělávání může probíhat:

- na vysokých školách a akreditovaných institucích,
- samostudiem.

Po dokončení vzdělávání dostávají pedagogičtí pracovníci osvědčení od příslušných institucí, dále také mají nárok na 12 dnů volna ročně pro samostudium s náhradou platu (zákon č. 563/2004 Sb., dle § 24).

Další vzdělávání školních speciálních pedagogů by se mělo odrážet od předchozího vzdělávání a specializace, potřeb školy, vlastních zkušeností. Mělo by zahrnovat odborná témata a poradenské postupy, jako jsou prevence, diagnostika, intervence a terapie. Kurzy celoživotního vzdělávání jsou možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Volba studia často odpovídá odbornosti poradce a profilu školy. Nabídka zahrnuje vysoké školy a další instituce pro vzdělávání jako Dyscentrum, META, NÚV, PPP, SPC a SVP a další. Profesionální rozvoj školního speciálního pedagoga závisí na faktorech, jako je typ vysokoškolského vzdělání, předchozí zkušenosti, osobnosti a možnosti dalšího vzdělávání a profesního růstu v konkrétní škole či vzdělávací instituci (Kucharská a kol., 2013).

2.3 Osobnostní předpoklady školního speciálního pedagoga

Osobnostní atributy důležité pro práci školního speciálního pedagoga se formují díky rozhodnutí se vzdělávat v této oblasti, absorpci odborných znalostí v průběhu vzdělávání a zejména díky interakci s vysokoškolskými pedagogy (Knotová a kol., 2014). Různé charakterové dispozice ovlivňují pracovní styl a jeho úspěšnost (Čech, Hormanlová, 2020). Charakterový profil má vliv na specifikum práce, formy jejího vykonávání a celkovou efektivitu (Kucharská a kol., 2013). Ve školním prostředí jsou

klíčové charakteristiky jako empatie, soucit, spolupráce, naslouchání, týmový duch, kreativita, adaptabilita, dovednost jednání a schopnost kompromisů. Škola, vnímána jako dynamický celek, vyžaduje tyto vlastnosti pro účinné fungování (Čech, Hormanlová, 2020).

Důležitá je také schopnost společného stanovování cílů, jejich průběžné hodnocení a úmluva o společných úkolech. Jinou významnou charakteristikou je zdravé sebehodnocení a schopnost objektivní reflexe svých kroků. Tato stabilita v sebedůvěře umožňuje jedinci přijímat chyby a následně ocenit své dosažené cíle. S ohledem na povahu práce je tvořivost dominantní pro nalezení nových řešení, metodik, stejně jako pro efektivní komunikaci a kooperaci. Pokora je významná pro respektování různých názorů a hledání ústupků. Důležitá je i pružnost a způsobilost flexibilně reagovat na nové výzvy, schopnost zkoumat problémy a nalézt nejvhodnější východisko (Kucharská a kol., 2013).

Opatřilová (2005) ve své publikaci shrnula vlastnosti speciálního pedagoga následovně. Školní speciální pedagog by měl být kvalifikovaný, disponující teoretickými znalostmi, trpělivý a emocionálně stabilní jedinec. Jeho osobní problémy nezasahují do pracovního prostředí a neovlivňují spolupráci se žáky, zákonnými zástupci a jinými pedagogickými pracovníky. Disponuje otevřeností a tolerancí nejen vůči dětem žákům a studentům, ale také ke svým kolegům a zákonným zástupcům s ambicí rozvoje a hledáním alternativních řešení v obtížných situacích, je kreativní v procesu výuky, hledající inovativní a zábavné přístupy. Dále také založený na humanistických principech s cílem podpořit lidskou identitu a využívat nenásilné výchovy, je empatický, schopný vcítit se do prožitků spolupracujících osob a zejména komunikativní v interakci s dětmi, žáky, studenty, jejich rodinami, kolegy a ostatními pedagogickými i nepedagogickými pracovníky.

Vlastnosti jsou často klíčové pro práci školního speciálního pedagoga, řada autorů se shoduje v jejich výčtu, vzájemně se doplňují či zmíněné osobnostní charakteristiky rozšiřují. Nicméně tyto obrazy nejsou směrodatné, pouze poukazují na náročnost a povahu povolání, bez kterých by se tato profese jen těžko vykonávala.

3 Standardní činnosti školního speciálního pedagoga

Školní speciální pedagog se věnuje odborné podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dalším žákům, jež potřebují speciálně pedagogickou péči. Tato podpora může být poskytována formou krátkodobých nebo dlouhodobých opatření. Veškeré své činnosti zaznamenává v souladu se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Spolupracuje s dalšími poradenskými zařízeními, zejména s PPP, SPC, SVP, a také s institucemi z oblasti zdravotnictví a sociálních služeb, včetně státních a nestátních organizací zaměřených na péči o děti a mládež apod (ČŠI, © 2012).

Realizuje se v časném vyhledávání žáků, jež vyžadují PO a na navrhování (případně i realizaci) strategií a metod k řešení výukových obtíží. Na rozdíl od speciálního pedagoga ve ŠPZ, nemá školní speciální pedagog oprávnění realizovat speciálně pedagogickou diagnostiku za účelem zformovat doporučení k integraci žáka, což by vedlo k přidělení finančních prostředků na jeho edukaci. Avšak při hodnotné komunikaci s pedagogickými pracovníky může školní speciální pedagog být významným průvodcem a poradcem pro pedagogy v otázkách vzdělávání dětí, žáků a studentů, jež často nesplňují běžná očekávání pedagogů (Baslerová a kol., 2020).

V rámci ŠPP je relevantní mít přímo vymezené úkoly všech poradenských pracovníků. Odborné činnosti poradenských pracovníků na školách, tedy i školních speciálních pedagogů, jsou přesně vymezeny vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška ustanovuje standardní činnosti školních specialistů. Školní speciální pedagog vytváří systémy pro včasné odhalení žáků se vzdělávacími problémy a strategie prevence těchto obtíží, včetně reedukačních metod. Dále poskytuje metodickou podporu pedagogickým pracovníkům a zajišťuje krizovou intervenci (Kucharská a kol., 2014; ČŠI, © 2012).

Činnosti školního speciálního pedagoga vycházejí ze služeb poskytovaných školou, jak je stanoveno zmíněnou vyhláškou č. 72/2005 Sb. Dle vyhlášky jsou standardní činnosti děleny do tří kategorií, přičemž jsou dalšími odborníky často rozšířeny o čtvrtou kategorii. Tyto kategorie můžeme zpravidla rozdělit a rozšířit následovně. Dále se pak budeme každé z kategorií blíže věnovat.

- činnost preventivní
- činnost diagnostická a depistážní

- činnost intervenční, poradenská, konzultační
- činnost koordinační, metodická, vzdělávací

Školní speciální pedagog zastává zásadní roli v rámci podpůrných opatřeních dle § 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., platný dle pozdějších předpisů). Zmíněná PO zahrnují:

- Poskytování poradenské podpory ve školách a poradenských institucích, kde je speciální pedagog klíčovou součástí.
- Přizpůsobení organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem výuky i školských služeb, přičemž speciální pedagog poskytuje metodickou podporu učitelům, vede a přímo zastřešuje předmět speciálně pedagogické péče, dále jen PSPP.
- Úpravu podmínek pro přijetí ke vzdělávání a ukončení vzdělávání, kdy se speciální pedagog podílí a dohlíží zvláště na úpravu podmínek u zkoušek ať již závěrečných či přijímacích.
- Implementaci kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních materiálů a komunikačních systémů pro osoby s určitým druhem disability, kdy speciální pedagog učí pedagogy, žáky i jejich zákonné zástupce jejich používání.
- Přizpůsobení očekávaných výstupů vzdělávání dle rámcových a akreditovaných programů, kde speciální pedagog pomáhá pedagogům upravit výstupy a cíle výuky v souladu s možnostmi žáků, včetně těch s lehkým mentálním postižením.
- Podporu vzdělávání prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu, dále jen IVP, kdy speciální pedagog asistuje při tvorbě a průběžném hodnocení těchto plánů pro žáky se speciálními potřebami.
- Metodické vedení asistentů pedagoga a podporu učitelům při efektivní spolupráci s těmito asistenty (Němec a kol, 2024; zákon č. 561/2004 Sb., dle §16).

3.1 Činnost preventivní

Preventivní opatření se obvykle kategorizují do primární, sekundární a terciální úrovně prevence (Kucharská a kol, 2013).

Třístupňový systém podpory (Mertin a kol., 2007) zkoumaný v projektu RŠPP-VIP II., se zaměřuje na prevenci školních problémů a včasné odhalení a odstranění negativních důsledků možných výukových a jiných obtíží ve vzdělávacím systému. Zmíněný model má

širší užití a může být aplikován v různých oblastech a situacích. Podívejme se blíže na představené tři kategorie.

Primární prevence neboli primární preventivní opatření zahrnují všechny konkrétní kroky, jež jsou zaměřeny na předcházení potencionálním obtížím, které ještě nevznikly (Kucharská a kol., 2013). Klade se důraz na podporu směřující k žákům, pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům žáků školy. Autoři přepokládají, že tato podpora povede především k předcházení, odstranění raných problémů a posílení individuality, zejména u dětí s nižší zralostí, zdravotními omezeními nebo sníženou schopností adaptace, u dětí, kde se projevují nepříznivé vlivy určitých rodinných faktorů na jejich školní výkony (Mrázková, Kucharská, © 2014). Mezi preventivní aktivity v rámci školy a vzdělávacího systému řadíme například besedy, podporu školního klimatu, volnočasové aktivity, které jsou nastaveny dle potřeby žáků a školy, spolupráce s odbornými institucemi. Aktivity primární prevence směrem k žákům jsou v podobě edukačních kurzů, přípravy žáků před vstupem do první třídy, při přestupu na druhý stupeň či mezi stupni vzdělávání. Dále sem řadíme podporu tolerance, vytváření pozitivního prostředí aj. Pro pedagogy a zákonné zástupce mohou být uspořádány besedy v duchu informovanosti v dané problematice a podpory v přístupu k žákům. Dále se nabízí účast na třídnických hodinách, účast na rodičovských schůzkách či nabídka efektivní podpory při přípravě do školy apod. (Kucharská, Toman, 2010)

Sekundární preventivní opatření pojímají činnosti zaměřené na včasnou identifikaci žáků a intervenci u žáků, jež vykazují potenciální problémy, s cílem snížit možné dopady (Kucharská a kol., 2013). V praxi se setkáváme s tím, že druhý stupeň podpory se soustředí na podporu žáků a jejich zákonných zástupců, mnohdy i pro neúčinnost primární prevence. V této fázi se setkáváme s vypracováním plánu pedagogické podpory, dále jen PLPP. Tento plán zahrnuje silné a slabé stránky žáka, individuální cíle pro předměty, ve kterých se objevují obtíže a metody, jak těchto cílů dosáhnout (Kucharská a kol., 2014). Autoři Kucharská a Toman (2010) popsali sekundární preventivní činnosti na úrovni školy, žáků, rodičů a pedagogů. Škola vytváří projekty v dané problematice (projekty na snížení rizika školního selhávání aj.), zapojuje se do projektů v běhu či zřizuje pracovní pozice pedagogických pracovníků-specialistů.

Terciální prevence je zaměřena na práci s dětmi, žáky a studenty, jimž byly stanoveny diagnózy a identifikovány specifické problémy. Cílem této prevence je nejen

zmírnění, odstranění těchto problémů, ale také podpora celkového rozvoje žáka, zajištění přijetí od pedagogů, spolužáků a rodiny. V kontextu školního speciálního pedagoga zahrnuje terciální prevence odborné aktivity a intervence zaměřené na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, aby se minimalizovaly jejich obtíže a podpořil se jejich celkový vývoj a začlenění do školního prostředí (Kucharská a kol., 2013). V praxi se třetí stupeň, známý jako terciální prevence, soustředí na odbornou diagnostiku a intervenci převážně ve smyslu odborného pracoviště. Cílem tohoto procesu je získat potřebné informace pro poskytování intenzivní podpory žáků, což může zahrnovat vypracování IVP, kde se doporučuje vhodná podpora (Mrázková, Kucharská, © 2014).

Nesmíme opomenout, že všechny stupně prevence jsou implementovány a realizovány na úrovni školy, žáků, pedagogů a zákonných zástupců žáků školy. Zároveň jsou závislé na aktivní podpoře a účasti všech výše zmíněných, proto jsou potřeby všech komplexně zohledněny a řešeny ve spolupráci celé školní komunity. Prevence ať už primární, sekundární nebo terciální se jeví jako fundamentální nástroj pro podporu úspěšného vzdělávání a osobního rozvoje žáků v rámci školního prostředí.

3.2 Depistáž

Depistáž definujeme jako vyhledávání či identifikaci žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb nebo žáků s již vzniklými speciálními vzdělávacími potřebami a následné kategorizace těchto žáků do speciálně pedagogické péče. Následuje rozhodnutí o zařazení žáka do vhodného preventivního, především stimulačního či intervenčního programu (NPI, © 2018). Bazalová (2023) charakterizuje proces depistáže, jež se realizuje již při prvním kontaktu s dítětem, tedy při zápisu do 1. ročníku. Během tohoto setkání se zaměřuje na pedagogickou diagnostiku, která má zajistit předškolní dovednosti a schopnosti. Všechny postřehy si během kontaktu pečlivě zaznamenává. Data z analýzy jsou pečlivě zhodnocena a sleduje se pokrok dětí, žáků a studentů během jejich školního vzdělávání. Cílem depistáže je aktivní odhalování žáků, kteří mohou potřebovat dodatečnou podporu při učení nebo jsou přímo či nepřímo ohroženi vznikem speciálních vzdělávacích potřeb. Proces zahrnuje plánování diagnostických postupů a určení vhodných opatření a intervencí. PO jsou průběžně monitorována a přizpůsobována dle potřeby. Důraz je kladen nejen na odstranění obtíží, ale také na identifikaci a využití silných stránek žáků pro jejich motivaci a další rozvoj.

Druhá vlna depistáže přichází při identifikaci žáků prvních a druhých ročníků, kdy je účelné začít včasnou intervencí směřující k rozvoji schopností a dovedností nezbytných pro osvojení trivía. Avšak i v dalších ročnících je důležité hledat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Proces depistáže vyžaduje úzkou spolupráci ŠPP s pedagogickými pracovníky. Pedagogové mají možnost pravidelně pozorovat žáky, hodnotit jejich pokroky a často jsou prvními, kdo identifikuje primární signály možných obtíží. Díky své blízkosti k zákonným zástupcům žáků jsou také schopni vybrat vhodný způsob sdělení výsledků depistáže, aby byly přijaty pozitivně (Kucharská a kol., 2014).

Uvedené činnosti jsou dlouhodobé. Vyžadují sběr dokumentace o žácích, zaznamenávání podnětů od učitelů i zákonných zástupců a vlastní pozorování. Při komunikaci s pedagogy a zejména s rodiči je relevantní formovat otázky pro řízený rozhovor, zprostředkovat sdělení o účelu setkání a informovat zákonného zástupce o diskrétnosti. Je podstatné být ohleduplný při pozorování žáků a rozhovorech s nimi. Získané informace jsou zaznamenávány, ale v této fázi ještě není stanovena diagnóza. Částečné závěry z depistáže však mohou sloužit jako základ pro preventivní opatření ve škole i v rodině (Knotová a kol., 2014).

3.3 Diagnostika

U jedinců, u nichž depistáž odhalila potencionální speciálně vzdělávací potřeby, musí následovat diagnostika pro hluboký a komplexní proces zjišťování konkrétních potřeb žáka (Knotová a kol., 2014).

Diagnostický proces popisuje Kucharská a kol. (2014) jako hodnocení schopností a dovedností žáků, jež mají významný dopad na jejich školní výkon a budoucí učební potenciál, zahrnuje porovnávání možných rozdílů ve vývoji, pokroku či nedostatcích. Iniciátorem diagnostického procesu je zpravidla pedagogický pracovník nebo zákonný zástupce žáka, zejména pokud vznikají problémy ve výuce nebo chování.

Při diagnostice využívají školní speciální pedagogové jak standardizované testy, tak i jiné metody a materiály, jež získali během praxe, a umí s nimi zacházet. Jedná se například o vlastní dotazníky, záznamové archy a osvědčené pracovní listy. Zaměřují se na chování žáka při práci, jak zvládá úkoly nebo jak kompenzuje své potencionální slabiny (Kucharská a kol., 2014). Do diagnostického procesu náleží sběr informací

ze strany žáka, pedagoga či zákonného zástupce formou osobní, rodinné, zdravotní a školní anamnézy, jež se poté analyzuje a hodnotí (Kendíková, 2020).

Výstupy z diagnostiky slouží jako základ pro tvorbu IVP, PLPP, plánů osobního rozvoje, plánů jazykové podpory aj. Navrhují opatření, jež pomáhají žákům překonávat obtíže a minimalizovat riziko školního neúspěchu. Na podkladě diagnostických zjištění konzultují s pedagogy a doporučují vhodné metody výuky, úpravy, hodnocení, organizaci a uzpůsobení prostoru třídy. Dále doporučují a koncipují využití speciálních pomůcek. Mezníkem je spolupráce s rodiči, kdy jim poskytují strategie při výchovně – vzdělávacím procesu v rámci školy i mimo ni (Kucharská a kol., 2014).

Aby se předešlo opakovanému testování stejnými metodami a zajistilo se, že výsledky nebudou zkresleny, je podstatné, aby ŠPP spolupracovala s místními ŠPZ při využívání standardizovaných testů (Kucharská a kol., 2013).

Pro školního speciálního pedagoga je diagnostika zásadní. Aby mohl úspěšně identifikovat žáky, musí nejprve kompletně posoudit jejich aktuální stav, schopnosti a dovednosti. Teprve poté mohou být zahájeny vhodné intervence, popřípadě terapeutické postupy, jež přinesou potřebné změny (Kucharská a kol., 2013).

3.4 Intervence

Intervenční, konzultační a poradenská činnost je založena na přímých požadavcích klientů (žáků, zákonných zástupců, pedagogů), dále také na očekáváních ze strany školy, institucí a zákonných zástupců, ať už jsou vyjádřená nebo nevyjádřená. Samotný školní speciální pedagog provádí činnosti na základě vlastních diagnostických poznatků a identifikovaných potřeb klientů (Kucharská a kol., 2014).

Charakter a rozsah činnosti je přizpůsoben potřebám klienta. V rámci ŠPP probíhá intervence ve dvou formách – individuální či skupinová. Může se jednat o malou skupinu žáků s obdobnou problematikou nebo s celým kolektivem. Krátkodobá intervence může zahrnovat jednorázové poradenství se zákonnými zástupci, pedagogickými pracovníky nebo samotným žákem. Převážná část intervenčních aktivit má dlouhodobý charakter. Ovšem není výjimkou krátkodobý záměr. Povaha problému určuje intenzitu, formy, použité techniky a metody (Knotová a kol., 2014; Kucharská a kol., 2014).

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních dle pozdějších předpisů vytyčila a shrnula intervenční, poradenskou a konzultační činnost následovně.

- Intervenční subvence při vyhotovování PLPP.
- Individuální péče s krátkodobým a dlouhodobým záměrem na podporu žáků s rizikem speciálních vzdělávacích potřeb vhodnou vzdělávací, kompenzační, reedukační a stimulační činností.
- Skupinová péče s krátkodobým i dlouhodobým cílem podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s využitím vzdělávacích, kompenzačních, reedukačních a stimulačních činností.
- Spolupráce při vytváření IVP, PLPP a jiných podpůrných dokumentů ve spolupráci s pedagogickými pracovníky, vedením školy, zákonným i zástupci školy a jinými spolupracovníky podpůrného týmu uvnitř i vně školy.
- Průběžné a pravidelné vyhodnocování účinnosti poskytované podpory a potřebné úpravy dle návržení a následné realizaci.
- Preventivní programy zaměřené na školní neúspěch a výchovné problémy s uplatněním speciálně pedagogických či etopedických přístupů a metod.
- Participace na kariérním poradenství a individuální podpora při volbě vzdělávací dráhy.
- Úpravy školního prostředí, zajištění didaktických materiálů a speciálních pomůcek.
- Zajištění individuálních konzultací pro zákonné zástupce žáků, průběžné předávání informací a udržování kontaktu.
- Individuální poradenství pro pedagogické pracovníky v okruhu inkluze a speciálně vzdělávacích potřeb.
- Speciálně pedagogické přístupy při problematice v oblasti multikulturních otázek ve školním prostředí.
- Konzultace s poradenskými zařízeními a dalšími institucemi.

3.5 Koordinační, metodická, vzdělávací činnost

Organizace a pravidelná úprava podmínek pro začlenění žáků se zdravotní disabilitou do běžného školního prostředí, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a dalšími specializovanými odborníky, rozšíření služeb a zkvalitnění péče o žáky v souladu s rámcovým vzdělávacím programem a IVP a také metodická, vzdělávací podpora pro pedagogické pracovníky školy je součástí koordinační, metodické a vzdělávací činnosti školního speciálního pedagoga (Knotová a kol., 2014).

Metodické, vzdělávací a koordinační činnosti můžeme rozčlenit a explikovat v následných bodech.

- Optimalizace podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a jejich následné spojitě upravování (koordinace poradenských služeb).
- Metodická podpora třídních učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo rizikem jejich vzniku.
- Metodická podpora dalších pedagogických pracovníků školy – adaptace výuky, individuální přístupy dle určitých potřeb žáků, návrh metod a forem činností a práce se žáky, včetně implementace nových přístupů do výuky a nauka o speciálních pomůckách a didaktických materiálů s následným využitím.
- Odborné semináře pro pedagogické pracovníky v okruhu inkluze a speciálně vzdělávacích potřeb.
- Kooperace s pedagogickými pracovníky poskytujícími poradenské služby.
- Kooperace s ŠPZ, dalšími institucemi a jinými specialisty v oblasti péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Účast na tvorbě školních vzdělávacích programů, IVP, PLPP a jiných podpůrných dokumentech se záměrem rozvoje podpory o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či rizikem jejich vzniku.
- Koordinační a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole.
- Besedy a osvěta, především pro zákonné zástupce či ostatní pedagogické pracovníky (NPI, © 2018; vyhláška č. 72/2005 Sb., dle přílohy č. 3).

3.6 Administrativní činnost

„Dokumentace a její zajištění je v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů, administrativa.“ (Baslerová a kol., 2020).

Dokumentační činnost neodmyslitelně patří k práci školního speciálního pedagoga. Tato činnost musí být vykonávána v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů (Baslerová, Felcmanová, Michalík, 2015).

ŠPZ a ŠPP mají dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů jasně stanovené podmínky k vedení dokumentace. Rovněž je nezbytné pracovat v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů. Obsah dokumentace by měl vycházet z činností školního speciálního pedagoga. I když není přímo specifikována, zpravidla pojímá anamnézu, dokumenty a zprávy z institucí, poznámky z pozorování, a především záznamy práce se žákem. Zakládá se tzv. žákovské portfolio, kde se evidují záznamy, splněné úkoly a jiné významné dokumenty. Portfolio obsahuje poznámky o individuální činnosti s žákem a rozhovorech s ním. Klienty školního speciálního pedagoga jsou žáci, pedagogičtí pracovníci i zákonní zástupci, z tohoto důvodu portfolio žáka zahrnuje i záznamy z jednání s rodiči či pedagogy a protokol z hospitací nebo skupinových aktivit třídy. Před zahájením spolupráce s klienty je nutné mít od zákonných zástupců či samotného plnoletého klienta podepsaný informovaný souhlas, jež je elementem portfolio (Kucharská a kol., 2013).

Na závěr je podstatné akcentovat, že školní speciální pedagog by měl nejen realizovat své činnosti, ale také je konsekventně zaznamenávat. Podstatným faktem se stává, aby administrativa nepřevážila nad efektivní prací s klienty. Diagnostické aktivity by měly být promyšlené, přínosné, aby nedošlo k nadměrnému přetížení. Administrativní činnost je neodmyslitelná, avšak nesmí časově převládat nad přímou prací s klientem (Kucharská a kol., 2013).

Protože profese školního speciálního pedagoga je stále nová a vyvíjí se, mohou vznikat různé nejasnosti ohledně kompetencí. Tyto nejasnosti se mohou dotýkat samotných speciálních pedagogů, pedagogických pracovníků, tak i jiných profesí a institucí, jež s nimi spolupracují (Matulayová, Pešatová, 2013). Speciální pedagogové jsou stále častěji součástí českých škol. Náplň práce školního specialisty je převážně systematicky ekvivalentní. Přesto se mohou v určitých aspektech lišit. Tato variabilita je dána filozofií školy, očekáváním, které má instituce od této role, ale také to, kterými

školními specialisty je tvořeno školní poradenské pracoviště (Čech, Hormandlová, 2020; Kendíková, 2018).

4 Úskalí práce školního speciálního pedagoga

Školní speciální pedagog zaujímá v rámci své profese role mnoha pozic. Je konzultantem, koordinátorem. Je to kolega, podřízený, prostředník služeb, odborník aj. Variabilita rolí je dána tím, že profese není ještě zcela ustálená. Specifický obsah práce je dohodou mezi pracovníkem a zaměstnavatelem. Je to dáno také rozsáhlým polem působnosti při práci se žáky, zákonnými zástupci, pedagogickými pracovníky či institucemi. Školní speciální pedagog musí být flexibilní v přechodu mezi proměnlivými rolemi. Jeho jednání s žáky, pedagogy, zákonnými zástupci a odborníky se může odlišovat (Čech, Hormandlová, 2020).

4.1 Vztahy s vedením školy

Dle školského zákona (561/2004 Sb., §164) ředitel zodpovídá za veškerá rozhodnutí ohledně poskytování ŠPP a zajišťuje jeho odbornou a pedagogickou úroveň. Taktéž má na starosti poskytování poradenských služeb školy a vytváření optimálních podmínek pro všechny žáky bez rozdílu. Tímto zajišťuje vhodné prostředí pro efektivní práci jak pedagogů, tak školních speciálních pedagogů.

Vztah mezi ředitelem a školním speciálním pedagogem je diskutovaným tématem. Ředitel školy má zodpovědnost za vytvoření antecedence pro poskytování poradenských služeb ve škole. To může vést k situaci, kdy vedení školy a školní speciální pedagog vstupují do spolupráce bez jasného pochopení, jež jsou pro úspěšnou práci nezbytné (NÚV, © 2022).

Předchozí odstavec je v souladu s názorem Mrázkové (2021), jež zdůrazňuje, že představy vedení školy a specialisty o formách, obsahu a rozsahu práce školního speciálního pedagoga se mohou shodovat či nikoli. Je nezbytné analyzovat a porovnávat postoje obou, neboť mohou ovlivnit efektivitu poskytované péče.

Další výzvou je začlenění školních speciálních pedagogů do již zavedeného systému. Je třeba jednoznačně definovat způsoby spolupráce, stanovit pravidla a nastavit návaznost. Školní speciální pedagog se mnohdy potýká s požadavky na realizaci činností, jež nespádají do jeho kompetencí, jako je dohled na chodbách, či suplování (Smékalová, © 2014).

Fungování a správné naplňování role školního speciálního pedagoga je podmíněno podporou ze strany vedení školy (Kucharská a kol., 2013).

V některých školách mohou existovat různé názory na roli školního speciálního pedagoga mezi vedením a pedagogy. Zatímco vedení školy očekává přínos pro školu, ostatní pedagogičtí pracovníci často tuto pozici odmítají, zejména když nemají jasnou představu o jeho působení na škole. Nedostatečná komunikace ze strany vedení může vést k obavám pedagogů, že budou hodnoceni nebo kritizováni, což vede k jejich odmítavému postoji vyjadřovanými nesprávnými důvody. Zmíněný problém lze řešit ze strany vedení a samotným školním speciálním pedagogem informováním o svém působení na dané škole. Na druhou stranu může nastat situace, kdy pedagogové jsou ochotni spolupracovat se školním speciálním pedagogem, ale vedení školy to odmítá kvůli finančním, personálním aj. důvodům (Kucharská a kol., 2013).

4.2 Vztahy s pedagogickými pracovníky

Z předchozí podkapitoly víme, že vztahy s pedagogickými pracovníky jsou často ovlivněny vedením, a to jak ze strany podpory, tak představení profese a uvedení do pracovní role. Ujasnění si očekávání je nedílnou součástí úspěšné kooperace.

Očekávání pedagogů jsou formována jejich dosavadními profesními zkušenostmi, zkušenostmi s předešlými specialisty a informacemi od kolegů ve škole i mimo ni nebo z odborné literatury. Svou roli hrají také osobnostní charakteristiky pedagoga. Všechny faktory společně utvářejí počáteční postoj k školnímu speciálnímu pedagogovi, jenž určuje, zda jej vnímá jako podporu a výzvu, nebo jako hrozbu a zátěž (Kucharská a kol., 2013).

Do jisté míry ovlivňuje kvalitu vztahů přístup pedagogických pracovníků k inkluzi. Pedagogové vnímají školního speciálního pedagoga jako prostředníka právě zmíněné inkluze.

Pedagogové mohou mít nereálné či idealizované představy o úloze školního speciálního pedagoga. Leckteří očekávají, že přijetí pracovní pozice speciálního pedagoga zázračně vyřeší všechny problémy školy, spoléhající na jeho odbornost a charisma. Školní speciální pedagog může být pasován do role spasitele, jenž posléze vede k potížím, kdy očekávané zázračné řešení se nedostaví a problémy přetrvávají. Jiným mylným očekáváním je představa opraváře – že speciální pedagog je zde, aby „opravoval“ žáky

se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky problémové. Pedagogové mohou mít pocit, že předáním žáka školnímu speciálnímu pedagogovi se zbaví veškeré odpovědnosti a nemusí se dále zabírat potížemi žáka a kooperovat na vzdělávání, protože to přece není jeho kompetence a školní speciální pedagog je za to adekvátně honorován (Kucharská a kol., 2013; Mrázková, 2007).

Pedagogové mohou mít nerealistická očekávání. Může se jim zdát, že role školního speciálního pedagoga je zbytečná a nefunkční, že situace stagnuje a nikdy tomu nebude jinak.

To může vést k nedůvěře a zklamání ve vztahu k této profesi (Čech, Hormandlová, 2020).

Další úskalí můžeme sledovat ve spolupráci s pedagogy. Pedagogové si často nechtějí přiznat, že si sami něčím nejsou jisti, že některé postupy jsou již zastaralé, a nechtějí upustit od svých metod a postojů. Místo toho jsou pasivní a zaměřují se jen na výkon, spoléhají se na diagnostické nástroje. Jejich jistota a zkušenosti jsou často jen na oko. Taktéž svou dlouholetou praxi předhazují školnímu speciálnímu pedagogovi na začátku své funkce. Spolupráce s těmito pedagogy je těžká, ale je důležité pochopit, že jejich postoj může být ovlivněn širšími faktory, jako je jejich vlastní přetížení, osobní problémy, nesouhlas s inkluzí, atmosféra ve škole a podpora nebo naopak nedostatek podpory ze strany vedení školy. Začínající speciální pedagog se může setkávat s problémy v komunikaci a s nedůvěrou ze strany starších pedagogů nebo i zákonných zástupců právě pro svůj nízký věk (Čech, Hormandlová, 2020; Kucharská a kol., 2013; Mrázková, 2007).

Nelze jednoznačně určit, zda by měl být školní speciální pedagog vnímán pedagogy spíše jako kolega nebo jako specialista. Zmíněné polohy mají své problematické stránky. Pokud je vnímán výlučně jako specialista, jenž nepovažuje pedagogy ve stejné odborné rovině, převažuje nerovný přístup. V případě, že je vnímán pouze jako kolega, může to komplikovat jeho profesní roli, jež se od role pedagoga značně odlišuje (Čech, Hormandlová, 2020).

Kucharská a kol. (2013) zdůrazňují fakt, že zároveň je třeba poznamenat, že integrace do školního prostředí je dlouhodobý proces. Začínající školní speciální pedagog se může jevit netrpělivý, pokud po několika měsících práce ve školním prostředí nenavázal kvalitně pozitivní vztah s pedagogickým sborem nebo pokud se neangažují

všichni zákonní zástupci do spolupráce. Zkušenosti odborníků naznačují, že tento proces a adaptace může trvat i několik let.

4.3 Vztahy se žáky, zákonnými zástupci

V minulých letech se prosazovala teorie propojení školy a rodinného prostředí, kdy pedagogičtí pracovníci byli vybízeni ke spolupráci a docházení do domácího prostředí žáků, zejména těch s problémy. Postupem času se do popředí řadil názor, že zákonní zástupci by neměli zasahovat do chodu školy. Odpovědnost za vzdělávání žáků nese škola jakožto instituce s požadovanými odborníky. Dnes je komunikace mezi pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci často nejednoznačná. I když mají zákonní zástupci ze zákona rozsáhlé pravomoci při výběru školy a sledování jejich výsledků, nejsou často dostatečně informováni o svých právech. Mnohdy obě strany postrádají vzájemnou důvěru pro nedostatečnou informovanost, nevědomí a respekt. Tento nedostatek lze považovat za významný zdroj konfliktu mezi pedagogy a zákonnými zástupci (Šauerová a kol., 2012).

Dalšími faktory, jež nesou limity ve spolupráci, jsou upadající společenský význam profese či omezená schopnost pedagogů a specialistů kooperovat s různorodými skupinami zákonných zástupců a naopak. Problematická kooperace a komunikace se jeví jak na straně sociálně nepřizpůsobivých zákonných zástupců, tak na straně vysoce angažovaných zákonných zástupců, jež se angažují přespříliš. Obě varianty negativně ovlivňují proces vzdělávání, a to z důvodu nespolupráce či naopak vysoké angažovanosti a přetěžování dítěte (Šauerová a kol., 2012).

Vztah mezi školním speciálním pedagogem a žákem je významný a závisí na atmosféře školy, aktivitě školního speciálního pedagoga a osobnosti obou zúčastněných. Tento vztah musí být profesionální a zahrnovat jasné hranice. Školní speciální pedagog není rodičem ani kamarádem žáka. Mnohdy je těžké tuto rovinu udržet a podporovat žáka jen v rovině kompetencí speciálního pedagoga. Školní speciální pedagog a jeho činnost má omezený vztahový a časový rámec a měla by být ukončena ve správný čas. Je důležité, aby se nepřetěžoval a myslel na duševní hygienu. Není vždy totiž možné, aby dosáhl maximálního prospěchu pro dítě, a ne vždy se mu podaří zajistit potřeby žáka a jeho zákonných zástupců. Rovněž je důležité udržovat jasné hranice mezi profesními povinnostmi a osobním životem. Navázání pozitivních vztahů se zákonnými

zástupci je nezbytné pro další spolupráci, protože jejich účast je nutná pro řešení problémů dítěte (Čech, Hormanlová, 2020).

Přístupy zákonných zástupců často odrážejí jejich osobnost, zkušenosti z rodinného prostředí i širší společenský kontext, včetně vlivu médií a profesionálních zkušeností. Zákonní zástupci mohou na školního speciálního pedagoga vyvíjet negativní tlak. Spolupráci se školním speciálním pedagogem vnímají mnohdy jako něco špatného a nechtějí si připustit, že jejich dítě má nějaký problém. Nechtějí být stigmatizováni a odmítají tak jakoukoliv kooperaci. Školní speciální pedagog by měl důkladně zohledňovat očekávání rodičů, snažit se je naplňovat, ale ne na úkor vlastních kompetencí. Důležité je usměrňovat zákonné zástupce, pokud jejich očekávání nejsou realistická. Dalším aspektem je vztah mezi rodinou a školou. Zákonní zástupci vnímají školního speciálního pedagoga na základě svých zkušeností se školou, pedagogickými pracovníky a dalšími institucemi, což působí na jejich motivaci a schopnost konstruktivní kooperace (Čech, Hormanlová, 2020; Kucharská a kol., 2013).

Limity pozice školního speciálního pedagoga jsou jak na straně specialisty, tak i zákonných zástupců, dětí, pedagogů a vedení školy. Mezi nejčastější úskalí z výše uvedeného můžeme řadit nespolečnou spolupráci, stigmatizaci pracovní pozice, nereálná očekávání, časová vytíženost, přísné nastavování hranic a pracovní náplně. Dále můžeme zmínit administrativní přehlcení či fyzickou i psychickou náročnost profese. Vytvoření kvalitního zázemí a podporu ze strany vedení hraje důležitou roli.

5 Rizika pracovní pozice školního speciálního pedagoga

V současnosti se klade důraz na jasné definování školních speciálních pedagogů, zdůrazňování jejich přínosu, ale také na upozornění možného problému, jenž vznikají z nepochopení, podcenění či přecenění pracovní pozice. Jedním z rizikových faktorů je stanovení pracovního úvazku a s tím spojené financování, dále začlenění do školního poradenského týmu a vytvoření vhodného pracovního prostředí. Školní poradenství doposud není plně integrováno do systému, a tak jakákoli změna nebo ekonomická krize může ohrozit jeho fungování (Smékalová, © 2014). Pedagogická profese se řadí k nejrizikovějším ve vztahu výskytu zátěže a stresu (Smetáčková a kol., 2020). Je třeba se blíže věnovat zainteresovaným rizikům.

5.1 *Financování pracovní pozice*

Vyvstává otázka, kdo bude v budoucnu financovat školní specialisty – zda zřizovatel školy, samotná instituce aj. a jak se bude financování odvíjet od velikosti školy. Metodická zpráva projektu RAMPS např. uvádí, že školy v hlavním vzdělávacím proudu s více než 350 žáky by měly postupně do svého poradenského pracoviště vřazovat pozice školních speciálních pedagogů či psychologů a jiných specialistů. Byla také diskutována hranice 500 dětí, žáků a studentů pro plný úvazek, zatímco menší školy hlavního vzdělávacího proudu by mohly mít poloviční úvazek. To se nejeví vždy příliš šťastné, protože každá škola bez ohledu na počet studentů má jiné potřeby (Kucharská a kol., 2014; Smékalová, © 2014). Zároveň je třeba při zřizování pracovní pozice školního speciálního pedagoga vytvořit vhodné pracovní podmínky pro tohoto specialistu. Musí mít možnost pracovat s klienty (dětmi, pedagogy, zákonnými zástupci a zástupci dalších institucí) v soukromí, mít přístup k informačním technologiím, prostoru pro uložení dokumentace a pracovním nástrojům v podobě pomůcek, diagnostických materiálů apod. (Smékalová, © 2014)

Významný podíl na nedostatečném zapojení školního speciálního pedagoga do ŠPP má nesystémové financování. Financování bylo realizováno prostřednictvím projektů VIP I-III. Nyní je zajišťováno prostřednictvím šablon a rozvojových programů. Z hlediska budoucnosti není tento systém udržitelný (Čech, Hormandlová, 2020).

Mrázková (2020) popsala, že financování školních specialistů je zprostředkováno skrze PO nebo přímou podporou od zřizovatelů. Komplikované financování přináší určitá rizika. Pracovní smlouvy se sjednávají jen na dobu určitou, což ztěžuje strategické plánování organizace a jsou utvářeny nejisté podmínky pro školní speciální pedagogy (nejistota ohledně budoucnosti, nedostatečné výši úvazku apod.). V současné době se diskutuje o reformě financování regionálního školství s cílem zajistit financování této profese nezávisle na šablonách a projektech.

5.2 *Stres a syndrom vyhoření*

Je nesporné, že profese školního speciálního pedagoga obecně i pedagoga je náročné a stresující povolání. Pedagogičtí pracovníci se neomezují jen na výuku, ale musí řešit a zvládat různé stresory a problémy. Osobní charakteristiky jsou významné pro zvládnutí profese školního speciálního pedagoga (Čech, Hormandlová, 2020).

Školní speciální pedagog zastává různé role. Kromě odborníka na výuku je zároveň také psychologem, vychovatelem, sociálním pracovníkem, pedagogem a náhradním

rodičem a kamarádem. Nejednoznačnost a mnohotvárnost rolí, jež je školní speciální pedagog nucen zvládat (často vzájemně neslučitelné, vedle didaktiky a pedagogické činnosti také schůzky, setkání se zákonnými zástupci, pedagogickými pracovníky či zástupci dalších organizací a institucí, mimoškolní aktivity, projekty a interakce), zahrnují vysokou pracovní zátěž a investici na emocionální a psychologické úrovni (Roberta, Giuseppe, 2020).

V profesi speciálního pedagoga se kladou vysoké nároky na odbornost, praktické zkušenosti a osobnostní charakteristiky, jak již bylo v předešlých kapitolách uvedeno. Pedagogové mnohdy projevují osobní angažovanost ve vztahu ke svým žákům, aktivně se zapojují do jejich osobních i rodinných záležitostí a podílejí se na jejich řešení. Důsledkem může být negativní ovlivnění jejich duševního zdraví. K tomu přispívá i podfinancování profese a nedostatek společenského uznání, jímž jsou pedagogičtí pracovníci v dnešní době často vystaveni. Stresové situace nejsou jen důsledkem přímé interakce se žáky, ale plynou také z konfliktů a nepochopení s kolegy, vedením, pracovníky jiných organizací nebo školními inspektory (Čech, Hormandlová, 2020; Roberta, Guiseppo, 2020).

Začínající školní speciální pedagog vstupuje do pracovního života s velkým nadšením a obětavostí. To záhy mnohdy vede k frustraci a vyhoření (Čech, Hormandlová, 2020).

Autoři García-carmona, Marín, Aguayo (2019) shrnuli faktory, jež mohou způsobit dlouhodobý stres u pedagogických pracovníků, zejména specialistů a vést k syndromu vyhoření následovně. Zahrnují pracovní přetížení, nadměrnou administrativní činnost, množství žáků, problémy s chováním a autoritou, tlak nadřízených, konflikty s ostatními pedagogy a zákonnými zástupci. Dále sem řadí časté změny ve vzdělávacím systému, nízké platy, rušivé a nevhodné chování žáků, nedostatečně vybavené zázemí a přetížený systém v podobě rozvrhů a kompetencí.

Syndrom vyhoření je popsán jako stav fyzické, emocionální a duševní vyhasnutí, jež je důsledkem dlouhodobého vystavení stresovým a náročným situacím. Mnohdy k němu přispívají narůstající požadavky ze strany zaměstnavatele, ale také očekávání a nároky, jež si jedinec stanovuje sám (Zormanová, © 2018). Hofmann a kol. (2023) ve svém výzkumu vytyčili syndrom vyhoření následně. Je běžně charakterizován třemi dimenzemi. Jmenovitě emočním vyčerpáním, depersonalizací, nedostatkem profesních úspěchů. Dále se ve studii věnovali individuální charakteristice, jako je věk, pracovní

zkušenost, pohlaví a pracovní spokojenost. Zjištění týkajícího se věku naznačují vyšší riziko syndromu vyhoření ve dvou věkových skupinách: u začínajících specialistů po zaškolení a speciálních pedagogů ve věku kolem 40–45 let, dále pak i u žen. Küçüksüleymanoglu (2011) naopak ve své práci tvrdí, že věk nelze posuzovat nezávisle na pracovních zkušenostech. Školní speciální pedagogové jsou mnohdy přetíženi mnoha a někdy i vzájemně konkurujícími povinnostmi. Díky této situaci zažívají menší pracovní uspokojení a více vyhoření. Oba výzkumy tak potvrzují, že v profesi speciálního pedagoga je vyšší pravděpodobnost syndromu vyhoření.

5.3 Syndrom pomocníka

Syndrom pomocníka, často vyznačovaný jako syndrom záchranáře, charakterizuje stav, kdy má jedinec potřebu pomáhat dalším jedincům. To v mnoha případech vede k zanedbávání vlastního fyzického a psychického zdraví. Zmíněný syndrom se může u speciálních pedagogů projevit různými způsoby:

- Nadměrná angažovanost, kdy speciální pedagogové investují veškerou potencionální energii do řešení problémů svých žáků, jejich rodin a pedagogických pracovníků. To může vést k pocitům vyčerpání a beznaděje v případě, že jejich snažení nepřináší pozitivní výsledky.
- Nedostatečné hranice, kdy mohou zaznamenávat nerovnováhu mezi pracovním a osobním životem, což vede k chronickému stresu a následnému vyhoření.
- Pocit nenahraditelnosti, tj. že se cítí nenahraditelní a jsou si nejisti v případě, kdy jsou kolegové delegováni úkoly. Jejich úkoly pak přenáší na sebe, a to vede k zvýšení pracovní zátěže a přispívá k psychickému vyčerpání.
- Frustrace z malých úspěchů zažívají, pokud nedosahují výrazných pokroků u svých klientů. To má za následek pocit bezmocnosti, vlastního selhání a vyčerpání.
- Pocit povinnosti, tzn. že cítí povinnost podporovat všechny bez schopnosti odmítnout další práci či požadavky.

Tyto faktory mnohdy vedou k celkovému vyčerpání organismu, snížení pracovního výkonu, osobním problémům a v horších případech i k vyhoření. Proto se klade důraz na to, aby pedagogové, zejména speciální pedagogové a další pracovníci školního

poradenského pracoviště dbali na své duševní i fyzické zdraví a vyhledávali podporu, například prostřednictvím supervize či odborné pomoci (Masnjak, Vidmar, Kalčík, 2008).

Štrachová (2013) shrnula rizika pracovní pozice následovně. Významným potencionálním nebezpečím pro školního speciálního pedagoga je:

- vysoká psychická náročnost práce
- riziko syndromu vyhoření
- neposkytování a nezajištění supervize pro jejich činnost
- frustrace z malých úspěchů v práci
- nedostatečné finanční ohodnocení a finanční jistota
- podceňování a bagatelizace významu jejich práce
- náročná komunikace s některými pedagogickými pracovníky, zákonnými zástupci a žáky
- nesprávné uchovávání a předávání informací bez ohledu na zákon č. 101/2000 Sb.
- nedořešené financování, potencionální přerušení činnosti školního speciálního pedagoga, nejistota budoucnosti pracovního uplatnění
- neodpovídající materiální podmínky v práci
- neodpovídající kvalifikační a osobnostní předpoklady pro tuto pozici

Výzkumná část

6 Metodologie

Kapitola se zabývá cíli výzkumu, charakterizuje výzkumnou část a poskytuje informace o základním výzkumném souboru, stejně jako se zabývá metodami sběru dat a jeho následným vyhodnocením

6.1 Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je na podkladě odborné rešerše provést kvantitativní a kvalitativní analýzu pracovní pozice začínajícího školního speciálního pedagoga v hlavním vzdělávacím proudu. Dílčími cíli diplomové práce jsou:

- popsat roli a činnosti školního speciálního pedagoga
- charakterizovat rizika související s naplňováním pracovní pozice začínajícího školního speciálního pedagoga
- popsat vlivy, jež působí na pracovní výkon

V souladu s výše uvedenými cíli diplomové práce jsou definovány následné výzkumné otázky:

VO1 Jaká očekávání měli školní speciální pedagogové na začátku své praxe?

VO2 Jaké faktory ovlivňují výkon práce začínajícího školního speciálního pedagoga?

VO3 Jaká rizika jsou spojena se začínající profesí školního speciálního pedagoga?

VO4 Jakou konkrétní povahu má pracovní naplň školního speciálního pedagoga v praxi?

6.2 Charakteristika výzkumné části

K implementaci stanovených cílů byla zvolena metoda smíšeného typu studie. Smíšený výzkumný přístup integruje kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie (Hendl, 2016). Seskupení kvantitativního a kvalitativního přístupu poskytuje hlubší a komplexnější porozumění výzkumnému problému než použití jedné metody samostatně. Smíšená studie využívá výhod dvou přístupů, což poskytuje detailnější pohled na studovaný jev. Zatímco kvantitativní studie nabízí statisticky podložené údaje, jež důkladněji analyzují a interpretují výsledky, kvalitativní studie poskytuje detailní a kontextuální vhled (Hendl, 2016; Vlčková, © 2011).

6.3 Metody sběru dat

Výzkumné šetření diplomové práce se skládá ze dvou částí. V první části byla pro výzkum využita kvantitativní metoda dotazníkového šetření (viz příloha č. 1). Dotazník vlastní konstrukce byl sestaven prostřednictvím aplikace Survio, která umožňuje vytvářet online dotazníky. Sestavený dotazník byl poté distribuován jako odkaz přiložený k e-mailu zaslanému školním speciálním pedagogům na základních školách v hlavním vzdělávacím proudu v rámci celé České republiky. E-mailové adresy byly získány z veřejně dostupných zdrojů, konkrétně z webových stránek škol. Bylo vyhledáno 300 e-mailových kontaktů na školní speciální pedagogy. V e-mailu byl uveden popis dotazníku, cíle diplomové práce a žádost o participaci na výzkumu.

Kvantitativní metoda zahrnuje komplex předem sestavených a uspořádaných otázek, jež jsou kategorizovány podle logického sledu. Dotazník obsahuje uzavřené i otevřené otázky, na které respondent písemně odpovídá. Komplex otázek se soustředí na vnější i vnitřní jevy. Mezi vnější vlivy můžeme řadit názory pedagogických pracovníků. Mezi vnitřní jevy řadíme postoje, motivace apod. (Chrátka, 2016)

Druhá část je opřena o kvalitativní studii. Mezi kvalitativní metody studie náleží rozhovory. Ty se dále dělí na strukturované, polostrukturované a nestrukturované, jež má základ v předem připraveném seznamu témat a otázek (Wengraf, 2001). V diplomové práci je využit polostrukturovaný rozhovor (viz příloha 2). Tento typ rozhovoru obstará, aby komunikanti zodpověděli předem připravené otázky a stanovená témata. Zároveň umožňuje komunikantům představit své pohledy, což může přinést užitečné informace a obohatit průběh rozhovorů (Hendl, 2005). Otázky jsou navrženy tak, aby poskytovaly informace o komunikantovi a jeho profesi. Zejména o jeho pracovní náplni, očekávání spojených s pracovní pozicí, skutečnosti, úskalí a riziku pracovní pozice školního speciálního pedagoga.

Další metodou v rámci diplomové práce je analýza získaných dat. Ta spočívá v zpracovávání dokumentů různých druhů (speciálně pedagogické rubriky, zápisy z jednání, supervize školních speciálních pedagogů apod.), jež jsou pro výzkumnou část diplomové práce podstatné.

Výzkum diplomové práce byl realizován v časovém horizontu březen 2023 až červen 2024.

V diplomové práci jsou rozhovory analyzovány pomocí metody tvorby trsů. Tato metoda se zakládá na vzájemné podobnosti mezi stejnými jednotkami. Byly vytvořeny základní trsy, jež jsou relevantní pro danou problematiku. Pro pojmy s podobným významem byly vytvořeny obecnější trsy. Všechny přepisy rozhovorů s komunikanty byly kategorizovány (Miovský, 2006).

6.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný soubor pro diplomovou práci byl zvolen záměrně, aby odpovídal formulaci cílů kvalifikační práce. Respondenty se stali pedagogičtí pracovníci na pozici školního speciálního pedagoga ve školách hlavního vzdělávacího proudu napříč celou Českou republikou. Komunikanty se stali pedagogičtí pracovníci na pozici začínajícího školního speciálního pedagoga ve školách hlavního vzdělávacího proudu ve věku 20–30 let.

6.5 Etické aspekty studie

V rámci diplomové práce byla zachována ochrana soukromí a osobních údajů respondentů i komunikantů v souladu s platnými zákony o ochraně osobních údajů (zákon č. 101/2000 Sb., dle pozdějších předpisů). Identita komunikačních partnerů byla anonymizována. Komunikanti jsou tak vřazeni do systému číslování. Před zahájením výzkumu byly respondentům i komunikantům poskytnuty veškeré informace o průběhu výzkumu, s cíli výzkumu a způsobu zpracování dat. Na základě těchto informací vydali svůj souhlas s účastí. Souhlas byl zaznamenán a uložen spolu s nahrávkami rozhovorů, jež jsou archivovány autorkou. Informovaný souhlas byl také poslán všem komunikačním partnerům prostřednictvím e-mailu (viz příloha č. 3).

6.6 Analýza výzkumného šetření

Výzkumná část sestává z kvantitativního a kvalitativního šetření. V kvantitativní části byla pomocí dotazníkového šetření získána data od 104 respondentů. Dotazník obsahoval celkem 26 otázek, včetně několika otevřených. Odhadovaná doba vyplnění byla přibližně 20 minut, což se dle výsledků z tabulky č. 1 ukázalo jako realistické. Po dokončení kvantitativní části šetření byla získaná data zpracována, analyzována postupy třídění první úrovně (tj. popisnou statistikou) a prezentována ve formě tabulek a grafů, jež zobrazují relativní a absolutní četnost. Vzhledem k tomu, že jsou četnosti zaokrouhlovány na celá čísla, výsledky v grafech mohou udávat součet procent větší než

100. Pro potřeby této práce jsou však tato data postačující. Dále jsou výsledky popsány prostřednictvím tabulek s komentáři. Grafy byly vytvořeny pomocí nástroje Survio a MS Excel.

V části kvalitativního šetření bylo pro analýzu dat zpočátku potřeba definovat kritéria, jež byla formulována s cíli diplomové práce. Tato kritéria jsou následující:

- pracovní náplň komunikanta
- faktory ovlivňující výkon práce komunikanta
- úskalí pracovní pozice z pohledu komunikanta
- rizika pracovní pozice z pohledu komunikanta
- očekávání od pracovní profese komunikanta

Pro sběr dat byl využit polostrukturovaný rozhovor, jež byl z části realizován telefonicky z důvodu vzdálenosti mezi komunikantem a výzkumníkem a z části osobně. Otázky jsou děleny do dvou oblastí. První oblast se zaměřuje na demografické údaje komunikantů, zatímco druhá oblast sleduje hlavní činnost školních speciálních pedagogů, role, rizika a úskalí pracovní pozice, faktory, jež ovlivňují pracovní výkon školního speciálního pedagoga a očekávání spojená s pracovní pozicí. Délka jednotlivých rozhovorů se lišila a je zaznamenána v tabulce č. 2.

Tabulka č. 1: Délka vyplňování dotazníků

2-5 min.	7 respondentů
5-10 min.	11 respondentů
10-30 min.	69 respondentů
30-60 min.	14 respondentů
nad 60 min.	3 respondenti

Zdroj: vlastní šetření

Tabulka č. 2: Délka trvání jednotlivých rozhovorů s komunikačními partnery

Komunikant č. 1	45 min. 34 s.
Komunikant č. 2	28 min. 02 s.
Komunikant č. 3	1 hod. 15 min. 48 s.
Komunikant č. 4	1 hod. 45 min. 17 s.

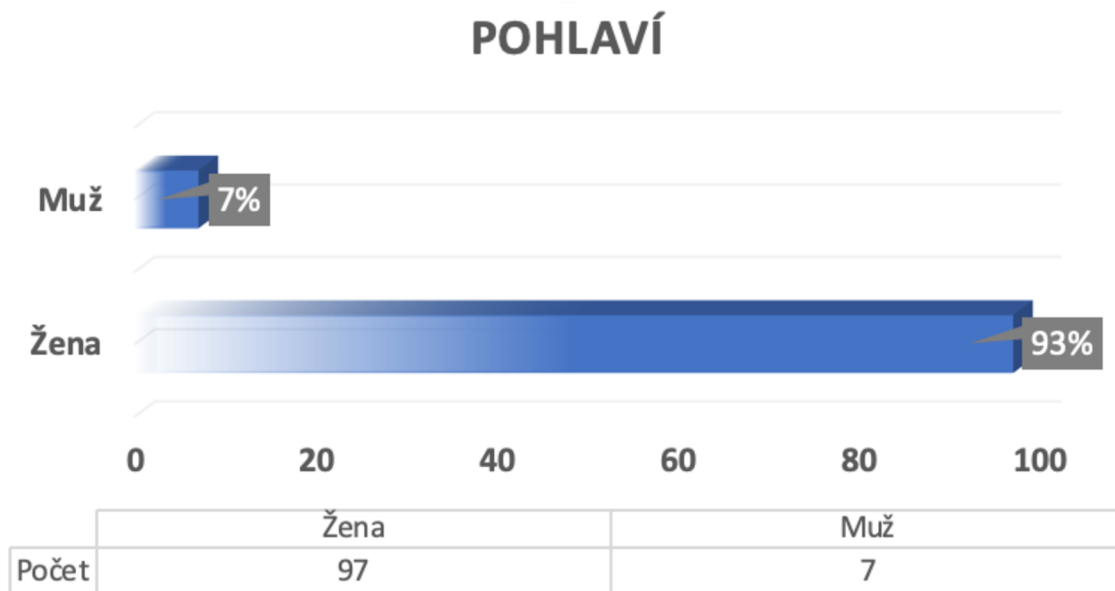
Zdroj: vlastní šetření

7 Analýza dat

7.1 Analýza výsledků dotazníkového šetření

Položka č. 1: Pohlaví

Graf č. 1: Pohlaví

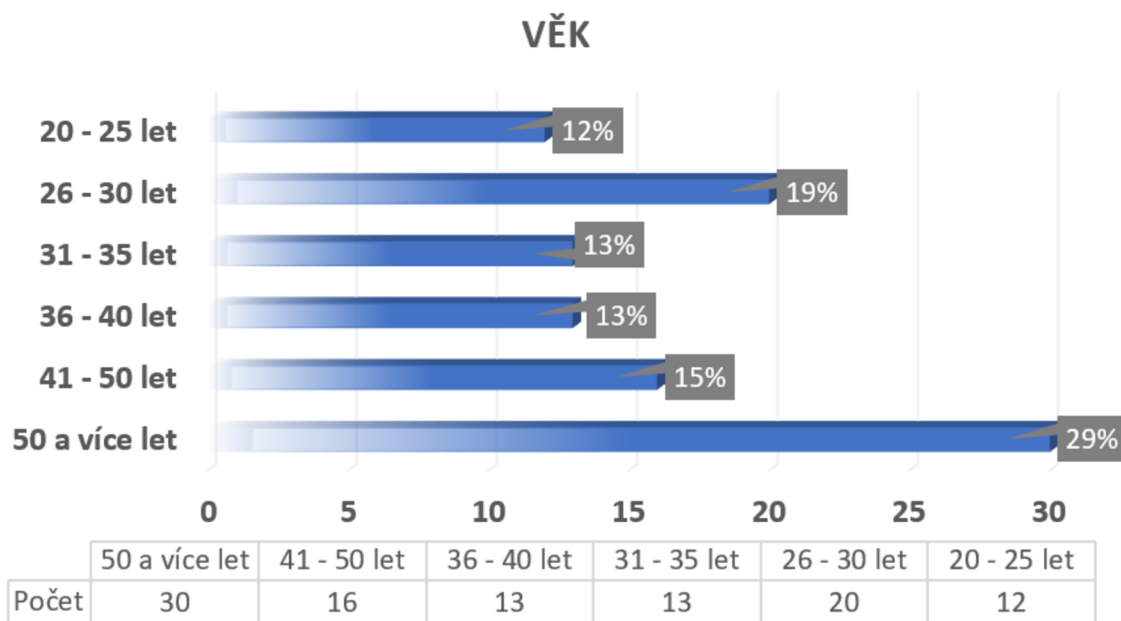


Zdroj: vlastní šetření

Graf č. 1 znázorňuje rozložení nezávisle proměnné – pohlaví ve výzkumném souboru. Dotazník celkem vyplnilo 104 školních speciálních pedagogů, z toho 97 žen (93 %) a 7 mužů (7 %). Data v grafu poukazují na výrazně převažující jednoznačné vyšší zastoupení žen než mužů ve výzkumném vzorku.

Položka č. 2: Věk

Graf č. 2: Věk

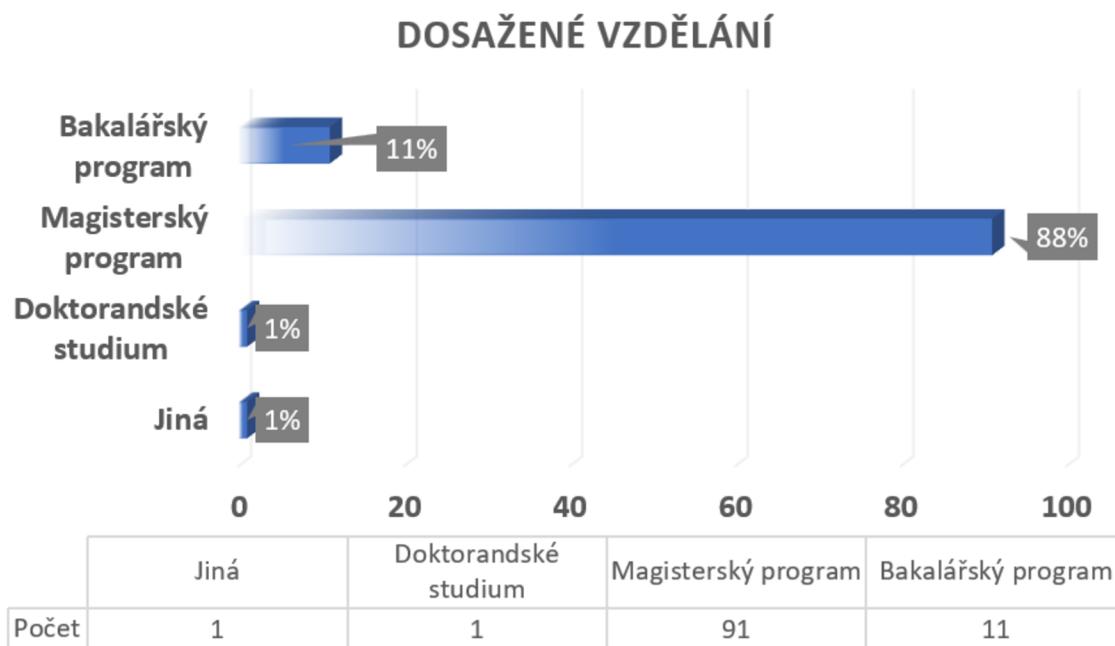


Zdroj: vlastní šetření

Graf č. 2 zobrazuje počet školních speciálních pedagogů ve věkových kategoriích. Nejvíce zastoupenou skupinou jsou speciální pedagogové ve věku 50 a více let, což představuje 30 respondentů (29 %). Kategorie 26-30 let zahrnuje 20 respondentů (19 %). Kategorie 41-50 let prezentuje 16 zúčastněných (15 %). Kategorie 36-40 a 31-35 let mají stejný počet odpovídajících, a to 13 (13 %). Nejméně zastoupenou skupinou jsou respondenti ve věku 20-25 let, což může souviset s výší dosaženého požadovaného vzdělání. Celkem odpovědělo 12 respondentů (12 %).

Položka č. 3: Nejvyšší dosažené vysokoškolské vzdělání

Graf č. 3: Dosažené vzdělání



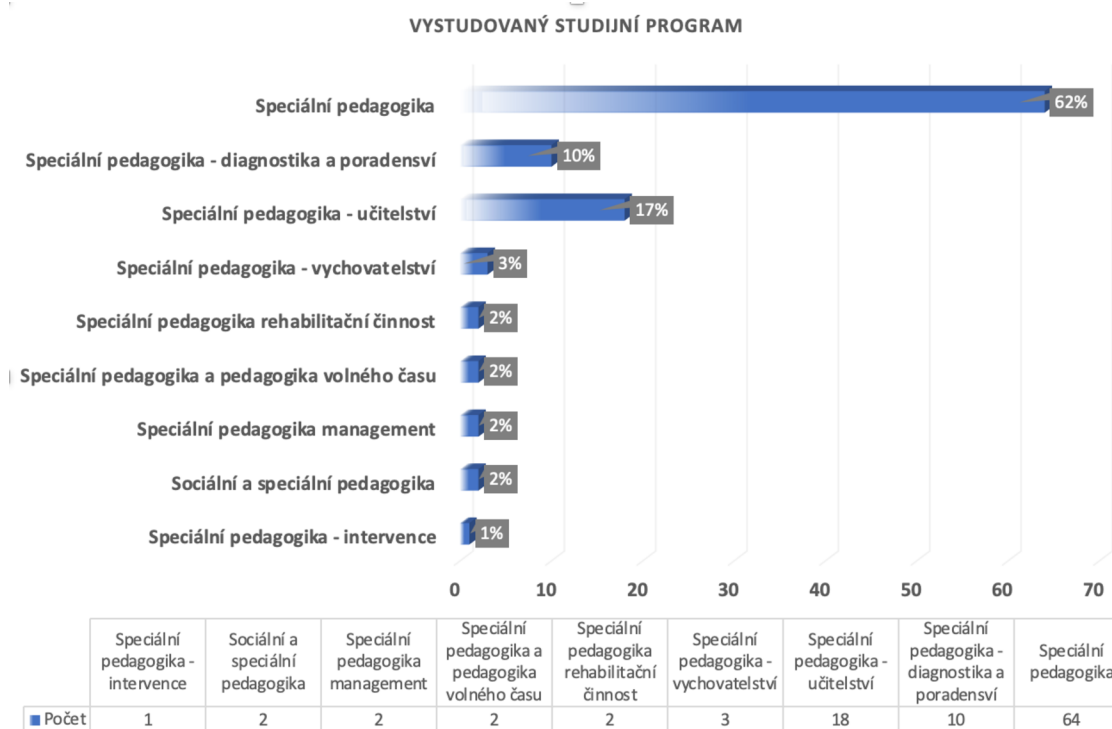
Zdroj: vlastní šetření

Graf č. 3 prezentuje položku nejvyššího dosaženého vysokoškolského vzdělání. Magisterský titul získalo téměř 90 % respondentů, bakalářský stupeň vzdělání dokončilo okolo 10 % odpovídajících a je předpokladem, že absolvují navazující magisterský program Doktorandské studium a jiné studium bylo vyplněno s četností po jednom odpovídajícím, tedy 1 %.

Z dotazníkového šetření není patrné, o jaký typ studia se jednalo. Graf č. 3 jasně ukazuje na kvalifikovanost osob na pracovní pozici školního speciálního pedagoga.

Položka č. 4: Vystudovaný studijní program

Graf č. 4: Vystudovaný studijní program



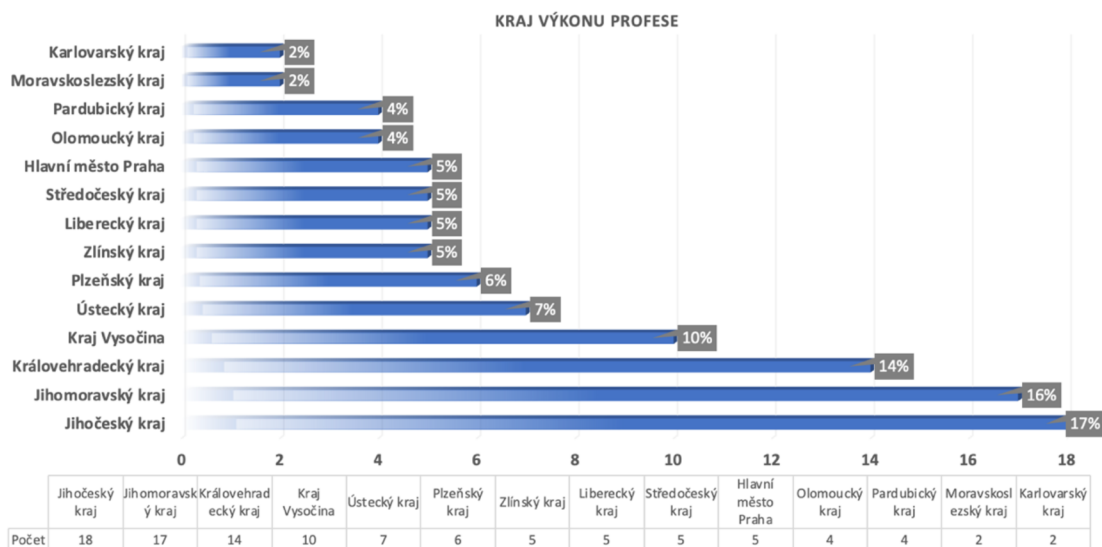
Zdroj: vlastní šetření

Graf č. 4 znázorňuje zastoupení vystudovaných typů studijních programů v oblasti speciální pedagogiky. Nejvyšší zastoupení má studijní program Speciální pedagogika, představuje více než polovinu respondentů. Dále pak program Speciální pedagogika – učitelství s necelou pětinou respondentů, kdy jsou různě zaměřeni na první či druhý stupeň. Studijní obor speciální pedagogika se zaměřením na diagnostiku a poradenství označila desetina respondentů. Ostatní studijní programy mají výrazně nižší zastoupení. Speciální pedagogika – vychovatelství, speciální pedagogika management, sociální a speciální pedagogika, speciální pedagogika, pedagogika volného času a speciální pedagogika se zaměřením na intervenci zaznamenaly odpovědi s maximální četností 3 %.

Graf poukazuje na téměř dvoutřetinové zastoupení respondentů, kteří vystudovali speciální pedagogiku, a na více než třetinový počet respondentů, jež studovali speciální pedagogiku se nějakým konkrétním zaměřením.

Položka č. 5: Lokalita výkonu profese

Graf č. 5: Kraj výkonu profese



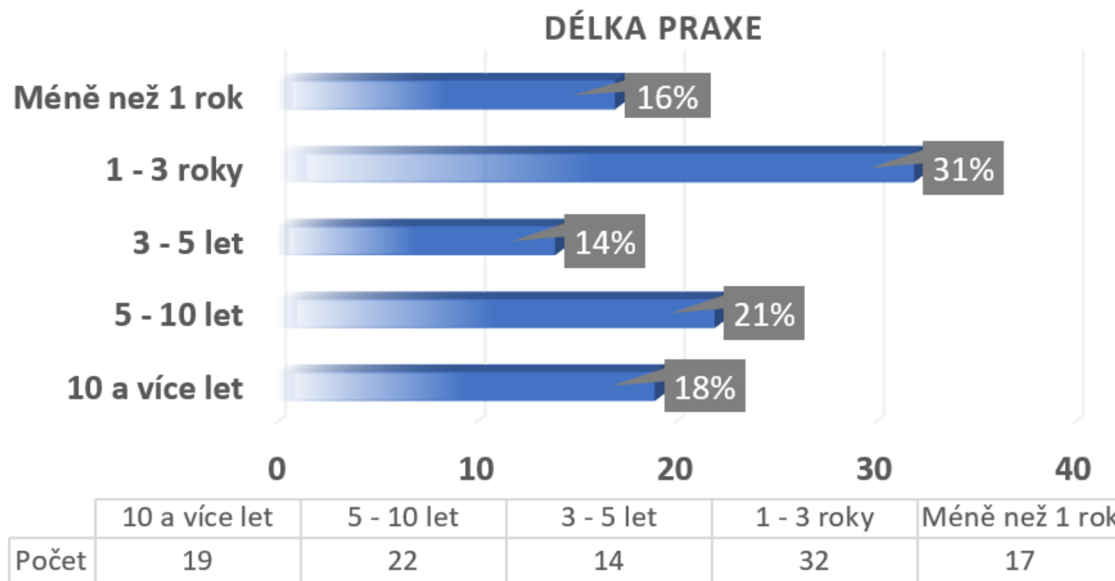
Zdroj: vlastní šetření

Grafické znázornění č. 5 představuje rozložení respondentů podle krajů České republiky, spolu s jejich podílem na celkovém počtu respondentů. Jihočeský kraj má společně s kraji Jihomoravským a Královehradeckým nejvyšší zastoupení z celkového počtu, u každého to představuje okolo 15 % respondentů. Jedná se o významné zastoupení krajů ve vzorku. Kraj Vysočina zaujímá podíl 9,6 %, tedy 10 respondentů. Ostatní kraje představují značně nižší zastoupení okolo 5 %.

Analýza poukazuje na rozložení výzkumného vzorku podle lokality, kde vykonávají svou pracovní pozici.

Položka č. 6: Délka praxe na pozici školního speciálního pedagoga

Graf č. 6: Délka praxe na pozici školního speciálního pedagoga



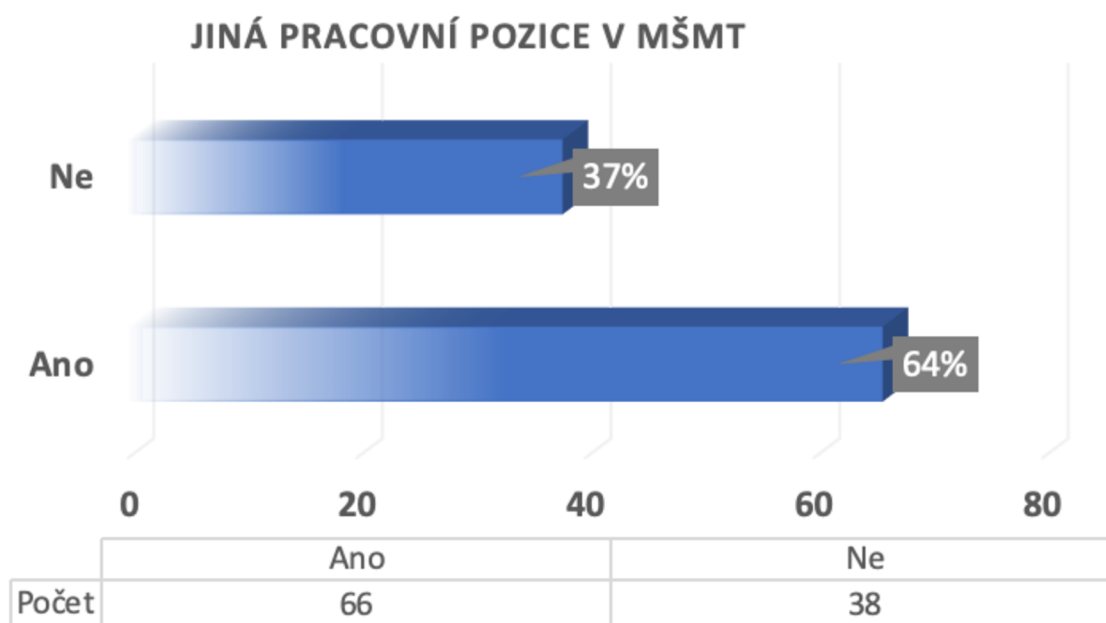
Zdroj: vlastní šetření

Graf č. 6 znázorňuje kategorizaci respondentů dle délky praxe na pozici školního speciálního pedagoga. Nejvíce zastoupeným vzorkem jsou respondenti s praxí 1-3 roky, který je tvořen více než čtvrtinou vzorku. Položky praxe 5-10 let a delší než 10 let označila přibližně pětina respondentů. Respondenti s téměř nulovou praxí a s praxí 3-5 let zastupují skupiny okolo 15 % zúčastněných.

Grafické znázornění ukazuje, že nejvyšší podíl respondentů zaujímají začínající školní speciální pedagogové s praxí 0-3 let.

Položka č. 7: Jiná pracovní pozice v rámci MŠMT

Graf č. 7: Jiná pracovní pozice v MŠMT

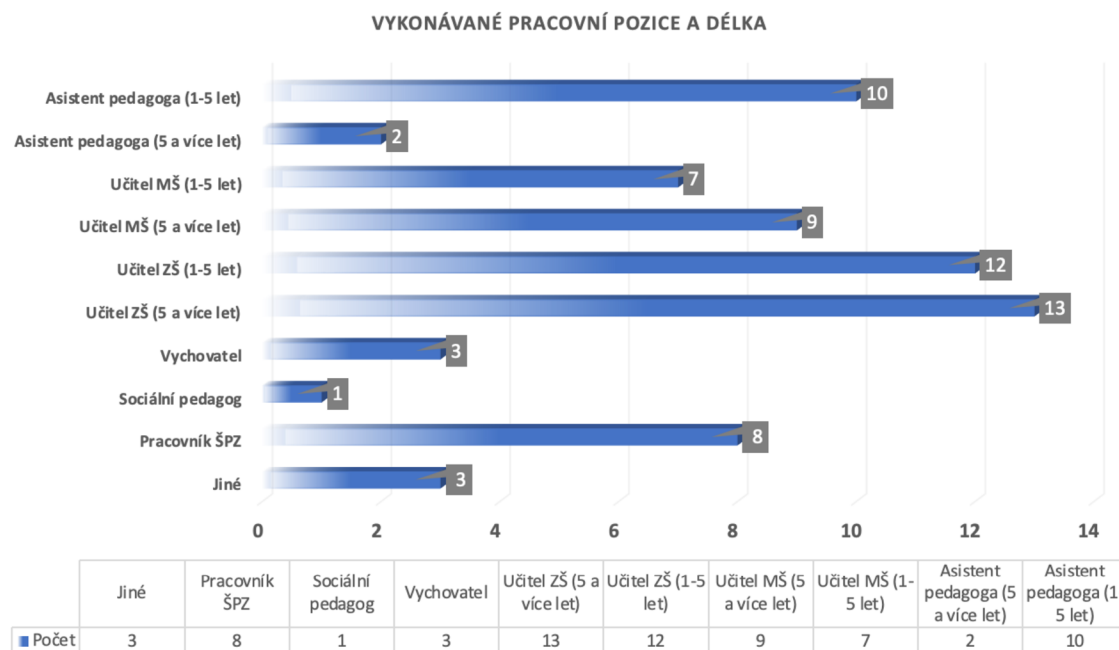


Zdroj: vlastní šetření

Z grafu č. 7 vyplývá, že více než polovina respondentů má zkušenost s jinou pracovní pozicí v rámci MŠMT. Zbylí respondenti uvádějí, že pracovní pozice školního speciálního pedagoga je jejich první pedagogická zkušenost.

Položka č. 8: Pracovní pozice v rámci MŠMT

Graf č. 8: Vykonávané pracovní pozice a jejich délka



Zdroj: vlastní šetření

Graf č. 8 se zaměřuje pouze na respondenty, kteří již mají zkušenost s pracovní pozicí v rámci MŠMT. Respondenti měli otevřenou možnost se vyjádřit. Ze všech odpovědí bylo obecně vygenerováno standardním postupem dodatečného kódování 10 pracovních pozic. Četnost odpovědí je uvedena v absolutní hodnotě. Nejvíce respondentů, tedy 13, dříve působil na pozici učitele základní školy po dobu 5 a více let. Další vygenerovanou skupinou byli pedagogové s praxí 1-5 let. Zmíněnou profesi uvedlo 12 respondentů. Profesi asistenta pedagoga vykonávalo 10 zúčastněných. Povolání učitele MŠ s praxí 5 a více let vykonávalo 9 respondentů. Pozici pracovníka v ŠPZ uvedlo 8 respondentů. Další vygenerovanou pozicí byli učitelé mateřské školy s praxí do 5 let. Tuto pozici zaznamenalo 7 zúčastněných. Na pozici vychovatele pracovali celkem 3 respondenti. Asistenta pedagoga s praxí 5 a více let vykonávali 2 respondenti. Pouze 1 respondent uvedl, že pracoval na pozici sociálního pedagoga. Poslední zaznamenanou skupinou byli 3 respondenti, kteří pracovali mimo resort MŠMT.

Položka č. 9: Přínos pedagogické praxe

Položka č. 9 byla otevřená. Respondenti uvedli pozitivní i negativní přínosy pedagogické praxe. Standardním postupem dodatečného kódování byly odpovědi obecně kategorizovány.

Tabulka č. 3: Přínos pedagogické praxe

Pozitivní zkušenost	Praxe
	Spolupráce
	Znalost legislativy
	Znalost problematiky
	Poradenský systém ŠPZ
	Znalost učiva jednotlivých ročníků
	Znalost prostředí školy
	Postavení v rámci ŠPP
	Komunikace
Negativní zkušenost	Nepochopení
	Nespolupráce

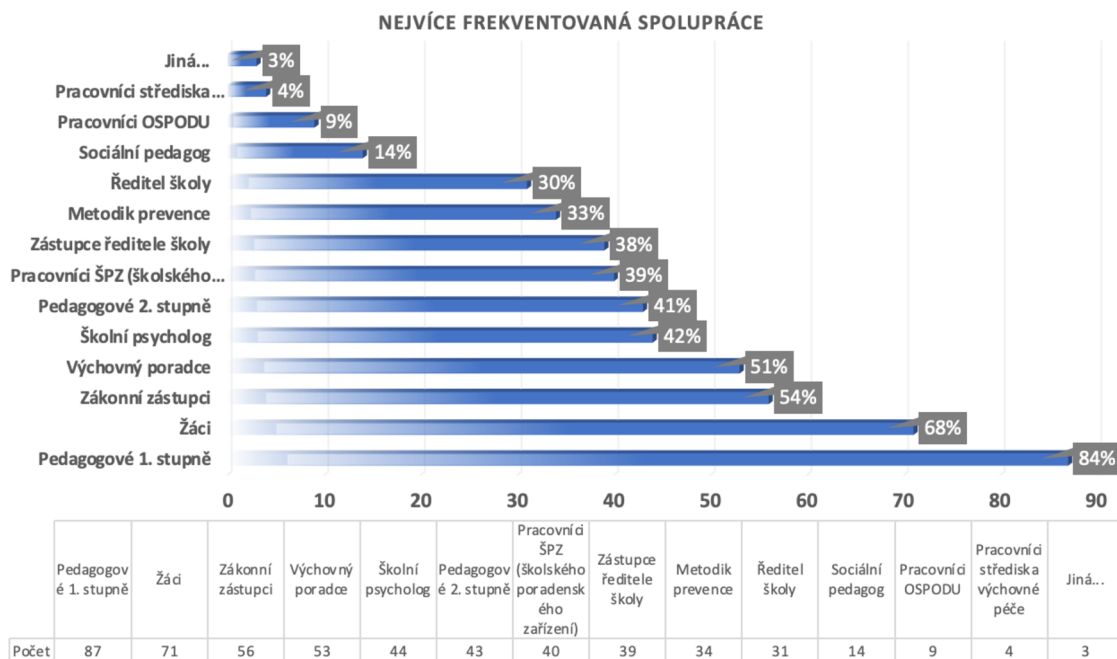
Zdroj: vlastní šetření

Pozitivní zkušenosti v rámci své praxe jsou na základě spolupráce, znalosti legislativy, znalosti problematiky. Významnou roli hraje i dosavadní praxe, kterou začínající speciální pedagog absolvoval. Další pozitivem je poradenský systém ŠPZ, kdy respondenti uváděli jako velmi přínosnou zkušenost praxi v ŠPZ a že díky tomu získali potřebné profesní kompetence, které uplatňují nyní ve své praxi školního speciálního pedagoga (legislativa, komunikace). Významným pozitivem je také znalost prostředí školy, kdy speciální pedagog zná prostředí, zná pedagogy a jiné odborníky a tím lépe může navazovat kontakty, spolupráci a jeho práce je tak efektivní.

Negativní zkušenost shledávají školní speciální pedagogové v rámci vztahů s pedagogy základních škol, kdy není vnímán stávajícími kolegy jako specialista, který nyní vykonává jinou profesi než doposud. S tím souvisí i nespolečná práce v rámci plnění podpůrných opatření ze strany pedagogů.

Položka č. 10: Nejvíce frekventovaná spolupráce

Graf č. 9: Nejvíce frekventovaná spolupráce



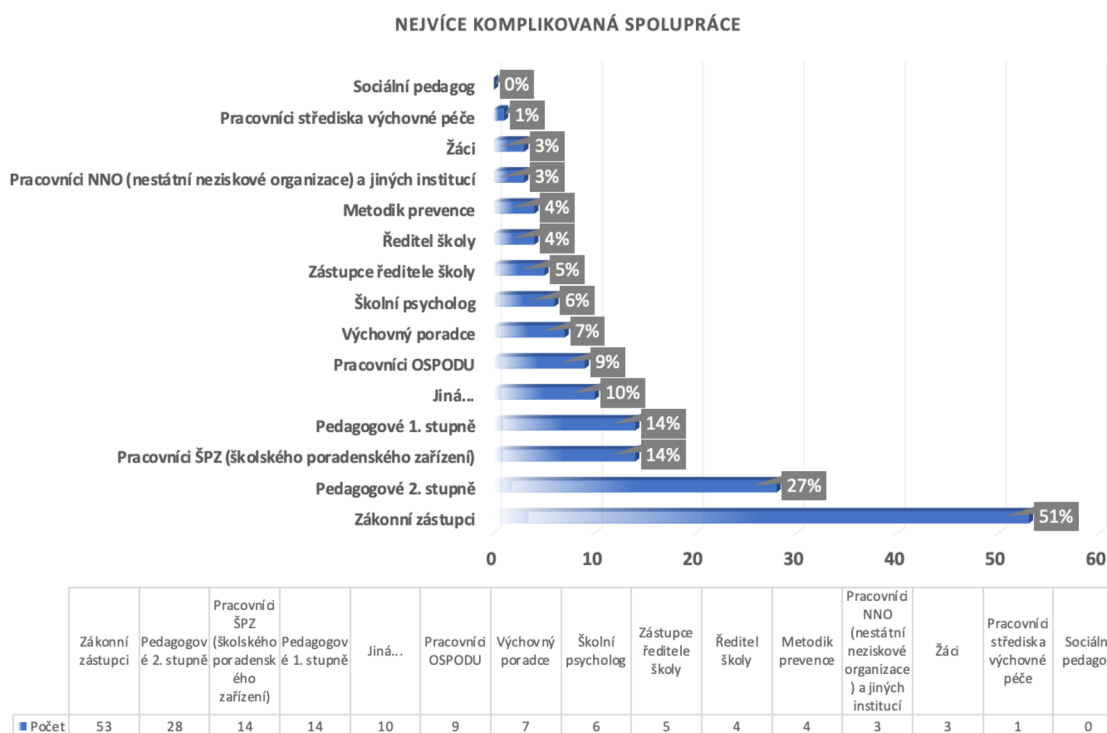
Zdroj: vlastní šetření

Graf č. 9 se zaměřuje na podíl a četnost pracovníků školy a poradenského systému, jež jsou zapojeni do spolupráce se školními speciálními pedagogy. Nejvíce frekventovaná spolupráce je s pedagogy 1. stupně (84 %, 87 respondentů), žáky (celkem 68 %, 71 respondentů), zákonnými zástupci (54 %, 56 respondentů) a výchovnými poradci (51 %, 53 respondentů). Méně než 50 % respondentů označilo spolupráci se školním psychologem (42 %, 44 respondentů), pedagogy 2. stupně (41 %, 43 respondentů), pracovníky ŠPZ (39 %, 40 respondentů), zástupci ředitele školy (38 %, 39 odpovídajících), metodikem prevence (33 %, 34 respondentů), řediteli školy (30 %, 31 respondentů), sociálním pedagogem (14 %, 14 respondentů). Méně než 10 % respondentů označilo spolupráci s jinými institucemi.

Tato data naznačují, že školní speciální pedagogové nejčastěji spolupracují s přímými účastníky vzdělávacího procesu. Spolupráce s externími odborníky a institucemi je méně frekventovaná.

Položka č. 11: Nejvíce komplikovaná spolupráce

Graf č. 10: Nejvíce komplikovaná spolupráce



Zdroj: vlastní šetření

Grafické znázornění č. 10 představuje podíl a četnost frekvence nejvíce komplikované spolupráce školního speciálního pedagoga a zainteresovaných osob ve vzdělávání. Nejvíce problematickou skupinou jsou zákonní zástupci. Tuto možnost zvolila více než polovina respondentů. Dále pak pedagogové 2. stupně, jež zastupuje více než čtvrtina respondentů. Pracovníci ŠPZ a pedagogové 1. stupně mají shodný počet. Jde o podíl 13,5 %. Méně než 10 % respondentů označilo zbylé možnosti, a to pracovníky OSPODU, výchovné poradce, školní psychology, zástupce ředitele školy, ředitele školy, metodiky prevence, pracovníky NNO a pracovníky SVP.

Položka č. 12: Komentář k položce číslo 11

V položce č. 12 měli respondenti otevřenou možnost se vyjádřit. Ze všech odpovědí byly obecně vygenerovány standardním postupem dodatečného kódování důvody komplikované spolupráce, jež jsou níže popsány.

- nereálná očekávání zákonných zástupců
- nespolupráce mezi školním speciálním pedagogem a zákonnými zástupci
- slabá domácí příprava a podpora dětí ze strany jejich zákonných zástupců
- malá až nulová komunikace ze strany zákonných zástupců
- nedůvěra zákonného zástupce v poradenský systém
- nízká spolupráce mezi ŠPZ a školním speciálním pedagogem
- vysoká administrativní zátěž ze strany ŠPZ
- malá komunikace ze strany ŠPZ
- nízká spolupráce pedagogů a školního speciálního pedagoga
- nereálná očekávání pedagogických pracovníků od profese školního speciálního pedagoga
- nedodržování podpůrných opatření ze strany pedagogů
- nízká a problematická komunikace mezi pedagogy a školním speciálním pedagogem
- nízká spolupráce ze strany žáků
- nízká až nulová spolupráce mezi OSPODEM a školním speciálním pedagogem
- rozpor kompetencí mezi výchovným poradcem a školním speciálním pedagogem
- nízká spolupráce mezi psychologem a školním speciálním pedagogem
- zasahování do kompetencí školního speciálního pedagoga ze strany psychologa

Zákonní zástupci mají nereálná očekávání, nepodílí se na spolupráci se školním speciálním pedagogem a nevěnují se domácí přípravě svých dětí do školy. Přehazují odpovědnost z pedagogů na odborníky a naopak. Nemají důvěru v poradenský systém a je tak složitá komunikace mezi zákonnými zástupci a pracovníky ŠPP.

Školní speciální pedagogové uvádějí komplikovanou spolupráci s ŠPZ, zejména v komunikaci a neochotě spolupracovat. Celkový systém ŠPZ je přehlcen počty klientů, to odpovídá i předešlým položkám, a s tím úzce souvisí narůstající administrativní činnost ze strany ŠPZ. Dále uvádějí problematickou komunikaci s pedagogy, která komplikuje spolupráci (nespolupráce, nereálná očekávání, nedodržování podpůrných opatření). Žáci komplikují spolupráci svou neochotou spolupracovat a laxním přístupem.

Školní speciální pedagogové popisují spolupráci s OSPODEM za nedostačující a problematickou. Výchovný poradce mnohdy přebírá kompetence školního speciálního pedagoga, nechápe důležitost plnění podpůrných opatření právě speciálním pedagodem. Pokouší se suplovat jeho pozici, jak byl dopsud zvyklý. Psycholog dle respondentů podobně jako výchovný poradce zasahuje do kompetencí, nemá snahu spolupracovat a neplní PO, která někteří žáci vyžadují.

Položka č. 13: Faktory působící na výkon školního speciálního pedagoga

Respondenti měli otevřenou možnost se vyjádřit. Standardním postupem dodatečného kódování byly odpovědi obecně kategorizovány.

Tabulka č. 4: Faktory ovlivňující pracovní výkon školního speciálního pedagoga

Faktory ovlivňující výkon	Spolupráce žáků
	Spolupráce pedagogů
	Spolupráce rodičů
	Pracovní kolektiv
	Materiální a prostorové zázemí
	Množství práce
	Zkušenosti
	Nefunkčnost systému
	Komunikace
	Čas
	Osobnostní předpoklady
	Podpora vedení
	Motivace
	Klima školy
	ŠPZ
	Duševní a fyzické zdraví
Legislativa	
Absence dětí	

Zdroj: vlastní šetření

Respondenty nejčastěji uváděným faktorem ovlivňujícím pracovní výkon školního speciálního pedagoga je spolupráce ze strany žáků, pedagogů a zákonných zástupců. Pokud není spolupráce, snižuje se efektivita práce. Další velmi důležitou součástí pro pracovní výkon je pracovní kolektiv a prostorové a materiální zázemí školního poradenského pracoviště. Pokud nemá školní speciální pedagog kolem sebe fungující a stabilní pracovní tým, není jeho práce efektivní. Stejně tak velkou důležitost má prostorové a materiální zázemí ŠPP, kde školní speciální pedagog pracuje. S tím souvisí i klima školy, školní prostředí, motivace, osobnostní předpoklady, zkušenosti z praxe.

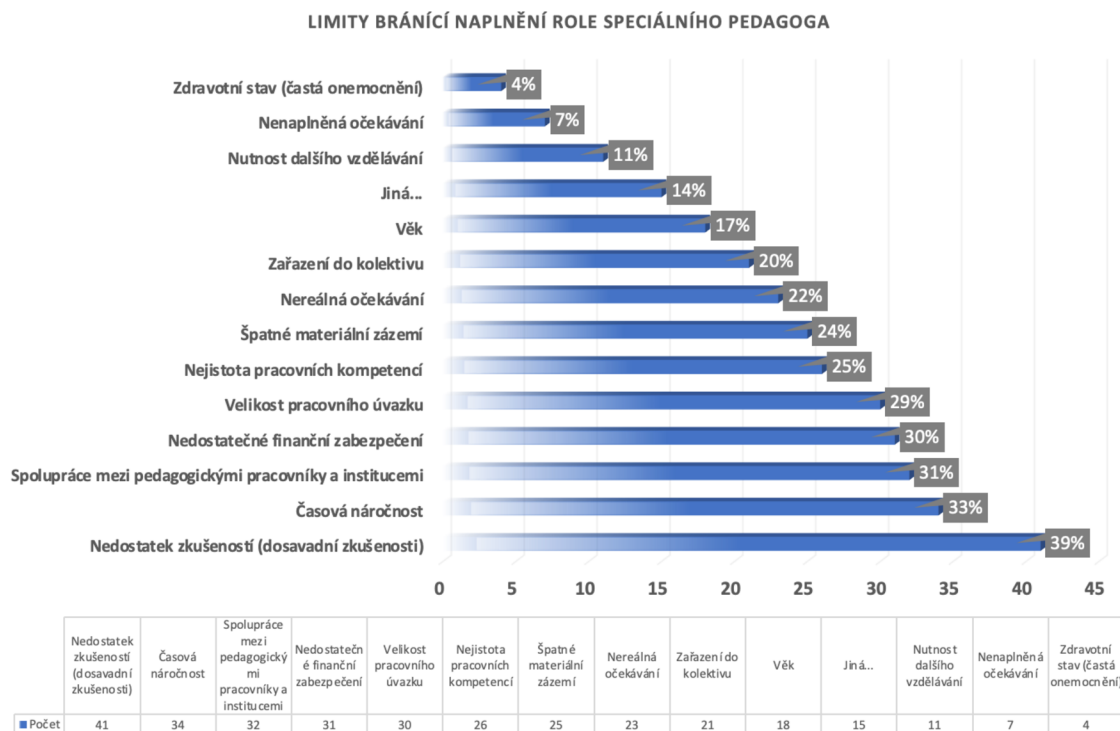
Pracovní výkon ovlivňuje i množství práce, které školní speciální pedagog musí obsáhnout. Časová náročnost výkonu profese zahrnuje nespočet přímých i nepřímých počtu hodin, které se prolínají do osobního života školních speciálních pedagogů (administrativa, legislativa, spolupráce se ŠPZ).

Fyzické a duševní zdraví je také důležitý faktor, který ovlivňuje osobnostní nastavení školního speciálního pedagoga a může limitovat jeho pracovní výkon.

Posledním faktorem je absence dětí, kdy se školní speciální pedagogové shodují na tom, že pokud dítě má dlouhodobou absenci, tak není zachována návaznost a intenzita v rámci péče školního speciálního pedagoga.

Položka č. 14: Limity školního speciálního pedagoga

Graf č. 11: Limity bránící naplnění role školního speciálního pedagoga



Zdroj: vlastní šetření

Graf č. 11 se zaměřuje na limity, jež brání v naplnění role školního speciálního pedagoga. Graf č. 11 zobrazuje podíl a četnost konkrétních limitů. Nedostatečná zkušenost (39 %, 41 respondentů) je nejčastějším limitem, což může dokazovat, že začínající speciální pedagogové nemají dostatek praxe. Časová náročnost (33 %, 34 respondentů) a spolupráce mezi pedagogickými pracovníky a institucemi (31 %, 32 respondentů) jsou dalšími limity. Zjištění naznačují možnost potřeby efektivnější spolupráce v rámci školského systému. Méně než 30 % respondentů (31) označilo nedostatečné finanční zabezpečení, velikost pracovního úvazku, nejistotu pracovních kompetencí, nereálná očekávání a špatné materiální zázemí.

Četnost odpovědí může poukazovat na ekonomické a organizační nedostatky, jež ovlivňují pracovní výkon a spokojenost. Nižší frekvence odpovědí, pod 10 % respondentů (11), byla zaznamenána u zdravotního stavu, nenaplněných očekávání, věku a nutnosti dalšího vzdělávání.

Položka č. 15: Komentář k položce č. 14

Tabulka č. 5 blíže komentuje limity, jež brání v naplnění role školního speciálního pedagoga. Opět měli respondenti možnost otevřeně odpovědět. Jednotlivé odpovědi byly standardním postupem dodatečného kódování obecně kategorizovány.

Tabulka č. 5: Limity školního speciálního pedagoga

Limity	Úvazek
	Nezkušenost
	Nereálná očekávání
	Materiální a prostorové zázemí
	Čas
	Množství práce
	Věk
	Legislativa
	Finance
	Spolupráce

Zdroj: vlastní šetření

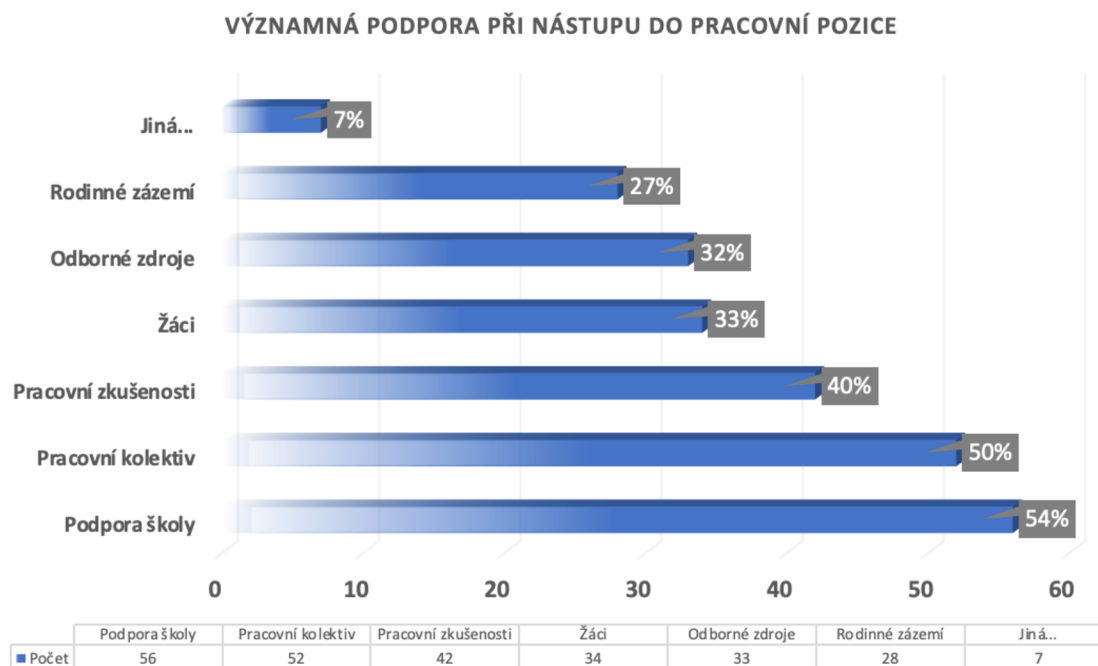
Limity, které brání v naplnění role školního speciálního pedagoga, velmi úzce souvisí s faktory, které ovlivňují pracovní výkon sledované pozice. Velkou četnost zaznamenala odpověď výše úvazku, kdy většina respondentů poukazuje na výši pracovního úvazku a s tím spojené i financování této pozice. Dle respondentů neodpovídá aktuálním požadavkům školství, jelikož systém je složitý v rámci čerpání dotací, šablon a grantů na tyto pozice. S touto problematikou souvisí časová náročnost vykonávané pozice, kdy školní speciální pedagog nemůže obsáhnout množství žáků, kteří potřebují podporu v rámci PO.

Nereálná očekávání dle respondentů představují limit jak ze strany zákonných zástupců, pedagogů, žáků, ostatních odborných pracovníků, tak také ze strany samotného školního speciálního pedagoga. Mezi nereálná očekávání můžeme zahrnovat zajištění podpory všech žáků na 100 % úrovni, výrazné zlepšení za krátký časový úsek.

Dalším limitem je i věk, který naznačuje, že většina školních speciálních pedagogů začíná v mladším věku a díky tomu nemají ihned po studiu tolik potřebných zkušeností pro výkon této pozice. Věk je limitem, kdy nejsou mladší speciální pedagogové uznáváni svými kolegy, kteří již mají za sebou letitou praxi.

Položka č. 16: Podpora respondenta při nástupu do pracovní pozice

Graf č. 12: Významná podpora při nástupu do pracovní pozice

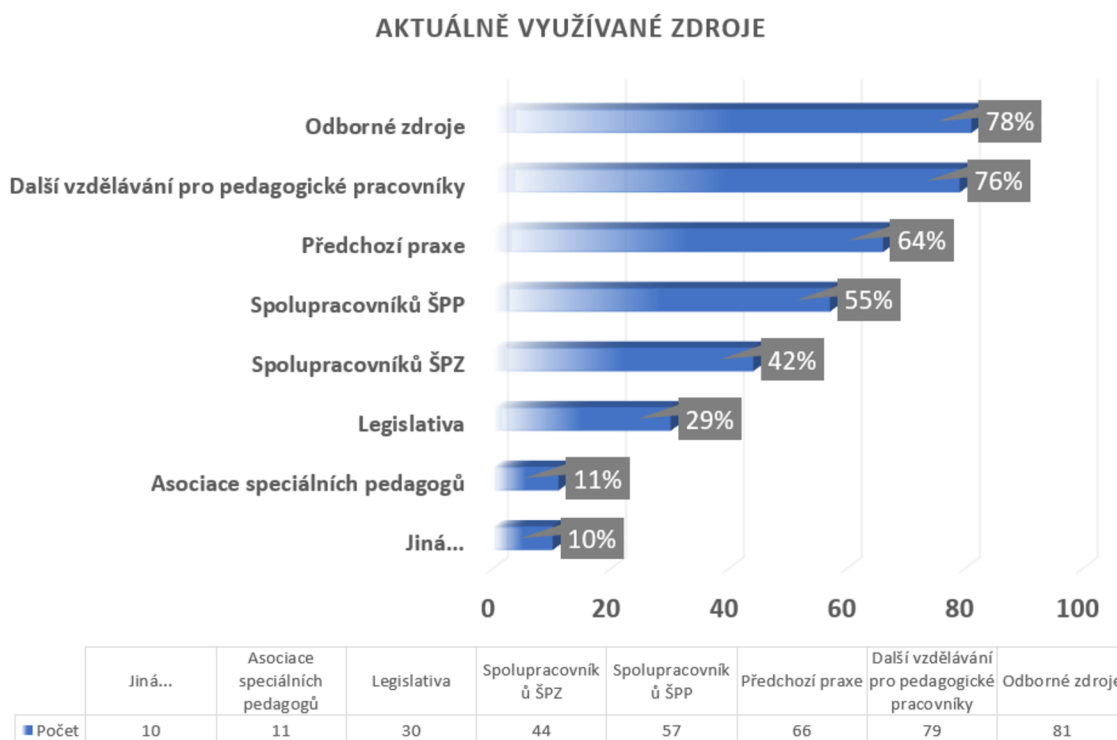


Zdroj: vlastní šetření

Graf č. 12 zobrazuje faktory, jež významně podpořily začínající školní speciální pedagogy při nástupu do jejich pracovní pozice. Tyto hodnoty jsou vyjádřeny podílem a četností odpovědí respondentů. Hlavními podpůrnými faktory byly podpora školy (54 %) a pracovní kolektiv (50 %). Pracovní zkušenosti (40 %), žáci (33 %), odborné zdroje (32 %) a rodinné zázemí (27 %) jsou uváděny jako další významná podpora. Odpověď jiná označilo pouze 7 %, kdy blíže není specifikováno, o jakou podporu se jednalo.

Položka č. 17: Aktuální využívané zdroje

Graf č. 13: Aktuálně využívané zdroje



Zdroj: vlastní šetření

Využívané aktuální zdroje informací jsou odborné zdroje, jež představují 78 % podíl. Další vzdělávání pedagogických pracovníků zaujímá 76 % podíl. Předchozí praxe 64 %, spolupracovníci ŠPP (55 %) a spolupracovníci ŠPZ (43 %) jsou často zvoleným informačním zdrojem. Méně často se školní speciální pedagogové opírají o legislativu (pouze 29 %) a spolupráci s asociací speciálních pedagogů (11 %). Položku jiná zvolilo nejméně respondentů (10 %), kdy opět není uvedeno, o jaké zdroje se jedná. Lze se domnívat, že jde například o umělou inteligenci.

Položka č. 18: Podpora nástupu do pracovní pozice

Položka č. 18 byla otevřená. Respondenti popsali možnou podporu při nástupu do pracovní pozice. Standardním postupem dodatečného kódování byly odpovědi obecně kategorizovány.

Tabulka č. 6: Podpora nástupu do pracovní pozice

Podpora	Zkušený odborník
	Vymezení kompetencí
	Podpora kolegů
	Informovanost
	Zkušenosti
	Setkávání školních speciálních pedagogů
	Systematická péče o školní speciální pedagogy
	Podpora vedení
	Podpora ŠPZ
	Jistota
	Supervize
	Literatura

Zdroj: vlastní šetření

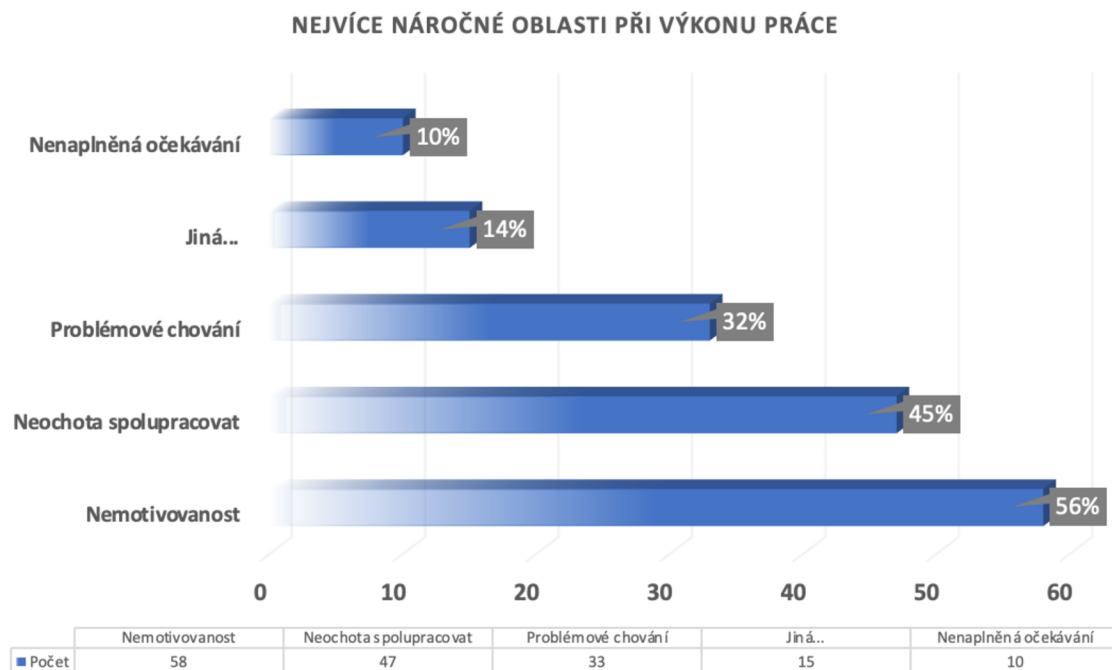
Respondenti popsali, jaká podpora by jim pomohla při nástupu do profese školního speciálního pedagoga. Respondenti uvádí, že na začátku své profese by uvítali zkušeného odborníka, který by je prováděl touto profesí. Ovšem z důvodu přehlcení systému nemůže žádný speciální pedagog ze ŠPZ zaučovat školního speciálního pedagoga.

Stejně tak je složité, že tato profese je na školách nová a nemá skoro žádné předchůdce. Jelikož je tato pozice nová, je velmi pěkně legislativně vymezena, ovšem kompetence, které speciální pedagog má v rámci svého pracoviště uplatňovat, nejsou natolik zřejmé. Chybí informovanost, více praxe při studiu, literatura, supervize, podpora vedení. Velká pomoc by mohla přicházet i ze strany ŠPP, kdy na školách působí výchovný poradce a metodik prevence. Problematické ovšem je, že kompetence výchovných poradců zasahují do kompetencí školních speciálních pedagogů, jak už bylo popsáno výše.

Dle respondentů by celkově začínající školní speciální pedagogové uvítali větší jistotu, která se opírá o podporu vedení, podporu kolegů, podporu ŠPZ, a především podporu MŠMT. Respondenti se domnívají, že řešením této situace by mohla být supervize nebo platforma pro speciální pedagogy.

Položka č. 19: Náročné oblasti při práci se žáky

Graf č. 14: Nejvíce náročné oblasti při práci se žáky

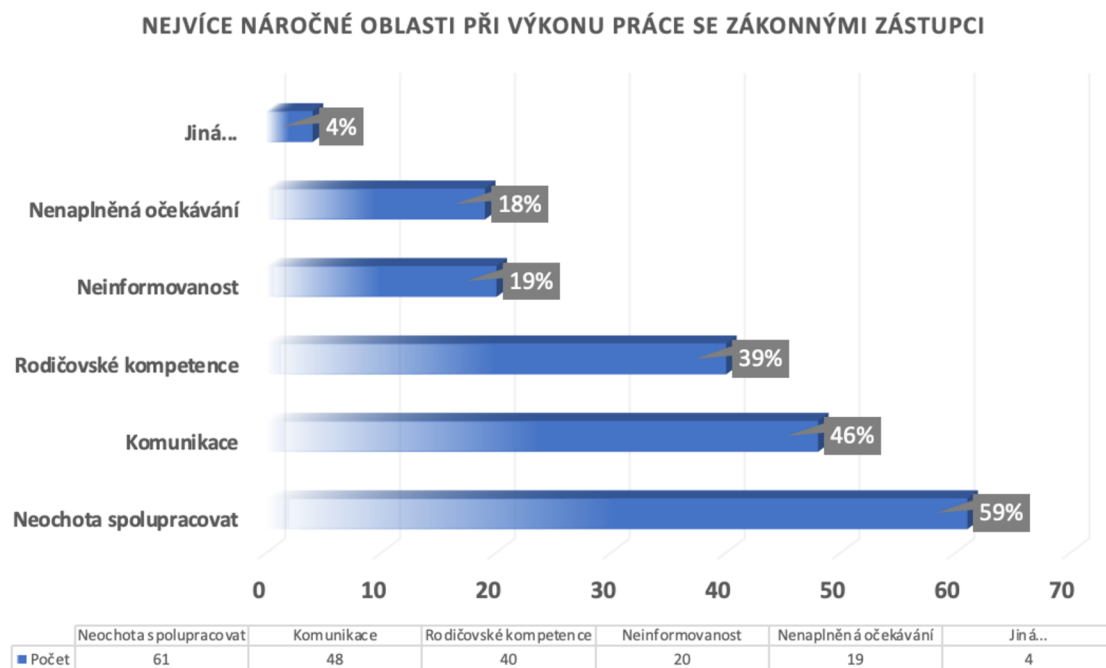


Zdroj: vlastní šetření

Graf č. 14 ukazuje oblasti, jež jsou pro školního speciálního pedagoga při práci se žáky nejvíce náročné. Nemotivovanost žáků se řadí k nejvíce náročným oblastem, jež je tvořena více než polovinou respondentů. Další oblastí je neochota spolupracovat se zastoupením 45 % odpovědí dotazovaných. Problémové chování vnímá 32 % respondentů jako jednu z mapovaných oblastí. Jiné nespécifikované oblasti představují 14 % respondentů. Nejmenším vzorkem jsou nenaplněná očekávání, kdy oblast zvolilo pouze 10 % odpovídajících.

Položka č. 20: Náročné oblasti při práci se zákonnými zástupci

Graf č. 15: Nejvíce náročné oblasti při práci se zákonnými zástupci

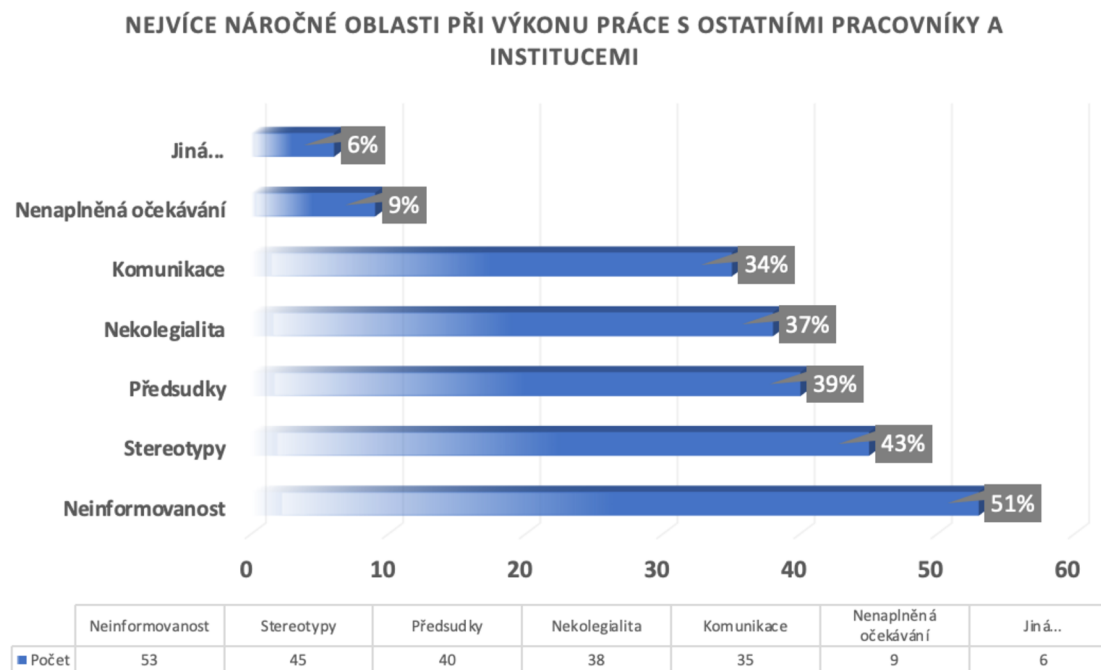


Zdroj: vlastní šetření

Pro práci se zákonnými zástupci jsou v grafu č. 15 uvedeny nejčastější náročné oblasti, kde lze zaznamenat vysoký výskyt neochoty spolupracovat. To představuje většinový podíl respondentů, přesněji 59 %. Komunikaci zvolilo 46 % respondentů. Další vyšší položkou je rodičovská kompetence. Tu zvolilo 39 % tázaných. Zbylé oblasti představovaly menší podíl. Jednalo se o informovanost s podílem 19 %, variantu nenaplněná očekávání pak zvolilo 18 % a položku jiná zvolilo nejméně respondentů, což představuje 4 %.

Položka č. 21: Náročné oblasti při práci s ostatními pracovníky a institucemi

Graf č. 16: Nejvíce náročné oblasti při práci s ostatními pracovníky a institucemi



Zdroj: vlastní šetření

Graf č. 16 mapuje nejčastější náročné oblasti v pracovním prostředí, jež mohou ovlivňovat efektivitu a spolupráci mezi jednotlivými pracovníky a institucemi. Neinformovanost zvolilo 51 % dotázaných, další početnou skupinou byly stereotypy s 44 % respondentů. Předsudky zvolilo 39 % odpovídajících. Nekolegálnost označilo 37 %, zúčastněných. Komunikace náleží také do vyšší četnosti s podílem 34 % respondentů. Menší část je tvořena nenaplněnými očekáváními a položkou jiná, jež představují méně než 10 % respondentů.

Položka č. 22: Očekávání od pracovní pozice školního speciálního pedagoga

Tabulka č. 7 blíže uvádí, jaká očekávání měli školní speciální pedagogové od pracovní pozice. V tabulce byla vymezena kritéria, kde byly jednotlivé odpovědi obecně kategorizovány standardním postupem dodatečného kódování. Dotazníkové šetření bylo zaznamenáno formou slovních odpovědí, tedy respondenti měli otevřenou možnost se vyjádřit.

Tabulka č. 7: Očekávání od pracovní pozice školního speciálního pedagoga

Očekávání	Rozvoj žáků
	Přímá práce s žáky
	Spolupráce
	Větší kompetentnost
	Pomoc
	Spokojenost
	Různorodost
	Podpora
	Funkčnost systému
	Informovanost
	Profesní růst

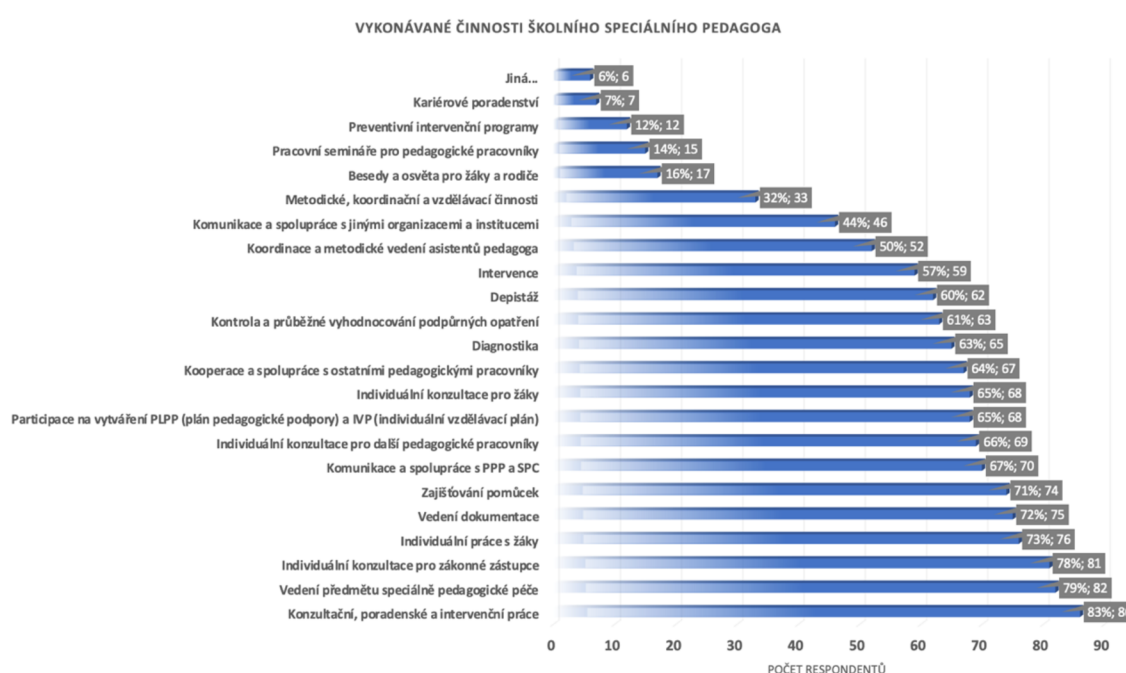
Zdroj: vlastní šetření

Respondenti uvádí několik očekávání od pracovní pozice, mnohdy byly jejich odpovědi stejné. V předchozí tabulce č. 7 je uveden jejich obecný výčet. Nejvíce očekávali ve své profesi vyšší míru přímé práce s žáky a větší spolupráce na dalším vývoji žáka, dále doufali v pozitivní spolupráci a pomoc. Podle respondentů je spolupráce klíčová pro pozitivní přínos pracovní pozice školního speciálního pedagoga.

Respondenti dále předpokládali, že se jim dostane podpory v oblasti poradenského systému a ve vzájemné kooperaci. Od pozice očekávali větší kompetentnost. Jejich další očekávání bylo, že pracovní náplň a časový rámec budou jasně stanoveny, dále také očekávali, že ostatní pracovníci ve vzdělávacím systému budou informováni o jejich pracovní pozici a budou tuto pozici více podporovat.

Položka č. 23: Pracovní náplň školního speciálního pedagoga

Graf č. 17: Vykonávané činnosti školního speciálního pedagoga



Zdroj: vlastní šetření

Graf č. 17 uvádí četnost činností školního speciálního pedagoga. Největší zastoupení měla činnost konzultační, poradenská a intervenční. Tuto položku označilo více než 80 % respondentů. Dalšími čestnými položkami bylo vedení PSPP, individuální konzultace pro zákonné zástupce, individuální práce s žáky, vedení dokumentace a zajišťování pomůcek, a to v zastoupení mezi 70 % a 80 %. Mezi 70 % a 16 % respondentů se nacházely činnosti jako zajišťování pomůcek, konzultace a spolupráce s ŠPZ, individuální konzultace, participace na dokumentační činnosti (IVP, PLPP), kooperace a spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, diagnostika, kontrola a vyhodnocování PO, depistáž, intervence, koordinační a metodické vedení AP, komunikace s dalšími institucemi a dále pak metodické, koordinační a vzdělávací činnosti. Naopak nejméně se věnují kariérovému poradenství, preventivním a intervenčním programům a pracovním seminářům pro pedagogické pracovníky. Všechny tyto položky představují méně než 15 % respondentů.

Tento graf poskytuje přehled o četnosti činností školních speciálních pedagogů, jež se zaměřují na přímou podporu žáků a jejich rodin, stejně jako na administrativní a koordinační úkoly.

Položka č. 24: Rozpor mezi očekáváním a realitou

Tabulka č. 8 popisuje, kde shledávají školní speciální pedagogové největší rozpor mezi očekáváním a realitou. Respondenti měli otevřenou možnost se vyjádřit. Standardním postupem dodatečného kódování byly odpovědi obecně kategorizovány.

Tabulka č. 8: Rozpor mezi očekáváním a realitou

Rozpor očekávání a reality	Množství kompetencí
	Nenaplňování potřeb žáků
	Stagnující progres
	Nenaplňování potřeb rodičů
	Nenaplňování potřeb pedagogických pracovníků
	Časová náročnost
	Nízká spolupráce
	Výše administrativní činnosti
	Neinformovanost
	Nefunkčnost systému
	Přístup pracovníků vzdělávacího systému
	Nepochopení
	Pasivita
	Vykonávání jiných kompetencí
Nepodnětné pracovní zázemí	

Zdroj: vlastní šetření

Respondenti popsali, v čem vnímají největší rozpor mezi očekáváním a realitou školního speciálního pedagoga ve výkonu pracovní pozice. Nejčastějšími odpověďmi byly množství kompetencí, co musí školní speciální pedagog obsáhnout, dále nenaplňování potřeb všech žáků a s tím spojen malý posun v dílčích oblastech.

Nenaplňování potřeb zákonných zástupců a pedagogů může úzce souviset s předešlou položkou. Nefunkčnost systému vede k neinformovanosti, nepochopení a pasivitě. Výše administrativní činnosti značně neodpovídají očekáváním, kdy respondenti vnímají vysoký nepoměr v přímé a nepřímé činnosti. Tato skutečnost potvrzuje vnímání množství stráveného času v práci. Vykonávání jiných pracovních kompetencí se staví do rozporu mezi očekáváním a realitou.

Položka č. 25: Rizika pracovní pozice začínajícího školního speciálního pedagoga

Tabulka č. 9 blíže popisuje rizika spojená s profesí začínajícího školního speciálního pedagoga. Na základě slovních odpovědí byla data standardním postupem dodatečného kódování obecně kategorizována.

Tabulka č. 9: Rizika pracovní pozice školního speciálního pedagoga

Rizika	Financování
	Výše úvazku
	Nejistota pracovního uplatnění
	Psychická zátěž
	Fyzická zátěž
	Syndrom vyhoření
	Syndrom pomocníka
	Pracovní vytížení
	Nepřijetí
	Demotivace
	Nespolupráce
	Nereálná očekávání

Zdroj: vlastní šetření

Tabulka uvádí různé rizikové faktory, jež mohou ovlivňovat práci školních speciálních pedagogů. Mezi rizika respondenti řadili převážně financování, výši úvazku a tím spojené adekvátní finanční ohodnocení, většina respondentů se shodla, že je tak největším rizikem nejistota budoucího pracovního uplatnění. Psychickou a fyzickou pracovní zátěž řadí také převážná část respondentů do rizik profese. Dlouhodobá frustrace, pracovní vytížení a nenaplnění očekávání vede k syndromu vyhoření. Nepřijetí, demotivace a nespolutpráce jsou dalšími riziky, jež jsou popisovány respondenty. Syndrom pomocníka řadí několik respondentů také do komentované kategorie.

Rizika mohou poukazovat na komplexní a náročnou povahu práce školních speciálních pedagogů.

7.2 Analýza výsledků rozhovorů s komunikanty

7.2.1 Analýza rozhovoru s komunikantkou č. 1

Tabulka č. 10: Demografické údaje komunikantky č. 1

Pohlaví	Žena
Věk	27 let
Vzdělání	Vysokoškolské vzdělání (Mgr.)
Vystudovaný program	Speciální pedagogika – poradenství
Dosavadní pracovní zkušenosti	První pracovní uplatnění po ukončení studia
Délka praxe na pozici ŠSP ²	2 roky
Kraj a okres pracoviště	Pardubický kraj, okres Ústí nad Orlicí
Lokace	Město
Kapacita školy	675
Pracovní úvazek	0,75 úvazku
Žáků v péči	24

Zdroj: vlastní šetření

Pracovní náplň komunikantky č. 1

- koordinace poskytovaných poradenských služeb ve škole
- úzká spolupráce se školským poradenským zařízením
- vyhledávání dětí, žáků a studentů s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb
- následné vřazování a vytváření vhodného preventivního, stimulačního či intervenčního programu
- poskytování individuálních konzultací pedagogickým pracovníkům, zákonným zástupcům i samotným dětem
- kooperace při vytváření, kontrole a evidenci PLPP, IVP a dalších dokumentů
- administrativní a dokumentační činnost (evidence o klientech, zakládání podpůrných dokumentů)
- realizace dlouhodobé i krátkodobé skupinové či individuální intervence
- metodické vedení pedagogických pracovníků, asistentů pedagoga v oblasti speciálně vzdělávacích potřeb a podpůrných opatření

Komunikantka č. 1 při nástupu na pracovní pozici do základní školy hlavního vzdělávacího proudu dostala při sepisování pracovní smlouvy i formulář s náplní práce školního speciálního pedagoga. Byl to takový vzor, co od dané pozice požadují

² Pro výzkumnou část je v tabulce využívána zkratka ŠSP – školní speciální pedagog

a očekávají. Nejvíce frekventovaná činnost je individuální práce se žáky, a to jak formou skupinovou, tak individuální.

Faktory ovlivňující výkon práce komunikantky č. 1

- psychická pohoda na pracovišti
- domácí zázemí
- ostatní pedagogičtí pracovníci
- pracovní prostředí
- zdravotní stav
- předešlé pracovní zkušenosti
- praxe v oboru
- motivace (pozitivní, negativní)

Komunikantka č. 1 se domnívá, že faktory, jež ovlivňují pracovní výkon školního speciálního pedagoga, jsou proměnné. Psychická pohoda na pracovišti se odvíjí závisle na dění ve škole, řešení konkrétních problémů a nastavení všech pedagogických pracovníků. Je potřeba, aby školní speciální pedagog byl přijat jak ze strany pedagogů, zákonných zástupců, tak i samotných žáků. Ne vždy se podaří, aby profese byla přijata všemi. To pak ústí v nepodnětné prostředí, kde se nemusí jedinec cítit komfortně. Nemá přizpůsobené prostředí pro naplňování pracovní pozice. Stále ve školství přetrvávají stereotypy.

Komunikantka č. 1 zmínila, že i zdravotní stav a domácí zázemí mají významný vliv na výkon práce. Pokud člověk nemá v pořádku jednu ze zmíněných oblastí, nemůže kvalitně vykonávat své pracovní povinnosti.

Dle slov komunikantky č. 1 pozitivně, ale mnohdy i negativně ovlivňuje výkon pracovníka na pozici školního speciálního pedagoga dosavadní praxe samostatného jedince, ale také zkušenosti dané školy s touto profesí. Sama se setkala s tím, že již na škole byla zavedena profese a nastupovala tak jako záskok za mateřskou dovolenou. Na škole již byl vytvořen určitý systém. Komunikantka č. 1 se v něm necítila příliš komfortně a chtěla pozměnit některé spolupráce a systémy. To se příliš ale nezdálo kolegům, a tak se dostávala do konfliktu. Nebylo to příjemné období, mnohdy jí vytýkali, že předchozí speciální pedagog pracoval jinak, že komunikantka č. 1 neplní své povinnosti

nebo že po pedagogických pracovnících nepožadovala předchozí speciální pedagožka některé věci a teď jsou tím zatěžováni. Příklad do nastaveného systému je dobrá věc, ale nemusí vždy vyhovovat všem stranám.

Předchozí praxe může usnadnit nástup do pracovní pozice. Jedinec si je jistější ve svých kompetencích. Na druhou stranu komunikantka č. 1 uvádí, že pedagog s praxí může stagnovat a nemusí být tak motivován pro vytváření nových postupů a metod. Na závěr komunikantka č. 1 popsala, že motivovanost je hlavním faktorem ovlivňující výkon zkoumané pracovní pozice.

Úskalí pracovní pozice z pohledu komunikantky č. 1

- nespolupráce ze strany pedagogů, zákonných zástupců i žáků
- malé materiální zázemí
- neukotvení v systému
- malá připravenost škol na pozici školního speciálního pedagoga
- malá podpora ze strany MŠMT a ŠPZ
- kompetence – jejich naplnění
- nedostatečné hranice
- praxe – dlouhodobé zavádění vlastního systému (funkčnost systému)
- věk

Jak už komunikantka č. 1 zmínila v předchozí kategorii, tak nespolupráce ze strany pedagogů, zákonných zástupců i žáků je stěžejní problém této pracovní pozice. Sama se doteď setkává s tím, že není přijata všemi pedagogy a spolupráce tak není lehká. Zmínění pedagogové neuznávají inkluzi a nepodporují tak žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a s tím spojená PO. I ze strany rodičů se objevuje nespolupráce. Postupem času se to zlepšuje. Dle jejích slov se nedají srovnat začátky, kdy spolupráce byla téměř nulová.

Největší limit sledává komunikantka v neukotvení systému a v malém podvědomí o pozici školního speciálního pedagoga. Každý speciální pedagog pracuje jinak a nikde není stanoven určitý systém, jak se bude dělat to či ono. Velmi nemile byla překvapena způsobem fungování a rozsahem poskytování podpory ze strany ŠPZ. Několikrát se komunikantka č. 1 obracela na zmíněnou instituci s prosbou o pomoc

či řešením konkrétní situace a ve většině případu byla odbyta, že to má znát, nebo obecně známými fakty. Komunikantka č. 1 to přisuzuje přetížení systému.

Dále pak komunikantka č. 1 mluvila o materiálním zázemí. Speciální pedagog potřebuje pracovat s pomůckami. Ty jsou mnohdy drahé, a tak si je školní speciální pedagog vyrábí sám. Komunikantka č. 1 zmínila, že stráví spoustu času výrobou, a to i v osobním volnu, shání si materiál sama a nemá takovou podporu ve vedení, aby ji zafinancoval diagnostický materiál a pomůcky.

Nedostatečné hranice jsou dalším zmíněným úskalím. Komunikantka č. 1 uvádí, že nastavení hranic mezi prací a osobním životem je klíčové. Nastavení určitých svých limitů, co ještě je v kompetencích, a i možnostech školního speciálního pedagoga.

Věk je dle komunikantky č. 1 dalším limitem, kdy mnohdy nebudete respektováni z důvodu nízkého věku a praxe. Setkala se s frází: *„Nějaká mladá holčina, co by mohla být moje dcera, dokonce i vnučka mi nebude říkat, jak mám nebo nemám učit. Já jsem ve školství 40 let.“*

Komunikantka č. 1 se domnívá, že většina začínajících školních speciálních pedagogů nebude připravena na realitu. Studium připraví na profesi převážně v teoretické rovině. V praxi se pak běžně setkáváte, že nejste zcela kompetentní, a ne vše se děje tak, jak se má. Výše praxe může pomoci, ale není to všeobecné pravidlo.

Rizika pracovní pozice z pohledu komunikantky č. 1

- pracovní uplatnění
- financování
- stresové faktory
- nepřijetí kolektivem
- věk (nízký věk, možnost založení rodiny)

Do rizik komunikantka č. 1 vřadila financování pracovní pozice. Sama je v situaci, kdy dostává pracovní smlouvu na dobu určitou, a to vždy na jeden rok z důvodu, že vedení nemá jistotu ve financování zřízené pozice. Momentálně využívají zdrojů šablon. Úvazek má doplněn pozicí asistenta pedagoga. Při hledání pracovního uplatnění se komunikantka č. 1 setkala s tvrzením, že je mladá, bez praxe a určitě si bude chtít zakládat rodinu, což může vést k rizikům pracovní pozice, kdy školy upřednostní jiného potenciálního uchazeče. Práce školního speciálního pedagoga je náročná.

Komunikantka č. 1 v souladu s výše popsaným na závěr uvedla, že rizikovým faktorem je stres, kdy jedinec může zažívat frustraci z nenaplněných očekávání, z tlaku okolí, vnímá nespolehlivost zainteresovaných osob, obává se určitého vlastního selhání aj.

Očekávání od pracovní pozice komunikantky č. 1

- systémovost
- úspěch
- připravenost
- spolupráce
- přímá práce s klienty

Komunikantka č. 1 se domnívala, že po absolvování studia bude kompetentní k vykonávání pracovní pozice. Překvapila ji nesystematičnost a neukotvení pracovní pozice. Očekávala, že bude primárně pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými. Systém bude zaběhlý a vše bude fungovat, jak má. Jako správný začínající zapálený pracovník měla vysoká očekávání, že denně zvládne několik intervencí a zvládne zaopatřit co nejvíce žáků.

„Postupem času pak přijdete na to, že to není až tak o množství, ale o kvalitě. Musíte se naučit i zvládat fakt, že ne všem se může pomoci a že vše musíte zvládnout.“

7.2.2 Analýza rozhovoru s komunikantkou č. 2

Tabulka č. 11: Demografické údaje komunikantky č. 2

Pohlaví	Žena
Věk	26 let
Vzdělání	Vysokoškolské vzdělání (Mgr.)
Vystudovaný program	Speciální pedagogika – specializace MP a PAS
Dosavadní pracovní zkušenosti	První pracovní uplatnění po ukončení studia
Délka praxe na pozici ŠSP	1 rok
Kraj a okres pracoviště	Jihočeský kraj, okres České Budějovice
Lokace	Město
Kapacita školy	640
Pracovní úvazek	1,00 úvazku
Žáků v péči	35

Zdroj: vlastní šetření

Pracovní náplň komunikantky č. 2

- individuální práce se žáky, individuální podpora v rámci vzdělávání
- reedukace a přípravy spojené s tím
- administrativa (vedení dokumentace o klientech)
- kooperace na vytváření IVP, PLPP
- poskytování základního poradenství
- depistáž
- zajišťování pomůcek

Nejvíce frekventovaná činnost komunikantky č. 2 je individuální práce zejména se žáky, poté s pedagogy a se zákonnými zástupci. Dokumentační činnost má rozdělenou s výchovnou poradkyní, jelikož je pozice školního speciálního pedagoga nově zřízena a výchovný poradce zastupoval tuto činnost v některých kompetencích. Diagnostika nespadá oproti předchozí komunikantce č. 1 do hlavních činností z důvodu nepřizpůsobeného prostředí a absence diagnostických materiálů. Dále se nepodílí na metodickém vedení asistentů pedagoga, kdy tuto činnost zastřešuje na škole školní psycholog. Komunikantka č. 2 je pouze přítomna na pravidelných schůzkách. Depistážní činnost provádí na podnět učitele.

Faktory ovlivňující výkon práce komunikantky č. 2

- podpora ze strany vedení
- spolupráce mezi pedagogy, zákonnými zástupci
- prostředí – jaké jsou možnosti
- materiální prostředí
- klima

Stěžejním je pro komunikantku č. 2 podpora ze strany vedení. Pracovní pozice je na škole zřízena nově. Komunikantka č. 2 se domnívá, že škola nebyla na pozici zcela připravena. Doteď nemá své trvalé pracovní zázemí a pomůcky. Sdílí pracovní prostory se školní psychologkou, která na dané škole pracuje tři dny v týdnu. Pro práci obou specialistek je důležitý vlastní prostor a soukromí, proto komunikantka č. 2 hledá pokaždé volné prostory, kde by mohla svou činnost vykonávat. Není to příliš komfortní. Komunikantka č. 2 má hodinu pokaždé jinde. Je to náročné z důvodu příprav, přenášení

pomůcek a také nejistoty žáků z bezpečného prostředí. Dle jejích slov si samotné vedení zvyká na pozici školního speciálního pedagoga.

Úskalí pracovní pozice z pohledu komunikantky č. 2

- komunikace
- postavení školního speciálního pedagoga v rámci kolektivu
- role školního speciálního pedagoga
- pracovní náplň
- nereálné představy
- malá praxe

Rizika pracovní pozice z pohledu komunikantky č. 2

- syndrom vyhoření
- únava, vyčerpání
- financování

Dle komunikantky č. 2 byla komunikace v rámci kolektivu ze začátku náročnější. Každý vnímá pozici jinak a najít si cestu k většině není lehké. Člověk hledá hranice, kam až může zasahovat a kde už ne. Pozice školního speciálního pedagoga není jednoduchá, je třeba komunikovat na všechny strany a hledat cestu mezi jednotlivými články vzdělávacího procesu. Stejně tak jako u komunikantky č. 1 se komunikace a kooperace v průběhu času pozitivně vyvíjí.

Komunikantka č. 2 naráží na nereálné představy ze strany okolí. Dostává se do konfrontací, kdy obhajuje, co je v jejích možnostech a co už ne.

Komunikantka č. 2 se oproti komunikantce č. 1 domnívá, že pozitivně by pomohlo, kdyby již byla pozice školního speciálního pedagoga zřízena před jejím nástupem. Nebyla by to taková novinka pro pedagogy a nemusela by si obhajovat, proč co jak dělá a z jakého důvodu. Výše praxe komunikantka č. 2 uvádí jako úskalí pracovní pozice. Opírá se o tvrzení, že speciální pedagog s praxí už ví, jak se s určitými situacemi vypořádat, kde hledat podporu, pomůcky, má už navázané kontakty. Je již „ostřílenější“, spolupráce je v rámci možností na určité úrovni. Je si ale vědoma, že se k tomu jedinec musí časem dopracovat.

Stejně tak jako komunikantka č. 1 si shání materiální vybavení z vlastních finančních zdrojů.

Komunikantka č. 2 se setkává se střetem rolí. Jelikož na škole dříve nebyla zřízena pracovní pozice školního speciálního pedagoga, vykonával určité činnosti výchovný poradce nebo školní psycholog. Komunikantka č. 2 je již na pozici rok a stále nemá všechny potřebné kompetence pod sebou. Hlavní dokumentační činnost obstarává výchovný poradce, a tak se dostávají do střetu vzájemné neinformovanosti, zmatečnosti a neukotvení systému. Komunikantka č. 2. vidí i pozitivní stránku. Není tak zároveň přehlčena administrativní činností, je si však vědoma, že je to dlouhodobě neudržitelné pro správné fungování na pracovišti.

Komunikantka č. 2 se shoduje s tvrzením komunikantky č. 1 v oblasti rizik pracovní pozice. Kategorii doplnila pouze o syndrom vyhoření.

Očekávání od pracovní pozice komunikantky č. 2

- velké množství administrativy
- spolupráce
- pomoc
- práce s klienty

Komunikantka č. 2 si původně myslela, že velký problém bude představovat především administrativní činnost. Ze školy věděla, že je systém přehlčen a všechny náležitosti musí být zaznamenávány a evidovány. Ale úplně konkrétní představu neměla, říkala si, že uvidí, co ji čeká. *„Nakonec to bylo více o té praktické části, což jsem docela ráda. Myslím si, že by speciální pedagog tu měl být primárně pro žáky, kteří mají určité deficity. Nejvíce prospěšný je právě přímo ten člověk v praxi.“*

Trvalá spolupráce mezi všemi účastníky školského systému má velkým podíl na úspěšné inkluzi.

7.2.3 Analýza rozhovoru s komunikantkou č. 3

Tabulka č. 12: Demografické údaje komunikantky č. 3

Pohlaví	Žena
Věk	26 let
Vzdělání	Vysokoškolské vzdělání (Mgr.)
Vystudovaný program	Speciální pedagogika
Dosavadní pracovní zkušenosti	Učitelka mateřské školy, vychovatelka v dětském domově a asistentka pedagoga
Délka praxe na pozici ŠSP	1 rok
Kraj a okres pracoviště	Středočeský kraj, okres Praha východ
Lokace	Město
Kapacita školy	880
Pracovní úvazek	0,70 úvazku
Žáků v péči	26

Zdroj: vlastní šetření

Pracovní náplň komunikantky č. 3

- komunikace se ŠPZ
- komunikace se zákonnými zástupci, pedagogickými pracovníky, žáky
- vedení předmětu speciálně pedagogické péče
- vedení dokumentace (zápisy z jednání, databáze výchovných opatření, evidence do systému Bakaláři, evidence přehledů podpůrných opatření, výkaz R44-R49, evidence pomůcek)
- zajišťování pomůcek
- metodické vedení pedagogických pracovníků a zákonných zástupců
- depistáž
- vedení preventivních programů
- účast při zápisech do prvních tříd

Komunikantka č. 3 popsala výše uvedené pracovní náplně. Zajímavým zjištěním bylo, že komunikantka č. 3 se ve velké míře podílí na administrativní činnosti. To bylo vysvětleno, že pracuje na 0,7 % úvazku jako speciální pedagog a zbytek úvazku má rozložen mezi další úvazky dle sehnanych finančních zdrojů ze šablon. Jeden z úvazku je i administrativní činnost, což objasňuje míru administrování spojených nejen s profesí školního speciálního pedagoga.

Stejně tak jako komunikantka č. 2 nezajišťuje vedení asistentů pedagoga. To má na základní škole ve své kompetenci psychoterapeutka, která každý měsíc zajišťuje supervize. Dle komunikantky č. 3 je to veliký přínos pro kvalitní fungování a naplňování cílů poradenského systému.

Podílí se také společně s krizovou interventkou na zajišťování preventivních programů dle potřeby a zakázky školy. Podle zjištění preventivní činnost v této míře není mezi komunikanty příliš častá.

Důležité stojí také za zmínku, že značnou část přímé práce zahrnuje vedení předmětů speciálně pedagogické péče, kdy je v přímém kontaktu s žáky a podílí se tak na reedukaci deficitů dílčích funkcí.

Stejně tak jako komunikantka č. 2 nevykonává ve své profesi diagnostickou činnost. Není to však na základě absence diagnostických materiálů. Komunikantka č. 3 uvádí, že není diagnostikou zcela znalá, a tak přenechává tuto kompetenci zkušenějším kolegyním.

V rámci metodického vedení sepisuje do emailu všem učitelům „moster“, kde z doporučení vytáhne nejdůležitější informace (jak k dítěti přistupovat, jaké metody volit, jaké pomůcky mohou využívat, jakou organizaci výuky volit apod. Blíže seznámí třídní učitele a ostatní pedagogické pracovníky s doporučením ŠPZ.

Faktory ovlivňující výkon práce komunikantky č. 3

- součinnost poradenského systému
- podpora pracovní pozice
- flexibilní pracovní doba (samotné rozvržení práce, práce na home office, dále jen HO)
- klima školy
- pracovní kolektiv
- další vzdělávání
- materiální zázemí

Stejně tak jako komunikantka č. 2 má sdílenou kancelář. Kancelář sdílí se zástupkyní, která dříve na škole pracovala jako školní speciální pedagog. Dle komunikantky č. 3 to má své výhody, je hned u zdroje informací a materiálů. Nemá však proto svůj vlastní prostor,

kam si brát děti na PSPP. Hledá po škole různé alternativy, využívá knihovny, volné třídy, kdy výuka probíhá jinde, nebo chodby, kde mají gauče a různá sezení. Komunikantka č. 3 si je vědoma, že to není ideální. „*Vedení o tom ví a má snahu to řešit, ale není to teď aktuální, že bych měla svoji kancelář.*“

Komunikantka č. 3 má obrovskou podporu ve vedení. Je si však vědoma toho, že na ostatních školách to tak není. Domnívá se, že to může souviset s vystudovaným programem zástupkyně ředitele, která je speciální pedagožka a dříve tuto pozici zastřešovala. „*Pokud není podpora ve vedení, je těžké se na pozici cítit kompetentní.*“

Jako další důvod uvádí komunikantka č. 3 flexibilní pracovní dobu. Nedokáže si představit, že má striktní rozvrh. V práci je potřeba pracovat podle určitých priorit. Nemyslí to tak, že nemá vůbec stanovený pracovní plán, ale je variabilní.

Pracovní kolektiv dle komunikantky č. 3 je faktor, jež výrazně ovlivňuje výkon práce školních speciálních pedagogů. Na zmíněném tvrzení se shodly všechny komunikantky. Spolupráce a přijetí kolektivem je klíčová pro fungující podpůrné poradenské prostředí.

Další vzdělávání souvisí už již s výše uvedenou podporou vedení. Komunikantka č. 3 sděluje, že vedení je pozitivně nakloněno k dalšímu vzdělávání. Nechává výběr studia na svých pracovnících. Umožňuje, aby se vzdělávali i v době výuky, kdy mnohdy na školách chtějí, aby se zaměstnanci vzdělávali výhradně v době jejich osobního volna. Finanční podpora také není ve všech školách, jak můžeme vědět z předchozích rozhovorů.

Materiální zázemí je nedílnou součástí školního speciálního pedagoga. Jak už komunikantka uvedla, nemá prozatím možnost vlastního materiálního zázemí. Na co si ovšem nemůže stěžovat, je velké množství pomůcek, které škola během let pořídila.

Úskalí pracovní pozice z pohledu komunikantky č. 3

- nepřijetí začínajícího speciálního pedagoga
- zákonní zástupci
- pedagogičtí pracovníci
- čas
- přílišná angažovanost
- nereálná očekávání

Komunikantka č. 3 se mnohdy setkala s názorem, že starší kolegové školního speciálního pedagoga vnímají jako nováčka bez zkušeností, který jim narušuje mnoholetý zavedený systém. Stejnou zkušenost mají i ostatní komunikantky.

Jako další úskalí vnímá komunikantka č. 3 zákonné zástupce, které dělí do tří kategorií. Spolupracující zákonné zástupce, kteří chápou potřebu podpůrných opatření, spolupracují se školou a participují na vzdělávání. Nespolupracující zákonné zástupce, kteří se sice účastní schůzek, na kterých vše odkývnu, ale poté se prakticky nic neděje. A zákonné zástupce tzv. hyperprotektivní, kteří sice chápou PO, ale vnucují svůj názor pedagogickým pracovníkům, konkrétní návrhy, jak by se mělo postupovat a pracovat. Pracují individuálně doma a mnohdy tak přetěžují své děti.

Jak už bylo výše uvedeno, pedagogický sbor nemusí přijmout školního speciálního pedagoga. Komunikantka č. 3 chápe, že nemůže 100 % vycházet se všemi. Je však důležité, aby se navzájem s kolegy negativně neovlivňovali ve své pracovní pozici a nemělo to žádný dopad na okolí. Komunikantka č. 3 se podělila o svou zkušenost, kdy nastoupila na pracovní pozici školního speciálního pedagoga. Ví, že měla veliké štěstí, že nastoupila do fungujícího systému. Zprvu, kdy za ní chodili pedagogové pro rady, si následně pak informaci ověřili u zástupkyně ředitele školy. Necítila se příliš komfortně, ale postupem času se vše vylepšilo.

Pedagogičtí pracovníci většinou neumí pracovat s podpůrnými opatřeními. Opět komunikantka utřídila pedagogy do tří kategorií podobně jako u zákonných zástupců. První model opírá o zkušenosti s nespolupracujícími pedagogy, kteří neuznávají poradenský systém a PO a komplikují tak práci školního speciálního pedagoga. Druhým modelem jsou pedagogové, kteří neumí pracovat s podpůrným systémem a žáky hodnotí jen pozitivně, protože jinak mají pocit, že je demotivují. Třetí model jsou spolupracující učitelé.

Časovou náročnost uvedly všechny komunikantky jako úskalí pracovní pozice. Nesouvisí to pouze s nedodržením pracovní doby, ale komunikantka č. 3 dává příklad v PSPP, kdy si žáky můžete brát jen v určité hodiny a dny. Někteří učitelé nevolňují žáky z vyučovacích hodin. U nultých a odpoledních hodin hrozí riziko, že žáci ve svém volném čase nebudou pravidelně docházet, zejména pak u odpoledních hodin je z důvodu únavy práce neefektivní. Rozvržení tak PSPP je často komplikované, nejvíce u tvoření skupinek, kdy ladění rozvrhů je nekonečné a mnohdy časově nerealistické.

Pracovní pozice s sebou přináší vysokou míru úskalí. Reálné možnosti dětí a samotného školního speciálního pedagoga je poslední zmíněné úskalí komunikantky č. 3. Je potřeba si nastavit reálné zrcadlo pro možnosti a schopnosti zainteresovaných osob.

Rizika pracovní pozice z pohledu komunikantky č. 3

- financování
- riziková profese
- syndrom vyhoření

Rizika úzce souvisí s úskalími i faktory ovlivňujícími výkon profese školního speciálního pedagoga. Komunikantka č. 3 shodně odpovídá na financování školního speciálního pedagoga. Pracovní pozice je nejistá. I když má velikou podporu vedení, tak je stále financována z několika šablon, které mohou končit. S tím jsou spojené pracovní smlouvy, které jsou předkládány pouze na rok. Komunikantka č. 3 má přislíbené, že i příští rok bude vykonávat profesi školního speciálního pedagoga. Přislíbení proběhlo ale pouze ústně, a tak je komunikantka č. 3 stále nejistá. Radši už by měla podepsanou smlouvu. S novou legislativou přichází možnost psát smlouvy na dobu určitou s větší frekvencí. To s sebou přináší větší rizikovost v nejistotě udržení pracovního místa.

Komunikantka č. 3 dříve pracovala na pozici vychovatelky v dětské domově. Spojené riziko s financováním shledává v platovém ohodnocení, kdy má nižší finanční ohodnocení jak na předchozích pracovních pozicích. Platové ohodnocení úměrně neodpovídá pracovní pozici.

Dle komunikantky č. 3 narůstá psychických obtíží dětí a tím se pojí větší agresivita ve školství. Školní speciální pedagog také úzce spolupracuje s dětmi s výchovnými problémy a dětmi a poruchami chování. Do rizikového faktoru tak řadí ohrožení fyzického i psychického zdravotního stavu.

Stejně jako předchozí komunikantka uvedla do rizikového faktoru syndrom vyhoření, kdy k němu dochází, pokud nejsou dlouhodobě naplňovány potřeby daného jedince. S tím souvisí daná osobnost jedince, která je pro profesi školního speciálního pedagoga předurčující.

Očekávání od pracovní profese komunikantky č. 3

- přímá práce s dětmi
- úspěšnost
- pochopení
- komunikace
- funkčnost

Komunikantka č. 3 shodně popisuje fakt, že očekávala větší přímou práci s dětmi. Školství je příliš zavaleno administrativou. Školní speciální pedagog veškeré své kroky zaznamenává, vede evidenci několika podpůrných opatření v různém rozmezí. Dále očekávala, že systém bude jednotně nastaven. Že kamkoli nastoupí, tak zde bude povědomí o pracovní pozici a jeho kompetencích a že se na ostatních školách vykonává obdobná činnost. Se začínajícím školním speciálním pedagogem dle komunikantky č. 3 nastupuje zároveň určitá míra naivity. Větší míra úspěšnosti se řadila k dalším očekáváním komunikantky, kdy předpokládala, že s žáky dojde k vyšším posunům, ne-li úplnému předcházení neúspěšnosti.

Obávala se komunikace s rodiči a pedagogy, že se bude shledávat s konfliktními a nespolupracujícími typy nebo že ji jako mladou specialistku nebudou uznávat.

Na závěr komunikantka č. 3 zmínila, že je často na školách jen jeden školní speciální pedagog, a ne vždy na plný úvazek, to neodpovídá potřebám školství. Vnímá jako štěstí, že je pedagogové vnímají jako partnery, kteří nemají pocit, že jsou kontrolování a poučování.

Na škole je velmi pěkně zaveden podpůrný systém a dle zjištění to málo v které škole takto funguje. Je patrné, že ve škole, ve které komunikantka č. 3 pracuje, vnímá velikou oporu ve vedení, které má snahu shánět různé financování a zajišťovat tak kvalitní poradenský systém ve své organizaci. To lze dokládat i na zřízených pracovních pozicích. Ve škole je 5 speciálních pedagogů s různou výší úvazku, psychoterapeut a také krizový intervent. Většina komunikantek se s tímto vstřícným přístupem nesešla.

7.2.4 Analýza rozhovoru s komunikantkou č. 4

Tabulka č. 13: Demografické údaje komunikantky č. 4

Pohlaví	Žena
Věk	26 let
Vzdělání	Vysokoškolské vzdělání (Mgr. et Mgr.)
Vystudovaný program	Speciální pedagogika – diagnostika a poradenství
Dosavadní pracovní zkušenosti	Učitelka v mateřské školce
Délka praxe na pozici ŠSP	1 rok
Kraj a okres pracoviště	Vysočina, okres Havlíčkův Brod
Lokace	Město
Kapacita školy	560
Pracovní úvazek	1,00 úvazku
Žáků v péči	46

Zdroj: vlastní šetření

Pracovní náplň komunikantky č. 4

- depistážní činnost
- diagnostika
- komunikace se ŠPZ a ŠPP
- plnění podpůrných opatření viz PSPP
- koordinace asistentů pedagoga – metodické vedení
- komunikace s ostatními poradenskými pracovníky (psycholog, logoped)
- vedení dokumentace
- zajišťování názorných a metodických pomůcek
- účast na poradách školy
- účast při zápisech do prvních tříd

Komunikantka č. 4 nejčastěji uvádí jako náplň svojí práce plnění podpůrných opatření, viz PSPP, další vedení dokumentace a koordinaci asistentů pedagoga. Velmi časté jsou také komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky v rámci plnění podpůrných opatření. Komunikantka č. 4 uvádí, že spolupráce mezi ŠPP, ŠPZ a odbornými pracovníky je velkým obohacením pro vedení dokumentace a koordinaci asistentů pedagoga.

Multidisciplinární tým odborníků ve speciální pedagogice je nedílnou součástí fungujícího zázemí pro školního speciálního pedagoga. Společně se dá naplánovat cíl

práce, zaměření a celková náplň pro plnění podpůrných opatření pro dané děti. V praxi je ovšem známo, že multidisciplinární tým není funkční, a tak dochází ke zkreslení výsledků práce školního speciálního pedagoga. Komunikantka č. 4 uvedla, že se s takovou zkušeností setkává velmi často, jelikož nemá dostatek informací, a proto žádá o radu ostatní odborníky.

Komunikantka č. 4 se setkává s tím, že náplň práce školního speciálního pedagoga se prolíná s prací dalších odborníků ŠPP (psycholog, výchovný poradce, kariérový poradce). Proto je důležité, aby každý speciální pedagog znal svou náplň práce a svoje kompetence. V případě komunikantky č. 3 je zkušenost opačná, uvádí, že náplně práce odborníků ŠPP jsou jasně definovány a sestaveny, a nesetkává se tak s duplicitou. Komunikantka č. 1 i 2 mají obdobnou zkušenost s duplicitou a nesprávným rozdělením kompetencí.

Faktory ovlivňující výkon práce komunikantky č. 4

- zázemí ŠPP
- kolektiv školy
- zákonní zástupci
- žáci
- vzdělání
- informovanost
- osobnost

Komunikantka č. 4 uvádí, že důležité pro výkon práce je zázemí ŠPP. Blíže uvedla, že důležité je mít vlastní kancelář, ve které probíhají individuální konzultace, PSPP. Stejně tak je i důležité materiální zázemí ŠPP, kdy by kancelář měla být vybavena dostatečným pracovním materiálem, který se dá využívat v rámci individuální i skupinové práce s žáky. Díky společným setkáváním školních speciálních pedagogů se mohou předávat zkušenosti, ale i informace o tom, že zázemí ŠPP na některých školách viz komunikantka č. 2 a 3 není uzpůsobené pro práci školního speciálního pedagoga.

Dalším faktorem, jež výrazně ovlivňuje práci speciálního pedagoga, je kolektiv školy, který mnohdy není přátelský a připravený na nové profese, jež zabezpečují další

vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními a jsou nově vznikající součástí školského vzdělávacího systému, s čímž souhlasí všechny komunikantky.

Třetím faktorem uváděným jsou zákonní zástupci, kteří nespolupracují a nechápou důležitost plnění podpůrných opatření u svých dětí. Stejně tak jako komunikantka č. 3 uvádí, že se nejedná jen o nedostačující péči, ale také o hyperprotektivní přístup, kdy přehnaně pečují o své děti a určují specialistům, co je vhodné ve vzdělávání pro jejich dítě.

U samotných žáků se komunikantka č. 4 vyjadřuje podobně jako u zákonných zástupců. Žáci často nespolupracují, nechápou důležitost plnění podpůrných opatření a neplní zadané úkoly. Na hodiny PSPP chodí nepřipraveni, nemají zájem o pomoc a další rozvoj. Komunikantka uvedla, že v tomto případě se nejedná o většinu žáků školy, ale o malý zlomek žáků, kteří mají určité vzorce zakotvené v rodině.

Vysokoškolské vzdělání není zdaleka tak kvalitní pro praktické využití v praxi. Teoretické znalosti jsou výborným odrazovým můstkem při nástupu do nové profese školního speciálního pedagoga, ale zdaleka nejsou dostačující pro plné praktické využití. Studenti nemají natolik odborné praxe, která by dokázala více přiblížit práci školního speciálního pedagoga. Proto je nástup do této profese mnohdy náročný. Začínající školní speciální pedagog sice zná svou náplň práce, ale je těžké se zorientovat v poradenském systému, který je v dnešní době natolik zahlcen velkým množstvím variability. S tímto názorem jsme se setkali i u komunikantky č. 1.

Informovanost je jedním z faktorů, který je totožný se vzdělaností; je důležité, aby probíhala v široké veřejnosti, ale i ve školách osvěta o tom, jak funguje školní poradenské pracoviště a tým jeho odborníků. Je také důležité rozlišit kompetence ŠPP a ŠPZ. Informovanost je důležitá také ve školách mezi učitelským sborem, který se negativně staví k těmto pozicím, zejména učitelský sbor, který má za sebou dlouholetou pedagogickou praxi.

Posledním faktorem dle komunikantky č. 4 je osobnost školního speciálního pedagoga. Měl by to být člověk, který je empatický, trpělivý, komunikativní a rozvážný. Komunikantka č. 4 uvádí, že rozvážnost vnímá jako pohodu duševního zdraví, protože práce začínajícího speciálního pedagoga může být mnohdy demotivující díky neznalosti, strachu a nepřipravenosti.

Úskalí pracovní pozice z pohledu komunikantky č. 4

- nepochopení pracovní pozice
- nepřijetí ze strany kolektivu školy
- nepřijetí ze strany žáků
- neochota spolupráce ŠPP a ŠPZ
- nereálné představy
- administrativa
- časová náročnost

Komunikantka č. 4 vnímá hlavní úskalí v nepochopení její práce pedagogickým sborem, v nepřijetí jejími kolegy a neochotě ke spolupráci, které mohou být zpočátku praxe velmi časté. Pokud nemá školní speciální pedagog dostatečné zkušenosti, je problematické se vyznat ve školském systému stejně tak jako v poradenském.

Nejčastějším problémem je neochota spolupráce, kdy pedagogové nechápou důležitost PSPP, PPP nekooperují se školním speciálním pedagogem a poté je náplň práce obtížné naplňovat tak, jak si představuje sám školní speciální pedagog nebo školní poradenské zařízení, které nastavuje danou podporu. Nereálné představy jsou popisovány jako představy, které komunikantka získala během studia, kdy teoretická východiska jsou snáze uchopitelná než poté praktická východiska v praxi.

Komunikantka č. 4. se shoduje s názorem, že práce školního speciálního pedagoga je časově náročná, to souvisí i s množstvím žáků v přímé péči. Přímou práci zajišťuje školní speciální pedagog ve škole. Z časových důvodů si mnohdy nosí administrativní činnost do domácího prostředí nebo tráví svůj volný čas v práci.

Posledním uváděným úskalím je zmiňovaná administrativa, kdy se školní speciální pedagog podobá úředníkovi, který zpracovává data a tabulky.

Rizika pracovní pozice z pohledu komunikantky č. 4

- financování
- zázemí
- syndrom vyhoření
- neúspěšnost
- nenaplněná očekávání

Komunikantka č. 4 uvádí, že velkým rizikem je zdroj financování pozic školního poradenského pracoviště, kdy se na tyto pozice čerpají dotace, které nemusí zajišťovat jistotu pro budoucí praxi. Tím je myšleno, že zde není jistota stabilního pracovního místa. Sama komunikantka to vnímá i v kontextu své praxe, kdy nemá jistotu smlouvy na dobu neurčitou a kdy je pracovní smlouva vždy jen o rok prodlužována. Na tomto faktu se shodly všechny komunikantky.

Druhý faktor zázemí je komentován jako riziko, které může ovlivnit práci školního speciálního pedagoga. Je tím myšleno zázemí pro individuální a skupinovou práci. Zázemí, které je stabilní, dobře vybavené a fungující.

Nenaplněná očekávání a tím spojená neúspěšnost jsou komunikantkou vnímána jako synonyma, kdy se školní speciální pedagog jakožto pomáhající pracovník má snahu naplnit očekávání všech zúčastněných (pedagog, zákonný zástupce, žák a další odborníci ŠPZ). V tomto případě je důležitá participace všech zúčastněných tak, aby k nenaplněným očekáváním nedocházelo.

Syndrom vyhoření je posledním rizikem, který komunikantka č. 4 uvádí. Všechna předešlá úskalí a rizika mohou vést k vyhoření, které mnohdy bývá nevratné. Člověk ztrácí zájem o další vzdělávání, stagnuje, nemá chuť se dále podílet na vytváření fungujícího týmu ŠPP.

Očekávání od pracovní profese komunikantky č. 4

- funkčnost vzdělávacího systému
- spolupráce
- pochopení
- uznání
- úspěšnost
- více přímé práce

Prvním očekáváním, které komunikantka č. 4 měla, byla funkčnost vzdělávacího systému. Do této kategorie se může řadit viz výše uváděná spolupráce, která je klíčová při naplňování cílů práce školního speciálního pedagoga. Pokud není navázaná spolupráce mezi ŠPP a ŠPZ, je práce náročná a zkreslující. S tím úzce souvisí pochopení i uznání práce školního speciálního pedagoga ze stran pedagogů, zákonných zástupců, žáků a dalších odborníků.

Pokud nejsou tato očekávání naplňována, dochází k právě výše zmiňovaným rizikům, která tato profese přináší. Administrativní přehlcení vede k tomu, že není naplněn cíl předmětu PSPP, jelikož časová dotace těchto předmětů je vysoká. Tudiž není možné, aby přímá práce byla maximálně naplněna a byly vidět výsledky práce se žáky. Oproti předešlým komunikantkám má tato komunikantka vysokou míru žáků, kteří potřebují přímou práci.

Závěrem komunikantka č. 4 uvádí, že nejdůležitější je v počátcích spolupráce a komunikace se všemi zúčastněnými, kteří se podílejí na chodu školního vzdělávacího systému a stejně tak poradenského. Podpora vedení je klíčová při výkonu práce školního speciálního pedagoga. Je důležité se dále profesně vyvíjet a neztrácet naději. Jelikož jsou pozice na školách opravdu nové, je důležité si vybudovat stabilní okruh spolupracovníků, kteří si vzájemně naslouchají a dopomáhají si. Jedině tak může být naše práce úspěšná.

8 Výsledky výzkumného šetření

Následující kapitola představuje souhrn výsledků analýzy kvantitativních a kvalitativních dat, jež byly prezentovány v předchozích částech této práce.

Očekávání školních speciálních pedagogů spojená s pracovní pozicí na začátku své praxe

Z výzkumu vyplývá, že očekávání všech zúčastněných respondentů a komunikantů s touto profesí bylo velké, ovšem nástup do praxe toto očekávání velmi rychle změnil. Respondenti se velmi často potýkají s neporozuměním, nespoluprací a nefunkčním systémem. Očekávání většiny respondentů by mohlo být popsáno jako informovanost a pochopení. Z výzkumného šetření je zřejmé, že pozice školního speciálního pedagoga není na školách striktně upevněna, a tak dochází k problémům, kdy speciální pedagog není pochopen a kolegové nejsou nápomocni při plnění jeho kompetencí. Následující výčet odpovídá na výzkumnou otázku č. 1: *„Jaká očekávání měli školní speciální pedagogové na začátku své praxe?“*

- rozvoj vzdělávacích kompetencí žáků
- přímá práce s klienty (ve větší míře)
- úspěšná spolupráce a participace
- vyšší míra kompetentnosti
- pomoc ve vzdělávacím systému
- spokojenost všech zúčastněných stran
- různorodost práce
- podpora ze strany všech zúčastněných
- funkčnost vzdělávacího systému
- informovanost pracovníků ve vzdělávacím a podpůrném systému
- profesní růst
- ucelený systém
- úspěch v profesi
- připravenost na vykonávání pracovní pozice a připravenost okolí na pracovní pozici
- uznání

- klíčovost komunikace
- velké zastoupení administrativy

Faktory ovlivňující výkon práce začínajícího školního speciálního pedagoga

Z výzkumu vyplývá, že faktory, které ovlivňují pracovní výkon profese, jsou velmi variabilní. To znamená, že se setkáváme s mnoha faktory, jež ovlivňují výkon profese a nezlehčují roli školního speciálního pedagoga. Na výzkumnou otázku č 2.: „Jaké faktory ovlivňují výkon práce začínajícího školního speciálního pedagoga?“ odpovídá následný výčet.

- spolupráce žáků, pedagogických pracovníků, zákonných zástupců, ŠPZ a jiných institucí
- pracovní kolektiv
- materiální a prostorové zázemí
- množství kompetencí a práce
- zkušenost školního speciálního pedagoga
- nefunkční vzdělávací systém
- komunikace mezi jednotlivými aktéry vzdělávacího systému a jiných institucí
- čas
- osobnostní předpoklady školního speciálního pedagoga
- podpora vedení, pedagogických pracovníků, zákonných zástupců a jiných zástupců dalších organizací
- motivace (pozitivní, negativní)
- klima školy
- duševní a fyzické zdraví školního speciálního pedagoga
- legislativa ČR
- vysoká míra absence dětí
- nejistota pracovních kompetencí
- domácí zázemí školního speciálního pedagoga
- příprava školního speciálního pedagoga na výkon profese (na přímou práci s klienty)

- nereálné představy pedagogických pracovníků, zákonných zástupců, žáků i samotných školních speciálních pedagogů
- flexibilita pracovní doby
- dosažené vzdělání školního speciálního pedagoga
- informovanost všech aktérů vzdělávacího systému

Rizika pracovní pozice začínajícího školního speciálního pedagoga

Z výzkumu vyplývají rizika, která úzce souvisí s faktory, které ovlivňují výkon profese. Pokud bychom mohli porovnat kvantitativní a kvalitativní výzkumné šetření, shodují se začínající školní speciální pedagogové nezávisle na sobě na výčtu několika rizik, která ovlivňují jejich pracovní pozici. Výzkumnou otázku č. 3: „*Jaká rizika jsou spojena se začínající profesí školního speciálního pedagoga?*“ definují tyto rizika.

Z výzkumu vyplynulo, že rizika jsou:

- financování pracovní pozice
- výše úvazku pracovní pozice
- nejistota pracovního uplatnění
- psychická a fyzická zátěž
- syndrom vyhoření
- syndrom pomocníka
- zaneprázdňenost školního speciálního pedagoga
- nepřijetí pracovním kolektivem, žáky, zákonnými zástupci a dalšími pracovníky jiných spolupracujících institucí
- demotivace
- nespolupráce pedagogických pracovníků, zákonných zástupců, žáků, ŠPZ a jiných institucí
- nereálná očekávání všech zúčastněných vzdělávacího systému
- nízký věk školního speciálního pedagoga
- únava a vyčerpání
- neúspěšnost školního speciálního pedagoga
- riziko ohrožení bezpečnosti školního speciálního pedagoga

Pracovní náplň školního speciálního pedagoga

Na podkladě výzkumného šetření bylo zjištěno, že většina speciálních pedagogů se cítí být ve své roli nejistá, s tím souvisí nenaplněná očekávání spojená s výkonem profese, kdy si začínající školní speciální pedagog myslí, že hlavní náplní bude naplňování podpůrných opatření u žáků základních škola a spolupráce s poradenským systémem ŠPP a ŠPZ. Ovšem realita ve výkonu profese je jiná. Školní speciální pedagog se cítí ve většině případů jako neuznávaný odborník, který vykonává svoji práci nad rámec svých časových a kompetentních pracovních možností. Poslední výzkumná otázka č. 4 byla definována: „*Jakou konkrétní povahu má pracovní náplň školního speciálního pedagoga v praxi?*“

Z výzkumu je zřejmé, že školní speciální pedagog zajišťuje:

- depistáž
- diagnostiku
- komunikaci a spolupráci se ŠPZ, ŠPP a jinými institucemi
- zajišťování názorných a metodických pomůcek
- komunikaci a spolupráci se zákonnými zástupci, pedagogickými pracovníky, žáky a dalšími odborníky
- vedení předmětu speciálně pedagogické péče
- metodické vedení pedagogických pracovníků, zákonných zástupců a dalších aktérů ve vzdělávacím systému
- koordinaci a poskytování poradenských služeb ve škole
- vřazování a vytváření vhodných preventivních, stimulačních a intervenčních programů
- poskytování individuálních konzultací pedagogickým pracovníkům, zákonným zástupcům, žákům a dalším pracovníkům v podpůrném systému
- kooperaci při vytváření kontrole a evidenci PLPP, IVP a dalších dokumentů
- administrativní a dokumentační činnost (evidence klientů, záznamů z jednotlivých setkávání, zakládání doporučení, zakládání podpůrných dokumentů, zápisy z jednání, databáze výchovných opatření, evidence přehledů PO, výkaz R44-R49, evidence pomůcek a další
- realizaci dlouhodobé i krátkodobé skupinové práce či intervence
- metodické vedení pedagogických pracovníků a asistentů pedagoga

- suplování
- účast při zápisech do prvních tříd
- účast na poradách školy
- řešení problémů v oblasti poruch učení, chování a školní neúspěšnosti

Diskuse

Cílem diplomové práce bylo na podkladě odborné rešerše provést kvantitativní a kvalitativní analýzu pracovní pozice začínajícího školního speciálního pedagoga v hlavním vzdělávacím proudu. Práce se zaměřila na školní speciální pedagogy napříč celou Českou republikou. Analyzuje očekávání, faktory ovlivňující pracovní pozici, rizika a úskalí a také hlavní pracovní náplň školních speciálních pedagogů.

Začínající školní speciální pedagogové si idealizují představy v naplňování role pracovní pozice. Výzkum ukázal, že očekávání školních speciálních pedagogů byla vysoká a že jejich očekávání mnohdy neodpovídají realitě. Z analýzy dat vyplynulo, že dotazovaní očekávali více přímé práce s klienty, lépe nastavený a fungující systém, kolegiální a úspěšnou spolupráci. Tento fakt můžeme přisuzovat znalosti problematiky převážně v teoretické rovině, která je studentům předkládána při studiu na vysoké škole.

Dostáváme se tak k otázce rozsahu praxe a připravenosti na výkon povolání. Stárek a kol. (2021) jsou toho názoru, že odborná praxe je důležitá při formování a rozvoji profesní identity studentů. Z toho důvodu je praxi neustále věnována značná pozornost. Okamžiky, zkušenosti, události, pocity, reflexe a další aspekty, s jimiž se studenti během praxe setkávají, mohou buď podpořit, nebo negativně ovlivnit jejich profesní dráhu a uplatnění. Odborná praxe nejen umožňuje praktické aplikace teoretických poznatků, ale také poskytuje studentům příležitost ověřit si svou profesní orientaci a zhodnotit, zda teoretické poznatky lze uplatnit v praxi. Univerzitní projekt „*Nová cesta k praxi: inovace ve studiu speciální pedagogiky*“ reflektuje potřebu zvýšení odborné praxe v rámci studia.

Na základě výsledků výzkumné otázky, která mapovala faktory ovlivňující výkon začínajících školních speciálních pedagogů, můžeme tvrdit, že zkušenosti, spolupráce, komunikace, podpora, materiální zázemí a prostředí školy, nejistota pracovních kompetencí, věk, nefunkčnost systému a organizace práce patří mezi mnoho faktorů, jež neulehčují naplňování role sledované začínající pracovní pozice. Tato zjištění se opírají o tvrzení Kucharské a kol. (2013), kdy ve své publikaci popisuje nástup čerstvého absolventa školy na pozici školního speciálního pedagoga jako krajně nevýhodné, a to zejména pokud na pracovišti zastupuje pozici sám bez jiného odborníka, tedy dalšího speciálního pedagoga či psychologa a nemá se tak od koho učit a s kým sdílet své možnosti, dovednosti a negativa této práce.

Pracovní pozice klade vysoké nároky na komunikační schopnosti a taktnost. Vedle taktnosti je podstatná schopnost hledat vhodná řešení a dosahovat kompromisů, což vyžaduje dovednost vyjednávat. Pro začínajícího školního speciálního pedagoga může být vzhledem k jeho věku komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky velmi obtížná. Často jsou vystaveni tlaku na rychlé změny. Tento fakt však nepředkládá autorka jako směrodatný.

Fořtová (2013) uvádí, že dobrý vztah se odvíjí od vstřícnosti a schopnosti efektivně spolupracovat. Bez účinné komunikace nelze dosáhnout spolupráce a bez spolupráce je obtížné provést jakékoliv změny. Dle autorčina zjištění všichni dotazovaní školní speciální pedagogové poukazují na komunikaci a spolupráci jako na hlavní faktor ovlivňující výkon pracovní pozice.

Dalším diskutovaným tématem je podpora začínajících pozic. Dle respondentů by provádějící školní speciální pedagog výrazně ulehčil vstup začínajícím školním speciálním pedagogům do pracovní pozice, podobně jako už je to nastavené u začínajících pedagogů. Kucharská a kol. (2013) stejně ve shodě s respondenty podpírá své tvrzení o další řešení nabídkou stáží v příbuzných pracovištích, v PPP a SPC či zesílením metodické či supervizní podpory. Respondenti by uvítali průvodce danou profesí, supervize a sdílenou platformu školních speciálních pedagogů pro sdílení svých zkušeností či potřeb daných jedinců. Z praxe však víme, že systém je přetížený, metodické vedení ze strany ŠPZ není realizovatelné a odborníků není takový dostatek, aby se zřídily podpůrné pozice navrhovaného typu.

Tyšer (2006) uvádí, že odborníci působící v ŠPP nejčastěji spolupracují s ŠPZ. Pokud pracovníci ŠPP potřebují konzultaci týkající se práv dítěte nebo mají podezření na jejich porušování, spolupracují s OSPODEM. Výzkum však tato tvrzení vyvrací. Výsledky výzkumu, zejména v grafu č. 9, poukazují na nízkou míru spolupráce. Školní speciální pedagogové převážně narážejí na komplikace v oblasti komunikace a neochoty ke spolupráci. Celý systém ŠPZ je navíc přehlcen velkým počtem klientů, což vede k nárůstu administrativní zátěže ze strany ŠPZ.

Mrázková (2020) upozorňuje, že procesy od identifikace problému po získání podpory pro určitého žáka zahrnují mnoho organizačních a administrativních kroků, což vede ke zpomalení poskytované podpory. To může vést k nedostatečné podpoře žáka nebo ke snahám škol obejít doporučený systém. Nepružnost a velká formalita systému

znamenaají časové zatížení, jež vede k nižší míře přímé práci se žáky. Kroky ke zlepšení spolupráce se zaměřují na lepší rozdělení kompetencí mezi školou a ŠPZ; při navrhování i přepisování podpůrných opatření by mohlo umožnit ŠPZ více se zaměřit na podrobnější diagnostiku a intervenci, ne kterou nyní nemají dostatek času.

Štěch (2018) poukazuje na problém, kdy vyšetření v ŠPZ není vždy nezbytné. Vede především k získání finančních prostředků pro realizaci podpory spíše než k její konkretizaci. To přináší diskusi o změnách financování, které by umožnilo přímý přísun části finančních prostředků na realizaci podpůrných opatření přímo do škol.

V otázce rizik pracovní pozice školního speciálního pedagoga bylo jasně poukazováno na nedostatečné financování, časové dotování pracovní pozice a na psychickou a fyzickou zátěž, která vede k demotivaci, mnohdy až k syndromu vyhoření.

Financování pracovní pozice je dlouhodobě předmětem diskusí mezi odborníky. Většina vzdělávacích institucí čerpá prostředky prostřednictvím šablon, grantů a dotací. Hlavním nedostatkem těchto finančních zdrojů je jejich omezená dostupnost a skutečnost, že jsou poskytovány pouze na určité období, což vede k nejistotě budoucího financování.

V roce 2022 MŠMT zformovalo model systémového ukotvení podpůrných pozic, tedy školních speciálních pedagogů a školních psychologů. Model byl nastaven tak, aby alespoň na částečný úvazek mohli být součástí ŠPP na každé škole. Pomocí šablon Operačního programu Jana Amose Komenského (dále jen OP JAK) bude jmenovaný model do roku 2025 financován (Dlouhodobý záměr ČR 2023-2027, ©2023). Je to výrazný start pro institucionalizaci specializovaných pozic ve školách, ale stále není dostačující z důvodu menších úvazků, kdy školní speciální pedagogové nemají příležitost obsáhnout potřebnou práci na daných školách a střídají tak více úvazků v dané instituci či na více pracovištích.

Systém není dlouhodobě udržitelný. Skutečnost nevhodných pracovních podmínek, nejistoty pracovních příležitostí a přetížení systému odrazuje studenty vyhledávat specializované obory pro výkon pracovní pozice, zaměřují se na obecné programy pro vyšší míru pole působnosti v praxi.

Na základě výše zmíněného dochází ze strany MŠMT ke snaze řešit situaci tak, aby došlo k uspokojení potřeb nejen samotných školních speciálních pedagogů, ale zároveň celého školství. Cílem tohoto je zvýšení zájmu absolventů psychologie a speciální

pedagogiky o kariéru ve školství a rozšíření možností pro získání kvalifikace školního speciálního pedagoga. Dle MŠMT je prvním krokem motivace absolventů pro vstup do školství institucionalizace. Cílem je zajistit dlouhodobou profesní stabilitu nezávislou na dotačních programech (Dlouhodobý záměr ČR 2023-2027, ©2023).

Řehulka (2016) uvádí, že pedagogičtí pracovníci jsou stále více zatěžováni, což vede ke stresu z nesouladu mezi skutečností, požadavky a představami o pedagogické profesi. Zmíněný rozdíl výrazně ovlivňuje výkon školního speciálního pedagoga, jeho psychické a fyzické zdraví. Začínající speciální pedagogové si mnohdy vytvářejí nerealistické ideály, jež mohou být zdrojem stresu. Výsledky šetření poukazují, že většina dotazovaných školních speciálních pedagogů se shoduje s tímto názorem.

Konkrétní povaha pracovní náplně školního speciálního pedagoga se opírá o Vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vyhláška udává výčet standardních činností pracovní pozice.

Z výzkumu vyplývá, že standardní činnost formulována prováděcím předpisem odpovídá ve většině případů činnosti dotazovaných. Rozpor je shledán v časové dotaci přímé a nepřímé práci. Časová dotace není tak rovnoměrně rozvržena. Významná část pracovní náplně zastupuje administrativní činnost. Mluvíme zejména o zajišťování podkladů a zpráv pro ŠPZ či dalších institucí. S tímto je pojena tvorba PLPP a IVP, k čemuž dochází ve spolupráci s pedagogy konkrétní školy, kde školní speciální pedagog působí. Nedílnou součástí je průběžné vyhodnocování a kontrola zmíněných dokumentů. Záznam ze všech schůzek a jednání se řadí mezi další administrativní zátěž.

Vysoká míra administrativy omezuje přímou činnost z hlediska času. Kucharská a kol. (2013) vyjádřili obavy, že tato administrativní zátěž může snížit efektivitu speciálně pedagogické práce. Legislativa by tedy měla řešit tento dlouhodobě neudržitelný stav. Možné řešení předkládají v podobě skupinových intervencí. Tato možnost dle zjištění neodpovídá podmínkám školy, kdy mnohdy pedagogičtí pracovníci neumožňují práci se speciálním pedagogem v rámci hodiny s více žáky najednou nebo se kvůli variabilitě rozvrhů nedají skupinky vytvořit.

Výzkumné šetření otevírá otázku důležitosti zřízení pozice provádějího školního speciálního pedagoga či vytvoření jiné formy sdílení zkušeností pro začínající

školní speciální pedagogy. Zřízená pozice by usnadnila vstup absolventům do začínající sledované profese. Závěrem lze konstatovat, že toto téma je hodné dalšího výzkumného šetření.

Závěr

Diplomová práce se věnovala diskutovanému tématu začínající školní speciální pedagog – rizika a úskalí pracovní pozice. Pracovní pozice je relativně nová, různorodá a nabývá na aktuálnosti.

Kvalifikační práce podrobně analyzovala pracovní pozici začínajícího školního speciálního pedagoga v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Cílem bylo popsat roli a činnosti školního speciálního pedagoga, identifikovat rizika, jež provádí pracovní pozici a analyzovat faktory ovlivňující pracovní výkon.

Diplomová práce naplnila definované cíle zmíněné výše. Uvedené cíle byly zpracovány v teoretické i praktické rovině.

Na základě výše uvedených výsledků je zřejmé, že očekávání mnohdy ne zcela odpovídají realitě. Největší rozpor je vnímán v nepoměru přímé a nepřímé práce. Začínající školní speciální pedagogové měli pozitivní a ambiciózní očekávání ohledně informovanosti o profesi školního speciálního pedagoga, funkčnosti podpůrného systému, kooperaci a vyšší míře kompetentnosti.

Faktory ovlivňující výkon práce sledované pozice zahrnovaly spolupráci multidisciplinárního týmu, podporu, pracovní a materiální zázemí, množství kompetencí, zkušenost, osobní předpoklady, nastavení systému, nenaplněná očekávání, a i fyzické a psychické zdraví.

Rizika identifikována ve výzkumu jsou úzce spojena s faktory ovlivňujícími pracovní pozici. Financování je dlouhodobým předmětem odborných diskusí. Kvůli nedostatečným finančním zdrojům je často úvazek školního speciálního pedagoga doplňován další pracovní pozicí – lze říci, že je to nežádoucí důsledek nízké podpory a také dotace této sledované profese.

Dalšími identifikovanými riziky byla psychická a fyzická zátěž, syndrom pomocníka a zejména syndrom vyhoření.

Konkrétní činnosti školních speciálních pedagogů se obecně shodovaly, avšak vykazovaly určité odlišnosti v závislosti na specifických potřebách jednotlivých škol a složení odborného týmu v ŠPP.

Výsledky výzkumného šetření mohou sloužit pro optimalizaci podpory a systémové nastavení doprovázení začínajících poradenských pracovníků ve školství.

Nabízelo by se zpracovat problematiku pohledem zřizovatelů škol a pedagogických pracovníků na dalších pozicích napříč celé České republiky. Dále také zřízení provádějícího podpůrného pracovníka v rámci zaškolení začínajícího školního speciálního pedagoga.

Seznam zdrojů

Literatura

1. BARTOŇOVÁ, M. a kol., 2019. *Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa*. Online Journal of Primary and Preschool Education. 3(1), 1-8. ISSN 533-7106.
2. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2019. *Inkluzivní pedagogika: Distanční studijní text*. Opava: Fakulta veřejných politik v Opavě – Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-334-5.
3. BASLEROVÁ, P. a kol., 2020. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5717-8.
4. BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., MICHALÍK, J., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
5. BAZALOVÁ, B., 2023. *Psychopedie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3725-1.
6. ČECH, T., HORMANDLOVÁ, T., 2020. *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5861-8.
7. GARCÍA-CARMONA, M., MARÍN, M., AGUAYO, R., 2019. *Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis*. Social Psychology of Education: An International Journal. 22(1) 189-208.
8. HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
9. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
10. HUTYROVÁ, M. a kol., 2019. *Děti a problémy v chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.
11. CHRÁSTKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
12. KENDÍKOVÁ, J., 2018. *Rok I. – Změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-90-9.

13. KENDÍKOVÁ, J., 2020. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-50-6.
14. KNOTOVÁ, D. a kol., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-8949-1.
15. KUCHARSKÁ, A. a kol., 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
16. KUCHARSKÁ, A. 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 978-80-7481-036-7.
17. KUCHARSKÁ, A. a kol., 2014. *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. KUCHARSKÁ, A. a kol., 2014. *Třístupňový model péče (3MP) ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-037-4.
19. MATULAYOVÁ, T., PEŠATOVÁ, I., 2013. *Kompetence školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků v inkluzivním školství v České republice*. ACC Journal. 112-121. ISSN 1803-9782.
20. MERTIN, V. a kol., 2007. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR. ISBN 978-80-86-85-6-40-7.
21. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1262-4.
22. MRÁZKOVÁ, J., 2007. *Sonda do profese školního speciálního pedagoga*. Zpravodaj: Pedagogicko-psychologické poradenství. č. 50, s. 35-44.
23. MRÁZKOVÁ, J., 2020. *Inkluzivní vzdělávání pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-238-5.

24. NAJMONOVÁ, M. a kol., 2019. *Školní poradenské pracoviště v praxi*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-792-7.
25. NĚMEC, Z. a kol., 2024. *Školní speciální pedagog v perspektivě inkluzivního vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7603-450-1.
26. NĚMEC, Z., 2019. *Role školních speciálních pedagogů v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním*. Speciální pedagogika. Roč 29, číslo 1, s 41-52.
27. OPAŘILOVÁ, D., 2005. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3819-5.
28. RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., 2007. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.
29. ROBERTA, R., GUISEPPE, M. 2020. *Teachers and burnout: Biodanza SRT as embodiment training in the development of emotional skills and soft skills*. Journal of Human Sport and Exercise. 5(3) ISSN 1988-5202.
30. RŮŽIČKOVÁ, V. a kol., 2018. *Speciální pedagog jako profese*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5468-9.
31. ŘEHULKA, E., 2016. *Zdraví – učitelé – škola*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8254-0.
32. SLOWÍK, J., 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.
33. SMETÁČKOVÁ, I. A kol., 2020. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: portál. ISBN 978-80-262-1668-1.
34. STÁREK, L. a kol., 2021. *Speciálně pedagogická praxe jako významný komponent pregraduální přípravy studentů – student – praxe – profese*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-208-6.
35. ŠAUEROVÁ, M. a kol., 2012. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.
36. Štech, S. (2018). *Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnutí rozmanitosti v praxi*. Pedagogická orientace, 28(2), 382-398.
37. ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, S., 2013. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0368-1.

38. WENGRAF, T., 2001. *Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications. ISBN 878-08-039-7501-9.
39. ZAPLETALOVÁ, J., 2014. *Zpracování postupu řízení školních poradenských služeb ve školách*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-7481-067-1.

Elektronické zdroje

1. BOŘKOVCOVÁ, M. a kol., 2013. *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. [online], 2013. Člověk v tísni, o.p.s., Programy sociální integrace, Praha. [cit. 2024.06.01]. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf
2. ČŠI. *Kvalita vzdělávání v České republice: výroční zpráva 2022/2023*. [online], 2023. [cit. 2024.03.04]. Dostupné z: <https://1url.cz/D1ruY>
3. ČŠI. *Speciálně pedagogická činnost na základní škole se sociálně znevýhodněnými žáky metodika*. [online], 2012. [cit. 2024. 03.10]. Dostupné z: <https://1url.cz/V1uJF>
4. FOŘTOVÁ, K., 2013. *Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online], 2013. Základní škola Kunratice. [cit. 2024. 07.01]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>
5. HOFMANN, V. a kol., 2011. *Burnout Among Special Education Teachers and the Role of Individual, Interpersonal and Organizational Risk and Protective Factors* [online]. 8(3). [cit. 2024.05.31]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/373040447_Burnout_Among_Special_Education_Teachers_and_the_Role_of_Individual_Interpersonal_and_Organizational_Risk_and_Protective_Factors
6. *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole*. [online], 2004. [cit. 2024.04.16]. Dostupné z: <https://www.atre.cz/zakony/page0001.htm>
7. KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU, R., 2011. *Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey*. International Journal of Special Education [online]. 26(1), 53-63. [cit. 2024.05.31]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/279541751_Burnout_syndrome_levels_of_teachers_in_special_education_schools_in_Turkey

8. MASNJAK, F., VIDMAR, R., KALČÍK, M., 2008. *Helper syndrome personality in professionals who work with visually impaired person*. [online]. 44. [cit. 2024.05.31]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/297696941_Helper_syndrome_personality_in_professionals_who_work_with_visually_impaired_persons/citations
9. MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, A., 2014. *Školní speciální pedagog: Modely zapojení speciálních pedagogů v našich školách*. [online], 2014. [cit. 2024.04.16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/18527/SKOLNI-SPECIALNI-PEDAGOG-MODELY-ZAPOJENI-SPECIALNICH-PEDAGOGU-V-NASICH-SKOLACH.html>
10. MŠMT. *Dlouhodobý záměr ČR 2023-2027*. [online], 2023. [cit. 2024.06.25]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-cr-2023-2027>
11. MŠMT. *Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. [online], 2023. [cit. 2024.03.04]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
12. NPI. *Inkluze v praxi/pedagog/školní speciální pedagog*. [online], 2018. [cit.2024.04.19]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1811-skolni-specialni-pedagog>
13. SMÉKALOVÁ, E., 2014. *Školní psycholog – ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice*. [online], 2014. Psychologie: elektronický časopis ČMPS. roč. 8, č. 4. [cit. 2024.05.28]. Dostupné z: <http://ww.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887050.pdf>
14. VLČKOVÁ, K., 2011. *Smíšený výzkum: Jedná se o nové závažné téma?* In Janík, T., Knecht, P., Šebestová, S., smíšený design v pedagogickém významu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu (s. 1-6). Brno: Masarykova univerzita v Brně. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vlcikova.pdf>
15. Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, 2016. [online]. [cit. 2024.05.04]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

16. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, 2005. [online]. [cit. 2024.04.25]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>
17. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, 2005. [online]. [cit. 2024.04.28]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
18. Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, 2000. [online]. [cit. 2024.05.15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-101>
19. Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, 2019. [online]. [cit. 2024.05.11.]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-110>
20. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. [online]. [cit. 2024.05.10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
21. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, 2004. [online]. [cit. 2024.05.03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
22. ZAPLETALOVÁ, J., 2022. Školní poradenské pracoviště. [online], 2022. NÚV. [cit. 2024.05.02]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste.html>
23. ZORMANOVÁ, L., 2018. Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků. [online], 2018. Metodický portál. [cit. 2024.05.30.]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21761/SYNDROM-VYHORENI-U-PEDAGOGICKYCH-PRACOVNIKU.html>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Délka vyplňování dotazníků

Tabulka č. 2: Délka trvání jednotlivých rozhovorů s komunikačními partnery

Tabulka č. 3: Přínos pedagogické pozice

Tabulka č. 4: Faktory ovlivňující pracovní výkon školního speciálního pedagoga

Tabulka č. 5: Limity školního speciálního pedagoga

Tabulka č. 6: Podpora nástupu do pracovní pozice

Tabulka č. 7: Očekávání od pracovní pozice školního speciálního pedagoga

Tabulka č. 8: Rozpor mezi očekáváním a realitou

Tabulka č. 9: Rizika pracovní pozice školního speciálního pedagoga

Tabulka č. 10: Demografické údaje komunikantky č. 1

Tabulka č. 11: Demografické údaje komunikantky č. 2

Tabulka č. 12: Demografické údaje komunikantky č. 3

Tabulka č. 13: Demografické údaje komunikantky č. 4

Seznam grafů

Graf č. 1: Pohlaví

Graf č. 2: Věk

Graf č. 3: Dosažené vzdělání

Graf č. 4: Vystudovaný studijní program

Graf č. 5: Kraj výkonu profese

Graf č. 6: Délka praxe na pozici školního speciálního pedagoga

Graf č. 7: Jiná pracovní pozice v MŠMT

Graf č. 8: Vykonávané pozice a jejich délka

Graf č. 9: Nejvíce frekventovaná spolupráce

Graf č. 10: Nejvíce komplikovaná spolupráce

Graf č. 11: Limity bránící naplnění role školního speciálního pedagoga

Graf č. 12: Významná podpora při nástupu do pracovní pozice školního speciálního pedagoga

Graf č. 13: Aktuálně využívané zdroje

Graf č. 14: Nejvíce náročné oblasti při práci se žáky

Graf č. 15: Nejvíce náročné oblasti při práci se zákonnými zástupci

Graf č. 16: Nejvíce náročné oblasti při práci s ostatními pracovníky a institucemi

Graf č. 17: Vykonávané činnosti školního speciálního pedagoga

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Struktura rozhovoru

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas

Seznam zkratek

a kol. – a kolektiv

aj. – a jiné

apod. – a podobně

ČŠI – Česká školní inspekce

IVP – individuální vzdělávací plán

MP – mentální postižení

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

např. – například

NNO – nestátní nezisková organizace

NPI – Národní pedagogický institut

NÚV – Národní pedagogický institut (dříve Národní ústav pro vzdělávání)

OSPOD – orgán sociálně právní ochrany dětí

PAS – porucha autistického spektra

PAS – porucha autistického spektra

PLPP – plán pedagogické podpory

PO – podpůrné opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

PSPP – předmět speciálně pedagogické péče

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – středisko výchovné péče

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠSP – školní speciální pedagog

tj. – to je

tzv. – takzvaně

Příloha č. 1 - Dotazník

Dotazník

1. Pohlaví:

- Muž
- Žena

2. Věk:

- 20–25 let
- 26–30 let
- 31–35 let
- 36–40 let
- 41–50 let
- 50 a více

3. Nejvyšší dosažené vysokoškolské vzdělání:

- Bakalářský program
- Magisterský program
- Doktorandské studium
- Jiné (uved'te)

4. Uved'te vystudovaný studijní program/programy (volná otázka):

5. Vyberte kraj, ve kterém pracujete:

- Hlavní město Praha
- Středočeský kraj
- Jihočeský kraj
- Plzeňský kraj
- Karlovarský kraj
- Ústecký kraj
- Liberecký kraj
- Královehradecký kraj
- Pardubický kraj
- Kraj Vysočina
- Jihomoravský kraj
- Zlínský kraj
- Olomoucký kraj
- Moravskoslezský kraj

6. Délka praxe na pozici školního speciálního pedagoga:

- Méně než 1 rok
- 1 až 3 roky

- 3 až 5 let
- 5 až 10 let
- 10 a více let

7. Uvedte, zda jste v rámci MŠMT pracoval/a na jiné pracovní pozici (pokud ano, zodpovězte otázku 8 a 9):

- Ano
- Ne

8. Uvedte, jak dlouho a o jakou pracovní pozici se jednalo (volná otázka):

9. V případě vaší pedagogické praxe uveďte, v čem shledáváte přínos a naopak (volná otázka)

10. Nejvíce frekventovaná spolupráce (více možností):

- Pedagogové 1. stupně
- Pedagogové 2. stupně
- Výchovní poradce
- Metodik prevence
- Školní psycholog
- Sociální pedagog
- Zástupce ředitele školy
- Ředitel školy
- Zákonní zástupci
- Žáci
- Pracovníci střediska výchovné péče
- Pracovníci OSPODU
- Pracovníci ŠPZ
- Pracovníci NNO (nestátní neziskové organizace) a jiných institucí
- Jiné (uveďte)

11. Jaká spolupráce je pro vás nejvíce komplikovaná? (více možností)

- Pedagogové 1. stupně
- Pedagogové 2. stupně
- Výchovní poradce
- Metodik prevence
- Školní psycholog
- Sociální pedagog
- Zástupce ředitele školy
- Ředitel školy
- Zákonní zástupci
- Žáci

- Pracovníci střediska výchovné péče
- Pracovníci OSPODU
- Pracovníci ŠPZ
- Pracovníci NNO (nestátní neziskové organizace) a jiných institucí
- Jiné (uved'te)

12. Uved'te bližší komentář k předchozímu výběru (volná otázka)

13. Pokuste se formulovat, co nejvíce ovlivňuje pracovní výkon školního speciálního pedagoga (volná otázka)

14. Uved'te, co vnímáte za sebe jako limit, který bránil v naplnění role školního speciálního pedagoga (více možností)

- Věk
- Spolupráce mezi pedagogickými pracovníky a institucemi
- Nedostatek zkušeností (dosavadní zkušenosti)
- Špatné materiální zázemí
- Nedostatečné finanční zabezpečení
- Velikost pracovního úvazku
- Zařazení do kolektivu
- Nereálná očekávání
- Časová náročnost
- Nutnost dalšího vzdělávání
- Nejistota pracovních kompetencí
- Nenaplněná očekávání
- Zdravotní stav (častá onemocnění)
- Jiné (prosím uveďte)

15. Uved'te bližší komentář k předchozí otázce (volná otázka)

16. Co vás významně podpořilo při nástupu do pracovní pozice (více možností):

- Pracovní zkušenosti
- Odborné zdroje
- Pracovní kolektiv
- Rodinné zázemí
- Podpora školy
- Žáci
- Jiné (prosím uveďte)

17. Jaké zdroje využíváte aktuálně (více možností):

- Předchozí praxe

- Odborné zdroje
- Legislativa
- Další vzdělávání pro pedagogické pracovníky
- Spolupracovníků ŠPZ
- Spolupracovníků ŠPP
- Asociace speciálních pedagogů
- Jiné (uved'te)

18. Zdůvodněte, co by vám usnadnilo a pomohlo s nástupem do profese a s realizací profese? (volná otázka)

19. Označte oblasti, které jsou pro vás při práci s žákem nejvíce náročné (více možností)

- Nemotivovanost
- Neochota spolupracovat
- Nenaplněná očekávání
- Problémové chování
- Jiné (prosím uveďte)

20. Označte oblasti, které jsou pro vás při práci se zákonnými zástupci nejvíce náročné (více možností)

- Komunikace
- Neochota spolupracovat
- Neinformovanost
- Nenaplněná očekávání
- Rodičovská kompetence
- Jiné (prosím uveďte)

21. Označte oblasti, které jsou pro vás náročné při práci s ostatními pracovníky a institucemi (více možností)

- Komunikace
- Předsudky
- Stereotypy
- Neinformovanost
- Nekolegialita
- Nenaplněná očekávání
- Jiné (uved'te)

22. Popište prosím vaše očekávání od pozice (volná otázka)

23. Kterou z uvedených činností školního speciálního pedagoga vykonáváte (více možností)

- Depistáž
- Diagnostika
- Konzultační, poradenské a intervenční práce
- Vedení předmětu speciálně pedagogické péče
- Intervence
- Kariérové poradenství
- Metodické, koordinační a vzdělávací činnosti
- Komunikace a spolupráce s PPP a SPC
- Komunikace a spolupráce s jinými organizacemi a institucemi
- Pracovní semináře pro pedagogické pracovníky
- Besedy a osvěta pro žáky a rodiče
- Koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga
- Vedení dokumentace
- Kooperace a spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky
- Individuální konzultace pro zákonné zástupce
- Individuální konzultace pro žáky
- Individuální konzultace pro další pedagogy
- Preventivní intervenční programy
- Kontrola a průběžné vyhodnocování podpůrných opáření
- Zajišťování pomůcek
- Participace na vytváření PLPP a IVP
- Individuální práce s žáky
- Uveďte jiné

24. Pokuste se popsat, v čem vnímáte největší rozpor mezi očekáváním a realitou (volná otázka):

25. Uveďte, jaká rizika si spojujete se začínající profesí školního speciálního pedagoga (volná otázka):

26. Pokud máte jakékoliv postřehy, náměty k tématu začínající školní speciální pedagog – úskalí a rizika profese poznámky, uveďte je prosím. (volná otázka)

Příloha č. 2 – Struktura rozhovoru

Struktura rozhovoru:

Obecné demografické údaje

1. Pohlaví:
 - a. muž
 - b. žena
2. Kolik je vám let?
3. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
4. O jaký vystudovaný program se jedná?
5. Jaké jsou vaše dosavadní zkušenosti?
6. Jak dlouho pracujete na pozici školního speciálního pedagoga?
7. Ve kterém kraji/okrese pracujete?
8. Kde pracujete?
 - a. velké město
 - b. malé město
 - c. městys
 - d. obec
 - e. vesnice
9. Na jak velké škole pracujete?
10. Na jak velký úvazek pracujete?
11. Kolik žáků máte v péči?

Začínající školní speciální pedagog, role, úskalí, rizika, náplň a faktory ovlivňující výkon práce

1. Mohl/a byste mi prosím popsat hlavní činnosti, které v rámci pozice školního speciálního pedagoga vykonáváte?
2. Jaká je vaše role ve škole v hlavním vzdělávacím proudu?
3. Jaká očekávání jste měl/a spojen/a s profesí školního speciálního pedagoga?
4. Naplňují zmíněné činnosti vaše očekávání od pracovní pozice? Popřípadě v čem.
5. Jaká jsou dle vás úskalí pracovní pozice?
6. Jaká jsou dle vás rizika pracovní pozice?
7. Jaké faktory ovlivňují pracovní výkon školního speciálního pedagoga?

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážené speciální pedagožky a speciální pedagogové,

jmenuji se Hana Molzerová a jsem studentkou posledního ročníku speciální pedagogiky se specializací na diagnostiku a poradenství na Jihočeské univerzitě, pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Dovoluji si Vás oslovit a zároveň požádat o participaci na výzkumné části mé diplomové práce „Začínající školní speciální pedagog – rizika a úskalí pracovní pozice“.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mne podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý studentka.

Jméno, příjmení účastníka výzkumu:

Podpis účastníka výzkumu:

V..... dne:

Jméno, příjmení a podpis studentky: