

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Andrlová Dominika, Bc.

**Spolupráce školských poradenských zařízení se školou při vzdělávání žáků se SVP
z pohledu pedagogů ZŠ Moravskoslezského kraje**

Olomouc 2023

vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce, a použila jsem pouze prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne:

.....
Andrlová Dominika, Bc.

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za její ochotu, vstřícnost a odborné rady, které mi během zpracování práce poskytla. Mé poděkování patří také pedagogům, kteří se zapojili do výzkumu a poskytli mi užitečné odpovědi.

Obsah

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	7
1.1 Dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami	7
1.2 Inkluzivní vzdělávání.....	10
1.3 Podpůrná opatření	12
2 Poradenství	17
2.1 Definice poradenství	17
2.2 Cíle poradenství	19
2.3 Zásady poradenské práce	21
2.4 Účastníci poradenského procesu.....	22
2.5 Fáze poradenského procesu	25
2.6 Formy a klasifikace poradenství	26
3 Systém poradenských služeb ve školství.....	30
3.1 Vývoj poradenských služeb ve školství.....	30
3.2 Legislativní ukotvení	33
3.3 Školská poradenská zařízení	35
3.4 Školní poradenské pracoviště	39
3.5 Spolupráce školských poradenských zařízení se školou.....	43
PRAKTICKÁ ČÁST	47
4 Spolupráce školských poradenských zařízení se školou při vzdělávání žáků se SVP z pohledu pedagogů ZŠ Moravskoslezského kraje.....	47
4.1 Cíle výzkumu.....	47
4.2 Metodologie výzkumu	47
4.3 Analýza a interpretace dat.....	52
4.4 Testování hypotéz	68
DISKUSE	71
ZÁVĚR.....	75
SEZNAM ZKRATEK	77
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	78
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	85
SEZNAM PŘÍLOH	86

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou spolupráce školských poradenských zařízení se školou z pohledu pedagogů základních škol v Moravskoslezském kraji. Zmíněná spolupráce je klíčovým aspektem v oblasti úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, respektive v celém procesu inkluzivního vzdělávání, které převládá nejen v českém, ale i zahraničním školství.

Pedagogy vnímáme v této souvislosti jako důležitý prvek, který se významně podílí na úspěšném průběhu inkluze. Spolu s dalšími odborníky vytvářejí přímo ve školách a školských zařízeních takové podmínky, které respektují vzdělávací možnosti všech žáků. Ovšem, aby bylo možné tyto podmínky ve školním prostředí vhodně nastavovat, a poté i naplňovat, je potřeba, aby byla zmíněná kooperace mezi školou, respektive učiteli, a školským poradenským zařízením efektivní. Podle našeho přesvědčení, je fungující multioborová spolupráce nezbytným předpokladem pro úspěšný proces vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a tedy i celé koncepce inkluzivního vzdělávání.

Cílem předkládané diplomové práce je zjistit stanovisko pedagogů základních škol na spolupráci školských poradenských zařízení se školou. Dílčím cílem je poté identifikovat hlavní nedostatky ve zmíněné spolupráci. Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části, které jsou rozděleny do jednotlivých kapitol a podkapitol.

První kapitola teoretické části diplomové práce se soustředí na vymezení základní terminologie, která souvisí se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k celé koncepci práce, považujeme za důležité definovat, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zabýváme se také vymezením pojmu inkluzivní vzdělávání, přičemž jsme v této souvislosti v krátkosti nastínili i problematiku inkluze a integrace. V závěru úvodní kapitoly se zaměřujeme na bližší představení podpůrných opatření, které jsou významným podpůrným činitelem v celé koncepci inkluze, tedy i v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Druhá kapitola teoretické části pohlíží na obecné definování termínu poradenství, protože se domníváme, že je vhodné vymežit i základní terminologii a obecné aspekty poradenského

procesu, které jsou součástí i konkrétních poradenských služeb ve školství. V této kapitole je věnován prostor pro samotné definování pojmu poradenství. Dále se zaměřujeme na cíle poradenství, popisujeme zásady poradenského procesu, včetně jejich účastníků. Následně se soustředíme na vymezení jednotlivých fází poradenského procesu, a také na formy a možné klasifikace poradenství.

Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části, navazuje na předchozí kapitolu této diplomové práce a blíže se soustředí na systém poradenských služeb ve školství. Popisuje historický vývoj poradenských služeb v České republice a jejich legislativní ukotvení. Dále se zaměřujeme na definování důležitých poradenských aktérů, jsou tedy představeny školská poradenská zařízení a školní poradenské pracoviště, včetně pedagogických pracovníků. V závěru této kapitoly jsme nechali prostor pro popis spolupráce školy a školského poradenského zařízení, a také představujeme výzkumy, které se zabývaly obdobnou problematikou.

Poslední kapitola diplomové práce je praktického zaměření, přičemž se soustředí na představení vlastního výzkumu. V této části jsou definovány cíle a metodologie výzkumu, zejména výzkumná metoda, výzkumné otázky a námi formulované hypotézy. Následuje popis výzkumného souboru a seznámení s průběhem realizovaného výzkumného šetření. V kapitole dále nalezneme analýzu a interpretaci zjištěných dat, které prezentujeme prostřednictvím tabulek četností a pruhových grafů. Následuje statistické měření, pomocí kterého jsme testovali výzkumné hypotézy. V závěru diplomové práce je věnován prostor pro shrnutí výsledků realizovaného výzkumu. Současně jsme neopomenuli ani na limity výzkumu a doporučení pro praxi.

Teoretická část předkládané diplomové práce je zpracována na základě analýzy odborné literatury a dalších relevantních zdrojů. Praktická část je založena na kvantitativním přístupu, ve kterém byla využita metoda dotazníku. Data jsou poté zpracována prostřednictvím popisné a matematické statistické metody, konkrétně byl využit test Chí-kvadrát.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

K lepšímu porozumění spolupráce školských poradenských zařízení se školou, považujeme za vhodné, nejdříve vymežit cílovou skupinu žáků, která je hlavním důvodem kooperace těchto dvou institucí. V úvodní kapitole této diplomové práce, se proto seznámíme s termíny jako jsou speciální vzdělávací potřeby, v krátkosti se pokusíme zaměřit na problematiku inkluze, potažmo inkluzivního vzdělávání a představíme podpůrná opatření, která jsou důležitým podpůrným aspektem ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a úzce souvisí se zmíněnou spoluprací školských poradenských zařízení se školou, potažmo s pedagogickými pracovníky školy.

1.1 Dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami

Je obecně známo, že právo na vzdělávání je základním právem člověka. Zároveň je možné také říct, že mezi hlavní charakteristiky lidské bytosti patří rozmanitost a jedinečnost. S ohledem na tyto dvě skutečnosti lze konstatovat, že každý jedinec bude své vzdělávací potřeby naplňovat podle svých individuálních možností a schopností. (Knotová a kol., 2014)

Školský systém v posledních letech usiluje o respektování těchto lidských, individuálních specifik, a proto je ve školské legislativě operováno s pojmem dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žák). Konkrétně tento pojem vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění (dále školský zákon), který říká: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ (§16, odst. 1)

Jinými slovy můžeme říct, že žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (také „SVP“) je žák, který potřebuje ke správnému zvládnutí vzdělávacího procesu poskytnout určité úpravy, které se dotýkají nejen prostředí třídy a školy, ale i komplexní stránky průběhu vzdělávání. Konkrétní forma a míra podpory se odráží od znevýhodnění žáka a jeho dopadu do oblasti vzdělávání. Nejdůležitějším cílem při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

je v co nejvíce možné míře rozvinout jeho vzdělávací možnosti a poskytnout mu taková podpůrná opatření, která vyrovnají negativní dopady daného znevýhodnění do vzdělávání, přičemž se klade důraz také na zapojení do kolektivu, profesní přípravu a nácvik na jeho budoucí roli ve společnosti. (Baslerová, Michalík, Felcmanová a kol., 2020)

Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2023), můžeme za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, považovat žáka:

- s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu (žák s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami vedoucím k poruchám učení);
- s vadami řeči;
- se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování;
- z odlišných kulturních a životních podmínek (žák pocházející z prostředí s nízkým sociálně kulturním statutem, s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou);
- jehož mateřským jazykem není čeština;
- nadaného a mimořádně nadaného, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby. (MŠMT, 2023)

Zavedení tohoto pojmu a obecně současná podoba vzdělávání osob se znevýhodněním, podléhala dlouhému a složitému vývoji, který souvisel s hodnotami a postoji dané společnosti k osobám s postižením. Současný vzdělávací systém České republiky můžeme označit za tzv. inkluzivní. Nynější definování žáka se SVP, včetně intenzivního debatování o inkluzi, přinesla do naší společnosti novela školského zákon č. 82/2015 Sb. (Baslerová, Michalík, Felcmanová a kol., 2020)

Díky zavedení novely školského zákona, přesněji novelizace § 16, došlo zejména k novému definování speciálních vzdělávacích potřeb, kdy se upouští od definování podle lékařské diagnózy. Dřívější pojem zahrnoval tři kategorie žáků: žák se zdravotním postižením, žák se zdravotním znevýhodněním a žák se sociálním znevýhodněním. (srov. Baslerová, Felcmanová, Michalík a kol., 2020; Michalík, Voženílek a kol., 2022)

Nově je na speciální vzdělávací potřeby nahlíženo jako na míru podpory, kterou žák potřebuje k vyrovnání svých vzdělávacích možností na rovnoprávném základě s ostatními žáky. Míra podpory se poté reflektuje ve stupně podpůrných opatření, pro jejichž vznik je rozhodující dopad znevýhodnění žáka do vzdělávání. Dále byl stanoven právní nárok žáka se SVP na bezplatné užití podpůrných opatření, do praxe byly zavedena nová podpůrná opatření, která jsou navíc hrazena systémem, a také se stanovil postup pro přiznávání SVP a podpůrných opatření, včetně práv žáků, jejich zákonných zástupců, škol i školských poradenských zařízení. (srov. Baslerová, Michalík, Felcmanová a kol., 2020; Michalík, Voženílek a kol., 2022)

Rádi bychom zmínili i úpravu názvu škol z oblasti speciálního školství, které jsou nově označovány jako školy (potažmo třídy, oddělení nebo skupiny), které jsou zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Tyto školy jsou zřízeny pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami chování, závažnými vývojovými poruchami učení a souběžným postižením více vadami nebo autismem. (Baslerová, Michalík, Felcmanová a kol., 2020)

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být tedy vzdělávány ve školách (třídách, odděleních, skupinách) zřízených podle § 16 odst. 9. školského zákona nebo ve školách hlavního vzdělávacího proudu (tzv. běžné školy). Aktuálně platná česká legislativa upřednostňuje vzdělávání dětí, žáků a studentů v prostředí škol běžného typu, je tedy preferována inkluzivní podoba vzdělávání (Slowík, 2022). Ve školním roce 2022/2023 bylo z celkového počtu 117 957 žáků se zdravotním postižením vzděláváno v běžných třídách základních škol celkem 89 512 žáků, to je necelých 76 %. Procentuální zastoupení žáků se SVP v základním vzdělávání je 14 %. (Statistická ročenka školství MŠMT, 2023)

S ohledem na výše uvedené statistické údaje je zřejmé, že v českém školství dominuje inkluzivní podoba vzdělávání. Slowík (2022, s. 110) na základě zahraničních zkušeností a výzkumů konstatuje: *„při opravdu kvalitním inkluzivním vzdělávání prakticky neexistují žádné podstatné rozdíly mezi vzdělávacími výsledky žáků s postižením a znevýhodněním v těchto běžných třídách oproti žákům s obdobnými speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou zařazení do speciálních škol nebo tříd.“* Ovšem je potřeba si uvědomit důležitou skutečnost, kterou autor dále uvádí a my s ním plně souhlasíme, a to že tato forma vzdělávání

nemusí být vhodná pro všechny žáky a ve všech situacích, zejména v souvislosti s těžkým stupněm zdravotního znevýhodnění.

1.2 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání, potažmo pojem inkluze, můžeme označit za termín poněkud složitý, protože se v odborné literatuře setkáváme s jeho rozličným vymezením a pochopení tohoto pojmu může být problematické. Navíc v minulosti docházelo, v odborné, ale i laické veřejnosti, ke zcela nesprávnému výkladu tohoto termínu a často byl neadekvátně spojován s představou hromadné až násilné integrace žáků se SVP do vzdělávacího proudu běžných škol. Tento dojem nebyl vůbec opodstatněný. (Baslerová, Michalík, Felcmanová a kol., 2020)

Kromě termínu inkluzivní vzdělávání, můžeme v odborných textech narazit i na označení *společné vzdělávání*. Termíny jsou mnohdy autory vnímány jako synonyma k pojmu inkluze, nebo naopak nesou odlišný význam (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018; Růžička a kol., 2020; Slowík, 2022). Situace je navíc ztížena i termínem *integrace*, jehož chápání a vymezení je v souvislosti s inkluzí opět nejednotné.

Podle Langra a kol. (2016) je možné na definování inkluze v souvislosti s integrací nahlížet třemi různými způsoby. První způsob chápe inkluzi a integraci jako zcela totožné termíny, bez rozdílu. Další vymezuje inkluzi jako zdokonalenou integraci, jakýsi vyšší stupeň. A poslední, podle autorů nejvhodnější způsob, definuje inkluzi jako nový a zcela odlišný přístup, než představuje koncept integrace. Obdobný trojdimenzionální model definování inkluze zmiňují i jiní odborníci (Lechta, 2010; Zilcher a Svoboda, 2019).

V této práci se přikláníme k definování inkluze podle posledního způsobu, tedy jako zcela novou kvalitu přístupu, odlišnou od integrace. Současně se ztotožňujeme s autory Michalík, Baslerová, Růžička a kol. (2018) a pojmy společné vzdělávání a inkluzivní vzdělávání vnímáme jako synonyma. K vymezení inkluze budeme v této práci přistupovat s ohledem na tyto skutečnosti.

Inkluze je termín, který vychází z latinského *inclusio*, což můžeme vnímat jako zahrnutí, v širším pojetí poté zahrnutí do celku (Pivarč, 2020). Autoři pohlíží na inkluzi z různých směrů, můžeme se setkat s obecným, širším náhledem, který vztahuje inkluzi na celou

společnost, hovoříme o tzv. sociální inkluzi. Jedná se o stav, kdy je jedinec s postižením (či jinou odlišností) společností vítán, přijímán a oceňován, bez jakéhokoli pozastavení nad jeho stavem. Odlišnost každého člena je společností vnímána jako normální, je přirozené být jiný. (srov. Langer a kol., 2016; Michalík, 2004; Slowík, 2022)

Nebo naopak z užšího pohledu je inkluze vázána na edukaci jedinců se speciálními potřebami – také definována jako inkluzivní vzdělávání, potažmo společné vzdělávání (srov. Pivarč, 2020; Slowík, 2022). Na poli působnosti české pedagogiky se začíná objevovat jako reakce na integrativní pojetí vzdělávání zhruba v 90. letech 20. století (Pivarč, 2020). Inkluzivní pedagogika je poté definována jako: „*obor pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením a ohrožením v podmínkách běžných škol a školních zařízení.*“ (Lechta, 2010, s. 29)

Autoři Langer a kol. (2016) si pod pojmem inkluzivní vzdělávání představují běžnou školu, která je uzpůsobena tak, aby zabezpečovala adekvátní formu edukace pro všechny žáky bez ohledu na jejich specifické, individuální potřeby. Přičemž se počítá s tím, že tato koncepce vzdělávání bude mít prospěch nejen pro žáky se speciálními potřebami, ale i pro žáky intaktní a pracovníky školy.

Inkluzivní škola představuje podpůrné a stimulační místo, které podporuje účast nejen všech žáků, ale i všech zaměstnanců školy. Inkluzivní vzdělávání vytváří prostor pro spolupráci mezi školou a dalšími institucemi, díky které dochází ke zlepšení vzdělávacích příležitostí a sociálních podmínek v dané lokalitě. (srov. Booth a Ainscow, 2002; Booth a Ainscow, 2011)

Podíváme-li se na koncept integrace, zjistíme, že pochází z latinského *integrare*, což v překladu znamená sjednocovat (Pivarč, 2020). Obdobně jako na inkluzi i na integraci můžeme pohlížet v širším významu – tedy integraci občanů do společnosti, nebo integraci užší (též dílčí) ve vztahu k jednotlivým společenským odvětvím – integrace školská, v zaměstnání, sportu aj. (Michalík, 2004).

Školská integrace se objevuje v oblasti české pedagogiky okolo 80. let 20. století a je spojována se speciálními potřebami. Hlavní myšlenkou školské integrace, podobně jako v případě inkluzivního vzdělávání, je začlenění žáků se speciálními potřebami mezi intaktní

žáky do hlavního vzdělávacího proudu. Usiluje o sjednocení v jeden celek. Žáci se SVP navštěvují běžnou školu a využívají při vzdělávání specifickou podporu, jejíž snahou je přiblížit žáky ostatním, intaktním spolužákům. Ovšem na rozdíl od inkluzivního vzdělávání, je pozornost zaměřena na odlišnost žáka, na jeho znevýhodnění a nedostatky, nikoli na úpravu prostředí a podmínek. Větší přizpůsobení je požadováno od toho, kdo má určité nedostatky – tedy žáka se SVP. (Pivarč, 2020)

Inkluzivní koncepce ve vzdělávání v oblasti českého školství se stala velmi diskutovaným tématem napříč celé společnosti. Postoj k inkluzi, ať už odborné nebo laické veřejnosti, můžeme s ohledem na řadu českých, ale i zahraniční výzkumu označit za nejednotný (Avramidis a Norwich, 2002; Jordan, Schwartz a McGhie-Richmond, 2009; Potměšil, 2010; Schmidt a Vrchovnik, 2015; Straková, Simonová a Friedlaenderová, 2019). S inkluzivním vzděláváním úzce souvisí podpůrná opatření, kterým se budeme blíže věnovat v následující kapitole.

1.3 Podpůrná opatření

S termínem podpůrná opatření ve vzdělávání jsme se mohli poprvé setkat v legislativním dokumentu MŠMT, ve znění vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dětem, žákům a studentům se SVP byla podle této vyhlášky poskytována vyrovnávací a podpůrná opatření. (Čadová, 2020)

Vyrovňovací opatření byla určena pro žáky se zdravotním či sociálním znevýhodněním, podpůrná opatření poté náležela žákům se zdravotním postižením a žákům mimořádně nadaným. Tato skutečnost vycházela z dřívějšího náhledu na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, podle kterého se tito žáci kategorizovali horizontálně s důrazem na jejich obtíže. (Baslerová, Michalík, Felcmanová a kol., 2015)

Koncepce podpůrných opatření prošla během několika let značnou transformací. Současná podoba této formy podpory vychází z aktuálního definování pojmu speciálně vzdělávací potřeby, kdy se zohledňuje míra podpory, kterou žák při vzdělávání potřebuje, a je blíže dopracována a rozšířena v novele § 16 školského zákona. Poskytování se poté řídí podle aktuálně platné verze vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (Baslerová, Michalík, Felcmanová a kol., 2015)

Nynější podoba školského zákona (§16 odst. 1) definuje podpůrná opatření jako: „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“

Podpůrná opatření jsou v oblasti inkluzivního vzdělávání důležitým aspektem, který zajišťuje žákům se SVP rovné podmínky na vzdělávání, napomáhá rozvíjet jejich edukační potenciál a v maximálně možní míře podporuje žáky v celém edukačním procesu (srov. Maštalíř, 2021; Pivarč, 2020). Nárok na přiznání těchto opatření má každý žák, jehož práva na vzdělávání jsou z důvodu existence určitých překážek ztížena (Pivarč, 2020).

Podle školského zákon (§ 16, odst. 2) spočívají podpůrná opatření v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení;
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky;
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání;
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů;
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy;
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;
- g) využití asistenta pedagoga;
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (Zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění)

Podpůrná opatření se člení podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů, přičemž je možné kombinovat jejich různé druhy a stupně na základě individuálních

potřeb každého žáka. Vyšší stupeň podpůrných opatření je možné poskytnout, shledá-li školské poradenské zařízení, že nižší stupeň by – vzhledem k povaze a rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáka – nepostačoval k vyrovnání jeho vzdělávacích možností nebo k uplatnění jeho práv. (Zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění)

Podpůrná opatření 1. stupně

Podpůrná opatření prvního stupně jsou v plné kompetenci školy, která je podle školské legislativy uplatňuje bez doporučení školského poradenského zařízení. Můžeme je charakterizovat jako minimální formu podpory, která se odráží v úpravě metod, organizace a hodnocení vzdělávání a napomáhají ke kompenzaci mírných vzdělávacích obtíží. Podpůrná opatření 1. stupně nemají finanční normovanou náročnost, to znamená, že škola v souvislosti s poskytováním této formy podpory nedostává žádné finanční prostředky navíc. Jestliže se při zhodnocení poskytování podpůrných opatření ukáže, že jsou efektivní, mohou žáka podporovat v celém průběhu jeho vzdělávací cesty. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., v platném znění)

Pokud se ovšem zjistí, že jsou nastavená podpůrná opatření 1. stupně nedostačující a vzdělávací možnosti žáka nejsou adekvátně vyrovnány, doporučí škola zletilému žákovi nebo jeho zákonnému zástupci vyhledat poradenskou pomoc školského poradenského zařízení, konkrétně pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra (také „PPP“ a „SPC“). (Čadová, 2020)

Vzhledem ke skutečnosti, že jsou podpůrná opatření 1. stupně poskytována na základě pedagogické diagnostiky učitelem, můžeme je označit za opatření pedagogická. Jejich hlavním účelem je předcházet školní neúspěšnosti a obtížím, které mohou nastat v souvislosti s nepřijetím žáka ve třídním kolektivu. Příčinou zmíněných vzdělávacích obtíží mohou být drobné problémy dlouhodobějšího charakteru (např. snížená schopnost koncentrace, oslabená paměť, snížená schopnost sociální interakce) nebo závažnější terminované obtíže, které pramení z nepříznivé životní situace žáka, která má negativní dopad i na oblast vzdělávání (např. rozvod rodičů, úmrtí, vysoká absence). (Baslerová, 2020)

Jak už jsme jednou v této práci uvedli, celý proces identifikace, realizace i vyhodnocení podpůrných opatření 1. stupně jsou plně v kompetenci školy a pedagogů (Baslerová, 2020).

Spolupráce ze strany pracovníků školského poradenského zařízení je intenzivnější až v případě podpůrných opatření 2. až 5. stupně.

Podpůrná opatření 2. až 5. stupně

Podpůrná opatření ve vzdělávání, ve stupni druhém až pátém, se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami přiznávají na základě doporučení školského poradenského zařízení (PPP, SPC), které vychází z výsledků a závěru vyšetření (Čadová, 2020). Další podmínkou poskytnutí této formy podpory je informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce. Podpůrná opatření škola poskytuje bezodkladně po obdržení doporučení do vzdělávání od školského poradenského zařízení a po udělení písemného informovaného souhlasu zainteresované osoby. Na rozdíl od podpůrných opatření 1. stupně, mají normovanou finanční náročnost. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., v platném znění)

Během celého procesu zabezpečování podpůrných opatření druhého až pátého stupně, je spolupráce školského poradenského zařízení se školou, potažmo s pedagogickými pracovníky školy, mnohem častější. Zároveň je v tomhle případě žádoucí, aby zmíněná kooperace těchto dvou zařízení byla správně nastavená a funkční. Pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum se kromě identifikace podpůrných opatření, ve výše uvedených stupních, podílí i na jejich průběžném vyhodnocování. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., v platném znění)

Podpůrná opatření 2. stupně jsou poskytovaná žákovi, jehož obtíže můžeme charakterizovat jako mírné. Spočívají ve využívání individuálního přístupu ve vzdělávání, zahrnují modifikaci organizace a metod výuky, úpravy obsahu a hodnocení ve vzdělávání, úprav podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání. Také se týkají intervence, v podobě doporučení předmětu speciálně pedagogické péče nebo pedagogické intervence, a doporučení speciálních pomůcek nebo pomůcek kompenzačních. Podle školské legislativy je možné i vzdělávání podle individuálně vzdělávacího plánu. (srov. Čadová, 2020; Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Podpůrná opatření 3. stupně vychází z vyhodnocení účinnosti podpůrných opatření nižšího stupně. Speciální potřeby žáka jsou v podobě, ve které je už nutná znatelnější úprava metod práce, organizace a průběhu vzdělávání, úprava školního vzdělávacího programu, a hodnocení. Také se týkají modifikace obsahů vzdělávání a výstupů ze vzdělávání. Zároveň

je mnohdy potřeba i personální podpora ze strany asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka, včetně navržení podpory školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa. Vhodné je také to, aby se spolupráce zainteresovaných zařízení a odborníků, v případě zájmu žáka, rozšířila i do jiných resortů (např. lékaři, sociální pracovníci, terapeuti aj.). (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Podpůrná opatření 4. stupně představují významné úpravy v metodách a v organizaci vzdělávání, zahrnují úpravy obsahu vzdělávání a úpravy výstupů ze vzdělávání. Při jejich poskytování se klade důraz na rozvíjení schopností a dovedností žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Žák, který je zařazen do tohoto stupně podpůrných opatření, je často vzděláván s podporou individuálního vzdělávacího plánu, využívá speciální a finančně náročnější kompenzační pomůcky (Čadová, 2020). Do individuálního vzdělávacího plánu jsou zařazeny předměty speciálně pedagogické péče, které jsou cílené na konkrétní potřeby žáka, zohledňují druh i míru znevýhodnění. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., v platném znění)

Podpůrná opatření 5. stupně představují nejvyšší míru podpory, která může být žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami přiznána. Nejčastěji se jedná o žáka s netěžším stupněm zdravotního postižení. Vysoká míra podpory je zohledněná v úpravách organizace, obsahu, forem, metod a hodnocení vzdělávání. Často je potřeba úprava pracovního prostředí, personální podpora v podobě asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka, za přítomnosti další osoby, která je pro podporu žáka důležitá. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., v platném znění)

Podpůrná opatření představují důležitou formu podpory, jejíž poskytování je jedním z nezbytných předpokladů inkluzivního vzdělávání. Aby byl celý proces vzdělávání efektivní, je potřeba, aby byla podpůrná opatření, vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám žáka, správně nastavena. Pozornost by měla být také věnována jejich průběžnému vyhodnocování, které nám může sloužit jako důležitý ukazatel jejich funkčnosti. S touto skutečností úzce souvisí role poradenských zařízení v oblasti školství. Předtím, než se blíže seznámíme s těmito konkrétními institucemi, považujeme za vhodné nejdříve definovat poradenství z obecné roviny. V následující kapitole je proto věnován prostor pro obecný termín poradenství.

2 Poradenství

V druhé kapitole předkládané diplomové práce se blíže seznámíme s terminologií, která se váže k tématu poradenství. Jsou zde představeny námi vybrané definice termínu poradenství, které považujeme vzhledem k zaměření práce za nezbytné. Dále se kapitola věnuje základnímu přehledu a klasifikaci cílů poradenského procesu. Následuje definování základních zásad poradenství, v další části je poté věnován prostor pro bližší vymezení účastníků poradenského procesu. V krátkosti jsou také představeny jeho jednotlivé fáze. V závěru kapitoly jsou poté popsány formy a klasifikace poradenství.

2.1 Definice poradenství

Poradenství, v anglickém překladu *counselling* či *guidance*, je termín dotýkající se nejen odborné, ale i laické veřejnosti (Matoušek, 2008). Proniká do všech oblastí lidského života – je možné se s ním setkat v doméně osobní, rodinné, školní, zdravotnické, psychologické, sociální, právní a v mnoha dalších důležitých sférách, které jsou součástí lidské existence.

Pokud se podíváme na přesné vymezení pojmu poradenství, zjistíme, že řada autorů pohlíží na definování tohoto pojmu trochu odlišně. Podle Drapely (1995) můžeme poradenství vnímat jako pomoc lidem v podstatných oblastech života. Tato skutečnost se uskutečňuje dvěma způsoby. První – preventivní – způsob vytváří vhodné předpoklady pro osobní růst jedince, a to jak z psychologického, tak i sociálního hlediska. Druhý se zaměřuje na nápravu, kdy odstraňuje překážky osobního rozvoje klientů a napomáhá řešit jejich problémy. Poskytovaná poradenská podpora by měla jedinci pomoci lépe pochopit vlastní životní situaci společně s vlastními životními úkoly, které před ním vyvstanou (Matějček, 1992).

S ohledem na výše uvedenou definici, je tedy možné vymezit hlavní funkce poradenství, a to funkci preventivní (předcházení případným potížím klienta) a nápravnou (častější; řešení aktuálního problému klienta). (Hadj-Mousová, 2002)

Hadj-Mousová (2002, s. 5) ve své publikaci dále uvádí, že poradenství je: „*aplikovaná teoretická i praktická disciplína, která vznikla z potřeby pomáhat lidem v nesnázích, a která se zabývá závažnými lidskými problémy.*“

Podle Britské společnosti pro poradenství a psychologii (2003 in Dryden, 2008) poradenství probíhá v situaci, kdy je klient poradcem přijímán na svou vlastní žádost v soukromém a diskrétním prostředí. Poradce prozkoumává především klientovy nesnáze, duševní nepohodu, nespokojenost se životem nebo ztrátu směru a smyslu.

Matoušek (2008) definuje poradenství v užším smyslu, kdy se jedná o poskytování informací, o které si klient sám požádá, a které jsou nezbytné pro řešení jeho problému. V širším smyslu poradenství nabízí klientovi možnost, aby prozkoumal své přednosti, slabá místa a našel takovou strategii, která povede ke zlepšení kvality svého života.

Jak už bylo jednou zmíněno, poradenství se objevuje v celé škále odvětví. Vzhledem k cílové skupině a k zaměření předkládané diplomové práce, uvedeme další definici, která se váže k užšímu vymezení poradenství v oblasti speciální pedagogiky. Novosad (2009, s. 100) definuje speciální poradenství jako: *„komplex poradenských služeb určených specifickým skupinám jedinců, kteří jsou znevýhodnění zdravotně či sociálně a jejichž handicap mává dlouhodobý (chronický) nebo trvalý charakter.“*

V této souvislosti bychom rádi uvedli i definici podle Jurkovičové a Regece (2013, s. 8), vztahující se k vymezení speciálněpedagogického poradenství, které podle autorů *„představuje odbornou formu pomoci klientům prostřednictvím definovaných služeb, které teoretickým a praktickým zaměřením vycházejí z vědního oboru speciální pedagogika i dalších participujících vědních oborů (psychologie, filozofie, etiky, sociologie, medicíny, kybernetiky, technických věd a jiných) při realizaci poradenského procesu.“*

Ačkoli jsou definice autorů rozmanitějšího rázu, je možné v nich spatřit určitou podobnost, a sice skutečnost, že snaha poradenství je poskytnutí pomoci při řešení problémů nebo nesnází klienta, se kterými se v životě potýká. Jako klienta označujeme v poradenství každého, kdo žádá o poskytnutí poradenské služby (Hadj-Moussová, 2002). V této souvislosti si dovolíme poznamenat, že v mnohých situacích může být pozice klienta rozšířena i na rodinné příslušníky nebo jiné blízké osoby klienta.

Pokud bychom měli shrnout obecný náhled na poradenství, můžeme konstatovat, že se jedná o poskytování podpory, rady mezi dvěma subjekty. Mluvíme tedy o zvláštním typu interakce mezi poradcem a klientem, který přichází ze své vlastní vůle. Poradenství je založeno

především na principu pomoci, s cílem zlepšit určitý stav jedince, řešit jeho problémy a snažit se, aby došlo k vyrovnání se s nimi. Rada je v tomhle smyslu vnímána jako důležitý základní prvek, který napomáhá člověku v jeho rozhodování, vede ho určitým směrem a podporuje jeho jednání. Cíle, způsob i míra pomoci jsou vymezeny potřebami lidí, jejich individuálností a napomáhají pozitivně ovlivnit kvalitu života. Ovšem špatně zvolené poradenské strategie či nevhodné jednání ze strany poradce může mít i dlouhodobý negativní dopad na klienta, kdy odmítne vyhledat další potřebnou pomoc. (Novosad, 2009; Schneiderová, 2008)

2.2 Cíle poradenství

Poradenská práce má jasně vymezené cíle, které jsou považovány za její důležitý aspekt, protože právě obsah definovaných cílů má přímý vliv na kvalitu poradenského procesu a jedná se o důležitou etapu v poradenské činnosti (srov. Hady-Moussová, 2002; Jurkovičová a Regec, 2013). Na cíle je možné pohlížet podle různých kritérií a v odborných publikacích se můžeme setkat s rozličným způsobem dělení.

Podle Hady-Moussové (2002) existují cíle obecné i konkrétní. Konkrétní cíle přímo vycházejí z daného problému, situace i osobnosti klienta, přičemž by neměla být opomenuta hlavní podstata obecných cílů. Obecné cíle jsou tedy důležitým hlediskem pro řešení překážky, ale neobsahují konkrétní povahu klientova osobního problému (Jurkovičová a Regec, 2013).

Drapela (1995) vymezuje obecné neboli hlavní cíle poradenství následovně:

1. zprostředkovat klientům možnost dosáhnout lepšího sebepoznání, uvědomit si vlastní silné i slabé stránky;
2. dopomout klientům k ujasnění jejich krátkodobých i dlouhodobých individuálních cílů a případně je modifikovat;
3. dopomout klientům identifikovat jejich osobní problém a nalézt realistické řešení;
4. dopomout klientům ke svobodnému rozhodování a k přijímání jejich vyplývajících důsledků;
5. dopomout klientům k pozitivnějšímu hodnocení sebe i lidí ve svém prostředí, k získání sebedůvěry a schopnosti důvěřovat jiným lidem. (Drapela, 1995)

Další možností, jak můžeme pohlížet a klasifikovat cíle poradenské práce, je následující trojstupeňový systém:

1. **Obecný (základní) cíl** se vztahuje k dosažení klientova zdraví – tato skutečnost se ztotožňuje s cílem zdravotnické i sociální služby, tedy dosáhnout blaha či dobré tělesné, psychické i společenské kondice jedince. Pojem „zdraví“ v tomhle případě vychází z definice Světové zdravotnické organizace (WHO).
2. **Speciální (dílčí) cíl** usiluje o to, aby byla žádoucím způsobem změněna situace jedince, snaží se předejít vzniku nebo zcela zabránit pokračování nežádoucích vlivů, které zapříčinily vznik problémů a ohrožují vývoj jedince. Změna by měla dopomoci navodit příznivější situaci.
3. **Individuální cíl** představuje konkrétní opatření, která vyplývají z potřeby daného problému klienta. (srov. Matějček, 1992; Novosad, 2009)

K obdobnému definování konkrétních cílů se staví i autoři Michalík a kol. (2008, s. 19), kteří ve své publikaci uvádějí následující: „*konkrétní cíle jsou vázány k danému problému, situaci a osobě konkrétního klienta.*“

Schneiderová (2008) ve své publikaci definuje základní cíl, který se soustředí na vyřešení aktuálního problému klienta s profylaktickým efektem (neboli učinit předem taková opatření, které zabrání vzniku negativního jevu) a na základě jeho produktivního rozhodnutí. Následně vymezuje také dílčí cíle (úkoly) poradenského procesu, které jsou následující:

- na základě posouzení míry potřebnosti pro klienta, poskytování selektivních informací,
- prohloubení a objektivizace sebepojetí klienta,
- nalezení a odhalení hlavního problému,
- osvojení strategií řešení potíží,
- pomoci klientovi uvědomit si vlastní životní situaci v souvislosti s možnými prostředí. (Schneiderová, 2008)

Z výše uvedených informací můžeme konstatovat, že cílem poradenského procesu je především dosažení pozitivní změny v životní situaci klienta, která se jeví jako tíživá. Hlavním aktivistou v tomto směru bude především klient, který s dopomocí poradce odhalí

své hlavní potíže, včetně jejich příčin a zorientuje se ve správných strategiích řešení, které mu umožní danou situaci vyřešit.

2.3 Zásady poradenské práce

Poradenský proces je založen na určitých zásadách, které je nutné bezpodmínečně dodržovat, a to zejména proto, že usnadňují průběh samotného poradenského procesu, ale také vedou k pozitivním, žádoucím výsledkům. Zároveň tyto zásady představují vymezení etických limitů, jejichž respektování je pro poradce v zájmu klienta povinné. (Hadj-Mousová, 2002)

Matějček (1992) ve své publikaci vymezuje následující zásady poradenské práce:

1. **Navodit spolupráci** – správně fungující spolupráce by měla být nastavena nejen s klientem, ale také s jedinci, kteří s ním nějakým způsobem pracují a podílí se na jeho péči. Vzhledem k zaměření práce, je navození spolupráce důležité zejména při diagnostickém vyšetření a při nastavené intervenci.
2. **Pravda s perspektivou** – je velmi důležité a taky žádoucí, aby byl poradce pravdivý, nezatajoval nebo nezkresloval pravou stránku věci. Pravda by ovšem měla být sdělována šetrným a taktickým způsobem, a měla by představovat klíč k otevření budoucnosti.
3. **Optimistický výhled do budoucna** – reaguje a doplňuje předchozí zásadu. Optimisticky laděný přístup je zásadní zejména pro odlehčení tíže aktuálních problémů a pro vytvoření příznivějších psychických podmínek pro možnosti nápravy. Zároveň však nesmí být přehnaný, nerealistický a nepodložený.
4. **Rozumět znamená pomáhat** – při poskytování poradenské pomoci jsou využívány všechny vědomosti, znalosti a zkušenosti poradce, které směřují k porozumění, jenž představuje nejdůležitější aspekt poradenské práce. (Matějček, 1992)

Pro srovnání uvádíme další způsob vymezení zásad poradenské práce podle Drapely (1995):

1. **Svoboda klienta** – během poradenského procesu má mít klient možnost se plně rozhovořit o všem, co je pro něj v danou chvíli důležité, ať už to jsou osobní problémy, nedávné napůl zapomenuté zážitky, různorodé citové reakce, rodinné konflikty, plány do budoucna nebo cokoli jiného. Zároveň by neměl poradce na klienta vyvíjet přímý nebo nepřímý nátlak, aby jeho rozhodnutí směřovalo určitým směrem, naopak by měl klientovi pomoci ujasnit si

možnosti řešení jeho osobního problému a přirozené důsledky, vyplývající ze zvoleného řešení. Tato skutečnost podpoří klienta ke svobodnému rozhodnutí a ke přijmutí důsledků s plnou zodpovědností.

2. **Respekt ke klientovi** – zásada pojednává o tom, že klient neztratí bezvýhradnou akceptaci ze strany poradce, i když bude mluvit o negativních stránkách svého chování, přičemž poradce musí zásadně rozlišit mezi klientem a jeho chováním. Jestliže poradce shledá chování klienta jako neproduktivní, nežádoucí, klient v jeho očích neztratí svou lidskou důstojnost.
3. **Důvěrnost poradenských kontaktů** – obsah rozhovoru a veškerá sdělení ze strany klienta jsou považována za důvěrná. Poradce tedy nemůže bez svolení klienta poskytovat informace třetím stranám (výjimka platí pouze v případě fyzického nebezpečí klienta nebo jiné osoby, kterému je možné předejít). Dryden (2008) v tomto směru používá termín mlčenlivost. (Drapela, 1995)

Z výše předkládaných zásad si můžeme všimnout, že oba autoři pohlíží na jejich vymezení poněkud odlišným způsobem. I přesto ovšem nelze říct, že se vzájemně vylučují. Vzhledem ke skutečnosti, že každý z autorů při stanovení zásad vychází ze své vlastní zkušenosti a podle svého přístupu k poradenské práci, je možné konstatovat, že se jednotlivé zásady doplňují a tvoří souhrn všech principů, které by měly být v poradenském procesu respektovány. (Hadj-Moussouová, 2002)

2.4 Účastníci poradenského procesu

Jak už bylo v této diplomové práci jednou zmíněno, poradenství můžeme vnímat jako interakci mezi dvěma subjekty. Jinými slovy můžeme říct, že je založeno na setkání dvou stran – poradce a klienta. V rámci tohoto setkání se utváří vztah, jehož kvalita je důležitá pro správné fungování poradenského procesu a pro úspěšnou intervenci. (srov. Juříčková, 2008; Schneiderová, 2008)

Klient

Současný přístup v poradenství je založen na předpokladu, že klientem je osoba, která se potýká s určitými problémy, zároveň je však vybavena i potřebnými zdroji k jejich vyřešení. Jedná se o jedince, který své nesnáze nedokáže řešit vlastními silami a k vyřešení obtížné situace hledá poskytnutí určité formy pomoci. Jak už jsme zmínili jednou výše, klientem může

být i osoba blízká, které se dotýká problematická situace klienta. (srov. Juříčková, 2008; Schneiderová, 2008)

Schneiderová (2008) uvádí trojí dělení klientů poradenské služby:

Klient aktivní: základní charakteristikou je dobrovolnost klienta. Klient dobrovolně přijímá pomoc, která je založená na důvěře, pocitu bezpečí a akceptaci ze strany poradce. Tyto principy umožňují klientovy mobilizovat své vlastní síly a vyrovnat se se svými obtížemi kooperativním způsobem. Úroveň aktivizace vlastních sil souvisí s dominancí, sebedůvěrou a rozhodností klienta. Směr aktivity je poté vázán na motivy klienta pro přijetí této role. V ideálním případě je aktivita klienta mířena k určitému rozhodnutí a řešení situace, na základě spolupráce s poradcem.

Klient problémový: jedná se o klienta, který do poradenského procesu vstupuje nedobrovolně a není motivován pro spolupráci. Bývá to klient, jehož vztah s poradcem není založen na pocitu akceptace a bezpečí nebo kdy je použit donucovací nátlak. Klient se poté dostává do odporu, kdy odmítá, pochybuje, dochází k nespokojenosti a aktivizaci obraných mechanismů. (tamtéž, 2008)

Klient rizikový: obtížně navazují kooperaci s poradcem a je pro ně velmi obtížné změnit úhel svého pohledu na věc. Je možné jej označit za nejproblematictější typ klienta v poradenském procesu. (Schneiderová, 2008)

Poradce

V poradenském procesu hraje podstatnou roli zejména osobnost poradce, kterou je potřeba vnímat jako komplex specifických znalostí a dovedností, a zároveň také žádoucích osobnostních vlastností, které jsou pro efektivní práci s lidmi nutným předpokladem. Aby se z člověka mohl stát kvalitní poradce je nezbytná přítomnost obou těchto složek osobnosti, které by se měly vzájemně doplňovat a být v určitém harmonickém postavení. (srov. Hadj-Mousová, 2002; Juříčková, 2008)

Odborné kompetence, dovednosti a znalosti, či jinak řečeno, teoretické vědomosti a praktické dovednosti, jsou bezpochyby nutným základem, který by si měl poradce osvojit během své profesní přípravy, tedy v rámci vysokoškolského vzdělání (Hadj-Mousová, 2002). Ovšem pouhé vysokoškolské vzdělání (či jinak odborná příprava) není v oblasti poradenské práce

dostačující. Poradce by se měl rozhodně dále vzdělávat, a to například prostřednictvím profesních kurzů či výcviků, které ještě více zefektivní jeho práci s klienty. Neustálé sebevzdělávání je nutnou podmínkou v oblasti poradenství (Novosad, 2009).

V odborné literatuře nalezneme rozměrný výčet kompetencí, kterými by měl kvalitní poradce disponovat. Následně uvádíme autorkou vybrané zásadní kompetence, které jsou pro poradenskou práci důležité:

- dostatečné znalosti a vědomosti v oblasti psychologie, speciální pedagogiky a dalších příbuzných oborů;
- orientace a znalost v teoriích osobnosti;
- znalost metod a technik diagnostiky a intervence v poradenství;
- orientace v poradenském procesu;
- znalost právních a etických norem, týkající se činnosti poradce;
- základní komunikační dovednosti, včetně zvládnutí technik vedení rozhovoru,
- sociální dovednosti;
- umět zahájit i ukončit poradenský proces;
- umět pozitivně ovlivnit klienta, bez manipulace. (srov. Hadj-Moussová, 2002; Juříčková, 2008)

Přesné vymezení individuálních vlastností, tedy definování osobnosti poradce, může být poněkud problematické, protože požadavky na poradce jsou velmi různé a často proměnlivé. Zároveň jsou tyto nároky často ovlivněny věkem a pohlavím poradce. Není možné s přesnou určitostí tvrdit, že některé vlastnosti jsou pro danou poradenskou práci podmiňující či naopak vylučující. Vlastnosti, které budou uvedené níže, usnadňují plnit očekávání, která jsou spojena s poradenskou činností. (srov. Hadj-Moussová, 2002; Juříčková, 2008)

Vzhledem ke skutečnosti, že poradce vstupuje během své práce do mezilidských vztahů, je žádoucí, aby byl prosociálně orientován a empatický k situaci a problémům klientů, ovšem zároveň je důležité udržovat si jistý odstup a nepřipouštět si klienty příliš k tělu. Je potřeba, aby byl flexibilní, přizpůsobivý k různým specifickým okolnostem, které budou souviset s klientem. Dále by měl disponovat pozitivním nadhledem, vysokou frustrační tolerancí, samostatností, odolností, organizovaností, tolerancí, a především také trpělivostí. (srov. Hadj-Moussová, 2002; Schneiderová, 2008)

Výše zmíněné vlastnosti a kompetence jsou předpokladem pro ideálního poradce. Nicméně, je potřeba zdůraznit, že v reálném světě dokonalost a bezchybnost neexistuje. Mnohem důležitější je proto skutečnost, že bude poradce schopen sebereflexe, dokáže zhodnotit své silné, ale i slabé stránky a pracovat na svém osobním i profesním růstu. (Juříčková, 2008)

2.5 Fáze poradenského procesu

Pro snadnější pochopení poradenského procesu představíme v krátkosti i jeho jednotlivé fáze, které se promítají i do oblasti speciálního poradenství. Jedná se o poněkud rozsáhlou problematiku, přičemž řada autorů pohlíží na vymezení fází různě (např. Drapela, 1995; Dryden, 2008; Hadj-Mousová, 2002; Úlehla, 2005). V zásadě je možné hlavní rozdíl spatřit zejména v počtu jednotlivých fází poradenského procesu, důležité je ovšem skutečnost, že posloupnost jednotlivých fází je obdobná (Schneiderová, 2008).

Protože se nejvíce ztotožňujeme s pohledem na jednotlivé fáze poradenského procesu podle autorky Hadj-Mousové (2002), uvedeme zde právě toto dělení, které je následující:

- 1. fáze – Seznámení:** pro tuto fázi je charakteristické získání základních informací od klienta, přesněji zjištění důvod jeho návštěvy. Tyto získané informace jsou důležitým podkladem pro diagnostiku. Další oblastí, která zde spadá a je důležitá pro celý poradenský proces, je navázání kladného vztahu s klientem, založeným na důvěře. Jestliže je tento vztah mezi poradcem a klientem vytvořen je možné přejít k druhé fázi.
- 2. fáze – Diagnóza:** záměrem je především identifikace problému klienta, který nemusí být ve skutečnosti sděleným důvodem návštěvy (často dochází ke špatné interpretaci potíží nebo k neochotě sdělení). Poradce by měl mít stále na paměti základní zásadu poradenského procesu – svobodu klienta – a respektovat jeho svolnost ke sdělení informací, a také by si měl rovněž učinit představu o klientově prožívání v souvislosti s jeho problémem. Hlavním nástrojem jsou zde diagnostické metody, které vycházejí z poradcových odborných kompetencí a napomáhají odhalit reálný stav situace. Fáze je ukončena sdělením diagnózy (tj. pojmenování problému včetně objasnění a pochopení jeho příčin). Je tedy možné říct, že klient je aktivním účastníkem, který se podílí na definování své diagnózy. Fáze může trvat různou dobu, klientovi by mělo být poskytnuté dostatečné množství času, aby se vyrovnal se skutečností.

3. **fáze – Volba cíle a alternativ řešení:** navazuje na výsledky diagnostiky. Dochází tedy ke stanovení cíle poradenského postupu. Poradce navrhuje s ohledem na klientovi individuální potřeby, podmínky, situaci i osobnost, možnosti řešení, které musí mít konkrétní specifickou charakteristiku, včetně vymezení jednotlivých kroků a technik.
4. **fáze – Klientovo rozhodnutí:** v této předposlední fázi je klíčovou rolí poradce především podpora klienta. Rozhodnutí, zda bude i nadále v proces pokračovat a jaké alternativy řešení zvolí, je čistě na klientovi, který musí být seznámen, jak s možnými pozitivními aspekty, tak i s negativními důsledky vyplívajících z jednotlivých strategií řešení. Opět se zde vrátíme ke svobodě klienta, kterou je potřeba respektovat i jestliže je klientem dítě.
5. **fáze – Podpora klienta poradcem:** je závěrečnou fází, která je zaměřena na nácvik a osvojení zvolených technik, posilování vytrvalosti a snižování možných úzkostí, vyvolaných z různých změn. Poradce provádí evaluaci výsledků i pokroků, které nemusí být pro klienta viditelné. Fáze napomáhá k postupnému osamostatnění klienta. Jestliže zvolené strategie řešení nevedly k žádoucím změnám, pravděpodobně nastala v určité fázi chyba, kterou je potřeba odhalit a napravit. (Hadj-Mousová, 2002)

Z výše uvedeného popisu je zřejmé, že jednotlivé fáze na sebe navazují, přičemž je nutné nejdříve uzavřít jednu fázi, aby bylo možné přejít do fáze následující. Doba trvání jednotlivých fází může být zcela individuální podle potřeb a situace klienta, fáze jsou podle slov autorky epigenetické (Hadj-Mousová, 2002). Obdobně se k návaznosti jednotlivých fází na sebe staví i autor Drapela (1995). Úlehla (2005) naopak fáze popisuje jako cyklicky se opakující, také navazující ovšem neustále se prolínající.

2.6 Formy a klasifikace poradenství

Formy poradenství

V poradenské práci, především v souvislosti s péčí o jedince, je možné rozeznat řadu podob poradenské pomoci. K této problematice se ve své publikaci věnuje Novosad (2009), který rozlišuje tři formy podpory v poradenství: vedení (informování), poradenství v užším smyslu a konzultační činnost.

První forma, **vedení (informování)** – v angl. překladu *guidance* – se svým charakterem blíží spíše k vyučování, má především osvětovou a výchovnou povahu. Prostřednictvím této formy

jsou poskytovány klientovy informace, které přispějí k samostatnému vyřešení jeho nepříznivé situace. Vedení se orientuje spíše na větší skupinu, komunikace je jednosměrná. (Novosad, 2009)

Poradenství v užším smyslu – v angl. překladu *counselling* – může mít individuální i skupinovou podobu. Pomáhá klientovi odhalit hlubší podstatu jeho nepříznivé situace, zaměřuje se na odhalení příčin a možnosti řešení. Je založen na obousměrné komunikaci, individuální diagnostice a terapeutické intervenci. Klade vyšší požadavky na kvalifikaci poradce, a také na cíle týkajících se změn v situaci klienta. V oblasti psychologie se svou povahou blíží psychoterapii (rozdíl je především to, že poradenství se orientuje na pomoc duševně zdravých lidí). Specifickou podobou je poté **doprovázení**, které pomáhá klientovi přijmout a nést nezměnitelnou a tíživou situaci (např. umírání). (tamtéž, 2009)

Poslední formou je poté **konzultační činnost**, která představuje poskytování odborných rad mezi odborníky v rámci péče o klienta. (tamtéž, 2009)

Klasifikace poradenství

Jurkovičová a Regec (2013) uvádí ve své publikaci přehled klasifikace poradenství podle různých kritérií. Autoři dále spatřují přínos klasifikace zejména v lepší orientaci v systému a struktuře poradenství. Jedno ze zmíněných kritérií, podle kterého je možné dělit poradenství, je **forma realizace poradenského procesu**. Vymezujeme tedy ambulanci formu (realizovaná např. v poradenském zařízení), terénní formu (např. v rodinném prostředí klienta) nebo pobytovou formu (dlouhodobé sledování klienta v pobytovém zařízení za účelem stanovení kompletní diagnostiky).

Dalším možným dělením je podle **způsobu poskytování poradenských služeb**, tedy tváří v tvář („face to face“), distanční (např. telefonické poradenství), které autoři dále dělí do dvou kategorií: synchronní (poradenství probíhá v reálném čase) a asynchronní (poradenství probíhá v rozdílném čase – např. elektronickou poštou). (Jurkovičová a Regec, 2013)

Poradenský proces je možné klasifikovat také podle **počtu klientů**: individuální či skupinové poradenství. Dále podle **finančního nároku** za poradenské služby – tedy na poradenství bezplatné a za úplatu. Podle **délky trvání** členíme poradenství na krátkodobé a dlouhodobé. (tamtéž, 2013)

Další způsob, podle kterého můžeme pohlížet na systém poradenství je podle jednotlivých oblastí, na které se daná poradenská pomoc zaměřuje. Jedná se o následující oblasti:

- architektonické (např. bezbariérovost);
- dopravní (přístupnost železniční, silniční a letecké dopravy);
- edukační (např. vhodná úprava vzdělávacího procesu);
- sociální (např. možnosti podpory v oblasti sociálních dávek);
- právní (např. oblast rodinného nebo pracovního práva);
- ekonomické (týká se např. finančních zdrojů a jejich efektivního využití);
- psychologické a psychoterapeutické (např. rozvoj osobnosti);
- medicínské (např. správná životospráva, nebo výběr medikamentů);
- duchovní (např. duchovní rozvoj). (tamtéž, 2013)

Pro srovnání můžeme uvést i další dělení podle oblastí od autora Novosada (2009), který vymezuje lékařské poradenství, psychologické poradenství a psychoterapii, pedagogicko-psychologické poradenství, profesní poradenství, sociálně-právní poradenství, „technické“ poradenství, pastorační činnost a resocializační poradenství (kurátorská činnost). Juříčková (2008) uvádí také výchovné a speciálně-pedagogické poradenství.

Poslední důležité dělení, které v této práci uvedeme, je klasifikace podle resortu, upravující především legislativní ukotvení poradenských služeb. Jedná se o resort:

- Ministerstva práce a sociálních věcí ČR;
- Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT);
- Ministerstva zdravotnictví ČR. (Jurkovičová a Regec, 2013)

Forem poradenské práce existuje opravdu velké množství, včetně širokého spektra kritérií, podle kterých můžeme na poradenství nahlížet. Tato skutečnost je dána zejména rozsáhlou využitelností poradenství a jeho zásahu do všech oblastí lidského života.

Vzhledem k zaměření této diplomové práce bude pro nás stěžejní zejména oblast speciálně-pedagogického poradenství, potažmo pedagogicko-psychologického poradenství a resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Bude nás zajímat především legislativní ukotvení poradenských služeb ve školství, organizační zajištění, poradenská zařízení – tedy školská poradenská zařízení (také „ŠPZ“), školní poradenské pracoviště (také

„ŠPP“), a také personální obsazení zmíněných pracovišť – pedagogičtí a poradenská pracovníci, kteří jsou významným prvkem v souvislosti s výchovou a vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Oblastí poradenských služeb ve školství se budeme věnovat v následující kapitole.

3 Systém poradenských služeb ve školství

Jak už bylo jednou v této diplomové práci zmíněno, poradenské služby v oblasti školství, spadají pod resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a jsou poskytovány ve školách a školských poradenských zařízeních. Jedná se zejména o školní poradenské pracoviště a školská poradenská zařízení, jejichž klíčová úloha je zejména podpora dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

V poslední kapitole se seznámíme s historickým vývojem poradenských služeb ve školství, zaměříme se na jejich legislativní ukotvení a budeme blíže definovat jednotlivé aktéry školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení.

3.1 Vývoj poradenských služeb ve školství

Počátek poradenského systému v českém školství můžeme datovat před druhou světovou válkou, dominantní byla především oblast profesní orientace (Michalík, 2008). První česká poradna pro volbu povolání vznikla v Brně při českém odboru Zemské rady živnostenské, roku 1919. Zásluha za vybudování psychotechnického oddělení této poradny je připisována významnému pedagogovi a psychologovi Otakaru Chlupovi. V Praze vznikla obdobná poradna rok poté (Kohoutek, 1998). Pro pochopení celé souvislosti uvádíme i vymezení pojmu psychotechnika, který představuje disciplínu v psychologii zabývající se určením vlastností a schopností pracovníků, jejich výběrem a výcvikem pro určitá povolání (Pauknerová a kol., 2012).

Další významnou událostí v oblasti volby povolání bylo založení Psychotechnického ústavu Masarykovy akademie práce v roce 1921, který se později osamostatnil a změnil svůj název na Ústřední psychotechnický ústav a věnoval se volbě povolání dospělých osob. Ve 20. letech vznikl důležitý sborník *Správná volba povolání*, jehož autorkou je J. Lancová, která prosazovala nedirektivní přístup v oblasti profesního poradenství. (Kohoutek, 1998)

Obecně poradny pro volbu povolání vznikaly nejčastěji při úřadech pro péči o mládež, ale je pravdou, že si téhle problematiky začaly všímat i jiné instituce (např. instituce sociálně zdravotní), které poradny poté samy zřizovaly. Existovaly také i speciální poradny, např.

vojenské nebo akademické (studentské), které své služby poskytovaly i žákům středních škol. (Kohoutek, 1998)

O rozšíření poradenství u nás se zasloužil pedagog a psycholog Vilém Chmelař, který vybudoval celkem 70 poraden. Zároveň vedl zemskou poradnu pro volbu povolání, která plnila i supervizní roli. Původní československé poradny pro volbu povolání nebyly organizačně závislé na školském systému. Jejich účel byl pouze ekonomicko-informativní a poradenský. Největším nedostatkem byla zejména tendence diagnostikovat psychickou stránku jedince a rozhodovat na základě jednorázového nebo krátkodobého vyšetření. Negativním aspektem je také skutečnost, že v poradnách figurovali zejména učitelé, kteří se o tuto problematiku zajímali. Chyběli zde pracovníci s psychologickým vzděláním a dostatečnými odbornými a vědeckými kompetencemi. Od 2. světové války byl vývoj poraden pro volbu povolání přerušeno. (Kohoutek, 1998)

Politické události, které nastaly v České republice po roce 1948, se promítly do řady společenských aktivit, včetně poradenství. Existoval předpoklad, že vzniklý politický režim zamezí vzniku sociálních a výchovných problémů, a proto nebude potřeba podpory v podobě poradenských služeb. Jejich příležitosti, a především jejich skutečná potřeba byla zkoumána až po několika uplynulých letech. (Knotová a kol., 2014)

Pokud bychom se chtěli zaměřit na první vzniklou českou poválečnou poradnu, zjistíme, že to byla dětská psychologická poradna, založena v Brně v roce 1958. Navázala na tradici rozsáhlé spolupráce s učiteli, lékaři a psychology, také sloužila jako výukové pracoviště filozofické fakulty brněnské univerzity. Její zaměření bylo široké, její klientelou byly děti, mládež, vysokoškoláci i dospělé osoby. Postupně vznikaly další poradny, které cílily na problémovou mládež a také profesní výchovu a orientaci. Také se zabývaly pedagogickou činností a podle potřeby se věnovaly i výzkumným aktivitám. (srov. Kohoutek, 1998; Knotová a kol., 2014)

Organizovaná struktura poradenského systému začala tedy vznikat v 60. letech 20. století. V tomto období se poradenská podpora začala poskytovat i v prostorách škol, ve kterých vznikaly pozice pro poradce pro volbu povolání. Tuto službu poskytovali vyškolení učitelé. (srov. Knotová a kol., 2014; Michalík, 2008)

Počet poraden se během let neustále zvyšoval, jejich význam se tak posiloval, což vyústilo (kolem roku 1962) v požadavek vybudovat výchovné poradenství. Důležitá je v tomto ohledu směrnice ministerstva školství a kultury (č. j. 1868/62/I/2), která ukládala povinnost zřídit ve školách pozici výchovného poradce, jehož náplní byla především práce s talentovanými žáky, péče o problémové žáky a volba povolání. Další významnou událostí, která přispěla k podpoře a k ovlivnění koncepce výchovného poradenství, bylo zavedení časopisu *Výchovný poradce*, který začal vycházet od roku 1964 a byl veden M. Klímovou. V následujících letech se otevřelo postgraduální studium pro výchovné poradce na Karlově univerzitě (Praha) a Univerzitě J. E. Purkyně (Brno – nyní Masarykova univerzita). V roce 1967 došlo k pokynu ke zřízení pozdějších okresních pedagogicko-psychologických poraden, které poskytovaly služby rodinám, školským a mimoškolským výchovným organizacím. K výslovnému zakotvení pedagogicko-psychologického poradenství do tehdejšího školského zákona došlo pod systémem výchovného poradenství v roce 1978. (srov. Knotová a kol., 2014; Michalík, 2008; Michalík a kol., 2013)

Ačkoli existovala forma poradenského systému, její součástí nebyla podpora žáků se zdravotním postižením, kterým se poradenských služeb dostalo jen výjimečně a pouze u lehčích forem postižení. Potřebám žáků se zdravotním postižením – můžeme použít dnešní označení, tedy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, byla věnována pozornost až od roku 1991, ve kterém vznikla nová poradenská pracoviště, cílená právě na tuto klientelu. Tato skutečnost se váže k vyhlášce MŠMT č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, která umožňovala zřízení při speciálních mateřských a základních školách speciálně pedagogická centra. Typ pracoviště se shodoval s typem školy, při kterém bylo zřízeno. (srov. Michalík, 2008; Hanák, 2004).

Poradenský servis bylo nutné zajistit v místě, kde rodina žije, zejména z důvodu plné podpory zapojení rodiny s dítětem s postižením do života společnosti (Kubová, 1995 in Michalík a kol., 2013). Speciálně pedagogická centra od začátku svého vzniku poskytovala podporu svým klientům v oblasti volby vzdělávání a jejich začlenění do běžných škol. Existovala speciálně pedagogická centra pro žáky s mentálním, tělesným, sluchovým, zrakovým postižením a žáky s vadami řeči. (Hanák, 2004)

Hanák (2004) dále uvádí, že bylo možné zaznamenat určitou nedůvěřivost v opodstatněnosti a funkčnosti nově vzniklých center, zejména ze strany pedagogicko-psychologických

poraden, které vnímaly nově vzniklá poradenská pracoviště jako konkurenční zařízení, dokonce docházelo i k přebírání klientů. Postupem času bylo zřejmé, že obě zařízení měla v péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami své opodstatnění, nebyly konkurencí, ale vzájemně se doplňovaly.

Poradenská podpora se týkala i žáků s poruchami chování. Rozvoj formální podoby tohoto systému poradenských služeb nastal od stejného roku (1991), přičemž prvním vzorem těchto služeb bylo *Středisko pro mládež v Praze na Klíčově* zřízené v 80. letech 20. století. Definitivní legislativní zakotvení ve školském poradenském systému nastalo v roce 2002, kdy byl přijat zákon o ústavní a ochranné výchově. (Michalík, 2008)

Dále si dovoluji zmínit další významnou událost, která podpořila zkvalitnění poradenských služeb ve školském systému. V roce 1994 byl zřízen Institut pedagogicko-psychologického poradenství (dále IPPP), jehož zřizovatelem bylo MŠMT. Zpočátku byla jeho činnost zaměřena především na poskytování podpory a služeb v oblasti pedagogicko-psychologické, speciálněpedagogické a profesní orientaci. V roce 2007 byla jeho působnost rozšířena o koordinační, koncepční, centrálně metodickou, vzdělávací i informační činnost. V současnosti spadá institut od Národního ústavu pro vzdělávání, který sloučil i Národní ústav odborného vzdělávání a Výzkumný ústav pedagogický. (Knotová a kol., 2014)

Poradenské služby v oblasti školského systému se postupně během let dále rozšiřovaly. Hlavní významnou snahou bylo zejména rozšíření poradenských služeb na školách. V roce 2005 byla vydána vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve které je zakotvena současná podoba sítě školního poradenství (Knotová a kol., 2014). Se současnou legislativní podporou poradenského systému v působnosti MŠMT se blíže seznámíme v následující podkapitole.

3.2 Legislativní ukotvení

Poradenské služby v oblasti školství můžeme rozdělit na dvě hlavní složky. První složka je tvořena poradenskou činností, která je poskytována přímo ve škole, v tomto případě mluvíme o školním poradenském pracovišti. Druhá oblast poradenských služeb je poskytována mimo školu, jedná se o školská poradenská zařízení, do kterých zařazujeme speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny.

Všechna tato zařízení jsou zřizována na základě § 116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon). Kromě základního vymezení, jsou ve školském zákoně ukotveny i úkoly a činnosti školských poradenských zařízení ve vztahu k dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. (Michalík, 2008)

Dalším důležitým právním předpisem je vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. Je zde blíže vymezen obsah, rozsah a účel poradenských služeb, včetně podmínek a pravidel pro jejich poskytování. V přílohách jsou poté vymezeny standardní činnosti poraden, center, školy, pedagogických a další poradenských pracovníků, kteří poskytují poradenské služby.

S poradenskou podporou souvisí i vyhláška, která se váže ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, č. 27/2016 Sb., v platném znění, kterou jsme v téhle diplomové práci už jednou uvedli. Vyhláška dále blíže upravuje podpůrná opatření a postup při jejich poskytování, organizaci žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, a také upravuje vzdělávání žáků nadaných.

Střediska výchovné péče jsou poradenská zařízení, která jsou ukotvena v odlišné legislativní úpravě spadající mimo oblast školství, a to v zákoně 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. Vzhledem k zaměření diplomové práce se jim nebudeme dále podrobněji věnovat.

Následně zde uvedeme výčet dalších důležitých právních předpisů, které jsou spojeny s poskytováním poradenských služeb ve školství:

- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících;
- zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí;
- zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže;
- zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů;
- zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákon;
- zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník;

- vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků;
- metodický pokyn č. j. 20 006/2007-51, k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školách a školských zařízeních;
- metodický pokyn č. j. 25 884/2003-24, o spolupráci předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané;
- metodický pokyn č. j. 24 246/2008-6, k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení;
- metodický pokyn č. j. 10 194/2005-14, k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví;
- metodický list k poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních č. j. 13 409/98-24;
- nařízení vlády ČR č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálněpedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. (Knotová a kol., 2014)

V následujících podkapitolách se budeme blíže věnovat konkrétním poradenským zařízením. Budou blíže popsány pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a školní poradenské pracoviště včetně týmu poradenských pracovníků.

3.3 Školská poradenská zařízení

Výchova a vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami představují určitá specifika, se kterými se musí vypořádat nejen rodina, ale i škola a mimoškolní instituce. Vzhledem ke skutečnosti, že v dnešní době v českém školství dominuje inkluzivní vzdělávání a očekává se jeho úspěšné zvládnutí, je potřeba aby se zejména pedagogům dostalo dostatečné množství podpory ze strany odborníků. Poradenská podpora poskytována žákům, jejich zákonným zástupcům, ale i školám a školským zařízením je zároveň také jedno z legislativně garantovaných bezplatných podpůrných opatření. Školská poradenská zařízení jsou jedním z klíčových prvků, na kterém inkluzivní vzdělávání stojí. (Slowík, 2022)

Podle § 116 školského zákona, poskytují zařízení dětem, žákům a studentům a jejich zákonným zástupcům, také školám a školským zařízením informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost. Dále zajišťují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby a preventivně výchovnou péči. Zároveň také napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Mezi jejich další činnosti patří spolupráce s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi. (Zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění)

Bližší vymezení poradenských služeb poskytuje vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění, podle které bude představena následující charakteristika poradenských zařízení, včetně pravidel a podmínek poskytování jejich služeb.

Poradenské služby jsou poskytovány bezplatně na žádost zákonného zástupce, případně zletilého žáka. V této souvislosti je důležité zmínit skutečnost, že jestliže je výchovný nebo vzdělávací problém identifikován školou nebo školským zařízením, nemohou být tato zařízení oficiálním samostatným žadatelem o poradenské služby. Je nutné o potřebě využití služeb školských poradenských zařízení informovat zákonného zástupce (příp. zletilého žáka), který má podle české legislativy oprávnění žádat. (Baslerová a Čadová, 2015)

Žádost o poskytnuté poradenské služby mají zařízení v mnohých případech volně dostupné na svých webových stránkách, kde si je může příslušná osoba stáhnout a vyplnit, případně ji obdrží osobně přímo v konkrétním zařízení.

Poskytnutí služeb poradenských zařízení je podmíněno písemným informovaným souhlasem zákonného zástupce, případně zletilého žáka. Pojem informovaný vyjadřuje skutečnost, že zákonný zástupce (příp. zletilý žák) musí být předem informován o všech náležitostech, které mohou z poskytování poradenských služeb vyplývat. Jedná se zejména o povahu, rozsah, trvání, cíle a postupy poskytované služby. Dále musí být seznámen s prospěchem, který je možné očekávat, s vyplývajícími důsledky i následky, pokud nebude potřebná pomoc poskytnuta. Nesmí být opomenuto seznámení s jeho právy a povinnostmi spojených s poskytováním poradenských služeb. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění)

Při poskytování poradenských služeb jsou respektována určitá pravidla, která napomáhají zefektivnit poradenskou práci, a také zaručují ochranu klientům, ale i poradenským pracovníkům. Za nejdůležitější pravidla můžeme označit dodržování etických zásad poskytování poradenských služeb, respektování individuálních potřeb klienta, informování zákonného zástupce nebo zletilého žáka o průběhu i výsledcích služeb, a také respektování ochrany osobních údajů a ochrana práv klientů. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění)

Mezi školská poradenská zařízení v České republice řadíme pedagogicko-psychologické poradny (také „PPP“ a speciálně pedagogická centra (také „SPC“).

Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny jsou školská poradenská zařízení, která se zapojují do vzdělávacího procesu, a to zejména v situacích, kdy je tento proces z nějakého důvodu znesnadněn (NÚV, 2022). Své odborné poradenské služby a pomoc poskytují žákům s vývojovými poruchami učení, s vývojovými poruchami chování, z odlišeného kulturního prostředí, s odlišnými životními podmínkami, se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním i sociálním vývoji a žákům s mimořádným nadáním. Poradenské služby jsou také poskytovány jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům, podílející se na vzdělávání těchto žáků. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění)

V pedagogicko-psychologických poradnách působí speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. Činnosti se zabezpečují ambulantní formou, přímo na pracovišti poraden, případně dochází pedagogičtí pracovníci za klienty do škol a školských zařízení. (NÚV, 2022)

Podle školské legislativy pedagogicko-psychologické poradny zjišťují školní připravenost žáků na povinnou školní docházku, zabezpečují psychologické a speciálně pedagogické vyšetření, na jehož základě zjišťují speciální potřeby žáků a navrhují podpůrná opatření. Odborní pracovníci zpracovávají závěry z vyšetření do zprávy, návrh podpory je poté zformulován v doporučení do vzdělávání, včetně případného zařazení žáků do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny, zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Poradny dále poskytují žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci, včetně kariérové poradenství. Školám a školským zařízením je poskytována ze strany poradenských

pracovníků metodická podpora. Zákonným zástupcům žáků se poskytují informační, konzultační, poradenské služby, taktéž i metodická podpora. V poradnách nalezneme také metodika prevence, pomocí kterého se zabezpečuje prevence rizikového chování, realizace preventivních opatření a koordinace školních metodiků prevence. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění)

Podle Rejstříku škol a školských zařízení (MŠMT, 2023) nalezneme v současné době na celém území České republiky celkem 47 pedagogicko-psychologických poraden, přičemž s ohledem na oblast zaměření diplomové práce, se v Moravskoslezském kraji nachází 6 zařízení, které mají celkem 12 detašovaných pracovišť. Ačkoli je koncentrace PPP v kraji oproti západní polovině nižší, je celková dostupnost dobrá (Baslerová, 2022).

Speciálně pedagogická centra

Tato zařízení poskytují odborné poradenské služby žákům se zdravotním postižením – tj. žákům s mentálním, tělesným, zrakovým a sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem, zpravidla ve věku od 3 do 19 let. Zároveň také nabízí pomoc rodičům (resp. zákonným zástupcům), pedagogům a dalším osobám participujícím na výchově a vzdělávání žáků se zdravotním postižením. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění)

Speciálně pedagogická centra nabízejí ambulantní i terénní formy činností – služby jsou poskytovány přímo na pracovištích center, ve školách nebo školských zařízení a v případě potřeby docházejí poradenští pracovníci i do domácího nebo jiného prostředí klienta, ve kterém žije. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění)

Pokud se zaměříme na činnosti speciálně pedagogických center, podle legislativního ustanovení, zjistíme, že existují činnosti standardní, které můžeme dále specifikovat na činnosti společné (týkají se všech center) a speciální (vycházejí z odlišností daného postižení, potřeb a možností klientů jednotlivých center). Bližší vymezení poskytuje příloha č. 1 a 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb., v platném znění.

Vzhledem k tomu, že se v práci zaměřujeme na speciálně pedagogická centra z obecné roviny, uvedeme zde přehled obvyklých služeb, které všechna tato zařízení zabezpečují. Jedná se zejména o zjištění školní připravenosti žáků se zdravotním postižením, zjištění speciálních

vzdělávacích potřeb těchto žáků, zpracování odborných podkladů pro nastavení podpůrných opatření, pro zařazení nebo přeřazení do školy či školských zařízení a pro další vzdělávací opatření, vypracovávání zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání. Dále zajišťují speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání žákům se zdravotním postižením, kteří nejsou vzdělávání ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona nebo žákům, kteří plní svou povinnou školní docházku jiným způsobem. Důležité je také vydávání zprávy a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření, pro zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona nebo do vzdělávacího programu, který odpovídá vzdělávacím potřebám a možnostem žáka se zdravotním postižením. Mimo jiné poskytují kariérové poradenství, vykonávají komplexní diagnostiku (speciálně pedagogickou a psychologickou), poskytují informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům, metodickou podporu škole a poradenství pedagogickým pracovníkům. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění)

Základní poradenský tým speciálně pedagogických center je tvořen speciálním pedagogem, psychologem a sociálním pracovníkem. V závislosti na typu a míře zdravotního postižení klientů jednotlivých pracovišť, může být tým doplněn dalšími expertními pracovníky (NÚV, 2022). Podle specializace rozlišujeme SPC pro žáky s tělesným postižením, SPC pro žáky s mentálním postižením, SPC pro žáky se zrakovým postižením, SPC pro žáky se sluchovým postižením, SPC pro žáky s PAS (poruchou autistického spektra), SPC pro žáky s vícečetným postižením a SPC pro žáky s vadami řeči. Jednotlivá centra mohou zabezpečovat podporu pro klienta s jedním druhem zdravotního postižení anebo s více druhy postižení (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění).

V České republice je vybudováno celkem 107 speciálně pedagogických center, v Moravskoslezském kraji se poté nachází 10 hlavních zařízení SPC, které mají v souhrnu 5 detašovaných pracovišť (Kolektiv autorů, 2022).

3.4 Školní poradenské pracoviště

V péči o děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žáky intaktní, hraje důležitou roli kromě školských poradenských zařízení i školní poradenské pracoviště. Pracoviště je zřízeno přímo na základní, střední nebo vyšší odborné škole, zřízení

i poskytování poradenských služeb prostřednictvím školního poradenského pracoviště zabezpečuje ředitel školy (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění).

Můžeme si všimnout, že se ve školách poskytují poradenské služby, které mají různou podobu poradenství. Nejčastěji se zde realizuje pedagogicko-psychologické poradenství, výchovné poradenství, kariérové poradenství a speciálně-pedagogické poradenství. (Knotová a kol., 2014)

Škola zajišťuje poskytování poradenských služeb v takovém rozsahu, který odpovídá počtu i vzdělávacím potřebám žáků dané školy. Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., v platném znění, se jedná zejména o:

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

Škola spolupracuje se školským poradenským zařízením i v jiných oblastech služeb, které jsou zajišťovány pro žáky podle standardních činností poraden, center a služeb zajišťovaných školou. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění)

Školní poradenské pracoviště je tvořeno týmem pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na poskytování poradenské pomoci žákům, ale i jejich zákonným zástupcům či dalším pedagogům. Tým je tvořen zpravidla výchovným poradcem a metodikem prevence, kteří úzce spolupracují s třídními učiteli, učiteli výchov, s dalšími pedagogickými pracovníky školy nebo i s poradenskými pracovníky ze školských poradenských zařízení. Další dva členové, kteří mohou doplňovat tým školního poradenského pracoviště je školní speciální pedagog a školní psycholog. Pedagogičtí pracovníci zabezpečují podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytují součinnost školským poradenským zařízením, a také navazují spolupráci s orgány veřejné moci za účelem ochrany práv svých žáků. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v platném znění)

Školní speciální pedagog, popř. školní psycholog, je pedagogický pracovník, se kterým se na základních, středních nebo vyšších odborných školách setkáváme zřídka – i když jsou, podle našeho názoru, pro efektivní inkluzivní vzdělávání velmi důležitou podpůrnou složkou. Absence těchto pracovníků je daná zejména tím, že mnohým školám schází na zřízení pozic potřebné finance. V současné době jsou tyto pracovníci placeni prostřednictvím evropských fondů. Od roku 2025 chystá MŠMT novou koncepci financování a pozice školní speciálního pedagoga i školního psychologa by měla být hrazena přímo ze státního rozpočtu (Pedagogická komora, 2022).

Jednotlivé činnosti pracovníků školního poradenského pracoviště blíže vymezuje příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., v platném znění. Vzhledem k rozsáhlému výčtu, uvedeme v této diplomové práci, pouze přehled nejdůležitější činnosti jednotlivých pedagogických pracovníků.

Výchovný poradce

Výchovného poradce můžeme označit za tradičního poskytovatele poradenských služeb v základních i středních školách (Ondráčková, 2014). Tuto funkci může vykonávat jakýkoli učitel dané školy. Je ovšem potřeba, aby si doplnil potřebnou kvalifikaci, kterou vymezuje

vyhláška č. 317/2005 Sb., v platném znění. Studium se podle zmíněné vyhlášky uskutečňuje na vysokých školách v rámci celoživotního vzdělávání v rozsahu 250 vyučovacích hodin.

Hlavní oblastí činností je pro většinu výchovných poradců především kariérové poradenství, kdy zabezpečují poskytování informací žákům a jejich zákonným zástupcům a vykonávají administrativní záležitosti, které jsou spojené s podáváním přihlášek na střední školy. Další okruhem je výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy zajišťuje zejména administrativní a metodickou část. Jeho úkolem je např. zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb, evidence zpráv z vyšetření žáků ve školských poradenských zařízeních, koordinace tvorby a plnění individuálních vzdělávacích plánů. Mezi jeho působnost patří i péče o žáky s neprospěchem a žáky s nadáním, řešení problému souvisejících s neomluvenou a zvýšenou omluvenou absencí. Současně může mít výchovný poradce i významnou roli při řešení závažných přestupků žáků proti školnímu řádu. Mimo jiné také spolupracuje se pracovníky ze školských poradenských zařízení, středisek výchovné péče a informačně poradenskými centry zřízených při úřadech práce. Důležitou činností je také zprostředkování metodické pomoci pedagogickým kolegům. (srov. Jedlička, Kořa a Slavík, 2018; Ondráčková, 2014)

Školní metodik prevence

Obdobně jako u výchovného poradce, může funkci školního metodika prevence vykonávat jakýkoli učitel školy s potřebnou kvalifikací, získanou studiem k výkonu specializované činnosti v rozsahu 250 vyučovacích hodin podle vyhláška č. 317/2005 Sb., v platném znění.

Školní metodik prevence se specializuje zejména na primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů. Jeho hlavním úkolem je vypracování minimálního preventivního programu školy včetně koordinace jeho plnění. Současně je důležité také podotknout, že na realizaci a plnění tohoto programu se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy. Cílem školního metodika prevence je tedy předcházet rozvoji rizikových projevů v chování žáků. Mezi jeho kompetence patří i ochrana žáků před projevy xenofobie, rasismu, delikventního a kriminálního chování apod. Současně také koordinuje součinnost se školským poradenským zařízením, střediskem výchovné péče i dalšími orgány, které mají ve své působnosti oblast prevence sociálně patologických jevů. Metodik prevence rovněž poskytuje metodickou, informační i poradenskou činnost v okruhu své odborné kvalifikace. (srov. Jedlička, Kořa a Slavík, 2018; Ondráčková a Vacková, 2014)

Školní speciální pedagog

Jak už bylo v této práci jednou zmíněno, pozice školního speciálního pedagoga nemusí být na školách nutně obsazena. Ovšem souhlasíme s autorkou Vašákovou (2014, s. 39), která poznamenává, že: „*pro optimální fungování poradenských služeb ve škole je výhodou plně obsazené školní poradenské pracoviště.*“

Do pole působnosti školního speciálního pedagoga patří zejména depistáž (aktivní vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami), diagnostické a intervenční činnosti s cílem pozitivně ovlivnit školní úspěšnost žáků, včetně navrhování možných úprav a zlepšení, které by přispěli ke zkvalitnění péče o tyto žáky. Další jeho kompetence jsou: informační a metodická podpora pedagogickým kolegům v oblasti naplňování podpory integrovaným žákům, zabezpečování podpory rodičům (resp. zákonným zástupcům) dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami nebo koordinace spolupráce a vzájemné informovanosti s poradenskými zařízeními, orgány sociálně-právní ochrany dětí a mládež a dalšími zařízeními. (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018)

Školní psycholog

Poslední člen, který může doplňovat tým školního poradenského pracoviště je školní psycholog. Autoři Štech a Zapletalová (2013, in Jedlička, Kořa a Slavík, 2018) poukazují na skutečnost, že bylo možné v České republice na mnohých místech zaznamenat vůči pozici školního psychologa určitou nedůvěru. Ovšem postupně se ukazuje, že je tato funkce ve školách prospěšná. Mezi jeho kompetence patří diagnostika a depistáž (např. diagnostika u zápisů do prvních tříd, osobních i výukových obtíží žáků, depistáž poruch učení), dále konzultační, poradenské a intervenční činnosti (např. zabezpečování krizové intervence, péče o integrované žáky), a také metodické a vzdělávací práce (metodická podpora pedagogům, koordinace poradenských služeb, besedy, semináře). (Lazarová, 2014)

3.5 Spolupráce školských poradenských zařízení se školou

V oblasti výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, hrají školská poradenská zařízení, školní poradenské pracoviště včetně školy a dalších pedagogických pracovníků, nezastupitelnou roli. Aby byl vzdělávací systém kvalitní, je potřeba, aby mezi jednotlivými aktéry panovala pozitivní a efektivní spolupráce. Škola v tomhle ohledu nejbliže

spolupracuje s odborníky z PPP a SPC – konkrétně se speciálními pedagogy a psychology (Baslerová a Čadová, 2015).

Podpora, která je poskytována škole a školským zařízením ze strany zmíněných odborníků školských poradenských zařízení spočívá především v:

- Celkové pomoci se zvyšování inkluzivity dané školy.
- Zajištění poradenského servisu, přednášek a dílen pro školy.
- Hledání vhodných přístupů k žákovi v hodině nebo při práci mimo vyučování, včetně vhodné pozitivní motivace.
- Doporučení vhodných speciálněpedagogických metod a postupů, nebo kompenzačních pomůcek na základě diagnostiky ve vzdělávacím procesu, která může sloužit i jako doplnění diagnostiky na pracovišti ŠPZ, případně jako forma rediagnostiky.
- Metodickém vedení v oblastech, které jsou specifické pro konkrétní druh znevýhodnění žáka, včetně odborného vedení při vypracovávání individuálních vzdělávacích plánů.
- Průběžných konzultací s pedagogy škol, které se mohou týkat např. pokroků, určitých změn nebo i problémů.
- Porozumění zvláštnostem v chování žáků.
- Následích v hodinách a následných rozborů (ve prospěch žáka se SVP).
- Navržení vhodných pomůcek a kompenzačních přístupů.
- Zapůjčování odborné literatury nebo speciálních pomůcek, včetně poskytnutí pomoci při jejich zácvičení a používání.
- Podpoře a prohloubení porozumění doporučení, příp. zprávy.
- Spolupráci se zákonnými zástupci (příp. rodiči) v oblasti domácí přípravy na výuku.
- Vyhledávání a navržení vhodných forem zapojení žáka se SVP do třídního kolektivu.
- Součinnosti při sledování, zvažování a hodnocení vhodnosti zařazení žáka do školy; školní úspěšnosti. (srov. Baslerová a Čadová, 2015; Žovinec, 2016)

Odborní poradenští pracovníci mohou využít formy terénní diagnostiky v různých problémových situacích, které se mohou týkat chování nebo učení (Žovinec, 2016). Speciálně pedagogická centra mohou podporu realizovat přímo prostřednictvím metodicko-konzultačních návštěv pracovníků poradenského zařízení ve škole. Návštěva by měla být realizována nejméně dvakrát ročně (Baslerová a Čadová, 2015).

V této souvislosti můžeme na základě poznatků získaných ze studijních praxí, konstatovat, že návštěvy pracovníků PPP ve školách a školských zařízeních bývají sporadické. Příčinu této skutečnosti připisujeme zejména k nedostatku času z důvodu velkého počtu klientů jednotlivých poradenských zařízení, a také ke zvýšené administrativní zátěži, která je na odborné pracovníky kladena. Převis poptávky po vyšetření nad kapacitami jednotlivých poradenských pracovišť, vnímají jako problém i samotní pracovníci poraden (NPI, 2019).

Nízký počet návštěv pracovníků školských poradenských zařízení ve školách potvrzuje i 20 % ředitelů českých základních škol, kteří byli zapojeni do celorepublikového dotazníkového šetření, zkoumající spolupráci škol a ŠPZ. Výzkum probíhal ve školách, zapojených do projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, který byl zastřešen Národním pedagogickým institutem České republiky. Závěry šetření ukázaly, že zmíněných 20 % ředitelů by uvítalo užší spolupráci, častější návštěvy pracovníků ŠPZ ve třídách a konzultace. (NPI, 2020)

Další oblasti, které by mohly být problematické a mohly by narušit kooperaci školy a školského poradenského zařízení, můžeme identifikovat jak na straně učitele, tak i na straně poradenského pracovníka. Pedagog může mít problém s porozuměním odborných termínů, uvedených v doporučení do vzdělávání, případně ve zprávách z vyšetření. Další problém může představovat obava učitele, že odborník odhalí nedostatky v jeho práci. Velkou roli zde hraje také čas, učitel musí často dlouho dobu čekat na výsledky vyšetření žáky. (Baslerová a Čadová, 2015)

Naopak odborník školského poradenského zařízení může obdržet zakázku, která bude nesprávně formulovaná, a nemusí proto jasně odpovědět na učitelovy dotazy. Zvýšené nároky a nerealistická očekávání, která jsou na poradenského odborníka kladena ze strany učitelů, ale i rodičů (příp. zákonných zástupců), můžou představovat další překážku v efektivní spolupráci mezi školou a školským poradenským zařízením, což může mít ve výsledku negativní dopad na vzdělávací proces žáka. (tamtéž, 2015)

Kromě zmíněného dotazníkového šetření, které běželo pod hlavičkou Národního pedagogického institutu v ČR (2020), se tématu spolupráce školských poradenských zařízení se školou, včetně překážek ve spolupráci, věnují v České republice i další výzkumy (Novotná, 2016; Obadalová, 2021; Peková, 2018). Ze zahraničí můžeme uvést například portugalskou

studii, jejíž závěry ukazují, že pozitivní spolupráce mezi několika aktéry výrazně zlepšuje školní docházku, školní výsledky a celkově podporuje inkluzivní vzdělávání (Guerra a Leitão, 2019).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Spolupráce školských poradenských zařízení se školou při vzdělávání žáků se SVP z pohledu pedagogů ZŠ Moravskoslezského kraje

Praktická část předkládané diplomové práce je zaměřena na zjištění stanoviska pedagogů základních škol v Moravskoslezském kraji na spolupráci školských poradenských zařízení se školou. Kapitola obsahuje definování cílů a metodologii výzkumu. Dále je zde uvedena analýza a interpretace získaných dat, které byly získány prostřednictvím metody dotazníku, a zpracovány pomocí deskriptivní a matematické statistiky. V závěru kapitoly jsou poté shrnuty výsledky z výzkumného šetření. Prostor je věnován i limitům práce a doporučení pro praxi.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce a výzkumného šetření je zjistit stanovisko pedagogů základních škol na spolupráci školských poradenských zařízení se školou při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň byl stanoven i dílčí cíl, který se orientuje na identifikaci hlavních nedostatků ve spolupráci školských poradenských zařízení se školou.

4.2 Metodologie výzkumu

Realizovaný výzkum diplomové práce je založen na kvantitativně orientovaném přístupu, který můžeme definovat jako: „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“ (Chráška, 2016, s. 11). Kvantitativní výzkum vychází z konkrétní vědecké teorie, která je základem pro stanovení výzkumného problému, jehož řešení spočívá v několika, na sobě závislých a vzájemně propojených, krocích. Ačkoli se můžou jednotlivé výzkumy navzájem lišit, můžeme vymezit jejich obecný postup. Po stanovení problému je dalším krokem formulace hypotéz, následuje jejich ověřování (verifikování, testování) a poté jsou vyvozeny závěry s jejich následnou prezentací. (srov. Chráška, 2016; Skutil a kol., 2011)

Kvantitativní přístup byl zvolen s ohledem na jeho cíle, zaměřené na kategorizaci údajů a predikci příčin existence jevů. Přesná data poté umožní generalizaci a vyslovování určitých

předpokladů o jevech (Gavora, 2010). Současně jsme přihlédlí i k výhodám tohoto přístupu, které spočívají v relativně rychlém sběru dat a jejich následné, poměrně krátce trvající analýze. Zároveň nám kvantitativně orientovaný výzkum poskytne přesná matematická data a jistotu, že jsou závěry výzkumného bádání nezávislé na výzkumníkovi. (Olecká a Ivanová, 2010)

Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky představují tázací formu výzkumného problému. Jedná se o soubor nebo sadu otázek, které by měly mít zcela jasnou a konkrétní formulaci. Tyto otázky vymezují a organizují projekt, udávají jeho směr, vytyčují hranice a udržují orientaci badatele na stanovených cílech výzkumného šetření. (srov. Chráska, 2016; Olecká a Ivanová, 2010; Punch, 2008)

S ohledem na stanovené cíle diplomové práce a výzkumu, jsme stanovili následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: *Jaká je dle pedagogů úroveň spolupráce školského poradenského zařízení se školou?*

Výzkumná otázka č. 2: *Jaký je nedostatek ve spolupráci školského poradenského zařízení se školou?*

Výzkumná otázka č. 3: *Jaká řešení navrhuji pedagogové pro zlepšení efektivity spolupráce se školským poradenským zařízením?*

Výzkumná otázka č. 4: *Jaké rozdíly existují v hodnocení spolupráce s jednotlivými typy školského poradenského zařízení?*

Hypotézy můžeme označit za jádro výzkumu, jejich podmíněnou charakteristikou je skutečnost, že vycházejí z výzkumných otázek a vyjadřují vztah mezi dvěma nebo více proměnnými (Chráska, 2016). Hypotézy jsou vědeckým předpokladem, nesou podobu oznamovací věty a jsou formulovány tak, aby je bylo možné empiricky zkoumat, testovat. Proměnné, správně vytvořených hypotéz, jsou měřitelné nebo se dají kategorizovat. V závěru výzkumného šetření jsou poté hypotézy pomocí vhodných statistických metod přijaty (tvrzení jsou pravdivá) nebo vyvráceny (výroky nejsou pravdivé). (Gavora, 2010)

Pro účely výzkumu a na základě stanovených výzkumných otázek, jsme formulovali tyto dvě hypotézy:

H₁: Pedagogové základních škol hodnotí spolupráci s PPP a SPC s významným rozdílem.

H₂: Třídní učitelé hodnotí spolupráci s ŠPZ výrazně odlišně než ostatní učitelé.

K jednotlivým výzkumným předpokladům, jsme také stanovili nulové a alternativní hypotézy, které jsou uvedeny v podkapitole, věnující se testování hypotéz (kap. 4.4).

Výzkumná metoda

Na výzkumnou metodu můžeme obecně nahlížet jako na proceduru, kterou používáme při výzkumu. Jedná se o uspořádaný postup získávání a zpracování dat, jehož cílem je objasnit sledovanou problematiku. (srov. Gavora, 2010; Skutil a kol., 2011)

Pro účely výzkumu diplomové práce byla využita metoda dotazníku, která je považována za nejfrekventovanější nástroj pro zjišťování údajů. Tato metoda byla zvolena pro svá ekonomická pozitiva, která spočívají v získání velkého množství dat, při relativně nízké investici času. Dotazník můžeme jednoduše definovat jako způsob písemného kladení otázek, které mohou mít otevřenou, polouzavřenou nebo uzavřenou podobu. Na tento soubor otázek poté získáváme i písemnou odpověď. Prostřednictvím dotazníku získáváme údaje o respondentovi, jeho názory i postoje k dané problematice, na kterou je výzkum zaměřen. Termínem respondent označujeme osobu, která vyplňuje dotazník a je účastníkem výzkumu. (srov. Gavora, 2010; Skutil a kol., 2011)

V předkládaném výzkumu byl využit dotazník vlastní konstrukce, jehož struktura odpovídá obecným požadavkům na skladbu dotazníku (srov. Gavora, 2010; Skutil a kol., 2011). Při jeho tvorbě jsme využili část položek dotazníku autorky Obadalové (2021), které jsme pro účely našeho výzkumu modifikovali. Vstupní část dotazníku seznamovala respondenty se jménem autora, významem odpovědi a cílem výzkumu. Byly zde uvedeny pokyny pro vyplnění, a také ujištění pro respondenty, že odpovědi jsou zcela anonymní. Druhá část obsahovala otázky, které bychom mohli pomyslně rozdělit do tří oblastí. První okruh se skládal z osmi položek, které byly zaměřeny na hodnocení úrovně spolupráce školy

a školského poradenského zařízení z pohledu učitelů. Druhá oblast byla tvořena čtyřmi položkami, které se blíže soustředily na komunikaci mezi zmíněnými aktéry. Poslední část byla menšího rozsahu, skládala se ze tří položek, které se vztahovaly k porozumění obsahu dokumentů, vydanými školským poradenským zařízením. Na konci druhé části byly uvedeny položky, týkající se sociodemografických údajů respondentů. Položky se dotazovaly na pohlaví, věk, délku pedagogické praxe, stupeň základní školy, na kterém učitel působí, funkci, kterou učitel v základní škole vykonává a okres, ve kterém se nachází daná základní škola, na které učitel působí. Závěr dotazník byl věnován poděkování respondentům za jejich čas a spolupráci. Použitý dotazník je uveden v příloze č. 1 diplomové práce.

Položky v dotazníku měly otevřenou, polouzavřenou a uzavřenou podobu. V dotazníku se nacházely celkem tři otevřené (nestrukturované) položky, které umožňovaly respondentovi, aby se k dané problematice vyjádřil volnou formou. Množstvím převažovala forma uzavřených (strukturovaných) položek, které nabízely respondentovi již hotovou odpověď. Jednalo se převážně o polytomické položky, předkládající více než dvě hotové odpovědi. Abychom se vyhnuli nebezpečí, že neuvedeme všechny možné odpovědi, byly v dotazníku využity i polouzavřené položky, které umožňovaly odpovědět prostřednictvím nabídky „jiné.“ V dotazníku jsme využili i škálové položky – kategoriální posuzovací škály, prostřednictvím kterých respondent vybíral odpověď na předem určené škále. (Chrásková, 2016)

Výzkumný soubor

U každého výzkumu je potřeba vymezit výzkumný soubor, jinými slovy subjekty výzkumu, v našem případě cílovou populaci, na kterou se má výzkumné šetření zaměřovat. Takovou množinu prvků, kterou zkoumáme, označujeme jako základní soubor (Gurková, 2019). Základní soubor, předkládaného výzkumu, se skládá z pedagogů základních škol v Moravskoslezském kraji, kteří splňují kvalifikační předpoklady podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. Podle Statistické ročenky školství (MŠMT, 2023) bylo ve školním roce 2022/2023 v Moravskoslezském kraji evidováno 448 základních škol, na kterých vykonává pedagogickou činnost 10 068 učitelů.

Vzhledem k tomu, že je základní soubor poměrně rozsáhlý a není možné všechny jeho subjekty z časových, organizačních a ekonomických důvodů zahrnout do výzkumu, je vybrána z této množiny část prvků, která je reprezentativním zastoupením základního

souboru, a se kterou je ve výzkumu následně operováno. Tuto selekci nazýváme výběrovým souborem. (srov. Gavora, 2010; Chráska, 2016)

Nabízí se nám hned několik možností, jak selekci provést a určit nejlepší výběrový soubor. V podstatě můžeme způsoby určení rozdělit podle základního kritéria na náhodný (pravděpodobnostní) výběr a záměrný (nepravděpodobnostní) výběr. Náhodný výběr je založený na matematické pravděpodobnosti, to znamená, že všechny prvky v množině mají stejnou šanci se dostat do výběrového souboru. Nejčastější způsob, jak náhodný výběr uskutečnit, je pomocí losování nebo tabulky náhodných čísel. Druhým způsobem je záměrný výběr, při kterém vybíráme prvky na základě určitých znaků, které jsou důležité pro naše zkoumání. (srov. Gavora, 2010; Olecká a Ivanová, 2010)

V našem výzkumu, jsme pro určení výběrového souboru, využili stratifikovaný výběr, který spadá pod výběr náhodný. Tato technika spočívá v uspořádání základního souboru do několika podskupin, ze kterých je poté pomocí náhodné selekce vylosován určitý počet prvků (Chráska, 2016). Základní školy v Moravskoslezském kraji jsme si rozdělili do 6 skupin podle okresů, ze kterých jsme poté náhodně vybrali 5 základních škol. Pedagogy jsme oslovili prostřednictvím ředitelů zmíněných základních škol. Osloveno bylo 30 základních škol. Celkově se zapojilo 74 učitelů.

Průběh výzkumu

Po seznámení s teoretickými východisky zkoumané problematiky, jsme stanovili výzkumné cíle, výzkumné otázky a hypotézy. Následně jsme vytvořili dotazník. Výsledná podoba dotazníku, především znění otázek, byla s dostatečným časovým předstihem (duben 2022), ověřena v rámci předvýzkumu. Do předvýzkumu se zapojilo pět pedagogů opavské základní školy, kteří nám po přečtení poskytlí zpětnou vazbu, vztahující se k porozumění položkám v dotazníku. Výsledná podoba dotazníku byla poté zpracována do online podoby, prostřednictvím platformy Google forms.

V dalším kroku, jsme se zaměřili na určení výzkumného souboru. Z webových stránek Moravskoslezského kraje jsme si stáhli seznam všech základních škol, které se nacházejí v daném kraji. Školy jsme rozdělili podle okresů do 6 tabulek, kdy každá škola měla přiřazené své pořadové číslo. Z každého okresu jsme pomocí náhodného losování vybrali 5 škol, které

jsme poté, prostřednictvím jejich statutárních zástupců, oslovili. Celkem bylo vybráno 30 základních škol Moravskoslezského kraje.

Ředitelé základních škol, byli osloveni prostřednictvím emailové komunikace, ve které jsme je požádali o zapojení do výzkumu, včetně prosby o přeposlání dotazníku jejich jednotlivým pedagogickým pracovníkům. Výzkum probíhal během měsíců listopad a prosinec 2022. Vzhledem k nižšímu počtu respondentů, byli ředitelé osloveni ještě jednou v průběhu ledna 2023.

4.3 Analýza a interpretace dat

Pro analýzu získaných dat, jsme použili vhodné matematické a statistické metody, zejména metody deskriptivní statistiky a test Chí-kvadrát, který jsme využili pro testování hypotéz. Vzhledem ke skutečnosti, že není možné otevřené otázky v dotazníku zpracovat pomocí statistických metod (Čihák, 2014), využili jsme pro jejich vyhodnocení metodu kategorizace. Výsledky jsou prezentovány prostřednictvím tabulek četností a pruhových grafů.

Následující podkapitola je rozdělena do čtyř částí, které kopírují rozdělení dotazníku. Jsou zde představeny sociodemografické údaje, oblast spolupráce, komunikace a porozumění dokumentům, které vydává školské poradenské zařízení.

Sociodemografické údaje

Do výzkumu se zapojilo celkem 74 pedagogů základních škol Moravskoslezského kraje. Celkový soubor respondentů byl zastoupen poměrem 90, 5 % žen (n=67) a 9,5 % mužů (n=7). Rozložení respondentů prezentuje tabulka 1. V této souvislosti můžeme konstatovat, že skladba žen a mužů odpovídá výzkumnému souboru obdobných výzkumů (srov. Novotná, 2016; Obadalová, 2021; Peková, 2018) i reálnému genderovému zastoupení pedagogů na českých základních školách (Statistická ročenka školství – MŠMT, 2023).

Dalším zjištěným údajem byla věková skladba respondentů, kterou jsme rozdělili do čtyř kategorií. První věková kategorie do 30 let byla zastoupena podílem 13, 5 % (n=10) pedagogů. Druhou kategorií 31 až 45 let tvořilo 31, 1 % dotazovaných (n=23). Třetí, nejpočetnější kategorie 46 až 60 let byla složena podílem 47, 3 % (n=35). Poslední kategorií

nad 60 let tvořilo 8, 1 % respondentů (n=8). Věkové zastoupení respondentů je uvedeno níže v tabulce 2.

Tabulka 1: Pohlaví

Pohlaví	Četnost	
	Absolutní	Relativní v %
Ženy	67	90, 50
Muži	7	9, 50
Celkem	74	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 2: Věk

Věková kategorie	Četnost	
	Absolutní	Relativní v %
Do 30 let	10	13, 50
31 až 45 let	23	31, 10
46 až 60 let	35	47, 30
Nad 60 let	8	8, 10

Zdroj: vlastní zpracování

Nyní se zaměříme na délku pedagogické praxe dotazovaných pedagogů. Ve výzkumu bylo zastoupeno 16, 2 % respondentů s délkou praxe do 5 let (n=12). Druhou kategorií s délkou praxe 6 až 19 let tvořilo 24, 3 % dotazovaných (n=18). Nejpočetnější skupinu tvořili pedagogové s délkou praxe v rozmezí 20 až 30 let, kteří byli zastoupení poměrem 33, 8 % (n=25). Poslední kategorií délky praxe nad 30 let tvořilo 25, 7 % respondentů (n=19). Údaje uvádíme v následující tabulce 3.

Tabulka 3: Délka pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	Četnost	
	Absolutní	Relativní v %
Do 5 let	12	16, 20
6 až 19 let	18	24, 30
20 až 30 let	25	33, 80
Nad 30 let	19	25, 70

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky 4, která je uvedena níže, můžeme vyčíst, že z celkového počtu dotazovaných učitelů, působilo na 1. stupni základní školy 43, 2 % respondentů (n=32), na 2. stupni 35, 1 % respondentů (n=26). Nejmenší počet učitelů vyučoval na obou stupních základní školy, tato kategorie byla zastoupena 21, 6 % podílem pedagogů (n=16).

Tabulka 4: Stupeň základní školy

Stupeň základní školy	Četnost	
	Absolutní	Relativní v %
1. stupeň	32	43, 20
2. stupeň	26	35, 10
1. i 2. stupeň	16	21, 60

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 5: Pozice

Pozice	Četnost	
	Absolutní	Relativní v %
Třídní učitel	47	63, 50
Netřídní učitel	8	10, 80
Výchovný poradce	4	5, 40
Metodik prevence	2	2, 70
Školní speciální pedagog	4	5, 40
Školní psycholog	1	1, 40
Asistent pedagoga	0	0, 00
Vedoucí funkce	8	10, 80
Jiná funkce	0	0, 00

Zdroj: vlastní zpracování

Další položka v dotazníku se soustředila na to, jakou pozici na základní škole respondenti zastávají. Třídní učitelé tvořili ve výzkumu největší skupinu dotazovaných, byli zastoupeni podílem 63, 5 % (n=47). Pozice netřídního učitele vykonávalo 10, 8 % pedagogů (n=8). Funkci výchovného poradce poté zvolilo 5, 4 % respondentů (n=4). Stejný podíl učitelů zastával funkci školního speciálního pedagoga (5, 4 %; n=4). Funkci metodika prevence zvolilo celkem 2,7 % dotazovaných (n=2). Vedoucí funkci vykonávalo 10, 8 % pedagogů (n=8) a na pozici školního psychologa působilo 1, 4 % respondentů (n=1). Žádný z účastníků

výzkumu nevykonával funkci asistenta pedagoga. Jinou funkci taktéž neuvedl žádný z respondentů. Přehled uvádí tabulka 5, která je uvedena výše.

Dále jsme zjišťovali zastoupení základních škol v jednotlivých okresech Moravskoslezského kraje. Nejvíce učitelů působilo na základních školách v okrese Opava (48,6 %; n=36). Okres Bruntál zastupovalo 10,8 % respondentů (n=8). Početnou skupinu tvořili učitelé z okresu Nový Jičín (17,6 %; n=13). V okrese Frýdek Místek působilo 6,8 % dotazovaných (n=5). Z okresu Karviná pocházelo 9,6 % pedagogů (n=7). Poslední okresem byla Ostrava, kterou zastupovalo 6,8 % respondentů (n=5). Výsledky prezentuje tabulka 6.

Tabulka 6: Okres

Okres	Četnost	
	Absolutní	Relativní v %
Opava	36	48,60
Bruntál	8	10,80
Nový Jičín	13	17,60
Frýdek Místek	5	6,80
Karviná	7	9,60
Ostrava	5	6,80

Zdroj: vlastní zpracování

Respondenty jsme dále vyzvali, aby v dotazníku uvedli konkrétní zařízení, se kterým nejčastěji spolupracují, a ke kterému se vztahují jejich odpovědi v dotazníku. Z celkového počtu respondentů (74) se 49 pedagogů vyjadřovalo ke spolupráci s PPP a 25 učitelů ke spolupráci s SPC.

Spolupráce školského poradenského zařízení se školou

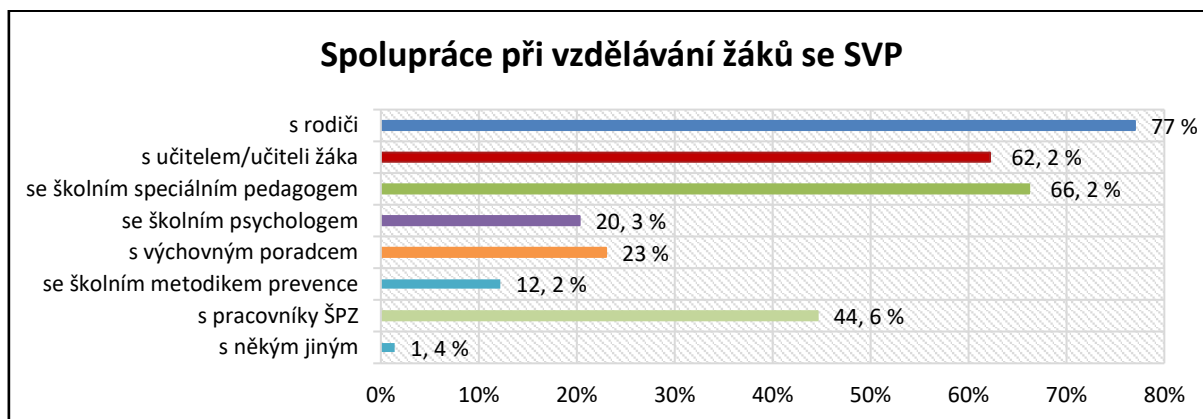
Následující oblast dotazníku se věnovala spolupráci mezi školou, respektive pedagogy základních škol, a školským poradenským zařízením při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajímalo nás především s kým nejčastěji učitelé spolupracují, jak učitelé hodnotí metodickou podporu, konzultaci s pracovníky poradenského zařízení a celkovou úroveň nastavené spolupráce.

1. položka – S kým nejčastěji spolupracujete při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, respondenti nejvíce spolupracují s *rodiči žáků*. Tuto odpověď uvedl 77% podíl učitelů (n=57). Za druhou nejčastější možnost, označili dotazovaní *školního speciálního pedagoga* (66, 2 %; n=49). Respondenti dále velmi úzce spolupracují s *učitelem/učiteli žáků*, tuto možnost zvolilo 62, 2 % pedagogů (n=46). Za další, nejčastěji spolupracující aktéry byli označeni pracovníci ŠPZ (44,6 %; n=33). Naopak, 20, 3% podíl respondentů (n=15) spolupracuje se *školním psychologem*. Spolupráci s *výchovným poradcem* zvolil 23 % podíl pedagogů (n=17). Nejméně dotazovaných zvolilo možnost *školního metodika prevence* (12,2 %; n=9). Možnost spolupráce s *někým jiným* vybral 1 dotazovaný (1, 4 %). Pro lepší orientaci jsou výsledky prezentovány v grafu 1.

Na základě zjištěných výsledků, bychom rádi poznamenali, že nás velmi mile překvapila častá spolupráce se školním speciálním pedagogem, protože máme k této pozici osobní vztah. Myslíme si, že tato skutečnost ukazuje, jak je pozice školního speciálního pedagoga, přestože není povinným členem ŠPP, ve škole velmi důležitá a užitečná.

Graf 1: Spolupráce při vzdělávání žáků se SVP



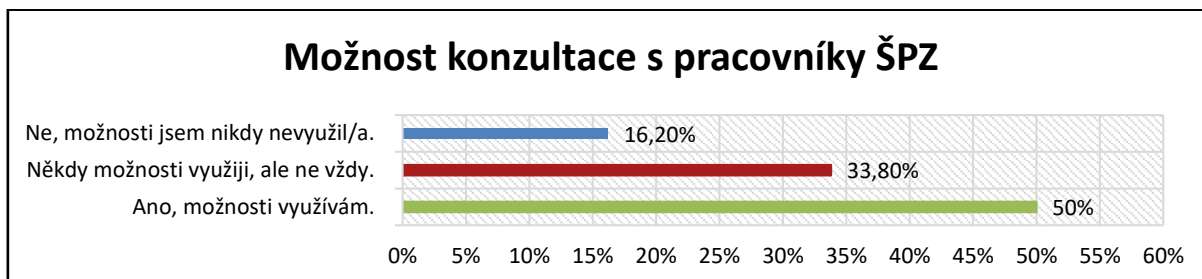
Zdroj: vlastní zpracování

2. položka – V případě potíží při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, využíváte možnosti konzultace s pracovníky školského poradenského zařízení?

Přesně polovina dotazovaných (50 %; n=37) uvedla, že v případě potíží využije možnosti konzultace s pracovníky ŠPZ. Třetina respondentů (33,8 %; n=25) odpověděla, že konzultace

využije, pracovníky ŠPZ kontaktuje, ale není tomu tak vždy. Posledních zbylých 16, 2 % učitelů (n=12) poté uvedlo, že možnosti konzultace nikdy nevyužili. Výsledky jsou zobrazeny v grafu 2.

Graf 2: Možnost konzultace s pracovníky ŠPZ

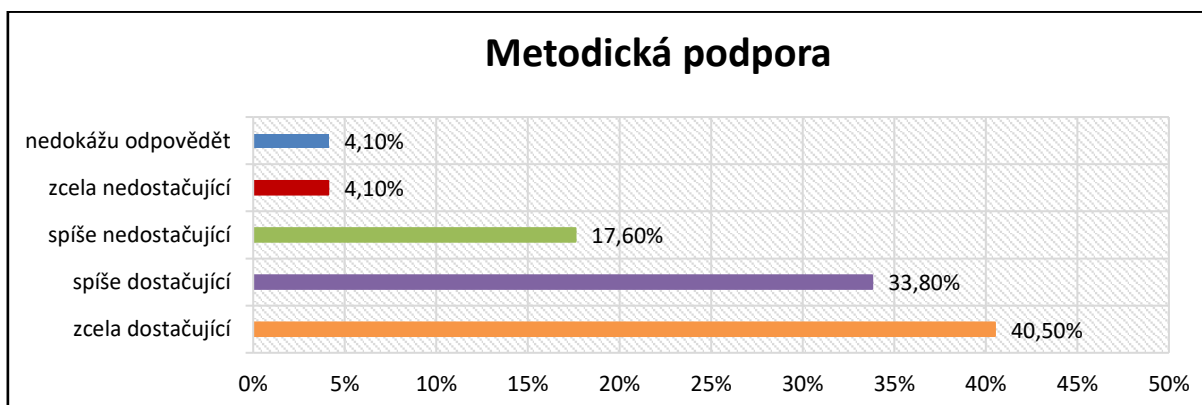


Zdroj: vlastní zpracování

3. položka – Metodickou podporu ze strany pracovníků školského poradenského zařízení vnímám jako:

Metodickou podporu ze strany pracovníků ŠPZ, označilo za *zcela dostačující* 40, 5 % respondentů (n=30). Podporu jako *spíše dostačující* vnímá 33, 8 % učitelů (n=25). Naopak, 17, 6 % dotazovaných (n=13) vnímá podporu *spíše nedostačující* a 4, 1 % respondentů *zcela nedostačující* (n=3). Zbylých 4, 1 % pedagogů (n=3) vybralo možnost *nedokážu odpovědět*. Jestliže výsledky jednoduše shrneme, dozvíme se, že necelých 75 % pedagogů vnímá metodickou podporu jako dostačující a zhruba 22 % jako nedostačující – viz graf 3.

Graf 3: Metodická podpora

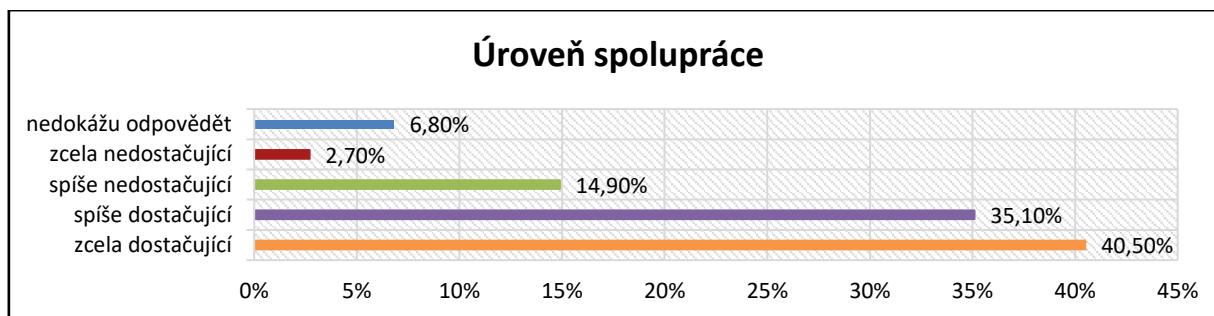


Zdroj: vlastní zpracování

4. položka – Úroveň spolupráce se školským poradenským zařízením vnímám jako:

Úroveň spolupráci se školským poradenským zařízením považuje za *zcela dostačující* 40,5 % respondentů (n=30). *Spíše dostačující* označilo 35,1 % pedagogů (n=26). Pokud se podíváme na negativní hodnocení, možnost *spíše nedostačující* označil 14,9 % dotazovaných (n=11). *Zcela nedostačující* úroveň spolupráce vnímá 2,7 % pedagogů (n=2). Možnost *nedokázu odpovědět* zvolilo 6,8 % učitelů (n=5). Pokud výsledky opět shrneme, zhruba 76 % učitelů vnímá spolupráci jako dostačující, můžeme tedy říct, že jsou s její úrovní spokojeni. 16 % pedagogů poté vnímá spolupráci jako nedostačující. Výsledky uvádíme v grafu 4 na další straně.

Graf 4: Úroveň spolupráce

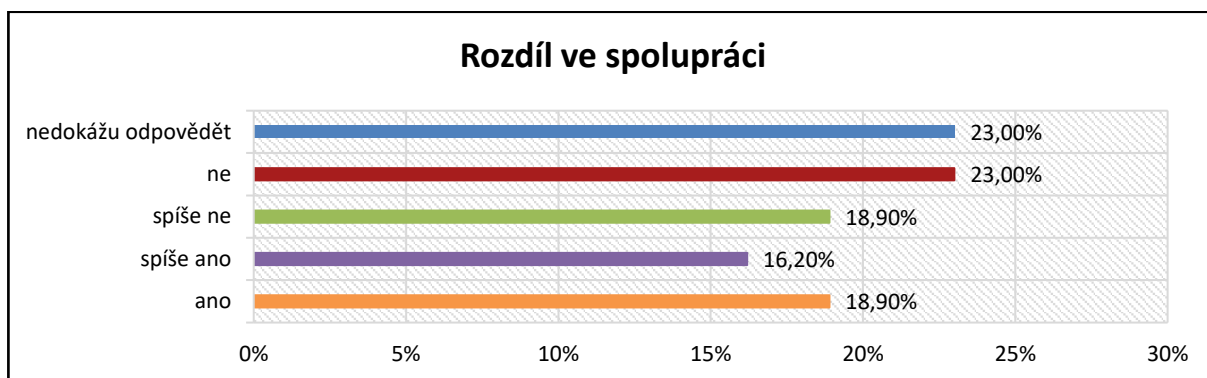


Zdroj: vlastní zpracování

5. položka – Vnímáte rozdíl ve spolupráci s pracovníky PPP a SPC?

V této položce nás zajímalo, jestli učitelé vnímají rozdíl ve spolupráci s pracovníky jednotlivých školských poradenských zařízení. 18,9 % respondentů (n=14) uvedlo jednoznačné *ano*. K variantě *spíše ano* se přiklonilo 16,2 % pedagogů (n=12). Možnost *spíše ne* označilo 18,9 % dotazovaných učitelů (n=14). A přesně 23 % respondentů (n=17) odpovědělo jednoznačné *ne*. Shrňme-li výsledky, můžeme říct, že rozdíl ve spolupráci spatřuje zhruba 35 % učitelů. Necelých 42 % pedagogů odpovědělo, že rozdíl nevidí. Zbýlých 23 % respondentů (n=17) uvedlo možnost *nedokázu odpovědět*. Podrobné výsledky prezentujeme v grafu 5.

Graf 5: Rozdíl ve spolupráci



Zdroj: vlastní zpracování

6. položka – Pokud ANO, uveďte prosím, v čem vidíte hlavní rozdíl:

K následující položce se vyjadřovali respondenti, kteří v předchozí otázce uvedli *ano* a *spíše ano*. Prostřednictvím volné odpovědi, uvedlo rozdíl 26 pedagogů. Součástí textu jsou i vybrané přímé citace respondentů, které mají zachovanou jejich skutečnou podobu.

Častější náslechy ve třídě a bližší, osobnější vztah

Nejvíce respondentů uvedlo, že hlavní rozdíl spatřují zejména v častějších násleších ve třídě ze strany poradenských pracovníků speciálně pedagogického centra. Tento poznatek se objevil zhruba u 42 % respondentů. „Pracovnice SPC se více zajímají, jak jejich klient pracuje v prostředí běžné třídy. Měla jsem již 2x na "hospitaci". Pracovnice PPP, přestože těchto dětí mám ve třídě několik, se nebyly podívat nikdy.“ Mnoho respondentů uvedlo, že pracovníci z SPC navštěvují žáky v přirozeném prostředí mnohem častěji než pracovníci z PPP. „Častější návštěvy ve škole – více kontaktu ze strany SPC.“ V souvislosti s návštěvami ve škole, se u dotazovaných pedagogů objevily také odpovědi, které se týkaly osobnějšího kontaktu a bližšího vztahu s pracovníky z SPC. Tento zajímavý rozdíl uvedlo necelých 31 % pedagogů. „V rámci jedné školy s SPC daleko užší a častější kontakt, od PPP chodí pouze potvrzená doporučení většinou pořád ta samá fráze.“

Pružnější spolupráce a lepší komunikace

Další, velmi častá odpověď, se týkala pružnější spolupráce a lepší, užší komunikace. Rozdíly v těchto dvou skutečnostech, uvedlo zhruba 38, 5 % pedagogů. Pedagogové vnímají lepší a rychlejší komunikaci zejména ze strany pracovníků ze speciálně pedagogických center. „SPC je pružnější, komunikace je bližší.“

Odbornost a poradenská pomoc

K odbornosti pracovníků ŠPZ se vyjádřilo necelých 15, 5 % respondentů. Většina odpovědí se týkala spíše pracovníků SPC. Učitelé tyto poradenské pracovníky označují za kvalitnější odborníky s lepší specializací. „*SPC mi připadají více kvalitní s většími odborníky.*“ K pracovníkům z PPP se vyjádřili pouze dva respondenti, kteří zmínili jejich přednosti zejména ve znalosti legislativy. „*V případě naší spádové PPP lepší znalost v oblasti legislativy.*“ Do oblasti poradenské pomoci jsme zahrnuli odpovědi, které se týkaly častějších konzultací nebo praktické pomoci, kterou poskytují zejména pracovníci z SPC. „*SPC nabízí praktickou možnost pomoci.*“ Zhruba 20 % respondentů odpovědělo, že s pracovníky speciálně pedagogických center konzultují mnohem více a častěji.

Diagnózy

Velmi častá odpověď se týkala také rozdílu v klientele těchto dvou poradenských zařízení. K této skutečnosti se vyjádřilo necelých 20 % učitelů. „*SPC se specializuje na jiné poruchy – smyslové, aspergry...*“

Neutrální odpověď

Zhruba 5 % respondentů uvedlo, že rozdíl ve spolupráci s jednotlivými školskými poradenskými zařízeními vidí, ale nedokážou přesně specifikovat v čem. V odpovědích se objevovaly výroky typu „*nejsem si jistá,*“ „*nedokážu říct*“ nebo „*nevím.*“

7. položka – V čem vidíte hlavní nedostatky ve spolupráci se školským poradenským zařízením?

Stejně jako v předchozí položce, i zde se respondenti vyjadřovali prostřednictvím volné odpovědi. V následující části uvádíme hlavní nedostatky, které se podle dotazovaných pedagogů objevují ve spolupráci s pracovníky ŠPZ a mohou mít vliv na efektivitu procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Opět uvádíme vybrané přímé citace respondentů, u kterých je zachovaná jejich skutečná podoba.

Časová prodleva, dlouhé čekací lhůty

Skoro polovina dotazovaných respondentů se shodla, že největší nedostatek ve spolupráci se školským poradenským zařízením souvisí s časem. Jedná se především o dlouhé čekací lhůty na vyšetření. „*Nedostatek spatřuji ve velkém vyřízení pracovníku PPP, velmi dlouhé lhůty, než*

je žák vyšetřen.“ Vyšetření je v procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velmi důležitý nástroj, pomocí kterého pracovníci zjišťují dopady jejich znevýhodnění do vzdělávání a poté stanovují míru podpory. Školská poradenská zařízení musí poskytnout poradenskou pomoc nejpozději do 3 měsíců od podání žádosti (vyhláška 72/2005 Sb., v platném znění). Ovšem s nárůstem klientů se zvyšuje i poptávka po službách školského poradenského zařízení, což se odráží na čekací době na vyšetření. Učitelé v této souvislosti často zmiňovali i počty odborníků a klientů: *„málo odborníků na velký počet dětí – dlouhá čekací doba.“*

Pro zajímavost bychom zde ještě rádi uvedli, že podle Statistické ročenky školství (MŠMT, 2023) byla v Moravskoslezském kraji v roce 2022/2023 poskytnuta poradenská péče zhruba 31 tisíc klientům.

Posouzení výkonu a chování žáka v kolektivu, šetření ve školách

Další, velmi často zmiňovaný nedostatek, se týkal způsobu vyšetření žáka a celkové času, který s ním pracovník ŠPZ tráví. *„Školské poradenské zařízení dítě pouze vyšetří a tím to pro ně končí. Jednou se u nás byli podívat ve třídě, jak žák pracuje. Každé dítě, pokud je mu věnována 100% pozornost, pracuje úplně jinak než ve třídním kolektivu.“* Učitelé ve svých odpovědích často naráží na problém, že pracovníci žáka vyšetří v zařízení ŠPZ, tedy ne v jeho přirozeném prostředí, a nemohou tedy přesně vystihnout jeho chování v kolektivu nebo jeho výkon ve třídě s ostatními žáky, kde nemá plnou pozornost pedagoga. *„Není to chybou ŠPZ, ale bohužel realita je taková, že pracovníci PPP nebo SPC vidí žáka max. 1 x 2 roky – nemohou zcela přirozeně znát fungování žáka ve škole, pochopit plně komunikaci s rodiči apod.“* Pedagogové v této souvislosti opět naráželi na nedostatek v oblasti šetření ve třídách, kdy naráželi i na spolupráci s rodiči. *„Představovala bych si, že SPC bude častěji docházet do tříd s vyšším počtem "papírových" dětí, podle toho bude upravovat doporučení a zvažovat lépe požadavky individuálních plánů.“*

Velká administrativa

Poměrně velký problém představuje i náročná administrativa, která je podle respondentů, jak na straně pracovníků ŠPZ, tak i na straně pedagogů. *„Kolegyně už jsou také zahlceny papírováním, přebujelá byrokracie ve všech oblastech a bohužel dopadá i na nás kantory – není to jen o IVP ale také zhodnocování účinnosti IVP, sepisování zpráv pro PPP, žádosti o vyšetření, sledování problémových žáků a opět sepisování podkladů, problémové třídní*

kolektivy a aktivity prováděné v těchto třídách – a opět vyhodnocování ...Na tom všem spolupracujeme. Pokud chcete normálně učit, tak tohle je už fakt moc, ale za to nemůže SPC, to je dáno systémem.“ Tento problém úzce souvisí se zahlcením pracovníků, což se poté ve výsledku odráží v čekací lhůtě na vyšetření. Velkou administrativu nebo administrativní zátěž zmínilo asi 10 % pedagogů.

Nesrozumitelnost doporučení

Necelých 9 % dotazovaných učitelů odpovědělo, že nedostatek vidí zejména ve špatné formulaci doporučení a zpráv, které jsou pro ně často nesrozumitelná. Učitelé v odpovědích naráželi také na kvalitu jejich obsahu: *„posudky, které jsou stejné jako přes kopírák a škole nepomůžou. To, že máme zohledňovat víme i bez posudku.“*

Žádná praktická pomoc

S nedostatkem praktické pomoci nebo k nedostatečnému metodickému vedení ze strany pracovníku ŠPZ se vyjádřilo zhruba 8 % respondentů. *„Žádná praktická pomoc, jen fráze.“*

Komunikace

Z dotazníku také vyplynulo, že zhruba 4 % respondentů se potýká i s problémy v komunikaci, která je podle nich špatně nastavená nebo nedostatečná.

Špatná diagnostika

V odpovědích respondentů se také objevil nedostatek, který se týkal špatně provedené diagnostiky. Na tuto negativní skutečnost poukázaly 3 % učitelů.

Žádné nedostatky a neutrální odpověď

20 % respondentů uvedlo, že ve spolupráci se školským poradenským zařízením žádné nedostatky nevidí. K neutrální odpovědi se vyjádřilo asi 5 % pedagogů.

8. položka – Co by podle Vás pomohlo, aby byla spolupráce se školským poradenským zařízením efektivnější?

V této položce se respondenti opět vyjadřovali otevřenou formou. Následně jsme zpracovali doporučení, objevující se v dotaznících, včetně neutrálních a záporných odpovědí.

Častější návštěvy ve školách, častější náslechy a osobní konzultace

Nejpočetnější odpovědi bylo, že by pedagogové nejvíce ocenili častější návštěvy pracovníků ŠPZ ve školách, potažmo přímo ve třídách. Tuto skutečnost uvedlo více jak 20 % pedagogů, kteří apelovali i na častější osobní konzultace. Náslechy a přímá pozorování žáků jsou důležitým, a hlavně chybějícím aspektem v oblasti spolupráce školy a školských poradenských zařízení. Bohužel v této situaci musíme připomenout, že velká administrativní zátěž a velký počet klientů je velkým problémem, který se prolíná i do oblasti návštěv ve školách. Pojítkem všeho je nedostatek času a zahlcení pracovníků ŠPZ.

Méně administrativy, menší zahlcenost

Z dotazníku jasně vyplynulo, že se s tímto problémem potýkají i samotní pedagogové. Menší administrativní zátěž by podle 22 % respondentů pomohla spolupráci se školským poradenským zařízením zefektivnit, a ještě více prohloubit.

Větší počet pracovníků

Respondenti jsou si vědomi zahlcení a přetíženosti, která plyne jednak z velké administrativy, a jednak z velkého počtu klientů. Proto navrhují zvýšit počet odborníků, který by pomohl zmírnit aktuální situaci s dlouhou čekací lhůtou na vyšetření, a také by poskytnul více času na individuální práci s klienty a náslechy ve třídách. K tomuto doporučení se přiklonilo 11 % dotazovaných pedagogů.

Metodická podpora učitelů, školení a praktická podpora

Necelých 11 % respondentů by ocenilo změnu v oblasti podpory, která se jim ze strany pracovníků ŠPZ dostává. Pedagogové by ocenili konkrétní a praktické ukázky, jak s daným žákem pracovat ve výuce. V dotazníku se objevovaly i návrhy, které se týkaly pravidelných školení, zaměřených na způsob práce s konkrétními žáky. Zmíněné byly i pravidelné schůzky, kde by mohli učitelé spolu s pracovníky řešit aktuální, konkrétní potíže.

Lepší komunikace

Zlepšení by se podle pedagogů mělo týkat i komunikace, která by měla být častější, osobnější a někdy i rychlejší. Tuto změnu by ocenilo 5 % pedagogů.

Srozumitelnost formulářů a zpráv

Změnu v obsahu a formě doporučení, zpráv nebo formulářů by ocenilo okolo 8 % pedagogů. Učitelé často naráželi na *stejně* nebo *okopírované* znění zpráv a doporučení, které by potřebovaly více individualizace. Objevovali se i odpovědi, které narážely na přílišnou odbornost v doporučeních a její nepochopení.

Změna systému, zrušení inkluze

U 3 % respondentů se objevil názor, že by spolupráci zlepšila celková změna systému školství, která zahrnovala zrušení koncepce inkluzivního vzdělávání. Z důvodů výsledků realizovaných výzkumů, zaměřujících se na postoje k inkluzivnímu vzdělávání, nás toto zjištění nepřekvapuje.

Neutrální odpověď, nic

K neutrální odpovědi se přiklonilo asi 16 % respondentů, kteří odpovídali slovy „*nedokážu říct.*“ Dalších 12 % respondentů odpovědělo slovy „*nic.*“

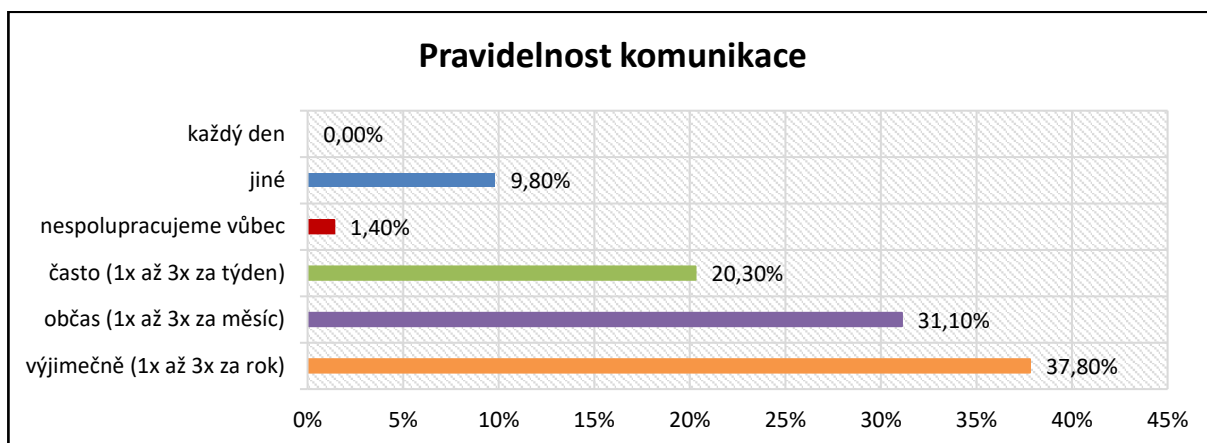
Komunikace s pracovníky školského poradenského zařízení

Druhá oblast dotazníku byla zaměřena na komunikaci mezi učiteli a školským poradenským zařízením. Zajímala nás především pravidelnost, forma komunikace, a také její hodnocení.

9. položka – Jak často komunikujete se školským poradenským zařízením?

Z grafu 6 můžeme vyčíst, že nejčastější odpověď respondentů byla, že komunikují s pracovníky ŠPZ *výjimečně* (1x až 3x za rok), tuto možnost označilo 37, 8 % pedagogů (n=28). Druhou, nejčastěji vybranou odpovědí bylo, že komunikují *občas* (1x až 3x za měsíc), přesně se tak vyjádřilo 31, 1 % dotazovaných pedagogů (n=23). *Často* (1x až 3x za týden) komunikuje 20, 3 % respondentů (n=15). Možnost *nespolupracujeme vůbec* vybral 1 z respondentů (1, 4 %). Celkem 9, 8 % respondentů (n=7) zvolilo možnost *jiné*, pod kterou se nejčastěji objevovala odpověď *podle potřeby* nebo *přes jinou osobu*, která s nimi komunikuje *denně*. Nikdo z dotazovaných pedagogů nevybral odpověď *každý den*.

Graf 6: Pravidelnost komunikace

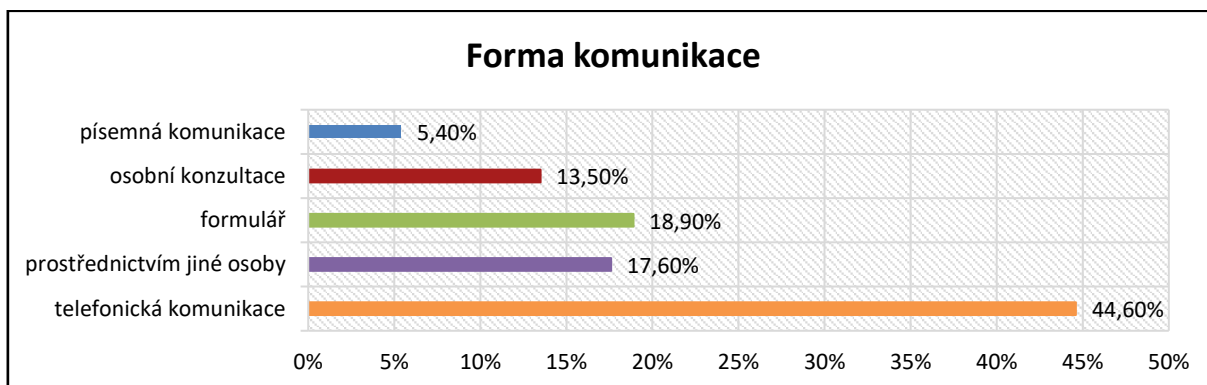


Zdroj: vlastní zpracování

10. položka – Jakou formou nejčastěji komunikujete s pracovníky školského poradenského zařízení?

Dále nás v rámci výzkumu zajímalo, jakou formou spolu učitelé a pracovníci ŠPZ nejčastěji komunikují. Nejvíce respondentů uvedlo (44, 6 %; n=33), že komunikují s pracovníky ŠPZ prostřednictvím *telefonického rozhovoru*. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že *komunikují prostřednictvím jiné osoby*, ať už je to rodič, vedení školy, speciální pedagog nebo jiný pedagogický pracovník. Tuto možnost označilo 17, 6 % pedagogů (n=13). Prostřednictvím *formuláře* komunikuje s poradenskými pracovníky 18, 9 % respondentů (n=14). *Osobní konzultaci* uvedlo 13, 5 % pedagogů (n=10). Písemnou komunikaci (email) zvolilo 5, 4 % dotazovaných učitelů (n=4). Přehled výsledků prezentuje graf 7.

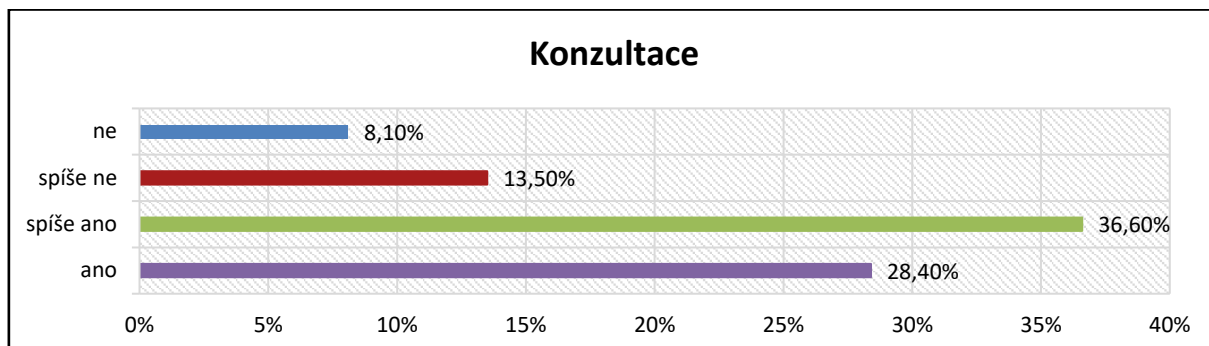
Graf 7: Forma komunikace



Zdroj: vlastní zpracování

11. položka – *Uvítal/a byste větší možnost konzultací s pracovníky školského poradenského zařízení?*

Graf 8: Konzultace



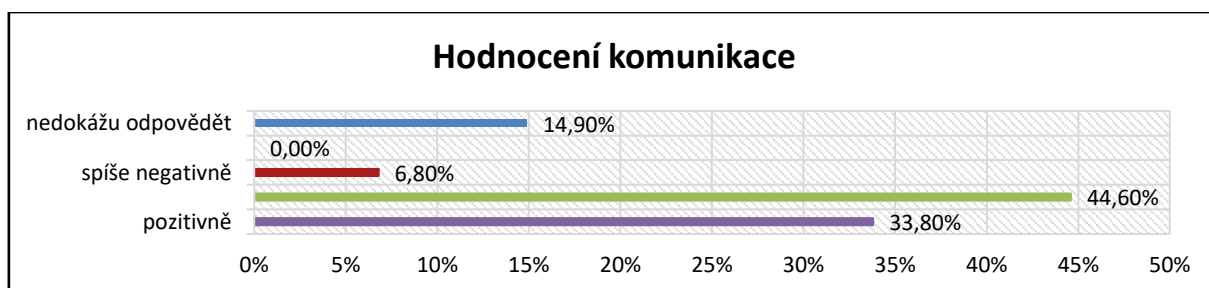
Zdroj: vlastní zpracování

Z dotazníku vyplynulo, že 28,4 % pedagogů (n=21) by jednoznačně uvítalo větší možnost konzultací s pracovníky ŠPZ. Větší část respondentů, přesněji 36,6 % (n=27) označila odpověď *spíše ano*. Co se týká negativních odpovědí, *spíše ne* vybralo 13,5 % pedagogů (n=10). Celkem 8,1 % respondentů (n=6) vypovědělo, že by větší možnost konzultací jednoznačně neuvítalo – viz graf 8. Z výsledků je tedy jasné, že více jak 60 % respondentů by uvítalo daleko větší možnost konzultací s odborníky ŠPZ.

12. položka – *Jak hodnotíte způsob komunikace ze strany školského poradenského zařízení?*

Výsledky ukázaly, že 33,8 % učitelů (n=25) hodnotí komunikaci ze strany ŠPZ pozitivně. Možnost *spíše pozitivně* označilo 44,6 % učitelů (n=33). *Spíše negativně* vnímá komunikaci 6,8 % respondentů (n=5). *Nedokážu odpovědět* zvolilo 14,9 % respondentů (n=11). Možnost *negativně* nezvolil nikdo z dotazujících. Přehled dat je uveden v grafu 9.

Graf 9: Hodnocení komunikace



Zdroj: vlastní zpracování

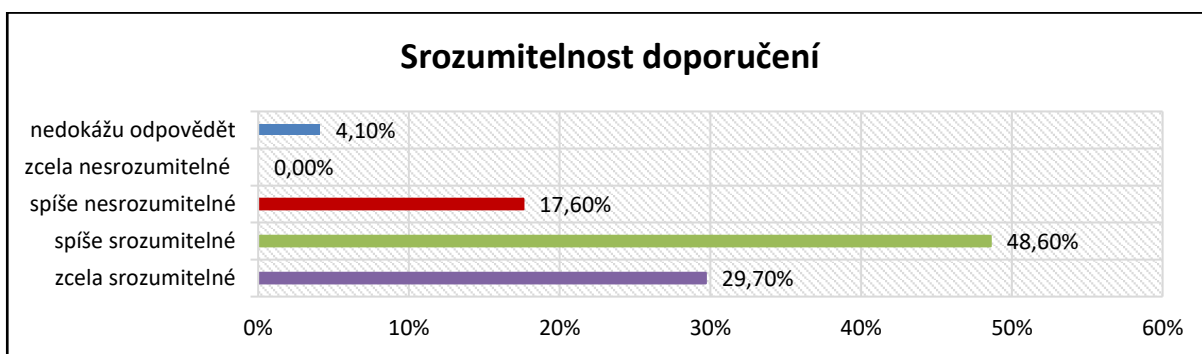
Porozumění dokumentům školského poradenského zařízení

Poslední oblast dotazníku se soustředila na srozumitelnost dokumentů, které přichází do škol ze školských poradenských zařízení a jsou nedílnou součástí procesu vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

14. položka – Doporučení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vydané školským poradenským zařízením vnímám jako:

Doporučení vnímá jako *zcela srozumitelné* 29,7 % respondentů (n=22). Možnost *spíše srozumitelné* poté zvolilo 48,6 % učitelů (n=36). Naopak, 17,6 % dotazovaných (n=13) vnímá doporučení jako *spíše nesrozumitelné*. Nikdo z pedagogů nevnímá doporučení jako zcela nesrozumitelné. Neutrální odpověď zvolilo 4,1 % respondentů (n=3). Zjištěné výsledky uvádíme v grafu 10.

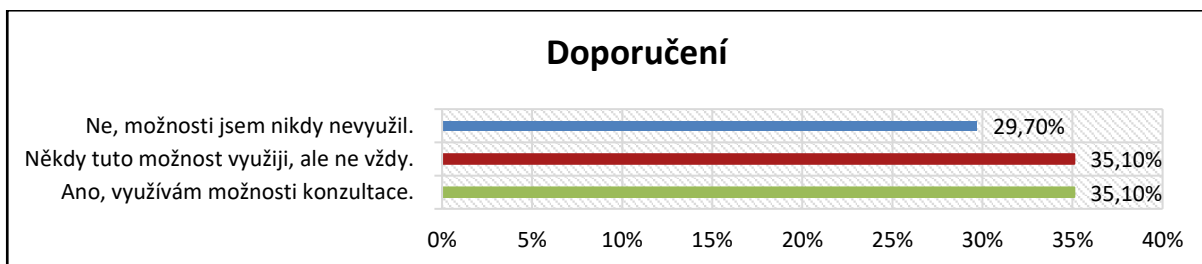
Graf 10: Srozumitelnost doporučení



Zdroj: vlastní zpracování

15. položka – V případě, že něčemu v doporučení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nerozumíte, kontaktujete příslušného pracovníka školského poradenského zařízení?

Graf 11: Doporučení



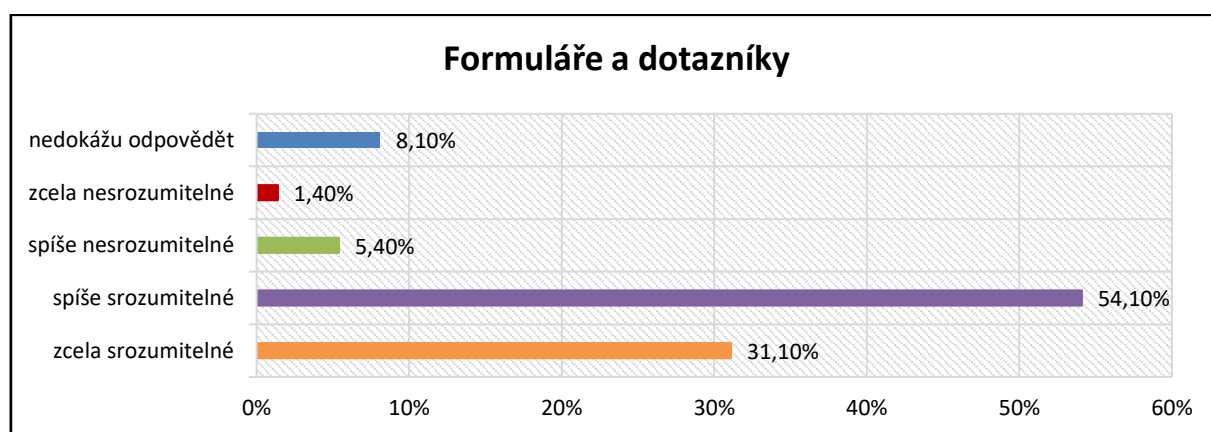
Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu 11 můžeme vyčíst, že *ano* odpovědělo 35, 1 % respondentů (n=26). Stejně procento dotazovaných (35, 1 %; n=26) uvedlo, že jestliže něčemu v doporučení nerozumí, pracovníky ŠPZ *kontaktují, ale ne vždy*. Zbýlých 29, 7 % učitelů (n=22) vybralo možnost, že *nikdy* pracovníky ŠPZ v této záležitosti nekontaktovali.

16. položka – Formuláře a dotazníky zasílané školským poradenským zařízením vnímám jako:

Graf 12 prezentuje, že formuláře a dotazníky vnímá jako *zcela srozumitelné* 31, 1 % dotazovaných (n=23). Možnost *spíše srozumitelné* vybral 54, 1% podíl pedagogů (n=40). Jako *spíše nesrozumitelné* dotazníky a formuláře vidí 5, 4 % respondentů (n=4). Velmi malé procento učitelů (1, 4 %; n=1) vnímá tyto dokumenty jak *zcela nesrozumitelné*. Zbýlých 8,1 % pedagogů (n=6) zvolilo možnost *nedokážu odpovědět*.

Graf 12: Formuláře a dotazníky



Zdroj: vlastní zpracování

4.4 Testování hypotéz

V počáteční fázi výzkumu byly stanoveny dvě výzkumné hypotézy. V této části diplomové práce podrobíme hypotézy statistickému testování, které uskutečníme prostřednictvím testu Chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce. Test byl proveden prostřednictvím online aplikace, jejíž autorem je Milan Kábrt. Současně jsme ke stanoveným hypotézám zformulovali nulovou a alternativní hypotézu. Hladina významnosti provedených testů byla $\alpha=0,05$.

H₁: Pedagogové základních škol hodnotí spolupráci s PPP a SPC s významným rozdílem.

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl v hodnocení spolupráce škol s PPP a SPC.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení spolupráce škol s PPP a SPC.

Hodnoty, potřebné k ověření uvedené hypotézy jsme získali z položky 5, která se zaměřuje na to, jak pedagogové základních škol hodnotí úroveň spolupráce se školským poradenským zařízením. Pro stanovení hypotézy jsme využili výsledky hodnocení pro jednotlivá ŠPZ. Do pozitivního hodnocení jsme zahrnuli odpovědi respondentů *zcela dostatečné* a *spíše dostatečné*, negativní odpověď se poté skládala z odpovědí *spíše nedostatečné* a *zcela nedostatečné*. Přehled skutečných a očekávaných četností uvádí tabulka 7.

Tabulka 7: Skutečné a očekávané četnosti pro testování H₁

Skutečné četnosti				Očekávané četnosti			
Hodnocení	PPP	SPC	Celkem	Hodnocení	PPP	SPC	Celkem
Pozitivní	40	19	59	Pozitivní	40,15	18,85	59
Negativní	9	4	13	Negativní	8,85	4,15	13
Celkem	49	23	72	Celkem	49	23	72

Zdroj: vlastní zpracování

Na základě provedeného testu s hladinou významnosti 5 %, nulovou hypotézu **nezamítáme**. Výsledky tedy dokazují, že pedagogové základních škol hodnotí spolupráci se školským poradenským zařízením nezávisle na konkrétním typu zařízení.

H₂: Třídní učitelé hodnotí úroveň spolupráce s ŠPZ výrazně odlišně než ostatní učitelé.

H₀: Neexistuje statisticky významného rozdílu v hodnocení spolupráce s ŠPZ třídních a ostatních učitelů.

H_A: Existuje statisticky významného rozdílu v hodnocení spolupráce s ŠPZ třídních a netřídních učitelů.

Potřebné hodnoty pro testování hypotézy jsme opět získali z položky 5, která se zaměřuje na hodnocení úrovně spolupráce s ŠPZ. Respondenty jsme pro účely hypotézy rozdělili do kategorie *třídních učitelů* a *ostatních učitelů*. Do skupiny ostatních učitelů byly zařazeni

respondenti, kteří zastávají na základní škole následující pozice: netřídní učitel, výchovný poradce, metodik prevence, školní speciální pedagog, školní psycholog a vedoucí funkce. Za pozitivní hodnocení považujeme odpovědi *zcela dostačující* a *spíše dostačující*, negativní hodnocení obsahuje odpovědi *zcela nedostačující* a *spíše nedostačující*. Kontingenční tabulka skutečných a očekávaných četností je uvedena níže (tab. 8).

Tabulka 8: Skutečné a očekávané četnosti pro testování H_2

Skutečné četnosti				Očekávané četnosti			
Hodnocení	Třídní učitelé	Ostatní učitelé	Celkem	Hodnocení	Třídní učitelé	Ostatní učitelé	Celkem
Pozitivní	33	23	59	Pozitivní	34,09	21,91	59
Negativní	9	4	13	Negativní	7,91	5,09	13
Celkem	42	27	69	Celkem	42	27	69

Zdroj: vlastní zpracování

Na základě provedeného testu s hladinou významnosti 5 %, nulovou hypotézu opět **nezamítáme**. Výsledky testu ukazují, že třídní i ostatní učitelé hodnotí spolupráci se školským poradenským zařízením bez rozdílu.

DISKUSE

V této části předkládané diplomové práce shrneme závěry, které vyplynuly z realizovaného výzkumného šetření. Zaměříme se na zodpovězení výzkumných cílů a stanovených výzkumných otázek. V závěru se poté budeme věnovat limitům diplomové práce, a také doporučením pro pedagogickou praxi, která vyplynula z výzkumu.

Diplomová práce se zabývá tématem spolupráce školských poradenských zařízení se školou z pohledu pedagogů základních škol v Moravskoslezském kraji. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit stanovisko pedagogů základních škol na spolupráci školského poradenského zařízení se školou. Současně byl stanoven i dílčí cíl, a to zjistit, jaké hlavní nedostatky spatřují pedagogové ve zmíněné spolupráci.

Na začátku výzkumu jsme stanovili čtyři výzkumné otázky, které se soustředily na to, jakou úroveň má podle pedagogů spolupráce se ŠPZ; jaký je nedostatek ve zmíněné spolupráci; jaká řešení pro zlepšení efektivity spolupráce pedagogové navrhnou a jaké rozdíly existují v hodnocení spolupráce s jednotlivými ŠPZ. Následně jsme formulovali i dvě výzkumné hypotézy, které jsme podrobili statistickému testování prostřednictvím testu Chí-kvadrát. Při testování nebyly hypotézy potvrzeny, přijali jsme tedy nulové hypotézy.

Realizovaný výzkum probíhal v Moravskoslezském kraji v měsících listopad 2022 až leden 2023. Do výzkumu se celkově zapojilo 74 pedagogů základních škol Moravskoslezského kraje. Výzkumný vzorek byl zastoupen větším podílem žen než mužů, což odpovídá složení výzkumného souboru obdobného výzkumu autorky Obadalové (2021) i reálnému genderovému rozložení pedagogů v základním vzdělávání (Statistická ročenka školství – MŠMT, 2023).

Z dotazníku vyplynulo, že při vzdělávání žáků se SVP pedagogové nejčastěji spolupracují s rodiči a učiteli žáka, školním speciálním pedagogem a pracovníky ŠPZ. Z výsledku vidíme, že spolupráce s pracovníky ŠPZ je nezbytnou součástí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V této souvislosti nás také mile překvapila častá spolupráce se školním speciálním pedagogem, protože se nejedná o povinnou pozici v ŠPP, i když se domníváme, že je v českých základních školách potřebná a důležitá. Toto zjištění zdůrazňujeme z důvodu, že máme k pozici školního speciálního pedagoga osobní vztah.

Dále bylo zjištěno, že více jak 70 % respondentů je spokojeno se spoluprací s pracovníky ŠPZ a hodnotí jí jako dostačující. Kladně je rovněž hodnocena i metodická podpora a úroveň komunikace. I přesto ovšem z výzkumného šetření vyplynulo, že většina respondentů by uvítala větší množství konzultací. Závěry, týkající se častějších konzultací, se shodují s výsledky výzkumu Národního pedagogického institutu (2019).

Doporučení a formuláře ŠPZ jsou podle většiny respondentů srozumitelná, nicméně se objevily jisté výhrady, zejména k prázdným frázím nebo k odborným výrazům. Tato zjištění se shodují s informacemi z publikace autorek Baslerové a Čadové (2015), uvedené v teoretické části. Autorky poukazují, že pedagogové mohou mít problém s porozuměním odborných výrazů, což může ve výsledku narušit proces vzdělávání žáků se SVP a spoluprací s pracovníky ŠPZ.

Z výzkumu dále vyplynulo, že rozdíl ve spoluprací s jednotlivými ŠPZ spatřuje méně než polovina dotazovaných. Tato skupina respondentů vnímá rozdíly zejména na straně pracovníků SPC, kteří uskutečňují častější návštěvy ve školách, mají s nimi bližší a osobnější vztah, kooperace je celkově pružnější oproti spoluprací s poradenskými pracovníky PPP. Překvapujícím zjištěním bylo, že pedagogové vnímají pracovníky SPC jako kvalifikovanější odborníky. V souvislosti se závěry, můžeme konstatovat, že spolupráce s PPP byla v tomto ohledu velmi silně kritizována. I přes tyto zjištěné názory, nemůžeme tvrdit, že by existovaly výrazné rozdíly ve spoluprací s jednotlivými školskými poradenskými zařízeními, neboť obdobný počet respondentů uvedl, že rozdíly nevnímá.

Pokud se zaměříme na nedostatky ve spoluprací, které vyplynuly z výzkumného šetření, zjistíme, že to jsou především dlouhé čekací lhůty na vyšetření. V této souvislosti si dovolíme poznamenat, že tato skutečnost je daná zejména vysokým počtem klientů, který neustále narůstá. S tím úzce souvisí velká administrativní zátěž, zahlcení a i sporadické návštěvy pracovníků ŠPZ ve školách. Tyto závěry můžeme uvést do souvislosti s výzkumem Národního pedagogického institutu (2019), jehož výsledky přinesly, že problém s převisem poptávky po poradenských službách vnímají i samotní odborníci z PPP. Zároveň můžeme konstatovat, že zjištěný problém, týkající se dlouhých čekacích lhůt na vyšetření, se shoduje s informacemi, uvedenými v teoretické části, konkrétně s odborným zdrojem autorek Baslerové a Čadové (2015), které uvádějí, že dlouhé termíny mohou být problematickou oblastí, která narušuje kooperaci školy a ŠPZ.

Další problém, který učitelé spatřují je ten, že pracovníci ŠPZ neuskutečňují návštěvy žáků v jejich přirozeném prostředí, kde by posoudili jejich výkon a chování. Tento problém opět úzce souvisí s převisem poptávky, velkou administrativní zátěží a nedostatkem času.

Změny, které pedagogové navrhují ke zlepšení efektivity spolupráce se ŠPZ se týkají zejména častějších návštěv ve školách, častějších náslechů a osobních konzultací. Tyto závěry se shodují s výsledky obdobného výzkumu Národního pedagogického institutu (2019), ve kterém se ředitelé škol vyjádřili, že by uvítali častější návštěvy pracovníků ŠPZ ve třídách. Dále vyplynulo, že by respondenti ocenili méně administrativy a snížení celkové zahlcenosti. V této souvislosti navrhují pedagogové zvýšit počet pracovníků ŠPZ, který by určitě pomohl vyřešit současnou situaci s termíny vyšetření, umožnil by pracovníkům realizovat častější návštěvy ve třídách a vytvořil by se tak prostor pro individuální práci s žáky v jejich přirozeném prostředí.

Další, pro nás velmi zajímavý návrh ze strany pedagogů, se týkal zavedení pravidelných školení, kde by se pedagogové od pracovníků školských poradenských zařízení dozvěděli, jak konkrétně pracovat s daným žákem ve třídě. Ocenili by také pravidelné osobní schůzky, kde by mohli řešit aktuální problémy. Změnu uváděli i v oblasti komunikace, která by podle nich mohla být častější a osobnější. K efektivitě by mimo jiné přispěla i lepší koncepce doporučení. Výsledky přinesly i názor, který navrhoval celkovou změnu systému a zrušení inkluze. Návrhy na zlepšení se shodují s výsledky výzkumu Obadalové (2021).

S ohledem na výše uvedená zjištění, můžeme konstatovat, že úroveň spolupráce školy se školským poradenským zařízením, je podle pedagogů základních škol v Moravskoslezském kraji dostačující a převládá pozitivní hodnocení, i když existují určité nedostatky, které efektivitu zmíněné kooperace zmírňují. Pedagogové v této souvislosti navrhují možná řešení, které by nedokonalosti v této spolupráci odstranily a přispěly by ke zlepšení celkového procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Limity práce

Jestliže se zamyslíme nad limity realizovaného výzkumu, můžeme konstatovat, že za omezení můžeme považovat zejména výzkumný soubor s nízkým počtem respondentů (74). Je potřeba zdůraznit, že závěry výzkumného šetření není možné generalizovat a vztahují se pouze na výzkumný vzorek předkládané diplomové práce. Za limitující faktor hodnotíme i způsob rozeslání dotazníku, který byl prostřednictvím emailové komunikace. Domníváme se, že osobní doručení dotazníku, by přineslo vyšší počet respondentů. Další omezení spatřujeme ve formulaci jednotlivých položek, které mohou respondenti vnímat odlišným způsobem. Rovněž zmíníme i otevřené položky v dotazníku, které mohou snížit ochotu vyplnění.

Doporučení pro praxi

Z výsledků realizovaného výzkumného šetření, vyplývá doporučení zvýšit počet pracovníků školských poradenských zařízení. Toto řešení navrhuje zejména z důvodů dlouhých termínů na vyšetření a celkové zahlcenosti poradenských pracovníků, se kterou souvisí i sporadické návštěvy ve školách. V tomto kontextu, uvádíme i další doporučení, které se týká velké administrativní zátěže. Závěry výzkumu by mohly sloužit jako podnět k diskusi, která by se týkala zvážení důležitosti určitých dokumentů, které jsou ve školském poradenském systému po pracovnících ŠPZ i po učitelích, vyžadovány. Další doporučení, které vyplývá ze závěrů výzkumu je zavést pravidelná školení nebo metodické schůzky pracovníků ŠPZ a pedagogů, jejichž náplní by bylo řešení aktuálních problematických situací a nácvik konkrétních metod práce s daným žákem.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá tématem spolupráce školského poradenského zařízení se školou z pohledu pedagogů základních škol. Hlavním cílem bylo zjistit stanovisko pedagogů základních škol na spolupráci školy se školským poradenským zařízením. Dílčím cílem poté bylo zjistit, jaké nedostatky učitelé ve zmíněné spolupráci spatřují. Závěrečná práce se skládá z teoretické a praktické části.

Teoretická část je rozdělena do tří jednotlivých kapitol. První kapitola se zabývá problematikou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde představen termín žák se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivní vzdělávání a podpůrná opatření, která jsou důležitým pojítkem těchto dvou termínů a představují pro žáky důležitou formu podpory. Druhá kapitola se věnuje obecnému termínu poradenství, seznamuje nás s definováním poradenství, s cíli a zásady. Také jsou v této kapitole popsání účastníci poradenského procesu. V závěru jsou představeny formy a vybrané klasifikace poradenství. Poslední kapitola teoretické části se blíže věnuje poradenským službám v oblasti školství. Věnujeme se zde historickému vývoji poradenství v českém školství, legislativnímu vymezení a jednotlivým poradenským školským institucím. Současně je zde věnován prostor pro bližší popis spolupráce mezi zmíněnými aktéry, a také seznámení s obdobnými uskutečněnými výzkumy.

Praktická část obsahuje vlastní realizovaný výzkum, které byl založen na kvantitativně orientovaném přístupu. Pro získání dat byla využita metoda dotazníku. Získaná data byla zpracována pomocí metod deskriptivní a matematické statistiky, konkrétně byl pro ověření hypotéz využit test Chí-kvadrát.

Využitý dotazník můžeme pomyslně rozdělit na čtyři oblasti. Jedna z těchto oblastí byla zaměřena na sociodemografické údaje respondentů, kde nás zajímalo pohlaví, věk, délka pedagogické praxe stupeň základní školy, pozice, kterou respondenti v základní škole zastávají a okres základní školy, na které působí. Další část byla zaměřena na zjištění úrovně spolupráce školského poradenského zařízení se školou. Ve třetí části byly uvedeny položky, které se blíže týkaly komunikace a poslední oblast dotazníku byla zaměřena na srozumitelnost dokumentů školského poradenského zařízení.

Pedagogové hodnotí úroveň spolupráce se školským poradenským zařízením jako dostatečnou, můžeme tedy konstatovat určitou spokojenost s nastavenou úrovní, i přes to, že jsme identifikovali určité nedostatky ve zmíněné spolupráci, kterými jsou především dlouhé termíny na vyšetření, velká administrativní zátěž a absence náslechnů ve třídách. Rozdíly ve spolupráci školy s jednotlivými ŠPZ jsou nepatrné. Podařilo se nám také zjistit změny, které by pomohly učinit kooperaci těchto dvou zařízení efektivnější, což je především zvýšení počtu pracovníků ŠPZ, snížení administrativní zátěže a zavedení pravidelných metodických schůzek.

SEZNAM ZKRATEK

PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školská poradenská zařízení
ZŠ	Základní škola

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

AVRAMIDIS, Elias a Brahm NORWICH, 2002. *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*. [online]. [cit. 2023-03-15]. European Journal of Special Needs Education, 17:2, 129-147. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

BASLEROVÁ, Pavlína a Eva ČADOVÁ, 2015. Školská poradenská zařízení a jejich činnost v oblasti podpůrných opatření. In: BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK, Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

BASLEROVÁ, Pavlína, 2020. Proces související s poskytováním podpůrných opatření ve stupni 1. In: BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK, Lenka FELCMANOVÁ a kol., 2020. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání: obecná část*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5717-8.

BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK, Lenka FELCMANOVÁ a kol., 2020. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání: obecná část*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5717-8.

BOOTH, Tony a Mel AINSCOW, 2002. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Second edition. United Kingdom, England: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

BOOTH, Tony a Mel, AINSCOW, 2011. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Third edition. United Kingdom, England: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). ISBN: 978-1-872001-68-5.

ČADOVÁ, Eva, 2020. Podpůrná opatření ve vzdělávání. In: BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK, Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání: obecná část*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5717-8.

ČÍHÁK, Michal, 2014. *Statistické zpracování dotazníků v SPSS*. [online]. 1. vydání. [cit. 2023-04-7]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové. Dostupné z: https://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Statist.zprac._dotazniku_v_SPSS-Analyza_dotazniku-2014_Cihak.pdf

DRAPELA, Victor J. a Vladimír HRABAL, 1995. *Vybrané poradenské směry: teorie a strategie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-011-4.

DRYDEN, Windy, 2008. *Poradenství*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008, 120 s. ISBN 978-80-7367-371-0.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GURKOVÁ, Elena, 2019. *Praktický úvod do metodologie výzkumu v ošetrovatelství*. 1. vydání Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5627-0.

GUERRA, Joana Vale a Catarina LEITÃO, 2020. *Roma children going to primary school: the contribution of interagency working to support inclusive education*. Orbis scholae. 13.3: 25-38.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, 2002. *Úvod do speciálního poradenství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-659-8.

HANÁK, Petr, 2004. *Postavení speciálně pedagogických center v integrovaném systému českého školství*. In: VÍTKOVÁ, Marie. a kol. *Otázky speciálně pedagogického poradenství*. 2. vydání. Brno: MSD. ISBN 80-86633-23-3.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání* [online]. Praha: Grada. [cit. 2023-03-11]. ISBN 978-80-271-0586-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/pedagogicka-psychologie-pro-ucitele-5067/>

JORDAN, Anne, Eileen SCHWARTZ a Donna MCGHIE-RICHMOND, 2009. *Preparing teachers for inclusive classrooms*. [online]. [cit. 2023-03-15]. Teaching and Teacher Education, vol. 25. Issue 4. 535-542. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>

JURKOVIČOVÁ, Petra a Vojtěch REGEC, 2013. *Základy speciálněpedagogického poradenství*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouc. Ediční řada – Studijní opory. ISBN: 978-80-244-3695-1.

JURÍČKOVÁ, Věra, 2008. *Poradenství: studijní text pro kombinované studium Veřejná správa a regionální politika*. 1. vydání. Opava: OPTYS. ISBN 978-80-85819-71-7.

KNOTOVÁ, Dana a kol., 2014. *Školní poradenství*. 1. vydání. Praha: Grada, 264 s. ISBN 9788024745022.

KOHOUTEK, Rudolf, 1998. *Historie pedagogicko-psychologického poradenství. Pedagogická orientace*. Brno: Československá pedagogická společnost, 30-45. ISSN 1211-4669.

KOLEKTIV AUTORŮ, 2022. *Analýza uplatnitelnosti absolventů s těžkým postižením na trhu práce – Specifická část: Moravskoslezský kraj* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <https://karierazp.upol.cz/publikacni-vystupy/analzy/>

LANGER, Jiří. a kol., 2016. *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. 197 s. ISBN 978-80-244-5119-0.

LAZAROVÁ, Bohumíra, 2014. Školní psycholog. In: KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. 1. vydání. Praha: Grada, 264 s. ISBN 9788024745022.

LECHTA, Viktor (ed.), 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál, 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAŠTALÍŘ, Jaromír, 2021. *Kam dál?: ukončování školní docházky a plánování přechodu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 297 s. ISBN 978-80-244-5953-0.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.

MATOUŠEK, Oldřich, 2008. *Slovník sociální práce*. 2. přepracované vydání. Praha: Portál. 272 s. ISBN 978-80-7367-368-0.

MICHALÍK, Jan, 2004. Obecné podmínky školské integrace v České republice. In: MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vydání. Olomouc: UP, s. 10–52. ISBN 80-244-0231-9.

MICHALÍK, Jan a kol., 2008. *Poradenství uživatelům sociálních služeb*. 1. vydání, Olomouc: VCIZP – sekce vzdělávání. 144 s. ISBN 978-80-903658-2-7.

MICHALÍK, Jan a kol., 2013. *Speciálněpedagogické centrum: Informační brožura o činnosti speciálněpedagogických center*. 2. rozšířené a doplněné vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3487-2.

MICHALÍK, Jan, 2008. *Školský poradenský systém v České republice (východiska, rizika, příležitosti, návrh pojetí) – expertní stanovisko*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2008. 79. s.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA a kol., 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům inkluzivního vzdělávání* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2023-03-11]. ISBN 978-80-244-5343-9. Dostupné z: https://uss.upol.cz/wpcontent/uploads/2018/10/Postoje_pg_pracov_k_inkluz_vzdel_Michalik.pdf

MICHALÍK, Jan a Vít VOŽENÍLEK a kol., 2022. *Atlas vzdělávání žáků se speciálními potřebami v České republice*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 176 s. Edice M.A.P.S. Num. 24. ISBN 978-80-244-6199-1.

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online]. [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>

NPI – Národní pedagogický institut České republiky, 2019. *Co trápí školská poradenská zařízení?* [online]. [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1850-co-trapi-skolska-poradenska-zarizeni>

NPI – Národní pedagogický institut České republiky, 2020. *Spolupráce škol s poradnami*. [online]. [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/2043-spoluprace-skol-s-poradnami>

NOVOSAD, Libor, 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. 1. vydání. Praha: Portál, 272 s. ISBN 978-80-7367-509-7.

NOVOTNÁ, Blanka, 2016. *PROBLÉMY SPOLUPRÁCE ŠKOL A ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI*. Plzeň. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí práce Josef Slowík.

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání, 2022. *ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ (ŠPZ)*. [online]. [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html>

OBADALOVÁ, Anna, 2021. *Spolupráce učitelů 1. stupně ZŠ se školskými poradenskými zařízeními*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Pavel Svoboda.

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ, 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. ISBN 978-80-87240-33-5.

ONDRÁČKOVÁ, Lenka, 2014. Školní poradenské pracoviště. In: KNOTOVÁ, Dana a kol., *Školní poradenství*. 1. vydání. Praha: Grada, 264 s. ISBN 9788024745022.

ONDRÁČKOVÁ, Lenka a Michaela VACKOVÁ, 2014. Školní metodik prevence. In: KNOTOVÁ, Dana a kol., *Školní poradenství*. 1. vydání. Praha: Grada, 264 s. ISBN 9788024745022.

PAUKNEROVÁ, Daniela a kol., 2012. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 3. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 264 s. ISBN 978-80-247-3809-3.

Pedagogická komora, 2022. *MŠMT: Školní psychologové a speciální pedagogové*. In: PEDAGOGICKÁ KOMORA [online]. Praha. [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2022/03/msmt-skolni-psychologove-specialni.html>

PEKOVÁ, Aneta, 2018. *Týmová spolupráce při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Team cooperation in the education of pupils with special educational needs*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Vanda Hájková.

PIVARČ, Jakub, 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 188. s. ISBN 978-80-7603-206-4.

POTMĚŠIL, Miloň, 2010. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání: Sentiments, attitudes and concerns of teachers about inclusive education. In: *Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school*. Brno: Paido: Masarykova univerzita, s. 25-37.

PUNCH, F. Keith, 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-381-9.

RŮŽIČKA, Michal a kol., 2020. *Speciální pedagog a další aktéři školního poradenského pracoviště ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 279 s. ISBN 978-80-244-5704-8.

SCHMIDT, Majda a Ksenja VRHOVNIK, 2015. *ATTITUDES OF TEACHERS TOWARDS THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS*. Croatian Review of Rehabilitation Research / Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istrazivanja [online]. 51(2), 16-30 [cit. 2023-03-15]. ISSN 13313010.

SCHNEIDEROVÁ, Anna, 2008. *Základy poradenství*. 2. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-523-2.

SKUTIL, Martin a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada, 238 s. ISBN 978-80-271-3010-8.

Statistická ročenka školství 2022/2023 – MŠMT, 2023. [online]. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

STRAKOVÁ, Jana, Jaroslava SIMONOVÁ a Hana FRIEDLAENDEROVÁ, 2019. *Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci*. [online]. [cit. 2023-03-15]. *Studia pedagogica*, vol. 24, n. 1. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-4>

ÚLEHLA, Ivan, 2005. *Umění pomáhat: Učebnice metod sociální praxe*. 2. vydání. Praha: SLON, 128 s. ISBN 80-86429-36-9.

VAŠÁKOVÁ, Alice, 2014. Práce výchovného poradce se školní třídou. In: KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. 1. vydání. Praha: Grada, 264 s. ISBN 9788024745022.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 14. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 14. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 14. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 14. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 216 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0789-6.

ŽOVINEC, Erik, 2016. Komplexní poradenství v procesu inkluzivní edukace. In: LECHTA, Viktor (ed.). *Inkluzivní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-1123-5.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pohlaví.....	53
Tabulka 2: Věk	53
Tabulka 3: Délka pedagogické praxe	53
Tabulka 4: Stupeň základní školy.....	54
Tabulka 5: Pozice	54
Tabulka 6: Okres	55
Tabulka 7: Skutečné a očekávané četnosti pro testování H_1	69
Tabulka 8: Skutečné a očekávané četnosti pro testování H_2	70

Seznam grafů

Graf 1: Spolupráce při vzdělávání žáků se SVP.....	56
Graf 2: Možnost konzultace s pracovníky ŠPZ.....	57
Graf 3: Metodická podpora	57
Graf 4: Úroveň spolupráce	58
Graf 5: Rozdíl ve spolupráci.....	59
Graf 6: Pravidelnost komunikace	65
Graf 7: Forma komunikace.....	65
Graf 8: Konzultace.....	66
Graf 9: Hodnocení komunikace.....	66
Graf 10: Srozumitelnost doporučení	67
Graf 11: Doporučení.....	67
Graf 12: Formuláře a dotazníky	68

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 1: Dotazník

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Dominika Andrlová, Bc. a jsem studentkou magisterského programu speciální pedagogika – poradenství na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o zapojení do výzkumu mé diplomové práce. Cílem práce je zjistit stanovisko pedagogů základních škol na spolupráci školských poradenských zařízení se školou.

Ráda bych Vás poprosila o vyplnění následujícího dotazníku, který je zcela anonymní a výsledky budou složité pouze pro studijní účely. Jeho vyplnění Vám zabere přibližně 5–10 minut.

Na začátek bych Vás poprosila, abyste své odpovědi vztahovaly k jednomu ze školských poradenských zařízení (Pedagogicko-psychologické poradny, Speciálně pedagogického centra), se kterým nejčastěji spolupracujete. Zvolený výběr poté prosím uveďte v poslední položce dotazníku.

Velmi Vám děkuji za Vaši spolupráci
Andrlová Dominika, Bc.

1. S kým nejčastěji spolupracujete při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a. s rodiči
- b. s učitelem/učiteli žáka
- c. se školním speciálním pedagogem
- d. se školním psychologem
- e. s výchovným poradcem
- f. se školním metodikem prevence
- g. s vedením školy
- h. s pracovníky školského poradenského zařízení
- i. s někým jiným

2. V případě potíží při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami využíváte možnosti konzultace s pracovníky školského poradenského zařízení?

- a. Ano, možnosti využívám
- b. Někdy pracovníky kontaktuji, ale ne vždy
- c. Ne, možnosti jsem nikdy nevyužil/a

3. Metodickou podporu ze strany pracovníků školského poradenského zařízení vnímám jako:

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| a. zcela dostačující | d. spíše nedostačující |
| b. spíše dostačující | e. zcela nedostačující |
| c. nedokážu odpovědět | |

4. Úroveň spolupráce se školským poradenským zařízením vnímám jako:

- a. zcela dostačující
- b. spíše dostačující

- c. nedokážu odpovědět
- d. spíše nedostačující
- e. zcela nedostačující

5. Vnímáte rozdíl ve spolupráci s pracovníky PPP a SPC?

- a. ano
- b. spíše ano
- c. nedokážu odpovědět
- d. spíše ne
- e. ne

6. Pokud ANO, uveďte prosím, v čem vidíte hlavní rozdíl:

- a. *volná odpověď

7. V čem vidíte největší nedostatek ve spolupráci se školským poradenským zařízením?

- a. *volná odpověď

8. Co by podle Vás pomohlo, aby byla spolupráce se školského poradenského zařízení efektivnější?

- a. *volná odpověď

9. Jak často komunikujete se školským poradenským zařízením?

- a. každý den
- b. 1x až 3x za týden
- c. 1x až 3x za měsíc
- d. výjimečně (1x až 3x za rok)
- e. jiné
- f. nespolupracujeme vůbec

10. Jakou formou nejčastěji komunikujete s pracovníky školského poradenského zařízení?

- a. osobní konzultace
- b. telefonická komunikace
- c. písemná komunikace (např. email)
- d. komunikace prostřednictvím jiné osoby (rodiče, vedení školy, speciální pedagog atd.)
- e. prostřednictvím formuláře
- f. nekomunikujeme vůbec

11. Uvítal/a byste větší možnost konzultací s pracovníky školského poradenského zařízení?

- a. ano
- b. spíše ano
- c. nedokážu odpovědět
- d. spíše ne
- e. ne

12. Jak hodnotíte způsob komunikace ze strany školského poradenského zařízení?

- a. pozitivně
- b. spíše pozitivně
- c. nedokážu odpovědět
- d. spíše negativně
- e. negativně

13. Doporučení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vydané školským poradenským zařízením vnímám jako:

- a. zcela srozumitelné
- b. spíše srozumitelné
- c. nedokážu odpovědět
- d. spíše nesrozumitelné
- e. zcela nesrozumitelné

14. V případě, že něčemu v doporučení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nerozumíte, kontaktujete příslušného pracovníka školského poradenského zařízení?

- a. Ano, využívám možnosti konzultace
- b. Někdy tuto možnost využiji, ale ne vždy
- c. Ne, možnosti jsem nikdy nevyužil

15. Formuláře a dotazníky zasílané školským poradenským zařízením vnímám jako:

- a. zcela srozumitelné
- b. spíše srozumitelné
- c. nedokážu odpovědět
- d. spíše nesrozumitelné
- e. zcela nesrozumitelné

Nyní budou následovat položky, týkající se sociodemografických údajů.

Pohlaví:

- ŽENA
- MUŽ

Váš věk:

- do 30 let
- 31–45 let
- 46–60 let
- nad 60 let

Jaká je délka Vaší pedagogické praxe na základní škole?

- do 5 let
- 6–19 let

- 20-30 let
- více než 30 let

Na jakém stupni základní školy učíte?

- 1. stupeň
- 2. stupeň
- 1. i 2. stupeň

Uved'te prosím, jakou pozici ve škole zastáváte:

- třídní učitel
- netřídní učitel
- výchovný poradce
- metodik prevence
- školní speciální pedagog
- školní psycholog
- asistent pedagoga
- vedoucí funkce (ředitel/zástupce školy)
- jiná funkce

Uved'te prosím, v jakém okrese Moravskoslezského kraje se nachází základní škola, na které působíte:

- okres Bruntál
- okres Frýdek-Místek
- okres Nový Jičín
- okres Karviná
- okres Ostrava
- okres Opava

Vaše uvedené odpovědi v dotazníku se týkaly spíše:

- a. PPP – Pedagogicko-psychologické poradny
- b. SPC – Speciálně-pedagogického centra

Děkuji Vám za Váš čas. Přeji hezký zbytek dne.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Dominika Andrllová, Bc.
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	PaeDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Spolupráce školských poradenských zařízení se školou při vzdělávání žáků se SVP z pohledu pedagogů ZŠ Moravskoslezského kraje.
Název v angličtině:	Cooperation of school counseling facilities with the school in the education of pupils with SEN from the point of view of pedagogues of primary schools in the Moravian-Silesian Region.
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá problematikou spolupráce školských poradenských zařízení se školou. Cílem práce je zjistit stanovisko pedagogů základních škol na spolupráci se školským poradenským zařízením. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.</p> <p>Teoretická část vymezuje vzdělávání žáků se SVP, včetně inkluzivního vzdělávání a podpůrných opatření. Dále se zaměřuje na poradenství, které je popsáno z obecného i užšího hlediska, které se týká poradenských služeb ve školství.</p> <p>Praktická část obsahuje kvantitativně založený výzkum, který se soustředí se na zjištění stanoviska pedagogů základních škol na spolupráci se školským poradenským zařízením, uskutečněný prostřednictvím metody dotazníku. Závěr práce se věnuje interpretaci zjištěných výsledků, limitům práce a doporučením pro pedagogickou praxi.</p>
Klíčová slova:	školské poradenské zařízení, spolupráce, škola, učitelé základních škol, poradenství, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivní vzdělávání

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The diploma thesis deals with the issue of cooperation between school counseling facilities and the school. The aim of the work is to find out the opinion of elementary school teachers on the cooperation of the school counseling facility with the school. A partial goal is to identify shortcomings in the aforementioned cooperation. The work is divided into a theoretical and a practical part.</p> <p>The theoretical part defines the education of pupils with SEN, including inclusive education and support measures. We also deal with consultancy, which is described from a general and narrower point of view, which refers to consultancy services in education.</p> <p>The practical part contains quantitatively based research, which focuses on finding out the opinion of elementary school teachers in cooperation with the school counseling facility, carried out by means of questionnaire methods. The conclusion of the work is dedicated to the interpretation of the results, the limits of the work and recommendations for pedagogical practice.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>school counseling facilities, school, primary school teachers, counselling, pupil with special educational needs, inclusive education,</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Dotazník</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>86 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>