



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

Analýza pracovní pozice školního
speciálního pedagoga na základních školách
hlavního vzdělávacího proudu v okrese
České Budějovice

Vypracoval: Bc. Kristýna Moravcová
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Prázdna, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

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

V Českých Budějovicích dne 8. 7. 2022

podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. et Mgr. Radce Prázdne, Ph.D. za poskytnutí odborných rad, za vstřícný přístup při spolupráci, dále za ochotu, trpělivost a věnovaný čas. Mé poděkování patří i všem školním speciálním pedagogům, kteří se podíleli na mém výzkumném šetření a díky jim patří i za čas strávený při telefonování. Děkuji celé mé rodině, že mě po celou dobu studia podporovala.

Analýza pracovní pozice školního speciálního pedagoga na základních školách hlavního vzdělávacího proudu v okrese České Budějovice

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá pracovní pozicí školního speciálního pedagoga na základních školách hlavního vzdělávacího proudu v okrese České Budějovice.

Teoretická část je členěna na pět kapitol, jež obsahují teoretický základ spojený se zpracovanou problematikou. Tato část popisuje vzdělávání žáků se speciálními potřebami a podpůrná opatření. Další kapitoly se věnují například školnímu poradenskému systému a pracovní pozici školního speciálního pedagoga.

Praktická část se zabývá kvantitativním výzkumem, kdy pomocí dotazníkového šetření došlo ke zjištění základních identifikačních údajů, týkajících se sledované pozice pedagogického pracovníka. Další šetření výzkumu je na podkladě kvalitativní metody, kdy dochází pomocí polostrukturovaných rozhovorů k získání odpovědí na výzkumné otázky.

Diplomová práce poukazuje na pracovní pozici školního speciálního pedagoga. Popisuje jeho reálnou pracovní náplň v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Dále se zaměřuje na podobu subjektivního vnímání pracovní kompetentnosti školního speciálního pedagoga a na to, jaká je představa školních speciálních pedagogů o jejich dalším profesním směřování.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že v okrese České Budějovice je 15 školních speciálních pedagogů v základních školách hlavního vzdělávacího proudu, kdy tuto pozici vykonávají pouze ženy. Jedná se o zkušenější školní speciální pedagogy. Dále bylo zjištěno, že pozice školního speciálního pedagoga bude dle dotazovaných stále více žádaná.

Klíčová slova:

školní speciální pedagog, základní škola, školní poradenský systém, žáci se SVP

Analysis of the working position of the school special educator at primary school schools in the Ceske Budejovice district

Abstract

This diploma thesis deals with the work's position of the school special educator at primary schools in the Ceske Budejovice district.

The theoretical part is dividend into five chapters, which contains theoretical basis associated with the processed issues. The part describes the education of pupils with special educational needs and support measures. Other chapters deal for example with the school counseling system and with the work's position of the special school pedagogue.

The practical part deals with quantitative research, using a survey research was found basic identification data, concerning desribed position of pedagogue worker. Other research is bassed on qualitative method, using semi-structured conversation to get answers to research questions.

The diploma thesis points to work's position of the special school pedagogue.

It describes it's real workload in primary school. Other described the role of the school special pedagogues themselves and which is their idea of further work direction.

The questionnaire survey showed that in the district of Ceské Budejovice there are 15 school special pedagogues in mainstream primary schools, where only women hold this position. This is a more experienced school special pedagogue. It was also found that the position of school special pedagogue will be increasingly in demand, according to respondents.

Key words:

special school pedagogue, primary school, school counseling system, pupils with special education needs

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	9
1. Vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v základní škole hlavního vzdělávacího proudu	9
1.1 Legislativa upravující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole	11
1.2 Speciální vzdělávací potřeby	12
1.3 Podpůrná opatření	13
2. Školní poradenský systém	16
2.1 Školské poradenské zařízení	17
2.1.1 Pedagogicko – psychologická poradna	17
2.1.2 Speciálně pedagogické centrum.....	18
2.1.3 Středisko výchovné péče	20
2.2 Školní poradenské pracoviště	21
2.2.1 Specifika odborných činností poradenských pracovníků v prostředí školy.....	23
3. Školní speciální pedagog	24
3.1 Vzdělávání školního speciálního pedagoga.....	25
3.2 Osobnost školního speciálního pedagoga.....	27
3.3 Legislativní souvislosti pracovní pozice školního speciálního pedagoga	28
3.4 Financování pozice školního speciálního pedagoga	29
4. Činnosti školního speciálního pedagoga	30
4.1 Preventivní činnosti.....	30
4.2 Depistážní činnosti	31
4.3 Diagnostické činnosti	32
4.4 Intervenční a terapeutické činnosti.....	33

4.5	Vzdělávání a metodická podpora	34
4.6	Informační činnost	34
4.7	Formy práce školního speciálního pedagoga.....	35
5.	Dokumentační činnost školního speciálního pedagoga.....	37
	Praktická část.....	39
6.	Metodologie	39
6.1	Cíl výzkumu.....	39
6.2	Výzkumná metoda	39
6.3	Výběr výzkumného souboru.....	40
6.4	Sběr dat a realizace výzkumu	41
6.5	Analýza dat	42
6.6	Etika výzkumu	42
7.	Analýza výsledků výzkumu.....	43
7.1	Analýza výsledků dotazníkového šetření	43
7.2	Analýza výsledků rozhovorů se školními speciálními pedagogy	49
7.2.1	Představa a motivace školních speciálních pedagogů.....	50
7.2.2	Reálná podoba pracovní náplně školních speciálních pedagogů.....	53
7.2.3	Profesní kompetence školního speciálního pedagoga.....	59
7.2.4	Představa o dalším profesním směřování a o budoucnosti školního speciálního pedagoga	62
8.	Výsledky výzkumu.....	64
8.1	Výsledky dotazníkového šetření	64
8.2	Odpověď na první výzkumnou otázku	64
8.3	Odpověď na druhou výzkumnou otázku	65
8.4	Odpověď na třetí výzkumnou otázku.....	66
8.5	Odpověď na čtvrtou výzkumnou otázku	66
	Diskuze.....	67

Závěr	70
Seznam použité literatury.....	71
Seznam tabulek a obrázků.....	77
Seznam grafů	78
Přílohy	79
Seznam zkratk.....	80

Úvod

Tématem diplomové práce je „Analýza pracovní pozice školního speciálního pedagoga na základních školách hlavního vzdělávacího proudu v okrese České Budějovice“. Téma jsem si zvolila z důvodu mé přítomnosti na základní škole hlavního vzdělávacího proudu v rámci školní praxe, kde jsem spolupracovala se školním speciálním pedagogem. Práce s ním mě velmi zajímala. ŠSP už měl mnoho zkušeností. Snažil se mě seznámit s jeho pracovní náplní a též i s problémy na základní škole, které v rámci jeho pozice řeší. Velmi mě zaujaly činnosti, které provádí, a dalším důvodem bylo, že zavádění pozice školního speciálního pedagoga je velmi aktuální, protože stále přibývá žáků, kteří potřebují podporu.

Diplomová práce má dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je členěna na pět hlavních kapitol. Kapitola první je věnována vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v základní škole hlavního vzdělávacího proudu a druhá je zaměřena na školní poradenský systém, kde jsou popsány jednotlivé instituce. Třetí kapitola se zabývá popsáním pracovní pozice školního speciálního pedagoga, čtvrtá poukazuje na činnosti, které školní speciální pedagog v rámci své pracovní pozice vykonává. Poslední kapitola se týká dokumentační činnosti školního speciálního pedagoga. Výzkumnou část reprezentují získaná a zpracovaná data kvantitativního a kvalitativního výzkumu, čerpaná pomocí dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů na vybraných základních školách v okrese České Budějovice.

Výzkumným cílem této diplomové práce je na podkladě odborné rešerše provést kvantitativní a kvalitativní analýzu pracovní pozice školního speciálního pedagoga, kdy na základě výzkumného cíle došlo ke stanovení výzkumných otázek.

Teoretická část

1. Vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v základní škole hlavního vzdělávacího proudu

V první kapitole bude vysvětlen pojem speciálně vzdělávací potřeby, také bude kapitola zaměřena na podpůrná opatření.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v dnešní době opětovně spojováno se dvěma termíny, kterými jsou integrace a inkluze. Pojem integrace je nyní brán jako široké mezinárodní hnutí, jejímž cílem je prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na kultuře, která je společná, neeliminující a nevydělující (Hájková, Strnadová, 2010). Dle Slowíka (2007) se tímto pojmem označuje nejvyšší stupeň socializace člověka. Člověk s postižením vyžaduje integraci v řadě oblastí, např. integraci školskou, společenskou či pracovní (Slowík, 2007). Děti s postižením mohou chodit do školy hlavního vzdělávacího proudu, kde mají specifickou podporu. Jedná se o tzv. duální systém, kde spolu souběžně probíhá integrativní a segregovaná edukace. Pokud je integrace neúspěšná, je možnost navrácení dítěte do speciálního zařízení (Lechta, 2016).

Původ slova inkluze je v latinském jazyce. Vychází ze slova *inclusio*, což znamená “přijetí” (Lechta, 2016). Inkluzivní vzdělávání studentů se zdravotním postižením v souvislosti všeobecného vzdělávání je hnutím, jež je v globálním rozsahu už nejméně 30 let (Amor et. al., 2018). Inkluzivní a speciální vzdělávání vycházejí z různých filozofií a poskytují alternativní pohledy na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a postižením (Hornby, 2015). Nejde jen o optimalizovanou a rozšířenou integraci. Dle Hájkové a Strnadové (2010), se pojednává o konceptu, díky kterému by mělo každé dítě, nehledě na míru postižení, chodit do třídy v hlavním vzdělávacím proudu. Inkluze je v důsledku propojena s odmítnutím etiketování žáků a se zrušením speciálních zařízení (Bartoňová, Vítková, 2007). Pokud dochází k sociálnímu srovnávání se spolužáky, může dojít k rozdílům v umístění studentů se speciálně vzdělávacími potřebami ve školním prostředí a z radosti z učení (Kocaj a kol., 2018). Inkluzivní pedagogika obsahuje faktor, který má ulehčit práci pedagoga, a to tak, že již není potřeba, aby všichni žáci dosáhli totožného vzdělávacího cíle ve stejném čase (Fisher a kol., 2014).

Rozdílem mezi inkluzí a integrací je, že do konceptu inkluzivní edukace je třeba zahrnout mnohem rozsáhlejší populaci, než jen žáky s postižením a narušením. Jde o děti nadané, děti z odlehlých ulic, etnických či kulturních minorit a další. Koncept integrace naopak cílí na žáky s postižením a narušením. Také akceptuje duální systém vzdělávání, což znamená speciální i běžné školy. Inkluze cílí na vytvoření pouze jednoho školství. Inkluzivní vzdělávání je průběh, kde se lidé s postižením v plné míře mohou podílet na všech aktivitách stejně jako lidé bez postižení a pokud lze, tak nejsou k tomu potřeba žádné specifické potřeby a postupy (Slowík, 2007). K pochopení inkluze je zapotřebí vysvětlit rozlišení sociální a školní inkluze. Hornby (2015) uvádí, že cílem sociální inkluze je vytvořit společnost, kde každý jedinec má svou významnou roli. Na rozdíl od sociální inkluze se školní zaměřuje pouze na prostřední školy, jde o začleňování rozmanitých žáků do škol v hlavním vzdělávacím proudu (Hornby, 2015). Koncept inkluze je založen na myšlence poskytování rovných příležitostí všem dětem v závislosti na jejich individuálních potřebách a povaze, které jsou různorodé (Makalar, Saikai, 2017).

Na základě velkého počtu výzkumů a dobré praxe vyplývá, že inkluze je považována pro budoucnost v systému vzdělávání za nezbytnou (Čičkušić, Tulumović a kol., 2016). K naplnění individuálních potřeb žáka, je potřebná spolupráce učitelů, žáků, a zejména rodiny (Belma, Ševela, Selma, Salem, 2016). Makalar, Saikai (2017) uvádějí, že rodičovský přístup k inkluzivnímu vzdělávání je podstatným ukazatelem. Celkový pohled na inkluzi ovlivňuje zejména rodičovská podpora (Malar, Saikai, 2017).

Ve školách, kde jsou žáci vyučováni hromadně, dochází k uskutečňování inkluzivního vzdělávání (Kratochvílová, 2013). Dle Tannenbergerové (2016) je inkluzivní vzdělávání na základní škole bráno ve smyslu možnosti docházky žáků do kterékoliv základní školy, optimálně do té, která je nejbliž místu jejich bydliště. Bartoňová, Vítková a kol., (2016) vnímají inkluzivní vzdělávání z pohledu úpravy školy pro všechny žáky a zajišťování jejich individuálních a speciálních potřeb.

Jedná se tedy o změny, které jsou postupné. Škola se musí přizpůsobovat systému inkluzivního vzdělávání. Většinové vzdělávání žáků na základních školách hlavního vzdělávacího proudu se předpokládá za pomoci nastavení podpůrných opatření (Lechta a kol., 2016).

Janků (2013) uvádí, aby byla inkluze ve škole úspěšná, musí dojít ke splnění podmínek, kterými jsou:

- speciálně pedagogická podpora, poskytování podpůrných opatření,
- profesní a odborné zajištění učitelů v běžných typech škol,
- materiální vybavenost školy,
- podpůrný poradenský systém,
- podpora rodiny a podpora individuálního rozvoje dítěte, které je integrováno,
- legislativní dokumenty.

1.1 Legislativa upravující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole

V České republice, je vzdělávání žáků ukotveno v základních legislativních dokumentech. Hlavním legislativním dokumentem, který reguluje vzdělávání v České republice je zákon č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (dále jen školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 284/2020 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kterým se mění školský zákon. Školský zákon specifikuje vzdělávání žáků na základní škole (dále jen ZŠ), která se jím řídí. Část třetí vymezuje povinnost školní docházky a základní vzdělání. V § 36 je popsáno plnění školní docházky. Školní docházka je v České republice povinná po dobu devíti školních let. § 25 popisuje formy vzdělávání. Základní vzdělávání je realizováno denní formou. § 26 vymezuje vyučovací hodinu, která v základním vzdělávání trvá 45 minut.

Vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) je zakotveno ve školském zákoně, ve znění pozdějších předpisů, kdy v § 2 je zaručen rovný přístup ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace. Dále i § 16, specificky upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a rovněž dětí, žáků a studentů nadaných. V tomto paragrafu dochází také k vymezení osoby se SVP, podpůrných opatření, jejichž cílem je kompenzace SVP a vyrovnávání obtíží žáků, které jsou spojeny se vzděláváním.

Na zákon navazují jednotlivé vyhlášky. Jednou z nich je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Cílem této vyhlášky je upravit pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP, čímž se myslí úprava obsahu, formy a metody, které odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a schopnostem. § 2 této vyhlášky vymezuje podpůrná opatření. Dále k vyhlášce č. 27/2016 se pojí přílohy (Stejskalová, 2022).

1.2 Speciální vzdělávací potřeby

Právo na vzdělání má každý člověk a to bez výjimek. Přesto někteří lidé nemají možnosti a schopnosti uplatňovat potřeby bez obtíží. Jsou spojeny s procesem vzdělávání (Knotová a kol., 2014).

Nová definice SVP má zcela hlavní roli. Ve školském zákoně, který je z roku 2004 (zákon č. 561/2004 Sb.) došlo ke stanovení, že SVP mají žáci, zdravotně postižení, znevýhodnění či sociálně znevýhodnění. Oproti tomu novela z roku 2015 (novela č. 82/2015 Sb.) která vešla v platnost v roce 2016, chápe dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu: *kteřá k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření* (§16, 1 odstavec).

Tato definice přináší v důsledku velké změny, které se týkají vzdělávání žáků se SVP. Prvotní pojetí, tedy horizontální model, který dělil SVP dle druhu omezení, nerespektoval opravdové vzdělávací potřeby dětí, které vyplývaly z jejich znevýhodnění. Model vertikální, kterým novela Školského zákona odpovídá na nedostatky z modelu horizontálního, ukládá podpůrná opatření na základě míry daného znevýhodnění. Nejde tedy o konkrétní druh znevýhodnění, ale zaměřuje se na konkrétní dopady znevýhodnění na vzdělávání (Michalík a kol., 2015). Cílem podpůrných opatření je tedy pomáhat překonat dětem, žákům a studentům jejich znevýhodnění, a to v rámci jejich konkrétních potřeb, ať už se to týká znevýhodnění, které pochází z kulturně odlišného prostředí či zdravotního postižení anebo také mimořádného nadání (NÚV, 2022a).

Kucharská a kol., uvádí (2013, s. 115), že mezi žáky se SVP patří:

- *žáci se zdravotním postižením – kam patří žáci s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, dále pak také s vadami řeči, se souběžným postižením s více vadami, autismem a vývojovými poruchami učení a chování,*
- *žáci se zdravotním znevýhodněním – žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobě nemocní nebo s lehčí zdravotní poruchou vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění ve vzdělávání,*
- *žáci se sociálním znevýhodněním – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociokulturním postavením, žáci ohrožení rizikovými jevy, žáci s nařízenou ústavní výchovou a žáci s postavením azylanta na území ČR.*

1.3 Podpůrná opatření

Školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, v § 16 v prvním odstavci definuje podpůrná opatření takto: *Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*

Školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, uvádí, že podpůrná opatření (dále jen PO) jsou pro děti, žáky a studenty se SVP poskytovány bezplatně školou nebo školským poradenským zařízením.

Význam daného postižení potřebuje různou intenzitu poskytovaných PO. Základním východiskem pro přidělení PO je stupeň dopadů zdravotního postižení na vzdělávání. Dle toho se dělí do jednotlivých stupňů podpory (Michalík a kol., 2015).

Školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, dělí PO do pěti stupňů, a to podle finanční, organizační a pedagogické náročnosti. Je možnost PO z různých stupňů kombinovat. První stupeň podpůrných opatření uplatňuje škola či školské zařízení. Druhý až pátý stupeň lze uplatnit na základě doporučení školského poradenského zařízení. Prováděcí právní předpis určí zapojení podpůrných opatření do dílčích stupňů. Pokud z doporučení školského poradenského zařízení plyne, že již podpůrná opatření druhého až pátého stupně nejsou nezbytná, přestane škola či školské poradenské

zařízení po projednání se zletilým žákem, studentem nebo zákonným zástupcem dítěte či žáka, podpůrná opatření poskytovat (zákon č. 561/2004 Sb.).

Stupně podpůrných opatření

1. stupeň podpůrných opatření

V příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, je uvedeno, že PO prvního stupně se uplatňují u žáků, u nichž se objevují mírné potíže ve vzdělávání (např. pomalejší tempo práce), obtíže, které jsou v důsledku aktuálně nepříznivého zdravotního nebo psychického stavu či u žáků, kde je patrný zrychlený vývoj školních dovedností. Tento stupeň PO zabezpečuje sama škola (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Podpora pro žáky je zajišťována vyučujícími ve třídě, po konzultaci s pracovníky školního poradenského pracoviště. K tomu využívají pozorování žáka ve škole, rozbor jeho školních prací, dlouhodobé hodnocení, ale také znalost sociálního zázemí a aktuálního zdravotního stavu. Hrazení PO zajišťuje škola v rámci běžného režimu. Při prvním stupni PO dochází k použití běžných dostupných metod a forem práce, které mohou sloužit jako prevence zhoršování školní neúspěšnosti žáka (Michalík, 2015). Škola může vypracovat plán pedagogické podpory za podmínky, že nestačí zohlednění individuálních potřeb žáka. V tomto plánu se nachází popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka společně s PO prvního stupně. Škola má povinnost vyhodnocovat plán pedagogické podpory průběžně a zároveň musí docházet k jeho aktualizaci. Pokud po dobu třech měsíců nedochází k naplnění cílů pomocí PO, škola navrhne zletilému žákovi či zákonnému zástupci žáka využití školského poradenského zařízení, v jehož kompetenci je doporučování PO vyšších stupňů (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

2. stupeň podpůrných opatření

Bočková, Vítková a kol. (2016) popisují druhý stupeň PO jako zahrnutí určitých speciálně pedagogických metod a forem do výuky bez závažnějších dopadů na vzdělávání zbylých žáků ve třídě, též dbát na snahu o individuální zapojení žáka do výuky. Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, uvádí, že realizace PO je na základě doporučení školského poradenského zařízení. To vydává doporučení, jež se týká organizace vzdělávání. Tím se myslí např. úprava zasedacího pořádku, přestávky mezi hodinami, organizace využití času stráveného ve škole. Ve většině

případů je organizace se třídou společně či může být udělána skupina žáků s podobným problémem ve vzdělávání pro specifické činnosti (Michalík a kol., 2015).

3. stupeň podpůrných opatření

Dle Bočkové, Vítkové a kol., (2016) je PO třetího stupně zaměřeno už na samotné úpravy v organizaci, pak také na průběhu vzdělávání, kdy dochází k použití speciálních metod a forem práce. Škola společně se školským poradenským zařízením poskytuje speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci, jde např. o úpravy ve vzdělávacích podmínkách při školní práci (Bočková, Vítková a kol., 2016). Školské poradenské zařízení v daných intervalech vyhodnocuje podporu. V tomto stupni PO je možné snížit počet žáků ve třídě, doporučit speciálního pedagoga avšak v odůvodněných případech (Michalík a kol., 2015).

4. stupeň podpůrných opatření

Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, uvádí, že PO se uskutečňují na základě doporučení, které jsou ze školského poradenského zařízení. Dle Bočkové, Vítkové a kol. (2016), čtvrtý stupeň PO spočívá v důležitých úpravách organizace a průběhu vzdělávání. Žákovi je poskytována podpora individuálního vzdělávacího plánu speciálně pedagogická a psychologická intervence (Bočková, Vítková a kol., 2016). V tomto stupni opatření dochází k využívání speciálních učebnic, kompenzačních či rehabilitačních pomůcek, jež jsou finančně náročné. Využívají se i didaktické pomůcky. Dochází též k úpravě pracovního prostředí, ve třídě jde například o úpravu pracovního místa. Pokud se jedná o žáka s podporou v komunikaci, je možné použít náhradní formy komunikace, tím se rozumí alternativní a augmentativní komunikace (Michalík a kol., 2015).

5. stupeň podpůrných opatření

Pátý stupeň PO se dle Bočkové, Vítkové a kol. (2016) zabývá nejen přizpůsobením organizace, metod a forem, ale také obsahem práce během vzdělávání. Dochází k modifikaci obsahu či k jeho redukci, žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Nezbytnou součástí tohoto opatření je používání speciálních učebnic, alternativních výukových materiálů, speciálních didaktických pomůcek a dalších kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, jež jsou finančně náročné

(Michalík a kol., 2015). Je také možnost, že vzdělávání žáka probíhá v domácím prostředí (Bočková, Vítková a kol., 2016).

Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, se v příloze č. 1 nachází detailní popis PO. Dochází k dělení na tři části (část A, část B, a část C). Část A představuje výčet a účel PO, jejich rozdělení do dílčích stupňů. Část B obsahuje seznam a účel kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek podle stupně podpory. V části C je uveden počet hodin za rok pro stanovení finanční náročnosti.

2. Školní poradenský systém

V druhé kapitole dojde k vymezení pojmu školského poradenského zařízení, popsání činností pedagogicko psychologické poradny, speciálně pedagogického centra a také střediska výchovné péče. Též dojde k popisu školského poradenského pracoviště a k vymezení specifik odborných činností pracovníků ve školním poradenském pracovišti.

Při vzdělávání žáků může docházet k situacím, kdy je důležité využití odborné psychologické a speciálně-pedagogické pomoci. Odborníka je možné požádat o pomoc při jakémkoliv problému, který může být výchovný, výukový či souvisí s vývojem žáka (Mertin, 2013). Spolupráce může být realizována s orgány sociálně-právní ochrany dětí, orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními či s dalšími institucemi (Knotová a kol., 2014).

Poradenské služby, které jsou ve školství, spadají kompetencemi pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Jsou zajišťovány Školským zákonem a dále vyhláškou č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Dle § 1 vyhlášky č. 197/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, jsou poradenské služby poskytovány žákům, zákonným zástupcům žáků, školám nebo školským zařízením zdarma. Ovšem na základě, že zletilý žák či zákonný zástupce nezletilého žáka stvrdí poskytování poradenských služeb písemným souhlasem. Dále také obdrží informace, jež souvisejí přesně s poskytováním určité poradenské služby.

Kendíková (2016) uvádí, že v České republice jsou poradenské služby zajišťovány školou nebo školskými poradenskými zařízeními. V § 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, jsou popsána školská poradenská zařízení, mezi které patří pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a speciálně pedagogická centra (dále jen SPC). Důležitost školských poradenských zařízení je při tvorbě PO pro žáka. V § 2 vyhlášky č. 197/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, jsou popsána pravidla i účel pro poskytování služeb. Pro ucelenou představu o poradenských službách, je vhodné zmínit další poradenské zařízení, kterým je středisko výchovné péče (dále je SVP). Tato zařízení, ale spadají pod zákon č.109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

2.1 Školské poradenské zařízení

Mezi školská poradenská zařízení (dále jen ŠPZ) patří PPP a SPC. V těchto zařízeních dochází k poskytování podpory dětem, žákům a studentům, také i jejich rodičům a pedagogům. Další činností, kterou se zabývají ŠPZ je spolupráce s orgány sociálně právní ochrany dětí, též také se střediskem výchovné péče a s ostatními odborníky (Knotová a kol., 2014).

2.1.1 Pedagogicko – psychologická poradna

PPP je typem ŠPZ, jež se zaměřuje zejména na žáky se specifickými poruchami učení či chování a se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, a na žáky s výchovnými problémy. V neposlední řadě se PPP zabývá žáky z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami (vyhláška č. 197/2016). Služby, které nabízí, jsou pro děti ve věku od tří let, kdy nastupují do mateřské školy, až po dobu kdy dochází k ukončení středního, případně vyššího odborného vzdělání (Mertin a kol., 2013).

PPP využívá a poskytuje nejen pedagogicko-psychologické služby, ale i speciálně pedagogické poradenství při výchově a vzdělávání žáků (Mertin a kol., 2013). PPP se podílí na vzdělávacím procesu a to především v případech, kdy je vzdělávací proces z nějakého důvodu znesnadněn (NÚV,2022b).

Tým pedagogických pracovníků v PPP je tvořen psychology, speciálními pedagogy, sociálními pracovníky, kteří též participují na odborných činnostech. Činnost PPP se realizuje především ambulantně či návštěvami pracovníků ve školských zařízeních

a školách (NÚV, 2022b). Forma péče může být individuální či skupinová, probíhající v prostorách poradny, popřípadě částečně přímo ve školách a školských zařízeních (Knotová a kol., 2014).

Služby, které PPP poskytuje, se zaměřují i na práci s rodiči (NÚV, 2022b). PPP také spolupracuje a poskytuje služby pedagogům i školám. Vytvářejí doporučení a zprávy, které dostávají zákonní zástupci žáka. Ti se pak rozhodnou, zda tyto dokumenty předají do školy (Mertin a kol., 2013).

Náplní práce v PPP je tvorba doporučení, kariérové poradenství, podílejí se na činnostech v okruhu prevence rizikového chování u dětí a mládeže, dále také napomáhají při rozvoji pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů (NÚV, 2022b).

Mezi další činnosti, které PPP vykonává, patří:

- psychologická a speciálně pedagogická diagnostika,
- poradenská činnost,
- zpracovávání posudků,
- konzultace (Knotová a kol., 2014).

2.1.2 Speciálně pedagogické centrum

Mertin a kol. (2013) uvádí, že SPC jsou školská poradenská zařízení, jež obstarávají speciálně pedagogickou, psychologickou a dále podpůrnou péči žákům se zdravotním postižením. Legislativně podporuje činnost SPC školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, dále také vyhláška č. 27 z roku 2016, ve znění pozdějších předpisů. Dalším legislativním předpisem je vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky.

Služby SPC jsou zaměřeny na klienty ve věku od 3 let do 19 let (Knotová a kol., 2014). Ve většině případů se zřizují při základních školách, ale mohou vznikat i samostatně a mohou se lišit svým zaměřením (Mertin a kol., 2013). Dle Šauerové a kol., (2012) se SPC specializují zejména na klienty se zdravotním postižením.

Knotová a kol. (2014) ve své publikaci uvádí rozdělení SPC dle druhu zdravotního postižení:

- SPC poskytující služby klientům s vadami řeči,
- SPC poskytující služby klientům se zrakovým postižením,
- SPC poskytující služby klientům se sluchovým postižením,
- SPC poskytující služby klientům s tělesným postižením,
- SPC poskytující služby klientům s mentálním postižením,
- SPC poskytující služby klientům s poruchami autistického spektra,
- SPC poskytující služby klientům hluchoslepým,
- SPC poskytující služby klientům s více vadami.

Činnosti SPC jsou vykonávány ambulantně, na pracovišti či v prostředí, kde klient žije, tím se myslí rodina nebo institucionální péče, popřípadě ve škole, kde je integrován a vzděláván nebo při diagnostickém pobytu klienta ve speciální škole či zařízení. Dále také SPC poskytuje učitelům, v jejichž třídě je integrován žák s postižením, odbornou metodickou pomoc v zajišťování speciálních pomůcek, přístrojů a zařízení, které jsou potřebné pro výuku. SPC poskytuje služby nejen dětem a učitelům, ale také jejich rodičům, školám a školským zařízením, které dítě vzdělávají (Knotová a kol., 2014).

Mezi standardní činnosti SPC patří:

- depistáž,
- speciálně pedagogická, psychologická a sociální diagnostika,
- poradenské, konzultační, terapeutické a metodické činnosti,
- speciálně - pedagogické stimulační a vzdělávací činnosti,
- zpracování podkladů a posudků,
- kariérové poradenství,

- prevence sociálně patologických jevů,
- informovanost o službách SPC,
- integrace žáků, pomoc při úpravě prostředí školy,
- informovanost, tvorba speciálních pomůcek (Knotová a kol., 2014).

Tým pracovníků v SPC se skládá ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka. Můžeme zde najít i další odborníky, kterými jsou logopedi, terapeuti, rehabilitační pracovníci či etopedi. Dochází také ke spolupráci s externími pracovníky, kterými jsou pediatři, psychiatři, neurologové (Knotová a kol., 2014).

2.1.3 Středisko výchovné péče

Střediska výchovné péče nespádají v současné době legislativně k ŠPZ, činnost kterou provádějí je vymezena v zákoně č. 333/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. Další legislativou je školský zákon, ve znění pozdějších předpisů a také vyhláška č. 458/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, která upravuje detaily o organizaci výchovně vzdělávací péče v SVP. V příkaze ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 21/2007, najdeme vymezenou činnost střediska výchovné péče. Dříve bylo středisko výchovné péče samostatnou institucí, v současné době spadají pod diagnostické ústavy (Kucharská a kol., 2013).

Práce je zaměřena na prevenci dětí a mládeže, u které je možné riziko vzniku poruchy chování (Kucharská a kol., 2013). Týká se i dětí s negativními jevy v sociálním vývoji, a to ve věku do ukončení přípravy na budoucí povolání, popřípadě však do dosažení věku 26 let. Dalšími klienty jsou osoby, jež jsou odpovědné za výchovu a pedagogičtí pracovníci, dále pak děti, u nichž soud rozhodl o zařazení do střediska či o výchovném opatření právního předpisu (zákon č. 109/2002 Sb., 2002).

Služby, jež střediska výchovné péče poskytují, jsou velmi rozmanité. Jedná se o služby poradenské, diagnostické, preventivně výchovné, vzdělávací a v neposlední řadě reedukační a terapeutické. Služby jsou vykonávány ambulantně popřípadě internátně v jednom středisku. Forma poskytovaných služeb je buď individuální či skupinová a

časové rozmezí poskytované služby může být dlouhodobé, krátkodobé či příležitostné. Dlouhodobá péče o klienta trvá zpravidla déle jak dva měsíce, oproti tomu krátkodobá bývá ukončena do dvou měsíců. Další z možností práce je tzv. jednorázové vedení. Pod tímto pojmem si lze představit poradenskou pomoc pro klienty, kteří jsou v těžké životní situaci či v životní krizi, a to v případě, že klienti nemají zájem o dlouhodobé či krátkodobé vedení. Tento typ pomoci pro klienta může probíhat telefonicky a také osobním setkáním (Knotová a kol., 2014).

Zákon č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů, uvádí výčet pracovníků, kteří v SVP pracují. Jedná se obvykle o pedagogické pracovníky, jimiž jsou vychovatelé, asistenti pedagoga, dále pak speciální pedagogové, etopedi, sociální pracovníci a psychologové. Středisko spolupracuje s PPP, s SPC a v neposlední řadě také s orgánem sociálně-právní ochrany dětí a orgány, které participují na prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí.

Knotová a kol. (2014) uvádí výčet činností střediska výchovné péče, mezi které patří:

- zprostředkování okamžité pomoci, podávání rad či systematické péči v případě, že dojde k zachycení prvních signálů výchovných problémů,
- vyloučení či snižování už vzniklých poruch chování,
- rozvoj spolupráce rodiny,
- metodické a poradenské služby poskytované odborníky,
- spolupráce se školami,
- vytváření a uskutečňování intervenčních programů pro školní třídy (šikana, agrese negativní vztahy).

2.2 Školní poradenské pracoviště

Pojem školní poradenské pracoviště je využíván pro označení poradenských služeb poskytovaných ve škole (Kucharská a kol., 2013). Školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP) je poradenská služba zřizovaná školou. Poskytování poradenských služeb zabezpečuje ředitel školy, popřípadě pověřený zástupce ředitele (Zapletalová, 2022). Cílem ŠSP je, aby docházelo k rovným příležitostem ke vzdělávání (Čech, Hormanlová, 2020).

Vyhláška č. 197/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, uvádí, že v ŠPP působí výchovný poradce a školní metodik prevence. Může zde být také školní psycholog a školní speciální pedagog. Kucharská a kol. (2013) ve své publikaci navazují na vyhlášku a z hlediska odborníků, kteří pracují v rámci ŠPP, je možné rozdělit je do dvou modelů. V obou modelech je předpokladem spolupráce v rámci školy i mimo ní. Prvním modelem je model základní. V tomto modelu poradenské služby zajišťuje výchovný poradce a školní metodik prevence. Musí mít příslušnou specializační průpravu (studium v akreditovaném vzdělávacím programu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy). Pokud je potřeba, je možnost rozšířit model o třídní učitele a učitele výchov. Druhým modelem je model rozšířený. Ten je charakteristický tím, že jsou do něho zapojeni další odborníci, jako je školní psycholog či školní speciální pedagog (Kucharská a kol., 2013).

Služby ŠPP jsou poskytovány žákům se SVP a žákům mimořádně nadaným. Zaměřuje se na poskytování a vyhodnocování PO pro tyto žáky, zabezpečuje prevenci školní neúspěšnosti a péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími potížemi. Zabývá se také kariérním poradenstvím či předcházením rizikového chování u žáků, metodickou podporou učitelů, komunikací se zákonnými zástupci, spoluprací se ŠPZ a dalšími institucemi. Může docházet k překrývání některých činností poradenských pracovníků. Z toho důvodu škola zpracovává program poradenských služeb ve škole. Tento program kromě preventivního programu zahrnuje ještě popis a vymezení činností, které dělají poradenští pracovníci školy. Způsob, jímž jsou služby zajišťovány, se liší typem školy navštěvujících žáků. Dále záleží na přístupu pedagogického sboru zapojeného do činnosti ŠPP a na ostatních odborných pracovnících (zákon č. 72/2005 Sb.).

V zákoně č. 379/ 2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, jsou formulovány kvalifikační standardy pro jednotlivé poradenské pracovníky školy.

Kucharská a kol. (2013) uvádí doporučení pro optimální fungování ŠPP:

- v dané škole a vytvořit určité koncepce poskytování poradenských služeb,
- rozdělit odborných kompetencí jednotlivým odborníkům,
- jmenovat koordinátora činností v ŠPP,

- nastavit pravidla v ŠPP (spolupráce, reflexe členů),
- koordinace spoluprací s mimoškolními odborníky,
- vznik pravidel pro komunikaci a předávání informací uvnitř školy,
- vytvořit uspořádání dokumentace v ŠPP,
- informační systém ŠPP (prezentace ŠPP, nástěnka, webové stránky),
- zabezpečit materiální vybavení ŠPP, jako je pracovna odborníků, speciální pomůcky, diagnostické nástroje, pomůcky pro intervenci.

2.2.1 Specifika odborných činností poradenských pracovníků v prostředí školy

Dle Zapletalové (2022) je důležitá podpora pracovníků školního poradenského pracoviště, a to ze strany ŠPZ, tím se tedy myslí SPC a PPP. Tato podpora je zajišťována v podobě metodické a odborné pomoci.

Jak už bylo zmíněno v ŠPP pracuje výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog. Nyní dojde k popisu jejich činností.

Činnosti **výchovného poradce** dle Šauerové a kol. (2012) spadají do oblasti výchovy a vzdělávání. Je možné činnosti rozdělit na organizační a metodické (Kucharská a kol., 2013). Podrobně jsou popsány v příloze 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Mezi tyto činnosti patří zejména kariérové poradenství, poradenství v oblasti vzdělávání žáků se SVP či s mimořádným nadáním. Tím se myslí zprostředkovávání diagnostiky SVP a mimořádného nadání, příprava vzdělávacích podmínek pro žáky se SVP ve škole, následná intervence v ŠPZ, spolupráce se ŠPZ a dalšími institucemi. Metodickou podporou se rozumí pomoc pedagogickým pracovníkům školy (Příloha 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb.).

Činnosti **školního metodika prevence** se zabývají především prevencí sociálně nežádoucích jevů. Zaměřuje se na sledování výskytu sociálně nežádoucích jevů dané školy. Participuje na přípravě preventivních programů a monitoruje jejich účinnost. Dále poskytuje konzultační a poradenskou činnost (Kucharská a kol., 2013). Odborné

kvalifikace dosahuje školní metodik prevence po absolvování vysokoškolského vzdělání v akreditovaném studijním programu (Trunda, 2014).

Náplň práce **školního psychologa** je vyhledávání a identifikaci žáků s výukovými a výchovnými obtížemi. Zajišťuje včasnou intervenci, čímž se snaží eliminovat vznik těchto obtíží. Mezi významné činnosti patří preventivní aktivity v oblasti výukového selhávání. Další činností je krizová intervence, rozumí se odborná a včasná pomoc v krizových situacích, např. úmrtí v rodině, úrazy aj. Jeho práce se zaměřuje na žáky či studenty, na učitele a rodiče. Zabezpečuje také diagnostiku pro další intervence (Kucharská a kol., 2013). Odborné kvalifikace dosahuje školní psycholog vysokoškolským vzděláním, které získá studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie (Trunda, 2014). Dle Hlad'a (2012) by měl školní speciální pedagog mít odbornou způsobilost, zázemí a měl by disponovat větší časovou dotací, kdy dochází k řešení individuálních problémů.

Náplň práce školního speciálního pedagoga bude popsána v následující kapitole.

3. Školní speciální pedagog

Třetí kapitola bude zaměřena na školního speciálního pedagoga (dále jen ŠSP). Je zde popsána charakteristika ŠSP, vzdělávání ŠSP, jeho osobnost, financování ŠSP, legislativní souvislosti spojené s pracovní pozicí ŠSP, financování pozice ŠSP.

ŠSP je odborníkem, který je jedním z členů ŠPP. Před rokem 1989 se nacházel speciální pedagog především ve zdravotnických zařízeních či speciálních školách. Na školách byli školní speciální pedagogové s učitelskou aprobací a jejich činností bylo vykonávat práce ve specializovaných a vyrovnávacích třídách. Až po roce 1989 docházelo k větší zaměstnanosti speciálních pedagogů, kteří nebyli učiteli na dané škole, ale šlo již o odborné pracovníky. Větší potřeba ŠSP na škole se začala objevovat v souvislosti se vzděláváním žáků se SVP. ŠSP nejprve vykonával tuto pozici bez legislativní opory (Kucharská a kol., 2013). S přijetím vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, došlo k ukotvení této pracovní pozice na školách. Tomková a kol. (2020) uvádějí, že v současné době se zvětšuje význam této profese v kontextu inkluzivních vzdělávacích strategií v rámci společného vzdělávání.

ŠSP může být v dané škole zaměstnán jako učitel i může pracovat ve ŠPZ jako je SPC či PPP a v jiné škole mít jen druhou část vlastního úvazku. Další možností je, že je ŠSP

odborník z jiného pracoviště či může být jako soukromá osoba (OSVČ). Výše úvazku či počet hodin se mohou lišit. Vhodné je, aby tento odborník byl zaměstnán minimálně na 0,5 úvazku, a to z toho důvodu, aby měl možnost se sžít s danou školou a nedocházelo k tomu, že by jeho práce byla vykonávána jednorázově (Kucharská a kol., 2013).

Vyhláška č. 197/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, obecně řídí činnosti školního speciálního pedagoga. Šauerová a kol. (2012) a Kucharská a kol. (2013) se shodují v tvrzení, že činnosti, jež ŠSP vykonává, jsou na každé škole stanoveny jinak. Ale některé z nich, jsou vykazovány pokaždé, když se jedná např. o odbornou pomoc či metodickou podporu pracovníkům školy při vytváření individuálního plánu pro žáka. Ve speciální škole bude hlavním úkolem ŠSP se soustředit na ty činnosti, které jsou spojené s prosperitou žáků se zdravotním postižením. V základní škole mezi jeho hlavní činnosti ŠSP patří práce se žáky, u kterých je riziko vzniku SVP a dále práce se žáky s přechodnými vzdělávacími problémy. Na střední škole má ŠSP specifické postavení (Kucharská a kol., 2013).

3.1 Vzdělávání školního speciálního pedagoga

V novelizovaném zákoně č. 198/2012 Sb., se kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, jsou vypsány kvalifikační standardy ŠSP. Podle § 2, odstavce zákona č. 198/2012, ve znění pozdějších předpisů, je ŠSP zařazen mezi pedagogické pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost, v tomto případě se myslí speciálně pedagogická činnost.

Podobně jako všichni pedagogičtí pracovníci musí ŠSP splňovat předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Těmito předpoklady se myslí způsobilost k právním úkonům, splňuje odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, jež vykonává. Je bezúhonný, zdravotně způsobilý a osvědčil se znalostí českého jazyka, pokud není stanoveno jinak (zákon č. 563/2005 Sb.).

Zákon č. 198/2012 Sb., ve znění pozdějších předpisů, v § 18 uvádí: „*speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd:*

- a) *zaměřeném na speciální pedagogiku,*
- b) *zaměřeném na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy či na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, nebo*
- c) *studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou“.*

Bakalářské a magisterské studium na vysokých školách je určitým základem pro další výkon profese, není možné však předpokládat, že bude dostatečné. Další vzdělávání je předpokladem pro úspěšné zvládnání nároků nynější speciálně pedagogické praxe (Růžičková a kol., 2018). Toto bere v úvahu § 24 zákona č. 563/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, který udává povinnost dalšího vzdělávání, což slouží k obnově, udržování a doplnění kvalifikace. Toto vzdělávání je možné realizovat na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, popřípadě v zařízeních, která dostala akreditaci od MŠMT.

Kucharská a kol. (2013) k výše uvedenému udává, že ŠSP při volbě dalšího vzdělávání, by se měl rozhodovat na základě svého pregraduálního vzdělání. Oproti tomu Růžičková a kol. (2018) zdůrazňuje, že je důležité rozšiřovat si své schopnosti mimo pole speciální pedagogiky, a to díky požadavkům na mezioborovou spolupráci s ostatními odborníky. Vzdělávání by se mělo opírat také o potřeby školy (Kucharská a kol., 2013).

Dalším vzděláváním se také rozumí kurzy a profesní sdílení, kdy dochází k předávání zkušeností a nových pohledů od odborníků (Kucharská a kol., 2013). Profesní sdílení je možné realizovat společně s metodikem speciálních pedagogů. To je odborník, který většinou pochází z oblasti PPP a SPC. Dochází k pravidelným schůzkám, které se konají buďto na půdě školy nebo na pracovišti, odkud metodik je. Obsahem společných setkání je řešení aktuálních potřeb školního specialisty či dochází k rozšiřování jeho dovedností. Možná je také týmová schůzka vedená jedním metodikem. Pozitivem takového setkání je společné profesní sdílení a předávání si inspirace (Kucharská a kol., 2014).

3.2 Osobnost školního speciálního pedagoga

Pregraduální a další vzdělávání je důležité pro úspěšnost práce ŠSP, ale stejně tak je i důležitá jeho osobnost (Kucharská a kol., 2013).

Kucharská a kol. (2013) uvádí, že obecně je možné považovat za základní komponenty pracovního úspěchu ve škole empatii, schopnost naslouchat, práce v týmu a spolupráce. Dle Potměšilové (2014) by měl ŠSP umět navázat pozitivní a funkční vztah ke klientům a též by měl umět pracovat s chybou. Důležitá je frustrační tolerance, flexibilita, psychická odolnost, racionalita, a to z důvodu toho, že práce ŠSP bývá často náročná (Růžičková a kol., 2018).

Vhodné je brát sama sebe jako dalšího odborníka v týmu a nebýt nadřazený ostatním. Účelem empatického přístupu ŠSP není za každou cenu přijmout pohled klienta, nýbrž jde o snahu skrz pohled klienta nabízet možné přístupy, řešení, které jsou pro klienta akceptovatelné. Přiměřené sebepojetí umožňuje člověku realisticky hodnotit, kde se stala chyba a také zpracovávat křivdy. Další osobnostní kvalitou je adekvátní sebereflexe, kdy dochází neustále k sebereflexi vlastního přístupu a práce s chybami. Mezi další vhodnou vlastnost patří pružnost a tvořivost, ta dopomáhá především v hledání v konkrétních postupech a metodikách. Také by měl ŠSP tvořivě a efektivně sestavovat metody učení vhodné pro konkrétní dítě a jasně si uvědomovat a dodržovat hranice kompetenční a časové. Dodržování hranic vlastní kompetence určuje vzdělávání, výcviky a kurzy, jež pracovník absolvoval. Dodržování časové kompetence je důležité z důvodu toho, aby nedocházelo k posunu profesního sebeobrazu, kdy se z pozice „servis“ stane pozice „služka“. Důraz je kladen na to, že ŠSP nemůže být pro všechny vším (Kucharská a kol., 2013).

Opatřilová (2005) uvádí vlastnosti speciálního pedagoga, kterými jsou:

- profesionální zdatnost,
- teoretická znalost,
- emocionální vyrovnanost,
- tolerance ke klientům a pracovníkům,
- snaha dosáhnout stanovené cíle,

- hledající nová řešení a způsoby, kreativní,
- empatický,
- schopný komunikovat s klienty, rodinou, kolegy.

3.3 Legislativní souvislosti pracovní pozice školního speciálního pedagoga

Práce ŠSP je vymezena zákony a vyhláškami, kterými jsou:

- zákon č. 284/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon definuje dokumentaci škol, popisuje vzdělávací programy a vzdělávací soustavu, dále se zde nachází popis vzdělávání žáků se SVP či žáků nadaných, následně formy a organizace vyučování, systém hodnocení apod.,
- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., která vymezuje speciální vzdělávání, využití individuálního plánu nebo jsou zde informace, které se týkají podpůrných opatření,
- vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky - vyhláška uvádí fungování školních poradenských zařízení, ve kterých se ŠSP nachází,
- zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, kde dochází k vymezení kvalifikačních předpokladů ŠSP,

- zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, kde jsou definovány povinnosti ochrany osobních údajů žáků a informace o nezbytném podpisu informovaného souhlasu zákonných zástupců.

3.4 Financování pozice školního speciálního pedagoga

Od roku 2016, kdy došlo k zavedení inkluzivního systému vzdělávání v České republice, jsou k dispozici paralelně dva způsoby, kterými jsou financovány podpůrné pedagogické pozice na školách. První možností je způsob národního financování v rámci poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně, a to ze státního rozpočtu. Druhou možností je způsob financování z Evropského sociálního fondu plus pomocí Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání pro podporu komplexního prostředí školy, nevyjímaje i podporu dětí a žáků s nezbytností podpůrných opatření prvního stupně (Pedagogická komora, 2022).

MŠMT chápe, že způsob financování podpůrných pedagogických pozic, který je v současnosti z projektů není úplně systémový. Tento způsob může vyvolávat pocity nejistoty na straně ŠSP, ale i ředitelů škol. Ekonomický systém do roku 2019 nebyl nastaven tak, aby docházelo k financování pozice ŠSP ze státního rozpočtu (MŠMT, 2021).

Z dosavadních dostupných výstupů z realizovaných projektů a vyhodnocování Šablon OP VVV MŠMT v současné době dochází k vytváření modelu parametrizace úvazků a činností podpůrných pedagogických pozic ve školském vzdělávacím systému. Cílem je, aby došlo k systémovému financování pozic, a tím došlo k zajištění pocitu stability pro tyto pracovníky. Pro následující období chce resort MŠMT ještě použít finance z Operačního programu Jan Amos Komenský, kdy by neměla administrace Šablon znamenat pro školy komplikace a měla by být co nejvíce jednoduchá (MŠMT, 2021).

Model parametrizace byl nastaven na podkladě počtu žáků, jež základní školu navštěvují, popřípadě dle podílu žáků se SVP. Důležitý je „hraniční“ počet žáků. Zaměstnancem školy je ŠSP v případě, že je počet žáků nad touto hranicí. Zaměstnancem PPP je v případě, že počet žáků je pod touto hranicí. Navrhovaná hranice je 500 žáků (MŠMT, 2021).

4. Činnosti školního speciálního pedagoga

Čtvrtá kapitola pojednává o činnostech, které ŠSP vykonává.

ŠSP je odborníkem poskytujícím poradenské služby, které se týkají žáků se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním, v některých případech nadaných žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním, kdy jde o děti s dvojitou výjimečností (Knotová a kol., 2014).

Kucharská a kol., (2014) dále ještě uvádějí, že se ŠSP zaměřuje na žáky se SVP, s rizikem vzniku SVP či na žáky s přechodnými problémy.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, standardizuje činnosti ŠSP. Dále je pak rozděluje na základní oblasti, kterými jsou depistážní činnosti, diagnostické, intervenční, metodické a koordinační činnosti.

4.1 Preventivní činnosti

Preventivní činnosti lze rozdělit na primární, sekundární a terciární.

Primární preventivní činnosti v rámci školy jsou takové aktivity, jež jsou realizovány bez ohledu na podezření existence problémů žáka či třídní skupiny. Cílem je ve smyslu ozdravení prostředí a vztahů v něm nebo posílení individuality žáka. Spadají sem činnosti, kterými jsou besedy, volnočasové aktivity nebo také spolupráce s odbornými institucemi. Dále to mohou být edukační kurzy pro předškoláky, podpora vrstevnických vztahů. Primární prevence není zaměřena jen na žáky a třídy, ale též na učitele. Mezi tyto aktivity spadají besedy pro učitele, předávání obecných informací o žácích se SVP či podpora učitelů. Další skupinou jsou rodiče, kdy činnosti jsou zaměřené na podporu přístupů k žákům, efektivní přípravu do školy a na vhodné zvolení kroužků (Kucharská a kol., 2013). Valentová a kol. (2013) dělí primární prevenci na specifickou a nespecifickou. Cíle specifické primární prevence jsou zaměřeny na práci se skupinou, která je daným rizikům vystavena. Mezi činnosti nespecifické primární prevence spadají aktivity zaměřené na zdravý životní styl, což má snížit vznik rizikového chování.

Sekundárně preventivní aktivity jsou ty, které podporují vyhledávání případných problémových žáků či skupin žáků. Cílem je včasné řešení problémů v jejich počátku. Úkolem ŠSP je vyhledávání těch žáků, kteří jsou ohroženi školní neúspěšností, počítaje žáky s rizikem vzniku specifických poruch učení. Mezi tyto činnosti z pohledu školy

patří projekty školy na snížení rizika školního selhávání, školní šikany apod. Aktivity pro žáky jsou projekty na minimalizaci agrese, sledování školní úspěšnosti a další. I sekundární prevence se zaměřuje na učitele, kde jsou hlavními aktivitami práce s žáky s rizikem školního selhávání, vyhledávání žáků s logopedickými obtížemi, konzultace pro učitele, metodika pro práci s problémovými žáky. Činnosti určené rodičům jsou konzultace se zákonnými zástupci problémových žáků, přítomnost rodičů při podpůrných programech (Kucharská a kol., 2013).

Terciární prevence je zaměřena hned na ovlivňování žáků, kteří mají již přímo definované problémy. Cílem je jejich snížení či přímo odstranění samostatného problému nebo naopak také podpora osobnosti žáků, práce na přijetí ze strany učitelů, ale také rodiny. Řadí se sem odborné činnosti, které ŠSP vykonává (Kucharská a kol., 2013).

4.2 Depistážní činnosti

Depistážní činnosti se rozumí vyhledávání žáků se SVP a zařazení těchto žáků do speciálně pedagogické péče, což se považuje za hlavní z pohledu podpory žáků se zdravotním postižením. Mezi depistážní činnosti patří zajištění dostupné dokumentace žáků, přijímání podnětů od učitelů a rodičů, zaznamenávání vlastních postřehů (Knotová a kol., 2014). Pro včasné zachycení vznikajících problémů je důležitá spolupráce ŠSP s pedagogem, který je se žákem každý den v kontaktu (Fontana, 2014).

Depistáž má také velký význam při zaměřování se na budoucí žáky. ŠSP by měl být přítomen při zápisu žáků do prvního ročníku základní školy. Jeho pozornost by se měla ubírat na žáky, kteří měli odložený nástup školní docházky, popřípadě na žáky s komunikačními nedostatky či obtížemi v motorice. Rodičům těchto dětí může ŠSP navrhnout konzultaci v příslušném poradenském zařízení, popřípadě doporučit nějaké vhodné publikace, které jsou zaměřeny na rozvoj předškoláků. ŠSP na začátku školního roku vyhledává žáky se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním v jednotlivých třídách (Knotová a kol., 2014).

Ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, je dále uvedeno, že se jedná ještě o činnosti jako je screening, různé ankety, dotazníky ve škole, jejichž cílem je zjišťování SVP a jejich rizik vzniku.

4.3 Diagnostické činnosti

Získávat potřebné informace je možné různými prostředky diagnostiky. Těmi jsou například kvalitativní rozbor rozhovoru, pozorování, anamnéza, rozbor písemných produktů a ústního projevu. ŠSP rozvíjí svůj diagnostický potenciál na základě tvorby vlastních materiálů. Než dojde k využití diagnostických materiálů, musí ŠSP absolvovat zácvik. Následně je potřeba, aby docházelo k dohledu při začátečnickém používání těchto materiálů, reflexe vhodného používání a interpretace. ŠSP se také může zúčastnit doplňkového vzdělávání v oblasti diagnostiky a užívání diagnostických nástrojů (Kucharská a kol., 2013).

Kucharská a kol., (2013) uvádí, že ŠSP během svého působení pracuje s touto diagnostikou:

- diagnostika školní zralosti (např. orientační test školní zralosti),
- diagnostika dílčích funkcí (např. test rizika poruch čtení a psaní, Edfeldtův reverzní test),
- didaktické testy (např. zkouška čtení),
- skupinová diagnostika (např. dotazník sociálního klimatu třídy).

Diagnostika ŠSP se zaměřuje na cílové skupiny, jako jsou žáci předškolního věku, kam spadá diagnostika úrovně percepčních a motorických funkcí, předpokladů pro čtení, psaní, počítání. Další skupinou jsou žáci 1. stupně ZŠ. Patří sem např. diagnostika rizika specifických poruch učení, depistáže problémových žáků podle školního výkonu, diagnostika třídy. Mezi diagnostické aktivity zaměřené na žáky 2. stupně ZŠ patří diagnostika školního výkonu, sledování efektivity postupu nápravy, diagnostika při profesním poradenství žáků se SVP (Kucharská a kol., 2013).

Ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, jde o diagnostiku SVP žáka, čímž je myšleno shromažďování údajů o žákovi, s tím souvisí anamnéza rodinná a osobní, následně speciálně pedagogická diagnostika, především u vzdělávacích problémů žáka a následné intervence ve školním prostředí, dále se jedná o speciálně pedagogickou diagnostiku předpokladů pro čtení, psaní, počítání a rozvoje gramotnosti. Také se jedná o speciálně pedagogickou diagnostiku a diagnostiku etopedickou, která

se uplatňuje u výchovných problémů při stanovování intervenčního přístupu v rámci školy i mimo ni.

4.4 Intervenční a terapeutické činnosti

Pro ŠSP je zajištění intervenčních programů a terapeutických činností důležitou úlohou. Tyto činnosti zajišťuje pro konkrétní skupinu žáků (Kucharská a kol., 2013). Spadá sem realizace krátkodobé i dlouhodobé individuální práce se žákem (Kucharská a kol., 2014).

Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, stanovuje intervenční podporu při realizaci plánu pedagogické podpory. Zabývá se dlouhodobou i krátkodobou speciálně pedagogickou péčí o žáka či skupinu žáků se záměrem naplňování PO.

Dalšími aktivitami ŠSP je vyhodnocování účinnosti opatření, které bylo navrženo. Toto vyhodnocování by mělo probíhat průběžně, aby mohlo dojít dle potřeby k úpravám. Dále se zabývá úpravou školního prostředí, zajišťuje didaktické materiály a speciální pomůcky. Zabezpečuje komunikaci a kontakty s rodinou žáka. Spolupracuje při činnostech ohledně kariérového poradenství (Kucharská a kol., 2014).

Výhodou je, když ŠSP má přehled o stimulačních a intervenčních programech, které jsou k dispozici (např. Metoda dobrého startu – J. Swierkoszová; HYPO – Z. Michalová; edukačně stimulační skupiny – Bednářová; apod.) Další možností je využívání programů nabízejících proškolení formou akreditovaných kurzů. Odborník by měl k intervenčním programům přistupovat kriticky, aby dokázal vhodně vyhodnotit reálné možnosti žáka, vzhledem k jeho kognitivním předpokladům, percepční, sociální a pracovní zralosti a rodinného zázemí. Někdy dochází k vytvoření intervenčního programu přímo pro dítě, ale je potřeba profesní zralosti a zkušenosti, dovednosti pracovat nejen s dítětem, ale i s rodinou (Kucharská a kol., 2013).

Kucharská a kol., (2013) popisuje intervenční činnosti ŠSP dle věku:

- předškolní věk – jedná se o stimulační programy, programy pro rozvoj dílčích funkcí, logopedie a další,
- žáci 1. stupně ZŠ – sem spadají podpůrné skupiny, které jsou pro žáky s rizikem vzniku školních obtíží, zajištění integrace žáků se SVP, nápravné

činnosti při specifických poruchách učení, dále práce se žáky, kteří mají výkonové problémy či s žáky neprospívajícími, realizace intervenčních programů a další,

- žáci 2. stupně ZŠ - zde se ŠSP zaměřuje na práci se třídními skupinami, zabývá se podporou efektivních stylů učení.

4.5 Vzdělávání a metodická podpora

Knotová a kol., (2014), uvádí, že se jedná o činnosti, jež jsou zaměřené na přípravu a průběžnou úpravu podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole. Dále se to týká činností, které jsou zaměřeny na spolupráci se ŠPZ, dalšími institucemi a také odborníky. ŠSP spolupracuje na rozšiřování služeb a zkvalitnění péče o žáky, čímž se rozumí péče v rámci školních vzdělávacích programů, individuálních vzdělávacích plánů (Knotová a kol., 2014).

Mezi další činnosti ŠSP patří vzdělávání a metodická podpora ve prospěch žáků se SVP a žáků s přechodnými problémy. ŠSP se podílí i na vzdělávání učitelů v odborných okruzích, které mohou pomoci porozumět specifikům problémových žáků (Kucharská a kol., 2013). Tím je myšleno podávání návrhů metod a forem na práci se žáky, jejich samotné zavádění do výuky, instruktážní ukázky práce se speciálními pomůckami a didaktickými materiály. ŠSP dále také zajišťuje koordinaci a metodickou podporu pro asistenty pedagoga, kteří se ve škole nacházejí. Pořádá besedy a podílí se na osvětě zaměřenou zejména pro zákonné zástupce (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

4.6 Informační činnost

Dle Kucharské a kol., (2014) patří do náplně práce i informační činnosti. Cílem je poskytování informací zákonným zástupcům, žákům a pedagogům. Informuje o činnostech, které vykonává a dále o možnostech, jakým způsobem dochází k využití poradenských služeb. Informace, jež poskytuje, musí být pravdivé, jasné a veřejné. Nejčastěji tyto informace předává pomocí nástěnky školy nebo webových stránek (Kucharská a kol., 2014). Další možností seznámení se službami je během třídnických, konzultačních či individuálně reedukačních hodin. Žáci mají možnost požádat ŠSP o pomoc, jde-li o problémy se vztahy, s výukou a s učivem např. z důvodu nesoustředěnosti. Pokud by šlo o služby, které jsou cílené, jsou závislé

na informovaném souhlasu od zákonného zástupce žáka, jestliže není žák zletilý (Kucharská a kol., 2014).

Důležité pro práci ŠSP je také spolupráce s rodiči žáků, kteří jsou jejich zákonní zástupci. Rodiče získávají informace o službách ŠSP pomocí letáků, popřípadě z webových stránek či nástěnek (Kucharská a kol., 2014).

4.7 Formy práce školního speciálního pedagoga

Dle náplně práce ŠSP se rozlišuje forma práce ŠSP, a to na formu individuální či skupinovou práci, dále se také uplatňuje forma práce, kde se zapojuje rodina. Zaměřuje se na věk žáků, úmysl intervence a účel dané aktivity. Volba formy práce je uplatněna podle rizik a přínosů, které budou pro konkrétního žáka, nebo je uplatňována podle časové a personální možnosti (Kucharská a kol., 2014).

Individuální forma práce

Tato forma práce je založena na základě jedinečné podpory žáka a na celém rozvoji jeho osobnosti. Pozitivem je respekt individuality daného žáka. Pedagog může čerpat z dosavadních znalostí a dovedností žáka, avšak i z aktuálních potřeb, motivace a zájmů (Červenková, 2013).

ŠSP využívá tuto metodu převážně tam, kde ŠSP provádí diagnosticko-reedukační aktivity. Cílem je snaha o proniknutí do obtíží žáka a snaha realizovat tak vhodnou edukační, kompenzační, stimulační podporu. Nejdůležitější jsou tyto formy hlavně v začátcích, kdy je důležité důkladné zmapování reálných potřeb žáka. Dále se využívá v případě relevantních obtíží, a také tam, kde není vhodné nebo nemůžeme využít skupinové či rodinné formy (Kucharská a kol., 2013).

Možnost, kdy ŠSP může realizovat individuální formu práce, jde o tzv. nultou hodinu. Rizikem je ovšem to, že to může být pro žáka velmi náročné, může dojít k prudkému poklesu pozornosti v dalších hodinách. Tento čas vyhovuje pouze malému procentu žáků (Kucharská a kol., 2013).

Další možností, kdy provádět individuální formy práce se žáky, je během vyučování. Avšak i tento časový interval má své klady a zápory. Musí dbát na to, aby nedocházelo k vyjmutí žáka z hodiny, při které se dobře odreaguje, předmět ho baví a žák zde zažívá

úspěch. Vhodné jsou pro tuto formu práce hodiny, kde nedochází k odbornému výkladu, jako je např. čtení. Žák může využít hodinu efektivněji k více činnostem, jež jsou zaměřeny na jeho symptomatiku. Náročnost této formy práce je v komunikaci s učitelem. Je nutné, aby si oba odborníci vyšli vstříc a vzájemně se respektovali (Kucharská a kol., 2013).

Skupinové formy práce

Tato forma práce má ve školství dlouholetou tradici, avšak s sebou nese také mnoho rizik. Jedná se např. o přepřínování těchto skupin, symptomatickou nesourodost skupiny. Jde tedy o to, že je ve skupině mnoho žáků s různou symptomatikou a nedochází tak u některých k procvičování věcí, jež by mělo. Také získání zpětné vazby pro provádějícího odborníka je složité (Kucharská a kol., 2013).

Zvolení této formy práce je na základě cíle (z jakého důvodu), naléhavosti (zdali jde o prevenci či intervenci), časové náročnosti (krátkodobost, dlouhodobost), organizačního zajištění (kde se bude odehrávat, kdo a za jakých podmínek vše bude realizováno). V neposlední řadě záleží na velikosti skupiny (2 - 3 žáci, několik žáků či celá třída). Skupinová forma je vhodná, když je cílem využití vztahů mezi sebou (Kucharská a kol., 2013).

Kucharská a kol., (2013) doporučuje pro skupinovou formu práce nižší počet žáků. Dále je důležité také dbát na výběr žáků z hlediska vzájemné slučitelnosti symptomatiky, věku nebo osobnosti (Kucharská a kol., 2013).

Formy práce zapojující rodinu

Tato forma je velmi efektivní, jde v ní o přímé zapojení nejen žáka, ale také jeho rodiče, popřípadě prarodiče. V pravidelných intervalech přicházejí na přesně objednanou hodinu. Náplní konzultace je zhodnocení práce, jež žák za podpory rodiče dělal doma, poté společné práce, která proběhla přímo na místě a dojde k zadání další práce, kterou mají splnit doma (Kucharská a kol., 2013).

I tato forma práce má svá rizika a výhody. Odborník pracuje s dítětem a rodičem v daný okamžik, má možnost ovlivňovat a podporovat kontakt mezi dítětem a rodičem. Také dostává okamžitou zpětnou vazbu kontaktu rodič - dítě. Je důležité, že rodič přímo vidí, jak konkrétně pracovat s dítětem. Výhodou přítomnosti rodiče na konzultaci je, že dítě

zažívá ve většině případů podporu z obou stran, dochází k posílení jeho sebepojetí. Tato forma není vhodná pro rodiče, kteří nejsou motivovaní, nespolehliví nebo jsou osobnostně či jinak problematičtí. V tomto případě nedochází k získání výše zmíněných zisků. Naopak je tato forma neefektivní nebo dokonce dítě traumatizuje. Tato forma také pracuje s aktivním přístupem doma a s možností, zařídit si čas na předem domluvené konzultace (Kucharská a kol., 2013).

5. Dokumentační činnost školního speciálního pedagoga

S pracovní pozicí ŠSP se pojí i dokumentační činnost, která bude popsána v této kapitole.

Důležitým právním předpisem je vyhláška č. 197/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kde je uvedena další dokumentace pro ŠPP. Jedná se o žádosti o poskytování poradenských služeb, o odmítnutí či přerušení poskytování služby. Další dokumentační činnost je zaměřena na vyšetření, o výsledcích z vyšetření, o poskytnuté péči, která je individuální či skupinová. Tato činnost zahrnuje i zprávu a doporučení ke vzdělávání žáka se SVP a žáka mimořádně nadaného. Vede dokumentaci o komunikaci a spolupráci se školami a školskými zařízeními, stejně tak o spolupráci s orgány veřejné moci. Též uvádí, jak má ŠSP poskytovat informace, jedná o informacích ohledně poskytované poradenské služby. Tím je myšlena povaha, rozsah, doba trvání, cíle a postupy poradenské služby, jež ŠSP poskytuje (vyhláška č. 197/2016 Sb.). Dalším právním předpisem, který se vztahuje k dokumentaci ŠSP, je zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů. Je zde také uvedeno, že rodiče musejí souhlasit s činností ŠSP. Tím se myslí podepsání informovaného souhlasu s poskytovanými poradenskými službami.

Aby ŠSP mohl poskytovat vhodnou a kvalitní poradenskou činnost, musí vést přehled o činnosti se žákem. Potřebnými podklady jsou anamnéza a také zprávy z institucí k danému žákovi. Dále do spisu, který si o žákovi ŠSP vytvoří, je nutné zařazovat záznamy o individuálních či skupinových činnostech žáka a výstupy z jednání s rodiči či učiteli. Cílem spisu je mít přehled poskytovaných služeb daného žáka, přispívá tak k lepší reflexi práce a též k dobrému plánování budoucích aktivit (Kucharská a kol., 2013).

Evidence žáků na školách se většinou realizuje dvěma způsoby. Prvním způsobem je abecední kartotéka a druhý způsob je kartotéka s dalším vnitřním členěním. V tomto způsobu je možné další rozdělení, a to podle tříd, kategorizace problémů (žáci sociálně znevýhodnění, či podle diagnóz), dále také podle frekvence poskytovaných služeb. Při tvorbě evidence by se měl ŠSP vyhnout velkému množství kategorií, aby nedocházelo k nepřehlednosti o poskytování služeb, ke zdvojování informací, těžkého hledání, rozhodování, kde informaci vlastně najít. Kartotéku si ale specialista může strukturovat, jak potřebuje sám, musí ale dbát na zásadu, aby byla efektivní a docházelo k rychlému vyhledávání dokumentů (Kucharská a kol., 2013).

ŠSP uchovává u sebe mimo jiné lékařské zprávy, zápisy z pedagogických rad, záznamy z individuálních schůzek s učiteli, záznamy z výchovných komisí, záznamy z jednání se sociálními pracovníci či Policií ČR (Kucharská a kol., 2013).

Praktická část

6. Metodologie

Tato kapitola je věnována cílům výzkumu, informacím o základním výzkumném souboru i o jeho způsobu výběru, o způsobu sběru dat a jeho následném vyhodnocení.

6.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je na podkladě odborné rešerše provést kvantitativní a kvalitativní analýzu pracovní pozice školního speciálního pedagoga na základních školách v okrese České Budějovice. Na základě hlavního výzkumného cíle došlo ke stanovení výzkumných otázek.

Výzkumné otázky

- 1) VO₁: Jaká byla motivace a očekávání školních speciálních pedagogů souvisejících s volbou jejich pracovní pozice?
- 2) VO₂: Jaká je podoba reálné pracovní náplně školního speciálního pedagoga?
- 3) VO₃: Jaká je podoba subjektivního vnímání své pracovní kompetentnosti školního speciálního pedagoga v souvislosti s výkonem své pracovní pozice?
- 4) VO₄: Jaká je představa školních speciálních pedagogů o jejich dalším profesním směřování a o budoucnosti této pozice?

6.2 Výzkumná metoda

K uskutečnění výzkumných cílů byla použita metoda smíšeného typu výzkumu. Dle Hendla (2016) je smíšený typ výzkumu definován jako obecný přístup, kdy dochází ke kombinaci kvantitativní a kvalitativní metody, techniky či paradigmatu v jedné studii. Vlčková (2011) uvádí, že kombinace kvalitativní a kvantitativní metody umožňuje výhodnější pochopení výzkumného problému, než když je využívána pouze jedna metoda.

Výzkumné šetření této práce je složeno ze dvou částí. První je realizována kvantitativně pomocí dotazníku. Výhodou dotazníku je standardizace odpovědí respondentů do kategorií, které lze porovnávat. Dotazník je rychlý a při vhodné formulaci otázek

z něj lze za kratší dobu získat užitečné informace. Nevýhodou je, že je zcela anonymní, a tak umožňuje respondentovi dělat se lepším (Vojtíšek, 2012). Druhá část výzkumu je zprostředkována kvalitativně pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Dle Švaříčka (2014) nejsou definice, které jsou pro kvalitativní výzkum, jednotné. Z kvalitativního výzkumu by mělo docházet ke vzniku nových teorií či hypotéz, které se ale nedají zobecňovat (Švaříček, 2014).

6.3 Výběr výzkumného souboru

Pro výzkum byl výběr vhodných informantů předem daný cílem a také výzkumným problémem diplomové práce, odehrával se tedy účelově. Výzkum byl prováděn na všech základních školách v okrese České Budějovice. V souladu s výzkumnou strategií došlo následně záměrným výběrem i k vytvoření výzkumného souboru, který budou tvořit pouze ty školy v okrese České Budějovice, jež mají zřízenou pracovní pozici školního speciálního pedagoga.

Osloveny byly všechny základní školy v hlavním vzdělávacím proudu v okrese České Budějovice. Dle webových stránek Atlas školství bylo zjištěno, že základních škol v hlavním vzdělávacím proudu v okrese České Budějovice je 69. Zřizování těchto škol zařizuje MŠMT, kraj, obec, církev i soukromník. Jejich oslovení se uskutečnilo prostřednictvím emailu. Nejprve byl rozeslán dotazník, jehož cílem bylo zjistit základní identifikační údaje, týkající se sledované pozice ŠSP. Dále byl zaslán dotaz pomocí emailu na Krajský úřad Jihočeského kraje na Odbor školství, mládeže a tělovýchovy, kolik se v okrese České Budějovice nachází základních škol v hlavním vzdělávacím proudu, které mají zřízenou pozici školního speciálního pedagoga. Bylo zjištěno, že těchto škol je 15, jejichž zřizovatelem je převážně obec, jedna škola je zřízena církví a jedna soukromým subjektem. Čtrnáct základních škol se nachází přímo v Českých Budějovicích a jedna škola je mimo okresní město. Po analýze webových stránek základních škol a po získání telefonních kontaktů bylo telefonicky kontaktováno 10 ŠSP, kdy s rozhovorem 5 souhlasilo, 3 nebyli ani po opakovaném kontaktování k zastížení a 2 se z časových důvodů rozhovoru nechtěli účastnit.

6.4 Sběr dat a realizace výzkumu

Data byla v první fázi sbírána kvantitativním přístupem, kdy byla využita technika dotazníku. Dotazník byl vytvořen přes internetovou stránku, pomocí aplikace Google Forms, což je nástroj pro tvorbu online dotazníků a následně rozesílán jako internetový odkaz přiložený k emailu do základních škol v okrese České Budějovice. Email obsahoval popis dotazníku, cíle diplomové práce a prosbu o jeho vyplnění. Dotazník měl 10 položek, kdy jejich cílem je zjistit základní identifikační údaje, které se týkají ŠSP. Pro výzkum bylo osloveno 15 ŠSP, ale do výzkumného šetření se zapojilo pouze 11 z nich. Sedm ŠSP vyplnilo dotazník obratem. Následně došlo k telefonickému kontaktování všech 15 ŠSP a ke zjišťování, zdali vyplnili dotazník. Tím se podařilo zajistit vyplnění ještě dalšími 4 ŠSP. Zbylí 4 ŠSP i přes opětovné kontaktování pomocí emailu dotazník nevyplnili bez udání důvodu.

Pro kvalitativní sběr dat byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Švaříček (2014) hodnotí rozhovor jako metodu, která je nejvíce využívaná pro kvalitativní výzkum. Zásadní je připravit si předem otázky, popřípadě okruh otázek. Otázky je možné rozdělit do 3 skupin. První skupina otázek se nazývá úvodní, jejichž cílem je zjištění základních informací o respondentovi. Takové otázky nejsou složité. Druhá skupina otázek je hlavní, ta je nejdůležitější pro celý rozhovor. Otázky dopředu neurčují odpověď a neomezují respondenta v odpovědi. Poslední skupinou jsou otázky ukončovací, mají za cíl oznámit respondentovi, že dojde k naplnění domluvených podmínek, které jsou spojeny s realizací rozhovoru (Švaříček, 2014).

Rozhovory se školními speciálními pedagogy se uskutečnily podle předem stanovených otázek. Stanoveno bylo 15 tazatelských otázek, které vyplývají z výzkumných otázek. Z nich se vytvořily stěžejní otázky, jejichž znění šlo k naplnění cíle diplomové práce. Rozhovor se zaměřil na využití doplňujících otázek sloužících hlavně k rozšíření a prohloubení stěžejních otázek.

Rozhovory probíhaly formou online komunikace. S každým informantem jsem se spojila pomocí mobilního telefonu. Tato metoda byla využita proto, že to všem dotazujícím vyhovovalo nejvíce. Nevýhodou zvolené formy se ukázalo, že nelze pozorovat informanta, což je docela dost podstatné. Před samotným rozhovorem docházelo vždy k dotazování informantů na souhlas s nahráváním rozhovoru. Všichni dotazovaní vždy souhlasili. Úvod začínal seznámením s cíli diplomové práce

a sdělením, za jakým účelem je rozhovor prováděn. Dále byli respondenti obeznámeni, že rozhovor je anonymní a jméno nebude nikde v diplomové práci uvedeno. Všichni obdrželi k podepsání informovaný souhlas (viz. příloha 1), který je v osobní archivaci autorky.

6.5 Analýza dat

Po dokončení dotazníkového šetření byla získaná data zadána do tabulek a grafů relativních a absolutních četností. Grafy a tabulky byly vytvořeny pomocí programu Microsoft Excel. Po dokončení kvalitativního výzkumu byly rozhovory doslovně přepsány do programu Microsoft Word, a poté byly analyzovány metodou trsů. Tato metoda slouží často k seskupení určitých výroků do skupin. Jedná se o skupiny, které jsou rozlišeny podle určitých jevů, míst či případů. Trsy by měly vznikat na základě společné podobnosti mezi jednotlivými zjišťovanými jednotkami. Cílem tohoto procesu je vznik obecnějších kategorií, jejichž zařazení do trsu je asociováno určitými opakujícími se znaky a určitým charakteristickým uspořádáním. Znaky pro trsy mohou být různé, jedná se např. o tematický přeryv, což znamená vyhledávání v odpovědích osob, jež se týkají jednoho ohraničeného tématu. Další možností je prostorový překryv, tím se myslí cílené vyhledávání popisu všech událostí, které se odehrály v daný vyhraničení okamžik. Je možné i postupovat pomocí personálního přeryvu, jde o odehrávání se událostí při určitém postavení osob. Pro tuto metodu je základním principem vytváření trsů, kdy jsou data porovnávána a shlukována (Miovský, 2006).

6.6 Etika výzkumu

Na praktické části diplomové práce se ŠSP podíleli po souhlasu s rozhovorem zcela dobrovolně. ŠSP byli ujištěni, že dojde k zachování jejich anonymity. Došlo i k informování o zveřejnění této diplomové práce. ŠSP dostali informovaný souhlas přes emailovou schránku. Respondenti si jej vytiskli, vyplnili. Naskenovaný poté zaslali na předem dohodnutý email.

7. Analýza výsledků výzkumu

7.1 Analýza výsledků dotazníkového šetření

Položka č. 1: Pohlaví

Tabulka 1: Pohlaví

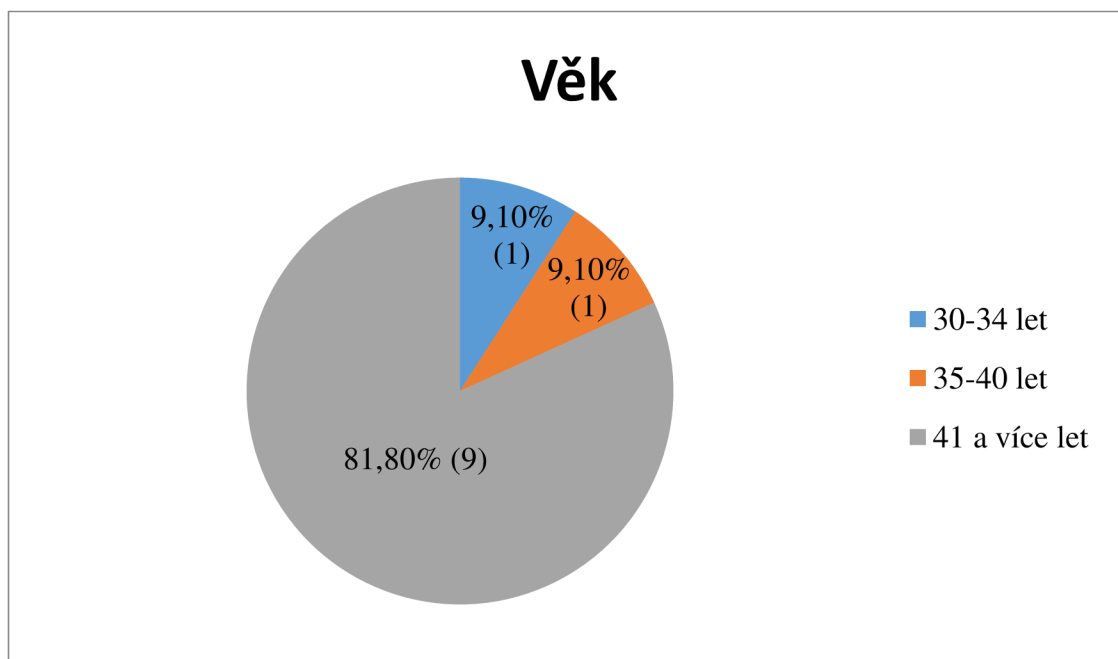
Pohlaví	Počet respondentů
Žena	11
Muž	0

Zdroj: vlastní šetření

První položka dotazníku zjišťovala, jakého pohlaví jsou ŠSP na ZŠ v okrese České Budějovice. ŠSP osloveni pro účely diplomové práce, tedy 11 tvoří dohromady 100%. Ve zkoumaném souboru výrazně převládaly ženy, kdy jich bylo 11, tedy 100% dotazovaných. Z tabulky je patrné, že na dotazníkovém šetření se nepodílel žádný muž.

Položka č. 2: Věk

Graf 1: Věk



Zdroj: vlastní šetření

Druhá položka dotazníku zjišťovala věk respondentů. V této otázce 81,80%, tedy 9 oslovených ŠSP zvolilo, že věk je 41 a více let. 9,10%, tedy 1 ŠSP zvolil odpověď 35 – 40 let a další 1 respondent vybral odpověď 30 – 34 let, to je 9,10%. Z této otázky vyplývá, že většině školních speciálních pedagogů na ZŠ hlavního vzdělávacího proudu v okrese České Budějovice je 41 a více let.

Otázka č. 3: Jaká je aktuální úroveň Vašeho nejvyššího dosaženého vzdělání?

Tabulka 2: Dosažené vzdělání

Dosažené vzdělání	Počet respondentů
Bc.	0
Mgr.	11
PhDr.	0
PhD.	0

Zdroj: vlastní šetření

Třetí otázka se týkala aktuální úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání. Na výběr bylo ze čtyř možností, kdy bakalářský titul a vzdělání v doktorském studijním programu nebylo zvoleno ani jednou. 11 respondentů, tedy 100% uvedlo, že na vysoké škole získalo magisterský titul.

Otázka č. 4: Typ odborné kvalifikace (vystudovaný studijní obor/program)?

Tabulka 3: Studijní obor/program

Studijní obor/program	Počet respondentů
Speciální pedagogika	11
Učitelství pro MŠ/ZŠ/SŠ	0
Vychovatelství	0

Zdroj: vlastní šetření

Čtvrtá otázka dotazníku zjišťovala, jaký je typ odborné kvalifikace u školních speciálních pedagogů. Studijní obor/program učitelství pro MŠ/ZŠ/SŠ a vychovatelství

si nevybral žádný z dotazovaných. Studijní obor speciální pedagogiky mělo, v době šetření, vystudováno všech 11 dotazovaných školních speciálních pedagogů. Z této otázky vyplývá, že ŠSP vystudovali obor speciální pedagogiky.

Otázka č. 5: Dosavadní pracovní zkušenosti?

Tabulka 4: Dosavadní pracovní zkušenosti

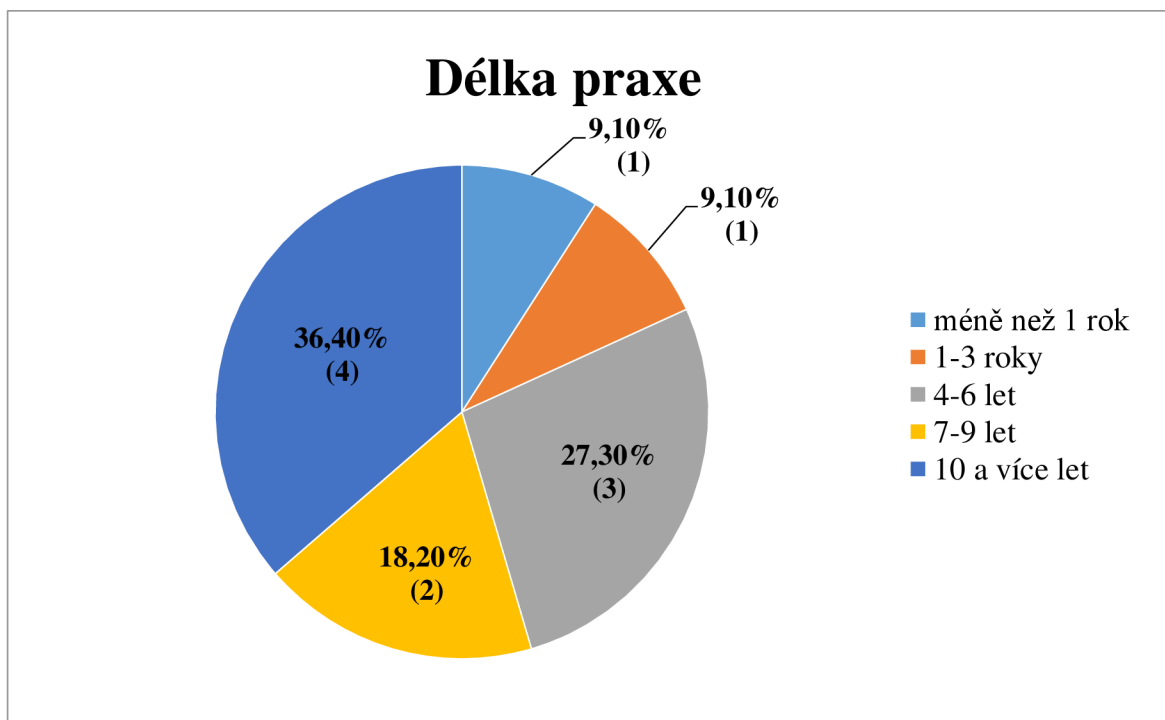
Dosavadní pracovní zkušenosti	Počet respondentů
Absolvent	0
Školní speciální pedagog	10
Učitelka MŠ, učitelka ZŠ 1. stupeň	1

Zdroj: vlastní šetření

Na otázku jaké jsou dosavadní pracovní zkušenosti, odpovědělo 10 ŠSP, tedy 90,9%, že jde o školního speciálního pedagoga, pouze 1 ŠSP uvedl, možnost pedagožka ZŠ, pedagožka MŠ, to je 9,1%. Ke zvolení varianty absolvent nedošlo ani jednou.

Otázka č. 6: Jak dlouho pracujete jako školní speciální pedagog?

Graf 2: Délka praxe

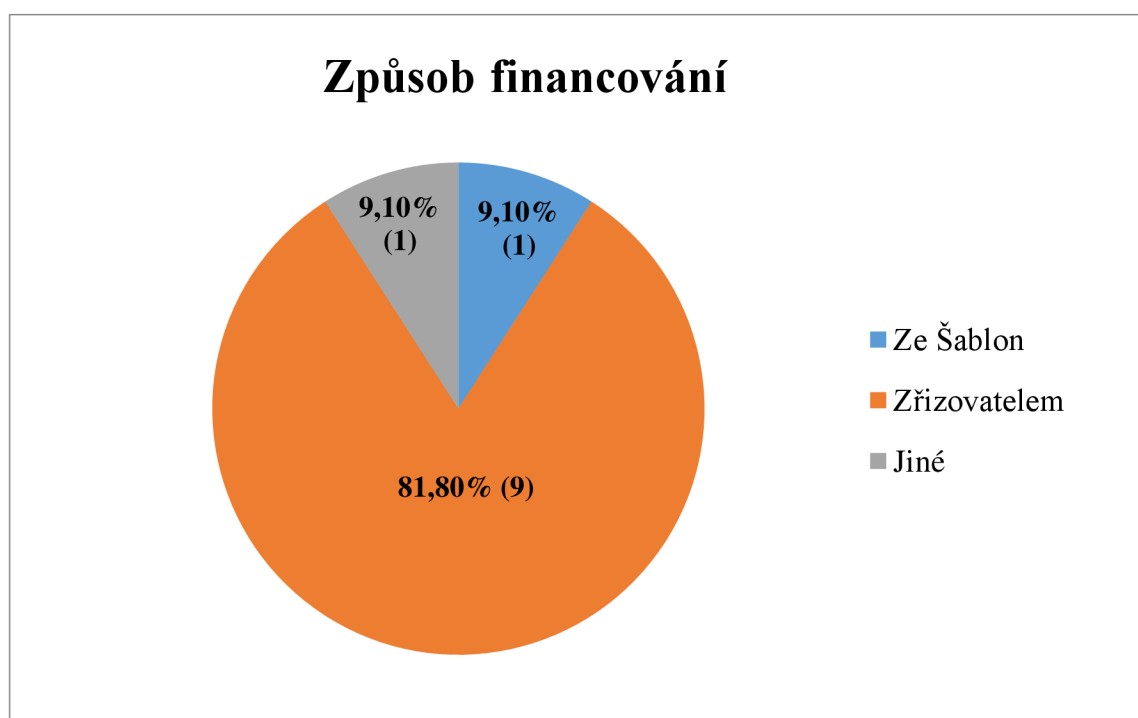


Zdroj: vlastní šetření

Otázka č. 6 zjišťovala, jak dlouhou dobu pracuje dotazovaný jako školní speciální pedagog. Výběr byl z 5 možností. Možnost méně než jeden rok zvolilo 9,10 %, což je pouze 1 ŠSP. Stejně tak variantu 1-3 roky zvolilo též 9,10%, tedy 1 ŠSP. 27,3 % zvolilo možnost 4-6 let, to byla druhá nejčastěji volená odpověď. Na ZŠ pracují 7-9 let 2 ŠSP, tj. 18,20%. Nejvíce volili ŠSP variantu 10 a více let, přesněji to byli 4 ŠSP, tedy 36,40%. Celkově se jedná spíše o zkušenější školní speciální pedagogy, kdy většina dotazovaných pracuje 10 a více let.

Otázka č. 7: Jakým způsobem je financována Vaše pracovní pozice?

Graf 3: Způsob financování



Zdroj: vlastní šetření

Otázka č. 7 měla za cíl zjistit, jak je pozice ŠSP na ZŠ financována. 81,80% uvedlo, že jejich pozice je financována zřizovatelem. 9,10% je placeno ze Šablon (projektů) a 1 ŠSP zvolil odpověď jiné, tedy 9,10 %. Dále k tomu uvedl poznámku, že někdy je placen ze Šablon nebo též je jeho pozice financována zřizovatelem.

Otázka č. 8: Prosím, uveďte aktuální výši pracovního úvazku.

Tabulka 5: Aktuální výše pracovního úvazku

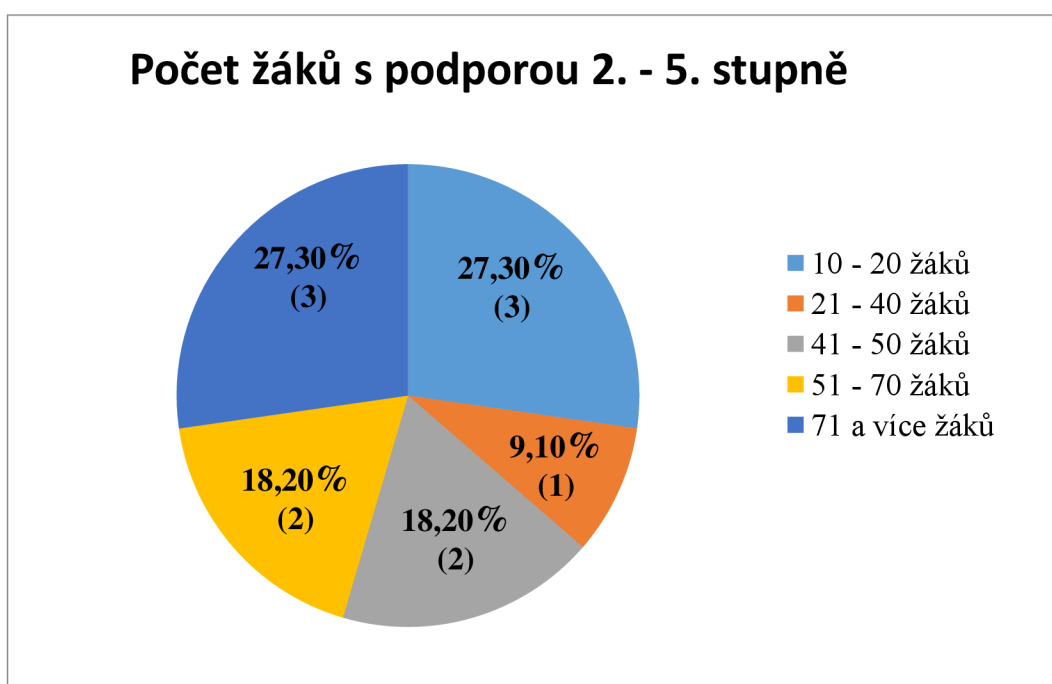
Výše pracovního úvazku	Počet respondentů
1	5
0,5	4
0,4	1
0,3	1

Zdroj: vlastní šetření

Na otázku jaká je aktuální výše pracovního úvazku odpovědělo 5 ŠSP, že mají plný pracovní úvazek. 4 ŠSP uvedli, že pracují na 0,5 pracovního úvazku, kdy došlo k uvedení poznámky, že další 0,5 úvazek mají jako další pozici, a to zejména pedagogickou či pozici vychovatele. 1 ŠSP vyplnil, že jeho pracovní úvazek činí 0,4 a stejně tak ještě 1 uvedl, že jeho úvazek je 0,3.

Otázka č. 9: Prosím, uveďte počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s potřebou 2. - 5. stupně podpory na Vaší škole.

Graf 4: Počet žáků s potřebou 2. - 5. stupně podpory

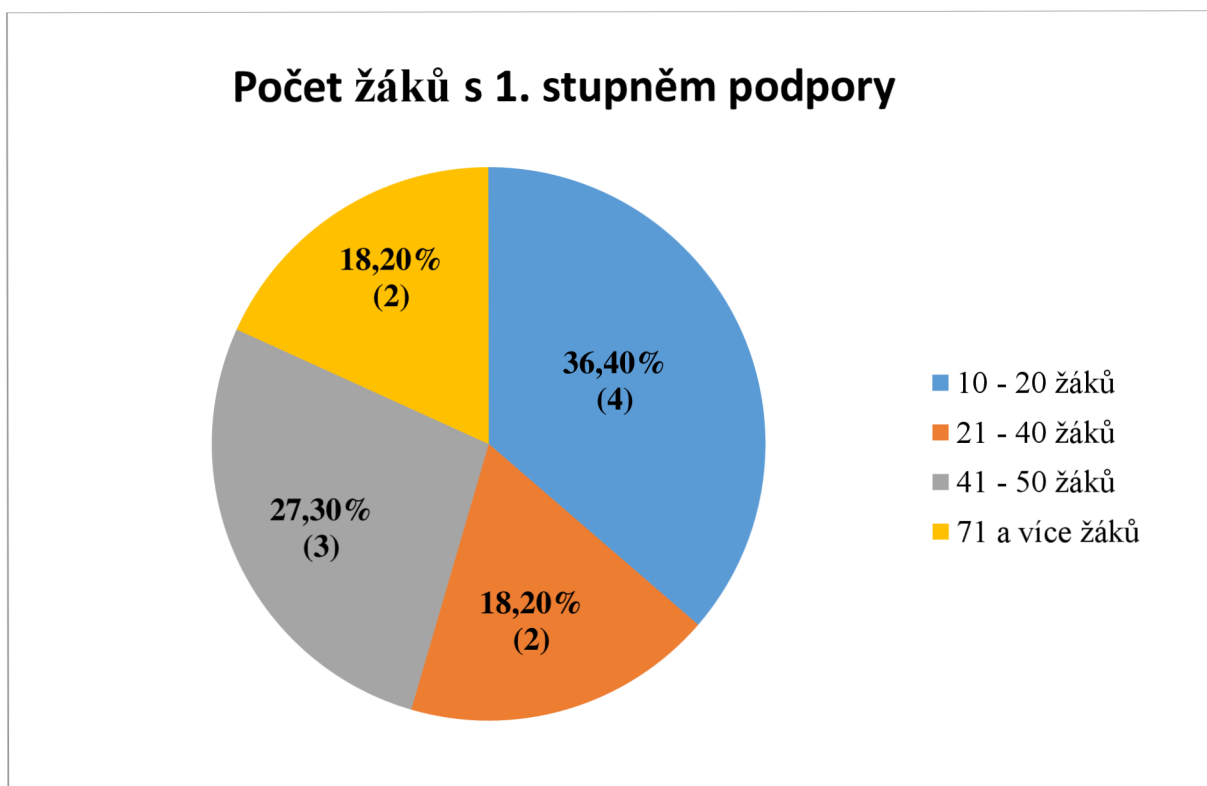


Zdroj: vlastní šetření

Otázka č. 9 zjišťuje počet žáků se SVP s potřebou podpory 2. – 5. stupně na ZŠ, kde ŠSP pracují. Z grafu je patrné, že 27,30% zvolilo možnost 71 a více žáků. Stejně tak variant 10 - 20 žáků vybralo 27,30%. Možnost 24 - 40 žáků zvolilo pouze 9,10%. 18,20% uvedlo, že počet žáků na ZŠ s podporou 2. – 5. stupně je 51 – 70 dětí. 18,20% má na ZŠ 41 - 50 žáků.

Otázka č. 10: Prosím, uveďte počet žáků s plánem pedagogické podpory, tj. s 1. stupněm podpory.

Graf 5: Žáci s 1. stupněm podpory



Zdroj: vlastní šetření

Otázka č. 10 byla zaměřena na zjištění, kolik žáků se nachází na škole s 1. stupněm podpory. 36,40% dotazovaných odpovědělo, že na škole mají 10 – 20 žáků, 27,30% dotazovaných uvádí počet žáků mezi 41 – 50 žáků. 21 – 40 žáků má dle průzkumu na škole 18,20%. Možnost 71 a více žáků vybralo 18,20%. Počet žáků 51 – 70 nevybral žádný z dotazovaných.

7.2 Analýza výsledků rozhovorů se školními speciálními pedagogy

Rozhovory proběhly s 5 ŠSP, kteří pracují na ZŠ v hlavním vzdělávacím proudu v okrese České Budějovice. Byly vytvořeny trsy v korelaci s výzkumnými otázkami a cíli práce.

Z této metody došlo k vytvoření následujících trsů na základě tematického přeryvu:

- 1) Představa a motivace školních speciálních pedagogů
 - dosavadní pracovní příprava
 - profesní očekávání
 - motivace k pracovní pozici školního speciálního pedagoga
- 2) Reálná podoba pracovní náplně školního speciálního pedagoga
 - aktuální pracovní náplň
 - změna pracovní náplně v čase
 - účast školního speciálního pedagoga na dalších činnostech
 - práce s dokumenty
 - nejčastější řešené problémy
- 3) Profesní kompetence školního speciálního pedagoga
 - účast na seminářích a kurzech
 - další vzdělávání
 - kompetentnost v pracovní pozici
- 4) Představa o dalším profesním směřování a o budoucnosti školního speciálního pedagoga
 - další profesní plány a vize
 - profesní role vůči škole
 - budoucnost školního speciálního pedagoga na škole

7.2.1 Představa a motivace školních speciálních pedagogů

Otázka č. 1: Jaká byla Vaše dosavadní pracovní příprava na pozici školního speciálního pedagoga?

Tabulka 6: Dosavadní pracovní pozice

Informant č. 1	Sociální pedagog, speciální pedagog se zaměřením na poruchy učení.
Informant č. 2	Pedagog v MŠ, pedagog v ZŠ, školní speciální pedagog.
Informant č. 3	Pedagog v MŠ, mimo školství, vychovatelka ve školní družině, školní speciální pedagog.
Informant č. 4	Pedagog ve speciální škole, speciální pedagog v SPC, školní speciální pedagog.
Informant č. 5	Pedagog prvního stupně, pedagog ve speciální třídě, pedagog na prvním stupni, školní speciální pedagog.

Zdroj: vlastní šetření

Informant č. 1 uvedl, že nejprve studoval obor sociální pedagog, z čehož získal magisterský titul. Speciální pedagogiku vystudoval až později. Studium bylo zaměřeno na poruchy učení. Dále uvedl, že se tak rozhodl, aby ve chvíli kdy nebude sociální pedagog ve všech dotačních programech a šablonách, měl zajištěné místo ve škole, kde nyní pracuje.

Informant č. 2 řekl, že nejprve pracoval jako pedagog v mateřské škole a následně začal vykonávat pozici pedagoga na prvním stupni základní školy. V současnosti pracuje jako školní speciální pedagog.

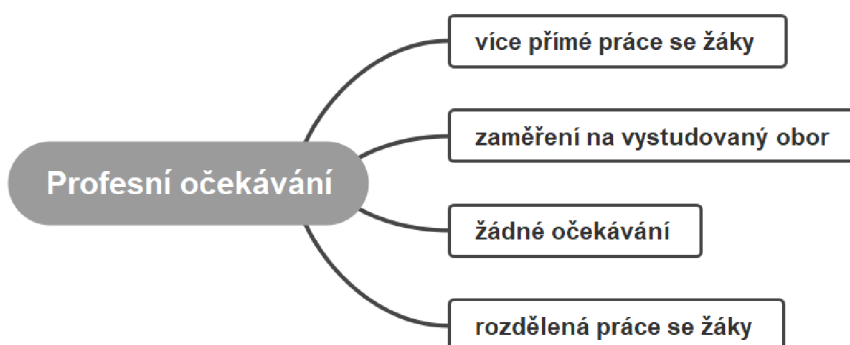
Informant č. 3 začínal jako pedagog v mateřské škole. Potom pracoval mimo školství. Později se opět vrátil do školství a pracoval jako vychovatel ve školní družině. V současné době je školním speciálním pedagogem.

Informant č. 4 byl nejprve pedagogem ve speciální škole, následně pak pracoval jako speciální pedagog ve speciálně pedagogickém centru. Nyní pracuje na pozici školního speciálního pedagoga.

Informant č. 5 začínal jako pedagog na prvním stupni základní školy, dále mnoho let vykonával pozici pedagoga ve speciální třídě zaměřené pro žáky s těžkou vadou zraku. Nyní je současně školním speciálním pedagogem a pedagogem na prvním stupni základní školy.

Otázka č. 2: Jaká byla Vaše profesní očekávání související s Vaší aktuální pracovní pozicí (tj. ŠSP)?

Obrázek 1: Profesní očekávání



Zdroj: vlastní šetření

Informant č. 1 uvedl, že očekával od pracovní pozice ŠSP více přímé práce se žáky, ale hned konstatoval: „Bohužel, přímé práce se žáky není tolik jako práce spojené s administrativou.“ S tímto tvrzením se shoduje odpověď informanta č. 2, který sdělil, že pracuje na půl úvazku, a tím je administrativa náročnější. Dříve ji vykonával výchovný poradce nebo metodik prevence. A tak nyní není dostatek prostoru na individuální práci s dětmi. Informant č. 3 se chtěl původně věnovat vystudované specializaci, kterou je oblast etopedie. Nakonec ale zůstal pracovat v ZŠ, a to z toho důvodu, že se zde řeší různé důležité problémy, ke kterým patří např. poruchy chování. Informant č. 4 neměl žádná specifická očekávání, jež by byla spojená s pracovní pozicí ŠSP. Očekával pouze to, co se naučil při studiu oboru speciální pedagogiky a také jen co je uvedeno v náplni práce ŠSP. Stejně na tuto otázku odpověděl i informant č. 5.

Otázka č. 3: Můžete mi prosím, popsat Vaši motivaci k Vaší aktuální pracovní pozici? Co bylo pro Vás rozhodující při rozhodování k nástupu na Vaše aktuální pracovní místo?

Obrázek 2: Motivace k pracovní pozici školního speciálního pedagoga



Zdroj: vlastní šetření

Informant č. 1 sdělil, že ho velmi zajímala speciální pedagogika. Vystudoval proto obor speciální pedagogika s magisterským titulem. Baví ho práce s dětmi a z osobních důvodů mu vyhovuje právě práce v resortu školství. Informant č. 2 uvedl, že při práci v MŠ se již začal zabývat věcmi okolo vývoje dítěte, ale stále z různých důvodů odkládal pracovní pozici ŠSP. Rozhodující pro něho byla podpora ostatních pedagogů, s kterými pracoval. Motivace pro informanta č. 3 byla banální. Na základní škole pracoval jako vychovatel. Dostal zde možnost dostudovat si speciální pedagogiku, a s tím přišla i nabídka práce ŠSP na dané škole. Informant č. 4 uvedl, že dlouhá léta pracoval v poradenství a cítil, že potřebuje změnu práce. Nechtěl však úplně opouštět práci s dětmi, a tak začal pracovat jako ŠSP. Motivace, kterou měl informant č. 5, byla z osobních důvodů. Má sám tělesné postižení a jako dítě byl často po různých ústavech. Proto se stal ŠSP na základní škole, kde může touto cestou a vlastní zkušeností pomáhat dětem. K odpovědi ještě dodal: „ Práce s těmito dětmi je výzvou už proto, že se díky mému postižení dokáží vcítit do potřeb dětí, a vim, co tato práce obnáší. “

7.2.2 *Reálná podoba pracovní náplně školních speciálních pedagogů*

Otázka č. 4: Prosím, popište mi Vaši aktuální pracovní náplň.

Informant č. 1 uvedl, že provádí preventivní lekce, které jsou zaměřeny na šikanu ve třídě, práce na klimatu třídy a další. Pracuje s dětmi, jež mají napsanou speciálně pedagogickou péči. V současné době mu ještě navíc přibylo doučování českého jazyka, ukrajinských dětí. Mezi jeho náplň práce také patří schůzky s rodiči, kde dochází k probírání stávajících možností dětí. Doporučuje postup, jak mají rodiče s dětmi pracovat. Tyto schůzky jsou z důvodu nízké časové dotace ŠSP, kterou má na jednoho žáka, tudíž je nutné, aby s ním rodiče pracovali i doma. Podotkl, že do pracovní náplně ŠSP spadají různé typy administrativy, jedná se např. o telefonáty do PPP, zpracovává různé zprávy ve spolupráci s třídními učiteli, zúčastňuje se i zápisů do prvních tříd a provádí též depistážní činnosti.

Informant č. 2 uvedl, že nejvíce mu pracovní činnost naplňují předměty speciálně pedagogické péče. Též je logopedický preventista - asistent. Pracuje na nápravě řeči v rámci spolupráce s SPC v Českých Budějovicích a s SPC Týn nad Vltavou. Vykonává administrativní činnosti spojené s žáky, kteří mají PO 1. - 4. stupně. Zajišťuje konzultace s poradnami a speciálně pedagogickými centry. Pracuje s dětmi s odlišným mateřským jazykem, nejvíce se nyní jedná o děti z Ukrajiny. Zajišťuje depistážní dohledy v přípravné třídě, a to na počátku adaptačního období a také v prvních třídách. Poskytuje konzultace nejen pro rodiče, žáky, ale též pro pedagogy. Poskytuje metodickou podporu. Také uvedl jako důležitou činnost vykazování veškerých aktivit, od čehož se následně odvíjí veškeré financování a prostředky. Dále má na starosti asistenty pedagoga, kde zajišťuje jejich spolupráci s pedagogy. Spolupracuje s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD), účastní se výchovných komisí a případových komisí. Snaží se pracovat na osvětě, aby byla pozice školního speciálního pedagoga více známá. Zúčastňuje se zápisů, kde zastává pozici konzultanta a dále poskytuje metodickou podporu.

Informant č. 3 uvedl, že jeho pracovní náplň je práce s dětmi cizinců, což jsou v současné době ukrajinské děti. Je vedoucí ŠPP, koordinátor, což znamená, že má na starost dva výchovné poradce, metodika prevence a několik asistentů pedagoga. Takže jeho pracovní náplní je především administrativa. Vytváří plán pedagogické podpory,

a má na starost zabezpečování cizinců. Podílí se na tvorbě metodik a pomůcek, též dává školení, jak s pomůckami pracovat. Zajišťuje reedukaci dětí a předmět speciálně pedagogické péče, konzultace s pedagogy i s rodiči. Koordinuje práci učitelů s dětmi, které se nemohou zúčastnit běžné výuky z důvodu dlouhodobější nemoci. Účastní se zápisů do prvních tříd, též zasedání výchovných komisí. Provádí depistáže ve třídách, kontroluje asistenty pedagoga, PO a plán pedagogické péče.

Informant č. 4 uvedl, že je to v podstatě to stejné, jako je uvedeno ve vyhlášce. Provádí depistáže u dětí ohrožených školní neúspěšností, reedukace. Zajišťuje předmět speciálně pedagogické péče a konzultace s rodiči ohledně žáků. Pracuje na diagnostických materiálech. Spolupracuje s PPP, SPC, kdy pro ně píše zprávy, domlouvá konzultace a informuje o těchto službách rodiče. Zajišťuje, realizuje a vyhodnocuje podpůrná opatření. Také koordinuje asistenty pedagoga a provádí metodické vedení pedagogů. Snaží se i pracovat na osvětě.

Informant č. 5 uvedl, že mezi jeho činnosti spadá hlavně práce s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, dále zajišťování speciálně pedagogických předmětů, které po předchozí konzultaci s pedagogem daného žáka vykonává místo výuky. Zajišťuje orientační diagnostiku žáka. Provádí depistáže v prvních třídách na začátku školního roku, náslechy ve třídách po domluvě s učitelem, reedukace. Dále uvádí, že spolupracuje se třemi skupinami klientů, jedná se o pedagogy, žáky a rodiče. Práci s pedagogy definuje jako metodické vedení a podporu. Rodiče ho mohou kdykoli kontaktovat s jakýmkoli dotazem. Spolupracuje s PPP a SPC, kdy jde o konzultace ohledně žáků a podpůrných opatření.

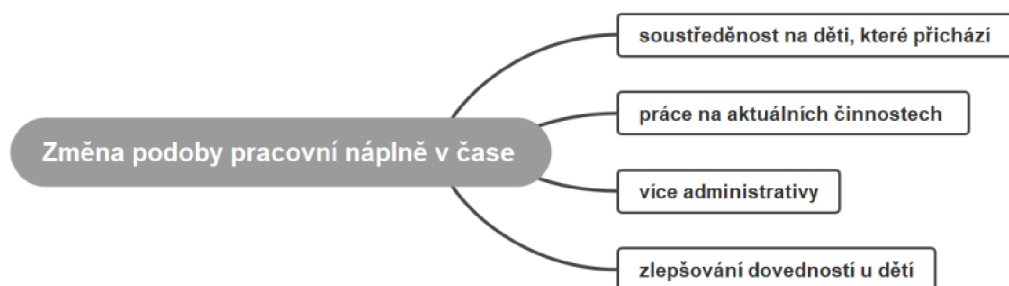
Otázka č. 5: Mění se podoba pracovní náplně v čase (v průběhu školního roku, popřípadě školních let)?

Všichni dotazovaní informanti uvedli, že se podoba pracovní náplně v čase mění. Informant č. 1 dodal, že na začátku školního roku pracuje převážně s dětmi z prvních tříd, kdy dochází k depistáži, jak jsou připraveni na školní vyučování. Poté probíhá speciálně pedagogická péče a na konci roku spolupracuje s pedagogy při zápisech do prvních tříd, jde tedy o přímý kontakt nejen s rodiči, ale i se žáky. Informant č. 2 uvedl, že se podoba pracovní náplně mění dle toho, co je v aktuální době potřebné. Dodává k tomu, že pracuje tam, kde je právě potřeba, jako je vyhodnocování podpůrných opatření, poskytování metodické podpory. Předměty speciálně pedagogické

péče uvádí jako jedinou činnost, která se provádí pravidelně. Informant č. 3 uvedl, že se v současné době změnila podoba pracovní náplně, a to na větší práci při zabezpečování péče o ukrajinské děti. Informant č. 4 a 5 odpověděli, že změny jsou ovlivněny větším množstvím administrativy.

Otázka č. 6: Čím jsou případné změny ovlivněné?

Obrázek 3: Změna pracovní náplně v čase

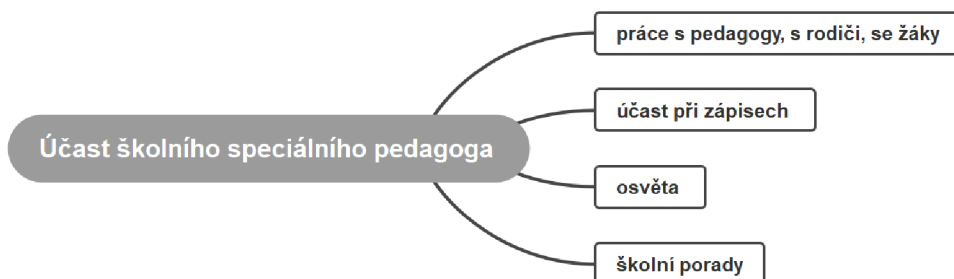


Zdroj: vlastní šetření

Informant č. 1 spatřuje ovlivnění změn podoby práce tím, že na začátku roku se soustředí převážně na děti, které právě do školy nastoupily a na konci roku je jeho práce zaměřená na děti, které teprve do školy nastoupí. Informant č. 2 uvedl, že podoba práce se mění v závislosti na aktuálních požadavcích, které mají pedagogové, žáci či rodiče na školního speciálního pedagoga. Informant č. 3 uvedl, že se jeho podoba práce změnila vlivem války na Ukrajině. Informant č. 4 řekl: „*Jde o to, že je více administrativních požadavků na školu, což vychází z toho, že je více a více žáků, kteří potřebují podpůrná opatření. Tudiž vytvářím častěji plány pedagogické podpory a také zpracovávám více zpráv z poraden.*“ Podobně opověděl informant č. 5, kdy změny také spatřuje právě v přibývajícím množství administrativy a dodal: „*Pokud veškerá ta administrativa pomáhá k dobré věci, tak to spatřuji jako v pořádku.*“

Otázka č. 7: Na čem všem se jako školní speciální pedagog účastníte?

Obrázek 4: Účast školního speciálního pedagoga



Zdroj: vlastní šetření

Všichni dotazovaní informanti uvedli, že se podílejí na práci s pedagogy, kdy jde o konzultační činnosti ohledně žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, poruchami chování, učení a žáků s nějakými problémy. Provádějí konzultace s rodiči a jsou k dispozici žákům, když za nimi žáci přicházejí, pokud se objeví nějaký problém. Jedná se hlavně o problémy při vztazích ve třídě či při osobních vztazích nebo o jiné výukové problémy ve škole. ŠSP zde funguje jako poradce. Také se všichni snaží účastnit osvěty, a to z toho důvodu, aby docházelo k většímu rozšíření informací o pozici školního speciálního pedagoga. Nedílnou součástí jsou školní porady, ať už s pedagogy, s asistenty pedagoga či vedením. Školní speciální pedagog zde dostává informace o žácích a pohledech na děti od ostatních pedagogů.

Otázka č. 8: S jakými dokumenty pracujete v rámci své pozice?

Obrázek 5: Dokumenty

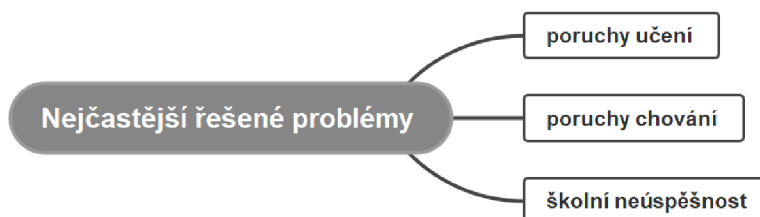


Zdroj: vlastní šetření

Otázka č. 8 zjišťovala, s jakými dokumenty pracuje ŠSP. Z odpovědí vyplývá, že pracují s velkým množstvím dokumentů, které mají různý charakter. Mezi tyto dokumenty zařadili zprávy z PPP a SPC, kdy informanti č. 1, 3 a 5 uvedli, že tyto zprávy dostávají primárně přímo do rukou, kdežto u informantů č. 2 a 4 je má nejprve k dispozici pedagog nebo vedení školy. Dalším dokumentem, se kterým pracují, jsou plány pedagogické podpory, popřípadě individuální vzdělávací plány, kdy dochází k jejich vyhodnocování a samotnému navrhování společně s třídními učiteli. Informant č. 3 uvedl: „*Při tvorbě plánu pedagogické podpory, popřípadě individuálního vzdělávacího plánu, se scházím s třídním učitelem, kdy plán vytvoříme a následně třídní učitel navštíví jednotlivé pedagogy, kteří ho podepíší. Také si sjednám schůzku s rodiči žáka a plán jim ukážu.*“ Informanti mají také k dispozici odborné zprávy, kdy se jedná např. o lékařské zprávy, zprávy z pobytu v nemocnici o vzdělávání. V rámci své pozice také přicházejí do styku mimo jiné i s interními dokumenty školy jako je školní matrika. Vypracovávají dokumenty pro OSPOD. Zajišťují minimální výstupy ve spolupráci s třídními učiteli. Pracují s dokumenty týkajícími se zápisů do prvních tříd, které získají od rodičů. Mezi dokumenty se řadí zpracovávání záznamů o práci ohledně intervence, patří k nim i vedení karet žáků, kam se zapisují posuny žáků v dané oblasti.

Otázka č. 9: Jaké problémy nejčastěji ve své pozici řešíte?

Obrázek 6: Nejčastější řešené problémy



Zdroj: vlastní šetření

Nejčastější odpovědí na otázku č. 6 bylo, že ŠSP řeší problémy v oblasti poruchy učení, poruchy chování a také v oblasti školní neúspěšnosti. Informant č. 1 uvedl: „*Hlavním okruhem problémů, který v současné době nejvíce řeším, jsou poruchy chování, kdy se začala u žáků objevovat vznětlivost, agrese nebo vulgarita*“. Dále dodal, že se jedná o záškoláctví a také se zaměřuje na děti z nepodnětného prostředí. Informant č. 2 řeší podobně jako informant č. 1 nejvíce potíže s chováním. Tuto odpověď definoval takto: „*Myslím si, že se na poruchách chování nejvíce podepsalo covidové období, kdy je vidět v některých případech, že příprava na výuku nebyla v domácím prostředí běžná, a tím se ukázaly vzniklé mezery*.“ Dále se také hodně řeší logopedické obtíže, kdy v současné době je jejich velký nárůst. Stejně problémy řeší též informant č. 3, zmiňuje ještě kyberšikanu a sebepoškozování u žáků. Informant č. 4 se nejvíce zabývá problémem školní neúspěšnosti, kdy jde o zapomínání a nepřipravení úkolů do výuky. Informant č. 5 uvedl, že jeho hlavním okruhem problémů je školní neúspěšnost a potíže s chováním.

7.2.3 Profesní kompetence školního speciálního pedagoga

Otázka č. 10: Zúčastnila jste se nějakých kurzů/seminářů apod., které souvisejí s pracovní pozicí školního speciálního pedagoga? Jaké?

Obrázek 7: Účast na seminářích a kurzech



Zdroj: vlastní šetření

Všichni dotazovaní informanti odpověděli, že se pravidelně zúčastňují seminářů či kurzů, které se pojí k pracovní pozici školního speciálního pedagoga. Informant č. 1 uvedl, že nejčastěji se účastní kurzů, které se specializují na komunikaci s rodiči, pedagogy, též absolvoval semináře, jejichž obsah byl zaměřen na to, jak pracovat s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami. Svoji odpověď rozšířil o tvrzení: „*Téma kurzu si vybírám dle toho, co mě aktuálně zajímá.*“ Informant č. 2 vyhledává kurzy, jejichž zaměření je především na děti s odlišným mateřským jazykem a semináře orientované na práci se žákem a rodiči. Informant č. 3 uvedl, že vyslechl přes 100 hodin seminářů a kurzů. Semináře jsou především o práci se žáky. Informant č. 4 absolvoval semináře a kurzy, které dávají dohromady 900 hodin. Obsahově byly zaměřeny na děti s výukovými problémy, na diagnostiku a především na komunikaci s rodiči žáků a s pedagogy. Dodal: „*Při volbě semináře nebo kurzu se většinou zaměřuji na lektora, který jej vede, protože mám rád, když jsou při semináři uváděny příklady i z jeho praxe*“

a tím mohu získat nové zkušenosti.“ Informant č. 5 uvedl, že kurzy a semináře, jež byl přítomen, byly zaměřeny na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a také na komunikaci se žáky.

Otázka č. 11: Co byste uvítali v rámci zlepšení pracovní pozice školního speciálního pedagoga?

Obrázek 8: Zlepšení pracovní pozice



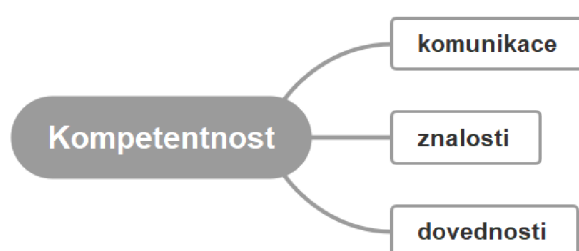
Zdroj: vlastní šetření

Odpovědi všech informantů začínaly téměř totožně. Všichni se shodují, že pro zlepšení pracovní pozice by bylo vhodné, aby docházelo k lepší komunikaci a spolupráci mezi školou a ostatními zařízeními. Těmi jsou myšleny nejen PPP a SPC, ale také práce s OSPODEM nebo SVP. Informant č. 1 uvedl: „*Přestože už je více informací ohledně speciální pedagogiky, tak starší pedagogové neprošli při studiu úvodem do problematiky, a tudíž je pro ně práce s kolektivem třídy, který je mnohokrát velmi rozmanitý, namáhavá.*“ Proto by byl informant rád, aby docházelo k větší osvětě speciální pedagogiky jako takové, ale také o práci ŠSP. Informant č. 4 uvedl, že vidí zlepšení práce právě také v osvětě. Informant č. 2 uvedl, že vhodná by byla i větší spolupráce se střediskem výchovné péče, kdy pozitiva vidí v tom, že by dokázali rodiče připravit na to, co je čeká. Dále uvedl: „*Vhodná by byla i větší spolupráce s rodiči, protože stále se stává, že veškerou práci s žákem nechávají právě na pedagozích a jejich zapojení je malé.*“ Informant č. 3 by pro zlepšení uvítal možnost supervize, a to z toho důvodu, že někdy má pocit, že je toho už příliš. Informant č. 5 by v současné době

uvítal získávání konkrétních instrukcí a postupů jak pracovat se žáky, kteří pocházejí z Ukrajiny.

Otázka č. 12: Cítíte se ve své pozici kompetentně, popřípadě v čem se cítíte dobře (komunikace, znalosti, dovednosti)? A v čem cítíte potřebu se zlepšit?

Obrázek 9: Kompetentnost



Zdroj: vlastní šetření

Informant č. 1 uvedl, že se ve své pozici cítí kompetentně jen v nějakých případech. To pramení z toho, že jako školní speciální pedagog pracuje pouhé dva roky, takže si někdy stále přijde jako nováček. Dále uvádí, že by se mohla zlepšit komunikace s rodiči.

Informant č. 2 se cítí kompetentně ve všem, s čím se v rámci pozice školního speciálního pedagoga setkává. Dále však dodává, že zlepšovat je pořád co a snaží se získávat nové informace setkáváním s odborníky.

Informant č. 3 se dobře cítí v komunikaci s rodiči a při výchovných komisích. Potřebu, v čem se zlepšit, vnímá při práci ohledně reedukace a při péči o jednotlivé žáky, aby více přemýšlel o reedukacích, o poruchách učení a jak s nimi dobře pracovat. Přestože má vše potřebné vybavení jako jsou metodiky, kurzy, tak se stejně necítí úplně kompetentně.

Informant č. 4 uvedl, že se ve své pracovní pozici cítí kompetentně. Svou odpověď rozšířil o informaci, že zvládá komunikaci s rodiči, žáky i s pedagogy. Dále odpověděl,

že pokud se objeví něco nového, tak za dobu své praxe již ví, kde efektivně hledat informace. Avšak uvádí, že práce se neustále mění, a tak je potřebné si neustále rozšiřovat obzory.

Informant č. 5 uvedl, že se přes svou dlouhodobou praxi cítí kompetentně v komunikaci s rodiči, se žáky a též s pedagogy. Zlepšit by se chtěl v logopedických intervencích, protože mu přijde, že oblast těchto obtíží se zvětšuje nejvíce a on by chtěl efektivně v této oblasti pomáhat žákům.

7.2.4 Představa o dalším profesním směřování a o budoucnosti školního speciálního pedagoga

Otázka č. 13: Jaké jsou Vaše další profesní plány a vize?

Většina informantů další profesní plány již nemá. Byli by rádi, kdyby jejich pozice ŠSP zůstala na takové úrovni jako dosud. Někteří mají v plánu věnovat se do budoucna více dětem, ale neví, zda jim to obsáhlá administrativa dovolí. Jeden informant by si chtěl ještě rozšířit své vzdělání studiem psychologie, ale kvůli vyššímu věku neví, zda to zvládne. Jeho dalším plánem je pořídit si terapeutické pískoviště a následně s jeho pomocí řešit vztahy dětí mezi sebou. Zbytek informantů chce pouze v této profesi vydržet do důchodu.

Otázka č. 14: Jak vnímáte svou profesní roli vůči škole?

Obrázek 10: Profesní role vůči škole



Zdroj: vlastní šetření

Všichni dotazovaní informanti odpověděli, že svou profesní roli vůči škole vnímají kladně. Informant č. 1 odpověděl: „*Já bych řekl, že jsme skvělý tým. Všichni mě berou, ptají se mě na můj názor, řekl bych, že mě berou jako odborníka. Všichni se snažíme spolupracovat na zlepšení situace žáků.*“ Informanti č. 2 a č. 3 odpověděli podobně jako informant č. 1. Ještě dodávají, že mají i velkou podporu od vedení. Informant č. 4 uvedl: „*Velice kladně vnímám svou profesní roli, máme dobrý kolektiv a vedení za mnou stojí. Vím, že mám jejich podporu.*“ Informant č. 5 uvádí, že za dobu své praxe vidí, jak je jeho pozice velice potřebná na základní škole, už jen z důvodu zvyšování počtu žáků, kteří ve škole potřebují podporu.

Otázka č. 15: Co si myslíte o budoucnosti školního speciálního pedagoga na Vaší škole?

Informant č. 1 si myslí, že vzhledem k tomu, kolik je žáků na základní škole kde pracuje, tak bude potřeba více takových odborníků. Sám vnímá, že s přibývajícím počtem žáků, kteří potřebují podporu, by uvítal ještě jednoho člověka pomáhajícího se školením rodičů, aby docházelo i v domácím prostředí k efektivní práci. Také uvádí, že ví, že je takových odborníků stále málo.

Informant č. 2 si je vědom, že pokud by pozice ŠSP na základní škole nebyla, veškerá práce by byla na výchovných poradcích, metodických prevence a pedagogích. Uvádí: „*Kompetence v oblasti reedukace a předmětu speciálně pedagogické péče by nebyly dostatečné a chyběly by.*“ Dále si myslí, že by bylo chybou v současné době, kdy děti s PO a obtížemi přibývá, aby takových odborníků ubývalo.

Informant č. 3 spatřuje důležitost pozice ŠSP na základních školách a též uvádí, že by měl být na každé škole. „*Každou chvíli někdo něco potřebuje a poté je toho na učitele moc. Také nezvládají problémovou komunikaci s rodiči*“ dodává.

Informant č. 4 si nedokáže představit absenci této pozice. Výhodu vidí v pomoci dětem se SVP, s problémy chování a také v pomoci pedagogům. Dodává: „*Nedokážu si představit, že by tato pozice na škole nebyla.*“

Informant č. 5 též uvádí, že je pozice velmi důležitá. Pomáhá žákům, kdy se i oni naučili už více věřit a přicházejí za ním s různými problémy, které se týkají např. vztahů ve třídě, osobních vztahů, ale také problémů s učením. Též si jako ostatní informanti nedokáže představit, že by toto všechno měli vykonávat samotní pedagogové.

8. Výsledky výzkumu

8.1 Výsledky dotazníkového šetření

Jak již bylo uvedeno výše, dotazníkového šetření se zúčastnilo 11 respondentů z 15 oslovených základních škol, které mají pracovní pozici ŠSP.

Cílem dotazníkového šetření bylo získání základních identifikačních údajů, týkajících se sledované pozice pedagogického pracovníka na základních školách v okrese České Budějovice. První položka měla zjistit, jaké pohlaví je v pracovní pozici ŠSP nejvíce zastoupeno na ZŠ v hlavním vzdělávacím proudu v okrese České Budějovice. Z položky vzešlo, že pozice je zastoupená jenom ženským pohlavím, muž nebyl zastoupen ani jednou. Druhá položka zjišťovala věk respondentů. Z odpovědí vyplynulo, že většině ŠSP je 41 a více let. Otázkou č. 3 se dozvídáme jaká je aktuální úroveň dosaženého vzdělání ŠSP. Všichni dotazovaní respondenti uvedli, že mají vystudovaný magisterský titul. Otázka č. 4 se doptávala na typ vystudované odborné kvalifikace. Všichni respondenti uvedli, že jde o obor speciální pedagogiky. Dosavadní pracovní zkušenosti mají všichni kromě jednoho respondenta jako ŠSP a ten uvedl, že byl učitel MŠ, ZŠ - 1. stupně. Otázkou č. 5 se zjistilo, že se celkově jedná o zkušenější ŠSP, kdy celková vykonávaná praxe je 10 a více let. Na většině dotazovaných škol je pozice ŠSP financována zřizovatelem, pouze jedna odpověď byla, že je financován ze šablony, ale zároveň i zřizovatelem. Pět ŠSP má plný pracovní úvazek, výše pracovního úvazku u 4 ŠSP je 0,5, a k tomu zastávají ještě jiné pedagogické pozice. Otázka č. 9 zkoumala, jaký je počet žáků s podporou 2. - 5. stupně na školách, kde pracují dotazovaní ŠSP. Počet žáků je rozmanitý, nejvíce se objevuje 71 a více žáků, naopak nejméně jde o 10 - 20 žáků. Poslední otázka zjišťovala počet žáků s 1. stupněm podpory. Nejvíce dotazovaných uvedlo počet 10 - 20 žáků, poté 41 - 50 žáků.

8.2 Odpověď na první výzkumnou otázku

První výzkumná otázka zněla: „*Jaká byla motivace a očekávání školních speciálních pedagogů souvisejících s volbou jejich pracovní pozice?*“ Aby byl naplněn tento cíl, došlo k analýze otázek rozhovorů se ŠSP, kteří pracují na ZŠ v hlavním vzdělávacím proudu v okrese České Budějovice.

Došlo ke zjištění:

že, motivace pro ŠSP byla:

- žádný ŠSP po ukončení studia nepracoval hned v tomto oboru,

- získání praxe na jiné pozici ve školství (pedagog MŠ, ZŠ nebo vychovatel),
- zájem o speciální pedagogiku,
- pomoc dětem se vzdělávacími problémy a poruchami.

Očekávání ŠSP bylo:

- více přímé práce se žáky,
- komunikace s rodiči, pedagogy, žáky a ostatními institucemi,
- využití znalostí ze studia,
- práce dle vyhlášky a náplně práce ŠSP.

8.3 Odpověď na druhou výzkumnou otázku

„Jaká je podoba reálné pracovní náplně školního speciálního pedagoga?“, takto zněla druhá výzkumná otázka, která mě v mém výzkumu zajímala.

Z výzkumu vyplynulo, že ŠSP vykonává:

- kontakt s velkým množstvím osob,
- spolupráci s pedagogy, žáky a rodiči,
- názorné ukázky, práce s dětmi pro efektivní přípravu v domácím prostředí,
- spolupráci s ŠPZ, PPP, SPC, SVP, lékaři a OSPODEM,
- depistáže v prvních a přípravných třídách,
- účast u zápisů do prvních tříd,
- metodickou podporu rodičům,
- zajištění spolupráce asistentů pedagoga s pedagogy,
- vyhledávání a doporučování kompenzačních pomůcek pro žáky k výuce,
- účast na osvětě informací o pozici ŠSP,
- účast na školních poradách,
- řešení problémů v oblasti poruch učení, chování a školní neúspěšnosti,
- administrativu – vypracovávání dokumentů pro OSPOD, tvoření plánů, pedagogické podpory, individuální vzdělávací plány,
- zpracování záznamů o práci ohledně intervence.

8.4 Odpověď na třetí výzkumnou otázku

Třetí výzkumná otázka byla: „*Jaká je podoba subjektivního vnímání své pracovní kompetentnosti školního speciálního pedagoga v souvislosti s výkonem své pracovní pozice?*“

Z výzkumu bylo zjištěno, že ŠSP vnímají kompetentnost:

- v komunikaci s rodiči, žáky a pedagogy,
- v reedukaci a práci se žáky s poruchou učení,
- ve zlepšení kompetentnosti pomocí získání nových informací, setkávání se s odborníky,
- ve zlepšení spolupráce mezi školou a ostatními zařízeními (PPP, SPC, OSPOD),
- větší osvěta speciální pedagogiky a práce ŠSP,
- supervize.

8.5 Odpověď na čtvrtou výzkumnou otázku

Čtvrtá výzkumná otázka zněla: „*Jaká je představa školních speciálních pedagogů o jejich dalším profesním směřování a budoucnosti této pozice?*“

Z výzkumu vyplývá, že někteří ŠSP by chtěli:

- rozšířit si vzdělání studiem psychologie,
- zdokonalovat se pomocí seminářů a kurzů,
- udržovat stejnou úroveň jako dosud (výborný pracovní tým, podpora od pedagogů a vedení školy),
- posílení ŠSP na školách.

Diskuze

Hlavním tématem této diplomové práce je analýza pracovní pozice ŠSP na ZŠ hlavního vzdělávacího proudu v okrese České Budějovice. Dalším cílem je zodpovězení čtyř výzkumných otázek, které byly stanoveny na základě hlavního cíle.

Profesní motivace je faktorem, který nasměruje jedince k výběru dané profese, posiluje ho v další činnosti a dodává mu uspokojení k dobře vykonané práci. Po analýze dat došlo ke zjištění, že motivací ŠSP pro volbu jejich pracovní pozice byla jejich předchozí praxe na jiné pedagogické pozici ve škole. V tu dobu se rozvinul jejich zájem o speciální pedagogiku. Všichni dotazovaní mají magisterský titul v tomto oboru. Kucharská a kol. (2013, s. 43) uvádí, že *existuje značná rozdílnost v pojetí studia speciální pedagogiky v rámci vysokého školství ČR, pravděpodobně budou i rozdílnosti nejen v rozsahu a zaměření, ale též v kvalitě poskytované služby*. Jako další motivace byla uvedena práce se žáky např. s poruchou učení, chování a s odlišným mateřským jazykem, kterým chtějí pomoci zlepšit podmínky při vyučování. Kucharská a kol. (2013) uvádí, že by se měl ŠSP zaměřovat nejen na žáky se SVP, ale také na žáky s přechodnými problémy. ŠSP jsou také motivováni rozmanitostí práce a individuálním přístupem u každého dítěte. Největším očekáváním ŠSP bylo, že dojde k využití schopností, které získali při studiu speciální pedagogiky. Většina z nich byla zklamána praxí, kde bylo více administrativy a méně času na přímou práci se žáky.

Dalším tématem výzkumu bylo zjistit, jaká je podoba reálné pracovní náplně ŠSP z jejich pohledu oproti náplni práce ŠSP uvedené ve vyhlášce č. 196/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Výše uvedená vyhláška udává náplň činností, které ŠSP ve škole vykonává. Z rozhovorů vyplynulo, že ve skutečnosti na činnosti ŠSP není časová dotace rovnoměrně rozložena. Došlo ke zjištění, že většinu času musí ŠSP věnovat administrativě ohledně zpracování zpráv pro PPP, SPVV a OSPOD, dále tvorbě plánu pedagogické podpory ve spolupráci s třídním učitelem. Musí i vyhodnocovat a kontrolovat poskytování podpůrných opatření. Tudíž mu zbývá méně času na předmět speciálně pedagogické péče, což musí řešit konzultačními hodinami s rodiči, aby byla efektivní příprava žáka i v domácím prostředí. Kucharská a kol. (2013) se obávají, aby nedošlo kvůli záplavě administrativy ke ztrátě efektivnosti vykonávaných činností ŠSP. Jako způsob řešení této situace se uvádí práce se žáky ve skupinách. Kucharská a kol. (2013) vidí výhodu při práci se žáky ve znalosti ŠSP ohledně stimulačních a intervenčních programů. Další činností, která vyplynula z rozhovorů

s ŠSP, je provádění depistáží. Jejich cílem je rozpoznat v začátcích školního roku žáky, u kterých by se mohla vyskytnout porucha s učením nebo jiné obtíže. Důležitá je i přítomnost ŠSP u zápisů žáků do prvních tříd ve spolupráci s třídními učiteli, s čímž se ztotožňuje Fontana (2014), který tuto spolupráci vidí jako velmi prospěšnou, a to z toho důvodu, že třídní učitelé jsou se žáky v přímém kontaktu denně. ŠSP uvedli, že zaměření se na žáky s odkladem školní docházky a na žáky s logopedickými problémy je nezbytné. Toto tvrzení je podpořeno Knotovou a kol. (2014), která uvádí důležitost ŠSP u zápisů a na začátku školního roku při depistážích v prvních třídách. Od dotazovaných bylo dále zjištěno, že nedílnou součástí jejich pracovní náplně je vyhledávání vhodných kompenzačních pomůcek k výuce. Na úkor nedostatku času se snaží dělat osvětu speciální pedagogice a profesi ŠSP, s tím se také pojí školení pedagogů ohledně problematiky se žáky se SVP. Zúčastňují se i školních porad, kde jim jsou předávány informace o žácích. Mimo jiné byly ve výzkumu zmíněny i problémy, se kterými se setkávají v praxi. Uváděny byly především problémy v oblasti školní neúspěšnosti, u poruch učení a v nárůstu logopedických obtíží.

Z odpovědí ŠSP bylo zjištěno, že je velký nárůst žáků s potřebou podpůrných opatření a s pomocí při vyučování. Kucharská a kol. (2013) předpokládá, že v souvislosti s naplňováním legislativy se bude pracovní pozice ŠSP dále rozšiřovat. Avšak zmiňuje faktor finanční jako možnou překážku při realizaci této pozice na ZŠ. Některé školy by byly rády za tuto pozici na svém pracovišti, ale jsou limitovány finančním rozpočtem či nedostupností jiných zdrojů, kterými by mohly tuto pozici financovat (Kucharská a kol., 2013). Z výzkumu vyplynulo, že téměř všichni dotazovaní ŠSP jsou placeni zřizovatelem, pouze jeden uvedl, že je jeho pozice financována také zřizovatelem, ale i v některých případech také ze Šablón. MŠMT (2021) uvedlo, že dochází k vytváření modelu, díky němuž by mělo docházet k systémovému financování podpůrných pedagogických pozic.

Výzkum ukázal, že většina ŠSP pracuje již na plný úvazek na dané škole, přesto se objevují jedinci, jejichž pracovní úvazek je poloviční nebo nižší, a to tehdy, když tito ŠSP pracují na dané škole ještě na jiné pedagogické pozici. Výhodu spatřují v tom, že pokud vyučují žáka s potřebou podpory, nemusejí docházet na depistáže a ví, jak se žák při hodinách projevuje. Baslerová (2022) uvádí, že konkrétní výši pracovního úvazku určuje ředitel dané školy, a to ve vnitřním předpisu školy.

Dalším tématem, kterým se výzkum zabýval, bylo jak ŠSP subjektivně vnímají svou pracovní kompetentnost. Většina dotazovaných sdělila, že nejvíce se cítí kompetentně při rozhovorech s rodiči, žáky i pedagogy. Svou kompetentnost vidí i v reedukaci a v práci s žáky, kteří mají výukové či jiné obtíže. Výzkumem bylo také zjištěno, co by vedlo dle dotazovaných ke zlepšení kompetentnosti ŠSP, např. lepší komunikace a spolupráce mezi ŠPP a ŠPZ. Vidí úspěšnost kompetencí ŠSP také ve větší osvětě speciální pedagogiky a práce, kterou vykonává ŠSP.

Výzkum se zabýval i představou ŠSP o jejich dalším profesním směřování a o budoucnost této pracovní pozice. Z analýzy dat došlo ke zjištění, že ŠSP vyhledávají doplňující kurzy a semináře, které jsou především zaměřeny na komunikaci s rodiči, na práci se žáky se SVP, což je podpořeno zákonem 563/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kde je udávána povinnost dalšího vzdělávání. Růžičková a kol. (2018) dále dodávají, že rozšiřování schopností by mělo být i mimo pole speciální pedagogiky, a to z důvodu požadavků zaměřených na spolupráci mezi obory a ostatními odborníky.

Kucharská a kol. (2013) uvádějí, že ŠSP hodnotí funkcionalitu jako dobrou, zdůrazňují faktory jako je nutnost podpory ŠSP od vedení školy a jejich další vzdělávání. Za důležité je považováno pracovat na týmovosti, spolupráci, dobré komunikaci uvnitř školy i se subjekty vně školy (Kucharská a kol., 2013). S tímto tvrzením se shodují výsledky výzkumu, kdy obdobně odpovídali i dotazovaní.

Vzhledem k přibývání velkého počtu žáků se SVP a dalšími obtížemi by dotazovaní uvítali více ŠSP, aby byla jejich činnost co nejvíce efektivní. Kucharská a kol. (2013) avšak oproti tomu udávají, že ne každý zřizovatel je s touto myšlenkou ztotožněn a nepodporuje ji. Baslerová (2022) dodává, že je ŠSP v současné době, bohužel, brán pouze jako „nadstavbová součást“ ŠPP. Z výzkumu bylo zjištěno, že ze všech 69 dotazovaných škol v okrese České Budějovice, je tato pozice zřízena pouze na 15 ZŠ.

Závěr

Diplomová práce se zabývala analýzou pracovní pozice školního speciálního pedagoga na základních školách hlavního vzdělávacího proudu v okrese České Budějovice.

Získaná data dokazují, že pozice ŠSP je rozmanitá a stále se rozvíjí.

Výzkumným cílem této diplomové práce bylo na podkladě odborné rešerše provést kvantitativní a kvalitativní analýzu pracovní pozice ŠSP, kdy na základě výzkumného cíle byly stanoveny výzkumné otázky a jejich zodpovězení.

Teoretická část diplomové práce se věnovala vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, školnímu poradenskému systému, popisu pracovní pozice ŠSP, popisu činností, jež ŠSP vykonává a dokumentací, která spadá do kompetence ŠSP. Sběr dat proběhl pomocí dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů se ŠSP na základních školách v okrese České Budějovice. Pro analýzu dat z dotazníků došlo k vytvoření grafů relativních a absolutních četností a pro rozhovory byla zvolena metoda vytváření trsů. Získaná data byla popsána v diplomové práci, ukazují na pracovní pozici ŠSP.

Diplomová práce přibližuje motivaci pro volbu pracovní pozice ŠSP a poukazuje na jejich reálnou pracovní náplň a na další profesní směřování ŠSP.

Získané informace, které se v praktické části diplomové práce nacházejí, byly sděleny pěti ŠSP a dotazník vyplnilo jedenáct ŠSP, kteří pracují na základní škole hlavního vzdělávacího proudu v okrese České Budějovice. Z důvodu nízkého počtu respondentů není možné výsledky výzkumu zobecňovat. Praktická část výzkumu může poskytovat určité podklady pro budoucí výzkum, jež by se mohl zaměřovat na všechny ŠSP, kteří pracují na základních školách hlavního vzdělávacího proudu v Jihočeském kraji. Mohlo by dojít k porovnání náplně práce ŠSP nebo k většímu popsání dané pozice.

Seznam použité literatury

1. AMOR, A., MAYUMI, H., SHOGREN, K. A., THOMMPSON J.R., VERDUGO M. A., BURKE K. M., AGUAYO V., 2018. *International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. International Journal of Inclusive Education* [online]. 23(12), 1277-1295 [cit. 2022-03-30]. ISSN 1360-3116. Dostupné z: doi:10.1080/13603116.2018.1445304
2. BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 240 s. ISBN 978- 80-210-8140-6
3. BASLEROVÁ, P., (2022). *Školní speciální pedagog*. [online]. Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: [Školní speciální pedagog - Katalog podpůrných opatření \(upol.cz\)](#)
4. BOČKOVÁ, B., VÍTKOVÁ, M., et al., 2016. *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. 384 s. ISBN 978-80-210-8508-4
5. ČECH, T., HORMANDLOVÁ, T., 2020. *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2022 -05-16]. ISBN 978-80-244-5862-5. Dostupná z: <https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/users/254/Monografie/Cech-Hormandlova.pdf>
6. ČERVENKOVÁ, I., 2013. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava. 153 s. [cit. 2018-03-22]. REGISTRAČNÍ ČÍSLO PROJEKTU: CZ.1.07/2.2.00/29.0006. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>
7. ČIČKUŠIĆ, B., TULUMOVIĆ Š., BAKIĆ, S., BAKIĆ, S., 2016. *Support in inclusive education* [online]. *Journal Human Research in Rehabilitation*. 6(2), 15 -20 [cit. 2022-05-04]. ISSN 22329935. Dostupné z: doi:10.21554/hrr.091603
8. FISCHER, S., ŠKODA, J., et al., 2014. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. 2. vydání. Praha: Triton. 304 s. ISBN 978-80-7387-792-7

9. FONTANA, D. 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 4. vydání. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-262-0741-2.
10. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: GradaPublishing, a.s. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7
11. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. 4. vydání. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
12. HORNBY, G., 2015. *Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities*. *British Journal of Special Education [online]*. 42(3), 234-256 [cit. 2022-05-04]. ISSN 09523383. Dostupné z: doi:10.1111/1467-8578.12101
13. HLAĐO, P., 2012. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj. 135 s. ISBN 978-80-7302-164-1
14. JANKŮ, K. 2013. *Kapitoly z integrativní speciální pedagogiky*. [online]. 2. vydání Ostrava: Ostravská univerzita. 79 s. [cit. 2018-03-22]. REGISTRAČNÍ ČÍSLO PROJEKTU: CZ.1.07/2.2.00/15.0456 Dostupné z: <https://docplayer.cz/1386442-Kapitoly-z-integrativni-specialni-pedagogiky.html>
15. KENDÍKOVÁ, J., 2016. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-213-4
16. KNOTOVÁ, D. a kol., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. Vyd. 1. 258 s. ISBN 978-80-247-4502-2.
17. KOCAJ, A., KUHL, P., JANSEN, M., PANT A., H., STANAT P., 2018. Educational placement and achievement motivation of students with special educational needs [online]. *Contemporary Educational Psychology*. [cit. 2022 -04-18]. ISSN 0361476X. Dostupné z: doi:10.1016/j.cedpsych.2018.09.004
18. KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V., 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, s.r.o. 224 s. ISBN 978-80-262-0497-8.
19. KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ J., A KOL., 2014. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. [online]. © Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-036-7. Dostupné z:

file:///C:/Users/User/Downloads/Metodika%20pr%C3%A1ce%20%C5%A1koln%C3%ADho%20speci%C3%A1ln%C3%ADho%20pedagoga_v%C3%BDstup%20projektu%20(3).pdf

20. KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7.
21. LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. 464 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
22. MALAKAR, N., SAIKIA, P., 2017. *Influence of parentel attitude to wals inklusive educationfor CWSN: A study in Barpetadistrict, Assam* [online]. India. TheClarion- International MultidisciplinaryJournal. 6(1) [cit. 2022-05-04]. ISSN 2277-1697. Dostupné z: doi:10.5958/2277-937X.2017.00011.9
23. MERTIN, V., 2013. *Výchovné poradenství*. Praha: WoltersKluwer Česká republika. 2., přeprac. vyd., s. 363. ISBN 978-80-7478-356-2.
24. MIOVKŠÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. GradaPublishing, a.s. 1. vydání. 332 s. ISBN 80-247-1362-4
25. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého. [cit. 2022-02- 11]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>
26. MŠMT, 2021. *Institucionalizace školních psychologů a školních speciálních pedagogů* [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. [cit. 2022-05-06]. Dostupné z: [institucionalizace-sp-a-ssp_4.pptx \(live.com\)](#)
27. NÚV – Národní ústav pro vzdělávání (2022a). *Společné vzdělávání* [online]. Národní ústav pro vzdělávání ©2011-2019 [cit. 17.5.2022]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/in>.
28. NÚV – Národní ústav pro vzdělávání (2022b). *Školská poradenská zařízení ©2011 – 2018 (ŠPZ)*. [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: [Školská poradenská](#)

[zařízení \(ŠPZ\), Národní pedagogický institut České republiky \(dříve Národní ústav pro vzdělávání\) \(nuv.cz\)](#)

29. OPATŘILOVÁ, D., 2005. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Masarykova univerzita. 146 s. ISBN 80-210-3819-5.
30. Pedagogická komora, 2022. *MŠMT Školní psychologové a speciální pedagogové*[online]. Praha. [cit. 2022-05-06]. Dostupné z: [školní psychologové - návrh mšmt.docx - Dokumenty Google](#)
31. POTMĚŠILOVÁ, P. 2014. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4127-6
32. RŮŽIČKOVÁ, V., a kol. 2018. *Speciální pedagog jako profese*. Olomouc: Univerzita. 132 s. ISBN 978-80-244-5468-9
33. SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3
34. STEJSKALOVÁ, K., 2022. *Legislativní rámec vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online]. Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s., Šance Dětem. [cit. 2022-03-31] ISSN 1805-8876. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/legislativni-ramec-vzdelavani-zaku-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>
35. ŠAUEROVÁ, M., et al., 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada. 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1
36. ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál. 386 s. ISBN 978-80-262-0644-6
37. TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer ČR. 136 s. ISBN 978-80-7552-008-1
38. TOMKOVÁ, A., HEJLOVÁ, H., PROCHÁZKA, M., NAJMONOVÁ, M., 2020. *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. 150 s. ISBN 978-80-7394-842-9.
39. TRUNDA, M., 2014. *Zákon o pedagogických pracovnících s odborným výkladem*. Třinec: RESK. 2. vyd. 162 s. ISBN 978-80-87675-05-2

40. VALENTOVÁ, L., et al., 2013. *Školní poradenství II*. Pedagogická fakulta UK. 207 s. ISBN 978-80-7290-629-1.
41. VOJTÍŠEK, P., 2012. *Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*[online]. Praha: ©Vyšší odborná škola sociálně právní. 54 s. [cit. 2022-05-24]. ISBN 978-80-905109-3-7. Dostupné z https://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta_-_V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody.pdf
42. VLČKOVÁ, K., 2011. *Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In: Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. Masaryk University Press, 2011. s. 1-6 [cit. 2022-05-24]. ISBN 9788021057746. Dostupné z: doi:10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-84
43. Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, 2005. [online]. [cit. 2022-03-31] In: Sbirka zákonů České republiky, částka 10, s. 234-312. ISSN 1213-6018. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/GetAll.aspx>
44. Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*, 2005. [online]. [cit. 2021-01-16]. In: Sbirka zákonů České republiky, částka 10, s. 490. Dostupné z: [Sbirka zákonů \(mvcr.cz\)](#)
45. Vyhláška č. 197/2016 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, 2016. [online]. [cit. 2020-03-25] In: Sbirka zákonů České republiky, částka 74, s. 3074-3120. ISSN 1213-6018. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/GetAll.aspx>
46. Vyhláška č. 317/2005 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*, 2005. [online]. [cit. 2021-01-16]. In: Sbirka zákonů České republiky, částka 111, s. 5654. Dostupné z: [Sbirka zákonů \(mvcr.cz\)](#)
47. ZAPLETATOVÁ, J., 2022. *Školní poradenské pracoviště* [online]. Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenskapracoviste>
48. Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, 2004. [online]. [cit. 2022-30-3] In: Sbirka

zákonů České republiky, částka 190, s. 10262-10324. ISSN 1211-1244.

Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/GetAll.aspx>

49. Zákon č. 109/2002 Sb., *o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. 2002. [cit. 2022-03-30]. In: Sbíрка zákonů České republiky, částka 48, s. 2978. Dostupné z: [Sbíрка zákonů \(mvcr.cz\)](#)
50. Zákon č. 379/2015 Sb., *zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*. 2015.[cit. 2022-03-30]. In: Sbíрка zákonů České republiky, částka 161, s. 5294. Dostupné z: [Sbíрка zákonů \(mvcr.cz\)](#)
51. Zákon č. 110/2019 Sb., *zákon o zpracování osobních údajů*. 2019. [cit. 2022-03-30]. In: Sbíрка zákonů České republiky, částka 47, s. 890. Dostupné z: [Sbíрка zákonů \(mvcr.cz\)](#)

Seznam tabulek a obrázků

Tabulka 1: Pohlaví

Tabulka 2: Dosažené vzdělání

Tabulka 3: Studijní obor/program

Tabulka 4: Dosavadní pracovní zkušenosti

Tabulka 5 Aktuální výše pracovního úvazku

Tabulka 6: Dosavadní pracovní pozice

Obrázek 1: Profesní očekávání

Obrázek 2: Motivace k pracovní pozici školního speciálního pedagoga

Obrázek 3: Změna pracovní náplně v čase

Obrázek 4: Účast školního speciálního pedagoga

Obrázek 5: Dokumenty

Obrázek 6: Nejčastější řešené problémy

Obrázek 7: Účast na seminářích a kurzech

Obrázek 8: Zlepšení pracovní pozice

Obrázek 9: Kompetentnost

Obrázek 10: Profesní role vůči škole

Seznam grafů

Graf 1: Věk

Graf 2: Délka praxe

Graf 3: Způsob financování

Graf 4: Počet žáků s potřebou 2. – 5. stupně podpory

Graf 5: Žáci s 1. stupněm podpory

Přílohy

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas s realizací rozhovoru

Příloha č. 2 – Struktura dotazníku

Příloha č. 3 – Struktura rozhovoru

Seznam zkratek

apod. – a podobně

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

např. – například

OSPOD – orgán sociálně - právní ochrany dětí

PO – podpůrná opatření

PPP- pedagogicko – psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciálně vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠSP – školní speciální pedagog

školský zákon - Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

tj. – to jest

tzv. – takzvaně

ZŠ – základní škola

Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám diplomovou práci s názvem „Analýza pracovní pozice školního speciálního pedagoga na základních školách hlavního vzdělávacího proudu v okrese České Budějovice“ v rámci, které provádím kvalitativní výzkum, jehož cílem je provést analýzu pracovní pozice školního speciálního pedagoga na základní škole.

Prohlášení

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

Měla jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měla jsem možnost se studentky na vše pro mě podstatné a potřebné zeptat. Na tyto dotazy jsem dostala 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, u nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý studentka.

Jméno, příjmení účastníka výzkumu:

Podpis účastníka výzkumu:

V dne:

Podpis studentky:

Příloha č. 2 – Struktura dotazníku

Příloha č. 2 – Struktura dotazníku

1. Pohlaví

- a) Muž
- b) Žena

2. Věk

- a) 22 -24 let
- b) 25 – 29 let
- c) 30 – 34 let
- d) 35 – 40 let
- e) 41 a více let

3. Jaká je aktuální úroveň Vašeho nejvyššího dosaženého vzdělání?

- a) Bc.
- b) Mgr.
- c) PhDr.
- d) PhD.

4. Typ odborné kvalifikace (vystudovaný studijní obor/program).

- a) Speciální pedagogika
- b) Učitelství pro MŠ/ZŠ/SŠ
- c) Vychovatelství
- d) Jiné

5. Dosavadní pracovní zkušenosti.

- a) Absolvent
- b) Školní speciální pedagog
- c) Jiná

6. Jak dlouho pracujete jako školní speciální pedagog?

- a) Méně než 1 rok
- b) 1 – 3 roky
- c) 4 – 6 let
- d) 7 – 9 let
- e) 10 a více let

7. Jakým způsobem je financována Vaše pracovní pozice?

- a) Ze šablon (projekty)
- b) Zřizovatelem
- c) Jiná

8. Prosím uveďte Vaši aktuální výši pracovního úvazku.

9. Prosím, uveďte počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s potřebou

podpory 2. – 5. stupně na Vaší škole.

- a) 10 – 20 žáků
- b) 21 – 40 žáků
- c) 41 – 50 žáků
- d) 51 – 70 žáků
- e) 71 a více žáků

10. Prosím, uveďte počet žáků s plánem pedagogické podpory tj. s 1. stupněm podpory.

- a) 10 – 20 žáků
- b) 21 – 40 žáků
- c) 41 – 50 žáků
- d) 51 – 70 žáků
- e) 71 a více žáků

Příloha č. 3: Struktura rozhovoru

1. Jaká byla Vaše dosavadní pracovní příprava?
2. Jaká byla Vaše profesní očekávání související s Vaší aktuální pracovní pozicí? (tj. ŠSP)
3. Můžete mi, prosím, popsat Vaši motivaci k Vaší aktuální pracovní pozici? Co bylo pro Vás rozhodující při rozhodování k nástupu na Vaše aktuální pracovní místo?
4. Popište mi Vaši aktuální pracovní náplň?
5. Mění se podoba pracovní náplně v čase (v průběhu školního roku, příp. školní roky – odlišnost mezi nimi)?
6. Čím jsou případné změny ovlivněné (pokud jsou)?
7. Na čem všem se jako školní pedagog účastníte?
8. S jakými dokumenty pracujete v rámci své pozice (IVP, zprávy z PPP...)?
9. Jaké problémy nejčastěji ve své pozici řešíte?
10. Zúčastnil jste se nějakých kurzů/seminářů apod., kde souvisejí s pozicí školního speciálního pedagoga? Jaké?
11. Co byste uvítali v rámci zlepšení pracovní pozice školního speciálního pedagoga?
12. Cítíte se ve své pozici kompetentně, popřípadě v čem se cítíte dobře? A v čem cítíte potřebu se zlepšit?
13. Jaké jsou Vaše další profesní plány a vize?
14. Jak vnímáte svou profesní roli vůči škole?
15. Co si myslíte o budoucnosti ŠSP na Vaší škole?